TRNAVSKÁ UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií v spolupráci
so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV

Zborník z vedeckej konferencie
s medzinárodnou účasťou

PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU – TEÓRIA A PRAX

v dňoch 25. – 26. októbra 2007
pri príležitosti 15. výročia obnovenia pôsobnosti
Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave
pod záštitou rektora Trnavskej univerzity
a dekana Pedagogickej fakulty TU

Recenzenti: prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, PhD.
doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.

Pedagogika voľného času – teória a prax

Editor: prof. PhDr. Emília Kratochvílová, CSc.
Vydavateľ: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Tlač: Typi Universitatis Tyrnaviensis – vydavateľstvo Trnavskej univerzity
© Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta 2008

ISBN 978-80-8082-171-5

Zborník je realizovaný s finančnou podporou výskumného projektu KEGA č. 3/3046/05 „Príprava profesionálnych pracovníkov s deťmi a mládežou v oblasti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva s dôrazom na prevenciu sociálno-patologických javov“ Katedry pedagogických štúdií PdF TU.

OBSAH:

Úvod.....7

Blanka Kudláčová
Výzvy pre súčasnú edukáciu..... 9

Ladislav Macháček
Pedagogická komunita a jej vedecká spoločnosť: poslanie a aktivity.....11

Referáty v pléne

Emília Kratochvílová.....16
Pedagogika voľného času v teórii a v praxi

Igor Kominarec.....26
Tradície pedagogiky voľného času a výchovy mimo vyučovania na Slovensku

Jiřina Pávková.....34
Podíl škol a školských zařízení na výchově dětí ve volném čase

Elena Bykovská.....40
Внешкольное образование в Украине

Witold Adamczyk.....49
Kultura czasu wolnego - spostrzeżenia psychologiczno-pedagogiczne

Kateřina Trnková - Dana Knotová.....56
Málotřídní školy a volnočasové aktivity

Sekcia I

Pedagogika voľného času – história, trendy vývoja, súčasný stav, aktuálne otázky teórie

Monika Žumárová.....62
Vývoj, současný stav a výhledy pedagogiky volného času

Viola Tamášová.....68
História voľného času

Jiří Němec.....75
Volný čas dětí a mládeže – zábava nebo výchova

Jolana Manniová.....83
Súčasné humanizačné trendy v teórii pedagogiky voľného času

Michal Kaplánek.....91
Pojem animace a jeho vývoj

Martin Brestovanský.....95
Výchovná animácia a jej prínos pre sociálnu prevenciu

Andrea Lehenová.....110
Výchova vo voľnom čase a sebaúcta detí

Vladimír Fedorko, Peter Sabol.....116
Výchova detí a mládeže v čase mimo vyučovania prostredníctvom rozvíjania prosociálno-etických spôsobilostí

Jaroslav Novák.....122
Témata ekonomické gramotnosti na základních školách

Barbora Kováčová.....127
Perspektíva voľnočasových aktivít prostredníctvom determinantov v inkluzívnej spoločnosti

Tomáš Čech, Markéta Janková.....133
Přínos krajanských spolků v zahraničí pro přenos české lidové tradice ve volném čase krajanů

Ondrej Kaščák.....138
Inšpirácie pre etnografický výskum voľného času detí a mládeže

Jan Sýkora.....145
Studentské praxe jako odraz stavu pedagogiky volného času

Zuzana Geršicová, Renáta Tóthová.....150
Možnosti koncepcie kurzu sociálno – pedagogického výcviku pre študentov učiteľstva a jeho využitie v rámci učiteľskej praxe a voľnočasových aktivít

Svitlana Shmalyey.....159
Philosophical and social aspects of innovational development of education in leisure time

Mária Arabatzi.....163
Voľnočasové aktivity dieťaťa a adolescenta v gréckej škole a mimo školy, na základe jeho potrieb a záujmov

Sekcia 2

Výchova a metodika výchovy v čase mimo vyučovania v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, v školách, občianskych združeniach a iných organizáciách

Anna Masariková.....170
Kompetencie pedagóga voľného času

Ivo Šereš.....176
Pedagóg voľného času trochu inak

Gabriel Balšaj.....179
Kompetencie vychovávateľa v procese voľnočasovej výchovy

Miroslav Krystoň.....183
Učitelia – dobrovoľníci alebo profesionáli vo výchove žiakov vo voľnom čase

Simoneta Babiaková.....190
Školský klub detí ako špecifické prostredie výchovy vo voľnom čase

Janette Gubricová.....197
Príprava na vyučovanie v školskom klube detí

Alena Majerská.....203
Škola, učiteľ a ich postavenie v systéme voľnočasovej edukácie žiakov stredných škôl

Jaroslava Gajdošíková Zeleiová.....209
Školy pre záujmové vzdelávanie? Systematické využívanie voľného času v ZUŠ

Eva Kováčová.....219
Centrum voľného času Včielka v Púchove ako významný činiteľ výchovy detí a mládeže vo voľnom čase

Monika Imrichová.....222
Škola v prírode. Áno, alebo nie?

Dana Kollárová.....230
Možnosti spolupráce materských a základných škôl s knižnicou

Kristína Janíková.....238
Osobitosti riadenia „peer“ záujmového útvaru

Iva Čejková.....247
Využití pedagogické diagnostiky v oblasti pedagogiky volného času

Tomáš Jablonský.....250
Metódy kooperácie vo voľnočasových aktivitách detí a mládeže

Adriana Adamska.....254
Rola komunikatu wizualnego w kształtowaniu czasu wolnego

Mária Krosnerová.....261
Uplatňovanie prvkov environmentálnej výchovy v mimoškolskej záujmovej činnosti

Eva Balážová, Beata Puobišová.....264
Interaktívne výstavy ako forma edukácie vo voľnom čase

Peter Lenčo.....272
Európske portfólio pre vedúcich mládeže a pracovníkov s mládežou

Sekcia 3

Voľný čas a záujmová činnosť, prevencia sociálno-patologických javov vo výchove vo voľnom čase

Silvia Šuverová.....279
Voľný čas v novej realite

Emília Fulková.....286
Voľný čas a záujmová činnosť žiakov stredných škôl v súčasnosti

Antonín Bůžek, Vladimír Uherek.....294
Výzkum volnočasových aktivit dětí a mládeže v mikroregionu Konicko

Zuzana Haláková, Milan Kubiatko.....300
Voľný čas budúcich učiteľov prírodovedných predmetov

Ján Pochanič.....307
Literárna záujmová činnosť žiakov 1. stupňa ZŠ

Naďa Lohynová.....312
Kultúrno-umelecká edukácia ako činiteľ formovania hodnotovej orientácie mládeže

Ladislav Drafi.....319
Záujmová umelecká činnosť - výchova k národným tradíciám vo voľnom čase

Viera Kudriová.....327
Kultúrno-umelecké aktivity v humanizácii školského systému na 1.stupni ZŠ s dôrazom na spevácke činnosti

Adam Adamski, Krzysztof Fulneczek, Mateusz Hetnał.....332
Wpływ muzyki dyskotekowej i popkultury na życie polskiej młodzieży

Alexandra Ondrejková.....340
Podpora pohybovej aktivity detí predškolského veku vo voľnom čase

Mária Kouteková.....345
Preventívny výchovný systém saleziánskych stredísk vo voľnom čase žiakov základných a stredných škôl

Stanislav Kunák.....353
Voľný čas a prevencia sociálnopatologických javov v Centre výchovnej a psychologickej prevencie pri Pedagogicko-psychologickej poradni v Hlohovci

Monika Miňová.....360
Záujmová činnosť v podmienkach materských škôl

Závery z konferencie.....360

Adresár účastníkov.....364

Ú V O D

Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU – TEÓRIA A PRAX sa konala pri príležitosti 15. výročia obnovenia pôsobnosti Trnavskej univerzity v Trnave v dňoch 25.-26.októbra 2007 na Pedagogickej fakulte v Trnave v spolupráci so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV. Bola to prvá monotematická konferencia k tejto problematike na Slovensku.

Cieľom konferencie bolo analyzovať súčasný stav pedagogiky voľného času ako vednej disciplíny a učebného predmetu na vysokých školách, umožniť výmenu skúseností z vedeckovýskumnej a odbornej činnosti v tejto oblasti a vytvoriť príležitosti na konštruktívny dialóg o výchove detí a mládeže v čase mimo vyučovania.

Konferenciu otvoril dekan Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity Doc. RNDr. Peter Čerňanský, PhD. a prodekanka Doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD., mim. prof. Za Slovenskú pedagogickú spoločnosť pri SAV vystúpil predseda Prof. PhDr. Ladislav Macháček, CSc.

Aktuálnosť a spoločenský význam výchovy detí a mládeže v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase – ako neformálnej edukácie – potvrdil aj záujem a reprezentatívna účasť popredných odborníkov z takmer všetkých filozofických a pedagogických fakúlt zo Slovenskej a Českej republiky, zástupcov z Poľska, Ukrajiny, Grécka, aj pracovníkov z praxe.

Na plenárnom rokovaní konferencie odzneli hlavné referáty na kľúčové témy:
Pedagogika voľného času v súčasnej teórii a praxi – Prof. PhDr. E. Kratochvílová, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave,
Podiel škôl a školských zariadení na výchove vo voľnom čase – PhDr. Jiřina Pávková, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovej v Prahe,
Mimoškolská výchova a vzdelávanie na Ukrajine – Prof. Olena Bykovská, CSc., Štátna univerzita Dragomanová v Kyjeve,
Mimoškolská starostlivosť v európskom pohľade – PhDr. Dana Knotová, PhD. Filozofická fakulta Masarykovej univerzity v Brne.

Ďalšie rokovanie konferencie prebiehalo v troch sekciách:

1. Pedagogika voľného času – história, trendy vývoja, súčasný stav, aktuálne otázky teórie.
2. Výchova a metodika výchovy v čase mimo vyučovania v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, v školách, v občianskych združeniach a iných organizáciách.
3. Voľný čas, záujmová činnosť, prevencia sociálno-patologických javov vo výchove vo voľnom čase.

Referáty, diskusie, závery zo sekcií potvrdili dôležitosť spoločného stretnutia odborníkov z teórie a praxe. Prezentovali veľkú šírku záberu problematiky výchovy detí a mládeže vo voľnom čase, jej spoločenský význam i nedocenenie v praxi, mnoho naliehavých problémov v praxi i v teórii, potreby legislatívneho riešenia pedagogickej profesie vychovávateľov, pedagógov voľného času nielen v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach ale aj na základných školách pre oblasť výchovy mimo vyučovania s dôrazom na jej nesporný význam v prevencii sociálno-patologických javov, potrebu ďalšieho prehĺbenia teórie pedagogiky voľného času, požiadavky netradičných foriem a metód výchovy, spresňovania interdisciplinárnych vzťahov najmä so sociálnou pedagogikou, prehĺbenie praktickej prípravy absolventov štúdia vychovávateľstva a ďalšie.

Tematické zameranie konferencie korešponduje s výskumným projektom KEGA na Ministerstve školstva SR „Príprava profesionálnych pracovníkov s deťmi a mládežou v oblasti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva s dôrazom na prevenciu sociálno-patologických javov“ Katedry pedagogických štúdií PdF TU. Závery konferencie nájdu uplatnenie i vo výsledkoch riešenia projektu a v príprave študentov v študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo.

V zborníku sú uvedené referáty a závery z konferencie, ktoré môžu poslúžiť ako odborná literatúra a študijný materiál pre pracovníkov v teórii a praxi i pre vysokoškolských študentov.

Emília Kratochvílová

VÝZVY PRE SÚČASNÚ EDUKÁCIU

(Príhovor doc. PhDr. Ing. Blanky Kudláčovej, PhD., mim. prof.,
prodekanky pre rozvoj fakulty a vedúcej katedry pedagogických štúdií
Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave)

Obdobie od poslednej tretiny 20. storočia môžeme **z hľadiska chápania človeka** označiť ako *obdobie postmoderny*. Postmoderná spoločnosť býva často pranierovaná, že napriek vysokému ekonomickému rozvoju, vysokej úrovni informačných a komunikačných technológií, bohatstvu a konzumu, nedokáže riešiť svoje podstatné problémy a neposkytuje odpovede na kľúčové otázky týkajúce sa človeka a zmyslu jeho existencie. *Existovala však už spoločnosť, ktorá by to dokázala?* Jeden z mála filozofov, ktorý nazerá na postmodernu a postmodernú filozofiu optimisticky, je prof. J. Šlosiar. Podľa neho filozofia uskutočnila druhý antropocentrický obrat (prvý súvisel so sofistickou filozofiou) a svojimi preformulovanými otázkami (na rozdiel od metafyzických) otvorila absolútne novú sféru reality, v ktorej má každý jednotlivec možnosť slobodne formovať samého seba na základe zvolených vlastných kritérií. Túto skutočnosť možno považovať za výzvu pre súčasnú pedagogiku.

Z **hľadiska spoločensko-historického** môžeme súčasnú etapu vo vývoji spoločnosti nazvať ako *postindustriálnu epochu*, v ktorej sme svedkami významných európskych integračných procesov a nového politického a územného (ne)rozdelenia Európy. Pre rozvoj spoločnosti v globalizovanej Európe sú príznačné tri dlhodobé trendy: *internacionalizácia spoločnosti* (vrátane trhu práce), *informatizácia spoločnosti a rastúci vplyv vedy a techniky.* Vplyvom internacionalizácie spoločnosti dochádza k interakcii edukačných prostredí jednotlivých krajín s medzinárodným edukačným prostredím, čím sa vytvára edukačné prostredie EÚ. Tomuto faktu významne napomáha informatizácia a rozvoj informačných a komunikačných technológií, čo spôsobuje, že súčasná spoločnosť sa často označuje ako *informačná spoločnosť*. Spomínané trendy majú svoj najväčší potenciál práve v oblasti edukácie a sú vyjadrené v idei *celoživotného vzdelávania* a *učiacej sa spoločnosti*. Hospodársky a sociálny rozvoj sa tak stáva závislým na úrovni edukačných procesov prebiehajúcich v spoločnosti ako celku. Z tohto dôvodu sa edukácia stáva nástrojom pre rozvoj ľudských zdrojov a vytváranie ľudského kapitálu, čím sa stáva nezanedbateľnou súčasťou investícií do ekonomického rozvoja. Edukácia tak začína mať oveľa významnejšie postavenie ako doteraz a edukačná politika sa stáva spoločenskou prioritou. Poľský pedagóg Łomny (1997) hovorí, že systém výchovy a vzdelávania spolu s trhom práce budú niesť najvyššiu zodpovednosť za kvalitu života nastupujúcej generácie. Zmenené spoločenské okolnosti vyžadujú, aby bolo prijatá nová edukačná paradigma.

Poznávanie a analýza súčasnej spoločnosti, spoločenských procesov v nej prebiehajúcich a človeka žijúceho v nej, je jedinou možnosťou ako môžeme demystifikovať často zatracovanú postmodernu a hľadať nové možnosti v edukácii:

- Čo sa v súčasnosti v súvislosti s edukáciou mení a čomu nie je možné brániť je *existencia plurality edukačných prostredí a edukačných modelov.* Pokiaľ je podstata edukácie zachovaná, jednotlivé modely sa môžu a budú odlišovať v cieľoch výchovy a vzdelávania, obsahu, formách, prostriedkoch, metódach výchovy... B. Kosová (2005) nazvala tento stav diverzifikáciou edukačnej reality.
- Podobne sa mení chápanie pedagóga, ktorý už nemá edukačnú realitu v takej moci, o akej ho presviedčala tradičná pedagogika (O. Kaščák, 2003) a stáva sa skôr sprievodcom žiakov, ktorých má viesť k samostatnosti čo sa týka učenia aj rozhodovania.

➢ Zmeny nastávajú aj v objekte výchovy. Súčasný mladý človek preferuje edukáciu v zmysle nie prijímania hotových výsledkov a poznania, ale *objavovania*. Tiež sa rozhoduje v oveľa väčšej miere sám pre konkrétnu výchovno-vzdelávaciu inštitúciu. Výber školy a možnosti ďalšej edukácie sú na slobodnom rozhodnutí jedinca, ktorý si čoraz viac uvedomuje zodpovednosť za svoje rozhodnutie, ktoré predurčuje jeho profesionálnu dráhu a je oveľa menej determinovaný ako kedysi (minimalizuje sa vplyv rodičov a príbuzných, ekonomických faktorov, tiež ideologických limitov).

➢ Postmoderný človek si výrazne uvedomuje nielen svoje *ratio*, ale aj svoju *slobodu a možnosti*. Správne rozhodovanie a výber hodnôt napomáha rozvoju človeka, utváraniu jeho osobnosti a dosiahnutiu jeho identity. W. Cichoń (1996) tento proces označil ako *vlastné axiologické sebauvedomovanie*. Prof. Žilínek hovorí o mravnej autonómii človeka, ktorý si prostredníctvom svojich slobodných rozhodnutí utvára vlastný spôsob života.

➢ V materiálnej oblasti súčasný človek narazil na svoje hranice, ktoré duchovný rast nemá. Preto S. Kučerová (2000) hovorí o potrebe princípu sebaohraničenia v záujme sebarozvoja. Nakoľko je človek bytosťou rozumnou a slobodnou, jeho sebarozvoj by mala ohraničovať zodpovednosť, ktorá sa prejavuje v schopnosti rešpektovať určité hranice pre vlastné dobro.

Na predchádzajúce zmeny musia nevyhnutne nadväzovať aj zmeny v príprave budúcich pedagógov. Koncom minulého storočia sa v rámci univerzitného vzdelávania etablovali a profilovali niektoré nové študijné programy v oblasti pedagogických vied – sociálna pedagogika, vychovávateľstvo, andragogika, pedagogika voľného času... Na začiatku 21. storočia ide o problém ich *skvalitnenia* a *zvedečtenia*. Príprava budúcich absolventov v týchto študijných programoch sa stále viac stáva predmetom výskumu a budúci pedagógovia sa učia metódam vedeckej práce. Vyššia vedecká a vedná fundovanosť pedagógov zvyšuje ich prestíž na trhu práce a mala by im napomôcť stať sa akceptovanými profesionálmi v spoločnosti. V súvislosti s tým možno hovoriť o potrebe *profesionalizácie* a vytvorení stavovskej organizácie pedagógov.

Vážené kolegyne a kolegovia, milí priatelia, svojím krátkym vstupom som chcela poukázať na isté rámcové skutočnosti a možnosti, ktoré sú výzvou aj pre vaše rokovanie. Pedagogika voľného času v svojej teórii a praxi prebieha v súčasnej spoločnosti a preto musí akcentovať súčasného človeka. Verím, že počas týchto dvoch dní nájdete konkrétnejšie odpovede na niektoré otázky, ktoré sa týkajú vyššie uvedených skutočností. Prajem vám príjemné rokovanie na pôde Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity a príjemné dni v Trnave.

Blanka Kudláčová

PEDAGOGICKÁ KOMUNITA A JEJ VEDECKÁ SPOLOČNOSŤ: POSLANIE A AKTIVITY

(Príhovor prof. Mgr. Ladislava Macháčka, CSc.,
predsedu Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV)

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV sa po obnove jej činnosti v roku 2002 už znovu udomácnila medzi inštitúciami, ktoré charakterizujú každú samostatnú a plne rozvíjajúca sa vednú disciplínu: vysokoškolské katedry, špecializované výskumné ústavy, vedecký časopis, vedecká spoločnosť. Jej špecifické aktivity si nachádzajú svoje primerané miesto v bohatom a rozmanitom živote našej vedecko-pedagogickej komunity. Na rozdiel od ostatných inštitúcií plní vedecká spoločnosť niekoľko osobitných funkcií. Predovšetkým poskytuje jednotlivcom (aj malým výskumným tímom) nezávislú platformu "združovania sa" s cieľom:

a/pravidelne sa stretávať pri kritickom hodnotení protikladných názorov v špecifických oblastiach pedagogického výskumu z hľadiska ich teoretickej a metodologickej konzistencie,

b/ verifikovať intelektuálnu poctivosť a odbornosť pripravovaných analýz, záverov a praktických odporúčaní skôr ako sa predkladajú na verejnú rozpravu o závažných problémoch výchovy a vzdelávania v našej spoločnosti,

c/poskytnúť príležitosť každému členovi vedeckej komunity overiť si potrebný konsenzus alebo dokonca podporu pri artikulácii návrhov a požiadaviek na zmeny a inovácie v legislatívnych normách, ktoré regulujú oblasť edukácie,

d/formovať zoskupenia alebo siete vedeckých pracovníkov okolo uskutočnenia takej spoločnej úlohy, ktorej zvyčajne bránia partikulárne záujmy pedagogických a výskumných pracovísk.

Ak sa pozrieme na činnosť Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV v nedávnom období z aspektu poslania vedeckej spoločnosti v pedagogickej komunite zdá sa, že v roku 2006 to bola predovšetkým konferencia *Gender-rod v pedagogickom výskume a praxi,* ktorá umožnila v pedagogickom výskume etablovať novú tému. Súčasne sa týmto podujatím aj preverilo do akej miery je pedagogická komunita pripravená spolupracovať na tejto téme s inými vednými disciplínami (filozofia, psychológia, sociológia). E.Kvapilová vo svojej recenzii (Mládež a spoločnosť č.3,2006) naznačila, že zborník Rodovosť v pedagogickom výskume a praxi (26 príspevkov pozri: www.syrs.org/sps) ako celok je zaujímavým, hoci nie úplne súrodým pohľadom a prehľadom skúseností slovenských pedagógov na výchovu v škole a v rodine (aj) z pohľadu rodu. Mnohé príspevky však podľa nej prezrádzajú, že ich autori stále nedostatočne chápu rozdiel medzi pohlavím a rodom, medzi biologickými danosťami a sociálnymi rolami prisudzovaným chlapcom a dievčatám, mužom a ženám na základe ich biologických daností. Napriek tomu alebo práve preto pokladá súbor príspevkov za významné svedectvo o stave výchovného systému z pohľadu rodovej rovnosti na Slovensku. Ako to konštatuje na záver recenzie zámer zorganizovať takúto konferenciu a otvoriť otázky rodovo citlivej výchovy v rodine a v škole pokladá za mimoriadne dôležitý počin pedagogickej obce.

Na stretnutí odborníkov a stredoškolskej mládeže, ktoré pripravila Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV v spolupráci so zariadením MŠ SR pre rozvoj práce s mládežou IUVENTA (15.11.2006 v Národnej rade SR v Bratislave), sa prezentovala aj myšlienka o intenzívnejšej metodickej pomoci riaditeľom škôl a koordinátorom vznikajúcich žiackych školských rád. Na stretnutí zástupcov predmetovej komisie MŠ SR pre nauku o spoločnosti, občiansku nauku a občiansku výchovu a vznikajúcej expertnej skupiny pre

neformálne vzdelávanie mladých ľudí k demokratickému občianstvu, došlo nielen k lepšiemu pochopeniu, ale aj k dohode o vzájomnej spolupráci, podpore a uznaní.

Vznik a fungovanie ŽSR si vyžadujú metodické usmerňovanie a dokonca ucelený systém vzdelávania nielen jej zvolených členov, ale aj ich poradcov spomedzi učiteľov. Na školách začína pôsobiť povedľa výchovného poradcu, školského psychológa a pedagóga, poradcu pre prevenciu aj „túror" alebo „koordinátor" činnosti žiackej školskej rady.

Teraz sa im dostáva zásluhou SPS pri SAV do rúk Slovník pojmov (www.syrs.org), ktorý spracovala Karen O'Shea na základe dokumentov Rady Európy a vedeckej literatúry pri realizácii projektu a programu Výchova k demokratickému občiantsvu (EDC). Nájdete ho spoločne s inými materiálmi na stránkach zborníka z konferencie (Participácia mladých ľudí na školskej samospráve. IUVENTA, BRATISLAVA 2006, 120 s.)

V roku 2006 sa nám podaril prielom aj v nadviazaní spolupráci vedeckých spoločností v európskom priestore. Medzinárodná spolupráca na úrovni pedagogických združení v Európe je relatívne nová. Európska asociácia pedagogického výskumu (EERA) bola založená iba v roku 1994. Jej úlohou a cieľom je podpora a rozvoj komunikácie medzi národnými výskumnými spoločnosťami v Európe pre oblasť výchovy a vzdelávania. Do spolupráce s EERA vstúpila aj Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, čím plní jedno z uznesení Valného zhromaždenia zo začiatku roka 2006. Na ostatnom rokovaní predstaviteľov EERA a národných organizácií pedagogického výskumu 16.9. 2006 v Ženeve, ktorého sa zúčastnil doc.J.Danek (podpredseda SPS pri SAV) boli prerokované aktuálne otázky činnosti asociácie, dynamika riešenia jednotlivých otázok pedagogiky a vplyv pedagogického výskumu na kvalitu školstva.

Pravdou je však, že naša „európska" spolupráca je najintenzívnejšou medzi pedagogickými spoločnosťami a pracoviskami v Česku a Poľsku. V krátkom časovom odstupe sa na pôde Univerzity Tomáše Bati v Zlíně (10.10 2006) a Univerzity Palackého v Olomouci (2.4.2007) uskutočnili semináre s medzinárodnou účasťou na tému „sociálná pedagogika". Pre obidve podujatia bolo príznačné, že sa tu prezentovala už relatívne etablovaná slovenská sociálna pedagogika a sociálná práca ((J.Hroncová, Z.Bakošová, J.Levická). Jej výsledky sa prezentujú predovšetkým v časopise Pedagogická revue, ale aj vo viacerých monografiach jej protagonistov. Práve prostredníctvom sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV (Z.Bakošová) sa postupne cieľavedome rozvíja práca na projekte terminologického a výkladového slovníka, ktorý spája na príprave tejto „príručky" najširší okruh slovenských, ale aj zahraničných odborníkov.

V pamäti ich účastníkov, ale aj v krátkej histórii obnovenej pedagogickej vedeckej spoločnosti iste zostanú dve "zastavenia" pri významných životných jubileách predstaviteľov pedagogickej vedy na Slovensku, ktoré sa uskutočnili v roku 2007. Je to príklad ako vedecká spoločnosť môže prispieť k potrebe "personalizovať " históriu vednej disciplíny a priblížiť jej rozvoj cez konfliktné i bolestivé životné cesty tých, ktorí kládli jej vedné základy a prispeli k jej súčasnej inštitucionalizácii. Prvé stretnutie sa uskutočnilo v Lučenci a Polichne za účasti prof. J.Pšenáka a prof. L.Macháčka pri spomienke na životné jubileum prof. J. Čečetku (podrobne o tom referuje Pedagogická revue 3,2007). Druhé (11.5.2007 v Bratislave) bolo pri príležitosti významného životného jubilea prof.O.Baláža. Jeho súčasťou boli aj oficiálne vystúpenia(J.Danek, M.Kips, Z.Bakošová), ktoré hodnotili život a dielo jubilanta, jeho vedecko-organizačnú prácu v prospech rozvoja pedagogického výskumu a pedagogického vzdelávania na Slovensku.

Milým prekvapením pre všetkých účastníkov bolo keď prof. Ľ.Višňovský a prof. J.Hroncová predstavili novú publikáciu a venovali jej prvé výtlačky dojatému jubilantovi. Publikáciu „Život a dielo prof. Ondreja Baláža" venovali autori 85. výročiu narodenia prof. Ondreja Baláža a jeho významu pre prínos sociálnej pedagogiky na Slovensku. Prof.O.Baláž už vo svojich starších textoch dokazoval multifaktorovú závislosť výchovného pôsobenia a

pritom zdôrazňoval, že „...sociálna podmienenosť je osobitne významná“. Sociálna pedagogika bola už vtedy pre neho hraničnou pedagogickou disciplínou, ktorá obohacuje vedecké poznanie nielen v tradičných okruhoch vzťahu spoločnosti a výchovno-vzdelávacej sústavy, spojenia školy so spoločenskou praxou, ale aj vo výchove vo voľnom čase, v problematike detskej a mládežníckej organizácie, žiackej samospráve a pod. Tieto témy boli súčasťou vedecko-výskumného programu Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV od jeho vzniku. Mnohé z dobových otázok vzniku sociálnej pedagogiky, ale aj inštitucionalizácie pedagogiky ako experimentálnej vedy objasnil prof.O.Baláž vo svojom príhovore k účastníkom stretnutia, o ktorého rukopis som požiadal.

Milé kolegyne, milí kolegovia.

Ďakujem Vám–organizátorom a účastníkom nášho stretnutia, že Ste si spomenuli na moje 85. narodeniny. Sám som sa divil tomu, že som sa dožil takéhoto pokročilého veku. Považujem za potrebné na našom stretnutí spomenúť prof.G.Pavloviča, ktorý v marci mal nedožité sté výročie svojich narodenín. Bol to môj učiteľ, školiteľ a predchodca. Bez neho by nebol vznikol Ústav experimentálnej pedagogiky SAV. Spomínam aj na kolegov, ktorí odišli predčasne z našich radov - J.Hamarovú a M.Holčíka.

Odzneli tu veľmi lichotivé slová, ďakujem za kladné hodnotenia. Snažil som sa o to, aby som prispel k teórii a praxi výchovy a vzdelávania. Bez dobrých spolupracovníkov a ich podpory by sa mi nepodarilo dosiahnúť pozitívne výsledky. Mal som šťastie aj na svojich ašpirantov, ktorí pokračujú v diele na vyššej úrovni, v nových náročných podmienkach.

Mal som šťastie aj v tom, že mi radili vynikajúci starší kolegovia, dvaja z nich by sa v týchto mesiacoch dožili stých narodenín. V novembri prof.Václavík a v apríli prof.Čečetka. Zúčastnil som sa na seminároch, ktoré boli spomienkou na ich život a dielo.

Referáty, ktoré odzneli na tomto stretnutí boli výstižné, ťažko by som mohol niečo doplniť. Možno, že niektoré problémy by som bol mohol riešiť tvorivejšie, originálnejšie, smelšie, ale už je na to neskoro. Za svoj najväčší úspech považujem výber spolupracovníkov. S obdivom a uspokojením sledujem ich tvorivú prácu.

Som rád, že som prispel k tomu, aby sociálna pedagogika po dlhoročnom stagnovaní sa rozvíjala a dnes predstavuje významnú a spoločensky uznávanú súčasť pedagogických vied. Veľmi ľutujem, že zanikol Ústav experimentálnej pedagogiky SAV – mal mať aj dnes svoje miesto v sústave vedeckých pracovísk. Uspokojuje ma však, že mnohí jeho pracovníci dosahujú mimoriadne výsledky a pokračujú v zámeroch ústavu.

Ešte raz ďakujem vám, milí kolegovia, priatelia a spolupracovníci za vašu prítomnosť a priateľský vzťah k mojej osobe. Želám vám dobré zdravie, ďalšie úspechy a rád by som sledoval ešte niekoľko rokov, ako sa vám darí.

Prof.dr.Ondrej Baláž, DrSc

Súčasnosť a budúcnosť sa prelína v podujatiach, ktoré SPS pri SAV organizuje v roku 2007. Na niektoré získala aj finančné granty od Rady slovenských vedeckých spoločností. SPS prispela finančne na semináre na témy “voľný čas detí a mládeže” (E.Kratochvílová), kríza súčasnej rodiny” (P.Ondrejkovič), “násilie v škole a v rodine” (I.Emmerová), “osobnosti pedagogickej vedy” (J.Pšenák), ”doktorandi a vedecký výskum mládeže” (L.Macháček), “učiteľské vzdelávanie” (J.Danek), ”cestovateľská gramotnosť” (M.Kožuchová), ale aj na fungovanie webovskej stránky (www.syrs.org/sps) a vlastný spravodaj SPS, ktorého 12 číslo vychádza koncom roku 2007(všetky sú dostupné na www).

Mnohé z týchto seminárov utvárajú koncepčné a organizačné predpoklady pre úspešný priebeh v poradí už III. medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorú pripravujeme vždy pri príležitosti konania Valného zhromaždenia (31.1.2008) na FF UCM v Trnave. Jej ústrednou témou bude Výchova v pedagogickom výskume a praxi. Konferencia okrem plenárneho zasadnutia bude pracovať v troch sekciách –škola (J.Danek), rodina (V.Tamášová), voľný čas (E.Kratochvílová).

Je v našom záujme, aby sa riadne etablovala aj sekcia pedagogiky voľného času SPS pri SAV a poskytla svojim členom možnosť intenzívnejšej spolupráce okolo projektov, ktoré si vyžaduje aj oblasť pôsobenia združení mládeže a mládežníckych hnutí.

Prof. L.Macháček, predseda SPS pri SAV

Referáty v pléne

PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU V TEÓRII A PRAXI

Emília KRATOCHVÍLOVÁ

Anotácia: *Príspevok podáva charakteristiku pedagogiky voľného času v sústave pedagogickej vedy, jej predmet, terminológiu, obsah, stručný prehľad vývoja teórie v dielach autorov, aj základné otázky výchovy v súčasnosti. V zmysle dokumentov EÚ poukazuje na význam výchovy vo voľnom čase ako súčasti neformálnej edukácie v procese celoživotného vzdelávania.*

Kľúčové slová: *veda, pedagogika, pedagogika voľného času, voľný čas, výchova mimo vyučovania, mimoškolská výchova, výchova vo voľnom čase, výchova v čase mimo vyučovania, edukácia, neformálna edukácia.*

Spoločnosť – veda – výchova

Našu dobu v 20. a na začiatku 21.storočia charakterizuje veľký rozvoj vedy a techniky a s tým súvisiacej globalizácie - s dôsledkami do všetkých oblastí života. Úloha vedy narastá. V zmysle svojej sociálnej a prognostickej funkcie má prispievať k objasňovaniu, úspešnému priebehu i k prognózam ďalšieho vývoja spoločnosti.

S vedecko-technickým pokrokom priamo súvisí rozvoj spoločnosti, aj rozvoj tvorivého ľudského potenciálu. A tak človek, jeho príprava na život, výchova a vzdelávanie - edukácia – patrí, či mala by patriť aj v 21. storočí k spoločenským prioritám.

Výchova je mnoho úrovňový proces, ktorý je predmetom skúmania mnohých vied o výchove - pedagogiky i ďalších, ktoré z rozličných aspektov objasňujú tieto zložité, mnohodimenzionálne javy, a to s ambíciami prostredníctvom nich cielene vstupovať do procesov formovania a rozvoja ľudskej osobnosti.

Dôležité funkcie výchovy si vyžadujú jej aktívny podiel na riešení otázok človeka a spoločnosti a „náprave ľudských vecí“ v zmysle známeho odkazu J. A. Komenského - „emendatio rerum humanarum“. Mali by sme si permanentne klásť otázku: ako prispieva pedagogická veda k riešeniam problémov, ako odpovedá na otázky z praktického života? Prečo napr. v médiách k otázkam výchovy vystupujú rozliční odborníci a chýbajú práve pedagógovia? Prečo v televízii vysielaná relácia o výchove detí a dospievajúcej mládeže sa nazýva „Pestúnka“, keď je to vychovávateľka? Prečo my, pedagógovia, aktívnejšie nevystupujeme s popularizáciou pedagogických poznatkov v médiách, najmä v televízii, rozhlase, keď ide o výsostne pedagogické otázky? V diskusných reláciách k otázkam výchovy by nemali chýbať pedagógovia popri psychológoch, sociológoch, literátoch a iných odborníkoch, podobne v časopisoch, dennej tlači chýbajú príspevky o výchove pre širokú verejnosť z pera pedagógov.

Jednotlivé pedagogické disciplíny konkretizujú komplexný záber pedagogiky na výchovu a vzdelávanie človeka v rozličných podmienkach spoločenského života. Pedagogika je živá veda, jej teória sa rozvíja a precizuje tak, ako sa rozvíjajú a prehlbujú jej poznatky i poznatky ďalších vied, s ktorými komunikuje pri skúmaní svojho predmetu – edukácie. Pri rozpracúvaní konkrétnych otázok v teórii využíva aj poznatky iných vedných disciplín (najmä filozofie, etiky, psychológie, sociológie i ďalších) podobne, ako poznatky pedagogiky slúžia iným vedám.

V pedagogike snaha o systémový a komplexný prístup k problematike výchovy a vzdelávania viedla k sformovaniu členitej štruktúry pedagogických disciplín, ktoré v súčasnosti tvoria sústavu pedagogickej vedy.

Do sústavy pedagogiky patrí aj pedagogika voľného času - pedagogická disciplína, ktorej predmetom sú otázky výchovy (edukácie) detí a mládeže vo voľnom čase, výchovy

žiakov mimo povinného vyučovania, teda výchovy mimo vyučovania v škole a mimo školy (aj mimo rodiny).

Pedagogika voľného času - jej predmet a obsah

Predmetom pedagogiky voľného času je problematika výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi a študujúcou mládežou, zameraná na zmysluplné využívanie voľného času, vytváranie vhodných podmienok na formovanie a rozvoj osobnosti (hlavne na rozvoj záujmov, schopností, tvorivosti, ďalších vlastností a individuálnych predpokladov).

Pedagogika voľného času skúma osobitosti a zákonitosti, organizáciu a proces výchovy, uplatňovanie zákonov učenia a výchovy pri utváraní a rozvoji osobnosti v špecifických podmienkach voľného času.

Ciele a úlohy výchovy sa premietajú do obsahu. Jednou zo základných osobitostí výchovy vo voľnom čase je jej činnostný charakter a aktívna účasť každého jednotlivca. Obsah sa realizuje prostredníctvom praktických činností (aktivít) najrôznejšieho charakteru, ktorými sa napĺňajú funkcie voľného času i výchovy. Sú to oddychové a rekreačné činnosti, zábavné, spoločenské, záujmové činnosti, aj vzdelávacie a sebavzdelávacie a pracovné činnosti, vrátane sebaobslužných a verejnoužitočných a činností. Tvoria hlavný obsah výchovy vo voľnom čase a pritom patria k bežným voľnočasovým aktivitám detí a mládeže.

Voľný čas a právo dieťaťa na jeho zmysluplné využívanie je zakotvené v Dohovore o právach dieťaťa, prijatom Valným zhromaždením OSN v roku 1989, ktorý podpísala aj naša republika. Dôležité je, aby charakter voľného času zostal zachovaný aj pri jeho výchvnom ovplyvňovaní.

S dôrazom na humanizáciu výchovu k výchove v čase mimo vyučovania pristupujeme predovšetkým ako k výchove vo voľnom čase, a preto by mala byť založená na jeho cieľavedomom a zámernom ovplyvňovaní vytváraním podmienok a zaujímavých príležitostí, ponúk na vhodné využívanie voľného času podľa potrieb a záujmov žiakov.

Výchova mimo vyučovania v praxi predstavuje veľmi rozsiahlu, členitú oblasť. Uskutočňuje sa v rozličných podmienkach inštitúcií, organizácií, zariadení spoločenského spektra – v školách po vyučovaní, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach - **výchova mimo vyučovania**, ďalej v rozličných štátnych, neštátnych i súkromných inštitúciách, organizáciách, občianskych združeniach – **mimoškolská výchova**.

Cieľavedomá pozornosť otázkam výchovy mimo vyučovania sa u nás - podobne ako aj v ďalších krajinách východnej Európy - začala venovať po 2.svetovej vojne a najmä po roku l948, v zmysle zákona o jednotnej škole v súlade so zámermi štátnej politiky. Nastalo obdobie veľkého rozmachu, hlavne kvantitatívneho rozvoja vo všetkých oblastiach - v škole, aj mimo školy. V praxi s rozširovaním výchovy pribúdali otázky, hľadali sa odpovede, narastala potreba rozpracovania teórie, hlavne metodických postupov.

Pedagogická teória sa formovala pri riešení praktických problémov a hľadaní odpovedí na konkrétne otázky výchovy.

Terminológia

Terminológia jasne odzrkadľovala základné súvislosti a vzťahy.

Výchova v čase mimo vyučovania bola u nás po r. 1948 spojená hlavne s inštitúciou školy, s prácou učiteľov a vychovávateľov po skončení vyučovania, ako aj s činnosťou spoločenských organizácií detí a mládeže – vtedy Pionierskej organizácie a Československého zväzu mládeže (neskôr SZM). Tomu zodpovedala aj terminológia, v ktorej sa uplatňoval školský prístup – jej charakterizácia z pohľadu školy - mimotriedna a mimoškolská výchova. Tieto základné pojmy sme prevzali v 50-tych rokoch

spolu s ideovou a politickou orientáciou, koncepciou výchovy a pedagogiky zo sovietskej školy - rusky: vneklassnoje, vneškoľnoje vospitanije. (E. Kratochvílová, 1988, s.168-171). V tom istom význame sa používali tieto základné pojmy aj v ďalších krajinách východnej Európy (napr. v bývalej NDR ausserunterrichtliche Bildung und Erziehung). Ďalší termín "výchova mimo vyučovania" pochádza zo 60-tych rokov a snáh pedagógov zjednotiť oba pojmy (pojem "mimotriedna výchova" bol už v tom čase považovaný za zastaralý). Avšak v praxi sa ďalej používali pojmy "mimoškolská výchova", "výchova mimo vyučovania" i "mimotriedna výchova". Zaužívané stereotypy sa ťažko menia.

Základné pojmy – "mimotriedna výchova", "mimoškolská výchova", "výchova mimo vyučovania", aj "výchova v čase mimo vyučovania" - vznikli teda v historicky rozličnom čase a v rozličných podmienkach. Zodpovedajú školskému pohľadu na danú problematiku. Poukazujú na súvislosti so školou, ale vo vyjadrení ju vlastne popierali samotným pojmom - výchova **mimo** triedy, **mimo** školy, **mimo** vyučovania. Informačne svojím významom vyjadrovali skôr to, čím táto výchova nie je (výchova mimo…), pritom však nevypovedali nič o tom, čím táto výchova je a akej oblasti sa týka.

Terminologické problémy vyplývali zo zložitosti, veľkej rozsiahlosti a rôznorodosti tejto oblasti výchovy, pre ktorú sa ťažko hľadala spoločná charakteristika, názov – jednotiaci pojem, ktorý by vystihoval jej podstatu a základné znaky. Sú to zdanlivo iba teoretické problémy, avšak jasný a presný pojmový aparát ukazuje úroveň rozvoja vedy a je dôležitým prostriedkom komunikácie v teórii a v praxi.

V súčasnosti sa stále používajú pojmy **výchova mimo vyučovania, aj mimoškolská výchova.** Postupne rozvojom pedagogickej teórie sa dospelo k poznaniu, že **voľný čas je základným sociálno-pedagogickým faktorom, ktorý je spoločný pre všetky oblasti tejto výchovy v praxi,** ktorý ich aj najviac charakterizuje.(V. Bláha, l980.) Napokon, aj **samotná existencia výchovy v čase mimo vyučovania vo všetkých podmienkach je závislá na čase mimo vyučovania, najmä na voľnom čase žiakov. (**Aj keď časť z celkového času žiakov po vyučovaní je iba relatívne voľným časom. Má charakter voľného času vtedy, ak nie je viazaný ďalšími povinnosťami, spojenými so školou - v domácej príprave a povinnosťami v rodine. **A práve „objavenie" podstatných súvislostí s voľným čas otvoril cestu ďalšiemu poznaniu – z historického hľadiska, aj pre uplatnenie nových teórií,** najmä v humanizácii výchovy.

Potvrdili sa názory odborníkov zo 6O-tych rokov, že **vo výchove v čase mimo vyučovania ide o rovnakú podstatu výchovných javov, aj ciele a úlohy výchovy, i keď s diferencovaným obsahom a formami - podľa poslania a osobitostí práce konkrétnych výchovno-vzdelávacích zariadení, inštitúcií, organizácií apod.**

Pedagogika voľného času má svoje miesto v sústave pedagogickej vedy v zahraničí, najmä v **Nemecku, Rakúsku, v Čechách** (Nahrstedt,W., l974, H.W.Opashowski, l977, Vahsen,R., l983, Wagner,Ch.- Zellmann, l99l, Vážanský,M., l993, V.Spousta a kol. l994), (J. Pávková a kol., 1999), v Chorvátsku (A. Vukasovič, 1994), aj u nás. (Pozri: Kratochvílová, 2004).

Historické korene výchovy vo voľnom čase

Aj keď sa odborníci nezhodujú v názoroch na chápanie voľného času, história dokazuje, že výchova v čase voľna - vo voľnom čase bola vlastne na počiatku organizovanej a cieľavedomej výchovy a vzdelávania v rozvoji vzdelanosti v našej civilizácii a spojená so "školou". Pojem "škola" pochádza z gréckeho výrazu "scholé" (z latinčiny "scola"...) pôvodne znamenal prázdno, pokoj, voľno, v súčasnom chápaní chvíle voľného času, voľný čas, určený na oddych, aj na rozhovory a vzdelávanie. (Štverák,1983, s.26). V priebehu histórie sa chápanie školy a prístupy k výchove a vzdelávaniu menili. Po

zavedení školopovinnosti sa škola zaradila do sféry povinností žiakov. Učenie sa zaradilo k povinnostiam detského veku, tak ako práca patrí k povinnostiam dospelého veku.

Od počiatkov existencie školy v dnešných podobách sa vyučovanie spájalo s výchovnou činnosťou učiteľa so žiakmi aj po vyučovaní v škole i mimo školy. Ciele, obsah, formy, metódy, prostriedky školskej výchovy sa menili, rozširovali s rozvojom spoločnosti a jej potrieb a hlavne podľa požiadaviek na človeka.

Pedagogika voľného času je síce mladá pedagogická disciplína, avšak jej predmet – výchova mimo vyučovania v škole a mimo školy má dávnu históriu a u nás aj bohaté tradície od najstarších čias kresťanských škôl, latinských škôl v období humanizmu a renesancie, v mnohých formách v národnom obrodení, cez všetky ďalšie historické obdobia až po súčasnosť.

Vývoj a súčasný stav pedagogickej teórie výchovy v čase mimo vyučovania – výchovy vo voľnom čase

Otázkami voľného času a výchovy vo voľnom čase sa zaoberal v pedagogických prácach aj J.A. Komenský. Vo svojom humanistickom diele predložil obraz celoživotnej výchovy človeka v škole i mimo školy. Podobne aj iní významní pedagógovia minulosti poukazovali na dôležitosť výchovy mimo vyučovania a prakticky sa jej venovali.

Teória výchovy v čase mimo vyučovania u nás sa formovala až v 50-tych rokoch - následne za rozvojom výchovných zariadení v praxi (družín, žiackych domovov, domov pionierov a mládeže, záujmových krúžkov). **Pedagogická teória sa tvorila pri riešení praktických problémov a hľadaní odpovedí na konkrétne otázky výchovy, pri zovšeobecňovaní skúseností a tvorbe metodických materiálov, ktoré boli určené na pomoc praxi.** Je o tom mnoho dokladov v pedagogických časopisoch .

V odborných pedagogických časopisoch (na Slovensku hlavne Pedagogický sborník, Jednotná škola, Za socialistickú školu a v Čechách Pedagogika, Komenský) do polovice 50-tych rokov možno nájsť príspevky z tejto oblasti výchovy a pedagogiky iba vo veľmi skromnej miere.

Významným prínosom bolo založenie **časopisu Vychovatel, ktorý začal vychádzať r.1957** v Prahe ako celoštátny "časopis pro pracovníky družin mládeže, žákovských a dětských domovů)", potom od školského roku 1960-61 v Bratislave ako Vychovávateľ - "časopis pre výchovu žiakov v čase mimo vyučovania". Zachoval si slovensko-český charakter, vychádza dosiaľ s príspevkami slovenských a českých autorov.

Význam výchovy k voľnému času a vo voľnom čase však veda "objavila" dávnejšie aj v krajinách východnej Európy. Poľský pedagóg B. Suchodolski ešte koncom 50-tych rokov (1959, s.113-114) považoval prípravu mládeže na hodnotné trávenie voľného času za skutočný cieľ výchovy. Podobne R. Wroczynski už v r.1965 písal o zvyšujúcom sa záujme pedagogickej teórie o problémy voľného času detí a mládeže a o "pedagogike voľného času", ktorou sa v praxi označuje výchova mládeže k utváraniu návykov správneho hospodárenia s voľným časom. Podobne v 60-tych rokoch sociológovia, psychológovia a pedagógovia v Čechách očakávali od výchovy, že prekoná negatívne javy, ktoré sa objavovali vo voľnom čase. Očakávali od pedagogiky voľného času, že pomôže vytvárať vhodné modely využívania voľného času ako možnosť voľby pre rozličné sociálne skupiny. Česká autorka **J. Lokajíčková napísala ešte v roku 1967 publikáciu Pedagogika voľného času.** Začiatkom 70-tych rokov podrobnejšie formulovala úlohy pedagogiky voľného času, ktoré sú stále aktuálne. (1974, s.7).

Aj keď sa pojem "pedagogika voľného času" objavil v prácach odborníkov už v 60-tych rokoch 20. storočia, v pedagogickej teórii u nás sa udomácnil až oveľa neskôr v 80-tych rokoch.

K odbornému teoretickému rozpracovaniu problematiky prispeli mnohí odborníci - z Čiech hlavne R. Opata, R. Sedlář, V. Bláha ,ďalej M. Bartoš, B. Blížkovský, D. Franclová, B. Hofbauer, O. Holec, V. Hrdličková, D. Knotová, B. Kraus, S. Kučerová, V. Linhartová, J. Lokajíčková, J. Němec, J. Pávková, A. Pavlíková, L. Pecha, V. Poláčková, M. Přadka, V. Spousta, V. Staňková, S. Střelec, J. Škoda, J.Šolková – Taxová, M. Vážanský, Ch. Vorlíček, J. Zíta a ďalší, zo Slovenska hlavne M. Brenčičová, J. Brindza, N. Dedeková, M. Darák, V. Fedorová, J. Hroncová, I. Kominarec, M. Kouteková, I. Kovalčíková, N. Krajčová, E. Kratochvílová, J. Kučera, A. Masariková, A. Osúch, J. Pavlík, M. Špánik, I. Vaňková, Ľ. Višňovský, V. Žbirková a ďalší, podobne mnohí zahraniční odborníci - z najznámejších R. Wroczyński z Poľska, A. Vukasovič z Chorvátska, H. W. Opaschovski, R. Vahsen, W. Nahrstedt, S. Holzel z Nemecka, Ch. Wagner, P. Zellmann z Rakúska a iní**. Majú podiel na rozpracovaní pedagogických aspektov voľného času a prispeli k rozvoju pedagogiky voľného času ako pedagogickej teórie výchovy v čase mimo vyučovania – v škole i mimo školy.** Boli to práce v rozličnom poňatí a šírky obsahu, spracované v 70-tych, 80-tych, 90-tych rokoch i v súčasnosti – odborné publikácie, hlavne učebnice pre vysokoškolské štúdium pedagogiky, učebnice pre stredné pedagogické školy - ako teória mimoškolskej výchovy, teória výchovy mimo vyučovania, neskôr ako pedagogika voľného času. V priebehu uplynulých desaťročí bolo publikovaných veľa prác k čiastkovým problémom, ktoré už v súčasnosti tvoria dobrý teoretický základ pedagogiky voľného času.

Základné otázky pedagogiky voľného času

V sústave pedagogickej vedy sa nová pedagogická disciplína formovala postupne - najčastejšie zúžene ako mimoškolská pedagogika, až neskôr ako pedagogika voľného času. Postupne **sa etablovala v sústave pedagogickej vedy ako pedagogika voľného času v zahraničí i u nás (napr. od 7O-tych rokov v Nemecku, Rakúsku, v 9O-tych rokoch v Čechách, na Slovensku). V súčasnosti pedagogiku voľného času chápeme ako špeciálnu pedagogickú disciplínu, ktorá má svoj predmet skúmania - výchovu v čase mimo vyučovania, výchovu vo voľnom čase ako špecifickú oblasť výchovy s výraznými osobitosťami, ktorými sa odlišuje od iných oblastí výchovy** (v rodine, od vyučovacieho procesu v škole atď.). Za desaťročia jej vývoja sú spracované základné otázky teórie a metodiky výchovy vo voľnom čase.

Pedagogika voľného času ako disciplína v sústave pedagogickej vedy "zastrešuje" mimoškolskú pedagogiku a teóriu výchovy mimo vyučovania, resp. v svojom obsahu zovšeobecňuje poznatky mimoškolskej pedagogiky a teórie výchovy mimo vyučovania. Podobne ako každá veda, aj pedagogika a obsah pedagogiky voľného času zostáva ďalej otvorená novým javom, teda i novým teóriám priameho i nepriameho výchovného pôsobenia. Tam sa bude stretávať s obsahom ďalších pedagogických i iných disciplín - sociálnej pedagogiky, sociológie výchovy, aj formujúcich sa nových odvetví rekreológie, múzeopedagogiky, mediálnej pedagogiky i ďalších, ktoré majú svoje uplatnenie vo výchovnej praxi a teda aj opodstatnenie pre rozvoj pedagogickej teórie.

Pedagogika voľného času sa zaoberá voľným časom z hľadiska jeho výchovných možností. Mnohodimenzionálnosť a zložitosť voľného času je prirodzeným východiskom pre praktickú činnosť a interdisciplinárne prístupy z hľadiska rozličných vied - filozofie, psychológie, sociológie, etiky, estetiky, teórie športu, medicíny a ďalších, aj komplexnejšieho chápania vedy (či teórie) voľného času. Z tohto hľadiska možno chápať pedagogiku voľného času ako jednu z vied o voľnom čase.

Pedagogický slovník českých autorov J. Průchu, E. Walterovej, J. Mareša (l995) uvádza výstižnú charakteristika s poukázaním na jej spoločenský význam : „**Pedagogika voľného času - disciplína pedagogiky, zameraná na výchovné a vzdelávacie prostriedky, napomáhajúce autonómnemu a zmysluplnému využívaniu voľného času detí,**

dospievajúcich i dospelých, v mnohých krajinách zároveň študijný odbor. Nadobúda význam vďaka niektorým protikladným javom : rastie množstvo voľného času ako času, s ktorým môže človek nakladať podľa svojej vôle, a zároveň sa tento priestor tzv. priemysel voľného času a hromadné oznamovacie prostriedky snažia využiť pre rôzne formy manipulácie, zbavujúc ho práve jeho charakteristického znaku - slobodného využívania, rastie výskyt nežiaducich foriem správania sa (agresia, delikvencia, zneužívanie návykových látok), spôsobených nudou ("vákuom") vo voľnom čase, relatívne častý je i chorobný návyk na prácu a únik pred voľným časom (workaholizmus) ai." (s.152-153). Uvedené chápanie sa vzťahuje aj na výchovné ovplyvňovanie voľného času dospelých, ktoré je predmetom záujmu andragogiky - pedagogiky dospelých.

Aj známy **chorvátsky pedagóg Ante Vukasovič zaraďuje pedagogiku voľného času medzi základné pedagogické disciplíny v systéme pedagogickej vedy. Zdôrazňuje, že pedagogika voľného času a výchova vo voľnom čase by mali dať zmysel činnosti mládeže a dospelým v ich voľnom čase, keď sa vedie boj o voľný čas.** Pedagogické snahy sa týkajú zapojenia voľného času do funkcie rozvoja a obohacovania osobnosti novými výchovnými hodnotami. Výchovu vo voľnom čase preto považuje za jednu z najdôležitejších spoločenských a pedagogických požiadaviek vo svete. (Vukasovič, l995, s.11). V tom zmysle chápania sa aj u nás realizuje výchova v čase mimo vyučovania, výchova vo voľnom čase a rozvíja jej teória - pedagogika voľného času.

Pedagogika voľného času ako učebný predmet

Pedagogika voľného času má široké uplatnenie v praxi výchovy detí a mládeže v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase a preto aj v štúdiu, v odbornej príprave pedagogických pracovníkov pre túto oblasť výchovy, a to jednak na stredných odborných školách – pedagogických a sociálnych akadémiách a hlavne na vysokých školách v príprave vychovávateľov a učiteľov.

V tejto súvislosti možno spomenúť aj osobitný študijný program **animátor voľného času** vo **v**ysokoškolskom štúdiu na niektorých fakultách. Ide o prevzatý názov pracovníka, vedúceho, dobrovoľníka v práci s deťmi a mládežou, ktorý u nás vyjadruje pozícia vedúceho, aktivistu, v oblasti rekreácie, táborov, stretnutí apod., pracovníka v oblasti voľného času v práci s deťmi a mládežou v kresťanských združeniach (napr. Saleziáni dona Boscu), ktoré sa opierajú o metodiku zo zahraničia. U nás máme tradície z rozličných oblastí práce s deťmi a mládežou, z ktorých čerpá pedagogická teória a metodika výchovy. V pedagogike voľného času sú zahrnuté rozličné oblasti výchovy prostredníctvom voľnočasových aktívít v oddychových, rekreačných, záujmových, spoločenských, vzdelávacích, pracovných a iných činností. V študijných programoch vysokoškolského štúdia sú obsahom najmä výberových predmetov. Každý vychovávateľ, pedagóg voľného času je aj animátorom, avšak obsah jeho prípravy je podstatne širší.

Na vysokých školách je pedagogika voľného času súčasťou štúdia odboru pedagogiky, a to v jednoodborovom štúdiu pedagogiky, v dvojodborovom učiteľskom štúdiu pedagogiky s ďalším predmetom, v štúdiu vychovávateľstva, aj v pedagogických základoch učiteľstva - ale v rozličnom rozsahu na jednotlivých fakultách. Pedagogika voľného času je dôležitá aj v rámci učiteľských študijných odborov vzhľadom k tomu, že podľa legislatívy učiteľská kvalifikácia je zároveň aj kvalifikáciou pre prácu vychovávateľa. Napokon aj vedenie záujmových útvarov učiteľmi, si vyžaduje si znalosť pedagogiky voľného času. V súčasnosti záujmová činnosť v školách prebieha s finančnou podporou na základe tzv. „vzdelávacích poukazov“ pre žiakov. Nedostatky, problémy s ich uplatňovaním u učiteľov súvisia hlavne s nesprávnym chápaním, s nedostatočnými znalosťami pedagogiky voľného času. Práca vychovávateľa má výrazné osobitosti, a preto si vyžaduje aj špecifickú prípravu

– v teórii i v obsahu praktickej prípravy v rámci priebežnej a súvislej praxe všetkých pedagogických zamestnancov. Pedagogika voľného času je ťažiskovým predmetom v študijnom odbore vychovávateľstva, kde však býva zaradená aj pod názvami teória výchovy mimo vyučovania a mimoškolská pedagogika i keď túto etapu vývoja terminológie má už za sebou.

V odbore pedagogika so špecializáciou pedagogika voľného času je tiež **doktorandské štúdium.** Tieto práce tiež prispievajú k rozvoju pedagogiky voľného času.

Pedagogické fakulty na Slovensku realizujú bakalárske, aj magisterské štúdium na prípravu vychovávateľov v dennej a externej forme štúdia, kde sa vyučuje pedagogika voľného času.

Od školského roka 2004/05 sa na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave realizuje **študijný program Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo** – v dennej a externej forme štúdia, akreditovaný pre bakalárske a magisterské štúdium, kde predmety pedagogika voľného času a podobne sociálna pedagogika patria ku kľúčovým disciplínám.

V súčasnosti v štúdiu už nie sú na Slovensku problémy nedostatku knižnej, učebnicovej odbornej literatúry z oblasti pedagogiky voľného času, skôr s jej dostupnosťou. Opierame sa o publikované práce slovenských a českých kolegov –M. Daráka a kol. a I. Kominarca z PdF Prešovskej univerzity, A. Masarikovej z PdF UKF z Nitry, M. Koutekovej a kolektívu z PdF UMB z Banskej Bystrice a vlastnú monografiu Pedagogika voľného času – výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi (Kratochvílová, 2004). Používame aj pramene českej odbornej literatúry, najmä kolektívne publikácie pod vedením Vl. Spoustu z PdF Masarykovej univerzity v Brne, J. Pávkovej a kol. z PdF KU v Prahe, i ďalšie a o odborný časopis Vychovávateľ. **Užitočná by bola intenzívnejšia spolupráca odborníkov na Slovensku i v Českej republike, ako sa pedagogika i pedagogika voľného času rozvíjali po celé desaťročia v česko-slovenskej spolupráci vo vedecko-výskumnej činnosti.**

Výchova vo voľnom čase – súčasť neformálnej edukácie

Súčasnosť kladie nové úlohy aj pre pedagogiku. Výchova a vzdelávanie patria k prioritám, ako uvádzajú mnohé dokumenty Rady Európy, komisií Európskej únie.

Doba si žiada celoživotné vzdelávanie. Podľa Memoranda o celoživotnom vzdelávaní z roku 2000 **má prebiehať „v troch základných kategóriách účelných vzdelávacích aktivitách“ – teda v troch formách:**
vo formálnej edukácii *(formal learning, formal education,*
v neformálnej edukácii *(non-formal learning, non-formal education)*
záujmovej, neinštitucionálnej edukácii *(informal learning, informal education).*

Osobitne nás zaujíma neformálna edukácia.

Neformálna edukácia *(angl. non-formal education)* sa chápe predovšetkým ako “proces sociálneho vzdelávania zameraný na študenta prostredníctvom aktivít, ktoré sa odohrávajú prevažne mimo formálneho systému vzdelávania, aj keď ho zároveň dopĺňa... je to dobrovoľná a zámerná činnosť, ktorá pokrýva širokú škálu oblastí vzdelávania: práca s mládežou, mládežnícke kluby, športové asociácie, dobrovoľná služba a množstvo aktivít, ktoré vytvárajú skúsenosti...” (CDEJ, 2002). Píše sa, že **táto činnosť, ku ktorej patrí aj výchova, sa vykonáva prevažne „mimo školy” (mimo povinného vyučovania), využíva iné spôsoby práce, nemá jasne vymedzené osnovy a záväzné hodnotenie. To všetko aj v našich podmienkach patrí k osobitostiam výchovy mimo vyučovania, vo voľnom čase v škole a mimo školy.**

Podobne „**Memorandum o celoživotnom vzdelávaní ”** uvádza, že „**neformálne vzdelávanie sa (angl. „*non-formal learning*“) prebieha popri hlavných prúdoch**

vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Neformálne vzdelávanie sa **môže byť uskutočňované na pracovisku a v rámci aktivít občianskych združení a organizácií (napr. mládežnícke organizácie, odbory a politické strany). Môže byť umožňované aj prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania (napr. výtvarné, hudobné, športové krúžky, súkromné hodiny ako príprava na skúšky).” Uvedené charakteristiky** neformálneho vzdelávania (učenia sa) **u nás zodpovedajú záujmovej činnosti a ďalším činnostiam** (oddychovej, rekreačnej, zábavnej, spoločenskej, pracovnej) **v obsahu výchovy v čase mimo vyučovania** – výchovy vo voľnom čase, ktoré sú predmetom záujmu pedagogiky voľného času.

Z dokumentov EÚ vyplýva jednoznačná spätosť neformálnej edukácie s výchovou vo voľnom čase. Pritom v európskom chápaní v súčasnosti má neformálna edukácia širší záber – týka sa nielen študujúcej, ale celej mládeže, aj dospelých, a preto zahŕňa aj vzťah k zamestnaniu. Znamená to, že **výchova vo voľnom čase detí a dospievajúcej mládeže je súčasťou neformálnej edukácie, teda neformálnej výchovy a vzdelávania, ktoré patrí do obsahu celoživotnej výchovy a vzdelávania.**

V definovaní neformálnej edukácie v európskych dokumentoch je jasne zahrnutý obsah výchovy detí a študujúcej mládeže v čase mimo vyučovania, resp. výchovy vo voľnom čase, ako ho poznáme v našich podmienkach i z našich tradícií. Neformálna edukácia sa chápe ako nevyhnutná dimenzia celoživotného vzdelávania.

Sú to skutočnosti, ktoré znamenajú nové možnosti rozvoja aj teórie - pedagogiky voľného času.

Treba však poukázať na problémy v preklade terminológie z európskych dokumentov do slovenského jazyka, najmä zaužívaný, ale nepresný **preklad angl. pojmu „education” (z lat. educatio)** v prekladoch do slovenského jazyka **zúžený zväčša iba na “vzdelávanie“.** V pedagogickej terminológii **„education” zodpovedá “výchove v širokom zmysle slova.“ resp. pojmom „výchova a vzdelávanie”** (ako dedičstvo herbartizmu a vplyvu nemeckej pedagogiky 19. st.). Podobne nepresné sú aj preklady ďalších pojmov (napr. z angl. „learning“ prekladané do slovenčiny ako „vzdelávanie“,

V európskych dokumentoch **naliehavo vystupuje požiadavka interakcie medzi formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním, podobne podpora skúsenosti z participácie všade tam, kde žijú mladí ľudia** – v rodine, v škole, na univerzite, v iných vzdelávacích zariadeniach. V pozornosti je aj prevencia negatívnych javov a práca s marginálnymi skupinami detí a mládeže.

V oblasti “neformálneho vzdelávania” (neformálnej edukácie) sa v súčasnosti otvára priestor pre širší rozvoj a uplatnenie pedagogiky voľného času. Treba zdôrazniť, že u nás nie je potrebné od základov tvoriť jeho obsah. Celá oblasť výchovy v čase mimo vyučovania – výchovy vo voľnom čase patrí do oblasti neformálneho vzdelávania, v ktorej máme bohaté tradície i do značnej miery spracovanú pedagogickú teóriu – pedagogiku voľného času. Na tieto základy môžeme nadväzovať a rozvíjať ich aj v interdisciplinárnej spolupráci s inými vedami, najmä psychológiou, sociológiou i ďalšími konkrétne aj u nás v príprave učiteľov, vychovávateľov, pedagógov voľného času, sociálnych a iných pracovníkov s deťmi a mládežou.

V tom zmysle na riešenie čakajú mnohé otázky, úlohy pre pedagogiku, psychológiu, sociológiu i ďalšie vedy v interdisciplinárnej spolupráci, konkrétne aj nás v príprave učiteľov, vychovávateľov, pedagógov voľného času, sociálnych a iných pracovníkov s deťmi a mládežou.

Literatúra :

BLÁHA, V.: Volný čas a sociální formování žáků základní školy v době mimo vyučování. Praha: SPN, 1980.

CDEJ (Európsky riadiaci výbor pre mládež), 2002. Odporúčanie o presadzovaní a uznaní neformálneho vzdelávania mladých ľudí. CDEJ (2002) 20. Strassbourg, Bratislava : MŠ SR.

DARÁK, M. a kol.: Záujmové aktivity detí a mládeže. Stav, možnosti rozvoja a výchovného využitia. Prešov: Manacon,1996.

DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA. Zbierka zákonov SR č. 104/1991, čiastka 22.

KOMINAREC, I.: Úvod do pedagogiky voľného času. Prešov: 2003.

KOUTEKOVÁ, M.: Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2003.

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Teória výchovy v čase mimo vyučovania v systéme pedagogickej vedy. In: Pedagogika, roč.38, 1988, č.2.

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Spoločenská podmienenosť výchovy v mimo vyučovacom čase. Habilitačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta UK, 1996.

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: Pedagogika voľného času. In: Pedagogická revue,1996, č.9-10.

LOKAJÍČKOVÁ, J.: Pedagogika voľného času. Praha: SPN, 1967.

LOKAJÍČKOVÁ, J.: Pedagogické problémy volného času. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1974.

MANUELA DU BOIS REYMOND. 2002. Štúdia väzieb medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním. Strassbourg, CDEJ (2002) 21, Bratislava : MŠ SR, 22 s.

MEMORANDUM OCELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ SA. Brusel, SEC (2000) 1832. Bratislava: MŠ SR, 33 s.

MASARIKOVÁ, A.: Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času. Nitra: Pedagogická fakulta UKF,2002.

NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Geselschaft. Historische Voraussetzungen u. gegenwärtige Situation. Neuwied-Darmstadt: 1974 a.

OPASCHOWSKI, H. W.: Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen durch die animative Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 1977.

PÁVKOVÁ, J. a kol.: Pedagogika voľného času. Praha: Portál, 1999.

PRůCHA, J. – WALTEROVÁ, E. –MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995.

SPOUSTA,V. et al.: Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova univerzita Fakulta pedagogická, 1994.

SUCHODOLSKI, B.: Aktualne zagadnienia osviaty i wychowania. Varšava: 1959.

ŠTVERÁK, V.: Stručné dějiny pedagogiky. Praha: 1983.

VUKASOVIČ, A.: Výchova vo voľnom čase - dôležitý predpoklad premeny vo výchove. Vychovávateľ, roč.40, 1996, č. 7-8.

WROCZYNSKI, R.: Sociálna pedagogika. Varšava: 1966, Bratislava: SPN, 1968.

http://www.education.gov.sk/mnvd/memorand

***Resumé**: A man, his preparation for the life - education - in 21st century belongs to priorities of developed society. Educational sciences, mainly pedagogic take part in theoretical questions. Leisure time pedagogic is a constituent in the structure of pedagogical sciences. It focus to questions of the education of the children and youth in time except the schooling, to purposeful spending of a leisure time, to creation of properly conditions for personal formation and development. The article values development, actual situation of the theory of leisure time pedagogic, long tradition of education, which is documented by many expertises. In accordance to EU documents leisure time pedagogic is the part of nonformal education and that brings farther possibilities of applying and development in theory and praxis.*

Kontaktná adresa:
Prof. PhDr. Emília Kratochvílová, CSc.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská Univerzita v Trnave
Priemyselná ul. 4, 918 43 Trnava
e-mail: ekratoch@truni.sk

TRADÍCIE PEDAGOGIKY VOĽNÉHO ČASU A VÝCHOVY MIMO VYUČOVANIA NA SLOVENSKU

Igor KOMINAREC

Anotácia: *Autor sa v príspevku zaoberá históriou výchovy mimo vyučovania a výchovou vo voľnom čase. Z obdobia starších dejín uvádza názory niektorých slovenských a čiastočne aj českých pedagógov na túto problematiku. Českí autori sú uvádzaní najmä v tej súvislosti keď sa jednalo o spoločný štát Čechov a Slovákov. Z osobností tohto staršieho obdobia je to predovšetkým J. A. Komenský a predstavitelia osvietenskej a reformnej pedagogiky. Zariadenia tohto typu boli v starších dejinách ojedinelé a plnili hlavne charitatívnu úlohu. V príspevku je spomenuté aj obdobie prvej Československej republiky a Slovenského štátu. Ťažiskovo je však zameraná pozornosť na obdobie po roku 1948, kedy u nás došlo k masovému rozvoju týchto zariadení. Autor si v tomto období všíma nielen rozvoj pedagogickej teórie a praxe výchovy mimo vyučovania, ale v kontinuite tohto vývoja uvádza aj zmeny vo vzdelávaní vychovávateľov.*

Kľúčové slová: *mimoškolská výchova, mimoškolské zariadenia, výchova mimo vyučovania, pedagogika voľného času.*

Každé obdobie spoločensko-historického vývinu si vytyčovalo vlastné výchovné ciele, ktoré boli obsiahnuté nielen vo vyučovaní v škole, ale aj v čase mimo vyučovania. Tak tomu bolo v antickej spoločnosti, v ktorej bola ideálom výchovy harmónia tela a ducha „kalokagatia“ a tak je tomu aj v súčasnosti, kedy sa usilujem rozvíjať osobnosť v zmysle tvorivo - humánnych hodnôt výchovy, ale aj človeka, ktorý sa vyznačuje zdravým životným štýlom a dostatočnou pohybovou aktivitou. V tomto smere má významné miesto aj výchova mimo vyučovania, ako organizovaný systém voľnočasových aktivít detí a mládeže.

Ak by sme sa pozreli do histórie výchovy vo voľnom čase zistíme, že nie každé spoločenské obdobie venuje týmto otázkam dostatočnú pozornosť. Súvisí to aj s hodnotami, ktoré spoločnosť v oblasti výchovy preferuje. Pokúsime sa preto uviesť stručný exkurz do dejín slovenskej pedagogiky, ktoré však svojimi pedagogickými názormi úzko súviseli aj s hodnotami európskeho pedagogického myslenia. Mnohé výchovné aktivity vrátane organizovaných sa však v predchádzajúcom období realizovali spontánne, bez organizovaného systému výchovy v čase mimo vyučovania.

Zásada, že rovnakou mierou je potrebné dbať o rozvoj telesných a duševných schopností človeka našla svoje vyjadrenie aj v humanizme a renesancii. Okrem návratu k antickým hodnotám výchovy a dokonalosti človeka sa do popredia dostávajú aj prírodovedné poznatky, týkajúce sa nielen vonkajšieho prírodného sveta, ale aj človeka a jeho telesného a duševného zdravia. Nové školy sa v období humanizmu usilovali vytvoriť nový vzor organizácie vyučovania, ktorý by umožňoval plný rozvoj jeho duševných a telesných síl. Vo výchove sa odmieta všetko čo obmedzuje prirodzenú slobodu detí a mládeže, autoritatívny prístup a používanie trestov, jednostrannosť v obsahu výchovy, neprihliadanie na vekové osobitosti a pod. Odporúča sa, aby školy boli umiestnené mimo mestských centier, skôr na vidieku, aby sa tak vytvárali lepšie možnosti pre zdravý telesný a duševný rozvoj dieťaťa. Tieto školy zaviedli nový program výchovy, ktorý zahrňoval aj oblasť mimoškolskej výchovy. Dôraz sa v nich dával na výchovu k zdraviu, telesné cvičenia a pracovné aktivity v prírodnom prostredí.

Aj v diele J.A. Komenského, ktorý nazval školu dielňou ľudskosti sa môžeme stretnúť s myšlienkou, aby škola mala podobné usporiadanie ako spoločnosť. Má mať vlastnú samosprávu, ktorá by riešila otázky týkajúce sa školského života. Takto sa mládež učí

samostatne riešiť problémy a lepšie sa môže pripravovať pre život v spoločnosti. Každá škola a každá jej trieda by podľa neho mala mať podobu dediny (obce) s vlastnou samosprávou, senátom, jeho predsedom a konzulom, resp. sudcom. Komenského chápanie školy je teda nielen školou vyučovania, ale aj školou života. Svedčí o tom aj jeho spis "Schola ludus" (Škola hrou), v ktorom vidí poslanie škôl aj v osvojovaní si rôznych životných situácií a úloh. Školské hry J.A.Komenského sa realizujú na javisku, pred širokou verejnosťou. Plnia teda okrem vzdelávacej funkcie aj funkciu výchovnú. Učia deti a mládež vystupovaniu na verejnosti, rozvíjajú rozumovú, mravnú, telesnú a estetickú stránku osobnosti.

Osvietenectvo ako nový myšlienkový prúd buržoázie v 17. storočí silne ovplyvnil aj oblasť výchovy a vzdelania. Viera v silu rozumu, dôraz na prírodovedné predmety, materinský jazyk a živé cudzie jazyky mali za následok aj zmeny v obsahu a formách výchovy a vzdelania. Okrem školy sa rozširuje aj osvetová a mimoškolská činnosť. Zakladajú sa rôzne samovzdelávacie a učené spolky, ktoré sú určené pre široký okruh záujemcov. K predstaviteľom tohto hnutia patrili viaceré významné osobnosti z oblasti filozofie, politiky, kultúry. Na tieto myšlienky nadväzovali aj predstavitelia osvietenectva na Slovensku. K nim je možné zaradiť: Mateja Bela Funtíka, Samuela Tešedíka, Jána Seberíniho a i. Žiadali aby škola venovala väčšiu pozornosť otázkam ekonomickým a hospodárskym v Uhorsku. M.Bel zapájal žiakov aj do vedeckej činnosti. Počas prázdnin žiaci podľa pripraveného dotazníka zapisovali zemepisné, národopisné a historické údaje svojho kraja. Tým prispeli k vzniku jeho významného diela " Notitiae Hungaria novae historico-geographica" (Nové poznatky dejepisno-zemepisné o Uhorsku). Samuel Tešedík sa v pedagogike zaslúžil o spojenie teoretického vzdelávania s výrobnou praxou a s prípravou pre život . Na "Prakticko-ekonomickej priemyselnej škole" v Sarvaši zaviedol 60 druhov prác podľa ročných období, telesných schopností a záujmu, ktoré sa viazali predovšetkým na poľnohospodárske a remeselnícke činnosti. Žiada, aby mládež v škole nenadobudla len vedomosti potrebné pre život v spoločnosti, ale aj praktické skúsenosti v jednotlivých výrobných odboroch. V duchu osvieteneckých cieľov výchovy vyzdvihoval aj význam osvetovej činnosti širokých vrstiev obyvateľstva

Myšlienky osvieteneckej pedagogiky a najmä idey prirodzenej výchovy ďalej rozvinuli predstavitelia filantropizmu. Tento smer sa rozšíril hlavne v Nemecku, ale mal svojich zástancov aj v iných krajinách. Zriaďovali výchovné zariadenia ktoré boli situované v prírodnom prostredí a veľkú úlohu pripisovali pobytu v prírode. Organizovali mimoškolský život mládeže, okrem iného výlety a hry v teréne, ktoré podporovali telesnú zdatnosť, turistické schopnosti a pozitívny vzťah k prírode. Vo filantropistických ústavoch nachádzame rozpracovaný systém mimoškolskej výchovy, ale boli to len vzorové školy s obmedzeným teritoriálnym a spoločenským dosahom (Wroczynski, R., 1968). Ján Seberíni zostavil latinskú príručku pre súkromných vychovávateľov, v ktorej využil pedagogické názory filantropistov, J. H. Pestalozziho a i., pod názvom "O hlavných zásadách začiatočnej výchovy pre vychovávateľov a o ich povinnostiach". V tomto spise kládol dôraz aj na telesnú, estetickú a spoločenskú výchovu. Žiadal aby sa vo výchove vychádzalo zo skúseností žiakov a z poznania ich najbližšieho okolia.

Školský zákon Ratio educationis z roku 1777 okrem otázok školských, venuje pozornosť aj mimoškolským aktivitám detí a mládeže, najmä v oblasti ich zdravia. Telesná výchova má prispievať k zdravému spôsobu života a to hlavne prostredníctvom rôznych rekreačných a hrových činností, ktoré by zodpovedali ich záujmom: "Takto sa potom dosiahne , aby chlapci po nich siahali vždy s akousi vášňou"(Ratio educationis, 1988, str. 214). V zákone sa tiež žiada pre túto činnosť vyčleniť osobitné priestory na základe týchto požiadaviek:

1. nech sa vymedzia priestory – ako sa už povedalo – na riadne a mimoriadne uvoľnenie na ktoromkoľvek mieste, a to blízko školských budov alebo čo

najbližšie k mestu

2. tieto priestory ihriska nech sa náležíte rozdelia na príslušné časti osobitne podľa rozdielnych tried
3. nech sa opíše forma jednotlivých špeciálnych hier, o ktorých sa všeobecne už hovorilo, a nech sa náležite predpíše a prispôsobí veku a schopnostiam mládeže
4. nech sa osobitne určí pre každé miesto čas na každodenné uvoľnenie, keďže sa tu nemôže stanoviť všeobecne platné pravidlo (Ratio educationis, 1988, str. 214 – 215).

Obdobie druhej polovici 19. storočia a začiatku 20. storočia sa na Slovensku vyznačuje rozvojom osvetovej činnosti. Vznikajú rôzne vzdelávacie, telovýchovné a kultúrne spolky. Prejavilo sa to aj v troch slovenských gymnáziách v Revúcej, Martine a Kláštore pod Znievom na ktorých sa uskutočňovala bohatá mimoškolská činnosť. Na gymnáziu v Revúcej pracovalo pod vedením Gustáva Schmidta "Zábavno - poučné kolo". A.H.Škultéty založil vzdelávací spolok a rečnícky spolok. Študenti tu mali vlastné časopisy. Podobne tomu bolo aj na ostatných dvoch gymnáziách. Taktiež cirkev sa zapája do organizácie osvetových a mimoškolských činností. Usporadúva nedeľné zhromaždenia a besiedky k rôznym aktuálnym výchovne - vzdelávacím témam, organizuje rekreačne – oddychové aktivity, vykonáva charitatívnu činnosť. Veľký rozvoj v tomto období zaznamenala aj masová telovýchovná a kultúrne – osvetová činnosť. Sú to rôzne telovýchovné spolky ako napríklad Sokol, Orol, ktoré sú určené pre široký okruh verejnosti vrátane detí a mládeže a k svojim formám práce okrem telovýchovnej činnosti zaraďujú aj kultúrne, vzdelávacie a rekreačné aktivity. K veľmi podstatným zmenám v oblasti výchovy a v činnosti školy došlo v období vzniku Československej republiky po roku 1918. V dvadsiatych rokoch sa u nás začína rozvíjať hnutie skautingu. Vznikajú nové skautské organizácie, ktoré svoj vplyv zameriavajú aj na deti a mládež. Obsahom ich činnosti boli okrem športových podujatí aj výlety do prírody, turistika, táborenie a kultúrne a vzdelávacie programy.

K významnému oživeniu mimoškolských aktivít dochádza aj pod vplyvom reformnej pedagogiky a psychológie. V pedagogike toto obdobie nazývame aj hnutím "novej výchovy", ktorého predstavitelia žiadali odstrániť autoritatívnosť výchovy, rozvíjať samostatnosť detí a mládeže, utvárať podmienky pre rozvoj ich záujmov a záľub. Na báze týchto myšlienok vznikajú vzorové školy. Badať v nich úsilie organizovať žiakov čas počas celého dňa – spojenie vyučovania s výchovou mimo vyučovania. Školy mali internát obyčajne v prírodnom prostredí, v ktorom bol spôsob života podobný rodinnému prostrediu. Dôraz sa kládol na mravnú, pracovnú a telesnú výchovu. Oproti verbálnym metódam výchovy sa zdôrazňovala aktivita žiaka nielen vo vyučovaní, ale aj pracovnej a mimoškolskej činnosti. Výchova má obsahovať reálne životné situácie ktoré sú pre mladých ľudí skutočné čo vyvoláva potrebu ich riešenia. Takéto školy pretrvávajú až do súčasnosti a vyústili do tzv. zážitkovej pedagogiky K. Hahna a hnutia Outward Bound.

Reformné pedagogické hnutie aj v bývalom Československu vytvorilo podmienky pre rozvoj tvorivosti pedagogických pracovníkov. Vzniká nový model tzv. novej výchovy a školy. Tieto zmeny zasiahli aj oblasť výchovy mimo vyučovania. Aj tu vznikajú nové typy zariadení ako Domov lásky a radosti v Brne (jeho vznik je ešte pred 1. svetovou vojnou), Voľná škola práce na Kladne (1919), Pokusná pracovná škola v Holešoviciach (1922), Dom detstva v Horním Krnaku (1920). V duchu tradícií filantropizmu vznikajú školy v prírode (Domašov, Praha), v ktorých sa veľký dôraz kladie na výchovu eubiotickú (Špičák, J., 1993). V rokoch 1929 - 1938 ovplyvnila rozvoj školy aj výchovu v čase mimo vyučovania pražská reformná škola Václava Příhodu. Veľký dôraz sa v nej dával na rozvoj samostatnosti a aktivity žiakov. Tomu slúžili aj rôzne metódy a prostriedky výchovy: žiacka samospráva, školský klub, školský časopis, týždenné spoločné stretnutia žiakov spojené s kultúrnym, alebo športovým programom, spoločné stravovanie, výchovné kampane, symboly spoločnej

jednoty, športové družstvá a oddiely, spolky bývalých žiakov (Příhoda, V. a kol.: 1936).

Obdobie Slovenského štátu v oblasti výchovy mimo vyučovania nadväzovalo na tradície prvej Československej republiky. Z mimoškolských zariadení boli hlavne internáty pre stredoškolskú mládež, ktoré existovali ešte z obdobia Rakúsko – Uhorska. Súčasťou školy bolo aj alumneum. Štátne internáty boli pôvodne súčasťou školy, pri ktorej ich zriadili. Internáty boli rozšírené hlavne pri učiteľských ústavoch, neskôr aj pri ostatných stredných školách. Podľa výnosu Ministerstva školstva a národnej osvety z 15. decembra 1937, č. 148 733/1937 štátne stredoškolské internáty sú administratívne a finančne samostatné ustanovizne a zo stránky hospodárskej prevádzky od školy nezávislé. Hlavnou zásadou v ich hospodárení je samostatnosť, čo značí, že výdavky sa musia uhradiť vlastnými príjmami (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 275). Tieto zariadenia v tomto období plnili hlavne sociálnu funkciu. Poskytovali ubytovanie a stravu. Chudobným študentom, s dobrým prospechom umožňovali aj zľavu v internátnych poplatkoch. Podľa štatistík ku koncu roka 1942 bolo na území Slovenska spolu 87 štátnych a neštátnych internátov s 5 697 ubytovacími miestami (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 276).

Okrem stredoškolských internátov v období Slovenského štátu existovali aj stredoškolské zdravotné ústavy ktoré sa starali o zdravie študentov. Pomerne bohatú činnosť vykonávali v mimoškolskej výchove aj školské knižnice.

Po roku 1948 dochádza u nás k postupnému vytváraniu jednotného modelu výchovy. Prvým impulzom, ktorý túto tendenciu ovplyvnil bolo vydanie školského zákona z 21. apríla 1948 č. 95 Zb. O základnej úprave jednotného školstva. Podľa tohto zákona sa výchova a vzdelávanie pre všetky deti a mládež zjednotila a poštátnila. Zároveň došlo k rozšíreniu vplyvu výchovy zo školy aj na mimoškolské zariadenia: družiny mládeže, domovy mládeže. Súčasťou výchovy sa stalo aj začleňovanie mládeže do budovateľského hnutia najmä prostredníctvom Československého zväzu mládeže, ktorý vznikol v roku 1949. Výchova prácou a kolektívom sa stala základnou metódou utvárania socialistického profilu občana. Z hľadiska historického poznania budovateľského hnutia tohto obdobia, existuje u nás dostatok prameňov (O. Čmolík, 1983., E. Sýkora, 1982., M, Žilínek, 1982 a i.).

Začiatok 50. rokov znamenal veľký rozmach mimoškolských zariadení. Na školu a najmä zariadenia pre výchovu mimo vyučovania boli prenesené niektoré úlohy, ktoré predtým plnila rodina: príprava na vyučovanie, stravovanie, sociálna starostlivosť a pod. Zároveň sa posilnil jednotný vplyv školy a mimoškolských zariadení a organizácií na výchovu detí a mládeže. K zmenám došlo aj v činnosti žiackej samosprávy. Od roku 1953 sa na školách II. stupňa aj jedenásťročných stredných školách vytvorili žiacke výbory, ktorých činnosť usmerňoval riaditeľ školy. Každá trieda mala svojich starostov, ktorí boli navrhovaní na základe prospechu pionierskou organizáciou, resp. organizáciou Československého zväzu mládeže. V roku 1957 boli tieto výbory na školách zrušené a nahradené orgánmi pionierskeho a zväzáckeho aktívu (Špičák, J.,1993).

V tomto období vzniká aj pedagogická teória zaoberajúca sa výchovou v čase mimo vyučovania. Jej vznik ako samostatnej vedy súvisel najmä s rozširovaním mimoškolských výchovných zariadení začiatkom 50. rokov. Preberá sa sovietsky výchovný model, ktorý bol orientovaný na celodenný systém jednotného výchovného pôsobenia školských a mimoškolských výchovných zariadení a organizácií. Svedčí o tom aj prvá prekladová odborná literatúra z tohto obdobia (Alpatov, N.I.,1954). Tento trend sa zintenzívnil na základe zákona O sústave výchovy a vzdelávania z roku 1960, ktorý požadoval rozšíriť vplyv výchovy okrem školy aj na mimoškolské výchovné zariadenia. S uvedenými tendenciami súvisel aj názov tejto disciplíny, ktorý bol odvodený z ruskej pedagogickej terminológie: mimoškolská výchova a mimo triedna výchova. Pritom pod pojmom mimo triedna výchova sa rozumela výchovná práca, ktorú organizovala škola v čase mimo vyučovania. Mimoškolskou výchovou sa označovala činnosť mimoškolských organizácií a zariadení (Opata, R. a kol., 1968).

Zároveň dochádza k potrebe zvýšenia počtu vychovávateľov a pedagogických pracovníkov, pre rozširujúci sa počet mimoškolských zariadení a jednotnej detskej a mládežníckej organizácie. Zavádza systém kurzov a školení pre ich vzdelávanie, s rôznou časovou dĺžkou podľa ich funkčného zaradenia. Na Slovensku bol už v roku 1949 v Harmónii pri Modre zriadený 4-mesačný kurz pre vychovávateľov. Zároveň bola v roku 1950 založená v Starej Lysej (v Čechách), Ústredná škola pre výchovu pracujúceho dorastu, ktorá mala pripravovať vedúcich pracovníkov pre strediská pracujúceho dorastu, vrátane vedúcich domovov pre tento dorast. Ďalšia etapa v zlepšení prípravy vychovávateľov nastala začiatkom roku 1951 kedy sa zavádza 1-ročná forma štúdia vychovávateľov pri pedagogických gymnáziách a neskôr od roku 1953 na pedagogických školách a pedagogických inštitútoch. Súčasťou vzdelávania vychovávateľov sa stal aj časopis Vychovávateľ, ktorý začal vychádzať od roku 1955 a pre potreby učňovského školstva časopis Pracujúci dorast. Ani tieto formy vzdelávania však neboli postačujúce pre potreby praxe. Preto Ministerstvo školstva a kultúry vydáva v roku 1959 „Zásady pre doplňovanie a zvyšovanie odborného a pedagogického vzdelania učiteľov, majstrov odborného výcviku a vychovávateľov odborných učilíšť a učňovských škôl“ podľa ktorých sa umožňuje získať vzdelanie pre vychovávateľov aj diaľkovou formou štúdia na pedagogických inštitútoch, alebo špeciálnym 2-ročným kurzom pre starších vychovávateľov (Zvesti PŠaK, 1959).

Od roku 1960 po vydaní novej ústavy ČSSR v oblasti školskej politiky silnejú tendencie po zjednotení výchovno-vzdelávacieho pôsobenia školy a mimoškolských zariadení. Absolutizácia vplyvu jednotnej štátnej výchovy sa prejavila aj v zákone o sústave výchovy a vzdelávania z 15. decembra 1960. Namiesto družín mládeže sa pre žiakov ročníkov 1.-5. vytvorili školské družiny a pre žiakov 5. - 9. ročníka školské kluby, ktoré boli prehlásené za súčasť základnej deväťročnej školy (Vestník MŠK, č.17, 1960, zoš.1–11, s.1-7). Posilnila sa najmä výchovná funkcia školy, čo sa prejavilo v tvorbe programov výchovy určených pre školy, ale aj pre mimoškolské zariadenia. Vyvrcholením týchto snáh bolo v roku 1965 vydanie nových smerníc pre zriaďovanie, organizáciu a výchovno-vzdelávaciu činnosť školských družín a školských klubov. V nich bola vyjadrená požiadavka zriaďovania tzv. družinových tried. Vytvorila sa tak triáda výchovného pôsobenia: školskej triedy - pionierskeho oddielu - oddielu školskej družiny, naplnená jednotným výchovným programom a väčšinou aj rovnakým výchovným prostredím, pretože celá činnosť prebiehala v tej istej triede. Začína sa posilňovať vzdelávacia funkcia školy. V súvislosti s tým sa hľadajú aj efektívnejšie spôsoby vzdelávacích záujmových aktivít a väčší dôraz sa kladie na prípravu žiakov na vyučovanie v školských družinách.

V oblasti pedagogickej teórie sa udomácňuje nový pojem výchova mimo vyučovania, ktorý postupne nahrádza pojmy mimoškolská a mimotriedna výchova. Takéto vymedzenie pedagogickej disciplíny uvádzanej pod názvom teória výchovy mimo vyučovania však znamenalo orientáciu na tzv. organizované výchovné zariadenia a detské a mládežnícke organizácie, ktoré vykonávajú svoju činnosť v čase mimo vyučovania. Majú rámcovo vymedzený obsah činnosti, častokrát profesionálnych výchovných pracovníkov. Chýba tu však širší priestor pre voľnočasové aktivity. Vznikajú nové práce zaoberajúce sa problematikou mimoškolskej a mimo triednej výchovy a výchovy v čase mimo vyučovania (Opata, R. a kol., 1968, Sedlář, R., 1968, Turza, S., 1969, Brenčičová, M., 1971).

Dochádza k zmenám aj vo vzdelávaní vychovávateľov, ktoré súvisia s požiadavkou ich spoločenského docenia a zvyšovania kvalifikácie. Smernicou Ministerstva školstva a kultúry z 18.2. 1963 bolo nariadené zriaďovať na pedagogických školách študijné vetvy pre prípravu vychovávateľov (Vestník MŠaK, 1963). Súčasne bol vypracovaný 4 – ročný učebný plán pre odbor vychovávateľstvo.

Po roku 1968 sa podstatne znížil vplyv jednotnej detskej a mládežníckej organizácie na školách a začali sa vytvárať priaznivejšie podmienky pre zmeny v sociálno-pedagogickom

pôsobení školských a mimoškolských zariadení. Tento progresívny trend bol však zbrzdený začiatkom 70 - rokov kedy dochádza k zvýšeniu ideologického tlaku aj na oblasť školstva a výchovy. Obnovuje sa jednotná detská a mládežnícka organizácia Pionierska organizácia Socialistického zväzu mládeže a Socialistický zväz mládeže a činnosť žiackych samospráv. V pedagogickej teórii, ale aj praxi sa experimentálne overuje systém celodennej výchovy, ktorého cieľom je posilniť jednotné výchovné pôsobenie školy a výchovy mimo vyučovania (Opata, R., 1973). Zmeny v školstve v druhej polovici 7O - rokov viedli síce k väčšej diferenciácii aj v systéme mimoškolských zariadení, avšak jednostranný ideologický tlak deformoval v školstve rozvoj plurality a demokratických názorov. Vznikajú nové práce z teórie mimoškolskej pedagogiky (Brenčičová, M., 1971), ale aj z problematiky voľného času (Bláha, V., 1978). V tomto období sa začína aj v pedagogickom výskume prejavovať väčší záujem o problematiku výchovy mimo vyučovania. Garantmi tohto výskumu sa na Slovensku stal Výskumný ústav pedagogický v Bratislave.

Vo vzdelávaní vychovávateľov sa stále viac prejavuje vysokoškolská príprava vychovávateľov. Toto štúdium sa zavádza na filozofických a pedagogických fakultách. Vychádza sa z predpokladu, že pre vychovávateľov škôl 1. cyklu a pre prácu v detských organizáciách sú určené pedagogické fakulty a pre vychovávateľov výchovných zariadení škôl 2. cyklu a pre výchovnú prácu v mládežníckej organizácii sú určené filozofické fakulty. Okrem špecializovanej formy štúdia odboru vychovávateľstvo a oddielových vedúcich PO SZM, bolo možné od začiatku 80 – rokov získať kvalifikáciu pre vychovávateľskú činnosť aj ukončeným vysokoškolským vzdelaním učiteľského smeru (Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Čiastkové projekty. 1978).

Zásadné zmeny v školstve sa začali uskutočňovať až od novembra 1989. Tieto boli potvrdené aj v zákone z 3. mája 1990. Posilnil sa princíp demokratizácie a humanizácie vo výchove a vzdelávaní. Došlo tiež k organizačným zmenám týkajúcich sa zriaďovateľa školských a mimoškolských zariadení, ktorými mohli byť štát, cirkev, súkromné osoby. Zrušila sa jednotná detská a mládežnícka organizácia. Existujúca sieť zariadení pre výchovu mimo vyučovania ostala zachovaná i keď došlo v niektorých prípadoch k jej drobným úpravám: zmena názvu ľudových škôl umenia na základné umelecké školy a ich pričlenenie ku školským zariadeniam, vznik stredísk, neskôr centier voľného času detí a mládeže, namiesto bývalých domov pionierov a mládeže a pod. Zároveň sa však postupne začali objavovať aj niektoré problémy, ktoré súviseli so zvyšovaním finančných požiadaviek na účasť detí v týchto zariadeniach. Často to bolo odôvodňované poskytovaním tzv. nadštandardných služieb za poplatok. Malo to negatívny dopad prejavujúci sa v znižovaní počtu detí v týchto zariadeniach.

V oblasti pedagogickej teórie dochádza k hlbšiemu rozpracovaniu otázok voľného času a tým aj samotnej vedy pedagogika voľného času. I keď ako disciplína v našich podmienkach pod týmto názvom existovala aj v predchádzajúcom období nebola spracovaná v systémovej podobe ako samostatná veda. Problematika voľného času sa viac skúmala v sociologickej rovine (Filipcová, B., 1966, Švigová, A., 1967). Objavujú sa nové práce z tejto problematike nielen na Slovensku (Kratochvílová, E., 1996, 2004, Kominarec, I., 2003), Darák, M., 1996, Krystoň, M., 2003, a i.), ale aj v Čechách (Pávková, J. a kol., 1999, Hofbauer, B., 2004, Važanský, M.,1992, Spousta, V., 1994 a i.).

Pedagogika voľného času patrí u nás medzi pomerne nové pedagogické disciplíny. Jej vznik a rozvoj je ovplyvnený tým, že sa nevyvíjala ako samostatná disciplína, ale mala interdisciplinárny charakter a to ako v oblasti teórie tak aj praxe. Viac inklinovala k sociológii výchovy a psychológii voľného času a záujmov detí a mládeže. Pri jej zaradení do systému vied sa tiež stretávame s rôznymi názormi. Vzhľadom na to, že predmetom jej výskumu je sociálne prostredie zaraďuje sa aj medzi sociálne vedy (Wroczynski,R.,1968). Nielen pedagogika voľného času, ale aj samotná pedagogika je najmä v amerických a britských

klasifikačných systémoch vied zaraďovaná k sociálnym vedám (Průcha,J.,1997). J. Průcha (2000) ju zaraduje medzi konštituované pedagogické vedy. V slovenskej pedagogickej literatúre je tiež najčastejšie zaradená medzi edukačné vedy (Kačáni,V.,1979).

S rozvojom pedagogiky voľného času dochádza aj k vzniku nových pedagogických profesií pre voľnočasové aktivity ako sú pedagógovia voľného času, animátori, sociálni terénni pracovníci. Zároveň vznikajú nové oblasti v pedagogike voľného času ako pedagogika zážitkových činností, dobrovoľníctvo, ktoré vychádzajú z humanistickej koncepcie výchovy. V rámci pedagogickej terminológie sa objavujú nové pojmy ako sú formálna, informálna a neformálna výchova a zariadenia tohto typu. Aj na základe uvedeného prehľadu histórie výchovy mimo vyučovania a pedagogiky voľného času môžeme na záver konštatovať, že sa jedná o disciplínu ktorá má v našich podmienkach perspektívu a tendenciu ďalej sa tvorivo rozvíjať.

Literatúra:

ALPATOV, N,I. *Mimotriedna výchovná práca v mestskej strednej škole*. Bratislava: SN, 1954.

BLÁHA, V. *Volný čas, výchova a sociální formování žáků základní školy v době mimo vyučování.* Praha: SPN, 1980.

BRENČIČOVÁ, M. *Úvod do teórie mimoškolskej pedagogiky*. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 1971.

BRINDZA, J. *Deti a ich voľný čas.* Bratislava: Smena 1984.

ČMOLÍK, O.: Kapitoly z dejín pionierskej organizácie v Československu. Bratislava: *Smena,* 1983.

DARÁK, M. a kol.: *Záujmové aktivity detí a mládeže. Stav, možnosti rozvoja a výchovného využitia.* Prešov: ManaCon, 1996.

FILIPCOVÁ, B.: *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Svoboda, 1967.

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

KOMINAREC, I.: *Úvod do pedagogiky voľného času*. Prešov: Grafotlač 2003. ISBN 80-968608-5-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: *Pedagogika voľného času. Bratislava*: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1930-9.

KRYSTOŇ, M.: Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase. Banská Bystrica: *Acta universitatis Matthiae* Belli, 2003. ISBN 80-8055-804-3.

OPATA, R. a kol.: *Úvod do teórie a praxe mimotriednej výchovy*. Bratislava: SPN, 1968.

OPATA, R.: *Celodenní výchovní systém*. Praha: SPN, 1973.

PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943. Bratislava: ŠN, 1944.

PŘÍHODA, V. a kol.: *Reformní praxe školská*. Praha: Česká grafická unie, 1936.

RATIO EDUCATIONIS 1777 a 1806. Bratislava: SPN, 1988.

SEDLÁŘ, R.: *Výchova mimo vyučování, její tradice a principy*. Praha: SPN 1968.

SÝKORA, E.: *Keď sa začínala budúcnosť*. Bratislava: Smena, 1982.

ŠPIČÁK, J.: *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1993.

VAŽANSKÝ, M.: *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Fakulta pedagogická MU, 1992.

VESTNÍK MŠK, č.17, 1960, zoš.1–11, s.1-7.

VESTNÍK MŠaK, ročník 19, zošit 7, zo dňa 10. marca 1963.

WROCZYNSKI, R.: *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968.

ZVESTI PŠaK, ročník 15, zošit 22 – 23, z dňa 15. decembra 1959.

ŽILÍNEK, M.: *Pokrokové stredoškolské hnutie na Slovensku (1918 – 1949)*. Bratislava: *Smena* 1982.

Resume: *The author of the paper deals with the history of the leisure time and its education. From the older history some of the opinions and ideas of the Slovak and partly Czech educators are introduced. Czech educators are primarily connected with the area of Czechoslovak republic. Among the old pedagogues J.A. Commenius is mentioned as well as the other reform educators. The old educational institutions had been rare in the past and their role was mainly charity. The paper also deals with the era of the first Czechoslovak Republic and the Slovak State. But the major focus here is on the years 1948, when the launch of new institutions of this kind appeared. The author pays attention not only to pedagogical theory and practice of the leisure time, but its continuum and developmental changes are presented.*

Kontaktná adresa:
Prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD.
Ústav pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
ul.17. novembra 1, 080 01 Prešov
e-mail: igkom@unipo.sk

PODÍL ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ NA VÝCHOVĚ DĚTÍ VE VOLNÉM ČASE

Jiřina PÁVKOVÁ

Anotácia: *Príspevok pojednáva o oblasti výchovy vo voľnom čase. Zameriava sa predovšetkým na činnosti škôl a školských zariadení pre záujmové vzdelávanie v Českej republike. Vymedzuje špecifické funkcie školských družín, školských klubov a stredísk voľného času. Upozorňuje na niektoré súčasné tendencie v danej výchovnej oblasti i na najzávažnejšie problémy, s ktorými zápasia školské zariadenia.*

Klúčové slová: *výchova vo voľnom čase, výchova mimo vyučovanie, školy, školské zariadenia pre záujmové vzdelávanie, školské výchovné a ubytovacie zariadenia, súčasné tendencie a problémy*

Vážení kolegové,

mým dnešním úkolem a záměrem je pohovořit o postavení a funkcích školských zařízení, která se věnují výchově ve volném čase, v době mimo vyučování.

Chtěla bych nejdříve nastínit obsah mého dnešního vystoupení:

- pokusím se zamyslet nad pojmy výchova ve volném čase a výchova mimo vyučování a porovnat je;
- uvedu stručný přehled subjektů, které se danou oblastí zabývají;
- zaměřím se hlavně na ty subjekty, které tvoří součást školského systému (školy a školská zařízení, zvláště zařízení pro zájmové vzdělávání);
- pokusím se upozornit na některé problémy, se kterými se tyto subjekty potýkají;
- shrnu některé současné tendence v činnosti těchto subjektů, které se považují za žádoucí a upozorním na problémy.

V teorii pedagogiky volného času v běžné praxi se setkáváme s termíny výchova ve volném čase a výchova mimo vyučování. Oba termíny jsou si blízké, nejsou však totožné a je i prakticky užitečné je odlišovat.

Pojem výchova ve volném čase je vzhledem k věku vychovávaných širší než pojem výchova mimo vyučování. Zahrnuje nejen výchovu dětí a mládeže, ale i dospělých včetně seniorů.

Pojem výchova mimo vyučování není v současné době příliš uznávaný pro svoji negativní jazykovou podobu. Vystihuje však dobře specifickou výchovnou oblast. Vzhledem k obsahu činností je širší než výchova ve volném čase. Kromě volnočasových aktivit zahrnuje i oblast dětských povinností, jako je např. sebeobsluha a příprava na vyučování.

Domnívám se, že pro činnost školských zařízení se používání pojmu výchova mimo vyučování hodí. Vychovávanými jsou děti nebo mladí lidé, kteří značnou část dne tráví při vyučování ve škole. Školská zařízení se výrazně podílejí na výchově ve zbývající době (spolu s rodinou a dalšími subjekty).

Výchovou ve volném čase, v době mimo vyučování se zabývá celá řada subjektů, které mají své specifické poslání a postavení.

- Velký význam má rodina jako primární sociální skupina.
- Na ovlivňování volného času se do určité míry podílejí i předškolní zařízení, mateřské školy.
- Významný je podíl škol. Školy různých stupňů kromě výuky poskytují v různé míře i nabídku možností využívání volného času pro své žáky a studenty. Většinou má tato

nabídka podobu činnosti zájmových útvarů nebo příležitostných aktivit volnočasového charakteru. V rámci škol a v souvislosti s volným časem mají specifické postavení základní umělecké školy a jazykové školy.

- V oblasti výchovy ve volném čase, v době mimo vyučování mají výjimečný význam školská zařízení. Školský zákon vymezuje dva typy školských zařízení:
  - zařízení pro zájmové vzdělávání;
  - školská výchovná a ubytovací zařízení.
- Podíl na výchově v době mimo vyučování dětí v ústavní či ochranné výchově mají dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy.
- Na výchově ve volném čase se dále podílejí:
  - sdružení dětí a mládeže (např. Junák, Pionýr),
  - občanská sdružení, která pracují s dětmi i dospělými,
  - tělovýchovné a sportovní organizace (Sokol,...),
  - organizace církví a náboženských společností (např. kongregace řádu Salesiánů Dona Bosca),
  - zařízení místní kultury (knihovny, muzea, galerie, domy kultury apod.),
  - zdravotnická zařízení (nemocnice, lázeňské objekty, ozdravovny...),
  - subjekty pracující na komerčním základě (agentury, rekreační zařízení, kurzy atd.).

Každý z uvedených subjektů má své zvláštnosti, svojí cílovou skupinu vychovávaných, své funkce, cíle, obsah činností. Pestrá struktura organizací a institucí je výhodou, dává možnost zájemcům volit podle individuálních přání a potřeb.

Podle mého osobního názoru však mají mezi všemi uvedenými subjekty výsadní postavení právě školská zařízení.

Co lze považovat za klady a výhody činností těchto zařízení?

- tvoří určitý systém, jehož fungování je dlouhodobě ověřené;
- v zařízeních je jasně stanoven požadavek kvalifikovaných pracovníků;
- existují způsoby metodického vedení, možnosti celoživotního vzdělávání;
- jsou stanovena kriteria pro posuzování práce pedagogů, jejich činnost je kontrolována;
- existují právní normy (zákony, vyhlášky), které určují základní rámce fungování zařízení;
- jednotlivá zařízení mají vymezené funkce, cíle, obsah činností, metody a formy práci i specifické požadavky pro realizaci výchovy;
- zařízení mají svoji historii, tradice, jsou v povědomí veřejnosti (může být i nevýhodou);
- nejzákladnější ekonomické požadavky jsou státem hrazeny, pedagogové jsou státními zaměstnanci.

Z uvedených kladů vyplývají samozřejmě i určité nevýhody, např. pro některé pedagogy příliš svazující právní normy, ne vždy kvalitní řízení včetně kontroly apod.

Podle školského zákona ČR z roku 2004 a příslušných vyhlášek se školská zařízení, která realizují výchovu ve volném čase dělí do dvou kategorií:

- zařízení pro zájmové vzdělávání a to:
  - školní družiny a školní kluby (na Slovensku obojí se společným názvem školní kluby),
  - střediska volného času (domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností),
- výchovná a ubytovací zařízení tj.
  - domovy mládeže,
  - internáty,
  - školy v přírodě.

Vzhledem ke stanovenému rozsahu příspěvku se zaměřím na problematiku škol a školských zařízení pro zájmové vzdělávání.

Hlavním posláním škol je zajištění výuky **podle příslušného stupně**. V současné době základní a střední školy věnují značnou pozornost i výchově žáků v době mimo vyučování. Tato výchovná oblast se stává významnou součástí školních vzdělávacích programů. Důvodů těchto snah je více. Především se domnívám, že narůstá povědomí učitelů i rodičů o tom, jak velký výchovný význam má kvalitní působení pedagogů na děti ve volném čase. Rodiče posuzují kvality školy i podle toho, jaké využívání volného času svým žákům nabízejí. Tato skutečnost se někdy stává kritériem pro volbu školy. Dá se také uvažovat o tom, že obě oblasti výchovného působení, vyučování i výchova mimo vyučování se do určité míry sbližují. Současná reforma školství klade v rámci vyučování důraz na činnostní pojetí, aktivitu žáků, utváření žádoucích dovedností, řešení problémů, formy samostatné práce, přitažlivost a zajímavost výuky, skupinové formy práce, rozvíjení tvořivosti. Toto vše jsou požadavky, které jsou až tradičně kladeny na výchovu ve volném čase.

Určitým problémem v těchto chvályhodných snahách škol se může stát úroveň vedení zájmových útvarů, které školy nabízejí. Jejich vedoucími jsou převážně učitelé. Ne každý učitel však dokáže úspěšně pracovat se žáky ve volném čase. Předpokládá to zvolit odlišný přístup i určitou změnu vztahu mezi pedagogem a dítětem. Pro mnoho učitelů je to velmi obtížné. Mnohdy školy nabízejí podobné zájmové aktivity jako např. střediska volného času, někdy dochází ke zbytečnému tříštění sil.

Za velmi důležitou je nutno považovat koordinaci činnosti škol i jednotlivých školských zařízení a jejich vzájemnou spolupráci.

Školská zařízení, zejména zařízení pro zájmové vzdělávání mají v oblasti pedagogického ovlivňování volného času velký význam, tvoří hustou síť s dobrou dostupností. Podle údajů UIVV bylo v roce 2005 v ČR 3 946 školních družin, 355 školních klubů a 299 středisek volného času.

Mezi školskými zařízeními má velmi důležité a zároveň specifické postavení **školní družina** (na Slovensku s názvem školní klub). Družiny zřizují základní školy a propojenost jejich činností s vyučováním je značná. Pracují s dětmi mladšího školní věku, tyto věkové zvláštnosti nutno respektovat. Podstatná je šíře zájmů, ale zároveň jejich menší hloubka a labilita. Proto činnosti ve školní družině mají být co nejpestřejší, děti by se měly věnovat velmi rozmanitým zájmovým činnostem. Tato fáze všestranné orientace je velmi důležitá. Je předpoklad, že umožní dítěti v dalším vývojovém období se specializovat a věnovat se některé oblasti zájmových činností hlouběji. V tomto smyslu je právě postavení družin výjimečné. Předpokladem je ovšem kvalitní vychovatel – vychovatelka, na které jsou právě z hlediska šíře dovedností kladeny velké nároky. Náročnost jejich práce je i v tom, jak motivovat děti a získat jejich zájem, přestože se děti samy pro docházku do družiny nerozhodují, záleží na rozhodnutí rodičů. Pro rodiče bývá hlavním důvodem zajištění bezpečnosti ještě malého a málo samostatného dítěte, mnozí chápou družinu spíše jako sociální službu a její výchovná funkce je často opomíjena.

Podle zkušenosti vychovatelů je jedním z velkých současných problémů rozpor mezi realizací běžných činností v rámci oddělení školní družiny a účastí dětí v zájmových kroužcích. Pro systematičtější výchovné činnosti v odděleních je málo prostoru, průběžné příchody a odchody dětí narušují i racionálně uspořádaný režim odpoledne. Mnoho rodičů však místo pestrosti upřednostňuje zájmovou specializaci, pro kterou je alespoň v první polovině mladšího školního věku (1. a 2. třída) ještě u většiny dětí brzy. Někdy jsou děti i docházkou do mnoha kroužků přetěžovány a mají málo prostoru pro spontánní hrové činnosti

a pohyb, které v tomto věku velmi potřebují. Nutno také zdůraznit, že školní družinu navštěvuje značná část dětské populace (v roce 2005 v ČR 206 543 dětí). Její význam nelze opomíjet, při dobré práci vychovatele může být dobrým základem při výchově k využívání volného času.

Školní kluby jsou v Čechách chápány jako zařízení pro žáky 2. stupně základní školy. Jedná se o děti v době dospívání a věkové zvláštnosti tohoto období předpokládají odlišné způsoby práce v porovnání se školními družinami. Sociální funkce klubů je i u tohoto zařízení velmi významná. Spíše však než ve smyslu zajištění bezpečnosti, „ohlídání" dětí, jako umožnění kontaktu mezi vrstevníky v kultivovaném, nezávadném prostředí s nenásilným vedením pedagogů. Na významu nabývá požadavek dobrovolnosti, docházka dětí podle jejich vlastního přání a časového režimu. V optimálním případě poskytuje klub příležitost ke spontánním aktivitám, nabídku pravidelných i příležitostných zájmových činností i podporu tvůrčích, do značné míry samostatně pracujících dětských týmů.

Zásadní problém, se kterým se kluby v Čechách potýkají je jejich nedostatek. Ačkoliv jejich existence je zakotvena v zákonu již od r. 1960, je jich stále málo. Jako důvody nezřízení nebo rušení klubů bývá uváděn nedostatek prostorů, ekonomických prostředků, kvalifikovaných pedagogů. Problematickým důvodem bývá i uváděný nezájem rodičů a dětí. Ten však většinou vyplývá z nepochopení funkce klubu nebo z nevyhovující struktury činností či málo přitažlivého prostředí. Za klub bývá mnohdy považováno pouhé zajištění prostoru a pedagogického dohledu v době, kdy žáci čekají na vyučování, během poledne, před odjezdem spojů apod. Někdy zase za klub je považována nabídka činností zájmových útvarů v rámci školy. Za výhodu a zároveň i nevýhodu školních klubů je možno považovat i to, že jejich činnost se odehrává v prostředí školy. Svoji roli hraje sice určitá jednotvárnost, ale i důvěrná známost prostředí, známí spolužáci, blízkost bydliště, každodenní provoz.

Mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání patří také **střediska volného času**. Mohou mít podobu domů dětí a mládeže s širokou nabídkou zájmových činností a stanic zájmových činností s užším zaměřením. V systému zájmového vzdělávání plní významnou úlohu nabídkou zájmových činností pro děti různého věku i pro dospělé osoby. Je zajištěna vysoká odbornost vedoucích zájmových útvarů, u stálých zaměstnanců i pedagogická kvalifikovanost. Kromě pravidelných i příležitostných zájmových činností organizují dětské tábory, pracují s talenty, nabízejí metodickou pomoc školám i dalším školským zařízením, organizují soutěže. V současné době narůstá zájem o spontánní volnočasové aktivity pro tzv. neorganizovanou mládež. Střediska volného času se snaží tuto poptávku uspokojit zřizováním volných klubů (též nízkoprahové kluby) nebo zařazováním tzv. volných dnů či půldnů do časového rozvrhu.

Za určitý problém je možno považovat, že současná síť středisek nemůže uspokojit zájmy všech dětí. Vzdálenost od místa bydliště může v některých případech komplikovat docházku, např. u dětí ze vzdálenějších malých obcí, u dětí předškolního či mladšího školního věku, u dětí handicapovaných.

Dobrá činnost středisek předpokládá nejen vhodnou motivaci dětí pro zájmové i jiné činnosti, ale i účinnou spolupráci s rodiči. Podle zkušeností pracovníků středisek v mnoha případech spolupráce dobře pobíhá, zájem je i o společné aktivity rodičů a dětí. Existují však i krajní případy nezájmu rodičů o volný čas dětí nebo naopak tendence některých rodičů přehnaně zapojit děti do velkého množství zájmových útvarů. V těchto případech není respektován požadavek dobrovolnosti, zájmové činnosti ztrácejí charakter volného času a děti jsou přetěžovány.

Podobné funkce jako domy dětí a mládeže plní i salesiánská střediska mládeže. Některá z nich jsou zařazena v síti škol a školských zařízení. Výrazněji se zaměřují na práci se sociálně znevýhodněnou a ohroženou mládeží.

Je zřejmé, že školská zařízení pro zájmové vzdělávání mají v oblasti výchovy ve volném čase významné postavení. Cíle, obsah, metody i formy práce se postupně měnily i mění. Zařízení se snaží reagovat na společenské změny tak, aby co nejlépe plnila své funkce.

Chtěla bych upozornit na některé z těchto současných tendencí.

- Zdůrazňování požadavku dobrovolnosti. Není v rozporu se záměrem pedagogického ovlivňování volného času. Předpokladem jsou schopnosti pedagogů účinně děti motivovat k žádoucím volnočasovým aktivitám, působit na ně citlivě, nenásilně, uplatňovat přirozenou autoritu, působit osobním příkladem, být s dětmi v situacích, kdy to potřebují.

- Preferování individuálních forem práce a práce s malými sociálními skupinami. Malé sociální skupiny dávají mnoho příležitostí k sociální komunikaci, soutěžení i spolupráci, rozvoji pestrých sociálních vztahů, uplatnění individuálních schopností včetně tvořivosti.

- Vytváření heterogenních výchovných skupin z hlediska věku, pohlaví, schopností, zájmů, zdravotního stavu ale i rasové příslušnosti, národnosti, náboženského vyznání apod. Vztahy mezi členy heterogenních skupin jsou pestré a podporují socializaci. Při některých druzích zájmových činností však je nutno uvážit i určité sjednocení požadavků na členy skupin (např. věkové zvláštnosti ve sportech, respektování rozdílů mezi chlapci a dívkami).

- Zapojování dospělých, rodičů, prarodičů i dalších osob do činností dětí. Společné činnosti rodičů a dětí mají v Čechách, a myslím i na Slovensku dlouhou tradici zejména v oblasti tělovýchovy. Nabízejí se však i v dalších aktivitách, např. při výuce cizích jazyků, hry na hudební nástroj, při výtvarných a technických činnostech. Společné prožitky, společně strávený volný čas jsou pro děti i dospělé obohacující, poskytují prostor pro rozvíjení dobrých vzájemných vztahů. Účast dospělých, jejich podíl na činnosti školských zařízení umožňuje i vytváření kladných, neformálních vztahů mezi pedagogy a rodiči dětí.

- Uplatňování metod a forem práce, které umožňují výchovu zážitkem. Nemusí se jednat pouze o extrémní prožitky, spíše o vyrovnané působení na rozumovou i citovou stránku psychiky. Jednotlivá zařízení mají různé možnosti, nutno respektovat též věkové zvláštnosti dětí. Mnoho příležitostí k výchově zážitkem poskytuje pobyt v přírodě s využíváním metod globální a ekologické výchovy.

- Vzájemná spolupráce a koordinace činnosti škol a školských zařízení i dalších subjektů, které se výchovou ve volném čase zabývají. Je nezbytná pro dobré fungování celého výchovně vzdělávacího systému. Nutno předcházet zbytečnému soupeření při získávání dětí, vždy je důležité uvažovat o tom, zda v konkrétním regionu jsou zájmy dětí ve všech oblastech uspokojovány a zda jsou děti o nabídkách volnočasových aktivit náležitě informovány.

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání se v současnosti potýkají i s mnoha problémy.

- Výchova ve volném čase, v době mimo vyučování zůstává stále nedoceněná.
- Zařízení se potýkají s ekonomickými obtížemi, prostředí, prostory, jejich vybavení je v některých případech málo vyhovující.
- Vychovatelé a pedagogové volného času řeší mnohdy závažné výchovné problémy, ukazuje se, že navozovat aktivní zájmy dětí je stále obtížnější v situaci, kdy se dětem nabízí mnoho množností k pasivní zábavě.

- Náročná práce těchto pedagogů také není náležitě oceněna. Požadavek jejich vysokoškolského vzdělání je realizován pouze částečně.
- Profesní příprava pedagogů volného času a vychovatelů i jejich celoživotní vzdělávání je závažný a dosud nevyřešený problém, o kterém se bude bezpochyby i v rámci této konference hodně diskutovat.

Literatúra:

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času.* 3. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., a kol. *Školní družina.* 2. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-7367-268-3.

HÁJEK, B. a kol. J*ak vytvořit vzdělávací programy pro školní družiny.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.

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

BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu.* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-064-X.

Resumé: *This contribution discourses issues of extra-curricular education. It's focused especially to activities of schools and educational facilities covering hobby activities in Czech Republic. Defines specific functions of out-of-class activities centers, school clubs and free-time centers. Gives notice of some contemporary trends in discussed provinence of education including the most serious issues educational facilities are dealing with.*

Kontaktní adresa:

PhDr. Jiřina Pávková
Katedra informačních technologií a technické výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
M.D.Rettigové, Praha 1
e-mail: jirina.pavkova@pedf.cuni.cz

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ

Елена БЫКОВСКАЯ

Аннотация: *В статье рассматривается современное состояние внешкольного образования в Украине, его основные характеристики. Представлен анализ нормативно-правого обеспечения, организационной структуры внешкольного образования. Проанализировано статистические данные 2001−2005 гг. количества внешкольных учебных учреждений, их типов, охвата детей направлениями внешкольного образования.*

Ключевые слова: *внешкольное образование, внешкольные учебные учреждения, система, направления, дети.*

Preklad anotácie: *Príspevok poukazuje na súčasný stav mimoškolského vzdelávania na Ukrajine a na jeho základné charakteristiky. Analyzuje normatívno právne zabezpečenie a organizačnú štruktúru mimoškolského vzdelávania. Uvádza štatistiky z rokov 2001-2005 zamerané na počet mimoškolských zariadení, ich klasifikáciu a návštevnosť.*

В современных условиях интеграции образовательных систем в Европе вопросы организации свободного времени детей, внешкольного образования занимают все более важное значение. Это обусловлено тем, что свободное время в системе социальной жизни рассматривается в двух аспектах: как сфера личностной самореализации и социальной интеграции человека, а так же как условие обеспечения саморазвития общества.

Разнообразные формы организации свободного времени детей, внешкольного образования созданы и существуют во всех высокоразвитых странах мира. Они отличаются названием, содержанием и структурой. Но объединяет их всех одно – потребность и цель организовать деятельность детей в свободное время, не потерять следующее подрастающее поколение.

В настоящее время в Украине организации свободного времени детей, внешкольному образованию уделяется большое внимание. Его рассматривают как целенаправленный процесс и результат обучения, воспитания, развития и социализации личности в свободное время во внешкольных учебных учреждениях и других социальных институциях.

Это стало возможно благодаря трансформации образовательной сферы в 90-х гг. XX столетия и тем результатам, которые были достигнуты, а именно:

– формированию многоуровневой системы внешкольного образования;
– классификации кружков, групп и других творческих объединений по трем уровням: начальный, основной, высокий;
– расширению направлений внешкольного образования и сети внешкольных учебных учреждений, создание учреждений нового типа, их профилизация;
– модернизации учебно-воспитательного процесса во внешкольных учебных учреждениях;
– деидеологизации внешкольного образования;
– диверсификации источников финансирования внешкольного образования за счет дополнительных источников финансирования, не запрещенных законодательством.

В результате в Украине в соответствии с законодательством внешкольное образование стало составляющей системы образования и вошло в его структуру,

которая включает: дошкольное образование; общее среднее образование; внешкольное образование; профессионально-техническое образование; высшее образование; последипломное образование; аспирантуру; докторантуру; самообразование.

Исходя из содержания и направленности внешкольного образования в Украине в современных условиях его основными составляющими обеспечения является: нормативно-правовое, организационное, кадровое, научно-методическое, финансовое и материально-техническое обеспечение.

Анализ нормативно-правовой базы показывает, что в Украине законодательной основой обеспечения права каждого на доступность внешкольного образования, внешкольные учебные учреждения является Основной Закон демократического государства – Конституция Украины (1996) (*укр.* Конституція України). В частности, ст. 23 Конституции Украины закреплено право каждого человека на свободное развитие своей личности, ст. 53 – обеспечение доступности внешкольного образования, его развитие, а ст. 54 – право граждан на свободу художественного, научного и технического творчества, защиту интеллектуальной собственности и т. п. Также, в ст. 53 Конституции Украины представлены такие важные понятия как “внешкольное образование”, “внешкольное учебное учреждение”.

Государственная политика в сфере внешкольного образования, внешкольных учебных учреждений и направления ее развития определены в таких документах как: Закон Украины “Об образовании” (1991) (*укр.* Закон України “Про освіту”), Закон Украины “О внешкольном образовании” (2000) (*укр.* Закон України “Про позашкільну освіту”), Закон Украины “Об общем среднем образовании” (1999) (*укр.* Закон України “Про загальну середню освіту”), Закон Украины “Об охране детства” (2001) (*укр.* Закон України “Про охорону дитинства”), Национальная доктрина развития образования (2002) (*укр.* Національна доктрина розвитку освіти), Положение о внешкольном учебном учреждении (2001) (*укр.* Положення про позашкільний навчальний заклад) и т. п.

В частности в ст. 29, 38, 39 Закона Украины “Об образовании” определена структура образования Украины и внешкольного образования как его составляющего, а также основные принципы его осуществления.

В Законе Украины “О внешкольном образовании” определены правовые, социально-экономические, организационные, образовательные и воспитательные положения о внешкольном образовании. Этот закон является законом прямого действия, направленным на функционирование и развитие внешкольного образования, внешкольных учебных учреждений.

Ориентиром в развитии сферы внешкольного образования Украины является Программа развития внешкольных учебных учреждений на 2002–2008 гг., которая утверждена постановлением Кабинета Министров Украины от 27 марта 2002 г. № 378. Основной целью данной Программы есть обеспечение свободного творческого, интеллектуального, духовного развития детей во внешкольных учебных учреждениях, доступности внешкольного образования, гарантирование гражданам права на его получение.

Следует отметить, что в Украине разработано и утверждено свыше 70 нормативно-правовых актов по вопросам внешкольного образования, внешкольных учебных учреждений, что способствует его эффективному функционированию и развитию, обеспечению организации свободного времени детей.

Организационная структура внешкольного образования в Украине включает учреждения системы образования, культуры, спорта, туризма и т. п. К ним принадлежат: учебные учреждения как центры внешкольного образования во

внеурочное и внеучебное время, кружки, секции, клубы по месту жительства, фонды, ассоциации, которые связаны с внешкольным образованием.

Как показывает анализ ситуации, внешкольные учебные учреждения являются основой организационной структуры внешкольного образования Украины. Их количество на начало 2005 г. по данным Министерства образования и науки Украины было 1485 учреждений. На протяжении 2001-2005 гг. наблюдается постоянная динамика количества внешкольных учебных учреждений (2004 г. – 1487, 2003 г. – 1496, 2002 г. – 1491, 2001 г. – 1497), что способствуют доступности внешкольного образования, обеспечению свободного времени детей и удовлетворению их индивидуальных досуговых потребностей (Рис. 1).

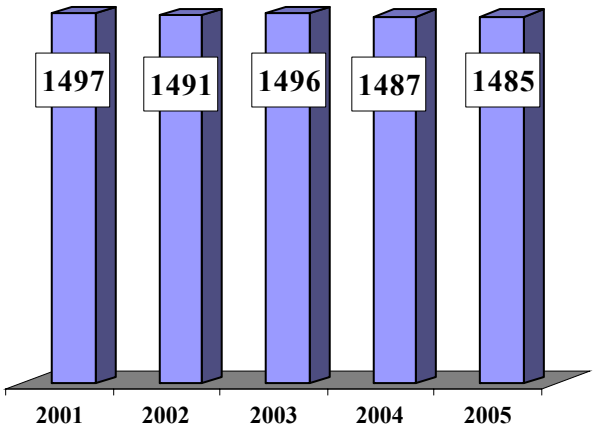


Рис. 1. Внешкольные учебные учреждения Украины, *2001-2005 гг., количество* (по данным Министерства образования и науки Украины)

Анализ инфраструктуры внешкольных учебных учреждений Украины показал, что они функционируют во всех областях страны. При этом количество учреждений в регионах существенно отличается. Такая ситуация обусловлена прежде всего наличием детского контингента, а также реализацией государственной политики на региональном и местном уровнях.

В Украине наибольшее количество внешкольных учебных учреждений на начало 2005 г. было в Днепропетровской (116) и Донецкой (108) областях (Табл. 1).

Следует отметить, что во многих регионах страны за последние 2 года произошло увеличение количества внешкольных учебных учреждений. Так, в Одесской области количество учреждений увеличилось на 3, Днепропетровской и г. Киеве – на 2, Винницкой, Киевской, Ивано-Франковской, Львовской и Николаевской – на 1.

Таблица 1

Количество внешкольных учебных учреждений в областях Украины

2004 и 2005 гг., количество

(по данным Министерства образования и науки Украины)

Название области (города)	**Год, *количество***	
	2004	**2005**
Автономна республіка Крим	57	57
Волинська	39	39
Дніпропетровська	114	116
Донецька	110	108
Житомирська	62	59
Закарпатська	30	30
Запорізька	61	60
Івано-Франківська	45	46
Київська	53	54
Кіровоградська	50	49
Луганська	75	75
Львівська	79	80
Миколаївська	41	42
Название области (города)	**Год, *количество***	
	2004	**2005**
Одеська	68	71
Полтавська	75	74
Рівненська	33	33
Сумська	50	49
Тернопільська	47	47
Харківська	68	68
Херсонська	65	57
Хмельницька	50	49
Черкаська	60	57
Чернівецька	26	26
Чернігівська	40	40
м. Київ	31	33
м. Севастополь	8	8

Созданная широкая сеть внешкольных учебных учреждений способствует эффективному вовлечению детей в эти учреждения, организацию их свободного времени. Как результат, в Украине количество детей, охваченных внешкольным образованием, внешкольными учебными учреждениями постоянно растет, их интересы развиваются. Итак, в Украине по данным Министерства образования и науки количество детей во внешкольных учебных учреждениях на начало 2005 г. составило свыше 1 млн. 203 тыс. лиц (2004 г. – 1 млн. 201 тыс., 2003 г. – 1 млн. 185 тыс., 2002 г. – 1 млн. 192 тыс., 2001 г. – 1 млн. 196 тыс.) (Рис. 2).

Следует отметить, что в течение последних пяти лет в Украине численность детей, охваченных внешкольным образованием, выросла на 3,6% и составляла 21,9% от общего количества детей школьного возраста (Рис. 3).

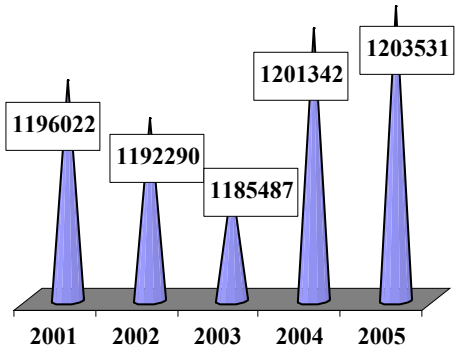


Рис. 2. Количество детей во внешкольных учебных учреждениях Украины, *2001-2005 гг., количество* (по данным Министерства образования и науки Украины)

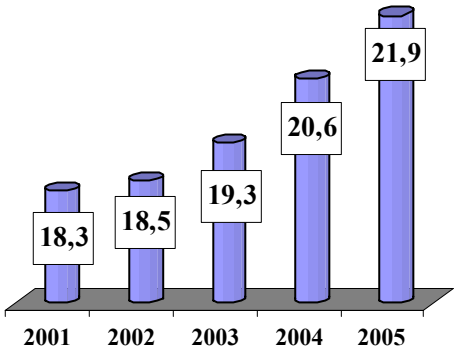


Рис. 3. Охват детей внешкольным образованием в Украине, *2001-2005 гг., %* (от общего количества детей школьного возраста) (по данным Министерства образования и науки Украины)

Как уже отмечалось, в Украине основу организационной структуры внешкольного образования составляют внешкольные учебные учреждения, деятельность которых направлена на удовлетворение потребностей личности в творческой самореализации, интеллектуальном, духовном и физическом развитии, организации содержательного досуга. Функционирует такие типы внешкольных учебных учреждений как: центры, дома, клубы художественного творчества, научно-технического творчества, эколого-натуралистического творчества, туристско-краеведческого творчества и т. п. (Табл. 2).

Анализ ситуации показывает, что наблюдается неравномерная динамика их количества в зависимости от разных типов. Так, на протяжении 2001–2005 гг. в Украине увеличилось количество таких внешкольных учебных учреждений как центры, дворцы, дома, клубы художественного творчества детей, юношества и молодежи, художественно-эстетического творчества ученической молодежи, детского и юношеского творчества, эстетичного воспитания (2005 г. – 852, 2001 г. – 823).

Выросло и количество таких внешкольных учебных учреждений как: центры, дома, клубы, бюро туризма, краеведения, спорта и экскурсий ученической молодежи, туристско-краеведческого творчества ученической молодежи, станции юных туристов (2005 г. – 100, 2001 г. – 90); центры военно-патриотического направления (2005 г. – 12,

2001 г. – 3); малые академии наук ученической молодежи (2005 г. – 6, 2001 г. – 3); малые академии искусств (народных ремесел) (2005 г. – 4, 2001 г. – 2).

За период 2001–2005 гг., несколько уменьшилось количество таких внешкольных учебных учреждений как центры, дома, клубы научно-технического творчества ученической молодежи, станции юных техников (2005 г. – 252, 2001 г. – 265). Также уменьшилось количество центров, домов, клубов эколого-натуралистического творчества ученической молодежи, станций юных натуралистов, что в 2005 г. составляло 166 учреждений, в 2001 г. – 169.

Таблица 2

Сеть внешкольных учебных учреждений Украины за типами

2001-2005 гг., количество, (по данным Министерства образования и науки Украины)

Типы внешкольных учебных учреждений	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**
Центры, дома, клубы научно-технического творчества ученической молодежи, станции юных техников (*укр.* Центри, будинки, клуби науково-технічної творчості учнівської молоді, станції юних техніків)	265	262	258	252	252
Центры, дома, клубы эколого-натуралистического творчества ученической молодежи, станции юных натуралистов (*укр.* Центри, будинки, клуби еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, станції юних натуралістів)	169	169	168	168	166
Центры, дома, клубы бюро туризма, краеведения, спорта и экскурсий ученической молодежи, туристско-краеведческого творчества ученической молодежи, станции юных туристов-краеведов (*укр.* Центри, будинки, клуби бюро туризму, краєзнавства, спорту та екскурсій учнівської молоді, туристсько-краєзнавчої творчості учнівської молоді, станції юних туристів-краєзнавців)	90	96	96	99	100
Центры, дворцы, дома, клубы художественного творчества детей, юношества и молодежи, детского и юношеского творчества, эстетичного воспитания (*укр.* Центри, палаци, будинки, клуби художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, дитячої творчості, естетичного виховання)	823	822	839	844	852
Центры военно-патриотического направления (*укр.* Центри військово-патріотичного напряму)	3	9	8	11	12
Малые академии наук ученической молодежи (территориальные отделения) (*укр.* – Малі академії наук учнівської молоді (територіальні відділення)	3	3	4	5	6
Малые академии искусств (народных ремесел) (*укр.* Малі академії мистецтв (народних ремесел)	2	2	2	4	4
Клубы физической подготовки (*укр.* Клуби фізично підготовки)	64	64	62	54	41
Детские флотилии моряков и речников (*укр.* Дитячі флотилії моряків і річковиків)	19	19	17	14	13

Детские стадионы (*укр.* Дитячі стадіони)	2	2	1	1	1
Детские парки (*укр.* Дитячі парки)	6	6	6	6	5
Другие учреждения (*укр.* Інші заклади)	51	37	35	29	33

Среди разных типов внешкольных учебных учреждений наибольшее их количество на начало 2005 г., по данным Министерства образования и науки Украины, составляли Центры, дворцы, дома, клубы художественного творчества детей, юношества и молодежи, детского и юношеского творчества, эстетичного воспитания (58%) (Рис. 4).

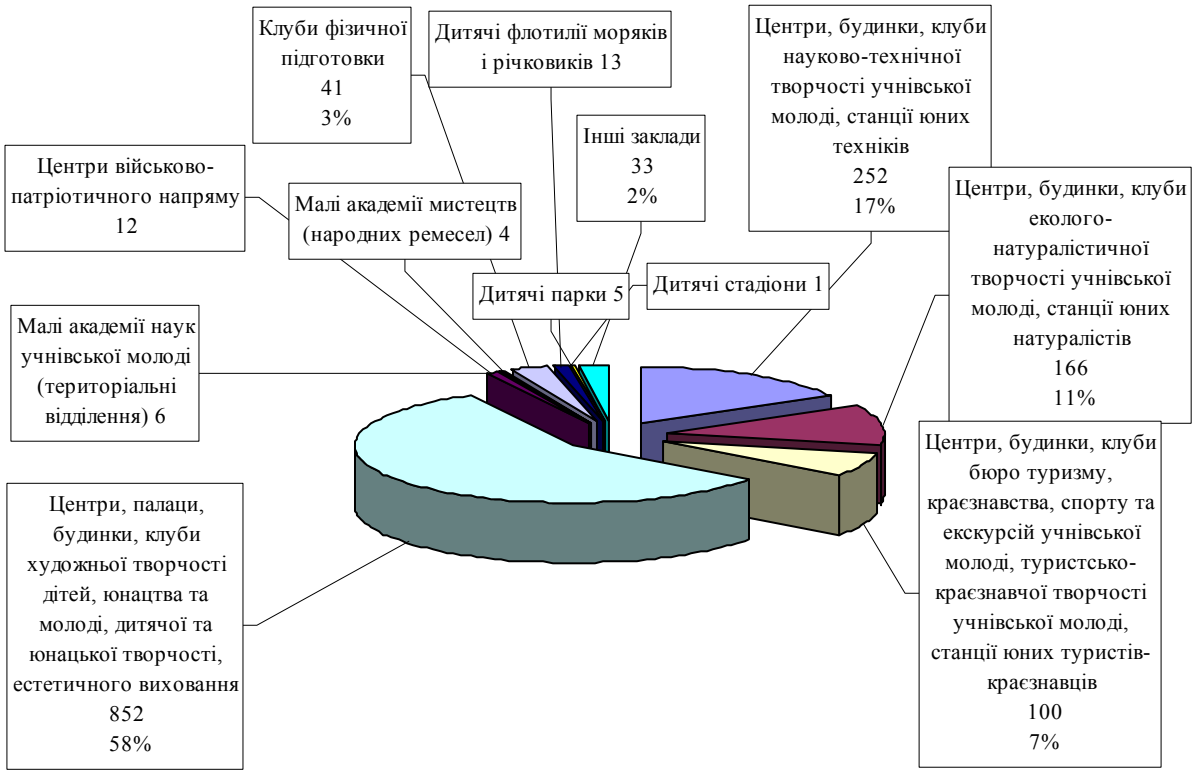


Рис. 4. Распределение внешкольных учебных учреждений Украины за типами, *2005* г*., количество, %* (по данным Министерства образования и науки Украины)

Следует отметить, что в Украине организация свободного времени детей во внешкольных учебных учреждениях осуществляется по 11 направлениям внешкольного образования, а именно: художественно-эстетическое (*укр*. художньо-естетичний), научно-техническое (*укр*. науково-технічний), эколого-натуралистическое (*укр*. еколого-натуралістичний), туристско-краеведческое (*укр*. туристсько-краєзнавчий), физкультурно-спортивное или спортивное (*укр*. фізкультурно-спортивний або спортивний), исследовательско-экспериментальное (*укр*. дослідницько-експериментальний), военно-патриотическое (*укр*. військово-патріотичний), библиотечно-библиографическое (*укр*. бібліотечно-бібліографічний), социально-реабилитационное (*укр*. соціально-реабілітаційний), оздоровительное (*укр*. оздоровчий), гуманитарное (*укр*. гуманітарний).

Анализ ситуации показывает, что в течение 2001–2005 гг. в Украине происходит неравномерная динамика охвата детей направлениями внешкольного образования в кружках, группах, творческих объединениях внешкольных учебных учреждений. По данным Министерства образования и науки Украины на начало 2005 г. по сравнению с

2001 г. возросло количество детей в кружках, группах, творческих объединениях художественно-эстетического, эколого-натуралистического, туристско-краеведческого направления внешкольного образования (Табл. 3). Уменьшилось количество детей в кружках, группах, творческих объединениях научно-технического и физкультурно-спортивного направления внешкольного образования.

Таблица 3

Охват детей направлениями внешкольного образования Украины

2001-2005 гг., количество (по данным Министерства образования и науки Украины)

Направления	2001	2002	2003	2004	2005
Художественно-эстетическое	451134	515397	516124	526064	526002
Научно-техническое	235706	228599	223289	222707	223976
Эколого-натуралистическое	132960	130834	128383	133878	135243
Туристско-краеведческое	105811	101263	100051	109444	106598
Физкультурно-спортивное или спортивное	89121	89338	90434	87493	80362
Другое	181290	126859	127206	121756	131350

Следовательно, в 2005 г. наибольший интерес у детей в кружках, группах, творческих объединениях внешкольных учебных учреждений Украины был к художественно-эстетическому направлению внешкольного образования (43%), научно-техническому (19%), эколого-натуралистическому (11%), туристско-краеведческому (9%), физкультурно-спортивному (7%) (Рис. 5).

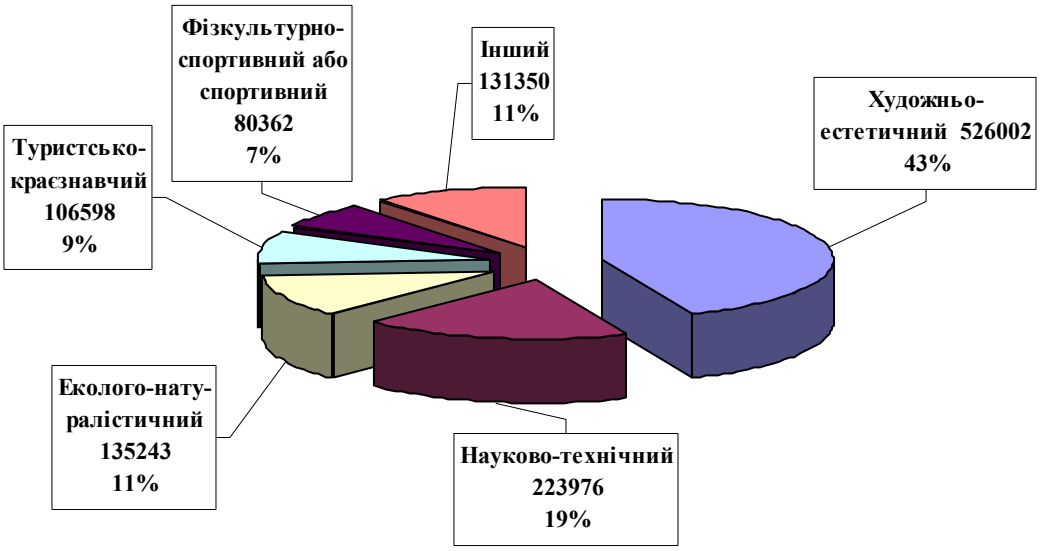


Рис. 5. Распределение количества детей за направлениями внешкольного образования во внешкольных учебных учреждениях Украины, *2005 г., количество, %* (по данным Министерства образования и науки Украины)

Итак, в современной системе образования Украины внешкольное образование занимает свое полноправное место, будучи составляющей его структуры.

В стране создано соответствующее нормативно-правовое, организационное, кадровое, научно-методическое, финансовое и материально-техническое обеспечение внешкольного образования, внешкольных учебных учреждений.

Организация свободного времени детей внешкольными учебными учреждениями эффективно осуществляется благодаря их специфическому характеру в процессе вовлечения детей в разные виды деятельности и направления работы. Это способствует наиболее полному удовлетворению эмоционального, физического и интеллектуального развития детей и молодежи, удовлетворению досуговых потребностей личности в их творческой самореализации.

Список литературы:

1. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 232 с.
2. Дополнительное и неформальное образование в Европе / Под ред. Р. Кларийса. – EASICY, Прага, 2005.
3. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.
4. Основи позашкільної освіти: Програма навчальної дисципліни / Укл. О. В. Биковська. – К.: НПУ, 2005. – 20 с.
5. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / О. В. Биковська (керівн. автор. колективу) та інш. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
6. Організація дозвілля, оздоровлення та відпочинку сільських дітей // Стан та соціальний захист сільських дітей: Тематична державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2004 р. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2005. – С. 93-109.
7. Позашкільна освіта в Україні: Навч. посіб. / За ред. О. В. Биковської. – К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
8. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей в Україні: тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2003 року. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 240 с.
9. *Смаль В. З.* Досвід політехнічного навчання і трудового виховання у школах чехословацької соціалістичної республіки, польської народної республіки, німецької демократичної республіки. – К.: Вища школа, 1961. – 88 с.
10. Становище дітей та жінок в Україні. Ситуаційний аналіз: 1991–2003. – К.: Юнісеф, 2005. – 180 с.

Resume*: The article advert to actual situation of leisure time education on Ukraine and to its basic characteristics. It analyzes normative-juridical conditions and structure of the organization of leisure time education. It mentions statistics of the years 2001-2005 pointed to number of out-of-school institutions, their classification and visit rate.*

Контактный адрес:

Канд. пед. наук, доцент Елена Быковская

Кафедра теории и методики профессиональной подготовки

Национальный педагогический университет имени Н. П. Драгоманова

ул. Пирогова, 9, Киев, 01601, Украина

e-mail: zx1@yandex.ru

KULTURA CZASU WOLNEGO
SPOSTRZEŻENIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE

Witold ADAMCZYK

***Anotation**: Subject matter is strongly connected with the issue of obligatory activities time. Without any duties the subject of spare time and its culture could not exist. If we imagine a situation in which free time is the time follows after duties, we can confront them to relation beetwen behaviour and prize. The activities which somebody doing in a spare time are usually defined as a pleasure. This is a psychological situation if something what you are doing after oblgiatory activities or activities not in a spare time emphasize previous activities. By right of instrumental conditioning it is known that thanks to prize´s appearance human body has got a tendency towards doing again activities precede gaining prize. So depending on spare time management´s content it can be strenghtening positive or negative. To relay on public opinion survey made among secondary school students are discussing students spare time prizing quality.*

***Key words:** work, prize, planning spare time, tutor, work, quality, spare time quality.*

Problematyka czasu wolnego ściśle wiąże się z zagadnieniem czasu pracy. Bez pracy nie zaistniał by problem czasu wolnego a tym bardziej jego kultury. Jeśli potraktujemy czas wolny jako ten następujący po etapie pracy, to wtedy możliwe będzie przyrównanie ich do związku miedzy zachowaniem a nagrodą. Czas wolny postrzegany jest bowiem często, jako ten w trakcie którego, wykonuje się czynności określane mianem przyjemności. Jest to zatem psychologiczna sytuacja wówczas gdy, to co wykonuje się po obowiązkowych zajęciach, lub zajęciach w czasie nie wolnym, staje się wzmocnieniem pozytywnym zajęć wcześniejszych. Na mocy prawa warunkowania instrumentalnego (J. KOZIELECKI, 1997, s. 31-36), wiadomo że dzięki wystąpieniu nagrody organizm ma tendencję do powtarzania czynności ją poprzedzających. Czyli w zależności od treści zagospodarowania czasu wolnego, może on stać się wzmocnieniem pozytywnym lub negatywnym.

Od czego zależeć będzie status psychologiczny czasu wolnego? Wydaje się, przede wszystkim, że podstawowa jest tutaj relacja między pracą a zajęciami wolnymi.
Można postawić tezę, że czas wolny będzie rodzajem pozytywnego wzmocnienia, przede wszystkim wtedy, gdy jego kulturowa jakość nie będzie niższa niż kultura czasu pracy. Jest to zatem zagadnienie bardzo ważne wychowawczo, ponieważ kultura czasu wolnego w wielu środowiskach naszego regionu stała się ostatnio przedmiotem żywego zainteresowania.

Zajęcia obowiązkowe, praca zawodowa, służba, usługi to czynności zorganizowanie na relatywnie wysokim poziomie kultury. Realizowanie zadań profesji odbywa się najczęściej w społecznie zorganizowanych warunkach. Pomieszczenia zaprojektowane są w oparciu o wiedze architektoniczną, ergonometryczną a często także z wykorzystaniem umiejętności projektantów wnętrz. Zawierają, nierzadko w konsekwencji, tysiącletnie doświadczenia i naukę pokoleń - ich kultura zatem jest relatywnie wysoka. Przyglądając się, dla przykładu, miejscom pracy z okresu industrialnego ma się wrażenie, że główna cześć wiedzy i energii projektantów skonkretyzowała się na stworzeniu optymalnych warunków mobilizacji ludzi do pracy. Dowodzą tego realizacje światowej sławy architektów, designerów, teoretyków komunikacji wizualnej, Zrealizowane przez nich budynki hut, fabryk, warsztatów czy tez banków są znacznie bardziej racjonalnie zaprojektowane niż domy i mieszkania osób w nich zatrudnianych. Oczywiście istnieje kilka pozytywnych przykładów dużej troski artystów o miejsca do mieszkania , na czele z realizacjami Bauhausu (G. NAYLOR, 1997), są to jednak tylko wyjątki, na tle powszechnej przypadkowości

koncepcji mieszkaniowych. Kultura codziennego życia natomiast wydaje się podstawowym, bo materialnym, obszarem problematyki czasu wolnego. Ten fizyczny wymiar przestrzeni życiowej rzemieślnika był, jako jeden z pierwszych, przedmiotem rozważań grupy międzynarodowych artystów psychologów, tworzących w gronie zespołu Waltera Gropiusa w Weimarze[1]. Koncepcja racjonalnego zorganizowania przestrzeni życia robotników, realizowana była w oparciu o reguły artystyczne - zasady sztuki jako dziedziny kultury, określały schematy codziennych zachowań. Globalistyczne wizje, bardzo zaangażowanego społecznie powojennego już francuskiego architekta, Le Corbusiera, niestety, wprzęgnięte zostały w ideologiczne cele materializmu społecznego. Jednostkę zredukowały do poziomu ograniczonego i zunifikowanego konsumenta pop kultury. Fakt pojawienia się natomiast grup projektantów oraz ich olbrzymiego rezonansu społecznego, zasygnalizował, kolejny już raz, potrzebę świadomego kształtowania przestrzeni życia jednostki na etapie czasu wolnego. Był dowodem zapotrzebowania na profesjonalizację formy jego zagospodarowywania.
Na dzień dzisiejszy, w krajach Unii Europejskiej, tym działem życia społecznego, zajmuje się dziesiątki małych firm projektowych i plastycznych – zjawisko to jest już całkiem współczesnym przejawem świadomości potrzeby korzystania z kultury i profesjonalnie ukształtowanej przestrzeni życia. Wysokie koszta powstania dobrych a także oryginalnych projektów, a tym samym ich realizacji, ograniczają jednak ich liczbę. Fachowo zaprojektowane wille posiadają nieliczni - w fabrykach zatrudnione są setki i tysiące osób. Niewielki zatem fragment społeczeństwa ma szansę korzystania z tego wysoko kulturowego, przestrzennego wymiaru czasu wolnego. Mały fragment populacji spędza wolny czas w przestrzeni o wyższym poziomie architektonicznej i plastycznej kultury. Ze sporadycznych nawet rozmów wiadomo natomiast, że dobrze zaprojektowany domek jednorodzinny jest przedmiotem marzeń każdego grona rodzinnego.

Można zatem powiedzieć o powszechnej potrzebie doświadczania wizualnego porządku. W praktyce natomiast osiem godzin dziennie spędzanych w dobrze zorganizowanym architektonicznie i plastycznie miejscu pracy, zamieniany jest następnie na godzin co najmniej kilkanaście, w schematycznie skonstruowanym bloku lub masowo powielanym budownictwie jednorodzinnym - kultura wizualna obniża się zatem gwałtownie. W konsekwencji pojawiają się stany frustracji. Ekstremalnie źle zorganizowane wnętrze, będzie rodzajem wzmocnienia negatywnego i może mieć w dalszej konsekwencji wręcz skutki zniechęcające jednostkę do pracy a nawet emigracji.

Bardzo interesująco wygląda analiza tego rodzaju zależności w praktyce: przedmiotem analiz może być wizualna kultura miejsca pracy i kultura miejsca zamieszkania w krajach skandynawskich. Obserwacja fabryk i dużych skupisk zatrudnienia pozwala na wyciągnięcie wniosków o maksymalnie uproszczonej architekturze. Bardzo wyraźne są tutaj myśli niemieckiego architekta Ludwiga Mies van der Rohe (1997), a także późniejszego wiodącego fińskiego designera Alvara Alto. Projektowane budowle natomiast zamykają się w obszarze kata prostego. Trudno doszukać się bardziej skomplikowanych kształtów. Dalsza obserwacja miejsc zamieszkania natomiast wskazuje na powszechność małych jedno i dwurodzinnych domków, o konstrukcji bardziej skomplikowanych dwuspadowych dachów, które z kolei bogate są w drobne urozmaicenia a także fantazyjne detale. Te fantazje sprawiają że staja się one bardzo humanistyczne w formie i indywidualne w odzwierciedleniu osobowości mieszkańców. W efekcie oferują wyższą kulturę doznań wzrokowych niż hale fabryczne wyglądem przypominające parterowe pudełka. Możliwość indywidualnego zakupu elementów wnętrz, wcześniej zaprojektowanych przez wybitnych projektantów, umożliwia gęsta siec sklepów IKEA, a jej popularność dowodzi powszechności potrzeby kultury

[1] Pierwszą siedzibą Bauhausu był budynek Szkoły Rzemiosł Artystycznych w Weimarze a później siedziba znajdowała się w Dessau. , patrz: NAYLOR, Gillian, *Bauchaus.*

wizualnej swojego wnętrza . Wydaje się zatem że o pozytywnie wzmacniającym czas pracy, czasie wolnym, można mówić na przykładzie krajów skandynawskich.

Drugim obszarem w którym łatwo doszukiwać się podobnych zjawisk jest wymiar dźwiękowy czasu wolnego. Możemy go rozpatrywać z uwzględnieniem wysokości tonów, ich częstotliwości, modulacji oraz natężenia. W obszarze dźwięków także można mówić o ich profesjonalizmie lub amatorszczyźnie. Wysoką kulturę muzyczną reprezentuje, przykładowo szkoła muzyczna, będziemy mówić w tym wypadku o wysokiej muzycznej kulturze zawodowej. Pedagodzy zatrudnieni w takiej placówce za rodzaj nagrody rozumieć będą najprawdopodobniej utwory klasyków. Próbujący gam uczeń wymagał będzie wzmocnienia dojrzałym wykonawcą dzieł muzycznych. W przypadku percepcji źle wykonanego lub nieudolnie skomponowanego utworu pedagog odczuje frustrację. Wzmocnieniem będzie natomiast koncert wybitnego wykonawcy z kręgu muzyki klasycznej.

Kolejnym obszarem, w którym występować mogą zbliżone zjawiska są bodźce smakowe. Dotyczy to płynów jak i pokarmów stałych. Spożywanie dań przyrządzanych w czterogwiazdkowej restauracji będzie rodzajem pozytywnego wzmocnienia wcześniejszych smaków pochodzących z baru mlecznego czy też restauracji Mc Donald.

Dalszym bardzo ważnym obszarem, który ma także istotne znaczenie w całości funkcjonowania jednostki jest kultura intelektualna, czyli jakość zgromadzonej przez niego wiedzy, i to zarówno tej deklaratywnej jaki proceduralnej. Część tej wiedzy pochodzić będzie z obszaru zajęć obowiązkowych: szkoły, firmy, fabryki, część natomiast z obszaru czasu wolnego: wakacji, ferii, świat, zabawy i urlopu, rozrywki. Wiedza oparta na informacjach pochodzących z miejsca nauki lub zatrudnienia, znowu, tak jak w poprzednich przykładach jest zorganizowana w formę instytucjonalnego, społecznego ośrodka kształcenia. Informacja docierająca do jednostki poza tą instytucją, może mieć już inną jakość – różne stopnie prawdziwości. Czyli ponownie pojawia się pytanie o znaczenie kultury informacji. Możliwe jest także przekształcenie tego pytania w zagadnienie wzajemnego oddziaływania na siebie.

Ważna w problematyce kultury wolnego czasu jest także kultura materialna otoczenia. Można tutaj zaobserwować analogiczne relacje jak powyżej: jakość materialna czasu obowiązkowego i jakość materialna czasu wolnego. Przedmioty służące do pracy są własnością zakładów i firm mogą zatem z łatwością być wysoko dofinansowane - inaczej ma się to w przypadku prywatnych inwestycji. Jeśli otoczenie materialne czasu wolnego i jego jakość odbiegają rażąco od klasy używanych instrumentów w miejscu zatrudnienia, to powrót do nich może wywoływać szkodliwą frustrację. Przedstawione powyżej przykłady wskazują na powszechną wśród ludzi potrzebę doświadczania kultury przestrzeni czasu wolnego.

Odpowiednia stymulacja relacji praca – nagroda może być jedną z technik kształtowania postaw jednostki i ponadto również jego długofalowego wychowania. Czas wolny jest w stanie skutkować rozwojem człowieka lub jego regresją. Można postawić tezę wzajemnego sprzężenia zwrotnego: kultura czasu obowiązków – kultura czasu wolnego. Obydwa okresy są ze sobą powiązane, wpływają na siebie, stymulują się i wzajemnie oraz asocjują. Powiązane są prawami warunkowania behawioralnego.

Zjawiska te mogą być wykorzystywane w świadomie prowadzonym procesie wychowania młodzieży. W artykule tym proponuję kilka pomocy wychowawczych w czterech obszarach percepcyjnych ucznia. Pierwszym będzie przestrzeń percepcji wizualnej. Ważna tutaj wydaje się reguła nagradzania doznaniami wizualnymi sytuacji poprzedzających. Może to mieć zastosowanie wśród młodzieży od najmłodszych lat. I tak: otoczenie domowe nowo narodzonego dziecka nie powinno być zorganizowane na niższym poziomie kultury estetycznej niż szpital. Ważny tutaj staje się pokój niemowlaka , jego kolorystyka, wyposażenie. Należałoby tak ukształtować jego wnętrze aby był bardziej przyjazny niż miejsce narodzenia. Kolejny etap – przedszkolny: jeśli zajęcia obowiązkowe potraktujemy

jako konieczne, to pobyt dziecka w domu będzie rodzajem czasu wolnego. Zaleca się zatem zorganizowanie pokoju przedszkolaka z większa dbałością od pomieszczeń przedszkolnych. Wnętrza rodzinne powinny mieć lepiej skomponowaną kolorystykę, rozkład mebli, lepiej dopasowane do indywidualnych potrzeb dziecka. Za przykład urządzenia otoczenia można wykorzystać propozycje autorów pracujących w grupie IKEA[2]. Czas wolny przedszkolaka może być także wypełniany zabawami zorganizowanymi w parku, ogrodzie, ogrodzie jordanowskim. Przestrzeń zabaw zaprojektowana w oparciu o zalecenia doktora Jordana, jest przykładem miejsca mającego wysokie walory kulturalne[3], a zatem spełniającym funkcje nagrody. Podobną funkcje spełniał będzie naturalny krajobraz: plenery górskie, morze, jeziora, rzeka, łąka. Troska o powyższy etap rozwojowy jest szczególnie cenna dlatego, że kształcone pod okiem pedagoga związki asocjacyjne są pierwszymi rodzajami społecznych skojarzeń. W myśl teorii inprinting [4] oraz koncepcji pierwszych powtórzeń, wytwarzają trwałe nawyki w organizmie dziecka.

Bardzo ważne zatem będzie doświadczanie jakościowe a nie ilościowe: ilość wycieczek w przeciętnie wizualne miejsca powinna być zastąpiona nawet rzadszymi, ale wizualnie bardziej kulturalnymi doświadczeniami. Oczywiście nie będzie konieczne nagradzanie każdego obowiązkowego zachowania, a jedynie okresowo, zgodne z koncepcją uczenia się instrumentalnego (S. A. MEDNICK, 1997).

Zajęcia wychowawcze powinny obejmować już dzieci przedszkolne, bowiem, w myśl prawa pierwszych powtórzeń, ważne jest takie zaprojektowanie zajęć, aby wykształcały one już na wczesnym etapie potrzebę kontaktu z różnymi dziełami kultury. Aspekt wizualny wymagał będzie takiego organizowania zajęć dzieciom aby czynności poprzedzające były nagradzane poprzez doznania wzrokowe o wyższej kulturze. Zachowanie obowiązkowe, szczególnie cenne i godne kształcenia powinno zostać wzmocnione doznaniami z obszaru wysokiej kultury wizualnej. Może to być wycieczka do innego przedszkola o lepiej zaprojektowanym i urządzonym wnętrzu. Wymóg ten łatwiejszy będzie do zrealizowania wśród młodzieży miejskiej. Wśród dzieci z poza dużego miasta, doznania wizualne mogą pochodzić z przebywania w przyrodzie, parku widokowym, skansenie przyrodniczym. Powinno raczej starać się eksponować miejsca żywe w zamiast martwych muzeów czy galerii. Ważne okazują się szczególnie miejsca poetyckie (W. ADAMCZYK, 2007, s. 281-287), czyli te które wywodząc się z natury, zmodyfikowane zostały ręka człowieka aby wzmocnić ich moc oddziaływania imaginacyjnego, kierującego uwagę ucznia na dany okres historyczny.

Zajęcia wychowujące do zainteresowania, korzystania oraz uczenia się kultury rozpoczynane mogą być już w okresie szkoły podstawowej. Ważna jest tutaj troska nauczyciela o zachowanie charakteru nagradzającego zajęć w czasie wolnym. Czynności i doznania dziecka powinny mieć dla niego skutek nagrody po obowiązkowych lekcjach czy tez pracach domowych. Po kilkakrotnym powtórzeniu zajęć nagradzających powstaną asocjacje. W ich efekcie dziecko kojarzyć będzie zajęcia obowiązkowe z doświadczana kulturą. Dla najmłodszego wieku proponuję pobyt w przyrodzie. Możliwe są do dyspozycji, niemal w każdym środowisku społecznym, miejsca widokowe: pejzaże, parki, lasy, łąki, tereny nadrzeczne. Oczywiście bardzo ważnym czynnikiem, od którego zależy możliwy dobór nagród, jest czynnik finansowy. W ekstremalnych przypadkach mogą to być wakacje lub ferie, spędzane z dzieckiem na Teneryfie, Ibizie lub w Alpach. Ważny pozostaje wymiar nagradzania obiektami bardziej doskonałymi niż na co dzień.

---

[2] Patrz: katalog IKEA rok 2008 oraz wcześniejsze.

[3] Ogródki jordanowskie organizowane według zaleceń dra Jordana – pedagoga, znajdują się w większości miast w Polsce.

[4] Inprinting czyli wdrukowanie – uczenie się poprzez zapamiętanie całego wrażenia, pierwszego wrażenia np. wzrokowego – patrz MEDNICK, Sarnoff A, *Uczenie się,* PWN Warszawa 1967.

W przypadku bardzo skromnego budżetu przeznaczonego na spotkania dziecka z kulturą podobna funkcję spełni także wyjazd na wieś do dalszej rodziny lub zaprzyjaźnionych osób. Funkcje nagrody spełni także wycieczka do odrestaurowanego pałacu, zamku, zabytkowego budynku. Oglądanie ruin, starych budowli, wydaje się nieskuteczne. Powstające skojarzenia z miejscem wojny, tragedii i zniszczenia będą raczej frustrujące niż motywujące. Zainicjowane już w tak młodym wieku zawiązki między pracą a kulturą, wytworzą w dziecku trwałe skojarzenia i rodzaj postawy nakierowanej na kulturę.

Jednym z bardzo ważnych elementów tak przyswajanej, szeroko rozumianej kultury ,jest jej funkcja socjalizująca. Porządek wprowadzany do rzeczywistości wizualnej, dźwiękowej czy też zapachowej młodego człowieka, będzie rodzajem konkretnego, realnego wzorca zachowania, postępowania - pomocą w określaniu przyszłych wartości. Będzie miał korzystny wpływ na jego całościowe wychowanie.

Proces świadomego projektowania doznań wychowanka, wystarczy jeżeli będzie trwał do okresu dorastania. Na późniejszym etapie ważne będzie jedynie udostępnianie i wskazywanie propozycji. Młody człowiek mając wyrobione nawyki korzystania z kultury, sam będzie decydował o treściach i jakości doznań z obszaru sztuki, muzyki, osiągnięć nauk przyrodniczych.

Na tle powyższej dyskusji teoretycznej interesująco przedstawiają się wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów jednego z gimnazjum[5]. Przebadano dwie klasy w sumie 65 uczniów.

Oto pytania ankiety oraz odpowiedzi badanych uczniów:

1. **Czy zajęcia w czasie wolnym były w jakikolwiek sposób projektowane przez osobę dorosłą ? Możliwe odpowiedzi:**
   a/ przez pedagoga *7*
   b/ rodzica *5*
   c/ osoby z poza kręgu rodziny *3*
   d/ nie były przez nikogo organizowane *50*
2. Jeśli były projektowane prze osobę dorosłą to w jakim procencie, w stosunku do całości wolnego czasu: *około 20 %*
3. Czy tak spędzany czas przyczynił się do Twojego rozwoju ?
   jeśli tak to w jakim procencie / w porównaniu z zajęciami obowiązkowymi /
   23 % badanych stwierdziło korzyści rozwojowe pochodzące z zajęć zorganizowanych przez osoby dorosłe.
4. Jaki procent negatywnych zachowań czy też postaw jest efektem dostarczanych przez kontakty z osobami dorosłymi ? *12 %*
5. Czy możliwe jest dostrzeżenie funkcji nagradzającej zajęć w czasie wolnym w stosunku do zajęć obowiązkowych ? *5 %*

Interpretacja wyników badań dostarcza wstępnej wiedzy o ilości organizowanych przez osoby dorosłe zajęć w czasie wolnym, w środowisku robotniczym miasta Bielska-Białej. Okazuje się ze około dwudziestu procent tego czasu została zaprojektowana przez osoby dorosłe. Pozostałe zajęcia nie były afektem oddziaływania osób dorosłych. W całości spojrzenia na udział rodziców i wychowawców w oddziaływaniu na młodzież w ich czasie wolnym, okazało się że około 10 % tego oddziaływania ma negatywne skutki.
Z całościowego spojrzenia na badania wynika że prawie 80 % czasu pozalekcyjnego młodzież spędza w sposób przypadkowy. Dyktowany on jest spontanicznie przez środowisko. Wynika z tego ze kontakt z kulturą jest również niewielki.

[5] Gimnazjum w Bielsku-Białej, rok 2007.

Interesujące okazało się, że wśród badanych uczniów trzech uprawiało gimnastykę artystyczną / dwie dziewczyny i jeden chłopak / oni to stwierdzili ze zajęcia poza szkolne są w dużym stopniu zaprojektowane przez trenera i rodziców. Oni także, przed innymi, dostrzegli ich funkcję nagradzającą w stosunku do zajęć szkolnych. Wydaje się zatem ze skutek wychowawczy zajęć poza obowiązkowych ma wyraźny związek z całością procesu wychowania. Dostrzegalny jest on na przykładzie osób uprawiających działalność artystyczną.

W interpretacji tych wąskich zakresowo badań, w perspektywie założeń psychologicznych i pedagogicznych, można stwierdzić bardzo niewielki, bo zaledwie kilkunastoprocentowy wkład zajęć w czasie wolnym, w podniesienie poziomu kultury młodzieży szkolnej. Dotyczy to takich obszarów jak sztuka wizualna, muzyka, kultura konsumpcji, kultura techniczna. Doznania z obszaru kultury należą do doznań z poziomu uczuć wyższych (A. H. MASLOW, 1962) i pojawiają się w sytuacji zaspokojenia potrzeb niższego rzędu. Tak niski poziom udziału korzystania z dzieł kultury, w środowisku szkoły, wskazuje na brak lub też rzadkość pojawiania się potrzeb wyższego rzędu w tym środowisku społecznym. Prawdopodobnie bardziej podstawowe potrzeby, w rodzaju zabezpieczenia pożywienia, mieszkania oraz zapewnienia potrzeby poczucia bezpieczeństwa społecznego, zdecydowanie dominują. W efekcie stan ten nie pozostawia miejsca na pojawienie się potrzeb realizacji osobowych celów a także woli obcowania z architekturą, malarstwem, rzeźbą, muzyka, teatrem, kinem. Rzadkie są także zainteresowania nauką a udział w sympozjach i kongresach bardzo niewielki.

Kolejna, możliwa przyczyna to brak wcześniejszych asocjacji między czasem pozalekcyjnym a dziełami kultury. Luki w wychowaniu skutkują tutaj obojętnością na koncerty, wystawy, spotkania naukowe. Okres budzących się zainteresowań światem, fascynacji zjawiskami przyrody, psychologii, socjologii nie wypełniany odpowiednio podaną kulturą, wygasł w natłoku brutalnych i pop kulturowych zajęć pozalekcyjnych. Przyczynił się do powstania stanów rozczarowania środowiskiem, frustracji społecznej, apatią poznawczą i trwałą alienacja kulturową.

Możliwe do wykształcenia, u młodego człowieka, poprzez kontakt ze sztuką postawy socjalne nie pojawiły się. Szanse wykorzystania tendencji generalizowania pozytywnych postaw wykształconych w efekcie poznania narodowych dzieł kultury, na zamieszkiwany fragment regionu nie zostały wykorzystane. Czas wolny natomiast bardzo skutecznie wypełnił się „kulturą" ulicy lub blokowiska.

Zauważony stan rzeczy, wydaje się, możliwy będzie do poprawienia poprzez specjalistycznie wykształconych pedagogów – projektantów wychowania, gdzie ich celem będzie proces kształtowania osobowości w trakcie zajęć organizowanych w czasie wolnym. Działalność ta dzisiaj jeszcze bardzo słabo rozwinięta oferuje wiele możliwości, wymaga jednak wiedzy psychologicznej, pedagogicznej a także wykształcenia w obszarze historii kultury. Wydaje się ze powyższy obszar kształcenia specjalistów przejąć mogą uniwersyteckie kierunki o specjalizacji: animacja kulturalna.

Literatúra:

KOZIELECKI J. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. PIW, Warszawa 1997 s. 31-36.

NAYLOR Gillian, *Bauhaus,* Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1997

MIES van der ROHE, Ludwig, [w:] NAYLOR, Gilian, *Bauhaus*. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1997, s. 152.

MEDNICK, Sarnoff A, *Uczenie się,* PWN Warszawa 1967.

ADAMCZYK, Witold, *Europejskie miejsca poetyckie* [w:] *Człowiek w świecie* (red. Pluta-Wojciechowska D. Adamczyk W.), ATH, Bielsko-Biala 2007, s. 281-287.

MASLOW, Abraham H. *Towards a psychology of being*, London 1962.

Kontaktná adresa:
Ph. Dr. Witold Adamczyk
Katedra Pedagogiki, Psychologii i Antropologii.
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: witold_adamczyk@poczta.onet.pl

MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY A VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

Kateřina TRNKOVÁ - Dana KNOTOVÁ

Anotace: *Příspěvek se zabývá volnočasovými aktivitami, které se realizují v prostředí málotřídních škol. Text vychází z dat získaných prostřednictvím výzkumného šetření uskutečněného v jarních měsících roku 2007 v České republice- Jihomoravském kraji.*

Klíčová slova: *málotřídní školy, volný čas, výchova ve volném čase, volnočasové aktivity*

Málotřídní školy jsou jedním z organizačním typů základních škol nejen v České republice, ale i v mnoha jiných státech světa. Pro málotřídní školy se v cizojazyčné literatuře používají pojmy *malá škola* – angl. *small schools*, případně *with multi-age, multi-grade nebo composite classes*; něm. *die Zwergschule*, *kleine Grundschule,* někdy zpřesněno mit *Klassen mit mehreren Schulstufen*; franc. *petit école primaire* (Wilson, 2003, Průcha, 2001, Nösterer, 2004 aj.). Vzhledem k demografickému vývoji a úbytku dětské populace, ke kterému dochází v celé Evropě, lze očekávat, že tyto školy zůstanou i nadále součástí evropské školské sítě, mohou se dokonce stát i městským fenoménem. Je věcí národních vzdělávacích politik, jaké strategie budou vůči těmto školám stanoveny.

Málotřídní školy vznikají z důvodu nízkého počtu dětí ve věku povinné školní docházky ve spádové oblasti školy. Ve většině případů jde o školy venkovské. Můžeme konstatovat, že jejich existence do značné míry ovlivňuje rozvoj venkovských oblastí, jsou významné zejména z pohledu potřeb rodičů a dětí, neboť dotvářejí komplex sociálních a vzdělávacích nabídek i služeb, jimiž je umožňován např. vstup rodičů na trh práce. Teritoriální dostupnost škol také ovlivňuje realizaci principu rovného přístupu ke vzdělávacím příležitostem.

V České republice může být málotřídně organizován pouze I. stupeň základní školy (první stupeň tvoří pět ročníků). Podle stávající legislativy se jedná o typ neúplně organizované základní školy (zák. č. 561/2004 Sb.), tedy školy pouze s jedním stupněm, která má méně než pět tříd. V některé ze tříd málotřídní školy jsou tedy vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Tyto třídy se pak označují jako spojené ročníky nebo také kombinované třídy. Ve školním roce 2004/2005 bylo z celkového počtu základních škol v České republice 38 % škol málotřídních.

V českém školství se od roku 2001 projevují vlivy decentralizace státní správy a samosprávy. Jeho řízení je realizováno ve třech úrovních. Národní úroveň reprezentuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které se stará zejména o strategické plánování a řízení školství, pravidla jeho financování a dohled nad kvalitou pedagogických procesů (vykonává Česká školní inspekce). Nově vznikla úroveň regionální (krajská), která dostala samosprávné funkce v oblasti řízení sítě středních škol a školských zařízení, a správní funkce vykonává vůči školám základním a mateřským. Na úrovni místní došlo k velkému posílení autonomie. Obce mohou zřizovat vlastní mateřské a základní školy, případně některá další školská zařízení (školní družiny, školní jídelny…) anebo musí zajistit docházku žáků ve věku povinné školní docházky (6 – 15 let) do základní školy, kterou zřizuje jiná obec. Obce tedy výrazně ovlivňují fungování málotřídních škol. Přestože těchto škol je v ČR mnoho, český pedagogický výzkum jim nevěnuje cílenou pozornost. Rozhodly jsme se proto věnovat ve výzkumném projektu systematickou pozornost málotřídním školám[6].

---

[6] Jedná se o výzkumný projekt *Málotřídní školy v ČR: analýza současného stavu a potenciálu jejich rozvoje*, který je podporován Grantovou agenturou ČR (č. projektu 406/07/0806).

V rámci práce na projektu jsme se mj. také zajímaly o to, jak málotřídní školy vstupují do sféry volného času obyvatel obcí. Málotřídní školy považujeme za významného aktéra vstupujícího do vytváření příležitostí pro činnosti ve volném čase. Zvláště na venkově se škola řadí k významným faktorům ovlivňujícím sociální prostředí, které zahrnuje dále kontext rodiny, sousedství, komunity, včetně podpůrných organizací a spolků. Venkovské obce mají z hlediska vybavenosti výrazně horší podmínky pro společenský život než města (viz např. Maříková aj., 2003). Školy tak mají potenciál stát se přirozeným centrem sociálního života v obci. Málotřídní školy řadíme k významným subjektům výchovy ve volném čase jak u dospělých, tak u dětí (např. prostřednictvím činností realizovaných v době mimo vyučování).

Považujeme také za významné připomenout trendy směřující k integraci výchovného působení aktérů ve formálním a neformálním výchovném sektoru. „Zelenou dostávají programy a projekty otevřených škol za spolupůsobení a zapojování (dospělých) rodičů stavějící na podpoře spontánních, ale zájmově orientovaných aktivit, působení v přirozených prostředích za gestorství obcí (měststkých částí).“ (Kraus, 2001, str. 235) Právě integrativní přístup v rámci výchovy ve volném čase (zahrnující rovinu formální, neformální i informální výchovy) bude do budoucna hrát stěžejní roli.

Výchova ve volném čase plní řadu funkcí, k nimž patří především funkce socializační (vytváření podmínek pro společenskou aktivitu, navazování mezilidských vztahů, získávání sociálních zkušeností, osvojování společensky uznávaných norem a hodnot), kompenzační (vyrovnávání pracovního a školního zatížení, povinností souvisejících s rodinou), seberealizační (uspokojování osobních potřeb, zájmů, aktivity dle vlastního výběru a svobodné volby), preventivní (volnočasové aktivity s možnostmi využití osobních aspirací a hodnotových orientací jako součást ochrany před negativními společenskými jevy a protispolečenské činnosti), formativní a výchovná (funkcionální a intencionální vlivy na formování a rozvoj mravních vlastností a hodnotových orientací) (Kratochvílová, 2004). Náplň volného času, obsah a formy výchovy ve volném čase závisejí na mnoha proměnných, mezi něž patří zejména věk, pohlaví, zdravotní stav, vykonávaná profese, místo bydliště, ekonomické podmínky (včetně výše platu), životní styl.

Z pedagogického hlediska je za důležitou považována možnost výběru rozmanitých aktivit ve volném čase. Akceptujeme názor, že člověka v každém věku je nutné upozorňovat na možnosti nabízené volným časem, vychovávat ho ve volném čase a také vychovávat ho k volnému času. Výchova ve volném čase bývá většinou realizována v nestandardizovaných podmínkách a v různých typech prostředí. Má relativně volnější charakter v organizaci a v průběhu výchovy. Charakteristická je pestrost jejích forem s důrazem na možnou aktivní účast každého jedince. Realizuje se ve věkově různorodých i homogenních skupinách, skupinové formy aktivit se často prolínají s hromadnými i individuálními formami. Činnosti mívají pravidelný i příležitostný charakter s různou časovou dotací. Do výchovy ve volném čase se především promítají principy jako jsou dobrovolnost, aktivita, samostatnost a tvořivost, cílevědomost, respektování věkových a individuálních zvláštností.

Na výchově ve volném čase se podílejí různí aktéři, mezi nimi zaujímají významné místo instituce a zařízení v gesci školského rezortu (mj. školní družiny, centra volného času), ale také do ní výrazně vstupuje neziskový sektor prostřednictvím činností organizací či spolků. Zvláštní místo mezi aktéry zaujímají školy (a tedy i málotřídní školy), neboť jejich primární funkcí je vzdělávání, ale přesto se od nich očekává i výrazný podíl na realizaci výchovy ve volném čase.

V tomto příspěvku jsme se zaměřili na volnočasové aktivity, které jsou vytvářeny na málotřídních školách. Pozornost jsme věnovali jak těm, které jsou jednorázové (nicméně jsou organizovány pravidelně, např. každoročně), tak aktivitám, jež mají charakter celoroční pravidelné činnosti. Zajímalo nás, do jaké míry se v organizování zájmové činnosti angažují

samotní zaměstnanci těchto škol, komu je nabízejí a co je jejich náplní. Dále jsme sledovali, kteří další aktéři vstupují do organizování této činnosti na půdě školy a opět pro koho a co vlastně nabízejí.

Z výzkumného šetření

Na jaře roku 2007 bylo jednou ze spoluautorek příspěvku realizováno dotazníkové šetření[7], které bylo koncipováno poměrně široce. V následujícím textu je analyzována pouze ta část dat, jež se týká organizování volnočasových aktivit na málotřídních školách. Respondenty byli zástupci zřizovatelů málotřídních škol (starostové obcí) a zástupci škol (ředitelé) v Jihomoravském kraji ČR. Dotazníkem byly obeslány všechny obce zřizující málotřídní školy a všechny málotřídní školy v Jihomoravském kraji. Ve výzkumu se pracovalo se dvěma dotazníky - jeden byl určený starostům obcí, druhý ředitelům škol[8]. Celkem bylo rozesláno 374 dotazníků (188 do škol, 186 do obcí), vrátilo se jich 200, tj. 54 % (v tom 53 % ze škol, 47 % z obcí). Z navrácených dotazníků byly vyloučeny ty, které zaslaly plně organizované školy (nebo jejich zřizovatelé). Soubor se tím zmenšil na 174 dotazníků vyplněných zástupci zřizovatelů a málotřídních škol a stal se výchozím pro analýzu dat. Konečná návratnost, upravená o vyloučené odpovědi z neúplných škol, činí 47 %. Data byla analyzována softwarem Statistica.

Nejprve jsme se ředitelů ptaly na to, zda škola a její zaměstnanci věnují svůj čas a práci škole a obci i nad rámec běžných pracovních povinností, případně v jaké podobě a jak často. Konkrétně jsme se ptaly na to, jaké aktivity škola organizovala v posledních dvou letech. Přehled aktivit je uveden v tabulce č. 1:

Tab. č. 1: **Aktivity málotřídních škol (N=91)**

Druh akce	**pravidelně**	**občas**	**neorganizujeme**
Besídky, koncerty, divadelní představení	96 %	3 %	0 %
Program při různých významných nebo tradičních příležitostech (ostatky, hody, vítání občánků…)	67 %	21 %	5 %
Karnevaly, plesy	59 %	12 %	22 %
Výlety	87 %	3 %	4 %
Drakiády, táboráky	66 %	20 %	8 %
Jiné:	33 %	11 %	23 %

Málotřídní školy organizují celou řadu aktivit. Mohly bychom je rozdělit do dvou skupin. Jedny jsou výrazně orientované na žáky školy a jejich rodiče (mj. výlety, drakiády, besídky), jiné jsou určeny široké veřejnosti (mj. divadelní představení, koncerty, karnevaly, plesy, ostatky, hody, vítání občánků), kterými školy ovlivňují společenský život v obcích. Dá se přitom říci, že většina škol (obvykle více než dvě třetiny) se těmto aktivitám věnuje pravidelně.

Další položka sledovala zájmové činnosti. Respondenti odpovídali na otázku: Jakou zájmovou činnost organizují zaměstnanci školy a pro koho? V tabulce č. 2 jsou seřazeny zájmové činnosti podle četnosti výskytu v odpovědích respondentů:

[7] Jednalo se o projekt Málotřídky v současném vzdělávacím systému, který byl podpořen z Programu rektora MU.

[8] V tomto příspěvku vycházíme převážně z dat získaných od ředitelů málotřídek.

Tab. č. 2: **Zájmové činnosti organizované zaměstnanci školy (N=91)**

Název a zaměření zájmové činnosti	**relativní četnosti**
Výtvarné kroužky	56
Sportovní kroužky	51
Kroužky výpočetní techniky	47
Dramatické kroužky	36
Kroužky cizích jazyků	36
Hra na hudební nástroj	35
Edukační (doučovací) kroužky	16
Zdravotnické kroužky	5
Turistické kroužky a Skaut	2
Jiné (např. čtenářský kroužek)	2

V organizování pravidelné zájmové činnosti jsou zaměstnanci škol již méně aktivní. Přesto na polovině jihomoravských málotřídních škol tato činnosti pod vedením zaměstnanců školy probíhá. Tato angažovanost zaměstnanců škol zřejmě přispívá k jejich vyšší pracovní zátěži. Do budoucna považujeme za zajímavé věnovat pozornost této skupině profesionálů, kteří také připravují a realizují volnočasové činnosti. Jistě by bylo zajímavé sledovat způsob a metody jejich práce, zkoumat přípravu, vedení a průběh aktivit a srovnávat je s jinými organizátory zájmových činností- profesionály i dobrovolníky.

Zájmové činnosti jsou připravované především pro žáky málotřídních škol (86 % činností), dále jsou určeny dětem z mateřských škol (10 % zájmových činností) a cílovou skupinou jsou také dospělí (celkem 15 % činností). Spektrum zájmových činností je poměrně široké, v odpovědích respondentů nebyly zastoupeny zájmové aktivity přírodovědné. Respondenti pro zájmové aktivity užívali pojmenování kroužky. Domníváme se tedy, že se jedná o zájmové aktivity pravidelné. Školy však své prostory poskytují i pro organizování aktivit příležitostných, v odpovědích na otázku zda a jaké aktivity se konají v prostorách škol o víkendech celkem 41 % škol uvedlo, že prostory jsou o víkendech občas využívány a 2 % škol je poskytuje pravidelně k víkendovým aktivitám. Mezi víkendovými aktivitami jsou uváděny výstavy, tvořivé dílny, sportovní aktivity, výroční a společenské akce (plesy, hody).

Jiná dotazníková položka zjišťovala, kdo další (sdružení, spolky, instituce či jedinci) organizuje ve škole zájmové činnosti. Z odpovědí respondentů vyplývá, že v 58 % škol vytvářejí zájmové aktivity další organizátoři, ne pouze zaměstnanci málotřídních škol. Mezi organizátory zájmových činností nejčastěji patří základní umělecké školy (ve 20 % škol), dále jsou to tradiční sdružení a spolky činné na vesnicích, mj. myslivci, hasiči, chovatelé (v 9 % škol), zájmové činnosti připravují také sportovní kluby, sdružení a spolky, např. Sokol, Orel, tělovýchovné jednoty (v 8 % škol) a pouze ve 2 % škol k organizátorům patří rodiče žáků. Překvapivé je, že nejvíce (ve 22 % škol) nabízejí zájmové činnosti jiní organizátoři, např. místní výtvarníci, jiná než tradiční občanská sdružení, církve či jednotlivci z řad občanů.

Shrnutí a závěr

Analýza dat získaných výzkumným šetřením ukázala, že málotřídní školy se pravidelně věnují přípravě a organizaci aktivit nad rámec svých běžných činností. Aktivity připravují jak pro žáky školy, tak pro rodiče i širokou veřejnost. Pokud se týká zájmových činností připravovaných zaměstnanci školy, pak školy jich již nabízí méně. Zájmové aktivity v prostorách škol nabízejí i jiní organizátoři, zejména zájmové umělecké školy, i když i tyto školy připravují zájmové aktivity pouze na 20 % málotřídních škol. Ukazuje se, že rodiče se na zájmových činnostech podílejí velmi málo, pokud však nejsou členy místních spolků, pod jejichž hlavičkou řada pravidelných činností na půdách škol probíhá. Prostory škol jsou využívány také k různým víkendovým volnočasovým aktivitám, aktivity se v nich však konají nepravidelně či příležitostně.

Je zřejmé, že většina málotřídních škol neomezuje svou činnost a fungování na oblast školní výchovy a vzdělávání, ale přispívá i k obohacení volného času venkovských dětí, případně dalších obyvatel. Jaké podmínky pro tuto činnost mají zůstává otázkou, avšak z dat vyplynulo, že většina zřizovatelů má zájem, aby se málotřídní školy v této sféře angažovaly a aktivně je v tom podporují. Dále se ukazuje, že zejména k organizaci akcí společenského charakteru přispívá organizační podpora občanů obce, případně místních spolků. Zdá se to být pochopitelné, neboť i samotná pedagogická práce zaměstnanců málotřídek je velmi náročná a intenzivní.

Literatúra:

KNOTOVÁ, D. Volný čas dětí a mládeže a aktivity spolků, sdružení a organizací. In *Sociália 2000- Mládež a volný čas*. Hradec Králové: PdF UHK, 2001. s. 215- 218.

KRATOCHVÍĽOVÁ, E. Voľný čas a výchova. In *Transformácia školy v podmienkach pluralitnej spoločnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000. s. 117- 135.

KRATOCHVÍĽOVÁ, E. *Pedagogika voľného času.* Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004.

KUČEROVÁ, S. Volný čas jako hodnota. In Spousta, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

KRAUS, B. Aktuální problémy profesionálního ovlivňování volného času. In *Socialia 2000. Mládež a volný čas.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.s. 233- 238.

MAŘÍKOVÁ, P. aj. Charakteristika obcí. In *Český venkov 2003. Situace před vstupem do EU*. Praha: PEF ČZU, 2003, s. 121 - 138.

NÖSTERER, F.. *Entwicklung der Kleinschulen in Österreich.* Nepublikováno, 2002, s. 6.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál, 2001, s.139.

WILSON, Valerie. *All in Together? An Overview of the literature on composite classes* [online]. Glasgow: SCRE, 2003. [cit. 2006-08-29] Dostupné z <http://www.scre.ac.uk/resreport/pdf/086.pdf>

Resume: *The contribution is aimed at free-time activities which are carried out at small schools. The text is based on data obtained from a research done in the spring 2007 in the CR.*

Kontaktní adresy:

PhDr., Mgr. Kateřina Trnková
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: trnkova@phil.muni.cz

PhDr. Dana Knotová, PhD.
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: knotova@phil.muni.cz

SEKCIA I

Pedagogika voľného času – história, trendy vývoja, súčasný stav, aktuálne otázky teórie

VÝVOJ, SOUČASNÝ STAV A VÝHLEDY PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

Monika ŽUMÁROVÁ

Anotácia: *Príspevok sa zaoberá pedagogikou voľného času, jej predmetom a pojatím. Následne je načrtnutý jej stručný historický vývoj a súčasné pojatie. Rozoberá aj vzťah pedagogiky voľného času k iným vedným disciplínam a uvádza poznámky k inštitucionalizácii pedagogiky voľného času.*

Klúčové slová: *Animace, pedagogika volného času, pedagogika zážitku, sociální pedagogika, volný čas, volnočasové aktivity, výchova mimo vyučování, výchova pro volný čas.*

1. Předmět a pojetí pedagogiky volného času

Pedagogika volného času je pedagogická disciplína, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhajícím autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých, v mnoha zemích zároveň i studijní obor (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Jedná se tedy především o vědu reflektující volný čas z hlediska osobnostního rozvoje jedince.

Toto širší pojetí je v poslední době akceptováno i v zahraničí (Freizeitpädagogik, out-of-school education, leisure and education). Tyto mezinárodní termíny mají souběžně dva významy – mimoškolní vzdělávání a pedagogika volného času. Pedagogika volného času v Německu a v Rakousku je pojímána jako etika volného času ve smyslu ochrany volného času, jeho smysluplného využívání i odpovědí na otázku lidem ve všech životních fázích pro co žijí (Pries, 2006). Vukasovič (1996) zdůrazňuje, že by výchova ve volném čase měla dát smysl činnosti mládeže a dospělým v jejich volném čase. Obdobný názor mají i Gershuny (2005) a Tulloch (2006), kteří berou nutnost učení se využívat volný čas nejen v průběhu dospívání, ale celý život. Lehr (2000) poukazuje především na změny v sociálním a demografickém vývoji společnosti, vzrůstající dlouhověkost a silný nárůst starších lidí povede k velkému prostoru pro ovlivňování jejich volného času. To podporují i názory (Schmidta, 1997) o výskytu nadprůměrné sociální, politické, kulturní, ale i sportovní angažovanosti ve věkové skupině mezi 60. a 75. rokem života. Opaschowski (2006) hodnotí perspektivy a úkoly pedagogiky volného času v posunu od zprostředkování vědomostí k zprostředkování kompetencí života, ve smyslu rozšířených kompetencí pro samostatný život.

Polští autoři (např. Wroczyński, 1967) zdůrazňují záměrné výchovné procesy zaměřené na dospívající generaci s cílem vytvoření návyků správně hospodařit s volným časem. Na Slovensku mezi nejvýznamnější představitele současné pedagogiky volného času patří E. Kratochvílová, I. Kominarec, J. Brindza, M. Kouteková a M. Krystoň. Zde je pedagogika volného času pojímána jako pedagogická disciplína zastřešující mimoškolní pedagogiku a teorii mimo vyučování, tj. zaměření na výchovné ovlivňování využívání volného času, podchycení spontánních aktivit, vzbuzení a podporu rozvoje zájmů žáků – dětí a studující mládeže.

I když některé oblasti jsou pojímány různě, zůstává pedagogika volného času v teoretické rovině disciplínou, která zkoumá zákonitosti a možnosti výchovného ovlivňování volného času především dospívajících s cílem výchovy k takovým způsobům trávení volného času, které by jí chránily před nežádoucím chováním ve smyslu především primární prevence.

Předmětem pedagogiky volného času je volný čas jako takový, jeho místo v kontextu lidského života v současné společnosti, různé způsoby jeho využívání a ovlivňování, jejich

význam pro člověka, jeho výchovu a sebevýchovu. Pedagogika volného času se zabývá i jednotlivými volnočasovými aktivitami, jejich metodikou, a to nejen u dětí a mládeže, ale i dospělých, popř. seniorů či různých sociálních skupin. Setkáme se i s užším vymezením předmětu pedagogiky volného času (Kratochvílová, 2004), kdy předmětem jsou otázky výchovy a vzdělávání dětí a mládeže v době mimo vyučování ve škole i mimo ní. Jedná se o otázky cílevědomé výchovně-vzdělávací činnosti s dětmi a mládeží, zaměřené na smysluplné, hodnotné využívání volného času ve smyslu jeho funkcí. Regeneraci psychických a fyzických sil, kompenzace v rekreaci a zábavě, formování a rozvoj osobnosti prostřednictvím motivace, ale i nepřímým výchovným působením vytvářením vhodných podmínek ke smysluplnému využívání volného času a tím i primární prevence.

2. Historický vývoj pedagogiky volného času

Pedagogika volného času u nás patří mezi poměrně mladé pedagogické disciplíny. Její vznik a vývoj byl ovlivněn tím, že se nerozvíjela jako samostatná disciplína, ale měla interdisciplinární charakter a to jak v oblasti teorie, tak i v oblasti praxe. Za zakladatele pedagogiky volného času je považován J. Dumazedier (1962), který ve svém díle *Vstříc společnosti volného času* předložil vymezení volného času jako zbytkového po splnění všech pracovních, společenských a rodinných povinností. Ve své koncepci volného času naznačil i jeho funkce – volný čas jako prostor pro odpočinek (regenerace), pro zábavu (kompenzace) a pro rozvoj lidské osobnosti (kultivace). Zároveň zdůraznil nutnost profesionálního pracovníka ve sféře volného času a jeho specifického vzdělávání.

V našich podmínkách vznik pedagogiky volného času jako samostatné vědní disciplíny souvisel především s rozšiřováním mimoškolských výchovných zařízení v 50. letech minulého století. V tomto období se u nás přebíral sovětský výchovný model, který byl orientovaný na celodenní výchovný systém jednotného výchovného působení školních a mimoškolních výchovných zařízeních a organizací (Kominarec, 2003).

S výše uvedenými tendencemi souvisel i název disciplíny, který se odvíjel z ruské pedagogické terminologie a zdůrazňoval především institucionální zřetel a aktivity – mimoškolní výchova a mimotřídní výchova. Pod pojmem mimotřídní výchova se rozuměla výchovná práce, kterou organizovala škola v čase mimo a především po vyučování. Mimoškolní výchovou byla označována činnost mimoškolních organizací a zařízení. (Opata a kol., 1968). Toto pojetí bylo od 60. let minulého století nahrazováno širším a věcně správnějším pojetím a pojmem výchova mimo vyučování (Bláha, 1984). Stále zde přetrvává negativní vymezení „mimo“ vyučování jako ke vzdělávací a výchovné činnosti, ne již k organizačnímu zřeteli (škola – třída). Oficiální Pedagogický slovník z r. 1965 a 1967 pojmy „volný čas“ a pedagogika volného času ještě neznal. Problematika výchovy mimo vyučování v podmínkách československé pedagogiky nebyla zpracovaná do systematické podoby ani v teorii výchovy mimo vyučování, která se nejčastěji uváděla ve zúženém pojetí jako mimoškolní pedagogika (Kominarec, 2003).

V mezinárodním měřítku probíhal obdobný proces s určitým předstihem. Již od konce 30 let se začínají objevovat práce spjaté s rozvojem pedagogického zhodnocování volného času, např. Klattz používá v roce 1929 poprvé pojmy jako pedagogika volného času, pedagog volného času nebo kultura volného času. V širší míře se ale uplatňují až od poloviny 60. let, kdy začala intenzivní konfrontace otázek pedagogiky volného času v kontextu školy, sociální pedagogiky a vzdělávání dospělých. V dalších letech rozsah a možnosti, dosah i význam volného času rostly. V 80. letech Opaschowski a Nahrstedt připisují pedagogice volného času vlastní profesní pole. Vzniká množství spisů k různým aspektům tohoto tématu, např. „*Vznik volného času“, „Pedagogika volného času v postindustriální společnosti“* (Pries, 2006). Ve Spojených státech a v některých západoevropských zemích se téma volného času začalo studovat spíše z pohledu sociologie, rekreologie, turistického ruchu a jeho ekonomického

dopadu (tzv. laisure studies, zaměřené na výzkum nabídky a poptávky v oblasti volnočasových aktivit, které považují za zboží).

Počátkem 90. let jsou v mezinárodním měřítku i u nás analyzovány a využívány výchovné možnosti volného času vznikající pedagogikou volného času i obory z ní vycházejícími (pedagogikou zážitku, muzeopedagogikou a dalšími). Obě dosavadní koncepce (výchova mimo vyučování a pedagogika volného času) i jejich terminologie se uplatňovaly souběžně. Postupně se však stále více uplatňoval přístup vycházející z koncepce volného času v širokém pojetí na všechny věkové skupiny. Bylo formulováno nové pojetí Pedagogiky volného času a to u nás i v zahraničí.

3. Pedagogika volného času v současné době

Předmětem pozornosti se stává také sám volný čas. Výchova k volnému času a pro volný čas zahrnuje reflexi volného času jako významné oblasti a hodnoty života, na smysluplnou vyplnění, cílevědomé využívání k rozvoji sebe sama, druhých, společnosti nebo přírody (Hofbauer, 2006). Pojmu pedagogika volného času se užívá především jako označení odvětví pedagogiky, které reflektuje a rozvíjí volnočasové nabídky tak, aby směřovaly k integrálnímu rozvoji jednice. Většina prací z tohoto oboru se však stále týká užšího zaměření na výchovu dětí a mládeže ve volném čase. Na okraji zájmu stále stojí dospělí a senioři, popř. využívání volného času specifickými skupinami populace jako jsou např. zdravotně postižení, nezaměstnaní, matky na mateřské dovolené apod.

Pedagogiku volného času lze členit i na oblasti:

- Věda o volném čase, kam se řadí sociologie volného času, psychologie volného času a filosofie volného času. Obsahuje pojetí vztahu práce a volný čas, vývoj koncepcí, organizací a zařízení pro volný čas. Činitele vývoje jedince i skupiny v oblasti volného času.
- Pedagogika volného času zaměřená na výchovu (animaci a participaci), poradenství (osobnost pracovníka ve sféře volného času kvalifikovaná informace). Hra, hračka a herní prostory. Současné přístupy v pedagogice volného času – animace, streetworker a pedagogika zážitku
- Didaktika volného času, tzv. metodiky zájmových činností se zaměřením na přírodovědné, společensko-vědní, estetické a technické činnosti a sport.
- Management volného času včetně právních předpisů týkajících se volnočasových aktivit. Zabývá se problematikou řízení, systémem, principy a metodami řízení neboli vytváření podmínek pro využívání volného času (vytváření zázemí, nabídky a organizací aktivit pro volný čas, včetně lobby). V současné době i oblast získávání financí prostřednictvím vlastní činnosti organizace, sponzorů, grantů a projektů na různých úrovních (obce, kraje, republiky, EU).
- Metodologie a výzkum pedagogiky volného času zahrnuje výzkumnou oblast a využití výzkumu pro oblast teorie a praxe pedagogiky volného času. Jedny z nejvýznamnějších výzkumů z oblasti volného času mládeže realizoval Sak (2000 a 2004).

Obsah výchovy ve volném čase se promítá a realizuje prostřednictvím činností a aktivit nejrůznějšího charakteru, kterými se naplňují funkce volného času i výchovy. Kratochvílová (2004) uvádí odpočinkové a rekreační činnosti, zábavné, společenské a zájmové činnosti, vzdělávací a sebevzdělávací činnosti, pracovní včetně sebeobslužných a veřejné prospěšných činností. Uvedené druhy činností patří k běžným volnočasovým aktivitám a představují hlavní obsah výchovy ve volném čase. Jedná se o pravidelnou i příležitostnou činnost. Obsah výchovy ve volném čase není vázaný pevně stanovenými normami ani osnovami, přitom výchova ve volném čase umožňuje širokou aplikaci teoretických poznatků v praktických činnostech.

Na výchovu ve volném čase, stejně jako na každou výchovu, se vztahují pedagogické zásady, včetně didaktických. Z pohledu pedagogiky volného času se uplatňují tyto specifické zásady (principy) dobrovolnosti či autonomie činnosti, zábava a radost, požitek z činností, aktivity a spontaneity, samostatnosti a tvořivosti, seberealizace, orientace na sociální kontakt, uvolnění a odreagování.

Praktická potřeba ovlivňovat pedagogicky volný čas nejrůznějších skupin vedly k rozvoji či inovaci některých metod pedagogické práce. Především se jedná o „animaci“ , která se posledních letech používá pro aktivizaci dětí, mládeže, ale i dospělých. Jedná se o výchovnou metodu, kdy vychovatel-animátor aktivizuje, dává náměty, nabídky a impulsy k činnostem ve volném čase. Důraz je kladen na možnost volby, dobrovolnost, hledání vlastní cesty k uspokojení potřeb ve volném čase. V současné době se především uplatňuje v nízkoprahových zařízeních. Další formou práce, která probíhá ve volném čase, ale přesahuje již podstatně do sociální pedagogiky a sociální práce je streetworker, sociální asistent, terénní pracovník, který vyhledává lidi v prostředích, která jsou pro ně přirozená, navazuje s nimi kontakt a mj. se jim snaží nabízet pozitivní možnosti využití volného času. V neposlední řadě se opět dostávají do popředí výchovné postupy založené na intenzivním prožitku a zkušenosti získávané aktivní účastí v krátkodobém a pedagogicky zážitkovém, intenzivním pobytu v přírodě. Můžeme se s nimi setkat pod různými názvy: výchova zážitkem, prožitkem (experiental educatin, Erlebenispädagogik), výchova dobrodružstvím (adventure education) výchova v přírodě, expedice apod. (Neuman, 1998).

V současné době se stále více prosazuje nejenom v oblasti volného čase vzdělávání formou zábavy, tzv. edutainment (Kohoutek, 2006), které vzniklo z anglických slov education (výchova a vzdělávání) a entertainment (zábava).

Souhrnně by se dalo o pedagogice volného času říci, že se jedná o:

- <u>společensko vědní obor</u>, který reflektuje společenské podmínky dotýkající se vztahu práce (učení) a volného času;
- <u>pedagogický obor</u>, který metodicky a prakticky rozvíjí individuální a společenské možnosti smysluplného využívání volného času;
- <u>praktický obor</u>, který napomáhá k vytváření strategií a postupů vedoucích ke zlepšení společenských a ekonomických podmínek ovlivňujících volný čas.

4. Vztah pedagogiky volného času k jiným vědním disciplínám

Opaschowski (2006) uvádí, že pedagogika volného času je samostatná disciplína mezi vědou a volném čase a vědou o výchově. Jedná se o multidisciplinární vědu, která se dotýká mnoha oborů, mezi nimiž nejsou ostré hranice. V současné době je pedagogika volného času obor, který se dotýká řady dalších vědeckých disciplín a integruje některé jejich výsledky. Rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín.

Pedagogika volného času jako aplikovaná pedagogická disciplína využívá vlastní poznatky i poznatky základních pedagogických disciplín (obecné pedagogiky, teorie výchovy, teorie vyučování – didaktiky a dějin pedagogiky). Zároveň může pedagogika volného času přispívat zpětně do rozvoje všeobecné pedagogické teorie i jiných společenských věd. Velmi těsně souvisí a v mnoha oblastech se i prolíná se sociální pedagogikou, speciální pedagogikou, teorií sociální práce a andragogikou. Jednou ze základních oblastí společného zájmu těchto disciplín je zkoumání otázek volného času, jako důležitého faktoru prevence sociálně patologických jevů.

Výchova, volný čas a prostředí jsou vícedimenzionální jevy a mají v teorii i v praxi různé podoby a vztahy. Jejich zkoumání je proto součástí mnoha vědních disciplín. V této souvislosti lze hovořit o blízkém vztahu k hraničním vědním disciplínám, především k filozofii výchovy, psychologii výchovy, sociologii výchovy, sociální pedagogice, pedagogice sportu a k teorii sociální práce. K rozpracování těchto vazeb a vztahů přispěli

především R. Wroczynski, K. Galla, O, Baláž, M. Přadka, B. Kraus, E. Kratochvílová, J. Lokajíčková, J. Hroncová, Z. Bakošová, P. Ondrejkovič, A. Bůžek a J. Němec.

Pedagogika volného času je vědou teoretickou a praktickou. V teoretické rovině patří do systému věd o výchově, které zkoumají volnočasovou problematiku v oblastech relaxačních a oddechových aktivit ve volném čase, tvorby hodnot, cestovního ruchu, vlivu masových komunikačních prostředků, kulturně-vzdělávacích a osvětových institucí, tělovýchovných a sportovních zařízení a organizací. V oblasti teorie má tedy pedagogika volného času nejblíže k sociologii, psychologii, filozofii, ekologii, medicínským disciplínám, ekonomice, právu a právním disciplínám. V praktické rovině je orientovaná na okruhy problémů, které souvisí s výchovou, vzděláváním a realizací aktivit ve volném čase v rámci státního a soukromého sektoru, s aktivitami ve volném čase v rodinném, lokálním a širším prostředí, s organizací a managementem volnočasových aktivit, výzkumem a propagací. V praxi pedagogiky volného času by se tedy dalo hovořit o didaktikách volného času vycházejících např. z didaktik tělesné výchovy a sportu, pracovní a technické výchovy, hudební, výtvarné a jazykové výchovy, ale i z vlastivědné (dějepis, zeměpis, občanská výchova) a masmediální výchovy.

5. Institucionalizace pedagogiky volného času

Úsilí o pedagogické zhodnocení volného času se začalo promítat také do současné přípravy pedagogických pracovníků pro tuto oblast. V minulosti byla příprava profesionálních pracovníků pro oblast výchovy ve volném čase zahrnována pouze pod studijní obor vychovatelství, později pak pedagogiku se zaměřením na dětské a mládežnické hnutí. V současné době je možnost studovat pedagogiku volného času jako samostatný bakalářský, popř. magisterský studijní obor na některých, převážně pedagogických fakultách, ale i na vyšších odborných školách. Průkopníkem oboru je M. Přadka, který je stále aktivní na Pedagogické fakultě MU v Brně, kde mj. působí v oboru J. Němec, T. Čech, P. Soják a L. Gulová, která se orientuje na otázky multikulturní výchovy. Na Pedagogické fakultě UK v Praze se tomuto oboru věnuje J. Pávková a V. Poláčková, na Pedagogické fakultě v Hradci Králové J. Sýkora, L. Šebela a M. Žumárová a na Pedagogické fakultě TU v Liberci J. Činčera a J. Bělohradská. Na PdF UP v Olomouci se otázkám výchovy ve volném čase se zaměřením na práva dětí a z pohledu domovů mládeže věnovali A. Bůžek a J. Špičák. Mezi další pracoviště rozvíjející pedagogiku volného času patří Teologická fakulta JU v Českých Budějovicích (M. Kaplánek, I. Čejková a Z. Toušek) a Ústav pedagogických věd FF MU v Brně (D. Knotová). Mezi další pracoviště garantující studijní obor pedagogika volného času patří Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a Západočeské univerzity v Plzni.

Postavení oboru vzhledem k praxi je již ustálené a zavedené. Zákon o pedagogických pracovnících vymezuje profesi pedagoga volného času i jeho působiště. Pozornost dalšímu vzdělávání pracovníků pro volný čas věnují i jiné instituce, např. NIDM, občanská sdružení i soukromé organizace.

V roce 2006 vznikla Asociace vzdělavatelů pedagogů volného času, která je neziskovou organizací a sdružuje zejména zástupce škol, které profesně připravují pedagogy volného času, zástupce organizací pro další vzdělávání pedagogů volného času a odborníky v pedagogice volného času. Cílem asociace je přispět k rozvoji pedagogiky volného času jako vědního a studijního oboru – více viz. www.avpvc.zde.cz .

K rozvoji oboru přispívají i konference a semináře. Od roku 2005 jsou každoročně organizovány mezinárodní konference „O výchově a volném čase“ (České Budějovice, Brno, Hradec Králové, v roce 2008 Liberec), které se věnují teoretickým aspektům pedagogiky volného času a jejímu vymezení, je řešena problematika obsahové náplně studijního oboru a vždy jsou řešena i témata praktická, animační. V rámci již deset let probíhajících konferencí

SOCIALIA, jejímž garantem je PdF UHK v Hradci Králové (v roce 2000 - Mládež a volný čas) a ČAPV jsou řešena dílčí témata ovlivňování volného času.

6. Shrnutí

Posledním desetiletí bylo pro pedagogiku volného v obdobím hledání vlastní identity a místa mezi pedagogickými disciplínami. Jedná se o obor poměrně mladý, ale s bohatými historickými kořeny, např. Komenský (hra), oblast volnočasových spolků a organizací (Sokol, skauting – Junák), tábory apod. Má svá slabá místa především v oblasti terminologie. Ale svůj předmět, cíle a funkce má vymezeny. V současné době má i dostatek materiálů, poznatků, svou profesi pedagoga volného času v katalogu prací i rozrůstající se odborné zázemí, aby mohl být prezentován jako vědecká disciplína i studijní obor.

Resume: *Benefit sa design whereupon pedagogy of leisure time, her object and conception. Subsequently is sketchy her brief historical development and concurrently conception. Stripping and relation pedagogy of leisure time to other of science discipline and show in note to institutionalize pedagogy of leisure time.*

Literatúra:

DUMAZEDIER, J. *Vers une civilisation du loisir?* Paris, 1962.

HOFBAUER, B. *Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v české republice.* In *Výchova a volný čas.* Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase. České Budějovice, Jihočeská univerzita, 2006. s.32-44.

KOMINAREC, I. *Úvod do pedagogiky voľného času.* Prešov, Grafotlač, 2003.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava, Univerzita Komenského, 2004.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.* Praha, Portál, 1998.

OPASCHOWSKI, Horst W. *Einführung in die Freizeitwissenschaft.* Wiesbaden, VS, Verl. für Sozialwiss, 2006.

PRIES, M. *Význam volného času v měnící se společnosti.* In *Výchova a volný čas.* Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase. České Budějovice, Jihočeská univerzita, 2006. s.10-16.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času.* Praha, Portál, 1999.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha, Portál, 1998.

ŽUMÁROVÁ, M. Mládež a volný čas. In KRAUS, B. et al. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století.* Brno, Paido, 2006, s. 49 – 58.

Kontaktná adresa:

PaedDr. Monika Žumárová, PhD.
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická Fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové 3
e-mail: monika.zumarova@uhk.cz

HISTÓRIA VOĽNÉHO ČASU

Viola TAMÁŠOVÁ

***Anotácia**: Príspevok anlyzuje trávenie voľného času našich predkov pri prechode od archaického typu k spoločnosti tradičnej, sleduje voľný čas Rimanov, ľudí v stredoveku, predkov na území Slovenska, spoločnosť v 20. storočí a súčasné tendencie vývoja.*

***Kľúčové slová**: história voľného času, hry, súťaže, zápasy, umenie, spoločenská zmena, YMCA, YWCA, Orol, Sokol, Centrá voľného času.*

Naši predkovia a voľný čas

S kategóriou voľný čas sa prvýkrát stretávame pri prechode od archaického typu spoločnosti k spoločnosti tradičnej. Vytvorením sféry voľného času vznikol priestor pre špecificky ľudské prejavy (homo ludens - človek hravý a experimentujúci, homo aestheticus). Toto obdobie úzko súvisí s prekonávaním bezprostrednej nutnosti obstarávania každodennej obživy. Je však zrejmé, že voľného času naši predkovia veľa nemali. Celý deň bol vyplnený prácou. Pracovali všetci, muži, ženy aj deti. Voľný čas mali len večer po práci a vo sviatočné dni. Ten využívali v minulosti na skrášlenie svojho okolia a svojho tela. Farebne pomaľovali steny svojho príbytku, zdobili predmety každodennej potreby (kuchynský riad, pracovné nástroje, náradie i zbrane). Vo voľnom čase človek aj spieval a tancoval.

Archeologické nálezy skutočných hudobných nástrojov sú vzácne. Vedci predpokladajú, že najpoužívanejšie boli píšťaly, ktoré boli vyrábané z dlhých kostí zvierat (Prášek, 2000, s.19).

Vol'ný čas a Rimania

Trávenie voľného času si vedeli starí Rimania dokonale zorganizovať. Svoje voľné chvíle zamerali na zveľaďovanie tela i ducha. Jednou z dôležitých súčastí voľného času bol aj šport.

Rimania nešportovali pre výkony, súťaže či dokonalosť ako Gréci, ale len pre zábavu. Profesionálny šport prenechávali cudzincom, otrokom a chudobným občanom, ktorí sa ním živili. Majetní Rimania si mohli dovoliť jazdu na koni aj na voze, hod oštepom, šerm. Výsadným športom bol lov zvere. Veľa času a peňazí stáli Rimanov hazardné hry, najmä vrhanie kociek a rôzne šachovnicové hry. Rozsiahle a rozmanité mesto sa nevyhlo ani predajnej láske. Najnákladnejšie a najmasovejšie hry ako spoločenské udalosti pre vyplnenie voľného času sa organizovali v dlhom jazdeckom závodisku nazývanom Circus Maximus (600 x 200 m) pre vyše 200 000 divákov. Obľúbené boli pravidelné dostihy a jazdecké súťaže trvalých štyroch klubov. Divácky vyhľadávaným krvavým športom boli gladiátorské zápasy. Často končili ťažkými zraneniami alebo smrťou niektorých zápasiacich. Známym zápasiskom gladiátorov a javiskom loveckých scén sa stalo Colosseum (oválny pôdorys 188 x 156 m), postavené na mieste bývalého jazera, ktoré pojalo až 50 000 divákov (Prášek, 2000, s. 19).

Vol'ný čas v stredoveku

Aj stredovek obľuboval hazardné hry, obzvlášť kartové. Tie sa hrali najmä v pohostinstvách. K zábavám najvyššej spoločnosti patril lov a štvanica na divú zver. Okrem toho dvorská spoločnosť vyžadovala hudbu, tanec, rôzne predstavenia, rytierske hry, šachy i šašov. Samozrejme, aj prostí občania vo voľnom čase radi spievali a tancovali. Takou najbežnejšou príležitosťou boli sviatočné či výročné trhy . Deti sa hrali hry založené najmä na pohybe a obratnosti, schovávačky, naháňačky, zápasy a preťahovanie lanom, rôzne

cvičenia, skákanie a preskakovanie, kotrmelce a iné. Hračky boli obyčajné - drevené bábiky a koníky. Ich detstvo bolo rovnako skromné ako aj ich historická doba, uvádza P. Prášek.

Vol'ný čas predkov predhistorického obdobia na území Slovenska

V minulosti sa život ľudí sústredil okolo ohnísk. Tu trávil praveký človek aj svoj voľný čas, tu sa hrali aj deti, čo dokazujú aj archeologické nálezy z odkrytých pravekých osád. V mnohých boli objavené nezvyčajné predmety neznámeho účelu: rôzne kamienky, drobnosti vyrobené z kostí či vymodelované a vypálené z hliny.

Typickou zvláštnosťou neznámeho účelu je 6-ramenný hviezdicovitý predmet z vypálenej hliny, objavený v obci Bíňa na južnom Slovensku. Pochádza z mladšej doby kamennej (neolit) a možnože slúžil deťom ako neobyčajná hračka. Najvzácnejšie sú však postavy žien vypracované v staršej dobe kamennej (paleolit) z parohu, mamutoviny či už aj z hliny (Moravany nad Váhom, Dolní Vestonice na Morave). Tieto tzv. venuše sú najstaršími "sochárskymi" dielami v dejinách ľudstva a považujú sa, napriek ich jednoduchosti, za umelecké diela. Vyrobili ich vo svojom voľnom čase najzručnejší doboví majstri, inak povolaním lovci mamutov. Maliarske schopnosti pravekých lovcov v ich voľnom čase najlepšie vynikli na nástenných maľbách v jaskyniach. Napr.v jaskyni Domica nakreslil uhľom jej neolitický obyvateľ na stenu jednoduchú krajinu. Ako píše P. Dvořák „...pred objaviteľmi otvorila sa veľkolepá scenéria: kilometre a kilometre skalných chodieb obťažkaných prepychovou výzdobou kvapľov... pár krokov od dnešného vchodu do jaskyne vstúpili na pôdu pravekej osady! V striedmom svetle karbidových lámp uzreli na zemi nádherné zdobené hlinené hrnce, keramické poháre, misky, porozhadzované črepy, kamenné nástroje, vyhasnuté ohniská, ba v blate podzemného potoka aj stvrdnuté odtlačky bosých nôh pravekého človeka. A ďalej: „ Opäť sa odkryli stovky zaujímavých predmetov : sekerky, kliny, sekeromlaty, podložky a drviče, brúsky, obsidiánové kosáky, škrabadlá, nožíky, vrtáky, kostené hladidlá, ihly, strelky, dýky, udice.“ Ako sa živili ? „ Určite si vypomáhali lovom, ale hlavným zamestnaním bolo s najväčšou pravdepodobnosťou pastierstvo“ (in Brťková, M. – Tamášová, V. a kol. 2000, s.11).

Vol'ný čas v 20. storočí

So zmenami spoločnosti a zmenami v ekonomike úzko súvisí aj spôsob života ľudí. V 20. storočí sa zmenilo aj postavenie detí. Väčšina bola oslobodená od výrobnej práce. Predlžovala sa školská dochádzka a príprava na povolanie až do veku dospelosti, čo malo za následok nárast voľného času detí.

Podiel voľného času však vzrastal aj u dospelých. Okrem iného, tento nárast ovplyvnili nasledovné faktory: skracovanie pracovnej doby, predlžovanie dĺžky života a s tým spojený nárast počtu ľudí nad 60 rokov.

Možno teda konštatovať, že v priebehu 20. storočia prišlo k nárastu celoživotného fondu voľného času a voľný čas zaujal v ľudskom živote svoje trvalé miesto.

Hofbauer uvádza časové hodnoty základných oblastí života podľa nemeckého pedagóga H. W. Opaschewského (in Novomeská, V. 2002, s.25).

Celkový čas života (priemerne)	Okolo roku 1800	80-te roky	90-te roky	Okolo roku 2010
rokov	50,2	69,6	76,5	78,8
dní	18 333	25 417	27 917	58 750
hodín	440 000	610 000	670 000	690 000

Z toho čas v hodinách	Okolo roku 1800	80-te roky	90-te roky	Okolo 2010
Základné potreby (jedlo, spánok)	188 000 = 41%	255 000 = 42%	270 000 = 40%	290 000 = 42%
Práca, povolanie	150 000 = 34%	75 000 = 12%	60 000 = 9%	40 000 = 6%
Voľný čas	**110 000 = 25%**	**280 000 = 46%**	**340 000 = 51%**	**360 000 = 52%**

Z tohto prehľadu vyplýva:

podstatne (o viac ako polovicu) sa rozšíril celkový priemerný rozsah života, vzrástol počet prežívaných rokov, dní a hodín. Pritom bolo prekonané tradičné skratkové rozčlenenie života na tri rovnomerné časti (8 hodín spánku - 8 hodín práce - 8 hodín voľného času). Podiel času venovaného základným životným potrebám bol stabilizovaný (okolo 40%), zásadnou premenou však prešiel pomer práce a voľného času. Počet hodín práce sa znížil (alebo zníži) zo 150 tis. na 40 tis. (teda skoro o štvrtinu), voľného času naopak stúpol (stúpne) zo 110 tis. na 360 tis. hodín (viac než trikrát). Zamestnanecká fáza života tvorila v r. 1885 dve tretiny, dnes však len polovicu (teda asi 38 rokov) života.

Vývoj výchovy vo voľnom čase

Ako sme už spomínali, voľný čas sa stal významnou kategóriou každého ľudského života (najprv v mestách a vyšších spoločenských vrstvách, voľný čas bol spočiatku pokladaný iba za "také panské huncútstvo"). Celý tento vývoj sa odohrával v širšom kontexte vývoja ľudskej spoločnosti, v procese uvoľňovania človeka od zábran, ktoré ho nútili podriadiť sa (uvoľnenie poddaného roľníka, skrátenie pracovnej doby robotníkov, odstránenie nádenníckej práce detí) až po jeho slobodné rozhodovanie sa pre aktivity, ktoré bude vykonávať na báze dobrovoľnosti a voľby vo svojom voľnom čase.

Počiatky výchovy vo voľnom čase

Korene výchovy mimo vyučovania môžeme nájsť už u Jána Amosa Komenského, predovšetkým v jeho názoroch na rozvíjanie záujmovej činnosti žiakov alebo na spojenie školy so životom. Výchovu mimo vyučovania zaraďuje do tazv. štúdií tretieho poriadku. Medzi tieto činnosti zahŕňa hry prispievajúce k telesnému a duševnému pohybu, ďalej divadelné hry a spoločné vychádzky, na ktorých by žiaci mohli medzi sebou diskutovať. Pripúšťa aj stolové hry, ktoré cvičia ducha, ako sú napr. šachy (Brindza, 1984, s.21).

Po skončení tridsaťročnej vojny vznikali v mestách kluby (prvé vo Veľkej Británii v roku 1693), spolky, kaviarne a spoločnosti dospelých. Hromadné oddeľovanie bydliska a pracoviska prebiehalo zvlášť v druhej polovici 19. storočia a pokračovalo až do prvej svetovej vojny.

Robotníci sa usilovali o skrátenie pracovnej doby dospelých, mládeže a detí tak, aby mali dostatok času na regeneráciu pracovnej sily. Postupne sa vytvoril časový priestor pre činnosti vzdelávacích, hudobných, divadelných a telovýchovných spolkov, usporiadanie slávností a výletov, vznik čitateľských klubov a robotníckych domov. Veľký význam pre rozvoj organizovanej ľudovovýchovnej (osvetovej) práce ako uvádza E. Fulková (2004, s. 14) mal vznik Masarykovho ľudovovýchovného ústavu (1925), ktorý sa zameriaval napr. „ aj na usporiadanie kurzov pre nezamestnaných.“

Najprv to boli zariadenia s pôvodným určením pre dospelých. Neskôr začali pôsobiť aj zariadenia zamerané len na najmladšie vekové skupiny a vytvárali pre ne nový, špecifický výchovný priestor. Boli to napr. kluby a športové zariadenia na školách (najskôr v Anglicku),

detské záhrady poľského lekára H. Jordana pre pobyt na vzduchu a pre pohybové aktivity, letné kolónie vo Francúzsku, Nemecku alebo Rusku, klubovne a tábory detských združení YMCA, YWCA alebo skautské hnutie, ale napr. i aktivity Sokola, jeho cvičenie, i bábkové scény a knižnice (Pávková, 1999, s. 23).

YMCA, YWCA

YMCA začala na Slovensku oficiálne pôsobiť až po prvej svetovej vojne, keď do novovzniknutej Československej republiky prišli americkí sekretári prinášajúci poznatky, praktické skúsenosti i materiálnu pomoc. Najviac sa rozvinula v Bratislave, Banskej Bystrici a Lučenci (Tamášová, 2000, s.4).

YMCA v Československej republike ako súčasť svetovej organizácie YMCY bola založená z podnetu T. G. Masaryka už v roku 1920.

YWCA - Združenie mladých žien, uvádzané často aj pod názvom Odborné hnutie mladých žien, bolo vytvorené ustanovujúcim zhromaždením 28. novembra 1923 v Bratislave, avšak výbor YWCY pracoval už od roku 1922.

Náplňou týchto dvoch organizácií mladých ľudí (YMCA - Young Men's Christians Association a YWCA - Young Women‘s Christians Assotiation) bola kultúrno-výchovná a vzdelávacia činnosť, ktorá mala viesť k harmonickému formovaniu osobnosti mladého človeka. Súčasťou harmonickej výchovy bola aj telesná výchova a šport. Zároveň sa mladí ľudia pripravovali na život.

Cieľom združenia bolo dať mladým ľuďom šancu využiť voľný čas na sebavzdelávanie a celkový duševný a telesný vývoj, vychádzajúc z myšlienok kresťanstva, zodpovednosti jednotlivca za seba, vedenia zmysluplného života a telesného rozvoja človeka.

Cieľom všetkých činností združenia bola starostlivosť o telo a ducha cez mravnú, intelektuálnu, vzdelávaciu a kultúrnu oblasť v duchu kresťanstva a na demokratických princípoch. YMCA združovala všetkých mladých ľudí bez ohľadu na pôvod, povolanie, rasu, národnosť, náboženské vyznanie, sociálno-spoločenské postavenie a politické presvedčenie.

Činnosť YMCY a YWCY bola veľmi rozmanitá. Spôsoby a formy jej realizácie boli tiež veľmi rôznorodé. Najčastejšie to boli kurzy (jazykové, odborné-murárske, chemické, umelecko-priemyselné alebo prípravné maturitné, či kurzy pre vodičov motorových vozidiel), prednášky, kinematografické a divadelné predstavenia, bábkové predstavenia, besiedky, letné tábory.

Po novembri 1989 obnovili YMCA a YWCA svoju činnosť na území Slovenska.

SOKOL

Sokol, najväčšia česká telovýchovná organizácia, bola založená 16. februára 1862 v Prahe. Jej zakladateľom bol Miroslav Tyrš. Jednota Sokola v Bratislave bola založená na ustanovujúcom valnom zhromaždení 24. februára 1919. Na VI. Valnom zjazde Českej obce sokolskej v roku 1920 bola táto oficiálne premenovaná na Československú obec sokolskú.
(Tamášová, 2000, s.15 a n.).

Činnosť Sokola bola zameraná na pestovanie československej vzájomnosti, propagovanie politiky národnej buržoázie a vlastenectva. Sokol bol vo svojich zásadách za odstránenie akéhokoľvek prejavu boľševizmu a nastolenia komunistickej diktatúry.

Cieľom organizácie bola telesná a mravná výchova československého ľudu v prospech národa a ľudstva.

Na dosiahnutie svojho cieľa navrhovala v stanovách využívať tieto formy práce:

1. Pravidelne usporadúvať cvičiteľské, vzdelávacie a činovnícke školy
2. Organizovať zlety, (všesokolské zlety boli najväčšími podujatiami Sokola, 1. sa konal roku 1882) cvičenia, závody, telocvičné vystúpenia, ku ktorým patria aj hry, turistika, jazda na koni, vodné športy, korčuľovanie, šerm a streľba.

3. Usporadúvať zájazdy, výlety, vychádzky, tábory, zjazdy.
4. Poriadať rokovacie schôdze a prednášky.
5. Organizovať koncerty, výstavy, divadelné predstavenia a slávnosti(Tamášová, 2005, s.49).

V januári 1990 obnovil svoju činnosť Sokol na území našej krajiny.

OROL

Orol sa zrodil v roku 1909. Svoje meno prijal od katolíckych telocvičných organizácií zo Slovinska. V ten istý rok sa konal aj prvý zemský zlet Orla vo Vyškove.

Prvá jednota bola založená roku 1919 v Malackách.

"Orol od svojho založenia zdôrazňoval svoj náboženský pôvod a vo svojej organizačnej, kultúrno-vzdelávacej a telovýchovnej činnosti kládol na prvé miesto výchovu v náboženskom, katolíckom duchu" (Tamášová, 2005, s.38).

K dosahovaniu cieľa organizácie – výchovy k národnej pospolitosti a sociálnej vzájomnosti v duchu kresťanstva a demokracie a výchovy zdravej mládeže, ktorá má byť "čistá vo svojich myšlienkach a skutkoch, hlásiaca sa ku Kristovmu náboženstvu“ (Tamášová, 2005, s. 41) boli využívané rôzne formy kultúrno-výchovnej a športovej činnosti. Medzi najfrekventovanejšie patrili náboženské podujatia (cirkevné púte, spoločné omše), manifestačné zájazdy, divadelné a bábkové predstavenia, ďalej nácvik povinných prostných a orolské zlety, ktoré boli najväčšími celoštátnymi telovýchovnými podujatiami.

Činnosť Orla bola na Slovensku obnovená roku 1992 a dnes pracuje pod názvom Slovenský Orol.

"Je členom medzinárodnej kresťanskej športovej organizácie FICEP so sídlom v Paríži, ktorá združuje desať členských štátov Európy. Obnovený Slovenský Orol už nie je čisto katolícky orientovaný, ale má široký ekumenický základ" (Tamášová, 2005, s. 42).

Povojnový vývoj

Typy zariadení povojnovej obnovy prechádzali dynamickým rozvojom. Okrem domov a odborných staníc vznikali pri školách denné zariadenia pre deti zamestnaných rodičov (školské družiny neskôr aj školské kluby). Výrazným špecifikom sa stalo široké budovanie ľudových škôl umenia.

V období Československej socialistickej republiky boli deti a mládež jednotne organizované v PO SZM. PO SZM vznikla v roku 1949 a bola hlavným organizátorom detskej aktivity, pretože v nej bola sústredená väčšina detí vo veku od šiestich do štrnástich rokov (Brindza, 1984, s.24).

Súčasné výchovno-vzdelávacie zariadenia a voľný čas detí

Medzi zariadenia orientované na výchovu detí a mládeže v čase mimo vyučovania u nás patria školské kluby, školy v prírode, domovy mládeže a centrá voľného času.

Na školách by mali pracovať aj školské strediská záujmovej činnosti ako nový typ výchovno-vzdelávacích zariadení, ktoré podľa Zákona NR SR č. 279 z roku 1993 by mali zabezpečovať práve "rozvíjanie záujmov a organizovanie oddychovej činnosti žiakov základných škôl a stredných škôl vo voľnom čase vznikli preto, aby v rámci školy vytvárali podmienky pre záujmovú činnosť rôznorodých kolektívov podľa veku a pohlavia, napr. vzdelávaciu, zábavnú, oddychovú, verejnoprospešnú atď „ (Kratochvílová, 2000, s. 5).

Široké možnosti ako tráviť voľný čas pre deti a mládež poskytujú centrá voľného času. Vznikli pretransformovaním z domov detí a mládeže a staníc mladých technikov, prírodovedcov a turistov podľa Vyhlášky MŠaV SR č. 291/1994 Z. z. Je to jedna z foriem realizácie štátnej politiky v práci s deťmi a mládežou.

Na Slovensku je 156 centier voľného času a 101 školských stredísk záujmovej činnosti. Významne sa podieľajú na realizovaní štátneho programu starostlivosti o deti a mládež prostredníctvom výchovno - vzdelávacej, záujmovej a rekreačnej činnosti v priebehu celého roka pre deti od 5 rokov až po mládež do 26 rokov. Pozornosť venujú aj vyhľadávaniu a práci s talentami. Centrá voľného času majú celoročnú prevádzku. Priamou výchovnou prácou centra je pravidelná záujmová činnosť v záujmových útvaroch formou krúžkov, súborov, kurzov a klubov. Príležitostná činnosť prebieha jednorazovo alebo opakujúcimi sa podujatiami formou predmetových olympiád, súťaží, výletov, besied, exkurzií, spoločenských a športových podujatí(Bošňaková, 1998,s.3).

Špecifické postavenie medzi zariadeniami pre voľný čas detí a mládeže má bratislavská IUVENTA. Je výchovno-vzdelávacím, školiacim, metodickým, prieskumným a experimetálnym pracoviskom s celoslovenskou pôsobnosťou. Má funkciu metodického, poradenského a informačného centra pre centrá voľného času, školské strediská záujmovej činnosti a ďalšie subjekty pôsobiace v oblasti voľnočasových aktivít. Jej poslaním je podporovať rozvoj odborných a spoločenských aktivít detí a mládeže, práce s talentami na Slovensku a zahraničnú mobilitu detí a mládeže (Bošňaková,1998, s.4).

Po roku 1989 vstúpila do oblasti voľného času detí a mládeže aj neštátna sféra. Vznikli rôzne detské a mládežnícke organizácie, občianske združenia detí a mládeže a cirkevné organizácie detí a mládeže. Tie sa však často boria s nedostatkom financií a ekonomických prostriedkov pre svoju činnosť. Štát ich činnosť podporuje prostredníctvom finančných dotácií.

Súčasné tendencie vo vývoji voľného času.

Súčasnú postmodernú spoločnosť necharakterizuje len informačný kapitalizmus - internacionalizmus, ale vo sfére voľného času predovšetkým zvyšovanie nárokov na voľný čas a rast potrieb, determinovaných možnosťami ich realizácie. Všeobecne dochádza k nárastu množstva voľného času, avšak dnešný človek zažíva často pocit časovej tiesne. Je nutné vypestovať nové chápanie svojho voľného času, vytvárať u mládeže zmysluplný životný štýl ako prevenciu pred pohodlným konzumným životom(Danek,2007,s.86).

S rozšírením sféry voľného času veľmi vzrástla aj intenzita autonomizácie osobnosti. Nikdy nebol proces individualizácie taký silný ako teraz. Poskytuje sa možnosť vyjadrovať individualitu pre seba samého, podľa telesných, citových, rozumových alebo spoločenských dispozícií v čase získanom na tento účel. Hoci nezabúdame na fakt, že v našom súčasnom kontexte čas oslobodený od práce je naklonený raz k degradácii (alkoholizmus, tvrdé drogy...), inokedy k rozvoju človeka, buď k sociálnemu konformizmu alebo ku kreativite, buď k participácii alebo sociálnemu úniku. Je však dôležité, že expanzia aktivít voľného času v mnohorakých formách zaväzuje revidovať do hĺbky nielen zmysel práce, ale aj zmysel všetkých nevyhnutných a viazaných sociálnych časov vo vzťahu k individuálnemu voľnému času (Manniová,2004, s. 85).

Voľný čas sa stal celoživotnou dimenziou a vyžaduje, aby na ňu spoločnosť adekvátne reagovala. Dnešní mladí ľudia by si mali do svojho života odnášať schopnosť voľný čas chcieť a vedieť aktívne , zmysluplne využívať.

Literatúra:

BRINDZA, J. *Deti a ich vol'ný čas*. Bratislava: Smena, 1984.

BOŠŇÁKOVÁ, M. *Centrá voľného času na Slovensku.* In *Vychovávateľ*, roč.42,1998, č.3– 4.

DANEK, J. *Výchova ako súčasť života Teória a prax*,Trnava:UCM,2007,ISBN :978-80-89220-72-4.

FULKOVÁ, E. – BALÁČKOVÁ, Ľ. *Základy poľnohospodárskeho vzdelávania dospelých*. Nitra: SPU, 2004, ISBN: 80 – 8069 – 302 – 1.

HOFBAUER, B. *Bilancujeme voľný čas - století dítete*. In *Vychovávatel*, roč. 45, 2001, č. 7.
PRÁŠEK, P. *Viete ...ako naši predkovia trávili vol'ný čas?* In *Rodina a škola*, roč. 47, 2000 č. 9.
KRÁĽOVÁ, Ľ. *Súčasné tendencie vo vývoji vol'ného času ako spoločenského fenoménu*. In *Vychovávateľ*, roč. 37, 1993, č. 9 – 10.
KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Výchovno-vzdelávacie zariadenia a vol'ný čas detí CK 10. výročiu Dohovoru o právach dieťaťa).* In *Vychovávateľ;* roč. 44, 2000, č. 7 – 8.
MANNIOVÁ, J. *Kapitoly z pedagogiky*. Bratislava LUSK PRES,,2004,ISBN : 8-968956-2-1.
NOVOMESKÁ,V. *Voľný čas ako znak kvality života*. Dipl. práca. Bratislava: PdF UK, 2002.
OPASCHEWSKI H.W. *Die Einfuehrung in die Freizeitwissenschaft*. Leske-Budrich, Opladen 1997, In NOVOMESKÁ,V. Voľný čas ako znak kvality života. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK, 2002.
PÁVKOVÁ, J. a i. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zafízení volného času*. 1. vyd. Praha: Portál1999. ISBN 80 -7178 - 295 - 5 .
TAMÁŠOVÁ, V. *História, tradície a odkaz vybraných mládežníckych organizácií na Slovensku (1918 - 1939)*. Bratislava: Metodické centrum, 2000. ISBN 80 - 8052 - 090 – 9.
TAMÁŠOVÁ, V. *Generačná kontinuita a história organizácií mladých na Slovensku*. Bratislava: LINGOS, 2005, ISBN : 80-89113-11-7.

Resumé: *The contribution analyses the history of the people s free time in the pre-historic period until the present time. It follows briefly the free time of Romans, the Middle ages society, the forefathers on the Slovak territory, the free time of the young people joined in the organizations YMCA, YWCA, The Eagle, The Falcon. The contribution speaks about the activity of the children and young people in the centres of the free time in the present Slovakia. It states that the free time became the life long dimension and requires that the society will react on it and use it adequate.*

Kontaktná adresa:
Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická Fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail : viola.tamasova@fedu.uniba.sk

VOLNÝ ČAS DĚTÍ A MLÁDEŽE – ZÁBAVA NEBO VÝCHOVA

Jiří NĚMEC

***Anotácia**: Autor sa v príspveku zaoberá aktuálnymi trendmi v pedagogike voľného času, ktoré reagujú na novú kultúrnu situáciu. V súvislosti s tým ozrejmuje niektoré nové pojmy, poukazuje na isté fenomény v prežívaní voľného času a napokon ukazuje možnosti tvorivého spájania zábavy a výchovy, resp. vzdelávania.*

***Kľúčové slová**: trendy a fenomény kultúry, intligentná zábava, edutainment, edukačné inštitúcie.*

Jaký je onen dnešní svět, ve kterém je ospravedlnitelné jakékoliv chování v duchu postmoderní filozofie? Co nabízí dnešním dětem a mládeži? Jak najít pevné hodnoty důležité pro výchovu, jak obnovit hodnotu charakteru a jak odborně a pedagogicky obhájit renesanci výchovy ve volném čase. "Všechno je možné", říká Jean Francois Lyotard (nar. 1942) ve svém zásadním díle Postmoderní situace (1979) a tím nepřímo poukazuje na skutečnost, že tradiční prostředky našeho myšlení naprosto nedostačují k tomu, abychom pochopili zmatenou situaci kolem sebe.

Za posledních několik desítek let se moderní západní společnost obklopila tolika novými věcmi, že začínáme ztrácet kontakt s vlastí realitou. Žijeme v sekundárním světě zprostředkovaných vjemů, vytrácejících se vlastních prožitých zkušeností a nevšímáme si, že mezi člověkem a přírodou vyrůstá bariéra, kterou netvoří pouze kultura, ale převažující balast sestávající z: Reklamy, jednotlivě balených párátek, bleskové internetové a SMS komunikace s celým světem, virtuální reality, hracích automatů, panelových sídlišť a velkých megalopolí. Panelová sídliště jsou jednou z příčin, proč děti, ale mnohdy i rodiče, dávají přednost pasivní hře a zábavě u počítače a televize, která jim neposkytuje skutečný obraz světa, ale pouze technicky ozvučený a rádoby umělecky stylizovaný odraz skutečnosti. Samotné sídliště v sobě potenciálně skrývá mnoho nástrah v podobě znečištěných ulic, možnosti zranění apod., ale samotné výškové budovy se proměňují ve fyzické a hlavně psychické bariéry, které nám brání přirozenému kontaktu s vrstevníky. Dítě tak vyrůstá v sociální izolaci.

V polovině dvacátého století žil člověk ještě tzv. nezprostředkovanou zkušeností. Přestože byl svědkem rozvoje televize a rozhlasu, byl to ještě pořád on, kdo vycházel vstříc realitě a sám ji vnímal. V uplynulých čtyřiceti letech člověk tuto osobitou sociální zkušenost postupně ztrácí a nahrazuje ji zkušeností sdílenou. Obsahy a "děje", které jsou mu předkládány filmem či televizí, už nezná z vlastní zkušenosti, ale pouze zprostředkovaně, skrze sdělovací média. (Děti mnohdy nevědí, co je to fyzická bolest, ale z televizních filmů dobře vědí, jak ji jinému způsobit!) Denně jsme svědky krutosti na našich obrazovkách, sledujeme válku v přímém přenosu (je to totiž strašně zábavné, můžeme si ji dokonce objednat na DVD a vše v klidu „vychutnat"). Svět pomalu přechází od suprarealismu k pseudorealismu, který má ponejvíce podobu ikon. Ikonu pak můžeme chápat jako "polévkový bujón", ve kterém je již vše pro přípravu jídla obsaženo. Sdělovací prostředky s námi "hrají ikonománii" a vytvářejí manipulovanou, upravenou realitu světa, kterému ve skutečnosti nic neodpovídá. V takovémto "světě iluzí" pak dítě nemůže prožívat "skutečnou zkušenost", ale nazírá na "obraz skutečnosti". Člověk hraje roli pasivního spotřebitele, diváka zábavného průmyslu.

Tento postmoderní svět je německým filozofem Wolfgangem Welschem (nar. 1946) chápán jako stav radikální plurality, kterou zdůvodňuje protitotalitní potřebou zasazovat se o mnohost a různorodost koncepcí jazykových her, a to nikoliv z nedbalosti a laciného

relativismu, nýbrž z důvodu dějinné zkušenosti a z motivů svobody. (Welsch, 1994, s. 12–13) Právě touto krásnou definicí snad nejlépe můžeme vysvětlit mnoho nových fenoménů, které živeny bezbřehou svobodou se rozvíjí především v oblasti volného času.

Svět volného času, především způsoby jeho využívání, realizované činnosti, motivy pro jeho využívání atd., se každým rokem mění v závislosti na ekonomickém růstu společnosti, proměn sociální struktury obyvatelstva apod. V posledních několika letech můžeme být svědky socioekonomického fenoménu, který je charakteristický svojí bipolárností ve vztahu k uživatelům. Na straně jedné je oblast volného času novým dynamicky se rozvíjejícím trhem, každým dnem vznikají nová zábavní a sportovní centra budovaná soukromými investory v objemu miliard korun, na straně druhé jsme svědky odmítání takového konzumu především specifickými subkulturami mládeže, které proti konzumu revoltují svým v mnoha ohledech i protispolečenským způsobem.

Náhled fenoménu

Nacházíme se jakoby na pomyslném rozcestí, jehož cesty se rozdělují na trendy a fenomény. Zatímco trend můžeme charakterizovat jako určitý masový směr vývoje námi sledované oblasti (volného času), pak fenomén je určitý jev, který je pozoruhodný a zajímavý, a nemusí být ve společnosti rozšířený, může být pro svoji fenomenálnost i ojedinělý. Právě kvalitativní, ale především kvantitativní zkoumání obou oblastí na poli výzkumném by mohlo přinést mnoho nových poznatků o obou směrech. V našem příspěvku se pokusíme jen načrtnout určité linie a poukázat na zajímavosti naplňující svět volného času.

Parkour aneb pohyb v ulicích

Příkladem pozoruhodného fenoménu může být nový způsob mládeže, založený na překonávání překážek, především v městských aglomeracích, nazývaný parkour. Při parkouru jsou využívány přirozené pohyby těla, jako běh, skákání a lezení, pomocí kterých se co nejefektivněji a nejrychleji člověk dostává z místa na místo. Tato aktivita provozovaná jakoby na pozadí veřejného zájmu a pomezí, kde končí tolerance společnosti a začíná porušování mnohých norem, ukrývá velice vážnou činnost mládeže, která má svůj hluboký smysl a zároveň aspiruje na aktivitu rozvíjející osobnost člověka. Jak se můžeme dočíst na webových stránkách parkhurových aktivistů, nejde jen o rozvoj fyzické síly a mrštnosti, ale též o rozvoj mnoha charakterových vlastností:

„*Při tréninku se snažíme překonat sami sebe, svůj strach a své nedostatky a neustále se zlepšovat, nikoliv soupeřit s ostatními. Parkour není sportem extrémním, jak je občas prezentován v médiích. Extrémní je pouze v případě, že hazardujete se svým životem a děláte něco, co neumíte a nechápete. V mnohých aspektech se Parkour podobá bojovým uměním. Když se mu člověk věnuje naplno a správně, jde v podstatě o životní cestu a filozofii. Neustále překonáváme překážky, ať už psychické či fyzické.*
Smyslem tréninku je ovládnout lépe své tělo jako celek. Nemá smysl se učit jen jednotlivé techniky odděleně, ale spíše průběžně zdokonalovat svůj pohyb. Cílem je být silnější, abychom byli užitečnější jak v běžném životě, tak případných extrémních situacích, které mohou nastat i v moderním světě.“ (srov. www.parkour.cz)

Podobných fenoménů bychom v zákulisí našeho života našli hned několik, nejsou však tolik známé a rozšířené jako trendy, za kterými stojí promyšlený marketing a nezbytná finanční investice. I v této oblasti však nalezneme řadu projektů hodných poznání a mezi nimi i edutainment.

Zpět k trendům

Vzhledem ke skutečnosti, že se nacházíme ve společenství pedagogů, a nikoliv marketingových expertů pro prodej volnočasových aktivit, měli bychom se věnovat dvěma pojmům, které jsou charakterické pro oba proudy. Je to entertainment a edutainment, tedy zábava a zábavné vzdělávání. Obsahová, ale i sémantická hranice mezi oběma pojmy je

velice úzká, podobně jako oblast volného času a výchovy ve volném čase. Zatímco první je bezesporu obsahově širší, nevylučuje podkategorii druhou, ale zároveň ani neříká, že je vždy nutnou součástí. Jak to tedy je a jaké jsou charakteristiky a trendy v oblasti edutainmentu.

Edutainment

Edutainment je specifický druh zábavy, prostřednictvím které se zúčastněný může vzdělávat (ve smyslu získávat nové informace z různých oblastí našeho života), nebo vychovávat (mohou být ovlivňovány jeho postoje, hodnoty, vzorce chování). Edukace v takovém případě probíhá, aniž by si to dotyčný plně uvědomoval, přičemž je využíváno nových prostředků např. z oblasti pedagogiky zážitku, mediální pedagogiky, virtuální reality nebo informačních technologií apod.

V současné době neexistuje český ekvivalent tohoto pojmu, který je rozšířen především v anglicky mluvících zemích. Jak je patrné z výrazu samotného, sestává ze základu dvou slov - education (vzdělávání) a entertainment (zábava). Na první pohled dva neslučitelné pojmy vytvářejí novou oblast edukační reality, ve které klíčovou roli nehraje učitel, pedagog, ale celý soubor psychologicky, pedagogicky a didakticky promyšlených prostředků, jež se váží na nové informační a komunikační technologie nebo jiná masově se rozšiřující média. Český ekvivalent bychom mohli hledat ve slovních spojeních zábavné vzdělávání, vzdělávání prostřednictvím zábavy, škola hrou apod.

Edutainment v zrcadle dnešního světa

Zábava je vždy do jisté míry doprovázena hrami a naopak vlastní hry mohou asociovat zábavu. Laický pohled na hru jako na marnění času, který můžeme věnovat ušlechtilejším činnostem (např. učení), je v dnešní době již překonán. Herní aktivity jsou rozvíjeny jak v oblasti mimoškolní výchovy, tak i ve škole s cílem získávat vědomosti nebo dovednosti, ale též jejich kooperaci, komunikaci apod.

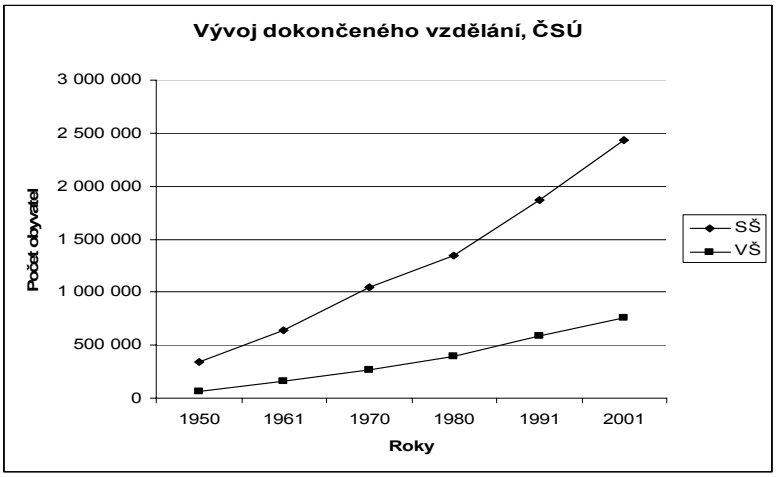
Korelace mezi vzděláním a inteligentní zábavou

Sociální, kulturní a ekonomický vývoj společnosti v posledních několika letech výrazně změnil zájmy lidí a s nimi i aktivity realizované v rámci volného času. Tato oblast už není vnímána jako doba, ve které se pouze relaxuje a odpočívá, ale jako další „oddechový čas“, ve kterém se lidé mohou zdokonalovat a rozvíjet ve svých svobodně vybraných aktivitách. Například výzkumy společnosti Incoma Research Leisure (konference 2006) uvádí, že poptávka po zábavném vzdělávání je způsobena zvyšujícím se stupněm vzdělání populace (stále větší procento lidí dosahuje vysokoškolského vzdělání). Vývoj počtu lidí s dokončeným úplným středním a vysokoškolským vzděláním je zřejmý z tabulky č. 1. Počet vysokoškoláků je od roku 1950 do roku 2001 dvanáctkrát větší, a tento trend bude nadále vzrůstat. Fenoménem dnešní doby je stoupající korelace mezi vzděláním lidí a jejich očekáváním kvality zábavy, která je smysluplná a není pociťována jen jako promrhaný čas.

Tabulka č. 1 – Vývoj počtu lidí s ukončeným středoškolským a vysokoškolským vzděláním

	1950	**1961**	**1970**	**1980**	**1991**	**2001**	**1951/2001**
SŠ	344 627	642 825	1 043 936	1 348 453	1 866 983	2 431 171	7,0545
VŠ	61 687	156 412	263 127	393 524	582 849	762 459	12,36012

Graf č. 1 - Vývoj počtu lidí s ukončeným středoškolským a vysokoškolským vzděláním



Zábava pro všechny!

Trendem posledních několika let je zábava, na které se dá dobře vydělat. Rozhlédněme se kolem sebe, ale podívejme se též do programové skladby veřejnoprávních a soukromých televizních společností, prozkoumejme, jaké tituly se nacházejí na novinových stáncích. Společným jmenovatelem mnoha úspěšných mediálních titulů je infotainment. Tento pojem nepřekládáme jako zábavné osvojování informací, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale jako předávání informací, které nemají závažnou podstatu, ale jsou mnohdy založeny na bulvárních zprávách, informacích o řasenkách, novém krmivu pro naše psíky, nebo poskytují zajímavá „coming out“ (odhalení) v životě populárních osobností. Infotainment nemá nic společného se seriózní dokumentaristikou, zpravodajstvím nebo infotainmentem ve sdělovacích prostředcích, jak uvedeme dále.

Řada zábavných center a velkých parků (např. v USA mají dlouholetou tradici) zařazují mezi jednotlivé atrakce i činnosti, které návštěvníky vzdělávají. Také tradiční muzea a další veřejnoprávní instituce, jejichž návštěva byla mnohdy nudná a nezáživná, včleňují do svých kurátorských vizí prvky zábavy a her. Především v českém prostředí můžeme být svědky proměn mnoha veřejných institucí jako jsou například zoologické zahrady, dětská muzea, hvězdárny a planetária apod., která se stále více otevírají veřejnosti, aby přilákaly návštěvníky atraktivností svého programu. Účastníci už se nepohybují pouze po vyznačených cestičkách mezi exponáty, kterých se nesmějí dotýkat, ale stávají se hlavními tvůrci interaktivního procesu, který je zábavný, vtipný a motivující k dalšímu poznání. Na pozadí takovéhoto nenásilného a neuvědomovaného edukačního procesu pak mohou být nejen nové poznatky, které si návštěvník instituce odnáší, ale především emoční stenické zážitky, které umocňují proces učení a celkovou změnu postojů.

Edutainment a edukační instituce

Ekonomicky a marketingově je zajímavá také samotná oblast edukační reality, která je pro tvůrce různých médií a hraček lákavá a patrně zde najdeme nejvíce příkladů, které rozvedeme dále. V současné době jsou myšlenky edutainmentu prakticky využívány a rozvíjeny v následujících odvětvích.

Muzea a dětská muzea – jak jsme již naznačili výše, stávají se tyto instituce velkými laboratořemi poznání, ve kterých si účastnici mohou na všechno nejen sáhnout, pokud je to možné, ale také vyzkoušet a pochopit tak složité fyzikální a jiné přírodovědné děje. Specifikem mezi muzei jsou dětská muzea (Jůva, 2004, 195), která jsou charakteristická především vytvářením prostoru pro dětské učení, jež vychází ze hry a dobrodružství,

z vlastních zážitků i objevování, je sociální a má charakter zábavy. Podporou pro heuristické učení je již zmíněná interaktivita jednotlivých exponátů. Tato muzea jsou dále charakteristická svojí nízkoprahovostí nejen ve smyslu, že jsou otevřena i handicapovaným návštěvníkům, ale především že jsou budována na komunitním principu, spolupracují s dalšími kulturními a vzdělávacími institucemi a vytvářejí prostor pro neformální vzdělávání všech sociálních skupin. Velice silným prostředkem, který umocňuje emocionálnost expozicí, jsou multimediální prezentace, v některých muzeích mohou návštěvníci navštívit kino IMAX a zhlédnout třírozměrný film. Samozřejmostí jsou například různé vědomostní kvízy, hry a soutěže. Příklad, který uvádíme, pochází z technického muzea švýcarského Lucernu. Návštěvníci, kteří se chtějí seznámit s lidským úsilím, jež doprovázelo stavbu známého tunelu Gotthard pod skalními masivy Alp, mohou navštívit multimediální expozici v podzemí muzea a prožít téměř vše, co prožívali inženýři i stavitelé. Nejdříve se seznámí s osudy italských dělníků, posléze se zúčastní ražby tunelu, aby se v závěru mohli projet vláčkem. Velice jednoduchou expozicí a hrou zároveň je stanoviště, na kterém si děti mohou vyzkoušet přeskládat hromadu uhlí, která odpovídá jednomu přiložení do kotle parní lokomotivy. Slovní výklad učitele o náročné profesi topiče na lokomotivě pak nesnese srovnání s živou zkušeností.

Střediska volného času a ekologické výchovy, zoologické zahrady. Podobně jako se proměňují muzea, otevírají se i další instituce, které se již jednostranně neorientují na děti jako jedinou možnou cílovou skupinu, ale svoji nabídku rozšiřují i na dospělé a jsou schopny připravit zábavný vzdělávací program pro požadovanou cílovou skupinu (rodiny, sociálně znevýhodněné skupiny dětí apod.). Zábavné vzdělávací programy v zoologických zahradách využívají přímého kontaktu se zvířaty ve volných výbězích, tam, kde to je možné, mohou děti krmit kozy a jiná domácí zvířata nebo se svést na ponících. Ekologická střediska koncipují řadu kurzů na konstruktivistických principech. Děti si samy vyrábějí chléb, aby se seznámily s celým procesem od mletí obilí až po pečení a dovedly si vytvořit vlastní představu o doprovázejících činnostech. V sofistikovaně koncipovaných expozicích a hernách si mohou prolézt mraveniště nebo si vyzkoušet, jak se liší zrakové vnímání různých živočichů.

Informační a komunikační technologie – patří k nejrozšířenější oblasti edutainmentu. S rozvojem nových technologií a spolu s jejich masovou a tím velice levnou výrobou se setkáváme s novým fenoménem, jakým je zábava u domácího počítače a jiných elektronických zařízeních (hrací konzole, videohry apod.). V tomto odvětví se vyčlenila nová oblast, která se zaměřuje přímo na využití počítačových her ve vzdělávání tzv. Game Based Learning – GBP. Zatímco dříve jsme byli svědky rozmachu především multimediálních produktů (encyklopedií, slovníků, her) šířených na CD ROMech a DVD discích (tedy off line verzích), jsme v poslední době v kontextu rozvoje velkokapacitních sítí konfrontováni se vzestupem obdobných internetových aplikací. Tato skutečnost umožnila vznik promyšlených a rozsáhlých her. Hráči sdílejí virtuální prostor Internetu a přitom spolu mohou soutěžit a vzájemně kooperovat při zabírání území či válečných bitvách, aniž by opustili místnost svého pokoje. Již první multimediální encyklopedie kombinující zábavu a poznání ukázaly, že zájem o tyto produkty bude mezi spotřebiteli obrovský a že pedagogická obec bude do jisté míry konkurovat vyspělým a velice dobře didakticky, ale i marketingově vystavěným produktům. Multimediální hry, ale též encyklopedie a další didaktické pomůcky, využívají nejnovějších technických, ale i psychologických aspektů v komunikaci s uživatelem. Jako příklad uvádíme:

Interaktivita – virtuální systém je ovládán uživatelem a podle naprogramovaného nebo individuálně zvoleného algoritmu dostává odpověď - zpětnou vazbu. Daný hráč tak získává neustále informace „o svém chování“ v daném systému a může upravovat svoji další strategii v rozhodování. Příkladem může být jednoduchý kvíz obsažený v multimediální encyklopedii,

při kterém špatná odpověď vrátí účastníka zpět do výkladové části, nebo strategická hra, ve které hráč hledá nejvhodnější cestu k dosažení vytčeného cíle.
Multimediálnost – daný obsah je zprostředkován pokud možno více formami (textem, mluveným slovem, hudbou, obrazem, filmem), přičemž je zapojováno maximum kognitivních procesů daného jedince.
Individuálnost a sociálnost – systémy jsou podřízeny individuálnímu tempu uživatele, reagují podle jeho přání a představ. Na straně jedné izolují jedince v interakčně omezeném prostředí (uživatel a daný systém, já a PC apod.), na straně druhé umožňují vytvářet nové sociální vztahy, které nejsou založeny na interakci face to face, ale na sdílení společného virtuálního prostoru skrze komunikační média (Internet, mobilní telefony apod.) a s využitím nových komunikačních aplikací (chat, e-mail, elektronické diskuse a konference apod.).
Simulace a přiblížení se realitě. Programy založené na simulaci, napodobení reálné situace nebo určitého procesu, jsou oblíbené především díky rozšíření nejrůznějších simulátorů (řízení letadel, automobilů apod.), ale také složitějších herních systémů jako je předpověď počasí, sociální chování lidí (např. hry s ekologickou tématikou, hry simulující burzu s akciemi, řízení města – relativně rozšířená hra SimCity atd.). Účastníci v podstatě mění vstupní hodnoty (proměnné), které jsou podle daného algoritmu zpracovány (složité výčty obstarává počítačový program) a podle výstupních hodnot se rozhodují o dalším postupu. Počítačové simulace mohou účinně podporovat motivaci žáků tím, že mu umožňují experimentování s danými proměnnými, ale i tím, že dané procesy odpovídají skutečným dějům, které podporují situovanou konstrukci žáků (Mašek a kol. 2004, 54).

V posledních několika letech, opět vlivem vědy a techniky (především vznikem multimediálních PC), se člověk ocitá v neskutečném třírozměrném prostoru virtuální reality. Dítě tak má možnost prostřednictvím nejrůznějších her seznámit se s nereálnou sociální zkušeností. Krom některých nesporných výhod, které s sebou multimédia přinášejí, je dítě vystavováno dvěma krajně negativním iluzím. Jednak je to iluze konce - dítě se domnívá, že stejně jako počítačovou hru lze "vypnout realitu", a iluze více pokusů - "vybourám-li se v autě na simulátoru, můžu to zkusit ještě jednou", jež realita nezná.

Hromadné sdělovací prostředky. Ještě dříve, před masovým rozvojem filmu a televize, jsou určité prvky edutainmentu obsaženy v pohádkách, bajkách a vyprávěných příbězích, ve kterých se zrcadlila lidská zkušenost šířená zábavným ústním podáním. Obzvláště v bajkách a pohádkách nacházíme mravní ponaučení, které se mohlo stát základem pro utváření charakteru dětí v daném kulturním kontextu společnosti. S rozšířením televizního vysílání v druhé polovině dvacátého století a s rozvojem kabelové televize sledujeme šíření zábavně vzdělávacích pořadů pro děti, mládež a dospělé. Příkladem mohou být speciální vzdělávací pořady stanice BBC nebo dokumentární filmy kanálů Discovery, Animal Planet, Spectrum atd. Edutainment je také spojován s rozšířením populárních rozsáhlých televizních seriálů, tzv. mýdlových oper (anglicky soap opera). Tento typ pořadů (též také telenovel) je vystavěn na jednouchých příbězích rozvíjející lidské a rodinné vztahy. Mnohdy jsou charakteristické schematickým didaktismem a zaměřeny na určitou cílovou skupinu (ženy na mateřské dovolené, studující mládež apod.). Prostřednictvím tzv. emocionálního realismu si seriály získávají své stálé diváky, kteří se s postavami identifikují po dlouhou dobu vysílání. Tohoto fenoménu může být pozitivně využíváno i při výchově a ovlivňování postojů lidí, např. v otázkách plánovaného rodičovství, používání antikoncepce, předcházení obezitě či zneužívání návykových látek. Edutainment v oblasti televizního vysílání může sehrát důležitou roli ve vzdělávání milionů lidí v rozvojových zemích, např. v předcházení šíření HIV. Takovými projekty se například zabývají některé americké univerzity ve spolupráci s Center for Disease Control (Středisko pro sledování šíření nemocí).

Občanská sdružení. V kontextu filozofie zábavného vzdělávání vzniklo také mnoho občanských sdružení, která usilují o šíření určitých poznatků nebo bourání předsudků, například v oblasti vědeckého badání a poznání zábavným způsobem. Takovým sdružením je například Asociace mladých debrujárů, která si jako hlavní cíl své činnosti klade pochopení různých jevů a zákonitostí, objevování vědy a hledání nové cesty k poznání, tvořivosti, a to zejména formou zábavných pokusů s jednoduchými pomůckami z různých oblastí vědy, techniky a ekologie. V posledních letech můžeme být svědky dalších projektů, které chtějí zábavným způsobem popularizovat vědu. Je to například projekt Věda v ulicích nebo Česká hlava atd.

Závěrem

V dnešním postmoderním světě, jako bychom stáli na rozcestí dvou cest, které se rozcházejí. Po jedné se můžeme vydat za fenomény, které jsou našim veřejným smyslů jakoby skryty a vůči kterým máme předsudky, protože vše neznámé se může zdát i společnosti nebezpečné. Právě v této oblasti se rozkrývají možnosti pro výzkum ve volném čase, který se rozvíjí především v sousedních zemí Německu a Rakousku. Na straně druhé to jsou komerční aktivity, které doplňují široké spektrum činností ve volném čase a také nabízí mnoho dobrých příkladů, jak může být zábavy využito k edukaci.

***Resume**: The article deals with actual trends in leisure time pedagogic, which are the rection to the new cultural situation.*

***Anotácia**: Autor sa v príspveku zaoberá aktuálnymi trendmi v pedagogike voľného času, ktoré reagujú na novú kultúrnu situáciu. V súvislosti s tým ozrejmuje niektoré nové pojmy, poukazuje na isté fenomény v prežívaní voľného času a napokon ukazuje možnosti tvorivého spájania zábavy a výchovy, resp. vzdelávania.*

Literatúra:

BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Praha, KU PdF 2003.

BURMESTER, M; GERHARD, D. THISSEN, F.: *Digital Games Based Learning*. Karlsruhe, Universitetsverllag Karlsruhe, 2005. ISBN 3-86644-010-3.

HEWITT, I. E. *Edutainment: How to Teach Language With Fun & Games*.Delta Systems Co Inc; 1998.

MACAULAY, D. *Mamutí kniha techniky*. Praha, Slováry, 1996.

MACAULAY, D. *Jak věci pracují*. [CD ROM] v. 2.0, Praha, BSP, 1997. Informace o CD jsou dostupné z <http://www.dkmm.cz >.

MANN WILLIAM P. *Edutainment Comes Alive*! (Book and Cd-Rom) Sams; Bk&CD Rom, 1994.

MAŠEK, J.; MICHALÍK, P.; VRBÍK, V. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň, Západočeská univerzita, 2004.

NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno, Paido 2002.

NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí. Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno, Paido 2004.

NOVOTNÁ, D. *Jenom dívat se nestačí*. In *ZONA, management zábavy a volného času*, 2007, roč. II, č. 1, s. 10-11. ISSN 1801-8734.

PALOUŠ, R. *Filosofie jakožto výchova*. In *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 106-112.
RŮŽIČKA, O. *Internet pro učitele*. Praha, Computer Press, 2001.
SINGHAL, A.; CODY M. J.; ROGERS E. M.; SABINO, M. *Entertainment-Education and Social Change: History, Research, and Praktice*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
SOUKUP, B. *Soukup Graphic Programming systems*. Stránky jsou dostupné z: http://www.sgp.cz
VLASNÁ, G. *Brandlands: zážitky a značky*. In *ZONA, management zábavy a volného času*, 2006, roč. I, č. 2, s. 38-39. ISSN 1801-8734.
Asociace mladých debrujárů. http://www.debrujar.cz/php/doc/stanovy2006.doc
Parkhur, webová prezentace, dostupné z: www.parkour.cz

Kontaktná adresa:
Doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Brno, Poříčí 31 – 603 00
e-mail: nemec@ped.muni.cz

SÚČASNÉ HUMANIZAČNÉ TRENDY V TEÓRII PEDAGOGIKY VOĽNÉHO ČASU

Jolana MANNIOVÁ

Anotácia: *Text príspevku sa zameriava na pedagogiku voľného času, ktorá v zmysle súčasných humanizačných trendov sa vo svojej teórii zameriava aj na rozvíjanie kľúčových profesijných kompetencií edukátora, ktoré bližšie charakterizujeme.*
Kľúčové slová: *pedagogika voľného času, výchova, humanizačné trendy, edukátori, sociálna percepcia, komunikačné, kooperatívne, profesionálne kompetencie, riešenie problémov.*

Výchova vo voľnom čase je neoddeliteľnou súčasťou komplexnej výchovy osobnosti jedinca, je súčasťou celoživotného vzdelávania a sebavýchovy. Aj podľa E. Kratochvílovej (2001, 2004) je pedagogika voľného času disciplínou pedagogiky, ktorá svoj predmet zameriava na výchovné a vzdelávacie pôsobenie, napomáhajúce autonómnemu a zmysluplnému využívaniu voľného času detí, dospievajúcich i dospelých. Jej význam rastie vďaka tomu, že stúpa množstvo voľného času, ako času s ktorým môže človek slobodne disponovať podľa svojej vôle, na druhej sa tento priestor uvoľňuje aj pre nežiadúce formy správania sa (agresia, delikvencia, zneužívanie návykových látok, drogy, sex). Riadenie a vhodné pedagogické ovplyvňovanie voľného je nesporne jednou z účinných foriem prevencie.

Pedagogika voľného času je zameraná na výchovu k voľnému času v rodine, v predškolských zariadeniach, v škole, na vzdelávanie vo voľnom čase pre mládež a dospelých, na učenie sa vo voľnom čase, na plánovanie a organizáciu, na poradenstvo, na organizáciu a manažment vo voľnom čase, ako aj na projektovanie a marketing. V praxi to znamená vytvárať vhodné spojenie voľného času a výchovy tak, aby zostali zachované základné charakteristiky voľného času, ako času slobody a voľnosti, výchovy ako cieľavedomého a zámerného usmerňovania, pôsobenia, s cieľom podporovať rozvoj individuálnych fyzických a psychických predpokladov jedinca. Okrem toho si v dnešnej dobe obrovských zmien stále viac uvedomujeme aktuálne princípy humanistickej morálky - lásku k najbližším, rodine, národu a hodnotovú orientáciu. Angažujeme sa za zachovanie prírody a životného prostredia, mieru, zdravia i života, viac si uvedomujeme potrebu vytvárania kvalitných medziľudských vzťahov v práci i vo voľnom čase, uvedomujeme si potrebu etickej stránky života.

Súčasné humanizačné trendy v koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania akcentujú dôraz na komplexný rozvoj osobnosti nielen v oblasti kognitívnej, ale hlavne emocionálnej, motivačnej, v oblasti socializácie (sociálnej percepcie, komunikácie, kooperácie, riešenia konfliktov), kritického myslenia, procesov sebahodnotenia, kreativizácie. Jej úlohou je predovšetkým kultivovať človeka samého, vytvárať aj podľa E. Fulkovej (2004) vzťahy vychovávaných k sebe samému. Jeho zospoločenšťovanie sa v širšom ponímaní chápe ako socializácia, ktorá mu praktickým a reálnym zúčastňovaním sa na živote okolitého spoločenského zoskupenia napomáha vytvárať vzťahy, postoje, sociálne kontakty.

Nová orientácia sa aktuálne premieta i do obsahu a zamerania pedagogiky voľného času, ako aj do náročnej prípravy a práce edukátora, ktorý svojou osobnosťou prezentuje idey humanizmu, slobody a demokracie, všeobecnej kultúrnej rozhľadenosti, profesijnej odbornej pripravenosti a mravnosti. Okrem toho edukátor disponuje spôsobilosťami a vlastnosťami ako sú optimizmus, láska k deťom a mládeži, dôslednosť, činorodosť, praktickosť, v ktorom svoj vzťah k práci považuje za zviditeľné stotožnenie sa so svojimi vnútornými postojmi, čím pozitívne pôsobí podľa J. Pávkovej (1999) ako stimulujúci a zviditeľnený vzor.

Edukátor v každom prípade by mal pôsobiť sám na seba, tak, aby ako jedinec bol schopný a zodpovedný. Mal by disponovať s citom pre kultúru v celosvetovom meradle, mal

by mať úctu a lásku k prírode, práci, umeniu. Mal by byť človekom s pevným charakterom, ktorý mu umožní členiť neprávostiam a neprispôsobovať sa im, mal by byť aktívny, úspešný, ctižiadostivý, s čistým svedomím, kritický a rezistentný voči negatívnym vplyvom. Ako sociálna a kultúrna osobnosť by mal rešpektovať morálne princípy humánnej morálky, mal by byť schopný ľudskej solidarity v globalizovanom svete, mal by ako kultivovaná osobnosť vytvárať potrebné podmienky pre pozitívne ľudské vzťahy, mal by byť profesijne kompetentný.

V tejto súvislosti je potrebné aj v teórii pedagogiky voľného času posilniť a zabezpečiť rozvoj takých schopností, kompetencií edukátorov, ktoré im umožnia vytvárať stimulujúce, sociálne priaznivé a podnetné prostredie, v ktorom budú vedome rozvíjať nielen samostatnosť a aktivitu edukantov, ale hlavne samých seba. Preto sa aj v pedagogike voľného času dominantnými stávajú interpersonálne kompetencie, ku ktorým zaraďujeme kompetencie v oblasti sociálnej percepcie, kompetencie komunikačné, kompetencie kooperatívne a kompetencie riešenia konfliktov. V nich majú nezastupiteľné miesto interpersonálne zručnosti, interpersonálne kompetencie, ktoré umožňujú dobrú orientáciu v oblasti medziľudských vzťahov. Prikláňame sa k názoru J. Průchu (1997) a A. Vališovej (2007) a i., že kompetencia je správanie (činnosť, alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vnikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti, ktorá sa vyskytuje oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní výkonov v takmer všetkých oblastiach ľudskej práce.

Kompetencia znamená mať právomoc a schopnosť účelne sa správať alebo pracovať. Vytvárajúce sa výsledky aj podľa J. Vašutovej (2004, s. 196) sú využiteľné vo väčšine povolaní, ktoré sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov a ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote.

Sociálna percepcia

Sociálna alebo interpersonálna percepcia znamená podľa J. Ferancovej (in V. Šuťáková a kol., 2007, s. 108) poznávanie človeka človekom, vnímanie druhého. Ak hovoríme o kompetencii v oblasti sociálnej percepcie ako o jednej z interpersonálnych kompetencií osobnosti, máme na mysli okrem vedomostí súhrn tých vzťahov a postojov, ktoré umožňujú vnímanie a poznávanie človeka človekom pričom tu výrazne vystupujú dve roviny percepcie: a) čo a ako o sebe vypovedám ja sám; b) ako vnímam druhých ľudí.

Sociálne vnímanie je podľa H. H. Groothoffa (1973) veľmi tesne späté so sebaponímaním (sebapoznaním aj sebahodnotením), pretože vnímanie sveta závisí od toho, aké závery sme vyvodili z ponímania seba samého. Spôsob sociálneho vnímania je ovplyvňovaný sociálnym prostredím, je závislé na životnej skúsenosti a súčasnej miere informovanosti. Sociálne prostredie (školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, školské kluby, školské strediská záujmovej činnosti, DM, CVČ, rodina, školy a i.) tvorí základňu pre formovanie a priebeh interpersonálnych (medziľudských) vzťahov edukátorov. Tieto vzťahy sa odohrávajú v reálnom sociálnom systéme, ktorý vyjadruje tri roviny interpersonálnych dyadických vzťahov:
jednotlivec – jednotlivec, edukátor - edukátor;
jednotlivec – skupina, edukátor - pedagogický kolektív;
jednotlivec – spoločnosť, edukátor a prostredie.

Vzťahy sa priamo premietajú do kvalitatívnej sféry sociálneho prostredia a to do intímnych interpersonálnych vzťahov, ktoré sa viažu najmä na vzťahy s jednotlivcom, resp. s úzkym okruhom ľudí (rodina, kolegovia, priatelia), do bezprostredných vzťahov v rámci kolektívov a do sprostredkovaných vzťahov. Dôležitým a významným faktorom vzájomných vzťahov zložiek sociálneho systému, t. j. osobnosti - interakcie - sociálneho prostredia je

kvalita jednotlivých prvkov interpersonálnej percepcie, citlivosti vnímania, projekcii a preferencii hodnôt celého sociálneho systému osobnosti, píše D. Nezvalová (2004).

V podstatnej miere to rozhoduje o smere a orientácii vzájomných interpersonálnych vzťahov (v pozitívnom alebo negatívnom) i o dôsledkoch týchto vzťahov priamym alebo nepriamym vplyvom sociálnej percepcie. Ich prejavy správania je možné len ťažko diferencovať, lebo nie všetky sa podľa M. Mikuláštika (2003) manifestujú a prejavujú navonok. Podľa Š. Šveca (2004) sa kvalita interpersonálnej percepcie prejaví v reálnych vzťahoch, ako aj vo formovaní záujmov a postojov, motivácii k správaniu a zanecháva skúsenosť, ktorú možno využiť v iných sociálnych situáciách. Špeciálna sociálno-psychologická klíma v prostredí kde edukátor pôsobí, pozitívne ovplyvňuje výsledky sociálneho učenia sa, ako mu aj umožňuje lepšie spoznávať žiakov, kolegov a spolupracovať s nimi. Edukátor tak získava hodnotiace kompetencie, v ktorých je: a) formálne aj neformálne hodnotený (podľa určitých kritérií, akými sú napríklad pracovitosť, komunikatívnosť, ohľaduplnosť, zmysel pre humor, ochota pomáhať a pod.) a na základe týchto hodnotení je rešpektovaný; b) na každej škole, zariadení si edukátori, pedagogickí i nepedagogickí pracovníci vytvárajú určité hodnotenia a na ich základe vstupujú do interpersonálnych kontaktov rôznej kvality a hĺbky (vzťahy udržujú, prípade rozvíjajú); c) sebapercepcia sa zameriava na sebahodnotenie, schopnosť ovládať emócie, dolaďovať výkon, myslenie a konanie (kultivujú sa medziľudské vzťahy).

Tieto hodnotenia závisia od konania a správania sa zúčastnených, od ich personálnych kompetencií, od motivácie, estetiky pracovného prostredia, umiestnenia pracoviska, od korektných pracovných vzťahov, slušnosti, kultúry a sociálneho prostredia v rámci kolektívu. Psychickú afinitu medzi vnímaným a vnímajúcim ovplyvňujú viaceré faktory a väzby. Sociometrické väzby vo sfére vzťahov ovplyvňujú aj vlastnosti vyjadrujúce altruistické vzťahy k ľuďom (príjemnosť, štedrosť, obetavosť a opak), vlastnosti vyjadrujúce telesný kontakt s ľuďmi (dôvernosť, úprimnosť, srdečnosť, priamosť a opak) a v konečnom dôsledku i spôsoby ako sa správať k druhým ľuďom (slušnosť, vľúdnosť, pozornosť, láskavosť, ohľaduplnosť a opak), pričom tri dyadické kategórie vyjadrujú symetrické alebo asymetrické vzťahy medzi komunikujúcimi. Pri asymetrickom vzťahu je jeden komunikujúci nadradený, pri symetrickom sú si v rovnocennom postavení.

Edukátor - edukátor

Edukátor vykonáva svoju pedagogickú činnosť, komunikuje a spolupracuje s kolegami. Pozná spracovanú víziu, ako aj krátkodobé i dlhodobé ciele a plány výchovy a vzdelávania. Je to človek, ktorý má svoje názory, zastáva určité postoje, ctí určité hodnoty, má isté očakávania, ktoré môžu byť rozdielne od názorov, postojov, hodnôt a očakávaní iných. Sociálnou percepciou prichádza k určitému konsenzu, vytvoreniu vzťahov, ako aj vytvoreniu spoločných hodnôt na základe spoločných názorov a očakávaní. Aktívnou interakciou sa vzájomne akceptujú názory a rozvíja komunikácia medzi ľuďmi.

Inovácie v pedagogickej profesii, ako aj zvýšené nároky zapríčiňujú, že edukátor sa často ocitne v situácii, keď musí vyjadriť svoj aktuálny názor, keď má potrebu porovnávať sa s kolegom, keď musí zaujať a obhájiť si svoje stanovisko, alebo musí odolávať stresom a konfliktom.

Edukátor - riaditeľ

V zásade by sa riaditeľ mal správať príkladne, samozrejme správne rozhodovať, umenie obhajovať „svoje“ pracovisko. Aj podľa N. Krajčovej (2006) by mal stavať na vnútornej motivácii zameranej na uspokojovanie potrieb pracovníkov, čo vyvoláva pocity uspokojenia, radosti, šťastia, zvyšujúcej kvalitu práce. Má pristupovať k pracovníkom ako k profesionálom, má s nimi diskutovať o tom, čo a prečo je potrebné robiť. V riadení je potrebné uplatňovať systémový vnútroškolský manažment: určovanie cieľa, inovácia, plánovanie, rozhodovanie, vedenie, kontrola. V súčasnosti sa rozširuje o komunikáciu, kooperáciu a interdisciplinárnu spoluprácu s ostatnými pracovníkmi. V súčasnosti prevláda názor, že mikroriadenie, teda riadiaca činnosť riaditeľa školy má manažérsky charakter. Moderný manažment je veda, ktorá hľadá a dáva odpovede najmä na to, ako premysleným spôsobom riadiť určitý proces a vyhnúť sa nesprávnym rozhodnutiam.

Edukátor - žiak

Podľa J. Čápa (2001) žiaci a mladiství potrebujú edukátora, osobnosť s ľudským vzťahom, s porozumením aj pre osobné problémy jednotlivých žiakov, či už s postihnutím, narušením, či inými špecifickými ťažkosťami. Žiaci vítajú sociálno-afektívny spôsob výchovy a vzdelávania v škole i vo voľnom čase, ako aj stimuláciu, motiváciu a v niektorých prípadoch nahrádzajúci alebo aj chýbajúci model, napríklad otca alebo matky. V rámci sociálnych kontaktov dominujú hlavne tie, v ktorých sa realizuje pedagogické pôsobenie ktoré vzniklo ako dôsledok vzájomných interpersonálnych vzťahov, ktorých kvalita ovplyvňuje proces výučby. K altruistickým vlastnostiam podľa J. Průchu (1997) patrí na prvé miesto láska k deťom a k mládeži, láska k povolaniu, zmysel pre spravodlivosť, empatia, pedagogický takt (schopnosť správne reagovať vo vzťahu ku žiakom), pedagogický optimizmus (viera v schopnosti žiaka, orientácia sa na žiakove dobré stránky), pedagogický entuziazmus, zmysel pre humor a mať autoritu. Sociálna percepcia je podmienená konkrétnou pedagogickou situáciou a osobnosťou účastníkov. Skúsenosti, postoje, záujmy, ako aj hodnotové preferencie sa vždy premietajú do interpersonálnych vzťahov.

V súčasnosti sa hovorí o nových aspektoch vzťahov medzi edukátorom a žiakmi. Tieto vzťahy vyjadrujú podľa K. Navrátilovej (1994) aj pojmy, ako sú: empatia (vcítenie sa do myslenia, konania a správania žiaka), facilitácia (pomoc, rada, usmerňovanie, vystríhanie a pod.), persuázia (ovplyvňovanie, pôsobenie na žiaka, presviedčanie), ktoré sú zakomponované aj do individuálnych edukačných programov na základe pedagogickej diagnostiky. Hovorí sa o osobnostných predpokladoch, intelektuálnych, emocionálnych a interpersonálnych schopnostiach edukátora.

Komunikačné kompetencie

Oblasť komunikačných kompetencií sa považuje za jednu z najdôležitejších interpersonálnych kompetencií. Komunikácia je podľa M. Nákonečného (2000) symbolickým výrazom sociálnej interakcie, ktorá sa používa neustále. Jej povaha sa vyjadruje prostredníctvom symbolov, či už v podobe grafickej alebo inej (hovorená reč, gesto, akcia) vždy vyjadruje nejaký reálny vzťah. Je sebavýpoveďou o tom, ako jedinec chápe, vidí, interpretuje seba, iných ľudí a vzťahy medzi nimi. Sebavyjadrenie je vždy subjektívne a vždy je zároveň výpoveďou druhým, ale i výpoveďou o sebe samom.

Verbálna či neverbálna komunikácia, zámerná či spontánna, presná či nepresná, vyjadruje vzťah medzi účastníkmi interakcie. Zároveň znamená aj prenos informácii, ktoré zabezpečujú vzájomné ovplyvňovanie jedincov aj biologických, technických a sociálnych systémov. Zo vzťahového hľadiska rozlišujeme tieto formy komunikácie:

Intrapersonálna komunikácia je vlastne rozhovor „sám so sebou“. Ide o prípad, kedy napr. vo vnútorných rozhodovacích konfliktoch účastník zvažuje určité rozhodnutie, varianty riešenia a vnútorný dialóg mu umožňuje lepšie osvetliť stránky riešeného problému (napr. získavanie informácií z počítača alebo archívu). V rámci interpersonálnej komunikácie medzi dvoma alebo viacerými účastníkmi vzniká riadenie, presvedčenie, postoje, záujmy, súdržnosť, ale i konflikty a i. Možno ju chápať ako mnohorozmerný jav, mnohoúrovňový systémový proces vyznačujúci sa vlastnosťami rôzneho typu. Môže byť verbálna a nonverbálna. Doplňujú alebo nahradzujú slovný prejav, emočné stavy, pohyby tela, mimikou, gestom, charakterom, zafarbením ako i intonáciou hlasu. Plní funkciu integratívnu, regulačnú (podriadiť správanie záujmom celku), socializačnú (včleňovať sa), mravnú (odovzdávať mravných noriem a ideálov, orientačnú, sebapoznávaciu funkciu, sám seba lepšie spoznáva a kontroluje svoje ja.

Ďalším typom komunikácie je skupinová komunikácia. Ide o prípady, kde komunikujúcim je jeden účastník a prijímateľom je skupina osôb. Masovú komunikáciu môžeme vymedziť ako komunikáciu verejnú a jednosmernú. Verbálna komunikácia je častejším a zároveň špecificky ľudským spôsobom komunikácie. Je vyjadrená pomocou slov prostredníctvom jazyka. Má formu hovorenej alebo písanej reči. Môže tiež byť priama alebo sprostredkovaná, živá alebo reprodukovaná. Prebieha v dvoch líniách, v tematickej a interpretačnej línii. Tvorí sa ľuďmi, ich úmyslami, komunikačnými pravidlami a používanou rečou v danej situácii. Neverbálna komunikácia je aj podľa M. Mikuláštika (2003) najpôvodnejším spôsobom sociálneho správania sa. Ide predovšetkým o pohybové správanie, v ktorom sa prepájajú gestá, mimika, pozície tela a ďalšie výrazové prostriedky do zmysluplných oznamov, ktoré môžu byť zámerné a nezámerné. Interpersonálnu komunikáciu sa možno naučiť, i keď pre ňu nemajú rovnaké predpoklady, pretože sa v nej koná a reaguje na základe danej situácie a tiež na základe svojej minulosti, predchádzajúcich skúseností, postojov, kultúrnych návykov a množstva iných činiteľov. Z toho vyplýva, že reakcia je určená nielen tým, čo bolo povedané, ale aj akým spôsobom to bolo povedané. Efektívna interpersonálna komunikácia predpokladá, že odovzdávané informácie sú neskreslené, platné. Podmienkou efektívnej interpersonálnej komunikácie je ochota príjemcu informácie prijímať a uvedomovať si, ale i prekonávať základné problémy i bariéry komunikácie.

Kooperatívne kompetencie

Súčasné trendy výchovy a vzdelávania akcentujú dôraz na socializáciu a stimuláciu rozvoja osobnosti, ktorá sa rozvíja prostredníctvom práce, ľudských činností a vzťahov v určitom sociálnom prostredí, v určitej skupine ľudí. Pre každého človeka má sociálna skupina celoživotný význam, je podľa J. Čápa (1993) dôležitým faktorom sociálneho rozvoja osobnosti a ako súčasť štruktúry spoločnosti sa prejavuje prostredníctvom skupinového života. Rozdeľuje sa na veľké a malé, formálne a neformálne skupiny, referenčné skupiny, kolektívy, ktoré sa utvárajú na základe osvojovania si spoločenskej skúsenosti a spoločenských vzťahov vzájomným ovplyvňovaním. K veľkým a malým skupinám patria spoločenské triedy a vrstvy, profesionálne skupiny, demografické skupiny. Malou skupinou je rodina, skupina detí, ktoré sa spolu pravidelne hrajú, školská trieda, športový oddiel, pracovná skupina, učiteľský kolektív, partia mladých ľudí, ktorí spoločne trávia voľný čas. Rozdiel medzi veľkou a malou skupinou nie je iba v kvantitatívnom, ale i v kvalitatívnom hľadisku. Formálne a neformálne sociálne skupiny sú charakteristické tým, že sú podľa J. Mareša (2001) organizované „zhora“ nejakou sociálnou inštitúciou a medzi jej členmi nebýva vyhranený citový vzťah, napr. novoutvorená školská trieda, alebo novoutvorený pracovný kolektív. Ide o skupiny, ktorých členovia sa až dosiaľ navzájom nepoznali alebo

nezblížili. Z formálnej skupiny sa môže utvoriť skupina neformálna, napríklad „dobrá partia“, dobrý kolektív. Neformálne skupiny vznikajú aj spontánne na podklade spoločných cieľov a činností. Skupina, ku ktorej sa jednotlivec hlási a identifikuje sa s ňou, má spravidla na neho veľký vplyv, prijíma niektoré vonkajšie znaky správania sa (vyjadrovanie, spôsob oblečenia), ale aj jej názory, postoje a hodnoty, sa nazýva referenčná skupina. Ak vytvárajú sociálnu skupinu ľudia, ktorí sú navzájom v interpersonálnych vzťahoch, komunikujú spolu a ich vzťahy sú štruktúrované, môžeme hovoriť o sociálnej skupine, ktorá sa vyznačuje interakciou, komunikáciou, organizáciou a spoločným cieľom, ktorý sa nesie v kontexte naplnenia individuálnych očakávaných a odvodených cieľov práce a spolužitia skupiny.

Postavenie konkrétneho jedinca v konkrétnej skupine je vždy výsledkom skupinového správania v dimenziách intraskupinových vzťahov, pričom môže ísť o prijímanie, odmietanie, sympatie, antipatie, uznanie alebo dešpekt. Vo všeobecnosti typické štruktúry skupinových pozícií rozdeľujeme podľa pozícií: príťažlivý, populárny, obľúbený, akceptovaný, trpený, mimostojaci, vodca, pomocník, podriadený, pasívny. Vo vzťahoch môže ísť o podporovanie, odmietanie, prehliadanie, izolovanie, ale aj o akceptovanie, získanie uznania. Má výrazný formatívny vplyv pretože posilňuje sociálnu identitu jedinca, ako aj atmosféru, ktorá sa uskutočňuje v "relatívnom pozičnom priestore skupiny", v ktorom prichádza k sebapresadzovaniu a k častejšiemu hodnoteniu, či už v pozícii iniciátora, koordinátora, ale i blokujúceho, nesnažiaceho sa, ale i dožadujúceho sa uznania a obdivu a nakoniec i takého, ktorý sa snaží vykĺznuť, uniknúť zo skupinových činností.

Kooperatívne kompetencie spočívajú v pripravenosti a schopnosti edukátora sa aktívne podieľať a zodpovedať na skupinových procesoch, tzn. poskytovať svoje vedomosti, byť ústretový k ostatným a rešpektovať predstavy a názory, dodržiavať dohodnuté pravidlá a nestrácať zo zreteľa spoločný cieľ. Získava sa tak citlivosť vidieť svet tak, ako ho vidia iní.

Kompetencie riešenia konfliktov

Jednou z najdôležitejších kooperatívnych zručností je zručnosť riešiť konflikty. Podľa J. Boroša (2001) je konflikt výrazom rozdielnych názorov, záujmov, úsilia ľudí, je sociálnym procesom a všeobecne sa chápe ako boj, zápas o hodnoty, moc a zdroje. Jeho cieľom je neutralizovať, zneškodniť alebo zlikvidovať súpera. Z psychologického hľadiska sa chápe ako zrážka protikladných nezlúčiteľných tendencií vo vedomí jednotlivca alebo vo vzťahoch medzi jednotlivcami, či skupinami, ktoré sú sprevádzané negatívnymi zážitkami. Konflikt vyvoláva emocionálne napätie, ktoré má negatívne dôsledky. V určitých konfliktných situáciách v kolektíve môže ísť o pozitívny prejav, napríklad ak ide o prirodzenú súťaživosť medzi edukátormi, ktorá ich núti dosahovať čo najlepšie výsledky. Skutočné konflikty však prinášajú takmer samé negatíva. V znepriatelených interpersonálnych vzťahoch sa oslabuje komunikácia, vytvárajú komunikačné šumy a pod. Najbežnejšie konflikty majú príčinu v rozdielnom vnímaní sveta, obmedzených zdrojoch a narušení teritória. Ďalšou príčinou je nevhodná kritika, ktorú je potrebné vedieť aj správne prijať. Priznať chybu, neznamená, že musí nasledovať aj pocit viny. Pri kritizovaní treba vždy pozorne počúvať a vedieť sa ovládnuť.

Riešenie konfliktu

Podľa E. G. Fehlau (2003) existujú tri hlavné spôsoby riešenia konfliktných situácii v kolektíve: 1. víťazstvo jednej strany nad druhou (tento spôsob je relatívne jednoduchý, avšak nie je efektívny z hľadiska ďalšej perspektívy pedagogického kolektívu), 2. kompromis, ktorý vyžaduje ústupky z oboch strán, a preto ho obe strany odmietajú, 3. integrácia, ktorá sa v tomto zmysle chápe ako riešenie, pri ktorom sa splnia želania oboch strán a ani jedna z nich nič nestráca. Práve integrácia odhaľuje zásadne nové možnosti

konfliktu. Spôsoby riešenia konfliktov v kolektívoch sú: spontánne, cielené a zásahom riaditeľa. Podľa J. Boroša (2001) existuje päť metód prijatia a rozhodnutia o konflikte:

Konsenzus – všeobecná zhoda. Konsenzuálne rozhodnutia sú dôležité pri problémoch, ktoré výrazne ovplyvnia prácu kolektívu a každého člena, keď ide o veci záväzné pre všetkých členov kolektívu. Dosiahnuť konsenzus je spravidla veľmi ťažké. Vo vysoko výkonných kolektívoch by malo prevládať konsenzuálne prijímanie riešení. Kompromis – predstavuje najlepšie riešenie, ku ktorému môže kolektív pri svojej rôznorodosti dospieť. Každý člen od niečoho upustí, nie sú víťazi ani porazení. Väčšinová voľba – prijme sa rozhodnutie, ku ktorému sa prikloní viac členov kolektívu. Tento základný princíp demokracie však má svoje „háčiky". Nebezpečné je, ak sa sformuje väčšina členov pedagogického kolektívu, ktorá svoju vôľu vždy presadí. Rozhodnutie riaditeľa – niekedy výsledky diskusie v pedagogickom kolektíve slúžia len ako inšpirácia alebo odporúčanie pre riaditeľa. Arbitráž – v prípade, že kolektív nie je schopný prijať riešenie, požiada o rozhodnutie niekoho nezainteresovaného. Umenie vyhodnocovať priebeh konfliktu má viac fáz. Najprv sa odohrávajú zaujaté debaty a diskusie, ktoré sa kryštalizujú, začínajú byť problematické. Dochádza k utvrdzovaniu pozícií, protichodnosť je zrejmá a produkuje zlosť a rozčarovanie. Nastupuje podráždená atmosféra, hromadí sa verbálna netaktnosť. Mizne viera v nejaké riešenie, sú vyhlásené hrozby, sankcie. Už nie je možné cúvnuť.

Súčasné humanizačné trendy v pedagogickej teórii a vo vzdelávacích programoch uplatňujú kompetenčný prístup k formulovaniu cieľových kategórií edukátorov. Zdôrazňujú význam súboru univerzálne použiteľných zručností, tzv. kľúčových kompetencií. Správne akcentujú dôraz na rozvoj interpersonálnych kompetencií, pretože sú dôležitým aspektom individuálnej vnímavosti sociálnej rozmanitosti, ako aj prežívania i aktívnej interakcie s prostredím. Ich osvojovanie a zdokonaľovanie nie je len vecou osobného úsilia edukátorov. Právom sa osvojovanie kľúčových kompetencií považuje za celoživotný proces učenia sa a sebavýchovy v škole, rodine, v práci, vo voľnom čase, pretože umožňujú adekvátne a efektívne konať v rôznych pracovných a životných situáciách. V konečnom dôsledku napomáhajú žiť a pracovať s inými ľuďmi, ako aj správať sa v kultúrnom a spoločenskom živote v kontexte súčasných princípov humánnej morálky a ľudskej solidarity.

Literatúra:

BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie.* Bratislava : IRIS. ISBN 80-89018-2

ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. ISBN 80-7178463-8

FEHLAU, E. G. 2003. *Konflikty v práci.* Praha : Grada.

FULKOVÁ, E. – OBERUČ, J. 2004. *Teória výchovy.* Nitra : SPU. ISBN 80-8069-345-5

GROOTHOFF, H. H. 1973. *Pädagogik.* Franfurkt am Main : Fischer Taschenbuch.

HLÁSNA, S. – HORVÁTHOVÁ, K. A KOL. 2006. *Úvod do pedagogiky.* Nitra : Enigma. ISBN 80-89132-29-4

KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z osobnostnej a sociálnej výchovy učiteľov1. st. ZŠ.* Banská Bystrica : PF.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2001. *Národný program výchovy a vzdelávania v SR. Výchova v čase mimo vyučovania*. In: Zborník: *Fórum pedagogiky 2001, sekcia výchovy mimo vyučovania*. Bratislava : MC, s. 4–12.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času.* Bratislava : UK. ISBN 80-223-1930-9

KUDLÁČOVÁ, B. 2002. *Osobnosť a etika učiteľa.* Trnava : TU. ISBN 80-89074-154

MANNIOVÁ, J. 2000. *Voľný čas, výchovné prostredie, dieťa*. In: Cesty *demokracie vo výchove a vzdelávaní.* Bratislava : Iuventa, s. 127–131.

MANNIOVÁ, J. 2001. *Voľný čas a pedagogika voľného času*. In: *Fórum pedagogiky 2001, výchova mimo vyučovania*. Bratislava : MC, 2001, s. 44–49.
MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky.* Bratislava : Luskpress. ISBN 80-968956-2-1
MASARIKOVÁ, A. – MASARIK, P. 2002. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času.* Nitra : PF UKF.
MIKULÁŠTIK, M. 2003. *Komunikační dovědnosti v praxi.* Praha : Grada.
NÁKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie.* Praha : Academie.
NAUMAN, F. 2002. *Umění konverzace.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-6225
NAVRÁTILOVÁ, K. 1994. *Učiteľ a jeho príprava pre školu budúcnosti.* Nitra : Dominant. ISBN 80-88738-78-4
NEZVALOVÁ, D. 2004. *Kvalita ve škole.* Olomouc : PF.
ONDRÍKOVÁ, E. – LANG, K. 2000. *Výchova a vzdelávanie vo voľnom čase.* Prešov : MC. PÁVKOVÁ, J. A KOL. 1999. *Pedagogika volného času.* Praha : Portál. ISBN 807178-569-5
SEIBERT, N. 2001. *Probleme der Lehrerbildung*. Heilbrunn: Klinkhardt, ISBN 3-7815-1167
ŠUŤÁKOVÁ, V. – KRAJČOVÁ, N. A KOL. 2006. *Kompetencie riaditeľa školy.* Prešov : PU. ISBN 80-8068-521-5
VALIŠOVÁ, A. A KOL. 2005. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež.* Praha : ISV. ISBN 80-866642-43-7
WILHELM, T. 1991. *Theory der Schule.* Stuttgart : Alfred Kröner Verlag,

Resumé: *Nowadays humanistic trends in pedagogical theory and in educational programs apply the competency approach toward formulations of purpose category educators. They emphasize the significance of universally applicable ensemble of proficiencies - so called key competencies and likewise accurately accent the fact of interpersonal competency development, hence forming a very important aspect of experiencing and active interaction with ambience. Its acquiring, development and mastering is not only a matter of the educator´s personal endeavor, but is considered a whole-life education process not only rendered in school, but also in work, family, free time, cultural and social life.*

PaedDr. Jolana Manniová, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická Fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: Jolana.Manniova@fedu.uniba.sk

POJEM ANIMACE A JEHO VÝVOJ

Michal KAPLÁNEK

***Anotácia**: Autor v príspevku približuje v prostredí českej a slovenskej pedagogiky voľného času relatívne nový pojem animácia, pričom mu nejde len o samotný pojem, ale tiež o prehľad jednotlivých chápaní animácie a spôsobov jej aplikácie v praxi, špecializácií a smerov.*

***Kľúčové slová**: sociálna, sociálno-kultúrna, kultúrna, voľnočasovo-kultúrna animácia.*

1. Etymologické a historické pozadí pojmu animace

Slova jako „animace“ nebo „animátor“ jsou převzata z románských jazyků. Do českého a slovenského prostředí přišla různými cestami buď z francouzštiny (animateur) anebo z italštiny (animazione, animatore). Význam slova „animace“ se dá odvodit z latinského anima (= duše). Sloveso animovat tedy doslova znamená „oduševňovat“, tzn. „dávat duši“, přičemž slovo „duše“ se zde chápe (stejně jako v semitských jazycích) jako ekvivalent slova „život“. Takto vysvětloval pojem animace francouzský standardní slovník 19. století.[9] Vysvětlení uvedené v tomto slovníku vychází z biblického pojetí, dle něhož Bůh, dárce života, vdechuje člověku v chřípí „dech života“ (hebr. nišmat chajjím, srov. Gn 2,7) a tak se stává člověk živou bytostí (nefeš). Podobné motivy nalezneme ovšem i v další starověké literatuře, například v báji o Prométheovi, podle níž Prométheus vdechl život soše, kterou vytvořil.

V polovině 20. století se už slovo „animace“ objevuje v několika významech. Kromě běžné známého „oživení“ kresleného filmu, se setkáváme s animací v dramatickém umění, a to v Rakousku a v Itálii. Tzv. „divadelní animace“ má však svůj původ mnohem dříve, a to v působení lotyšské herečky a pedagožky Lacisové, která s úspěchem vychovávala problémovou mládež (tzv. „bezprizorniki“) prostřednictvím nacvičování divadelních představení se značným zapojením improvizace.[10]

Pojem „animace“ zažil svou konjunkturu v 70. létech 20. století, kdy se pojmem animace začaly označovat nejrůznější aktivity, které však měly jednoho jmenovatele. Jednalo se o nedirektivní sociálně-pedagogické postupy, které směřovaly k zapojení (participaci) jednotlivců i celých skupin do společenského života, a to na různých úrovních a s různými specifickými zájmy. V té době se dostává pojem „animátor“ dokonce do dokumentů tehdejší Evropské unie. Později (zejména od 90. let) tento pojem mimo románské prostředí jakoby upadá v zapomenutí a setkáváme se s ním pouze ojediněle, a to buď jako s označením určitých aktivit nebo technik zaměřených na stmelování skupiny anebo v některých skupinách katolické církve, jejichž terminologie je ovlivněna italským prostředím.

Nicméně v prostředí, kde se pojem „animace“ nepřestal užívat, můžeme pozorovat diferenciaci tohoto pojmu a jeho poměrně zajímavý vývoj.

Téma animace považuji pro naše prostředí za velmi aktuální, protože animace (komunikativní animace) je jedna ze specifických metod pedagogiky volného času, která se uplatňuje zejména v otevřené práci s dětmi a mládeží. V tomto typu kontaktu s mladými

---

[9] Srov. LAROUSSE, P. *Grand dictionaire universel du XIXe siecle.* Paris 1976, cit. dle GILLET, Jean-Claude. *Animation.* Der Sinn der Aktion. Luzern : Verlag für Soziales und Kulturelles 1998, 33.

[10] Srov. BRENNER, H. (Hrsg.) *Berichte über proletarisches Theater, über Mayerhold, Brecht, Benjamin, Piscator.* München 1971.

lidmi (např. v otevřených klubech nebo v nízkoprahových zařízeních)[11] zpravidla nemůžeme použít výchovné metody známé ze školního vyučování anebo z běžné zájmové činnosti. Je nutné používat formy nedirektivní. Vzhledem k tomu, že výzkum a vývoj nedirektivního pedagogického působení je stále ještě na začátku, považuji koncept animace za velmi aktuální pro naši současnou situaci.

2. Hlavní směry animace

Různá pojetí animace závisí zejména na různém prostředí, v němž se animace uplatňuje. V různosti pojetí animace se projevují jak metodické rozdíly, tak i rozdíly ve filozofii animace, tzn. v akcentech, které se zdůrazňují.

Při pokusu charakterizovat určité druhy animace, setkáváme se obyčejně s různými kombinacemi slov *sociální* a *kulturní.* Užíváme-li při charakteristice animace kombinaci těchto slov, jde nám buď o to, abychom pro různé formy animace našli společný jmenovatel anebo se naopak pokoušíme některou formu animace blíže specifikovat. Oba pojmy („sociální" i „kulturní") jsou totiž v odborné veřejnosti chápány hodně diferencovaně. Slovo „sociální" mohu chápat buď relativně široce – spíše jako „společenský" – anebo naopak úzce, jako označení fenoménů, které souvisí se sociální exkluzí a jejím řešením. Podobně i pojem „kulturní" lze chápat široce – jako označení životního stylu nebo projevu civilizace a sebevyjádření rozsáhlé skupiny jednotlivců, např. národa – anebo úzce, tedy ve vztahu k aktivitám zaměřeným umělecky a kreativně.

V západoevropské literatuře se tedy od 70. let setkáváme s následujícími „odstíny" animace, které z francouzského hlediska charakterizuje Gillet (1998) z italského M. Pollo (2002) a z německého Opaschowski (1979). Můžeme tedy s jistým zjednodušením hovořit o následujících čtyřech formách animace.

A) <u>Sociální animace</u> (l´animation social) – zdá se, že tento pojem byl převedením dnes celkem rozšířeného pojmu „komunitní práce" (comunity work) do „animačního názvosloví". Vzhledem k tomu, že se u nás pojem komunitní práce již dostatečně vžil a etabloval v oblasti sociální práce, nepovažuji za potřebné, abychom tento pojem v češtině používali. Přesto je užitečné vědět, že se tyto dva pojmy (sociální animace a komunitní práce) někdy mohou vyskytnout jako velmi příbuzné pojmy. Pokud bychom přece jen chtěli tyto dva pojmy rozlišovat, zdá se, že sociální animace se soustředí více na osobu animátora (toho, kdo se snaží ovlivňovat skupinové jevy), zatímco komunitní práce zdůrazňuje podíl celé komunity na výsledku sociální interakce.

B) <u>Sociálně-kulturní animace</u> (l´animation socioculturel – l´animation social culturel) – v tomto případě se jedná ve francouzštině o dva rozdílné pojmy. Zatímco první pojem (l´animation socioculturel) souvisí s procesem změny chápání pojmu „kultura", od činnosti charakteristické pro společenskou elitu k označení životního stylu, druhý pojem (l´animation social culturel) spíše označuje určitou formu sociální práce, zaměřenou na emancipaci a participaci účastníků (občanů) s cílem přispět ke kvalitě jejich sociálního fungování.[12]

C) <u>Kulturní animace</u> (l´animation culturel) může opět označovat dva různé směry. Pokud chápeme pojem kultura úzce, potom kulturní animace znamená podněcovat ke kreativitě a k účasti na „kulturním životě" společnosti (obce). Tak je chápána kulturní animace ve Francii. Naproti tomu v Itálii, resp. v interpretaci italského specialisty na kulturní animaci Mario Polla, je kulturní animace postavena na pojetí kultury jako životního stylu. M. Pollo považuje za cíl kulturní animace *enkulturaci*, tzn. uschopnění účastníků (mladých lidí) k participaci na kultuře společnosti, v níž žijí. Tento pohled v sobě implikuje přesvědčení o hodnotách, které naše (evropská, příp. křesťanská) kultura obsahuje a kterou by měl

[11] Upozorňuji na diskusi o pedagogických aspektech nízkoprahových zařízení, která proběhla v rámci 3. mezinárodní konference o výchově a volném čase v červnu 2007 v Hradci Králové.

[12] Srov. např. VOISARD, Michel. *Soziokulturelle Animation beobachtet.* Ein systemtheoretischer Beitrag zur Freizeitpädagogik. Heidelberg : Carl-Auer 2005.

vychovatel reprezentovat, a tak pomáhat vychovávaným k jejich internalizaci. Toto pojetí je opět ve francouzské literatuře označeno výrazem sociálně-výchovná animace.

D) Volnočasově-kulturní animace (Freizeitkulturelle Animation) – tento pojem zavedl v 70. létech H. Opaschowski, který chápe animaci jako základní metodu pedagogiky volného času (kommunikative Animation). Přívlastek „volnočasově-kulturní" je zde třeba chápat jako označení cíle. Takto pojatá animace má přispět k rozvíjení volnočasové kultury jedinců, tzn. ke zralému způsobu využívání volného času jako integrální součásti života. Dá se říci, že se jedná o určitou formu sociálně-kulturní animace, která je však zaměřena na rozvíjení volnočasových kompetencí. Do oblasti volnočasově-kulturní animace můžeme patrně přiřadit také projekt školních klubů, který byl ve francouzském prostředí označován pojmem školní animace.

3. Shrnutí

Jak je vidět, pro nás – Čechy a Slováky – je téměř nemožné přesně rekonstruovat diskusi o animaci, jak se v minulosti odehrála. Je na nás, zda budeme v naší pedagogice volného času počítat s pojmem animace. V každém případě se nám nabízí minimálně dva modely animace, které můžeme rozvíjet: model animace sociálně-kulturní a model animace sociálně-výchovné, resp. kulturní. Výběr modelu závisí na našem cíli, který je ovšem také zčásti závislý na adresátech naší pedagogické práce. Pokud zdůrazníme jako hlavní cíl participaci a její rozvoj, potom budeme volit patrně sociálně-kulturní model, pokud naopak zdůrazníme předávání (kulturních) hodnot, upřednostníme model sociálně-výchovný. Použití sociálně-kulturního modelu předpokládá větší vyspělost účastníků. U mládeže, a to zejména u mládeže problémové, upřednostníme spíše sociálně-výchovný model, který počítá se silnějším výchovným vlivem vedoucího.

Všechny modely animace se systémově silně soustředí na roli animátora, ať už jej chápou více jako vychovatele, mediátora nebo sociálního pracovníka. Heslovitý „kvalifikační profil animátora" uváděný Opaschowským nám patrně objasní víc než dosavadní vyjasňování termínů. Opaschowski vykresluje animátora takto:

Animátor vzbuzuje zájem (zvědavost), je oslovitelný a schopný navázat kontakt, projevuje empatii, je učenlivý a patří do party.

Animátor dává impulsy, povzbuzuje účastníky (empowerment), provokuje jejich iniciativu a podporuje jejich samostatnost, při plánování pružně reaguje na situaci.

Animátor, pozoruje, pomáhá a odstraňuje překážky sociálního kontaktu. (H. Opaschowski, 1996)

Na první pohled se nám mohou zdát tyto požadavky nereálné, příliš ideální. Pokud ovšem uvážíme, že vychovatel pracující metodou animace si může a má během přípravy na své povolání také osvojit komunikativní a sociální kompetence, pak nás tento výčet vlastností povede spíše k úvaze: JAK? V jakém typu studia (přípravy, kurzu) může student dosáhnout právě takových kompetencí, které potřebuje animátor. Zde se otvírá pole pro interdisciplinární diskusi a výměnu zkušeností. Domnívám se, že i my jako pedagogové se musíme postupně učit využívat možnosti, které se již delší dobu užívají např. v oblasti sociální práce. Příprava pedagogů volného času by měla být zaměřena více na znalosti a dovednosti z oblasti psychologie a na praktickou přípravu, včetně praxe v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež.

Literatúra:

OPASCHOWSKI, Horst W. *Pädagogik der freien Lebenszeit.* Opladen : Leske+Budrich 1996, 260.

GILLET, Jean-Claude. *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern : Verlag für Soziales und Kulturelles 1998, 35.
POLLO, Mario. *Animazione culturale*. *Teoria e metodo*. Roma : LAS 2002.
OPASCHOWSKI, Horst W. *Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modell der Animation*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 1979, 52nn.
VOISARD, M. *Soziokulturelle Animation beobachtet. Ein systemtheoretischer Beitrag zur Freizeitpädagogik*. Heidelberg : Carl-Auer 2005.
LAROUSSE, P. *Grand dictionaire universel du XIXe siecle.* Paris 1976, cit. dle GILLET, Jean-Claude. *Animation.* Der Sinn der Aktion. Luzern : Verlag für Soziales und Kulturelles 1998, 33.
BRENNER, H. (Hrsg.) *Berichte über proletarisches Theater, über Mayerhold, Brecht, Benjamin, Piscator.* München 1971.

***Resume**: Author by this article brings out (in czech and slovak leisure time pedagogic) relatively new concept of animation, its using in foreign theory and ways of its aplication in praxis, specializations and trends.*

Kontaktná adresa:
Doc. Michal Kaplánek, ThD.
Katedra pedagogiky
Teologická Fakulta, Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
e-mail: kaplanek@tf.jcu.cz

VÝCHOVNÁ ANIMÁCIA A JEJ PRÍNOS PRE SOCIÁLNU PREVENCIU

Martin BRESTOVANSKÝ

Anotácia: *Autor sa v príspevku venuje vybraným výsledkom exploratívneho prieskumu, ktorými dokumentuje prínos výchovnej animácie v niektorých dôležitých aspektoch prežívania detí a mladých ľudí vo veku 14-16 rokov. Ide predovšetkým o zisťovanie postojov v oblasti záujmov, trápení a prežívania vlastnej sexuality animovaných a (s prihliadnutím na špecifickosť skúmanej skupiny) porovnanie rozdielov voči kontrolnej skupine neanimovaných. Niektoré zistenia sú natoľko signifikantné, že sa stali dostačujúcim podkladom a motiváciou k hlbšiemu výskumu.*

Kľúčové slová: *výchova vo voľnom čase, výchovná animácia, sociálna prevencia, prieskum záujmov, trápení, prežívania vlastnej sexuality, sebavnímania.*

1. Krátko k výchovnej animácii

Tento príspevok predpokladá čitateľov dlhodobejší záujem o problematiku výchovnej animácie, preto bude šetriť priestorom a inak potrebný a vhodný úvod k pojmu *animácia* vynechá. Koniec koncov na inom mieste tohto zborníka[13] je pojem teoreticky dostatočne odôvodnený a podrobne sa ním zaoberáme v inej publikácii.[14]

V jednoduchosti zhrnieme preto len náš pohľad na definíciu pojmu: výchovná animácia je integrujúca výchovná metóda založená na vytváraní a prehlbovaní osobného vzťahu, ktorou vychovávateľ nedirektívne motivuje dieťa k projektovaniu prosociálneho životného štýlu, pričom popri základných tradičných výchovných princípoch a metódach sú pre ňu určujúce zážitkové a akčné metódy a kreovanie skupiny, z ktorej sa stáva výchovné spoločenstvo.

To dôležité, čo chceme zdôrazniť uvedenou formuláciou, je,

- že výchovnú animáciu nechápeme úzko ako jednu z metód, popri napr. zážitkových výchovných metódach[15], ale ako metódu integrujúcu ďalšie metódy. Stotožňujeme sa tu s názorom autora saleziánskej Školy animácie L. Baranyaia: „V saleziánskej animácii ide o komplexný výchovný prístup postavený na hodnote osoby a zameraný na jej individuálny a sociálny rozvoj. Východiskom animácie je budovanie a prehlbovanie vzťahov vzájomnej dôvery. Mladým sa ponúka priestor pre tvorivosť, aktivitu a preberanie zodpovednosti (protagonizmus mladých). Animáciu možno najlepšie uplatňovať v rámci interaktívnych skupín. Animátor oceňuje osobnosť mladých a vytvára podmienky jej ďalšieho rozvoja. Animácia smeruje k zodpovednému a aktívnemu zaradeniu sa človeka do spoločnosti. Mohli by sme povedať, že je metodikou vytvárania inej – solidárnejšej spoločnosti (v kontraste so spoločnosťou bojujúcich záujmových skupín). Animátor postupne ustupuje do úzadia, aby mladý človek mohol rásť. V tomto zmysle saleziánska animácia má na animátora tie najvyššie nároky.“ Až pri takomto chápaní môžeme pochopiť skúsenosť s výchovnou animáciou ako takou, ktorá v mnohých projektoch zohrala a ďalej zohráva relevantnú úlohu vo výchove a v sociálnej prevencii,

---

[13] viď Kaplánek, M.: *Pojem animace a jeho vývoj.* In *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Zborník vedeckej konferencie. PdF TU, Trnava 2007.

[14] Brestovanský, M.: *K pojmu animácia*. In

[15] Pávková, J.: *Pedagogika volného času.* Praha: Portál, 1999, s.79.

- že jediným skutočne efektívnym prístupom vo voľnočasovej výchove a v sociálnej prevencii je dlhodobý *otvorený vzťah* vychovávateľ – vychovávaný. A ak hovoríme o vzťahu, myslíme na konkrétneho človeka (nie matematizovanú vedeckú konštrukciu, akou je napr. štatistická jednotka v našom prieskume) a jeho charakter. Inými slovami „edukačný proces môže byť vedou pripravený, ale nie realizovaný.“(Podmanický, 2004).
- že pre efektívnu výchovu je kľúčová tiež podpora *prostredia,* teda zdravej referenčnej skupiny, v rámci ktorej majú výchovný vplyv aj vzájomné vzťahy jej členov. Je to podstatný, aj keď nie výhradný aspekt animácie vyzýva[16].

S pozadím takéhoto vnímania pojmu animácia môžeme pristúpiť k sledovaniu jej efektivity a prínosu. Predtým však dôležitá poznámka:

všeobecný **význam prieskumu**, ktorý má ambíciu skúmať efekt *samotnej* výchovnej animácie, *podstatným* spôsobom **determinuje** skutočnosť, že počtom relevantné skupiny animovaných nachádzame v špecifickom *nábožensky* orientovanom prostredí (saleziánske strediská) a teda z veľkou pravdepodobnosťou pochádzajúcich aj zo špecifického rodinného prostredia.

Tieto ohraničenia si uvedomujeme a preto v tomto príspevku budeme graficky prezentovať len výsledky v oblasti *záujmov*, kde môžu byť otázky formulované bez toho, aby paradigmatický rámec religiozity zohrával podstatnú, v istom zmysle jednoznačne determinujúcu úlohu. Spektrum záujmov, ktoré sme v dotazníku predostreli respondentom,

V priebehu interpretácie výsledkov z iných oblastí sa častejšie budeme stretávať s otázkou *skutočného pôvodu* istých typov postojov. Niektoré zistenia a z nich vyplývajúce závery teda nebudú mať určujúci význam pre skúmanie a porovnávanie prínosu animácie v porovnaní s inými výchovnými metódami, ale *skôr pre samotnú animačnú prax* v rámci konkrétneho výchovného strediska.

Podstatnou otázkou bolo tiež správne určenie zloženia kontrolnej porovnávacej skupiny. Teoreticky ideálnym modelom by bolo skúmať rozdiely v dvoch takmer identických skupinách, ktoré by sa líšili práve a len v metóde, akou sú v nich deti vychovávané, vedené. Keďže takýto výber nie je možné prakticky realizovať, zvolili sme prístup výberu demograficky bežnej vzorky populácie mladých ľudí, čím prieskum nadobudol viac funkcií. Istým spôsobom poukazoval aj na priemer preferencií bežnej mládeže.

2. Predmet a cieľ prieskumu

Predmetom prieskumu je zistenie postojov k dôležitým životným otázkam u detí od 14 – 16 rokov v dvoch skupinách: tých, ktoré vo svojom voľnom čase navštevujú mládežnícke výchovné strediská a sú členmi skupiny pod vedením animátora (ďalej *animovaní*) a tých, ktoré reprezentujú bežnú časť populácie v tejto vekovej kategórii.

Cieľom je:

- popísať súčasný stav vo vnímaní vlastných postojov u detí,
- skúmať korelácie medzi dôležitými životnými postojmi a účasťou, resp. neúčasťou vo voľnočasových výchovných programoch v animovanej skupine a na ich základe ukázať význam animačného prístupu,
- hľadať širšie spoločenské súvislosti a vyvodiť praktické závery pre ďalšiu výchovnú činnosť.

---

[16] L. Lencz, spoluautor projektu etickej výchovy na školách na Slovensku, uvádza ako jednu z dôležitých zásad efektívnej výchovy vytvorenie tzv. výchovného spoločenstva.

3. Hypotézy prieskumu

3.1. Predpokladáme, že tie deti, ktoré vo svojom voľnom čase navštevujú mládežnícke výchovné stredisko, v ktorom sa pracuje metódou animácie, a sú minimálne dva roky členmi skupiny pod vedením animátora (ďalej len animované deti) sa budú líšiť v dôležitých životných postojoch od svojich rovesníkov, ktorí žiadne výchovné stredisko nenavštevujú, resp. nie je to ich spoločnou charakteristickou črtou (ďalej len neanimované deti).

Túto hypotézu môžeme podložiť prostredníctvom potvrdenia výroku:

Animované deti budú charakteristické širším spektrom záujmov a tiež typologickou odlišnosťou záujmov v zmysle aktívnosti/tvorivosti oproti pasívnym/konzumným typom záujmov u neanimovaných detí.

3.2. Predpokladáme, že u animovaných sa prejaví vzhľadom na ich religiózne pozadie iná skladba problémov a iné vnímanie vlastnej sexuality:

- animované deti budú viac trápiť prosociálne motivované problémy,
- pravidelná účasť na výchovne animovaných stretnutiach vedie k zmenám postojov k vlastnej sexualite smerom k vyzdvihovaniu jej dôstojného postavenia v živote človeka.

4. Metódy prieskumu

V rámci prieskumnej metódy sme na získavanie štatistických údajov použili časť veľkého dotazníka (80 otázok s viacnásobnými odpoveďami), ktorého zrozumiteľnosť a aktuálnosť bola dostatočne preverená vo výskume saleziánskej mládeže – Mládež 97/98 (Baranyai, 1999).

Dotazník sme ponúkli členom animovaných skupín saleziánskeho mládežníckeho strediska v Trnave na Kopánke a taktiež kontrolnej skupine ich rovesníkov so základných a stredných škôl v Trnave.

Aby sa zachovala čo najvyššia návratnosť a zároveň, aby sme zabezpečili čo najlepšie pochopenie otázok a tým aj presnosť ich zodpovedania, každý respondent vypĺňal dotazník za našej prítomnosti; individuálne, avšak v rámci väčšej 10 až 15-člennej skupiny, keďže v záujme autentickosti výpovedí bolo potrebné zachovať istú mieru anonymity. Otázky boli formulované tak, aby pokrývali predovšetkým konatívnu a emocionálnu zložku osobnosti človeka. Zo 133 distribuovaných dotazníkov sme mohli za relevantných považovať 130, návratnosť bola teda 97,7%.

5. Charakteristika prieskumnej vzorky

5.1. Pohlavie

Skupinu respondentov tvorilo 130 detí a mladých ľudí vo veku od 14 – 16 rokov. Prieskumu sa zúčastnilo 64 dievčat (49 %) a 66 chlapcov (51%).

5.2. Podiel animovaných ku kontrolnej skupine

Respondenti, ktorí vo svojom voľnom čase navštevujú mládežnícke výchovné strediská a sú členmi skupiny pod vedením animátora, tvorili 43% (počtom 56) všetkých účastníkov prieskumu. Tento podiel považujeme za dostatočný z pohľadu výpovednej hodnoty štatistických údajov. Obmedzený počet členov animovaných skupín nám tak zabraňoval viac rozširovať celkový počet respondentov. Skúsenosť z predchádzajúcich prieskumov tiež hovorí,

že sociálne a sociologické charakteristiky sa líšia aj v závislosti od regiónu – špecifické sú regióny Bratislavy, južného Slovenska, ale aj Trnavy a preto sme nemali ambíciu pokryť výskumom aj ďalšie mládežnícke strediská, ktorých základným prvkom je animácia ako výchovný štýl. Do výskumu by to prinieslo významovo príliš rozširujúci prvok.

5.3. Aspekt rodinného zázemia

Uveď, ako si rozumejú tvoji rodičia:

		animovaní	neanimovaní
1.	Dobre spolu vychádzajú.	**57 %**	**42 %**
2.	Občas sa hádajú.	**24 %**	**35 %**
3.	Majú stále konflikty.	**11 %**	**4 %**
4.	Nežijú spoločne.	**4 %**	**14 %**
5.	Iné.	**4 %**	**5 %**

tab. č.1: Rodinné zázemie

V otázkach rodinného zázemia a úspešnosti v škole ako ďalších dôležitých determinantoch životných postojov nezisťujeme podstatné rozdiely v dvoch porovnávaných skupinách ako ukazujú grafy č. 3 a 4, resp. č. 5. Veľká časť respondentov v oboch skupinách vníma vzťah rodičov pozitívne (odpovede 1 a 2), až 77%, resp. 81%. Zaujímavý je opačný percentuálny pomer pri odpovediach č. 3 a 4. Kým v rodinách detí, ktoré pravidelne navštevujú saleziánske stredisko, sa viac objavujú „stále konflikty rodičov“, u detí, ktoré stredisko nenavštevujú rodičia už „nežijú spoločne“. Na túto skutočnosť ma iste nezanedbateľný vplyv religiozita, ktorú – ako vyplýva z vyššie spomenutého – predpokladáme viac u rodičov animovaných detí.

5.4. Aspekt školskej úspešnosti

Uveď, aké výsledky si naposledy dosahoval v škole:

		animovaní	neanimovaní
1.	Výborné.	**31 %**	**27 %**
2.	Veľmi dobré.	**35 %**	**45 %**
3.	Dobré.	**32 %**	**24 %**
4.	Dostatočné.	**1 %**	**4 %**
5.	Nedostatočné.	**0 %**	**0 %**

tab. č.2: Hodnotenie výsledkov v škole

Vo výsledkoch, ktoré dosahovali respondenti v škole (pýtali sme sa na priemer posledného vysvedčenia), sa takisto neukazujú podstatné rozdiely. Tri skupiny animovaných sú rovnomerne rozmiestnené v prvých troch stupňoch 5-stupňovej hodnotiacej škály. U neanimovaných prevláda priemer 2 (44,6 %), no celkovo nemožno hovoriť o výraznejšie lepších výsledkoch jednej či druhej skúmanej skupiny.

6. Interpretácia výsledkov prieskumu

Nasledujúcimi grafmi by sme chceli poukázať na viaceré skutočnosti, ktoré dokumentujú rozdielnosti v postojoch k dôležitým životným otázkam v závislosti od príslušnosti k animovanej skupine. Vzhľadom na podstatne odlišný svet chlapcov a dievčat a úplne odlišný spôsob prežívania, budeme neustále pracovať s dvomi pohľadmi špecifikovanými pohlavím.

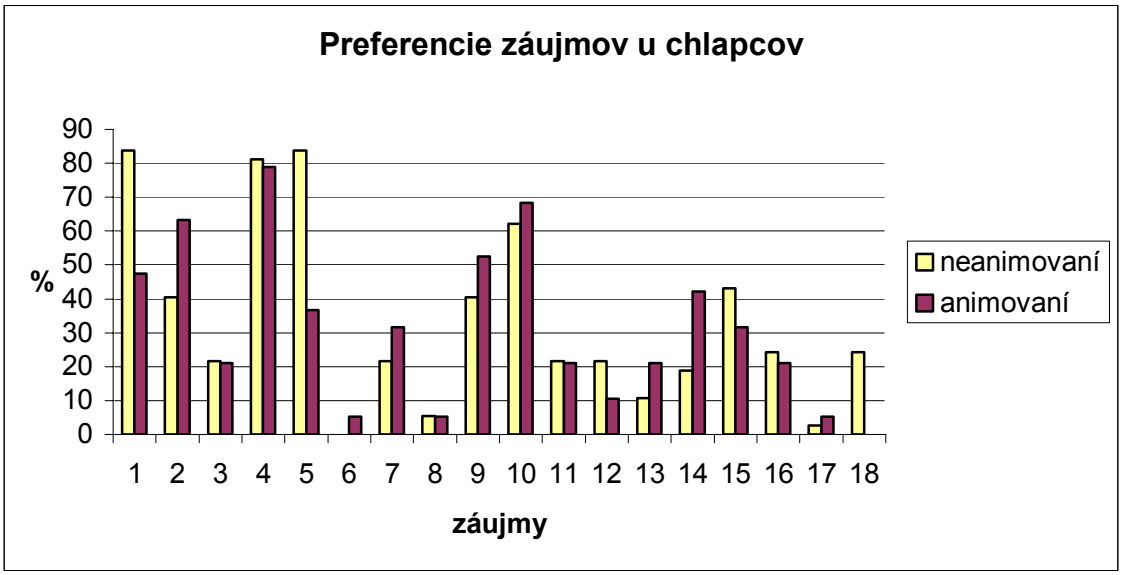
6.1. Záujmy

6.1.1. Preferencie záujmov u chlapcov

Uveď svoje záujmy: usporiadaj ich podľa dôležitosti. Máš najviac šesť možností.

	Neanimovaní v %	Animovaní v %
Počúvanie hudby.	**83,8**	**47,4**
Stretnutia a rozhovory v skupine.	40,5	**63,2**
Stretnutia v dvojici.	21,6	21,1
Športová činnosť.	**81,1**	**78,9**
Sledovanie TV a videa.	**83,8**	36,8
Spev.	0	5,3
Domáce práce a pomoc iným.	21,6	31,6
Hra na hudobnom nástroji.	5,4	5,3
Práca s počítačom.	40,5	52,6
Hry na počítači.	**62,2**	**68,4**
Čítanie kníh.	21,6	21,1
Čítanie časopisov.	21,6	10,5
Technické a elektrotechnické práce.	10,8	21,1
Pobyt v prírode.	18,9	**42,1**
Návšteva športových podujatí.	43,2	31,6
Motorizmus.	24,3	21,1
Umelecká činnosť (divadlo, maľovanie, tanec...).	2,7	5,3
Iné (uveď)	24,3	0

tab. č.3: Preferencie záujmov u chlapcov



graf č.1: Preferencie záujmov u chlapcov

V oblasti záujmov chlapcov môžeme pozorovať hneď niekoľko zásadných odlišností (graf č.1). V poradí (podľa preferencií) prvá štvorica záujmov neanimovaných (percentá sú vyznačené hrubším písmom) *jasne* dominuje nad ostatnými možnosťami. Zaujímavosťou je, že na prvom mieste sa v presnej zhode umiestnilo počúvanie hudby a sledovanie TV a videa (83,8%). S tesným rozdielom nasleduje športová činnosť (81,1 %), hry na počítači (62,2%) a významné zastúpenie má tiež záujem navštevovať športové podujatia (43,2%).

Naopak, u animovaných chlapcov počúvanie hudby dosahuje len *polovičné* hodnoty (47,4%), dokonca sledovanie TV a videa preferuje len 36,8% chlapcov. Za športovou činnosťou na prvom mieste (78,9%) a hrou na počítači (68,4%) objavujeme záujem stretať sa

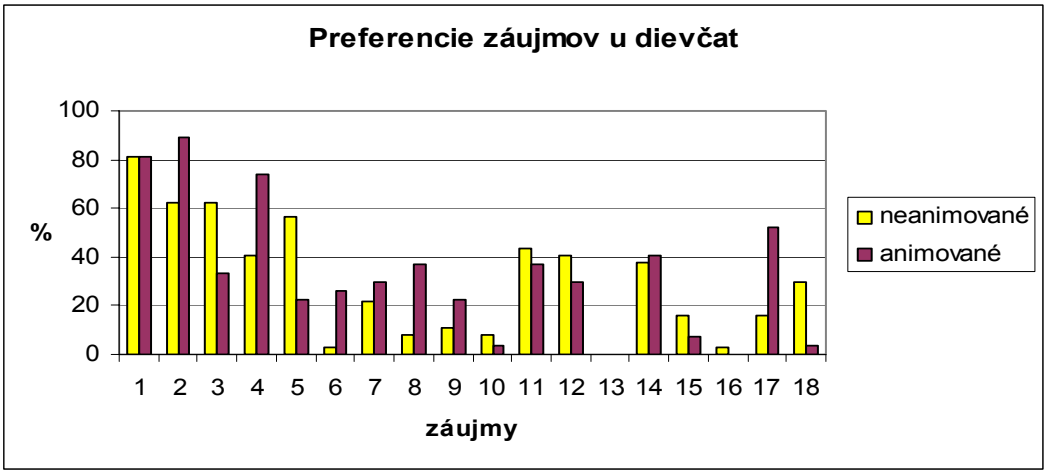
a komunikovať v skupinách a povšimnutiahodný je i rozdiel v záujme o pobyt v prírode (18,9% oproti 42,1% u animovaných).

6.1.2. Preferencie záujmov u dievčat

Uveď svoje záujmy: usporiadaj ich podľa dôležitosti. Máš najviac šesť možností.

	Neanimované v %	Animované v %
Počúvanie hudby.	**81,1**	**81,5**
Stretnutia a rozhovory v skupine.	**62,2**	**88,9**
Stretnutia v dvojici.	**62,2**	33,3
Športová činnosť.	40,5	**74,1**
Sledovanie TV a videa.	**56,8**	22,2
Spev.	2,7	**25,9**
Domáce práce a pomoc iným.	21,6	29,6
Hra na hudobnom nástroji.	8,1	**37,0**
Práca s počítačom.	10,8	22,2
Hry na počítači.	8,1	3,7
Čítanie kníh.	43,2	37,0
Čítanie časopisov.	40,5	29,6
Technické a elektrotechnické práce.	0	0
Pobyt v prírode.	37,8	40,7
Návšteva športových podujatí.	16,2	7,4
Motorizmus.	2,7	0
Umelecká činnosť (divadlo, maľovanie, tanec...).	16,2	**51,9**
Iné (uveď)	29,7	3,7

tab. č. 4: Preferencie záujmov - dievčatá



graf č.2: Preferencie záujmov u dievčat

Ešte markantnejšie rozdiely pozorujeme u dievčat (graf č. 2).

U animovaných dievčat je záujem stretať sa v skupine (88,9%) ďaleko pred záujmom stretať sa vo dvojiciach (33,3%), no u neanimovaných získali tieto dva záujmy rovnaké preferencie (62,2%). Hudbe však patrí aj u dievčat významné postavenie (81,1%, resp. 81,5%), pričom treba upozorniť, že animované dievčatá sa k hudbe stavajú oveľa aktívnejšie – spev (2,7% oproti 25,9%), resp. hra na hudobnom nástroji (8,1% oproti 37%). Veľkými rozdielmi v preferenciách zaujali ešte dve oblasti – sledovanie TV a videa, ktoré významne preferujú

neanimované dievčatá (56,8%) v porovnaní s animovanými, u ktorých je tento záujem skôr na ústupe (22,2%). Touto otázkou sa pre jej dôležitosť budeme venovať zvlášť neskôr. Druhou oblasťou je umelecká činnosť s pozoruhodným rozdielom 16,2% oproti 51,9%!

Potešili nás relatívne uspokojivé preferencie záujmu o čítanie, ktoré mali približne rovnaké hodnoty (43,2%, resp. 37%).

6.2.1. Skutočnosti, ktoré zvyknú trápiť chlapcov

Druhou oblasťou, ktorú sme skúmali a porovnávali v dvoch odlišných skupinách rovesníkov boli problémy a trápenia, ktoré deti a mladí ľudia aktuálne prežívajú. Ako sme uviedli vyššie, nasledujúce kapitoly majú význam viac z pohľadu ďalšej výchovnej praxe, ako z pohľadu komparácie animovaných a neanimovaných. Preto ich spomenieme, no s menším komentárom a bez sprievodných grafov.

Uveď najviac šesť skutočností, ktoré ťa zvyknú trápiť. Máš najviac šesť možností.

	Neanimovaní v %	Animovaní v %
• Zlé vzťahy v rodine.	43,2	**57,9**
• Nespokojnosť s vlastným výzorom.	40,5	42,1
• Nespokojnosť so svojimi schopnosťami (sila, šikovnosť, nadanie...).	32,4	21,1
• Slabé výsledky v škole.	**62,2**	**57,9**
• Nedostatok sebaovládania.	35,1	**47,4**
• Keď som ublížil druhému.	40,5	**52,6**
• Vzdialenie sa od Boha (hriech).	18,9	36,8
• Nedostatok priateľov.	**27,0**	0
• Ekonomické problémy v rodine.	10,8	10,5
• Neúspech v láske.	**48,6**	26,3
• Nespravodlivosť v spoločenskom živote.	29,7	15,8
• Pochybnosti vo viere.	21,6	36,8
• Politická situácia v našej krajine.	18,9	10,5
• Ľahostajnosť ľudí voči negatívnym javom našej spoločnosti.	8,1	10,5
• Ťažkosti tebe blízkeho človeka.	24,3	10,5
• Ťažkosti zmeniť sa k lepšiemu.	16,2	31,6
• Tragická osobná alebo rodinná udalosť.	43,2	21,1
• Iné (uveď)	13,5	10,5

tab. č. 5: Trápenia – chlapci

Skutočnosťou, ktorá je najčastejšou príčinou trápení dnešných chlapcov, sú vo všeobecnosti slabé výsledky v škole. Napriek tomu, že do priemeru 1-2 spadá 71,6%, resp. 67,4% všetkých detí (viď tab. č.2), ako tým, čo dosahuje slabé výsledky v škole, sa pociťuje až 62,2%, resp. 57,9% chlapcov.

Určité problémy sú však charakteristickými len pre skupinu neanimovaných – ide predovšetkým o neúspech v láske (48,6%), tragické osobné alebo rodinné udalosti (43,2% - túto otázku je v kvantitatívnom prieskume ťažko analyzovať), rozdiel sa ukazuje aj v nespokojnosti so svojimi schopnosťami (32,4% oproti 21,1%) a úplne jedinečným problémom je nedostatok priateľov, ktorý sa ukazuje len u neanimovaných s relatívne vysokým skóre (27%).

6.2.2. Skutočnosti, ktoré zvyknú trápiť dievčatá

Uveď najviac šesť skutočností, ktoré ťa zvyknú trápiť. Máš najviac šesť možností.

	Neanimované v %	Animované v %
– Zlé vzťahy v rodine.	**45,9**	**59,3**
– Nespokojnosť s vlastným výzorom.	**56,8**	25,9

– Nespokojnosť so svojimi schopnosťami (sila, šikovnosť, nadanie...).	37,8	**63,0**
– Slabé výsledky v škole.	**62,2**	25,9
– Nedostatok sebaovládania.	18,9	29,6
– Keď som ublížil druhému.	37,8	48,1
– Vzdialenie sa od Boha (hriech).	16,2	**51,9**
– Nedostatok priateľov.	27,0	22,2
– Ekonomické problémy v rodine.	10,8	14,8
– Neúspech v láske.	**64,9**	**55,6**
– Nespravodlivosť v spoločenskom živote.	18,9	18,9
– Pochybnosti vo viere.	5,4	29,6
– Politická situácia v našej krajine.	0	11,1
– Ľahostajnosť ľudí voči negatívnym javom našej spoločnosti.	16,2	18,5
– Ťažkosti tebe blízkeho človeka.	40,5	44,4
– Ťažkosti zmeniť sa k lepšiemu.	32,4	44,4
– Tragická osobná alebo rodinná udalosť.	24,3	14,8
– Iné (uveď)	2,7	3,7

tab. č. 6: Trápenia – dievčatá

Aj v oblasti problémov a trápení nachádzame výraznejšie rozdiely u dievčat. Popri pochopiteľných rozdieloch v religiózne orientovaných otázkach (č. 7 a 12), nás zaujal veľký nepomer v preferenciách pri druhej, tretej a štvrtej otázke – dievčatá, ktoré nenavštevujú animovanú skupinu sa podstatne viac trápia nad svojim vlastným výzorom (56,8% oproti 25,9%) a tiež výsledkami v škole (62,2% - 25,9%), naopak animované dievčatá viac trápi nedostatok vlastných schopností (37,8% - 63%). Za zmienku stojí tiež rozdielny cit ťažkosti zmeniť sa k lepšiemu (32,4% oproti 44,4%).

6.3. Sexualita

6.3.1. Vnímanie vlastnej sexuality u chlapcov

Vzhľadom na charakteristiku postmodernej mládeže – a postmodernej doby vôbec – bude zaujímavé sledovať vzťah mladých ľudí k vlastnej sexualite, ktorej tradičné zobrazenia sú pod enormným tlakom na zmenu smerom k menšej humánnosti a nezodpovednosti. Adekvátne k tejto skutočnosti očakávame výrazné rozdiely v prežívaní medzi animovanými a neanimovanými. Ale opäť treba pripomenúť, že religiozita (zvlášť v oblasti vnímania sexuality) zohrala dôležitejšiu úlohu pri ovplyvňovaní postoja, než samotná skutočnosť animácie.

Sexualita je pre teba najmä:(Usporiadaj najviac päť odpovedí podľa toho, ako ťa najlepšie charakterizujú).

	Neanimovaní v %	Animovaní v %
– Téma, o ktorej sa hanbíš s niekým hovoriť.	13,5	**31,6**
– Problém, ktorý by si potreboval riešiť.	5,4	**36,8**
– Zdroj častého napätia.	8,1	21,1
– Zdroj strachu.	2,7	5,3
– Zdroj zvedavosti.	**78,4**	**73,7**
– Príležitosť zakúsiť aspoň určité uspokojenie.	**45,9**	21,1
– Oblasť najväčších výčitiek svedomia.	2,7	**36,8**
– Obľúbená téma v tipov.	35,2	36,8
– Hodnota, ktorú si vážiš u seba i u druhých.	59,5	47,4
– Oblasť, v ktorej si mal silné negatívne zážitky.	5,4	5,3
– Zdroj chuti do života.	**62,2**	15,8
– Veľký dar.	59,5	52,6
– Podnet ísť od seba k druhým	29,7	10,5
– Iné (uveď)	10,8	0

tab. č. 7: Vnímanie vlastnej sexuality – chlapci

Aktuálne vývinové obdobie je základnou predispozíciou, aby sa na prvom mieste suverénne umiestnila odpoveď „zdroj zvedavosti“ (78,4% - 73,7%), potešujúce sú výpovede o sexualite ako o hodnote, ktorú si mladí ľudia vážia u seba i u druhých (59,5% - 47,4%) a uvedomenia si tejto hodnoty ako veľkého daru (59,5% - 52,6%).

Ďalšie výsledky prieskumu u chlapcov však vôbec nemôžeme z pohľadu výchovy v kresťanskom prostredí pokladať za priaznivé. To, čo nás zaráža, je veľký nepomer v emóciách, ktoré sú sprievodným javom sexuálneho vývinu. Kým u neanimovaných nesledujeme skoro žiadne negatívne prežívanie problémov vyzrievania v tejto oblasti, u animovaných sa ukazuje o to výraznejšie. Až pre 36,8 % chlapcov je sexualita „problém, ktorý by potrebovali riešiť“ a tento problém je zároveň oblasťou najväčších výčitiek svedomia. Dokumentáciu *úplne odlišného chápania problémov vyzrievania* uzaviera napokon rozdiel v skóre vnímania sexuality ako zdroja chuti do života – 62,2% oproti 15,8%! K tomuto výsledku treba zaujať stanovisko a hovoriť o širších súvislostiach (kap. 8.3.)

6.3.2. Vnímanie vlastnej sexuality u dievčat

Sexualita je pre teba najmä:

		Neanimované v %	Animované v %
1.	Téma, o ktorej sa hanbíš s niekým hovoriť.	8,2	**59,3**
2.	Problém, ktorý by si potreboval riešiť.	10,8	22,2
3.	Zdroj častého napätia.	24,3	7,4
4.	Zdroj strachu.	29,7	**40,7**
5.	Zdroj zvedavosti.	**75,7**	**51,7**
6.	Príležitosť zakúsiť aspoň určité uspokojenie.	27	18,5
7.	Oblasť najväčších výčitiek svedomia.	8,1	**29,6**
8.	Obľúbená téma v tipov.	**43,2**	11,1
9.	Hodnota, ktorú si vážiš u seba i u druhých.	**48,6**	**66,7**
10.	Oblasť, v ktorej si mal silné negatívne zážitky.	0	3,7
11.	Zdroj chuti do života.	**43,2**	14,8
12.	Veľký dar.	35,2	**70,4**
13.	Podnet ísť od seba k druhým	32,4	14,8
14.	Iné (uveď)	8,1	3,7

tab. č. 8: Vnímanie vlastnej sexuality – dievčatá

U dievčat pozorujeme vzhľadom na hypotézy viac očakávané výsledky.

Hneď prvý stĺpec svedčí o odlišných postojoch k téme, akou je sexualita. Hanblivosť pociťuje až 59,3% animovaných dievčat, no len 8,2% neanimovaných. Náš názor je, že hanblivosť ako prejav snahy zachovať túto oblasť v priestore vlastnej intimity alebo v kruhu najbližších priateľov je pozitívnou hodnotou. Na prvom mieste sa u animovaných umiestnilo vnímanie sexuality ako veľkého daru (70,4%) a hodnoty (66,7%), no u neanimovaných je skóre podstatne nižšie – 35,2% (otázka č. 12), resp. 48,6% (otázka č.9). Aj v napohľad neutrálnej odpovedi „Zdroj zvedavosti“ sa ukazujú štatisticky významné rozdiely (75,7% oproti 51,9%). Pozoruhodné výsledky zaznamenávame aj v ďalších otázkach – sexualita ako oblasť výčitiek svedomia (8,1% - 29,6%), ako obľúbená téma vtipov (43,2% - 11,1%) a takisto ako u chlapcov sa nám ukazuje iné chápanie vyjadrenia „zdroj chuti do života“ (43,2% - 14,8%).

Poslednú skutočnosť, ktorú by sme chceli dať do pozornosti je veľký rozdiel medzi pohlaviami v otázke vnímania sexuality ako zdroja strachu. Kým u chlapcov sú tieto hodnoty zanedbateľné (2,7% - 5,3%) u dievčat sa ukazujú ako relatívne významné (29,7% - 40,7%). Toto zistenie nemá význam len pre animáciu samotnú, ale pre akékoľvek moderné intencionálne výchovné snaženie.

7. Súvislosti

Prieskum, ktorý sme realizovali, mal ambíciu pokryť svojimi otázkami podstatné životné postoje a prehľadným spôsobom ukázať konkrétne odlišnosti medzi animovanými deťmi a mladými ľuďmi vo veku od 14-16 rokov a kontrolnou skupinou.

V nasledujúcej stati sa budeme zaoberať širšími súvislosťami, ktoré sú s jednotlivými oblasťami zvlášť späté.

7.1. Záujmy

Na prvý pohľad je zrejmé, že rozdielnosť medzi animovanými a neanimovanými v oblasti záujmov sa odohráva predovšetkým v diferenčnej kategórii, ktorú môžeme súhrnne nazvať *aktivita/pasivita*.

Dlhodobo pozorovateľný trend v správaní detí a mládeže vyberať si v rámci voľnočasových aktivít tie, ktoré by sme mohli charakterizovať ako typicky konzumné (sledovanie TV a videa, hry na PC, počúvanie hudby, čítanie časopisov...), animácia podľa prevádzaného prieskumu dokáže významným spôsobom meniť. Nabáda človeka k tomu, aby opustil rolu diváka, do ktorej ho médiá vtláčajú a ktoré mu vnucujú svoje kontexty, témy, slová, významy (množstvo slov dostalo priamu *asociáciu* s nejakým mediálnym produktom, ktorá potom znemožňuje mladým plynulú a zmysluplnú komunikáciu).

Zvlášť chlapci sú silne vťahovaní do virtuálneho sveta: virtuálna realita je profesionálne prepracovanou odpoveďou na typické mužské črty – fascinácia technikou, silou a ovládaním, snaha preniknúť do tušených tajomstiev (história, vesmír...), materiálne túžby. Kým však virtuálna realita rozširuje okruh záujmov, zároveň spôsobuje *zužovanie okruhu vplyvu* – priestoru reality, v ktorom môže byť jedinec skutočne aktívny[17].

Jedným z dôsledkov spomenutej predispozície pre únik do virtuálneho sveta je aj skutočnosť, že chlapci (aj muži) sú dnes viac ohrození vo svojej ceste k plnej integrite, k plnohodnotným vzťahom a k prosociálnosti.

Prieskum ukazuje a zároveň potvrdzuje naše predpoklady, že pseudoaktívne (napr. role-playing games), resp. konzumné záujmy budú významne zastúpené predovšetkým u chlapcov.

Črtou, ktorá sa popri predchádzajúcej nejaví tak očividne, je rozdiel v kategórii *individualizmus/spoločenstvo*[18].

A tu tiež vidíme pole pre výchovné pôsobenie: využiť energiu mladého človeka a odpovedať na jeho obrovskú vnútornú potrebu po sebarealizácii a vzťahoch, no dať mu rozumný smer a cit zodpovednosti.

Prieskum potvrdzuje, že animácia posúva záujem človeka od seba *smerom k spoločenstvu* (otázky č. 2, 4, 7, príp. 6, 14, 17). Zvlášť u dievčat sú rozdiely medzi animovanými a kontrolnou skupinou až prekvapivo výrazné. Šport, stretnutia v skupine, ale aj

---

[17] Silu fikcie virtuálnej reality výborne dokumentuje príklad z ostatného veľtrhu technológií v Brne – Invex, ktorý sa konal v rovnakom čase ako táto konferencia: niektorí dospelí muži sú ochotní zaplatiť za reálne bezpredmetnú no v hre Magic (fantasy kartová hra) mocnú špeciálnu kartu viac ako 150.000,- CzK!

[18] Tu si dovolíme malé odbočenie - myslíme si, že prirodzenou reakciou na kolektivizmus a masovosť komunizmu sa vo východnej Európe stal individualizmus a s ním spojený nedostatok skutočnej sociálnosti a solidarity. Spoločnosť zatiaľ nie je presýtená všetkými výdobytkami konzumizmu a jej úspešní reprezentanti (firmy, podnikatelia, celebrity) ale aj obyčajní ľudia sa len pomaly učia podporovať sociálne aktivity alebo sa sami angažovať. Ako hovorí vynikajúci glosátor súčasnej slovenskej reality Štefan Hríb „ani tých pätnásť rokov nestačilo, aby sme sa nablýskanej hmoty, ktorá prišla so slobodou, dostatočne nabažili.“ Sme však presvedčení, že tak ako geograficky patríme do stredu Európy, aj v sociálnej oblasti sa môžeme stať zlatým stredom medzi „Východným srdcom“ a „Západným rozumom“. Máme dar úprimne tvoriť hlboké osobné vzťahy, ale aj rozumne komunikovať, byť disciplinovaní a dravo ukázať vlastné schopnosti.

umelecká činnosť ako prejav najvyšších kognitívnych funkcií (v sledovanej skupine prevažne spev v zbore) sú aktivity, ktoré priamo podporujú vznik skupinovej kultúry a mentality pohostinnosti. Ako uvádza G. Piana (1996), žiť pohostinnosť znamená kultivovať monológ a osobné stretnutia, vytvárať priestory priateľstva, v rámci ktorých sa hľadajú spoločné riešenia základných problémov života. Mentalita súčasnosti je mentalitou vlastnenia. Osobné vzťahy i vzťahy k prírode sú ovládané sklonmi privlastniť si osoby i prírodu, čo vyvoláva stav permanentného konfliktu.

Spolupatričnosť skupiny u väčšiny členov prirodzene vytvára záujem preberať záväzky nielen za svoj úspech, ale aj za úspech ostatných, prípadne za napĺňanie ideálov a nakoniec môže viesť aj k celospoločenskej angažovanosti, k politike, ktorá vychádza z hĺbky *pravých* humánnych princípov (teda nie politike, ktorá je sociálnym inžinierstvom s prepracovanou mediálnou komunikáciou plnou eufemizmov...).

V tejto práci nemáme ambíciu detailne analyzovať štruktúru záujmov dnešnej mládeže vo všeobecnosti, len dokumentovať úlohu animácie pri ovplyvňovaní tejto štruktúry. Ale aj v rámci zdanlivo rovnakých preferencií v konkrétnych záujmoch by sme pri detailnejšom skúmaní našli iste zaujímavé odlišnosti. Z tohto pohľadu by sme potrebovali skúmať *akú* hudbu jednotlivé skupiny dievčat počúvajú, *čo* chlapci v TV sledujú a *aké* sa hrajú hry na PC a pod. A úplne do dôsledku, *ako* tie-ktoré záujmy jednotlivci prežívajú, pričom sa už dostávame do poľa pôsobnosti psychológie. Priestor pre dôkladný výskum nutne vyžaduje interdisciplinárnu spoluprácu.

7.2. Trápenia

Oblasť skutočností, ktoré zvyknú mladého človeka trápiť, je už tou, ktorá je determinovaná celkovou filozofiou života, preto nasledujúce state nemajú ambíciu vyvodzovať závery smerom k efektivite animácie na základe rozdielov vo vnímaní medzi členmi oboch sledovaných skupín, ale len popísať aktuálny stav.

Spoločnou témou väčšiny mladých ľudí v otázkach, ktoré vnímajú ako problematické je *škola* a *rodina*. Napriek tomu, že je medzi nimi veľké percentuálne zastúpenie objektívne úspešných (ak školskú klasifikáciu ako hodnotenie považujeme za objektívne, viď tab. č.2), subjektívne prežívajú v súvislosti so školou trápenia. Prieskum síce nekonkretizuje jednotlivé zdroje trápenia v škole, no tie už sú pomenované v prácach aj slovenských autorov (Zelina, 1996) – pragmatická orientácia školstva, demotivujúce konvergentné úlohy, nekomplexné a nehumánne spôsoby hodnotenia (namiesto osobných, konkrétnych a povzbudzujúcich). Napriek vznikom viacerých štúdií a publikácií popularizujúcich humánne a komplexné spôsoby hodnotenia, učitelia len veľmi ťažko opúšťajú zdeformované zjednodušené predstavy o prístupe k žiakovi – osobnosti. Dobrovoľná voľnočasová aktivita (včítane vzdelávacích aktivít) je dôkazom, že dieťa sa učiť chce, ale snaží sa vyhnúť zdrojom strachu a neúspechu.

Podobne v oblasti vnímania rodiny pôsobí napohľad paradoxne nepomer medzi tab. č. 1, a tab. č. 5, resp. 6. Tento nepomer však môže vypovedať o tom, že hoci vzťah rodičov považujú deti za dobrý, svoje vlastné miesto a zmysel svojho bytia v rodine je pre nich problémom. Nachádzajú sa v období konfliktov s najbližšími, keďže potrebujú vymedziť svoj vlastný priestor a práva a túžia po samostatnosti.

Táto vývinová línia je jasne zreteľná predovšetkým u chlapcov a nemohla sa neobjaviť v istej forme aj v našom prieskume – jednoznačné rozdiely badať v *riešení* spomínanej potreby: neanimovaní si začínajú v porovnaní s animovanými v skoršom období vytvárať *mýtus „krásneho dievčaťa“* (Baranyai, 2000) a unáhlene hľadať vzťah s dievčaťom, ktoré by v oblasti citovej naplnenosti nahradilo matku. Vzhľadom na vývinové obdobie, spoločenskú kultúru a prostredie však tieto vzťahy nemajú dlhú trvácnosť a prinášajú sklamanie.

Chlapci navštevujúci animované skupiny majú možnosť ukotviť svoju citovú stabilitu (len do určitej hĺbky intimity) práve v *ocenení z vlastnej referenčnej skupiny*, ktoré je umocnené prístupom animátora. Žiaden zo skúmanej vzorky neuviedol problém s vytváraním vzťahu s rovesníkmi. Naopak, viac ako štvrtina neanimovaných priznáva, že pociťuje nedostatok priateľov.

Zvláštnou oblasťou je otázka (ne)spokojnosti s vlastnými schopnosťami u dievčat. Dovoľujeme si tvrdiť, že animované dievčatá reálnejšie vidia nároky na seba vzhľadom na oblasti sebarealizácie, pretože v porovnaní s chlapcami sú v tomto období orientované podstatne praktickejšie a viac sa podobajú životu v dospelosti.[19]

Vo veku skúmaných sú dievčatá už viac ovplyvnené spektrom hodnôt ponúkaných skrze animáciu a hoci ich predstavy, nálady, motivácie a činy sú v hĺbke stále egocentrické, predsa len sú viac odolnejšie voči kultúrnym falošným modelom realizovaných žien, modeliek; vo svojej podstate ženu ponižujúcich.

Výskum ukazuje, že neanimované považujú za jeden z najvážnejších a najčastejších problémov *vlastný výzor*. Záujem o zovňajšok a s ním spojená predstava ideálu, resp. komplexy menejcennosti sú prirodzenou súčasťou žien, dôležité však je, akú moc a význam mu prisudzujú, teda do akej miery dokážu ochrániť vlastné hodnoty a duchovný rozmer (čo sa v praxi prejavuje schopnosťou vhodne upútať, prehlbovať vzťahy, niesť zodpovednosť, kontrolovať vlastné afektovanie a vnucovanie sa do pozornosti...). Duchovný rozmer pomáha pochopiť tiež tajomstvo sexuality v jej celosti a zabraňuje tomu, aby sa stala hrubým manipulujúcim prostriedkom.

7.3. Sexualita

Ako sme predpokladali, téma sexuality je skutočne významne rozlišujúcim prvkom medzi dospievajúcimi, ktorí sú vedení výchovnou animáciou a ich rovesníkmi. No ak sa vrátime k predpokladu, že „pravidelná účasť na výchovne animovaných stretnutiach vedie k zmenám postojov k vlastnej sexualite smerom k vyzdvihovaniu jej dôstojného postavenia v živote človeka“, prieskum bol pre nás, hlavne čo sa týka skupiny chlapcov, vytriezvením.

Predovšetkým v oblasti citov sa javí pri animovaných chlapcoch sexualita ako nezvládnutá či prinajmenej s veľkými ťažkosťami ovládaná oblasť.

Kým pre chlapcov z kontrolnej skupiny je sexualita zdrojom chuti do života, pre animovaných sa stala problémom a zdrojom najväčších výčitiek. Pokúsime sa teda načrtnúť príčiny tejto situácie a prípadné možnosti riešenia.[20]

Animovaní sú vystavení pod istý tlak tým, že informácie, ktoré dostávajú o vyzrievaní a vlastnej sexualite akoby nereflektovali na pnutia, ktoré počas aktuálneho vývinového obdobia prežívajú. Ideál vzťahu a celkového sexuálneho správania im je predostieraný spôsobom, ktorý pociťujú ako čosi, s čím sa nevedia stotožniť a s čím sa nevedia dostatočne vyrovnať. Popritom

---

[19] Pre prieskumné zámery našej práce sa nám celkovo javí skupina dievčat výpovednejšia a konzistentnejšia k očakávaniam a hypotézam výskumu. Predpokladáme, že príčin je viacero (napr. aj relatívne neautentická snaha zaradiť sa napriek zaručenej anonymite do role „členka animovanej skupiny“), no najdôležitejšou je vývinový rozdiel medzi chlapcami a dievčatami. Kým dievčatá majú už definované a formulované niektoré dôležité odpovede (životný projekt, orientácia na vzťahy, zmysel), chlapci sa k tomu dostávajú neskôr. Ak by sme tento dotazník ponúkli vekovej skupine chlapcov od 17 – 18 rokov, postoje by boli jasnejšie vyhranené.

[20] Formulácia otázok sa spätne vzhľadom na odpovede javí ako nie úplne dostačujúca: napr. k odpovedi „zdroj chuti do života“ by bolo potrebné doplniť, ako ju vnímali respondenti – pre aký typ života je môj postoj k sexualite zdrojom chuti? Ide o zodpovednosť a kreovanie vzťahu alebo konzumné znehodnotenie osobnosti druhého človeka? Ide o vernosť a stálosť alebo o únik a hľadanie opory v (zjednodušenej) sexualite? V budúcnosti by bolo potrebné spomínané postoje skúmať na väčšom priestore a viac do hĺbky.

sú pod narastajúcim atakom sexuálnych podnetov zo strany médií a to predovšetkým internetu a televízie (videoklipov).

Celkovo by sme mohli zdroje problematického vyzrievania rozdeliť do niekoľkých skupín. Veľmi zjednodušene:

1. Narušené integrované dozrievanie (muž „macho“, žena „feministka“).
2. Niektoré aspekty postmodernej kultúry (povrchnosť, nezáväznosť, netrvácnosť).
3. Rodinná výchova, ktorá ignorovala sexualitu.
4. Vlastné individuálne zranenia a viny.
5. Kultúra v cirkevných spoločenstvách vyhýbať sa sexualite ako niečomu, čo ťažko dostať pod duševnú kontrolu, čo sa nás dotýka na hlbokej ne-racionálnej (pozor, nie iracionálnej) úrovni bytia. Práve kvôli tejto ne-racionálnej moci sexuality sa aj niektoré iné kultúry rozhodli okolo nej vytvoriť obrovské zóny tabu ohradené ostnatým drôtom strachu. Pre kresťanov (v tomto prípade väčšina v skupine animovaných) je úžasne zložité rozprávať o *vlastnej* sexualite.

Treba priznať, že kresťanská tradícia je v praxi (teda nehľadiac na poznačená ak nie priamo odmietaním, tak aspoň ponižovaním tela a telesnosti človeka. Podľa Rohra (2004) potom „namiesto morálky Ducha lásky, nastupuje moralizmus“.

M. I. Rupnik (2004) pripomína, že to, čo potrebujeme, je *stále hľadať* význam sexuality pre náš život. Nezjednodušovať a byť kritický voči definíciám a modelom, ktoré sú nám podsúvané. Postrehol štyri hlavné významy, ktoré sú dnes sexualite pripisované - často ide len o:

- jeden z mnohých spôsobov prejavu vzťahu, oproti ešte mnohým iným medziľudským gestám,
- suvenír niektorých stretnutí, pamiatka na prázdniny pri mori, výlet, zábavu...,
- pole kompetencií medzi mužom a ženou, kde sa merajú sily medzi pohlaviami,
- význam útechy, potešenia, kompenzácií, terapiu proti samote a pod.

Ide o radikálne zjednodušené a zdeformované chápanie sexuality. Práve s takýmto chápaním sa možno stotožňujú niektorí respondenti, ktorí považujú sexualitu za „zdroj chuti do života“, teda mylne interpretujú význam otázky. V tejto podobe však ide s určitosťou o falošný zdroj, keďže za ním nie je zodpovednosť a (napr. bolesťou) overená vernosť. Sexuálny styk sám o sebe nemá žiadny obsah, nemá v sebe zjednocujúcu silu – myslieť si také čosi je ilúzia (alebo veľké klamstvo), môže byť úplne neosobný. Svoj obsah, význam a silu získava až tým, že je vyjadrením boja o obetu, je vyjadrením pochopenia a úcty k osobnosti toho druhého.

Až princíp lásky je tým, čo z nás jednotlivcov robí osoby. „*Individuum*“ – kategória kvantitatívna prechádza do „*persona*“ – osoby – kategórie kvalitatívnej. Až láska vtláča povahu vzťahu všetkému, čo osoba robí a čím je. V tomto je vidieť spoločenskosť človeka a zároveň jej popretie, keď chce svoju sexualitu prežívať individuálne. Individualizmus sexualitu znižuje na neľudskú úroveň. Takto odľudštená sexualita je devalvovaná a prirodzene prichádza k jej inflácii.

Bolestivé je, keď pubescent zažije prvú sexuálnu skúsenosť skôr, než začne milovať, teda pochopí záväznosť vzťahu (keď je dostatočne zrelý prijať bolesť a zodpovednosť). Potom len veľmi ťažko odhalí najhlbší význam sexuality – hľadanie druhého. Sprevádzanie plné úcty a dôstojnosti ale aj otvorenosti zo strany vychovávateľa sa tu javí ako nevyhnutné.

Zodpovedný výskum v tejto oblasti je na Slovensku len v začiatkoch. *Odpoveďou* na významný problém zdravého sexuálneho vyzrievania by mohlo byť nové, *humánne* (t.j. plné úcty k človeku) *a zároveň pozitívne* (t.j. bez strachu typického pre moralizovanie) *definovanie sexuality* pre dospievajúceho mladého človeka tak, aby boli všetky hranice a obmedzenia z toho vyplývajúce pochopené a prijaté ako súčasť budovania pravdivého vzťahu. Len v rámci

takejto paradigmy možno budovať výchovný systém v oblasti sexuality (včítane tzv. sexuálnej výchovy na školách).

Sexualita je termín, ktorý vyjadruje, že *každá* súčasť – fyzická, psychická, duchovná – ľudskej osoby je charakterizovaná pohlavím. *Sexualita je spôsob bytia*, ktorým je každý človek označený. Pri animovaní skupiny treba teda pomôcť dospievajúcim objaviť práve túto plnohodnotnú definíciu.

8. Záver

Po niekoľkých rokoch výchovných skúseností môžeme v spomenutom stredisku pozorovať, že hlboké humánne hodnoty, ktoré je tak ťažké obhajovať a interiorizovať, pretože ich potreba sa dá pomerne úspešne prekryť prívalom ponúk konzumného charakteru, sú nesmrteľné. V stredisku po istej kríze opäť výrazne pribúdajú ponuky aktivít a možnosti pre výchovné pôsobenie, navyše tentokrát sprevádzané zdravým rastom počtu a kvality angažovaných ľudí. Toto je veľkým povzbudením pre tých, ktorí veria v dlhodobú prácu na obhajobe najvyšších humánnych a morálnych hodnôt a v zmysel výchovných námah.

V rámci avizovaných hraníc práca ukázala, že animácia ako výchovný prístup je dobrou a efektívnou alternatívou, ktorá animovaným zvyšuje ašpiračnú úroveň vo viacerých oblastiach sebarealizácie, ale predovšetkým významne povzbudzuje k prosociálnosti a vytváraniu ľudsky úspešných a duchovne kvalitných spoločenstiev.

Ako vyplýva z realizovaného prieskumu, animovaní sú charakteristickí bohatým spektrom záujmov, predovšetkým takých, ktoré vyžadujú aktívny tvorivý prístup a dlhodobý vzťah. Z dobre animovanej skupiny môže postupne vzniknúť spoločenstvo samostatných angažovaných mladých ľudí, ktoré nadviaže na reťazec.

Je potrebné ďalej sledovať efektivitu práce animátorov, kvalitu ich motivácie, sprostredkovať im čo najlepšie vzdelanie a prípravu, ktorá bude reflektovať aktuálne zmeny v celkovej kultúre života detí a mladých ľudí.

Čo sa týka samotných animovaných, naša práca podnecuje k zodpovedaniu mnohých nastolených otázok: napriek načrtnutému optimizmu *až hĺbkový dlhodobý výskum ukáže skutočnú efektivitu* a pozitívny rozvoj ich osobností. Vo výskume takéhoto charakteru by bolo možné sledovať detailnejšie vývin záujmov, *problematiku vzniku kvalitného spoločenstva*, príp. prekážky, ktoré niektorým skupinám zabraňujú dozrieť.

Pred animovanými skupinami stojí náročná úloha nadviazať *užšie a efektívnejšie kontakty s rodinami* a svojím podielom prispieť k riešeniu ich problémov.

Výzvou je *oblasť prežívania vlastnej sexuality*. Pre spoločenstvá bude potrebné stávať sa viac otvorenými, animátori musia nachádzať citlivé metódy ako ozrejmovať rozdielne postoje mužov a žien, ako riešiť problematické momenty odvíjajúce sa v duši jednotlivcov, zvlášť (ako ukazujú výsledky prieskumu) chlapcov. Ďalšie výskumy by mali napomôcť nachádzať zdroje problémov a trápení, skúmať vplyv predispozícií, príp. rodinných konštitúcií, odhaľovať chyby vo výchovnom procese a ponúknuť nové prístupy.

Literatúra:

BARANYAI, L. a kol. *Mladí a ich vyzrievanie*. Bratislava, 2002 (neverejná publikácia).

BARANYAI, L. *Súčasný stav mládeže vo svetle výskumu.* In: Don Bosco a mladí dnes. Zborník prednášok o výchove. Bratislava: Don Bosco, 2000.

BARANYAI, L. *Výskum mládeže v saleziánskej rodine 1997-1998 (základné výsledky).* Bratislava: Don Bosco, 1999.

KAPLÁNEK, M. *Pojem „animace" v pedagogice volného času.* In Zborník z konferencie, PdF TU 2007.

LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy.* Bratislava: MC, 1993, s. 17.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PODMANICKÝ, I. *Učiteľ etickej výchovy v súčasnej školskej edukácii.* In *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania*. Zborník vedecko-odborného seminára. PdF TU, Trnava 2004, s. 2. ISBN 80-8082-001-5.

PIANA, G. *Quali valori vivere oggi: loro fondamento e signifikato* In BARANYAI, L. a kol. *Prednášky pre školu animácie – kultúra a umenie výchovy*, 1996. (podľa G. Piana:.)

ROHR, R. *Nahý Boh : Obhajoba kresťanstva z tela a krvi.* Dolný Kubín: Zrno 2004. ISBN 80-967867-8-4.

RUPNIK M. I. *Adam a jeho žebro.* Velehrad: Refugium, 2004. ISBN 80-86715-20-5.

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-8877-81-4-X.

***Resume**: The article deals with chosen findings of the explorative research, which document some benefits of the education using the method of animation. It focus in the attitudes of the children and youth to some important questions of their lives: leisure time interests, worries, sexuality and try to compare them with the attitudes of a control group. Some findings are of such importance that they are sufficient base and motivation for a serious research.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Martin Brestovanský, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave
Priemyselná 4, P.O. Box 9, 918 43 Trnava
e-mail: bresto@gmail.com

VÝCHOVA VO VOĽNOM ČASE A SEBAÚCTA DETÍ

Andrea LEHENOVÁ

Anotácia: *Výchova vo voľnom čase zohráva dôležitú úlohu nielen pri formovaní osobnosti dieťaťa i dospievajúcich, ale má svoje miesto aj pri prevencii vzniku socálno- patologických javov. Zámerom príspevku je poukázať, ako sa výchova vo voľnom čase podieľa na formovaní fenoménu sebaúcty, na uvedomovaní si vlastnej hodnoty, spoznávaní a realizácii vlastných schopností, kompetencií.*

Kľúčové slová: *voľný čas, výchova, sebaúcta, sebaobraz, sociálno-patologické javy.*

Príspevok vznikol v rámci vedeckého projektu KEGA č. 3/3046/05, 2005- 2007: Príprava profesionálnych pracovníkov s deťmi a mládežou v oblasti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva s dôrazom na prevenciu sociálno-patologických javov

Teoretické východiska vzťahu medzi sebaúctou a výchovou vo voľnom čase

V priebehu 20. storočia sa voľný čas stal neoddeliteľnou súčasťou všetkých životných fáz človeka. Priaznivé predpoklady k tomu vytvorili zmeny v rozsahu práce a zmeny v predĺžení ľudského života (Hofbauer, 2003).

Voľný čas možno chápať ako čas, ktorý má človek k dispozícii pre seba, mimo svojich povinností, na sebavyjadrenie, sebarealizáciu na rozvíjanie osobnosti podľa vlastných potrieb a záujmov. Voľným časom sa z hľadiska výchovy, výchovného pôsobenia pri formovaní a utváraní osobnosti detí a mladých ľudí zaoberá pedagogika (Kratochvílová, 2007). Je dôležité rozlíšiť pojmy výchova k voľnému času a výchova vo voľnom čase.

Výchova vo voľnom čase sa realizuje prostredníctvom rôznych aktivít, pričom ide v podstate o intervenciu vo voľnom čase, pri výchove k aktívnemu tráveniu voľného času ide najmä o cieľavedomé výchovné pôsobenie, ktorého výsledkom by malo byť chápanie voľného času ako významnej hodnoty (Krystoň, 2004). Aktvity voľného času pôsobia v rôznych dimenziách ľudského života počnúc dimenziou zdravotnou, právnou, sociálnou i výchovnou (Hofbauer,2003). Zväčšujúci sa rozsah a význam voľného času vyvoláva rastúci záujem o jeho výchovné a sebavýchovné zhodnotenie. Avšak s rastúcim rozsahom voľného času vznikajú riziká a nebezpečenstvá, ktoré možnosti voľného času obmedzujú, alebo spochybňujú. Medzi tieto limitujúce faktory možno zaradiť najmä málo rozšírené, nedostatočne prístupné, alebo v malej miere inšpirujúce ponuky voľnočasových aktivít, ktoré vyvolávajú nudu, pasivitu. Toto riziko prispieva k tomu, že už od detského veku sa nevytvárajú podnety pre zmysluplné činnosti, dieťa neobjaví svoje moje možnosti, nerozvinie schopnosti a kompetencie, je ohrozená jeho hodnotová orientácia i obraz o sebe, s ktorým súvisí aj vedomie vlastnej hodnoty, sebaúcta.

Vo svojom príspevku poukazujeme na to, ako sa výchova vo voľnom čase podieľa na formovaní vzťahu dieťaťa k sebe samému, ako táto forma výchovy prispieva k zvyšovaniu úrovne pozitívneho vzťahu k sebe, k zvyšovaniu sebaúcty . V nasledujúcej časti príspevku venujeme pozornosť obsahovému vymedzeniu kľúčových pojmov sebaúcta a sebaobraz.

Význam sebaúcty v živote

Termín sebaúcta (self-esteem) je jeden z najstarších pojmov v psychológii a prvykrát ho použil v roku 1890 Wiliam James, ktorý je považovaný za zakladateľa psychológie Ja. Vymedzil súbor psychologických tém, ktoré je možné zastrešiť pod pojem Ja . Definoval

pojmy, ktoré sa vzťahujú k pojmu Ja (self), ako je sebapoňatie (self-concept), sebaúcta(self-esteem).

Sebaobraz, sebaúcta a sebavedomie sú vzájomne prepojené. Sebapoňatie sebaobraz (self-concept) definuje James ako celkový súhrn všetkého, čo človek môže nazvať vlastným. Tento súhr možno rozdeliť do jednotlivých zložiek: materiálne, sociálne a duchovné Ja. Materiálne Ja zahŕňa predstavu vlastného tela, materiálne vlastníctvo (majetok, osobné veci). Sociálne Ja je formované prostredníctvom zpätnej väzby od druhých osôb. Duchovné Ja je definované ako vnútorné Ja, ktoré zahŕňa z hľadiska času natrvalejšie aspekty vlastnej osoby: vlastnosti, dispozície, hodnoty a morálne súdy (Blatný, 2003).

Zdrojom uvedomenia a vnímania vlastnej hodnoty (self-esteem) sú podľa Jamesa ašpirácie (pretensions) a ich dosahovanie. Sebahodnotenie, na základe ktorého sa formuje sebaúcta nemožno teda chápať ako súčet životných úspechov, ale ako pomer medzi úspechmi a ašpiráciami. Globálny pocit vlastnej hodnoty je priemerom dielčích hodnotení vlastnej osoby a s nimi spojené emocionálne zážitky. Nedostatok úspechu v oblasti, pre ktorú nemáme vytvorené ašpirácie nevedie k narušeniu celkového sebahodnotenia.

V priebehu vývinu vedeckej disciplíny psychológie sa definície sebaúcty menili v závislosti od psychologického smeru, či prúdu, ktorý sa daným javom zaoberal. Medzi prístupy, ktoré sa zaujímali o skúmanie sebaúcty možno zaradiť najmä:

1. psychodynamický prístup, podľa ktorého sa sebaúcta chápe ako psychodynamický vývinový proces,
2. kognitívno-behaviorálny prístup zdôrazňuje v tejto oblasti coopingové stratégie,
3. sociálno psychologický prístup v tejto oblasti operuje pojmami postoje,
4. humanitne zameraný psychológovia zdôrazňujú skúsenostnú, experienciálnu dimenziu sebaúcty.

Rozdielnosť prístupov pri skúmaní tohto javu patrí medzi jednu z hlavných príčin, ktorá bráni dosiahnuť zjednotenie v definovaní podstaty sebaúcty, druhou príčinou, ktorá bráni v zjednotení sa ohľadom definovania je skutočnosť, že sebaúcta v sebe zahŕňa kognitívnu, emocionálnu a činnostnú –behaviorálnu dimenziu.

Prikláňame k definícii sebaúcty podľa Brandena (1992), ktorý ju vymedzuje ako dispozíciu prežívať seba samého ako človeka, ktorý má kompetencie vyrovnať sa s výzvami života a súčasne si uvedomuje, že je hodný prežívať šťastie. Je to dôvera človeka v schopnosť myslieť, v schopnosť učiť sa, v schopnosť robiť rozhodnutia a efektívne reagovať na zmeny. Význam takejto dôvery v seba je zreteľný a o to nebezpečnejšie je ak táto dôvera chýba.

Potreba zaoberať sa touto témou vyplýva zo skutočnosti, že v hodnotovom rebríčku človeka niet dôležitejšej hodnoty, niet faktora, ktorý by bol pre jeho duševný rozvoj a motiváciu rozhodujúcejší, než je hodnota, ktorú pripisuje sebe samému (Branden, 1992). Miera toho ako sa ľuďom darí v rôznych oblastiach, počínajúc priateľskými vzťahmi, v práci, v športe i v ľúbostných vzťahoch je podmienená tým, ako hľadíme na seba samých.

Optimálna úroveň sebaúcty- prevencia sociálno- patologických javov

Výchova vo voľnom čase zohráva dôležité miesto v primárnej prevencii socíálne-patologických javov. Okerm nudy vo voľnom čase, ktorú možno zaradiť medzi jednu z najdôležitejších príčin sociálno-patologckých javov (Kratochvílová, 2007), na základe mnohých výsledkov empirických výskumov, možno za ďalšiu príčinu vzniku a pretrvávania sociálnopatologických javov zaradiť aj zníženú úroveň sebaúcty.

Prejavy ľudí s rôznou úrovňou sebaúcty sú evidentné v ich prežívaní a správaní a zasahujú do rôznych oblastí ľudského života. Venujeme pozornosť najmä výsledkom výskumov, ktoré potvrdili vzťah medzi nízkou úrovňou sebaúcty a vybranými oblasťami ľudského života.

Vzťah medzi sebaúctou a úspechmi v oblasti vzdelávania potvrdzujú zistenia Baumeistera, Campbella, Kruegera, Vohsa (2003), Marcha (1990). Brookover, Thomas, Patterdon (1985) zistili významný vzťah medzi sebaúctou a školskou úspešnosťou. Coopersmith (1965) uvádza, že úroveň sebaúcty je prediktorom schopnosti čítať na prvom stupni základnej školy. Wylie (1979) taktiež poukázal na existenciu empirického dôkazu, že obraz o sebe (self-concept) je prediktorom školskej úspešnosti. Holly (1987) poukázal na pravdepodobnosť, že aktuálna úroveň sebaúcty je skôr výsledkom ako príčinou školskej úspešnosti. Aj keď priznáva, že určitá úroveň sebaúcty je predpokladom dosahovania úspechov v tejto oblasti. Školská úspešnosť a úroveň sebaúcty sú vzájomné prepojené. Convington (1989) poukázal na skutočnosť, že rastúca úroveň sebaúcty je sprevádzaná rastúcimi úspechmi v oblasti vzdelávania. Walz, Bleuer (1992) poukazujú na úspešné programy zamerané na zvýšenie sebaúcty v školskom prostredí, ktoré prispievajú k pozitívnym emóciám o sebe, znižujú absenciu žiakov v škole a zvyšujú spoluúčasť žiakov v triede. Kelley (1978) našiel koreláciu medzi delikvenciou a nízkou úrovňou sebaúcty. Zistil, že programy zamerané na zvýšenie sebaúcty viedli k zníženiu delikventného správania v školách. Kaplan (1975) zistil, že u tých osôb s nízkou úrovňou sebaúcty, ktoré zažívali opakované zlyhania, delikventné správanie slúžilo ako zdroj zvýšenej sebaúcty a ako spôsob, ako sa naspäť začleniť do systému. Pri rozsiahlom výskume zistil, že nízka úroveň sebaúcty sa spájala s osvojením si modelov deviantného správania. Nízka úroveň sebaúcty sa stala obrovským zdrojom zlosti, hostility, ktorá pravidelne vyústila v násilné činy. Davis (1993) medzi najčastejšie vyskytujúci sa faktor násilného správania zaradil snahu kompenzovať znížený obraz o sebe, čo zahŕňalo prejavy agresie ako obrany seba obrazu. Shagun (1991) poukázal na to, že mladí ľudia sa často stávajú členmi pochybných skupín, gangov, čím vyjadrujú potrebu patriť niekam. V snahe znížiť členstvo mladých ľudí v týchto skupinách je potrebné, zamerať sa na zvýšenie sebaúcty u mladých ľudí, aby nehľadali naplnenie základných ľudských potrieb v týchto skupinách. Lopez (1992) za hlavnú príčinu vzniku pochybných gangov považuje potrebu uznania a identity, tradície a potrebu patriť niekam, byť členom skupiny, čo možno zaradiť medzi faktory, prispievajúce k sebaúcte človeka. Steffenhagen a Burns (1987) dokonca tvrdia že nízka úroveň sebaúcty je podstatným psychodynamickým mechanizmom každého deviantného správania.

Hogg (1979) považuje negatívny vývin identity za primárnu príčinu prostitúcie u mladých dievčat. Za najúčinnejší spôsob ako im pomôcť pokladá snahu zvýšiť ich sebaúctu. Keegan (1987) je presvedčený, že nízka úroveň sebaúcty spôsobuje, alebo prispieva k vzniku neuróz, anxiety k alkoholizmu a drogovej závislosti. Skager (1988) zneužívanie drog považuje za snahu človeka kompenzovať nízku úroveň sebaúcty a presvedčením, že človek stratil kontrolu nad svojím životom. Gossop (1976) považuje mladých ľudí s nízkou úrovňou sebaúcty za rizikovú skupinu z hľadiska drogovej závislosti. Miller (1988) prostredníctvom programu zameraného na zvýšenie sebaúcty demonštruje zmeny v postojoch študentov k alkoholu a drogám.

Battle (1990) vo svojom výskume potvrdil vzťah medzi depresiou a nízkou úrovňou sebaúcty u adolescentov. Bhatti (1992) poukazuje na klinické prípady, ktoré potvrdzujú vzťah medzi nízkou úrovňou sebaúcty u adolescentov a suicidálnymi myšlienkami a výskytom depresie. Z výsledkov uvedených výskumov jednoznačne vyplýva, že formovaniu optimálnej úrovne sebaúcty treba venovať zvýšenú pozornosť i čas. Výchova vo voľnom čase je jednou z možností.

Voľnočasové aktivity jeden z oblastí formovania sebaúcty

Výchova vo voľnom čase môže výraznou mierou prispievať k tomu, že sa u dieťaťa formuje pozitívny obraz o sebe. Ak vychádzame z horeuvedenej definície sebaúcty, ktorá

spočíva v poznaní a uplatňovaní vlastných kompetencii, myslíme si, že vhodne zvolené voľnočasové aktivity, výraznou mierou prispievajú k tomu, aby dieťa malo možnosť tieto kompetencie objaviť, rozvíjať a následne vidieť ich uplatnenie vo svojom živote. Na druhej strane je dôležité, aby si dieťa uvedomovalo a rozvíjalo nielen svoje aktíva, kompetencie, ale bolo si vedomé aj vlastných limitov a obmedzení. Je dôležité, aby chápalo, že každý človek disponuje rozdielnymi vnútornými darmi, ktorými sa vzájomne ľudia obohacujú. Bez uvedomenia si vlastných limitov a obmedzení hrozí, že sa u dieťaťa vyvinie tzv. falošná sebaúcta, ktorá nie je vybudovaná na poznaní reálnych možností, vedie dieťa k prežívaniu nadradenosti a intolerancii. Dôležitým momentom je schopnosť dieťaťa uvedomiť si, že prostredníctvom vlastných kompetencií môže obohacovať iných, čím sa zvyšuje jeho cit spolupatričnosti, ktorý je mierou duševného zdravia človeka.

V súčasnosti existuje široká paleta voľnočasových aktivít, ktoré umožňujú dieťaťu poznať a realizovať vlastné kompetencie. Niektoré aktivity vedú k prospechu dieťaťa iné kladú dôraz na prispievanie k spoločnému blahu, dobru, osohu. Medzi tie možno zaradiť aj peer-programy. Princípom peer-programov je aktívne zapojenie vopred pripravených vrstovníkov pre formovanie postojov mladých ľudí s možnosťou prevencie rizikového správania. Dôležitú úlohu tu zohráva nielen ich vek, ale predovšetkým ich rovnaká sociálna situácia (Janíková, 2007). Sme presvedčení o tom, že práve takáto forma využívania voľného času môže prispieť s formovaniu optimálnej úrovne sebaúcty a minimalizácii sociálno-patologických javov.

V závere nášho príspevku by sme chceli zdôrazniť nutnosť vyvarovať sa mylnému presvedčeniu tzv. mýtu, že optimálna úroveň sebaúcty sa buduje iba na základe toho, že dieťa sa cíti milované, hodné lásky iných. To je len jednou stránku zdravej úrovne sebaúcty. Tou druhou podstatnou zložkou sebaúcty je aktivita človeka, v zmysle realizácie vlastných kompetencií, resp. sebarealizácii. Výchova vo voľnom čase by sa mala stať prostriedkom :

1.objavenia vlastných kompetencií

2. poskytnutia času a priestoru v ktorom sa dieťa naučí tieto kopmetencie uplatňovať v prospech seba samého, ale hlavne v prospech iných ľudí i celej spoločnosti.

Vývinové trendy v tejto oblasti pedagogiky vedú k tomu, ako sa naučiť svoj voľný čas zvládať a prispieť k tomu, aby sa človek v 21. storočí všestranne rozvíjal.

Literatúra:

BATTLE, J. *Self-Esteem: The New Revolution*. James Battle & Associates, Edmonton, Alberta, Canada, 1990.

BAUMEISTER, R.F., CAMPBELL, J.D., KRUEGER, J.I., VOHS, K.D. *Does hight self-esteem cause better performance, interpersonal successs, happiness or healthier lifestyles?* Psychological Science in the public Interest, 4, 1-44, 2003.

BHATTI, I. et al. *"Association Between Child Maltreatment and Self-Esteem." The Social Importance of Self-Esteem*. U.C. Press, Berkeley, CA, 1989.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ,A. *Temperament, inteligence, sebepojetí.* Brno: SC, 2003.

BRANDEN, N. *The power of self-esteem*. Florida:Health Communications, Inc., 1992.

BROOKOVER, W. B. *Self-Concept of Ability and School Achievement.. East Lansing,* Michigan: Office of Research and Public Information, Michigan State University, 1965.

CONVINGTON, M. *"Self-Esteem and Failure in School." The Social Importance of Self-Esteem.* U.C. Press, Berkeley, CA, 1989.

DAVIS, E. "*Youth Violence: An Action Research Project."* Journal of Multicultural S Social Work v1 n3 p. 33-44, 1991.

GOSSOP, M. *"Drug Dependence and Self-Esteem."* Inter. Jour. of Addictions. Vol. 11., 1976.

HOFBAUER, B. *Volný čas a jeho pedagogické zhodnocení*. Pedagogika, roč. LIII, 2/2003, s. 152-163.

HOGG, J.A. *Female Adolescent Prostitution. Master's Thesis.* University of Oregon, Eugene, OR, 1979.

HOLLY, W. *Self-Esteem: Does It Contribute to Students' Academic Success?* Eugene, OR: Oregon School Study Council, Univ. of Oregon, 1987.

JANÍKOVÁ, K. *Nová forma voľnočasových a mimoškolských aktivít – peer dobrovoľníctvo.* Mládež a spoločnosť roč.XIII, 2/2007, s.21-33

KAPLAN, B. *Self-Attitudes and Deviant Behavior.*Goodyear,PacificPalisades, CA, 1975.

KEEGAN, A. *Positive Self-Image-A Cornerstone of Success.*Guidepost.February, 19, 1987.

KELLEY, T.M. *"Changes in Self-Esteem Among Pre-Delinquent Youths in Voluntary Counseling Relationships."* Juvenile and Family Court Journal v29, May, 1978.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Voľný čas-dôležitý spoločenský fenomén*. Mládež a spoločnosť. roč.XIII, 2/2007, s.5-13.

KRYSTOŇ, M. *Výchova vo voľnom čase – integrálna súčasť edukácie.* In *Fórum pedagogiky 2004. Vplyv výchovy na rozvoj osobnosti s akcentom na život v európskom spoločenstve*. Bratislava:Metodicko-pedagogické centrum. s.188, 2004.

LOPEZ, L. *"Keeping Kids Out of Gangs."* Thrust for Educational Leadership, Jan. 1992.

MARCH, H.V. *The casual ordering of academic self-concept and academic achievement. A multiwave, longit. panel analysis.* Journal of Educ. Psycholgy, 82, 646-656, 1990.

MILLER, R.L. *"Positive self-esteem and alcohol/drug related attitudes among school children."* Journal of Alcohol and Drug Education. 33: 26-31, 1988.

SHAGUN, L. *Drugs Not Main Cause for Gangs, Sheriff Says.* Los Angeles Times. Sep. 20, 1991.

SKAGER, R. *Prevention of Drug & Alcohol Abuse.* California Attorney General's Office, Sacramento, California, 1987.

STEFFENHAGEN, R.A., BURNS, J. *The Social Dynamics of Self-Esteem.* Praeger, New York, N.Y, 1987.

WALZ, G.,BLEUER, J. *Student Self-Esteem: A Vital Element of School Success. ERIC Counseling and Personnel Services,* Inc., Greensboro, N.C, 1992.

WYLIE, R.C. *The Self-Concept. Lincoln*, NE: University of Nebraska Press, 1974.

Resume: *Free time is multidimensional phenomenon that influence the development human being. The study investigated how free time can influence the self-esteem of children and adolescent. Optimal level of self-esteem can be a preventive factor of social patologic phenomens. One of the activities that can be efective in prevention of socio-palogic phenomen and increase self-esteem are peer-programs.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Andrea, Lehenová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
lehenova @centrum.sk

VÝCHOVA DETÍ A MLÁDEŽE V ČASE MIMO VYUČOVANIA PROSTREDNÍCTVOM ROZVÍJANIA PROSOCIÁLNO-ETICKÝCH SPÔSOBILOSTÍ

Vladimír FEDORKO - Peter SABOL

Anotácia: *Výchova detí a mládeže v čase mimo vyučovania je ako sa v posledných rokoch ukazuje veľmi dôležitým faktorom – predikátom v rozvoji a vývine detí a mládeže a pri ich nasledujúcom životnom formovaní osobnosti. V našom príspevku sa zameriame na prosociálno-etické spôsobilosti, ktoré tvoria základnú hybnú štruktúru pri výchove detí a mládeže mimo vyučovania a pozrieme sa nakoľko a do akej miery ovplyvňujú vývoj jedinca.*

Kľúčové slová: *výchova detí a mládeže – čas mimo vyučovania – prosociálno-etické spôsobilosti*

Výchova v súčasnosti podľa Pinza, už pracuje so zjednodušením pôvodného pýtania sa. „Je založená na predpoklade, že na vopred dané správne otázky jestvujú vopred dané správne odpovede a zmyslom procesu výchovy je len odovzdať nastupujúcej generácii čo najefektívnejšie odpovede“.(Z. Pinz, 1999, s. 10) A tieto odpovede máme odovzdávať najmä my rodičia, učitelia, vychovávatelia, aby ďalšie generácie mohli napredovať a to najmä po stránke ľudskej - humánnej. A odovzdávať takéto odpovede a to najmä svojím životom nielen slovom a písmom je, ako všetci dobre vieme, veľmi náročné, avšak najtrvácnejšie a najefektívnejšie. Deti a mládež aj keď sa nám to hocikedy nezdá sú naším zrkadlom a našou možno ešte vylepšenou, prepracovanejšou „kópiou“.

Výchova detí a mládeže v čase mimo vyučovania ako špecifická oblasť výchovného pôsobenia, je ako sa v posledných rokoch ukazuje veľmi dôležitým faktorom v rozvoji a vývine detí a mládeže pri ich nasledujúcom životnom osobnostnom formovaní. Dieťa totiž trávi dosť veľa času mimo vyučovania a práve tam naň vplýva množstvo možno malých, no o to dôležitejších a závažných podnetov, (resp. toto prostredie by malo byť podnetné - obohacujúce). Výchovu mimo vyučovania možno chápať ako neoddeliteľnú súčasť pedagogického ovplyvňovania voľného času, ktorý deti trávia v čase mimo vyučovania, mimo rodiny, vo verejnom prostredí pod vedením pracovníkov školských zariadení, atď. Výchova mimo vyučovania predstavuje svojím spôsobom špecifický komplex výchovno-vzdelávacích činností so žiakmi v čase mimo vyučovania, ktorý si kladie za cieľ prehlbovať a systematicky rozvíjať jednotlivé stránky detskej osobnosti, na ktoré sa škola zamerala v procese školského vyučovania. Z hľadiska kontinuity je potrebné ju chápať nielen ako súhrnný komplex, ale predovšetkým ako určitý systém podporujúci rozvoj tých stránok osobnosti detí a mládeže, ktoré majú rozhodujúci význam pre výchovu k samostatnosti, vlastnej sebarealizácie, osvojenie správnych návykov z hľadiska účelného využívania voľného času, a to nielen počas školskej dochádzky, ale aj v priebehu ďalšieho života.

Výchovu mimo vyučovania môžeme charakterizovať niekoľkými bodmi:

- ✓ prebieha mimo bezprostredného vplyvu rodiny,
- ✓ prebieha mimo povinného vyučovania,
- ✓ uskutočňuje sa prevažne vo voľnom čase.

Pedagogické ovplyvňovanie voľného času, hlavne výchova detí a mládeže v dobe mimo vyučovania, je významnou oblasťou výchovného pôsobenia. Poskytuje príležitosť viesť jedinca k racionálnemu využívaniu voľného času, formovať hodnotné záujmy, uspokojovať a kultivovať významné ľudské potreby, rozvíjať špecifické schopnosti a upevňovať žiadúce morálne vlastnosti. Ďalšou dôležitou úlohou výchovy mimo vyučovania

je rozvíjanie potreby celoživotného vzdelávania, hlavne v súvislosti so záujmovou orientáciou človeka. Táto oblasť výchovy teda plní výchovnú, vzdelávaciu, zdravotnú a sociálnu funkciu. Vhodné pedagogické ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže je jednou z účinných foriem prevencie tak závažných výchovných problémov, ako sú prejavy agresie, drogová závislosť, problémy v oblasti sexu. Výchova vo voľnom čase sa netýka iba detí a mládeže, zahrňuje aj pôsobenie na dospelé osoby.

Okrem ovplyvňovania voľného času zahrňuje výchova mimo vyučovania aj iné oblasti, napríklad prípravu na školu a upevňovanie hygienických a kultúrnych návykov. Pre pedagóga, ktorý pracuje s deťmi a mládežou v dobe mimo vyučovania, je najdôležitejšie, aby dokázal vytvoriť bezpečné, tvorivé ovzdušie a pohodu, aby dbal o uspokojovanie individuálnych potrieb, rozvoj záujmov a špecifických schopností. K tomu je potrebné, aby mal pochopenie a záujem o deti ako individuality, dokázal ich vhodne motivovať, podporoval ich nápaditosť, tvorivosť, záujem o činnosť a vzdelanie. Výhodou v porovnaní s učiteľom je, že vychovávateľ nie je viazaný osnovami a klasifikáciou. Profesia vychovávateľa zahrňuje pedagogické pôsobenie v rôznych typoch zariadení pre výchovu mimo vyučovania. Vychovávatelia sa ako jediní pedagogickí pracovníci pripravujú na prácu s jedincami vo veľkom vekovom rozpätí, od predškolského veku až po adolescentov, či mladých dospelých.[21]

Pri výchove detí a mládeže nielen vo vyučovaní, ale aj mimo vyučovania veľmi dôležitú funkciu zohrávajú prosociálno-etické spôsobilosti a tie do značnej miery ovplyvňujú vývoj jedinca. Proces výchovy prostredníctvom práve týchto prosociálno-etických spôsobilostí je podmienený tiež použitím vhodných a účinných metód. Pri ich výbere je potrebné rešpektovať cieľové zameranie a špecifickosť obsahu. Vzhľadom na ne sú v popredí také metódy, ktoré podporujú socializáciu a etický aspekt detí a mládeže. Je to najmä zážitkové učenie, ktoré napomáha zvnútorňovaniu potrebných sociálnych zručností. Rešpektujúc vývinové špecifiká detí mladšieho školského veku, za prioritnú metódu môžeme považovať hru. Tá vytvára vhodné prostredie aj pre ďalšie metódy a formy práce. Prirodzene, že nemôžeme zabudnúť ani na také metódy, ktoré fungujú v každej činnosti, predovšetkým v dialógu učiteľ – žiak a majú permanentný charakter.

V záujme prosociálno-etického rozvoja je veľmi potrebné u detí a mládeže rozvíjať najmä tieto spôsobilosti a vlastnosti:

1. Dôstojnosť ľudskej osoby, úcta k sebe.
2. Postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov.
3. Pozitívne hodnotenie správania druhých.
4. Kreativita a iniciatíva.
5. Komunikácia. Vyjadrenie vlastných citov.
6. Interpersonálna a sociálna empatia.
7. Asertivita. Riešenie agresivity a kompetitivity. Sebaovládanie. Konflikty s druhými.
8. Prosociálne správanie. (Pomoc. Darovanie. Delenie sa. Spolupráca. Priateľstvo. Zodpovednosť a starosť o druhých)[22]

Komunikácia. Vyjadrenie vlastných citov.

V spoločnosti, v ktorej žijeme, a ktorá prežíva krízu hodnôt, komunikácia ja prostriedkom, ktorý umožňuje stabilizovať hodnoty uznávané v spoločnosti, skupine alebo rodine. V minulosti boli roly jednotlivca jasne „predpísané“, avšak v súčasnosti sa tieto roly

[21] KAISER, A., KAISER, R.: *Učebnica pedagogiky.* Bratislava: SPN, 1993.
[22] OLIVAR, R.R.: *Etická výchova.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, s. 7.

a aj osoby oveľa väčšou mierou vyvíjajú intelektuálne, citovo. Toto vytvára potrebu mať dobré vzťahy, aby sme mohli komunikovať v súlade s funkčnými zákonitosťami a s cieľmi, ktoré chceme dosiahnuť. Odborníci sa zhodujú na tom, že deti a mládež je potrebné naučiť komunikácii. Komunikácia sa zmenila na rýchlu výmenu jasných, stručných informácií. Šetríme slovami, šetríme citmi, bojíme sa ukázať vlastnú tvár, vlastný názor. Preto je veľmi pozoruhodné, ako málo miesta sa venuje komunikácii vo výchovných systémoch. Je to problém, ktorého osvojenie nemá byť teoretické, ale praktické a živé, čo v našej realite dosť zlyháva. Deti by sa mali mimo vyučovania naučiť objavovať, aké dojmy v nich zanechala verbálna a neverbálna komunikácia. Najdôležitejšie je naučiť ich, ukázať im, akým spôsobom ich vnímajú druhí, pomáhať im uvedomiť si, čo cíti každý po vzájomnej komunikácii, a doviesť ich až k bodu, kde pochopia, ako môže dôjsť k vzniku osobných problémov, ak ľudia nie sú schopní prijať perspektívu druhého (R. R. Olivar, 1992, s. 111-112). No nielen viesť s deťmi a mládežou dialóg na túto tému je dôležité, ale ukázať „bez slov“ práve sebou samým ako by to malo byť. A samy dobre vieme a každodenne sa o tom presviedčame aké je to ťažké pre každého z nás. V štúdiu faktorov, ktoré najviac prispievajú k dobrej komunikácii, medzi najvýznamnejšie patria otvorenosť a prejavovanie citov. Uvádzajú sa na čelnom mieste aj medzi prvkami ovplyvňujúcimi šťastie manželského páru (Roche štúdia z roku 1998). Byť otvorený a úprimne vyjadrovať svoje pocity, komunikovať s druhými, to je optimálny spôsob poznania seba samého.

To čo chýba našim deťom a mládeži a určite aj nám je že:

- ✓ veľmi málo vyjadrujeme pozitívne city (láskavosť, vďačnosť a pod.),
- ✓ žiadne dôverné osobné vyjadrenia pocitov, vyjadrenia skľúčenosti,
- ✓ nevieme vyjadrovať negatívne city, sťažnosti, podráždenia týkajúce sa iných osôb opatrne a vhodne,
- ✓ nevieme rešpektovať vlastnosti všetkých citov a vyslovovať ich v prvej osobe,
- ✓ vyhýbať sa výčitkám, najmä okamžitým.

Interpersonálna a sociálna empatia

Empatia je faktor úzko spätý s prosociálnym správaním, preto vznikol u pedagógov záujem spoznať, či medzi nimi existuje vzťah príčiny a účinku, t.j. či rozvíjaním empatie môžeme vychovávať k prosociálnosti. Z toho vznikli rôzne štúdie, ktoré sa snažili spoznať predpoklady výchovy k empatii, tu niektorí autori navrhujú ako jediný prostriedok pozorovanie v rodine. Interpersonálna empatia je veľmi úzko spätá s interpersonálnou prosociálnosťou, a tá dokonca závisí od interpersonálnej empatie. Z nášho hľadiska rozlišujeme dve zložky empatie kognitívnu a afektívnu empatiu (poznávaciu a citovú stránku empatie). Kognitívna empatia je vnímanie stavu druhej osoby pomocou predstavivosti, a to tak, že chápeme a s istou pravdepodobnosťou predvídame jej myšlienky, city a skutky. Afektívna empatia je emocionálna reakcia na city druhého. Predpokladá vcítenie sa do citov druhého aspoň na globálnej úrovni, čiže vycítenie toho, či určitá situácia či skutočnosť je pre druhého príjemná alebo nepríjemná. A dajme si otázku koľko detí vie takto reagovať a sú takto vnímaví, no je tu ešte jedna doplňujúca otázka ..... vieme aj my byť takto empatickí? Empatiu podporujú zväčša rozhovory, či to už v rodine, mimo nej, v škole, pri ktorých sa niečo plánuje, riešia spoločne rôzne problémy a predovšetkým vyjadrujú svoje city a názory. Máme aj takýmto príkladom deťom a našej mládeži my čo ponúknuť?

Interpersonálna a sociálna empatia je pravdepodobne základom prosociálneho správania, ktoré sa považuje za jeden zo spôsobov na udržanie mentálneho zdravia vlastného indivídua, na zníženie agresivity a násilia a na zlepšenie sociálnych vzťahov.

Asertivita. Riešenie agresivity a kompetitivity. Sebaovládanie. Konflikty s druhými

Prečo v dnešnej dobe sú deti a v neskoršom veku aj mládež čím ďalej tým viac agresívna? Sebaovládanie už pomaly neznamená pre ne nič a z každej strany sme svedkami rôznych konfliktov a niekedy až hrubej agresivity. Z vedeckého hľadiska neobstojí, že násilné prejavy sú geneticky naprogramované v ľudskej prirodzenosti. Hoci jednotlivci sa líšia vo svojej predispozícii nechať sa ovplyvniť skúsenosťou, ich správanie je určené interakciou medzi ich genetickým vybavením a výchovnými podmienkami. Hoci gény ovplyvňujú naše možnosti správania, nešpecifikujú výsledky. Ani to, že počas ľudského vývoja sa uskutočňuje prirodzené selekcia v prospech agresívneho správania a v neprospech iných spôsobov správania nie je z vedeckého hľadiska tvrdenie, ktoré obstojí (R. R. Olivar, 1992, s. 111-112). V rámci všetkých dobre známych živočíšnych druhov jednotlivec dosiahne svoje postavenie v rámci skupiny najmä schopnosťou spolupracovať a vykonávať sociálne funkcie relevantné pre štruktúru skupiny, nikdy však nie agresivitou. Agresivita totiž smeruje k inej osobe, preto je vlastne svojím spôsobom absolútne negatívna pre ľudské spolunažívanie. Asertívne správanie je protikladom pasivity a agresie. Je spôsob humánneho presadzovania a obhajovania záujmov, postojov a názorov v procese komunikácie. Podľa Smitha (1975) je asertivita spôsob komunikácie a konania, ktorými človek presadzuje svoje myšlienky, city, názory a postoje tak, aby neporušoval svoje asertívne práva, ani práva iných (V. Caponi, T Novák, 1992, s. 41).

Asertívny človek dokáže prehliadnuť manipuláciu týchto typov, odmietnuť ich aj za cenu straty určitých výhod, aby zostal sám sebou. Stará filozofická múdrosť hovorí: „Staň sa tým, čím si.“ Staneš sa tým, čím sa môžeš a musíš len vtedy, keď to budeš sám chcieť. Asertivita chráni pred manipuláciou, rieši rozpor medzi pasivitou a agresiou, ochraňuje práva, učí povedať nie bez pocitu viny, učí požiadať, prijať kompromis, dospieť k dohode, rieši situácie s kritikou, učí jednotlivca ako sa stať asertívnym spolupracovníkom, učiteľom, žiakom, rodičom, partnerom. Asertivita sa realizuje prostredníctvom komunikácie ľudí v ich celkovom správaní, dosahuje rôznu intenzitu. Asertivitu z pohľadu intenzity rozdeľuje Medzihorský (1991) na štyri nasledovné skupiny:

1. *Základná asertivita* – v správaní sa prejavuje jednoduchým vyjadrením citu, myšlienky, názorov, postojov.
2. *Empatická asertivita* – obsahuje vcítenie sa do pocitov druhých ľudí.
3. *Stupňovaná asertivita* – uplatňuje sa vtedy, keď náš partner ignoruje naše stanovisko, či dokonca porušuje naše práva.
4. *Konfrontatívna asertivita* – používa sa v tých prípadoch, keď dochádza k rozporu medzi slovami a činmi partnera, pričom žiadame vysvetlenie, doplnenie informácií.

Namieste je teraz otázka, akým spôsobom v praxi naplniť predchádzajúce stupne asertívneho správania? Odpoveď nájdeme v asertívnych technikách, tých, ktoré sú dominujúce a ktoré nám k tomu slúžia. Autorov týchto techník je viacej (Smith, 1975, Medzihorský, 1991, Vališová, 1992) a v literatúre sú najčastejšie uvádzané v nasledovných podobách:

Pokazená gramoplatňa – technika založená na pokojnom a trvalom opakovaní toho, čo chcete, v presadzovaní si svojho, bez argumentov alebo pocitu zlosti.

Otvorené dvere – technika, ktorá učí akceptovať kritiku správania sa – uznávam, že v tom, čo hovorí môj oponent môže byť zrnko pravdy, prípadne priznávam, že môže mať v niečom pravdu.

Sebaotvorenie – technika, ktorá uľahčuje sociálnu komunikáciu. Umožňuje pokojne vyjadriť negatívne aj pozitívne pocity, bez pocitov viny. Učiteľ môže priznať pred žiakmi, že ani on nie je dokonalý. Tak získava prirodzený rešpekt a autoritu.

Voľné informácie – technika, ktorá učí rozlišovať v konverzácii prvky pre partnera zaujímavé a dôležité a zároveň ponúknuť voľné, nevyžiadané informácie.

Negatívna asercia – technika, ktorá učí uznať si naše chyby a omyly tak, že súhlasíme s kritikou našich skutočných negatívnych kvalít.

Negatívne vypytovanie – technika, ktorá vedie k aktívnej podpore kritiky s cieľom použiť získané informácie alebo ich vyčerpať.

Selektívne správanie – technika, ktorá umožňuje vyrovnať sa s kritikou, pričom na neadekvátnu neadresnú, či príliš všeobecnú kritiku nereagujeme. Umožňuje vyhnúť sa skratovým, unáhleným alebo podráždeným reakciám.

Prijateľný kompromis – technika, podľa ktorej možno pristúpiť na prijateľný kompromis v prípade, že nie je ohrozená naša sebaúcta. Asertívny kompromis nás oslobodzuje od agresivity a umožňuje nám nevzdať sa svojej požiadavky ani nabudúce, avšak po adekvátnej argumentácii.

Cieľom asertívneho správania je zlepšiť si vlastné pozície medzi ľuďmi, avšak nie na úkor iných. Jedným z prvkov asertivity je poctivosť voči sebe, t.j. mať jasno kto som a čo cítim. Naplnenie týchto cieľov môžeme dosiahnuť prostredníctvom „Desatora asertívneho správania“, ktoré nám stanovuje na čo máme právo pri uplatňovaní asertívneho správania.

Prečo sa máme zaoberať asertivitou v podmienkach mimo vyučovania a školy? Škola a mimovyučovací proces je totiž zložitý organizmus. Je to spoločenstvo ľudí, ktoré funguje na základe prieniku troch rôznych sociálnych rolí – žiakov, učiteľov, rodičov, vychovávateľov, ktoré sú vnútorne diferencované, ale majú spoločný cieľ, ktorým je výchova a vzdelávanie.

Prosociálne správanie. (Pomoc. Darovanie. Delenie sa. Spolupráca. Priateľstvo. Zodpovednosť a starosť o druhých)

Prosociálne správanie je orientované na iného človeka. Je ústretové, nápomocné správanie, bez očakávania aktuálnej odmeny. Takéto dieťa popri starostlivosti o iného, napĺňa svoju psychickú potrebu milovať. Testom prosociálnosti nie som ja a moje hodnotenie mňa samého, aký som dobrý, ale testom prosociálnosti je spokojnosť toho druhého. Tieto spôsobilosti, ktoré sú v ďalšom živote detí a mládeže veľmi potrebné k osobnostnému vývinu dostávajú najväčšiu možnosť na realizáciu práve v mimo vyučovania, nakoľko tam sa práve stretávajú rôzne prieniky všetkých aktivít. Ide tu najmä o výchovu k vnímaniu potrieb tých iných, o výchove k ústretovosti, pomoci, tolerancii, vzájomnosti. Vychovávať deti a mládež v čase mimo vyučovania, ukázať im ako majú pomáhať, darovať, podeliť sa, spolupracovať a byť zodpovedný je na nás rodičoch, pedagógoch, vychovávateľoch. Je to síce ťažké, pomalé, niekedy si to hneď deti a mládež nevšimnú, ale trvácnosť takejto výchovy je dlhodobá a najefektívnejšia.

Česko	2,6	0,6	2,9	1,3	1,9	1,0

Ako trávia svoj voľný čas žiaci 8. ročníka ZŠ v rôznych krajinách. Tabuľka uvádza priemerný čas (v hodinách denne) venovaný rôznym aktivitám (zo správy Straková, Tomáška

Krajina	**Sledovanie televízie**	**Počítačové hry**	**Hry a rozprávanie s priateľmi**	**Domáce práce**	**Športovanie**	**Čítanie kníh**
Dánsko	2,2	0,7	2,8	1,1	1,9	1,0
Rakúsko	1,9	0,6	2,9	0,8	1,9	0,8
Maďarsko	3,0	0,7	2,3	2,0	1,7	1,2
Švajčiarsko	1,3	0,4	2,4	1,0	1,8	0,8
Nemecko	1,9	0,8	3,5	0,9	1,7	0,7
USA	2,6	0,7	2,5	1,2	2,2	0,7

a Palečková o výskumu TIMSS, 1996).

Pre úspešné výchovné pôsobenie je dôležitá jednota ideálov, úsilia, záujmov a myšlienok medzi pedagógom a vychovávanými. Umením pedagóga a vychovávateľa je hľadať takéto vzájomné prepojenie uprostred oddychových aktivít, prípravy na vyučovanie a záujmovej či krúžkovej činnosti. Len atmosféra spoločnej tvorivej práce je predpokladom osvojenia si trvalých vedomostí a zručností a pocitu zodpovednosti voči sebe i svojmu okoliu. Svojím každodenným výchovným pôsobením má pedagóg možnosť naučiť žiakov vypĺňať voľný čas hodnotnou činnosťou, ktorá rozvíja ich zručnosti a prináša dôležitý pocit z dobre vykonanej práce. Ani spontánne činnosti a chvíľky súkromia žiakov nemajú byť podnetom pre pasivitu pedagóga, vychovávateľa. Tento čas môže využiť na pozorovanie žiakov a získanie cenných podkladov na odhaľovanie skrytých vlastností jednotlivcov, či skupinky, ktorú vedie. Výchova mimo vyučovania je tak dôležitá ako výchova sama. Má dôležité postavenie v systéme výchovného procesu. Pre obsažnosť a náročnosť štúdia v prítomnosti, by sa na ňu nemalo zabúdať, pretože môže byť základom pre rozvoj dobre fungujúcej a príkladnej spoločnosti. Je potrebné aby sa všetky výchovné činitele využívali v spoločnosti cieľavedome a sústavne a aby smerovali k pozitívnemu formovaniu vedomia a správania detí, mládeže i dospelých.

Literatúra:

CAPONI, V., NOVÁK, T.: *Asertivne do života*. Praha: Svoboda, 1992.
KAISER, A., KAISER, R.: *Učebnica pedagogiky.* Bratislava: SPN, 1993.
OLIVAR, R.R.: *Etická výchova.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
PINC, Z.: *Fragmenty k filozofii výchovy*. Praha : Oikúmené, 1989.
PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času.* Praha: Portál, 2002.
VALIŠOVÁ, A.: *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H&H, 1992.

***Resumé**: Education of the children and youth in time except the schooling as we can see in the last years seems to be a factor of an high importance – in their development and progress and in their further personal formation. In our article we focus to prosocial-ethic skills, which constitute the basic structure of the education of the children and youth in time except the schooling and look at the level of their influence in the field of personal development.*

Mgr. Vladimír Fedorko
Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
Pedagogická fakulta, Prešovská Univerzita
Ul. 17. novembra č. 15, Prešov 081 16
e-mail: fedorko@unipo.sk

Mgr. Peter Sabol
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská Univerzita
Ul. 17. novembra č. 15, Prešov 081 16
e-mail:psabol@unipo.sk

TÉMATA EKONOMICKÉ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Jaroslav NOVÁK

***Anotácia**: Ekonomická gramotnost je pomerne nový pojem, vymedzený ako súbor kompetencií a praktických zručností nutných k dlhodobo úspešnému hospodáreniu s osobným i rodinným majetkom. Táto téma je predmetom projektu s 25 pilotnými školami v ČR s cieľom overiť a sprístupniť metodiku pre tvorbu ŠVP s komponentou EG, v rámci celej štuktúry vzdelávania a výchovy na základnej škole včetne aktivít mimo vyučovania.*

***Kľúčové slová**: Ekonomická gramotnost, tvorba vzdelávacieho programu školy, aktivity výchovy a vzdělávania*

Text přibližuje konkrétní přístup k zařazování témat ekonomické gramotnosti nejen v rámci projektu ESF Rozvoj lidských zdrojů, ale i obecněji, a na konkrétní úrovni pak vymezuje témata ekonomické gramotnosti. Ve vztahu ke škole je možné témata řadit nejen do standardní výuky, případně do disponibilní hodiny dle pojetí Rámcového vzdělávacího programu, ale i do mimoškolních aktivit, typicky řízeně do školních kroužků.

Již nyní žijeme ve znalostní a globalizované společnosti, kterou provází řada rychlých a často hlubokých změn, ekonomická gramotnost se ukazuje do budoucna jako naprosto klíčová pro schopnost přizpůsobení se novým životním situacím a orientaci v tržním prostředí. I když uplynula poměrně dlouhá doba od předchozí ekonomické situace, prakticky neexistuje systematické vzdělávání populace ČR v oblasti ekonomické gramotnosti a jedné z její významných složek, finanční gramotnosti. Přitom je vyžadována různými institucemi i občany. Na nízkou úroveň finančního vzdělání v ČR upozornila již v minulosti Světová banka, stejně tak např. na předlužování domácností, jehož dynamika je alarmující. Jedním z projevů růstu zadlužení je mj zvýšení počtu domácností, které nejsou schopné splácet své závazky. I když toto se týká zdánlivě primárně těch osob, kteří již právně rozhodují o svých půjčkách, zbývá stále cílová skupina dnešních žáků, kterých se tento fenomén dotkne již v nejbližších letech.

Vláda měla v rámci Národní strategie finančního vzdělávání připraven k projednání projekt metodicky podporující výuku témat finanční gramotnosti na základních a středních školách, ale tento materiál byl v minulých dnech stažen z projednávání. Ministr financí Miroslav Kalousek k tomu uvedl: „…zásady, že ve školách by se také mělo vyučovat finanční gramotnosti, lze zabudovat do jednotlivých rezortních politik, např. do koncepce dlouhodobého vzdělávání.“ I když strategie nebyla přijata jako vládní dokument, z řady předpokladů vyplývá jednoznačná potřeba zajistit vzdělávání žáků (a jejich učitelů) i mimo celostátní strategii. To je mj. podpořeno na základě usnesení vlády ČR č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, dle něhož připravily MF, MŠMT a MPO dokument Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách.

Na základě mj. i jednání na MŠMT a v souvislosti se vznikem vědecké rady k projektu „Systémové myšlení a dynamické modelování“ na MŠMT vzniknul návrh projektu financovaného s podporou ESF „Podpora tvorby a zavedení školních vzdělávacích programů s komponentou ekonomické gramotnosti“, zahájený v roce 2006.

Projekt se zabývá ucelenou podporou školních vzdělávacích programů (ŠVP) škol, které chtějí integrovat do své výuky témata ekonomické gramotnosti. Vychází jak z nutnosti respektovat nové klíčové kompetence podle pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ, tak ze zájmu škol. Podporuje se řada aktivit:

- podpora tvorby ŠVP ve zmíněné oblasti konzultacemi s řediteli a vybranými

učiteli škol,
- vzdělání příslušných učitelů v oblasti ekonomické gramotnosti,
- zpracování metodických materiálů pro učitele, resp. ředitele,
- sestavení pracovních listů pro žáky,
- vytvoření modelových výukových materiálu včetně elektronických a prezentačních,
- pořízení hraných videozáznamů.

Po formální stránce lze témata ekonomické gramotnosti zařazovat nejen do povinné části školní výuky, ale ukazuje se, že školy zařazují témata vzdělávání i do disponibilní části časové dotace (ta je podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání stanovena pro 2. stupeň ZŠ v rozsahu 24 vyučovacích hodin celkem, resp. po odečtení nabídky druhého cizího jazyku 18) a samozřejmě i formou kroužků jako součást mimovýukových aktivit. Jedna škola zařadila prvky témat ekonomické gramotnosti do ústředního pojetí svého školního vzdělávacího programu.

Vazba na ŠVP je sice primárně na klíčové kompetence vymezené Rámcovým vzdělávacím programem, ale témata ekonomické gramotnosti jsou v souladu s koncepcí celoživotního učení, netýkají se výhradně žáků 2. stupně, s důsledku jde o uplatnění vědomostí a dovedností v praktickém životě, o vzdělání a výchovu osob libovolné věkové kategorie.

Typický způsob zařazení témat ekonomické gramotnosti je v rámci vzdělávací oblasti Výchova k občanství, ale témata se prolínají obsahově i do řady dalších oblastí. Výrazný vztah je i k průřezovým tématům, zejména z pohledu výchovy. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Smyslem a cílem projektu je vytvořit výukové a metodické materiály podporující výuku témat ekonomické gramotnosti na 2. stupni základních škol. Protože se jedná tematicky a z větší části i obsahově o nový prvek, projektu se zúčastňují vybrané školy v pilotním běhu, protože je třeba didaktické materiály vytvářet a průběžně upravovat. Mezi tyto školy patří též některé školy fakultní, se kterými probíhá spolupráce nejen při praxích studentů fakulty. Konkrétně jde zejména o následující aktivity:

- konzultace s učiteli, semináře a pracovní setkání,
- zpracování, ověření využití výukových materiálů pro žáky, ověření v modelové výuce, přizpůsobení požadavkům učitelů,
- zpracování slovníku pojmů,
- tvorba pracovních listů pro žáky (úkoly, případové studie, články, odkazy na www, podpora elektronickými zdroji, …),
- tvorba metodických materiálů pro učitele,
- přizpůsobení metodiky a materiálů žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (specifickými poruchami učení),
- zpracování návrhů metodik pro možnosti zařazení témat finanční gramotnosti do ŠVP, skloubení výuky témat finanční gramotnosti s dalšími průřezovými tématy,
- informační podpora tematických celků,
- elektronická podpora – WWW rozhraní, rozcestník.

Byla definováno následující vymezení ekonomické gramotnosti, jak cíleně pro účely projektu, tak i jako obecné vymezení: *ekonomická gramotnost představuje soubor kompetencí a praktických dovedností nutných k dlouhodobě úspěšnému hospodaření s osobním i rodinným majetkem.* Z toho
pak vyšlo rozpracování do témat. Ekonomická gramotnost není jenom o tvorbě a poznání hodnot peněz, o podnikání nebo o výrobě. Je také o

- změně myšlení, chování a jednání,
- dobročinnosti,
- stanovení životních cílů,
- využívání životních šancí,
- výchově,
- pochopení trvalé prosperity v pojetí udržitelného rozvoje,
- etickém přístupu k životu.

Obsahově byla témata ekonomické gramotnosti rozdělena do 15 standardů, k nimž vznikly jako nejrozsáhlejší produkt metodické pokyny pro učitele, pracovní listy a podpůrné výukové materiály pro žáky, www rozcestník s odkazy na tematicky využitelné stránky a několik výukových videozáznamů. Didaktické materiály jsou tvořeny ve smyslu nabídky pro pedagogy, záleží na nich a na škole, zda a co využijí ve formách vzdělávání na své škole. Obsah materiálů je členěn formálně po ročnících ve smyslu použitelnosti pro danou věkovou kategorii žáků.

Standardy jsou zaměřeny jak na postoje, tak na znalosti a dovednosti žáků. Rozsah a zaměření témat je zřejmý z následujícího přehledu, ve kterém je uveden název standardu a vymezující klíčová slova:

Standard 1 – Lidské potřeby a hodnoty

- Potřeba, hodnota, poptávka, statek, služba, spotřeba, spotřebitel, omezení, substitut, komplement, životní úroveň, etika

Standard 2 – Trhy – nabídka, poptávka, směna a konkurence

- Trh, nabídka, poptávka, směna, náklady, cena, konkurence, inovace, monopol, odvětví, trh práce, selhání trhu

Standard 3 – Peníze a inflace

- Peníze, oběživo, bankovky, mince, elektronické peníze, měny, směnný kurz, inflace, centrální banka, komerční banka, nominální hodnota, reálná hodnota, emise peněz, peněžní zásoba, naturální směna, monetární politika

Standard 4 – Zdroje příjmů a stanovení finančních cílů

- Zaměstnanec, mzda, živnostník, podnikatel, rentiér, zisk, finanční samostatnost, finanční cíle, kapitál

Standard 5 – Úspory a půjčky

- Úspora, inflace, reálná hodnota, nominální hodnota, likvidita, půjčka, úrok, RPSN, finanční instituce, lichva, ručení, směnka, stavební spoření, dětská bankovní konta, penzijní připojištění, dobrý a špatný dluh

Standard 6 – Soukromý majetek, investice a pojištění

- Penězonosič (zdroje příjmů), penězožrout (zdroje výdajů), investice, akcie, obligace, burza, podílové fondy, cizí měny, diverzifikace, portfolio, pojištění, likvidita, vlastnictví

Standard 7 – Zaměstnání

- Zaměstnání, nezaměstnanost, rekvalifikace, pracovní prostředí, pracovní doba, pracovní smlouva, zkušební lhůta, bezpečnost a ochrana zdraví při práci, minimální mzda, hrubá mzda, čistá mzda, trh práce, Zákoník práce, úřady práce, odbory, diskriminace

Standard 8 – Podnikání

- Podnikání, podnik, produkt, zisk, ztráta, výnosy, náklady, příjmy, výdaje, rozvaha, výsledovka, podnikatelský záměr, zákazník, spotřebitel, fyzická osoba, právnická osoba, znalosti, inovace, konkurenční výhoda, marketing, bankrot

Standard 9 – Rodinné finanční plánování

- Životní cyklus rodiny, životní situace, dědictví, rodinný rozpočet, finanční plán, kapesné, ekonomická aktivita

Standard 10 – Nestátní neziskové organizace, dobročinnost

- Dobročinnost, životní styl, sociální cítění, neziskový sektor, sdružení, dar, občanský sektor

Standard 11 – Domácí a světové hospodářství

- Domácí hospodářství, ekonomika, domácnosti, firmy, stát, primární, sekundární a terciální sektor, výrobní a nevýrobní sféra, odvětví, HDP, růst HDP, HDP na hlavu, hospodářský cyklus, konjunktura, deprese, světová ekonomika

Standard 12 – Daně, přerozdělování, sociální dávky a státní politiky

- Daň z příjmu, daň z přidané hodnoty, spotřební daň, pojistné na sociálním zabezpečení, důchody, transfery, státní rozpočet, sociální spravedlnost, přerozdělení, důchodová reforma, nezaměstnanost

Standard 13 – Evropská unie a ekonomika

- Evropská unie, jednotný trh, ekonomické svobody, Euro, eurozóna, rozpočet EU, Evropská rada, Evropský parlament, Rada Evropské unie, Evropská komise, Evropský soudní dvůr, Evropský účetní dvůr, Evropská centrální banka, Evropská investiční banka, strukturální fondy

Standard 14 – Globální problémy lidstva

- Trvale udržitelný rozvoj, životní prostředí, vzácné zdroje, volné zdroje, obnovitelné a neobnovitelné zdroje, půda, práce, kapitál, informace, znalosti, soukromé a veřejné vlastnictví, standard života, znečištění, externality, environmentální daně, populační růst, globalizace, konzumní společnost, industrializace, technologie

Standard 15 – Ekonomické myšlení a osobnosti

- Ekonomie, ekonomika, mikroekonomie, makroekonomie, znalostní ekonomika

Souhrnně lze říci, že témata ekonomické gramotnosti jsou na školách přijímána pozitivně, jsou zařazována do výchovně vzdělávací práce škol a že učitelé kladně hodnotí systematický přístup a vytvořené a jim předané didaktické materiály.

Literatúra:

WWW projektu Podpora tvorby a zavedení školních vzdělávacích programů s komponentou ekonomické gramotnosti [online]. [cit. 2007-10-01]. Dostupný z WWW: <http://it.pedf.cuni.cz/eg/>

Tisková zpráva k jednání vlády ČR 10.10. 2007 [online]. [cit. 2007-10-11]. Dostupný z WWW: <http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=25831>

KRÁLOVÁ, M. *Morálka, pravda a sebevědomí.* Praha : 2007. Závěrečná práce studia etické výchovy projektu Etická výchova k charakteru a prosociálnosti.

NOVÁKOVÁ, M. *Učíme etickou výchovu.* Praha : Luxpress, 2006.

***Resumé**: The paper deals with economic literacy for pupils at secondary level schools, aged 10 to 15. Economic literacy is a little new term in education, in present introduced into school education program of 25 schools in Czech Republic in frame of the "Support of Creating and*

Implementation School Educational Programs with Component of Economic Literacy" program supported by European Social Fund.

Kontaktná adresa:
Ing. Jaroslav Novák, PhD.
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D.Rettigové 4
116 39 Praha 1
jaroslav.novak@pedf.cuni.cz

PERSPEKTÍVA VOĽNOČASOVÝCH AKTIVÍT PROSTREDNÍCTVOM DETERMINANTOV V INKLUZÍVNEJ SPOLOČNOSTI

Barbora KOVÁČOVÁ

Anotácia: *Príspevok prináša pohľad na kvalitu záujmových útvarov v oblasti voľného času. Záujmový útvar je špecifikovaný v podobe dynamickej kategórie ponúkajúcej možnosti využitia voľného času pre všetkých (pre intaktnú aj postihnutú populáciu). Zároveň na konkrétnych systémoch modelov záujmových útvarov sa čitateľ dozvedá, či je možné ponuku záujmových útvarov na Slovensku považovať ako súčasť vytvárania podmienok inkluzívneho prostredia.*

Kľúčové slová: *záujmový útvar, determinanty (vonkajšie, vnútorné, individuálne), časopriestor, model segregovaného systému, model združeného systému, model integrovaného systému.*

1. Determinanty voľnočasových aktivít v kvalite inkluzívneho prostredia

Existencia faktorov predikujúcich inklúziu pri vytváraní a štrukturovaní priestoru pre všetkých je ponímaná a špecifikovaná v zmysle nižšie uvedených determinantov a modelov. Deliteľnosť faktorov resp. ich kategorizácia môže spadať do kategórií determinantov v podobe: minulých/súčasných, hmotných/nehmotných, ovplyvniteľných/neovplyvniteľných, rozvíjajúcich/stagnujúcich, vnútorných/vonkajších a i. Pre komplexnosť charakteristiky inkluzívneho priestoru sú determinanty v danom príspevku rozdelené na exogénne a endogénne. Ich úlohou (determinantov) je podporiť snahu spoločnosti vytvárať podmienky pre všetkých (nielen) z pohľadu voľnočasových aktivít.

K **exogénnym determinantom** voľnočasových aktivít patrí :

- sociálno-ekonomický status štátu,
- platná a zodpovedajúca legislatíva,
- úroveň výskumu v danej oblasti,
- spätná väzba trhu v rámci konkurenčných a kooperujúcich organizácii
- a špecifikum kultúry vo „vyšších“ kruhoch (národná, rezortná kultúra a i.)

Vonkajšie determinanty (Harkabus, 1997) existujú často nezávisle mimo nás, a preto je ťažké hovoriť o rôznych zmenách, čo však neznamená, že nie je možné ich celkový priebeh ovplyvniť.

K **endogénnym determinantom** voľnočasových aktivít patrí :

- areál, budovy a inštitúcie poskytujúce priestor pre efektívne využívanie voľného času; strategický program rozvoja voľnočasových aktivít so zadefinovaním miery zrovnoprávnenia všetkých;
- kvalita riadiacich impulzov v aktivitách;
- existujúce a zaužívané štruktúry, procesy vo voľnom čase;
- miera kreativity, pružnosti a tvorivosti pri práci.

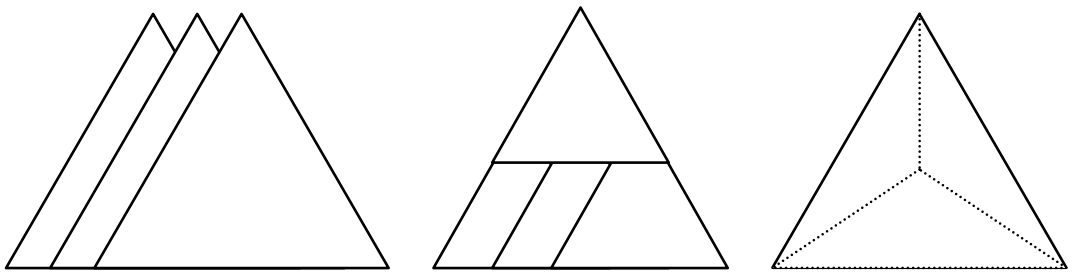
Jednoducho povedané voľný čas je určený pre všetkých a všetkým bez akejkoľvek formy diskriminácie. Aktivity vo voľnom čase sú determinované druhom a stupňom postihnutia, taktiež aj záujmami, motiváciou a životnými podmienkami, ktoré sú tzv. individuálnymi determinantmi v organizácii voľného času.

Spoločensko-kultúrna participácia detí s postihnutím, ohrozením alebo narušením v priestore rovnocenných šancí je podľa Dykcika (2003) účinnou formou pri odstraňovaní monotónnosti všedného života s konfrontovaním výskytu psychických ochorení (stres, neurózy, agresia, poruchy príjmu potravy) spejúcich k možným prejavom sociálnej patológie. Z uvedeného

vyplýva dôležitosť obsahovej, organizačnej a metodickej pripravenosti inkluzívneho prostredia – prostredia pre všetkých – prostredia rovnocenných šancí a možností uplatnenia sa.

2. Modely systémov v poskytovaní voľnočasových aktivít

Koncept systému voľného času je založený na zlučiteľnosti princípov systémov zabezpečujúci ponuku a realizáciu voľnočasových aktivít, ktoré je možné porovnať s tromi modelmi systémov (bližšie Obrázok 1).



Segregovaný Združený Integrovaný

Obrázok 1: **Modely systémov v poskytovaní voľnočasových aktivít**

Ad 1) v prípade **segregovaného systému** pokrýva každý jednotlivý systém určitú oblasť požiadaviek napr. čo sa týka individuálnych požiadaviek konkrétnej skupiny detí s postihnutím. Príkladom je napr. špeciálna základná škola ponúkajúca záujmový útvar podporujúci komunikačné zručnosti detí so sluchovým postihnutím. Každá z troch základných systémových oblastí (ako vyplýva z názorného obrázka) sa zaoberá odlišnými oblasťami podpory komunikácie vo voľnom čase.

K trom najčastejšie využívaným oblastiam na Slovensku v segregovanom systéme voľnočasových aktivít patria v danom poradí :

15. **športová oblasť** (tréningy aplikovaných športov – boccia, eurling, sledgehokej, plávanie, pohybové hry, turistika a i.), ktorej umiestnenie je porovnateľné s Poľskom (Pięta, 2004),
16. **esteticko-výchovnú oblasť** (art-formou prostredníctvom z výtvarnej, hudobnej a dramatickej oblasti),
17. **prírodovedná oblasť** (vychádzky a exkurziu na rozvoj poznania),
18. **bližšie nešpecifikovaná oblasť**.

Voľnočasové aktivity v rámci segregačného systému sú na Slovensku zabezpečované predovšetkým :

- špeciálnymi školami prostredníctvom krúžkovej a mimoškolskej činnosti (68 %),
- centrami voľného času (16 %),
- občianskymi združeniami a nadáciami v kooperácii s rodičmi detí (16 %)
- a ostatnými konkrétne nemenovanými organizáciami.

O využívaní voľného času v segregovanom modelovom systéme Hulek (1989) špecifikuje oblasť voľnočasových aktivít v skupine detí, mládeže a dospelých s postihnutím z dvoch hľadísk – z hľadiska podobných hodnôt v porovnaní s intaktnou populáciou a z hľadiska dodatočných hodnôt súvisiacich s rozvojom a stupňom postihnutia.

Ad 2) v prípade **združeného systému** sa využíva fakt, že skupina detí je v rámci voľnočasových aktivít rozdeľovaná na niekoľko podskupín napr. v rámci nápravných a preventívnych aktivít, vzdelávania a pod. Ako príklad si vyberieme základnú školu bežného typu, ktorá ponúka konkrétny počet záujmových útvarov, pri ktorých nie je problém určiť aj

hierarchiu náročnosti či už podľa pomenovania alebo konkrétnej náplne záujmového útvaru.

Ponuka záujmových útvarov umožňuje vytvorenie :

19. tzv. vrchnej úrovne združujúcej záujmové útvary zameriavajúce sa na oblasť rekreačnú a oddychovú,

20. tzv. druhej vrstvy, ktorá bude spravovať tri subsystémy pokrývajúce príslušné oblasti kombinované v podobe 1. oddychu, 2. korekcie konkrétneho problému (zastrešovanie špeciálno-pedagogickej, psychologickej a liečebnopedagogickej starostlivosti), 3. doučovanie. Pričom všetky vyššie uvedené spoločné časti sa riešia prostredníctvom spoločného prístupu, čo umožňuje zamyslieť sa nad konkretizáciou voľného času v praktickom manuáli zameranom na objasnenie čo je a čo nie je voľný čas prostredníctvom riešenia konkrétnych situácií zo záujmového prostredia.

Voľnočasové aktivity v rámci združeného systému sú na Slovensku zabezpečované predovšetkým (z pohľadu vzdelávacích poukazov) :

- základnými školami prostredníctvom krúžkovej a mimoškolskej činnosti (v školskom roku 2005/2006 bolo 78 % a v školskom roku 2006/2007 je 76 %),
- centrami voľného času ,
- a ostatnými konkrétne nemenovanými organizáciami.

Ad 3) v prípade **integrovaného systému sa** kombinujú tri styčné body (resp. strany) vyúsťujúce do jedného systému špecifického pre inkluzívne prostredie. Výhody tohto prístupu sú zrejmé – stimulácia rastu celkových postojov, komunikácie a správania sa ľudí v spoločnosti, minimalizácia diskriminačných tendencií z globálneho pohľadu, odstránenie duplicitnosti, obmedzenie rizík, odstránenie bariér. Úspešnosť začleňovania dieťaťa s postihnutím do akýchkoľvek aktivít podporujúcich efektívne využívanie voľného času je dôležité zo strany spoločnosti, rodiny a inštitúcie realizujúcej voľnočasové aktivity, ktoré zároveň tvoria spomínané styčné body na podporu inkluzívneho prostredia.

6. zo strany spoločnosti

- vytvorenie funkčných mechanizmov informovanosti, ktorých úlohou je informovať všetkých ľudí bez rozdielu rasy, vzdelania, zdravotného stavu či pohlavia o možnostiach aktívneho zapojenia a zdieľania voľnočasových aktivít pre všetkých a všetkým
- legislatívne a finančné zabezpečenie
- personálneho a materiálneho zabezpečenie

7. zo strany rodiny

- zaistenie bezpečnej dochádzky
- zabezpečenie finančných prostriedkov pri financovaní školného príp. príspevku na materiál
- zaistenie podmienok s organizátorom
- zaistenie vhodnej spoločnosti primeranej veku dieťaťa
- podporovanie komunikácia s danými pracovníkmi inštitúcie s nevyhnutnou pravidelnosť informovať o pozitívnych alebo negatívnych dopadov, ktoré sú odrazom problémov dieťaťa napr. v škole, v rodine príp. vrstovníckej skupine
- rešpektovanie záujmov dieťaťa

c) zo strany inštitúcie

- zabezpečenie zmysluplného programu
- zabezpečenie pedagogického dozoru s pozitívnym postojom k postihnutiu
- zabezpečenie vhodných priestorov
- zo strany pracovníka zabezpečiť vhodnú atmosféru : atmosféru, v ktorej sa postihnuté dieťa bude cítiť dobre, isto a zapadne do kolektívu.

V každom vyššie spomínanom systéme je celý proces výchovy vo voľnom čase postavený na tzv. piatich symbolických stĺpoch, na ktorých stojí v pravom zmysle osobnosť človeka[23]. K symbolickej päťke patria :

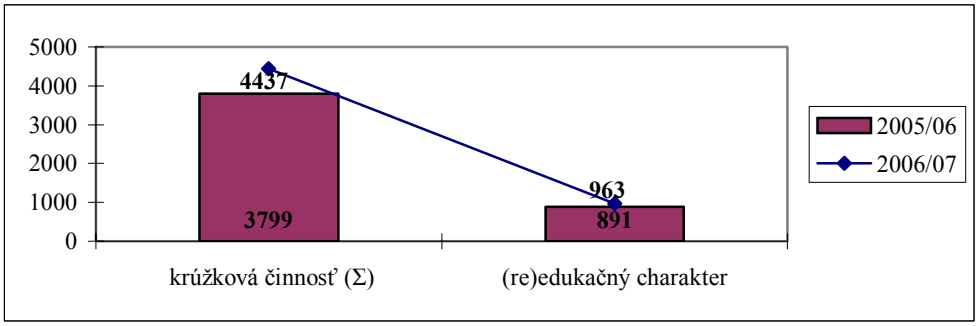
8. Príroda, ktorá nám pomáha nájsť zmysel života a udržať ho v zdravých hraniciach.
9. Umenie, ktoré odkrýva krásu života.
10. Práca a štúdium pestujúce náš rozum.
11. Vzťah k ľuďom chrániaci nás pred samotou a zároveň nás učí láske.
12. Šport podporujúci aktivitu a odvahu k životu.

Uvedené symbolické stĺpy poukazujú na základné oblasti, v ktorých sa odráža kvalita prežívania života každého jednotlivca v inkluzívnej spoločnosti. Akékoľvek obmedzenie v rámci voľnočasových aktivít má za následok aj ochudobnenie osobného života všetkých zúčastnených.

3. Analýza voľnočasových aktivít na Slovensku

Nakoľko naša spoločnosť ešte stále prekonáva segregačné a integračné tendencie, neustále je podporovaná zo všetkých strán „kráčať" vpred, v ústrety inklúzii, ktorá už nespomína delenie jedincov do dvoch skupín (intaktní a postihnutí), ale hovorí o jednej skupine, v ktorej deti majú rozličné individuálne potreby (Leonhardt, Lechta, Schmidtová, Kováčová, 2007).

Zisťujeme, že mnohé ukazovatele týkajúce sa voľnočasových aktivít[24] poukazujú (napr. pri využívaní vzdelávacích poukazov v zmysle záujmovej činnosti) na využívanie aj iných aktivít, ktoré nepatria k voľnočasových aktivitám oddychového charakteru, čo dokazuje aj Graf 1. Celkovo zistená početnosť záujmových útvarov v majoritnej skupine v porovnaní s minoritnou skupinou (v ponímaní detí s postihnutím, narušením a ohrozením) je nepostačujúcou resp. alarmujúcou, nakoľko záujmové útvary určené pre deti s postihnutím sa zameriavajú zväčša na školskú výkonnosť, (re)edukáciu či simulujú špeciálno-pedagogickú starostlivosť. Zo sumárneho počtu záujmovej ponuky v prieskumnej sonde je zrejmé, že každý štvrtý záujmový útvar má (re)edukačný charakter a ich percentuálne zastúpenie je štatisticky porovnateľné <21,7; 23,46>. Zároveň na každej piatej škole sa vytvorí záujmový útvar suplujúci viac či menej (ne)úspešne starostlivosť špeciálneho a liečebného pedagóga, školského psychológa a iných odborníkov z pomáhajúcich profesií.



Obrázok 1: Graf 1: Podiel záujmových útvarov (re)edukačného charakteru v prieskumnej sonde

Z aktuálne zistenej ponuky záujmových útvarov je pozorovateľná aj ponuka voľnočasových aktivít pre žiakov s postihnutím, ohrozením a narušením (Kováčová,

[23] Fabian (2001) spracoval v rámci informačného systému vo voľnom čase podľa I. Štúra teóriu odpovedajúcu na otázku : Prečo potrebujeme informačný systém?

[24] Porov. Kováčová, B.: Krúžková činnosť (záujmové útvary) detí a žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením v SR. Trnava: Pedagogická fakulta, 2007b (nepublikovaný materiál)

2007). Zarážajúcou skutočnosťou okrem striktnej ponuky (rozdielnosť medzi školskými rokmi 2005/06 a 2006/07 je predovšetkým využívanie diskriminačného názvoslovia v záujmových útvaroch (napr. krúžok lepšieho čítania, krúžok pre žiakov so špecifickou poruchou učenia, krúžok pre integrovaných a i.), ktorých náplne sú postavené najmä na (re)edukácii resp. substitúcii „špeciálno-pedagogickej starostlivosti". V tomto prípade ide o duálny systém v ponuke záujmových útvarov, v ktorom existuje paralelne ponuka pre intaktných žiakov a ponuka pre žiakov s konkrétnym znevýhodnením. Ak sa však chceme ako spoločnosť priblížiť ku konceptu inklúzie[25] je potrebné vytvárať záujmové útvary pre všetky deti a mať na pamäti, že heterogénnosť sa principiálne chápe ako normalita. Z toho vyplýva, že dieťa s akýmkoľvek znevýhodnením sa prijíma bez akýchkoľvek špecifických podmienok, tzn. také aké je.

Kriteriálnym kľúčom pre poskytovateľov vo vytváraní ponuky záujmových útvarov môže byť napr. zadefinovanie konkrétnych hraníc voľno-časových aktivít (čo je možné považovať za voľnočasovú aktivitu a čo nie) zameraných na elimináciu záujmových útvarov (re)edukačného charakteru. Pri nejasnom vytýčení hraníc sa „postihnutiu" v zmysle výskytu reedukácie vo voľnom čase nevyvarujeme.

Voľnočasové aktivity v inkluzívnej spoločnosti je možné vyjadriť prostredníctvom štyroch rovín[26] (Petillon, 1993), ktorých splniteľnosť je podmienkou posledného princípu inkluzívnej pedagogiky. Autor (c.d.) predkladá jedenásť cieľov sociálneho učenia. Z pohľadu tematického zamerania príspevku je zaujímavou oblasťou vnímanie komplexnosti problému. V našom prípade sa jedná o chápanie rôznorodosti ako normality v inkluzívnom prostredí. Charakteristika spomínaných rovín je nasledovná :

- **Osobná rovina dieťaťa** zacielená predovšetkým k vytváraniu vzťahu k sebe samého, vnímania takého aký som a vo vzťahu k ostatným ľuďom,
- **Skupinová rovina** zameraná na vytváraní vhodných podmienok potrebných k pozitívnemu fungovaniu skupiny,
- **Interakčná rovina** s cieľom analyzovať správanie sa skupiny a jej členov v nej,
- **Rovina ekologickej perspektívy** zohľadňujúca rolu dospelého (pedagóga, rodiča, dobrovoľníka), vymedzenie priestoru a časovej dotácie, inštitúcie špecifická pre realizáciu danej aktivity.

Je potrebné zdôrazniť, že organizácia voľného času všetkých t.j. detí, mládeže a dospelých či sú intaktní alebo postihnutí sa opiera o rovnaké zásady. Uprednostňujú sa podobné formy využívania voľného času, čo má podstatný význam z hľadiska sociálnej integrácie aj z hľadiska vyššie uvedených rovín.

4. Záver

Ak sa podarí uvedené systémy a symboliku pilierov, ktoré si **organizácia** zvolí ako potrebné pre vlastné fungovanie zorganizovať do prospešnej úrovne, bude zabezpečené fungovanie inkluzívneho prostredia.

Ak organizátori voľného času resp. aktivít budú ponuku záujmových útvarov variovať a doplňať o konkrétne požiadavky zo strany odberateľov, bude ich práca uznaná vo forme záujmu a obsadenia kapacitných miest pre dané voľnočasové aktivity. Organizátori

---

[25] Porov. Leonhardt, A., Lechta, V. , Schmidtová, M., Kováčová, B. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. *In Efeta,* 2007, r. XVII, č.2, s. 2-4.

[26] Porov. Petillon, H. Soziales Lernen in der Grundschule : Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurkt am Main : M. Diesterweg Verlag, 1993, s. 58-59

majú možnosť odhadnúť aj potenciálne silné a slabé stránky ďalších ponúknutých záujmových útvarov, ktoré sú zároveň aj výzvou pre ďalšie organizačné zlepšovanie.

Ak sa uvedené podmienky splnia, vtedy môžeme hovoriť o poslednom nami spomínanom integrovanom systéme voľného času, ktorý je efektívne a účelovo aplikovateľný v inkluzívnom prostredí.

Literatúra:

DYKCIK, W. *Aktywność w kulture i sztuke podstawa edukacji i twórczego życia nepełnosprawnych*. In *Jutryna, E. Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych – zadania pedagoga.* Warszawa : A.P.S., 2003.

FABIAN, I. *Integrovaný informačný systém na voľný čas pre deti, mládež a dospelých v Slovenskej republike*. In *Efeta*, 2001, XI, č. 1, s. 11-12.

HARKABUS, Š. *Kultúra produktívnej školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1997. 18s. ISBN 80-8041-129-8.

HULEK, A. *Funkcje czasu wolnego w rehabilitacji osób niepelnosprawnych*. In HULEK, A. *Czas wolny ludzi niepelnosprawnych – zadania pedagoga.* Wroclaw, 1989.

KOVÁČOVÁ, B. *Vzdelávacie poukazy a ich využívanie v zmysle záujmového vzdelávania na ZŠ*. In M. KIPS, L. KOLDEOVÁ. *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2007a. ISBN 978-80-223-2295-9 (CD-nosič)

KOVÁČOVÁ, B. *Vzdelávacie poukazy*. In *Pán učiteľ*, 2006, č.6, s. 14-16, ISSN 1336-7161

KOVÁČOVÁ, B. *Krúžková činnosť detí a žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením v SR*. Trnava : Pedagogická fakulta, 2007b (nepublikovaný materiál).

LEONHARDT, A., LECHTA, V. , SCHMIDTOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. *Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia*. In *Efeta,* 2007, r. XVII, č.2, s. 2-4.

PETILLON, H. *Soziales Lernen in der Grundschule : Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurkt am Main : M. Diesterweg Verlag, 1993.

PIĘTA, J. *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: WSE, 2004.

Resumé: *The article deals the problem of interest modalities with emphasis on its quality. The author of the article perceives the interest modality as a dynamic category which can offer possibilities of spending leisure time for all – as for intact ones so for disabled ones. The article also deals the concrete model systems of interest modalities because of further consideration whether the present Slovak interest modalities can be perceived as a functional part of inclusive environment or not.*

Kontaktná adresa:

PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava,
e-mail: barbora.kovacova@truni.sk

PŘÍNOS KRAJANSKÝCH SPOLKŮ V ZAHRANIČÍ PRO PŘENOS ČESKÉ LIDOVÉ TRADICE VE VOLNÉM ČASE KRAJANŮ

Tomáš ČECH - Markéta JANKOVÁ

Anotace: *Již po první velké emigrační vlně v českých zemích v 19. století sehrávaly krajanské spolky v zahraničí pro tamní přistěhovalce mimořádnou úlohu. Byly připomínkou staré vlasti, spojením s ní, místem setkávání, seberealizace, ale také naplněním volného času. Přestože mnoho krajanských spolků od té doby zaniklo, vznikaly nové a i v současné době mají pro české emigranty a jejich potomky zasloužený význam. Plní potřebu setkávání se v komunitě, odpovídá na otázky etnického sebeurčení, plní funkci osvětovou a v neposlední řadě také funkci volnočasovou.*

Klíčová slova: *Emigrace, krajanské spolky, lidová tradice.*

Migrace z českých zemí

Různé formy emigrace zaznamenáváme v českých zemích již od 16. století, v té době náboženské povahy (Vaculík, 2002). O rozsáhlejší migraci v českém prostředí hovoříme od druhé poloviny 19. století, a to v důsledku populační exploze, které nestačil hospodářský růst. Oproti dřívějším, byla tato vlna usnadněna jednak modernějšími dopravními prostředky, jednak dostupností informací (Nešpor, 2002). Šatava (1987) upozorňuje v souvislosti s emigrační vlnou 19. století v českých zemích na politický a národnostní útlak ze strany Vídně, který přispíval ke vzniku tíživé atmosféry a jejíž sociálně-psychologický dopad se na rozhodnutí odejít ze země projevil.

Vaculík (2002) řadí mezi příčiny kromě špatných hospodářských a sociálních podmínek také podporu způsobenou agitací a propagací emigrace ze strany německých zámořských dopravních firem a také ze strany vystěhovalců, kteří zvali své známé doma k následování, přičemž tyto dopisy se objevovaly vylepené i na nádražích. Působili zde také vystěhovalečtí i zahraniční agenti. Svobodná agitace pro vystěhovalectví byla později zakázána a nahrazená protivystěhovaleckou politikou vlády. Emigrační vlna zasáhla v té době většinu západní a střední Evropy a vedla jednak do oblastí s řidším osídlením (Rusko, Balkán), případně do zámoří (Nešpor, 2002). Stěhovali se lidé v produktivním věku, více Čechů než sudetských Němců, lidé jak měst, tak i z venkova (Vaculík, 2002). Jak píše Šatava (1987, s. 59), „koncem 19. a na počátku 20. století byla emigrace do zámoří vnímána jako běžný společenský model“. V letech 1870-1914 se odhadem vystěhovalo z českých zemí 1,2 milionu osob, Čechů z toho bylo cca 1 milion. Emigrace byla usnadněna politicky především po roce 1848, kdy začal být v praxi více uplatňován vystěhovalecký patent z rocku 1832, umožňující vystěhování z Rakouska. V roce 1867 následovalo vydání ústavního zákona o vystěhovalectví, čímž byla možnost vystěhování otevřena osobám bez závazků vůči státu. Mimo to ale existovaly poměrně rozsáhlé migrační proudy uvnitř monarchie, vedoucí jednak do Vídně a jednak do méně osídlených oblastí. I tyto vnitřní migrace se ve druhé polovině 19. století rozmohly. Většina vystěhovalců však v 19. století směřovala do USA (Nešpor, 2002). V 70. letech, kdy ve Spojených státech nastala hospodářská krize, načas byla atraktivním cílem také Latinská Amerika, především Brazílie a Argentina. Z důvodů levnější dopravy a dostatku půdy byla poměrně rozšířená také migrace do Volyňské oblasti. V meziválečném období došlo ke změnám směru migračních proudů, jako příčina je obvykle viděna restriktivní protiimigrační politika USA

v tomto období. Čeští vystěhovalci v té době mířili tedy do Francie, Belgie, o něco dříve (před první světovou válkou) také do Německa. Od druhé poloviny 19. století tvořily jednotlivé vystěhovalecké vlny z českých zemí poměrně jednolitý proud. Zpočátku odcházeli především zemědělci, kteří vcelku často vytvářeli zázemí pro další příslušníky svých rodin, kteří je následovali.

U emigrantů odcházejících ze strachu z nacistické okupace byla situace naprosto odlišná, neboť jevili snahu o co nejdřívější návrat. V roce 1948 pak vznikla nová migrační vlna směřující opět především do USA v důsledku únorového komunistického převratu. Většina únorové vlny byla tvořená intelektuály, hospodářskými elitami, průmyslníky a živnostníky, politiky a umělci. Odhady počtů emigrantů poúnorové vlny hovoří o cca 60 000 osobách. Ne vždy ale odpovídala realita očekávání vystěhovalců. Získání politického azylu bylo ztíženo americkými protiimigračními opatřeními a integrace do sociální a ekonomické struktury byla také nesnadná s ohledem na ekonomicko-sociální problémy USA té doby.

Rozdíly mezi „poúnorovou vlnu“ roku 1948 a „posrpnovou vlnu“ roku 1968 popisuje nejeden autor. Zatímco většina „poúnorových“ emigrantů odešla během několika následujících let, „srpnová“ emigrace byla rozsáhlejší a měla různorodější průběh, ve kterém lze rozlišit několik specifických migračních vln. Emigrační vlna po srpnu 1968 trvala téměř do listopadu roku 1989 a i když byla z většiny motivována politicky, stejně jako vlna 1948, politické důvody odchodu mísily s podněty osobními a existenčními. Rozsahem tato vlna přesáhla předchozí, odhady mluví o cca 200 000 osob (Nešpor, 2002).

Krajanské spolky a jejich role ve volném čase

U první větší vlny – na konci 19. století docházelo mezi vystěhovalci k silným vazbám, které se projevovaly podpůrnými akcemi, vydáváním krajanského tisku, zakládáním spolků a organizací, až k ekonomické pomoci sobě navzájem i dalším potenciálním emigrantům. Zejména v USA mimo reprodukci sociálních a politických struktur známých z původního prostředí následovalo uplatňování nových organizačních možností. Také mezi volyňskými Čechy existovaly krajanské, zájmové a hospodářské spolky hojně. Jedním z primárních důvodů zakládání spolků byla vize zachování české kultury a etnicity, vzdorování asimilačnímu a sociálnímu tlaku (Nešpor, 2002). Také dle Šatavy (1987) se menšiny snaží zakládáním spolků, vlastních škol a tisku čelit tlaku na asimilaci do nové kultury. Emigranti po roce 1948 využívali také pomoci organizací, které dříve založili dřívější emigranti (např. Sokol). Ty tvořily základnu pro nově příchozí jako zdroj informací, pracovního uplatnění a obživy (Nešpor, 2002). Skoupý (2000) se naproti tomu v souvislosti s podmínkami ve Švýcarsku vyslovuje pro názor, že zakládání spolků bylo projevem adaptace – přizpůsobování se novému prostředí. Nicméně v názvech spolků, farností a novin lze vysledovat symbolické vyjádření historické a etnické kontinuity, neboť jména a dokonce i data zakládání byla vybírána s ohledem na českou tradici (Dubovický, 1995).

Přestože Nešpor (2002) uvádí, že se už v době migrační vlny z roku 1948 z češství stala víceméně „sentimentální vzpomínka udržovaná pomocí záměrného pěstování jazyka a folklorních rituálů v určitých omezených kruzích, většinou úzce svázaných s politickou reprezentací“ (s.45), „přídatný kulturní prvek, soubor znaků vnímaných jako svého druhu folklorismy, jejichž cílem bylo vyvolat sentimentální vzpomínky a posílit sociální integraci uvnitř jinak zcela amerikanizovaných, pofrancouzštělých a dalších společenství“ (s. 38) a druhá generaci emigrantů již neprojevovala takový zájem o styky s původní vlastí a češství prožívala jen uvnitř krajanských komunit, neplatí to zcela a krajanské spolky existují dodnes, dokonce vznikají nové.

Jak konstatují Uherek s Valáškovou (2006), např. krajané ve Volyňské oblasti si i přes dlouhodobé soužití s ukrajinským etnikem a vzájemnou příbuzenskou propojenost posilovanou smíšenými sňatky, uchovali alespoň částečně prvky české kultury: jazyk (především u starší generace), folklór, výběrově zvyky rodinné a výroční obřadnosti, specifika ve stravě apod.

I přes celkovou romanizaci českých vesnic, existuje na jihu rumunského Banátu dodnes šest českých vesnic a několik lokalit s českou menšinou. Na uchovávání české kultury se zde podílejí především učitelé. Ve čtyřech osadách se ještě v roce 2002 v 1.- 4. ročníku vyučovalo povinně česky. V dalších ročnících je povětšinou čeština volitelný jazyk (Urbánek, 2003).

Jak uvádí Vera Mayer (2000), podle jejích údajů ve Vídni stále působí např. spolek „Slovanská beseda“, který byl založen již v roce 1865. Původně poměrně četná ochotnická divadla a dělnické spolky byly nahrazeny spolky tématicky jinak orientovanými, jde však o přirozený proces. Spolky vzniklé ve 20. století a zvláště pak v jeho druhé polovině již nenesou tak silný nacionálně-ideologický podtext, jako měly spolkové aktivity starších generací českých imigrantů, během posledních desetiletí mění podobu spolků masová kultura, jiná hierarchie hodnot, nároky na volný čas a mobilita mladých lidí.

Krajanské spolky měly a mají nezastupitelný význam pro udržení etnického povědomí. V procesu etnického přetrvání hrají členové etnického společenství hlavní roli. Vitalita kolektivu – vůle zprostředkovat identitu dalším generacím je pro uchování rozhodující. Vztah emigrantů a jejich potomků k původní vlasti se projevuje především v uchování původního jazyka, jeho užívání v soukromí, ve společnosti a v úředním styku, v poměru k národní kultuře a dále pak ve stupni endogamnosti menšiny, jakožto závazného faktoru seskupování lidí na základě etnické identity, který podle Šatavy (1987) tvoří výrazný prvek, dle něhož lze stanovit stupeň národního vědomí menšiny. Bezprostřední podpora intimního mezigeneračního předávání jazyka a lokální komunitní život, který je schopen potřebný intergenerační kontext na soukromém poli zajistit, je jedním z nejdůležitějších podmínek. Nepostradatelné je pro přetrvání etnického kolektivu vytyčení imaginárních kontur, každodenní distance ve vědomí. Všechny tyto podmínky a potřeby jsou naplňovány právě v účastí v krajanských spolcích (Šatava, 2001).

Od 60. let 20. století dochází k „etnickému znovuoživování“, kdy zvláště v Americe se příslušníci jednotlivých etnických skupin začínají zpětně zajímat o vlastní kulturní a etnické tradice. Vlivem tohoto jevu ožívá také zájem o výuku českého jazyka, českou kultury a udržování jejich tradic, na což je existence spolků přímo navázána. Dubovický ve svém článku z roku 1995 demonstruje tento zájem např. na snaze krajanských časopisů v zahraničí reinterpretovat, redefinovat významné symboly spojované s českou tradicí tak, aby jim potomci emigrantů, narození v cizině, rozuměli. Mezi další projevy patří zakládání genealogických spolků, zejména v USA, vydávání nových časopisů, které věnují pozornost prvkům české lidové tradice (kroje, písně, kuchyně aj.). Zvlášť upozorňuje Dubovický (1995) na organizované oslavy a festivaly – „československé dny“ pořádané jednou ročně, přičemž každá z akcí má vlastní dominantní „ryze český“ prvek. Mimo „Czechoslovak Day“ pořádaný komunitou v St. Paul ve státě Minnesota, pořádá se v USA také např. festival „Dožinky“ v minnesotském New Prague, komunita v Cedar Rapids, ve státě Iowa, organizuje „Czech Village Festival“, či „Houby Day“, v Texasu, ve Wilber v Nebrasce se zase pořádá „Polka Day“, v Tulelake v Kalifornii „Játernice Day“, ve vícero místech v USA je oblíbený festival „Kolache Days“. Atrakcí se při těchto příležitostech stalo obnovené nošení krojů a mnozí účastníci pořizují kroje i svým potomkům. Jde o formu dobrovolné etnicity (Dubovický, 1995).

Udržování a přenos českých lidových tradic ve volném čase členů krajanských spolků – výzkumné šetření

V aktuálním výzkumu se autoři příspěvku zaměřují na analýzu udržování a přenosu českých lidových tradic mezi krajany v zahraničí jako specifické linie trávení volného času, a to co se týče rozsahu, způsobu a podmínek této transmise. Současně s touto analýzou se šetření zabývá utvářením identity dětí žijících v kulturně odlišné národnostní oblasti, případně vztah nových generací, které již identitou přísluší odpovídající majoritě, k původním kulturním kořenům. Výsledky mají napomoci objasnit podmínky, za nichž dochází k přenosu pů-

vodních kulturních tradic na další generace, vliv původního kulturního zázemí na tvorbu sebepojetí mladé generace, její prožívání etnického původu a specifika trávení volného času.

S ohledem na nutnost oslovit množství krajanů žijících v zahraničí (prostřednictvím krajanských souborů a spolků), bylo možné pro realizaci zvolit kvantitativní strategii výzkumu prostřednictvím dotazníkové metody. Dotazník byl sestaven autory příspěvku a triangulován 3 nezávislými odborníky po stránce odborné i metodologické. Po provedení předvýzkumu byl přeložen do španělštiny a angličtiny vzhledem k převládajícím dostupným kontaktním osobám, sdružením a souborům orientujícím svou činnost na české krajany a jejich potomky v zahraničí, a to v rámci Evropy, Severní Ameriky, Jižní Ameriky, Austrálie, částečně Asie (Izrael) a distribuován v české a příslušné cizojazyčné verzi (v tištěné podobě i prostřednictvím e-mailu). Výzkum byl zahájen na počátku roku 2007 a v současné době je ve fázi vyhodnocování. I když se opírá o statistické metody zpracování, přihlíží rovněž k výhodám vyplývajícím z postupů kvalitativní povahy.

Jednotlivé otázky šetření se vztahují na vztah respondentů k české kultuře, českým tradicím, samotné České republice, týkají se také jednotlivých prvků české tradiční kultury (jazyk, zpěv, tanec, stravování, zvykosloví) a jejich udržování ve volném čase. Zde se položky zaměřují na zjištění úrovně znalosti těchto prvků, jejich provozování a případná frekvence této praxe. Neopomenutelnou součástí je oddíl vztahující se ke zdrojům české kultury v zahraničí, k úrovni transmise této kultury a užívání jejich prvků v rodinách, v úzkých, přátelských, či širších, veřejných kruzích. Zvláštní důraz byl kladen na zjištění, zda současní rodiče předávají svou původní kulturu vlastním dětem a zároveň, zda byla česká kultura respondentům zprostředkována zejména jejich rodiči, případně jinými členy rodiny.

Právě ve skupině krajanů žijících v zahraničí se způsoby předávání prvků kultury jeví vhodné pro jejich odlišnost od kultury majoritní. Je zde tudíž transparentnější, jaké mechanismy se do transmise tradic zapojují a v jaké míře.

Poznatky vyplývající z výzkumu jistě neodpoví na všechny otázky vztahující se k problematice předávání kulturních a etnických tradic, ale napomohou snad pochopení jeho fungování. V pedagogické praxi se dnes setkáváme denně s různými kulturami, zvyklostmi, jež se učíme vnímat, rozeznávat, odlišovat za současného respektování. Není proto možné se obejít bez příslušných poznatků z této problematiky.

Autoři po vyhodnocení budou výsledky průběžně prezentovat na vybraných odborných konferencích a publikovat ve odborných periodicích.

Literatúra:

DUBOVICKÝ, I. *Symbol na pomezí etnik*. In PARGAČ, J. (ed.) *Kulturní symboly a etnické vědomí*. Praha : Bohemia, 1995. (s.19-43).

MAYER, V. *Češi ve Vídni: migrační a emancipační procesy české menšiny ve Vídni*. In HRUBÝ, K., BROUČEK, S. (eds.) *Češi za hranicemi na přelomu 20. a 21. století*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-932-4. (s. 89-100)

NEŠPOR, Z. R. *Reemigranti a sociálně sdílené hodnoty. Prolegomena k sociologickému studiu českých emigračních procesů 20. století se zvláštním zřetelem k západní reemigraci 90. let*. Praha : SoÚ AV ČR, 2002. ISBN 80-7330-017-6.

SKOUPÝ, A. *Krajanské spolky jako způsob adaptace. Některé poznatky ze studia historie krajanských spolků ve Švýcarsku*. In HRUBÝ, K., BROUČEK, S. (eds.) *Češi za hranicemi na přelomu 20. a 21. století*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-932-4. (s. 108-111).

ŠATAVA, L. *Migrační procesy a české vystěhovalectví 19. století do USA*. Prah a: Univerzita Karlova, 1987.
ŠATAVA, L. *Jazyk a identita etnických menšin. Možnosti zachování a revitalizace*. Praha : Cargo Publishers, 2001. ISBN 80-902952-1-5.
UHEREK, Z., VALÁŠKOVÁ, N. Řízené migrace po roce 1989. In Kolektiv autorů. *Kultura, společnost, tradice II.* Praha : Etnologický ústav AV ČR, 2006. ISBN 80-85010-82-8. (s.169-201)
URBÁNEK, R. *Češi v rumunském Banátě*. Vysoké Mýto : Regionální muzeum, 2003. ISBN 80-239-0390-X.
VACULÍK, J. *Češi v cizině – emigrace a návrat do vlasti*. Brno : Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-30001-1.

Resumé: *The compatriots´ clubs had already after the first large emigration billow from Czech countries in 19th century exceptional meaning for emigrants abroad. They recalled an old country, made connection with previous home, they were used as place for meetings, where to realize itself, where to spend free time. Although lot of them have ceased since that time, there also arose new ones and they have importance for Czech emigrants and their off springs till yet as well. They gratify a need of meeting people in community, they answered question of ethnic self-determination, and they have a cultural and educational sense and not at last also free time function.*

Příspěvek je jedním z výstupů řešení projektu TRANSGENERAČNÍ PŘENOS ČESKÉ LIDOVÉ KULTURY V KRAJANSKÝCH SOUBORECH V ZAHRANIČÍ, financovaného v roce 2007 Pedagogickou fakultou MU. Je publikován rovněž v návaznosti na výzkumný záměr ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ, realizovaný v letech 2005 – 2010 na Pedagogické fakultě MU.

Kontakná adresa:

PhDr. Tomáš Čech, PhD.
Katedra Sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita
Poříčí 31, 639 00 Brno
e-mail: cech@ped.muni.cz

Bc. Markéta Janková, DiS.
absolventka Pedagogické fakulty MU
obor Sociální pedagogika a volný čas

INŠPIRÁCIE PRE ETNOGRAFICKÝ VÝSKUM VOĽNÉHO ČASU DETÍ A MLÁDEŽE[27]

Ondrej KAŠČÁK

Anotácia: *Autor príspevku uvádza niektoré aktuálne etnografické výskumy špecifických záujmových mládežníckych komunít poukazujúce na ich autonómne stratégie informálneho učenia a ich značnú pedagogickú nezávislosť. Tieto poznatky poskytujú diferencovanejší pohľad na mládežnícke kultúry a vplývajú taktiež na pedagogickú prácu s nimi.*

Kľúčové slová: *subkultúry mládeže a mládežnícke komunity, etnografický prístup, informálne učenie, streetdance, breakdance, online komunity, Counterstrike, LAN - party*

Úvod

V súčasnosti sa pomerne často stretávame s výzvami na väčšiu skromnosť a zdržanlivosť pedagogiky voľného času (Fromme, 1997, s. 336). Tieto výzvy však nesmerujú k oslabeniu každodennej angažovanosti pri organizácii voľného času detí a mládeže, ale smerujú skôr ku korekcii tradičnej predstavy o pedagogickom riadení činností detí a mládeže vo voľnom čase. Tá vychádza z výraznej intencionality snaženia pedagóga a didaktickej prepracovanosti výchovných situácií z jeho strany. Tento tradičný prístup má však svoje slabiny najmä v situáciách, keď je objektom pedagogického pôsobenia mládež a predmetom produktívneho rozvíjania majú byť jej voľnočasové aktivity vychádzajúce z jej záujmov a preferencií. Najmä v týchto situáciách je badateľný častý nepomer medzi porozumením kultúre mladých zo strany pedagóga a sebaporozumením mládeže. Táto miera neporozumenia je generačne prirodzená a vzhľadom na skutočnosť, že v súčasnosti kultúrne orientácie skupín mladých ľudí variujú v pomerne krátkych cykloch (v rádoch niekoľkých rokov), tak ani pomerne mladí pedagógovia voľného času či sociálni pedagógovia, nie sú často schopní reagovať na podstatné kultúrne podnety vychádzajúce z rôznych mládežníckych skupín, čím sa samozrejme komplikuje miera adresnosti a intencionality pedagogického riadenia mládeže a aj schopnosť detailného didaktického plánovania práce s nimi.

Z toho však nevyplýva, že novou ambíciou by mala byť snaha dostať túto nezrovnalosť opäť pod kontrolu silného pedagogického plánovania a smerovať k pedagogickej normativite. Súčasné odporúčania na zdržanlivosť a skromnosť pedagogiky voľného času skôr rešpektujú skutočnosť, že prispievať k rozvoju záujmových kultúr súčasnej mládeže neznamená neustále ich viesť a didakticky prepracovávať výchovno-vzdelávacie situácie. Ukazuje sa totiž, že za určitých podmienok je mládež sama schopná produktívnej sebaorganizácie a rozvíjania autonómnych a spoločensky produktívnych stratégií učenia sa. „V mnohých subkultúrach mládež preskúšava úplne »realistické« a produktívne správanie vzhľadom na jej spoločenské perspektívy, ktoré často vnímajú jasnejšie ako by to bolo milé ich pedagógom.“ (Puritz, 1998)

A práve túto skutočnosť mládežníckej autonómie pomáha omnoho viac ako ktorýkoľvek druh výskumu opísať a pochopiť práve etnograficky ladený výskum. Ten vychádza z opisu danej kultúry z pohľadu jej príslušníkov, pričom sa snaží hlboko porozumieť významom, ktoré títo danej kultúre pripisujú. Etnograf musí v danej kultúre

[27] Štúdia je výstupom fakultného projektu PdF TU č. 0406 Príprava profesionálnych pracovníkov z oblasti sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva s dôrazom na prevenciu sociálno-patologických javov.

získať pozíciu insidera, musí v nej dlhodobo existovať, zžiť sa s ňou a byť akceptovaný ako jej element. Len tak sa mu podarí pochopiť vnútrokultúrny význam správania sa resp. určitých zvykov, ktoré sa navonok môžu zdať neproduktívne, či dokonca negatívne – čiže pri práci s mládežou pedagogicky odsúdeniahodné, no z hlbšej perspektívy majú jasný sociálny význam (Geertz, 1983).

Pri záujmovej práci s mládežou vystupujú do popredia práve rôznorodé aspekty mládežníckych kultúr, ktorých materiálne a symbolické prvky produkuje najmä mediálna sféra. Práca s mládežou je tak ovplyvňovaná jej „subkultúrami", pričom výraz „sub-kultúra" možno v súčasných podmienkach chápať ako archaický, pretože pôvodne pod-kultúrne a okrajovo kultúrne elementy tvoria v súčasnosti kultúrny mainstream. Mediálna prezentácia pôvodne subkultúrneho moderného tanca napr. viedla k prudkej záujmovej ponuke *streetdance*-ových a *breakdance*-ových aktivít. Subkultúra PC-hráčov „strieľačiek" viedla k inštitucionalizácii organizovaných aktivít nazývaných ako *LAN - party* alebo telesná expresia pri počúvaní hudby prislúchajúca pôvodne niektorým *punkovým* či *metalovým* hudobným subkultúram sa stala základom expresie pre celú *rockovú* scénu. To isté možno hovoriť o subkultúre *graffiti* či *hip hop*. Záujmy dnešnej mládeže tak už nie sú okrajovo, ale masovo subkultúrne. Pri práci s mládežou je treba s týmito znakmi počítať, pričom však nejde len o povrchové znaky týkajúce sa sebaštylizácie mládeže. Tie sú hlboko prepojené s kultúrnou identitou mladých ľudí, so spôsobom nazerania na svet a s ich spôsobilosťami a činnostnými stereotypmi (Ferchhoff, Neubauer, 1997). Práve kvalitatívnemu etnografickému výskumu sa túto komplexnosť mládežníckej kultúry darí odhaliť.

Aktuálne etnografické štúdie či už autonómne alebo heteronómne organizovaného trávenia voľného času mládeže (Wulf et al., 2007) pritom poukazujú na veľmi výrazný posun k sebaorganizácii voľnočasových záujmových aktivít mládeže a to aj v rámci inštitucionálnych podmienok. Ak je pri mládežníckych aktivitách prítomný pedagóg voľného času či sociálny pedagóg, mládež sa snaží oslabiť jeho postavenie s cieľom autoregulácie. S tým však súvisí aj zmenená povaha procesuality učenia sa v skupine. Etnografický prístup ukazuje silnejúce zastúpenie rôznorodých stratégií informálneho učenia sa - pojmu zahrnujúceho tak „nezámerné a neuvedomované náhodné učenie ako aj uvedomované zámerné učenie v mimoškolskom prostredí" (Dohmen, 2001, s. 19). Ukazuje sa pritom, že dané stratégie sú pomerne rôznorodé, no rozvojovo mimoriadne efektívne.

1. Tanečné komunity

Z hľadiska záujmových preferencií mládeže momentálne zažívame v celoeurópskom kontexte boom moderného tanca, ktorý je v ostatnom čase pomerne výrazne medializovaný (rôzne tanečné súťaže, kultový film *Streetstyle* z roku 2004 a pod.). Tento boom zachytávajú tak organizácie voľného času, nízkoprahové centrá ale aj rôzne centrá špecializujúce sa výhradne na tento typ aktivity (tzv. tanečné akadémie), ktoré zakladajú aktívni tanečníci, čiže členovia tanečnej subkultúry. Samozrejme, že existuje aj autonómna scéna, keď tento záujem spontánne spája rovesníkov na rozličných verejných priestranstvách v rozličných mestských lokalitách. Predmetom záujmu súčasnej mládeže sú predovšetkým dva druhy moderného tanca: *Streetdance* a *Breakdance*. *Streetdance* je tanec zložený z mnohých tanečných štýlov, pri ktorom je kľúčové najmä synchronizované skupinové tancovanie založené na skupinovej choreografii. *Breakdance* je viac individualistický, pohybovo založený na tzv. *powermoves* – dynamických pohyboch vzťahujúcich sa na tanečnú plochu, ktoré sú akrobaticky náročné. Breakdance sa považuje za viac mužský ako ženský tanečný štýl.

Medzi aktuálne a zásadné etnograficky ladené štúdie, ktoré opisujú priebeh voľnočasových aktivít v rámci týchto tanečných kultúr a opisujú aj relevantné procesy učenia v rámci nich, patrí analýza aktivít mládeže v rámci jedného berlínskeho nízkoprahového voľnočasového centra mládeže, kde si tri kamarátky vo veku 15-16 rokov nacvičujú svoju

streetdance-ovú choreografiu (Tervooren, 2007) a analýza dvoch berlínskych zariadení verejnej práce s mládežou poskytujúcich priestor tréningu *breakdance*-u chlapcom rozličnej vekovej úrovne (Althans, Schinkel, 2007). Tieto analýzy sú metodologicky založené najmä zúčastnenom pozorovaní, videoanalýze a na etnografickom interview. V oboch prípadoch záujmových oblastí pritom vystupuje do popredia sebaregulácia činnosti a vytváranie učebných stratégií minimalizujúcich význam osoby sociálneho pedagóga resp. trénera.

Dievčatá prichádzajú do zariadenia s vlastnou predstavou o tancovaní, ktorú nadobudli a preskúšavali v neformálnych rovesníckych skupinách. V zariadení hľadajú vhodný priestor pre nácvik. Cvičia v malej miestnosti so zrkadlom, pričom dvere do miestnosti nenechávajú otvorené, nevpúšťajú do svojho priestoru dospelých a pedagógovia tento fakt rešpektujú. Tým sa však znižuje možnosť intervencie do správania dievčat, čo dokladá napr. sekvencia s fajčiacim dievčaťom v prestávke nácviku. Z pedagogicky normatívneho hľadiska je teda táto situácia handicapom, no z hľadiska rozvoja autonómnych učebných stratégií dievčat nie. Etnografická analýza identifikovala dve rôzne stratégie rovesníckeho učenia. Implicitné učenie spočíva vo vnímaní tanca svojich kamarátok a svojho obrazu v zrkadle, dochádza tak k priebežnej autoregulácii a korekcii pohybov pri nácviku choreografie. Vždy jedna je tou, ktorá vytvára vzor daného tanečného pohybu či gesta. Dievčatá tak vytvárajú akési „skupinové telo“ (Tervooren, 2007, s. 267), v rámci ktorého implicitne kontrolujú svoje pohyby a vzájomne ich zlaďujú. Ukazuje sa pritom, že táto stratégia učenia má dokonca väčší význam ako explicitné učenie. To sa stáva významným až v prípade nácviku úplne nových tanečných figúr, v prípade dohadovania ich podoby a preskúšavania. Kľúčovou je tu stratégia verbálneho opisu očakávanej podoby pohybu s použitím úsečného a onomatopoického jazyka (napr. šup, ts) a súčasného predvádzania pohybu, pričom forma reprezentácie je skôr vizuálna ako slovná. Korekcia prebieha prostredníctvom explicitného telesného vedenia, napr. vo forme postavenia sa za tanečníčku, uchopenia jej ruky a vykonania požadovaného krúživého pohybu držiac danú ruku. Neapeluje sa tým už na schopnosť tanečníčky vizuálne vnímať pohyb, ale na telesné precítenie vlastného pohybu. Obdobné spontánne štýly učenia nachádzame aj u vekovo rôznorodej skupiny chlapcov trénujúcich rôzne pohyby *breakdance*-u. Objavuje sa tu naviac štruktúra učenia sa od starších rovesníkov, kde títo zastávajú miesto skúsenejších inštruktorov nezriedka využívajúcich aj školské inštrumentárium (napr. tabuľu) a typicky školský jazyk (prax hlásenia sa, pojmy domáca úloha, koncentrácia, pozornosť a pod.). Tým aj spontánne učenie sa chlapcov nadobúda didaktické parametre (Althans, Schinkel, 2007).

Do činnosti dievčat explicitne vstupujú sociálni pedagógovia až snahou o prezentovanie ich tanca v rámci kultúrneho festivalu, ktorý organizovali viaceré voľnočasové zariadenia. Dievčatá tak majú reprezentovať činnosť zariadenia v konkurencii s inými zariadeniami. Záujem štruktúrovaný nimi samými sa tak dostáva do služieb pedagogickej organizácie a dievčatá sa dostávajú pod výkonový tlak. Vystúpenie sa stáva skúškou, pretože to, čo robiť mohli, teraz robiť musia a síce v stanovenom čase pred publikom (Tervooren, 2007, s. 277). Sebaregulácia, na ktorej bola založená celá ich aktivita sa stáva činnosťou regulovanou zvonka, ktorú v konečnom dôsledku dievčatá nezvládajú a vystúpenie sa končí ich predčasným odchodom z javiska.

Zaujímavá je pritom autonómna adaptačná stratégia na ich verejný neúspech, ktorá začína nadobúdať jasné kontúry hneď po neúspešnom tancovaní v šatni. Staršie kamarátky dievčat (a nie teda ich pedagógovia) navrhnú usporiadať mimo javiska tanečnú konfrontáciu s inou *streetdance*-ovou skupinou, ktorá bola na festivale úspešná. Tento skupinový súboj sa v danej subkultúre označuje ako *battl*e a vznikol v neformálnych tanečných komunitách, pričom sa v nich etablovali isté pravidlá. Skupiny tancujú čelom proti sebe a diváci, ktorí skupiny obkolesujú, posudzujú choreografiu a mieru presnosti a dynamiky synchronizácie. Oproti pódiovému tancovaniu je tu priestor aj pre individuálny tanec, vystúpenie z radu

a symbolické vyzývanie protivníkov. Dohodnutím súboja mimo javiska sa opäť konštituuje neformálny, sebaregulačný kontext tancovania, v ktorom dievčatá danú konkurenčnú skupinu pohybovo a aj symbolicky „prevalcujú“. Tancovaniu nechýbajú prvky symbolizovanej agresivity a taktiež aj obscénnosti. Stres a agresivita ako dôsledky predchádzajúceho verejného neúspechu sa v ich neformálnom tanci transformujú do tanečných symbolických foriem, čo im umožňuje daný stres ventilovať a znovunastoliť rovnováhu.

Táto skutočnosť poukazuje na pomerne veľký význam rozvinutého spektra pohybových rituálov v rámci mládežníckych subkultúr. Obdobný ventilujúci význam sme zaznamenali napr. aj v našej analýze hudobnej subkultúry *hard core*, kde sa na báze špecifických hudobných textov a inštrumentálneho prejavu rozvinuli rozličné koncertové tanečné štýly, ktoré umožňujú efektívne, symbolické a nenásilné ventilovanie stresu a agresivity (Kaščák, 2007). Ide najmä o štýly predstierajúce fyzickú konfrontáciu ako napr. *slam-dancing*, *circle-pit*, *mosh-pit* či *wall of death* (viac ibid., s. 9).

2. Online komunity

Ďalšou oblasťou súčasnej ponuky trávenia voľného času vychádzajúcej zo záujmov mládeže je práca s počítačom a internetom. Veľa voľnočasových centier, iných verejných organizácií a aj tzv. internetových kaviarní umožňujú mládeži prístup k informačným technológiám. Pri práci s nimi je prístup mládeže opäť veľmi autonómny, pričom pravidelne bývajú pedagógmi ako najrizikovejšie označované činnosti hrania „strieľačiek“ a *chatovanie*. Tie sa vo svojich ponukách snažia organizácie sociálnej pedagogiky spravidla eliminovať. Z pedagogicky normatívneho hľadiska tak býva primárne zaznávané to, o čom chýba hlbšie kultúrne povedomie a diferencovanejší pohľad. Ten nám začínajú poskytovať niektoré súčasné etnografické výskumy kultúr mládeže vzťahujúcich sa k informačným technológiám. V ostatnom období boli publikované najmä zaujímavé štúdie o neformálnej internetovej komunite mladých amatérskych fotografov (Jörissen, 2007) a o neformálnej globálnej internetovej komunite hráčov vojnovej hry s názvom *Counterstrike* (Bausch, Jörissen, 2004).

V prípade neformálnej internetovej komunity mladých amatérskych fotografov bol použitý pomerne nový postup tzv. *online - etnografie* (Martotzki, 2003), ktorý sleduje sedem rozličných aspektov používaného internetového rozhrania. Amatérske snímky či fotografie mládeže bývajú prezentované na tzv. *fotoblogoch*, stránkach (obrázkových fórach) kde sa zdieľajú a prezentujú fotografie a kde o nich prebieha diskusia. Spomínaná etnografická analýza *online* komunity organizovanej okolo stránky *fotocommunity.de* poukazuje na skutočnosť, že diskusia (*chatovanie*) o obrázkoch nie je svojvoľná a ani vulgárna, ale že pri dobre nastavenom systéme má kultivovaný a vecný charakter. Spôsobuje to komunitný charakter stránok, kde sa neustále zdôrazňuje familiárny aspekt komunity (veľká foto-rodina) a kde sú stanovené pravidlá komunikácie a konštruktívnej kritiky v akejsi *online etikete* (tzv. *netiketa*). (Jörissen, 2007, s. 203). Ďalej sú to neustále výzvy k zapojeniu do vecného diskurzu v podobe komunitného utvárania relevantných glosárov (tzv. *wikies*), ktoré sú zverejnené v špecifických sekciách a ktoré sú mimoriadne plastické. Členovia komunity sa tak môžu podieľať na definovaní základných pojmov a vecných rád adresovaných ostatným členom a záujemcom, môžu pridávať text a môžu ho aj zmazať. Samozrejme, že takýto charakter komunitného života si vyžaduje pomerne prehľadnú sociálnu štruktúru z hľadiska členstva, kde funguje jasný formálny systém prihlasovania a odhlasovania a neformálny rangový systém podľa úrovne príspevkov a prezentácií, ktorý je základom akceptácie v komunite. Tým vzniká komplexná *online* komunita, ktorá vstupuje do kontaktu nielen na úrovni *online* stretnutí a plánovaných akcií, ale aj na úrovni spoločných reálnych stretnutí organizovaných v rôznych mestách a lokalitách. Ako ukazuje etnografická analýza, táto *chatovacia* komunita je internetovej patológii na míle vzdialená.

Výrazne väčšie antipatie v porovnaní s *chatovaním* vzbudzuje u pedagógov hranie počítačových hier, najmä tých vojnových. Etnografické analýzy niektorých hier s vojnovou alebo útočnou tematikou však naznačujú, že aj v tejto tak negatívne vnímanej oblasti je nevyhnutný diferencovanejší pohľad. Ide najmä o vojnovú hru *Counterstrike* (slov. protiútok), okolo ktorej sa vyvinula celosvetovo najrozsiahlejšia sieť hráčov, no ktorá paradoxne ešte donedávna nebola predmetom seriózneho etnografického skúmania. *Counterstrike* je tzv. *multiplayer*-ová hra, čiže hrá ju naraz viacero hráčov prepojených cez sieť. V hre figurujú dva hráčske tímy spravidla po piatich hráčoch. Tímy hrajú proti sebe, prenasledujú sa, pričom dejovo ide o súboj tzv. teroristov a protiteroristov. Teroristi kladú bomby a berú rukojemníkov, protiteroristi im v tejto činnosti bránia, zneškodňujú protivníkov a bomby a oslobodzujú rukojemníkov. Po určitom časovom limite (uplynutí kola) si tímy vymieňajú úlohy. Každý z hráčov pritom vidí herné situácie a prostredie, v ktorom sa nachádza z pohľadu svojho bojovníka. Vidí jeho pravú ruku, v ktorej drží zbraň. S ostatnými spolubojovníkmi komunikuje prostredníctvom *headset*-u, čiže mikrofónu a audiosústave pripevnenej na hlave hráča. Tímové súboje a stretnutia sa organizujú na tzv. *LAN – party* (*local area network party*) – stretnutiach, kde sa potrebný počet počítačov prepojí cez lokálnu sieť. Pri týchto počítačoch sa následne počas niekoľkých hodín resp. dní striedajú rôzne tímy. Tieto stretnutia organizačne zabezpečujú buď prevádzkovatelia internetových kaviarní alebo herní nadšenci zlúčení v rozličných herných „klanoch“ a koordinujúci svoju činnosť cez rozličné internetové stránky venované danej hre. Tieto herné „klany“ (*Counterstrike - clans*) predstavujú uzatvorené skupiny nadšencov, ktoré môže tvoriť len jeden tím hráčov (tzv. *squad*), ale ktoré môžu mať aj viac ako 50 členov a klany tak môžu pozostávať z viacerých spriaznených tímov. Takéto klany sa organizujú cez internet, pričom v rámci nich spravidla existuje určitá sociálna štruktúra – existuje vodca klanu, pokladníci, organizátori, vodcovia tímov, plnoprávni členovia, čakatelia na členstvo či juniori.

Zúčastnené pozorovanie a videoanalýza dvoch zorganizovaných *LAN – party* spojené s etnografickými interview a skupinovými interview s členmi rozličných klanov priniesli „na rozdiel od naivného prvého dojmu“ veľmi prekvapivé závery o povahe života a hodnotách v daných mládežníckych komunitách (Bausch, Jörissen, 2004, s. 307). V prvom rade sa hráči dištancovali od hráčov ďalších populárnych vojnových hier ako je *Doom* a *Quake*, ktoré sú založené na individualistickom hraní (hráč hrá sám za seba), bezhlavom ničení všetkých nepriateľov a detailnom simulovaní krvi a zabíjania. V hre *Counterstrike* nie je individuálne zabíjanie primárnym cieľom a ani na vizuálnej úrovni nie je hra založená na detailnom prezentovaní zranenia a bolesti. Pre *Counterstrike* je typický tímový duch. Každý tím alebo klan má svoj emblém, ktorý počas turnaja nosia členovia na tričku alebo ktorý pripevnia na stenu herne či výsledkovú tabuľu. V prestávkach hrania sa každý tím dohaduje o podrobnej taktike tímového hrania. V interview bolo dominantné zdôrazňovanie strategickej spolupráce členov tímu. O výsledku totiž nerozhodujú spektakulárne akcie jednotlivcov, ale vzájomná spolupráca. Tím zložený z vynikajúcich strelcov hrajúcich na vlastnú päsť dosahuje v tejto hre omnoho horšie výsledky ako dobre koordinovaný tím priemerných strelcov. A aj keď hra nesie názov protiútok, hráči pri jej charakteristike netematizujú jej útočnú povahu, ale povahu obrannú. Dôležité je vzájomne sa na seba spoľahnúť, strategicky si kryť chrbát, vedieť sa ukryť, správne vyhodnotiť informácie od spoluhráčov o pohybe súpera, byť nenápadný. Aj smrť jednotlivca sa poníma ako súčasť skupinovej stratégie. Ak tím vyhrá, tak mala podľa hráčov význam. Dôležité pritom je zomrieť tak, aby mal hráč pred smrťou čo najlepší prehľad o hernej situácii a počte príp. polohe nepriateľov. Ak vtedy zomrie, môže svojim spoluhráčom cez mikrofón komplexne opísať polohu súpera a významne tak prispieť k víťazstvu. Individuálna smrť je tu teda v službách kolektívnych záujmov a tak ju aj hráči vnímajú.

Counterstrike je hra v mnohých výpovediach prirovnávaná ku kolektívnym športom, najčastejšie k futbalu. Dôležité je hrať fair play, športový duch, súťaživosť a športová ctižiadosť. Agresivita a individuálne excesy sa v tomto športe nevyplácajú. Ako každá športová komunita, tak aj tá *Counterstrike*-ová nenávidí tých, ktorí dopujú a podvádzajú. Aj v tejto hre totiž existuje možnosť nepovolene zlepšovať individuálnu a tímovú výkonnosť (napr. strelecké, obranné a senzorické charakteristiky) tzv. *cheat*-ami. Ide o nepovolené modifikácie herného *software*-u, ktoré sa dajú stiahnuť z internetu a vytvárajú nerovné podmienky pri hraní. *Cheat*-ovanie sa eliminuje dvoma spôsobmi – úplným programovým vyčistením počítačov pred začiatkom turnaja a následnou inštaláciou iba povoleného herného *software*-u. To však nemôže zaručiť, že v priebehu turnaja nedôjde k dodatočnej inštalácii či úpravám, a preto počas celého turnaja má jeden technik za úlohu sledovať sieť a odhaliť prípadné zmeny. Identifikovaný hriešnik je potom nemilosrdne vykázaný z hráčskej komunity, pričom spôsob exkomunikácie býva v niektorých komunitách symbolicky agresívny, napr. v podobe vyhodenia hráčovho technického vybavenia. V rozhovoroch sa ukázalo, že téma *cheat*-ovania prebúdza v hráčoch agresívne predstavy exkomunikácie a že na túto tému reagujú veľmi citlivo. Rituálna exkomunikácia predstavuje podľa autorov tohto výskumu spôsob rituálnej transformácie agresivity mládeže. V existencii ventilačných rituálov sa potom aj táto komunita ponáša na vyššie spomenuté tanečné a hudobné komunity.

Záver

Etnografické výskumy súčasných záujmových komunít mládeže ukazujú, že mládež je v rámci týchto komunít schopná produktívnej sebaorganizácie a v niektorých prípadoch aj produktívneho sebaučenia. Ďalej ukazujú, že mnohé z takýchto autonómnych komunít nemusia byť patologické, aj keď sa takými na prvý (pedagogický) pohľad môžu zdať. Najmä na príklade komunity hráčov hry *Counterstrike* sa ukazuje, že cielené a zovšeobecňujúce zaznávanie takejto mládežníckej činnosti nie je celkom na mieste. Absentujúcu inštitucionálnu podporu zo strany formálnych zariadení pre trávenie voľného času mládeže však v tomto prípade kompenzuje bohatá autonómna scéna, ktorá viedla k výraznej inštitucionalizácii činnosti členov komunity. Výrazná miera autonómnej organizácie je typická aj pre súčasné tanečné komunity, ktoré sú však pomerne často spájané aj s činnosťou zariadení voľného času mládeže. Ako dominantný význam daných zariadení sa však neukázalo pedagogické vedenie mládeže, ale predovšetkým vytváranie podmienok pre autonómnu činnosť. Produktívna sebaorganizácia mládeže sa môže dokonca dostať do konfliktu s pedagogickými cieľmi zariadenia – tak ako sme to ukázali na príklade vystúpenia dievčat na festivale mládeže. Ako sa však ukázalo, uvedené mládežnícke komunity disponujú efektívnymi (rituálnymi) prostriedkami na zvládanie pnutí spojených s ich komunitným životom a jeho hodnotami. Azda práve preto zaznievajú v súčasnosti hlasy za skromnosť a zdržanlivosť pedagogiky voľného času.

Literatúra:

ALTHANS, B., SCHINKEL, S. *Ritualisierte Bewegungsexzesse : Gemeinschaftliches Lernen im Breakdance*. In: WULF, C. et al.: *Lernkulturen im Umbruch : Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.* Wiesbaden : VS Verlag, 2007, s. 288-322.

BAUSCH, C., JÖRISSEN, B. *Erspielte Rituale : Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys*. In: WULF, C. et al.: *Bildung im Ritual : Schule, Familie, Jugend, Medien.* Wiesbaden : VS Verlag, 2004, s. 303-358.

DOHMEN, G. *Das informelle Lernen : Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn, 2001.

FERCHHOFF, W., NEUBAUER, G. *Patchwork – Jugend : Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen.* Opladen : Leske + Budrich, 1997.

FROMME, J. *Pädagogik als Sprachspiel* : *Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne.* Berlin : Luchterhand, 1997.

GEERZ, C. *Dichte Beschreibung : Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1983.

JÖRISSEN, B. *Informelle Lernkulturen in Online - Communities : Mediale Rahmungen und rituelle Gestaltungsweisen*. In: WULF, C. et al.: *Lernkulturen im Umbruch : Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.* Wiesbaden : VS Verlag, 2007, s. 184-219.

KAŠČÁK, O. Projekcia *sociálnej krízy v hudobnej subkultúre „hard core“*. In: *Český lid – Etnologický časopis*, 2007, roč. 94, č. 1, s. 1-18.

MAROTZKI, W. *Online – Ethnographie : Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet*. In: BACHMAIR, B., DIEPOLT, P., WITT, C. (Eds.).: *Jahrbuch Medienpädagogik 3.* Opladen : Leske + Budrich, 2003, s. 149-166.

PURITZ, U. *Sexy „Kanake“*. In: GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. (Eds).: *Pluralität und Bildung.* Opladen : Leske + Budrich 1998, s. 25-42.

TERVOOREN, A. *Tanz, Prüfung und Wettkampf : Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung*. In: WULF, C. et al.: *Lernkulturen im Umbruch : Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.* Wiesbaden : VS Verlag, 2007, s. 253-287.

WULF, C. et al. *Lernkulturen im Umbruch : Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.* Wiesbaden : VS Verlag, 2007.

Resumé: *The study reports on some current ethnographical research findings regarding the specific interest communities of contemporary youth (two dance-communities and two online-communities). The author pays attention to description of self-governing strategies of informal learning within these communities and to description of their considerable pedagogical independence. These findings allow more differential view on youth communities and affect the manner of pedagogical work with them.*

PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: okascak@truni.sk

STUDENTSKÉ PRAXE JAKO ODRAZ STAVU PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

Jan SÝKORA

Anotácia: *V příspěvku je představena struktura praxí programu Vychovatelství na Katedře sociální pedagogiky Univerzity Hradec Králové. Jsou zde popsány zkušenosti a problémy, se kterými se studenti a garanti praxí potýkají. To vše je dáno do kontextu vývoje pedagogiky volného času v ČR.*

Kľúčové slová: *studentská praxe, vychovávatelství a sociální pedagogika.*

Studentská praxe je jedním ze základních prvků vzdělávání studentů pro oblast pedagogiky volného času. Tato příprava probíhá různorodým způsobem a každá instituce realizující toto vzdělávání si volí specifické zaměření a metody individuálně. Nicméně praxe jako prostor pro střetávání s realitou, uplatňování a konfrontování nabytých zkušeností je součástí všech studijních oborů

Praxi Průcha, Walterová, Mareš (1998) vymezují následovně: „Součást praktické části přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických a jiných fakultách. Hlavní cíle: spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Uskutečňuje se většinou na fakultních školách. Formy: náslechy, samostatné výstupy, jejich rozbory, mimotřídní a mimoškolní práce, aktivní účast na akcích školských zařízení." Žumárová ve svém textu uvádí: „praxe je součástí přípravy a integruje dříve absolvované disciplíny a vytváří most mezi univerzitním pedagogickou teorií a praktickou činností" (Žumárová,1999).

Praxe u neučitelských oborů představuje nedílnou součást pregraduální přípravy ve všech studijních programech realizovaných na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. G. A. Lindner praxi (především však hospitaci) považoval za velký zdroj poznatků pro učitele, kdy může docházet na základě pozorování k získávání nových postřehů pro uplatnění ve vlastní praxi. Jde zejména o zvýšení motivace ke studiu, zprostředkování dostatku informací vedoucích ke spokojenosti s volbou budoucí profese a v neposlední řadě jde o lepší pochopení probíraného učiva. Z tohoto úvodu je zřejmé, že praxe je neopomenutelnou součástí přípravy pedagoga volného času na jeho profesní dráhu.

Praxe na Katedře sociální pedagogiky

V současnosti se na Katedře sociální pedagogiky realizuje osm typů praxí, které umožní absolventům získat vhled do činnosti různorodých zařízení. Jejich přehled a časové dotace jsou uvedeny v tabulce.

Sociální pedagogika

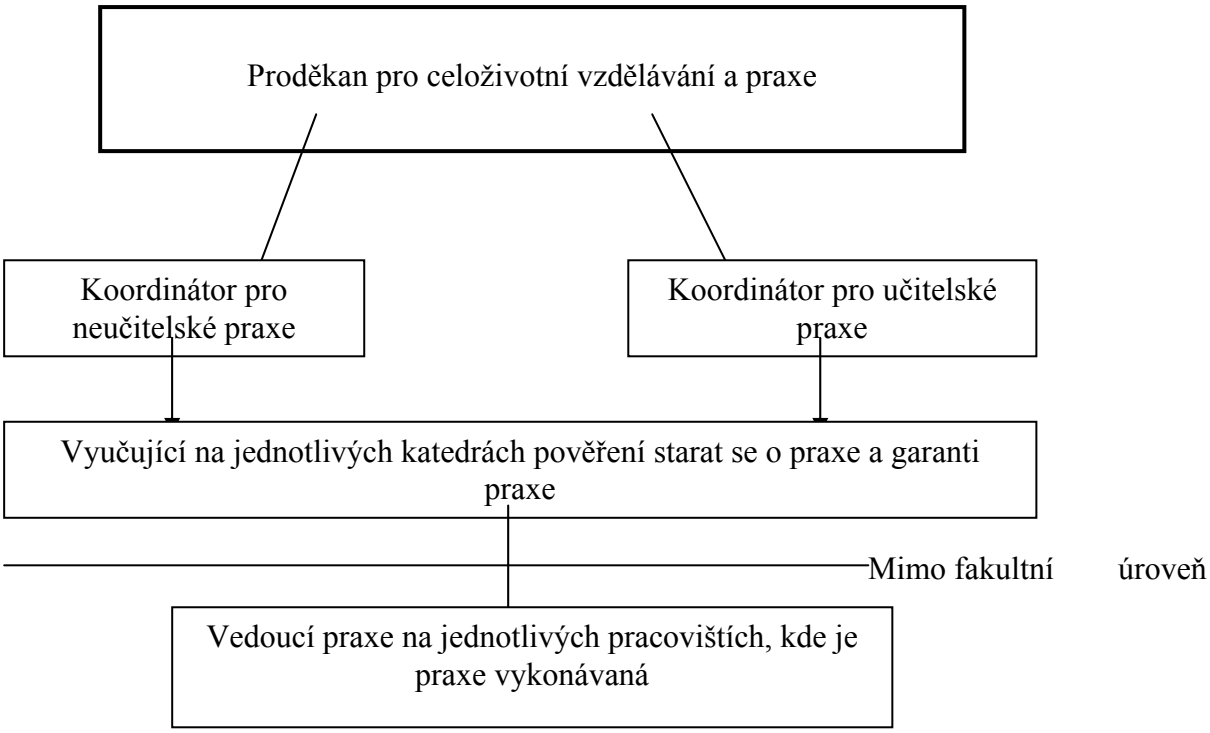
Doporučený semestr	Forma praxe	Počet hodin za semestr
1.	Exkurze	1 návštěva
3.	Observační praxe	7 návštěv
4.	Praxe v LDT	7 dní
4.	Praxe I.	20 hodin
5.	Praxe II.	20 hodin
6.	Praxe III.	20 hodin
7.	Praxe IV.	20 hodin
8.	Souvislá praxe	80 hodin

Jak je zřejmé z uvedené tabulky, student prochází v prvních semestrech seznámením s různorodými typy institucí, ve kterých může nacházet profesní uplatnění. Ve vyšších ročnících se pak množství navštívených institucí snižuje, ale zvyšuje se časová dotace. Závěrečnou praxí je pak Souvislá praxe, která slouží zejména pro získávání dat pro diplomovou práci studenta. Z tohoto bloku je pět praxí v bloku povinných předmětů a tři v bloku povinně volitelných. Studenti studují v kreditním systému, z tohoto důvodu jsou jednotlivé semestry pouze doporučené a je na studentovi, v jakém období praxi vykoná.

V návaznosti na Lisabonskou strategii a z ní pramenící Boloňský proces jsme do přípravy studentů vřadili dva volitelné semináře, do kterých zveme zástupce praxe. Tím se snažíme udržovat kontakt s praxí a vytvářet různorodé platformy setkávání s odborníky. Z reakcí studentů a naplněnosti těchto seminářů lze usuzovat jejich úspěšné přijetí. V minulých obdobích proběhly diskuse se zástupci organizací pracujících s dobrovolníky, zástupci programu Youth EU, etopedy a preventisty a mnohými dalšími odborníky. V souladu s dlouhodobým záměrem vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006 – 2010 přijatým Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v srpnu 2005 se tak snažíme o větší sepětí s praxí.

Součástí výstupu z praxí je rozhovor s garantem a odevzdání deníku praxe. Ten se pak stává součástí portfolia praxí u státních závěrečných zkoušek a zároveň je cenným zdrojem informací o dění v praxi.

V roce 2005 byla na UHK ustanovena pracovní skupina garantů praxí neučitelských oborů, která se intenzivně věnuje slaďování jednotlivých typů praxí na příbuzných katedrách. Struktura organizace praxí na UHK.



Pracovní skupina se shodla na cílech praxí a to:

<u>Cíl praxí:</u>

- seznámení se se zařízeními poskytující praxe
- kontakt s realitou
- zvyšování schopnosti studentů připravovat se na praxe a následně je reflektovat

- cílem pro katedry je zapojení se do praktického prostředí, získávání kontaktů
- sdílení zkušeností mezi studenty navzájem – závěrečné sumarizační setkání
- propojení praxe (portfolio) s výukou (např. během státnic)

Co by se mělo zlepšit:
- chybí kapacita ke zkvalitňování – navýšit úvazky
- není možno dělat kvalitní zpětnou vazbu a komunikovat se zařízeními
- bylo by dobré vyčlenit jednoho samostatného pracovníka, který by se věnoval praxím – jiné podmínky pro pracovní smlouvu
- motivovat zařízení (peníze, slevy na vzdělávání, prestiž, levná pracovní síla, nabídka zpracování výzkumného problému)
- systém musí být duální (akreditovaná a ad hoc pracoviště)
- je nutné zvýšit prestiž praxí mezi univerzitními pracovníky
- chybí zpětná vazba (supervize) pro koordinátory praxí
- u státních závěrečných zkoušek by měla být věnována pozornost portfoliím studentů o praxích

Ohlasy studentských praxí nám pak dávají i další možnost pohledu, odezvy praxí jako obraz stavu pedagogiky volného času v našem regionu. Z pohledu metodika praxí, který více jak čtyři roky garantuje praxe oboru Sociální pedagogika lze již vyvozovat určité směřování. Z volby studentů v oblasti zařízení praxí je možné usuzovat, že tradiční zařízení přestávají být hlavním příjemcem studentů. Studenti si stále častěji volí zařízení, pro které jsou cílovou skupinou dospělí (zážitkově pedagogické organizace), senioři (domovy seniorů) či specifické cílové skupiny (mentálně či fyzicky postižení, nezaměstnaní, bezdomovci v azylových zařízeních atd.).

Stávající organizace poskytující praxe:

Vývoj počtu fakultních pracovišť garantující praxe studentů KSocP

Typ zařízení	Počet	Zrušená zařízení	Nová zařízení	Zájem	Poznámka
Domov mládeže	4	2	0	Nízký zájem studentů	Obtížná spolupráce
Střediska volného času dětí a mládeže	2	1	0	Nízký zájem studentů	Obtížná spolupráce
Zařízení ústavní výchovy	4	0	0	Velký zájem	Zájem o praxe
Školní družina či klub	2	2	0	Nízký zájem studentů	Nepřínosné pro studenty
Nízkoprahové zařízení	4	0	4	Velký zájem	Spolupráce s přesahem (vedení prací, pořádání nárazových akcí, atd.).
Věznice	3	0	2	Střední zájem	Obtížná spolupráce
Zařízení pro specifické cílové skupiny	6	0	6	Velký zájem	Velmi dobrá spolupráce

(Azylový dům pro matky s dětmi, Centrum duševního zdraví, Centrum volného času mentálně postižených, Dům seniorů, Enviromentální centrum)					
				Zájem studentů	Počet studentů
				Nízký zájem	do čtyř studentů za rok
				Střední zájem	do šesti studentů za rok
				Velký zájem	nad šest studentů za rok

Z tohoto přehledu doplněného o vlastní zkušenosti a texty obsažené v portfóliu praxí lze vyvozovat určité směřování ve vývoji praxe organizací působících v oblasti volného času. Popsané postřehy jsou záměrně generalizované a polarizované tak aby vyvolali diskuzi. Vždy se samozřejmě najdou odchylky v chování jednotlivých pracovníků či směřování organizace a to na obě strany spektra.

Domovy mládeže, jež byly hlavní cílovou skupinou pro naše studenty se potýkají s mnohými problémy. Zvyšování počtu klientů ve výchovných skupinách, zvyšování objemu administrativy u výchovných pracovníků, dlouhodobé podfinancování této oblasti, nevýhodná pracovní doba. Toto vše vede k vysoké fluktuaci pracovníků a bohužel nízkému zájmu o toto povolání. Pro absolventy je tato práce často pouze přestupní stanicí při směřování do „odborných zařízení (nejvíce probační a mediační služba či etopedická zařízení). S vysokou fluktuací a nezájmem ze strany zaměstnanců souvisí i problém najím vysokoškolsky vzdělaného pracovníka schopného garantovat praxe. Nízké finanční ohodnocení, vnitřní nezájem o studenty a přetížení vnitřní administrativou vedou k formálnímu přístupu k zajištění praxí. Studenti reflektují své pocity v portfoliích většinou negativně.

Střediska volného času dětí a mládeže poskytují pravidelné či příležitostné zájmové vzdělání a podporu spontánním aktivitám klientů. U těchto zařízení se setkáváme s vysokou odlišností. V seznamu máme zařízení, která jsou velice kvalitní a poskytují opravdu zajímavé činnostní nabídky. Na druhou stranu jsou zde zařízení, které fungují ze své podstaty, nereflektují poptávku dětí a mládeže a nemají ani velký zájem se měnit a přizpůsobovat se měnící společnosti. Poptávka od studentů je všeobecně nižší a studenti ani po intervencích ze strany vyučujících nemají zájem realizovat praxe na tomto typu zařízení. Nicméně je zde vidět určité zlepšení a nutnost přizpůsobit se konkurenčnímu prostředí v oblasti trávení volného času.

Časté problémy s organizováním praxí:

- nezájem o studenty
- legislativní problémy
- přetížení metodiků praxí jak na straně univerzity tak přijímací organizace – úvazkové podhodnocení praxí
- nezájem některých studentů o praxe
- přetížení organizací garantující praxe – jejich ztráta
- špatná kvalita garantujících pracovníků a kvalita praxí
- nízká motivace zařízení pro to být fakultním pracovištěm

V poslední době se bohužel setkáváme s problémem zajistit kvalitní garanty praxí i v zařízeních etablovaných. Například v domovech mládeže je vysoká fluktuace zaměstnanců,

v Domě dětí a mládeže je zase velká stagnace a nezájem o soudobé dění. Studenti reflektovali své pocity v denících praxe slovy „vím kde nechci pracovat“ či „praxe sloužila jako odstrašující případ“. Dlouhodobě se pak tento stav nedá obhajovat slovy „i špatná zkušenost je zkušeností“. Zároveň však vzniká tlak od nově vznikajících organizací na spolupráci, oslovují nás i zařízení, která jsou oborově hraniční (sdružení pro pomoc mentálně postiženým, nízkoprahová centra, centra duševního zdraví atd.). S nimi je většinou spolupráce bezproblémová, ale chybí určitá zkušenost s organizováním praxí. Toto je přirozený vývoj a my jsme jeho součástí. Organizace, které nejsou kvalitní, většinou studenti rychle rozpoznají a zařízení přestává být fakultním pracovištěm. Praxe studentů pak mohou tuto oblast ovlivnit a mohou sloužit i jako zpětná vazba pro organizace.

Na závěr snad jen přání, aby se studentské praxe rozvíjely, studenti si odnášeli inspiraci pro svůj profesní život a zároveň předávali nové poznatky z teorie praxi.

Literatúra:

ČAPEK, R. *Pedagogická praxe pro studenty. Od hospitace k souvislé praxi.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 133 s. ISBN 80-7041-412-X

DOLEŽALOVÁ, J. (ed.) *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 111 s. ISBN 80-7041-211-9

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 2. rozšířené a přepracované vydání.* Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1

ŽUMÁROVÁ, M. Nutnost sociální pedagogiky aplikované v praxi v přípravě pracovníků pro sociální sféru. In *SOCIALIA Olomouc 2003.* Sborník příspěvků z konference „Sociální pedagogika jako vědní obor a studijní disciplína“. Olomouc: UP v Olomouci, 2004. s. 159-161. ISBN 80-244-0878-3

http://www.bologna.msmt.cz
http://www.euroskop.cz
http://lisabon.naseevropa.cz

Resumé: *The entry introduces structure of the praxis program Pedagogy at the Katedře sociální pedagogiky Univerzita Hradec Králové. Experiences and problems noticed by students and garants are described. This all is in the context of the pedagogy evolution.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Jan Sýkora
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 61, 500 02 Hradec Králové 2
jan.sykora.4@uhk.cz

MOŽNOSTI KONCEPCIE KURZU SOCIÁLNO – PEDAGOGICKÉHO VÝCVIKU PRE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA A JEHO VYUŽITIE V RÁMCI UČITEĽSKEJ PRAXE A VOĽNOČASOVÝCH AKTIVÍT

Zuzana GERŠICOVÁ - Renáta TÓTHOVÁ

***Anotácia**: Príspevok sa zaoberá možnou koncepciou kurzu sociálno-pedagogický výcvik pre študentov učiteľstva. Prezentovaná koncepcia kurzu akcentuje prípravu študentov najmä na zlepšovanie vzťahov v triede a prácu s klímou triedy v pozícii učiteľa a triedneho učiteľa a v neposlednom rade zároveň študentom prezentuje možnú metodiku práce voľnočasového pedagóga. Z metodického hľadiska v kurze pracujeme zážitkovou (experienciálnou) metódou a metódami tvorivej dramatiky.*

***Kľúčové slová**: kľúčové kompetencie učiteľa, kľúčové kompetencie žiaka, klíma triedy, sociálno-pedagogický výcvik, zážitkové (experienciálne) učenie, Kolbov cyklus, sociálna a pedagogická komunikácia, tvorivá dramatika, štruktúrovaná dráma.*

Príspevok sa zaoberá možnou koncepciou kurzu sociálno-pedagogický výcvik pre študentov učiteľstva. Prezentovaná koncepcia kurzu akcentuje prípravu študentov najmä na zlepšovanie vzťahov v triede a prácu s klímou triedy v pozícii učiteľa aj triedneho učiteľa a v neposlednom rade zároveň študentom prezentuje možnú metodiku práce voľnočasového pedagóga. Z metodického hľadiska v kurze pracujeme zážitkovou (experienciálnou) metódou a metódami tvorivej dramatiky.

1. Profesijné kompetencie učiteľa

Osobnosť učiteľa – edukátora a jeho kompetencie sú významným determinantom vzájomnej interakcie učiteľ – žiak. Profil absolventa vysokoškolského štúdia v odbore učiteľstvo akademických a umeleckých predmetov by mal sledovať aktuálne potreby spoločnosti v oblasti profesijných kompetencií učiteľa. Ako uvádza E. Fulková (2004, s. 72), v súčasnosti existujú viaceré modely profesionálnych kompetencií učiteľa. Pojem **kľúčové zručnosti učiteľa** pre tento fenomén používa Ch. Kyriacou (1996) a zaraďuje medzi ne nasledovné komponenty:

21. plánovanie a príprava,
22. realizácia vyučovacej jednotky,
23. riadenie vyučovacej jednotky,
24. klíma triedy,
25. disciplína,
26. hodnotenie prospechu žiakov,
27. reflexia vlastnej práce a sebahodnotenie.

Ako konštatuje aj J. Manniová (2005, s. 80), v súčasnosti sa „dominantnými stávajú sociálne kompetencie edukátorov, ktorými pôsobia na oblasť emocionalizácie vyučovacieho procesu, na rozvoj komunikatívnych zručností, na rozvoj pedagogickej interakcie v konkrétnom edukačnom prostredí“. Manniová (2005, s. 80 – 81) ďalej uvádza, že „podstata sociálnej kompetencie býva teoreticky rozvíjaná v súvislosti so sociálne psychologickou, interpersonálnou, interaktívnou alebo komunikatívnou kompetenciou“. Pridáva tiež definíciu sociálnej kompetencie učiteľa podľa M. Hradečnej, ktorá „do obsahu sociálnych kompetencií

zaraďuje aj kultivovanie medziľudských vzťahov, vytváranie skupín určitého typu a charakteru, vnímanie edukantov i s vplyvmi prostredia, nutnosť predchádzania a riešenia konfliktov osobných, skupinových i takých, ktoré sú motivované stretávaním sa rôznych kultúr".

V súčasnosti preferované profesijné kompetencie učiteľa úzko súvisia s učiteľovou schopnosťou viesť žiakov základnej a strednej školy k nadobúdaniu kľúčových zručností žiaka formulovaných v posledných rokoch v našej geopolitickej zóne jednak Európskou úniou, jednak v koncepciách rozvoja vzdelávania na úrovni jednotlivých štátov.

Na Slovensku sú kľúčové kompetencie žiaka vymedzené v projekte Milénium - Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (2001, s. 14 – 15). Sú nimi:

- komunikačné schopnosti a spôsobilosti,
- personálne a interpersonálne schopnosti,
- schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy,
- pracovať s modernými informačnými technológiami,
- komplexný program výchovy k zdraviu,
- formovať občiansku spoločnosť.

Kalhous – Obst (2002) uvádzajú viaceré kategorizácie kľúčových kompetencií či zručností, medzi inými aj nasledovné 3 kategórie zručností, ktoré by mali nadobudnúť žiaci v škole pred dosiahnutím dospelosti. Sú to:

- akademické zručnosti (nezaoberáme sa nimi podrobnejšie);
- osobnostné a sociálne zručnosti:
  - ústna a písomná komunikácia v osobnom kontakte,
  - kritické myslenie, zdôvodňovanie a riešenie problémov,
  - sebadisciplína, zodpovedné konanie, uplatňovanie etických štandardov, schopnosť stanoviť si a hodnotiť ciele,
  - pružnosť a prispôsobivosť,
  - základné sociálne zručnosti – počúvať, byť členom tímu, hovoriť pred skupinou...,
  - etika práce – usilovnosť, sebadisciplína, osobné nasadenie...,
  - pozitívny prístup k životu, schopnosť radovať sa a úsilie o celoživotný rast;
- občianske zručnosti a postoje:
  - schopnosť prijať odlišnosť – rodovú, etnickú, náboženskú, kultúrnu, osobnostnú...,
  - schopnosť riešiť konflikty a schopnosť vyjednávať,
  - čestnosť, integrita a schopnosť jednať s druhými tak, ako by sme chceli, aby iní jednali s nami,
  - schopnosť preberať rastúcu zodpovednosť za svoje vlastné konanie.

2. Koncipovanie sociálno-pedagogického výcviku – jedna z možností

Z hľadiska koncipovania sociálno-pedagogického výcviku je teda dôležité interaktívne rozvíjať kompetenciu budúceho učiteľa (aj triedneho učiteľa) byť aktívnym spolutvorcom pozitívnej klímy triedy. Ako konštatuje Hlásna (2006, s. 190) v zhode s viacerými zahraničními autormi, „schopnosť a zručnosť učiteľa navodzovať priaznivú klímu je najpodstatnejšou časťou jeho profesijnej prípravy".

Taktiež je dôležité rozvíjať kompetencie učiteľa viesť žiakov v procese vyučovania aj voľnočasových aktivít k rozvoju komunikačných personálnych a interpersonálnych zručností, a schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy, ktoré patria medzi 6 kľúčových kompetencií žiaka podľa projektu Milénium (2001, s. 14 – 15).

Kurz sociálno-pedagogický výcvik patrí na PdF UK v Bratislave medzi výberové kurzy ponúkané študentom učiteľstva akademických aj umeleckých predmetov, ale môžu si ho zvoliť aj študenti neučiteľských odborov. Tento výcvik si taktiež ako výberový môžu zapísať študenti učiteľstva pedagogiky v kombinácii, ktorí sú kmeňovými študentmi Katedry pedagogiky a ich kvalifikáciou bude učiteľstvo pedagogických disciplín na stredných školách. Pre študentov učiteľstva sociálno-pedagogický výcvik predstavuje zážitkovú formu zoznámenia sa s niektorými metódami a technikami používanými tak v pedagogike voľného času ako aj pri práci triedneho učiteľa.

Sociálno-pedagogický výcvik prebieha formou bloku 16 hodín (2 dni po 8 hodín) v rámci dvoch týždňov blokovej výučby na konci zimného aj letného semestra. Zvyčajne v každom semestri odvedieme 2 – 3 výcvikové skupiny. Ak sa prihlási dostatočný počet študentov učiteľstva pedagogiky, pracujeme s nimi v samostatnej skupine.

Na katedre pedagogiky sa vedeniu výcviku venujeme tri lektorky, pričom každú skupinu vedieme všetky tri vo vzájomne na seba nadväzujúcich blokoch. Začíname blokom zoznamovanie a stmeľovanie skupiny – pravidlá práce v skupine (cca 5-6 hodín), program výcviku voľne prechádza do bloku rozvoj sociálnych a pedagogických kompetencií (cca 5-6 hodín) a posledná tretina výcviku je venovaná tvorivej dramatike a štruktúrovanej dráme (cca 5-6 hodín).

Zámerom nami koncipovaného **sociálno-pedagogického výcviku** je metódami zážitkového učenia:

- ukázať študentom cestu, ktorou môžu vo svojich triednych kolektívoch či v procese vyučovania jednotlivých predmetov upevňovať vzťahy medzi žiakmi a sociálno-komunikačné zručnosti žiakov;
- umožniť študentom vyskúšať si „na vlastnej koži“, či metódy, ktoré si na výcviku zažijú, posúvajú aj ich samých vo vlastnom osobnostnom rozvoji – ako ľudí, ako členov tímu (kolektívu), aj ako budúcich učiteľov;
- zvýšiť záujem študentov o metódu učenia sa zážitkom (experienciálne učenie) a o tvorivú dramatiku a ich možnosti v pôsobení na dieťa v školskom prostredí aj v mimoškolských voľnočasových aktivitách.

  Za **ciele sociálno-pedagogického výcviku** považujeme:
  - prehĺbenie sebapoznania, vlastnej sebareflexie a autoregulácie správania sa vo vzťahu k sebe samému, aj vo vzťahu učiteľ – žiak, vychovávateľ – vychovávaný;
  - zlepšenie sociálnych spôsobilostí účastníkov, zvýšiť porozumenie skupinovým procesom a ich dynamike, získanie spôsobilostí konštruktívne riešiť interpersonálne konflikty;
  - osvojenie si schopností empatie, akceptácie, tolerancie, uvedomenie si odozvy vlastného správania sa u druhých ľudí;
  - rozvoj schopnosti reflektovať možnosti využitia ponúkaných aktivít na rozvoj skupinového potenciálu vlastnej triedy, prípadne skupiny detí v rámci voľnočasových aktivít.

Formou písomnej sebareflexie v závere kurzu majú študenti možnosť zhodnotiť dianie v kurze, vlastné pôsobenie v ňom a jeho možnosti vo vlastnom osobnom raste z hľadiska nadobúdania kompetencií učiteľa.

Pri koncipovaní a vedení sociálno-pedagogického výcviku uplatňujeme metódu experienciálneho učenia, učenia sa zo skúsenosti, zo zážitku. Vychádzame pritom z **Kolbovho cyklu učenia sa zo skúsenosti**, ktorý akcentuje zmysluplnosť učenia sa v rámci uzavretého cyklu: konkrétna skúsenosť → reflexia skúsenosti → teoretická konceptualizácia reflexie skúsenosti do aktuálnych kognitívnych štruktúr jedinca → návrh uplatnenia v praxi.

Zoznamovanie a stmeľovanie skupiny + rozvoj sociálnych a pedagogických kompetencií (1. + 2. blok výcviku)

2-dňový výcvik začiname kratšími, viac či menej dynamickými zoznamovacími aktivitami. Prostredníctvom nich sa študenti môžu „odstrihnúť"od reality všedného dňa, od svojich doterajších myšlienok. Začínajú byť „na chvíľu" súčasťou novej reality, nového kolektívu. V tomto momente ešte netušia, koľko toho spolu zažijú. Mnohí neveria, že 2 dni výcviku môžu byť intenzívne a plne interaktívne. Fáza zoznamovania je v našom prípade nutná, pretože na kurz sa prihlásia študenti rôznych odborov aj ročníkov, ktorí sa často stretávajú po prvýkrát.

Po zoznamovaní nasledujú tzv. iniciatívne hry, medzi ktoré V Svatoš (1994, s. 60) zaraďuje icebreakry („ľadoborce"), dynamicsy a aktivity na riešenie problému (problem solving activities). Ich obsahy sa do istej miery prekrývajú, všetky sa dajú použiť v úvodných fázach výcviku, ale v našej koncepcii výcviku ich v prvom bloku zaraďujeme postupne. Icebreakry slúžia na „prelomenie ľadov", prelomenie istého odstupu medzi študentami, ktorí sa takmer vôbec nepoznajú. Sú to aktivity typu gordický uzol, abecedný rad atď.

Za dynamicsy môžeme považovať kratšie skupinové aktivity slúžiace k rozvoju skupinovej dynamiky, v ktorých podstatnú rolu zohráva spolupráca skupiny (Svatoš, V., 1994, s. 60). Ďalej zaraďujeme aktivity na rozvoj kooperácie v skupine, na rozvoj skupinového riešenia problému**,** ktoré majú potenciál zvyšovať súdržnosť a spoluprácu v skupine – tíme a zároveň rozvíjajú sociálno-komunikačné zručnosti, ako napr. schopnosť vypočuť si druhého, argumentovať bez napádania osobnosti druhého, akceptovať právo na vyjadrenie každého názoru v skupine, schopnosť tolerancie osobitostí aj nedokonalosti ľudí v tíme, vzájomnej pomoci atď. Vlastné zažitie si tohto typu aktivít môžu študenti využiť okrem voľnočasových aktivít pre triedne kolektívy aj v rámci vyučovania svojich predmetov, keď ho skoncipujú formou kooperatívneho vyučovania.

V rámci ďalších aktivít zameraných na rozvoj sociálnych a pedagogických kompetencií študenti napr. pracujú s obrazovým materiálom v súvislosti s metaforickým uchopovaním vzťahu učiteľ – žiak, vychovávateľ – vychovávaný. V skupine reflektujú svoj pohľad na tento vzťah, jeho základné atribúty. V inej aktivite sa stretávajú s riešením morálnej dilemy, v reflexii aktivity sa vyjadrujú k špecifikám iných kultúr, ich akceptácii, k možnostiam multikultúrnej výchovy atď.

Miesto tvorivej dramatiky a štruktúrovanej drámy v sociálno-pedagogickom výcviku (3. blok výcviku)

Tvorivá dramatika

Tvorivá dramatika sa snaží využívať situácie, v ktorých má človek možnosť vyskúšať si svoje konanie. Účastníci hier vstupujú do rolí a vytvorených situácií a konajú v nich „ ako". Veľkou výhodou je, že každá táto situácia sa dá opakovať a dáva tak hráčom možnosť hľadať nové optimálne riešenie. Taktiež sa dajú vytvoriť situácie, do ktorých by sa hráči mohli dostať len výnimočne. Každý účastník hry je potom v budúcnosti pripravený čeliť takýmto situáciám, lepšie a ľahšie sa vyrovnáva s ich následkami. Zároveň sa učí spolupracovať, komunikovať, diskutovať a rešpektovať názory iných. Tvorivá dramatika je metóda, v ktorej je proces rovnako dôležitý ako výsledok. Podnecuje kladenie otázok, vyzýva k aktivite a núti premýšľať. Ponúka možnosť na sebapoznanie, sebarealizáciu, na pochopenie vlastného miesta a postavenia v živote. A to všetko prirodzenou, zaujímavou cestou - cestou vlastného zážitku.

Cieľ a obsah tvorivej dramatiky

Cieľom tvorivej dramatiky je vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebapoznávania, estetického cítenia a schopnosti jedinca riešiť konfliktné situácie.

- vychovať človeka vnútorne slobodného, schopného prežívať naplno svoj život,
- človeka, ktorý poznáva a skúša svoje možnosti a schopnosti a nebojí sa riskovať a experimentovať,
- smeruje k sebapoznaniu a sebarealizácii, je citlivý k svojmu okoliu a jeho potrebám,
- človeka, ktorý je otvorený zmenám, priznáva sebe i ostatným právo na vývoj a zmenu,
- človeka s tvorivým prístupom k sebe i k okoliu, ktorý si uvedomuje, že všetkým čo dosiahne, čo vykoná, môže ovplyvniť život všetkých, teraz i v budúcnosti (Macková, 1995 s. 35).

Obsah tvorivej dramatiky tvorí Zásobník dramatických hier a improvizácií autorky Machkovej. Cvičenia sú v ňom rozdelené do 9 skupín: **1.** rozohriatie, uvoľnenie a sústredenie; **2.** objavovanie seba a okolitého sveta; **3.** pohyb a pantomíma; **4.** kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinová citlivosť; **5.** plynulosť reči a slovnej komunikácie; **6.** tvorivosť; **7.** charakterizácia; **8.** improvizácia s dejom; **9.** pomocné cvičenia (Machková, 1993).

Metódy tvorivej dramatiky

Hra v situácii – každý hráč v nej vystupuje sám za seba v navodenej situácii, existuje tu možnosť korekcie chybného rozhodnutia. Modeluje situácie bez konfliktných vzťahov alebo situácie, v ktorých sa uskutočňujú vzťahy konfliktnej povahy.

Hra v role – pri nej sa aktivuje komplexná skúsenosť jedinca, ten na seba preberá určitú sociálnu rolu a snaží sa vytvoriť najtypickejšie správanie danej postavy ktorú predstavuje. Všetko sa odvíja od osobnej skúsenosti a poznania hráčov. Učenie sa tak k hráčom dostáva cestou získavania skúseností.

Charakterizácia – je komplexom oboch metód. Ide v nej o vcítenie sa do skutočnej osoby s určitými názormi, problémami, dôležité je pri nej vnútorné porozumenie. Metóda je náročnejšia a preto určená starším vekovým kategóriám.

Interpretácia – môže existovať v individuálnej alebo hromadnej podobe. Ide v nej o výklad alebo predvedenie určitého diela. Interprét sa snaží o umelecký spôsob odovzdania divákovi.

Improvizácia – delíme ju na dva druhy. Improvizáciu bez dramatického deja a improvizáciu s dramatickým dejom. Improvizácia bez dramatického deja nerieši problémy, je určená na rozvoj zručností alebo k uspokojeniu fyzických a psychických potrieb. Môže byť bez kontaktu, kde hrá každý hráč sám pre seba, alebo s kontaktom, kde ide o spoluprácu a vzájomnú súhru. Improvizácia s dramatickým dejom navodzuje dramatickú situáciu, ktorú je potrebné riešiť. Nabáda hráčov ku konaniu, ktoré rieši určitý problém (Pavlovská, 1998, s. 6-7).

Štruktúrovaná dráma

Štruktúrovaná dráma je spôsob práce v oblasti tvorivej dramatiky, ktorý vychádza z koreňov divadelných, pedagogických, psychologických a sociologických. Nesmieme si ho

však zamieňať s pojmom psychodráma, ktorá je terapeutickým nástrojom a liečebnou metódou a patrí preto do rúk vyškoleného psychológa (Valenta, 1997).

Na Slovensko sa tento spôsob učenia dostal v polovici deväťdesiatych rokov vďaka úzkej spolupráci s českými lektormi dramatickej výchovy a tiež vďaka spolupráci s profesorom drámy na univerzite v Exetere, vynikajúcim Johnom Somersom.

Eva Machková považuje štruktúrovanú drámu za drámu vybudovanú na krokoch. V tvorivej dráme sa kroky riadia výstavbou príbehu a postupuje sa buď po jednotlivých prvkoch, ktoré ho tvoria, či sa na ňom podieľajú inak, alebo po jednotlivých scénach. Osou týchto krokov je téma . Niektoré sekvencie príbehu môžu byť vypustené, dorozprávané učiteľom a pod., iné naopak sa preberajú opakovane s použitím rôznych techník, aby sa ich zmysel a význam dal preskúmať a pochopiť do hĺbky. (in. Pavlovská,. – Benešová, 2002). Dochádza pri nej k sociálnemu učeniu, vyrovnaniu sa so sebou samým i s problémami, ktoré človeka najviac trápia. Z hľadiska sociálneho rozvoja štruktúrovaná dráma učí rešpektovať iných, dokázať prijať ich názor, schopnosť empatie a asertivity.

Stavba štruktúrovanej drámy pozostáva zo známej Aristotelovej krivky, ktorá sa skladá z piatich častí: **1.** expozícia; **2.** kolízia; **3.** kríza; **4.** peripetia; **5.** katastrofa.

Metódy štruktúrovanej drámy

Jozef Valenta rozdeľuje metódy na:

1. *Metóda plnej hry*
2. *Metódy pantomimicko-pohybové:* dotyková pantomíma, ozvučená pantomíma, zrkadlenia, živé nehybné obrazy a iné.
3. *Metódy verbálno-zvukové:* ulička, diskusia, neviditeľné hlasy.
4. *Metódy graficko- písomné:* listy, beletria, mapy, plány a pod.
5. *Metódy materiálovo-vecné:* práca s kostýmom, maskami, bábkami, papierom, priestorom atď. (Valenta, 1997).

Techniky štruktúrovanej drámy

Za najčastejšie nami používané techniky považujeme nasledovné:

Horúce kreslo - hráč v kresle je v role a odpovedá na otázky spoluhráčov.

Ulička - hráči stoje v dvoch radoch otočný tvárou k sebe. Uličkou prechádza hráč v role, spoluhráči mu vyjadrujú svoje postoje, pocity a mienku ako reakciu na jeho konanie.

Živý obraz – obraz, pri ktorom hráči svojimi telami v štronze vyjadrujú danú situáciu.

Titulkovanie – hráči vytvárajú nadpisy, slogany k tomu, čo práve vidia.

Kresba prostredia – výtvarné zobrazenie prostredia, v ktorom sa bude dej odohrávať.

Názorové spektrum, čiara rozhodovania – hráči sa rozmiestnia po imaginárnej čiare medzi dvoma protichodnými názormi. Svoje rozhodnutie spoluhráčom oznamujú a pri jeho obhajobe vecne argumentujú.

Časový okamih zo života postáv - priblíženie určitej časti zo života jednotlivých postáv drámy a doplnenie chýbajúcich informácií o nich.

Mapy a plány – oživujú a sprehľadňujú konkrétne prostredie.

3. Reakcie študentov na sociálno-pedagogický výcvik

Študenti, ktorí sa prihlásia a absolvujú sociálno-pedagogický výcvik, píšu v jeho závere reflexiu. V nej majú možnosť zhodnotiť dianie v kurze, vlastné pôsobenie v ňom a jeho možnosti vo vlastnom osobnom raste z hľadiska nadobúdania kompetencií učiteľa. Ponúkame vám niekoľko vyjadrení študentov a zhodnotenie prínosu výcviku pre ich odborný aj osobnostný rast.

Študentka učiteľstva 1. stupňa ZŠ, v reflexii výcviku napísala:

- „Tento výcvik mi dal to, že teraz viem, aké dôležité je vedieť ľudí pochopiť, podporiť, porozumieť im, vedieť ich odhadnúť, tolerovať, že je správne, ak si dokážeme povedať a aj vieme povedať to svoje, jednoducho byť asertívny a dokázať sa prispôsobovať väčšine, aj keď my si myslíme, že to tak nie je správne, alebo je pre nás dôležité niečo úplne iné."
- „A nakonie, žiakov by sme mali naučiť nielen to, koľko je 5x5 a že bystrý sa píše s ypsilónom, ale hlavne, že každý človek je osobnosťou s vlastnými názormi, postojmi, s vlastným konaním a každý si zaslúži úctu toho druhého."
- Študentka učiteľstva prírodopisu a nemčiny vo svojej reflexii výcviku napísala:
- „Tento výcvik som si zčasti vybrala aj preto, lebo som chcela zažiť niečo nové. Nový štýl výučby, nielen „suché" písanie si poznámok z prednášky. Moje očakávania sa splnili. Konečne som zažila na hodinách zábavu, hry, sedenie v kruhu, vzájomnú pomoc a každý mohol vyjadriť svoj názor."
- „Chcela by som vyzdvihnúť najmä hry s významom upevnenia kolektívu, vzájomnej pomoci. ... Dajú sa výborne použiť, keď sa raz staneme triednymi učiteľmi. Stmelenie kolektívu som pociťovala za mojich čias na základnej škole a na gymnáziu ako deficit. Nikdy sme neboli kolektív, ale vždy sme sa delili na väčšie či menšie skupinky."
- „Nezabudnem na hry, keď sme mali zaviazané oči a nemohli sme ani rozprávať. ... Vtedy sa mojou hlavou nepreháňali myšlienky, ako čo najrýchlejšie nájsť kúsok skladačky, ale aké ťažké to majú zrakovo postihnutí ľudia a to najmä študenti, ktorých denne stretávam v škole a mnohí sú i moji kamaráti."
- Študentka učiteľstva slovenského a anglického jazyka, v reflexii výcviku napísala:
- „Myslím, že sociálno-pedagogický výcvik pomôže vniknúť do hry a pochopiť jej význam aj študentom, ktorí nemajú možnosť zapojiť sa do činnosti v nejakom mládežníckom či detskom združení, pomôže im pochopiť dôležitosť hier na vyučovaní. Tým, ktorí už s vedením hier majú nejakú skúsenosť, zas pomáha pochopiť súvislosti."
- „...rozmýšľam nad tým, že by som sa takýmto metódam chcela venovať nielen v rámci voľnočasových aktivít detí, ale aj raz ako pedagóg..."
- Študentka učiteľstva psychológie a pedagogiky, v reflexii výcviku napísala:
- „Na mňa pôsobil tento výcvik veľmi pozitívne, pretože mi dal na jednej strane náhľad na samú seba a na strane druhej mi vnukol nápady na prácu s deťmi. ... Či už s deťmi ako takými v škole na vyučovacích hodinách, alebo s deťmi tzv. problémovými. Trošku som si časom ujasnila, kedy a ako sa dajú jednotlivé cvičenia použiť..."
- Študentka pedagogiky mentálne postihnutých v reflexii výcviku napísala:
- „Počas kurzu sa mi páčila postupnosť hier a cvičení – od zoznamovania až po kolektívnu, kooperačnú hru. Niekedy som bola prekvapená, že aj mnohé navonok zložité veci sú pri spolupráci a názorovej akceptácii celkom jednoduché. Naučila som sa pracovať s neznámymi ľuďmi, povedať svoj názor pred kolektívom, prispôsobiť sa názoru väčšiny. Niektorí ľudia, ktorí mi boli nesympatickí, ma počas práce prekvapili svojimi názormi a postojmi."
- „Mnohé cvičenia a hry, ktoré sme sa naučili, sa dajú veľmi dobre využiť aj v špeciálnopedagogickej praxi..."

  Študentka učiteľstva anglického jazyka a hudobnej výchovy, v reflexii výcviku napísala:
- „Myslím, že nám všetkým ako budúcim pedagógom tento výcvik pomohol v tom, že budeme lepšie pripravení riešiť napäté vzťahy v triede, pretože cieľom tohto výcviku

bolo odbúravanie sociálnych bariér medzi nami ako homogénnou skupinou. Takže celkovo to pre mňa predstavuje veľmi pozitívnu skúsenosť."

Týmto krátkym prehľadom niektorých názorov študentov radi dokumentujeme, že viesť na univerzitnom štúdiu pedagogického zamerania sociálno-pedagogický výcvik s vyššie opísanou koncepciou má nielen pre nás, ale aj pre študentov nezanedbateľný význam.

4. Možnosti uplatnenia aktivít sociálno-pedagogického výcviku v pedagogickej praxi

Škola v prírode

Uskutočňuje sa zväčša na 1. stupni ZŠ a v vo väčších mestách aj na 2. stupni v rámci ozdravného pobytu detí v horskom prostredí. Absolventi sociálno-pedagogického výcviku pripravili a uskutočnili tematicky motivovanú školu v prírode pre deti 1. stupňa. Denný režim a celotýždňový program pobytu vo Vysokých Tatrách nájdete v prílohe č. 1. Motivačný text, úlohy, ktoré deti plnili počas týždňového pobytu a záverečné vyhodnotenie nájdete v prílohe č. 2.

Jazykový pobyt v zahraničí

Jazykový pobyt v zahraničí sa uskutočňuje pre žiakov 2. stupňa ZŠ a študentov stredných škôl. Denný režim sa vo väčšine bodov zhoduje so školou v prírode uskutočňovanou v domácom prostredí. V programe pobytu je výučba nahradená intenzívnou jazykovou prípravou. V popoludňajších hodinách sa program organizuje podľa predloženého programu školy v prírode (príloha č. 1). Motivácia musí byť primeraná veku zúčastnených žiakov.

Letný tábor detí organizovaný školou

Ide o špecifickú formu letného tábora organizovaného školou pre žiakov tejto školy a vedený pedagógmi školy. Výhodou tohto tábora je, že rodičia vopred vedia, komu svoje deti zverujú. Denný režim a program tohto pobytu je špecifický. Pobyt je tematicky motivovaný a okrem turistických vychádzok, súťažných hier a zábavných programov, vedieme tvorivé dielne z oblasti výtvarného umenia, hudby a dramatického umenia.

Voľnočasové aktivity učiteľov s deťmi počas školského roku

V tomto prípade hovoríme o aktivitách typických pre každú základnú, či strednú školu. Rozdiel spočíva v tematickom zameraní a využívaní zručností nadobudnutých študentmi učiteľstva počas sociálno-pedagogického výcviku.

- *Školský výlet*
- *Noc v škole*
- *Športový deň v prírode*
- *Deň Zeme*
- *Popoludňajšie tvorivé dielne*
- *Triedne divadelné predstavenia pre rodičov*
- *Neformálne stretnutia triedneho učiteľa s rodičmi*

Literatúra:

ALEXOVÁ, S. – VOPEL, K. W. *Nechaj ma, chcem sa učiť sám 1-4*. Bratislava : SPN 1992. ISBN 80-08-01521-7, 80-08-01522-5, 80-01523-3, 80-08-01524-1.

BAKALÁŘ, E. *I dospělý si mohou hrát.* Praha : ČTK, 1987.

BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-235-1.

BAKALÁŘ, E. *Psychohry.* Praha : Vyšehrad, 1995. ISBN 80-7021-139-3.

FULKOVÁ, E. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky. Bratislava : Infopress, 2006.*

GEDDȘGROSSET. *Reč tela.* Bratislava : Belimex 2002. ISBN 80-89083-09-9.

HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik.* Praha : SPN, 1982.

HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život.* Praha : Portál 1994. ISBN 80-85282-79-8.
HLÁSNA, S. – HORVÁTHOVÁ, K. – MUCHA, M. – TÓTHOVÁ, R. *Úvod do pedagogiky.* Nitra : ENIGMA, 2006. ISBN 80-89132-29-4.
KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-717825-3-X
Karnsová, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha : Portál 1995. ISBN 80-7178-032-4.
Křivohlavý, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha : Svoboda 1988.
KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004. ISBN: 80-7178-965-8
MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DF JAMU, 1995.
MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-041-5.
MANNIOVÁ, J. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : AXIMA, 2005. ISBN 80-969178-2-X
Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov. [cit.2006-27-03]. Dostupné na http://www.minedu.sk/DaA/2004/ZVaVzdel/VaVSR/milenium.rtf, s.14 – 15.
PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. Brno: Akademické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7204-071-5.
PAVLOVSKÁ, M. – BENEŠOVÁ, M. *Dramatická výchova a detské divadlo* .Bratislava: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8052-164-6
VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky.* Praha: ISV nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-06-4.
VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy.* 1.vyd. Praha : STROM, 1997. ISBN 80-86106-020.
ZELINA, M. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní.* Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy 1990.

Resume: *The contribution talks about the possible concept of a course social-pedagogical exercise (education) for students of mistress-ship. Presented concept of this course stresses the preparation of students mainly on the improvement of realationship in class and work with social climate of class in the position of a teacher and class teacher. At the same time it presents possible methodics of work of a free-time educationist. From the point of methodological view in the course we work with experiencal method and with methods of creative dramatics.*

Kontaktná adresa:
PaedDr. Renata Tóthová, PhD.
Katedra pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 813 34 Bratislava 1
e-mail: renata.tothova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Zuzana Geršicová
Katedra pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 813 34 Bratislava 1
e-mail: gersa.z@centrum.sk

PHILOSOPHICAL AND SOCIAL ASPECTS OF INNOVATIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATION IN LEISURE TIME

Svitlana SHMALYEY

***Anotation**: The article points five clue parameters, which have to determine the new social environment and therefore to transform cultural-educational media; orientation to the culture as human's life style; humanitarianly-humanistic evaluation of the education; acknowledgement of transformational theory, as the ground for interaction of single system creations with media; formation of the synthesis of the knowledge on the ground of interosculation and disciplinary sciences rational algorithms transformation; displacement of geographical epicenter of social sciences to Slavic social cultural media.*

***Key words**: philosophical and social aspects, leisure time education, orientation to the culture, evaluation of the education.*

The processes of high education reformation in the end 20 century and beginning of 21 century determined by innovation changes. The main sources for such changes are: reformation as political initiative from top and educational innovation as pedagogic initiative from the bottom. The realization of both directions of innovational transforming are carried simultaneously, mutually complementary and mutually enriching each other.

For the practice in the our school innovation changes appeared as tool to achieve intellectual potential of the pedagogues, principals of the secondary schools, managers. In most cases the pedagogues treat this as opportunity to move out of "boundaries" of conservative, static, out-of-date educational process. Simultaneously they do not think about the innovation core, they convert it into practicum of school life without analyze thereof tools. The innovation process is complicated poly-structural and poly-functional phenomena not evaluated and analyzed sufficiently in view of possible consequences and perspectives for development of education.

Innovational transformations of education in Ukraine are supported by legislators. The choice of state education innovational development strategy adopted by relevant legislation and reflected in all directions of school education reformation. However systematic empirical analyzes of the innovational process absent on the methodological and scholar – methodological level with consideration of logics of the influence of innovational experience on the different components of educational medias of the school, district, region; not analyzed yet the interaction between innovational changes in education and acceleration of the social progress.

Therefore, simultaneous with undoubtedly achievements in the pedagogical innovates, further development of Ukrainian education restricted by insufficient solution of scholar tasks. V.Kremen determines that "mass practice of innovational movements in education made the challenge before pedagogical science, its explanation and reformation potential. Natural desire of innovator – pedagogical to follows of entire scientifically fundament not satisfied often because objective up-to-date pedagogical knowledge incompleteness " .

Necessity to upgrade education on the ground of innovational development, that is subject of activity types variety pursuant to technological changes, changes in the values and stereotypes of thinking pedagogical sphere subjects, N. Nichkalo considers that "has to be developed on the theoretically-methodological, didactical, physiological, financially-economical, managerial and other levels such approaches and decisions, which comply to modern demands as well as be preceding and perspective".

As known innovational problematic is very complicated system creation, with own methodology and scientific instruments within different areas of science: philosophy, sociology, economy, management, psychology, pedagogic, etc. The elements of one science often transform into other one, into pedagogic for example, that is enriching the scientific thesaurus, forms it categorical apparatus. Simultaneously such relations are accompanied with several problems: insufficient theoretical reasonability of pedagogical innovates methodology grounds; absence of applied researches of launching of the new methods in the system of secondary education and new managerial tools; pedagogic low level of education in the field of innovational searching, etc.

The logic of such thinking allows to determine innovation process both as subject of pedagogue - researcher scientifically analyzes, as well as matter of their professional activity. In the process of creative research pedagogues face the problems, which decision lays in the methodological reflection: exactly reflection extends the scope of problem's vision and possible decisions. Consequently in this context methodology is the science about way to self-determinination subjects of science within general cultural media. Such demands fulfills by teachers and pedagogic staff, that show concern to theoretical problems of the education, to philosophical foundation of the empirical intuitive decisions.

According to task of our research first of all important to comprehend innovational changes philosophic and social aspects in school education, because pedagogical mistakes mostly occurred if luck the philosophy ground.

Determining the concept of pedagogic developing as applied philosophy S.Gessen determined that opposition of different pedagogical trends applied to be just reflection of deepest philosophical oppositions. He was convinced that important not to be limited within general provisions, but both to be within margins of pedagogical matters and determine the philosophic core. Grounding applied nature of philosophy scientists proves that philosophic matters are practically vital, therefore ignoring them is equal to ignoring of the decree of the nature.

As to social context of school education innovational transformation, this context is in epicenter of "absolute overturn of the thinking", which is prerequisite for the changes. Accordingly modern conditions of the education the Ukrainian society treat as still functioning within conservative system and not comply the objective demands of the social progress.

Analyzing the changes of social sciences paradigm (which includes pedagogic), P. Saukh point to five clue parameters, which have to determine the new social environment and therefore to transform cultural-educational media; orientation to the culture as human's life style; humanitarianly-humanistic evaluation of the education; acknowledgement of transformational theory, as the ground for interaction of single system creations with media; formation of the synthesis of the knowledge on the ground of interosculation and disciplinary sciences rational algorithms transformation; displacement of geographical epicenter of social sciences to Slavic social cultural media.

So theory and practice of pedagogic innovative as one trend of pedagogical science, it's reflective-humanistic orientation demands to reveal and analyses of philosophy and social aspects of innovational development of education, that maintaining practical-oriented methodology as M. Potashnikov has referred.

Aspect (Latin *aspectus* – "type") means "point of view, from which perceived or evaluated any effect, subject, event". Hence as philosophic and social aspects we shall understand those views and approaches toward pedagogical innovates, within the subject field of which "the creative thinking of pedagogue is flows" as referred S.Batrakova .

Research of innovative development of the education philosophical and social aspects counted new looks on the methodological grounds of pedagogic as multidimensional and

poly-paradigm science, that let to view innovative process in the margins of it's "poly existence".

Methodological ground of the innovational problem development of the education research made up of: functioning process and social systems development theory; methodology of the activity as single system of person's creative potential development in professional activity; idea of management while interaction and mutual understanding between theory and practice.

Characteristics of the philosophic and social aspects essential evaluation referred in the

chart 1.1.

Chart. 1.

Ration of theoretical – methodological aspects to
essential evaluation of the education's innovational development

theoretical – methodological aspects	Essential evaluation
Axiological aspect	- humanist system of values; - values of the needs; - values of the changes; - values of the professional activity; - ration between traditions and creativity;
Evolutional-civilization aspect	- appropriateness of social evolution in the particular historical conditions; - unity of social and natural media; - principle of universal evolutionism; - integration of rational and irrational knowledge;
Anthropological aspect	- ability to self-development; - professional activity as biosocial need; - interaction subject-subject; - creativity of the pedagogical activity; - ability to change;
Existential aspect	- personally oriented activity; - right to self-determinate and self-realize; - self-actuality of the person;
Gnoseological aspect	- innovational changes object's perception; - subject alternation activity; - communications in system of new knowledge conceiving; - informational communicative ties;
Structural aspect	- innovational activity scientific objectiveness results; - structure making and symbolization of the educational processes and technologies; - algorithmization of the managerial activity;

Synergic aspect	- dynamic interaction between independently existing; - appropriateness of the destruction of the system; - self-generation and self-development due to inner capacity of the system; - activity of the system and freedom coordination; - joint activity's effectiveness increasing; - openness of the education for social technological challenges of the society; - self-organization and self-management at instability conditions; - communication processes in self-organizing systems; setting of the educational innovations within scientific pedagogical knowledge;
Active aspect	- productive understanding of the education's real needs; - comprehension of own potential innovational search abilities; - concentration on the goal while reaching the new target; - independent thinking and non-engagement to the demand of the media; - permanent "fresh" assumption of the reality; - sense of attribution to the process of changes in the education; - tolerance of interpersonal relations; - self-active creativity;
Processing aspect	- twin-vector orientation of the processes (functioning and development); - correlation of the innovation changes with "area of the nearest development"; - concept of "vital cycle" innovations;
Socio-cultural aspect	- social cultural determination of the innovational development of the education; - globalizational constituent transformational development of the education (macro factor); - attribute to the innovational search (mezzo factor); - accumulation of the innovational transformation in the activity of ZNZ and pedagogical groups (micro factor)

While analyzing methodological provisions, which reveal major ideas and approaches to problem of education innovation development the pedagogical innovates social aspect were revealed: axiological, evolutional-civilization, anthropological, existential, gnoseological, structural, synergic, active, processing, socio-cultural. It is discovered that within every theoretical – methodological aspect forms essential characteristics, that make up the ground of our research.

Kontaktná adresa:
prof. Svitlana Shmalyey, PdD.
Department Institute of Nature
Institute of Nature, Kherson State University
40 years of October, 27, Kherson, Ukraine
e-mail: zavernyaeva@ksu.ks.ua

VOĽNOČASOVÉ AKTIVITY DIEŤAŤA A ADOLESCENTA V GRÉCKEJ ŠKOLE A MIMO ŠKOLY, NA ZÁKLADE JEHO POTRIEB A ZÁUJMOV

Mária ARABATZI

„Vo voľnom čase sa odhaľuje skutočná kvalita človeka, ako aj jeho sklony. Ozajstná zábava závisí viac od fantázie než od rozumu, preto sa má každý zabávať tak, ako si želá.“ *John Locke*

Kľúčové slová: *voľný čas, socializácia, výchova.*

Otázka formovania a rozvoja osobnosti, jej výchova, bezprostredne súvisí so socializáciou a výchovou mladých ľudí v ich voľnom čase. Voľný čas ako významná sociálna kategória sa bezprostredne určuje pracovným časom a vyplýva z jeho skracovania. V tomto zmysle sa odráža a prejavuje na spôsobe života pracujúceho človeka všeobecne, a mladého človeka osobitne, v jeho konkrétnom spoločenskom, ekonomickom, politickom a kultúrnom výbere.

Hovoriac konkrétne o voľnom čase detí a adolescentov, definujeme ho ako čas, ktorý sa nevynakladá na prípravu ich začlenenia sa do deľby práce. Myslíme si teda, že voľný čas je ten časový interval dňa, keď si človek vyberá spoločensko-politické a iné činnosti, ktoré rozvíjajú jeho osobnosť.

V súčasnosti, v rámci antagonistických protikladov a spoločenských nerovností moderných západných spoločností - aj gréckej – problém voľného času predstavuje nasledujúci protiklad: Na jednej strane sa voľný čas skracuje, keďže sa predlžuje trvanie pracovného času (napríklad prostredníctvom pružných pracovných vzťahov, predĺžením pracovného dňa, prácou na čiastočný úväzok atď.), zatiaľ čo na druhej strane sa obmedzuje schopnosť mladého človeka využívať ho tvorivo, nemíňať ho bezúčelne, tým, že bude pasívne konzumovať „prefabrikované výtvory“ nízkej úrovne, ktoré mu ponúka zábavný priemysel vo forme vizuálnej a akustickej, či vo formách nových technológií.

Tento problém – problém pasívnej spotreby subštandardných, „prefabrikovaných“ výtvorov – pozorovať už v rovnakej znepokojujúcej miere aj u najmenších detí. Keďže deti a adolescenti každodenne čelia veľkej záťaži školskej a mimoškolskej práce – a v rámci ustavičnej honby za zručnosťami, doučovania v prípravných súkromných kurzoch atď. – možno pozorovať zarážajúci jav, a síce, že aj v tej chvíľočke voľného času, ktorá im zostáva, vyhľadávajú skôr nečinnosť a uvoľnenie, než tvorivé aktivity a plodný, aktívny oddych. V rámci dnešných antagonistických podmienok modernej gréckej spoločnosti a podceňovania štátneho školského vzdelávania, so súbežným posilňovaním jeho komerčného charakteru, prejavuje sa už so znepokojujúcou istotou fenomén pasívneho formovania osobnosti mladého človeka. Minimálne až nulové tvorivé činnosti v škole, ako aj aktivity mimo školy, za ktoré žiak platí a ktoré sú zamerané na získavanie rôznych zručností, ponechávajú minimálny priestor na tvorivé využívanie voľného času. Takže cielené úsilie zmeniť mladých ľudí na prostých divákov a spotrebiteľov začína už veľmi zavčasu.

A pokiaľ ide o Grécko, táto otázka úzko súvisí tak so spotrebným prístupom k športu (zjavný nedostatok športovísk, namiesto ihrísk lavičky pre divákov), ktorý je príčinou toho, že miznú aj posledné zvyšky vole pestovať šport a telesné cvičenie na upevnenie fyzickej zdatnosti, ako aj s tým, že ľudia dávajú prednosť sledovaniu len obraznej skutočnosti „reality show“, zábavných hier, vystúpení takzvaných hviezd a podobne. V tomto všetkom, prirodzene, hlavnú rolu zohrávajú masovokomunikačné prostriedky. A tie, ako vidno, majú

jediný cieľ, a síce dezorientovať mladého človeka a viesť ho k nečinnosti, robiac tak z neho pasívne, apatické indivíduum[1].

Podobnú úlohu však zohráva aj sieť, ktorá sa nazýva „priemysel voľného času“, meniaca človeka na prostého pasívneho a nekritického príjemcu „pôžitkov“[2].

Uvedomujúc si poslanie a úlohu školy v súčasnej gréckej spoločnosti, nazdávame sa, že absolútnou prioritou dneška je požiadavka všestranného vzdelávania mladého človeka; jeho širšia výchova, formujúca z mladého človeka integrovanú osobnosť, vedúca ho už od detského a adolescetného veku k potrebe uspokojovať svoju zvedavosť a spoznávať všetky dobrá kultúry, športu, umenia a krásy, a s pôžitkom ich aj užívať. Súhlasíme s názorom, podľa ktorého to, čo dnes mladý človek potrebuje najviac, je taký život, ktorý mu poskytne plné právo na vzdelaniu a prácu. Takže potreba spojenia školy so spoločenskou výchovou detí a adolescentov znamená v prvom rade a hlavne, že základnou prioritou školy je kultivovanie, rozšírená výchova a vzdelávanie mladého človeka, s cieľom všestranného formovania a dovŕšenia jeho osobnosti skôr, než bude postavený pred úlohu vybrať si svoje životné povolanie a pripravovať sa naň.

Znamená tiež, že škola, poskytujúc bezplatné vzdelanie všetkým žiakom v rovnakých podmienkach, súbežne vytvára aj predpoklady na tvorivé využívanie voľného času v rámci školy i mimo nej. Základným predpokladom toho je vytvorenie štátnej siete infraštruktúr a prostriedkov zábavy, slúžiacich na estetickú, fyzickú a všeobecnú výchovu dieťaťa a adolescenta, siete, ktorá bude dokonale spolupracovať so školou a zabezpečovať deťom a mladým ľuďom ich právo na spoločenský život prostredníctvom ich účasti a činnosti, ako aj ich právo užívať radosti svojho veku.

Dôležitosť voľného času vo formovaní a rozvoji osobnosti človeka všeobecne, a mladého človeka osobitne, potvrdzujú aj slová, ktoré o voľnom čase povedal významný staroveký grécky filozof Aristoteles: „Voľný čas nie je koniec práce, naopak, práca je koniec voľného času“. A zdôrazňoval, že voľný čas by mal byť venovaný umeniu, vede a najmä filozofii.[3]

Je zjavné, že voľný čas sa v našom ponímaní chápe ako spoločenská kategória, ktorá je určovaná vo vzťahu s pracovným časom a nie s nepracovným časom, ktorého je nakoniec súčasťou. (Nezamestnaný človek, napríklad, má hojnosť disponibilného času, avšak nulový voľný čas)[4].

Skúmajúc voľný čas z hľadiska práce v podmienkach antagonizmu kapitalistickej výroby je potrebné, aby sme tu urobili nasledujúce metodologické rozlíšenie, teda aby sme oddelili voľný čas od pracovného dňa (času). Táto téma sa v podstate dostala po prvý raz dôrazným spôsobom na pretras v boji pracujúcich za dosiahnutie osemhodinového

---

[1] Vzory, ktoré sa dnes mládeži predkladajú, sú hlavne zo sveta showbiznisu, športu a spoločenských podujatí. Bombardovanie obrazmi zo života “hviezd”, informácie o ich zovňajšku, ich ľúbostných aférach, o tom, kde a ako sa zabávajú príslušníci zámožných vrstiev, to je hlavný obsah časopisov druhu NITRO, KLIK, ale aj televíznych vysielaní typu PRIVE alebo GALA. Najmä televízia sa dnes zmenila na šíriteľa vzorov vonkajškového prejavu, ale aj na „školu medziľudských vzťahov“

[2] V. Filias, Sociologické prístupy, piate vydanie, Sychroni Epochi, Atény, 1986, s. 272

[3] Aristoteles bol prvý, kto spájal nevyhnutnosť využívania voľného času „vedy vnímavého“ a „kombinatorického“ človeka s možnosťou nehateného cviku v slobode uvažovania. A bol tiež prvý, kto zaviedol pojem „automatu“, čiže procesu, ktorý by nahradil ťažkú a vyčerpávajúcu prácu a námahu, aby nadobudol zmysel ostatný, nepracovný čas. Kládol teda požiadavku, aby bol človek zbavený mučivej nevyhnutnosti zabezpečiť si prostriedky potrebné pre život.

[4] Naše ponímanie voľného času sa stotožňuje s názorom, ktorý rozdeľuje spoločenský čas do štyroch rovín: do roviny pracovného času, roviny času, vynaloženému na činnosti súvisiace s prácou (napríklad čas potrebný na cestu do práce), roviny času, vynaloženého na reprodukciu pracovnej sily (starostlivosť o deti, spánok, jedlo) a na rovinu tvorivého času, venovaného duchovnému rozvoju osobnosti človeka so súbežnou účasťou na kultúrnej, politickej a spoločenskej činnosti. Toto chápanie nepracovného času, do ktorého sa začleňuje aj voľný čas, bolo jasné už od polovice 19-eho storočia.

pracovného času – čo bol významný historický medzník vo vývine ľudskej spoločnosti – keď sa uzákonilo právo na odpočinok a voľný čas. (Chicago, 1886 - Prvý máj, Sviatok práce).

Nasledovne, voľný čas možno definovať ako čas, v rámci ktorého pracujúci nepracuje, teda nie je nútený poskytovať svoj čas a svoje sily svojmu zamestnávateľovi v rámci kapitalistického výrobného systému. V tom zmysle sa voľný čas stáva časťou nepracovného času, teda toho času, ktorým môže pracujúci voľne disponovať, aby reprodukoval pracovnú silu, vynaloženú počas pracovného dňa, aby oddychoval, jedol, spal, vzdelával sa, zabával sa, atď.

Problematika voľného času sa dnes prenáša aj na pole školskej práce. Školská práca sa stále viac a viac stáva príčinou obmedzovania voľného času žiakov. Takto sa potreba zvýšenia podielu voľného času a uspokojovania duchovných a psychických potrieb žiakov dnes stáva oveľa naliehavejšou.

Vzťah voľného času so záťažou školskej i mimoškolskej práce detí a adolescentov má do činenia hlavne s kvantitatívnymi a kvalitatívnymi podmienkami voľného času mladistvých, osobitne gréckych žiakov[5]. Na základe toho upozorňujeme na štyri nasledovné body:

a) „práca“ žiakov (školská práca aspoň na úrovni základného všeobecného vzdelania) sa nechápe v súvise s podmienkami výroby (ako je napríklad na trhu práce). Školská práca (aspoň na úrovni základného všeobecného vzdelania) nie je odmeňovaná mzdou, ani to nie je činnosť poskytujúca obživu, naopak, je to investícia pre širšiu spoločenskú skupinu a poskytuje sa mladým ľudom práve na to, aby sa zabezpečilo ich budúce začlenenie do nej. V prvých rokoch svojho základného vzdelania si dieťa prostredníctvom rôznej školskej činnosti – učenia aj záľub – nie práce, postupne uvedomuje učenie sa ako nástroj na svoju sebarealizáciu. Avšak od chvíle, keď sa táto činnosť začne uvedomovať ako prax a vzniká návyk a periodickosť, môže sa istým spôsobom počítať za prácu,

b) školský pracovný čas sa rozlišuje na fázu školského vyučovania a fázu „domácich úloh“. V našej dobe pozorujeme vážnu záťaž a intenzifikáciu školského pracovného času. Úsilie o osvojenie si a zapamätanie obrovskej, čo do množstva, učebnej látky, kde sa ponecháva na schopnosť žiaka, ako ju dokáže spracovať, v podstate však na možnosti rodiny poskytnúť mu pri tom pomoc, povzbudzuje takzvané „vedľajšie“ školstvo, čiže na komerčnom základe organizované, a teda platené, súkromné doučovanie[7]. Na druhej strane činnosti, ktoré by sme mohli začleniť do nepracovného času a ktoré súvisia so školskou prácou, ako napríklad čas vynaložený na dopravu žiakov atď., naznačujú, že voľný čas žiaka je pravdepodobne len imaginárny pojem,

c) v bilancii žiakov sa zdá, že jediné rozoznateľné časti času sú tie, ktoré sa týkajú spánku a jedla. Kvalitatívna stránka týchto nesmierne dôležitých časov sa však stále podceňuje,

d) nedostatok voľného času, najmä u žiakov lýcea, je neoddeliteľný od krízy samotnej výchovno-vzdelávacej školskej sústavy, jej nedostatočnosti a neefektívnosti V dôsledku honby za známkami a vyčerpávajúcej prípravy na prijímacie skúšky na vysokú školu sú žiaci unavení, vyčerpaní a priveľmi slabí na to, aby sa venovali akejkoľvek inej činnosti, ktorá by ich rozvíjala a zavŕšila ako osobnosti. Heslá žiakov na žiackych demonštráciách hovoria práve o tom: “**Chceme vedomosti, a nie zúfalstvo, chceme sa učiť, ale chceme aj žiť“**[8].

Takže otázka výchovy detí a adolescentov v ich voľnom čase úzko súvisí s potrebou takej školy, ktorá bude mať skutočný záujem o všestranné vzdelanie a rozvoj žiaka, školy,

---

[5] Podľa údajov Eurostat (2003), ako aj iných vedeckých výskumov, sa ukazuje, že grécki žiaci sú najtvrdšie pracujúcimi žiakmi v Európe (K. Kamarinu, Rozhovor o voľnom čase (6/4/2005).

[7] Parapaideia (doučovanie) = vzdelávanie, poskytované nepovolanou osobou alebo inštitúciou, súkromné a platené

[8] O občianskej demonštrácii žiakov sú moc publikovaných dokumentov najmä zo školského roka 1998 -1999.

ktorá mu pomôže zavŕšiť vývoj jeho osobnosti, poskytujúc mu všetok potrebný čas na komunikáciu, oddych a regeneráciu síl v skutočne slobodných podmienkach.

Reštrukturalizácie, ktoré sa dnes robia vo výchovno-vzdelávacej školskej sústave (reštrukturalizácie týkajúce sa pracovného času sa prejavili predĺžením pracovného dňa), znamenajú pre žiakov predĺženie ich „pracovného" školského času. Čiže skracovanie voľného času.[9] Je zjavné, že otázka výchovy dieťaťa a adolescenta v týchto podmienkach nadobúda osobitný význam, najmä čo sa týka dvoch nasledujúcich podstatných parametrov, a síce že:

na jednej strane je tu absencia voľného času, keďže celý život je poznačený úsilím a obavami o prežitie, ktoré sa prenášajú a prejavujú rôznymi spôsobmi aj u najnižších vekových skupín a ktoré psychosomaticky ničia mladých ľudí ešte skôr, než títo vstúpia do výrobného procesu, na druhej strane existuje problém zámernej, organizovanej pasívnosti mládeže. Tento problém je veľmi vážny a treba ho ďalej skúmať s osobitnou pozornosťou, keďže vedie mládež k nečinnosti, pasivite, v dôsledku ktorej sa mladí ľudia stávajú vhodným objektom manipulácie[10].

Práve na základe toho, čo sme uviedli, sa názory na otázku výchovy detí a adolescentov vo voľnom čase rozchádzajú. Názory sa rozchádzajú nielen pokiaľ ide o náplň voľného času a formy jeho využívania, ale aj v tom, či škola dnes môže a musí byť hlavným nositeľom výchovy detí a adolescentov vo voľnom čase.

Podľa jedného názoru sa voľný čas, ako jedna časť spoločenského času, líši od všetkých jeho ostatných podčastí, napríklad od tej časti času, ktorá je venovaná odpočinku, zábave, relaxácii atď., a ktorá sa často, možno zámerne, zamieňa so skutočným voľným časom. Orientáciou pri hľadaní hlbšej náplne voľného času podľa uvedeného stanoviska môže byť skúmanie spoločenských, kolektívnych aktivít, ktoré ľudia každej doby vo voľnom čase uprednostňovali. Ústredné miesto v problematike voľného času, okrem skúmania jeho kvantitatívnej a kvalitatívnej stránky, zaujíma aj otázka „ako slobodne" ním môže pracujúci človek alebo mladistvý disponovať. Hlavná je tu teda otázka „ako slobodne" môže pracujúci človek a mladistvý nakladať s týmto časovým intervalom, touto časťou nepracovného času, na základe svojich skutočných a podstatných želaní a predstáv o tvorivej náplni voľného času a zdokonaľovaní svojej osobnosti, formovaní a rozvoji základnej integrovanej spoločenskej osobnosti[11].

V každom prípade možno povedať, že výchova dieťaťa a adolescenta vo voľnom čase môže byť len vtedy plnohodnotná, keď jej cieľom je formovať kolektívne, etické, estetické, emocionálne, duchovné a iné pozitívne hodnoty, ktoré majú všeľudský význam. Pretože, ako píše aj profesorka Emília Kratochvílová, len cieľavedomým a systematickým pôsobením

---

[9] Pokiaľ ide o grécku spoločnosť, táto otázka sa týka celodenných základných škôl, celodenných základných škôl s rozšíreným vyučovacím časom a gymnázií s rozšíreným vyučovacím časom, „doplnkového" vyučovania a celoštátnych skúšok na lýceu.

[10] Cielené úsilie zmeniť mladých ľudí na prostých divákov a spotrebiteľov subštandardných, „prefabrikovaných" výtvorov stotožňuje s masovou psychológiou „gauča" a spotrebného prístupu k športu (zjavný nedostatok športovísk, namiesto ihrísk lavičky pre divákov). Táta psychológia sa zosilní intenzifikáciou školskej práce detí a adolescentov. Je charakteristický výskum, publikovaný v novinách (Nea, 28-06-2004), podľa ktorého v Grécku existuje tendencia znížiť zúčastňovanie na športových činnosťach, čo sa týka žiakov základných škôl a lyceálnych študentov, zatiaľ čo, súbežne, predstavuje tendencia zvýšiť zúčastňovnanie na násilných činoch.

[11] Otázka obsahu voľného času nadobúda hlbší zmysel, keď pochopíme spoločenskú podstatu človeka. Človeka nemožno chápať inak, než ako celistvú bytosť: teda ako bytosť, ktorá má tú schopnosť a výsadu, že môže vedome zasahovať do prírody a svojou činnosťou ju pretvárať. Má teda vedomie a psychiku, čiže je tvorom rozumným, má city a vôľu. Nemožno ho rozdeliť na dve alebo na tri časti. Táto otázka je osobitne dôležitá, keď hovoríme o potrebách človeka. Nehovoríme len o ekonomických potrebách, ale aj o spoločenských, duchovných a psychických potrebách človeka. Marx vo svojom diele ostro kritizuje všetkých, ktorí sa pokúšajú degradovať človeka na akýsi zisk produkujúci a konzumujúci stroj.

socializácie a výchovy vo voľnom čase a orientáciou na tieto hodnoty možno mladých ľudí vychovať tak, aby získali sebaúctu, sebaistotu, zodpovednosť a zmysel pre kolektív a mali ochotu zúčastňovať sa na spoločenskom živote a činnosti (Kratochvílová, 2004, s. 20-21).

Druhý názor nevníma voľný čas vo vzťahu s pracovným časom, ale ho vníma ako čas, čo môže jednotlivec využívať na oblasti a činnosti, ktoré si sám vyberie. Podľa tohto druhého názoru voľný čas je čas, ktorý my samotní venujeme výlučne sebe, čas, ktorý človeku zostane po splnení všetkých jeho povinností a ktorý využíva výlučne na svoju sebarealizáciu, podľa svojich vlastných osobitých záujmov. Čo sa týka obsahu a využívania voľného času, existuje tvrdenie, že voľný čas sa najčastejšie využíva na odpočinok, regeneráciu a obnovenie fyzických a psychických síl človeka, na uvoľnenie sa po vyčerpávajúcich pracovných úlohách a povinnostiach. Podobným spôsobom, v rámci individuálnych záujmov, kvalifikuje tento názor aj zábavu, rekreáciu, hru, rozptýlenie, spoločenské kontakty a všetky ostatné záujmy a činnosti[12].

V rámci tohto chápania panuje názor, že škola sa musí jednoducho obmedziť len na elementárne poznatky, ktoré však tiež, ako nám hovorí skúsenosť, sú poznatky „filtrované“ a pre svojich recipientov veľakrát málo presvedčivé. A potom bude mladý človek pokračovať voľbou druhoradej kvality, nie v rámci školského vzdelávania, ale v rámci výcviku – získavania kvalifikácie (training). To znamená, že je tu úsilie o povrchný, mechanický výcvik niektorých intelektuálnych a telesných schopností, znižujúc na minimum význam a hodnotu všeobecného základného vzdelania (G. Moraitis, 1999)[13].

Uvedený názor je, prirodzene, v príkrom rozpore s naším stanoviskom. Nazdávame sa, že pri obrovskom pokroku, ktorého sme v súčasnosti svedkami, tak vo vedeckej ako aj v technologickej rovine, jestvuje možnosť, ako človeka oslobodiť od každodenného zápasu a ustavičných obáv o vlastné prežitie. Dôrazne sa vynára potreba socializácie a výchovy dieťaťa a mladého človeka vo voľnom čase v škole, tak aby bol mladý človek pripravený odpovedať na potreby a požiadavky súčasného života. Myslíme si, že škola môže byť základným činiteľom socializácie a výchovy žiaka v tomto smere, zabezpečujúc materiálne predpoklady a prostriedky na jeho účasť na činnostiach vo voľnom čase na základe jeho potrieb a záujmov. Otázka, ktorou sa dnes musíme zaoberať, je nasledovná: samotná škola si musí ako jeden zo základných cieľov stanoviť socializáciu a výchovu žiaka, organizovanie jeho voľného času, zabezpečiac najprv samotnú existenciu voľného času. To môže robiť len vtedy, ak si škola samotná bude plniť svoju úlohu, bez toho, aby boli potrebné iné, doplnkové riešenia (súkromné doučovanie a podobne). Ďalej potom školské spoločenstvo v spolupráci so spoločenskými organizáciami, kultúrnymi združeniami a inými spoločenskými skupinami ale aj so samotnou školou budú zárukou toho, že škola bude otvorená spoločenským aktivitám a súčasne budú požadovať pokračovanie estetickej, fyzickej, kultúrnej, spoločenskej výchovy a socializácie aj organizovanou činnosťou žiackej mládeže v jej

---

[12] A.Koronaiou, Výchova mimo školy, vyd. Metechmio, Atény, 2001, s. 11
Dnes však mnoho západných vedcov chápe voľný čas ako kategóriu, ktorá sa neurčuje v súvislosti s pracovným časom, ale sa stotožňuje s nepracovným časom ako jednotný celok, bez rozlišovania jeho podčastí, ako je čas na oddych alebo zábavu, čas na reprodukciu pracovnej sily, čas na cestu do práce a podobne. Na základe toho sa potom voľný čas chápe ako čas, ktorý sa dá využívať – okrem zábavy, rozptýlenia a odpočinku – aj na získavanie pracovných zručností mimo školy, platenou formou štúdia, s voľbou podriadenou požiadavkám trhu práce v rámci súčasných kapitalistických reštrukturalizácií.

[13] Mnohé výskumy hovoria dnes o reštrukturalizáciách, ktoré sa uskutočňujú na trhu práce, hovoria o nevyhnutnosti získavania profesionálnych zručností a schopností. Konkrétne A. Koronaiou vo svojej knihe „Mimoškolská výchova“, 2001, píše: „Tento vývoj ... majúc na mysli reštrukturalizácie na trhu práce, vyvolávajú strach a neistotu u jednotlivcov, ktorí čelia hrozbe straty svojho pracovného miesta v dôsledku rýchleho znehodnocovania nadobudnutej profesionálnej kvalifikácie a rozvratu pracovných vzťahov ...takto sa do popredia dostávajú vzdelávacie praktiky profesionálneho výcviku, zvyšovania kvalifikácie a rekvalifikácie, ktoré sa realizujú mimo školy, s cieľom rozvoja pracovnej sily.“

voľnom čase v bohatej štátnej sieti infraštuktúr a prostriedkov zábavy, ponúkaných skutočne slobodne a bezplatne.[14]

Literatúra :

ARABATZI, M. *Otázky výchovy dieťaťa a adolescenta vo voľnom čase*. In Themata Paideias č. 21- 22, Atény, s. 56-76.

DIAMANTOPOULOS, P. *Formovanie voľného času žiakov vo veku 9-12 rokov: výskum so vzorkou 600 žiakov v Aténach*. In *Pedagogický logos, č.2 /2000* Atény, s. 85-111.

FILIAS, V. *Sociologické prístupy.* Atény: Sychroni epochi, 1998, s. 338.

IOANNIDIS, K. *Problematika voľného času mládeže*. In *Komunistická revue č. 4/2004,* Atény, s. 96-115.

KORONAIOU, A. *Sociológia voľného času.* Atény: Nisos, 1996, s. 385

KORONAIOU, A. 2001. *Výchova mimo školy. Príspevok optickoakustických prostriedkov a nových technológií.* Atény: Metaichmio, s.112

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: *Osobnosť, jej utváranie, formovanie a výchova*. In: KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2007.

KRATOCHVÍLOVA, E. 2004. *Pedagogika voľného času,-výchova v čase mimo vyuočovania v pedagogickej teórii a praxi.* Bratislava:UK.s. 307 ISBN 80-223-1930-9

KRATOCHVÍLOVA, E. 2000. *Dohovor o právach dieťaťa a voľný čas.* Bratislava: In *Mládež a spoločnosť*, roč. VI, 1/2000, s. 21-33.

KRATOCHVÍLOVA,E. *Voľný čas a výchova, transformácia školy v podmienkach pluralitnej spoločnosti.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2000, s.117–135.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova. Kapitoly z filosofie výchovy.* Prešov: Mana Con, 1996. ISBN 80-85668-34-3, s. 232.

MACHÁČEK, L. *Mládež a jej voľný čas*. Bratislava: In *Mládež a spoločnosť*, roč. V č. 4/1999, s.9-17.

MASARIKOVÁ, A. Voľnočasové aktivity a ich miesto v edukačnom procese. In: *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní VIII*. Bratislava: PF UK 2004, s. 128-132.

MORAITIS, G. *Spoločný charakter vzdelania, problémy, potreby a spôsob ich odrážania (odrazu) na vzdelávacom systéme.* In *Temata paideias*, č.7/2001, Atény, s.59-63.

MORAITIS, G. *Ideologické a metodologické princípy práce v škole polytechnického vzdelania.* Atény: Sychroni epochi, 1999, s. 292.

NOUNANAKIS, CH. *Pedagogika voľného času.* Atény: In *Logos a prax*, č. 43/1990-91, s.119-121.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozš. a dopl. vyd. Bratislava: IRIS, 1999, 320 s. (1. vyd., 1995. 276 s.)

TOTI, G. *Voľný čas.* Atény: Mnimi, 1985, s. 396.

Kontaktná adresa:
Mária Arabatzi,
Lýceum, Atheny, Grécko
e-mail: arabatzim@otenet.gr

[14]Otázka voľného času, jednak z hľadiska jeho existencie, jednak z hľadiska jeho využívania, osobitne pre mladého človeka, ktorý sa nachádza v procese formovania svojej osobnosti, má a bude mať obrovský význam. Najmä dnes je existencia a organizácia voľného času rozhodujúcou otázkou tak po stránke socializácie a výchovy ako aj po stránke konštituovania osobnosti. Pretože len skutočne voľný čas môže byť meradlom emancipacie pracujúceho človeka a osobitne mladého človeka, ktorý sa pripravuje na svoju aktívnu účasť na spoločenskom živote. S jedinou požiadavkou, požiadavkou, aby sa voľný čas mohol využívať na uvedomelý rozvoj osobnosti mladého človeka, jednak jeho vlastným úsilím, ako aj za pomoci spoločensky aktívnych združení, do ktorých sa rozhodne začleniť.

SEKCIA 2

Výchova a metodika výchovy v čase mimo vyučovania v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, v školách, občianskych združeniach a iných organizáciách

KOMPETENCIE PEDAGÓGA VOĽNÉHO ČASU

Anna MASARIKOVÁ

***Anotácia**: Cieľom príspevku je poukázať na potrebu inovovať systém prípravy pedagógov voľného času, vychovávateľov, sociálnych pedagógov a poukázať na význam využívania implicitných pedagogických znalostí pri vytváraní pedagogických kompetencií a ich zložiek.*

***Kľúčové slová**: Kompetencie, implicitné pedagogické znalosti, pedagóg voľného času, edukácia vo voľnom čase, sebareflexia,*

V mnohých futurologických publikáciách sa stretávame s požiadavkami na školu budúcnosti i na zariadenia pre edukáciu vo voľnom čase, ktoré by mali rozvíjať schopnosti a zručnosti svojich účastníkov, naučiť ich pružne sa prispôsobovať neustálym zmenám a požiadavkám , rozvíjať ich samostatnosť a tvorivosť. Zdôrazňuje sa potreba naučiť deti, mládež i dospelých pracovať s informáciami, komunikovať, spolupracovať, kriticky rozmýšľať a byť zodpovedným za svoje konanie. Aby pedagóg dokázal rozvíjať uvedené schopnosti a zručnosti mal by disponovať špecifickými kompetenciami. Pojem kompetencie je v ostatnom čase pomerne často diskutovaný v pedagogických kruhoch vo vzťahu k potrebám vytvoriť nový model vysokoškolskej prípravy pedagógov voľného času. K riešeniu danej problematiky prispeli Prúcha, J., Spilková, V., Švec, V. a i. Pojem kompetencie sa používa vo viacerých významoch. V pedagogickom slovníku (Prúcha 1995, s. 101) sa uvádza, že ide o súbor vedomostí a zručností, ktoré vytvárajú základné spôsobilosti pre výkon profesie. Iní autori chápu kompetencie ako dispozičnú zložku, či kvalitu osobnosti, ktorá sa prejavuje v chovaní, v pedagogickej komunikácii, ďalší dávajú do súvislosti úroveň schopností a zručností, či potencionalitu pedagóga, v ktorej existujú vo vzájomnej zhode tri základné zložky – poznávanie, prežívanie a chovanie. Na základe analýzy jednotlivých prístupov sme postupovali pri vymedzení jednotlivých oblastí rozvoja osobnosti pedagóga pôsobiaceho v oblasti edukácie vo voľnom čase.

Švec, V. (1998, s.90) okrem klasických padagogických kompetencií uvádza i ďalšie všeobecnejšie a širšie využiteľné kompetencie:

- východzie kompetencie (diagnostické, pedagogicko-psychologické, komunikatívne);
- osobnostné kompetencie (zodpovednosť, empatia, autenticita, schopnosť akceptovať seba i druhých a ďalšie);
- rozvíjajúce kompetencie (adaptívne, výskumné, tvorivé, sebareflektívne, autoregulatívne).

Osobnostné a sebarozvíjajúce kompetencie predstavujú relatívne novú dimenziu v súbore kompetencií pedagógov.

Spilková (1996, s. 136) konkretizuje nasledovné profesijné kompetencie:

- kompetencie odborno – predmetové zdôrazňujú vedecké základy odborných predmetov (vo voľno-časových aktivitách ide o odborné východiská jednotlivých druhov záujmových činností),
- kompetencie psychodidaktické (vytváranie priaznivých podmienok pre učenie – motivovanie k poznávaniu, aktivizovanie myslenia, vytváranie priaznivej sociálnej, emocionálnej a pracovnej klímy, individualizácia z hľadiska tempa, času, miery, hĺbky, pomoci interpretácie učiva vzhľadom k individuálnym zvláštnostiam účastníkov edukačného procesu (osobitne v záujmovej činnosti pri heterogénnych skupinách).

- Kompetencie komunikatívne – nielen vo vzťahu k deťom, ale aj dospelým – rodičom, kolegom, nadriadeným, sociálnym partnerom školy).
- Kompetencie organizačné a riadiace - plánovanie, projektovanie, udržiavanie určitého systému a poriadku).
- Kompetencie diagnostické a intervenčné – preskúmať ako sa žiak cíti, koná a prečo, aké to má príčiny, aké má problémy, ako mu treba pomôcť).
- Kompetencie poradenské a konzultačné (vo vzťahu k rodine a škole)
- Kompetencie reflexie a vlastnej činnosti (ja a moja činnosť ako predmet analýzy zo zisteného vyvodiť dôsledky, modifikovať svoje chovanie prístupy, metódy).

V odborných kruhoch sa hodne diskutuje o spôsobe efektívneho rozvíjania kompetencií a utvárania implicitných pedagogických znalostí so zreteľom na osobnostnú prípravu pedagógov.

Vznik pojmu **implicitné znalosti** je najčastejšie spájaný s prácami Polanyiho (1958, 1967), ktorý rozvíja teóriu tzv. „osobných znalostí". Vychádza zo skutočnosti, že znalosti produkované a využívané ľuďmi sú verejné, ale tiež do určitej miery osobné. Sú konštruované subjektom a zahrnujú okrem zložky kognitívnej i zložku afektívnu. Utváranie a rozvíjanie implicitných znalostí súvisí s vnútorným potenciálom subjektu s kognitívnou a dynamickou zložkou osobnosti. To znamená, že vedľa poznávacích schopností, skúsenosti a poznatkov sú významným zdrojom uplatňovania a rozvíjania implicitných znalostí sú motívy, vlohy schopnosti, potreby záujmy, postoje, životný štýl subjektu.

Implicitné pedagogické znalosti sa vytvárajú jednaním študentov v situáciách, vznikajú z pracovných skúseností, teda ide o znalosti individuálne. V zahraničnej literatúre je tento druh pedagogických znalostí označovaný termínom „osobné praktické znalosti študenta". Autori sa zhodujú v tom, že sú to znalosti, ktoré sú prítomné v jeho minulej skúsenosti, aktuálnym myslením a jednaním a v plánoch jeho budúcej anticipovanej činnosti. Niektorí autori sa domnievajú, že významnou zložkou praktických znalostí sú predstavy, alebo osobné teórie subjektu, ktoré reprezentujú jeho predošlé skúsenosti a sú zamerané do budúcnosti. Tieto predstavy aktívne vstupujú do myslenia a jednania subjektu a sú vyjadrené bežným jazykom a odrážajú sa v jeho praktickej činnosti.

Švec, V. (2005) zhrnul a zovšeobecnil doposiaľ prezentované informácie o implicitných pedagogických znalostiach: (str. 31)

a) implicitné pedagogické znalosti sú „skrytým" druhom znalostí, ktoré významne ovplyvňujú jednanie subjektu (študenta, či pedagóga)
b) odvíjajú sa z implicitných, subjektívnych teórií subjektu a sú vytvárané z jeho skúseností, riešením praktických situácií,
c) zahŕňajú nielen vedomosti, ale i zručnosti subjektu, zdá sa, že sú súčasťou širších vnútorných (implicitných) predpokladov študenta k pedagogickému jednaniu,
d) sú prepojené s explicitnými pedagogickými znalosťami a je možné hypoteticky uvažovať o ich prepojenosti s ďalšími vnútornými predpokladmi subjektu (jeho schopnosťami, motívmi, potrebami atď.)
e) implicitné pedagogické znalosti sú teda zaujímavým širokým fenoménom, štúdium ktorého otvára miesto pre hľadanie možností, ako rozvíjať osobnosť budúcich pedagógov.

Profesionálna príprava pedagógov voľného času je determinovaná vysokými parametrami. Požadované sú mnohostranné vedomosti, pozitívne osobné vlastnosti, široko rozvinuté osobné vlastnosti a zručnosti. Optimálna integrácia všetkých zložiek profilujúcich jeho osobnosť vytvára predpoklad pre zvládnutie rozmanitých úloh v rámci pravidelnej, príležitostnej i metodickej činnosti. Preto by mali byť všetky úvahy o rozvoji pedagogických kompetencií vo vnútorných predpokladoch študenta. Predmetom záujmu – ako zlepšiť celú štruktúru študijného programu je zlepšiť spoluprácu medzi pedagógmi, psychológmi,

metodikmi, ktorí zabezpečujú odbornú prípravu a pracovníkmi zodpovednými za praktickú prípravu. Medzi prioritné úlohy patrí príprava študijných textov, ktoré umožnia kvalitný proces skúsenostného učenia, riešenie pedagogických situácií, úlohy, ktoré by študenta motivovali, prebúdzali pedagogickú predstavivosť, tiež úlohy, ktoré by umožnili študentom experimentovanie a sebarexlexiu. Pritom musíme mať na zreteli, že z hľadiska riadenia edukačného procesu musíme rešpektovať rôznorodú typológiu.

Pelikán (1995) rozlišuje 3 typy ľudí podľa spôsobu riadenia konania. Prvú skupinu tvoria ľudia **tradične riadení**. Sú to ľudia, konanie ktorých vychádza z tradícií rodiny, viery, sociálnej skupiny. Druhú kategóriu tvoria ľudia **vnútorne riadení**, ktorí konajú v súlade so svojím svedomím, vnútorne prijatými normami ide predovšetkým o zdroje, ktoré si vytvoril jedinec sám na základe integrácie vonkajších vplyvov a vlastnej skúsenosti. Najrozšírenejšou skupinou sú ľudia riadení **vonkajšími vplyvmi**. Rešpektovanie názorov iných utlmuje vlastné názory a kritické myslenie. Uznávanie názorov iných nie je ovplyvňovaná iba politickými, prípadne náboženskými hnutiami. Nezanedbateľným faktorom je reklama, móda.

Proces osvojovania kompetencií by mal umožňovať konštrukciu implicitných pedagogických znalostí a zručností aktívnou poznávacou činnosťou s využitím sebareflexie. Kašpárková (1996, s. 50) odporúča aktivizujúce metódy, Chudý (2005, s.57) navrhuje modelovanie výchovných situácií, videotrénig, mikrovýstupy a ich analýzu, hranie rolí, tvorivú dramatizáciu. Poznávacia činnosť subjektu má spočiatku charakter vonkajších aktivít, ktoré sa postupne interiorizujú do operácií vnútorných, rozumových. Riešenie týchto situácií z pedagogicko-psychologického minima, pedagogickej komunikácie a i. Pedagogické situácie sú neštandartné a neopakovateľné. Nové pedagogické situácie ovplyvňujú poznatky a skúsenosti. Osvojené postupy sa menia, obohacujú, modifikujú a rozvíjajú.

V porovnaní s učiteľom pracuje pedagóg voľného času i vychovávateľ v špecifických podmienkach. Z profesionálneho hľadiska predovšetkým vychováva, ale v rámci záujmovej činnosti, tiež v priebehu prípravy na vyučovanie sa nevyhnutne podieľa na rôznych formách učenia. Nemá presne vymedzené časové jednotky, rozvrh hodín, učebné osnovy, metodické príručky, kvalitné učebnice. Všetko závisí od jeho dobrej teoretickej prípravy, kreativity, pracovnej klímy. Nároky na jeho odbornosť majú vzostupnú tendenciu.

Na základe realizovaných výskumov a praktických skúseností môžeme konštatovať, že profesionálna príprava vzhľadom na súčasné spoločenské postavenie (redukcia zariadení zameraných na edukáciu vo voľnom čase) si vyžaduje viacero inovačných krokov v procese graduálnej i postgraduálnej prípravy.

Aké cieľové kompetencie považujeme za nevyhnutné z aspektu efektívnej činnosti pedagóga voľného času, či sociálneho pedagóga?

Pedagogické kompetencie

1. Príprava, plánovanie, projektovanie. Rešpektujúc potreby a záujmy detí a mládeže sformulovať jasné ciele a zámery. S ohľadom na vek a vyspelosť sociálnych, či záujmových skupín vymedziť primeraný obsah rešpektujúci požiadavky edukačného prostredia, tak aby podporovali formovanie mravných, spoločenských, kultúrnych, duchovných, prírodných a i. hodnôt. Významné miesto pripisujeme štruktúre edukačnej činnosti, výberu metód, foriem a prostriedkov. Vlastná príprava si vyžaduje i prípravu pomôcok, pracovných listov, technických pomôcok, usporiadanie klubovne, vytýčenie trasy v teréne a pod.

2. Realizácia pravidelnej, príležitostnej záujmovej činnosti, letných, či zimných táborov. Pri vlastnej realizácii zaujíma dôležité miesto vnútorná i vonkajšia motivácia. Pedagóg by mal podporovať vnútornú motiváciu, podnecovať záujem detí na základe individuálneho poznania všetkých účastníkov edukačného procesu. Ďalším významným článkom je cieľavedomé podporovanie aktivity a dobrá organizácia individuálnych

a skupinových činností, kooperatívnych činnosti pri spoločnom riešení problému. Začínajúci pedagóg by si mal osvojiť zručnosť predchádzať nežiadúcemu chovaniu žiakov. Mal by si osvojiť pravidlá vlastného kompetentného postavenia v edukácii (autorita založená na výchove úspechmi), ale aj efektívneho využívania napomenutia, ako stratégie pre udržanie disciplíny (najmä vo voľnom čase detí).

3. Vytvorenie pozitívnej enocionálnej a pravovnej klímy. Navodenie kladnej klímy sa do značnej miery odvodzuje od implicitných hodnôt. Vytvorenie klímy je ovplyvnené vzájomným vzťahom pedagóga a žiakov, ktorý spočíva na vzájomnej úcte, zvyšovaní sebaúcty žiakov. Nezastupiteľné miesto tu má humanistický prístup, prosociálnosť, empatia, poskytovanie voľnosti, výberu a rozhodovanie o otázkach organizácie a riadení činnosti. Klímu ovplyvňujú i také rysy ako je vonkajšia úprava edukačného prostredia a zloženie kolektívu.

4. Hodnotenie činnosti a evaluácia vlastnej práce. Edukácia vo voľnom čase vyžaduje venovať procesu hodnotenia mimoriadnu pozornosť. Platí tu známa požiadavka – viac pochvál, menej kritiky, napomenutí a trestov. Na základe implicitných znalostí pedagóg rešpektuje princíp dobrovoľnosti a chápe hodnotenie ako spätnú väzbu a zároveň motiváciu. Mal by klásť väčšiu pozornosť formatívnemu hodnoteniu, do hodnotenia zahrnúť širší okruh výkonov, prispôsobovať hodnotenie potrebám jednotlivcov, do hodnotenia zapojiť deti. Pedagóg musí venovať pozornosť i hodnoteniu vlastných výkonov. Okrem sebahodnotenia by sa mal zamýšľať, či jeho činnosť prospeje zariadeniu, deťom, rodičom kolegom, preto by mal zhromažďovať fakty o súčasnej činnosti, o spätnej väzbe poskytovanej žiakmi a okolím, o efektívnom hospodárení s časom i schopnosti riešiť zložité životné a pracovné situácie, o vyrovnávaní sa so stresom a i.

5. Okrem toho by si mal pedagóg osvojiť zásady riadenia (logickosť, reflexívnosť, emocionálne vyjadrovanie, psychohygienu, prekonávanie zložitých životných situácií, schopnosť koordinácie – subjekt – objekt), schopnosti kontroly (organizačné predpoklady, ekonomické myslenie, stratégie a predpoklady spotreby materiálov a času), komunikačné schopnosti, ekologické kompetencie, technické, technologické kompetencie.

6. V neposlednom rade kompetencie koperatívne, metodické, stimulačné, motivačné, schopnosť vytvárať podmienky pre prácu, vyberať spolupracovníkov, prenášať zodpovednosť na poverených interných i dobrovoľných pracovníkov, ale i regulačné, relaxačné a iné kompetencie.

Sociálne kompetencie

1. Interakčné zručnosti – zručnosť nadviazať, prehlbovať a upevňovať vzťahy s deťmi, mládežou i dospelými – rodičmi, partnermi i nadriadenými,
2. komunikatívne zručnosti – vedomosti o ich faktoroch, priebehu, formách a metódach,
3. percepčné zručnosti – zručnosť vnímať vnútorné i vonkajšie podnety, interpretačné zručnosti,
4. zručnosť chovať sa kongruentne a autenticky,
5. emocionálne zručnosti – prejavovať city, ovládanie emócií,
6. priateľské spôsobilosti, vytváranie atmosféry s demokratickým a humanistickým základom s rešpektovaním autority vedúceho pracovníka
7. špeciálno - situačné zručnosti (prijímať kritiku, kritizovať, nepodľahnúť skupinovému nátlaku),
8. schopnosť presviedčať, riešiť spory, dosahovať konsenzus, kolektívne vyjednávať, získavať pomoc a spoluprácu).

Tvorivé kompetencie

1. Tvorivé schopnosti – produkovať neobvyklé zaujímavé nápady, riešenia, schopnosť formulovať známe poznatky do nových celkov, objavovať vzťahy a súvislosti medzi javmi,
2. všeobecné tvorivé zručnosti (zručnosť komplexne pozorovať javy, situácie a objekty, klásť otázky, formulovať a reformulovať problém, hľadať analógie, hľadať alternatívy riešenia problému a overovať navrhované postupy),
3. znalosti o rozvíjaní pedagogickej tvorivosti, o rozvíjaní aktivity a samostatnej práce,
4. znalosti o riešení pedagogických problémov.
5. znalosti o projektovaní a realizácii pedagogických problémov, ktoré sú zamerané na zdokonaľovanie vlastnej práce,
6. zručnosti podieľať sa na tímovej práci, ktorá smeruje k zefektívneniu pedagogickej práce,
7. znalosti o metodike a riešení štandartných a neštandardných pedagogických situácií,
8. zručnosti podieľať sa na tímovej práci.

Osobnostné kompetencie

1. schopnosť akceptovať seba a iných, empatia, sebareflexia, ovládanie emócií, redukcia stresu, asertivita, zodpovednosť a iné.
2. rozvíjajúce kompetencie - adaptívne, sebareflektívne, autoregulatívne, výskumné a iné.

Charakteristickým prvkom pedagogických kompetencií je skutočnosť, že sú to cieľavedomé činnosti, ktoré sú zamerané na zvýšenie efektívnosti edukačnej činnosti. Zahŕňajú celé spektrum všeobecných schopností a zručností, tiež špecifických, ktoré by sa mali stať súčasťou graduálnej prípravy pedagógov v rámci existujúcich predmetov, ale i novokoncipovaných ako napr. teória a metodika riešenia pedagogických situácií, diagnostika pre pedagógov, diagnostika pre sociálnych pedagógov, projektovanie výchovno-vzdelávacej práce, metódy edukácie a individuálnej práce s deťmi , tvorba učebných pomôcok podľa špecializácií, kompáracia edukácie vo voľnom čase v európskych krajinách, sebadôvera a sebareflexia...

Pri vymedzení profilu pedagóga voľného času a systému prípravy na túto profesiu máme na zreteli mnohostranné úlohy a rôznorodý obsah, rozmanitosť metód, foriem a prostriedkov, ktoré využíva vo vzťahu k podmienkam a charakteru výchovných situácií. Faktom ostáva, že kvalitu výkonu profesie ovplyvňujú implicitné i explicitné znalosti, mravné kvality, kreativita, sociabilita schopnosť vžiť sa do špecifických sociálnych rolí, ktoré vyplývajú z obsahu a náplne práce. Najčastejšie vystupuje pedagóg voľného času v roli láskavého a chápajúceho rodiča, ako priateľ, poradca, stimulátor, koordinátor, riadiaci činiteľ, manažér, cvičiteľ, tréner, rozhodca, organizátor hier a zábav, organizátor systematickej prípravy na vyučovanie, organizátor prevencie i prevýchovy. K týmto špecifickým úlohám, je potrebné vytvoriť sieť voliteľných predmetov, ktoré obsahovo korešpondujú s budúcim postavením pedagóga voľného času.

Literatúra:

CHUDÝ, Š. *Hledaní kořenú výchovy v současné společnosti*. Brno, Paido 2006, ISBN80-7315-131-6.

KAŠPÁRKOVÁ, S. *Alternativní metody vyučování dejepisu*. In *Tvorba učebnic dejepisu v Polsku, na Slovensku a v české republice*. Brno, Olomoučany 1995, ISBN 80-7204-012-X.

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

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, Amosioum servis 1995, ISBN 80-85498-27-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 2002, ISBN 80-7178-631-4.

ŠVEC, V. *Tvúrčí a sociální kompetance – klíčové kompetence učitele ve škole budoucnosti*. In *Sociálne edukatívní problémy mládeže a dospelých v reflexi pedagogické teórie a praxe*. Brno, Konvoj 1998, ISBN 80-85615-81-9.

ŠVEC, V. *Od implicitních teotií výuky k implicitním pedagogickýn znalostem*. Brno, Paido 2005, ISBN 80-7315-092-1.

***Resume**: The aim of the article is to refer to necessity for innovation of the system for formation of the leisure time pedagogues, educators, social educationists and to point to importance of using of the implicit pedagogic knowledge in creation of the pedagogic competences and their segments.*

Kontaktná adresa:

doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati v Zlíne
Mostní 5139, 760 01 Zlín
e-mail: masarikova@uni.utb.cz

PEDAGÓG VOĽNÉHO ČASU TROCHU INAK

Ivo ŠEREŠ

Anotácia: *Netradičnou formou úvahy príspevok popisuje status a poslanie pedagóga voľného času (v širších intenciách vychovávateľa) s ohľadom na sebarealizačné i existenčné požiadavky súčasnej doby.*

Kľúčové slová: *Pedagóg voľného času – sociálny pedagóg – vychovávateľ, kvalifikácia, status, povolanie, poslanie.*

Úvod

Tento príspevok nebude tradičným v zmysle vedeckej štúdie, výskumu či explicitného vedeckého článku sledujúceho nejaký pedagogický fenomén. Mal by byť okienkom či dverami do sveta úvah o zmysle, poslaní a statuse profesie pedagóga voľného času – vychovávateľa, o jeho pocitoch, vzťahoch a reflexiách, ktoré ho sprevádzajú počas jeho výchovných snáh. Prepáčte mi, ale nebudem používať ani autorský plurál, jednoducho sa mi to sem nehodí. Počas vykonávania tejto profesie som sa stretol s tými najkrajšími ľuďmi akých som kedy poznal. Boli to predovšetkým ľudia oddaní svojej práci, oplývajúci nekonečným optimizmom a odhodlaním.

Pedagóg voľného času

Integrovaný systém typových pozícií (www.istp.cz) definuje pedagóga voľného času nasledovne (definícia platná pre pozíciu s požadovaným VŠ vzdelaním): Pedagóg voľného času špecialista je vysoko kvalifikovaný pracovník, ktorý zaisťuje tvorbu všeobecných foriem a metód výchovy a vzdelávania v oblasti voľného času detí, mládeže alebo dospelých. Robí špecifické pedagogické vyšetrenia. Ako alternatívne názvy sú uvádzané sociálny pedagóg a vychovávateľ. Pozícia bola v systéme založená 18.11.2003 posledný update bol k 15.06.2005.

Prvý deň

Jedno septembrové ráno po ukončení školy, som sa ocitol v domove sociálnych služieb pre deti. Samozrejme, že ma nevytiahli z klobúka, ale nastúpil som ako nový „vychoš“ do výchovnej skupiny detský domov. Spolu s mojou kolegyňou Erikou sme mali vytvárať pre šiestich chlapcov s nariadenou ústavnou výchovou prostredie čo najbližšie tomu rodinnému, (v čase mimo vyučovania). A tak sa začali moje prvé pedagogické „pokusy“.

Kvalifikácia

Podľa vtedajšieho znenia vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov (sociálny pedagóg v tomto zariadení nebol definovaný) som musel na uznanie svojej kvalifikácie okrem svojho diplomu predložiť zamestnávateľovi: vysvedčenie o štátnej záverečnej skúške, keďže som bol absolvent neučiteľského štúdia – dokument o absolvovaní doplňujúceho pedagogického štúdia a potvrdenie z fakulty o absolvovaní špecializácie sociálna pedagogika. Po predložení týchto dokladov moje vzdelanie posúdili ako adekvátne pre výkon pozície vychovávateľa v tomto zariadení.

Výchovná skupina

Šiesti chlapci vo veku od 15 do 18 rokov boli študentmi učilišťa v odboroch sanitár a obuvník. Ako to väčšinou býva boli mimoriadne živí s vlastnými predstavami o tom čo ich

v živote čaká. S Erikou sme sa snažili, aby sa nestali len zajatcami svojich obrazov o budúcnosti, ale aby si odniesli aj niečo reálneho do života. Prežívali sme spolu nákupy, vybavovanie električeniek, záujmové činnosti, spoločenské aktivity, oslavy, prvé pokusy v kuchyni (niekedy aj moje) spravovanie spoločného fondu a individuálneho vreckového... Príprava na vyučovanie bola v niektorých prípadoch nočnou morou našich chovancov, ale vždy sme to dokázali vyriešiť k vzájomnej spokojnosti.

Kolegovia

Musím konštatovať, že sme sa na poschodí zišli priam ideálna zostava. Bolo to skutočne neopakovateľné portfólio osobností. Peter (pedagóg) znamenal významný prínos v oblasti koncepčnej práce. Svoj široký prehľad a skúsenosti z práce s deťmi a mládežou vedel uplatniť v každej situácii. Mirko (sociálny pracovník) bol vo svojej skupine prirodzenou autoritou a organizátorom podujatí všetkého druhu. Doteraz si pamätám motivačný prostriedok na jeho chovanca „Lukyho“, ktorým boli kakaové rezy. Erika (sociálny pracovník) bola priama, úprimná a svojim láskavým prístupom si získala rešpekt našich zverencov. Edo (učiteľ) oplýval neuveriteľnou vierou v človeka a v jeho dobrú podstatu. Mal asi tri zamestnania a všetky v oblasti pedagogiky. Lacko a Juraj boli už mohykánmi na našom poschodí Lacko dlhoročný pedagóg bol cenným zdrojom pedagogických skúseností a zastrešoval všetky športové aktivity. Juraj (bývalý vedecký pracovník) mal na starosti učňov knihárov, a robil kávu z ktorej poniektorí kolegovia nespali dve noci. Nikdy nezabudnem na výraz jeho tváre počas „inšpiratívnych porád“, ktorý jasne a nevinne odzrkadľoval pocit väčšiny zúčastnených. Súčasťou Domova sociálnych služieb bolo učilište, základná škola, internát s viacerými oddeleniami. Okrem nás vychovávateľov učňov tvorili náš vychovávateľský zbor kolegyne vychovávateľky učníc, liečebného odd., z pracovno-výchovných skupín, herní... Našim stálym „sparing“ partnerom boli zdravotní pracovníci a rádové sestry. Určite sme nikdy nepociťovali núdzu v tom, že by sme sa nemali na koho obrátiť. Všetky aktivity sa niesli v duchu vzájomnej spolupráce a pomoci.

Status pedagóga

Život nás skôr či neskôr postaví do pozície úvah nad zmyslom našej práce, jej významom, poslaním a statusom. V tomto ohľade bol môj kolega Edo nevyčerpateľným idealistom a pedagógom telom i dušou. Veril nielen v poslanie učiteľa a vychovávateľa ale i v to, že život (boh, osud, prvý hýbateľ...) si nejakým spôsobom vyberá ľudí na túto profesiu. Hovorí sa, že prvé zamestnanie je osudové a človek sa po čase k nemu vráti späť... Na počiatku všetkého je vytvorenie si pozitívneho sebaobrazu, stotožnenie sa s prácou vychovávateľa a schopnosť i ochota absorbovať nové a inovovať rutinu. Napriek tomu, že mnoho mojich kolegov tieto schopnosti malo a má strnulosť a stagnovanie procesuálnych oblastí im neumožňujú plne uplatniť ich tvorivý potenciál. Na čom teda stojí status pedagóga - vychovávateľa? Status nie je len finančné ohodnotenie, je to i vnímanie profesie kolegami, rodičmi, laikmi i odbornou verejnosťou. Zjednodušene je to obraz profesie - povolania v očiach verejnosti i nás samých. Výchova je oblasť do ktorej sa prirodzene zapája množstvo ľudí a preto mnohí pokladajú toto povolanie za „posedávanie v parku“. Zmysluplná výchovná činnosť, je ale úplne niečo iné. Každý rodič má svoju predstavu o výchovných metódach a ich účinnosti. rôznu časovú dotáciu, ktorú s deťmi trávi a pritom si neuvedomuje zásadný fakt: v dnešnej pracovne exponovanej dobe jeho dieťa trávi väčšinu času v škole, školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, záujmových krúžkoch, v horšom prípade je vychovávateľom ulica. Nikdy nebolo a nebude ľahké koordinovať skupinovú interakciu detí a pritom zachovávať individuálny prístup, udržať si ich záujem, byť pre ne vzorom a zároveň človekom ochotným priznať si svoje omyly. Stávame sa otrokom financií a neuvedomujeme si, kto sa nám stará o naše deti. Je ten človek vnímaný s úctou? Môže sa naplno venovať

svojej práci? Má dobré zázemie a je spokojný so svojím povolaním? Zásadné otázky, nad ktorými by sme sa mali (nielen mi) aspoň zamyslieť.

Zamestnanie / Povolanie

Bez ohľadu na etymológiu pojmov by som sa pokúsil zadefinovať tieto pojmy a dať ich do vzájomnej súvislosti. Slovo zamestnanie označuje stav osoby ktorá je alebo nie je v pracovnom pomere vo vzťahu k určitej inštitúcii prípadne k sebe samému (živnostník...). Povolanie je zamestnanie v ktorom človek nesie určité poslanie, je s ním stotožnený, odovzdáva ho ďalej s pocitom vnútorného uspokojenia a odhodlanosťou zodpovedajúcim prístupom odstraňovať prekážky, vyvíjať sa a hľadať inovácie.

Záver

Príspevkom som chcel otvoriť priestor úvah a reflexií o statuse pedagóga voľného času – vychovávateľa v kontexte súčasnej doby. Nie je exaktným vedeckým príspevkom. Je pojednaním o jednej z najdôležitejších profesií v kolobehu života. Sme predovšetkým ľudia a až potom vedci a preto si myslím, že občasný „úlet“ z exaktnosti našich štúdií, výskumov a teórií je občerstvením a na škodu určite nebude

Literatúra:

Vyhláška Ministerstva Školstva Slovenskej republiky č. 41/1996 z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v z.n.p.

www.istp.cz , heslo sociálny pedagóg špecialista.

Resumé: *The topic describes by nonconventional form of consideration the status and mission of leisure time educator (in wider intentions - educator) wihth regards on selfrealization and existence demands of present time.*

Kontaktná adresa:

Mgr. Ivo Šereš
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského Bratislave
Gondova 2, 818 01 Bratislava 16
e-mail: ivo.seres@gmail.com

KOMPETENCIE VYCHOVÁVATEĽA V PROCESE VOĽNOČASOVEJ VÝCHOVY

Gabriel BALŠAJ

***Anotácia**: Príspevok sa zaoberá podbrobnou charakteristikou profesijných kompetencií vychovávateľa a rôznymi prístupmi autorov k ich klasifikácii.*

***Kľúčové slová**: intrapersonálne a interpersonálne kompetencie vychovávateľa.*

Vzhľadom na multidimenzionálny charakter voľného času je v súčasnosti žiaduce systémové spracovanie voľnočasovej problematiky. V kontexte uvedenej tézy má dominujúcu pozíciu osobnosť pedagóga - učiteľa, vychovávateľa. Ak vnímame realitu vzájomnej súvislosti uvedených profesií - učiteľ vychováva, vychovávateľ učí, potom je umožnená primeraná syntéza prístupov k kompetenciám uvedených profesií.

Na základe porovnávacieho výskumu v desiatich štátoch OECD vypracovali Hopkins a Stern (1996) ***charakteristiku dobrého (efektívneho) učiteľa*** nasledovne :

- vysoká motivácia, zodpovednosť, entuziazmus pre učiteľské povolanie,
- láska k deťom, pozitívny vzťah k žiakom, študentom,
- majstrovské ovládanie didaktiky (metodiky) predmetov, ktoré vyučuje,
- oboznamovanie sa s rôznymi filozofiami výchovy a vzdelávania, koncepciami a metódami vyučovacieho procesu, ich optimálne využívanie vo vyučovacom procese a na tomto základe vypracovanie vlastnej, špecifickej koncepcie vyučovacieho procesu,
- spolupráca s ostatnými učiteľmi,
- permanentná spätná väzba, reflexia, analýza a hodnotenie vlastnej práce a jej zefektívňovanie, optimalizácia.

Sadker - Sadker (1991) uvádzajú nasledujúce ***charakteristiky dobrého učiteľa*** v USA:

- ovláda učivo predmetov, ktoré vyučuje,
- efektívne využíva vyučovací čas,
- optimálne organizuje štruktúru vyučovacej hodiny,
- udržiava vysoký záujem a angažovanosť žiakov vo vyučovacom procese,
- aktivizuje všetkých žiakov (nie iba dobrovoľníkov),
- učivo vysvetľuje jasne a zrozumiteľne,
- učivo vyberá a didakticky transformuje tak, aby si ho žiaci osvojovali úspešne a pritom v rýchlom tempe,
- zaisťuje, aby žiaci mali dostatok času na osvojovanie zručností,
- zadáva žiakom úlohy zamerané na všetky úrovne učenia a dáva im dostatok času na riešenie úlohy,
- obmieňa spôsoby práce žiakov,
- k žiakom sa správa s rešpektom, ohľaduplne, dôveruje im,
- je zapálený pre svoj predmet a vyučovanie,
- zabezpečuje pravidelnú spätnú väzbu, sleduje pokroky každého žiaka.

Conle (In: Spilková, 2003) vo vzťahu k učiteľskému vzdelávaniu akcentuje sebapoznávanie, sebareflexiu, teoretickú reflexiu praktických skúseností, rozvoj zručnosti efektívne komunikovať a spolupracovať, zvládať záťaž, riešiť konflikty.

Rosa - Turek - Zelina (1999, s.39) vymedzujú aktuálne ponímanie učiteľov nasledovne: „Ako tvorcovia každodenného života školy, sprievodcovia, uľahčovatelia a podporovatelia rozvoja dieťaťa majú povinnosť poznať potreby detí, obsah, metódy a ciele výchovy."

Vašutová (2005) zvýrazňuje jednotu pedagogických činností a profesionálnej zodpovednosti učiteľa ako :

- diagnostikovanie výchovných a vzdelávacích potrieb žiakov, ich predpokladov k učeniu a potencionalít rozvoja osobnosti,
- analyzovanie a posudzovanie podmienok výchovy a vzdelávania v širšom spoločenskom kontexte a v konkrétnej situácii,
- projektovanie kurikula a výučby, výchovných a vzdelávacích procesov v triede i v škole,
- riadenie procesu učenia, kognitívneho, sociálneho a osobnostného rozvoja žiaka vrátane rozhodovania o optimálnych prostriedkoch a metodických postupoch s ohľadom na individualitu žiakov,
- hodnotenie výsledkov učenia a rozvoja osobnosti žiakov,
- pedagogickú komunikáciu so žiakmi, ich rodičmi, kolegami, ďalšími odborníkmi a sociálnymi partnermi,
- utváranie hodnotového systému a pozitívnych postojov žiakov k životu, k ostatným ľuďom, k sebe samému,
- vytváranie pozitívnej sociálnej klímy a prostredia pre výchovu a vzdelávanie,
- riešenie výchovných situácií a problémov, prevencia negatívnych sociálnych prejavov žiakov,
- sebahodnotenie a sebavzdelávanie.

Spilková (1996) uvádza ako zložky profesionálnych kompetencií učiteľa :

- odborno-predmetové,
- psychodidaktické,
- organizačné a riadiace,
- diagnostické a intervenčné,
- poradenské a konzultatívne,
- reflexia vlastnej činnosti.

Vo vzťahu charakteristikám ***učiteľa ako facilitátora*** žiakovho vývoja Kosová (1996) uvádza - **humanistický učiteľ:**

1. Toleruje:

- city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti žiakov,
- svojský štýl učenia sa, správania a konania žiaka,
- iné názory, než sú jeho vlastné,
- diskusiu o problémoch,
- chyby a omyly žiaka,
- vlastné chyby a omyly,
- že nie je pre všetkých ideálnym učiteľom,
- aby ho žiak prerástol.

2. Podporuje:

- samostatné myslenie a konanie žiaka,
- vyhľadávanie problémov a informácií,
- mnohorakosť a netradičné riešenie problémov,
- pozitívny vzťah žiaka k učeniu,
- pozitívne, neformálne vzájomné vzťahy medzi žiakmi ako i žiakov k sebe,

- spoluprácu medzi žiakmi a rozumnú súťaživosť,
- potrebu žiaka po sebazdokonaľovaní.

3. Vyžaduje:

- aktívnu, uvedomelú disciplínu a zodpovednosť,
- vlastný názor, hodnotenie a sebahodnotenie žiaka,
- aby žiak pochopil podstatu svojej činnosti,
- aby žiak poznával sám seba, príčiny svojich chýb a nedostatkov, prednosti svoje i spolužiakov.

4. Očakáva a tvorí podmienky pre:

- úspech každého žiaka,
- zvedavosť a otázky žiakov,
- diskusiu a otvorenú komunikáciu,
- podnetné nápady a kritiku.

5. Odmieta:

- slepú poslušnosť a vynútenú aktivitu,
- atmosféru strachu a napätia,
- zosmiešňovanie a škatuľkovanie žiakov,
- spokojnosť a priemernosť,
- nesamostatnosť a konanie iba na výzvu,
- názor, že všetko má byť jednoznačné.

Dargová (2001) formuluje kognitívne intrapersonálne a interpersonálne kompetencie učiteľa : - kognitívne intrapersonálne kompetencie :

- schopnosť získavať informácie o sebe ako individuálnej osobnosti a tiež o sebe ako učiteľovi, aký som, aký mám byť, čo sa odo mňa ako učiteľa očakáva,
- schopnosť poznávať svoje schopnosti, vlastnosti, názory, postoje ako individuálnej osobnosti i ako učiteľa,
- schopnosť identifikovať motívy a spôsoby svojho správania v reálnom živote, ako aj v edukačných situáciách (seba ako učiteľa, aj seba ako vzdelávajúceho sa).

- kognitívne interpersonálne predpoklady :

- schopnosť učiť sa,
- schopnosť aplikovať vedomosti v praxi,
- schopnosť určité fenomény identifikovať, pomenovať, triediť, rozoznávať súvislosti, postrehnúť zákonitosti ich výskytu,
- schopnosť využívať myšlienkové operácie pri riešení problémov,
- schopnosť riadiť učebný proces tak, aby rozvíjal poznávacie procesy žiakov,
- schopnosť motivovať žiakov, rozvíjať ich samostatnosť, aktivitu, ovplyvňovať ich postoje a rozvíjať ich záujem o učenie.

Konkretizáciu a ďalšie doplnenie prezentovaných predpokladov vo vzťahu k vychovávateľovi (pedagógovi voľného času) uvádza Kouteková (2005) :

- všeobecné vzdelanie a kultúrnu rozhľadenosť,
- profesijno-odborná pedagogicko-psychologická a metodická pripravenosť,
- osobnostné predpoklady.

Uvedená autorka tiež upresňuje požiadavky na schopnosti a zručnosti pedagóga voľného času, kde okrem všeobecne akceptovaných zvýrazňuje najmä špeciálne schopnosti :

- schopnosť vytvárať podmienky pre prácu záujmových krúžkov,
- schopnosť vyberať spolupracovníkov,

- schopnosť tímovej spolupráce,
- tvorivo riešiť praktické úlohy vo všetkých oblastiach záujmových činností,
- schopnosť sebareflexie a autodiagnostiky,
- pedagogicko – psychologické a sociálne zručnosti.

V uvedenom komplexe predpokladov sú spredmetnené odborné, pedagogicko-psychologické, morálno-etické a ďalšie atribúty a požiadavky platné aj pre učiteľa, pre vychovávateľa.

Integrácia uvedených predpokladov a požiadaviek na osobnosť vychovávateľa - pedagóga voľného času je predpokladom kompetencií, ktoré reflektujú kvalitu osobnosti, a teda úspešnosť výchovnej činnosti.

Literatúra:

DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa.* Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X

HOPKINS, D. - STERN, D. 1996. *Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications.* Teacher – Teacher Education, 12, 1996, 4.5, s. 501 - 517.

KOUTEKOVÁ, M. *Osobnosť pedagóga voľného času – význam a potreba tejto profesie.* In: Sborník příspěvku z mezinárodné konference „Socialia 2004“. Hradec Králové: PdF, UHK, 2004, s. 311 – 318.

KOSOVÁ, B. 1996. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica, MC Banská Bystrica, 1996.

LANGOVÁ, M. 1992. *Učitel v pedagogických situacích.* Praha: PF UK, 1992.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8

ROSA, V.- TUREK, I. - ZELINA, M. 1999. Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (Projekt Milénium). *Príloha časopisu Technológia vzdelávania*

SADKER,M.P. - SADKER, D.M. 1991. *Teachers, Schools and Society.* 2nd. ed. New York, McGraw-Hill, Inc. 1991.

SPILKOVÁ, V. 1996. *Východiská vzdelávaní učitelu primárních škol.* Pedagogika, 46, 1996, č. 2, s. 135 – 146.

SPILKOVÁ, V. 2003. *Současné proměny v pojetí učitelské profese a přípravy na jklíčové trendy v Europě.* In: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie “Príprava učiteľov elementaristov v novom storočí.“ Prešov: PF PU, MPC, 2003, s. 11 - 18.

VAŠUTOVÁ, J. 2005. *Standardizace profese učitele: český model.* In:Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania“. Banská Bystrica: PF, UMB, 2005, s. 43 - 51. ISBN 80-8083-107-6

Kontaktná adresa:

PaedDr. Gabriel Balšaj
Ústav pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov
e-mail: balsaj@zoznam.sk

UČITELIA – DOBROVOĽNÍCI ALEBO PROFESIONÁLI VO VÝCHOVE ŽIAKOV VO VOĽNOM ČASE

Miroslav KRYSTOŇ

Anotácia: *voľnočasová výchova v školskom prostredí, jej historické pozadie a súčasné problémy sú obsahom tohto príspevku. Autor analyzuje aktuálny stav prípravy budúcich učiteľov na túto oblasť edukácie. Zaoberá sa aj názormi súčasných učiteľov základných a stredných škôl na Slovensku, súvisiacimi s ich ochotou a pripravenosťou pedagogicky sa angažovať vo voľnom čase žiakov. Súčasťou príspevku sú aj výsledky výskumov v predmetnej oblasti.*

Kľúčové slová: *voľný čas, škola, učiteľ, príprava učiteľov, výchova vo voľnom čase v školskom prostredí.*

Význam voľného času v živote človeka kontinuálne narastá. Toto konštatovanie platí pre celé ontogenetické spektrum a potvrdzujú ho výsledky vedeckého skúmania viacerých vedných odborov – pedagogika, psychológia, sociológia, ale dnes aj andragogika, medicína, ekonómia a iné. Pedagogika, ktorej integrálnou súčasťou je aj pedagogika voľného času, svoju pozornosť orientuje najmä na možnosti edukačného zhodnocovania voľného času detí a mládeže. V tejto súvislosti analyzuje pôsobenie rôznych činiteľov, ktoré do voľného času mladých ľudí intervenujú. Jedným z nich vždy bola, je a dúfajme, že aj bude škola. V našom príspevku sa chceme zamyslieť nad historickým pozadím, ale najmä nad aktuálnym postavením a úlohami, ktoré škola a učitelia v oblasti voľnočasovej výchovy žiakov majú.

Stručne z histórie

Na otázku pôsobenia učiteľov vo voľnom čase žiakov dnes neexistujú jednoznačné odpovede. Realitou sú názory, ktoré poukazujú na iné „dôležitejšie“ úlohy a funkcie, ktoré učitelia a škola majú, pričom sa zdôrazňuje najmä vzdelávacia zložka. Každodenná prax však dokumentuje, že marginalizácia výchovnej funkcie, kde má nezastupiteľné miesto i výchova voľnočasová, predstavuje obrovské riziko. Aj v tejto súvislosti platí „historia magistra vitae“ a pohľad do minulosti by mohol byť inšpiratívny. Historická analýza ukazuje, že starostlivosť o žiakov v ich voľnom čase má reálne historické korene. Dokumentujú to historické analýzy života a diela najvýznamnejších predstaviteľov pedagogickej teórie, a tiež dobové dokumenty ilustrujúce úroveň edukačnej praxe.

Korene voľnočasovej výchovy siahajú až do obdobia antiky, v ktorom sa výchova, v zmysle ideálu kalokagatie, orientovala nielen na rozvoj duchovného potenciálu človeka, ale vysoko na cenil aj rozvoj v oblasti telesnej a estetickej výchovy. Je však potrebné konštatovať, že väčšinou sa tieto aktivity „realizovali spontánne, bez organizovaného systému mimoškolskej výchovy.“ (KOMINAREC, I.: 2003, s. 6)

Antický vzor sa aj vo výchovnej rovine stáva inšpiráciou pre renesančných pedagógov. Intervencia do voľného času a jeho pedagogické zhodnocovania sú typickými znakmi výchovných systémov napr. u Vittorina R. da Feltreho či Thomasa Morusa. Novú kvalitu do oblasti cieľavedomej výchovnej práce učiteľov v čase mimo vyučovania prináša J. A. Komenský. Myšlienky akcentujúce spojenie školy so životom, didaktické využívanie hry, ale najmä požiadavky na činnosť a usporiadanie školy sa stali podnetnými pre modernú pedagogiku voľného času. (PŠENÁK, J.: 1992, s. 207 – 228) Bezprostredný kontakt učiteľa so žiakmi počas celého dňa je jedným zo základných pilierov výchovného systému J. H. Pestalozziho, u ktorého, ako konštatuje napr. M. Přadka: „vyučovanie a výchova mimo vyučovania splývajú v jedno.“ (PŘADKA, M.: 1994, s. 155)

Pedagogické ovplyvňovanie voľného času je charakteristické aj pre jezuitskú výchovu. Podľa dokumentu Ratio studiorum et institutiones scholasticae (Plán a organizácia zamestnania), platného až do roku 1832, bola súčasťou edukácie v jezuitských kolégiách aj hra, telesné cvičenia a esteticko-výchovné aktivity v čase mimo vyučovania. (ŠTVERÁK, V.: 1988, s. 80-81)

Výsledky čiastkových výskumov z histórie ľudových a meštianskych škôl na Slovensku v druhej polovici 19. storočia poskytujú dostatok dôkazov o tom, že integrálnou súčasťou práce učiteľov týchto škôl bola aj výchovná činnosť so žiakmi realizovaná v čase mimo vyučovania. Výrazne sa v tejto oblasti angažovali aj profesori slovenských gymnázií. (viď napr. RICHTER, O.: 1983, GALLO, J.: 1962 a iní) V tejto súvislosti považujeme za potrebné zdôrazniť skutočnosť, že činnosť učiteľov v rámci voľného času spravidla presahovala rámec konkrétnej školy a nadobúdala charakter osvetovej a ľudovýchovnej činnosti. Tento jav pretrváva aj v ďalšom období, najmä počas trvania prvej Československej republiky. Po druhej svetovej vojne bola oblasť výchovy mimo vyučovania a úlohy školy, resp. učiteľov v tejto oblasti upravená aj legislatívne - v rámci školských zákonov a príslušných vyhlášok.

Súčasné pohľady na problematiku

Ako sme uviedli, história môže inšpirovať, ale riešenie odborného problému vychádza spravidla z analýzy aktuálneho stavu a požiadaviek.

V tejto súvislosti je potrebné položiť si, z nášho pohľadu kardinálnu, otázku: môže sa výchovný vplyv u učiteľov redukovať len na činnosti realizované v rámci časovo presne vymedzeného vyučovania? Odpoveď je podľa nás negatívna. Upozorňuje na to aj B. Kasáčová, ktorá medzi priority zmien v školských reformách zaraďuje okrem iných na nasledovné požiadavky:

- Pripraviť deti na ich dospelosť a pracovný život, voľný čas, na život v rodine a v spoločnosti. Bez úzko chápaného prakticizmu a pragmatizmu sa tu zdôrazňuje úloha výchovy občana demokratickej spoločnosti, schopného kvalitne prežiť svoj život v rodine, práci a voľnom čase.
- Zaistiť deťom v škole šťastný život. Škola nie je len prípravou na život a profesiu, ale tvorí významnú súčasť súčasného sveta dieťaťa a musí vychádzať v ústrety jeho potrebám a tiež pomáhať mu riešiť jeho problémy. (KASÁČOVÁ, B.: 2002, s. 106 - 107)

V širšom kontexte úlohu učiteľa v rámci výchovy žiakov vo voľnom čase, ale aj k voľnému času prezentuje S. Kariková, ktorá uvádza: „Aj učitelia si však musia uvedomiť, že komplexný rozvoj osobnosti žiaka zahŕňa aj rozvoj kompetencií, ktoré sa realizujú vo voľnom čase. Učitelia v tomto smere vystupujú ako vzory, od ktorých žiaci preberajú nielen to, čo ich učia, ale aj to, ako sa správajú v škole, ale aj v širšom kontexte – vo svojom osobnom živote, s ktorým súvisia aj ich voľnočasové aktivity.“ (KARIKOVÁ, S.: 1999, s. 67) Podľa B. Krausa je práca so žiakmi v ich voľnom čase súčasťou integračnej funkcie učiteľa, ktorá: „vychádza z facilitačného charakteru pedagogickej profesie a jej obsahom je aj akceptácia rekreačnej funkcie školy, ktorá zahŕňa starostlivosť o žiakov v čase mimo vyučovania.“ (KRAUS, B.: 2001, s.39) Táto funkcia školy je dôležitá nielen pre žiakov, ale aj pre ich rodičov a zohráva často významnú úlohu v konkurenčnom prostredí. Je však potrebné konštatovať, že v tomto smere „existuje veľká rôznorodosť nielen medzi jednotlivými školami, ale aj krajinami.“ (KOSOVÁ, B.: 2003, s. 53) V prehľadových prácach komparatívneho charakteru je problematike činnosti učiteľov v rámci voľného času žiakov venovaná nedostatočná pozornosť. Napríklad v publikácii V. Ježkovej (JEŽKOVÁ, V. a iní: 1996) sú analyzované vzdelávacie systémy 13-tich krajín sveta (Austrália, Dánsko, Grécko, Japonsko, Litva, Poľsko, Portugalsko, Ruská federácia, Slovensko, Slovinsko, Švajčiarsko

a USA). A len v prípade Dánska a Spojených štátov amerických je spomenutá podpora voľnočasových vzdelávacích aktivít žiakov. V prípade USA ide o typ škôl označovaných ako „school - magnets“ (školy – magnety), ktoré sú typické najmä širokou škálou činností pre talentovaných a záujmovo špecializovaných študentov. Na pripravenosť učiteľov v oblasti výchovy vo voľnom čase v Dánsku upozorňuje vo svojej publikácii K. Rýdl. (RÝDL, K.: 1993, s. 145) Naopak M. Kurelová, ktorá sa zaoberala štruktúrou činností učiteľov a riadiacich školských pracovníkov v Českej republike, do časového fondu profesionálnych činností učiteľov aktivity realizované vo výchove žiakov vo voľnom čase vôbec nezaraďuje. (KURELOVÁ, M.: 1998, s. 42 – 43)

Špecifickú kategóriu v systéme výchovnej starostlivosti o žiakov v ich voľnom čase predstavujú školy s celodenným výchovným systémom (resp. celodenné školy). Na skúsenosti s celodennými školami v Nemecku poukazujú napr. V. Heřmanová a M. Langová. (HEŘMANOVÁ, V. – LANGOVÁ, M.: 2004, s. 6 – 9) U nás sa organizácii celodenného výchovného pôsobenia v rôznych variantoch, zahrňujúcich aj voľnočasové aktivity žiakov, podrobnejšie venuje kolektív autorov v publikácii z roku 2003 vydanej Metodicko-pedagogickým centrom v Prešove. (HVOZDOVIČ, Ľ. – LEHOCZKÁ, S. – PAVLOV, I. – SKOUMANOVÁ, V. – ŠIMČÍKOVÁ, E.: 2003, s. 12 – 13)

Úlohy a funkcie školy v oblasti výchovy žiakov vo voľnom čase, resp. v čase mimo vyučovania, sú u nás upravené aj legislatívne. Vo Vyhláške Ministerstva školstva č. 143/1984 Zb. o základných školách sa v súlade s paragrafom 5, ods. 9 „utvárajú podmienky na výchovu mimo vyučovania podľa potrieb a záujmov žiakov a na tento účel sa sprístupňujú objekty a priestory ihrísk, telocviční, klubov a učební. Výchova mimo vyučovania sa zameriava na záujmovú, rekreačnú, telovýchovnú a spoločenskú činnosť žiakov, ktorá sa realizuje prevažne formou krúžkovej činnosti. Podobné znenie majú aj príslušné paragrafy Vyhlášky Ministerstva školstva SR č. 80/1991 Zb. o stredných školách. Záujmové vzdelávanie ako súčasť vzdelávacieho procesu môžu stredné školy organizovať v súlade s paragrafom 19, ods. 1 tejto vyhlášky. Podľa paragrafu 25 „výchova v čase mimo vyučovania v stredných školách poskytuje žiakom aktívny oddych a využitie voľného času, rozvíja ich schopnosti, nadanie a záujmy, vedie ich k účasti na spoločenskom živote primerane ich veku, pomáha im pri príprave na vyučovanie a pri voľbe povolania. Realizuje sa prevažne formou krúžkovej činnosti.“ Na základe uvedeného možno konštatovať, že v súčasnosti existuje zreteľný rozpor medzi teóriou a legislatívou na jednej strane, a praxou na strane druhej. Za určitý čiastkový, ale predsa len konkrétny krok, smerujúci k odstráneniu tohto rozporu, možno považovať zavedenie vzdelávacích poukazov, ktoré sú v zmysle Zákona č. 597/2003 Z.z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení definované ako: osobitný ročný príspevok štátu na záujmové vzdelávanie pre jedného žiaka základnej školy alebo strednej školy.

Na komplexnejšie hodnotenie dopadu vzdelávacích poukazov na kvalitu voľnočasovej výchovy postupne dozrieva čas – platia od roku 2004.

Na základe vlastných profesných skúseností, ale aj výsledkov parciálnych výskumov, si však dovoľujeme konštatovať, že jedným z prvých dôsledkov tohto kroku Ministerstva školstva bol masívny tlak na učiteľov v zmysle ich zapojenia sa do organizácie a realizácie voľnočasových aktivít žiakov, najmä v oblasti záujmových činností. A tu sa dostávame k jednému z ťažiskových problémov – a síce k otázke pripravenosti učiteľov na prácu so žiakmi v ich voľnom čase.

Problematika výchovy detí a mládeže vo voľnom čase v príprave učiteľov

V súčasnosti na základných a stredných školách na Slovensku pôsobia učitelia, ktorí pregraduálnu vysokoškolskú prípravu absolvovali v rozdielnych spoločensko-ekonomických podmienkach. Kvantitatívne väčšiu skupinu predstavujú tí učitelia, ktorí študovali pred

rokom 1989, kedy u nás prebehli významné sociálno-politické zmeny zasahujúce aj oblasť prípravy budúcich učiteľov. Je to kategória učiteľov s 15 a viac ročnou praxou. Väčšina z nich sa s teoretickými, ale najmä praktickými aspektmi výchovy vo voľnom čase stretla v rámci pedagogicko-psychologickej a praktickej zložky ich prípravy. Najmä na pedagogických fakultách v bývalom Československu bola jedna časť pedagogických praxí orientovaná práve na oblasť výchovy mimo vyučovania. Týmto praktickým aktivitám spravidla predchádzala aj príslušná teoretická príprava. Dokumentujú to napríklad tvrdenia Ľ. Višňovského, ktorý v rámci historickej analýzy činnosti Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici konštatuje, že: „významnou aktivitou tejto fakulty bola orientácia a príprava jej študentov na prácu v čase mimo vyučovania. Vychádzalo sa z princípu, že učiteľ je aj významným verejným, kultúrnym, športovým i politickým činiteľom. Výsledkom týchto aktivít v 60. – 80. rokoch bola práca budúcich učiteľov s deťmi a mládežou v čase mimo vyučovania.“ (VIŠŇOVSKÝ, Ľ.: 2004, s. 22) Rovnaké, alebo podobné aktivity sa v minulosti realizovali aj na ostatných vysokých školách pripravujúcich učiteľov a mali svoje opodstatnenie vyjadrené okrem iného v medzinárodnom dokumente „Charta učiteľa.“ V charte je požiadavka pedagogickej praxe orientovanej aj na oblasť mimoškolskej činnosti explicitne vyjadrená v časti „Programy prípravy učiteľov“, bod 20, písm. d.

Od začiatku 90. rokov až po súčasnosť prebiehajú v príprave učiteľov rozsiahle obsahové aj formálne zmeny. Oblasť prípravy na pôsobenie učiteľov v rámci výchovy žiakov vo voľnom čase zasiahli tieto zmeny negatívne. Reálny obraz aktuálneho stavu zastúpenia pedagogiky voľného času (v podobe teoretických predmetov, ale aj špecifických pedagogických praxí) je možné získať komparáciou učených plánov fakúlt, na ktorých sa budúci učitelia pripravujú.

Uvedomujeme si, že problematika výchovnej práce so žiakmi v rámci ich voľného času môže byť viac či menej komplexne zahrnutá aj do niektorých ďalších predmetov teoretickej alebo praktickej povahy. Na základe osobných konzultácií s vyučujúcimi, resp. na základe anotácií týchto predmetov v učebných programoch fakúlt, môžeme ako príklady uviesť: „Základy pedagogiky“ (FHaPV PU Prešov), „Animátor pohybových aktivít“ (PF PU Prešov), „Organizácia a riadenie škôl a výchovných zariadení“ (PF UK Bratislava), „Pohybové a športové hry“ (tamže), „Metodika hier“ (PF UKF Nitra), „Organizácia a riadenie školských zariadení“ (PF TU Trnava), „Kultúrna a športová činnosť“ (FF UCM Trnava). Sme však toho názoru, že tieto predmety, najmä vzhľadom na ich celkové obsahové zameranie, nemôžu nahradiť systematickú prípravu budúcich učiteľov na oblasť výchovy žiakov vo voľnom čase. Naopak, na základe teoretickej analýzy odborných prameňov, ako aj vlastných pedagogických skúseností, sa stotožňujeme s názorom E. Kratochvílovej, ktorá súčasný stav v predmetnej oblasti hodnotí nasledovne: „Obsah štúdia učiteľstva nezodpovedá objektívnym požiadavkám na prácu vychovávateľa so žiakmi ZŠ a SŠ. Aj keď je odlišná situácia na pedagogických ako na iných fakultách, vcelku to opäť možno hodnotiť ako neodborný prístup a nerešpektovanie osobitosti výchovy v čase mimo vyučovania, nedocenenie jej významu.

Pedagogická príprava v učiteľských odboroch štúdia humanitného, technického a prírodovedného smeru venuje problematike výchovy v čase mimo vyučovania len okrajovú pozornosť... Nie je priestor na ucelený obsah pedagogiky voľného času, ani na metodiku výchovnej práce, na metodiky záujmových činností, ani na prax vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach.“ (KRATOCHVÍLOVÁ, E.: 2001, s. 71)

Neopodstatnenosť názorov poukazujúcich na zbytočnosť takejto prípravy resp. nezáujem zo strany samotných študentov jednoznačne potvrdzujú aj výsledky výskumu, ktorý sme realizovali v roku 2005 na všetkých fakultách UMB v Banskej Bystrici, na ktorých sa realizuje učiteľská príprava.:

tab. č. 1 Názory študentov učiteľstva na to, či je potrebné rozšírenie súčasnej učiteľskej prípravy o poznatky týkajúce sa výchovy žiakov vo voľnom čase – celá výskumná vzorka

Názor	n	%
je to veľmi potrebné	49	28,16
snáď aj áno, na úkor menej „potrebných“ poznatkov	97	55,75
ani nie, ak, tak len v rámci existujúcich vyučovacích predmetov	27	15,52
vôbec nie, súčasný stav úplne vyhovuje	1	0,57
Spolu	174	100,00

Je potrebné doplniť, že ďalšie výsledky spomínaného výskumu potvrdili, že viac ako 70 percent **opýtaných respondentov prejavilo ochotu pedagogicky sa angažovať vo voľnom čase žiakov, v prípade, že budú vykonávať túto profesiu.**

Aktuálna situácia v školskej praxi

Keďže si uvedomujeme, že predstavy študentov určitého odboru sú často tvrdo konfrontované s realitou praxe, ďalší výskum sme v rokoch 2006 – 2007 orientovali práve do tejto sféry. Aj keď sú komplexné výsledky v tomto období v štádiu spracúvania kvalitatívnej analýzy, dovolíme si prezentovať aspoň ťažiskové kvantitatívne ukazovatele. Z odpovedí **970** učiteľov základných a stredných škôl vo viacerých regiónoch Slovenskej republiky vyplýva, že:

- **74,1 percent (n = 719)** oslovených probantov sa aktívne zapája do voľnočasovej výchovy žiakov, alebo prejavuje ochotu pedagogicky sa angažovať aj v tejto oblasti edukácie. Tento údaj vcelku korešponduje s hodnotami nameranými v skupine študentov učiteľstva a dokumentuje reálny záujem o predmetnú problematiku.
- Iná situácia bola zistená v súvislosti s odbornou pripravenosťou učiteľov na prácu so žiakmi v ich voľnom čase. Viac ako **37 percent** z nich **(n = 361)** sa necíti byť dostatočne pripravená, pričom obsahová analýza odpovedí tých probantov, ktorí samých seba vnímajú ako dostatočne pripravených **(62,8 percent; n = 609)** preukázala, že v mnohých prípadoch ide naozaj len o subjektívny pocit, ktorého validnosť objektívne znižuje veľmi nízka, alebo nulová orientácia v takých ukazovateľoch, ako sú: znalosť odbornej (monografickej alebo časopiseckej) literatúry z pedagogiky voľného času, akceptácia špecifík výchovy vo voľnom čase, vnímanie princípu dobrovoľnosti a pod.

Záver

Na základe teoretickej analýzy, čiastkových výsledkov empirického skúmania, ako aj vlastných profesných skúseností dotýkajúcich sa realizácie výchovy žiakov vo voľnom čase v školskom prostredí vyslovujeme názor, že aj v súčasnosti má v tejto oblasti edukácie pevné miesto škola a práca učiteľov. Kvalitu tohto procesu pozitívne ovplyvňuje záujem

zainteresovaných (súčasných aj budúcich) učiteľov. Riziká ohrozujúce jeho kvalitu vyplývajú najmä z nedostatočnej úrovne prípravy učiteľov (budúcich i súčasných) na túto špecifickú súčasť výkonu ich profesie.

Literatúra:

GALLO, J. *Revúcke gymnázium.* Bratislava : 1962. 204 s.

HEŘMANOVÁ, V. – LANGOVÁ, M. Pojetí *role vychovatele a možnosti otevřeného učení v praxi celodenních škol*. In *Vychovávateľ.* Roč. 50, 2004, č. 9. ISSN 0139-6919.

HVOZDOVIČ, Ľ. – LEHOCZKÁ, S. – PAULOV, I. – SKOUMANOVÁ, V. – ŠIMČÍKOVÁ, E.: *Celodenné výchovné pôsobenie.* Prešov : 2003. 78 s. ISBN 80-8045-296-2.

JEŽKOVÁ, V. a iní: *Vzdělávací systémy v zahraničí.* Praha : 1996. 142 s. ISBN 80-7184-078-5.

KARIKOVÁ, S. *Osobnosť učiteľa.* Banská Bystrica : 1999. 112 s. ISBN 80-8055-239-8

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica : 2002. 151 s. ISBN 80-8055-702-0

KOMENSKÝ, J. A. Zákony dobre usporiadanej školy. In: PŠENÁK, J. ed: *Výber z potockých spisov a rečí Jana Amosa Komenského.* Bratislava : 1992. 285 s. ISBN 80-223-0415-8

KOMINAREC, I. *Úvod do pedagogiky voľného času.* Prešov : 2003. 113 s. ISBN 80-968608-5-2

KOSOVÁ, B. *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní.* Prešov : 2003. 99 s. ISBN 80-89055-31-1

KRATOCHVÍLOVÁ, E. Príprava pedagogických pracovníkov na prácu s deťmi a mládežou v čase mimo vyučovania. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Prešov : 2001. 427 s.ISBN 80-8068-037-X

KRAUS, B. *Integrační funkce pedagogických pracovníků v procesu formování zdravého životního způsobu dětí a mládeže*. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien. Zborník z medzinárodnej konferencie.* Prešov : 2001. 427 s. ISBN 80-8068-037-X

KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a praxi.* Ostrava : 1998. 102 s. ISBN 80-7042-138-X.

PŘADKA, M. *Nástin vývoje koncepcí výchovy ve volném čase.* In SPOUSTA, V. a iní: *Teoretické základy výchovy ve volném čase.* Brno : 1994. 183 s. ISBN 80-210-1007-X

RICHTER, O. a iní: *Bansko-Bystrické gymnázium*. Martin : 1983.

RÝDL, K.: *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem.* Praha : 1993. 237 s.

ŠTVERÁK, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : 1988. 307 s.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. a iní: *50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici.* Banská Bystrica : 2004. 94 s. ISBN 80-8055-950-3

Resume: *Education of leisure time is integrant activities of school. This education has historical substance and real problems. Students of mistress-ship and teachers of practicies they are gladly cooperate in area education of leisure time but they feel handicap in specialistic preparing.*

Kontaktná adresa:
doc. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: mkryston@pdf.umb.sk

ŠKOLSKÝ KLUB DETÍ AKO ŠPECIFICKÉ PROSTREDIE VÝCHOVY VO VOĽNOM ČASE

Simoneta BABIAKOVÁ

Anotácia: *Príspevok pojednáva o výchove vo voľnom čase detí mladšieho školského veku v školských kluboch detí. Zameraný je najmä na špecifiká prostredia ŠKD a tvorbu monotematických projektov pre záujmovú činnosť.*

Kľúčové slová: *Školský klub detí, Voľný čas detí, Výchova vo voľnom čase, Projekty záujmovej činnosti.*

Voľný čas chápeme ako priestor pre oddych, psychické uvoľnenie, rekreáciu, zábavu, záujmy, spoločenské kontakty a v konečnom dôsledku ako čas na sebarealizáciu. Časová štruktúra dňa detí sa líši od štruktúry dňa dospelých. Teda môžeme povedať, že aj voľný čas detí sa líši od voľného času dospelých.

Do *pracovného času detí* môžeme zahrnúť povinnú školskú dochádzku (školské vyučovanie časovo riadené v jednotlivých ročníkoch platnými učebnými plánmi schválenými MŠ SR), prípravu na vyučovanie a vypracovanie všetkých úloh uložených školou, cesta do školy a späť. Do *mimopracovného času* sa ráta spánok, osobná hygiena, jedlo, liečenie ochorení, samoobslužné činnosti, činnosti súvisiace s rodinným životom dieťaťa a jeho povinnosťami v rodine a pod. Všetok ostatný čas by sa dal chápať ako *voľný čas detí.* (Brindza, 1984)

Voľný čas si deti mladšieho školského veku nemôžu organizovať úplne samy podľa vlastných predstáv a vlastnej vôle, pretože ešte nie sú úplne samostatné. Väčšinou je ovplyvnený najmä rodinou a školou. Niektoré deti navštevujú vo „voľnom čase“ základnú umeleckú školu, ktorá sa po podpísaní prihlášky pre ne stáva ďalšou povinnosťou. Väčšina detí mladšieho školského veku trávi čas pred a po vyučovaní v školskom klube detí (ďalej len ŠKD), ktorý zaraďujeme medzi školské zariadenia. Keďže čas strávený v školskom klube detí je vlastne voľným časom detí (až na sporné vypracovávanie domácich úloh v ŠKD), mal by spĺňať atribúty voľného času. ŠKD nie je pokračovaním školského vyučovania a nemal by byť chápaný len ako sociálna služba rodičom. V ŠKD by si deti mali oddýchnuť, rekreovať sa, uvoľniť sa mali by realizovať svoje záujmy a potreby. Jedným z ukazovateľov spokojnosti detí s trávením voľného času v ŠKD je ich radosť z činností a ochota v ŠKD zotrvať počas celého školského roka.

ŠKD plní ciele výchovy vo voľnom čase, ktorá má podľa Pávkovej (1999) činnostný charakter. Predstavujú ju odpočinkové a relaxačné činnosti, rekreačné činnosti, záujmové činnosti, spoločensky prospešné činnosti, sebaobslužné činnosti a činnosti spojené s prípravou na vyučovanie. Sebaobslužné činnosti a činnosti spojené s prípravou na vyučovanie majú pre deti charakter povinností, ostatné sú založené na báze dobrovoľnosti.

Odpočinkové a relaxačné činnosti

Môžu mať charakter pasívnej alebo aktívnej činnosti. Sú psychicky a fyzicky nenáročné, zaraďované zväčša po obede, ale tiež podľa potreby kedykoľvek počas dňa. Jedná sa o kľud na lôžku, voľné rozhovory, stolové a spoločenské hry, tiché alebo hlasné čítanie, zberateľské činnosti, modelovanie, pokojná prechádzka. Osvedčili sa tiež interakčné cvičenia, reflexie a rozhovory o prežívaní detí. Využívajú sa aj špecifické relaxačné cvičenia pri hudbe. V odpočinkovej a relaxačnej činnosti ide o rýchle a efektívne odstránenie únavy a stresu spôsobeného pracovným zaťažením.

Rekreačné činnosti
Tieto činnosti sa realizujú prevažne vonku na čerstvom vzduchu alebo v telocvični a kompenzujú únavu z dopoludňajšieho vyučovania. Ich súčasťou sú pohybovo náročnejšie aktivity telovýchovného, športového, turistického alebo manuálneho zamerania. Rekreačná činnosť môže byť organizovaná, alebo spontánna.
Záujmové činnosti
Sú najdôležitejšou súčasťou výchovy vo voľnom čase. Jedná sa o uspokojovanie a rozvíjanie záujmov detí a mládeže. Uspokojujú sa potreby, rozvíjajú sa schopnosti a talenty detí a mládeže. Zaraďujeme sem už spomínanú záujmovú činnosť spoločenskovednú, prírodovednú, esteticko-výchovnú telovýchovnú a športovú, pracovno-technickú...Záujmové činnosti sa podieľajú aj na vytváraní životného štýlu človeka a niekedy sa stávajú jeho celoživotnou záležitosťou.
Spoločensky prospešné činnosti
Tieto činnosti sú zamerané na skrášľovanie životného a pracovného prostredia, ochranu prírody, pomoc starším, chorým a slabším ľuďom. Patria sem aj kultúrne a osvetové činnosti. Cieľom týchto činností je viesť deti a mládež k dobrovoľnej práci v prospech iných ľudí bez nároku na odmenu. Pri dobrom pedagogickom vedení môžu tieto činnosti formovať kladné charakterové vlastnosti a podporovať dobré sociálne vzťahy.
Sebaobslužné činnosti
Tieto činnosti vedú dieťa k samostatnosti a starostlivosti o vlastnú osobu a vlastný majetok. Umožňujú formovanie hygienických návykov, ktoré spočívajú v starostlivosti o osobnú hygienu a vkusný zovňajšok človeka. Tiež vplývajú na návyky spoločenského správania sa a vhodného jednania s inými ľuďmi. Sebaobslužné činnosti nezaraďujeme do voľného času detí.
Príprava na vyučovanie
Sú to činnosti spojené s plnením si školských povinnosti. Mali by sa realizovať po 15. hodine, kedy sa výkonnosť detí znovu zvyšuje. Nejedná sa len o vypracovanie písomných a iných na vyučovaní uložených úloh, ale aj o rozširovanie poznatkov, ich aplikovanie do konkrétnych životných situácií. Zaraďujeme sem aj rôzne didaktické hry a aktivity Dôležitá je pravidelná spolupráca medzi vychovávateľom, učiteľom a rodičmi. Čas strávený prípravou na vyučovanie nemožno pokladať za voľný čas detí, považujeme ho skôr za ich pracovný čas.

Mimoriadne dôležité sú v ŠKD dobré vzťahy medzi vychovávateľom a dieťaťom a vychovávateľom a celým oddelením ŠKD. Ak vyučovanie môže byť úspešné aj bez nadviazania citového vzťahu žiaka s učiteľom, o výchove v ŠKD to neplatí. Aj komunikácia v ŠKD je iná ako na povinnom vyučovaní. Podľa Pávkovej (1999) vychovávateľ v ŠKD čo najmenej prikazuje a zakazuje, viac odporúča, usmerňuje, facilituje a podporuje. Na základe toho možno vymenovať niektoré špecifiká pedagogickej komunikácie vo voľnom čase detí:

- možnosť zmeny priestoru pri komunikácii tak, aby bola podnecovaná ich aktivita (napr. diskusný kruh, komunita v kruhu...);
- príležitosť pre deti prirodzene prejaviť svoje názory, postoje a pocity (napr. pri hodnotových reflexiách, vyjadrovaní pocitov a nálad...);
- možnosť využívať čo najpestrejšie formy práce a meniť formálne prostredie na neformálne;
- dostatok príležitostí k individuálnym kontaktom medzi vychovávateľom a dieťaťom;
- nutnosť a možnosť prispôsobiť informácie momentálnej úrovni výkonnosti jednotlivcov;
- príležitosť hovoriť s deťmi o tom, čo ich zaujíma, o ich starostiach a problémoch;

- dostatok času na to, aby si vychovávateľ všimol aj prejavy neverbálnej komunikácie detí;
- príležitosť vyjadrovať sa neverbálnym spôsobom (napr.v rôznych situačných a rolových hrách);
- dôraz na citové aspekty vzťahu medzi vychovávateľom a deťmi. (upravené podľa Pávková, 1999).

ŠKD môžu dobre plniť svoje ciele a úlohy vtedy, ak majú vyhovujúce materiálne a priestorové podmienky. Tieto podmienky je možné posudzovať z hľadiska pedagogického, psychologického a hygienického.

Pedagogické aspekty vyžadujú, aby prostredie a materiálne vybavenie poskytovali čo najviac podnetov. (dostatok pomôcok, hračiek, hier, kníh, encyklopédií, atlasov, slovníkov, didaktickej techniky...). Nábytok by mal byť prispôsobený telesným proporciám detí. Veľký psychologický význam má dostatočná veľkosť priestorov a ich členenie vzhľadom k počtu a veku detí. Ďalej je nevyhnutné myslieť na dostatok kľudu, intimitu a neosobnosť prostredia. Z psychologického hľadiska je dôležitá aj voľba farieb stien, nábytku, závesov, záclon a ďalších doplnkov. Je správne, aby sa na zariaďovaní a výzdobe prostredia podieľali samotné deti.

Z hygienického hľadiska je dobré, ak sa ŠKD nachádza v čistom prostredí s dostatkom zelene. Sociálne zariadenia musia vyhovovať počtu detí a spĺňať predpisy pre dodržiavanie hygienických návykov detí. Dôležité je aj osvetlenie miestností, nábytok zodpovedajúci tvarom aj rozmermi príslušným vekovým kategóriám detí. Hygienické požiadavky sa netýkajú len čistoty a poriadku, ale zahŕňajú aj celú oblasť psychohygieny.

Pre sebarealizáciu detí majú v ŠKD najväčší význam rekreačné a záujmové činnosti. Záujmové činnosti sa realizujú v ŠKD aj formou záujmových krúžkov. Na financovanie krúžkovej činnosti podľa zákona č. 597/2003 Z.z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení štát prispieva zo štátneho rozpočtu prostredníctvom *vzdelávacích poukazov*. Vzdelávacím poukazom štát poskytuje osobitný finančný príspevok tým školám a školským zariadeniam, ktoré získali od žiakov vzdelávacie poukazy a poskytujú záujmové vzdelávacie aktivity.(Toth – Korintuš, 2004) Takým školským zariadením môže byť aj ŠKD.

Plány záujmových krúžkov môžu mať rôzny charakter. Môže to byť plán samostatných aktivít na každé stretnutie v záujmovom krúžku, alebo to môžu byť celoročné rámcové monotematické projekty záujmovej činnosti. *Projekt záujmovej činnosti* sa od plánu líši tým, že v ňom sú naznačené ciele, indikátory cieľov, úlohy, kroky, postupy, finančné a materiálno-technické náklady. V pláne niekedy tieto kategórie chýbajú.

Pri celoročných rámcových monotematických projektoch záujmových krúžkov sa zameriavame na zručnosti, vedomosti a postoje, ktoré chceme u detí rozvíjať.

Pri návrhu projektu pre prácu s deťmi vo voľnom čase je potrebné rozhodnúť sa, ktorú oblasť záujmovej činnosti žiakov si zvolíme. Môže ísť o záujmové činnosti:

- spoločenskovedné,
- pracovno-technické,
- prírodovedné a ekologické,
- esteticko-výchovné,
- telovýchovné, športové a turistické.

Potom by sme mali mať určitý zámer, obsahové zameranie a názov krúžku. Nemenej dôležité je zaoberať sa *marketingovými hľadiskami, analýzou podmienok a prostredia* krúžku. Niekedy už pri dôkladnej analýze zistíme, že náš zámer nebude možné uskutočniť. Ak sme urobili analýzu je potrebné stanoviť si hlavný cieľ projektu vzhľadom na dieťa zapojené v záujmovej činnosti. „Cieľ má v projekte riadiacu, regulačnú funkciu. Je dôležité,

aby bol orientovaný na očakávanú a preukázateľnú činnosť dieťaťa v jeho výkone a pozorovateľnú činnosť dieťaťa v správaní.“ (Rőtling, 2002) Pre dieťa je cieľ v projekte záujmového krúžku tiež veľmi dôležitý. Je potrebné ho formulovať tak, aby každé dieťa porozumelo k čomu v záujmovom krúžku smerujeme o čo sa usilujeme a čo bude na konci. Deti sú potom plné očakávania, tešia sa na spoločné krúžkové činnosti, radujú sa s dosiahnutých čiastkových úspechov.

Ďalej je potrebné sformulovať *špecifické ciele* pre jednotlivé stretnutia záujmového krúžku a ich obsahové zameranie.

Ciele projektu môžeme klasifikovať do troch oblastí:

- afektívne ciele,
- kognitívne ciele,
- psychomotorické ciele.

Ďalším krokom je príprava úloh, ktorými sa dopracujeme k stanoveným cieľom. Ich návrh sa bude viazať k naplneniu cieľa. *Úlohy* budú hovoriť, čo majú deti robiť, čo majú vedieť, ktoré poznávacie funkcie budú potrebovať. V projekte je potrebné stanoviť aj *indikátory splnenia cieľov*, teda podľa čoho budeme vedieť, že sme ciele splnili. Až teraz je vhodné porozmýšľať o *spôsoboch*, či *metódach,* ktoré použijeme pri jednotlivých úlohách. Metódy by mali podporovať dosiahnutie cieľov. Dôležité sú aj *termíny splnenia cieľov* a *materiálno -technické* náklady. Na záver projektu je vhodné urobiť si *časový harmonogram priebehu jednotlivých krokov projektu.*

Štruktúra monotematického projektu záujmového krúžku:

1. analýza podmienok a prostredia,
2. formulácia hlavného cieľa projektu,
3. špecifické ciele pre jednotlivé stretnutia,
4. úlohy vyplývajúce zo špecifických cieľov,
5. indikátory splnenia cieľov,
6. spôsoby a metódy,
7. termíny splnenia cieľov,
8. materiálno – technické náklady,
9. časový harmonogram. (Babiaková, 2004)

Ukážka monotematického projektu pre prácu s deťmi v dramatickom krúžku
(Janka Cuprová, ZŠ Čsl.brigády, Liptovský Mikuláš- projekt vznikol ako výstup cyklického vzdelávania MPC v Banskej Bystrici)

Hlavný cieľ projektu: Nacvičiť detské divadelné predstavenie **Soľ nad zlato** podľa scenára P. Vrlíka ml. a prezentovať ho pri príležitosti Dňa matiek.

Mesiac	**Špecifický cieľ**	**Úlohy**
IX.- X.	Analyzovať umelecké nadanie detí. ***Indikátor cieľa:*** *Prehľad hereckých talentov v krúžku*	• Rozdeliť deti do skupín podľa nadania, zohľadniť recitačné schopnosti, spev, pohybové schopnosti a tanec. Uskutočniť súťaž „Malé vrabce na drôte“. • Pracovať s publikáciou „Nájdi si ma, vymaľuj a dobásni“ Vydavateľstvo ODKAZ, Ľubovnianska 12, 851 07 Bratislava. • Uskutočniť hlasové, rezonančné a artikulačné cvičenia (Hra na ozvenu, kto najrýchlejšie a bez chyby zopakuje ťažké hláskové spojenia...) • Precvičovať hru s telom a hru na tele (uvoľňovacie cvičenia, riadené hranie, hranie unisimo, pantomíma...)

		• Hrať pohybové hry (Na vojakov, Ihla a niť, Na sochy, Húsky, húsky poďte domov, Oli, oli Janko, Češem si hlavičku...) • Pantomimicky vyjadriť a precítiť smiech, plač, radosť, smútok, hnev, strach, prekvapenie • Domaľovať smutnú, veselú, ustráchanú, namyslenú, prekvapenú tvár.
XI.	Zoznámiť sa s dejom rozprávky Soľ nad zlato. ***Indikátor cieľa:*** *Dokonalé poznanie deja aj scenára rozprávky*	• Prečítať rozprávku Soľ nad zlato od Dobšinského a Feldeka • Premietnuť video nahrávku rozprávky • Diskutovať o rôznom spracovaní rozprávky • Zhotoviť paličkové bábky z papiera a zahrať vlastné divadielko Soľ nad zlato- improvizácia • Oboznámiť sa so scenárom divadelnej rozprávky Soľ nad zlato podľa P. Vrlíka
XII.	Prideliť deťom postavy. ***Indikátor cieľa:*** Deti majú rozdelené postavy.	• Vysvetliť na konkrétnych situáciách kto je herec, režisér, čo je predstavenie, javisko, hľadisko, scéna, opona, kulisy, scenár... • Navštíviť konkrétne divadelné predstavenie alebo sledovať videozáznam z predstavenia, kde si jednotlivé pojmy overia • Pracovať so scenárom rozprávky Soľ nad zlato- rozdelenie jednotlivých výstupov podľa časového, priestorového a dejového rámca • Určiť spomedzi detí kulisárov a prideliť im úlohy v jednotlivých výstupoch • Rozobrať hlavné a vedľajšie postavy (kráľ, tri dcéry, starenka, služobníctvo...) · vyjadriť ich charakter · vytvoriť si predstavu o ich výzore · dramatizovať dejové zvraty · posúdiť konanie jednotlivých postáv • Určiť hlavné a vedľajšie postavy detí podľa nadania a záujmu detí. Brať pri tom do úvahy najmä názory detí.
I.	Nacvičiť jednotlivé výstupy divadielka. ***Indikátor cieľa:*** Deti zvládnu text a pohybové (neverbálne) výstupy divadelného predstavenia.	• Precvičovať jednotlivé situácie podľa scenára • Opísať v akom prostredí sa postavy nachádzajú a čo sa od nich očakáva • Vytvoriť štylizované postavy (permoníkov, zvieratká, kríky, skaly...) • Nacvičiť ich neverbálne výstupy • Hodnotiť, povzbudzovať a motivovať detských hercov
II.	Spracovať hudobný sprievod. ***Indikátor cieľa:*** Hudobný sprievod detského divadelného predstavenia.	• Vybrať hudbu podľa jednotlivých situácií • Nahrať vybratú hudbu (klavírny sprievod) na magnetofónovú pásku • Oboznámiť deti s hudobným sprievodom • Vsunúť hudbu do jednotlivých výstupov
III.	Navrhnúť a vytvoriť kostýmy. ***Indikátor cieľa:*** Hotové kostýmy.	• Vytvoriť výtvarné návrhy kostýmov • Osloviť rodičov, sponzorov a vyzvať ich k spolupráci pri tvorbe kostýmov • Skúšať divadelnú hru s kostýmami a hudbou – generálka predstavenia
IV.	Vytvoriť kulisy a scénu ***Indikátor cieľa:*** Hotové kulisy a návrh scény.	• Na výtvarnej výchove a pracovnom vyučovaní tvoriť jednotlivé segmenty kulís a scény • Na slohovej výchove vytvoriť pozvánku na divadelné predstavenie

V.	Uskutočniť vystúpenie ku Dňu matiek ***Indikátor cieľa:*** Úspešná premiéra detského divadelného predstavenia.	• Pripraviť javisko a hľadisko • Zabezpečiť ozvučenie • Uskutočniť generálku • Uskutočniť premiéru predstavenia • Poďakovať hercom, divákom a sponzorom

Metódy a formy práce

Dychové cvičenia, artikulačné cvičenia, neverbálne pohybové techniky. Hra v situácii, improvizácia. Interpretácia umeleckého textu.
Individuálna práca, skupinová práca, diskusie a hodnotiace rozhovory.

Matreriálno- technické zabezpečenie predstavenia

Výkresy, kartóny, farby, pastelky, lepidlá, textílie, drobný materiál na šitie, videonahrávky, audionahrávky, knihy, scenáre, kancelársky papier. Zabezpečujeme ich vlastnou tvorbou detí s pomocou rodičov a sponzorov.
Časové rozvrhnutie plnenia jednotlivých špecifických cieľov záleží od vyspelosti a aktivity detí. Autorka projektu ho plánuje na jeden školský rok.

Spôsoby hodnotenia úspešnosti projektu

Hodnoteniu úspešnosti projektu by mal vychovávateľ venovať čas. Oplatí sa mu to, pretože výsledky hodnotenia mu pomôžu vyvarovať sa chýb v záujmovej práci s deťmi metódami tvorivej dramatiky v budúcnosti.

Vychovávateľ ŠKD by si mal stanoviť kritériá hodnotenia projektu. Kritériá hodnotenia úzko súvisia a vyplývajú z hlavného cieľa projektu a z jeho špecifických cieľov. Ľahšie je hodnotiť ciele kognitívne a psychomotorické, ťažšie ciele afektívne. Pre vychovávateľa je cenná aj spätná väzba od žiakov či rodičov, ktorú môže získať formou dotazníkov. Neoddeliteľnou súčasťou hodnotenia by malo byť sebahodnotenie žiakov.

Projektovanie záujmovej činnosti detí má mnoho výhod. Vychovávateľ nemá k dispozícii len plán s úlohami, ale aj súpis všetkých aktivít a činností s uvedením zdrojov a termínov. Pri nastavení vhodných indikátorov cieľov, môže v ktorejkoľvek fáze projektu skontrolovať, či smeruje k dosiahnutiu cieľa. Veľký význam pre vychovávateľa a žiakov má aj hodnotenie projektu.

Bolo by žiaduce, aby sa vychovávatelia a vedúci záujmových krúžkov zamysleli nad výhodami projektovania pri práci s deťmi a prispôsobili ju špecifickým potrebám a požiadavkám ich vlastnej pedagogickej praxe.

Literatúra:

BABIAKOVÁ, S. *Tvorivá dramatika v projektoch záujmovej činnosti na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8041-463-7.
BRINDZA, J. *Deti a ich voľný čas.* Bratislava: Smena, l984.
PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika voľného času*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80- 7178-295-5.
RŐTLING,G. *Vyučovanie ako projekt*. In *Pedagogické rozhľady.* Roč. 11, č. 2, s. 1-3.
TÓTH, F.-KORINTUŠ, K. *Vzdelávacie poukazy.* Bratislava: MŠ SR, 2004.

Resume: *In this article author enquires of school clubs in primary education. She describes specifics of the environment of children's school club and its active character. She presents „The Monothematic Projects in Children's leisure". She substantiates single steps of project.*

Specifically it's about monothematic project of interest activity in Children´s dramatic group for one academic year.

Príspevok vznikol ako jeden z výstupov projektu KEGA 3/4217/06.

Kontaktná adresa:
PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická Fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: sbabiakova@pdf.umb.sk

PRÍPRAVA NA VYUČOVANIE V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

Janette GUBRICOVÁ

Anotácia: *Príspevok sa zaoberá problematikou zariadení zabezpečujúcich výchovnú starostlivosť žiakov mladšieho školského veku vo voľnom čase. Osobitá pozornosť je venovaná problematike školských klubov detí. Poukazuje na ich postavenie v rámci zariadení zabezpečujúcich výchovnú starostlivosť žiakov 1. stupňa ZŠ vo voľnom čase. Zameriava sa na jednu z špecifických úloh ŠKD – prípravu na vyučovanie. Vymedzuje základné formy prípravy na vyučovanie a vymenúva faktory ovplyvňujúce jej priebeh. Analyzuje úroveň písomných domácich úloh v predmete Slovenský jazyk v 3. ročníku ZŠ vypracovaných v ŠKD a porovnáva ich s úlohami vypracovanými v rámci domácej prípravy.*

Kľúčové slová: *voľný čas detí, školské kluby detí, príprava na vyučovanie, písomné domáce úlohy.*

Na zabezpečovaní starostlivosti o deti vo voľnom čase sa podieľajú rôzne zariadenia a inštitúcie. Veľkú časť voľného času pokrývajú školské zariadenia (ŠKD, centrá voľného času, strediská záujmovej činnosti) ale aj základné umelecké školy a jazykové školy. Na základe údajov dostupných v Štatistickej ročenke školstva (Ústav informácií a prognóz školstva, 2006/2007 [on-line]. [citované2007-10-23]. Dostupné na: <http://www.uips.sk/staedenýchtis/index.html,) v školskom roku 2006/2007 sa na starostlivosti o žiakov vo voľnom čase podieľalo 2038 školských klubov detí, 152 centier voľného času a 101 stredísk záujmovej činnosti. Popri uvedených zariadeniach a školách sa na organizovaní voľného času podieľajú aj občianske združenia, cirkevné spoločenstvá, kultúrne, športové a iné kluby. Avšak o ich podiele na organizovaní voľného času neexistujú prehľadné štatistiky.

K najrozšírenejším školským výchovno-vzdelávacím zaradeniam zabezpečujúcim starostlivosť o žiakov vo voľnom čase patria školské kluby detí. Vyhláška č. 28/1995 Z. z. o školských kluboch detí vymedzuje zameranie výchovno-vzdelávacej činnosť ŠKD ako činnosť, ktorá je zameraná na uspokojenie záujmov žiakov v čase mimo vyučovania a na ich prípravu na vyučovanie. Na základe údajov zverejnených Ústavom štatistiky a prognóz školstva je zrejmé, že napriek miernemu poklesu počtu školských klubov detí v porovnaní s predchádzajúcimi školskými rokmi, ich postavenie medzi zariadeniami zabezpečujúcimi starostlivosť o deti vo voľnom čase je stále dominantné. Ich pokles výrazne neovplyvnilo ani zavedenie vzdelávacích poukazov, napriek tomu, že s ich zavedením vzrástol počet záujmových krúžkov. Kováčová (2006) uvádza, že vzdelávacie poukazy našli uplatnenie viac na druhom stupni ZŠ ako na prvom stupni ZŠ.

Uvedená skutočnosť môže byť spôsobená šírkou poskytovaných činnosti, ktoré môžeme sledovať v režime činnosti ŠKD, a ktoré, ako uvádza aj tabuľka č. 1, rodičia v činnosti ŠKD oceňujú.

Tabuľka č. 1: Prehľad a početnosť kategórií identifikovaných pri hodnotení prínosu ŠKD rodičmi žiakov mladšieho školského veku

Identifikované kategórie	**Respondenti z mestských ZŠ (n_1=168)**		**Respondenti z vidieckych ZŠ (n_2=173)**	
	početnosť	**%**	**početnosť**	**%**
Bezpečnosť dieťaťa vo voľnom čase	45	26,79	50	28,90
Spokojnosť dieťaťa	31	18,45	21	12,14
Rozvoj osobnosti	8	4,76	11	6,36
Podpora socializácie, pobyt v kolektíve	28	16,67	23	13,69
Podpora potrieb a záujmov D	13	7,74	31	17,92
Vhodné ovplyvňovanie správania D	6	3,57	1	0,58
Zmysluplné využívanie voľného času	30	17,86	19	10,98
Pestrosť činností	34	20,24	33	19,08
Kvalita činností	19	11,31	11	6,36
Záujmový charakter činnosti / Krúžky v rámci ŠKD	14/ 12	8,33/ 7,14	14/ 11	8,09/ 6,36
Oddych detí po vyučovaní, voľná činnosť	31	18,45	20	11,56
Príprava na vyučovanie	35	20,83	9	5,20
Profesionálny prístup vychovávateľa	20	11,90	9	5,20
Spolupráca s inými subjektmi	11	6,55	1	0,58
Prevencia soc.-patologických javov	18	10,71	11	6,36

Ako vyplýva zo zrealizovaného výskumu (Gubricová, 2007), najväčší prínos ŠKD vidia rodičia v oblasti zabezpečenia bezpečného trávenia voľného času pod dozorom pedagóga, v príprave detí na vyučovanie (predovšetkým respondenti z mestských ZŠ), v poskytovaní pestrých činnosti, v poskytovaní zmysluplného trávenia voľného času.

ŠKD tvorí prechod medzi pobytom žiakov v škole v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu a pobytom v rodine. Jednu z významných súčastí obsahu výchovy vo voľnom čase, na ktorú poukázali aj rodičia v odpovediach prezentovaných v tabuľke č. 2, predstavuje aj príprava na vyučovanie. Ako upozorňuje Kratochvílová (2004) príprava na vyučovanie nie je súčasťou voľného času, ale spolu so sebaobslužnými činnosťami patrí do oblastí detských povinností. Príprava na vyučovanie v školskom klube detí môže byť veľmi pestrá a môže mať rôzne podoby.

Tabuľka č. 2: Prehľad foriem prípravy na vyučovanie v ŠKD

FORMA	**PRÍKLAD**
pamäťové osvojenie učiva	slovíčka, báseň
precvičovanie a upevňovanie učiva	doplňovačky, didaktické hry, vyhľadávanie sledovaného javu v encyklopédiiach, slovníkoch, nadobúdanie zručnosti a pod.
Písomné úlohy	sloh, kreatívne písanie, a pod.
vychádzka, práca v teréne, návšteva múzea	aplikácia javu v praxi, využívanie poznatkov v reálnom živote, konkretizácia javu, pozorovanie daného javu v rôznych situáciách a podmienkach

Ako vyplýva z uvedených možností, príprava na vyučovanie v školskom klube detí môže byť veľmi pestrá, rôznorodá a pre žiakov aj veľmi pútava, však je ovplyvňovaná viacerými činiteľmi. Pávková (In Hájek, B. – Pávková, J., a kol., 2003) uvádza nasledovné špecifické podmienky, ktoré ovplyvňujú obsah a rozsah prípravy na vyučovanie v ŠKD:

- požiadavky rodičov,
- požiadavky učiteľov,
- doba pobytu dieťaťa v ŠKD,

- priestory a materiálne vybavenie ŠKD,
- počty detí v oddeleniach, organizácia a chod ŠKD,
- individuálne zvláštnosti detí.

Nazdávame sa, že pomerne významným spôsobom prípravu na vyučovanie ovplyvňujú aj osobnostné a pedagogicko-psychologické kompetencie vychovávateľa. Ako je vidieť z uvedeného, prípravu na vyučovanie ovplyvňuje viacero činiteľov. Napriek tomu, pomerne veľa rodičov oceňuje na činnostiach ŠKD práve prípravu na vyučovanie. Z odpovedí dotazovaných respondentov (n=341) 39,88% rodičov považuje prípravu na vyučovanie za uľahčenie práce, 47,80% ju považuje za činnosť vhodnú na precvičovanie vedomostí dieťaťa a 12,32% považuje prípravu na vyučovanie za zbytočné zaťažovanie dieťaťa. Uvedené percentá sa zhodovali aj pri vyjadrení súhlasu rodičov s písomným vypracovávaním domácich úloh v ŠKD (87,1%). Aké sú príčiny nesúhlasu rodičov s vypracovaním písomných domácich úloh v rámci prípravy na vyučovanie v ŠKD? Medzi odpoveďami rodičov sa objavili následné: Domáce úlohy potom musí doma prepisovať, ... Nevie sa sústrediť a narobí veľa chýb,... Doma má lepšie podmienky na písanie domácich úloh.

Na základe kvalitatívno-kvantitatívnej analýzy sme celkovo hodnotili 125 domácich úloh, ktoré sme sledovali u 13 respondentov ktorí si vypracovávajú písomné domáce úlohy v ŠKD a 12 respondentov, ktorí si písomné úlohy vypracovávajú doma. Žiaci navštevujú 3. ročník ZŠ a za predmet porovnania sme si zvolili slovenský jazyk. Pri analýze sme vychádzali z úloh, ktoré deti vypracovali v priebehu jedného mesiaca (september, 2007). Pri hodnotení úlohy sme sa zamerali na sledovanie: obsahových prvkov (správnosť úlohy, pravopisné chyby, iné chyby) a formálnych prvkov (čitateľnosť textu, úhľadnosť textu, zručnosť).

Zaujímalo nás aký je rozdiel v úrovni domácich úloh u žiakov, ktorí sa na vyučovanie pripravujú v ŠKD a u žiakov pripravujúcich sa doma. O výskumnom zámere neboli pedagógovia informovaní.

Prvá, z porovnávaných úloh, patrí do skupiny aplikačných úloh. V 1. úlohe išlo o použitie slov v ktorých sa vyskytuje „ä“ vo vete.

Tabuľka č. 3: Kvantitatívne hodnotenie sledovaných obsahových a formálnych prvkov pri aplikačnej úlohe č. 1 zameranej na dopĺňanie hlásky „ä“ do slov – úloha č.1

	SLEDOVANÉ KATEGÓRIE											
	OBSAHOVÉ PRVKY						**FORMÁLNE PRVKY**					
	Správnosť úlohy		Gramatické chyby		Iné obsahové chyby		Čitateľnosť textu		Úhľadnosť textu		Zručnosť	
	Počet spr. odpovedí	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet	Počet chýb	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet
Respondenti pripravujúci sa v ŠKD (n_1=13)	91	100	2	0,15	1	0,08	16	1,23	11	0,85	9	0,69
Respondenti pripravujúci sa doma (n_2=12)	84	100	3	0,25	1	0,08	13	1,08	7	0,58	5	0,42

Ako vyplýva z hodnotenia 1. úlohy, obe skupiny respondentov dosiahli v kategórií správnosť úlohy 100% úspešnosť. Napriek tomu, že medzi úlohami respondentov z jednotlivých skupín sme nezaznamenali veľký rozdiel, respondenti pripravujúci sa v školskom klube detí dosiahli lepšie hodnotenie v kategórií gramatické chyby. Respondenti, ktorí si písomné úlohy vypracovali doma boli lepšie hodnotení v sledovaných kategóriách patriacich do oblasti formálnych prvkov. Táto skutočnosť môže potvrdzovať skúsenosť

rodičov, že deti pri príprave v ŠKD sa navzájom vyrušujú, čo sa môže negatívne prejaviť na formálnej úprave písomných domácich úloh.

Druhá hodnotená úloha bola zameraná na prepis tlačenej podoby textu do písanej. Nakoľko si žiaci v úlohe nemali precvičovať žiadny jazykový jav a nešlo ani o aplikačnú úlohu, nehodnotili sme kategóriu správnosť riešenia úlohy.

Tabuľka č. 4: Kvantitatívne hodnotenie sledovaných obsahových a formálnych prvkov pri úlohe zameranej na prepis textu – úloha č. 2

	SLEDOVANÉ KATEGÓRIE									
	OBSAHOVÉ PRVKY				FORMÁLNE PRVKY					
	Gramatické chyby		Iné obsahové chyby		Čitateľnosť textu		Úhľadnosť textu		Zručnosť	
	Celkový počet	Priemerný počet chýb	Celkový počet	Priemerný počet chýb	Počet chýb	% úspešnosť	Celkový počet chýb	Priemerný počet chýb	Celkový počet chýb	Priemerný počet chýb
Respondenti pripravujúci sa v ŠKD (n_1=13)	13	1,00	0	0,00	11	0,85	17	1,31	5	0,38
Respondenti pripravujúci sa doma (n_2=12)	12	1,00	0	0,00	19	1,58	15	1,25	3	0,25

Pri kvantitatívnom hodnotení sledovaných kategórií sme zisti, že v rámci sledovania obsahových prvkov dosiahli respondenti v oboch sledovaných skupinách rovnaké výsledky. Je zaujímavé, že pri prepise textu respondenti, ktorí si úlohu vypracovali v ŠKD, sa dopustili v kategórií čitateľnosť textu v priemernom bodovom hodnotení takmer o polovicu menej chýb, ako respondenti pripravujúci sa na vyučovanie doma.

Tretia úloha bola zameraná na precvičenie osvojovaného jazykového javu vo vetách.

Tabuľka č. 5: Kvantitatívne hodnotenie sledovaných obsahových a formálnych prvkov pri úlohe zameranej na precvičenie preberaného jazykového javu – úloha č.3

	SLEDOVANÉ KATEGÓRIE											
	OBSAHOVÉ PRVKY						FORMÁLNE PRVKY					
	Správnosť úlohy		Gramatické chyby		Iné obsahové chyby		Čitateľnosť textu		Úhľadnosť textu		Zručnosť	
	Počet spr. odpovedí	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet	Počet chýb	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet
Respondenti pripravujúci sa v ŠKD (n_1=13)	52	100	1	0,08	2	0,15	14	1,08	21	1,62	8	0,62
Respondenti pripravujúci sa doma (n_2=12)	35	72,92	4	0,36	4	0,36	10	0,91	17	1,55	4	0,33

Za zaujímavé považujeme zistenie, že respondenti pripravujúci sa na vyučovanie v ŠKD dosiahli vo všetkých sledovaných kategóriách zameraných na obsahové prvky lepšie výsledky ako respondenti pripravujúci sa na vyučovanie v domácom prostredí. Respondenti pripravujúci sa na vyučovanie doma dosiahli lepšie hodnotenie v sledovaných kategóriách hodnotiacich formálne prvky úlohy.

Tabuľka č. 6: Kvantitatívne hodnotenie sledovaných obsahových a formálnych prvkov pri úlohe zameranej na aplikovanie preberaného jazykového javu – úloha č.4

	SLEDOVANÉ KATEGÓRIE											
	OBSAHOVÉ PRVKY						FORMÁLNE PRVKY					
	Správnosť úlohy		Gramatické chyby		Iné obsahové chyby		Čitateľnosť textu		Úhľadnosť textu		Zručnosť	
	Počet spr. odpovedí	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet	Počet chýb	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet
Respondenti pripravujúci sa v ŠKD (n_1=13)	66	100	0	0,00	1	0,08	11	0,85	25	1,92	8	0,62
Respondenti pripravujúci sa doma (n_2=12)	71	98,61	2	0,17	0	0,00	29	2,42	27	2,25	6	0,50

K podobnému zisteniu ako v predchádzajúcich úlohách sme dospeli aj pri hodnotení druhej aplikačnej úlohe (celkovo 4. hodnotená úloha). V dvoch z troch sledovaných kategórií dosiahli lepšie výsledky respondenti pripravujúci sa v ŠKD. Lepšie výsledky dosiahli aj v hodnotení čitateľnosti a úhľadnosti textu.

Piata v poradí analyzovaná písomná domáca úloha bola zameraná na tvorenie viet.

Tabuľka č. 7: Kvantitatívne hodnotenie sledovaných obsahových a formálnych prvkov pri úlohe zameranej na precvičenie preberaného jazykového javu – úloha č.5

	SLEDOVANÉ KATEGÓRIE										
	OBSAHOVÉ PRVKY					FORMÁLNE PRVKY					
	Správnosť úlohy	Gramatické chyby		Iné obsahové chyby		Čitateľnosť textu		Úhľadnosť textu		Zručnosť	
	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet	Počet chýb	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet
Respondenti pripravujúci sa v ŠKD (n_1=13)	100	2	0,15	2	0,15	23	1,77	36	2,77	8	0,62
Respondenti pripravujúci sa doma (n_2=12)	100	1	0,08	2	0,16	20	1,66	32	2,66	9	0,75

V uvedenej úlohe dosiahli respondenti pripravujúci sa v ŠKD lepšie výsledky iba v kategórii iné obsahové chyby. Vo všetkých ostatných sledovaných kategóriách dosiahli lepšie výsledky deti pripravujúce sa na vyučovanie v domácom prostredí.

Tabuľka č. 8: Celkové zhodnotenie sledovaných úloh

	SLEDOVANÉ KATEGÓRIE										
	OBSAHOVÉ PRVKY					FORMÁLNE PRVKY					
	Správnosť úlohy	Gramatické chyby		Iné obsahové chyby		Čitateľnosť textu		Úhľadnosť textu		Iné formálne chyby	
	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet	Počet chýb	% úspešnosť	Celkový počet	Priemerný počet	Celkový počet	Priemerný počet
Respondenti pripravujúci sa v ŠKD (n_1=13)	100%	18	1,38	6	0,46	75	5,77	110	8,46	38	2,92

Respondenti pripravujúci sa doma (n_2=12)	92,88	20	1,67	7	0,58	91	7,58	98	8,17	27	2,25

V záverečnom hodnotení sme dospeli k zisteniu, že respondenti pripravujúci sa na vyučovanie v ŠKD dosiahli v priemere lepšie výsledky v sledovaní obsahových prvkov a v kategórií úhľadnosť textu patriacej do oblasti formálnych prvkov. Respondenti pripravujúci sa na vyučovanie doma dosiahli lepšie výsledky v oblasti formálnych chýb. Uvedená skutočnosť môže poukazovať na fakt, že respondenti pripravujúci sa v ŠKD sa pripravujú pod vedením skúseného pedagóga, ktorý im pred samotným riešením domáce úlohy vysvetlí zadanie. Za prekvapivé považujeme zistenie, že respondenti pripravujúci sa v školskom klube deti dosiahli v rámci celkového hodnotenia v priemere lepšie hodnotenie vo formálnom prvku čitateľnosť.

Napriek skutočnosti, že realizovaný výskum má iba čiastkový charakter, opakovaním podobných hodnôt v rámci hodnotenia jednotlivých úloh naznačuje, že uvedené zistenia by mohli platiť aj pri dlhodobejšom meraní na väčšej vzorke respondentov.

Príprava na vyučovanie má v režime činnosti ŠKD svoje miesto. Je len na vychovávateľoch, aby si uvedomovali faktory ovplyvňujúce priebeh prípravy na vyučovanie a aby pre prípravu na vyučovanie vytvorili čo najoptimálnejšie podmienky.

Literatúra:

BLÁHA, V. et al. *Metodické state o výchovno-vzdelávacej práci v školskej družine I.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988.

GUBRICOVÁ, J. *Silné a slabé stránky školských klubov detí*. In *Vychovávateľ*, LIV, 2007, č. 8, s. 35-39, ISSN 0139-6919.

HÁJEK, B. – PÁVKOVÁ, J. a kol: *Školní družina*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

KOVÁČOVÁ, B: *Vzdelávacie poukazy*. In *Pán učiteľ*, I, 2006, č.6, s. 14-16, ISSN 1336-7161.

KRATOCHVÍLOVÁ, M. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórií a praxi*. Bratislava : UK, 2004. ISBN 80-223-1930.

Ústav informácií a prognóz školstva. 2006/2007. *Štatistická ročenka školstva (publikácia).*[on-line]. [citované2007-10-23]. Dostupné na:<http://www.uips.sk/statis/index.html>

***Resume**: In the article we are aimed at problems of institutions which are focused on educative care of primary pupils at their leisure time. A special attention is paid to school clubs. We are trying to specify their status between others institutions with a similar educative bearing. Especially we are trying to specify one of their main goals - preparation of the pupils for their school-time. We are mentioning different forms of the preparation and listing the factors which can influence a process of the preparation. We are also analyzing elaborated homework tasks in subject Slovak language for 3rd year of primary school. In the results we are comparing the quality of homework elaborated at school club with the quality of homework elaborated at home.*

Kontaktná adresa:

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 917 00 Trnava
e-mail: jgubrico@truni.sk

ŠKOLA, UČITEĽ A ICH POSTAVENIE V SYSTÉME VOĽNOČASOVEJ EDUKÁCIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Alena MAJERSKÁ

***Anotácia**: Voľný čas ako neoddeliteľná súčasť života človeka a spoločnosti. Podiel výchovy vo voľnom čase na formovaní všestranne rozvinutej osobnosti. Postavenie školy v systéme voľnočasovej edukácie, systém financovania záujmovej činnosti formou vzdelávacích poukazov. Učitelia stredných škôl a ich angažovanosť do práce v rámci záujmového vzdelávania, interpretácia výsledkov prieskumu na Strednej odbornej škole a Evanjelickom gymnáziu v Tisovci.*

***Kľúčové slová**: voľný čas, edukácia vo voľnom čase, vzdelávací poukaz, angažovanosť učiteľov, záujmový útvar.*

Voľný čas ako neoddeliteľná súčasť života jednotlivca a spoločnosti.

Nie raz sme už všetci počuli, že čas sú peniaze a že čas je vzácny. Ale pre mnohých je najvzácnejší práve voľný čas.

Problematike voľného času venovali svoju pozornosť mnohí filozofovia, sociológovia, psychológovia i pedagogógovia. Zdôrazňovali, že voľný čas slúži človeku k sebarealizácii, pochopeniu seba samého, charakterizujú voľný čas ako súhrn ľubovoľných činností s cieľom oddýchnuť si, zabaviť sa alebo ďalej rozvíjať svoje vedomosti a schopnosti po ukončení pracovných, rodinných a spoločenských povinností.

Odborné publikácie prinášajú rôzne polemiky na názory, ako chápať voľný čas. Niektorí sociológovia objasňujú existenciu voľného času až od druhej polovice devätnásteho storočia spoločne s nástupom rozvoja priemyselnej výroby a technického pokroku, v dôsledku skracovania pracovnej doby. Nie je ale možné spochybňovať existenciu voľného času aj pred nástupom historického obdobia kapitalistickej spoločnosti.

V súčasnosti dochádza v mnohých vyspelých krajinách ku skracovaniu dĺžky času, v ktorom si človek plní svoje pracovné povinnosti a naopak rastie množstvo času, ktorý trávi v kruhu svojej rodiny a priateľov, pri uspokojovaní svojich záujmov a rozvoji vlastnej osobnosti. Voľný čas sa stáva v dôsledku historických a ekonomicko – sociálnych procesov súčasťou rodinného, spoločenského a občianskeho života každého z nás

Z hľadiska občianskej participácie sa tiež vynára otázka chápania voľného času u ľudí dlhodobo nezamestnaných, pre ktorých neznamená voľný čas sféru slobody a voľnosti, ale psychickú záťaž spoločenskej neúspešnosti a stratu sebarealizácie v spoločenskom živote.

V tejto súvislosti sa možno stretnúť s pozitívnym a negatívnym definovaním voľného času v nemeckej odbornej literatúre autorov **Opaschowského, Tokarského, Schmizz-Scherzera** a iných. **Opaschowski** vo svojom diele „Einfűhrung in die Freizeitwissenschaft“
vysvetľuje, že s pojmom voľný čas sa spájajú tak pozitívne ako i negatívne asociácie a že klišé „ voľný čas je sloboda a nezávislosť,“ platí len spolovice.(Opaschowski, 1997).
V rámci využívania voľného času možno zreteľne pozorovať pozitívnu dimenziu, naplnenú aktivitami, v ktorých si jedinec slobodne môže robiť, čo chce a negatívnu dimenziu, odzrkadľujúcu psychické problémy a sociálne konflikty. Z uvedeného vyplýva, že voľný čas má dve strany jednej mince.

Švajčiarsky sociológ Dieter Hanhart sa pokúšal bližšie určiť a vzájomne porovnať pojmy práca a voľný čas, odpočinok a hra a dospel k záveru, že práca a hra sú si významovo

podobné, pričom najväčší protiklad predstavuje práca a odpočinok a nie, ako by sa mohlo na prvý pohľad zdať, práca a voľný čas.(Hanhart 1964).

Voľný čas sa stal súčasťou nášho každodenného života, každý z nás ho potrebuje na regeneráciu fyzických i psychických síl, na rozvoj schopností a nadania, ale i oddych a odpočinok.

Podiel výchovy vo voľnom čase na rozvoji všestranne rozvinutej osobnosti.

Dôsledky rýchleho rozvoja spoločnosti a života ľudí, ako i demokratické premeny ľudskej spoločnosti prenikajú aj do oblasti voľného času, ovplyvňujú ho po kvantitatívnej i kvalitatívnej stránke. Trend neustáleho narastania voľného času vyvoláva problém jeho efektívneho využívania, čo môže prispieť k vážnym problémom, pretože mnohí z radov detí a mládeže nedokážu rozumne zaobchádzať so svojim voľným časom.

Voľným časom z hľadiska jeho zámerného výchovného pôsobenia sa zaoberá pedagogika voľného času, ktorá sa opiera o poznatky iných vied, najmä filozofie, sociológie a psychológie. Zaoberá sa otázkami cieľavedomej výchovno-vzdelávacej činnosti, zameranej na zmysluplné využívanie voľného času u detí a mládeže a pomáha viesť mladých ľudí tak, aby sa sami stávali jeho aktívnym subjektom vo všetkých etapách svojho ontogenetického vývoja.

Výchova v čase mimo vyučovanie má relatívne autonómny charakter, uskutočňuje sa mimo časového priestoru vyučovania a povinností súvisiacich s vyučovaním, vychádza zo záujmov a potrieb žiakov. Disponuje odlišnými znakmi ako vyučovanie v škole a výchova v rodine, na ktoré paralelne nadväzuje. S dôrazom na humanizáciu výchovy je dôležitým činiteľom formovania a rozvoja osobnosti zohľadňovaním a rešpektovaním vekových a individuálnych zvláštností, ako i uspokojovaním biologických a psychických potrieb detí a mládeže. Miera pedagogického ovplyvňovania je závislá aj od sociálnej vyspelosti a charakteru rodinnej výchovy, mala by podporovať ich aktivitu, poskytovať priestor pre ich spontaneitu, uspokojovať ich potreby sebarealizácie a vynaliezavosti. V oblasti sociálnych kontaktov by mala podporovať citové odozvy a poskytovať pocit bezpečia a istoty.
Voľnočasová edukácia detí a mládeže z pedagogického hľadiska spĺňa úlohu výchovy vo voľnom čase, ako i výchovu k voľnému času. Poskytuje orientáciu v spleti záujmových aktivít a pomáha nájsť na základe vlastných skúseností, záujmov a potrieb takú oblasť záujmovej činnosti, ktorá poskytne uspokojenie a sebarealizáciu.

Záujmové aktivity vykonávané na základe dobrovoľnosti, vhodne motivované a citlivo vedené odborným pedagogickým pracovníkom, poskytujú širokú škálu možností na rozvoj všestranne harmonicky rozvinutého jedinca i rozvoj sociálnych vzťahov.

Postavenie školy v systéme voľnočasovej edukácie

Trávenie voľného času je v súčasnosti stále viac ovplyvňované konzumom, reklamou a priemyslom voľného času než zmysluplnou aktivitou, informáciou, osvetou a vzdelávaním. Nesprávne trávenie voľného času poskytuje možnosť pre mnohé negatívne aktivity, ktoré môžu vyplývať aj z ničnerobenia a nudy.

Značnú úlohu v prevencii sociálno – patologických javov zohráva škola, ktorá by mala účinne, no nie direktívne usmerňovať, ako zmysluplne využívať voľný čas a v rámci svojich možností poskytovať priestor pre rozmanitú škálu voľnočasových aktivít pod odborným vedením pedagogických pracovníkov. Preto je žiadúce , aby škola bola personálne zabezpečená pedagogickým pracovníkom, špeciálne určeným pre túto oblasť výchovy, pedagógom voľného času.

Škola vždy bola a bude dôležitým stánkom vzdelávania a výchovy, nielen formou vyučovacích hodín, ale i po vyučovaní. Žiak zostáva žiakom školy aj po skončení povinného

vyučovania, a preto by mala zostať k dispozícii na využívanie voľného času najmä formou záujmovej krúžkovej činnosti.

V septembri 2004 sa prvýkrát u nás zaviedol systém financovania záujmového vzdelávania formou vzdelávacích poukazov. Vzdelávací poukaz reprezentuje osobitný príspevok štátu na záujmové vzdelávanie pre každého žiaka základnej alebo strednej školy s cieľom podporiť rozvoj voľnočasových aktivít na školách. Poskytuje všetkým žiakom rovnakú šancu v prístupe k záujmovému vzdelávaniu bez rozdielu jeho telesných a duševných predpokladov a bez rozdielu jeho príslušnosti k národnosti, etnickej alebo sociálnej skupine.

V školách a školských výchovno – vzdelávacích zariadeniach sa v rámci voľnočasovej edukácie organizuje záujmová činnosť formou záujmových útvarov najčastejšie spoločensko – vedného, kultúrno – umeleckého a telovýchovno – športového charakteru.

Učitelia stredných škôl a ich angažovanosť do práce v rámci záujmového vzdelávania z prieskumu na Strednej odbornej škole a Evanjelickom gymnáziu v Tisovci.

Problémy so zmysluplným využívaním voľného času u stredoškolskej mládeže poukazujú na nutnosť dôkladnejšej analýzy spôsobu realizácie záujmovej činnosti v školských zariadeniach.

Zaujímalo nás, **čo motivuje učiteľov** k angažovaniu sa do práce vo voľnočasovej výchove žiakov, **či sa cítia byť dostatočne odborne** pripravení pre túto prácu a ako sú **spokojní so súčasným stavom** voľnočasovej edukácie v systéme nášho školstva.

Prieskum sa uskutočnil na dvoch stredných školách v Tisovci, a to na strednej odbornej škole a na evanjelickom gymnáziu.

Stredná odborná škola, ktorá si tohto roku pripomenula päťdesiatešieste výročie svojho založenia, v septembri zmenila svoj názov v dôsledku pretransformovania sa z bývalej strednej priemyselnej školy. K súčasnému odbornému zameraniu na chémiu, strojárstvo, technicko – informačné služby a elektrotechniku v budúcom školskom roku pribudne odbor manažmentu cestovného ruchu. Tohto času navštevuje SOŠ 206 žiakov pod odborným vedením 20 pedagogických pracovníkov.

Evanjelické gymnázium v Tisovci vzniklo v roku 1992 nadviazaním na bohatú tradíciu evanjelického školstva v Tisovci, ktorá sa traduje od roku 1527. Štefan Marko Daxner, tisovský rodák, prejavil snahu o zriadenie prvého slovenského evanjelického gymnázia v Tisovci, ale pre nedostatok priestorov bolo založené v Revúcej.

V súčasnosti v škole študuje 317 študentov z celého Slovenska v päťročnom bilingválnom štúdiu a pracuje 31 pedagogických pracovníkov zo Slovenska i USA.

Nášho prieskumu sa zúčastnilo 39 pedagogických pracovníkov, čo činí 75 % z celkového počtu, z toho 23 žien a 16 mužov. Zo SOŠ 20 učiteľov, čo činí 100% a z evanjelického gymnázia 19 pedag. pracovníkov, teda 61%.

■ Do vedenia záujmového krúžku sa v tomto školskom roku zapojilo z obidvoch škôl 32 pedagogických pracovníkov, čo je 63%. Z toho na SOŠ 13, čo je 65%, na evanjelickom gymnáziu 19 pedagogických pracovníkov, čo činí 61%. Z uvedeného vyplýva, že učitelia majú skôr pozitívny ako negatívny vzťah k angažovaniu sa do tejto činnosti.

T.1 Ochota respondentov viesť záujmový krúžok

Škola	Počet učiteľov	Vedú krúžok	%
SOŠ	20	13	65
EGT	31	19	61
Spolu:	51	32	63

■ Podľa výsledkov prieskumu vyplýva, že motívom učiteľov k práci vo voľnočasovej edukácii je najčastejšie ich vlastná iniciatíva 41%. 20% respondentov uvádzalo ako hlavný motív osobné finančné ohodnotenie, 18% finančný príspevok pre školu a 8% ako splnenie požiadavky vedenia školy. U týchto respondentov boli motívy spojené so získaním financií od štátu, ktoré dostane škola k dispozícii, pre zlepšenie materiálno-technickej základne vedenia záujmových krúžkov, ako i finančnej odmeny pre vedúcich. Iné motivačné činitele, ktoré vyplývajú z potreby a záujmov žiakov, zo snahy splniť ich želania, vzájomnej prepojenosti zamerania krúžku a učiteľovej aprobácie, ako i príležitosť ďalšieho odborného rastu a sebavzdelávania, uviedlo 13% z nich.

T.2 Motivácia učiteľov k angažovaniu sa do práce vo voľnočasovej výchove

Motivácia	**Počet učiteľov SOŠ**	**Počet učiteľov EGT**	**Počet učiteľov spolu**	**%**
Vlastná iniciatíva	11	5	16	**41**
Požiadavka vedenia školy	2	1	3	**8**
Osobné finančné ohodnotenie	3	5	8	**20**
Finančný príspevok pre školu	3	4	7	**18**
Iné dôvody	1	4	5	**13**
Spolu	20	19	39	**100**

■ Je prirodzené, že učitelia ponúkajú najčastejšie záujmový útvar, ktorý priamo súvisí s ich ukončeným vzdelaním či odborom. Napríklad krúžky „cudzích jazykov“ vedú vyučujúci s aprobáciou, anglického, nemeckého či francúzskeho jazyka, krúžok „matematika pre teba“ vyučujúci matematiky, krúžok „hudobnej estetiky“ vyučujúci hudobnej výchovy, „chemický“ krúžok a krúžok „zmaturuj z chémie“ vyučujúci chémie, „športový, kulturistický“ krúžok, krúžok „sebeobrany a aerobicu“ vyučujúci telesnej výchovy, „elektrotechnický“ krúžok vyučujúci elektrotechniky, „programátorský“ krúžok vedie vyučujúci s odborným vzdelaním informatiky, „debatný klub“ učiteľ s ukončeným vzdelaním filozofie, „zdravotnícky a onkologický“ krúžok vyučujúci biológie, krúžok „výpočtovej techniky“ vyučujúci s odborným vzdelaním výpočtovej techniky a elektrotechniky a podobne.

■ Z celkového počtu učiteľov sa 51% stretlo počas svojho štúdia s problematikou voľnočasovej edukácie a 100% z nich tvrdí, že sú si vedomí toho, že medzi prácou v záujmovom krúžku a na vyučovacej hodine je rozdiel.

■ Podľa 29 učiteľov, čo činí 74%, je správne, že učitelia venujú svoj vlastný voľný čas žiakom v záujmovom krúžku a naopak 10 z nich (26%) si myslí, že to správne nie je.

■ 59% si myslí, že vo voľnočasovej edukácii by sa mal žiakom pod odborným vedením venovať pedagóg voľného času.

■ Okrem iného nás zaujímala i problematika odbornej pripravenosti samotných učiteľov, ktorí sa v súčasnosti venujú oblasti výchovy a vzdelávania žiakov vo voľnom čase. Výsledky prieskumu uvádzajú , že 36% z nich sa cíti byť veľmi dobre pripravení a rovnako 36% z nich si myslí, že sú pripravení dobre. Len 7% konštatuje, že sú menej dobre pripravení, pričom 21% nevie túto mieru pripravenosti vôbec posúdiť. Ani jeden respondent neuviedol, že je nepripravený pre túto prácu, čo nás vedie k názoru, že učitelia sú voči sebe menej kritickí v oblasti profesionálnej prípravy a spôsobilosti výchovy mimo vyučovania .

Tab.3 **Odborná pripravenosť pre vedenie záujmového krúžku**

Pripravenosť	Počet učiteľov SOŠ	Počet učiteľov EGT	Počet učiteľov spolu	%
Veľmi dobre	10	4	14	36
Dobre	9	5	14	36
Menej dobre	0	3	3	7
Nepripravený	0	0	0	0
Neviem posúdiť	1	7	8	21
Spolu:	20	19	39	100

■ Pri hodnotení úrovne súčasného stavu odbornej pripravenosti učiteľov viesť voľnočasové aktivity 10% považuje za veľmi vysokú úroveň a 38% za vysokú úroveň. 13% je toho názoru, že súčasný stav odbornej pripravenosti je na nízkej úrovni a 3%, že je na veľmi nízkej úrovni. 36% nevie tento stav momentálne posúdiť.
■ So situáciou voľnočasovej edukácie v systéme školstva je 43% spokojných a 36% nespokojných, pričom 21% nevie tento stav posúdiť. Prezentované výsledky naznačujú, že učitelia nemajú k tejto otázke vyhranený názor.

Z rozhovorov s pracovníkmi, ktorí majú na starosti záujmovú činnosť a administratívu vzdelávacích poukazov sme zistili nasledovné.

Na SOŠ sa situácia po roku 2004 zmenila v prospech nárastu počtu pedagogických pracovníkov vedúcich záujmové útvary, pestrejšej palety záujmových krúžkov, i zvýšenia počtu žiakov zapojených do voľnočasových aktivít. Študenti majú možnosť vybrať si z ponuky takú aktivitu, ktorá najviac zodpovedá ich záujmom a potrebám. Najväčší záujem je o elektronický krúžok, krúžok výpočtovej techniky, jazykové krúžky, športový krúžok a kulturistiku.

Pozitívne zmeny nastali v prípade finančného ohodnotenia jednotlivých vedúcich krúžkov i v náraste finančných zdrojov pre školu, čím sa zlepšili materiálno – technické podmienky krúžkových činností. Na druhej strane znamená financovanie záujmovej činnosti formou vzdelávacích poukazov značné navýšenie povinností pre tých, ktorí majú túto činnosť na starosti, pretože systém ich spracovania a administrácie je značne náročný.

Na evanjelickom gymnáziu je zodpovednosť za administratívnu stránku rozdelená medzi viacerých pedagógov, osobitne poverených touto činnosťou. Voľnočasová výchova na škole sa realizuje podľa určeného rozvrhu a podľa záujmu žiakov.
Na škole nedošlo k prevratnej zmene v záujmovej činnosti, pretože táto sa realizovala aj pred rokom 2004 za aktívnej podpory združenia rodičov. Pozitívum prinieslo zjednodušenie a zlepšenie finančného ohodnotenie pedagógov, ktorí sú zapojení do voľnočasových aktivít.
Aerobic, debatný klub, sebaobrana, chemický a programátorský krúžok patria medzi najobľúbenejšie medzi študentami na tejto škole.

Záverom možno konštatovať, že oblasť výchovy vo voľnom čase je naďalej otvorená rôznym otázkam a možnostiam pre zlepšenie práce v tejto oblasti. Vzhľadom na prezentované výsledky prieskumu je potrebné naďalej sa venovať otázkam:

- zabezpečenia organizačnej stránky záujmovej činnosti zavedením špeciálne vyškolených pedagógov voľného času,
- sprostredkovania ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov, aby boli lepšie metodicky pripravení pre prácu so žiakmi vo voľnom čase,
- potrebné je i komplexnejšie riešenie problematiky voľnočasovej edukácie žiakov, ktoré v súčasnosti zasahuje do voľného času učiteľa, aby bola táto tzv. „strata času“ nejakým spôsobom kompenzovaná, napríklad znížením pracovného úväzku a pod.

Literatúra:

HANHART, D. Arbeiter in der Freizeit. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Bern/Studttgart 1964.

HOFBAUER, B. *K typologii pedagogických pracovníků volného času v současných evropských souvislostech*. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien.* Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: 2001, ISBN 80-8068-037-X.

HOFBAUER, B. *Otázky detí na mimořádném Valném shromáždení OSN*. In *Vychovávateľ*, roč.48, 2002, č.3, ISSN 0139-6919.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času*. Prešov: ŠVK, 2004.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Výchova v čase mimo vyučovania*. In *Učiteľské noviny*, 2001, 51,č.13.

KRYSTOŇ, M. *Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase.* Banská Bystrica: PF UMB, 2003.

OPASCHOWSKI, H. W. *Einführung in die Freizeitwissenschaft.Leske und Budrich*. Opladen, 1997, ISBN 3-8100-1968-2

OPASCHOWSKI, H. W. *Freizeitpädagogik in der Schule: aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn/obb.Klinkardt,1977 ISBN 3-7815-0344-5.

PÁVKOVÁ, J.at al. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál, 1999, ISBN 8O-7178-X.

POGGELER, F. *Freizeitpädagogik. 2000: Zeit-und Freiheitspädagogik*. In *Freizeitpädagogik*, Heft 3-4,S.148-152.

TOKARSKI, W. *Freizeitforschung 2000: Ohne gesellschaftspolitische Themensicht?* In *Freizeitpädagogik*, Heft 3-4,S.152-153.

***Resume**: Leisure time as the inseparable part of life of human beings and society. Participation of leisure time activities in formation of the multilaterally developed personality. Status of school in structure of leisure time education, fundig of leisure time activities through educational cards. Teachers of secondary school and their engagement in leisure time education, interpretation of findings of the survey at Secondary Technical School and grammar school Evangelic Gymnazium in Tisovec.*

Kontaktná adresa:

Mgr. Alena Majerská
SOŠ, Jesenského 903
980 61 Tisovec,
e-mail: almajer@centrum.sk

ŠKOLY PRE ZÁUJMOVÉ VZDELÁVANIE? SYSTEMATICKÉ VYUŽÍVANIE VOĽNÉHO ČASU V ZUŠ

Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ

Anotácia: *Cieľom príspevku je poukázať na zmeny vo výchovno-vzdelávacom systéme, vyjadrené v rôznych národných školských dokumentoch, v kontexte inovácií a zmien v hudobnom školstve. Text pojednáva o koncepcii základného umeleckého vzdelávania v SR, ktorá bola vládou prijatá v máji 2007. Základné umelecké školy ako jediné poskytujú systematické základné umelecké vzdelávanie a ich absolvovanie sa stáva rozhodujúcim predpokladom pre ďalšie odborné štúdium na konzervatóriách a umelecky zameraných vysokých školách. Základné umelecké školy doposiaľ existujú povedľa všeobecnovzdelávacích škôl ako tzv. školy pre záujmové vzdelávanie, ktoré nezabezpečujú povinnú školskú dochádzku. Ide o školy, ktoré umožňujú špecializované vzdelávanie v poobedňajšom čase. Autorka sa vyjadruje ku kvalite tohto vzdelávania a potrebe štruktúrovaného využívania voľného času pre osobnostný rozvoj.*

Kľúčové slová: *výchovno-vzdelávací systém, základné umelecké školy, koncepcia základného umeleckého vzdelávania, umelecká gramotnosť.*

Vývoj školskej reformy a kurikulárnej transformácie na Slovensku so sebou prináša dôležité zmeny pre existenciu odborného umeleckého vzdelávania v základných umeleckých školách. Súčasný slovenský výchovný a vzdelávací systém sa nachádza v transformačnom napätí. Požiadavky pripravovaných *koncepcií výchovy a vzdelávania*[1] a *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*[2] v Slovenskej republike, zosúladené s globálnymi európskymi trendmi, nie sú ešte plne akceptované a realizované. V praxi sme svedkami hluchého priestoru medzi nárokmi, kladenými na pedagógov umeleckých výchov, a ich napĺňaním. V *Národnom programe výchovy a vzdelávania na najbližších 15–20* rokov, prijatom vládou Slovenskej republiky v roku 2002, sa zdôrazňuje potreba vytvoriť *stratégiu profesionalizácie učiteľov* pre efektívne riadenie edukačného procesu, týkajúcu sa o. i. aj oblasti umeleckej výchovy a vzdelávania (Medňanská, 2006). V súčasných legislatívnych zámeroch o výchove a vzdelávaní sa rieši aj *Koncepcia základného umeleckého vzdelávania*.

Napriek ekonomickým a sociálno-politickým problémom sa podarilo v transformácii školstva a v rozvoji výchovno-vzdelávacej sústavy zabezpečiť modernejšie poňatie koncepcie obsahu a organizácie práce. Demokratizácia a reštrukturalizácia celej výchovno-vzdelávacej sústavy, systému jej riadenia, správy, financovania a realizácia nových zámerov školskej politiky je načrtnutá v pripravovanom novom, tzv. *školskom zákone*[3], ktorý po niekoľko ročnom pripomienkovaní čaká na prijatie novou vládou Slovenskej republiky.

Na základe súčasného školského legislatívneho rámca aktuálnu výchovno-vzdelávaciu sústavu tvoria[4]:

---

1 *Návrh legislatívneho zámeru zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon),* 2007, [online], [citované 2007-11-05]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=1281>

2 *Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme.* 2006, [online], [citované 2006-09-20]. Dostupné na: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/newpr.pdf> a *Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme.* 2007, [online], [citované 2007-11-05]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=189>

3 *Legislatívny zámer o výchove a vzdelávaní.* 2007, [online], [citované 2007-11-05]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/MsDoc/AktTemy/20070711_Leg_zamer_skolsky_zakon.pdf>

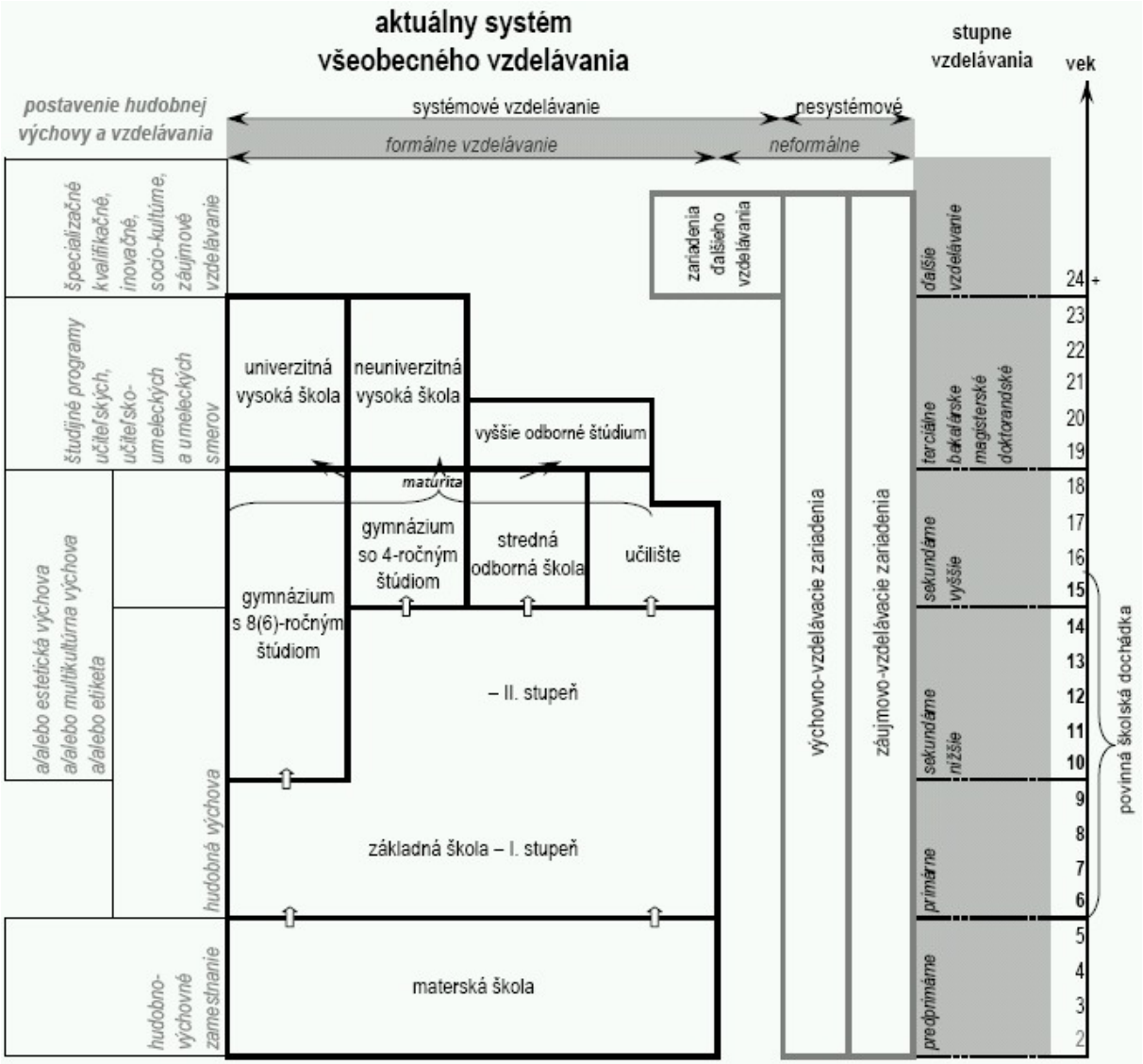
4 *Vzdelávací systém v Slovenskej republike*. 2007. [online]. [citované 2006-05-20]. Dostupné na: <www.uips.sk/download/rs/Vzdelavaci_system_v_Slovenskej_republike.pdf >

1. *základné školy*
2. stredné školy
   2.1. gymnáziá (najmenej štyri a najviac osem ročníkov)
   2.2. stredné odborné školy a *konzervatóriá*
   2.3. stredné odborné učilištia a strediská praktického vyučovania
3. učilištia pre žiakov, ktorí pred dokončením školopovinnosti neskončili úplnú základnú školu
4. špeciálne školy – základné, stredné, praktické školy a špeciálne odborné učilištia
5. školy pre záujmové vzdelávanie – *základné umelecké školy*
6. školské zariadenia
   6.1. výchovno-vzdelávacie zariadenia
   6.2. špeciálne výchovné zariadenia
      6.2.1. zariadenia výchovnej prevencie
      6.2.2. zariadenia náhradnej výchovy
   6.3. poradenské zariadenia
   6.4. záujmovo-vzdelávacie zariadenia – jazykové školy, stenografický ústav
   6.5. školské účelové zariadenia
      6.5.1. zariadenia školského stravovania
      6.5.2. zariadenia praktického vyučovania
      6.5.3. zariadenia služieb škole
7. národnostné, cirkevné a súkromné školy
8. vysoké školy – verejné, štátne, súkromné, s troma možnými stupňami vysokoškolského vzdelávania
9. zariadenia ďalšieho vzdelávania – druhy a formy ďalšieho vzdelávania (odborné, doplnkové, rozširovacie, rekvalifikačné, občianske, sociálno-kultúrne), ktoré vykonávajú rozličné vzdelávacie zariadenia, stredné a vysoké školy;

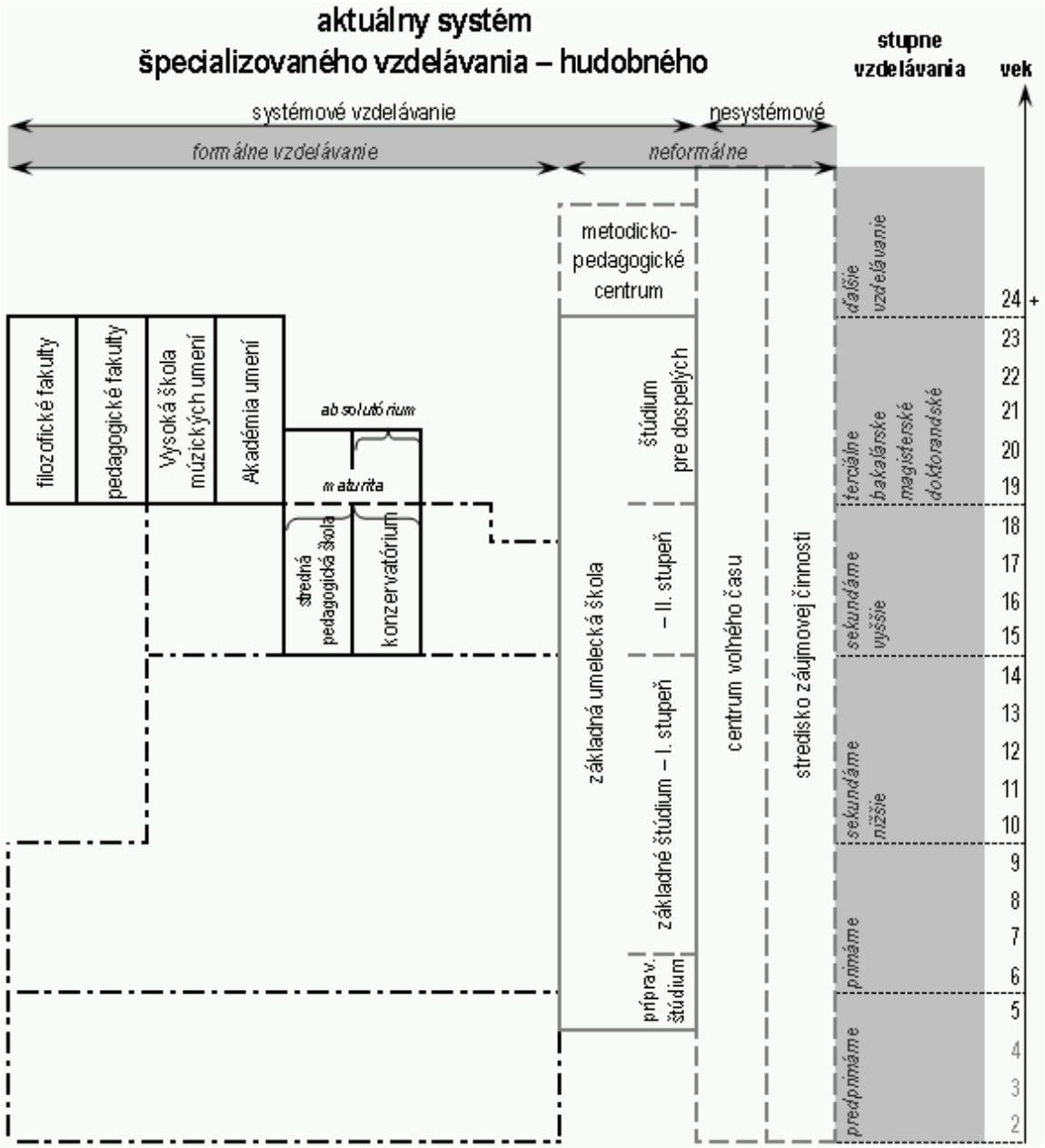
V tabuľkách č. 1 a 2 sú znázornené doposiaľ existujúce jednotlivé typy škôl (všeobecné a špecializované – umelecké) a stupne vzdelávacieho systému v Slovenskej republike. Vo všeobecnom vzdelávaní v *základných školách* sa vyučuje predmet hudobná výchova, v špecializovanom hudobnom vzdelávaní v *základných umeleckých školách* prebieha vyučovanie spevu a hry na nástrojoch. Kvôli prehľadnosti sú v tabuľkách č. 1 a 2 uvádzané len niektoré školy a zariadenia z vyššie uvedenej výchovno-vzdelávacej sústavy.

Terajšia školská sústava inštitucionálne pokrýva formálne vzdelávanie, pričom neformálne systémové vzdelávanie zabezpečujú *základné umelecké školy* a nesystémové vzdelávanie sa realizuje najmä vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach (*školské kluby detí, strediská záujmovej činnosti, centrá voľného času*) a strediskách ďalšieho vzdelávania. *Strediská záujmovej činnosti*, pôsobiace pri *základných školách*, a *centrá voľného času* pripravujú bohatú ponuku krúžkov alebo seminárov či projektov aj v oblasti hudby. Podporujú tak rozvoj mimovyučovacej a mimoškolskej výchovy, ktorý sa bezprostredne po roku 1989 v rámci *základných škôl* výrazne oslabil.

Tabuľka č. 1
Výchovno-vzdelávací systém v Slovenskej republike (spracovala autorka)



Tabuľka č. 2
Umelecko-vzdelávací systém v Slovenskej republike (spracovala ZELEIOVÁ)



Podľa doteraz aktuálnej legislatívy *„základná umelecká škola poskytuje odborné umelecké vzdelanie v jednotlivých umeleckých odboroch a pripravuje na štúdium v učebných a v študijných odboroch na stredných školách umeleckého zamerania a na konzervatóriu; pripravuje aj odborne na štúdium na vysokých školách s umeleckým a umelecko-pedagogickým zameraním.“* Základné umelecké školy doposiaľ existujú povedľa všeobecnovzdelávacích škôl ako tzv. školy pre záujmové vzdelávanie, ktoré nezabezpečujú povinnú školskú dochádzku. Ide o školy, ktoré umožňujú špecializované vzdelávanie v poobedňajšom čase. Základné umelecké školy ako jediné poskytujú systematické základné umelecké vzdelávanie, a preto má Ministerstvo školstva SR zámer ponechať ich v sústave základných a stredných škôl ako školy poskytujúce odborné umelecké vzdelanie**.** Ich absolvovanie sa stáva rozhodujúcim predpokladom pre ďalšie štúdium na konzervatóriách a vysokých školách so zameraním na umelecké alebo učiteľské študijné programy.

V *základných umeleckých školách* sa môžu zriaďovať hudobné, výtvarné, tanečné a literárno-dramatické odbory (bližšie graf č. 6), iné ako uvedené umelecké odbory môže škola zriadiť po súhlase Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Žiaci navštevujú základnú umeleckú školu buď z dôvodu, umožňujúceho im stať sa umeleckými amatérmi, alebo z dôvodu, že sa chcú pripraviť na umeleckú dráhu, neskôr sa kvalifikovať na inom stupni umeleckého školstva a vyprofilovať sa na výkonných umelcov.
Základné umelecké školy doposiaľ poskytujú rôznym vekovým kategóriám možnosť rozvinúť svoj prirodzený talent a emocionálnu inteligenciu vďaka hudbe, tancu, výtvarnému alebo literárno-dramatickému umeniu. Sociálno-psychologicko-kultúrny potenciál *základných umeleckých škôl* v oblasti výchovy a vzdelávania mladej generácie je nezanedbateľný. Keďže existencia *základných umeleckých škôl* pozostáva z dobrovoľného prijímania umeleckých ponúk deťmi, formuje sa v nich prirodzene schopnosť zmysluplnej a kultúrnej existencie – a aj be z ďalšieho profesionálneho rastu vo vyššom type umeleckého štúdia – zabezpečuje sa senzibilizáciu osobnosti a pozitívne rozširovanie zážitkového sveta mladých ľudí, ktorý je vo vývine ich identity dôležitý.

Štúdium v *základných umeleckých školách* sa organizuje pre rôzne vekové kategórie ako:

- prípravné štúdium – pre mladších žiakov základných škôl (trvá 1-2 roky),
- základné štúdium – pre starších žiakov základných škôl (I.stupeň: trvá 7 rokov) a žiakov stredných škôl (II. stupeň: trvá 2-4 roky),
- rozšírené štúdium – pre mimoriadne nadaných žiakov (trvá 2-5 rokov),
- skrátené štúdium – pre prípravu na štúdium v stredných a na vysokých školách pedagogického alebo umeleckého zamerania (trvá 1-3 roky),
- štúdium pre dospelých (trvá 2-4 roky).

Prípravné štúdium v *základnej umeleckej škole* je určené spravidla pre deti predškolského veku na diagnostikovanie umeleckých schopností dieťaťa a jeho následné zaradenie do príslušného umeleckého odboru.[5] Základné štúdium je určené pre žiakov, ktorí preukázali požadovanú úroveň umeleckých schopností, zručností a návykov, umožňujúcu ich ďalší úspešný rozvoj v príslušnom umeleckom odbore. V rozšírenej forme štúdia, určenej pre mimoriadne talentované deti, môžu žiaci postupovať podľa individuálne upravených učebných osnov. V tomto type štúdia je poskytnutá možnosť prípravy na ďalšie odborné štúdium, avšak len v hre na nástroji (absentuje hlasová výchova, intonácia, sluchová analýza a hudobno-teoretická príprava). V príprave na učiteľské štúdium na pedagogických fakultách je možnosť absolvovať rozšírené štúdium alebo štúdium pre dospelých. Táto forma je však využívaná veľmi ojedinele. Štúdium pre dospelých je ponukou pre občanov, ktorí si chcú doplniť a rozšíriť svoje umelecké vzdelanie. Na viaceré umelecké školy sa zaviedla realizácia nového poňatia výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých žiakov. Niektoré *základné umelecké školy* ponúkajú vzdelávacie aktivity i pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, avšak verejnosť zatiaľ túto ponuku využíva len sporadicky.
Možnosť prijímať deti do umeleckého vzdelávania už od piatich rokov a ponuka kontinuitnej príležitosti rásť a rozvíjať svoj talent a osobnosť až do dospelosti, je z hľadiska zdravého vývinu prirodzeným systematizovaným priestorom, v ktorom sa dieťa spontánne učí aktívne a zmysluplne využívať svoj voľný čas a diferencovať nielen estetické hodnoty, ale i hodnoty sociálne a morálne. Vhodne organizované a inštitucionalizované vzdelávanie, ktoré doterajšia sieť *základných umeleckých škôl* umožňuje, formuje mladú generáciu nielen odborne umelecky, ale aj osobnostne. Orientácia a využívanie priestoru pre vlastnú tvorivú sebarealizáciu – ktorú dieťa objavuje v umení – neskôr analogicky prenáša i do sociálneho

[5] Hoci je vyučovanie detí v *základných umeleckých školách* legislatívne umožnené už od ich piatich rokov, táto forma nie je dostatočne využívaná, nakoľko učitelia *základných umeleckých škôl* nepôsobia i v materských školách. Riešením by bolo spojenie *materských škôl* so *základnými umeleckými školami*.

a pracovného priestoru. *Základné umelecké školy* významne participujú na prevencii sociálno-patologických javov, nie sú teda len školami, ktoré vychovávajú a odborne pripravujú žiakov na profesionálnu dráhu v oblasti umenia. Sú školami, ktoré prispievajú predovšetkým k formovaniu kvalitných ľudských zdrojov. Podľa legislatívnych zámerov budú významnou mierou participovať na rozvíjaní záujmovej a výkonnostnej úrovne nadania a vzdelávať budúcich absolventov v primárnom odbornom umeleckom a nižšom sekundárnom odbornom umeleckom vzdelávaní. V súčasnosti navštevuje *základné umelecké školy* takmer 117 tisíc žiakov v 260 školách, čo je približne každý piaty žiak základnej školy. Jednotlivé umelecké odbory – hudobný, výtvarný, tanečný a literárno-dramatický – sa môžu členiť na oddelenia. Pedagogické dokumenty vyčleňujú v jednotlivých odboroch zamerania, v ktorých žiak povinne navštevuje hlavný predmet, spojený s inými predmetmi, a alternatívne absolvuje popri povinných predmetoch aj predmety nepovinné – voliteľné. Reálne znižovanie časovej dotácie hodín v jednotlivých hudobných zameraniach má však za následok obmedzovanie komornej i štvorručnej hry, korepetície a voliteľných predmetov, ako napr. improvizácie.

Pozitívom novej už nastúpenej, ale pomaly sa realizujúcej obsahovej reformy v školstve, dotýkajúcej sa *základných umeleckých škôl*, sú z hľadiska hudobného odboru nasledovné kroky:

- vznik súkromných a cirkevných *základných umeleckých škôl*, resp. ich spojenie so všeobecnovzdelávacou školou (v školskom roku 2005-06 ich bolo cca 60, t.j. 31%)),
- prijatie moderných či mimoeurópskych metód a modelov do umeleckej pedagogiky (napr. SUZUKIHO metóda, YAMAHA hudobná škola),
- umožnenie prípravnej a rozširujúcej formy štúdia (v hudobných školách YAMAHA už od štvrtého mesiaca života až po seniorov), ponúknutie aktivít pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- zriaďovanie *základných umeleckých škôl* s rozšíreným vyučovaním estetickej výchovy,
- nový koncept hudobnej náuky ako samostatného a rovnocenného predmetu s predmetmi hry na hudobné nástroje, s kladením dôrazu na hudobnú percepciu a apercepciu,
- vyučovanie hudobnej náuky formou tvorivých dielní a hudobno-výchovných projektov s cieľom inovácie a zefektívnenia, budovanie technickej zručnosti na základe prirodzených činností hracieho aparátu, cibrenie sluchu, harmonického cítenia, emotívneho prežitia interpretovaných skladieb podporujúcich u žiakov rozvoj tvorivosti,
- aktivizácia žiakov stratégiami rozvoja kritického myslenia pri práci s hudobným materiálom, oproti mechanickej reprodukcii a interpretácii skladieb bez tvorivého prístupu,
- implementácia multikultúrneho a regionálneho rozmeru do obsahu vyučovania hudobnej náuky pre *základné umelecké školy*,
- práca s hudobným dielom prostredníctvom využívania počítačových a multimediálnych technológií,
- motivácia žiakov formou súťaží v umeleckej interpretácii a tímových vedomostných kvízov z hudobnej náuky a dejín hudby,
- zavedenie nových hudobných zameraní, ako je hra na keyboard, hudba a počítač, hudobná kompozícia, hra v tanečnej a džezovej skupine, možnosť hry na elektroakustických nástrojoch a i.,
- vznik nových, resp. inovovaných učebných plánov a osnov pre ZUŠ (Manicová, 2004),

- vznik niektorých nových učebníc hudobnej náuky pre ZUŠ a metodických príručiek (V. Sluiková – R Visla, 2004).

Čiastočne klesajúca tendencia k znižovaniu odbornosti vo vyučovaní môže byť pravdepodobne i dôsledkom nedostatočne vyprofilovaných profesijných štandardov pre učiteľov ZUŠ, ich (ne)splneného kvalifikačného predpokladu a dôsledkom eliminovania individuálneho prístupu k žiakom vďaka novej ekonomickej, sociologickej i legislatívnej situácii (bližšie tabuľka č. 3).

Tabuľka č. 3[6]

Úroveň kvality vyučovania jednotlivých odborov základných umeleckých škôl (ZUŠ)

- hudobný odbor (HO)
- výtvarný odbor (VO)
- tanečný odbor (TO)
- literárno-dramatický odbor (LDO)

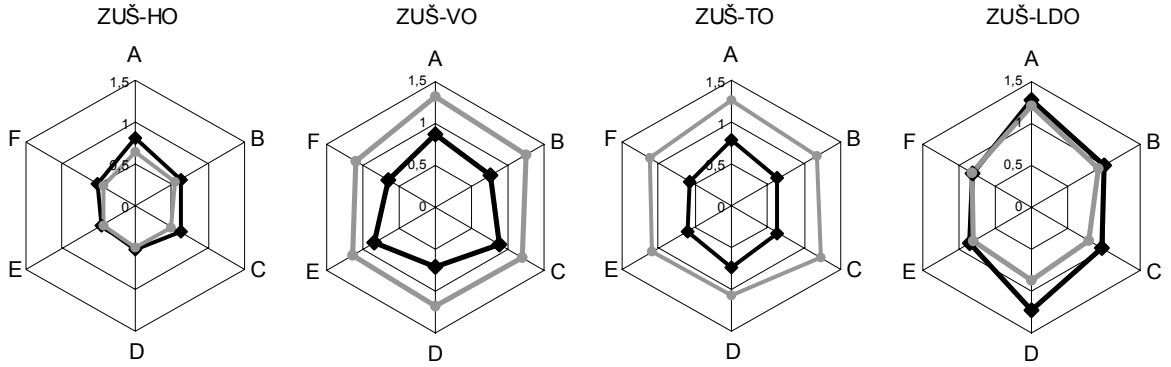
Legenda k tabuľke č.. 3

školský rok 2002/03
školský rok 2003/04

Hodnotiace stupnice pre kvalitatívne ukazovatele k tabuľke č. 3

ŠKÁLOVÝ FAKTOR JEDNOTLIVÝCH ODBOROV ZUŠ	
A	Efektivita činnosti pedagóga
B	Podmienky vyučovania vytvorené pedagógom
C	Efektivita vyučovania
D	Efektivita činnosti žiakov
E	Vedomosti a zručnosti žiakov
F	Vzdelávacie výsledky žiakov

SLOVNÉ HODNOTENIE	CELOČÍSELNÉ HODNOTENIE	NECELOČÍSELNÉ HODNOTENIE PRIEMEROV
veľmi dobrý	2	<1,6 - 2>
dobrý	1	<1,04 - 1,6>
priemerný	0	<-0,2 - 1,04>



Výsledky škálových faktorov, monitorovaných v hlavných odboroch *základných umeleckých škôl*, svedčia zdanlivo v neprospech účinnosti a kvality vzdelávania v hudobnom a literárno-dramatickom odbore. Problém rozdielnych konečných efektov je možné interpretovať aj vzhľadom na spôsob individuálneho a skupinového, resp. kolektívneho vyučovania. V porovnaní s hudobných odborom sa vo všetkých iných odboroch *základných umeleckých škôl* vyučuje prevažne skupinovou/kolektívnou formou, kde je kladený dôraz (okrem iného) na skupinovú dynamiku, kooperáciu, a vzájomné podnecovanie inšpirácií, iniciatív či nápadov. Individuálny prístup k žiakom je najvýraznejší práve v hudobnom odbore. Tento rozdielny počet žiakov môže ovplyvniť kvantitatívnu i kvalitatívnu interpretáciu ukazovateľov, resp. diferencovať normotypovo používanú metodiku monitorovania

[6] Údaje v grafe sú využité z prameňov *Štátnej školskej inšpekcie,* monitorované boli v každom šk. roku iné *ZUŠ*, v rôznom počte, s rôznymi zriaďovateľmi a v rôznych krajoch Slovenska. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2002/0 a 2003/04.* Príloha 4, 5, 16. 2003. [online]. [citované 2006-07-10]. Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/dokumenty/sprava0203.pdf> *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách* <http://www.ssiba.sk/dokumenty/sprava0304.pdf>

vyučovania. Od začiatku roka 2007 prešlo financovanie neštátnych *základných umeleckých škôl* a školských zariadení zo štátu na samosprávy.
Skúsenosť ukazuje, že individuálnou formou vyučovania je možné prirodzene, výlučným prístupom a efektívne podporovať jedinečné osobnostné a výkonové charakteristiky žiakov. Individuálny aspekt vo vyučovaní – ekonomicky najmenej výhodný a z finančného hľadiska svedčiaci proti efektivite – má vo vývine dieťa významné dôsledky, ktoré nie sú merateľné. Podporuje spontánnu a zdravú tvorbu identity mladého človeka, nepriamo ho učí otvorenej komunikácii, osobnému a angažovanému prístupu k javom okolo seba, podnecuje tvorbu jeho postojov a názorov, ktoré sa formujú priamo pod vplyvom emocionálneho aj personálneho vzťahovania sa k prežívaným skutočnostiam. V kontexte umeleckej školy ide o vzťah k umeniu – jeho percepcii, reprodukcii a produkcii i o formovanie estetického vkusu, avšak zdravá ontogenéza dieťa sa deje analogickým princípom, totiž prijatú zmenu, získanú skúsenosť a naučenú zručnosť v istom rozmere osobnosti dieťa prenáša – v priaznivých podmienkach – i do iných rozmerov, napr. axiologických, sociálnych, enviromentálnych, existenciálnych a pod. Vzhľadom na aktuálnu, nedobrovoľne prioritnú kvantitu vo vzdelávaní *základných umeleckých škôl* na Slovensku, zostáva individuálny prístup vo vyučovaní pozitívnou výzvou. V celospoločensky vnímanej kríze identity mladých ľudí sú psychologické a sociologické ukazovatele výchovy a vzdelávania nezanedbateľné.
Dôsledné uplatňovanie pozitív kurikulárnej reformy v *základných umeleckých školách* je často blokované ekonomickými a (z toho plynúcimi) odbornými nedostatkami. Priemerné materiálno-technické vybavenie škôl (zastaralé hudobné nástroje, didaktická a výpočtová technika i iné učebné pomôcky) veľmi zaostáva za európskym štandardom a znemožňuje konzekventnú realizáciu doterajších reformných vymožeností. Avšak aj napriek nedostatku finančného kapitálu, slovenskí absolventi *základných umeleckých škôl* podávajú vynikajúce výsledky v domácich i zahraničných umeleckých súťažiach s európskou prestížou.
V obsahovej transformácii hudobného vzdelávania v *základných umeleckých školách* sa stále žiada reeditovať alebo publikovať nové učebnice hudobnej náuky pre vyššie ročníky a zabezpečiť hudobné audio-CD, korešpondujúce s preberaným učivom v učebniciach, resp. ponúknuť variabilitu učebných materiálov.
V koncepčných zámeroch umeleckých škôl je badať tendenciu prispôsobovať sa požiadavkám rodičov, vyžadujúcich si zriadenie nových zameraní v hudobnom odbore (napr. hra na gitaru, hra na keyboard, improvizácia, elektronické spracovanie zvukových záznamov), avšak bez kvalifikovaného personálneho zabezpečenia. Trend kompromisov sa negatívne prejavuje v kvalite vyučovania a v absentovaní hudobno-pedagogického výskum a grantovej činnosti *základných umeleckých škôl*, , na základe ktorých by sa v minulosti mohli postupne vybavovať informačnými a komunikačnými technológiami a multimediálnou technikou.
Tento nedostatok sa snaží riešiť aj *Koncepcia základného umeleckého vzdelávania*[7] *na zabezpečenie kontinuity systému umeleckého vzdelávania s postupným zavádzaním informačných a komunikačných technológií a multimediálnej techniky do vzdelávacieho procesu týchto škôl*. Uznesením vlády SR č. 431 zo dňa 16.5.2007 schválená koncepcie konštatuje, že je nevyhnutné zlepšiť zavádzanie informačných technológií a multimediálnej techniky do vyučovania. Výtvarné, hudobné, tanečné a literárno-dramatické odbory by tak v budúcnosti mali viac pracovať s počítačovými animáciami, prezentáciami, počítačovým komponovaním či digitálnymi nahrávkami umeleckých diel. Medzirezortný program (MŠ

[7] *Návrh koncepcie základného umeleckého vzdelávania*. 2007, [online], [citované 2007-11-05]. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/0698927739CF3415C12573060031FE3D/$FILE/vlastnymat.doc>

a MK SR) na podporu talentovaných žiakov by mal zabezpečiť pokrytie materiálnych nákladov potrebných pre štúdium napr. digitálnej kompozície alebo digitálnej analýzy.[8]
Napriek znižovaniu kvality vyučovania v *základných umeleckých školách, Štátna školská inšpekcia* v celkovom monitorovaní pozitívne hodnotí:[9]

- priaznivý vplyv umeleckého vzdelávania na cieľavedomé využívanie voľného času, v súvislosti s prevenciou spoločensky nežiadúcich javov, jeho vplyv na plnohodnotné využívanie voľného času detí,
- zachovávanie a šírenie prvkov regionálnej kultúry vo vzdelávaní a aktívna účasť na kultúrnom živote miest a obcí,
- prezentáciu na kultúrnych podujatiach doma i v zahraničí,
- činnosť rôznych komorných zoskupení, v ktorých žiaci využívajú a zlepšujú nadobudnuté zručnosti pri praktickom muzicírovaní v kolektíve.

Iné pozitívne vplyvy *základných umeleckých škôl* na formovanie národnej kultúrnosti sú:

- sociálno-emocionálny rast osobností žiakov,
- pozitívne vplývanie na orientáciu detí v morálnych i spoločenských hodnotách,
- pôsobenie súborov a komorných zoskupení v lokálnom i širšom kultúrnom priestore a budovanie prirodzeného kultúrneho života v mestách a obciach,
- *základné umelecké školy* ako školy estetického charakteru sú významným kultúrno-výchovným činiteľom spoločenského prostredia a vo výchove žiakov mimo vyučovania (najmä žiakov *základných škôl*).

Úprava školskej legislatívy čiastočne umožnila demokratizovať a decentralizovať systém riadenia a správy umeleckého školstva. V umeleckom školstve sa uplatnil princíp samosprávnosti a subsidiarity, školy majú možnosť získať právnu subjektivitu. Snaha riaditeľov i pedagogických zamestnancov etablovať sa v nových ekonomických podmienkach prináša hľadanie efektívnejších spôsobov na vyriešenie finančných problémov – napríklad zriaďovanie súkromných škôl, prípadne transformáciu štátnych *základných umeleckých škôl* a ich včleňovanie do neštátneho sektoru, alebo vznik cirkevných spojených základných škôl. V súkromných *základných umeleckých školách* a v cirkevných *základných umeleckých školách* sa totiž vzdelávanie môže poskytovať za úhradu, ktorej výška nie je legislatívne vymedzená. V intenciách Európskej únie hudobných škôl je potrebné zabezpečiť, aby štátne a samosprávne orgány zaručili dostatok finančných prostriedkov pre činnosť ZUŠ.
V porovnaní s vyučovaním hudobnej výchovy a existenciou hudobných škôl v pôvodných západných krajinách Európskej únie, ktoré majú zabezpečené široké hudobné zázemie dostatočnou časovou dotáciou a obsahovou variabilitou vo všeobecnovzdelávacích školách, a čiastočne tým kompenzujú absenciu siete *základných umeleckých škôl*, na Slovensku túto všeobecnú umeleckú a špeciálne estetickú gramotnosť vo vyučovaní všeobecnovzdelávacích škôl zabezpečiť zatiaľ nevieme. Rešpektovanie na Slovensku vybudovanej umeleckej inštitucioálnej sústavy v európskom kontexte môže prispieť k hlbšiemu národno-kultúrnemu uvedomeniu a formovaniu umeleckej gramotnosti nasledujúcich generácií.
Existencia základného umeleckého školstva na Slovensku sa z perspektívy multikultúrnej Európy javí ako zmysluplne systematizovaná štruktúra, ktorá môže vo výchove osobnosti – mladých ľudí – eliminovať relativizovanie hodnôt a krízu identity, tvoriacu sa v priestore a tvoriacu priestor kultúrnej krízy.

V kontexte globalizačných či integračných trendov zaručujú práve špecifiká jednotlivých národov a etnických kultúr diferencovanú rozmanitosť a stabilitu Európskej

---

8 *Nová koncepcia skvalitní základné umelecké vzdelávanie*. 2007, [online], [citované 2007-11-05]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=728>

9 Bližšie: *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2003/04.* Príloha 4, 13. 2003. [online]. [citované 2006-07-10]. Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/dokumenty/sprava0304.pdf>

únie. Intenzifikáciou jedinečnosti v pluralite iných národov sa buduje živý euro-kultúrny dynamizmus. Podporou slovenskej kultúrnej identity – prostredníctvom osvedčeného vzdelávania v *základných umeleckých školách* – môže Slovensko prispieť k tvorbe kultúry skutočnej slobody a dôstojnosti.

Literatúra:

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt Milénium). 2002. [online]. [citované 2006-04-15]. Dostupné na: <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf>

LANGSTEINOVÁ, E. *Hudobná výchova na Slovensku – história, súčasnosť a perspektívy*. In *Slovenská hudba*. Roč. 28, č. 2, 2002, s.165-188. ISSN 1335-2458.

Legislatívny zámer o výchove a vzdelávaní. 2007. [online], [citované 2007-11-05]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/MsDoc/AktTemy/20070711_Leg_zamer_skolsky_zakon.pdf>

MEDŇANSKÁ, I.. *Adaptácia „Návrhu koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom vzdelávaní" aj pre učiteľov umeleckých škôl.* In *Ako ďalej v hudobnej výchove?* Zborník z medzinárodnej konferencie. [CD-ROM]. Banská Bystrica : FHV UMB, 2006.

Návrh koncepcie základného umeleckého vzdelávania. 2007, [online], [citované 2007-11-05]. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/0698927739CF3415C12573060031FE3D/$FILE/vlastnymat.doc>

Štátny pedagogický ústav. 2007. [online]. [citované 2007-07-13]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk>

Štátna školská inšpekcia. 2007. [online]. [citované 2006-02-03]. Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/index.html>

Vzdelávací systém v Slovenskej republike. 2005. [online]. [citované 2006-05-20]. Dostupné na: <www.uips.sk/download/rs/Vzdelavaci_system_v_Slovenskej_republike.pdf >

SLUJKOVÁ, V. – FISLA, R. – VESELOVSKÁ-KORCOVÁ, E. *Učebnice Hudobnej náuky pre 1.-5. ročník základnej umeleckej školy*. Bratislava : SPN, 1998-2004.

MANICOVÁ, E. (koordin.) *Učebné osnovy rôznych zameraní pre základné umelecké školy*. Bratislava : MŠ SR, 1995-2005.

MANICOVÁ, E. (koordin.) *Učebný plán pre základné umelecké školy*. Bratislava : MŠ SR, 2003.

Resume: *School system in Slovakia has been changed since 1989, which intervene in his contents. Also musical-educational structure has been touched by these changes. In the contribution We are refering to the innovation of musical- educational system in context of legislative changes being prepared. Point this contributions is mention of value area in educational system look like noetic dimension, which create identity of young people.*

Kontaktná adresa:

Mgr. art. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 917 00 Trnava
e-mail: jaroslava.zeleiova@gmail.com
http://muzikoterapia.szm.sk

CENTRUM VOĽNÉHO ČASU VČIELKA V PÚCHOVE AKO VÝZNAMNÝ ČINITEĽ VÝCHOVY DETÍ A MLÁDEŽE VO VOĽNOM ČASE

Eva KOVÁČOVÁ

***Anotácia**: Autor v článku predstavuje centrum voľného času Včielka v Púchove, ktoré vychováva deti a mládež cez interakciu so všetkými generáciami a tým spája minulosť, súčasnosť a budúcnosť s dôrazom na harmóniu s prírodou. Symbolom tejto harmónie je včela.*

***Kľúčové slová**: harmonické spojenie s prírodou, humanizácia, environmentálna výchova, spojenie generácii, včelárstvo, symbol včielky.*

CVČ Včielka v Púchove už 45 rokov oslovuje deti, mládež, ale i dospelých s viacerými ponukami aktivít trávenia voľného času. Neveľa podobných centier na Slovensku však má takú širokospektrálnu činnosť. Centrum úspešne nadväzuje na pekné tradície od jeho vzniku v roku 1961 ako Domu pionierov, neskôr Domu detí a teraz Centra voľného času Včielka.

Vo svojej činnosti vychádza mimoškolské zariadenie z myšlienok J. A. Komenského, ktorý v rokoch 1650 – 1654 pobudol v Púchove a zanechal mnohé myšlienky, ktoré sa aplikujú v práci i v súčasnosti a chceme v nich pokračovať aj v budúcnosti.

Hlavnou víziou centra je spojenie všetkých generácii pri výchove detí a mládeže s harmonickým spojením s prírodou, kde základným symbolom je včielka. Pod vplyvom myšlienky J. A. Komenského „Cez včelárstvo som sa naučil lepšie poznať prírodu, viac ju milovať ako z mnohých múdrych kníh“ vzniklo nielen pomenovanie, ale aj základné hodnoty centra: zdravie, usilovnosť, pracovitosť, múdrosť a dobro.

- **Usilovnosť** - cez usilovnosť sa naučiť prekonávať prekážky /ako vzor slúži práca včiel v úli/.
- **Pracovitosť** – nadobudnutý kladný vzťah k práci zdedený z generácie na generáciu.
- **Múdrosť** – využitie múdrosti a skúsenosti starých ľudí. V starobe je skrytá múdrosť.
- **Dobro** – prostredníctvom humanizácie osobnosti, duchovnej obrody rozšíriť dobro medzi deťmi i generáciami navzájom. „Keď si dobrý k druhým, si najlepší sám k sebe“.

Symboly v školstve, vo výchove sú dôležitým prvkom pri identite, spojení spoločenstva a podporení súdržnosti a spolupatričnosti k určitej komunite. Včielku ako zázrak prírody obdivovali, skúmali, využívali a ospevovali po stáročia mnohí. Aj pedagógovia na Slovensku ju využili ako prvú motivačnú známku v šlabikári.

K fungovaniu spoločenstva je potrebná tímová práca. Aj v CVČ Včielka aktívne pracujú 4 tímy rôznych generácií.

Prvý tím tvoria deti – tí najmenší z Materského centra Drobec, ktorí od 1 roka navštevujú naše zariadenie a prvýkrát vnímajú život v kolektíve. Do tímu prvej generácie patria aj deti navštevujúce záujmové krúžky v oblasti kultúry, športu, prírodovedy a techniky. Sem patria aj talentované deti, ktoré prichádzajú na vedomostné súťaže a olympiády. Priateľská klíma a estetické prostredie kladne pôsobí na správnu voľbu trávenia voľného času. K tímu detí

patria aj členovia krúžku Hniezdočko, ktoré majú mentálne alebo telesné postihnutie. Tieto deti si môžu v našom bezbariérovom centre osvojiť základné životné zručnosti a návyky a môžu dostať šancu byť užitoční v živote ako včielka. Ostatné deti k nim pristupujú úctivo a priateľsky a pomáhajú im začleniť sa medzi zdravé deti.

Druhý tím – tím mládeže – tvoria mladí ľudia, členovia Klubu mladých, záujmových útvarov, ktorí tiež reprezentujú naše zariadenie na celoslovenských až európskych súťažiach. Medzi nimi sa prirodzene vytvára skupinka nových vedúcich detí, takzvané naše veľké pedagogické talenty, ktoré majú veľmi krásny vzťah k deťom, ich detským dušičkám a čo je najkrajšie, ich láska k deťom je opätovaná. Týchto mladých ľudí oceňujeme na Deň študentstva prijatím u primátora mesta Púchov, umožnením vzdelávania sa v mimoškolskej a dobrovoľníckej práci. Mnohí z nich nastupujú na vysoké školy s pedagogickým zameraním. Neodmysliteľnú súčasť tejto skupiny mládeže tvoria mladí s mentálnym a telesným postihom, najmä Downov syndróm, mozgová obrna. Medzi nimi je zvolený jeden ako primátor detí CVČ. Počas desaťročnej práce so znevýhodnenými deťmi a mladými došlo v jedenástich krúžkoch k 32 integráciam. V záujmových útvaroch moderný tanec, turistický, výtvarný, počítače, šach, hrnčiarstvo, gitara, materské centrum našli možnosť realizovať sa a uspokojiť svoje túžby.

Tretí tím - dospelí - tvoria ich interní, pedagogickí a nepedagogickí zamestnanci CVČ, ktorí uplatňujú princípy humanizmu a rozvoja životných zručností pri vedení detí a mládeže k múdrosti, dobru a zodpovednosti. V kolektíve vládne harmónia ako v úli. Širokospektrálnu ponuku krúžkov zabezpečujú externisti, ktorí väčšinou nemajú pedagogické vzdelanie, ale vedia podchytiť talent a rozvíjať osobnosť. Medzi dospelých, s ktorými spolupracujeme, patria rodičia, mamičky a oteckovia z materského centra, ktorí našli v CVČ veľkú oporu pri výchove svojich detí. Sponzori sú neodlučiteľnou súčasťou centra. Ich dary, finančné či materiálne, pomáhajú pri rozvíjaní a podpore talentu v rámci mesta, okresu i Slovenska. Centrum im za to z vďaky venuje kultúrny program, propaguje firmu na verejnosti a pripravuje prezentačné výrobky z včelích produktov.

Štvrtý tím – najstaršia generácia – mnohí z nich sú vedúcimi záujmových útvarov. Medzi deťmi sú veľmi obľúbení, vedia vštepovať deťom zručnosti, ale i systém a poriadok ako je to v spoločenstve včiel. Sú dobrými radcami pri vzlete do ríše povolaní. CVČ zapája najstaršiu generáciu do charitatívnych a športových podujatí ako napríklad Na kolesách proti rakovine, Beh olympijského dňa.

Zviditeľnenie CVČ

CVČ dlhodobo úspešne vypracováva projekty zamerané na rozvoj myšlienok J. A. Komenského prostredníctvom Vyšegrádskeho fondu „Znovuzrodenie cesty Komenského mestami V4 /Uherský Brod, Leszno, Sárospatak, Púchov/, Európsky mestský park a Dni mladých umelcov z Komenského miest“. Vďaka projektom získalo CVČ nových partnerov, zozbieralo materiály o živote a diele Komenského v mestách V4, podporilo mladých umelcov v ich talente a získalo spoluorganizátora pri projektoch z UKF Nitra /prof. Žbirková, doc. Masaryková, PhDr. Ivanovičová/.

CVČ je trojnásobným účastníkom Fóra Pedagogiky a za tvorivý prístup získalo jedno z najvyšších ocenení.

Charitatívnym rozvojovým podujatím „Kvapka vody pre Mozambik“ zmobilizovalo dobročinné hnutie v meste za spolupráce MVO S láskou k človeku a PLOP Slovakia. Deti a mládež dosiahli vynikajúce úspechy v tanečných, mažoretkových súťažiach, súťažiach leteckých modelárov...

CVČ sa stalo najlepším organizátorom športových súťaží v rámci SAŠŠ.

Environmentálnu výchovu v CVČ zabezpečuje Púchovské ekocentrum, ktoré vypracováva vzdelávacie programy pre MŠ, ZŠ, SŠ, organizuje semináre pre učiteľov a záujemcov o integrované tematické vyučovanie, výstavy, netradičné akcie /Tip-top ekomóda – kreatívne zhotovovanie odevov z odpadov, akcie ku Dňu Zeme/. Púchovské ekocentrum zabezpečuje lektorskú činnosť pre Zelené školy a škôlky.

Významné miesto v systéme základnej environmentálnej výchovy obyvateľstva zaujíma aj mimoškolská environmentálna výchova. CVČ sa zaslúžilo o založenie dvoch včelárskych krúžkov v Záriečí a v Púchove. V rámci Slovenska je aktívnych len sedem krúžkov a v Čechách okolo osemdesiat. Symbol včielky využíva centrum pri celoročnej propagácii v rámci krúžkov, prezentačných výstav, spracovávaní včelárskych produktov a úspešnej účasti na celoslovenských a medzinárodných včelárskych súťažiach. V súčasnosti mesto Púchov ako zriaďovateľ pomohlo poskytnúť lokalitu na vybudovanie včelárskeho centra. CVČ sa stalo v súčasnosti úspešným v Enviroprojekte 2007 vyhláseným MŠ SR. Názov Enviroprojektu „Hľadajme spoločne tvoje miesto v živote“ chce riešiť zlepšenie sociálnych vzťahov v rodine, v kolektíve triedy a tiež rozvinúť záujem o včelárstvo, včely a prírodu medzi mladou generáciou. Vyvrcholením projektu bude otvorenie Včelárskeho múzea, včelína a Medového dňa, kde sa budú prezentovať triedne kolektívy so svojími postermi, literárnymi, výtvarnými prácami a tvorbami historických úľov. CVČ chce aj týmto byť iniciátorom pri zvýšení záujmu o včelárstvo medzi najmladšou generáciou a byť nápomocné Slovenskému zväzu včelárov a Ministerstvu pôdohospodárstva.

CVČ sa stalo úspešným poradenským centrom v oblasti práce s postihnutými deťmi a mládežou. Zavádzaním integrovaného tematického vyučovania a environmentálnej výchovy získalo veľa spolupracovníkov z radov pedagógov MŠ, ZŠ, SŠ aj VŠ. CVČ je konzultantom mnohých diplomových prác i organizátorom odborných seminárov, kurzov ľudových remesiel.

CVČ sa presvedčilo, že malo veľký význam dať do symbolu organizácie včielku v spojení s generáciami a prírodou. Návštevníci – či malí či veľkí – radi chodia do Včielky, veď tu nájdu harmóniu ľudských vzťahov.

***Resume**: Center of Leisure Time „Bee“ in Puchov is educating children and youth through the interaction with all the generations and this way connects the past with the present and the future with the emphasys on harmony with the nature. The symbol of this harmony is „Bee“.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Eva Kováčová
CVČ Včielka,
Športovcov 904, 020 01 Púchov
e-mail: cvc.vcielka@post.sk

ŠKOLA V PRÍRODE. ÁNO, ALEBO NIE?

Monika IMRICHOVÁ

***Anotácia**: V príspevku sa zaoberáme problematikou organizácie a realizácie školy v prírode v materských školách. Poukazujeme na jej nezastupiteľné miesto v edukácii detí predškolského veku. Venujeme sa aj problematike ekologickej a enviromentálmej výchovy a praktickou ukážkou jedného kurikulárneho projektu poukazujeme na možnosti, ktoré pobyt s deťmi v škole v prírode ponúka.*

***Kľúčové slová**: Škola v prírode, príroda, edukácia, edukačný proces, predškolská výchova, enviromentálna výchova, kurikulárny projekt.*

„Človek je dielom prírody. Existuje v prírode, nemôže sa od nej izolovať, nemôže sa, a to ani v myslení z prírody vyabstrahovať." (H.Paul Henry Dietrich)

Pre súčasného človeka je charakteristické, že v záujme vlastného pohodlia uspokojuje svoje materiálne potreby na úkor prírody, že žije stále viac v umelom, ním vytvorenom prostredí, že namiesto osobnej, priamej skúsenosti so skutočnosťou, stále viac preferuje sprostredkované informácie, že pobyt vo voľnej prírode vníma ako luxus, či pôžitok civilizácie. *„Súčasný človek sa spôsobom svojho života a úrovňou zmyslového vnímania natoľko vymanil zo svojej organickej prirodzenosti, že mu takmer neostáva jediný dôvod k tomu, aby sa považoval za bytosť stvorenú prírodou."*(Miňová et al, 2005, s.6)

Uvedené javy jasne signalizujú potrebu skúmania súčasných problémov a hľadania spôsobov na ich odstránenie. Zastavme sa na chvíľu, zamyslime sa nad doterajším spôsobom života a uvedomme si chyby skôr, ako zničíme to, čo je pre prírodu, ale aj pre človeka existenčne dôležité. Sme neoddeliteľnou súčasťou prírodného reťazca. Naučme sa žiť v tomto reťazci tak, aby sme nikoho neohrozili. Naučme seba a druhých vnímať krásu, súvislosti, spätosti, harmóniu, poriadok, naučme sa mať úctu ku všetkému živému. S procesom utvárania emocionálneho vzťahu k prírode môžeme začať už v predškolskom veku. Primeranou formou, prostredníctvom každodenných aktivít môžeme deti zasvätiť do tajov enviromentálnej a ekologickej výchovy. Ponúknime im rôzne postupy, ktorými môžu informácie spracovať tak, aby pochopili všetky súvislosti a vzťahy v prírode. Je dôležité nechať dieťaťu dostatok priestoru na to, aby sa samo oboznamovalo s prírodou, samo hľadalo, samo objavovalo. To je možné iba vtedy, ak nie je pod stálym tlakom, ak nemá vopred všetko pripravené, hotové a uzavreté. V konečnom dôsledku by malo naše snaženie priniesť rovnováhu medzi samostatným objavovaním, hľadaním a sprostredkovaným učením a výkladom. Najväčšiu aktivitu a nápady prejaví dieťa vtedy, ak je v jeho okolí dostatok podnetov k aktivitám rôzneho charakteru. To je však v každodennej realite, ktorá nás obklopuje, veľmi ťažké, niekedy priam nemožné. Všetci si uvedomujeme, že mestské deti sú ochudobnené o bližší kontakt s prírodou. Z rodinného zoznamu sa vytratili vychádzky, pestovanie turistiky je dnes skôr raritou. A pritom pobyt v prírode rozvíja u každého jedinca tak fyzické, ako aj psychické zdravie. Uvoľnenie, upokojenie a obnova síl je to, čo potrebujeme pre život a pobytom v prírode to môžeme ľahko získať. Práve nedostatok pohybu a pobytu v prírode spôsobil rýchly nárast rôznych civilizačných ochorení, s ktorými sa v poslednom období čoraz častejšie stretávame aj u detí materských škôl. Ak chceme, aby dieťa vyrastalo a vyvíjalo sa v čo najlepšej pohode, harmónii a s pocitom pozitívneho naladenia, musíme mu vytvoriť podmienky pre jeho zdravý telesný a duševný vývoj. Zaujímavé a podnetné prostredie vzbudzuje u detí bezprostredný záujem a navodzuje u neho aktívnu činnosť. Otázkou ostáva, ako teda výchovno – vzdelávací proces realizovať, keď okolie dnešných škôl ponúka skôr odstrašujúci príklad zdevastovanej prírody než oázu na

načerpanie nových síl. Stále sa zhoršujúce životné podmienky našich sídlisk a s tým spojené nevyhovujúce životné prostredie nás nútia hľadať iné alternatívy na realizáciu cieľov enviromentálnej a ekologickej výchovy, ale aj pre podporu zdravia našich detí. Najvhodnejším riešením sa ukazuje pobyt detí v škole v prírode s dostatkom zelene a vhodným prostredím na regeneráciu celého organizmu. Príroda svojou rozmanitosťou ponúka nespočetné množstvo podnetov pre prežívanie, objavovanie, hľadanie, riešenie, napodobňovanie, vymýšľanie, bádanie a podobne. Umožňuje realizovať edukáciu učením o prostredí (percepcia a vnímanie), cez prostredie (príklady), pre preostredie (aktívna činnosť). Možností, ako deťom sprostredkovať priame zážitky z prírody, nie je veľa. Preto by mala mať škola v prírode nezastupiteľné miesto v edukácii všetkých, aj materských škôl. Kvalitne pripravená a zorganizovaná škola v prírode v predškolskom veku pomáha rozvoju dôležitých kompetencií detí pred vstupom do základnej školy. Medzi ciele školy v prírode zaraďujeme :

- ***ovplyvňovanie sociálnych vzťahov***
- ***ovplyvňovanie kognitívnych kompetencií***
- ***zámerné pôsobenie v psychickej sfére***
- ***posilňovanie orientácie na zdravý životný štýl***
- ***cieľavedomé pôsobenie vo sfére vytvárania pozitívneho vzťahu k prírode***

(Bubelíniová, 1999, s.9)

Ovplyvňovanie sociálnych vzťahov

Dlhoročné skúsenosti pri organizovaní školy v prírode nás oprávňujú vysloviť presvedčenie, že všetky deti, ktoré sa týchto pobytov zúčastnili, získali oveľa väčšie a silnejšie socializačné zručnosti, ktoré môžu využívať v svojom ďalšom živote. Pobyt v prírode nás mnohokrát presvedčil o tom, že deti, ktoré mali v priebehu roka zábrany a ťažšie sa včleňovali do kolektívu, stali sa členmi veľkej skupiny, ktorá sa pri týchto pobytoch vytvára z detí všetkých tried. Škola v prírode pomáha stierať rozdiely medzi deťmi, napomáha vzniku nových priateľstiev bez predsudkov. Aj vzťah dieťaťa k učiteľovi naberá iné dimenzie. Autorita ustupuje do úzadia, z učiteľa sa stáva priateľ, ktorý je vždy na blízku a je ochotný pomôcť v každej chvíli. U detí predškolského veku je špecifickosť takého vzťahu podmienená aj večernými rituálmi, ktoré sa v ničom nelíšia od tých, ktoré deti prežívajú v rodine. Tak sa v mnohých prípadoch stáva učiteľ v istom zmysle členom rodiny. Upevnením takýchto vzťahov sa nemení iba pohľad na učiteľa, ale mení sa aj postoj k celému edukačnému procesu. Činnosti, ktoré sa realizujú v škole v prírode sa upriamujú aj na výchovu v kolektíve a pre kolektív. Tým, že deti spoločne plnia úlohy, spoločne sa tešia z dosiahnutých úspechov, spoločne si pripravujú aktivity, navzájom si pomáhajú, učia sa zodpovednosti, ohľaduplnosti, čestnému konaniu, rešpektovaniu ľudskej dôstojnosti a úcte k druhým.

Ovplyvňovanie kognitívnych kompetencií

Priamy pobyt v prírode umožňuje vychutnať si priamy kontakt s ňou a tým deťom dovoľuje učiť sa na základe prežívania skutočnosti. V škole v prírode deti „listujú učebnicou života“. Z nej získavajú účinné podnety pre hlboké a trvalé vedomosti, obohacujú sa novými životnými skúsenosťami. Príroda sama o sebe poskytuje mnoho poznatkov, úkazov a zákonitostí ukrytých v prírodných krásach, ktoré v škole v prírode s deťmi odhaľujeme. Kognitívne kompetencie rozvíjame prepojením všetkých rozvojových oblastí dieťaťa. V prírode môže každý učiteľ naplno využiť svoju kreativitu a tvorivosť, dostáva priestor obohatiť učenie dieťaťa rôznymi prístupmi, mal by naučiť deti pozerať sa, počúvať, cítiť a prežívať každý jeden okamih. Celý pobyt v prírode by malo dieťa ponímať ako hru, pretože hra ovplyvňuje nielen jeho zdravý vývoj, ale pomáha deťom porozumieť a pochopiť okolitý svet. Hra dieťa uspokojí, urobí ho šťastným a umožní naplno vyniknúť jeho tvorivosti. Tá sa prejavuje :

- *Fluenciou* (produkovaním veľkého množstva vedomostí).
- *Flexibilitou* (využívaním rôznych prístupov).
- *Originalitou* (produkovaním netradičných odpovedí).
- *Elaboráciou* (rozširovaním nápadov).
- *Odvahou* (inými názormi , vystavením sa kritike).
- *Výzvou* (hľadaním viacerých alternatív).
- *Zvedavosťou* (snažením sa o nové pohľady).
- *Predstavivosťou* (tvorením predstáv, intuitívnym cítením). (Dargová , 2001, s.40)

Zámerné pôsobenie v psychickej sfére

Pobytom detí v škole v prírode mimo svojej školy a mimo svojho domova, čiastočným odlúčením od rodičov a ďalších členov rodiny, dieťa získava pocit zodpovednosti a samostatnosti. Tým sa dostáva do celkom nového postavenia, keď si všetko musí urobiť samé, keď za každý svoj čin nesie zodpovednosť, utvára si nové návyky, stúpa aj jeho sebavedomie. Pri plnení svojich povinností si dieťa buduje sebadôveru, uvedomuje si vlastné schopnosti. Kolektív detí spolu s pedagógmi vytvorí na niekoľko dní „rodinu“ s vlastnou atmosférou a vlastnými pravidlami, ktoré sa snažia všetci rešpektovať. Toto netypické spoločenstvo obohacuje dieťa novými životnými skúsenosťami, ale aj praktickými poznatkami. Zručnosti, ktoré takto deti získajú, im prinášajú pocit radosti nielen z vykonanej práce, ale aj z pomoci dospelým. Ako sa dieťa adaptuje na nové prostredie, ako sa stotožní s novými podmienkami a skúsenosťami, svedčí o jeho psychickej zrelosti.

Posilňovanie orientácie na zdravý životný štýl

Podmienkou pre dobrú prácu a aktívny život sú zdravé deti plné pohybu a radosti. Zdatnosť a odolnosť detského organizmu výdatne podporuje pohyb na čerstvom vzduchu, ktorý ovplyvňuje dozrievanie mozgových centier, rozvoj psychomotoriky, rast svalstva, kostí, dýchanie, činnosť srdca. Veľký význam má aj otužovanie, pravidelné cvičenie v prírode, dostatok spánku a racionálna výživa. V predškolskom veku dochádza k nárastu pohybovej aktivity, deti potrebujú spontánnu pohybovú činnosť. Práve škola v prírode ponúka dostatok príležitostí na realizáciu aktivít, ktoré rozvíjajú individualitu a zároveň posilňujú obranyschopnosť detského organizmu. Správne volenými hrami si dieťa uvedomí potrebu prírody pre rozvoj vlastného zdravia. V našom záujme je, aby všetky deti dostali príležitosť realizovať sa v bezpečnom, podnetnom a zdravom prostredí, aby sa ich na takomto pobyte vystriedalo čo najviac, aby si aj rodičia osvojili názor o priaznivom vplyve školy v prírode na zdravotný stav ich dieťaťa. Pretože tento typ edukácie ukrýva v sebe nevyužitý potenciál ovplyvňovania detí predovšetkým v oblasti ich spôsobu života.

Cieľavedomé pôsobenie vo sfére vytvárania pozitívneho vzťahu k prírode

Je našou povinnosťou vytvoriť dieťaťu priaznivé podmienky, aby krásy prírody boli zdrojom jeho zážitkov. V škole v prírode môžeme viac ako inokedy uplatňovať aj ciele ekologickej a enviromentálnej výchovy. Najdôležitejšou úlohou však ostane dosiahnuť, aby sa deti dokázali zaoberať témami prírody a životného prostredia, aby ich získané vedomosti doviedli k tomu, že budú vedieť zaujať jasné stanovisko a kritický postoj pri nesprávnom zaobchádzaní s prírodou a jej zdrojmi. Učiteľ musí byť presvedčený o tom čo hovorí, on sám musí mať dostatočné skúsenosti z pobytu v prírode. Neodovzdáva deťom hotové poznatky, ale podnecuje ich myslenie, uvažovanie, spoločne hľadajú nové spôsoby riešenia. V žiadnom prípade ich nepoúča o problémoch civilizácie, ale vedie ich k tomu, aby na základe nadobudnutých skúseností dospeli k názoru, že o prírodu sa treba starať, chrániť ju a zveľaďovať. Snaží sa o to, aby deti pochopili, že každý organizmus, teda aj človek, je článkom v reťazci nazvanom príroda. Krása prírody citovo pôsobí na deti najmä vtedy, keď ju poznajú, keď ich k nej viažu pekné zážitky. Ak zohľadníme všetky spomínané ciele môžeme skonštatovať, že vplyvom školy v prírode sa u detí v predškolskom veku :

- Rozvíjajú atribúty dôležité pre vstup do základnej školy

- Posilňuje sa ich citová stránka
- Vznikajú nové emocionálne zážitky, poznávajú nové city
- Prekonávajú negatívne pocity
- Utužujú sa pôvodné a vznikajú nové vzťahy
- Osobnosť sa rozvíja komplexne
- Poznávajú netradičné formy práce
- Väčšinu kompetencií si rozvíjajú zážitkovým učením
- Znižujú sa u detí dôsledky rôznych ochorení
- Nadobudnú nové zručnosti a návyky
- Vnímajú krásu všetkými zmyslami

Škola v prírode je jedným z najvhodnejších prostredí na plnohodnotné uplatnenie konceptov podpory zdravia, ponúka pedagógovi väčší priestor a slobodnejší prístup k rôznym aspektom edukácie, umožňuje mu vidieť dieťa priamo pri aplikovaní vedomostí a zručností v praxi. Napriek tomu nemá škola v prírode v školách svoje pevné miesto, jej význam je nedocenený, dokonca v posledných rokoch upadá záujem o takéto činnosti. Z odborných článkov sa dozvedáme o dôvodoch upadajúceho záujmu o organizovanie pobytov v prírode. Bubelíniová uvádza: *„Bohužiaľ sa veľmi často stretávame s takou podobou školy v prírode, ktorá je iba obyčajným prenesením bežnej školy – so všetkým, čo k nej v súčasnosti patrí – do prírodného prostredia. Práve toto je obrovským negatívom a najväčším limitom súčasného poňatia školy v prírode, čím ju zbavuje mnohých pozitív. Dôvodov, ktoré tento stav spôsobujú, je určite viacero.*

- *Nedostatočná pedagogická ako aj odborno-metodická príprava učiteľov na túto sféru ich pôsobenia (aj z nej vyplýva „strach zo zmeny“, spôsob a organizácie vyučovania).*
- *Finančná situácia väčšiny škôl a možná náročnosť organizácie školy v prírode, v kontexte sociálnej situácie mnohých rodín súčasných školopovinných detí.*
- *Slabá podpora riadiacich a metodických orgánov nadriadených samotným organizátorom škôl v prírode (jednotlivým školám).*
- *Chýbajúce overené empirické údaje o súčasnom stave škôl v prírode, ale predovšetkým o možnostiach a potenciále školy v prírode vo vyššie naznačených oblastiach.*“ (Bubeíniová, 2001,s.194)

Zistené skutočnosti nás zaujali natoľko, že sme sa tejto problematike začali venovať viac a uskutočnili sme prieskum osôb zainteresovaných na organizovaní školy v prírode v materských školách. Oslovili sme respondentov hlavne v Košickom a Prešovskom kraji, pričom celkový počet vrátených dotazníkov bol 111. Na základe výsledkov prieskumu môžeme skonštatovať, že pri neorganizovaní pobytov pre deti predškolského veku v škole v prírode zohráva dôležitú, ale nie jednoznačnú úlohu, zhoršená finančná situácia v rodinách. Často sa vyskytovali aj odpovede poukazujúce na nedostatočný záujem zo strany zriaďovateľa, vedenia škôl, ale aj samotných učiteľov, ktorým prekáža nedoriešená otázka financovania pracovníkov zúčastňujúcich sa pobytov v škole v prírode, ako aj zhoršujúce sa podmienky pri organizovaní takýchto pobytov. Zaujímavé a podnetné bolo pre nás zistenie, že až 94,5% respondentov by uvítalo v školskej knižnici publikáciu o škole v prírode. Jej náplň by podľa odpovedí respondentov mal tvoriť takýto obsah:

- organizačnú, aj praktickú časť 72,22%
- ponukový katalóg ŠVP 52,77%
- projekty 38,88%
- právne rady 33,33%
- ciele, formy, metódy práce 27,77%
- dokumenty, tlačivá 25,00%
- marketingový plán 25,00%

- metodickú príručku pre rodičov 22,22%
- ohlasy škôl na zariadenia 13,88%

Napriek všetkým negatívam s ktorými sa respondenti stretávajú, až 95,56% z nich uviedlo, že organizovanie školy v prírode význam má, pretože dieťa si v nej osvojuje poznatky v priamom kontakte s prírodou, posilňuje svoju sociálnu a emocionálnu inteligenciu, samostatnosť, zodpovednosť, aktívnosť, fyzickú zdatnosť, psychickú odolnosť, dieťa v škole v prírode získava základy enviromentálnej kultúry.

Aby sa dieťa počas pobytu v škole v prírode naozaj stalo aktívnym konateľom, aktérom pozorovania, experimentátorom, porovnávačom, overovateľom, dokazovateľom, tvorcom hypotéz a riešiteľom, snažíme sa mu pripraviť prepracované projekty, dôsledne zachytávajúce a zaznamenávajúce obsahovú líniu. Projektový spôsob prípravy činností pre deti v škole v prírode nás zaujal hlavne preto, lebo v edukácii v materskej škole využívame didaktické aktivity, ktoré sú didaktickým prostriedkom realizovania a napĺňania práve spomínaných kurikulárnych projektov.

Kurikulárny projekt **TÝŽDEŇ DETSKÝCH RADOSTÍ**

Obsah

- Prekvapenia školy v prírode
- Živá a neživá príroda
- Čo máme najradšej
- Čo nám robí radosť
- Odhaľovanie tajomstiev
- Hry v prírode
- Čo oči nevidia
- Skrášľovanie prírody
- Vzájomná pomoc
- V zdravom tele zdravý duch
- Harmónia zvieracej ríše
- Darčeky pre najbližších
- Rozprávky majú vždy dobrý koniec

Realizácia Škola v prírode v Bojniciach

Zameranie Doviesť deti k pochopeniu, aké hodnoty sú v živote dôležité

Východiská

- Ľudia si majú navzájom pomáhať
- Aj príroda potrebuje našu pomoc
- Pamiatky si musíme chrániť
- Tajomstvá minulosti
- Ak športujeme, sme zdraví
- Šťastie je keď vidím, cítim, počujem
- Okolo nás je veľa záhad
- Dobré skutky rodia ďalšie dobré skutky
- V rozprávkach sa skrýva ľudová múdrosť
- Zvieratká v ZOO sú šťastné
- Darčeky robia väčšiu radosť druhým

Všeobecné ciele

- Osvojovať si mravné návyky a základy kultivovaného správania preukazovaním rešpektu a úcty medzi sebou navzájom.
- Vytvárať a rozširovať poznatkový systém stimulovaním osobnej aktivity.
- Chápať historické udalosti, poznať kultúrno - historické pamiatky.

- Rozvíjať motorické schopnosti a zručnosti využívaním radosti dieťaťa z pohybovej aktivity.
- Pozorovať v obklopujúcom prostredí s postojom prirodzenej zvedavosti.
- Zdokonaľovať význam slov v pasívnej slovnej zásobe a rozširovať aktívnu spisovnú zásobu založenú na obsahovom porozumení významu slov.
- Percepciou rozvíjať fantáziu detí.
- Utvárať citový vzťah k živej aj neživej prírode.
- Poznávať a objavovať vlastnosti niektorých predmetov.

Špecifické ciele :

- Podporovanie chápania pri aplikovaní mravných návykov a základov kultúrneho správania.
- Rozširovanie chápania pri opisovaní lúčnych a lesných kvetov, hmyzu a zvierat.
- Rozvíjanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní potreby ochrany prírody.
- Stimulovanie chápania pri opisovaní kultúrno – historických pamiatok.
- Využívanie tvorivého myslenia pri kreatívnom produkovaní rozprávok a príbehov.
- Podnecovanie chápania pri opisovaní dôležitosti pohybového prejavu pre zdravie človeka.
- Stimulovanie tvorivého myslenia pri výpovediach o svojich dojmoch z pozorovania krás prírody.
- Prezentovanie porozumenia pri opisovaní pojmov šťastie, rodina, priateľstvo, radosť, pomoc.
- Prezentovanie poznania pri opakovaní dôležitých zásad potreby ochrany vlastného zdravia, aj zdravia iných.
- Aktivizovanie tvorivého myslenia pri kreatívnom produkovaní darčekov
- Stimulovanie tvorivého myslenia pri kreatívnom produkovaní rôznych riešení.

Hodnotiace kritériá :

čo má dieťa vedieť: (základné kompetencie)

má mať základy správania sa v rôznych situáciách, má mať osvojené základné pohybové zručnosti a návyky, má mať dostatočne rozvinuté pozorovacie schopnosti, má vedieť nadväzovať priateľské vzťahy s inými deťmi, má poznať niektoré druhy kvetov, má vedieť triediť predmety podľa vopred vymedzených vlastností, má vedieť používať rôzne druhy detských rytmických nástrojov, má vedieť porovnávať kladné a záporné rozprávkové postavy, má mať elementárne poznatky o exotických zvieratách, má vedieť citlivo reagovať na rôzne situácie, má poznať základné podmienky života na zemi, má vedieť rozlíšiť niektoré druhy materiálov,

čo by malo dieťa vedieť: (rozvíjajúce kompetencie)

malo by vedieť, čo znamenajú pojmy radosť, šťastie, rodina, priateľstvo, domov, malo by vedieť pochopiť význam kultúrno – historických pamiatok pre budúce generácie, malo by byť aktívne pri plnení rôznych úloh, malo by participovať na príprave spoločných aktivít, malo by byť kreatívne pri činnostiach vyžadujúcich tvorivosť, malo by vedieť rozlíšiť lúčne a lesné rastliny a živočíchy, malo by vedieť rozlíšiť zvieratá a ich mláďatá, malo by vedieť porozprávať o svojich pocitoch, malo by svojim kritickým myslením rozlišovať dobro, zlo a jeho vplyvy na život všetkých tvorov na planéte, malo by vedieť vnímať krásy okolo seba všetkými zmyslami, malo by pochopiť zmysel kooperatívneho správania, malo by vedieť vytvoriť si schopnosť nezištne pomáhať iným, malo by v praktických činnostiach vedieť naplno využívať svoj potenciál, malo by vycítiť aktuálne citové rozpoloženie iných osôb (detí aj dospelých), malo by rozlíšiť drevo, papier, kov,

čo by mohlo dieťa vedieť: (špecifické kompetencie)

mohlo by rozumieť pojmu životné prostredie a vplyv zásahu človeka do prírody, mohlo by poznať liečivé rastliny, mohlo by mať poznatky o nejakej konkrétnej historickej udalosti,

mohlo by vedieť využiť svoju pohybovú zdatnosť pri pohybových aktivitách, mohlo by vedieť využiť svoj kreatívny prístup pri úprave prírodnín, mohlo by poznať vlastnosti niektorých druhov materiálov, mohlo by vedieť vymyslieť príbeh, rozprávku, pesničku pre ostatné deti, mohlo by rozoznávať niektoré exotické zvieratá, mohlo by si vypestovať návyk vnútorného uspokojenia z pomoci iným, prežívať radosť s ostatnými, mohlo by prejavovať schopnosť jemného a galantného správania chlapcov voči dievčatám, mladších voči starším.

	Týždeň: *JÚN 2006*				
	Názov: ***TÝŽDEŇ DETSKÝCH RADOSTÍ***				
Čas výberu aktivít	*Aký máme program?*	*Aký máme program?*	*Aký máme program?*	*Aký máme program?*	*Aký máme program?*
Čas realizácie aktivít vo veľkej skupine	Cesta do rozprávky	Adamkove indície Deň kráľov a kráľovien	Adamkove indície Deň kvetov	Adamkove indície Deň športovcov	Adamkove indície Deň zvierat
Čas realizácie aktivít v malých skupinách I.	Pozerajte, počúvajte	Čarovanie s papierom a farbami	Lúčne víly	Čo všetko dokážem	Čo sa stalo opičke
Čas realizácie aktivít počas pobytu vonku	Pozerajte, počúvajte II	Kráľovstvá prírody	Zbieraj, trieď a ukladaj	Zvládneš prekážkové nástrahy?	Naša zem je guľatá ...
Čas realizácie aktivít v malých skupinách II.	Poznáš našu hymnu?	Kde bolo, tam bolo, bolo raz jedno kráľovstvo	S pesničkou je kraší svet	Odmena ťa neminie	Čo by bolo keby...
Čas ukončovania aktivít a ich rekapitulácia	Rozprávka z úľa	Rozprávkové kráľovstvo	Na výstave	Čo kto zažil	Keď si šťastný...

Myšlienka venovať viac pozornosti škole v prírode v nás rezonuje už niekoľko rokov. Tento typ edukácie v sebe ukrýva nevyužitú silu pozitívneho ovplyvňovania detí predovšetkým v oblasti spôsobu života. Je dôležité, aby sme pochopili, že pobyt v prírode poskytuje každému príležitosť k tomu, aby dosiahol vnútorný pokoj a rovnováhu, že príroda je skutočne nenahraditeľným posilňujúcim prostriedkom. Ako to prebieha?

„OČI sú v zajatí farieb a tvarov, keď pozorujú stromy, kvety, vrchy.
UŠI môžu počúvať spev vtákov, alebo vnímať blahodarné ticho.
NOSOM môžeme zachytiť lahodné príjemné vône.
CHUŤOVÉ BUNKY sa tešia z akéhokoľvek jedla, ktoré prijímame v takejto atmosfére.
CELOU SVOJOU BYTOSŤOU, každou časťou tela, môžeme vychutnať pobyt na čistom vzduchu v žiare slnečných lúčov.“(Melgosa, 1998, s.120).

Výchovno – vzdelávací proces v školách môže byť nudný, nezáživný, ubíjajúci, ale aj hravý, objavujúci, radostný, tvorivý, nápaditý. Záleží na nás, pedagógoch, akou cestou sa vyberieme. Verím, že škola v prírode bude v budúcnosti patriť k významným prostriedkom edukácie detí, pretože je najideálnejším prostredím pri utváraní emocionálneho a vedomostného vzťahu k prírode ako celku, umožňuje dieťaťu získavať správne poznatky, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť jeho celkový vývoj. Byť v prírode a splynúť s ňou aspoň na krátky čas je pre deti obohatením ich zážitkového sveta. Uvedomujúc si pozitíva, ale aj negatíva organizácie školy v prírode, položme si ešte raz otázku. Organizovať, alebo neorganizovať školu v prírode? Naša odpoveď je na základe vlastných skúseností z prípravy, organizácie a realizácie školy v prírode, ako aj uskutočneného prieskumu jednoznačná**. ÁNO.**

Literatúra:

BUBELÍNIOVÁ, M. *Potenciál a limity školy v prírode s dôrazom na enviromentálny aspekt*. In *Komenský*, 2001. č.9/10. ISSN 0323-0449.

DARGOVÁ, J. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.

GUZIOVÁ, K. a kol. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Trenčín : Ľudoprint, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

KOSTRUB, D. a kol. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2005. ISBN 80-89055-56-7.

MIŇOVÁ, M., GMITROVÁ, V., KNAPÍKOVÁ, Z., MOCHNÁČOVÁ, H. *Enviromentálna výchova v materskej škole*. Prešov : Rokus, 2005. ISBN 80-89055-53-2.

MELGOSA,J. *Zvládni svoj stres*.Vrútky: Advent – orion, 1998. ISBN 80 88719-81-X.

PODHÁJECKÁ, M. a kol. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: PU PF, 2006. ISBN 80-8068-514-2.

ZELINA, M. *Teórie výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.

***Resume**: The contribution deals with the topic of organizing and conducting outdoor classes in kindergarten. We point out its important role in pre-school child education. Further, we deal with the issue of ecological and environmental education and want to show opportunities that such stay for children offers by a practical demonstration of one curricular project.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Monika Imrichová
Materská škola, Jurkovičova 17, 080 09 Prešov
e-mail: riaditel@msjurkovicova.sk, imrichova@gmail.com

MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE MATERSKÝCH A ZÁKLADNÝCH ŠKÔL S KNIŽNICOU

Dana KOLLÁROVÁ

Anotácia: *Okrem výpožičných služieb poskytujú knižnice čitateľom rôzne aktivity zamerané na rozvoj čítania, čím ich podnecujú k ďalšej návšteve. Sú teda vhodným miestom pre kultúrno-výchovnú prácu s deťmi a mládežou, miestom pre aktívne trávenie voľného času. V rámci bibliopedagogiky treba pozornosť upriamiť na začínajúceho čitateľa – dieťa predškolského a mladšieho školského veku. Príspevok prináša i praktickú ukážku, ako možno k týmto čitateľom pristupovať.*

Kľúčové slová: *knižnica, práca s knihou, bibliopedagogika, formy práce s čitateľom, výber literárnej predlohy, práca s literárnym textom.*

Trávenie voľného času sa dotýka i trávenia voľného času detí a mládeže s knihou, prípadne návšteva knižnice. Najskôr však treba ukázať budúcemu čitateľovi cestu ku knihe, aby neskôr pocítil potrebu zájsť do knižnice a pochopil zmysel týchto návštev. Táto cesta sa začína už v predškolskom veku dieťaťa, najskôr však v rodinnej výchove, neskôr v materskej, postupne v základnej škole. Práve do prvých kontaktov dieťaťa s knihou sa oplatí investovať, pretože neskôr môžu jeho čitateľské zručnosti výrazne ovplyvniť jeho komunikačné, resp. sociálne zručnosti. Práca s knihou sa môže využiť i pri spolupráci a návšteve rôznych kultúrnych inštitúcií v obci, knižnica je však najideálnejším miestom pre stretnutie s knihou.

Každá knižnica je kultúrna, informačná a vzdelávacia ustanovizeň. Podľa Sakálovej (1995) by mala reagovať na požiadavky a potreby používateľov a spoločnosti, na zmeny vo vývoji sociálnej komunikácie. Katuščák (1998) pokladá za hlavnú funkciu knižnice jej informačné zabezpečenie edukačného procesu a podporu informačných a čitateľských kompetencií žiakov. Knižnica by však nebola funkčnou, ak by absentoval čo len jeden z jej prvkov, ktorými sú knižničný fond, knihovník a čitateľ. Nebudeme sa zaoberať tým, ktorý z nich je najdôležitejší. Treba však zdôrazniť, že zmyslom a možno povedať i cieľom existencie akejkoľvek knižnice sú čitatelia. Preto treba venovať pozornosť práve výchove detského čitateľa, a to hlavne jej prvej etape, prípravnej alebo predčitateľskej fáze, v ktorej dieťa nachádza „text“ v obrázkoch, prípadne počúva, keď mu text niekto číta. Práve v tejto fáze zohráva významnú úlohu zmyslové vnímanie, pričom dôraz kladieme na počúvanie.

Práve prvé kontakty dieťaťa s textom môžu výrazne ovplyvniť jeho čitateľský záujem resp. nezáujem. S podobným názorom sa stretneme i u Oberta (1986), Sakálovej (1995), ktorí tejto vývinovej fáze kladú dôraz na kontakty prostredníctvom predčítavania, rozprávania, pozerania, pretože percepciou literárneho textu výrazne napomáhame rozvoju reči, intelektuálnych schopností, estetickému cíteniu a emocionálnej stránke dieťaťa. Kráľová (2007) vo svojej záverečnej práci správne zdôrazňuje, že práve rodinu možno považovať za prvé ohnisko, kde sa dieťa stretáva s knihou. Rodičia alebo starí rodičia čítajú deťom básničky, rečňovanky, rozprávky, spoločne objavujú okolitý svet prostredníctvom rozličných encyklopédií. Pre deti sú to nezabudnuteľné chvíle, ktoré majú veľký význam aj v ich ďalšom živote. Autorka na základe svojej dlhoročnej knihovníckej praxe uvádza, že dieťa, ktoré získa pozitívny vzťah ku knihe a čítaniu v detstve, zostáva aktívnym čitateľom aj v dospelosti.

Aby sme i naďalej prehlbovali záujem dieťaťa o knihu, treba pravidelné „stretnutia“ nielen s knihami, ale i detskými časopismi, návštevy detského oddelenia vo verejných knižniciach, neskôr v školských knižniciach a pod. Ak naučíme dieťa prostredníctvom čítania vnímať literárne dielo, slovenské umenie ako súčasť tohto reálneho sveta, je potom predpoklad, že sa dieťa dokáže naučiť chápať okolitý svet ako symbiózu vzťahov. O potrebe

stretávať sa s literatúrou píše i Tomková (1998), ktorá argumentuje tým, že prostredníctvom nej dieťa rozvíja svoju osobnosť, poznáva seba i svet, učí sa čítať, vnímať, predstavovať si, prežívať, tvoriť, vytvára si hodnoty, svoje postoje k veciam, ľuďom, k sebe samému (citované podľa Koťátkovej, 1998). Všetky uvedené názory sú dôkazom toho, že má význam venovať maximálne úsilie výchove detského čitateľa, pretože v ňom treba vidieť budúceho aktívneho dospelého čitateľa.

Pristupovať k čitateľovi aplikáciou pedagogických princípov zo strany knižníc možno dvoma formami. Vášová (1995) ich podľa pôsobenia na čitateľa delí na individuálne a skupinové. Niektoré z nich možno aplikovať rovnako na jednotlivca, alebo kolektív. Medzi *formy s individuálnym prístupom* práce môžeme zaradiť rozhovor s čitateľom, individuálny plán čítania, referenčné služby, adresné informácie, absenčné a prezenčné služby. Pri práci s deťmi v predčitateľskom období využívame skôr *skupinové formy práce s čitateľom* – exkurzie, predčítanie, besedu (spisovateľ, ilustrátor), programy na podporu čítania, prednáška (pre rodičov), didaktické aktivity z literárnej, jazykovej a hudobnej výchovy, literárne popoludnia, zábavné formy (kvízy), čitateľský tábor. Individuálne či kolektívne formy aktivít knižnice sa nemusia so žiakmi uskutočniť len vo verejnej knižnici, podobne školy by mohli pouvažovať aké, kedy, akého druhu a akým spôsobom by sa dali tieto kolektívne aktivity realizovať v školskej knižnici. Prípadne, či by práve školské knižnice (v základnej škole) nemohli byť miestom pre rozvíjanie spolupráce materských a základných škôl. Napokon i Pankrácová (2000, s. 14) zdôrazňuje, že „školské knižnice majú byť vzdelávacími, informačnými, kultúrnymi a výchovnými pracoviskami. Ich poslaním je skvalitňovať edukačný proces pomocou špecifických prostriedkov, ktorými disponujú. Toto primárne poslanie je možné rozšíriť a v školských knižniciach vidieť aj kultúrne, vzdelávacie a výchovné centrá voľného času žiakov, študentov a zároveň aj informačné a vzdelávacie centrá pre pedagógov a školy“. Školská knižnica sa teda môže stať prostriedkom pre spoluprácu školy a rodiny.

Prostredníctvom svojich individuálnych a kolektívnych foriem, v ktorých sa uplaňujú pedagogické princípy, venujú pozornosť knižnice najmladším čitateľom tým, že nadväzujú spoluprácu s materskými školami, základnými školami. S predškolským vekom súvisia skôr kolektívne formy, kedy deti z materských škôl kolektívne navštevujú knižnicu: deti sa tu hravou formou učia pristupovať ku knihe, orientovať sa v nej, počúvať rozprávky, hrať sa na ilustrátorov, hrať sa na rozprávkových hrdinov, prípadne hádať hádanky z prečítaných rozprávok. So základnými školami nadväzujú knižnice spoluprácu, zvyčajne v 2. ročníku ZŠ. Môže ísť o jednorázovú spoluprácu, alebo pravidelnú. Vždy to závisí od záujmu pedagóga, do akej miery je ochotný spolupracovať. Všetky kultúrno-vzdelávacie aktivity knižníc sú dôležité prostriedky komunikácie knižníc s čitateľmi. Šudíková (2005, s. 9) právom nazýva knižnice „bránami do sveta informácií“, môžeme ich nazvať i bránami k celoživotnému vzdelávaniu. Šudíková (2005, s. 10) ďalej uvádza, že „verejná knižnica svojimi špecifickými funkciami (informačná, vzdelávacia, sociálna, kultúrna) má za úlohu vytvoriť rovnocenné podmienky prístupu k informáciám a poznatkom pre všetkých“. Je to dôkaz toho, že je to miesto, kde má každý z nás slobodný prístup k novým informáciám. Tento potenciál je dobré využívať vo výchove detí a mládeže, pretože, ako uvádza Obert (1998, s. 213), „v nijakej spoločnosti s vyspelou kultúrou by nemali vyrastať deti bez pravidelného navštevovania knižníc a vedomého kontaktu s nimi“.

Knižnica je teda miesto, ktoré môže dieťa navštevovať vo svojom voľnom čase, miesto, ktoré ho obohatí nielen duchovne, ale obohatí jeho poznanie, zručnosti, je to miesto, kde môže zmysluplne tráviť voľný čas, zároveň tým môžeme do istej miery predchádzať rôznym negatívnym spoločenským javom. Ak ponúkneme dieťaťu zaujímavé aktivity, medzi ktoré patrí i návšteva knižnice a čítanie kníh, vytvárame predpoklad, že čitateľ sa do knižnice vráti v každom období svojho života. Ako sme už spomenuli na začiatku, všetko sa začína

v rodinnej výchove. Sakálová (1995, s.197) vidí význam knižnice nielen v rodinej výchove, ale i pre rodinnú výchovu, keď nižnicu chápe „ako spoločenskú inštitúciu, ktorá má možnosť všestranne podporovať plnenie výchovnej funkcie rodiny najmä pri organizovaní náplne aktivít voľného času, a to hlavne pri zabezpečovaní dokumentov pre kontinuálne vzdelávanie všetkých členov rodiny“.

Samotným prístupom ku knihe, resp. s prístupom k literárnemu textu priamo v knižnici môžeme výrazne vplývať na formovanie čitateľskej kultúry detí a mládeže, na ich kvalitu obsahu vzdelávania. Touto problematikou sa bližšie zaoberajú viacerí odborníci (Sedlák, Sakálová, Kopál, Lesňák, Obert, Vášová a i.). Sakálová (1998) nazýva vedu o knižničnej práci s čitateľom *bibliopedagogikou.* Podľa Vášovej (1995) sú predmetom skúmania bibliopedagogiky predovšetkým formatívne aspekty a vplyvy knižnično-informačných procesov, systémov, metód a foriem pôsobenia knižnice na formovanie čitateľských záujmov, informačných potrieb a čitateľskej kultúry v celkovom kontexte výchovy a vzdelávania jedinca. Obsahom bibliopedagogiky sú zákonitosti procesu čítania jeho vplyvu na čitateľa, ktoré súvisia s vývinom čitateľského záujmu, čitateľských návykov, čitateľských potrieb, čitateľského vkusu, čitateľskej kultúry. Tento proces je spojený s metodikou už spomínaných špecifických foriem práce. Možno teda povedať, že ide o psychológiu čitateľa.

Ak chceme pristúpiť pred detského čitateľa s tým, že mu ponúkame literárny text, od pedagóga, či knihovníka si to vyžaduje premyslenú prípravu, ktorej súčasťou je dobrá orientáciu v detskej literatúre, aby vedel deťom ponúknuť primeraný a zaujímavý text, s ktorým dokáže ďalej pracovať. Pri práci s detským čitateľom odporúča Sakálová (1995) pri príprave takýto postup:

- na základe poznania čitateľských záujmov a potrieb vybrať témy a metódy,
- hľadať spolupracovníkov na základe poznania ich cieľov, potrieb a možností,
- tvorba vlastného programu – príprava scenára, deľba úloh, príprava účastníkov;
- organizačné zabezpečenie (priestory, pomôcky, finančné a technické zabezpečenie),
- propagácia,
- vlastná realizácia,
- prezentácia výsledkov,
- vyhodnotenie.

Pri výbere literárnej predlohy vždy treba rešpektovať vekové zvláštnosti percipienta. Ulrychová (2000), upozorňuje na fakt, že z detskej literatúry nič tak neobohatí a neuspokojí dieťa aj dospelého ako práve rozprávka. Do istej miery je to i rozprávkovými bytosťami, kedy sa z neživých predmetov stávajú živé. Píšu o tom i Gubricová a Kováčová (2006, s. 8) vo svojej publikácii, kde uvádzajú, že „rozprávková postava je vlastne živá, hmotná alebo nehmotná, ktorá žije svoj život v rozprávke. Náročky nehovoríme o osobe, lebo to môže byť zviera, predmet, ale aj nehmotná vec, ktorá žije a koná ako človek, (...) môže disponovať i určitými nadprirodzenými schopnosťami“.

Rozprávku, alebo iný zvolený literárny žáner nemusíme vždy využiť celý. Môžeme postupovať napríklad pri oboznámení s knihou len s jej časťami, s úryvkami, ktoré bude spájať jedna téma, prípadne môžeme literárnu predlohu deťom prerozprávať, prípadne ju deti môžu dorozprávať. Vždy to vyplýva z daného cieľa nášho stretnutia s knihou a jeho obsahu. Na dodržiavanie určitých kritérií pre prácu s literárnym textom upozorňujú viacerí autori (Kopál, Sedlák, Marčok, Streit a i.).Pripomenieme pozitíva, ktoré vidí v súvislosti s prácou s literárnym textom Machková (1998). Podľa nej medzi ne patrí *výber literárnej predlohy* – ktorý je spojený s postavami, myšlienkou, prostredím deja; *rozvoj osobnosti* – dieťa prostredníctvom literárneho textu môže spoznať a preniknúť do množstva dejov a rozmanitých situácií, môže sa tak vcítiť do charakteru protagonistov, čo vedie dieťa k tolerancii; *riešenie problémov* – literárne obrazy, ktoré môžu mať mimoliterárny námet,

môžu čitatelia pretvoriť do hudobných, výtvarných obrazov, toto môže fungovať do istej miery ako tzv. „duševná maska“ ; *rozvoj poznania* – dieťa tu má možnosť prostredníctvom protagonistov a ich správania sa, ich konania pri riešení problémov, porovnávať a spoznávať odlišnosti ľudí, odlišnosti a zhody kultúr, ich hodnoty; *sebapoznávanie* – preniknutím a porozumením správaniu protagonistov, dokáže dieťa porovnať vlastné konanie a postoje v riešení situácií, v ktorých sa ocitne; *rozvoj fantázie* – možnosť stavať na základoch reálnych situácií, z ktorých možno uniknúť i do fiktívneho sveta.

Každý, aj ten najmenší čitateľ má svoje informačné potreby a požiadavky. Knižnica – knižničný fond, knihovníci (pedagógovia) – môžu byť prostriedkom na uspokojenie týchto potrieb. Spomeniem názory pracovníčok knižnice (Brliťová, Kráľová, 2007), ktoré vo svojich záverečných prácach uvádzajú, že knižnice pociťujú absenciu koncepčných materiálov a odporúčaní. Brliťová (2007) upozorňuje na to, že problematiku knižničnej práce s deťmi a mládežou nevyriešia jednotlivé programy a jednotlivé knižnice. Treba vraj venovať pozornosť knižničnej práci s deťmi a mládežou v súvislosti s komplexným riešením otázok vzdelávania školského i mimoškolského. Tento problém sa ukazuje ako celosvetový, preto ho rieši aj Medzinárodná knihovnícka asociácia IFLA, ktorá už vytvorila pracovnú skupinu zo zástupcov knihovníkov z celého sveta.

Na záver priblížime projekt, ktorý môže inšpirovať knižnice, materské či základné školy, občianske združenia, ktoré sa zameriavajú na voľnočasové aktivity detí a mládeže, ako možno pristupovať k výchove najmladšieho čitateľa. Cieľom projektu bolo uplatňovaním metód tvorivej dramatiky (hrou v role, hrou v situácii, interpretáciou či improvizáciami) viesť deti v predčítankovom období (v prípravnej fáze čítania) k vzťahu a komunikácii s knihou ako s estetickou a etickou hodnotou. Prostredníctvom knihy sa učiť citlivo vnímať okolitú skutočnosť a zároveň vychovávať aktívneho detského čitateľa.

Predložený projekt vznikol na podnet viacerých pedagógov materských a základných škôl, ktorí postrehli vo svojej pedagogickej praxi vážny negatívny jav – nezáujem o knihu. Dovolíme si tvrdiť, že tento negatívny jav pramení v predškolskom období z nezáujmu zo strany rodičov či z ich časovej zaneprázdnenosti a prerastá potom do mladšieho školského veku. V neskoršom období tento jav môže vyústiť do absolútneho nezáujmu detí o knihu. Rodičia a častokrát i učitelia riešia túto situáciu pohodlnejším spôsobom – pustia dieťaťu rozprávku z magnetofónu. To by koniec koncov nebolo až také zlé, pretože detský poslucháč môže aspoň postrehnúť prácu s výrazovými prostriedkami reči. Je však ochudobnený o živý kontakt s knihou – o zážitok, ktorý by pocítil zmyslovým vnímaním. Tvar, obálka, ilustrácie, vôňa, zvuk, ktorý počuť pri listovaní v nej a napokon najdôležitejší obsah, ktorý je pre tento vek prevažne interpretovaný dospelým a súčasťou interpretácie sú nemenej dôležité mimika či gestá. Tieto vzťahy sa deti môžu učiť „čítať“ hrovými metódami, aby deti prostredníctvom zážitku so stretnutia s knihou zatúžili samy po knihe. Stretnutia boli realizované metódou tvorivej dramatiky. Pokladali sme za dôležité, aby stretnutia boli v knižnici, pretože to je priestor, ktorý ponúka dieťaťu ozajstný dotyk s knihou a dotyk s ľuďmi, ktorí mu pomôžu, aby sa dieťa vedelo v literatúre orientovať z hľadiska primeranosti veku, záujmu, žánru apod. Spomínaný projekt sa realizoval v mesačných intervaloch v dvojhodinových blokoch (2 vyučovacie hodiny). Prístup k literárnemu textu metódou tvorivej dramatiky nemal význam len z hľadiska výchovy detského čitateľa, ale význam mal i pre pedagógov, ktorí sa oboznámili s využívaním metódy tvorivej dramatiky pri práci s detskou literatúrou – knihou. Pracovali sme s najnovšími titulmi detskej literatúry, ktorú sme priebežne sledovali. Tento krok pozitívne hodnotili nielen knihovníci, ale aj učitelia predškolského a mladšieho školského veku, pretože ani škola ani knižnice nemôžu pravidelne kupovať najvšie knižné tituly, ktoré priebežne vychádzajú. Samozrejme, že výberom sme sa snažili zohľadniť vekovú hranicu, tému a čitateľský záujem. Okrem klasického typu poézie a prózy (Martáková,

Podjavorinská, Bendová), ktorými si „musí“ každé dieťa prejsť sme sa zamerali i na modernejší typ detskej literatúry (Hevier, Janovic, Rojček, Feldek, Gálová, Klimáček a pod.). Našou úlohou bolo sledovať knižné novinky pre detského čitateľa tejto vekovej kategórie a nájsť hravú cestu, aby sa naučili deti chápať významy literárneho textu, ktoré nachádzame i v skutočnosti.

Pre ilustráciu uvedieme náplň úvodného stretnutia, na ktorom sme pracovali s knihou autoriek Ireny Gálovej a Vlasty Baránkovej (1996) *Lieskuľka.*.

V úvodnej časti sme rozohrali s deťmi hry a cvičenia v priestore na uvoľnenie, aby sa deti zoznámili so sebou, s prostredím, s priestorom, s lektorkou, s knihou. V úvodných hrách a cvičeniach mali možnosť na vlastnej koži si skúsiť, ako sa cíti kniha, ak má pokrčenú stranu, odtrhnutú stranu, počmáranú, ak je odhodená, ak je zabalená, ako jej chutia ufúľané ruky, ako sa cíti na pulte v kníhkupectve, čo cíti, ak si ju niekto nechce kúpiť, prípadne kúpil a pod. Tieto cvičenia sme volili preto, aby dokázali deti na základe prežitého (prostredníctvom počúvania a vyjadrovania sa naratívnou pantomímou) rozprávať o tom, ako máme a nemáme zaobchádzať s knihou a dokázať vysvetliť i prečo. Všetky tieto cvičenia boli motivované príbehom. Keď sú deti uvoľnené a zbavia sa istých zábran a ostychu, až potom môžeme prejsť k cvičeniam na verbálnu tvorivosť. Pohrali sme sa s menami detí, s tvorbou rýmov. V hrách so slovami sme sa zastavili pri pojmoch – spisovateľ, ilustrátor, tlačiareň, čitateľ, písmeno, hláska – pri ich významovej i zvukovou stránke. V súvislosti s týmito slovami sme mali vymyslený humorný príbeh, v ktorý bol zároveň hlasovou rozcvičkou. Hlasová rozcvička však musí spĺňať svoj účel a mala by byť motivovaná tak, aby si dieťa neuvedomovalo, že hrou si cvičí hlas a techniku reči. Na to ich upozorníme po skončení príbehu – hlasovej rozcvičky, ktorá bude pozostávať z dychových, fonačných, artikulačných a rytmických cvičení. I keď deti nebudú čítať, ale budú sa rozprávať a prostredníctvom týchto cvičení, resp. rozcvičkou sa naučia nenásilnou hravou formou postupne narábať s výrazovými prostriedkami reči.

Ťažisko stretnutia spočívalo v interpretácii – v prednese úryvku z uvedenej knihy. Pred čítaním sme upozornili deti, aby si všímali, čo sa deje s naším hlasom, dychom, očami, obočím, čelom, ústami, prípadne gestom. Počas čítania by deti mali sedieť vždy v kruhu, aby všetci na seba videli. Tomuto hlasnému čítaniu musí prechádzať však naša vnútorná interpretácia textu (dešifrovať ho, najskôr mu musíme porozumieť my), aby sme ho dokázali vonkajšou (slovnou, výraznou) interpretáciou sprostredkovať deťom. Od nášho porozumeniu textu a následnej interpretácie sa odvíja správne narábanie s dychom, pauzou, dôrazom, kvantitou hlások – teda so správnym využívaním silovej, tónovej i časovej modulácie artikulačného prúdu, aby dieťa malo z čítania zážitok, aby sme ho do príbehu vtiahli, aby v ňom bolo a žilo na základe svojej fantázie, obrazotvornosti a predstavivosti. Po prečítanom úryvku sme sa „porozprávali“ prostredníctvom hier, cvičení a improvizácií o deji, postavách, prostredí a vzťahoch. Na základe takéhoto dramatického vyjadrovania predstáv deti dokázali odpovedať na mnohé otázky: Ktorá postavička im bola najbližšia? S ktorou nesúhlasili? Prečo? Čo bolo príčinou niektorých konfliktov? Ako by ich riešili ony? V čom videli rozdiely, resp. zhody v konaní literárnych hrdinov? Čo by sa stalo, ak by literárny hrdina úlohu nesplnil? Aké zvuky počuli, čo im pripomínali, aké farby videli, aké vône cítili. V akom prostredí sa to odohrávalo? Prečo to nemohlo byť na inom mieste a pod. K všetkým podobným otázkam by mali deti po vyjadrení deja prostredníctvom hry v role, hry v situácii, interpretácii, teda metód tvorivej dramatiky zaujať svoj vlastný postoj. Deti, ktoré sa nedokážu vyjadriť slovne, dajme priestor pre vyjadrenie sa pohybom, prípadne mimikou, aj tak sa dá vyjadriť vzťah k niekomu. Pri využívaní metódy tvorivej dramatiky treba myslieť na to, že dáme priestor na vyjadrenie sa všetkými prostriedkami komunikácie – zvukom, slovom, pohybom, pantomímou, písomne, farbou, priestorom a predmetmi v ňom, aby sme

dieťa viedli k využívaniu kontaktu a komunikácii celého tela. Podobne to dieťa „vidí“ prostredníctvom „počutých obrazov“ i v literárnom texte za predpokladu, ak je text interpretovaný nielen výrazne, ale esteticky.

V ďalšej časti stretnutia sme deti rozdelili do skupín. Nikdy sme netvorili skupiny na základe kamarátstva, ale spoločnej témy. Spoločne sa podieľali na jednej veľkej kresbe – ilustrácii, prípadne bábke. Každá skupina spolupracovala na niektorej časti príbehu, kde zakomponovala všetky svoje momenty, ktoré videli, zažili apod. I takto sa deti môžu učiť nadväzovať kontakty, spolupracovať v skupine, tolerovať a rešpektovať sa, vedieť sa držať jednej témy – dokázať sa dohodnúť o jednotlivých zásahoch do skupinovej kresby. Po skončení kreslenia nám svoj ilustrovaný príbeh vyjadrili – pohybom, krátkou improvizovanou etudou, v ktorej využili rôzne predmety (napríklad šatka – bola lieska, o chvíľu had, oblak, list apod.). Ostatné deti sa mali možnosť inej skupiny pýtať na ich tému a čo v nej vyjadrili.

V záverečnej časti sme si zahrali les a život v ňom. Niektoré deti boli stromy, chrobáčiky, huby, tráva, kvety. Iné deti boli lesný orchester – rozmanitými zvukmi v priestore a hrou na telo vyjadrili lesný koncert. Najmenšia skupina vytvorila liesku. Pokúsila sa improvizovať na literárny motív slovne i pohybom. Pri motivácii si deti pomáhali trianglom, ktorý mohol všetko na moment zastaviť napr. orchester a dať priestor mravčekom a kvietkom na dialóg, ako sa prihovárajú lieske. Pri takýchto improvizáciách môžeme nechať deťom dotvoriť koniec rozprávky, podľa ich vlastnej tvorivosti. Nie je to významné len z hľadiska rozvíjania slovnej zásoby a súvislého vyjadrovania a zreteľnosti reči, ale význam treba vidieť v rozvíjaní u detí schopnosť počúvať. Na záver si sadli deti do kruhu, dali sme im jeden spoločný orech. Postupne ho kotúľali medzi sebou. Komu prišiel, ten mohol povedať jedným slovom, čo si z tohto stretnutia odniesol. Deti sa rozlúčili pozdravom, ktorý vymysleli pre *Lieskuľku.*

Aj takto môže vyzerať stretnutie s najmenšími „budúcimi“ čitateľmi v knižnici. Samozrejme, že vždy treba prihliadať na to, s akou vekovou kategóriou detí pracujeme. Po každom stretnutí mali možnosť deti navštíviť detské oddelenie knižnice, kde sa zoznámili s najnovšími titulmi literatúry pre deti a mládež, zároveň sa oboznámili s členením tohto oddelenia, aby sa v ňom neskôr dokázali samy orientovať. Pre predškolákov boli lákavé hlavne ilustrácie detských kníh a prvé čitateľské pokusy, v ktorých spoznávali písmená abecedy, ktoré triedili knihy v jednotlivých policiach. Všetky deti sa oboznámili s postupom, ako si možno vypožičať knihu. Bolo príjemné, keď sme videli prvákov, že pri týchto stretnutiach využili príležitosť vrátiť a zároveň si vypožičať nové knihy.

Myslíme si, že zážitok, ktorý si deti odnesú z knižnice a z kníh, bude mať za následok návraty malých i veľkých čitateľov. Často sú to detskí čitatelia, ktorí privedú do knižnice svojich rodičov.

Na záver uvedieme, v čom videli učiteľky, ktoré absolvovali s deťmi takéto formy práce v knižnici prínos. Videli ho:

- v tom, že nenásilnou formou sa deti oboznámia s literatúrou a vedia pozorne s knihou pracovať,
- v tom, že vychováva pozorného a budúceho aktívneho čitateľa,
- v tom, že pomáha pochopiť význam analýzy literárneho diela,
- v tom, že rozvíja vzťah k literárnemu a dramatickému umeniu,
- v tom, že rozvíja kladný vzťah ku knihám,
- v psychologickej príprave dieťaťa na život,
- v podnecovaní sebarozvíjania dieťaťa,
- v tom, že deti sa učia vyjadrovať svoj názor,

- v rozvoji kognitivity dieťaťa, prosociálnosti, komunikatívnosti,
- v rozvíjaní slovnej zásoby,
- v rozvoji fantázie,
- v uplatňovaní intelektuálneho, etického a empatického cítenia,
- v získavaní nových poznatkov prostredníctvom dramatických vyjadrovaní predstáv,
- v tom, že projekt sa prelínal takmer všetkými zložkami a vnášal prínos do vyuč procesu.

Z uvedeného vyplýva, že dieža pri kontakte s knihou a slovesným umením nachádza zábavu a poučenie. Kniha obohacuje jeho duševný svet, rozvíja estetické cítenie, cibrí vkus, rozvíja cit pre umenie. Kontakt a komunikácia s knihou rozvíjajú celkovú osobnosť dieťaťa, do určitej miery pripravujú dieťa na sociálnu komunikáciu, pretože dieťa sa môže v budúcnosti ocitnúť v podobnej situácii ako rozprávkový hrdina. Detská literatúra hovorí jazykom dieťaťa, dáva mu teda primerané podnety pre obrazotvornosť a predstavivosť. Dieťa v knihe nachádza partnera pre komunikáciu. Otvárajme teda knihy deťom čo najčastejšie, čítajme im literatúru, ktorá je adresovaná im, v nej nachádzajú jazyk, ktorému rozumejú a prostredníctvom neho sa ony naučia rozumieť nám – dospelým.

Literatúra:

BRLIŤOVÁ, J. 2007. *Bibliopedagogika (Záverečná práca).* PdF TU v Trnave. 2006/2007.

GÁLOVÁ, I., BARÁNKOVÁ, V. 1996. *Lieskuľka.* Praha : G plus G. 1996. ISBN 80-86103-30-7

GUBRICOVÁ, J., KOVÁČOVÁ, B. 2006. *Kde bolo, tam bolo...* . Bratislava : MPC Tomášikova. 2006. ISBN 80-8052-250-2.

KATUŠČÁK, D. et. al. 1998. *Informačná výchova: Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN, 1998. ISBN 80-08-02818-1.

KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dranmatiky a výchova detského čitateľa.* Bratislava : renesans. 2005. ISBN 80-968427-6-5.

KRÁĽOVÁ, D. 2007. *Práca verejných a školských knižníc s deťmi a mládežou.* PdF TU v Trnave. 2006/2007.

MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9

OBERT, V. 1986. *Cesty k výchove detského čitateľa*. Bratislava : Mladé letá, 1986.

OBERT, V. 1998. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera, 1998. ISBN 80-80-88894-07-7.

PANKRÁCOVÁ, H. 2000. Školská knižnica, problém dneška. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 9, 2000, č. 3, s. 14.

SAKÁLOVÁ, E. 1995. Súčasné trendy knižničnej práce s deťmi a mládežou. *Knižnice a informácie,* 29, 1995, č. 5, s. 185-198. ISSN 1210-096X

SAKÁLOVÁ, E. 1998. Čitateľské tábory jako jeden druh knižničných programov. In:

Čitateľské tábory. Bratislava : Spolok slovenských knihovníkov, 1998, s. 4-13.

ŠUDÍKOVÁ, M. 2005. Budúcnosť verejných knižníc. In: *Knižnica.* roč. 6, 2005, č. 10, s.3 - 12.

TOMKOVÁ, A. 1998. Umelecká literatúra a dramatická výchova. In. KOŤÁTKOVÁ S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. s. 159-222. ISBN 80-7184-756-9.

ULRYCHOVÁ, I. et al., 2000. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VÁŠOVÁ, L. 1995: *Úvod do bibliopedagogiky.* Praha : ISV nakladatelství, 1995. ISBN 80-85-866-07-2.

Resume: *A library is a place that motivates readers to spend their leisure time in an active manner through its numerous individual and collective activities. Less attention is being paid to bibliopedagogy – education of the reader, his interests, process of forming of reader culture, and methodology of specific forms and methods of work with individual age groups. The first contacts of a child with a book can greatly influence its interest in reading as well as its reading skills. That is why a great attention must be paid to the preparatory phase. At the end of this material we propose a method of cooperation between libraries and kindergartens and elementary schools using collective forms of education of the child reader.*

Kontaktná adresa:
PaedDr. Dana Kollárová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnava
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: dana.kollarova@truni.sk

OSOBITOSTI RIADENIA „PEER“ ZÁUJMOVÉHO ÚTVARU

Kristína JANÍKOVÁ

Anotácia: *Príspevok pojednáva o alternatívnej forme záujmového útvaru s prívlastkom „peer“. Formovanie peer záujmových skupín si kladie za cieľ zoskupovať žiakov a študentov, ktorí útvar navštevujú dobrovoľne a okrem vytvárania nových priateľských interakcií a relaxácie vo voľnom čase si prostredníctvom osobitých aktivít osvojovať rozličné poznatky, zručnosti, metódy a techniky z oblasti prevencie sociálno-patologických javov a zároveň v takto metodicky riadenom záujmovom útvare absolvovať pod vedením odborného lektora prvý stupeň tréningu pre participáciu v peer programoch na základných a stredných školách.*

Kľúčové slová: *peer, dobrovoľník, aktivista, záujmový útvar, preventívne programy, štandardy pre koncipovanie peer skupín.*

Ponuka aktivít pre deti a mládež v čase ich voľna sa neustále kreuje najmä vplyvom meniaceho sa dopytu zo strany užívateľov. Mení sa charakter záujmových krúžkov, ich obsahové zameranie, ale aj ich forma a prostriedky. Z viacerých výskumov sa potvrdzuje fakt, že súčasná populácia tínedžerov oceňuje najmä aktivity, ktoré majú charakter nízkoprahovosti. Sú im dostupné, nie sú finančne náročné a dominuje v nich prvoky slobody (nebyť permanentným členom), ale paradoxne oceňujú pocit vzájomnosti – patriť niekam, byť členom. Domnievame sa, že práve existujúce tzv. „peer kluby“ zodpovedajú ich náročnosti.

Vymedzenie základných pojmov:

Rovesnícke skupiny – spravidla vekovo homogénne skupiny mládeže, ktoré možno značiť i ako spontánne, ktoré v sebe spájajú existenciu vzťahov face-to face, ktoré sú typické pre tzv. primárne skupiny (rodina) a vzťahy, ktoré sú typické pre tzv. veľké skupiny, v ktorých sa uplatňuje pri hodnotení jej členov predovšetkým princíp výkonu. (Ondrejkovič, 2002, s. 12).

Peer - nemá presný ekvivalent v slovenčine, znamená niečo podobné ako vrstovník, ale v širokom slova zmysle. Je to človek, ktorý je blízky nie len svojím vekom, ale i sociálnym postavením, zamestnaním, záujmami, životnými orientáciami a ktorý práve preto má schopnosť ovplyvňovať rovesníka v názoroch a postojoch.

Peer program – program vychádzajúci z poznania o pozitívnom ovplyvňovaní názorov a postojov rovesníkov inými rovesníkmi (peer dobrovoľníkmi) bez priameho vstupu ostatných ľudí nespadajúcich do rovesníckej skupiny (peer môžu byť skupiny žiakov prvého stupňa ale i skupiny rodičov a pod.).

Aktivista – odvodený z pojmu aktivizmus (z lat. activus = „činný, aktivní“) označuje intenzívne presadzovanie určitých cieľov z presvedčenia, z osobnej motivácie v rôznych oblastiach (ekológia, politika, osveta a pod.).

Dobrovoľníctvo – aktivita (dobrovoľnícka služba/práca), ktorou dobrovoľník ponúka svoju pomoc, ale i činnosť zariadenia, či organizácie, ktorá sa pravidelne alebo príležitostne spolieha na prácu dobrovoľníkov. V našom kontexte sa označenie dobrovoľníctvo vzťahuje skôr na jednu z viacerých foriem a funkcií zariadenia či inštitúcie, ktorá pracuje na dobrovoľníckom základe, resp. s dobrovoľníkmi.

Dobrovoľník – jedinec vykonávajúci činnosť bez nároku na odmenu, nemá zo svojej činnosti priame napr. finančné výhody, ale môže sa týmto spôsobom realizovať, získavať nové vedomosti a zručnosti. Jeho činnosť možno zaradiť medzi prosociálne správanie.

Charakteristika záujmových útvarov, ich organizácia a obsahové zameranie

K základným otázkam fenoménu peer dobrovoľníctva patria skupiny tínedžerov formujúce sa v záujmových útvaroch, v ktorých sa rešpektujú ich potreby a záujmy a zároveň sa orientujú na spoločný cieľ - pomoc iným (napr. prostredníctvom priamej participácie v peer programoch v rovesníckych školských triedach) systematickou prípravou vo svojom voľnom čase a to bezplatne a dobrovoľne hlavne v oblasti prevencie sociálnopatologických javov.

Sformovanie a vedenie „Peer" záujmový útvar je možné realizovať vo viacerých zariadeniach štátneho i neštátneho charakteru napr.:

- centrum voľného času,
- domovy mládeže,
- záujmový útvar na ZŠ a SŠ,
- oddelenie výchovnej a psychologickej prevencie
- nízkoprahové zariadenie pre deti a mládež
- cirkevné centrum voľného času
- ostatné občianske združenia alebo neziskové organizácie.

Možnosti spolupráce s PPP, metodická príprava peer programov a edukácia peer aktivistov/dobrovoľníkov metodikom prevencie sociálno-patologických javov v pedagogicko-psychologickej poradni:

Nižšie uvedené zistenia vychádzajú z kvalitatívnej analýzy výskumníčky a zároveň lektorky tzv. „Veľkého peer" – „peer" záujmového útvaru určeného pre stredoškolskú mládež počas doby štaroch rokov v školskom zariadení poradensko-preventívneho charakteru.

Východiská

V zmysle peer skupín, kde peer aktivisti predstavujú angažovaných vrstovníkov zväčša vyberaných podľa určitých kritérií odborníkom najčastejšie z poradensko-preventívneho zariadenia. Ich úlohou je hlavne formálne ovplyvňovanie rovesníkov a participácia v peer programoch, na ktorú sa pripravujú prostredníctvom systematickej edukácie (školeniami, pobytovými výcvikmi a pod.).
Peer programy sú najčastejšie INFORMAČNÉHO typu: programy zamerané na osvojovanie hlavne poznatkových kompetencií (informácie a poznatky aplikovať v praxi) a formovanie budúcich prejavov správania.

Vekové vymedzenie

- peer aktivisti (dôraz na formálne pôsobenie v PP – v PPP, OVPP, ZŠ – „Malé peerko", SŠ – „Veľké peerko"),
- žiaci základných škôl (ako homogénne relatívne otvorené skupiny),
- študenti SŠ (ako vekovo heterogénne otvorené skupiny).

Všeobecné ciele

- pripraviť peer aktivistov na participáciu v peer programoch a zároveň i na pôsobenie (mediácia, túторstvo, peer learning) v prirodzenom prostredí vrstovníkov (poradenská činnosť, konzultačná).

Organizačné formy

Peer aktivisti: klub „Peerko" v OVPP, semináre, školenia, pobytovo-výcvikové sústredenia, „supervízny" charakter stretnutia.

Časová dotácia:

- krátkodobé (účelové) peer programy (dĺžka trvania závisí od trvania preventívneho programu po jeho ukončenie: 1 - 2 semestre, niektorí členova pokračujú v ďalšom nasledujúcom tematickom výcviku.

Metódy práce

- interaktívne a zážitkové metódy (modelové, inscenačné),
- výcvik formou zážitkovej pedagogiky (napr. na „Väzenie“),
- semináre, prednášky, e-learning,
- skupinovo - kooperatívne činnosti,
- VIT (videotréning),
- supervízne sedenia.

Prostriedky

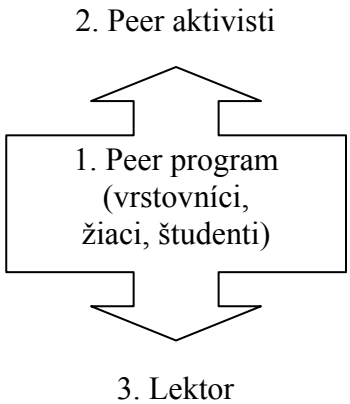
- Hmotné: video technika, kamera, fotodokumentácia, webstránka, knihy, interaktívne učebnice, testy, metodické príručky, sprievodcovia pre peeráka, kancelársky materiál, portfóliá (práce, úvahy, testy peer dobrovoľníkov), flipchart tabuľa, tabuľa pokrokov, vlastná klubová miestnosť.
- Ostatné: obsah a štruktúra preventívnych programov, vyššie spomenuté princípy, metódy a formy skupinovej práce, hry a zábava (oslavy, výročia, významné dni...).

Priebeh prípravy:

PEER AKTIVISTI

1. Propagácia - počas realizácie preventívnych programov lektormi.
2. Výber - dobrovoľnosť, rovnosť šancí.
3. Systematická priebežná edukácia v ZÚ „Peerku“,
4. Systematické vzdelávanie (mimo klubu: e-learning - prostredníctvom internetu, emailov, chatu).
5. Absolvovanie pobytového sústredenia (eduakčno-zážitkovou formou, metodické zameranie – ako viesť peer program, zahrňuje skúšky alebo formy „iniciácií“ ako podmienku pre získanie certifikátu - povolenia participovať na peer programe).
6. Participácia na peer programe (peer lerning, mediácia) a pôsobenie v rovesníckom prostredí (peer túroring, poradenstvo).
7. „Supervízne“ stretnutia (počas trvania peer programov).

Peer proces



Obsah stretnutí

- určuje lektor, oboznámi s obsahom ostatných peer aktivistov a oni modifikujú priebeh stretnutí. Je determinovaný obsahovým zameraním preventívneho programu,

v ktorom majú ambície dobrovoľníci následne participovať (najčastejšie v štyroch špecifických oblastiach – násilie a predsudky, partnerstvo a sexualita, závislosti, profesijná orientácia a enviromentalistika).

Nižšie uvedené zistenia vychádzajú z kvalitatívnej analýzy výskumníčky a zároveň lektorky tzv. „Veľkého peer“ – „peer“ záujmového útvaru určenej pre stredoškolskú mládež počas doby štyroch rokov v školskom zariadení poradensko-preventívneho charakteru.

Význam existencie peer záujmového útvaru z hľadiska peer dobrovoľníkov

Existencia záujmového útvaru je jej členmi vnímaná ako miesto pre zmysluplné využívanie voľného času. Taktiež citlivo vnímajú i personálne zmeny, ktoré determinujú zabezpečenie a spôsob celkovej organizácie útvaru.
Členovia záujmového útvaru oceňujú najmä zaradenie aktivít relaxačného charakteru, kde sa môžu viacej prehlbovať neformálne interakcie medzi členmi, a kde nie sú vystavovaní výkonovým nárokom podobajúcim sa skúšaniu, či klasifikácii v škole.
Peer dobrovoľníci uvádzajú výber témy a jej príťažlivosť do diskusie ako pomerne dôležitý motivačný prvok obsahového zamerania záujmového krúžku. Témy by mali zodpovedať oblastiam, na ktoré si sami chcú vedieť odpovedať a nemajú dostatok možností a poznatkov pre vytvorenie si vlastného postoja k problematike. Zároveň oceňujú na vedúcich takýchto útvarov schopnosti akými sú napr. vedieť viesť otvorenú diskusiu na rôzne témy, rozprávať sa o témach, o ktoré majú tínedžeri záujem, vedieť získať a sprostredkovať informácie, ktoré sú pre nich ťažko dostupné alebo tabu.

Skladba členov skupiny záujmového útvaru

Motívy pre rozhodnutie navštevovať záujmový krúžok a stať sa členom nie sú rovnaké. Medzi najčastejšie možno zaradiť: agitáciu zo strany lektorov alebo jej členov, snaha o vyplnenie si voľného času a „nenudenie sa“, rozhodnutie sa na základe vlastných ambícií, ale i zo zištných dôvodov, či niektorých výhod členstva, náhodne alebo s prvopočiatočnou tendenciou zneužiť ponuku pre členstvo. Zároveň pre členov vstupujúcich už do „bežiacej“ skupiny môže prvá návšteva záujmového útvaru predstavovať zvýšený stres a negatívne očakávania z priebehu stretnutia.
Peer dobrovoľníci navštevujúci ZŠ uvádzajú, na rozdiel od dobrovoľníkov zo SŠ, ako výrazný stimul pre rozhodnutie pre prvú návštevu záujmového útvaru - agitáciu zo strany obľúbeného učiteľa.

Členovia skupiny záujmového krúžku sa vnímajú ako celok s určitým spoločným cieľom a zároveň rešpektujú špecifiká každého z nich. Často si dávajú prezývky, najčastejšie kvôli demonštrovaniu jedinečnej roly, ktorú zažívajú len v rámci záujmového útvaru.

Lektorov vnímajú ako súčasť skupiny.

Navzájom sa vnímajú ako zábavných, zaujímavých ľudí s vlastnými názormi. Záujmový útvar vnímajú i z hľadiska svojho členstva rôzne. Niektorí ako svoju referenčnú skupinu, či útočisko, iní ako odrazový mostík pre pokračovanie intenzity vzťahov od formálneho členstva po úzke kamarátske vzťahy a stretávanie sa i mimo záujmového krúžku.

Peer dobrovoľníci navštevujúci ZŠ majú tendenciu k uzatváraniu skupiny a neprijímaniu nových členov, kým členovia zo SŠ vnímajú príchod nových členov ako vlastné obohatenie celej skupiny.

Peer dobrovoľníci radia angažovanie sa v záujmovom krúžku medzi popredné priečky vo svojom živote. Jeho navštevovanie predstavuje stabilné miesto v organizovaní ich vlastného voľného času a režimu dňa. Skladba, atmosféra a priebeh aktivít dáva priestor i pre

nadväzovanie bližších kontaktov medzi členmi opačného pohlavia, ktoré prerastajú až do partnerských vzťahov. V prípade rozchodu zvyčajne jeden z nich opúšťa skupinu.

Čas stretávania sa v záujmovom útvare je z ich pozície silne fixovaný na určitý deň v týždni, ktorý je pre nich z toho hľadiska významný. Navštevovanie záujmového krúžku považujú za vlastnú dobrovoľnú voľbu, prispôsobujú tomu denný režim ako napr. samoštúdium, prípravu na vyučovanie a organizujú svoj voľný čas vzhľadom na termín konania stretnutí. Vynechanie stretnutia, a to i z objektívnych príčin, považujú za svoj nedostatok a spájajú ho s negatívnymi pocitmi najčastejšie vo forme sklamania, či nespokojnosti.

Rovesnícke činnosti realizované v spojitosti so záujmovým útvarom povyšujú nad rodinné, či iné aktivity. Vzťahy vo vnútri skupiny prežívajú intenzívne a majú tendenciu ich ďalej upevňovať. V prípade objavenia významnosti navštevovať záujmový krúžok, majú tendenciu skúsenosť predávať i iným rovesníkom, najčastejšie svojím kamarátom, ktorí nie sú ešte členmi útvaru a agitujú ich v zmysle otvorenej skupiny.

Lektori a ich poslanie

Lektori v odbornej činnosti – riadenie záujmového útvaru peer dobrovoľníkov zaujímajú špecifické postavenie symetrického vzťahu lektor – dobrovoľník. Napriek tomu si dobrovoľníci uvedomujú ich vedúce postavenie.

Prisudzujú im pozíciu zakladateľov a organizačných manažérov stretnutí. Lektori vedome kladú dôraz na otvorenú rovnocennú komunikáciu, vzťahovú blízkosť a pocity bezpečia v interakciách navzájom, nakoľko je toto príkladovanie i jeden z metodických zámerov v príprave dobrovoľníkov, pretože takéto pozície by následne mali dobrovoľníci ponúkať a uplatňovať i vo vzťahu k žiakom a študentom počas participácie v peer programoch.

Peer dobrovoľníci zároveň citlivo vnímajú podporu, ktorú im lektori poskytujú buď v činnostiach v záujmovom útvare, v participácii v peer programoch, či ostatných činnostiach.

Činnosť lektorov posudzujú a vedia oceniť. Absenciu lektora vnímajú ako deficit v činnosti a atmosfére skupiny. V rámci skupiny lektora najčastejšie považujú za člena, ktorý ostatných členov usmerňuje, organizuje, informuje, stmeľuje a orientuje na hlavný cieľ a považujú ho za odborníka, ktorý ich kvalifikovane vedie.

Motivácia pre prácu s peer dobrovoľníkmi vychádza zo skúseností lektorov v teréne, kde sa im metodické prvky v práci s tínedžermi osvedčujú. Za výrazný prínos v oblasti autovzdelávania považujú lektori pobytové sústredenia.

Podstatný podporný prvok v ďalšej motivácii v práci s peer dobrovoľníkmi predstavuje spolupráca s ostatnými lektormi, ktorí zväčša zastávajú odlišné role pri vedení skupín a odlišne modifikujú i prácu v útvaroch a v preventívnych programoch.

Z metodického hľadiska lektori kladú dôraz na nízkoprahovosť a rešpektovanie záujmov tínedžerov. Prácu v záujmových útvaroch a peer programoch chápu ako neustály proces hľadania adekvátnych postupov s peer skupinami. Prínos pre peer dobrovoľníkov monitorovali lektori počas celej prípravy peer dobrovoľníkov, výsledky – pozitívne zmeny v správaní dobrovoľníkov, predovšetkým rozvoj psycho-sociálnych zručností. Hlavné prínosy pre samotných lektorov sú podobné ako u peer dobrovoľníkov – viac poznatkov, zručností, skúsenosť s participovaním v programoch, zároveň sa vzťahujú i na napredovanie v oblasti metodickej prípravy peer dobrovoľníkov.

Celkový význam peer dobrovoľníctva vidia najmä vo zvýšení bezpečnosti v prostredí, kde žijú ich rovesníci, pozitívny vzor, ktorý peer dobrovoľníci nenútene prezentujú,

transformácia potrieb tínedžerov do oblasti samosprávy a zariadení, ktoré spravuje a v neposlednom rade nepretržitú možnosť rovesníkov využiť pomoc zo strany peer dobrovoľníkov.

Metodika riadenia záujmového útvaru

Záujmový útvar je jedna z hlavných foriem, kde sa uskutočňuje záujmová činnosť. Popri profesijnej príprave (štúdium) sa považuje za jednu z najvýznamnejších faktorov rozvoja individualít človeka a jeho sebarozvoj.

Organizácia a priebeh záujmových útvarov je podmienený z hľadiska obsahového zamerania, formy a metodiky riadenia činností, ktoré sa v ňom uskutočňujú.
Záujmové útvary vychádzajúce z tradícií a slovenských podmienok vo výchove vo voľnom čase bývajú najčastejšie organizované ako skupinové formy práce špecificky jednostranne zamerané na jednu oblasť ľudskej činnosti prebiehajúce vo forme pravidelne opakujúcich sa stretnutí. Metodika týchto útvarov vyžaduje určitú štruktúru, ktorá by však nemala znemožňovať jej efektívne modifikovanie.

V ďalšej časti popíšeme a analyzujeme metodické riadenie záujmového útvaru „Peerko“, ktoré má podobnú štruktúru ako tradičná metodika riadenia stretnutia záujmového krúžku, kde uvádza základných 5 fáz stretnutia (úvodnú, organizačno-administratívnu, hlavnú výchovno-vzdelávaciu, relaxačnú a záverečnú) podľa výskumov stretnutí záujmových útvarov v praxi (Cvik, 1985, s. 78 – 82. Zdroj: Kratochvílová, 2004).

Bližšie sa budeme zaoberať záujmovým útvarom „Veľké peerko“ v OVPP pri PPP v Myjave.

Podrobnejšie sa budeme venovať len metodike riadenia stretnutia záujmového útvaru.

Základná charakteristika záujmového útvaru:

- skupinový charakter činností (otvorená skupina – princíp nízkoprahovosti),
- pravidelná organizovaná záujmová činnosť nadväzujúca na spontánnu neorganizovanú činnosť a potreby účastníkov,
- obsahové zameranie: priamy preventívny charakter činností, helperský aspekt s dôrazom na dobrovoľnosť, striedajúci sa charakter aktivít a metód v jednotlivých stretnutiach.

Priebeh stretnutí, ich organizovanie, je determinovaný obsahom stretnutí, ktoré vyplývajú z výberu peer programu, v ktorom majú záujem peer dobrovoľníci participovať:

Priebeh stretnutia

1. Úvodná časť (zahrievacia, diagnostická): „Čo týždeň dal?“ – zaradenie zahrievacej činnosti, (emočné nastavenie) členov, zahrňuje i administráciu prítomných.
2. Prezentácia samostatnej činnosti vykonávanej dobrovoľníkom mimo stretnutia (prekoncepty) – prezentácia splnenia zadanej úlohy na predchádzajúcom stretnutí a jej miera zvládnutia (štúdium webovej stránky, získanie informácie, zadováženie si pomôcky a pod.). Táto fáza slúži na zistenie prekonceptov členov, ktorými disponujú pre potreby hlavnej témy stretnutia.
3. Hlavná časť stretnutia (tréningová): osvojovanie si nových poznatkov, zručností a návykov z oblasti prevencie sociálnopatologických javov na základe rozširovania, porovnávania, či korekcie doterajších prekonceptov o problematike (prostredníctvom vhodných metód napr. diskusiou, modelovou situáciou, tvorbou študijných materiálov – plagátov, hrou, absolvovaním preventívnej aktivity zaradenej do PeP a pod..). Dôraz sa kladie na skupinovú činnosť a na formovanie postojov členov.
4. Relaxačná činnosť (fixačná): zaradenie relaxačných techník korešpondujúcich s témou stretnutia (pohybové hry, skupinové hry, riadená imaginácia, tvorba výrobkov

prostredníctvom netradičných výtvarných techník) kladie sa dôraz na emočné prežitie a individuálny prístup k členom skupiny.

5. Záverečná časť (celostná): obsahuje zhrnutie problematiky (výzva na diskusiu, položenie otázky na vysvetlenie, lektor kladenie sporné otázky na zamyslenie), zadanie úlohy pre samostatnú činnosť dobrovoľníka, ktorá bude východiskom pre nasledujúce stretnutie (téma sa neuvádza – stavia sa len na aktuálne prekoncepty členov). Rozlúčenie sa s členmi a následná spoločná úprava priestorov, kde záujmová činnosť prebiehala.

Pravidlá skupiny

V záujmovej činnosti, resp. v práci so skupinou, teda i v práci so skupinou peer dobrovoľníkov predstavujú pravidlá rámcové mantinely, ktoré nemajú úlohu okliešťovať, ale naopak poskytovať bezpečné prostredie jej členom. Je potrebné, aby sa na ich stanovovaní a odsúhlasovaní akceptovať ich, zúčastnili všetci členovia skupiny (lektori i dobrovoľníci), čím sa zabezpečí ich dodržiavanie, demokratický prístup a právo na vlastný názor. Zároveň je potrebné stanoviť si následné sankcie v prípade ich porušenia.

Pravidlá skupiny je treba zopakovať pri príchode každého nového člena do skupiny. Vhodnou stratégiou je postup, kedy samotní dobrovoľníci nováčikovi pravidlá vysvetlia. Platia len pravidlá, ktoré odsúhlasí väčšina skupiny. Je dobré, ak stanovené pravidlá všetci členovia odsúhlasia aj fyzicky (podpisom, odtlačkom prsta a pod.). Musia byť umiestnené tak, aby ich mali členovia neustále možnosť sledovať (na prístupnom mieste).

Medzi tradičné pravidlá peer skupín zaraďujeme:

1. VZÁJOMNÉ REŠPEKTOVANIE SA (vzťahuje sa na akceptovanie pravidiel – „neskákať“ si do reči, mať stlmené zvonenie na mobilnom telefóne, neurážať sa, nezaoberať sa inými činnosťami počas aktivít na stretnutí – písanie sms a pod.).
2. STOP pravidlo (právo nevyjadriť sa alebo nezapojiť sa do činnosti a zároveň toto rozhodnutie nemusieť ďalej vysvetľovať nikomu v skupine – nevzťahuje sa na povinnosti a sankcie členov skupiny).
3. Pravidlo SMETI („krycí“ názov pre rešpektovanie pravidla nevynášať súkromné informácie prezentované iným členom skupiny – napr., že niekto užil zakázanú omamnú látku).
4. Pravidlo PRESTÁVOK (predstavuje možnosť požiadať o zaradenie prestávky z pozície každého člena v skupine a zároveň dodržiavať dohodnutý časový limit prestávky - nemeškať).
5. Pravidlo OSOBNÝCH POTRIEB (zahrňuje požívanie tekutín a stravy v čase, kedy to člen považuje za potrebné počas stretnutia, a zároveň pred realizovaním potrieb mimo skupiny: WC, prijatie súrneho telefonátu, je potrebné naznačiť vopred dohodnutými posunkami zamýšľanú činnosť lektorovi pre monitorovanie počtu členov a ich činnosti).
6. Pravidlo VLASTNÉHO NÁZORU (akceptovať protichodný názor iného člena bez urážok, zosmiešňovania, donucovania meniť ho, dostať priestor na jeho vyjadrenie).

SANKCIE (ako náhrada, kompenzácia, nie trest!) – ako logický dôsledok pri nedodržaní alebo porušení pravidla a to spôsobeného úmyselne i neúmyselne. Taktiež ich navrhuje skupina spoločne. Sankcie by mali by korešpondovať s pravidlom, ktoré bolo porušené (príklady sankcií: ospravedlnenie, telesný úkon – kliky, drepy, tanečná kreácia; vtipy, upratanie miestnosti, príprava nápojov a pod.). Pre určovanie sankcií je možné vytvoriť si sankčný prostriedok – pomôcku ako napr. „Terč sankcií“ – kde jednotlivé políčka obsahujú formu sankcie, „kocku sankcií“ – jednotlivé čísla predstavujú formu sankcie a pod.. členovia

skupiny tak nevnímajú sankciu ako prostriedok na pre ich poníženie, či trestanie, ale ako následok ich správania. Všetky sankcie platia i pre lektorov.

Z metodického hľadiska je potrebné, aby lektor zaradil aktivity, v ktorých je možné použiť metódy diskusie, rozhovorov, úlohy problémového charakteru s divergentným zameraním, ktoré sú medzi tínedžermi i v súvislosti s vekovými osobitosťami (mať možnosť prezentovať vlastný názor v skupine, záujem o otázky globálneho spoločenského dosahu) veľmi obľúbené. V nich si nielen prezentujú vlastné stanoviská, ale osvojujú si spôsoby ako vhodnou formou prezentovať vlastný názor prostredníctvom zásad efektívnej komunikácie.

Tréningová príprava peer dobrovoľníkov

Záujmový útvar predstavuje v tomto systéme prípravy peer dobrovoľníkov prvý stupeň ich tréningovej prípravy pre predpokladané participovanie v peer programoch (schéma 1 - 2).

Schéma 1 - 2

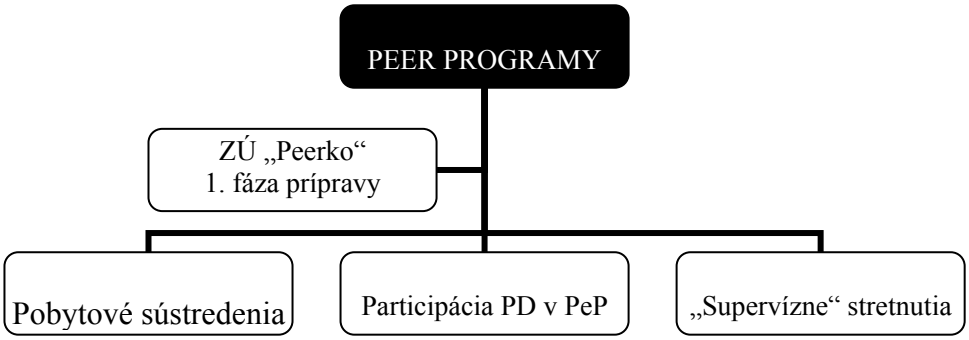


Schéma 1 –2 Tréningový postup v príprave peer dobrovoľníkov

1. fáza ZÚP – záujmový útvar peer (vlastné absolvovanie jednotlivých preventívnych aktivít, ktoré tvoria preventívny program).
2. fáza PS – edukačno-zážitkové pobytové sústredenie (zážitkové učenie, prhlbovanie poznatkov a osvojovanie si metodických postupov pre riadenie peer programu).
3. fáza PeP – participácia peer dobrovoľníkov v peer programe (riadenie peer programu).
4. fáza SS – „supervízna činnosť“ po participácii v peer programe (upevňovanie metodických zručností a emočné zvládanie prežitých skúseností) prostredníctvom lektorov najčastejšie tesne po participácii v neformálnom prostredí – čajovňa, alebo prostredníctvom supervíznych stretnutí v peer záujmovom útvare.

Závery

I keď je pomerne obtiažne, ba dokonca až nemožné priblížiť metodické riadenie peer záujmového útvaru z globálneho hľadiska, pretože ich priebeh determinuje najmä skladba členov a odborná špecializácia lektora, napriek tomu dúfame, že sa nám podarilo osvetliť aspoň rámcové organizačné a metodické osobitosti takto alternatívnych záujmových útvarov určených najmä pre tínedžerskú populáciu. Veríme, a to najmä na základe našich doterajších praktických skúseností, že ich vytváranie vo vyššie uvedených zariadeniach má svoj význam

a nielen preventívny, a to ako pre ich aktívnych členov – dobrovoľníkov a lektorov, tak i pre rovesníkov a ich okolie.

***Resume**: The topic is dealing about alternative type of interest group with „peer“ attribute. The creation of peer groups has a goal to put together the pupils and students that are visiting group from their own. Except creating new friendships and relaxing in leisure time they gain various skills, knowledge, methods and techniques from the field of social problem prevention. By the same time in this methodical guided interest group they are completing under the leading of professional lector the first grade of training for participation in peer programs at elementary and secondary schools.*

Kontaktná adresa:
Kristína Janíková
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: kristina.janikova@gmail.com

VYUŽITÍ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY V OBLASTI PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

Iva ČEJKOVÁ

Anotácia: *Příspěvek se zabývá využitím metod pedagogické diagnostiky v oblasti pedagogiky volného času. Pedagogická diagnostika je zaměřena zejména na teorii a diagnostikování ve školním prostředí. Chybí však specifické metody zaměřené na diagnostiku ve volnočasových aktivitách. Příspěvek mapuje možnosti využití metod pedagogické diagnostiky pro volnočasové aktivity a zároveň se zamýšlí nad možností zpracování metod nových.*

Kľúčové slová: *pedagogická diagnostika, metody pedagogické diagnostiky, pedagogika volného času*

Pedagogika volného času je disciplínou pedagogiky, která se zabývá obsahem, formami a prostředky edukačních aktivit, které mají kultivovat individuálně a společensky prospěšné trávení volného času u dětí a mládeže. Dále se zabývá činností školských a jiných zařízení, které zabezpečují edukaci ve volném čase. Zároveň je zaměřena na teorii a výzkum toho, jak současná mládež (a jiné skupiny populace) tráví volný čas v podmínkách soudobého stavu společnosti. Součástí tohoto oboru je i uplatňování pedagogické diagnostiky v rámci edukačního procesu (Průcha, 2000, s. 94).

Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína zabývající se teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. Pedagogické diagnostikování znamená zjišťování, identifikování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje žáka jako výsledku výchovného a vzdělávacího působení. V české pedagogice se diagnostika žáků obvykle vztahuje k následujícím oblastem:

- diagnostika dětí předškolního věku, která je zaměřena především na zjišťování zralosti dětí pro vstup do povinné školní docházky aj.;
- diagnostika žáků základních škol, která je zaměřena na zjišťování kognitivních charakteristik žáků, tzn. například zjišťování schopností pro jazykové, umělecké, technické a jiné vzdělávání; dále pak na zjišťování vědomostí a dovedností v jednotlivých ročnících a předmětech aj.;
- diagnostika studentů středních a vysokých škol, která je zaměřena na zjišťování vstupních, průběžných (formativních) a výstupních (sumativních) znalostí aj.;
- diagnostika dospělých, která je zaměřena na zjišťování vzdělanostních předpokladů pro výkon určitých profesí a řídících funkcí aj. (Průcha, 2000, s. 134).

Pedagogická diagnostika, která je aplikována v oblasti edukace ve volném čase, vychází zejména z oblasti diagnostiky žáků základních a dále pak středních škol. Problematické je, že diagnostické metody těchto oblastí jsou orientovány zejména na diagnostiku v oblasti školní edukace. Patří sem diagnostika žákovy osobnosti a diagnostika žákových sociálních vztahů ve vztahu ke školnímu vzdělávání.

V literatuře najdeme také rozdělení pedagogické diagnostiky na: didaktickou, výchovnou a speciální (V. Spousta, 1994, s. 141). Didaktickou diagnostikou rozumíme teorii zjišťování a hodnocení žáků v procesu výuky a sebevzdělávání. Jejím úkolem je odhalovat příčiny a podmíněnost dosažených vzdělávacích výsledků, srovnávat dosaženou úroveň žáka s cíli výuky, zkoumat příčiny žákovy školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Didaktická diagnostika proto plní následující funkce:

- poznávací (co žák umí, jaké má dovednosti, jaké jsou jeho schopnosti, zájmy a postoje), řídící (informace o dané úrovni žákových poznatků usměrňují plánování a řízení dalších učebních postupů),

- kontrolní neboli zpětnovazební (informace o správnosti učebního postupu žáka, o dostatečném osvojení a upevnění učiva),
- verifikační (vede učitele ke schopnosti pohlížet kriticky na vlastní volené metody a formy výuky, ke schopnosti neustálé sebereflexe),
- stimulační (průběžné informace o výsledcích učení působí jako motivace k dosahování lepších výkonů),
- výchovná (vede k utváření reálného sebehodnocení žáka),
- selektivní neboli výběrová (souvisí s hledisky výběru žáků do jisté školy i třídy)
- preventivní (pravidelné poznávání a hodnocení výsledků výuky zabraňuje vzniku a hromadění chyb v procesu žákova učení, které by při pozdějším odhalení mohly být už těžko odstranitelné) (Dvořáková, 1999, s. 19).

V české literatuře o pedagogické diagnostice převažuje zaměření na diagnostiku didaktickou, jejímž metodám je věnován největší prostor. Speciální diagnostika se zaměřuje na jedince s různými handicapy a je zároveň i samostatným oborem, který je rozpracován v speciálně pedagogické literatuře. Výchovná diagnostika je orientována na zjišťování výchovné úrovně osobnosti svěřence a orientuje se na projevy a chování v oblasti axiologické, etické a estetické. V oblasti pedagogiky volného času je velký prostor pro uplatnění diagnostiky výchovné (V. Spousta, 1994, s. 141).

Využitím pedagogické diagnostiky v edukaci ve volném čase se zabývá V. Spousta v knize Teoretické základy výchovy ve volném čase (Spousta, 1994, s. 137-150). Zaměřuje se na popis těch metod, které jsou využitelné v oblasti pedagogiky volného času.

V. Spousta zdůrazňuje některé funkce pedagogické diagnostiky v práci pedagoga volného času. Vychází z toho, že pedagog volného času nemůže projektovat své výchovné záměry, dokud nepozná biofyzické a psychické podmínky, možnosti a aktuální stav svých svěřenců. Měl by vědět, co již poznali, ale také by měl proniknout i k poznání toho, co chtějí, po čem touží a o co usilují, s čím nesouhlasí a s čím se potýkají. Jde vlastně o poznání toho, jaký jeho svěřenec je, ale i toho kým se může stát a jaké má předpoklady pro to, aby se takovým stal (V. Spousta, 1994, s. 137-138).

Velký význam má také zpětnovazební funkce pedagogické diagnostiky. V práci pedagoga volného času najdeme několik specifických zpětnovazebních funkcí. Pedagogická diagnostika:

- informuje pedagoga volného času o výsledcích jeho výchovného a vzdělávacího působení a zároveň informuje i svěřence o dosažené funkci jeho rozvoje,
- umožňuje porovnání skutečně dosažených výchovných výsledků s výsledky projektovanými a na základě tohoto porovnání umožňuje pedagogovi zasahovat do výchovného procesu, měnit a zdokonalovat výchovný projekt,
- odhaluje nežádoucí odchylky od projektovaných cílů dříve, než se mohou negativně projevit ve výsledcích výchovy. Následnou změnou výchovného projektu a změnou aplikovaných prostředků výchovy umožňuje předejít vážnějším nežádoucím výchovným důsledkům (V. Spousta, 1994, s. 138).

Z obsahového hlediska podle M. Dvořákové existuje několik základních problémových okruhů, se kterými se setkává učitel při své diagnostické činnosti ve školním prostředí: diagnostika školní zdatnosti žáka, diagnostika vlastností a chování žáka, připravenost žáka pro vstup do školy, sociální vztahy ve třídě, diagnostika rodinného prostředí žáka, diagnostika žáka z hlediska jeho profesionální orientace, vnitřní diferenciace žáků v rámci školy i v rámci třídy, diagnostická činnost související s přijímacím řízením, autodiagnostika učitele (M. Dvořáková, 1999, s.21-22).

Diagnostika v oblasti pedagogiky volného času se může týkat všech výše uvedených oblastí, některých však více, některých méně v závislosti na druhu volnočasové aktivity, při které je diagnostická činnost prováděna. Ve volnočasových aktivitách se nabízí možnost

využití především diagnostiky vlastností a chování žáka, sociálních vztahů ve skupině a také autodiagnostiky pedagoga.

Při výběru vhodných metod pro diagnostickou činnost ve volnočasových aktivitách vycházíme z funkcí, které má pedagogická diagnostika mít a z výše uvedených problémových okruhů.

Cílem diagnostické činnosti ve volném čase je získat komplexní obraz osobnosti vychovávaného, proto diagnostickou činnost zaměřujeme především na chování a jednání dítěte při různých spontánních činnostech, které probíhají v jeho volném čase. Jako nejvhodnější doporučuje V. Spousta tyto metody: pozorování, rozhovor, metodu analýzy a hodnocení produktů činnosti, metodu analýzy a interpretace zprostředkovaných informací, přirozený experiment a dotazník (V. Spousta, 1994, s. 142).

Výše uvedené diagnostické metody jsou rozpracované v publikacích týkajících se pedagogické diagnostiky i v publikacích týkajících se pedagogického výzkumu. Problematické je, že jsou v nich uváděny metody a techniky, které jsou zaměřené převážně na diagnostiku v edukačním prostředí školy. Pro použití ve volnočasových aktivitách musí pedagog diagnostické metody a techniky upravovat, případně konstruovat nové. Nabízí se otázka tvorby a ověřování nových metod právě pro tuto oblast. To by mělo probíhat v návaznosti na pedagogický výzkum v této oblasti, který by měl mapovat, jakým způsobem a zda vůbec jsou různé diagnostické metody používány. Následně by mělo nastat ověřování možnosti využití nově konstruovaných diagnostických metod a technik vhodných pro volnočasové aktivity.

Resumé: *The contribution considers the using of methods of pedagogic diagnostic in the field of leisure time. Pedagogic diagnostic is first of all focused on theory and making diagnostic in the school setting . But specific methods (focused on diagnostic in leisure time activities) are missing. Contribution makes survey of possibilities of using methods of pedagogic diagnostic for leisure time activities and together it considers the possibilites of processing of new methods.*

Literatúra:

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 2. upr. vyd. České Budějovice: JU, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika II*. 1. vyd. České Budějovice: JU, 1999. ISBN 80-7040-282-2.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*.Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

Kontaktná adresa:

Mgr. Iva Čejková
Katedra pedagogiky
Teologická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
e-mail: cejkovai@tf.jcu.cz

METÓDY KOOPERÁCIE VO VOĽNOČASOVÝCH AKTIVITÁCH DETÍ A MLÁDEŽE

Tomáš JABLONSKÝ

***Anotácia**: Cieľom príspevku je prezentovať metódy kooperácie ako jeden zo zásadných prístupov k vnútornej kvalitatívnej premene edukácie, ktoré pre svoju efektívnosť môžu zaujať výraznejšiu pozíciu v edukačnom priestore voľnočasových aktivít detí a mládeže.*

***Kľúčové slová:** metóda, kooperácia, výchova, voľný čas, mládež.*

Voľný čas je výrazný fenomén života vyspelých krajín. Významne vstupuje do vývoja spoločnosti, napr. štruktúrou zamestnanosti, modelom rodinného života či vznikom tzv. priemyslu voľného času. Vo sfére voľného času sa rozhoduje o rozvoji talentu mladého človeka, naplnení jeho potrieb a záujmov a na druhej strane sa tlmia tendencie k negatívnemu sociálnemu vývoju. Voľný čas, ktorý by mal byť (okrem iného) priestorom na rozvoj a kultiváciu osobnosti, v značnej časti mladej populácie sa stáva priestorom podmieňujúcim vznik rôznych sociálno-patologických javov.

Práve edukačné systémy, ktoré volia kooperatívne prístupy, reagujú na podmienky a potreby spoločnosti a tak kreujú potenciál, ktorý môže prispievať k riešeniu podstatných problémov sveta a jedinca v tomto svete, otázkach hodnotových a otázkach súvisiacich so spoločenskými patologickými javmi. Mnohé pedagogické a sociálno – psychologické skúmania potvrdzujú, že zmena usporiadania ľudských vzťahov na princípoch kooperácie prispieva mnohostranne k uplatneniu tých parametrov výchovy, ktoré sa označujú ako perspektívne: zvýraznenie humanistickej dimenzie, osobnostného a sociálneho aspektu, posilnenie demokratického, participujúceho charakteru výchovy.

Dominantným cieľom v oblasti voľného času je ovplyvňovanie v 3 základných pedagogických dimenziách – kognitívnej, senzomotorickej a empatickej. Cieľom je kultivácia a rozvoj slobodnej, integrovanej osobnosti schopnej vlastnej kultivácie, sebavýchovy, sebavzdelávania a harmonického sebarozvoja. premena biologickej osobnosti na sociálnu, získavanie nových zručností, skvalitnenie vnímania a myslenia, skvalitnenie hodnotenia (najvýraznejší aspekt výchovy).

Popri zaužívaných formách a metódach práce s deťmi ako je napr. animácia, výchova zážitkom (experienciálna metóda), streetworkeri, peer programy atď. ponúkame aj deskripciu ďalších metód založených na princípoch kooperácie, ktoré môže na základe už spomínaných pozitív skvalitniť a zmysluplne využiť voľnočasové aktivity detí a mládeže. Svojou širokospektrálnosťou umožňujú aplikáciu ako v animátorskej činnosti, pri realizácii „peer“ programov a pod. Môžu sa zmysluplne využiť v centrách voľného času, školských kluboch atď.

Metódy kooperácie

Metódy kooperácie majú teda ambíciu byť jednou z podstatných podôb výchovy pre súčasné spoločenské podmienky a človeka v nich, i modelom perspektívnym v podmienkach budúcich.

Johnson – Johnson (1989) členia metódy kooperatívneho učenia do dvoch kategórií:

- *1. kategória metód* – pozostávajú zo špecifických a podrobne definovaných techník, ktoré si môžu vychovávatelia osvojiť za pár minút a následne ich aplikovať. Vyžadujú si menej času.
- *2. kategória metód* – ich osvojenie a následná realizácia si vyžaduje väčšiu časovú náročnosť.

Vymedzili päť dimenzií podľa ktorých môžeme hodnotiť metódy kooperácie:

- *Jednoduchosť naučenia sa metódy.*
- *Jednoduchosť počiatočného zavádzania metódy.*
- *Jednoduchosť dlhodobého využívania metódy.*
- *Možnosť zavádzania metódy do rozličných edukačných oblastí.*
- *Prispôsobivosť metódy voči meniacim sa podmienkam.*

Existujú viaceré variácie metodických postupov, ktoré sú založené na princípoch kooperácie. V kontexte danej problematiky popíšeme nasledovné metódy:

Prekrížené skupiny (Crossed Groups)

Táto technika využíva variabilné zoskupovanie, prináša rozvoj komunikačných spôsobilostí a učí vymieňať informácie s viacerými ľuďmi v pomerne krátkom čase.

Účastníkov môžeme rozdeliť napr. podľa matematického pravidla (napr. 27 účastníkov - 9 skupín po 3). Zadáme činnosť, úlohu a pod., po ktorej nastáva fáza riešenia. V ďalšej fáze nastane „prekríženie“ skupín.

Existuje niekoľko variant ako zrealizovať „prekríženie“ skupín:

- Jedna z možností je, že prví účastníci zo všetkých skupín sa zídu na jednom, vopred určenom mieste, druhí a tretí zo všetkých skupín sa tiež zídu na vopred určenom mieste,
- Iný spôsob ako rozdeliť účastníkov do nových skupín naznačuje obrázok č.1.

Obr.1 Rozdelenie do skupín pri technike „Prekrížené skupiny“

1. variant

2. variant

3. variant

Novovzniknuté skupiny (v prvom prípade deväťčlenné v druhom trojčlenné) dostanú opäť špecifickú činnosť alebo úlohu a po jej skončení sa vrátia späť do pôvodných trojíc. Dôležité je znova uvažovať o charaktere činnosti, úlohy, hlavne využití skúseností, ktoré účastníci získajú v druhej fáze. Pre uľahčenie pohybu zo skupiny do skupiny je výhodné prideliť účastníkom čísla, príp. použiť farebné označenie členov skupín a pod.

Trojkrokové interview (Three-step Interview)

Táto metóda vytvára situácie, ktoré dávajú priestor každému účastníkovi obvykle trojčlennej skupiny.

Metodický postup:

- vedúci skupiny zadá určitú tému alebo úlohu s problémových charakterom,
- k téme sa postupne vyjadrujú všetci členovia v skupine,
- prvý člen kladie otázky druhému, druhý potom tretiemu, tretí prvému,
- členovia skupín navzájom komunikujú, argumentujú, vymieňajú si názory, vedomosti a skúsenosti na daný problém,
- na záver zrealizujeme spoločnú reflexiu.

Skladačka (Jigsaw)

Jigsaw je metódou kooperatívneho učenia sa s 30-ročnou skúsenosťou úspešnej redukcie rasovo motivovaných konfliktov a nárastom pozitívnych výchovných výsledkov

(Aronson, 1972; Aronson – Yates, 1983). Cieľom bolo prekonať predsudky voči menšinovým detským skupinám. Presne ako v jigsaw puzzle každý kúsok skladačky – činnosť každého dieťaťa je nevyhnutná pre skompletizovanie a plné pochopenie výsledného produktu. Ak je práca každého dieťaťa nevyhnutná, potom je nevyhnutný aj každý účastník; a to je práve, to čo robí túto stratégiu tak efektívnou.

Sapon – Shevin (1990) vidí prínos tejto metódy v rozličných témach a v odbúravaní a upokojovaní tenzie, ktorá vzniká medzi členmi, účastníkmi odlišných rasových skupín. Aronsonova kooperatívna metóda sa stala inšpiráciou pre rozvoj kooperatívnych metód v edukačných podmienkach. Slavin (1988) uvádza ich prehľad a zhodnotenie.

Metodický postup:

- Rozdeľ žiakov do 5 až 6- členných skupín. Skupiny by mali byť zmiešané v zmysle pohlavia, rasovej či etnickej príslušnosti, schopností, ekonomického zázemia a pod.
- V každej skupine urči jedného lídra. Mal by to byť najvyspelejší člen skupiny.
- Rozdeľ činnosti, úlohy na 5 – 6 segmentov.
- Zadaj každému žiakovi jeden segment a uisti sa, že má priamy prístup len k svojmu vlastnému segmentu (stáva sa „expertom“ v danej oblasti).
- Daj im čas, aby si svoj segment prečítali aspoň dva krát a oboznámili sa s textom. Nie je potrebné, aby sa ho učili naspamäť.
- Vytvor prechodné „skupinky expertov“ tak, že spojíš členov rôznych skupín s rovnakým segmentom do jednej skupiny. Daj žiakom čas, aby v týchto expertných skupinkách prediskutovali hlavné body daného segmentu a prehodnotili prezentácie, ktoré budú prezentovať ostatným členom svojej skupiny.
- Vráť žiakov späť do pôvodných jigsaw skupín.
- Požiadaj každého žiaka, aby odprezentoval svoj segment skupine. Povzbuď ostatných, aby sa pýtali na vysvetlenie, ak ich niečo zaujme.
- Prechádzaj od skupinky k skupinke a sleduj proces. Ak má niektorá skupinka ťažkosti (napr. niektorý člen je dominantný a vyrušuje), patrične zasiahni. Napokon, najlepšie by bolo, keby to vyriešil líder skupiny. Môžeš lídrom pošepkať ako zasiahnuť v takýchto prípadoch, pokým sa to nenaučia riešiť sami.
- Na konci hodiny daj žiakom krátky kvíz z danej témy, aby pochopili, že to nebola len hra, ale seriózna práca.

Niektorí vychovávatelia, vedúci skupín atď. môžu mať pocit, že sa už pokúšali o kooperáciu medzi deťmi, pretože príležitostne rozdelili detí do malých skupín a nariadili im spolupracovať. Ale kooperatívne učenie si vyžaduje viac ako len posadiť deti okolo „stola“ a nariadiť im, aby sa delili, pracovali spolu a boli k sebe dobrí. Takáto uvoľnená neštruktúrovaná situácia nezahŕňa rozhodujúce elementy a záruky, vďaka ktorým metóda jigsaw a iné štruktúrované kooperatívne metódy fungujú. Preto musia platiť naasledovné princípy:

čím silnejšia je pozitívna vzájomná závislosť a zmysel pre osobnú zodpovednosť,
čím intenzívnejšia je podporujúca interakcia,
čím sú lepšie sociálne spôsobilosti členov,
čím častejšie skupina reflektuje svoju efektivitu,

⇩

tým väčšie bude úsilie členov skupiny v produktivite a výkone,
tým pozitívnejšie budú vzťahy medzi členmi skupiny, lepšie psychické zdravie a sociálne kompetencie.

Záver

Možnosť správneho využívania voľného času je pre jednotlivca natoľko dôležitá, že mnohí mladí ľudia ju považujú za jednu z najdôležitejších životných hodnôt. Význam voľného času v súčasnosti neustále narastá, je samostatnou oblasťou života človeka, ktorý si vytvára reálny priestor na sebarealizáciu, preto je potrebné neustále zdokonaľovať jeho metodologický aparát. V praktickej pedagogickej rovine sme našli dôkazy (na základe vlastných, ale aj medzinárodných výskumov), že metódy kooperácie môže byť prostriedkom na skvalitnenie interpersonálnych vzťahov, ktoré tvoria kvalitnú bázickú oblasť pre pozitívne a zmysluplné využitie voľného času detí a mládeže.

Literatúra:

ARONSON, E. – YATES, S. *Cooperation in the classroom*. In BLUMBERG, H.H. aj. *Small groups and social interaction.* Chichester, Wiley, vol.1, s.119-133, 1983.

JABLONSKÝ, T. *Kooperatívne učenie vo výchove*. 1.vyd. Levoča : MTM, 2006. ISBN 80-89187-13-7

JABLONSKÝ, T. *Ako postupovať pri príprave kooperatívnych činností a úloh v kooperatívnom spôsobe výučby*. In *Komenský*, roč. 130, č.2, 2005, s.15-22. ISSN 0323-0449.

JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. 1988. *Cooperative Learning. Two heads learn better thanone*. [Online]. [cit.28.07.2002]. Dostupné na internete: <http://www.context.org/CLIB/IC18/ Johnson.htm>.

SAPON – SHEVIN, M. *Student suppoert trouhgt cooperative learning*. Baltimore : Paul Brookers Publishing, 1990.

Resume*: The aim of the article is to present methods of cooperation, as one of the basic approaches to inside qualitative metamorphosis of education, which for their effectiveness is able to take remarcable position in educational field leisure time activities of children and youth.*

Kontaktná adresa:

doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
e-mail: jablonsky@fedu.ku.sk

ROLA KOMUNIKATU WIZUALNEGO W KSZTAŁTOWANIU CZASU WOLNEGO

Adriana ADAMSKA

Abstract: *Nowadays civilisation, it means civilisation the turn of XX and XXI century is called „pictures civilisation". This term shows diagnosis, which says that no word, but just all performances visual nature shape awareness of contemporary citizens european-atlantic's civilization – they are it's the strongest and most influence medium. This paper wants to point out a power of its influence in a range of taking shape of leasure time – not only regarding to children, as well as put forward proposal of pedagogical refering this phenomena.*

Key words: *picture, leasure time, visual arts, visual announcement, film, sensitivity, beauty.*

Wstęp

Cywilizacja doby obecnej, to jest przełomu XX i XXI wieku nazywana jest „cywilizacją obrazu". Termin ten odzwierciedla sytuację, w której nie słowo, lecz właśnie wszelkie przedstawienia natury wizualnej kształtują świadomość współczesnego obywatela kultury euro-atlantyckiej – są jego najsilniejszym i najbardziej wpływowym medium.

Niniejszy referat pragnie wskazać potęgę jego oddziaływania w zakresie kształtowania czasu wolnego – nie tylko w przypadku dzieci, a także przedstawić propozycje pedagogicznego ukierunkowania zjawiska.

Rola komunikatu wizualnego

Na przestrzeni rozwoju kultury wykształciły się dwie niezależne od siebie grupy znaków: znaki werbalne, czyli słowa (znaki umowne) i znaki wizualne, czyli obrazy (znaki przedstawiające lub ikoniczne)[10]. Na gruncie tych odrębnych odmian znaków zrodziły się dwa rodzaje sztuk: słowne i przedstawiające.

Znaki werbalne są właściwe dla opisów – tekstów narracyjnych. Zakres ich oddziaływania jest zawężony, ponieważ wymaga wykształcenia – przez długie wieki umiejętność czytania i pisania pozostawała przywilejem warstw najzamożniejszych – ponadto kultura słowna wiąże się z określonym zasobem pojęć abstrakcyjnych.

Znaki ikoniczne cechuje większa przystępność. Ich percypowanie wymaga mniej czasu, a przez to można nadać im pierwszeństwo w zrozumieniu. Znaki ikoniczne poprzestają na funkcji wskazywania. W tym punkcie zaakcentować należy ich wyjątkową intensywność, która charakteryzuje się cechą specyficznego zmysłowego oddziaływania. O głębokości tego rodzaju komunikowania świadczy fakt, że pierwszym językiem, jaki powstał w historii ludzkości był język graficzny i to on jako pierwszy stanowił środek porozumiewania się pomiędzy ludźmi – na przykład malowidła z groty Lascaux.

System wizualnego porozumiewania się narodził się około 30000 lat przed Chrystusem. Moment powstania języka werbalnego – około 25000 lat później. Ta informacja wystarczająco mocno przemawia za pierwszeństwem informacji wizualnej nad słowną. Współczesne badania z zakresu *public relations* wskazują, że około 60% informacji dociera

[10] Zob. W. Adamczyk, *Psychologiczny model widza kinowego. Przyczyny preferencji filmów produkcji amerykańskiej oraz ich skutki wychowawcze wśród młodzieży szkolnej i akademickiej*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2005, s. 61.

do odbiorców właśnie za pośrednictwem komunikatu wizualnego[11]. W odniesieniu do działań pedagogicznych nie można tej informacji pominąć.

Kultura czasu wolnego

Życie człowieka na każdym z etapów jego rozwoju pociąga za sobą określone zadania i obowiązki: obowiązek szkolny, obowiązek zawodowy, rodzicielski, społeczny i tym podobne – każdy z nich związany jest z określonym wysiłkiem. Ten właśnie fakt determinuje konieczność odpowiedniego kształtowania czasu wolnego – tak, aby służył on nie tylko regenerowaniu sił, ale także pomagał jednostce rozwijać się w twórczy sposób.

Komunikat wizualny, a zatem ten, który oddziałuje silniej i szybciej niż komunikat werbalny ma na tym polu do odegrania szalenie ważną rolę. To przede wszystkim reklamy, fotosy, plakaty, bilbordy, filmy, obrazy telewizyjne oraz wszelkiego rodzaju inne środki przekazu wizualnego decydują o tym, czy dana informacja dotrze do odbiorcy, a także jak zostanie przez niego przyjęta. Zważywszy na potencjał tego rodzaju komunikatu może on spełniać swoją konstruktywną, jak i destruktywną rolę. Człowiek właściwie uformowany łatwo odrzuci niemoralną i zgubną propozycję. Gorzej w przypadku tych, którzy nie mieli szansy doświadczenia szczęścia, które płynie z przeżycia wartości.

Dziecko wchłania to, co pokazuje mu świat ludzi dorosłych. W przyszłości również ono stanie się dorosłym i będzie kształtowało otoczenie, dlatego też nic z tego, co oddziałuje na wrażliwą tkankę dziecięcego umysłu nie jest dla niego samego oraz tych, którzy będą pozostawać w jego otoczeniu obojętne.

Dla wielu rodziców kwestia zagospodarowania czasu wolnego swych dzieci jest nie lada wyzwaniem. Często oni sami nie do końca odpowiedzialnie programują własny czas wolny. Również w tym wypadku komunikat wizualny może poddawać właściwe lub nie propozycje – nierzadko rodzice pragnąc dać swemu dziecku to, co najlepsze padają ofiarą marketingowego mechanizmu. W dobie audiowizualnej – zbyt zmęczeni lub z braku pomysłu najczęściej sadzają swoje dzieci przed telewizorem lub komputerem włączając im kreskówkę. Tak właśnie, poczynając od najmłodszych lat wypracowuje się sposób percypowania rzeczywistości jednostki, który przenosi się na lata późniejsze i trudno go zmienić. Fakt, że współczesna młodzież nie czuje atrakcji do czytania ma swą genezę właśnie w tym fakcie.

Istnieje nadzieja, że starsze i bardziej samodzielne dziecko starannie dbających o właściwy dla niego dobór repertuaru rodziców, będzie w przyszłości umiało dokonywać selekcji programów, na przykład czteroletni chłopczyk, który mimo, że lubi telewizyjne propozycje potrafi sam odejść od odbiornika, gdy *nie ma w nim nic ciekawego*. Niezależnie jednak od sprzyjającej czy też nie sytuacji, należy zadbać o to, by również szkoła (szczególnie polska szkoła) umiała dawać dziecku właściwe rozeznanie i chronić jego wolny czas przed marnowaniem.

Film jako komunikat wizualny

Stwierdzenie dotyczące poznawczej i wychowawczej roli filmu, czyli w tym wypadku transmisji rozbudowanego kodu komunikatu wizualnego[12] nie należy do odkrywczych. Problem jednak w tym, jak sprawić, aby dzieci i młodzież przygotować do tego, by umiały one wyczerpująco odebrać to, co autor danego dzieła – w tym wypadku obrazu filmowego pragnął im przekazać…

---

[11] Zob. V. Flusser, *Paradigmenwechsel*, Bollmann, Düsseldorf-Bensheim 1992; W. Adamczyk, *Psychologiczny model widza kinowego*, s. 62-63.

[12] Zob. M. Mrozowski, *Media masowe: władza, rozrywka, biznes*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2001, s. 21.

Niejednokrotnie praktyka prowadzenia młodzieży do kin nie przynosi swego oczekiwanego rezultatu. Młodzież nie będąc odpowiednio przygotowaną do odbioru danego gatunku, czy też tematyki często nudzi się na projekcji, przeszkadza. Krótka prelekcja przed emisją nie jest w stanie sprostać nagromadzonym zaniedbaniom i brakom w zakresie kultury odbioru dzieła sztuki. Zasłyszane po wyjściu z kina rozmowy tylko potwierdzają smutne przypuszczenia, że nie wszystko było dla tych młodych ludzi zrozumiałe. Z tym, co zobaczyli i czego się dowiedzieli zostają pozostawieni sami sobie. Obowiązki programowe nie dają czasu na dyskusję. Nawet jeśli nauczyciel nawiąże następnego dnia w szkole do obejrzanego filmu, to i tak wiele z tego, co cenne i żywe, a także będące okazją do wychowawczej stymulacji bezpośrednio po projekcji zdąży już umknąć. Nakładające się sekwencje sprawiają, że impresje zacierają się – to, co było szczególnie intensywne na danym etapie filmu i wymagające podpowiedzi, wyjaśnienia, na koniec już nie jest, ponieważ zasłoniły je inne obrazy. Lekcyjny klimat i poczucie zaległości programowych również rzadko sprzyjają rozwijaniu głębszych tematów…

Tak właśnie rodzi się ryzyko, że to, co było kwestią artystycznej konwencji zostanie potraktowane dosłownie i jako zachęta. Rówieśnicy nie zawsze mogą być kompetentnymi przewodnikami.

Współczesna młodzież ogląda filmy jednak nie tylko w kinie. Możliwości w zakresie VHS oraz DVD sprawiły, że nie istnieje potrzeba opuszczania domu, co najwyżej w przypadku nowości. Domowy odbiornik to jednak nie to samo, co ekran kinowy. Rozmiar obrazu w istotny sposób wpływa na jego recepcję, a chodzi przecież o to, by ten zaproponowany przez film komunikat pobudzał wrażliwość swego odbiorcy. To po pierwsze. Po drugie – odpowiedni komentarz.

Film jako propozycja czasu wolnego

Tydzień ucznia, czyli czas od poniedziałku do piątku wypełnia mu odrabianie zadań, uczenie się do sprawdzianów i tym podobne. Zwłaszcza współczesny polski uczeń nie ma zbyt wiele czasu wolnego. W polskim szkolnictwie wciąż pokutuje jednostronny system kształcenia, który akcentuje rozwój zdolności intelektualnych, pozostawiając inne własnemu tokowi… Nadmiar obowiązków podczas tygodnia sprawia, że kiedy w końcu pojawia się dzień wolny od szkoły dzieci nie wiedzą co z nim zrobić. Podobnie jest również z dorosłymi. Praca oraz inne obowiązki tak bardzo wypełniają ich życie, że kiedy w końcu nadejdzie moment spotkania wszystkich członków rodziny nie potrafią oni ze sobą być razem.

Być może propozycja autorki, którą pragnie ona przedstawić w zakresie spędzania czasu wolnego nie wszystkim wyda się słuszna, niemniej być może zainspiruje ona lepsze rozwiązania.

Z pewnością niektórzy rodzice nie mieliby nic przeciwko temu, by także w sobotę szkoła zajęła się ich dziećmi. Ten właśnie dzień mógłby być poświęcony sprawom estetycznym, lecz przede wszystkim egzystencjalnym – byłby pewnego rodzaju sposobem uzupełniania zaległości w sferze psycho-duchowo-emocjonalnej. W tym dniu dzieci przychodziłyby do szkoły oglądać filmy, ale w sposób inny niż te wspomniane wcześniej. Towarzyszyłby im w tym nauczyciel, bynajmniej jednak nie w roli pilnującego porządku…

Autorka ma na myśli nauczyciela odpowiednio przygotowanego w zakresie wychowania przez sztukę – kogoś, kto sam czerpie radość z obcowania z dziełami sztuki, bo rozumie je – kocha piękno i jest żywym przykładem jako ono wpływa na rozwój osobowości. Rozpoczynając projekt zapewne będzie trudno znaleźć tego typu kadrę, lecz kontynuując go jest nadzieja, że tak formowani wychowankowie przeobrażą się w pewnym momencie w takich właśnie nauczycieli-przewodników piękna oraz głębszego sensu życia, zwłaszcza jeśli będzie się wspomagać tego typu formację również na wyższym, to jest uniwersyteckim szczeblu edukacji – jako oddzielny kierunek – „wychowanie estetyczne” obejmujące szeroko

rozumianą wiedzę o kulturze i sztuce, a także w ramach innych, na przykład technicznych kierunków, będąc wyrazem konieczności dalszego formowania kultury wewnętrznej.

W tych sobotnich zajęciach każdorazowo na pewno nie uczestniczyłoby 100% klasy – frekwencja ma tu istotny wpływ na komfort prowadzenia rozmów w klimacie otwartości, niemniej każdy z uczniów powinien być w semestrze zobligowany do pięciokrotnego udziału w takich zajęciach.

Przed projekcją powinno być krótkie wprowadzenie, zaś w trakcie projekcji nauczyciel powinien zatrzymywać film w miejscach wymagających komentarza i na bieżąco wyjaśniać je – czy to w zakresie złożoności sytuacji – inaczej widzianej z perspektywy młodego człowieka a inaczej osoby dorosłej, czy też różnych innych zjawisk natury artystyczno-filozoficzno-humanistycznej.

Przykładem niech będzie kilka ujęć z bardzo cennego z pedagogicznego oraz estetycznego punktu widzenia filmu pod tytułem *Mikrokosmos*[13], który mimo że został w 1997 roku wpisany na listę środków dydaktycznych zalecanych przez Ministra Edukacji Narodowej do użytku szkolnego, to jednak wciąż bardzo niewielu polskich uczniów zna go.

Film rozpoczyna się przepięknymi obrazami nieba i ziemi, i tak określa miejsce wydarzeń. Przedmiotem opowieści jest jeden dzień z życia łąki oraz jej mieszkańców. Zbliżenie kamery wprowadza w świat mikrorozmiarów, który tętni własnym życiem oraz problemami nie mniej poważnymi dla jego bohaterów, niż te w ludzkim rozmiarze. Jakkolwiek film opowiada o świecie przyrody, jego konwencja różni się od innych filmów dokumentalno-przyrodniczych. Każde z przedstawionych tutaj gatunków świata fauny i flory jest niczym aktor. Każda czynność maleńkich mieszkańców tego świata ma wymiar cudu, a poprzez liczne analogie ze światem ludzi pozwala inaczej, głębiej spojrzeć także na świat ludzkiego istnienia.

COPYRIGHT by KINO ŚWIAT

Ledwo widoczny gołym okiem okaz gąsienicy, który zaskakuje swoją strukturą oraz doborem kolorystyki. Nauka potrafi zbadać skład chemiczny tego żyjątka, niemniej nie potrafi niczego podobnego wyprodukować w swoich laboratoriach.

[13] *Microcosmos – świat u twoich stóp*, (reż.) C. Nuridsany i M. Perennou.

COPYRIGHT by KINO ŚWIAT

Zaledwie jedna kropla wody. Dla kogoś w rozmiarze nawet tylko małego dziecka coś niepozornego, dla mieszkańca świata łąki nabiera zupełnie innego znaczenia. Tutaj ta jedna kropla wody jest czymś bardzo cennym. Ponadto zdjęcie cechuje idealne wyczucie kompozycji. Ten obraz ze świata przyrody jest swoistym dziełem sztuki.

COPYRIGHT by KINO ŚWIAT

Motyl, który tyle razy widziany nie wydaje się czymś nadzwyczajnym, a jednak gdy spojrzeć na szatę jego skrzydeł i to niemal automatycznie nasuwa się skojarzenie, że w tym, w co wyposażyła go ręka Stwórcy prezentuje się on okazalej niż modelki w kreacjach największych projektantów. Jakże wielkim Artystą jest Ten, który daje życie takim dziełom…

COPYRIGHT by KINO ŚWIAT

Nawet mrówki poszukują harmonii. Zgodny układ u wodopoju. Kolejne dzieło sztuki Stwórcy oraz reżysera, który utrwalił to zjawisko.

COPYRIGHT by KINO ŚWIAT

Niestety, w tym pięknym świecie czyhają również niebezpieczeństwa. Także świat łąki ma swojego tygrysa.

COPYRIGHT by KINO ŚWIAT

Zapada zmrok, a kwiaty – najniewinniejsze z wszelkich istot, jakie istnieją, by obdarzać innych swym pięknem udzielają bezpiecznego schronienia maleńkim mieszkańcom…

Ktoś może zwrócić uwagę, że taki zabieg zakłóca recepcję, niemniej ta propozycja poparta jest badaniami. Autorka w ramach zajęć ze studentami stosowała takie właśnie rozwiązanie. W tym miejscu należy raz jeszcze podkreślić, że tak prowadzone zajęcia mają być pretekstem do pobudzenia wrażliwości, myślenia i rozmowy na tematy egzystencjalne, która wcale nie musi odbyć się na końcu projekcji. To spotkanie nie ma na celu tylko zobaczenia filmu! Nie takie jest założenie. Chodzi o to, by film także zrozumieć i docenić to wszystko, co ma on do zaprezentowania. Jako kryterium sprawdzające skuteczność tej metody autorka prosiła po każdorazowej emisji o samodzielne, to jest nie oparte na żadnych źródłach, lecz będące owocem osobistych refleksji, spostrzeżeń lub też usłyszanych komentarzy prace – prace, będące okazją do wypowiedzenia się jako jednostka. Różnice w poziomie spostrzeżeń oraz sposobie wypowiedzi studentów, którzy uczestniczyli w projekcji przerywanej komentarzem, a tych których tego dnia nie było były widoczne (przebadanych zostało 60 osób). Na tej podstawie autorka referatu stwierdza, że tego typu komentarz jest nie tylko nauką interpretacji dzieła, lecz równocześnie ośmiela do formułowania osobistych wizji danego zagadnienia.

Autorka uważa, że także projekcje prowadzone z dziećmi powinny być zwieńczone każdorazowo krótką pisemną pracą, która będzie ukierunkowana pod kątem któregoś z zagadnień. Prace uczniów powinny być nagradzane. Nagrodą będzie między innymi głośne ich odczytanie, czyli wyraz uznania ze strony nauczyciela albo jakaś inna forma, która będzie mobilizowała, to jest inspirowała do dalszych starań.

Cała sztuka polega na tym, aby klimat życzliwości panujący podczas takiej projekcji obudził w wychowanku pragnienie osobistego wypowiedzenia się, pozwolił spojrzeć na nie jako na element samorozwoju, a nie był traktowany jako kolejna pisemna praca, czyli tortura. Papier będzie w tym wypadku okazją utrwalenia tych wszystkich ważnych rzeczy, które pojawiły się w głowie małego czy też starszego autora. Być może trzeba będzie zobaczyć film jeszcze raz w domu i to sprawi, że domownicy przyłączą się do projekcji, a wtedy wcześniej przygotowane dziecko będzie mogło być dla nich takim właśnie małym przewodnikiem po problemach filmu, a przez to poczuć się kimś ważnym z powodu tego, że umie objaśnić coś, na przykład jakiś symbol, o którym nie każdy dorosły wie… Pojawienie się wartościowego filmu w domu niesie w sobie zawsze pozytywne ryzyko skupienia rodziny, zagospodarowania i wzbogacenia jej czasu wolnego, a przede wszystkim przedłużenia szkolnej dyskusji, podczas której z pewnością wyklują się jeszcze inne próby spojrzenia na różne zaprezentowane w danym filmie zjawiska.

Wnioski

Chodzi o to, aby budzić oraz kształtować ludzką wrażliwość i aby już dzieci czuły się oswojone z filmem, umiały odrzucać przekaz negatywny, a przyjmować pozytywny. Jeśli producent nie znajdzie nabywców na dzieła niskiej klasy, jakich w epoce popkultury nie brakuje, z konieczności będzie musiał produkować rzeczy ambitniejsze, by zadowolić gust wymagających odbiorców. Jeśli zna się wartość złota trudno zaspokoić się czymś, co jest tylko do niego podobne. Człowiek, który doświadcza piękna czuje coraz większy na nie apetyt. Pragnie się nim otaczać, chce, aby było go coraz więcej, dlatego nieustannie go poszukuje. Ten, kto wchłania piękno, oddaje piękno, dlatego rozbudzając w ludziach za pomocą czy to komunikatu wizualnego czy też innych form sztuki tego typu wyższe pragnienia istnieje szansa, że otoczenie będzie stawało się coraz bardziej estetyczne i przyjazne, bo autentyczne piękno znaczy to samo, co dobro, prawda i miłość – wszystko to, za czym współczesny człowiek tak bardzo tęskni.

Literatúra:

ADAMCZYK W. *Psychologiczny model widza kinowego. Przyczyny preferencji filmów produkcji amerykańskiej oraz ich skutki wychowawcze wśród młodzieży szkolnej i akademickiej*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2005.

FLUSSER V. *Paradigmenwechsel*, Bollmann, Düsseldorf-Bensheim 1992.

NURIDSANY, C.; PERENNOU, M. *Microcosmos – świat u twoich stóp*, (reż.).

MROZOWSKI M. *Media masowe: władza, rozrywka, biznes*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2001.

Kontaktná adresa:

Dr. Adriana Adamska
Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna
„Ignatianum” w Krakowie
e-mail: adrianaadamska@op.pl

UPLATŇOVANIE PRVKOV ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V MIMOŠKOLSKEJ ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI

Mária KROSNEROVÁ

***Anotácia**: Podpora environmentálneho vzdelávania nadväzuje na potreby budovania pozitívneho vzťahu k životnému prostrediu, ktorému práve človek prostredníctvom svojej expanznej činnosti spôsobuje nezvratné zmeny. Budovanie environmentálneho povedomia „zdola" prostredníctvom školskej mládeže, je už v praxi overený model. Potrebná je v súčasnosti systematická odborná príprava vychovávateľov pre prácu s mládežou v záujmových krúžkoch, ktoré majú environmentálny charakter.*

***Kľúčové slová**: environmentálna výchova, záujmová krúžková činnosť, príprava vychovávateľov environmentálnych krúžkov.*

Voľný čas je obdobie, ktoré nám zostáva po splnení povinností. Je to oblasť našej slobodnej voľby. Zahrňuje činnosti, ktoré vychovávame dobrovoľne, radi prinášajú nám radosť a uspokojenie. Voľný čas detí je však potrebné citlivo ovplyvňovať(Pávková et al.,2002).

Environmentálna výchova na Slovensku patrí už dlhšiu dobu k prioritám vo výchove a vzdelávaní. Prešla osobitým vývojom, ktorého prvopočiatky v zmysle systematického vzdelávania siahajú do obdobia okolo roku 1982-1989, kedy bola zavedená disciplína Tvorba a ochrana životného prostredia do vysokoškolských študijných programov. Na potrebu zvýšenia environmentálneho vedomia ľudí už v roku 1972 upozornila *Štokholmská konferencia OSN o životnom prostredí človeka***.** Na dominantný význam environmentálnej výchovy a vzdelávania v rámci celkového výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorú usporiadali UNESCO a UNEP v Tbilisi, poukázala prvá *Medzinárodná konferencia o environmentálnej výchove a vzdelávaní.*

V Slovenskej republike Stratégia štátnej environmentálnej politiky, schválená nadväzne na UNCED vznesením vlády SR č. 619/1993 a uznesením NR SR č. 339/ 1993, zdôrazňuje mimoriadny význam environmentálnej výchovy a vzdelávania v starostlivosti o životné prostredie a medzi strednodobé ciele do rokov 2000-2010 zaradila „vytvorenie uceleného školského a mimoškolského systému environmentálnej výchovy a vzdelávania, ako aj environmentálnej propagandy prostredníctvom informačného systému životného prostredia SR."

Po roku 1990 sa začali vytvárať koncepčné, právne, organizačné i ekonomické predpoklady, ktoré by mohli viesť k významnejšiemu zlepšeniu situácie a k vytvoreniu uceleného systému environmentálnej výchovy a vzdelávania. Vedie k nemu viacero zámerov zahrnutých do parciálnych koncepčných materiálov, napríklad :

- *Koncepcia rozvoja ekologického výskumu a vzdelávania,*
- *Stratégia výchovy k ochrane prírody***,**
- *Koncepcia environmentálnej výchovy na školách***,**
- *Akčný plánu pre prostredie a zdravie obyvateľov SR,*
- dokument *Ekologická výchova a vzdelávanie v podmienkach kultúrno-osvetových zariadení,*
- *Koncepcia vzdelávania vo verejnej správe*,
- *Stratégia environmentálnej výchovy z pozície mimovládnych organizácií*.

Východiská environmentálnej výchovy:

- zdravé životné prostredie je produktom a zároveň predpokladom zdravého spôsobu života sociálneho spoločenstva, v ktorom každý človek má právo na slobodný rozvoj a rast rešpektujúc pri tom slobodu a rozvoj iných živých foriem, ako aj mieru únosnosti územia, v ktorom žijeme,
- aby sa jedinec mohol plnohodnotne rozvinúť a pripraviť pre trvalo udržateľný spôsob života, je potrebné poskytnúť mu ekosociálne kompetencie (prispôsobivosť, angažovanosť, tvorivosť, vzájomnú adaptáciu, súcitnosť, ohľaduplnosť) a dostatok informácií o problémoch, ktoré je treba riešiť,
- ak chceme mladého človeka naučiť efektívne pracovať s informáciami, musíme najskôr zvýšiť jeho vnímavosť na problémy, oboznámiť ho s princípmi trvalo udržateľného života a poskytnúť mu nástroje, ako tieto problémy riešiť,
- optimálny spôsob, ako sa naučiť žiť v rovnováhe s ľuďmi i s prostredím, je učiť sa od ekosystémov, uvedomovať si ich prirodzené cykly, schopnosť samoregulácie a spätnej väzby. Každý prírodný systém je v neustálom pohybe, čím je zložitejší, tým viac je nútený flexibilne využívať rôzne zdroje, aby prežil a vytvoril novú kvalitu (Vincíková a kol., 2002).

Environmentálna výchova má interdisciplinárny charakter. Príprava na jej realizáciu si vyžaduje odbornú spôsobilosť vychovávateľov, prostredníctvom ktorých môže mladý človek nadobúdať nové poznatky v mimoškolskej záujmovej činnosti. V súčasnosti je v spektre záujmových krúžkov na základných školách (Šebeň, Šebeňová, 2007, s.97) uvedených zo 190 krúžkov 58% prírodovedne zameraných, najčastejšie sa však realizujú krúžky zamerané na výpočtovú techniku 24,2%. S ich realizáciou sa stretávame už v 1. ročníku základnej školy, kedy je potrebné dbať na to, aby boli do programu práce zaradené iné aktivity, ako len hranie hier. Podľa Kochovej (2006) deti v tomto období zvládajú aj prácu s internetom, kedy môžu svoje snaženie zamerať aj na environmentálne problémy.

Environmentálnu gramotnosť nadobúdajú žiaci, ale aj pedagógovia prostredníctvom mimovládnych organizácií a SAŽP, ktoré sa podieľajú vysokou mierou na zvyšovaní environmentálneho vedomia vyhlasovaním súťaží (Krosnerová, 2006), publikačnou činnosťou, organizovaním odborných seminárov.

V rámci študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika (Pedagogická fakulta PU v Prešove) bol do ponuky povinne voliteľných predmetov zaradený v 4. semestri predmet Environmentálna výchova v školskej praxi v časovej týždennej dotácii 0/2 v akademickom roku 2006/2007. Z celkového počtu113 študentov prezenčnej formy štúdia si tento predmet dobrovoľne zvolilo 53 študentov, čo svedčí o vysokom záujme o takýto druh vzdelávania. Absolvent stupňa Bc. je kvalifikovaný pre prácu v ŠKD, preto sme prehodnotili aj názov predmetu na Environmentálne aktivity v mimoškolskej činnosti**.** Obsahové zameranie kopírovalo tematicky učebné osnovy – Environmentálne minimum, kvôli získaniu prehľadu o hlavných environmentálnych problémoch. Našim cieľom bolo taktiež získať prehľad o aktivitách mimovládnych organizácií, ktoré sú združené v Spoločnosti environmentálne-výchovných organizácií Špirála na Slovensku. Voľnočasové aktivity environmentálne zamerané sú často spojené s poznávaním a pracou v teréne (Červinka, 2002, Zapletal,2003).

Nadšenie pre postupné budovanie environmentálneho povedomia bolo v Čechách v Olomouci podporené vznikom napr. Centra ekologických aktivít so štatútom Všeobecne prospešnej spoločnosti, kde sa odovzdal do užívania v úzkej spolupráci so samosprávou nízkoenergetický dom. Cieľom založenia spoločnosti bolo aj zjednodušenie riadiacich procesov všeobecne prospešných činností, zaistenie maximálnej hospodárnosti vynakladaných verejných prostriedkov. Spoločnosť zaisťuje hlavne výchovno-vzdelávaciu

činnosť s environmentálnym zameraním, vzdelávacie programy pre školy, študentov, učiteľov a širšej verejnosti.

Ďalším príkladom prípravy animátorov voľnočasových aktivít je v Česku každoročne usporiadaná CVVZ - Celostátní vzájemná výmena zkušeností, ktorá má širokospektrálne zameranie a týka sa aj environmentálnych aktivít (Krosnerová, 2007).

Literatúra:

ČERVINKA, J. *Výpravy do přírody.* Praha: Portál, 2002. 165s. ISBN 80-7178-623-3.

KOCHOVÁ, H. *Počítač a jeho využitie v mimoškolskej činnosti*. In *Tvurčí aktivita studentu.* Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-7220-243X, s. 35-40.

KROSNEROVÁ, M. *Environmentálna výchova v podmienkach primárnej školy*. In *Učiteľ prírodovedných predmetov na začiatku 21. storočia.* Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, PU v Prešove, 2006. ISBN 80-8068-462-6, s.262-267.

KROSNEROVÁ, M. *Príprava animátorov voľného času v Českej republike*. In KUBÍK, F. – MICHANČOVÁ, S. (Eds.) 2007. *Problematika voľného času detí a mládeže*, Prešov : Gréckokatolícka teologická fakulta, PU v Prešove, 2007. ISBN 978-80-8068-643-7, s.86-87.

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času.* Praha: Portál, 2002. 231s. ISBN 80-7178-711-6.

ŠEBEŇ, V. – ŠEBEŇOVÁ, I. *K záujmovej krúžkovej činnosti na základných školách*. In KUBÍK, F. – MICHANČOVÁ, S. (Eds.) 2007. *Problematika voľného času detí a mládeže*, Prešov : Gréckokatolícka teologická fakulta, PU v Prešove, 2007. ISBN 978-80-8068-643-7, s. 94-107.

VINCÍKOVÁ, S. et al. *Environmentálna výchova.* Bratislava : Iuventa, 2002. 66s. ISBN 80-88893-95-X.

ZAPLETAL, M. 2003. *Vycházky a výlety s dětmi*. Praha: Portál, 2003. 175s. ISBN 80-7178-750-7.

www.slunakov.cz

www.cvvz.cz

***Resumé**: Environmental education is part of naturalistic leisure time activities. Multidisciplinary character of the activity requires technical pedagogical capability as well as preparation in the frame of the BC (bachelor) level of study within speciality Preliminary and elementary pedagogy at the Pedagogical Faculty of Prešov University in Prešov.*

Kontaktná adresa:

Ing. Mária Krosnerová

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

ul.17. novembra č. 1., 08016 Prešov

e-mail: muska@unipo.sk

INTERAKTÍVNE VÝSTAVY AKO FORMA EDUKÁCIE VO VOĽNOM ČASE

Eva BALÁŽOVÁ - Beata PUOBIŠOVÁ

Anotácia: *Edukačný potenciál interaktívnych výstav je veľký a ostatnom čase postupne narastá. Múzeá a galérie v SR zaraďujú v ostatnom čase do svojich programov vzdelávacie aktivity pre školské aj mimoškolské kolektívy. Význam majú najmä vtedy, ak majú formu interaktívnej výstavy, na ktorej má návštevník možnosť manipulovať s vystavenými exponátmi. Okrem profesionálnych kultúrnych inštitúcií pripravujú interaktívne výstavy s rôznou tematikou aj mimovládne organizácie a firmy. Znamenitý edukačný systém a netradičnú formu majú centrá vedy – multifunkčné zariadenia neformálneho vzdelávania pôsobiace v zahraničí. K vzniku porovnateľného slovenského centra vedy pre všetkých smerujú aktivity občianskych združení Vedecká hračka a SCHOLA LUDUS.*

Kľúčové slová: *Interaktívna výstava, múzeá a galérie, centrum vedy pre všetkých, SCHOLA LUDUS, vedecká hračka.*

Úvod

Voľný čas vždy predstavoval v živote človeka určitú hodnotu a plnil isté funkcie. Je známe, že medzi jeho základné funkcie trvale patria zdravotno-hygienická, socializačná, sebarealizačná, formatívno-výchovná, relaxačno-oddychová a preventívna funkcia. V súčasnosti je voľný čas chápaný ako výrazný fenomén a zároveň vážny problém, ktorý, v konečnom dôsledku, ovplyvňuje aj vývoj spoločnosti. Vo vyspelých krajinách sa hovorí o tzv. priemysle voľného času, pretože v dôsledku podmienok informačnej spoločnosti nadobúdajú niektoré jeho funkcie čoraz väčší význam. Predovšetkým je to jeho relaxačno-oddychová alebo *kompenzačná funkcia*, ktorá umožňuje jedincovi vyrovnať sa s nárokmi výkonovej spoločnosti (v škole, v zamestnaní). Zvláštny význam má aj *preventívna funkcia* voľného času, ktorá predstavuje jednu z možností ochrany pred negatívnymi spoločenskými javmi a rizikami, ktoré prioritne ohrozujú najzraniteľnejšie sociálne skupiny – deti a mládež. Voľný čas sa preto stáva aktuálnym predmetom vedeckého bádania. Výsledky viacerých výskumov zameraných na štruktúru aktivít vo voľnom čase sa totiž zhodujú v tom, že v činnostiach detí a mladých ľudí prevláda pasívny charakter realizácie voľného času. (J. Liba, 2000; H. Medeková, 2005; K. Müller, 2005; R. Rozim, 2005 a iní)

Zvyšujúce sa požiadavky na celoživotné vzdelávanie zvýrazňujú zasa jeho výchovnú a *vzdelávaciu funkciu*. Pri edukácii - vo všeobecnosti - patria medzi vonkajšie činitele predovšetkým „faktory politické, ekonomické, sociálne, vedecko-technické, demografické a ďalšie“ (J. Mužík, 2004, s. 42). Tie sa odzrkadľujú v konkrétnom formálnom školskom, nonformálnom a informálnom edukačnom prostredí, takže systém a kvalita edukačného prostredia reflektujú podmienky, požiadavky a prevládajúce hodnoty v spoločnosti a zároveň symbolizujú i význam, ktorý výchove, vzdelávaniu a vzdelanosti pripisuje konkrétna spoločnosť. Ako uvádza B. Muchacka (2007, s. 6), súčasná škola ako inštitúcia by mala v svojej podstate vytvárať žiakom príležitosti pre ich rozvoj prostredníctvom primeraného vzdelávania. Model školy uprednostňujúci univerzalizáciu programov vzdelávania, organizáciu vzdelávania na úrovni priemerného žiaka, zohľadňujúci tradičný model vzdelávania - učenia sa založený na pamäťovom zvládaní informácií je dôvodom kritiky školstva. Podľa Š. Šveca (2003) politické zvýznamnenie potenciálu informálneho (vzdelávacieho a vychovávacieho) učenia sa môže podporiť ideu edukacizácie (pedagogizácie) informálnych kontextov učenia sa. Jestvujú rôzne možnosti informálneho vzdelávania v rodine, v rovesníckej skupine, v klube, prostredníctvom masmédií,

informačných a komunikačných technológií atď. Formy, metódy ako aj spôsob využívania voľného času sú determinované mnohými vonkajšími i vnútornými podmienkami. Spomedzi vonkajších faktorov má vplyv na podoby realizácie voľného času najmä štát, rodina, škola, školské a mimoškolské zariadenia, rovesnícke skupiny, kultúrne a osvetové zariadenia a ďalšie inštitúcie. I keď sa na ponuke aktivít vo voľnom čase výrazne podieľajú aj náboženské spoločnosti, rehole a jednotlivé cirkvi, mimovládne organizácie, príp. iné orgány neštátnej sféry, imperatívom dneška je skvalitňovať už jestvujúce a aktívnejšie vytvárať nové podmienky na atraktívne využívanie voľného času tak, aby boli priestorom sebarealizácie človeka v zmysluplnej činnosti podľa jeho záujmov a potrieb. Sebarealizácia pri plnom uplatnení potencialít a v rozvinutí schopností človeka vyplýva zo základných znakov voľného času, ktorými sú sloboda a dobrovoľnosť; vo voľnom čase ide v pravom zmysle slova o realizáciu „záujmov, sklonov, individuálnych predpokladov, schopností v príťažlivej, zaujímavej činnosti podľa vlastného výberu a slobodnej voľby.“ (E. Kratochvílová, 1999, s. 17)

Jednou z takýchto príťažlivých foriem edukácie vo voľnom čase sú interaktívne výstavy.

Čo je interaktívna výstava?

Na štandardných výstavách predovšetkým diel výtvarného umenia (obrazy, sochy atď.) alebo tematizovaných na jednotlivé druhy činností či predmetov (napr. drotárske výrobky, hračky) sú exponáty uschovávané pod sklom a vo vitrínach, pričom tie vzácnejšie sú chránené pred dotykmi návštevníkov aj bezpečnostnými systémami. Ak nie je v expozícii univerzálny zákaz dotýkať sa vystavených exponátov sú spravidla voľné exponáty neprehliadnuteľne označené zákazmi typu „Nedotýkajte sa!“ či „Ďakujeme, že sa nedotýkate exponátov.“ Možnosť dotýkať sa exponátov či manipulovať s nimi robí výstavu interaktívnou.

Na Slovensku je interpretácia obsahu relatívne často používaného spojenia „interaktívna výstava“ rôzna vzhľadom na širokú možnosť explikácie interaktívnosti. Charakteristika však vyplýva zo znakov interaktívnych výstav, ktoré návštevníkom umožňujú:

- manipuláciu s exponátmi,
- poznávanie viacerými zmyslami,
- hravú a nenásilnú komunikáciu,
- priamy vstup do programu alebo činnosti a pod.

Vďaka uvedeným atribútom je interaktívna výstava veľmi efektívny nástroj poznávania (seba, vzťahov, prírody, ...), učenia a učenia sa. Návštevník v (pre neho) nezvyčajných podmienkach spoznáva predovšetkým sám seba (odhaľuje svoju schopnosť pozorovať, vnímať, analyzovať, syntetizovať a kombinovať; cíti svoje bariéry, napr. v prístupe a manipulácii s neznámymi či menej známymi predmetmi a textami; odhaľuje v sebe čo iné, nové ho môže zaujímať či osloviť, ...). Samozrejmý cieľ návštevy a prehliadky výstavy je nájdenie, získanie, nadobudnutie a osvojenie si nových informácií, oboznámenie sa s tematicky a časovo širokospektrálnymi poznatkami. Medzi nenahraditeľné a inde neopakovateľné výchovné aspekty interaktívnych výstav patria:

- komunikácia – návštevníkov s vystavenými objektmi a tiež navzájom bez rozdielu veku (napr. z predpokladanej hry bezradný dospelý rád a samozrejme prijme spontánnu názornú inštrukciu od blízkeho alebo náhodného dieťaťa), resp. s animátorom (v prípade interaktívnych výstav je toto pomenovanie lektora frekventovanejšie – v zahraničí zavedené a bežné);
- relatívna samostatnosť – každý návštevník (aj detský) venuje slobodne svoju pozornosť objektom, pre ktoré sa sám spontánne alebo vnútorne odôvodnene rozhodne;

- prirodzená disciplína – exponáty zväčša tak zaujmú, že napr. rozjarený návštevník zabudne sa svoje „chúťky“ vyrušovať, pútať pozornosť a ničiť; nadväznosť interaktívnych objektov a činností s nimi prirodzene vedie kroky návštevníka od exponátu k exponátu a nechce sa mu pobiehať; pri zaujatí vlastnou aktivitou mu napadne potreba jesť, piť, telefonovať a pod. väčšinou až v priestoroch na to určených;
- úcta k sebe a iným – keďže všetci návštevníci sú rovnocenní, každý si automaticky uvedomí, že nesmie robiť a nerobí to, čo mu na chovaní a prístupoch iných prekáža;
- zrozumiteľnosť na rôznych úrovniach – opisy v manuáloch, väčšinou za piktogramami, sú spracované odstupňovane podľa veku, podľa predpokladanej úrovne znalostí. Vhodnosť pre konkrétny vek je graficky jednoznačne vyznačená (znalý dospelý si však väčšinou v rýchlosti zo zvedavosti prečíta aj krátky text napísaný veľkými literami určený pre najmenších);
- všeobecné zručnosti pri manipulácii s exponátom či experimentom – chce preukázať každý návštevník predovšetkým sám sebe; po chvíli nemá zábrany prejaviť svoju menšiu zručnosť aj pred inými náhodnými návštevníkmi a tým rastie jeho chuť dokázať to aspoň tak, ako iní;
- pozorovacie schopnosti – sú v nás presilou masmediálneho vnucovania všeobecne potláčané, preto je vítané to, že každý ich môže „vytiahnuť“ zo svojho vnútra a pri hre sa sústrediť na pozorovanie; ktorý prvok či jav a ako je vhodné prednostne pozorovať na konkrétnom exponáte je väčšinou uvedené za piktogramom v manuáli;
- zapojenie viacerých zmyslov – do poznávania je okrem zraku zapojený min. jeden ďalší ľudský zmysel, čím sa učenie stáva efektívnejšie. Spravidla je to hmat, niekedy aj sluch, zriedkakedy však aj iné , ba i všetky zmysly naraz, ako napr. v putovnom norimberskom Múzeu zmyslov[14].
- prístup a poznávanie vlastným tempom – individuálny prístup k exponátom väčšinou bez časového obmedzenia umožňuje každému postup takým tempom, ktoré mu najviac vyhovuje; výnimkou bývajú atraktívne hravé exponáty, o ktoré majú záujem všetci a návštevníka „poháňa“ snaha umožniť hru ďalším;
- radosť z poznávania/objavovania – je najúžasnejší z fenoménov, ktoré individuálna manipulácia prináša každému.

Interaktívne výstavy na Slovensku

Na Slovensku sa interaktívne výstavy konajú v múzeách, galériách, iných kultúrno-osvetových zariadeniach, v školách a školských zariadeniach a tiež na voľných priestranstvách a pod. Pripravujú a organizujú ich:

- profesionálne kultúrno-osvetové inštitúcie (múzeá, galérie, domy alebo strediská kultúry či osvety),
- občianske združenia a iniciatívy (orientujúce sa najmä na vzdelávanie, vedu, techniku a ekológiu),
- firmy a jednotlivci (napr. Múzeum kolies v Púchove - ETOP; výstava „Poďte sa pozrieť dovnútra! Vývoj a pokrok v službách medicíny“ – Siemens Slovensko, s. r. o.).

Ak zoberieme za základ rigorózny slovníkový výklad (interaktívny - umožňujúci vzájomnú komunikáciu, priamy vstup do programu alebo činnosti) nájdeme v múzeách a galériách v SR možno desiatku takýchto expozícií. Prevažujú stále štandardné statické expozície, kryté, opisné, ktoré sú síce informačne silné, avšak málo tvorivé či motivujúce k tvorivosti. Viac prvkov interaktívnosti poskytujú neprofesionálne výstavy, najmä prác žiakov a študentov v školách a školských zariadeniach.

[14] Turm der Sinne. www.turmdersinne.de

Približujúc sa svetovému trendu v ostatnom desaťročí slovenské múzeá výrazne rozšírili vzdelávacie aktivity pre školy – vždy na konkrétne učebné tematické celky, pričom sa opierajú o svoje expozície alebo fond, ktorý poskytujú vlastné zbierky a depozitáre múzea. Programy pre školy väčšinou tvoria iniciatívni špecializovaní múzejní pracovníci po konzultáciách s miestnym učiteľom zodpovedajúceho učebného predmetu. Profesionálne interaktívne výstavy pre najmenších dopĺňané sprievodnými podujatiami (divadelnými predstaveniami, tvorivými dielňami, hudobnými programami, ...) už roky usporadúva Bibiana, Medzinárodný dom umenia pre deti v Bratislave[15]. Pilotne systémovo je vo vzdelávacích aktivitách pre žiakov pravdepodobne najďalej Prírodovedné múzeum Slovenského národného múzea v Bratislave, ktoré zriadilo Školu v múzeu/Veda hrou[16] s prírodovedne orientovanou Objavovňou. Rôzne tvorivé dielne a hračkárske herne pre skupiny detských návštevníkov nadväzujúce na rozprávkovú prehliadku expozícií sú od minulého roka samozrejmosťou v Múzeu bábkarských kultúr a hračiek SNM na Hrade Modrý Kameň (okres Veľký Krtíš)[17]. Prestížnou cenou časopisu Múzeá a pamiatky za rok 2006 boli ocenené arteterapeutické a iné edukačné aktivity Mgr. Soni Žabkovej, PhD. v Múzeu múz (Literárne a hudobné múzeum pri Štátnej vedeckej knižnici v Banskej Bystrici) súvisiace s originálnymi, najmä interaktívnymi výstavami bábok[18]. Slovenská pošta, a. s., zriadila v Poštovom múzeu v Banskej Bystrici samostatné oddelenie „Detská pošta“, v ktorom si - nielen detskí - návštevníci „odpracujú“ v zodpovedajúcich uniformách všetky poštárske a poštové činnosti pred priehradkou i za ňou[19].

V súčasnosti už nie je zriedkavosťou, že aspoň časť či niektoré exponáty vytiahnu múzejníci z vitrín a umožnia sa s nimi pohrať. Napríklad v Múzeu Spiša v Spišskej Novej Vsi prežijú žiaci radosť z archeologického či paleolitického objavovania reálnych artefaktov zahrabaných vo veľkom pieskovisku a prejaviť sa výtvarne či literárne majú tiež možnosť v každej miestnosti vlastivednej expozície múzea. Pozornosť si v tomto smere zaslúžia určite mnohé múzeá a galérie na Slovensku (Slovenské technické múzeum v Košiciach - Fyzika v škole včera, dnes a zajtra alebo Zázračný rok vedy; Múzeum Slovenského národného povstania v Banskej Bystrici – inovovaná expozícia; Turčianska galéria v Martine – Bienále fantázie atď.).

Zásadný zlom tak do prevádzky múzeí v SR vo vzťahu k návštevníkom, ako aj v zvýšení exploatovania a náraste návštevnosti prinesie ich zamýšľaná vizualizácia a virtualizácia (vrátane depozitárov) (M. Mrva – A. Ferko, 2007, s. 30).

Centrum vedy pre všetkých

Centrá vedy sú typické inštitúcie neformálneho vzdelávania; sú etablované mimo štruktúr formálnej školskej edukácie, i keď ich prioritou sú vzdelávacie aktivity. Centrá vedy sú špecializované kultúrno-vzdelávacie voľnočasové zariadenia nového typu, v ktorých netradičné interaktívne exponáty hravou formou približujú javy a zákonitosti z rôznych vedeckých oblastí. Spravidla jednoúčelové budovy sú vybavené jednoúčelovými prístrojmi a zariadeniami, ktoré prezentujú konkrétne vedecké alebo technické poznatky. Ponúkajú ich nenásilne na hravú manipuláciu návštevníkom bez ohľadu na vek, stav, zdravie, náboženstvo a pod. Tzv. hand-on-science (tiež mind-on-science) centrá, ktoré sú vo väčšine štátov sveta – nielen v tzv. vyspelých, ale napr. aj v Číne, Chile, Indii, Maroku atď. Vyše 1 800 ich je združených v európskej[20] a americkej asociácii. Centrá vedy sa začali kreovať od tridsiatych

[15] http.//www.bibiana.sk
[16] http://www.snm.sk/?lang=svk&section=skola
[17] http://www.snm.sk/?lang=svk&section=home&org=12
[18] Výročné ceny časopisu Pamiatky a múzeá za rok 2006. In: Pamiatky a múzeá. 3/2007. ISSN 1335-3353. s. 40.
[19] http://www.posta.sk/storage/File/2.6.1._preklikdetskapostaFIN.pdf
[20] http://www.ecsite.net

rokov 20. storočia prednostne pri vysokých školách a iných vzdelávacích zariadeniach najmä ako neziskové inštitúcie, väčšinou podporované štátom alebo regiónmi. Za historicky najstaršie zariadenie možno pokladať berlínsku „Uraniu“, v ktorej už v roku 1889 vzácnym hosťom predvádzal Thomas A. Edison svoje vynálezy a v roku1896 si návštevníci sami spravili umelý gejzír. Ďalší rozsiahly interaktívny poznávací komplex bol vybudovaný na riečnom ostrove Isar v Mníchove, ktorý bol verejnosti sprístupnený v roku 1925. Od svojho vzniku až dodnes je permanentne inovovaná a dopĺňaná kolekcia exponátov v Deutsches Museum, ktoré je zdrojom najmä vedecko-technického poznávania generácií návštevníkov. Medzi pionierov stálych centier vedy patrí Science Museum v Londýne, ktoré v roku 1928 otvorilo brány výstave vedy a techniky s prvkami, ktorými mohli účastníci výstavy manipulovať. V súčasnosti má toto zariadenie viac ako 300 exponátov, po ktorých ročne siahne vyše 1,5 milióna návštevníkov. Od roku 1937 doteraz pôsobí vo Francúzsku Palác objavov Découverte v Paríži, ktorý je tiež typický tým, že v jeho systematicky dopĺňanej expozícii prístrojov a zariadení absentuje tradičný muzeálny zákaz *„Nedotýkajte sa!“*

Prvé moderne koncipované hand-on-science centrum na americkom kontinente v San Franciscu pod názvom Exploratorium v roku 1969 založil a až do svojej smrti viedol Frank Oppenheimer. Otvorenie a nadväzná prevádzka tohto zariadenia spustila lavínu konštituovania série obdobných inštitúcií nielen v USA, ale postupne aj na ďalších kontinentoch.

V Európe boli s podporou štátu systematicky budované nové veľké účelové kultúrno-vedecko-vzdelávacie inštitúcie, napríklad Cité de Science et de l´Industrie v Paríži, Heureka vo Vantaa pri Helsinkách, NEMO v Amsterdame a i. Niektoré centrá vedy boli etablované principiálnou rekonštrukciou a celkovou obsahovou inováciou už jestvujúcich prírodovedných a technických múzeí – Haus der Natur v Salzburgu, Múzeum vedy v Pekingu atď.

Osobitnú pozornosť si zasluhuje kreovanie takýchto netradičných vzdelávacích inštitúcií ako prirodzených súčastí univerzít. Vybavenie týchto účelových zariadení exponátmi a ich funkčnosť, resp. dopĺňanie a inováciu, zabezpečujú pedagogickí a vedeckí pracovníci. Príkladom môže byť napr. Phänomenta vo Flensburgu, ktorej expozícia je založená výlučne na experimentoch pracovníkov univerzity. V takto poňatom a realizovanom projekte, zvlášť vysokých škôl zabezpečujúcich prípravu budúcich učiteľov, niet vari pochýb o presvedčivom prepojení vedy s praxou. Čo je však omnoho dôležitejšie, budúci učitelia by si mohli na „vlastnej koži“ vyskúšať možnosť hravého sprístupňovania prísne exaktných vedeckých informácií. Príkladom môže byť „zhmotnená“, farebnými tekutinami symbolizovaná Pytagorova veta alebo elektromagnetické vlnenie - stojac v ohnisku plechovej paraboly zreteľne počuť partnera, ktorý ticho rozpráva do paraboly na najvzdialenejšom mieste pavilónu v Csodák Palotája v Budapešti.

SCHOLA LUDUS

Interaktívne centrum vedy na Slovensku absentuje napriek tomu, že už v roku 1991 mal podporu Ministerstva školstva, vedy, mládeže a športu SR projekt RNDr. Kataríny Teplanovej, PhD. „SCHOLA LUDUS – Slovenské centrum vedy pre všetkých“ (K. Teplanová, 1993, s. 27-28), ktorý nadväzne UNESCO vyhlásilo za pilotný projekt UNESCO 2000+.

SCHOLA LUDUS, pôvodne nadácia, v súčasnosti rovnomenné bratislavské občianske združenie, usporiadalo od septembra 1992 interaktívne výstavy:

- SCHOLA LUDUS: ENERGIA;
- SCHOLA LUDUS: 5E - ENVIRONMENT, ENERGIA, EXPERIMENT, ETIKA, EDUKÁCIA;
- SCHOLA LUDUS: VEDECKÁ HRAČKA;

- SCHOLA LUDUS: LABYRINT, hra – veda – umenie – technika;
- SCHOLA LUDUS: FYZIKA ZÁŽITKOM;
- SCHOLA LUDUS: PREKVAPENIA V KVAPALINÁCH;
- SCHOLA LUDUS: KVAPALINY, hra – veda – umenie – príroda;
- SCHOLA LUDUS: HĽADANIE SA UŽ ZAČALO.

Za 15 rokov, resp. počas vyše 5 800 výstavných dní sa na 108 reinštaláciách na Slovensku poučilo a pohralo vyše 1,8 milióna návštevníkov. Výstavy boli tiež v Maďarsku, Česku a Rakúsku.

V Metodicko-pedagogickom centre na Tomášikovej ul. v Bratislave bude 5. novembra 2007 otvorená interaktívna výstava „SCHOLA LUDUS: DYNAMICKÉ PARALELY“, ktorej cieľom je priblížiť a prezentovať učenie podľa SCHOLA LUDUS, s ktorým sa od jesene 2006 oboznamujú učitelia základných a stredných škôl v kurzoch „Komplexné a tvorivé myslenie a komunikácia“, ktoré sú spolufinancované z Európskeho sociálneho fondu a odborne sú zabezpečované samostatným pracoviskom SCHOLA LUDUS – centrum pre podporu výchovy k vede a rozvoj celoživotného neformálneho vzdelávania na Fakulte matematiky, fyziky a informatiky, UK v Bratislave[21]. Učenie SCHOLA LUDUS je obsiahnuté v novej monografii RNDr. K. Teplanovej, PhD (K. Teplanová , 2007).

Vedecká hračka

Pripravovať, zorganizovať a zabezpečiť interaktívnu výstavu na báze hračiek je oveľa efektívnejšie (jednoduchšie, finančne i personálne menej náročné) ako v prípade nákladných jednoúčelových centier vedy. Na tvorbu a realizáciu interaktívnych výstav vedeckých hračiek sa popri medzinárodnej súťaži o pôvodné vedecké hračky orientuje neveľké banskobystrické občianske združenie Vedecká hračka.

Vedecká hračka ako malé mobilné zariadenie, ktoré jednoduchým nenásilným spôsobom približuje alebo využíva nejakú prírodnú zákonitosť alebo jav, musí predovšetkým spĺňať všetky požiadavky na dobrú hračku. Je teda

- pre všetkých – pohrajú sa s ňou malí i veľkí, deti i dospelí (najlepšie v súčinnosti)
- prekvapením – keďže nie je bežnou hračkou, skrýva pre hrajúcich sa určité prekvapenie, ktorého odhalenie prináša
- potešenie,
- poznanie a
- poučenie, ako aj
- pohodu – do duší hrajúcich sa a
- podnety – na vyučovanie a učenie sa, ako aj na vlastnú prípravu alebo výrobu nepatentovaných hračiek.

Prvá interaktívna výstava, ktorá bola od 2. decembra 1998 v Múzeu SNP v Banskej Bystrici, odvodila svoj názov práve z uvedených atribútov: Vedecká hračka – prekvapenie, potešenie, poznanie.

Predovšetkým mladší návštevníci pri hre s netradičnými hračkami nenásilne získavali nové poznanie, pre mnohých starších to boli i návraty do detstva a spomienky na zážitky s hračkami, ktoré už v súčasnosti nie sú v obchodoch bežné (kaleidoskop, prepadačka, jojo).

Už prvá výstava Vedecká hračka naplnila väčšinu očakávaných cieľov, čo bolo impulzom pre ďalšie aktivity najmä výstavníckeho charakteru.

Do septembra 2007 bolo v SR 158 výstav v 95 mestách a obciach v 118 inštitúciách (múzeá, galérie, materské, základné a stredné školy, centrá voľného času, knižnice a pod.).

[21] www.scholaludus.sk

Od 25. júna 2002 je stála výstava v škole skanzenu v Nitre (asi 5 000 návštevníkov za rok). V apríli 2004 bola prvá zahraničná výstava „Vedecká hračka putuje Európou“ v Békešskej Čabe (Maďarsko).

Ostatnou interaktívnou výstavou je „ŠPIRÁLA - VEDECKÁ HRAČKA“, usporiadaná v spolupráci s Poštovým múzeom Slovenskej pošty, a. s. a Katedrou fyziky Fakulty prírodných vied UMB v Banskej Bystrici , ktorá bola od januára 2007 reinštalovaná osemkrát. Workshopy na výstave sú časťou seminárov pre učiteľov „Hračky ako prostriedky edukácie“.

Odborné manuály ku hračkám majú piktogramami označené výstižné texty:

- ako s hračkou manipulovať,
- čo pri hre predovšetkým pozorovať a ako,
- opis javu alebo zákonitosti z prírodovedného hľadiska,
- multikultúrnosť hračky - jej pôvod, kultúrny rozmer a pod.,
- stav priemyselnoprávnej ochrany (v SR, príp. iných štátoch).

Úspešnosť interaktívnych výstav vedeckých hračiek potvrdzujú slová uznania v knihách návštev, ako aj žiadosti múzejníkov, osvetových pracovníkov či pedagógov o opakovanie výstav. Sú nesporným prejavom záujmu o túto formu realizácie voľného času a presvedčivým dôkazom, ako dokážu kompetentní a kreatívni učitelia návštevu výstavy so žiakmi alebo študentmi využiť v edukácii.

Poznámka: ponuky interaktívnych výstav SCHOLA LUDUS a VEDECKÁ HRAĆKA sú na http://www.muzeum.sk/?obj=putavy&ix=hnaz.

Záver

Je naším želaním, aby výstavy na Slovensku boli stále interaktívnejšie a stali sa samozrejmou zložkou edukácie vo všetkých stupňoch a formách vzdelávania s cieľom, aby pre všetkých zainteresovaných v edukácii platilo:

ŠKOLA + HRAČKA = EDUKÁCIA?

ŠKOLA + EDUKÁCIA = HRAČKA!

Literatúra:

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Výchova vo voľnom čase – dôležitý prostriedok rozvoja osobnosti*. In *Výchova vo voľnom čase a podnety z činnosti klubov malých debrujárov.* Šaľa : 1999. ISBN 80-9681-700-0.

LIBA, J. *Úlohy rodiny v kontexte výchovy k zdraviu*. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní.* Ed. Adriana Wiegerová. Bratislava : Iuventa, 2000, s. 23-26. ISBN 80-88893-63-1.

MEDEKOVÁ, H. *Deti sa nechcú hýbať, telocvik im príliš nevonia.* [cit. 2006-9-1]. Dostupné na: <http://www.sme.sk/clanok. asp?cl=2341247>

MUCHACKA, B. *Edukacja dzieci szkół polonijnych. Propozycja założeń teoretycznych i metodycznych rozwiązań*. Kraków : Szadek, 2007.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika.* Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9

MÜLLER, K. *Homo ludens digitalis – Playware : The future of play, play equipment & toys*. In *Play : Learning for life.* Ed. Heide-Rose Brückner. Berlin : Deutsches Kinderhilfswerk e. V., 2005, s. 56. Bez ISBN.

ROZIM, R. *Monitoring pohybových aktivít žiakov 1. stupňa ZŠ*. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania.* Ed. Bronislava Kasáčová. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2005, s. 389-392. ISBN 80-8083-107-6

ŠVEC, Š.: *Formálne, semiformálne a informálne vzdelávanie*. In *Technológia vzdelávania.* 2003, roč. 11, č. 9, s. 13-16.
TEPLANOVÁ, K. – PUOBIŠOVÁ, B.: *Projekt Schola ludus*. In *Učiteľské noviny*, 1993, č. 27 – 28.
MRVA, M.- FERKO, A.: *Považské múzeum 3D online*. In *Pamiatky a múzeá*. 3/2007. str. 30. ISSN 1335-3353.
TEPLANOVÁ, K. *Ako transformovať vzdelávanie. Stratégie a nástroje SCHOLA LUDUS na komplexné a tvorivé poznávanie a učenie*. Bratislava : MPC BA, 2007. ISBN 978-80-8052-287-2.

Resumé: *The educational potential of interactive exhibitions is huge and continuing to grow. In the last time, Slovak museums and galleries are integrating into their schedules educational activities made for school and also out-of-school collectives. Of importance are especially those programs, which have a form of an interactive exhibition, where the visitor has the possibility to manipulate with presented exhibits. Besides professional cultural institutions, the interactive exhibitions on various topic/subject are made also by non-governmental organizations and companies. Notable educational system and unconventional form is present at centers of science – multifunctional institutions of informal education, operating abroad. Towards comparable Slovak science centre for all are headed activities of civic associations Vedecká hračka and SCHOLA LUDUS.*

Kontaktná adresa:
PaedDr. Eva Balážová, PhD.
Katedra vlastivedy a prírodovedy
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: ebalazova@pdf.umb.sk

Ing. Beata Puobišová
SCHOLA LUDUS,
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského
Mlynská dolina, 842 48 Bratislava 4
e-mail: puobisova@fmph.uniba.sk

obe autorky tiež:
Vedecká hračka, o. z.,
Švermova 26, 974 04 Banská Bystrica
e-mail: vedhra@pobox.sk

EURÓPSKE PORTFÓLIO PRE VEDÚCICH MLÁDEŽE A PRACOVNÍKOV S MLÁDEŽOU

Peter LENČO

Anotácia: *Príspevok predstavuje aktivity Rady Európy v oblasti formovania politiky mládeže a rozvoja práce s mládežou. Zvlášť sa zameriava na Európske portfólio pre vedúcich mládeže a pracovníkov s mládežou ako nástroj, ktorý napomáha celoživotnému vzdelávaniu pracovníkov s mládežou. V závere prezentuje výsledky výskumu, ktorý zisťoval profil pracovníkov s deťmi a mládežou na Slovensku a zručnosti, ktoré ovládajú.*

Kľúčové slová: *Európske portfólio pre vedúcich mládeže a pracovníkov s mládežou, pracovník s deťmi a mládežou, zručnosti pracovníkov s deťmi a mládežou, neformálne vzdelávanie.*

Politika mládeže Rady Európy

Hlavnými cieľmi Rady Európy v oblasti mládeže je povzbudenie mladých ľudí k tomu, aby prevzali aktívnu úlohu pri posilnení občianskej spoločnosti v Európe a propagácia a rozvoj politiky mládeže v Európe so zvláštnym dôrazom na participáciu mládeže. Tieto všeobecné ciele sú konkretizované v prioritných témach na trojročnej báze. Pre roky 2006 až 2008 sú nimi:

- Vzdelávanie v oblasti ľudských práv a interkultúrny dialóg,
- Participácia mládeže a demokratické občianstvo,
- Sociálna kohézia a inklúzia mladých ľudí,
- Rozvoj politiky mládeže.

Implementáciu politiky mládeže Rady Európy realizuje Odbor mládeže a športu, pod ktorý spadajú dve Európske centrá mládeže (Štrasburg, Budapešť) a Európska nadácia mládeže. Odbor mládeže a športu uskutočňuje množstvo rozličných aktivít, ktoré zahŕňajú školenia, študijné stretnutia, interkultúrne jazykové kurzy, semináre, sympóziá, stretnutia expertov, výskumy, publikovanie a poradenstvo v oblasti rozvoja politiky mládeže.

Príklady konkrétnych aktivít

Na základe spolupráce Slovenskej republiky s Radou Európy vznikla v roku 2006 *Národná správa o mládeži*, ktorú pripravilo Ministerstvo školstva SR a *Správa o mládeži na Slovensku*, ktorú pripravil tím expertov Rady Európy na základe niekoľkých návštev na Slovensku a vlastnej výskumnej činnosti. Tieto správy a ich porovnanie poskytuje množstvo podnetov pre zamyslenie a rozvoj politiky mládeže na Slovensku.

Ďalšou konkrétnou aktivitou Odboru mládeže a športu Rady Európy je napríklad vydanie publikácie *Compass – A Manual on Human Rights Education with Young People*, ktorý je praktickou príručkou plnou podnetov, nápadov a metodík pre výchovu k ľudským právam. V súčasnosti pripravuje Iuventa, priamoriadená organizácia Ministerstva školstva SR jeho preklad do slovenčiny.

Jednou z nedávnych aktivít Rady Európy na podporu rozvoja práce s mládežou bolo zostavenie a vydanie *Európskeho portfólia pre vedúcich mládeže a pracovníkov s mládežou* (ďalej len Portfólio).

Portfólio ako nástroj celoživotného vzdelávania pracovníkov s mládežou

Práca s ľuďmi je dynamická, mala by reagovať na neustále zmeny v spoločnosti a preto si vyžaduje sústavnú a nepretržitú odbornú prípravu. Rozvíjanie kompetencií a zručností pracovníkov s mládežou závisí od viacerých faktorov. Prvým je osobná motivácia

pracovať na svojom raste. Ďalším je inštitucionálna podpora a ponuka a dostupnosť rôznych školiacich aktivít. Svoju úlohu zohráva aj vrcholový manažment riadiaci pracovníkov s mládežou. Pedagogickým pracovníkom v školstve a školských zariadeniach ukladá povinnosť kvalifikačného rastu *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov*. Pri dobrovoľných pracovníkoch je situácia zložitejšia, avšak domnievame sa, že u väčšiny prevažuje osobná motivácia, keďže jednotlivci túto aktivitu vykonávajú vo svojom voľnom čase, dobrovoľne a z vlastného presvedčenia. Podmienkou ďalšieho vzdelávania dobrovoľníkov môže byť aj miera zodpovednosti, ktorá je dobrovoľníkovi zverená, na základe nadobudnutia – preukázania istých vedomostí a zručností.

Možností, ako budovať vlastné kapacity je mnoho. Pracovník s mládežou by mal predovšetkým poznať sám seba a svoje schopnosti a zručnosti. Ďalej by mal sledovať výskumy a trendy vývoja v oblasti práce s mládežou, ako aj rozvoj kultúry (subkultúr) mládeže. Pracovník s mládežou môže veľa čerpať zo spätnej väzby účastníkov jeho aktivít, z rozhovorov a zdieľania skúseností so svojimi kolegami, supervízie odborníka v danej oblasti. Taktiež sa uskutočňujú rozličné odborné podujatia venujúce sa problematike detí a mládeže a práce s ňou, ako napríklad konferencie, semináre, školenia a workshopy. Tieto organizujú organizácie a inštitúcie štátu, verejného i súkromného sektora.

V snahe napomôcť procesu celoživotného budovania zručností pracovníkov s mládežou vytvorila Rada Európy – Odbor mládeže a športu *Európske portfólio pre vedúcich mládeže a pracovníkov s mládežou.* Ako sa uvádza v jeho úvode, „portfólio je zhmotnením záväzku členských krajín k väčšiemu uznaniu neformálneho vzdelávania/učenia sa mladých ľudí a zručností získaných cez prácu s mládežou. Vychádza z 30-ročných skúseností Rady Európy v oblasti práce s mládežou, obzvlášť tréningu vedúcich mládeže a pracovníkov s mládežou.“ Taktiež reflektuje hodnoty Rady Európy, ktorými sú rešpektovanie ľudských práv a slobôd, propagácia aktívneho občianstva, kultúrna rozmanitosť, rozvoj občianskej spoločnosti, tolerancia a mnohé ďalšie.

Portfólio sa najskôr zaoberá postavením pracovníka s mládežou v konkrétnej práci s mládežou, ktorú vykonáva. Nezabúda však ani na zasadenie do širšieho kontextu hodnôt a princípov práce s mládežou a mládežníckej politiky. V ďalšej časti sa Portfólio venuje vedomostiam, zručnostiam, názorom a hodnotám pracovníkov s mládežou. Poslednou, najrozsiahlejšou časťou, je sebahodnotiaci dotazník pracovníka s mládežou. Dotazník obsahuje rôzne zručnosti, ktoré sú podľa Rady Európy dôležité pre pracovníka s mládežou. Tieto vychádzajú z funkčnej analýzy pracovníkov s mládežou, ktorá obsahuje päť základných funkcií. Funkcie sú konkretizované v sebahodnotiacom dotazníku do 36 kompetencií a zručností. Základné funkcie pracovníkov s mládežou sú:

- Posilnenie mladých ľudí.
- Rozvíjanie relevantných príležitostí pre učenie sa.
- Sprevádzanie mladých ľudí pri procesoch ich interkultúrneho učenia sa.
- Prispievanie k rozvoju organizácie a politiky mládeže.
- Používanie evaluačných techník.

Sebahodnotiaci dotazník slúži na reflexiu miery ovládania jednotlivých zručností pracovníka s mládežou, ktorá má vyústiť do vytvorenia si plánu ďalšieho osobného rozvoja s postupnými krokmi budovania vlastných kapacít. Portfólio sa neuspokojuje s jednostranným vlastným hodnotením uvedených zručností, ale pobáda k získaniu spätnej väzby od kolegu. Povzbudivá je aj otvorenosť systému voči pridaniu ďalších, v portfóliu nespomínaných zručností, či po kritickom zvážení, označení danej kompetencie za nepotrebnú a nedôležitú pre prax, ktorú ten-ktorý pracovník s mládežou vykonáva.

Profil a zručnosti pracovníkov s deťmi a mládežou na Slovensku

Sebahodnotiaci dotazník, ktorý je súčasťou Portfólia sme použili na zistenie miery ovládania zručností pracovníkov s deťmi a mládežou na Slovensku[22]. Dotazník sme doplnili otázkami, ktoré sa týkali demografických ukazovateľov – pohlavie, vek a profesionálneho profilu – ukončené a prebiehajúce štúdium, absolvované školenia, dĺžka aktívnej práce s deťmi a mládežou, typ zariadenia a pracovné zaradenie, ako aj veková skupina, ktorej sa pracovníci s deťmi a mládežou venujú.

Výskumnú vzorku tvorilo 110 pracovníkov s deťmi a mládežou starších ako 18 rokov (vrátane), ktorí s nimi pracujú v oblasti neformálneho vzdelávania na území celého Slovenska. Za kľúčových poskytovateľov neformálneho vzdelávania na Slovensku sme identifikovali centrá voľného času a detské a mládežnícke organizácie.

Na základe údajov získaných v našom výskume sme sa rozhodli vytvoriť profil pracovníka s deťmi a mládežou v oblasti neformálneho vzdelávania. Uvedomujeme si, že z hľadiska veľkosti výskumnej vzorky (110 respondentov) ide o zistenia orientačné. Sme však presvedčení, že zistenia zachytávajú trend v oblasti práce s deťmi a mládežou a ponúkajú cenné podnety pre prax.

Profil pracovníkov s deťmi a mládežou

Práci s deťmi a mládežou v oblasti neformálneho vzdelávania sa venujú prevažne ženy (77%). Muži tvoria približne jednu štvrtinu pracovníkov s deťmi a mládežou (23%)[23]. Najviac pracovníkov s deťmi a mládežou je vo veku 18-35 rokov (83%). Skoro jedna tretina (32%) pracovníkov s deťmi a mládežou má ukončené vzdelanie humanitného zamerania. O niečo viac ako polovica pracovníkov s deťmi a mládežou stále študuje na vysokej škole, pričom štúdiu humanitných odborov sa venuje 64% študujúcich. 9 z 10 pracovníkov s deťmi a mládežou pracuje na svojom profesijnom raste zúčastňovaním sa rôznych školení. Tri štvrtiny z nich absolvovalo 1 až 10 školení. Pracovník s deťmi a mládežou absolvuje ročne v priemere jedno alebo dve školenia.

Práci s deťmi a mládežou sa venujú najmä v občianskych združeniach (53%), potom v centrách voľného času (16%) alebo v inej forme (16%), najčastejšie ide o angažovanie sa v rámci Cirkvi. Najviac pracovníkov s deťmi a mládežou predstavujú dobrovoľní pracovníci (67%). Zamestnanci tvoria 21% a niektorí (11%) sa deťom a mládeži venujú aj ako zamestnanci, aj ako dobrovoľníci. Viac ako polovica (56%) pracovníkov s deťmi a mládežou pracuje s rôznymi skupinami detí a mládeže súčasne. Ďalej sú najpočetnejšou skupinou stredoškoláci (17%) a žiaci 1. stupňa základnej školy (14%). Žiadny z respondentov sa priamo nevenuje ne/zamestnanej mládeži.

Zručnosti pracovníkov s deťmi a mládežou

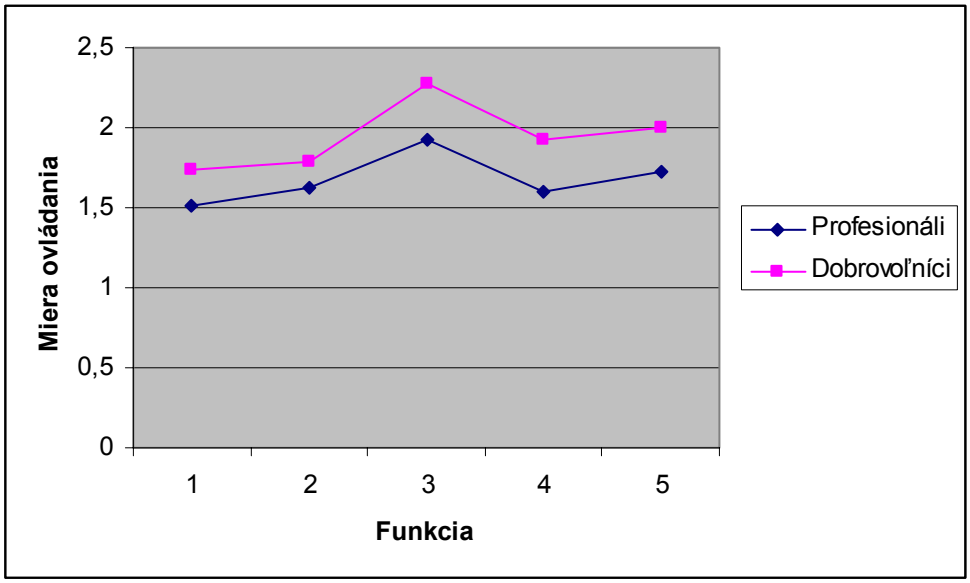
Miera ovládania jednotlivých zručností združená do piatich funkcií, ktoré by mal pracovník s mládežou podľa Portfólia ovládať bola u účastníkov výskumu nasledovná:

---

[22] Výskum bol realizovaný v rámci diplomovej práce s názvom *Pracovník s deťmi a mládežou v oblasti neformálneho vzdelávania*.

[23] K podobným výsledkom dospeli napr. v štúdii Nevadskej univerzity (KILLIAN, E. et al.: *Working with teens – A Study of Staff Characteristics and Promotion of Youth Development*) alebo Národnej rady mládeže v Singapúre (*Core competencies for youth workers and volunteer youth workers in Singapore*).

Miera ovládania zručností v jednotlivých funkciách



Graf predstavuje porovnanie miery ovládania zručností v jednotlivých funkciách u profesionálov a dobrovoľníkov, pričom najvyššia miera ovládania zručnosti je prezentovaná hodnotou 1 a najnižšia hodnotou 5. Ako vidíme v grafe, profesionáli aj dobrovoľníci za najviac ovládané zručnosti zhodne označili tie, ktoré spadajú pod funkciu *Posilnenie mladých ľudí* (funkcia č. 1). Za najmenej ovládané zručnosti označili taktiež zhodne tie, ktoré tvoria funkciu *Sprevádzanie mladých ľudí pri ich interkultúrnom učení sa* (funkcia č. 3). Z pohľadu najväčšej a najmenšej miery ovládania zručností, ktoré spadajú pod ostatné funkcie sa profesionáli a dobrovoľníci opäť zhodli. V poradí od najviac ovládanej funkcie nasledujú: *Prispievanie k rozvoju organizačnej a mládežníckej politiky* (funkcia č. 4); *Rozvoj relevantných príležitostí pre učenie sa* (funkcia č. 2) a *Používanie evaluačných techník* (funkcia č. 5). V miere ovládania jednotlivých zručností sa profesionáli a dobrovoľníci najviac približujú vo funkcii *Rozvoj relevantných príležitostí pre učenie sa* (funkcia č. 2) a najmenej vo funkcii *Sprevádzanie mladých ľudí pri ich interkultúrnom učení* (funkcia č. 3).

Po uskutočnení štatistických operácií môžeme konštatovať, že rozdiel priemerného skóre v ovládaní zručností pracovníkov s deťmi a mládežou v oblasti neformálneho vzdelávania, ktorí sa zapojili do nášho výskumu, je medzi profesionálmi a dobrovoľníkmi štatisticky vysoko významný (dvojvýberový párový t-test na strednú hodnotu pre $\alpha = 0{,}05$).

Ďalej sme sa snažili určiť faktory, ktoré ovplyvňujú mieru ovládania nami overovaných zručností pracovníkov s deťmi a mládežou. Podľa výpočtu korelácie u našej výskumnej vzorky, priemernú mieru ovládania zručností najviac ovplyvňuje prax, potom školenia, ďalej prebiehajúce štúdium a najmenej ukončené vzdelanie.

Riziká platnosti výskumu

Pri interpretácii výsledkov nášho výskumu je potrebné zohľadniť niekoľko faktorov. Prvým je výber výskumnej vzorky. Hoci sme sa snažili osloviť čo najväčší počet pracovníkov s deťmi a mládežou, dotazník vyplnilo iba 110 respondentov. Navyše predpokladáme, že išlo o najaktívnejších pracovníkov s deťmi a mládežou, k čomu nás privádza i skutočnosť veľmi vysokého počtu hodnotení – danú zručnosť ovládam alebo viac menej ovládam.

Ďalšími faktormi, ktoré je potrebné zohľadniť je nástroj a metóda výskumu. Dotazník zručností pracovníkov s mládežou bol temer doslovne preložený, bez veľkého prispôsobenia

slovenským špecifikám v terminológii a kontexte. V prípade ďalšieho používania tohto dotazníka odporúčame venovať zvýšenú pozornosť prekladu, ktorý je blízky chápaniu a terminológii používanej slovenskými pracovníkmi s deťmi a mládežou. Metóda sebahodnotenia je do veľkej miery subjektívna s možnosťou nadhodnocovať alebo podhodnocovať svoj výkon. Pre získanie relevantnejších údajov odporúčame uskutočniť výskum s hodnotením pozorovaných zručností druhou (nezávislou) osobou.

Závery

Pracovníci s deťmi a mládežou sú kľúčovými osobami pri poskytovaní neformálnej výchovy a vzdelávania. Nami uskutočnený výskum ukázal, že viac ako vedomosti sú pri práci pracovníka s deťmi a mládežou dôležitejšie osobnostné črty a charakterové vlastnosti. Preto je potrebné profesijnú prípravu zamerať viac prakticky. Na Slovensku taktiež neexistujú štandardy vedomostí a zručností pracovníkov s deťmi a mládežou, ktoré by boli sprievodcom pri tvorbe vzdelávacích programov na školách i v občianskych združeniach, ako aj pri ďalšom profesijnom raste. Odporúčame takéto štandardy vytvoriť. Veríme, že by viedli k celkovej profesionalizácii pracovníkov s deťmi a mládežou a v spojení s finančným ohodnotením u profesionálnych pracovníkov by boli vhodným motivačným nástrojom.

Náš výskum ukázal, že práci s deťmi a mládežou sa venuje nepomerne viac žien ako mužov. Keďže pre zdravý vývin osobnosti je potrebný pozitívny vzor obidvoch pohlaví, odporúčame snažiť sa do práce s deťmi a mládežou viac zaangažovať mužov a motivovať ich pre túto prácu a zotrvanie v nej.

Po spracovaní výsledkov výskumu sme zistili, že skupine nezamestnanej mládeže sa venuje veľmi malá pozornosť. Vzhľadom k tomu, že ide o skupinu veľmi rizikovú, je na mieste potreba zaoberať sa nezamestnanou mládežou a vytvoriť podmienky pre jej aktívne využívanie voľného času a prácu na svojom raste počas doby hľadania si zamestnania. Okrem reflektovania tohto problému v inštitucionálnom zabezpečení je potrebné venovať zvýšenú pozornosť odbornej príprave pracovníkov s deťmi a mládežou pre prácu v tejto oblasti.

Pracovníci s deťmi a mládežou preukazovali nedostatočnú mieru ovládania zručností v oblastiach podpory participácie detí a mládeže na živote a riadení spoločnosti, orientácii sa v aktuálnych informáciách pre mládež, v riadení a hodnotení projektov i práce s deťmi a mládežou, nedostatočným reflektovaním aktuálnych poznatkov výskumu mládeže a snahou zapojiť sa do tvorby a uskutočňovania politiky mládeže. Tieto zručnosti neslúžia len profesionálnejšej práci s deťmi a mládežou, ale pomáhajú reflektovať širšie spoločensko-politické postavenie detí a mládeže. Navrhujeme preto, rozšíriť užšie, viac „pedagogicky zamerané pôsobenie“ na deti a mládež a rozvíjať aj vyššie spomenuté zručnosti pracovníkov s deťmi a mládežou, oboznamovať ich s významom reflektovania jednotlivých tém a snažiť sa ich zaangažovať do tvorby a následnej implementácie politiky mládeže.

Literatúra:

Core competencies for youth workers and volunteer youth workers in Singapore (Survey report) [online]. Singapore : The National Council of Social Service and the National Youth Council, 2006. [cit. 2007-11-08]. Dostupné na <http://www.nyc.pa.gov.sg/1151547665368/1159154993649.html>.

Internetová stránka Odboru pre mládež a šport Rady Európy: www.coe.int/youth.

KILLIAN, E. et al.: *Working with teens – A Study of Staff Characteristics and Promotion of Youth Development (Report)* [online]. Nevada: University of Nevada, 2005. [cit. 2007-11-08]. Dostupné na <http://www.unce.unr.edu/publications/SP04/SP0423.pdf>.

LENČO, Peter: *Pracovník s deťmi a mládežou v oblasti neformálneho vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta. Katedra sociálnej pedagogiky, 2007. Vedúci diplomovej práce: Mgr. Peter Fudaly.

The European Portfolio for youth leaders and youth workers [on-line]. [cit. 2007-11-08]. Dostupné na <http://www.coe.int/youthportfolio>.

Resumé: *The aim of our paper is to introduce activities of the Council of Europe in the field of youth policy and youth work development. The special emphasis is given to the European Portfolio for youth leaders and youth workers as a tool contributing to the life-long learning of youth workers. The last part presents conclusions of research on the profile of youth workers in Slovakia and competencies they have.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Peter Lenčo
Rada mládeže Slovenska[24]
Pražská 11, 811 04 Bratislava
politika@rms.mladez.sk
www.mladez.sk

[24] Rada mládeže Slovenska (RMS) je nezávislou strešnou organizáciou detských a mládežníckych organizácií, ktorá pôsobí na celom území Slovenskej republiky. Tvorí tak najvýznamnejšiu platformu mimovládneho neziskového sektora, ktorá reprezentuje deti a mládež v Slovenskej republike. V roku 2006 RMS združovala 42 mimovládnych neziskových detských a mládežníckych organizácií. Rada mládeže Slovenska je členom Európskeho fóra mládeže.

SEKCIA 3

Voľný čas a záujmová činnosť, prevencia sociálno-patologických javov vo výchove vo voľnom čase

VOĽNÝ ČAS V NOVEJ REALITE

Silvia ŠUVEROVÁ

Anotácia: *Autorka sa v príspevku pokúša prepojiť dve celkom odlišné oblasti nášho života: virtuálnu realitu a voľný čas detí a mládeže. V súčasnosti sa deti rodia do sveta, ktorý je vo veľkej miere vytváraný mediálne a virtuálne. Psychický a sociálny vývin dieťaťa, jeho sociálne znenie prebieha v trošku pozmenenom svete, ako ho poznáme my, pretože už od narodenia dieťaťa sú média bok po boku s rodinou významný socializačným činiteľom. Úvod príspevku je zameraný na vymedzenie pojmu virtuálna realita a následne rozoberá vplyv médií, počítačov, internetu a počítačových hier na život súčasnej mládeže. V závere príspevku sa pokúša navrhnúť riešenie tejto problematiky prostredníctvom zavedenia mediálnej výchovy.*

Kľúčové slová: *virtuálna realita, voľný čas, mládež, televízia, počítač, internet, počítačové hry a ich vplyv na mládež, mediálna výchova*

V histórii sa stretávame s dobou kamennou, bronzovou, železnou a pod. V súčasnosti sa nachádzame v dobe informačnej, ktorá je len krátkym obdobím pred vstupom do doby virtuálnej reality. Virtuálna realita postupne opúšťa bezpečné vody vedecko-fantastickej literatúry a premieňa sa na všadeprítomnú realitu, ktorá s agresivitou jej vlastnou nebadane vniká do našich životov, škôl, úradov, firiem, spoločenských inštitúcií a domácností. Dnes už nie je ničím prekvapujúci jav, že ledva človek jednou rukou vypne počítač v robote, druhou zapína ten, ktorý má doma. Platobné karty, televízia, mobilné telefóny, pripojenie na internet, e-maily, e-banking či všadeprítomné oko bezpečnostných kamier striehnucich na nás spoza každého rohu sa stali súčasťou nášho životného priestoru, alebo ... sme sa my stali súčasťou kyberpriestoru?

Ak budem hovoriť sama za seba, môžem s kľudom povedať, že môj život sa viac-menej odohráva vo virtuálnej realite, ale určite v tom nie som sama. Skúste si predstaviť jeden obyčajný deň väčšiny z nás. Ráno sa zobudíte a ešte so zalepenými očami púšťate počítač, aby Vám „naskočil“ kým vykonáte rannú hygienu. Potom zasadnete k počítaču a spolu s raňajkami hltáte i prvé ranné spravodajstvo a predpoveď počasia. Po príchode do práce buchnutie zatvárajúcich sa dverí na krátku chvíľku preruší pípnutie spúšťajúceho sa počítača a Vy ešte bojujúc s kabátom, ktorý si práve vyzliekate, kontrolujete novinky a úlohy, ktoré na Vás dnes čakajú. Pustíte si rádio z internetového streamu a hor sa do práce, ako ináč s pomocou Vášho stolného miláčika. S postupným stmievaním sa vyrážate na cestu domov a opätovne usadáte k počítaču, alebo k televízii, aby sme zrelaxovali a nabrali nové sily do ďalšieho virtuálneho dňa. Buďte k sebe úprimní a skúste si vybaviť svoj denný harmonogram a pri tom sa zamyslite nad tým, koľko aktivít ktoré ste počas dňa vykonali bolo tých virtuálnych.

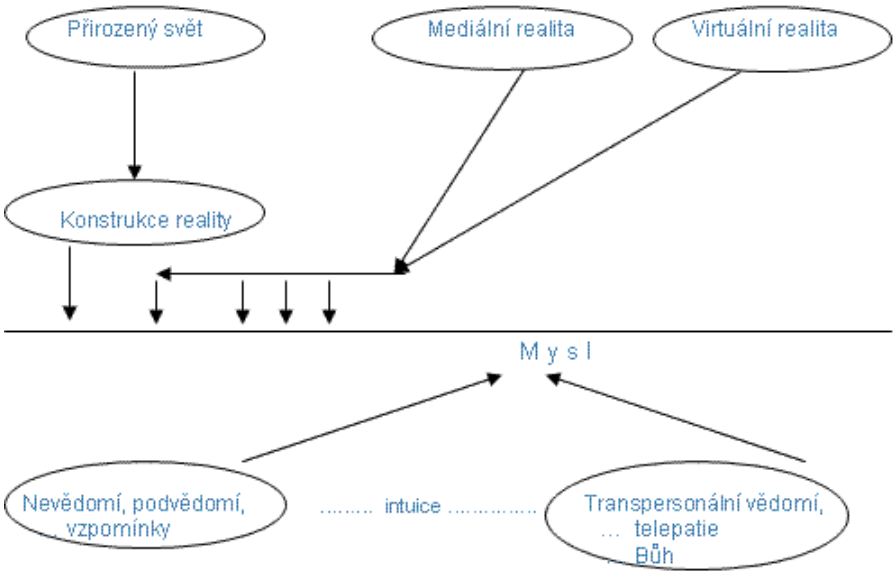
Čo môžeme chápať pod pojmom virtuálna realita?

Pojem virtuálnej reality sa dá chápať mnohoznačne, rozdielom je, či na ňu nazeráme z toho širšieho, alebo užšieho pohľadu. Z užšieho pohľadu je *"Virtuálna realita simulácia reálneho alebo vymysleného prostredia, ktoré môže byť vizuálne vnímané do všetkých rozmerov priestoru, výšky, šírky a hĺbky a tak môže poskytovať interaktívnu skúsenosť vizuálne v reálnom čase so zvukom, dotykom a inými formami spätnej väzby"* (www.searchsmb.techtarget.com/sDefinition/0,290660,sid44_gci213303,00.html).

Radek Bartuška tvrdí, že virtuálna realita je akási napodobenina reálneho priestoru a činností človeka v ňom, pomocou počítačových zariadení. Je tvorená počítačovým modelom trojrozmerného prostredia (3D), pričom účastník virtuálnej reality sa v tomto prostredí ako keby reálne pohybuje. Základom virtuálnej reality je snaha o čo najvernejšie zobrazenie priestorových modelov a scén, manipulácia s nimi, tvorba reálneho sveta, jeho určitej časti so všetkými svojimi zákonitosťami a pravidlami, pohyb v trojrozmernom priestore a to všetko v reálnom čase. Pritom sú využívané základné postupy z oblasti počítačovej grafiky. Virtuálna realita je vlastne posun od jednoduchej (dvojrozmernej) interakcie človeka so strojom, do polohy, keď táto interakcia prebieha v trojrozmernom prostredí. Trojrozmerná reprezentácia tejto interakcie môže drasticky zmeniť spôsob práce s počítačom ako aj produktivitu a potešenie z nej. Tieto metódy bývajú umocňované pomocou použitia špeciálnych periférií, ktoré zaisťujú obrazovú, hmatovú, zvukovú a polohovú interakciu.

Z toho širšieho pohľadu, je virtuálna realita ľubovoľná vec, dej, činnosť, ktorá nám nejakým spôsobom zobrazuje, ilustruje niečo, čo na danom mieste a v danom čase reálne nie je. Tým chceme povedať, že v podstate väčšina umeleckých diel by mohla byť považovaná za virtuálnu realitu. Obrazy, počítačové hry, filmy, knihy, zvukové diela, ktoré v nás umocňujú predstavy o iných (nie nutne nereálnych) svetoch (Had, 2005). V našom príspevku budeme na virtuálnu realitu pozerať z tohoto uhlu pohľadu a predstavíme si pod ňou všetky aktivity spojené s médiami, počítačom a internetom, nakoľko tieto prístroje vo väčšej či menšej miere vtláčajú do našej mysle a vedomia obsahy, ktoré vôbec alebo len v malej miere odrážajú realitu prirodzeného sveta a stále vo väčšej miere produkujú mediálnu a virtuálnu realitu (Sak, 2006). Nasledujúca schéma ukazuje konštrukciu ako virtuálna a mediána realita vplýva na ľudskú myseľ človeka.

Schéma 1: Vplyv mediálnej a virtuálnej reality na ľudskú myseľ



Zdroj: Sak, 2006

Samozrejme na to aby sme videli, aký dopad má na nás mediálna a virtuálna realita, nemusíme kresliť takéto zložité schémy, ale stačí sa pozrieť trošku späť do nedávnej minulosti. Pred pár rokmi boli počítače vyvíjané školami alebo vynálezcami za podpory vlády a bohatých patrónov. Vynálezcovia sami obsluhovali počítač. Iba tak ho mohli

používať ďalší vedci, inžinieri alebo vláda. V súčasnosti je počítač súčasťou takmer vyše polovice slovenských domácností. Podobne sú na tom internet, mobilné telefóny, mp3 prehrávače a i. Kedysi to boli našim ušiam neznáme pojmy a teraz si neviem svoju existenciu predstaviť bez nich. Kam to všetko mieri? Rozvojom informačno-komunikačných technológií postupne zmizne človek, presnejšie zmení sa na masu riadenú médiami. Samozrejme sú aj kladné strany rozvoja informačno-komunikačných technológií, ale treba si zvážiť: skutočne to potrebujeme? Skutočne potrebujeme tú čoraz komplikovanejšiu spoločnosť, v ktorej žijeme, a ktorú pod povrchom spájajú informačné a komunikačné technológie do celku?

Voľný čas mládeže v novej – virtuálnej realite

V minulosti to bola vojnová generácia, stratená, či generácia kvetinových detí. Súčasná generácia sa začína pýšiť prívlastkom „Net generation" alebo tiež „Generácia on-line." Nieje sa čomu čudovať, veď používanie internetu a mobilných telefónov sa v mladej generácii stalo takmer úplnou samozrejmosťou. V súčasnosti sa deti rodia do sveta, ktorý je vo veľkej miere vytváraný mediálne a virtuálne. Psychický a sociálny vývin dieťaťa, jeho sociálne znenie prebieha v trošku pozmenenom svete, ako ho poznáme my, pretože už od narodenia dieťaťa sú média bok po boku s rodinou významný socializačným činiteľom. Ako uvádza P. Sak (2006*): „osobnosť súčasného človeka sa tak na jednej strane stáva mediálnym produktom a na druhej strane v interakcii s digitálnymi technológiami sa vo svete virtuálnej reality stáva akýmsi prídavným zariadením týchto technológií."* Zmena trávenia voľného času nie je len v obyčajnom priradení ďalšej počítačovej aktivity. Počítač je len priesečníkom, v ktorom sa prelína široké spektrum pôvodných a novovzniknutých voľnočasových aktivít. Fotografovanie, filmovanie, čítanie, počúvanie hudby, vzdelávanie, finančné operácie, animácia, kontakt s úradmi, telefonovanie, písanie dopisov, skupinová komunikácia, nakupovanie, skladanie hudby, literárna tvorba atď. To všetko sú záujmy, ktoré si jedinec kedysi uspokojoval prostredníctvom činnosti v záujmových organizáciách, v súčasnosti ich môže uskutočňovať sám, v pohodlí a intimite svojho domova. Médiá sa čoraz viac zmocňujú širšieho výseku činností a zaberajú čoraz viac časopriestoru mladého človeka. Šírenie nových informačných a komunikačných technológií a ich premena je tak dynamická, že má charakter explózie (Sak, 2004), až sa postupne stávajú akýmsi symbiotickým organizmom, kedy mladí ľudia nemôžu žiť bez nich a naopak.

Televízia

List *„The New York Times" pri príležitosti svetového veľtrhu práce v roku 1939 poznamenal, že televízia „nikdy nebude vážnym konkurentom rádia, pretože by ľudia museli sedieť s očami prilepenými k televíznym obrazovkám a priemerná americká rodina na to nemá čas."* Hovorí sa, že mýliť sa je ľudské, preto istotne každý z nás prepáči tomuto novinárovi, jeho omyl. V súčasnosti je realita totiž taká, že až 99,4% slovenských domácností vlastní televízny prijímač (Štatistický úrad SR, 2007).

Pričom pozeranie televízie si drží svoje prvenstvo medzi voľnočasovými aktivitami naprieč všetkými generáciami. Medzi najviac ohrozené skupiny, čo sa týka vplyvu pozerania televízie patria jednoznačne mladí ľudia, pretože im ich vek neumožňuje dostatočne rozlíšiť a posúdiť kvalitu ponúkaných televíznych programov. Keďže dieťa slabo odlišuje fikciu od skutočnosti, obrazy v televízií prijíma ako skutočné. Hovorí sa, že dnešný človek je audiovizuálny. Najrýchlejší z našich zmyslov je zrak. po ňom sluch, čuch atď. Človek vysielanú správu cez TV obrazovku zachytí okom. Oko však nedokáže rozlíšiť fikciu od skutočnosti. K tomu je potrebný intelekt. Preto média skôr, ako náš intelekt začne hodnotiť, pôsobia na emócie. City majú za úlohu ovplyvniť zdravý úsudok rozumu. A tak sa z fikcie stáva skutočnosť (Krajňák, 2001).

Mladý človek na rozdiel od dieťaťa už síce rozlišuje medzi svetom reality a svetom fantázie, ale ešte nemá pevne formované kritériá a osobné postoje na veci, ktoré ho môžu ľahko ovplyvniť. Preberá tak množstvo postojov, názorov a foriem správania sa, hľadajúc tak samého seba.

Ale čo nájde? Aký bude mladý človek vyrastajúci v takomto televíznom svete? Peter Sak (2005) uvádza, že jedinec euro-americkej kultúry v priebehu svojho detstva na obrazovke televíznych prijímačov zhliadne okolo 15 tisíc vrážd. Vcelku pekné množstvo nemyslíte? Je preto vcelku pochopiteľné, že takýto mladý človek, ktorý je zvyknutý na akčné filmové scény, dennodenne sa valiace z našich televíznych prijímačov, nebude mať rovnaký prah citlivosti pred násilným trestným činom ako niekto, kto tieto scény predtým nevidel. Televízia podáva mladým ľudom hotové hodnoty, moderné a neformálne návyky a „vzory" hodné nasledovania v podobe striedmo oblečených žien, vulgárneho slovníka, sexu a násilia. A nakoľko sú ladí ľudia sú našou budúcnosťou, je to to, čo v skutočnosti chceme? Vladimír Železný sa vyjadril k tejto otázke dosť jasne:

„Televízia je náhražkový svet. Je to svet, ktorý vytvára umelú realitu, pocit že do toho vonkajšieho sveta nie je treba vychádzať, že všetko je doma na obrazovke. Je to nebezpečná hračka, nebezpečné médium. Naučili sme sa žiť s ňou a dosť dobre už nevieme žiť bez nej... Posúva nás ďalej od života, ukazuje vojnu, ktorá nie je nebezpečná, prebúrava nás do mnohých tabu, ktoré udržiavali určitú psychickú a sociálnu stabilitu, je treba s ňou zaobchádzať opatrne" (Vágner, 1997).

Počítače a internet

Štatistický úrad Slovenskej republiky v apríli - máji tohto roku zisťoval aké je rozšírenie informačných a komunikačných technológií v slovenských domácnostiach. Osobný počítač vlastní vyše polovica slovenských domácností (55,5%). Najvýraznejší bol podiel v skupine domácností s tromi a viac dospelými a s aspoň jedným nedospelým členom (do 16 rokov), kde vlastní počítač až 78,8% domácností, pričom prístup na internet doma uviedlo 34,5 % domácností. Čas, ktorý strávia ľudia na internete, začína konkurovať televíznemu vysielaniu. Internetisti trávia čoraz viac času za svojimi počítačmi, notebookmi a mobilnými zariadeniami, aby sa zabavili pri sledovaní a čítaní obsahu, ktorý generujú samotní používatelia. Stredobodom pozornosti sú sociálne siete a blogy. Prieskum, ktorý uskutočnila firma IBM, ukázal, že televízia stráca svoju pozíciu hlavného zariadenia pre zábavu. Takmer pätina internetistov uviedla, že za internetom presedí každý deň približne 6 hodín, kým pri televíznom vysielaní vydrží sedieť v pohovke v rovnakom časovom rozpätí iba 8 percent divákov. Podobná situácia nastáva i pri krátkodobej zábave, trvajúcej v rozpätí od 1 do 4 hodín. Tú si za televíznou obrazovkou vychutnáva 66 percent divákov, kým pri internete až 60 percent. Počítačové technológie tak začínajú šliapať na päty tradičnej televíznej zábave (Gigel, 2007).

Dostupnosť počítača a internetu sama o sebe nie je zárukou jeho účelného využívania. Oba sú ako každý iný ľudský výtvor: ak sa dá na niečo využiť, je isté, že sa ho niekto bude snažiť aj zneužiť. Na jednej strane môžu byť zdrojom poznania a užitočným pomocníkom, nakoľko sú možnosti internetu ako informačného a komunikačného média obrovské, ale na druhej strane je tu i obrovské nebezpečenstvo v podobe vysokej dostupnosti nevhodných informácií, môže sa stať obyčajnou hračkou, či neúčelným „požieračom času" (Bělohradská, 2006). S internetom ako fenoménom súčasnej doby sa musí počítať. Internet je, a zdá sa, že ešte aj chvíľu bude. Ak bol už raz vypustený, nič ho nevráti späť do fľaše.

Počítačové hry

Pozerať sa na počítačové hry možno z viacerých hľadísk. Z prvého hľadiska sú počítačové hry neoceniteľným pomocníkom a majú množstvo pozitív. Medzi ne napríklad

patrí to, že dieťa sa naučí pracovať s prístrojom, ktorý má isté pravidlá. Počítač spraví len to, čo sa mu prikáže. Deti postupujú od ovládania jednoduchých hier k zložitejším funkciám, ako napríklad ukladanie dokumentov, inštalácií počítačových hier, pohyb v prostredí operačného systému, kopírovanie a iné činnosti. Podľa Becka a Wadea (2004) sa herná generácia od tých predchádzajúcich v mnohom odlišuje. Inak posudzuje riziká a inak sa stavia k problémom a k riadeniu ľudí. Mladí ľudia odchovaní na hrách sa vyznačujú napríklad silnejšou súťaživosťou a túžbou po víťazstve, k akýmkoľvek problémom vrátane pracovných úloh vo všeobecnosti pristupujú s väčším optimizmom. Hry ich totiž naučili, že každá úloha má riešenie - len treba nájsť tú správnu kombináciu ťahov. Vďaka tomu dokážu byť neuveriteľne kreatívni, odolnejší proti prehrám a neúspechom - pri hrách ich totiž zažili mnohokrát a naučili sa, že každá chyba sa dá napraviť. Samozrejme existuje i množstvo didaktických hier, ktoré sú v súčasnosti čoraz častejšie využívané vo vyučovacím procese. Napríklad sú vhodné pri vyučovaní matematiky (pri výučbe tematického celku týkajúceho sa napríklad kombinatoriky), biológie (napríklad pri učení sa o ľudskom tele), geografie (rozloženie štátov na Zemi, hra o vesmíre), angličtiny a pri iných predmetoch (www.infovek.sk). Didaktické hry, a nielen didaktické, rozvíjajú svojím obsahom fantáziu, logické myslenie, pamäť, priestorovú orientáciu a taktiež jazykové schopnosti, nakoľko väčšina hier je v angličtine.

Z druhého hradiska však prinášajú i množstvo negatív, ktoré by sme mohli zhrnúť do jednej vety ako – počítačové hry deti oberá o voľný čas a kamarátov. Dôvody, prečo mladí ľudia začínajú hrať počítačové hry už v adolescencii sú skoro rovnaké, ako dôvody v obliekaní, počúvaní hudby a i.. Najdôležitejším dôvodom je to, že hranie počítačových hier je v mnohých rodinách akceptované aj zo strany rodičov a patria medzi voľno časové aktivity, ktorými si adolescenti vytvárajú odstup od rodičovskej autority (Vaculík, 2002). Inými slovami môžeme povedať, že *"...bežný svet je stereotypný, nudný a otravný, s mnohými povinnosťami, svet počítačových hier má veľa dynamiky, napätia a zmien a výsledok nie je nikdy istý, prehra nie je definitívna…"* (TASR, 11.10.2007). Mladí ľudia tak môžu preceňovať svoje schopnosti a budú mať problém uveriť, že niečo nebude fungovať, kým si to sami nevyskúšajú. Absolútne sa totiž spoliehajú na svoje vlastné sily a nevyhýbajú sa riziku. Okrem iného podľa mnohých vedcov je hranie počítačových hier s výrazným agresívnym obsahom oveľa nebezpečnejšie ako sledovanie násilia v televízií. Väčšinou v televízií je dej už dopredu daný, no v elektronickej hre sa hráč sám podieľa na miere zla, ktoré podľa potreby môže zvyšovať alebo redukovať. Častým hraním počítačovej hry plnej násilia, sa môže vytvoriť tolerancia voči násiliu, ako aj návyk na pozorovanú agresiu. Existuje však možnosť ako zabrániť tomu, aby sa z dieťaťa stal, buď fiktívny alebo masový vrah?

Záver

Ideálnym riešením problematiky týkajúcej sa nielen počítačových hier, ale informačných a komunikačných technológií celkovo je mediána výchova, čiže inými slovami výchova k mediálnej gramotnosti. V súčasnosti má mediána výchova nesporný význam, pretože média sa stali primárnym zdrojom informácií, zábavy a vzdelania, tak isto i obľúbenou voľnočasovou aktivitou. Jej hlavným cieľom je pomáhať príjemcom, aby boli aktívnymi, slobodnými a selektívnymi účastníkmi komunikačného procesu, schopnými vyberať a oceniť vysoko kvalitné programy a rozvíjať kritický cit pre formu a obsah informácie. Mediálna výchova by mala prebiehať spočiatku v rodine, kdeže rodina je primárnou výchovnou inštitúciou a na ňu by mala nadväzovať mediálna výchova v škole a iných inštitúciách. Vzhľadom na to, že médiá sú rôznorodé, má i mediálna výchova rôzne zameranie, obsah a témy. Mediálnu výchovu možno definovať ako praktické vyučovanie zacielené na budovanie mediálnej kompetencie, chápanej ako kritický a rozlišujúci postoj voči médiám s cieľom vytvárať vyrovnaných občanov, schopných vynášať vlastné súdy na

základe dostupných informácií (Zettl, 1999). Umožňuje im to prístup k potrebným informáciám, ich analýzu a schopnosť identifikovať ekonomické, politické, sociálne a/alebo kultúrne záujmy, ktoré stoja za tým. Mediálna výchova učí jednotlivcov interpretovať a vytvárať posolstvá, vyberať najvhodnejšie médiá pre komunikáciu a prípadne vyslovovať názory k ponuke médií a ich výstupom (Zettl, 1999).

Aj keď mediálna výchova je súčasťou kurikúl vo viacerých európskych krajinách, jej praktická aplikácia je stále problematická, dokonca aj v súvislosti s klasickými médiami. Kvalifikovaní učitelia a vzdelávacie materiály sú základným prvkom mediálnej výchovy. Preto by sa stála pozornosť mala venovať vzdelávaniu učiteľov, tak na základnej ako aj na ďalších úrovniach. Neistoty tiež pretrvávajú v otázke, aké miesto by mediálna výchova mala mať v kurikulu, metodike vzdelávania, sledovaných cieľoch a hodnotení výsledkov. Okrem toho sa väčšina škôl ešte neprispôsobila vzdelávaciemu modelu, v ktorom sa žiaci i učitelia dostávajú do situácie učiacich sa. Mediálna výchova by mala byť zameraná na dospelých dneška, ako aj budúcnosti. Malo by im to nielen umožniť držať krok s moderným vývojom, ale tiež lepšie zastávať úlohu rodičov. V tomto zmysle je dôležité vyvíjať mediálnu výchovu ako súčasť koncepcie celoživotného vzdelávania (Odporúčanie rady Európy č. 1466: mediálna výchova). Významnosť mediálnej výchovy by sme možno ilustrovať na nasledujúcom citáte, ktorý sa nám zároveň javí ako vhodný záver príspevku:

"Rodina, žijúca pri mori neuchráni svoje deti pred utopením sa tým, že vybuduje okolo brehu vysoký múr. Dôležitejšie je naučiť deti plávať."

Literatúra:

BARTUŠKA, R. 2006. *Virtuální realita* [online]. [cit. 2007 – 20 -10] Dostupné na internete http://virtualni-realita.molbud.cz/virtualni-realita.doc.

BECK, J. C. – WADE, M. 2004. *Got game: how the gamer generation is reshaping business forever* [online]. Boston: Harvard business school press. [cit. 2007 – 20 - 10] Dostupné:http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/get.jhtml;jsessionid=FJSU3AVZUNQSGAKRGWDR5VQBKE0YIISW?fileSKU=9497_en_75_p&a=p. ISBN 1-57851-949-7.

BĚLOHRADSKÁ, J. 2006. Televize a počítač – fenomény dětského světa 21. století. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM).* Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-483-X.

GIGEL, M. 2007. Internet začína konkurovať televízii. In *SME* [online]. 23/8. 2007 [cit. 2007-15- 9]. Dostupné na internete: http://pocitace.sme.sk/clanok.asp?cl=3452806. ISSN 1335-4418.

HAD, A. 2005. *Virtuálna Realita a Budúcnosť*[online]. [cit. 2007 – 23 - 10] Dostupné na internete http://user.edi.fmph.uniba.sk/winczer/SocialneAspekty/HadVirtualnaRealita.html

Informácia o výsledkoch zisťovania o využívaní IKT v domácnostiach [online]. *Bratislava: Štatistický úrad SR* [cit. 2007 – 27 -08] Dostupné na internete http://portal.statistics.sk/ showdoc.do?docid=8874.

KRAJŇÁK, O. 2001. *Manipulácie v programoch pre deti a mládež.* [online]. [cit. 2007 – 23 -10] Dostupné na internete www.erko.sk/info/erko/rocna_tema/prezentacie/Mladez_a_ dospeli/Manipulacie_v_TV.htm - 228k.

KROČKOVÁ, Š. 1997. Voľný čas, televízia a mládež. In *Vychovávateľ*, ISSN 0139-6919, roč. IIXL, č. 1-2, s. 9-10.

Odporúčanie Rady Európy č. 1466: Mediálna výchova. 2000. [online]. [cit. 2007 – 27 -08] Dostupné na internete http://www.radaeuropy.sk/?736

SAK, P. - SAKOVÁ, K. 2004. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 240 s. ISBN: 8086320332.

SAK, P. 2005. „Mediální násilí - nahodilost či logický důsledek stavu společnosti". In: *Sborník ze semináře „Média a násilí"* [online]. Praha: Corona. [cit. 2007 – 27 -08] Dostupné na http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=1&d_1=paper&d_2=2005_04. ISBN 80-903363-5-3.

SAK, P. 2006. Revolta *či virtuální existence? Mediální konstrukce – náhražka přirozeného světa* [online]. Referát prednesený na seminári sekcie sociálnej patológie Masarykovej českej sociologickej společnosti, Bystřice pod Hostýnem 5. - 7. 4. 2006 [cit.2007 – 23 -10]Dostupné na internete http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=1&d_1=paper&d2=2006_04

TASR. 11. 10. 2007. *Prednej Hore pribúdajú ľudia závislí od počítačov*. [online]. [cit. 2007 – 23 - 10] Dostupné na internete http://www.zzz.sk/?clanok=3434.

VACULÍK, Martin. Ve světě počítačových her. *Psychologie dnes*, Praha, Portál. ISSN 1211-5886, 2002, vol. 6/2002, no. 6, s. 16-17.

VÁGNER, I. 1997. *Televizní zprávy – psychický nátlak*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-160-0.

VELŠIC, M. 2005. *Digitálna gramotnosť na Slovensku* [online]. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. [cit. 2007 – 27 -08] Dostupné na internete http://www.ivo.sk/buxus/docs/vyskum/subor/produkt_4163.pdf.

ZETTL, H. 1999. Mediálna gramotnosť. Kontextuálna estetika médií ako základ mediálnej gramotnosti. In: *Kontakt*, č. 1 – 2, s. 51 – 59.

www.infovek.sk

www.searchsmb.techtarget.com/sDefinition/0,290660,sid44_gci213303,00.html

Resumé: *Media play an important part in the socialization of young people, a phenomenon which has been gaining in momentum. Children and teens in today are submerged in a total electronic media environment from a very early age. That is the point why a number of studies examined the adoption of information and communication technology and its impacts on leisure time of youth. In this paper we try combine virtual reality and leisure time and her impact on the young people.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Silvia Šuverová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 831 02 Bratislava 3
e-mail: silvia.suverova@fedu.uniba.sk

VOĽNÝ ČAS A ZÁUJMOVÁ ČINNOSŤ ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL V SÚČASNOSTI

Emília FULKOVÁ

Anotácia: *Príspevok má teoreticko-praktický charakter. Prezentuje okrem teoretického pohľadu na niektoré otázky problematiky voľného času aj zmapovanie súčasného stavu záujmových činností na konkrétnej vzorke edukantov stredných škôl.*

Kľúčové slová: *pedagogika voľného času, voľný čas, záujem, záujmová činnosť, žiaci stredných škôl*

Úvod

Najnovšie výskumy poukazujú na vzrast celoživotného fondu voľného času na jednej strane a na strane druhej na rapídny pokles záujmových aktivít na základných a stredných školách. Voľný čas znamená pre deti a školopovinnú mládež oddych, voľno, zábavu, rozvíjanie a formovanie talentu a záujmov. Keď si ale nevedia a ani nemôžu svoj voľný čas plnohodnotne a zaujímavo vyplniť, otvára im tento fenomén dvere pre vstup negatívnym a patologickým javom. V praxi to znamená, že väčšina detí je vo voľnom čase odkázaná sama na seba a vystavená rizikám a ohrozeniam, ktoré sú zdrojom sociálnej patológie. E. Kratochvílová (2000, s. 26) upozorňuje, že najčastejšie mladí ľudia trávia voľný čas pri televízii a v partiách. Táto situácia sa napokon prejavuje aj v protispoločenskej a trestnej činnosti detí a dospievajúcej mládeže, vrátane drogových závislostí.

Štúdia sa najskôr venuje niektorým teoretickým východiskám ako je vymedzenie pojmu pedagogika voľného času, ďalej pojmu voľný čas, potreba, záujem, záujmová činnosť a ďalej prezentuje niektoré konkrétne výsledky empirického prieskumu v súvislosti s voľným časom a záujmovou činnosťou stredoškolskej mládeže.

Vymedzenie základných pojmov

S pojmom voľný čas sa dnes stretávame takmer na každom kroku, či už na stránkach dennej tlače, v televíznych a rozhlasových programoch, vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách, v rozhovoroch, pri stretnutiach a podobne. Tento pojem zahŕňa širokú oblasť prístupov rôznych vedeckých teórií. Venujú sa mu pedagógovia, psychológovia, sociológovia, ale aj ekonómovia, či lekári. Na Slovensku sa **pedagogike voľného času**, ktorá sa ako aplikovaná pedagogická disciplína zaoberá výchovou vo voľnom čase najmä u žiakov z hľadiska ich výchovných možností, venuje predovšetkým E. Kratochvílová.

Výchova žiakov vo voľnom čase je nielen neoddeliteľnou súčasťou komplexnej výchovy osobnosti jedinca, ale aj súčasťou celoživotného vzdelávania (in Manniová, 2004, s. 86). Nepodlieha učebným osnovám, pretože sa uskutočňuje mimo záväzných povinností žiakov. Pedagogika voľného času je zameraná na výchovu k voľnému čase v rodine, v predškolských zariadeniach, v škole, na vzdelávanie sa, učenie sa, plánovanie a organizáciu a pod. V praxi to potom znamená cieľavedomé a zámerné usmerňovanie a pôsobenie na jedincov s cieľom podporovať rozvoj ich individuálnych fyzických a psychických predpokladov pomáhať im v ich sebarealizácii.

Poslaním výchovy žiakov vo voľnom čase podľa E. Kratochvílovej (2001, s. 2) sú najmä tieto úlohy:

- vytvárať podmienky a viesť k aktívnemu a zmysluplnému využívaniu voľného času v prospech seba a spoločnosti a tak napomáhať k utváraniu aktívneho spôsobu života;

- predchádzať negatívnym spoločenských javom v prejavoch hrubosti, násilia, trestnej činnosti, kriminality, drogových závislostí, závislostí na hracích automatoch, AIDS a ďalším;
- umožňovať uspokojovanie a rozvoj individuálnych potrieb, záujmov, schopností, nadania, talentu, charakteru a tak napomáhať formovaniu zdravej osobnosti s pozitívnymi hodnotovými orientáciami a napomáhať jej sebarealizácii v bežnom živote;
- podporovať rozvoj sociálnych kontaktov a vzťahov, viesť k osvojovaniu si noriem spoločenského správania, ľudského spolunažívania, viesť k sociálnej zodpovednosti, aktivite, angažovanosti;
- vytvárať podmienky pre pozitívne zážitky, tiež pre zážitky úspechu pre slabších žiakov v záujmovej činnosti a inej činnosti;
- prispievať k uplatňovaniu a prehlbovaniu vedomostí získaných v škole, pomáhať slabším žiakom zvládnuť úlohy vzdelávania, najmä v práci, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, ako sú školské kluby detí, domovy mládeže;
- pomáhať kompenzovať nedostatky sociálneho prostredia vo vývine detí a mládeže z neúplných, citovo a mravne narušených rodín.

Úlohy vychádzajú z reálnych možností výchovy vo voľnom čase detí a mládeže, kde vychovávatelia, tréneri, vedúci záujmových útvarov majú možnosti úzkych kontaktov s deťmi a mladými ľuďmi aj k odhaleniu ich ťažkostí a problémov. Pritom môžu z priateľskej pozície včas účinne poradiť a pomôcť v krízových situáciách.

Z pedagogického hľadiska výchova vo voľnom čase napomáha k výchove pozitívnych mravných vlastností a vedomie osobnej zodpovednosti, sebaovládaniu, sebadisciplíne, pozitívnemu mysleniu prekonávaniu prekážok v živote, aktívnemu životnému postoju, prosociálnemu správaniu, rozvoju schopností, zručností a návykov v praktickej činnosti v oblasti športu, umenia, techniky, uplatňovania poznatkov prírodných, spoločenských a iných vied v praktickej činnosti. Vedie k utváraniu pozitívneho vzťahu a postojov k voľnému času s uvedomením si jeho hodnoty, k správnym návykom, oddychu a v záujme ochrany a starostlivosti o zdravie k pozitívnym hodnotovým orientáciám s odmietavými postojmi k negatívnym spoločenským javom. Pôsobí preventívne voči nim.

V. Tamášová (2006, s. 98) upozorňuje, že **kategóriu voľný** čas nie je možné ľahko definovať. „*Niektorí sociológovia ho považujú za určitý podiel času každého jednotlivcami iní ho považujú za kvalitu zážitku, ktorý nie je ohraničený presným časom. Do voľného času sa môžu zahrnúť činnosti ako športové hry, umenie, literatúra, kultúra, masmédiá, dobrovoľné aktivity, profesionálne rekreačné aktivity, hobby atď.* “

Voľný čas definuje V. Spousta a kol. (1997, s. 30) ako čas, ktorým človek disponuje po splnení si pracovných, študijných a iných povinností vyplývajúcich z jeho sociálnej pozície, ktorú v spoločnosti zastáva. Týmto časom môže človek disponovať podľa vlastného rozhodnutia a voľby, na uspokojenie vlastných potrieb, záujmov, sebarealizácie. U študujúcej mládeže možno o voľnom čase hovoriť po skončení vyučovania, napísaní domácich úloh, príprave do školy, po uspokojení fyziologických potrieb – jedla, spánku – a po vykonaní ďalších povinností. Charakteristické je, že voľný čas je sférou slobodnej voľby, výberu možností jeho vyplnenia podľa svojich vlastných subjektívnych kritérií, potrieb a záujmov. Tradične sa o voľnom čase hovorí len v protiklade s prácou alebo štúdiom, takže sa o ňom uvažuje predovšetkým u dospelých, detí a mládeže. V skutočnosti je aktuálny už od ranného detstva v súvislosti s hrou v pravom zmysle slova. Spočiatku je vlastne dominantnou sférou aktivít a postupne ustupuje v prospech ostatných.

Voľný čas je dôležitý aj z hľadiska psychického vývinu detí. Základnými znakmi voľného času, ako sme už uviedli, sú sloboda a voľnosť. Je to sféra slobodnej voľby, výberu možností na jeho vyplnenie, využívanie podľa vlastného slobodného výberu. Je to závislé od

mnohých faktorov osobnosti, hlavne veku, pohlavia, záujmov, psychických a fyzických predpokladov, aj od zdravotného stavu, taktiež od sociálneho prostredia a výchovy. Záujmová orientácia a výber, voľba činnosti aj voľnočasových aktivít sú vždy do určitej miery limitované osobnosťou a možnosťami, podmienkami prostredia. Hodnota voľného času je podmienená len objektívne, t.j. nielen tým, čo človek robí, ale aj subjektívne, t.j. i tým, ako prežíva to, čo robí. Súhrnne povedané, aktivity voľného času majú prispieť k plnej realizácii osobnosti a medziľudských vzťahov vo všetkých zložkách jej harmonického rozvoja.

Ak berieme do úvahy vymedzenie voľného času, celkove možno konštatovať, že voľný čas žiakov stredných škôl je čas, ktorý im zostane po vykonaní všetkých povinností a nevyhnutných potrieb, teda čas, ktorý využijú na oddych, zábavu i potešenie. Možno teda súhlasiť s E. Kratochvílovou (2001, s. 4), že: „*Voľný čas je špecifickou a dôležitou súčasťou života detí, mládeže, dospelých – človeka v každom veku. Je to čas na oddych, rekreáciu, regeneráciu psychických a fyzických síl, uvoľnenie po práci, štúdiu na spoločenské stretnutie, na poznávanie sveta, života, na sebarealizáciu v aktivitách, činností podľa vlastných potrieb a záujmov, predstáv, túžob, ašpirácií a hodnôt*“.

Významným faktorom, ktorý v hlavnej miere určuje kvalitu trávenia voľného času, sú záujmy mladých ľudí a ich záujmová činnosť. **Záujem** sa charakterizuje v psychologickej a pedagogickej literatúre ako silný motív, ktorý vyvoláva potrebu ho realizovať (Kominarec, 1996, s. 99). E. Kratochvílová (2002, s. 6) konštatuje, že záujmy nie sú vrodené vlastnosti, ale sa formujú a utvárajú v priebehu života na základe individuálnych predpokladov osobnosti.

Základom pre vznik záujmu sú **potreby**. Rozumieme pod nimi nutnosť organizmu niečo získať alebo niečoho sa zbaviť. Samozrejme, že záujmy a potreby nemôžeme stotožňovať. Vznik určitého záujmu a jeho prejavenie je podmienené ďalšími vnútornými podmienkami osobnosti a podmienkami vonkajšieho sveta, prostredia v ktorom človek žije a najmä výchovy. Na vytváranie a rozvíjanie záujmov majú vplyv okrem potrieb aj schopnosti, vlohy a citové vzťahy.

Záujmová činnosť tradične u nás patrila k najdôležitejším aktivitám detí, mládeže vo voľnom čase. To je dôvod na to, aby sa im venovala vo výchove cieľavedomá pozornosť.

Podľa E. Fulkovej (1992, s. 22) pod pojmom **záujmová činnosť** rozumieme neodmysliteľnú súčasť spôsobu života, ktorej sa ľudia venujú vo svojom voľnom čase. Zahŕňa širokú škálu odborov od viac menej praktických, cez šport, zberateľskú činnosť, cestovanie, až po rôzne podoby záujmového sebavzdelávania, činnosť umeleckú a vedecko-technickú. Ako A. Masaryková a P. Masaryk (2002, s. 71) uvádzajú, najčastejšie sa z hľadiska obsahu členia záujmové činnosti na spoločenskovedné, kultúrno-umelecké, prírodovedno-ekologické, pracovno-technické, telovýchovné, športové a turistické. V. Žbirková (1999, s. 23) uvádza, že záujmová činnosť detí a mládeže sa uskutočňuje prostredníctvom príležitostnej záujmovej činnosti organizovanej ako podujatia pre záujemcov, individuálnej záujmovej činnosti, ktorá je neorganizovaná, a pravidelnej záujmovej činnosti organizovanej ako činnosti stálych záujmových skupín a útvarov.

Ako E. Kratochvílová (2002, s. 7) uvádza, z pedagogicko-psychologického hľadiska je potrebné poukázať na vplyv záujmovej činnosti na formovanie a rozvoj nielen potrieb a záujmov, hodnôt, ale aj schopností, charakterových vlastností, na rozvoj poznania, na vytváranie zručností, návykov, na získavanie praktických skúseností, na formovanie celej osobnosti. Z uvedeného vyplýva zdôrazňovanie významu záujmovej činnosti ako dôležitého prostriedku pri utváraní aktívneho spôsobu života, zmysluplného využívania voľného času a prevencie sociálno-patologických javov.

Niektoré konkrétne výsledky z empirického prieskumu

Cieľmi empirického prieskumu bolo [okrem iného] zistiť:

- Akým spôsobom respondenti [mladí ľudia - žiaci stredných škôl] najradšej trávia svoj voľný čas v súčasnom období.
- Ako respondenti trávia voľný čas v rovesníckych skupinách [partiách].
- Či mladí ľudia pociťujú prekážky v realizácii svojich záujmov a záujmovej činnosti, a ak áno, akého druhu.
- Aké preferovanie, z hľadiska organizácie záujmov a záujmovej činnosti, respondenti uplatňujú.
- Ako respondenti vnímajú ponuku záujmovej činnosti na škole.

Výskumnú vzorku tvorilo 290 žiakov strednej školy. Výskumnými metódami boli dotazník a interview. Údaje získané z dotazníkov boli štatisticky spracované.

Čo sa týka spôsobu trávenia voľného času, konkrétna otázka v dotazníku „*Akým spôsobom najčastejšie trávite svoj voľný čas?*“ priniesla takéto výsledky: Z odpovedí 290-tich respondentov jednoznačne vyplýva, že stredoškoláci všeobecne vo svojom voľnom čase uprednostňujú aktivity relaxačné a zábavné. Prvé miesto medzi záujmami mladých ľudí sledovanej vzorky bezkonkurenčne patrí sledovaniu televízie a DVD. Najväčší podiel opýtaných [takmer 58%] uviedlo túto činnosť ako najčastejší spôsob trávenia svojho voľného času. Ide jednoznačne o pasívne trávenie voľného času. Hneď na druhom mieste v štruktúre záujmov nasleduje stretávanie sa s priateľmi v skupinách [partiách], ktorým dáva prednosť takmer 49%. V období adolescencie sa prejavuje intenzívna potreba patriť niekam a byť obľúbený. Rovesnícke skupiny [partie] majú veľký vplyv na správanie svojich členov a poskytujú pocit spolunáležitosti, istoty, znásobujú možnosti zábavy. Na druhej strane sa však tiež v tejto spoločnosti môže skrývať nebezpečenstvo negatívneho vplyvu nevhodných skupín [partií] na človeka. V životnom spôsobe dnešných mladých ľudí veľkú spoločenskú rolu zohráva šport. Takáto skutočnosť sa potvrdila aj v prípade stredoškolákov našej vzorky. Aktívnemu športu sa venuje takmer 41% opýtaných. V súvislosti so športovými aktivitami je možno zaujímavé spomenúť, že medzi najčastejšie druhy športovej záujmovej činnosti patria kolektívne športy ako sú futbal, basketbal, hádzaná, cvičenie v posilňovni, aerobic, box, stolný futbal a taktiež biliard. S preferenciou rekreačného športu však získané údaje nekorešpondujú, pretože tomu sa venuje iba necelé 4% respondentov. K voľnočasovej aktivite s pomerne vysokou frekvenciou patrila u skúmanej vzorky návšteva diskoték, barov, kaviarní a herní. Tento druh vypĺňania času uviedlo taktiež 41% opýtaných, čo možno považovať za mimoriadne nepriaznivý jav z hľadiska kvality prežívania voľného času. Na pomerne vysokej úrovni preferencie je počúvanie hudby, ktoré uviedlo takmer 27% respondentov. Prostredníctvom CD prehrávačov a iných technických zariadení je v súčasnosti reprodukovateľnosť hudby na vysokom stupni kvality, čo mladí ľudia oceňujú predovšetkým pri produkcii populárnej hudby domácich i zahraničných interpretov. Zaujímavým poznatkom je pomerne vysoké percente pridelené úplne pasívnym formám trávenia voľného času, a to spaniu, leňošeniu, ničnerobeniu, ktoré predstavuje takmer 26% opýtaných. Táto skutočnosť môže mať niekoľko príčin. Buď školské povinnosti vyčerpávajú respondentov natoľko, že potrebujú „adekvátnu“ kompenzáciu na zregenerovanie psychických aj fyzických síl, alebo ďalšou alternatívou môže byť nedostatok záujmu o alternatívne trávenie voľného času iným spôsobom a najpravdepodobnejšie je „dospávanie“ po návštevách barov, kaviarní a pod., ktoré sú v preferenciách stredoškolákov na poprednom mieste. Charakteristickým znakom našej doby je neustále sa zrýchľujúce tempo rozvoja technológií v nových komunikačných systémoch, čoho dôsledkom je zavádzanie počítačov prakticky do všetkých sfér života spoločnosti. Táto skutočnosť sa odráža aj vo výsledkoch prieskumu. Takmer 23% respondentov uviedlo ako najčastejšie vypĺňanie voľného času návštevu internetových

kaviarní, hru na počítačoch a prácu s počítačom. Potešiteľným zistením je, že čítaniu časopisov vo svojom voľnom čase sa venuje takmer 20% opýtaných. Príprava na vyučovanie taktiež zasahuje do voľného času stredoškolskej mládeže. V odpovedi ju uviedlo takmer 19%. Stredoškolská mládež je ešte v prevažnej miere ekonomicky závislá na rodine. Z toho pravdepodobne plynie poznatok, že takmer 18% respondentov sa vo svojom voľnom čase venuje stretávaniu sa v rámci rodiny a pomáhaniu jej členom. Obdobie adolescencie je tiež obdobím nadväzovania priateľských a partnerských vzťahov. Táto skutočnosť sa odráža aj pri spôsobe trávenia voľného času. Stretnutia s priateľmi, resp. s priateľkami vo dvojiciach sa objavujú medzi častejšími formami využívania voľného. Z opýtaných respondentov dáva prednosť stretávaniu sa s partnerom takmer 14%. Na ďalšom mieste sa v zozname záujmov opýtaných umiestnila návšteva kina, ktorú medzi svoju voľnočasovú činnosť zaradila takmer 14%. Je pochopiteľné, že mladí ľudia radi navštevujú filmové predstavenia, kde majú zároveň možnosť stretnúť sa s priateľmi. Fenomén kín, zdá sa, že i napriek pesimistickým predpovediam spojeným s nástupom nových technológií, si udržiava stále vysokú popularitu napriek pomerne vysokým finančným čiastkam, ktoré si v súčasnosti návšteva filmového predstavenia vyžaduje a ktoré v celkovej miere znížilo návštevnosť kín v porovnaní s minulosťou. Návšteva kina patrí k zaujímavým spôsobom vypĺňania voľného času stredoškolskej mládeže. Na rovnako mieste sa umiestnilo počúvanie rozhlasu. Dôvodom obľúbenosti rozhlasu je skutočnosť, že človeku môže robiť spoločnosť prakticky všade celých 24 hodín denne aj vďaka rôznym hudobno-zábavným mládežníckym staniciam, ktoré poskytujú zábavu blízku záujmom mladých ľudí. Typickou aktivitou vypĺňania voľného času ľudí sa v ostatných rokoch stáva návšteva nákupných centier. Tieto mega podniky sa stávajú chtiac-nechtiac významnou dominantou väčších miest, pretože v sebe koncentrujú zábavu, nákupy, návštevu miest spoločného stravovania. Návštevu týchto zariadení v dotazníku uviedlo takmer 10% opýtaných. Pomerne malej obľube u respondentov sa teší trávenie voľného času v prírode [9%], štúdiu odbornej literatúry [takmer 7%], návšteva divadla, múzea a výstav [takmer 6%], návšteva rôznych záujmových krúžkov [takmer 6%], rôznym ručným prácam [takmer 4%] a ako spôsob trávenia voľného času sa vyskytli aj brigády [takmer 4%]. Umeleckej činnosti sa vo svojom voľnom čase venuje takmer 5% opýtaných [ide prevažne o literárnu tvorbu a maľovanie], rekreačný šport realizuje takmer 4% respondentov. Prakticky na okraji záujmu, či skôr nezáujmu zostávajú verejnoprospešné činnosti, charitatívne činnosti, starostlivosť o ochranu prírody. cestovanie a spoznávanie nových krajín.

Čo sa týka spôsobu voľného trávenia voľného času v rovesníckych skupinách [partiách], výsledky ukazujú, že stretávanie sa v týchto partiách patrí medzi najobľúbenejšie voľnočasové aktivity mladých ľudí v stredoškolskom veku [takmer 54%]. Na otázku „*V prípade, že sa vo voľnom čase stretávate s partiou priateľov, akým spôsobom ho spolu trávite?*“ väčšina respondentov odpovedala, že v partii sa najčastejšie stretáva s cieľom spoločne sa zabaviť. Za veľmi nepriaznivý jav možno považovať zistenie, že takmer 49% opýtaných trávi svoj voľný čas v partii, návštevou barov, klubov, kaviarní, vrátane návštev diskoték, teda vonkoncom nejde o zmysluplnú záujmovú činnosť a záujmové aktivity. Toto zistenie poukazuje na fakt, že mladí ľudia často nevedia efektívne využiť svoj voľný čas. O tom svedčí aj priorita vyplnenia voľného času stretávaním a rozprávaním sa o „rôznych veciach“ ako uviedlo takmer 21% respondentov. Ako miesto stretnutí opýtaní uviedli väčšinou „u jedného z nás“ alebo „na ulici, vonku, na schodoch“. Aktívnemu športu sa v partii venuje takmer 16% respondentov. Prevažujú opäť kolektívne športy ako futbal, holej, basketbal, volejbal, aerobic, ale aj typický barový a kaviarenský šport biliard a stolný futbal, ktorý tak sekundárne presúva záujmovú partiu do kategórie barov a herní. O tom, že mladí ľudia často nevedia efektívne využívať možnosti aktívneho vypĺňania svojho voľného času svedčí takmer 13% respondentov, ktorí ho vypĺňajú „túlaním sa po meste a okolí“. Spoločnej

návšteve kina sa venuje takmer 9% opýtaných. Také isté percento mládeže trávi čas spoločnou zábavou v rámci partie na chatách. Preferencia návštev internetových kaviarní a hier na počítačoch sa vyskytla takmer v 6% odpovedí. Ďalšou voľnočasovou aktivitou realizovanou spoločne v rámci partií je návšteva koncertov, festivalov, takmer 5% respondentov a nákupy tiež takmer 5% opýtaných. Ako menšinové spoločné aktivity respondenti uviedli sledovanie televízie a DVD [takmer 3%] . Spoločné turistické vychádzky a spoločné výlety takmer 2% a spoločnú návštevu záujmových klubov a krúžkov tiež iba 2% opýtaných. Cestovanie ako spoločný záujem uprednostňuje takmer 1% respondentov a podobne takmer 1% opýtaných uprednostňuje sezónne aktivity, ako je návšteva kúpaliska a pod. Ako vyplýva z výsledkov prieskumu v tejto časti, môžeme konštatovať, že iba veľmi malé percento respondentov sa stretáva v partii za účelom zmysluplných záujmových činností a záujmových aktivít, úplne absentujú spoločné aktivity, ktoré možno označiť súhrnným názvom „pre spoločnosť“, taktiež spoločná návšteva kultúrnych inštitúcií sa v rovesníckych partiách prakticky nerealizuje.

V prieskume nás zaujímal aj **problém prekážok v záujmovej činnosti stredoškolskej mládeže**. Z vyhodnotenej otázky „*Existujú prekážky a akého druhu pri realizovaní záujmov a záujmovej činnosti?*“ možno uviesť, že realizovanie záujmov a záujmovej činnosti je podmienené viacerými faktormi. Patrí k nim nesporne nedostatok voľného času, finančných prostriedkov, vhodná ponuka záujmovej činnosti, materiálno-technické a priestorové podmienky na realizáciu a iné, prevažne individuálne zdravotné a rodinné obmedzenia. Tieto aspekty potvrdzujú aj odpovede opýtaných. Za jeden z najčastejšie uvádzaných dôvodov ako prekážky v realizácii záujmov a záujmovej činnosti respondenti uvádzali nedostatok financií [takmer 40%]. K pozitívam však možno pripísať skutočnosť, že sa ho snažia kompenzovať prostredníctvom brigádnickej činnosti. Ďalším z najčastejšie uvádzaných dôvodov bol nedostatok voľného času [takmer 40%]. Na nedostatočné podmienky ovplyvnené rodinou a školou poukázala taktiež veľká časť respondentov. Školu ako prekážku vyplnenia voľnočasových aktivít uviedlo takmer 10% respondentov, zákazy zo strany rodičov až 25% opýtaných. Na nedostatky v oblasti poskytovania dostatočnej ponuky záujmovej činnosti poukázalo takmer 3% respondentov, na zdravotné problémy spojené s určitými obmedzeniami takmer 3% a žiadne prekážky nepociťujú tiež takmer 3% opýtaných.

Čo sa týka **preferovania z hľadiska organizácie záujmov a záujmovej činnosti**, na otázku „*Akú formu organizovania záujmovej činnosti uprednostňujete?*“ [našou snahou bolo získať informácie o tom, či respondenti majú záujem o organizovanú formu trávenia voľného času alebo dávajú prednosť iným formám voľnočasových aktivít] sme získali nasledujúce výsledky: Až takmer 70% respondentov uviedlo, že sa vôbec nezúčastňuje organizovanej formy záujmovej činnosti. Prevaha uprednostňovania neorganizovanej formy záujmovej činnosti je evidentná. Zo získaných údajov sa možno domnievať, že iba veľmi málo mladých ľudí jed pokojných s ponukou organizovanej záujmovej činnosti. Taktiež možno konštatovať, že aj keď jedným z faktorov, ktoré ovplyvňujú záujem o organizovanú činnosť patrí nepochybne atraktívnosť ponuky, väčšina mladých ľudí napriek tomu nemá záujem organizovať sa v mládežníckych, občianskych či iných záujmových organizáciách, či pracovať v záujmových krúžkoch. Svoje záujmy si väčšinou realizujú individuálnou formou podľa vlastných potrieb a možností.

Na otázku, týkajúcu sa **ponuky záujmových aktivít na škole**, možno hodnotenie respondentov kvalifikovať ako značne rozporuplné. Takmer rovnaké percento opýtaných [takmer 35%] sa vyjadrilo o ponuke ako o zaujímavej, a druhá časť [35%] sa vyjadrila na konto ponúk záujmovej činnosti v negatívnom zmysle. Pomerne vysoké percento [takmer 15%] sa vôbec nezaujíma o záujmovú činnosť na škole. Ako zaujímavú možnosť respondenti hodnotili návštevu internetového krúžku, krúžku netradičných športov [floorball], atletika,

fitnes centrum. Ďalej jazykové krúžky taliančiny, angličtiny a aranžovanie. Problémy v krúžkovej činnosti na škole respondenti vidia v nedostatku finančných prostriedkov, slabom materiálnom vybavení niektorých aktivít, čo samozrejme podmieňuje finančná otázka. Problémy tiež vidia v zaujímavosti ponuky krúžkov záujmovej činnosti.

Záver a odporúčania pre prax

Voľný čas je možné využiť spoločensky pozitívne aj negatívne. Vedieť kultúrne a účelne využiť svoj voľný čas si vyžaduje splnenie dvoch základných podmienok. Prvou je existencia rôznych možností, vrátane rôznych druhov záujmovej činnosti na trávenie voľného času. Druhou požiadavkou je výchova k pozitívnemu tráveniu voľného času. Za jeden z veľkých problém v oblasti využívania voľného času mladých ľudí pokladáme v súčasnosti preferovanie pasívnych činností, čo potvrdzujú aj výsledky nášho prieskumu. Taktiež fenomén televízie má veľký vplyv na mladú generáciu. Je potrebné konštatovať, že dlhodobé sledovanie televíznych programov znižuje aktivitu ľudského vnímania, vedie k duševnej a fyzickej pohodlnosti. V nemalej miere môže negatívne pôsobiť na komunikáciu v rodine a na realizáciu sociálnych kontaktov. Veľmi veľa mladých ľudí nepozná veľa možností využívania voľného času, preferuje najmú návštevu barov či diskoték, kde riešia aj svoje problémy. Voľnočasové aktivity sú tiež často poznamenané zvykom, stereotypom viac ako záujmami človeka samotného. Významnú rolu tu zohráva pohodlnosť. Je určite pohodlnejšie sledovať televízny program ako ísť do divadla alebo na koncert. V tomto smere sú nezanedbateľné i finančné možnosti mladých ľudí. Z výsledkov prieskumu vyplynulo celkove znižovanie záujmu mladých ľudí o aktívnu a zmysluplnú činnosť vo voľnom čase. Podobné výsledky uvádzajú E. Drzníková (1997, s. 40-49), M. Kouteková (1999, s. 27-35) a E. Kratochvílová (2000, s. 26). Výsledky výskumov, vrátane prezentovaného, poukazujú na značnú nerozvinutosť mladých ľudí a na nepomer medzi záujmami, realizácia ktorých prispieva k rozvoju a kultivácii mladého človeka. Napriek tomu mladí ľudia vyjadrujú spokojnosť so spôsobom trávenia svojho voľného času.

Na základe poznatkov z odbornej literatúry ako aj empirických zistení je možné sformulovať **niektoré odporúčania pre prax** za účelom zlepšenia nie práve ideálneho stavu spojeného s využívaním voľného času stredoškolskej mládeže:

- Ukazuje sa, že je potrebné naďalej venovať pozornosť hlbšiemu teoretickému rozpracovaniu danej problematiky v odbornej pedagogickej, psychologickej a sociologickej literatúre vzhľadom na zmenené spoločenské podmienky.
- Je na škodu, že vybudovaný systém mimoškolskej výchovy, ako pre mládež tak pre dospelých, ktorý bol na dobrej úrovni, sa rozpadol a nie je momentálne v projekte Milénium venovaná dostatočná pozornosť tejto problematike.
- Ponúknuť mládeži zaujímavejšie formy organizovanej činnosti aktívnej zmysluplnej povahy, čo je určite neľahká úloha.
- Dôležité je formovať u mladých ľudí pozitívne vedomie trávenia voľného času, učiť ich chápať voľný čas ako životnú hodnotu už v rodine.
- Pri škole zriadiť stredisko záujmovej činnosti s pedagogickým zamestnancom pre prácu so žiakmi v ich voľnom čase, ktorý by bol zodpovedným manažérom, organizátorom, kontaktnou osobou medzi vedením školy, domovom mládeže a ďalšími spolupracujúcimi zariadeniami.
- Zapojiť do spolupráce miestnych podnikateľov, občianske združenia, aby poskytli finančnú pomoc pre činnosť zaujímavých voľnočasových aktivít.
- Prostredníctvom médií aktívne vyhľadávať projekty, ktoré poskytujú dotácie na záujmovú činnosť.
- Zapájať sa do programov a projektov [IUVENTA, MŠ SR].

- Stojí za uváženie, či nezmeniť právnu normy v oblasti sponzorstva, aby boli prospešné aj pre školstvo aj kultúru.

Štúdia si nenárokuje na úplnosť teoreticko-praktického rozpracovania. Je skôr iba čiastkovým príspevkom k riešenej problematike.

Literatúra:

DRZNÍKOVÁ, E. 1997. Záujmová orientácie mládeže v Slovenskej republike. In *Mládež a spoločnosť*, 1997, roč. III, č. 4, s. 40-49.

FULKOVÁ, E. 1992. Postavenie MŠVVD v systéme VVD. In *Národná osveta*, 1992, roč. II, č. 18, s. 22-26.

KOMINAREC, J. 1996. Štruktúra a usmerňovanie záujmovej činnosti žiakov v domovoch mládeže pri SOU. In *Záujmové aktivity detí a mládeže.* Prešov : Monacom, 1996, s. 97-113.

KOUTEKOVÁ, M. 1999. Sociálno-negatívne javy vo voľnom čase mládeže. In *Mládež a spoločnosť*, 1999, roč. V, č. 3, s. 27-35.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2000. Dohovor o právach dieťaťa a voľný čas. In *Mládež a spoločnosť*, 2000, roč. VI, č. 1, s. 21-33. ISSN 1335-1109.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2001. Voľný čas a pedagogika voľného času. In *Vychovávateľ*, 2001, roč. XLV, 2001, č. 4, s. 2.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2002. Voľný čas a záujmová činnosť vo výchove mimo vyučovania. In *Pedagogické spektrum*, 2002, roč. XI, č. 1-2, s. 5-17.

MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky I.* Bratislava : Luskpress, 2004. ISBN 80-968956-2-1.

MASARYKOVÁ, A., MASARYK, P. 2002. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času.* Nitra : UKF, 2002. ISBN 80-968735-0-4.

SPOUSTA, V. a kol. 1997. *Teoretické základy výchovy ve volném čase.* Brno : MU, 1997. ISBN 80-210-1007-X.

TAMÁŠOVÁ, V. 2006. *Teória a prax rodinnej edukácie.* Bratislava : SAPIENTIA, 2006. ISBN 80-89229-01-8.

ŽBIRKOVÁ, V. 1999. *Záujmová činnosť a záujmové aktivity v školách a v školských zariadeniach*. In *Výchova a vo voľnom čase s podnety k činnosti klubov mladých debrujárov.* Šaľa : AMD, 1999, s. 22-29.

Resume: *The article is of a theoretical and a practical character. Besides the theoretical view of leisure time pedagogy it presents mapping of present day leisure time activities on a sample of secondary school learners.*

Kontaktná adresa:

Doc. PhDr. Emília Fulková, CSc.
Katedra pedagogiky,
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: emilia.fulkova@fedu.uniba.sk

VÝZKUM VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT DĚTÍ A MLÁDEŽE V MIKROREGIONU KONICKO

Antonín BŮŽEK - Vladimír UHEREK

Anotace příspěvku: *Ve svém příspěvku se zabýváme problematikou vztahu mezi poptávkou vyplývající ze zájmu dětí a nabídkou příležitostí, kterou zprostředkovávají v mikroregionu Konicko školy, obecní úřady a farnosti v oblasti volného času dětí a mládeže. V příspěvku uplatňujeme teritoriální, lokální zřetel k uvedené problematice.*

Klíčová slova: *mikroregion Konicko, volný čas dětí a mládeže a jeho místo v jejich životě, instituce a organizace vytvářející nabídku pro volný čas dětí a mládeže*

Mikroregion Konicko v České republice leží v severozápadní části okresu Prostějov, sousedí s okresy Olomouc, Blansko a Svitavy. Celková rozloha mikroregienu Konicko je 178 km^2, celkový počet obyvatel se pohybuje okolo 11 500. Krajinný i správní celek Konicko se rozprostírá v malebné krajině mírně zvlněných úbočí Drahanské vrchoviny. Protáhlý horský masiv Drahanské vrchoviny s četnými skalními útvary lemovaný malebnými údolími s potůčky a mokřadními loukami je ideálním místem k pěší turistice i cykloturistice.
Uprostřed této hornaté krajiny můžeme navštívit:

- Přírodní park Kladecko,
- Přírodní rezervaci Průchodnice.
- Přírodní rezervaci Rudka,
- Přírodní památku Taramka a Skřípovský mokřad.

Mikroregion Konicko vznikl 4. listopadu 1999 ve městě Konici jako Dobrovolný svazek obcí.

Město Konice se nachází v severním cípu Drahanské vrchoviny na dvou protilehlých svazích údolí říčky Jesenky. První písemná zpráva o Konici se váže k datu 1. září 1200. Tehdy tu pravděpodobně na místě dnešního zámku stála tvrz, mající za úkol chránit obchodní cesty vedoucí přes Moravu do Čech. Mezi významné památky mikroregionu Konicko patří v Konici barokní zámek z roku 1702, sloužil jako letní rezidence řádu premonstrátů kláštera Hradiska u Olomouce a u obce Lipová Malé hradisko, nejstarší keltské oppidum na území ČR (z 2.-1. století před naším letopočtem).

Významnou složkou společenského života mikroregionu Konicko jsou tradice a lidové zvyky, které se váží k jednotlivým obcím. Pokud jde o kulturní a společenské aktivity obyvatel uvádíme zejména tyto: tradiční hudební akce „Žváčkův festival“ v Konici, vystoupení dětského folklorního souboru Sasanka ze Dzbelu, výtvarné soutěže dětí základních škol, oslavy Dne dětí se sportovním i kulturním programem.

V mikroregionu Konicko jsou zastoupeny vzdělávací instituce poskytující předškolní, základní a střední vzdělávání. Kromě sítě mateřských škol děti navštěvují základní školy
a gymnázium. Základní umělecké vzdělávání dětem a mládeži poskytuje základní umělecká škola v oborech hra na hudební nástroj, malířství, keramika a užité umění.

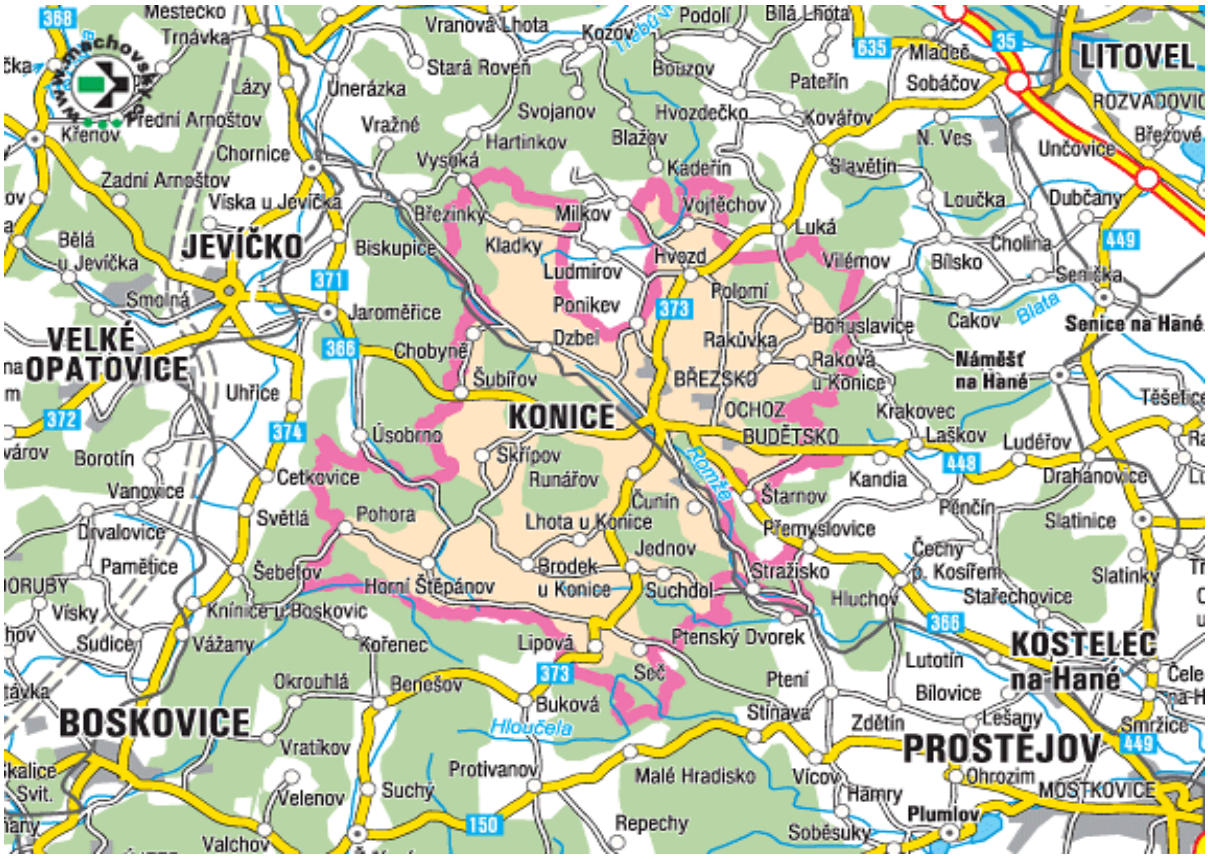
Na ovlivňování života obyvatel se podílejí školy, občanská sdružení a římskokatolické farnosti a ostatní zařízení, zejména však s přihlédnutím na děti a mládež.
V mikroregionu Konicko působí občanská sdružení s různým zaměřením.

Jde o tato sdružení: Sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska, Klub českých turistů, Junák-svaz skautů a skautek, Sokol, Sportovní kluby, Rybářský svaz. Děti mládež a dospělí jsou převážně organizovány a zapojeny ve Sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska jako dobrovolní hasiči.

Žáci a studenti navštěvují studio „UMĚ“, které se zabývá výukou základů malířství.

Mezi těmito sdruženími, římskokatolickými farnostmi, základními školami a gymnáziem je jistá spolupráce ve výchovném působení na děti a mládež.

Obrázek 1: Mapa mikroregionu Koniko



V Mikroregionu Konicko jsou tři venkovské základní školy. V Bohuslavicích, Brodku u Konice a v Horním Štěpánově a jedna základní škola a gymnázium ve městě Konice a osm římskokatolických farností Bohuslavice, Brodek u Konice, Jesenec, Kladky, Skřípov, Stražisko, Suchdol a Šubířov.

V příspěvku vycházíme z rigorózní práce, ve které byl kladen důraz na oblast volného času a zjištění spokojenosti dětí a mládeže v mikroregionu Konicko s nabídkou volnočasových aktivit, které jim zprostředkovávají školy a jiné organizace. A to jednak prostřednictvím strukturovaného dotazníku určeného žákům základních škol a gymnázia, jednak rozhovorem s učiteli a se správci farností.

V kapitolách, které pojednávají o problematice volného času dětí a mládeže byly uvedeny konkretní příklady z literatury, která byla při zpracování rigorózní práce k dispozici, též však již skutečnosti vzešlé z vlastního empirického šetření.

Po zpracování teoretické a empirické části rigorózní práce lze konstatatovat, že jak dětem, tak jejich rodičům, školám, obecním úřadům, sdružením a římskokatolickým farnostem v mikroregionu Konicko není volný čas dětí a mládeže a jeho obsah lhostejný.

Realizuje se v různých sportovních a kulturních činnostech, či v různých zájmových pracovních aktivitách. Ty jsou podmíněny možnostmi, které v oblasti volného času nabízí instituce a organizace v mikroregionu Konicko. Pozitivní je, že právě někteří rodiče ovlivňují vývoj svých dětí výběrem činností pro jejich volný čas a způsob jeho trávení.

Domníváme se, že právě především rodina ve spolupráci se školou mají jedinečnou příležitost, jak usměrnit a v kladném slova smyslu ovlivnit náplň volného času dětí a mládeže a tuto příležitost by měly plně využít.

Základní školy, popřípadě gymnázium mikroregionu Konicko plní též funkci centra volného času dětí a mládeže. Působení sdružení dětí a mládeže je omezeno jejich malopočetním zastoupením v mikroregionu Konicko, (zejména jde o sdružení hasičů, které je v podobě sboru dobrovolných hasičů zastoupeno v každé obci tohoto mikroregionu). Nezanedbatelný podíl na volnočasové výchově dětí a mládeže mají správci římskokatolických farností, přípravou různých soutěží, vycházek a výletů jakož i přípravou a organizací letních táborů s duchovním zaměřením.

Pokud jde o školská zařízení pro zájmové vzdělávání v mikroregionu Konicko pracují pouze školní družiny. U škol nenacházíme školní kluby a v dané lokalitě není zřízen dům dětí a mládeže jako centrum volného času, který by mohl prezentovat strukturovanou nabídku volnočasových aktivit a být jistým koordinačním činitelem mikroregionu Konicko. Zřizovatelem tohoto střediska by mohlo být město Konice, jako obec s rozšířenou působností a to i z hlediska prevence nepříznivých vlivů působících na děti a mládež.

Přestože čtyři základní školy a gymnázium v mikroregionu Konicko v nabídce volnočasových aktivit dětí a mládeže dominují, nejsou nabízené volnočasové aktivity dojíždějícím žákům dostupné, jsou omezováni časem odjezdů prostředků veřejné dopravy. Nelze pominout i finanční dostupnost nabízených činností, zvláště pro některé sociálni slabé rodiny. I to ovlivňuje rozvoj osobnosti některých dětí v mikroregionu.

Volný čas dětí a mládeže a jeho obsahové naplnění má význam pro celoživotní orientaci člověka. V dětství a v mládí se utváří hodnotový systém jedince, zájmová orientace, životní pozice a způsoby chování a jednání. Role výchovného působení
ve sféře volného času mladé generace je nezastupitelná. Je v něm skryt silný potenciál, který je nutno uvědoměle, cíleně a systematicky využívat. Jisté totiž je, že co pozitivního bude do nejmladších členů naší společnosti vloženo, to se časem také zúročí v kvalitě jednotlivců i v mezilidských vztazích.

Výzkum volnočasových dětí a mládeže v mikroregionu Konicko nám dává odpovědi na otázky, které byly formulovány jako dílčí cíle výzkumu. Tyto odpovědi předkládáme v následující části našeho příspěvku.

Odpovědi na otázky k volnočasovým aktivitám dětí a mládeže v mikroregionu Konicko

1. ***Jak jsou žáci a studenti základních škol a gymnázia spokojeni s množstvím volného času.***

Z výsledků šetření vyplývá, že náročnost studia se přímo odráží v množství volného času, který žáci a studenti subjektivně pociťují. Podle odpovědí respondentů má téměř ¾ žáků základních škol (73,97 % dotázaných) dostatek volného času,
ale ze studentů gymnázia již na tuto otázku odpovědělo kladně jen zhruba třetina dotázaných (35,71 % respondentů).

2. ***Kdo, popřípadě co ovlivňuje zájmovou volnočasovou činnost žáků a studentů základních škol a gymnázia.***

Podle výsledků dotazníku nejvíce žáky základních škol při využívání volného času ovlivňuje parta a rodiče, četné jsou odpovědí zpěvák, hudební skupina, sportovec, přítel, přítelkyně, zájmová činnost sama, dále následují odpovědi občanská sdružení a učitel.

U studentů gymnázia rovněž nejčetnější odpovědí byla parta, následují odpovědi přítel, přítelkyně, zájmová činnost sama, rodiče a vrstevníci, dále zpěvák, hudební skupina, sportovec a čtení knih.

Podle výsledků je patrná tendence u starších respondentů k posilování vlivu party. Uspokojující je významný podíl vlivu rodičů na volnočasové aktivity jak u žáků základních škol, tak u studentů gymnázia.

3. ***Jak jsou žáci a studenti základních škol a gymnázia informováni o nabídkách pro volný čas, které pro ně připravuje jejich škola.***

Informovanost o nabídkách pro volný čas připravovaných školou je vyšší u žáků základních škol než u studentů gymnázia. O nabídkách je dobře informováno 63,01 % a částečně, nepravidelně 28,77 % dotázaných respondentů základních škol.

Jedna třetina studentů gymnázia je informována dobře a polovina studentů hodnotí informovanost jako částečnou, nepravidelnou.

4. ***Jak jsou žáci a studenti základních škol a gymnázia informováni o nabídkách pro volný čas, které pro ně připravuji občanská sdružení.***

Informovanost o nabídkách volnočasových aktivit připravovaných občanskými sdruženími není velká u žáků základních škol ani u studentů gymnázia.
Dobře informováno je 20,55 % dotazovaných žáků základních škol a žádný student gymnázia. Částečně, nepravidelně je informováno 37,90 % respondentů základních škol a 30,95 % respondentů studentů gymnázia.

Neinformováno je 40,18 % dotazovaných respondentů žáků základních škol a 69,05 % dotazovaných respondentů studentů gymnázia.

5. ***Které aktivity volného času žáci a studenti základních škol a gymnázia preferují.***

Žáci základních škol ve volném čase nejvíce preferují sport (z konkrétních sportů nejčastěji uváděn fotbal), následují hry na počítači, poslech hudby, dále jízda na kole, kamarádi, péče o zvíře. Studenti gymnázia rovněž dávají přednost sportu, následují kamarádi, parta, práce na počítači, poslech hudby, čtení knih a návštěvy diskotéky.

6. ***Jakým způsobem spolupracuje škola se sdruženími, obecním úřadem a farností ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže.***

Základní školy ve volnočasových aktivitách, které připravují pro své žáky úzce spolupracují s obecními úřady, obecní úřady zabezpečují tyto aktivity materiálně a finančně.

Obecní úřady, ve spolupráci s dobrovolnými hasiči a v některých obcích i s tělovýchovnými jednotami, připravují pro děti a mládež v rámci dnů dětí v měsících červenci a srpnu sportovní a zábavné soutěže, o které mají děti a mládež velký zájem a účast na nich je veliká. Také školy spolupracují při organizování volnočasových aktivit s dobrovolnými hasiči a tělovýchovnými jednotami (fotbalovými) ve kterých jsou děti organizovány.

Spolupráce škol se správci římskokatolický farností je zaměřena jen na výuku náboženství na školách. Ostatní volnočasové aktivity připravují správci římskokatolických farností pro děti a mládež na svých farách samostatně bez spolupráce škol, pří přípravě úzce spolupracují s dobrovolnými hasiči.

7. *Jak se liší představy o nabídce volného času pro děti a mládež žáků a studentů základních škol a gymnázia, učitelů a duchovních.*

Představy žáků základních škol a studentů gymnázia o nabídkách volného času pro děti a mládež se od představ jejich učitelů liší, postrádají tělocvičny a sportovní hřiště, kde by mohli mít ve svém volném čase možnost navštěvovat kroužky bojových umění, lukostřelby, kde by mohli trávit svůj volný čas formou her, soutěží. Dále postrádají kina, bazén. I když jsou tyto hřiště v obcích postaveny, děti pokud nejsou organizované na ně přístup nemají.

Učitelé berou volnočasovou nabídku pro své žáky a studenty jako dostačující. Organizují pro své žáky množství sportovních, kulturních ale i zábavných akcí, ale tyto jejich akce nejsou přístupné pro všechny děti, které do škol dojíždí z jiných obcí.
Správci římskokatolických farností by chtěli zpřístupnit sportovní zařízení školy a obcí pro všechny děti bez rozdílu (nejen organizované). Podporují myšlenku vybudovat pro děti nějaké hřiště, plácek, kde by mohly využívat svůj volný čas formou her, soutěží, sportu.

Přínos rigorózní práce nacházíme v teoretickém obohacení autora a využití spatřujeme v tom, že její výsledky budou prezentovány ředitelům základních škol a gymnázia mikroregionu Konicko, a také postupně budou s nimi seznamováni starostové obcí a správcové římskokatolických farností.

Výsledky rigorózní práce mohou pomoci učitelům základních škol a gymnázia v mikroregionu Konicko k poznání volnočasového prostředí dětí a mládeže a nastiňují možnosti pedagogického ovlivňování způsobů, jak děti a mládež tráví volný čas. Také však co si děti a mládež přejí a jak by se mohla nabídka volnočasových aktivit rozšířit podle jejich představ.

Pokud jde o rodiče žáků základních škol a studentů gymnázia v mikroregionu Konicko bude ředitelům škol nabídnuto vystoupení k problematice volného času na rodičovských sdruženích, které bude doplněno aktuálními informacemi získanými v empirické části rigorózní práce.

Autoři tohoto příspěvku oceňují vstřícnost a ochotu starostů, ředitelů základních škol a gymnázia, učitelů a správců římskokatolických farností, kteří pomohli vstřícně získat informace v oblasti volného času dětí a mládeže v mikroregionu Konicko.

Dominantní postavení v mikroregionu Konicko, děkanátu Konice mají římskokatolické farnosti, ovlivňující duchovní život obyvatel. Zejména na volnočasových aktivitách při základní škole Brodek u Konice se velkou měrou podílí správce farnosti Jednov-Suchdol, který s mládeží připravuje různé kulturní i sportovní akce při zahájení a ukončení školního roku. Na své faře v Jednově (nachází se nedaleko sídla školy) vytvořil pro děti dvě klubovny, pro dívky a chlapce, které jsou využívány pro činnost zájmových kroužků, při jejich organizování úzce spolupracuje s dobrovolnými hasiči v okolí své farnosti.

Děkanát Konice má dvacet tři farností. Děti z těchto farností navštěvují základní školy v Bohuslavicích, Brodku u Konice a základní školu a gymnázium v Konici.

Účast dětí v mimovyučovacích zájmových aktivitách je ovlivněná nedostatečnou autobusovou dopravou, která v mnoha případech i přes zájem dětí omezí jejich účast v kroužcích zřizovaných základními školami, a zůstávají v nich pouze děti z místa bydliště. Dalším problémem návštěvnosti kroužků jsou finanční prostředky, mnoho dětí je ze sociálně slabých rodin a rodiče nemají na to, aby mohli své děti a jejich zájem o kroužky podporovat. Oblast mikroregionu Konicko leží v místě, kde je omezena příležitost zaměstnání, je zde rozšířen pouze oděvní průmysl (Moděva Konice). Možnost získání práce je dále jen v zemědělských družstvech a malých soukromých firmách, další pracovní příležitosti jsou ve vzdálených městech v Olomouci a Prostějově, ale i zde je situace na trhu práce nepříznivá. Mnoho rodin se musí spolehnout jenom na sociální dávky, což postačuje

pouze na to, aby mohli zabezpečit základní lidské potřeby. Na to, aby mohli podporovat a rozvíjet koníčky svých dětí, jim už finanční prostředky nepostačují.

Je však další skupina rodičů, kteří mají možnost finanční podpory svých dětí, ale přes míru své zaměstnanosti nemají na své děti čas a ty si svůj volný čas řeší po svém. Sdružují se v různých deviačních skupinách a dopouští se delikventní, někdy i trestné činnosti, požívají alkoholické nápoje, začínají se seznamovat s různým typem drog, které si vyzkoušejí a v mnoha případech jim propadnou.

Dítě, mladý člověk, ve sféře volného času a prostřednictvím jeho obsahu získává jistou orientaci pro život. Jde o to jaký užitek přinesou volnočasové aktivity jedinci i společnosti. K naplňování práva dětí na volný čas, hru a účast v kulturních a uměleckých činnostech nutno vytvářet podmínky v rodině, ve škole, v obci, ve společnosti.

Literatura:

UHEREK, V. *Volnočasové aktivity dětí a mládeže v mikroregionu Konicko. (Rigorózní práce připravena k obhajobě).* Olomouc:Pedagogická fakulta UP, 2007.

Resume: *In my report (article) I deal with the question of the relationship between the demand resulting from the childen´s interest and supply of opportunities which in microregion Konice is offered by schools, municipal offices and parishes and which is focused on the free time activities of children and the youth. I apply territorial, local point of view.*

Kontaktní adresy:

PhDr. Antonín Bůžek, PhD.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Nám. T. G. Masaryka 1279, 796 01 Zlín
e-mail: antonin.buzek@fhs.utb.cz

Mgr. Vladimír Uherek
Husova 488, 798 52 Konice,
e-mail: vlado.uherek@iol.cz

VOĽNÝ ČAS BUDÚCICH UČITEĽOV PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOV

Zuzana HALÁKOVÁ - Milan KUBIATKO

Anotácia: *Pre mnohých je v súčasnosti voľný čas nedosiahnuteľným a takmer fiktívnym pojmom, či luxusom, ktorý si nemôžu v dnešnej hektickej dobe dopriať. Ľudia sú zaneprázdnení, naplno sa snažia venovať svojej práci a na oddych nestíhajú niekedy ani pomyslieť. V príspevku sa zaoberáme tým, či mladí, budúci učitelia, disponujú voľným časom a akým aktivitám sa v rámci neho venujú. Potvrdzuje sa, že významnú úlohu v ich živote stále zohráva aktívny oddych. Ich názory, postoje a konanie k uvedenej problematike sú dôležité, pretože si ich budú všímať žiaci základných a študenti stredných škôl a do určitej miery budú nimi ovplyvňovaní.*

Kľúčové slová*: voľný čas, budúci učiteľ.*

Úvod do problematiky

K voľnému času sa v súčasnosti pristupuje ako ku luxusu, ktorý si môže dopriať len málokto, prípadne niektorí si myslia, že naň nemajú nárok. Pre ďalších je tento pojem doslova cudzí, pretože si vo svojom hektickom živote naň nedokážu vyčleniť časť dňa, zopár chvíľ v týždni, dokonca ani v roku.

Voľný čas v sebe zahŕňa spoločenské, rekreačné a zábavné aktivity. Spôsob jeho trávenia má prispievať k rozvoju nadania, talentu a záujmov človeka, z ktorých sa môže vyvinúť nielen záľuba, ale aj povolanie, či profesionálne smerovanie. Pávková a kol. (2001) hovoria o opaku nutnej práce a povinností, o čase, kedy si môžeme činnosti slobodne vybrať, vykonávame ich dobrovoľne a radi. Tinsley a kol. (1993) zdôrazňujú, že sú zvolené slobodne, vnútorne človeka uspokojujú, optimálne ho podnecujú a on im zostáva verný. Zároveň prebiehajú mimo času tráveného v práci alebo v škole a dôraz sa kladie na ich oddychovú a relaxačnú funkciu. Podľa Průchu (2000) sem patrí odpočinok, rekreácia, zábava, záujmové činnosti, dobrovoľné vzdelávanie a aj dobrovoľná, spoločensky prospešná činnosť. Pritom v Národnej správe o politike mládeže v Slovenskej republike pre Radu Európy z roku 2005 (Sobihardová a kol. 2007) sa spomínajú predovšetkým funkcie socializačná, kompenzačná a preventívna (voči negatívnym spoločenským javom).

Existuje mnoho inštitúcií, ktoré sa venujú deťom a mládeži, ale aj dospelým v ich voľnom čase. Sú to napríklad školské kluby, v ktorých deti rôzneho veku oddychujú, alebo sa pripravujú na vyučovanie, školské družiny, centrá voľného času, ktoré organizujú súťaže, prehliadky, výlety, tábory, prázdninové podujatia, strediská záujmovej činnosti, kultúrne zariadenia (knižnice, múzeá, galérie, divadlá, ...), náboženské spoločnosti, ...

Zažívame však aj dobu, kedy sa trávenie voľného času stáva i záležitosťou finančných možností rodičov dieťaťa (tenisová škola, plavecké kurzy, hra na hudobný nástroj a iné). Šance na výber voľnočasových aktivít nie sú pre všetkých rovnaké. Na jednej strane nie každá aktivita je prístupná v menších mestách, na strane druhej vo väčšom meste sa môže viac prejavovať rozdielnosť v ich finančnej dostupnosti. Záľuby jednotlivcov stále viac korešpondujú s ich budúcim pracovným zameraním. Rodičia vyberajú pre svoje deti také aktivity, ktoré posilňujú ich odbornú zdatnosť (napr. jazykové a umelecké vzdelávanie). Na druhej strane čoraz častejšie nachádzame aj deti bezcieľne sa potulujúce po uliciach, uprednostňujúce neorganizované a náhodne volené aktivity.

Uskutočnené výskumy

Podľa Národnej správy o politike mládeže v Slovenskej republike pre Radu Európy z roku 2005 (Sobihardová a kol. 2007) navštevovalo záujmový útvar pravidelne 27,6% mladých vo veku od 18-26 rokov, 18,8% občas a vôbec 53,7%. Trávenie voľných chvíľ pri stretávaní sa s rovesníkmi úplne vyhovuje 65,5% mladým ľuďom, čiastočne je s tým spokojných 19,2% mladých. O podujatia pre verenojsť javia najväčší záujem študenti vo veku 21-23 rokov. Pätina mladých ľudí považuje správne využívanie voľného času a priestor na sebarealizáciu za jednu z najdôležitejších životných hodnôt, 46,2% má dostatok voľného času na uskutočnenie svojich záujmov, 40,4% pociťuje nedostatok voľného času. Každý desiaty mladý človek má nadbytok voľného času, len 2,6% sa domnieva, že ho nemá vôbec (to najviac pociťujú 22-26 roční). Pocit nedostatku voľného času však u mladých ľudí narastá, s čím sa môže spájať množstvo problémov a tendencie k negatívnemu sociálnemu správaniu. Stúpa počet tých, ktorí sú týmto nedostatkom frustrovaní, ale aj tých, ktorí ho majú nadbytok a nevedia, čo s ním (najmä 15-17 roční), vo väčšej miere chlapci ako dievčatá. Štvrtina mladých ľudí sa venuje aktívnemu športovému pohybu len príležitostne, ďalšia štvrtina pravidelne, pričom dominujú loptové hry, turistika, cyklistika, kolieskové korčule, vodné športy, fitnes. Takmer tretina mladých však nešportuje vôbec. Individuálne formy uprednostňuje 86,2% detí do 14 rokov a 75% adolescentov, 48,4% detí a mládeže sa záujmovej činnosti nevenuje vôbec.

V roku 2004 boli na Slovensku evidované tieto verejné školské inštitúcie (ÚIPŠ 2007): 128 centier voľného času zriadených miestnymi samosprávami, 9 školských stredísk záujmovej činnosti pri štátnych základných a stredných školách, takmer 2100 školských klubov pri ZŠ, špeciálnych školách a gymnáziách, 221 základných umeleckých škôl, 200 domovov mládeže pri štátnych školách, miestne kultúrne zariadenia (umelecké súbory a krúžky).

Zistilo sa, že zo všetkých detí, ktoré navštevujú inštitúcie a zariadenia pre voľný čas, má 55,9% výborný až dobrý prospech v škole a 38,1% tvoria deti, ktorých rodičia majú vysokoškolské vzdelanie. Mladí ľudia najčastejšie trávia tieto chvíle počúvaním rozhlasu, hudby, rozvíjaním kontaktov v rodine, sledovaním televízie, videa, stretnutiami s priateľmi, rovesníkmi, čítaním časopisov, novín, kníh, manuálnou prácou (práca v záhrade, ručné práce, domáce majstrovanie), pasívnym oddychom, leňošením, aktívnym športovým pohybom, návštevou kaviarní, pohostinstiev, kultúrnych podujatí (kín, divadiel, koncertov), diskoték, herní, športových podujatí, využívaním počítača, programov, hier, účasťou na bohoslužbách, neformálnou záujmovou činnosť, ... (Sobihardová a kol. 2007).

Výskumy uskutočnené u dospelých poukazujú tiež na zaujímavé tendencie. V dvadsiatich domácnostiach v každej z piatich európskych krajín: Taliansko, Nemecko, Holandsko, Nórsko a vo Veľkej Británii prebehlo skúmanie, ktorého výsledky poukázali, že väčšina slobodných ľudí nedokáže jednoznačne povedať, kedy bude mať voľný čas. Iní si ho dokážu zabezpečiť takmer pravidelne (Haddon 1999). V jednom z uskutočnených interview sa uvádza, že nové technológie nám umožňujú uskutočňovať viac aktivít, no zároveň je to pre nás stresujúcejšie, pretože častejšie určujeme, ktorej z nich sa budeme prednostne venovať. Garhammer (1998) pripomína, že niektorí ľudia sa snažia urobiť viac práce práve počas voľna, pretože sa cítia pod tlakom. Argumentujú tým, že pre nich sú pracovné povinnosti vlastne koníčkom, a tak sa im venujú čas vyhradený na oddych a relaxáciu.

Metodika

Ako zaujímavé sa javí skúmanie, či budúci učitelia prírodovedných predmetov disponujú dostatkom voľného času a ako svoj voľný čas trávia, aké aktivity preferujú, ktorým sa skôr vyhýbajú, prípadne na ktoré si nedokážu nájsť čas. Vzhľadom na to, že sme sa snažili získať vstupné údaje pre neskoršie hromadné získavanie dát v zamýšľanom výskume,

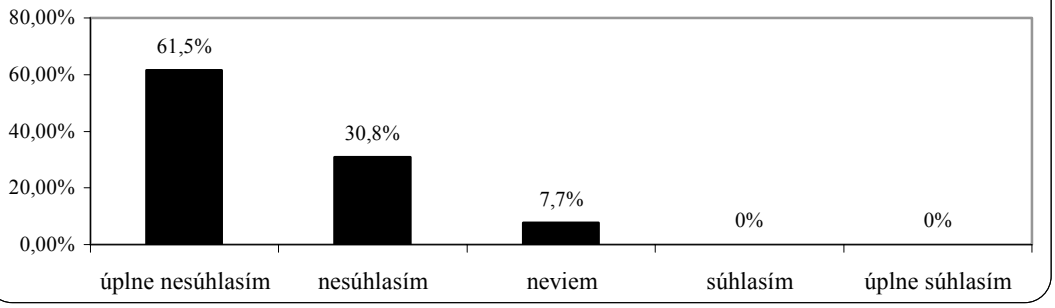
výskumného šetrenia sa v júni 2007 zúčastnilo 39 respondentov. Jednalo sa o sondu do uvádzanej problematiky, preto sme uskutočnili zámerný výber, ktorý bol pre naše ciele postačujúci, hoci nám neumožnil zovšeobecniť nami získané výsledky. Patrili do neho výlučne študenti druhého ročníka pedagogických kombinácií (matematika - biológia, matematika - geografia, biológia - chémia, biológia – geografia) na Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Zostavili sme merný nástroj škálovaný dotazník s 30 uzavretými položkami, ktorý bol určený predovšetkým na identifikáciu voľnočasových aktivít respondentov a na určenie priorít v ich mimoškolskej činnosti. Keďže v súčasnosti sa kladie veľký dôraz na využívanie informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní a ich použitie sa spája predovšetkým s vyučovacím procesom, položky v dotazníku sme koncipovali tak, aby bolo možné porovnať, ktorú aktivitu respondenti uprednostňujú mimo školy, či volia skôr aktívny alebo pasívny oddych, v spoločnosti niekoho alebo osamote. Ich úlohou bolo vyjadriť svoj postoj k tridsiatim tvrdeniam na škále 1 až 5 (od úplne nesúhlasím až po úplne súhlasím s daným výrokom). Vyplnenie dotazníka im netrvalo dlhšie ako 20 minút.

Predpokladali sme, že budúci učitelia prírodovedných predmetov sa vo voľnom čase viac venujú činnostiam, spojeným s aktívnym oddychom, pohybom, či fyzickou aktivitou, čo sa bude prejavovať ako kompenzácia k štúdiu, príprave na semináre, cvičenia, k vyhľadávaniu informácií ako podkladov pre referáty, protokoly a skúšky a k využívaniu informačných a komunikačných technológií.

Výsledky a diskusia

Každá položka dotazníka bola zaradená do jednej z piatich dimenzií, ktoré vystihovali rôzne možnosti využitia voľného času študentmi (cestovanie, stretávanie sa s priateľmi, čítanie, šport, počítať a internet) a to najčastejšie v komparácii s využitím informačných a komunikačných technológií. V rámci dimenzie cestovanie nás napríklad zaujímalo, či respondenti uprednostňujú prezeranie pekných miest na internete, alebo radšej spoznávajú zaujímavé miesta osobne aj za cenu výdavkov s tým spojených (graf 1). Zo skúmanej vzorky nikto neuviedol, že s daným tvrdením súhlasí a takmer 95% zúčastnených sa stotožňuje s myšlienkou obdivovať krásy krajiny „na vlastné oči“, 87,2 % 21 ročných mladých ľudí by si so záujmom šlo prezrieť aj historické pamiatky a zažiť atmosféru v ich tesnej blízkosti. Tradičné cestovanie pred virtuálnou realitou uprednostňuje 79,5%, na druhej strane až 76,9% študentov využíva informácie z internetu pri plánovaní prázdnin.

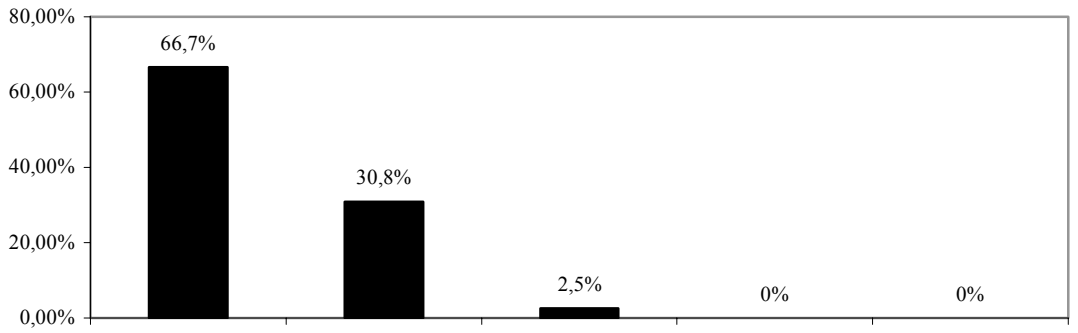
Graf 1 Postoje respondentov k položke dotazníka:
Radšej si pozriem pekné miesta, krásy krajiny na internete, ako by som mal zaplatiť za cestovanie a ďalšie výdavky.



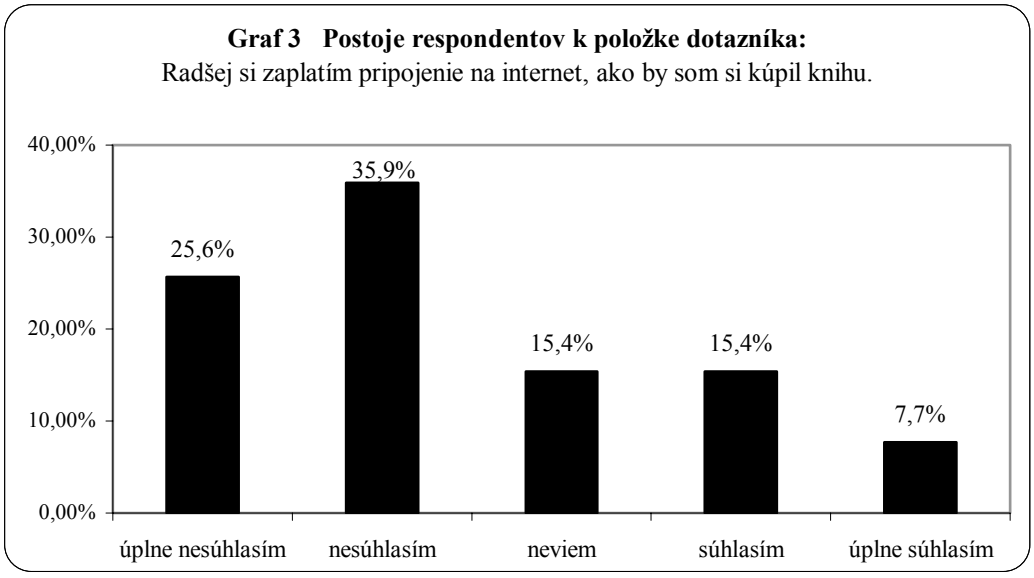
V rámci faktora stretávanie s priateľmi sme sa dozvedeli, že takmer všetci respondenti (97%) uprednostňujú osobné stretnutia a kontakt s blízkymi a známymi pred nepriamym elektronickým rozhovorom, hoci v tom istom čase (graf 2). Zaujímavé je, že aj pri plánovaní

stretnutí niektorí čerpajú užitočné informácie z internetu (program kina 35,9%, výber reštaurácie, ponuka menu 12,8%, nákupy 30,8%). Takmer 95,0% respondentov nesúhlasí s hľadaním priateľov prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (telefonicky, prostredníctvom internetu, ...) a 61,5% by v budúcnosti neuprednostnilo kúpu počítača pre svoje deti za účelom obmedzenia stretnutí a spoločných športových a pohybových aktivít s priateľmi vo vonkajšom prostredí (ihriská, štadióny, prechádzky v prírode, návštevy diskoték, ...). Postoj k tomu, či vďaka IKT stíhajú viac vecí súčasne, aby získali viac času na iné aktivity, zostáva nevyhranený. Úplne súhlasilo 5,1%, čiastočne 28,2%, úplne nesúhlasilo 17,9%, čiastočne 33,3% a nevedelo sa vyjadriť 15,4%.

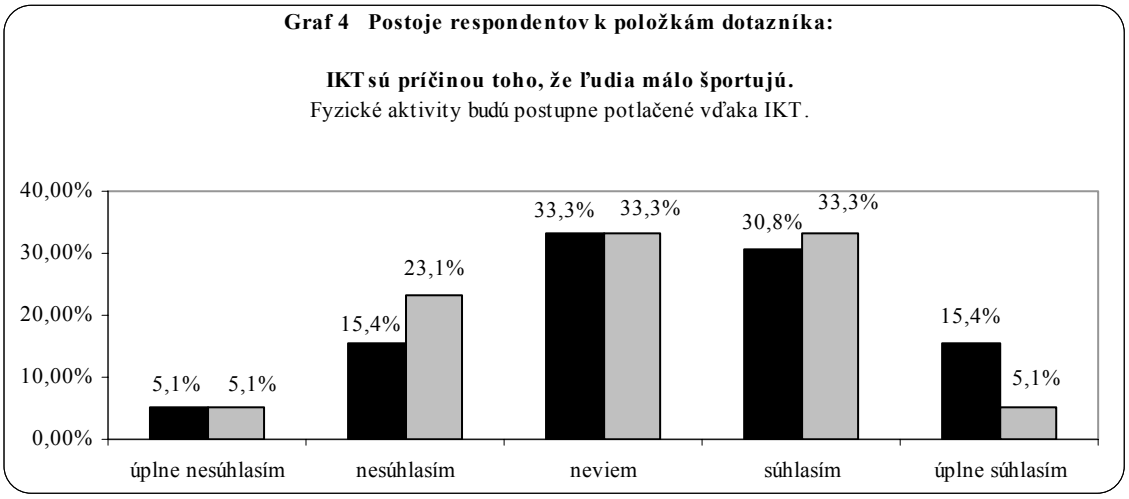
Graf 2 Postoje respondentov k položke dotazníka:
Postačuje mi „stretávanie“ sa s kamarátmi prostredníctvom „chatovania“.



Pri vyhodnocovaní dimenzie s pracovným názvom „čítanie“ sme zistili, že 76,9% respondentov uprednostňuje písanie mailu pred formuláciou a posielaním listu. Až 87,2% študentov stále radšej siahne po klasickej knihe ako po jej elektronickej verzii, kým čerstvé správy si z dennej tlače prečíta 41,0%, z internetu 33,3%. Respondenti nevedeli jednoznačne zaujať stanovisko k tvrdeniu, či si myslia, že vďaka trendu informačných a komunikačných technológií knihy a ich čítanie budú značne zredukované, alebo vymiznú úplne. Nemajú celkom vyhranený názor ani na výhody IKT pri možnostiach dištančnej komunikácie s úradmi, jej zjednodušovaní, pri vyplňaní formulárov, podávaní žiadostí. Viac ako tri pätiny zúčastnených by radšej investovali do kúpy novej knihy, ak by si mali vybrať medzi novou knihou a zavedením internetu, 15,4% sa síce k naznačenému problému nevedelo vyjadriť, no takmer štvrtina respondentov asi rozmýšľa nad využitím informácií z kníh, ich aktuálnosťou a výhodami, ktoré vyplývajú z využívania IKT v tomto smere (graf 3). Kým ešte donedávna hlavným a majoritným centrom na získanie informácií boli knižnice, v súčasnosti sa prejavuje voľba ľahšieho, dostupného, no predovšetkým časovo úsporného spôsobu prostredníctvom IKT. Je asi len otázkou času, kedy mladí ľudia budú jednoznačne uprednostňovať vyhľadávanie informácií v pohodlí, či v teple domova. To však nezaručuje, že im dostupné a nimi využívané zdroje, sú aj vedecky podložené, pretože aj využívanie internetových zdrojov má svoje pravidlá, ktoré si mladý človek napríklad pri písaní seminárnych, semestrálnych, či záverečných prác musí uvedomiť.



Ďalšou možnosťou, ako tráviť voľný čas sa javí hranie počítačových hier, internet a iné využitie IKT. Až 74,4% respondentov nepovažuje hranie počítačových hier za dobrú formu relaxácie a 41,0% sa nevedelo vyjadriť, či podľa nich IKT podporujú mentálnu aktivitu človeka, hoci 59,0 % v inej položke dotazníka tvrdilo, že vnímanie virtuálnej reality neobmedzuje a nepotláča ostatné ľudské zmysly. Takmer 95,0% študentov hodnotí pozitívne dostupnosť a lacné získavanie informácií prostredníctvom internetu.
V rámci dimenzie týkajúcej sa športových aktivít respondenti zastávajú názor, že ľudia postupne nebudú mať čas na aktívny pohyb, športovanie, či rôzne pohybové aktivity, pretože uprednostnia pohodlie a niekedy aj pasivitu, ktorú im IKT umožňujú. Je síce možné pozorovať, že tretina respondentov sa k uvedenému problému nevedela vyjadriť, no ďalších 46,2% (resp. 38,4%) považuje za príčinu nedostatočnej fyzickej aktivity práve IKT (graf 4). Stále však 82,1% si radšej zašportuje s kamarátmi na ihrisku, kurte, či ľadovej ploche, ako by si mali pasívne poradiť s fiktívnym virtuálnym protivníkom.



Korelácie medzi jednotlivými dimenziami vystihuje tabuľka 1. Medzi cestovaním a čítaním, športovaním a počítačom, internetom sa prejavila stredne silná korelácia so štatistickou významnosťou na hladine významnosti $p < 0,001$.

Tabuľka 1 **Hodnoty korelačných koeficientov medzi jednotlivými dimenziami**

	stretávanie s priateľmi	**čítanie**	**šport**	**počítač a internet**
cestovanie	-0,07	0,39***	0,00	0,16
stretávanie s priateľmi		0,21	0,17	0,21
čítanie			0,07	0,01
šport				-0,39***

*** - štatisticky významná korelácia na hladine významnosti $p < 0,001$

Je možné predpokladať, že čím radšej študenti vo voľnom čase cestujú, tým je pre nich častejšie koníčkom aj čítanie, čo sa vtedy prejavuje v neprospech využívania IKT. Cennejšími sa pre nich stávajú osobné skúsenosti, vlasné zážitky a nie sú im ľahostajné ani informácie získané z kníh. Je veľmi potešujúce, že čím viac zaraďujú do svojich voľnočasových aktivít šport, tým menej času trávia pri počítačových hrách a internete. Medzi záujmom o cestovanie a záľubou v športe sa neprejavila žiadna korelácia. V rámci dimenzie cestovanie respondenti uprednostňovali klasické výlety, prezeranie reálnych pamätihodností a historických miest pred virtuálnym cestovaním a prezeraním obrázkov na internete. Nepotvrdili sa tvrdenia autorov Nie, Sunshinea a Lutza (2002), že súčasná mladá generácia radšej využije virtuálnu realitu pred výletmi. Mokhtarian, Salomon a Handy (2006) uvádzajú, že IKT „náhrady“ nie sú často dobre zvolené a nie sú vyhovujúce pre každého jednotlivca.

Záver

Vzhľadom na malú vzorku respondentov sa neodvažujeme naše zistenia zovšeobecňovavať, no dúfame, že toto šetrenie môže poslúžiť a prispieť k hlbšiemu pochopeniu danej problematiky a byť odrazovým mostíkom pre širšie koncipované výskumy. Je možné pozorovať tendencie, že budúci učitelia prírodovedných predmetov (t.j. 20-21-roční adepti) vo svojom voľnom čase uprednostňujú aktivity spájajúce sa s oddychom, pobytom na čerstvom vzduchu, s cestovaním, s čítaním kníh, so športom pred jeho pasívnym trávením napríklad pri počítačových hrách. Na druhej strane sa vyjadrili, že internet je nositeľom neobmedzených možností a prostredníctvom neho môžu získať rôzne dôležité informácie. Je možné, že používanie informačných a komunikačných technológií pre nich predstavuje viac pracovný čas (prípravu a tvorbu rôznych zadaní, seminárnych prác, protokolov, hľadanie dôležitých informácií a študijných materiálov). Z tohto pohľadu je potešujúce, že mladí ľudia spolu komunikujú, stretávajú sa aj v inom ako virtuálnom prostredí, že dotyk, príjemné slovo tvárou v tvár ešte nestratilo svoje čaro. Môžu sa stať aj v tomto príkladom a vzorom pre mladšiu generáciu, pre svojich žiakov.

Spoločnosť by mala viac dbať na užitočné využívanie voľného času mladými ľuďmi, ktorí ešte disponujú jeho dostatkom, aby si z príjemne strávených chvíľ v tomto období dokázali odniesť do života množstvo zážitkov a využívať ich plnohodnotne aj v zrelom veku. Je to obdobie, ktoré má človeka formovať aj po stránke osobnostnej. Je preto úlohou každého z nás nájsť si práve tie aktivity, ktoré sú pre nám, ktoré chceme rozvíjať a ktorým sme schopní venovať sa naplno.

Literatúra:

GARHAMMER, M.: *Time-use, Time-pressure and Leisure Consumption: Old and New Social Inequalities in the Quality of Life in West Germany, UK, Spain and Sweden*. Paper presented to the XIV World Congress of Sociology, „Social knowledge: Heritage, challenges, prospects“, Montreal, July 26th-August 1st. 1998b.

HADDON, L.: European Perceptions and Use of the Internet. Paper for the conference „Usages and Services in Telecommunications“, Arcachon, 7-9 June 1999.

MOKHTARIAN, P. L.; SALOMON, I.; HANDY, S. L.: *The impacts of ict on leisure activities and travel: A conceptual exploration*. In *Transportation*, Vol. 33, No. 3, 2006, pp. 263 – 289, ISSN 0049-4488.

NIE, N. H. D.; SUNSHINE, H.; LUTZ, E.: *Internet use, interpersonal relations, and sociability: A time diary study*. In WELLMAN, B. and HAYTHORNTHWAITE, C. eds.: *The Internet in Everyday Life*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2002, pp. 215-243.

PÁVKOVÁ A KOL.: *Pedagogika volného času*. Praha, Portál 2001, 228 s., ISBN 80-71785-69-5.

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha, Portál, 2000, 272s., ISBN 80-7178-399-4.

SOBIHARDOVÁ Ľ. A KOL.: *Národná správa o politike mládeže v Slovenskej republike pre Radu Európy z roku 2005*. 152 s., online http://www.iuventa.sk/Documents/Projekty/projekty%202005/SpravaSL.pdf [cit. 2007-10-23].

TINSLEY, H.E.A.; HINSON, J.A.; TINSLEY, D.; HOLT, M.S.: *Attributes of leisure and work experiences*. In *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 40, No. 4, 1993, pp. 447-455, ISSN 0022-0167.

ÚIPŠ: *Štatistická ročenka školstva online*. dostupné na http://www.uips.sk/statis/zeseparat/tab2004.html [cit. 2007-10-23].

Resume: *The concept „leisure time“ is not accessible for everyone today. Some people consider it to be a luxury, which is not given to them. They are busy, they work all the time and they are not able to think of relax very often. In this contribution we are focused on leisure time of incoming science teachers, whether they have got enough time for themselves and which activities do they prefer to do during their spare time. Are they identified with activities connected with sport, walking, travelling, reading books, or with playing PC games. We should think of the reality, that their behavior and their attitudes are very important in character formation of young people, their pupils.*

Kontaktná adresa:
RNDr. Zuzana Haláková, PhD.,
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Mlýnská dolina, 842 15 Bratislava,
e-mail: halakova@fns.uniba.sk

PaedDr. Milan Kubiatko
Katedra biológie
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: mkubiatko@centrum.sk

LITERÁRNA ZÁUJMOVÁ ČINNOSŤ ŽIAKOV 1. STUPŇA ZŠ

Ján POCHANIČ

Abstrakt: *Príspevok predstavuje jednu z možností podpory literárnej záujmovej činnosti žiakov 1. stupňa ZŠ formou súťaže Písmenkový Prešovský kraj. Zameriava sa na hodnotenie 1. ročníka súťaže. Analyzuje výsledky dosiahnuté v písaní rozprávok ako aj rozbory ilustrácii.*

Kľúčové slová: *literárna záujmová činnosť, čitateľská gramotnosť, Písmenkový Prešovský kraj, rozprávka, ilustrácia*

V súčasnej praxi čoraz častejšie vystupuje do popredia problém poklesu záujmu o čítanie u žiakov mladšieho školského roku. Prejavilo sa to aj vo hodnotení čitateľskej gramotnosti v rámci hodnotenia Slovenska v PISE SK (Tomengová, – Koršňáková, 2004), ktorá bola zrealizovaná v roku 2003. Slovensko v rámci čitateľskej gramotnosti sa objavilo v spoločnosti takých krajín, ako Turecko, Uruguaj, či Thajsko! Ešte viac nás nepríjemne prekvapili výsledky žiakov Prešovského kraja, kde v hodnotení v rámci Slovenska žiaci z uvedeného kraja získali najhoršie umiestnenie v rámci krajov Slovenska v kategórii chlapci, ako aj takmer totožné umiestnenie dievčat.

Práve poznanie nízkej úrovne čitateľskej gramotnosti v Prešovskom kraji nás viedlo k myšlienke zrealizovať súťaž zameranú na podporu čítania u žiakov 1. stupňa ZŠ. Pri jej zrode stáli dvaja „radcovia“ (v praxi organizátori): Doc. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD. a PaedDr. Ján Pochanič, ktorí túto myšlienku pošuškali ďalej, až ku samotnému „kráľovi“ (v praxi garantovi) Doc. PhDr. Milanovi Portíkovi, PhD. Súťaž sa začala realizovať v marci 2006.

Cieľom súťaže bolo nenápadným a nenásilným spôsobom vzbudiť záujem žiakov o čítanie. Od rozvinutia schopnosti čítania nezávisí iba úroveň čitateľskej gramotnosti, ale aj vzdelávacie výsledky v rámci iných predmetov. Zameraním súťaže sme sa usilovali o to, aby čítanie plnilo „poznávaciu, formatívnu a rozvíjaciu funkciu“ (Hoštáková, L., 2006, s.10, podobne Belásová, Ľ., 2002, s.16), vychádzajúc zo skutočnosti, že nezáujem o čítanie môže viesť až k odporu k učeniu, či dokonca k rezignácii na školu a vzdelávanie celkovo, ako uvádzajú Š. Čižmarovič a V. Kalná (1991, s. 6).

O potrebe podobných projektov praxi svedčí aj skutočnosť, že v prvom kole sa prihlásilo 161 žiakov. Účastníci boli rozdelení do troch **kategórií :**

- 1. kategória: 1.-2. ročník,
- 2. kategória: 3.-4. ročník,
- triedny kolektív

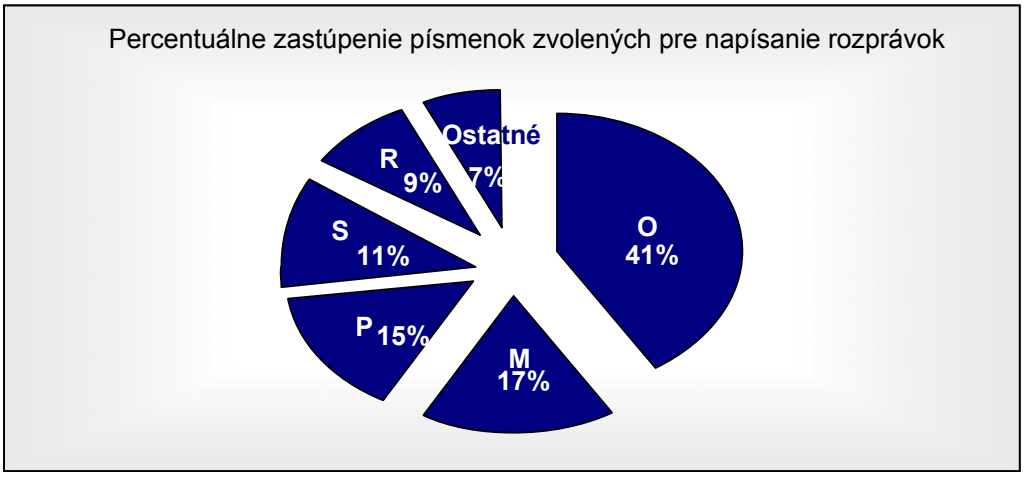
a dvoch **skupín:**

- rozprávka o písmenku,
- rozprávka s čo najvyšším počtom daného písmenka.

Tabuľka č. 1: Zastúpenie účastníkov súťaže v rámci jednotlivých kategórií

	1. kategória			2. kategória			Triedny kolektív	Spolu
	Chlapci	Dievčatá	Spolu	Chlapci	Dievčatá	Spolu		
Rozprávka o písmenku	12	30	42	12	12	24	10	76
Rozprávka s čo najvyšším počtom písmen	12	35	47	14	12	26	12	85
Spolu	24	65	**89**	26	24	**50**	**22**	**161**

Zo spätných reakcii učiteliek, vychovávateliek, ale i rodičov vysvitlo, že žiaci spomínané rozprávky písali, (neskoršie i čítali) s veľkou radosťou a záujmom. Nazdávame sa, že výrazný záujem žiakov vyplýval i z aktuálnosti rozprávok, ktoré boli "šité na mieru žiakov."



Graf č. 1: Percentuálne zastúpenie písmen, ktoré si žiaci vybrali pre napísanie príbehu o danom písmenku

Príklad rozprávky o písmenku „O":

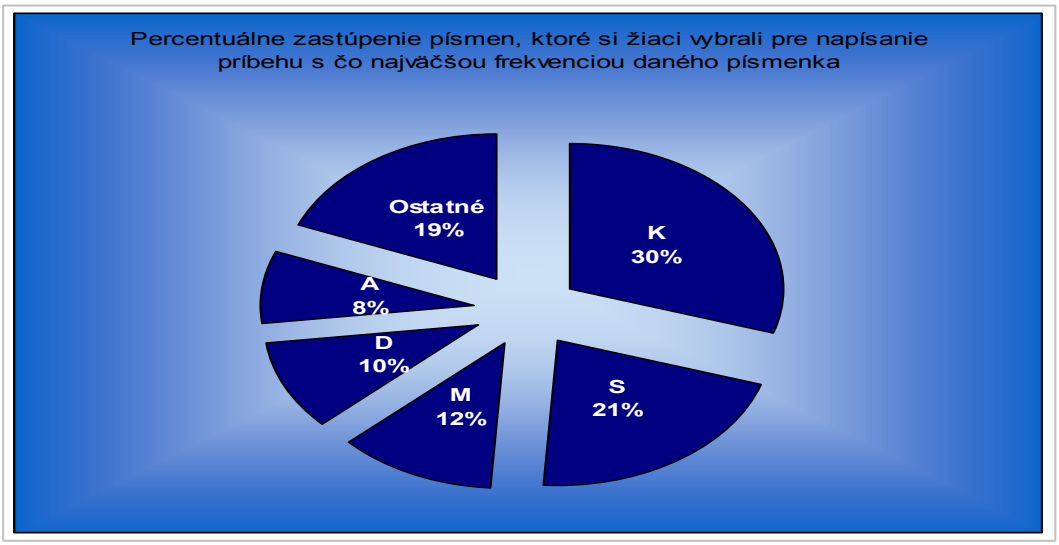
O na vandrovke

Jedného dňa si žiaci na hodine čítania začali čítať rozprávku. Čítajú, čítajú a niečo nie je v poriadku. V niektorých slovách chýbalo písmenko O a žiaci nerozumeli rozprávke. Zistili, že si asi naše krásne písmenko O urobilo prázdniny. Veľa o nich počulo od detí. Možno sa vybralo na prázdniny, ale čo deti v škole? Ako budú čítať a písať? A tak sa aj stalo. Naše písmenko O sa vybralo na prázdniny. Aj ono si predsa chce oddýchnuť a načerpať nových síl. Vykotúľalo sa z Martinkovej čítanky a pretože bolo okrúhle, cesta mu ubiehala jedna radosť. Zistilo, že na svete je naozaj krásne. Že je to presne tak, ako sa píše v čítanke. Na oblohe svieti krásne slniečko, tráva je mäkká zelená perinka a to modré čo tak rýchlo tečie – tak to je určite rieka. Na svete sa mu veľmi zapáčilo. Ako sa tak gúľa po tom našom svete, zrazu zazrie, že na kameni sedí chlapček. Sedí a roní slzy veľké ako písmenko O. Rýchlo sa k nemu prikotúľalo a pýta sa ho: „Prečo plačeš kamarát? Vari ti niekto ublížil?" Chlapček sa pozrel na naše písmenko O a pretože bolo celé špinavé nespoznal ho. „Áno, plačem, pretože

sa mi stala zlá vec. Z mojej čítanky dnes zmizlo písmenko O a tak som nevedel čítať.“ Nášmu túlavému písmenku prišlo chlapčeka veľmi ľúto. Zistilo, že tak ako je potrebná zem, aby mohli rásť tráva a kvetinky, tak je potrebné ono v čítanke. Rýchlo sa rozbehlo do chlapčekovej čítanky, sadlo si na svoje miesto a začalo rozprávať písmenkám krásne príbehy o tom, ako je krásne na svete.

Martin M. (2. A) ZŠ Nižná Brána, Kežmarok

Ako vyplýva z grafu č. 1, k najčastejšie zvoleným písmenkám o ktorých detí písali patrilo písmenko O.



Graf č. 2: Percentuálne zastúpenie písmen, ktoré si žiaci vybrali pre napísanie príbehu s čo najväčšou frekvenciou daného písmenka

Medzi rozprávkami v ktorých žiaci mali čo najčastejšie použiť jedno písmenko dominovali rozprávky s použitím spoluhlások, najmä spoluhlásky K. Príbehy s čo najväčšou frekvenciou písmena K mali medzi jednotlivými príbehmi až 30% zastúpenie.

Sedem malých mačiatok

Mačka Mimka je tmavomodrá domáca mačka. Jej pani bola mladá Melámia, ktorá mala malú dcéru Momiku. Malá Momika sa s mačkou Mimkou veľmi rada hrala na mačku a myš. Malá Momika a mačka Mimka sa vybrali do lesa. Mama Melámia malej Momike a mačke Mimke nabalila: málo mliečka, osem kúskov maslovo- mliečno- medového mliečka, marmeládu a marcipán. Cestou do lesa začalo mrholiť a pršať. Mali šťastie, že mama Melámia myslela aj na pršiplášť. V lese našli malé mravenisko malých tmavomodrých mravčekov. Malá Momika a mačka Mimka boli celé premoknuté, tak museli ísť domov. Mama Melámia ich doma privítala malou maškrtou a opäť maslovo- mliečno – medovým mliekom. Potom išli pozerať dokumentárny film o medveďovi mrazenom. Keď bolo osemsto –osemdesiat –osem hodín aj osemsto –osemdesiat minút ráno, museli mama Melámia, mačka Mimka a malá Momika vstať, lebo malá Momika musela ísť do malej, tmavomodrej škôlky, pred ktorou bola malá mokrá mláčka. Kým malá Momika bola v malej tmavomodrej, mestskej, materskej škôlke, mačička Mimka a mama Melámia, pozerali opäť, no už iný, dokumentárny film, keď sa zrazu mačičke Mimke, siedmeho mája narodilo sedem malých tmavomodrých mačiatok. Mama Melámia sa stala starou mamou pre malé, tmavomodré, májové mačiatka. Milo sa na nich usmiala a pomodlila sa nad nimi: „Matka Mária pomáhaj im.“ Keď sa malá Momika vrátila z malej, tmavomodrej, materskej, mestskej škôlky, veľmi sa mračila, ale keď videla sedem malých, tmavomodrých mačiatok milo sa usmiala. Malá Momika, mačička Mimka a mama Melámia mali pre malé mačiatka vymyslené milé mená: Mrmimka, Mimemamka,

Mimemamumomka, Mrmamomka, Mamommamka, Mrmmimo a Mimemamumočmo. Malá Momika mala malý lolitanový matrac, v ktorom mala položenú malú, tmavomodrú misku, v ktorej mala sedem malých mačiatok. Mama Melámia, mačička Mimka, malá Momika a sedem malých tmavomodrých mačiatok si spokojne nažívajú v malom mestskom, tmavomodrom domčeku na ktorom sú namaľované tmavomodré mačiatka, mama Melámia, malá Momika a mačička Mimka v malom meste Mamimome.

Miriam H. (4. roč.) ZŠ sv. Cyrila a Metoda, Stará Ľubovňa

Za zaujímavé zistenie považujeme preberanie typického prvku ľudových rozprávok, kde dobro víťazí nad zlom. Podobne, v zozbieraných rozprávkach sme mohli sledovať aj zachovávanie iných prvkov na ktoré poukazuje J. Gubricová a B. Kováčová (2006): „Každá rozprávka prebieha v určitom čase a má svoj dej, ktorý môžeme znázorniť lineárnym vzťahom :

dej rozprávky

začiatok rozprávky < _____ > koniec rozprávky

Klasické rozprávky majú určitú podobnú formuláciu začiatkov rozprávania; zväčša sa jedná o hlavného hrdinu, od ktorého sa odvíja dej. Záver rozprávok končí: svadbou, veľkolepou hostinou, šťastným návratom hrdinov domov, mravným ponaučením doplneným trestom.“

Uvedené prvky sme mohli sledovať aj v rozprávkach detí. Vybrané rozprávky boli spätne zaslané do škôl na ilustrovanie. Celkovo sme dostali 498 detských ilustrácii. Z prvkov, ktoré sme následne priradili vyberáme príklady uvedené v tabuľke č. 2.

Tabuľka č. 2: Kategórie identifikované v ilustráciách rozprávok

	Identifikované prvky
Pozitívne prvky	Oslava (svadba, hostina, bál)
	Radosť (smiech, priateľstvo, darčeky, balóny)
	Rodina (mama, otec, deti)
	Jedlo (ovocie)
	Dopravné prostriedky (bicykel, kolobežka, lietadlo, vozík)
	Stromy (zakvitnutý strom, plody na strome)
	Kvety
	Zvieratá (mačka, pes, krava, slimák, vtáci, zajac, prasiatko, ryba, krtko, kačica)
	Hračky, knihy
	Vesmírne telesá (slnko, mesiac, hviezdy)
Negatívne prvky	Rozprávkové bytosti (ježibaba, strašidlo, drak)
	Rastliny (mäsožravá rastlina, strom s tŕním)
	Zviera (krokodíl, drak, had)
	Prejavy násilia (meč, krv, roztrhané šaty, odtrhnuté lupene z kvetov)
	Zubný kaz
	Tma

V súčasnosti je v príprave druhý ročník Prešovského písmenkového kraja, ktorý má ambíciu rozšíriť svoju pôsobnosť aj o ďalšie kraje na Slovenku. Veríme, že nenásilnou a zábavnou formou aspoň čiastočne prispeje k zlepšeniu čitateľskej gramotnosti žiakov 1. stupňa ZŠ.

Literatúra:

BELÁSOVÁ, Ľ.: *Možnosti zefektívňovania prvopočiatočného písania*. In *Komenský*, roč.116, č.3/1991.

BELÁSOVÁ, Ľ.: *Vybrané kapitoly z didaktiky písania*. Prešov, PF PU, 2002. ISBN 80-8068-095-7.

ČIŽMAROVIČ, Š. – KALNÁ, V.: *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. Bratislava, SPN, 1991.

GUBRICOVÁ, J. – KOVÁČOVÁ, B.: *Kde bolo, tam bolo*.... Bratislava, MPC, 2006

KONČEKOVÁ, Ľ.: *Výsledky prieskumu záujmových aktivít detí mladšieho školského veku so zameraním na čítanie*. In *Bibiana revue*, ročník V., č.3 – 4/97, s. 1 – 4.

TOMENGOVÁ, A. – KORŠŇAKOVÁ, P.: *Medzinárodná štúdia OECD na Slovensku*. In Pedagogické rozhľady č. 2, 2004, s. 6-11.

Resume: *This article presents one possibility of support for a literary leisure activity as a competition; Písmenkový Prešovský kraj/Literary Presov ; for the pupils in primary school. It describes and evaluates the first year that competition and analyzes some results in pupil's writing of the fairy stories and drawing some of them illustrations in it.*

Kontaktná adresa:

PaedDr. Ján Pochanič
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 15, Prešov
e-mail: pochanic@unipo

KULTÚRNO-UMELECKÁ EDUKÁCIA AKO ČINITEĽ FORMOVANIA HODNOTOVEJ ORIENTÁCIE MLÁDEŽE

Naďa LOHYNOVÁ

Anotácia: *Príspevok poukazuje na výsledky komparatívneho výskumu zameraného na skúmanie vplyvu kultúrno-umeleckej edukácie na formovanie estetických, mravných, sociálnych a vzdelávacích hodnôt u mládeže.*

Kľúčové slová: *výskum, hodnoty estetické, mravné, sociálne, vzdelávacie*

Kultúrno-umelecká edukácia predstavuje jednu z oblastí edukácie mládeže vo voľnom čase. Podľa najnovších štatistík (UIPŠ) sa percentuálne približuje záujmovým činnostiam z oblasti športu, ktoré dlhodobo dominujú v organizovaných aktivitách mládeže. Kultúrno-umelecká edukácia vytvára optimálne podmienky pre formovanie prosociálnych medziľudských vzťahov, pre rozvoj estetického cítenia, vnímania a predstavivosti a v neposlednom rade vplýva na formovanie hodnotovej orientácie mládeže. Zohľadňujúc aktuálny význam a potrebu výchovy k hodnotám sme empiricky skúmali vplyv kultúno-umeleckej edukácie na formovanie hodnotovej orientácie mládeže. Výskumné údaje sme zhromažďovali v období apríl – jún 2006.

Výskumnú vzorku tvorilo 309 respondentov, z toho 113 zo SR, 107 z ČR i 89 z Ukrajiny. V rámci SR výskumné údaje sme zhromažďovali v Nitre v CVČ Domino, na Gymnáziu J. Kalazanského a na Gymnáziu na Párovskej ulici. Výskumné údaje z ČR sme získali v Prahe v CVČ Klamovka, CVČ Modřany, na Gymnáziu J. Patočku a Gymnáziu na Truhlářskej ulici. V rámci Ukrajiny sme výskumné údaje zhromažďovali v Užhorode v CVČ Падіюн a na Všeobecno-vzdelávacej škole III stupňa.

Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore dominujú dievčatá so 60% podielom. Z hľadiska veku najpočetnejšiu skupinu tvoria respondenti vo veku 16 rokov (36%) a 17 rokov (29%). Najmenej početnú skupinu tvoria 19 roční (3%), ďalej nasledujú 15 roční (14% iba respondenti UKR) a 18 roční (18%). Väčšina respondentov navštevujúcich centrá voľného času sekundárne vzdelávanie získava na gymnáziách. Respondenti navštevujúci stredné odborné školy tvoria necelých 10% a pochádzajú iba zo SR a ČR.

Pre komplexný pohľad na nastolenú problematiku sme zvolili niekoľko výskumných metód. V danej štúdii prezentujeme výsledky získané na základe nami vytvorenej postojovej škály. Prostredníctvom jednotlivých výrokov sme skúmali do akej miery kultúrno-umelecká edukácia pôsobí na formovanie hodnôt estetických, mravných, sociálnych a vzdelávacích. Postoj k jednotlivým výrokom respondenti vyjadrovali v piatich alternatívach: súhlasím, súhlasím čiastočne, nemám vyhranený názor, čiastočne nesúhlasím, nesúhlasím. Pri spracovaní výskumných údajov jednotlivým postojom sme priradili koeficienty od 5 (súhlasím) po 1 (nesúhlasím). Nakoľko existuje niekoľko možností spracovania postojových škál, rozhodli sme sa vyjadriť výsledky prostredníctvom priemernej hodnoty. V nasledujúcich tabuľkách prezentujeme naše zistenia.

Tabuľka č.1 Estetické hodnoty

Výrok	Priemerná hodnota					
	ČR		SR		UKR	
	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ
Pre mňa je život bez umenia nemysliteľný	3,4	4,5	2,9	4,5	2,9	4,2
Myslím si, že kontakt s umením zušľachťuje človeka	4	4,6	3,6	4,6	3,9	4
Podľa mňa každý by sa mal vo voľnom čase do určitej miery venovať nejakému druhu umenia	3,5	4	3,2	4,6	3,8	4,2

Oblasť estetických hodnôt je zastúpená tromi výrokmi, ktorými sme sledovali do akej miery umenie ovplyvňuje život konkrétneho respondenta a aký význam pripisujú respondenti umeniu. Vo všetkých troch výrokoch sme predpokladali, že sa prejavia štatisticky významné rozdiely v priemerných hodnotách respondentov zo školských zariadení a respondentov gymnázií, čo sa nám potvrdilo.

Najvýznamnejší rozdiel v priemerných hodnotách respondentov zo školských zariadení a gymnázií sa prejavil pri výroku „*pre mňa je život bez umenia nemysliteľný*." U respondentov gymnázií priemerný postoj sa približuje ku koeficientu 3, t.j. k nevyhranenému názoru, čo znamená, že umenie pre nich nemá podstatný význam. U respondentov zo školských zariadení dominuje pozitívne orientovaný postoj s prevahou úplnej akceptácie. Vyplýva to z obsahu záujmových činností, ktoré sú zamerané na rôzne oblasti umenia, hlavne na literárne, výtvarne, hudobné a tanečné. Čiastočné stotožnenie sa s výrokom uviedli iba respondenti UKR. Z uvedeného vyplýva, že pozitívny postoj k umeniu sa vytvára v hlavnej miere pod vplyvom kultúrno-umeleckej edukácie a pre realizáciu kultúrno-umeleckých činností často postačí aj minimálne jedna hodina týždenne, ktorú týmto aktivitám venujú respondenti zo školských zariadení.

Stredné hodnoty výroku „*myslím si, že kontakt s umením zušľachťuje človeka*" sa približujú ku koeficientom 4 a 5, čo znamená, že vyjadrujú pozitívny postoj. Posun v smere akceptácie výroku u respondentov gymnázií do určitej miery zdôvodňujeme formuláciou výroku, čo potvrdzujú aj vysoké priemerné hodnoty pre všetky súbory respondentov gymnázií. Rovnako ako pri predchádzajúcom výroku úplnú akceptáciu uviedli respondenti zo školských zariadení ČR a SR, zatiaľ čo respondenti UKR sa stotožnili s výrokom iba čiastočne. Vzhľadom k tomu, že všetci respondenti si myslia, že kontakt s umením zušľachťuje človeka, považujeme za potrebné zo strany školských zariadení, kultúrnych inštitúcií ako aj médií vytvárať dostatočné množstvo umeleckých podnetov a mládež primeraným spôsobom motivovať k účasti na kultúrno-umeleckých aktivitách a regionálnych podujatiach.

Rovnako vo výroku „*podľa mňa každý by sa mal vo voľnom čase do určitej miery venovať nejakému druhu umenia*" ako aj pri predchádzajúcich, sme zaznamenali rozdiely medzi strednými hodnotami respondentov gymnázií a respondentov zo školských zariadení. Zaujímavým zistením je, že respondenti gymnázií ČR a UKR vyjadrili postoje, ktoré smerujú ku koeficientu 4, čo znamená, že podľa respondentov každý vo voľnom čase by sa do určitej miery mal venovať nejakému druhu umenia. Aj keď títo respondenti sa stotožnili s týmto výrokom len čiastočne, je otázne, prečo sa tento postoj u nich neprejavuje aj v konatívnej zložke. Predpokladáme, že vyplýva z dôrazu na vzdelávaciu stránku edukačného procesu. Rovnaký koeficient vyjadruje postoj respondentov zo školských zariadení z uvedených štátov. Úplnú akceptáciu výroku uviedli iba respondenti školských zariadení SR.

Z jednotlivých priemerných hodnôt za skupiny respondentov gymnázií a respondentov zo školských zariadení je evidentné, že kultúrno-umelecká edukácia má výrazný vplyv na formovanie estetických hodnôt.

Tabuľka č.2 Mravné hodnoty

Výrok	Priemerná hodnota					
	ČR		SR		UKR	
	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ
Čítajúc umeleckú literatúru rozvíjam v sebe citlivosť pre dobro a zlo	3,3	4,7	2,7	3,5	3,4	4,1
Tým, že sa aktívne venujem umeniu cvičím sa v trpezlivosti a vytrvalosti	3,2	3,8	2,6	4,3	3,6	4,1
Čítajúc umeleckú literatúru formujem svoje kladné charakterové vlastnosti	2,8	3,4	2,5	3	3,3	3,9
Ak by som nemal v úcte kultúru svojho národa, nemal by som v úcte sám seba	2,6	2,8	3,1	3,6	3,4	3,3

Pri tvorbe výrokov, v ktorých sme sledovali vplyv kultúrno-umeleckej edukácie na formovanie mravných hodnôt sme zohľadnili vybrané druhy umenia, s ktorými respondenti najčastejšie prichádzajú do styku. Čítanie umeleckej literatúry sme zahrnuli do výrokov z dôvodu, že vo výsledkoch viacerých výskumov sa uvádza, že mládež voľný čas využíva aj na čítanie kníh. E. Drzníková (1999) z ÚIPŠ v rámci celoslovenského výskumu zistila, že vo voľnom čase často číta knihy 35,5% respondentov a občas 44%, čo znamená, že väčšina populácie vo veku 15-26 rokov vo voľnom čase prejavuje záujem o čítanie kníh. Vzhľadom k tomu, že respondenti preferujú čítanie kníh z oblasti beletrie (Drzníková, 1999), čo sa potvrdilo aj výskumom, ktorý sme realizovali v roku 2005, do výrokov sme uviedli umeleckú literatúru. K literárnemu umeniu je potrebné poznamenať, že forma spisovateľovho prejavu ako uvádza J. Hroncová (1996) je výchovne častokrát účinnejšia ako cieľavedomé a premyslené zásady dospelých, a preto oprávnene je kniha označovaná ako „tretia forma výchovy“.

K výroku „*čítajúc umeleckú literatúru rozvíjam v sebe citlivosť pre dobro a zlo*“ pozitívny postoj zaujali iba respondenti školských zariadení, pričom výrok úplne akceptujú iba respondenti ČR. U respondentov gymnázií koeficient priemernej hodnoty sa pohybuje v intervale 2,7- 3,4, čo znamená, že vyjadruje nevyhranený názor. Pozitívny postoj respondentov zo školských zariadení je zrejme ovplyvnený tým, že otázky dobra a zla sú častokrát ústrednými prvkami kultúrno-umeleckých činností a z tohto dôvodu majú vplyv na uvedomovanie základných morálnych kategórií.

Rozvíjanie záujmov si vyžaduje okrem zanietenia aj istú dávku vytrvalosti, trpezlivosti, obetavosti a sebazaprenia. Vynikajúce výsledky v rôznych druhoch činností nie je možné dosiahnuť bez vynaloženia adekvátnej námahy. Kultúrno-umelecká edukácia v školských zariadeniach je v prvom rade zameraná na rozvíjanie rôznorodých zručností a až potom na sprostredkovanie určitého systému teoretických poznatkov. Uvedomenie si tohto faktu nás viedlo k tomu, že jeden z výrokov sme zamerali na zistenie vplyvu kultúrno-umeleckej edukácie na formovanie istých mravných vlastností. Zároveň sme chceli zistiť, či sa respondenti gymnázií nevenujú kultúrno-umeleckým aktivitám bez odborného vedenia. Úplnú akceptáciu výroku „*tým, že sa aktívne venujem umeniu cvičím sa v trpezlivosti a vytrvalosti“* podľa priemernej hodnoty neuviedol ani jeden výskumný súbor. Čiastočne s výrokom súhlasia respondenti zo školských zariadení a respondenti gymnázia UKR, u ktorých môžeme predpokladať, že sa kultúrno-umeleckým aktivitám venujú iba príležitostne alebo bez odborného vedenia. U respondentov gymnázií ČR a SR priemerné hodnoty sa pohybujú v intervale 2,6-3,2, čo znamená, že vyjadrujú neutrálny postoj.

Domnievame sa, že nevyhranený názor u študentov je podmienený absenciou týchto činností v ich voľnom čase.

Formulácie tretieho a prvého výroku sú veľmi podobné. Takýmto spôsobom sme chceli zistiť, nakoľko sa odlišujú postoje respondentov k rovnakému aspektu. Zistili sme, že pri výroku *„čítajúc umeleckú literatúru formujem svoje kladné charakterové vlastnosti“* sa najmenej zmenili priemerné hodnoty respondentov UKR. Rovnako ako pri prvom výroku respondenti UKR vyjadrili čiastočný súhlas s priemernou hodnotou v intervale 3,6-4,1. Zaujímavým zistením je, že vo všetkých ostatných súboroch sa prejavil neutrálny postoj, čo je v rozpore hlavne u respondentov zo školských zariadení, ktorí pri prvom výroku uvádzali pozitívny postoj. Umelecká literatúra poskytuje nespočetné množstvo podnetov pre formovanie kladných charakterových vlastností. Životné príbehy ľudí, osudy národov, dedičstvo kultúr sú opísané v najrôznejších literárnych dielach. Ich poznanie obohacuje človeka nielen po vedomostnej stránke, ale pôsobí aj na mravné vedomie a odráža sa v jednotlivých ľudských vlastnostiach.

Posledný výrok sme orientovali na veľmi špecifickú oblasť, a to na úctu ku kultúre národa. Je dôležité, aby každý človek mal v úcte kultúrne dedičstvo svojho národa a rozvíjal kultúru spoločnosti, ktorej je súčasťou. Sme toho názoru, že ak človek nemá v úcte kultúru svojho národa, nemá v úcte sám seba. Odvážna formulácia zneistila takmer všetkých respondentov. S výrokom *„ak by som nemal v úcte kultúru svojho národa, nemal by som v úcte sám seba*“ čiastočne súhlasili iba respondenti zo školských zariadení SR. Ani u týchto respondentov však nenachádzame presvedčivý postoj, nakoľko priemerná hodnota 3,6 sa iba približuje koeficientu 4, t.j. čiastočnému súhlasu. U všetkých ostatných respondentov sledujeme nevyhranený postoj s priemernou hodnotou v intervale 2,6-3,4. Z uvedeného vyplýva, že mládež si uvedomuje význam kultúrneho dedičstva, nakoľko sa nevyskytli priemerne hodnoty s negatívnym postojom, ale nie je zanietená o jeho zveľaďovanie, pretože sa s výrokom nestotožnila.

Z priemerov za jednotlivé položky vo všetkých okrem posledného výroku sa prejavili výraznejšie rozdiely v postojoch medzi respondentmi gymnázií a respondentmi zo školských zariadení. Súhrnný priemer za všetky položky pre respondentov gymnázií sa rovná koeficientu 3, t.j. nevyhranenému výroku, zatiaľ čo priemerná hodnota pre respondentov zo školských zariadení predstavuje 3,7, čo sa približuje k pozitívnemu postoju, t.j. čiastočnému súhlasu. Na základe uvedeného sa H1 potvrdila, čo znamená, že kultúrno-umelecká edukácia má výrazný vplyv na formovanie estetických a mravných hodnôt.

Tabuľka č.3 Sociálne hodnoty

Výrok	Priemerná hodnota					
	ČR		SR		UKR	
	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ
Pozitívne vzory správania a duchovné hodnoty reprezentované vo filmoch môžem napodobňovať	3,2	3,4	2,9	3,3	3,3	3,9
Tolerantne sa správam k ľuďom z iných kultúr	4,5	4,5	4,2	3,7	4	4,1
Sledujúc divadelné predstavenia rozvíjam v sebe citlivosť pre potreby blížnych	2,6	2,8	2,4	3,1	3	3
Umelecké diela mi pomáhajú vcítiť sa do pocitov iných	3,4	4	3,4	3,9	2,8	3,5

Pri tvorbe výrokov zameraných na oblasť sociálnych hodnôt sme ako prostriedok použili filmové a divadelné umenie. Rovnako ako vo výrokoch zameraných na estetické a mravné hodnoty sme chceli zistiť do akej miery kultúrno-umelecká edukácia ovplyvňuje

formovanie sociálnych hodnôt. Na filmové umenie sme sa zamerali z dôvodu, že podľa viacerých výskumov ÚIPŠ televízne programy sleduje 2-3 hodiny denne 78,7% populácie vo veku od 15 do 26 rokov. Divadelné predstavenia sú mládežou naopak sledované veľmi zriedka. Z výsledkov výskumu E. Drzníkovej (2002) je známe, že často navštevuje divadlo iba 3% respondentov, zatiaľ čo príležitostné návštevy uviedlo 41,8% opýtaných. V rámci jednotlivých krajov SR najväčšia návštevnosť je u mládeže z Bratislavského kraja. Podľa našich výsledkov z roku 2005 študenti stredných škôl navštevujú divadlo iba príležitostne, čo predstavuje dve návštevy do roka. Ako sme v teoretickej časti uvádzali situáciu v danej oblasti mali zlepšiť kultúrne poukazy, platnosť ktorých vypršala 15.11.2006. Divadelné predstavenia je možné sledovať aj v televíznom prenose. Nie je však známe do akej miery študenti túto možnosť využívajú.

Okrem zábavných, športových a publicistických relácií sa mládež zameriava aj na sledovanie filmov, ktoré väčšinou nesleduje z televízie, ale z monitorov PC, resp. obrazoviek kinosál. V jednom z výrokov sme chceli zistiť ako mládež filmy vníma, t.j. do akej miery ich považuje za zdroj učenia. Na základe výroku *„pozitívne vzory správania a duchovné hodnoty reprezentované vo filmoch môžem napodobňovať“* sme zistili, že väčšina respondentov nepovažuje za vhodné pre napodobňovanie pozitívne vzory správania a duchovné hodnoty reprezentované vo filmoch. Výnimku tvoria respondenti zo školských zariadení UKR, u ktorých priemerná hodnota 3,9 sa približuje pozitívnemu postoju s čiastočným súhlasom. U všetkých ostatných respondentov sa priemerné hodnoty pohybujú v intervale 2,9-3,4, čo sa približuje koeficientu 3, t.j. neutrálnemu postoju. Nevyhranený názor v tomto prípade môže znamenať, že respondenti hodnotia filmy veľmi kriticky alebo nenachádzajú v epizódach dostatočné množstvo adekvátnych podnetov.

V ďalšom výroku sme chceli zistiť ako sa mladí ľudia správajú k príslušníkom iných kultúr. Respondenti zo všetkých štátov žijú v multikultúrnych spoločnostiach, kde často prichádzajú do styku s jednotlivcami iných etník. Na základe výroku *„tolerantne sa správam k ľuďom z iných kultúr“* sme zistili, že medzi respondentmi zo školských zariadení a respondentmi gymnázií sa neprejavili rozdiely v obsahu postojov. Všetci respondenti uviedli pozitívny postoj, ktorý dosiahol úplný súhlas iba v ČR. Je otázne aká je miera pravdivosti postojov respondentov. Na základe nižších priemerných hodnôt usudzujeme, že respondenti sa vyjadrili k výroku pravdivo resp. s väčšou mierou pravdivosti.

Divadlo stále nie je pre mládež dostatočne atraktívne. Tento fakt sa čiastočne potvrdil pri výroku *„sledujúc divadelné predstavenia rozvíjam v sebe citlivosť pre potreby blížnych.“* Všetci respondenti zaujali k tomuto výroku neutrálny postoj s priemernými hodnotami v intervale 2,6-3,1. Domnievame sa, že nevyhranený názor prevláda z dôvodu, že respondenti pravidelne nenavštevujú divadelné predstavenia. Jednou z príčin nízkej návštevnosti divadiel je z nášho pohľadu finančná náročnosť väčšiny divadelných predstavení a častokrát aj veľká vzdialenosť divadla od miesta bydliska, čo potvrdzujú výsledky výskumu E. Drzníkovej (2002). Výskumom ÚIPŠ sa zistilo, že mládež v kraji Bratislavskom, Trnavskom a Košickom nenavštevuje divadlo najmä z nezáujmu, zatiaľ, čo u mladých ľudí z ostatných krajov je to z dôvodu veľkej vzdialenosti divadla od miesta bydliska. Ďalšou z príčin môže byť výber divadelných predstavení, ktoré svojím obsahom nie sú dostatočne atraktívne pre mladého návštevníka. Podľa prezentovaného výskumu E. Drzníkovej súčasná mládež v rámci televíznych programov preferuje sledovanie komédií, zábavných a humoristických relácií, akčných filmov, hudobných relácií a rodinných seriálov.

Pri poslednom výroku *„umelecké diela mi pomáhajú vcítiť sa do pocitov iných“* sa prejavili rozdiely v postojoch respondentov gymnázií a respondentov zo školských zariadení. Tento fakt potvrdzuje, že umenie pôsobí na formovanie sociálnych hodnôt. Respondenti gymnázií zo všetkých skúmaných štátov zaujali k výroku neutrálny postoj s priemernými

hodnotami v intervale 2,8-3,4, zatiaľ čo respondenti zo školských zariadení uviedli čiastočný súhlas. Nevyhranený názor je podmienený absenciou stáleho kontaktu s umením.

Komparácia priemerných hodnôt za jednotlivé súbory poukázala na menej výrazné rozdiely v postojoch respondentov gymnázií a respondentov zo školských zariadení. Sme si vedomí, že formulácia výroku vo veľkej miere ovplyvnila obsah postojov, ktoré sa v danej kategórii približovali k nevyhraneným názorom. Súhrnný priemer za jednotlivé výroky pre respondentov gymnázií predstavuje index 3,3. Priemer respondentov zo školských zariadení dosiahol 3,6. Tieto koeficienty poukazujú na to, že kultúrno-umelecká edukácia výrazne neovplyvňuje formovanie sociálnych hodnôt, čím sa nepotvrdila H2.

Tabuľka č.4 Hodnoty vzdelávacie

Výrok	Priemerná hodnota					
	ČR		SR		UKR	
	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ	GYM	ŠZ
Prostredníctvom hudby poznávam kultúru iných národov	3,9	4,1	3,7	4,3	3,4	3,6
Prostredníctvom muzikálových predstavení si rozširujem vedomosti o osude ľudí, o svete, o iných kultúrach	3	2,4	2,8	3,1	2,8	3,5
Mal by som sa zamýšľať nad ústnou ľudovou slovesnosťou	2,6	3,2	2	2,9	3,1	3,3
Umelecké diela mi pomáhajú lepšie poznávať svet	3,8	4,2	3,1	4,2	3,4	3,8

Percepcia umenia nepôsobí iba na rozvíjanie zmyslov, ale aj na vytváranie určitého systému vedomostí. Prostredníctvom rôznych druhov umenia si človek rozširuje poznatky o svete, ľuďoch a poznáva sám seba. V jednotlivých výrokoch sme chceli zistiť do akej miery kultúrno-umelecká edukácia pôsobí na formovanie vzdelávacích hodnôt.

Život mladých ľudí je bezprostredne spojený s hudbou. K subkultúre mládeže patria určité hudobné štýly, ktoré mládež reprezentujú a diferencujú. Výrokom „*prostredníctvom hudby poznávam kultúru iných národov*“ sme zisťovali nakoľko si mladí uvedomujú vzdelávací rozmer hudobnej percepcie. Všetci respondenti okrem gymnazistov UKR vyjadrili jednoznačný čiastočný súhlas. Priemerné hodnoty týchto súborov sa nachádzajú v intervale 3,6-4,3. Respondenti gymnázia UKR zaujali k danému výroku neutrálny postoj vyjadrený priemernou hodnotou 3,4. Z uvedeného vyplýva, že respondenti si uvedomujú, že počúvaním hudby si nielen spríjemňujú čas, ale aj rozširujú vedomosti.

Ďalší výrok bol zameraný na percepciu muzikálových predstavení. Chceli sme zistiť, či mládež pri vnímaní muzikálových predstavení premýšľa o osudoch hrdinov, či získava určité poznatky z oblasti kultúry, histórie, etnológie a pod. Domnievame sa, že formulácia výroku „*prostredníctvom muzikálových predstavení si rozširujem vedomosti o osude ľudí, o svete, o iných kultúrach*“ vo veľkej miere ovplyvnila nasledovné zistenia. Medzi respondentmi jednoznačne dominuje neutrálny postoj s priemernými hodnotami v intervale 2,8-3,1. Príčinu nevyhraneného názoru vidíme okrem iného v tom, že respondenti nesledujú muzikálové predstavenia v dostatočnej miere. Po prvý krát medzi respondentmi sa vyskytol negatívny postoj. Je zaujímavé, že patrí respondentom zo školských zariadení ČR. Pozitívny postoj s čiastočným súhlasom uviedli respondenti zo školských zariadení UKR, ale ani u nich miera postoja nie je presvedčivá, lebo priemerná hodnota dosahuje iba 3,5, čo sa čiastočnému súhlasu iba približuje. Z číselných vyjadrení jednotlivých priemerných hodnôt je evidentné, že vzdelávací rozmer muzikálových predstavení nepredstavuje pre respondentov veľký význam.

Pri tvorbe tretieho výroku zameraného na túto oblasť sme zohľadnili ústnu ľudovú slovesnosť. Jej bohatstvo a múdrosť sa dedí z generácie na generáciu a predstavuje pre súčasníka bohatý materiál pre zamyslenie a poznávanie. Na výrok *„mal by som sa zamýšľať nad ústnou ľudovou slovesnosťou“* respondenti reagovali neutrálnym až negatívnym postojom, čo považujeme za negatívne zistenie. S ústnou ľudovou slovesnosťou sa respondenti stretávajú pri čítaní povinnej literatúry, z médií a príležitostne aj z etnologicky orientovaných podujatí. Ako sme sa zmienili, všetci okrem respondentov gymnázia SR uviedli neutrálny postoj s priemernými hodnotami v intervale 2,6-3,3. Prekvapujúcim je zistenie, že práve respondenti gymnázia SR vyjadrili k výroku negatívny postoj. Domnievame sa, že príčinou nevyhraneného postoja je nedostatočný kontakt s ústnou ľudovou slovesnosťou alebo aj nezáujem o kultúrne dedičstvo, čo sa potvrdilo výrokom o úcte ku kultúre národa.

Posledný výrok sme formulovali všeobecnejšie ako predchádzajúce, a preto aj výsledky, ktoré sme získali, sú pozitívnejšie. Všetci okrem respondentov gymnázií SR a UKR vyjadrili k výroku *„umelecké diela mi pomáhajú lepšie poznávať svet“* čiastočný súhlas. O vplyve kultúrno-umeleckej edukácie môžeme hovoriť iba u respondentov zo školských zariadení SR a UKR, u ktorých je postoj podmienený stálym, resp. príležitostným kontaktom s umením. Je však prekvapujúce, že priemerné hodnoty týchto respondentov sa nepriblížili koeficientu 5, t.j. úplnému súhlasu.

Na základe priemerných hodnôt jednotlivých výrokov medzi respondentmi gymnázií a respondentmi zo školských zariadení sa neprejavili významné rozdiely. Priemernú hodnotu za analyzované výroky pre respondentov gymnázií tvorí index 3,1, čo sa približuje neutrálnemu postoju. Rovnaký obsah postojov s indexom 3,4 je príznačný pre respondentov zo školských zariadení. Z uvedeného vyplýva, že kultúrno-umelecká edukácia nemá výrazný vplyv na formovanie vzdelávacích hodnôt.

Prezentované výskumné zistenia potvrdzujú, že kultúrno-umelecká edukácia výrazne vplýva na formovanie hodnotovej orientácie mládeže. Zaujímavým zistením je menej výrazný vplyv na formovanie sociálnych hodnôt vzhľadom k socializačnej funkcii výchovy vo voľnom čase a realizácii organizovaných aktivít v rámci spoločenskej skupiny. Jednou z príčin môže byť spôsob trávenia voľného času mládeže, ktorý, ako poukazujú viaceré výskumy, sa realizuje v prostredí neformálnych skupín, čím sa podporuje vytváranie sociálnych vzťahov tým aj formovanie sociálnych hodnôt.

Zohľadňujúc uvedené zistenia je potrebné vytvárať viac príležitosti pre kultúrno-umeleckú edukáciu mládeže vo voľnom čase a vo väčšej miere motivovať mládež k jej účasti.

Resume: *The contribution shows on the results of research orientated on the influence of cultural and art education on forming esthetical, moral, social and educational values of youth.*

Kontaktná adresa:
PaedDr. Naďa Lohynová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: nada.lohynova@truni.sk

ZÁUJMOVÁ UMELECKÁ ČINNOSŤ - VÝCHOVA K NÁRODNÝM TRADÍCIÁM VO VOĽNOM ČASE

Ladislav DRAFI

Anotácia: *Príspevok poukazuje na súčasný stav a stratégie folklórnej práce s deťmi a mládežou vo voľnom čase. Dáva odporúčania pre teóriu i prax, ktoré smerujú: k pedagógom – vedúcim súborov najmä v zameraní na odbornú, umeleckú a výchovnú prácu so súborom,(nácviky folklórnych programov, manažovanie a organizovanie folklórnych podujatí…), učiteľom materských, základných a stredných škôl, vychovávateľom školských zariadení pre aplikáciu vo výchovno – vzdelávacom procese, kultúrno–osvetovým pracovníkom pri zakladaní a práci so súbormi. Pomáha pri spracovaní metodických materiálov pre súbory, ako aj pre rozvoj pedagogickej teórie pedagogiky voľného času.*

Kľúčové slová: *voľný čas, výchova vo voľnom čase, voľnočasové aktivity, záujmová činnosť, formálna a neformálna výchova, informálna výchova, folklór, etnológia, etnografia, folkloristika, kultúra, národ, národnosti, národné menšiny, etnické skupiny, súbor, záujmové skupiny, socializácia.*

Záujmovú činnosť môžeme definovať ako druh rozličných, diferencovaných, výchovno- vzdelávacích aktivít na uspokojovanie a rozvíjanie osobitných individuálnych a skupinových záujmov a schopností detí, mládeže i dospelých (náukových, jazykových, umeleckých, technických, telovýchovných a . i.). Uskutočňuje sa buď formami výberového (voliteľného, fakultatívneho) alebo nepovinného vyučovania podľa diferencovaných, učebných plánov a učebných osnov alebo v organizovaných dobrovoľných záujmových krúžkoch, súboroch, oddieloch záujmovej činnosti mimo vyučovania v školách, školských kluboch detí, centrách voľného času, školských strediskách záujmovej činnosti ale i v rámci pôsobnosti záujmových občianskych združení, spoločenských orgánizácií a kultúrno -osvetových inštitúcií (športových, turistických, kultúrno-umeleckých, zdravotných, pestovateľsko-chovateľských, technických, modelárskych, motoristických a iných organizácií), prípadne aj ako v rámci verejnej mimoškolskej činnosti školy (aktívnou účasťou školy na verených spoločenských podujatiách, slávnostiách významných výročiách, záujmových súťažiach a pod.)

Naša spoločnosť prechádza zásadnými premenami, ktorá má rôzne dimenzie a rozmery vo voľnom čase. Za jednu dimenziu môžeme považovať makrospoločenské zmeny, ktoré majú svoj zdroj predovšetkým vnútri spoločnosti Slovenskej republiky, ktoré sa prispôsobuje zmenám výchovným procesov spojené s Evrópskou participáciou, ktorá sa etabluje dimenziám zmien a zdrojom globalizácie. Od 90 rokoch 20.storočia v slovenskej spoločnosti prebieha v najrôznejších formách a oblastiach integrácie do spoločenského priestoru Evrópskej únie aj rozvoj folklóru. **Folklór je dôležitý fenomén v pedagogike voľného času, sociálnej pedagogiky, sociológii, psychológii ...** Najrôznejšie vedecké definovania sociálno-etnických zoskupení súborov rôznych regionov Slovenska a zahraničia, nám umožnia pochopiť uvedomené činy jednotlivcov, ktorý usmerňujú rôzne sféry života v našej spoločnosti vo voľnom čase. Pojem vlastenevtvo má v spoločnosti historickú hodnotu, bol zdrojom revitalizácie - obrodov slovenského národa, ktoré sa oživovali pomocou národnej kultúry. Po druhej svetovej vojny v štyridsiatich rokov reálného socializmu bolo vlastenectvo ideologicky reflektované a prezentované kontradiktoricky k zahraničným štátom. E. Mistrík (1999, s. 27-28) poukázal, nato, že vznikom Slovenskej republiky otvoril sa problém historickej a kultúrnej tradície, problém zakotvenia a zmyslu slovenského národa v histórii, v regióne a na kontinente. Občan si neustále kladie rôzne

otázky (kto som?, odkiaľ prichádzam?, kde žijem prečo a načo žijem?, ako sa môžem a mám realizovať?, kto sú títo ľudia okolo mňa?), kde hľadá svoju národnú identitu v spoločenstve, ktoré potom konkretizuje ku kultúrnemu pozadiu jeho svetonázoru (aké sú moje korene?, prečo je na svete toľko kultúr?, mám sa kultúrne participovať? a pod.). Vo formálnom vzdelávaní občianska výchova odpovedá na načrtnuté otázky, prakticky ich využívame v rôznych folklórnych skupinách, súborov, krúžkov, kde cieľom je výchova žiaka k výchove národným tradíciam, - vlastenectvu, kde snahou je rozvoj kultúry, ktoré môžeme viesť k prognózovaniu jej premien. E. Mistrík (1999. s. 68) sa zákonite pýta: *Ktorým smerom by sa naša kultúra mala rozvíjať ? Budeme preferovať ľudovú kultúru ? Alebo moderné umenie ? Budeme v nej prehlbovať kresťanské vrstvy alebo jej romantické vrstvy ? Budeme vylučovať cudzie vplyvy, alebo sa pokúsime plne prevziať súčasné svetové trendy ? Budeme ju budovať ako výkladnú skriňu pre svet, alebo podriadime jej rozvoj rozvoju sebavedomia slovenského národa ?* Určite by sme vedeli zodpovedať hypoteticky na všetky otázky, ktorú dôležité úlohu bude vytvárať kultúrna tradícia s rozvojom inovatívnych projektov. Z týchto dôvodov je veľmi dôležité mapovať a analyzovať postoje, hodnotové orientácie, názory, sociálne kompetencie, životné ciele a rôzne zručnosti a schopnosti mladej generácie. Aj v školských zaradeniach folklór smeruje k náročnému umeniu, čo dokazujú výsledky súborov špičkovými výkonmi. Ak chceme správne usmerňovať a viesť v školských a mimoškolských zaradeniach folklór musíme mať na zreteli aj prítomnosť, ktorú prepájame s minulosťou aj do novej koncepcie výchovného procesu. Rozvíjať osobnosť dieťaťa je najdôležitejšou otázkou v budúcnosti. A preto je potrebné naplniť nové ciele: prehĺbiť u žiakov vzťah k našej kultúre, zvyšovať kvalitatívnu, umeleckú, odbornú a ideovú úroveň, rozšíriť spoločenské uplatnenie ,kde dôležitú úlohu budú zohrávať základné zdroje folklóru pre výchovnú prácu:

- ***hudobný*** (ľudové piesne, štylizácia hudby...), zložené folklórne prejavy (festivaly).
- ***slovesný*** (legendy, príslovia, hádanky ...), tanečný folklór (ľudové tance, hry …),
- ***tanečný*** (historický vývin národnej a tanečnej kultúry, charakterizuje jednotlivé druhy tancov , poznáva historické hudobné nástroje a ich využitie, notový zápis a štylizáciu, historický vývin spevu, jeho charakter a využitie, využíva také formy účinkovania, ktoré prispievajú k najvhodnejším podmienkam psychického, somatického a spoločenského života človeka, využíva najnovšie metódy na sprostredkovanie a rozvoj najnovších poznatkov vedy a techniky na zdokonaľovanie praktických zručností a zaraďuje ich do výchovnej práce,
- ***materiálne prostriedky*** (kroje, rekvizity).

Moderný svet, nové prístupy vedných disciplín, kybernetika, teória informácií a teória vedeckého riadenia, sa odrážajú aj v oblasti výchovy k národným tradíciam vo voľnom čase, ako nový model, ktorú treba riadiť. Proces výchovy a vzdelávania vychádza a zodpovedá súčasnej vedeckej úrovni riadenia, ktorú chápame ako uvedomenú zámernú činnosť smerujúcu k vytýčeným a stanoveným cieľom k výchove detí a mládeže k národným tradíciam. Je veľmi dôležité, aby sme vytvorili nové podmienky (priestory, rekvizity, krojové vybavenie), aby v 21. storočí výchova k národnej kultúre nemala stagnujúcu krivku. Na vytvorenie tanečných a hudobných priestorov, treba mať vhodné priestory, kde je dôležité mať klimatické, svetelné, farebné, zvukové a hygienické podmienky, aby sa učebná látka mohla sprostredkovať priťažlivým, zaujímavým, cieľovo zameraným a bez problémovým spôsobom. Tanečné a hudobné priestory k výchove národným tradíciam majú byť veľké minimálne pre 30 ľudí, aby sme mohli zabezpečiť efektívny prenos informácií, dokonalé riadenie vyučovacieho procesu, spoľahlivú spätnú väzbu, objektivizáciu kontroly a hodnotenia a pod. Na dosiahnutie stanoveného cieľa je dôležité plnenie nasledovných úloh; zaradiťdo plánu činnosti folklór v rámci hudobnej,

telesnej, literárnej výchovy a mimoškolskej výchovy, inovovať základné ciele a obsah výchovy v školskom klube, teoreticky vypracovať systém folklóru (mesačné plány), spracovať vedecké metódy vychovného procesu folklóru na základe empiricko-experimentálnych metód (choreografie), ujasniť vzťah folklóru k určitým predmetom v rámci vyučovacieho procesu. Metodická pomôcka má riešiť v podstate ciele a úlohy danej problematiky. Dôležité bude upozorniť aj na zásady, ktoré zohľadníme pri práci s rozličnými typmi osobností. **Z hľadiska súčasných podmienok vo formálnej a neformálnej výchove na plánovanie inovatívnej metodiky výchovnej práce nemáme dostupný knižný materiál v školskom a mimoškolskom systéme pre folklórne umelecké súbory.** Rôzne záznamy o folklórnom hnutí, o roznorodých zvykoch, zábavách, piesňových zbierok, záznamov ľudových hudieb, národopisných prác súvisiacich prác s ľudovým umením - bibliografiu nájdeme: SAV, v Matici slovenskej a Národného osvetového centra. **Položme si otázku, máme z týchto prameňov vytvorené pre výchovu k národným tradíciam inovatívnu metodiku výchovnej práce pre folklórne umelecké telesá vo formálnej a neformálnej výchove ?** Mohli by sme oponovať tejto otázke, že určite áno, ale je tomu určite tak ? Objavujú sa knižne v školskom a mimoškolskom systéme ? Učia podľa nich folkloristi, vychovávatelia, pedagógovia voľného času ? **V umeleckých školách metodiky nájdeme metodiky: v oblasti hudby, tanca, spevu, výtvarníctva, dramatickej výchovy, súborovej hry ... Tieto metodiky sú najlepšie vypracované, ktoré doporučujeme využívať aj pre iné mimoškolské organizácie voľného času.** Je dôležité, aby sme v rámci reformácie školstva hľadali aj v oblasti záujmovej činnosti nové inovatívne programy pre rozvoj pedagogiky voľného času. Ak chceme postaviť dobrý výchovný plán musí mať dve na seba nadväzujúce a vzájomne sa podmieňujúce stránky – obsahovú a metodickú. „**Z obsahovej stránky výchovný plán má ukazovať výchovné ciele, metódy, formy a prostriedky výchovnej časti pre spoznávanie národných tradícií v určitom regione, meste, obci pre pedagóga. Metodická stránka bude závislá na rôznych otázkach spôsobu zostavenia plánu pre umelecký súbor, čo pokladáme za náročnú činnosť, preto bude výhodné pre pedagóga pri jeho zostavovaní, ktoré budú vychádzať z praxe, ktoré budú overené pedagogicko-psychologickými poznatkami.** Žiaľ, skutočnosť je dosiaľ taká, že najmä v oblasti plánovania výchovnej práce vo formálnom a neformálnom vzdelávaní v oblasti folklóru nemajú učitelia skúsenosti také, aby mohli metodiku výchovnej práce s umeleckým súborom zostavovať bez logických nadradených plánov, ktoré by upresňovali výchovné ciele a úlohy. Preto bude pri zostavovaní metodiky výchovnej práce vzchádzať zo zásad systémovosti, koordinovasti, konkrétnosti primeranosti , ktoré nám pomôžu správne zostaviť vytýčený cieľ a úlohu. Ak zanedbáme tieto zásady znamená, že vo výchovnej práci nedosiahneme postupnosť so žiakmi budeme každý rok opakovať ten istý výchovný program. Dôležité je aby sme vo výchovnom pláne stanovili časovo optimálny rozsah výchovnej práce, teda taký rozsah úloh, ktorý môžeme zvládnúť so žiakmi bez preťaženia, kde výchovné úlohy budú spočívať v sústavnom osobnostnom pôsobení, individuálnom osobnostnom pôsobení, samostatných výchovných podujatiach. Z hľadiska horizontálneho členenia a výchovný plán má niekoľko časti: **preambulu,** kde sa uvádza, pre aký umelecký súbor sa plán týka a aké materiály budú východiskom plánom pre pedagóga;**formulovanie plánu,** ktorá obsahuje stručnú výchovnú charakteristiku umeleckého súboru, konkretizovanie výchovných cieľov a formulovanie základných výchovných úloh, prostredníctvom ktorých sa tieto ciele dajú dosiahnúť, **harmonogram výchovných činností** – ktoré sa rozpracujú na jednotlivé mesiace, týždne, preto je dôležité aby sa u umeleckých folklórnych súborov rozpracovali plán na celý rok, **kontrola** sa zameria na plnenie výchovných cieľov a úloh, o spôsob ich hodnotenia, zodpovednosť výchovných pracovníkov za úlohy pri jej plnení a spolupráci. Výchovné plány nesmia byť priliž stručné a podrobné.Uviedli sme niektoré metodické poznatky z praxe, ktoré možu uplatniť v praxi

začínajúci pedagógovia umeleckého folklórneho súboru pri zostavovaní výchovných plánov. Pretože zásady plánovania (systémovosť, koordivovanosť, konkrétnosť, primeranosť, reálnosť, a operatívnosť), do ktorých sme tieto poznatky sústredili, sa týkajú metodických otázok, nepodávame ako direktívu, ale skôr ako podnet pre pedagógov k tvorivému plánovaniu výchovnej práce v umeleckých súborov, ktoré si každý môže zostaviť sám. **Aj participácia bude napomáhať pri riešení miestnych, regionálnych a národných projektov pre rozvoj edukácie detí a mládeže vo voľnom čase, kde sa budú zachovávať demokratické, humanistické ideály, sloboda a rovnosť občanov.** V programoch budú členovia podporovať a koordinovať rôznorodé oblasti záujmov detí a mládeže, v ktorých sa rozvíjajú, upevňujú rôzne formy (výmena skúseností, semináre, konferencie, kurzy, stáže, festivaly…).

V programoch odporúčame využívať predovšetkým: presadzovanie folklórnych inovácií do pedagogickej praxe, rozvoj národných a vzdelávacích a výchovných programov európských štátov prepájať dôležité národné a európske dokumenty o vzdelávaní a zavádzať ich do praxe (Národný program Milénium, Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania), financovanie združení, asociácií a nadácií z prostriedkov obcí, miest a štátneho rozpočtu, ktoré zavádzajú vo svojich regiónoch inovačné programy edukácie k občianstvu prostredníctvom folklóru.

Riadiaca činnosť by mala vychádzať z týchto aspektov: problémové situácie treba riešiť inovačnými zmenami v školskom mechanizme v kultúrnych zariadeniach, v mimoškolských inštitúciách, s pričinením tretieho sektora a rodičov**,** komplexnosť úloh (realizácia, systematická kontrola)**,** realizácia bude prebiehať v edukačnom procese, kde treba rešpektovať hygienu, bezpečnosť práce, kultúru práce a podobne vo výchove v čase mimo vyučovania**,** riadiaca činnosť si vyžaduje vzdelaných, kvalifikovaných pracovníkov v makroekonomickom i v mikroekonomickom riadení**,** kvalifikované riadenie odporúčame zabezpečovať inováciou výchovy k folklóru, kde prevládajú nové, moderné, účelné, prospešné demokratické, humanistické metódy na potrebný rozvoj v školskom systéme, rozhodovanie bude procesom zložitým, náročným, a preto je dôležitá i príprava kvalifikovaných pedagógov a vychovávateľov.

Navrhujeme inovovať metodiku vyučovania ako pomôcku voľnočasových aktivít k ďašiemu rozvoju folklóru v školských a mimoškolsých zariadeniach nasledovne: rozšíriť v telesnej výchove metodiku vyučovania o folklórne prvky, prepojiť v hudobnej výchove výber ľudových piesní, spracovať historický materiál folklóru, prepojiť dejepis s kapitolami folklóru**,** prepojiť literatúru s kapitolami folklóru**,** prepojiť zemepis s entografickými prvkami folklóru**,** prepojiť pracovné vyučovanie s prvkami folklóru**,** nadväzovať na stredných školách na folklórne tradície s možnosťou záverečnej skúšky**,** prepojenosť folklóru zo strednej školy na vysoké školy, kde pôjde aj o spracovanie nových metodických príručiek**,** zaviesť do systému školstva odborných pedagógov.

Plánovanie vyučovania folklórnych prvkov považujeme za nevyhnutné:

l. Týždenný plán: 2 lekcie po 45 minút - výchovno vzdelávací proces,
2 lekcie po 45 minút - mimoškolská výchova.
2. Výber tried s regionálnou výchovou 1. – 9. ročník.
3. Ročný plán: zaradiť do výchovnovzdelávacieho procesu týždenne v každom predmete l vyučovaciu hodinu a zapracovať do metodiky vyučovania.
4. Ročný plán: v mimoškolskom vzdelávaní zadeliť týždenne l hodinu a zapracovať do metodiky výchovy.

Pri zostavovaní plánov odporúčame zachovať tento postup: spracovanie základných údajov folklórnej problematiky so všetkými pedagógmi, spoločný plán činnosti, formulovanie cieľov vyučovacieho procesu, plánovanie obsahu v jeho základných zložkách,

plánovanie kontrolnej činnosti, stanovenia štruktúry pedagógov, spracovanie časového rozvrhu učiva.

Ciele vyučovania: dosiahnuť, aby si žiaci osvojili folklórne prvky na takej úrovni, aby boli schopní reprezentovať školu v oblasti folklóru na rôznych podujatiach, súťažiach a folklórnych festivaloch, zvýšiť u žiakov kolektívnu činnosť v ročníkoch, zavádzať v pohybových činnostiach – folklórne prvky, zdokonaliť sa vo všetkých predmetoch – folklórne znaky.

Riadenie vyučovacieho procesu: do učebných osnov zaradíme tematiku využívania folklórnych prvkov, vo výchovnom procese využijeme pojmy empatia, asertivita, kalokagatie, fair play , pri nácvikoch využijeme didaktické metódy motivačné, expozičné, fixačné, aktivity žiakov budeme diagnostikovať a klasifikovať.

Kontrolná činnosť: hodnotenie, klasifikácia musí byť najaktuálnejšia vo výchovno procese, lebo zasahuje do najcitlivejšieho stavu človeka – jeho sebavedomia. V tejto činnosti vlastne budeme kontrolovať stav pohybovej výkonnosti a úrovne žiakov a kvalitu práce. Žiakov učíme vo výchove sebakontrole a sebahodnoteniu, aby svoje výkony s výkonmi spolužiakov porovnávali, osvojili si metodiku folklórnych znakov a prvkov ako v hudobnom, tanečnom prejave a v teoretických disciplínach folklóru.

Z toho dôvodu vychádzame z týchto zásad: komplexné hodnotenie žiakov (logika v učive, základné prvky v učive s nadväznosťou na ťažšie prvky do ďalších ročníkov), rozvoj všeobecnej pohybovej zručnosti, rozvoj hudobných zručností, teorických zručností, osvojenie si vedomostí, výchovného pôsobenia pedagógov, relatívne hodnotenie – spravodlivosť, objektívnosť, vytvorenie optimálnej klímy, aktívne zapojenie žiakov do výchovného procesu.

Pri kontrole a hodnotení pohybových činností vychádzame z týchto fáz: východisková fáza a hodnotenie výkonnosti žiakov, priebežná fáza kontroly a hodnotenie – bezprostredná činnosť žiakov, záverečná fáza a hodnotenie – kontrola činnosti žiakov vo výchovnom procese (metódy kontroly – rozhovor) .

Pri správnom hodnotení musíme vedieť aj diferencovať žiakov. Každý žiak má iné vôľové a morálne vlastnosti. Ich aktivitu musíme vedieť charakterizovať nasledovnými pojmami - odvážnosť, samostatnosť , vytrvalosť.Na zisťovanie pohybovej výkonnosti žiakov musíme pripraviť nové individuálne testy na rozvoj využívania folklórnych prvkov vo výchovnom procese.

Podmienky štandardizácie by mali spočívať : opakovateľnosti v rôznom prostredí a čase, autentičnosti, splnení podmienok: (validity - test musí merať presne čo chce, reliability – spoľahlivosť, objektívnosť, použité prostriedky a metódy merania),vypracovanie systému testov – skórovanie – hodnotenie podľa folklórnych noriem.

Ďalšou dôležitou úlohou bude aj evidencia a dokumentácia činnosti. Doporučujeme aj v tomto prípade využívať základné pedagogické dokumenty v škole. Dokumenty s uchovávame, aby sme vedeli presne, ktoré regionálne ročníky sú na škole.

Obsahom evidencie sú : základné idenfikačné údaje žiakov, údaje o folklórnom rozvoji a zdravotnom stave žiakov, evidencia žiakov zaradených do regionálnej triedy, údaje o výsledkoch kontrolnej činnosti, v osvojovaní pohybových činností v jednotlivých folklórnych odboroch (sólo, skupinová súhra), údaje o všeobecnej pohybovej, hudobnej a teoretickej výkonnosti žiaka, údaje o výsledkoch výchovného pôsobenia, údaje o vystupovaní, dosiahnuté výsledky, forma evidencie je spracovávaná na tlačivách alebo počítačom - diskety, archivný záznam.

Učebné plány doporučujeme spracovať všetkými pedagógmi na školách v jeden celok. Preto navrhujeme nasledovné plány, ktoré môžu byť návodom na rozvoj folklórnej výchovy na školách.

Základné usmernenia výchovného procesu: vývin názorov, materiálna kultúra, duchovná a sociálna kultúra, vývoj rodiny a organizácia spoločenského života, charakteristika slovenského ľudového umenia**,** slovesný folklór (rozprávky, povesti, príslovia, porekadlá)**,** dramatický prejav (ľudové divadlo, výročné zvykoslovie)**,** výtvarný prejav,detské hry, ľudová pieseň, hudba a nástroje, základné pojmy v ľudovej kultúre a umení.

Folkloristika – Dejepis

Cieľom bude oboznámiť žiakov so základnými problémami ľudového umenia s tradičnou a ľudovou kultúrou s charakteristikou slovenského ľudového umenia, so základnými pojmami v oblasti ľudovej kultúry a umenia a poukázať význam jej funkčného začlenenia do súčasného života.

Klasický tanec – Telesná výchova

Cieľom je oboznámiť žiakov s abecedou pohybovej tanečnej techniky : príprava pre zvládnutie tela ako výrazový prostriedok narábanie s vlastným telom, prispôsobovanie svalstva pre koordináciu pohybov, rytmické cítenie a dynamický prejav, postupnosť v náročnosti klasických prvkov, práca s oporou, práca bez opory, malé a veľké skoky, rotácia na zemi a vo vzduchu.

Tanečná pedagogika – Telesná výchova – Mimoškolská činnosť

Cieľom je oboznámiť žiakov so základmi a zákonitosťami pedagogickej práce v činnosti folklórnych súborov na škole, vzťah výchovného pedagóga a kolektívu, príprava žiakov na jednotlivé prvky folklórnych regiónov, vedenie nácviku - rozvička, technika pohybu, stavba tanca.

Slovenský ľudový tanec – Literatúra

Cieľom je oboznámiť žiakov so základnými pohybovými skupinami tancov, tanečnými príležitosťami a charakteristickým tanečným prejavom jednotlivých folklórnych regiónov : typy slovenských ľudových tancov, tanečné oblasti Slovenska, tance a tanečné príležitosti, regióny (Záhorie, Myjava, Trenčiansko, Bratislava, Pridunajsko, Ponitrie, Tekov, Hont, Malohont, Podpoľanie, Horehronie, Kysuce, Orava, Liptov, Spiš, Šariš, Zemplín, Gemerská tanečná oblasť, Tatranská tanečná oblasť, Abov..

Slovenský hudobný folklór – Hudobná výchova

Cieľom je prehlbovanie poznatkov a vedomostí o slovenských ľudových piesňach, ľudových hudobných nástrojoch a nástrojovej hudbe: slovenská ľudová hudba, jej miesto v stredoeurópskej a slovanskej hudbe, štýlová genéza a jej dnešné rozvrstvenie, regionálne piesňové štýly (hudobné oblasti), funkcie a žánre piesní, vzťahy medzi ľudovou a umelou piesňou, slovenské ľudové nástroje a ich repertoár (všeobecná charakteristika, nástrojové skupiny, súčastný stav nástrojovej tradície), funkcia a význam ľudovej piesne (historické pramene, výskum), piesne a komentáre (detstvo, výročné dni, rodinné slávnosti, práca, zamestnanie, láska, radosť, žiaľ ...).

Základy hudobnej výchovy – mimoškolská činnosť (súborová hra – ľudové hudby a sólisti)

Cieľom je rozšíriť dôslednejšie poznatky z hudby u žiakov, ktorí majú predpoklady na súborovú súhru v ľudových súboroch: delenie hudby (vokálna, inštrumentálna), zvuky v hudbe, vlastnosti tónu, noty a notová osnova (hodnoty nôt, pomlčky, pravidelné a nepravidelné delenie), kľúče (husľový, altový, basový), takty (taktové čiary, druhy taktov, predtaktie, rytmus), tempo (pomalé, mierne, rýchle), intonácia, rytmus a hudobné formy, rozbor folklórnych skladieb podľa regiónov.

Slovenský ľudový odev – Pracovné a technické vyučovanie
Cieľom je poskytnúť žiakom poznatky z histórie vývoja slovenského ľudového odevu, jeho regionálne a lokálne špecifiká, pre potreby výberu a scénografického využitia pri choreografickej tvorbe: história a vývoj ľudového odevu (podmienky pre vývoj klimatické, geografické, spoločenské), zmeny v odeve v 19. a 20. storočí, typológia odevných súčiastok (mužský, ženský a detský odev), ochranné doplnky, strihy, materiály a výzdoba, spoločenské funkcie odevu (odev roľníkov, remeselníkov, baníkov, príležitostné obradové odevy) odev vo folklórnom súbore.

Ciele integrácie folklóru do výchovy mimo vyučovania:
- vypracovať na školách novú metodiku práce pre rozvoj ľudovej kultúry v školských a mimoškolských zariadeniach, bude dôležité spolupracovať s kultúrnymi, osvetovými zariadeniami, združeniami, nadáciami a pod.
- do práce treba zapájať dobrovoľných pracovníkov, rodičov, sponzorov
- medzi školskými a kultúrnymi zariadeniami treba vytvoriť spätnú väzbu pri organizovaní akcií a podmienky na kultúrne správanie a vzájomné spolunažívanie, ktoré treba nasmerovať k tolerancii, humanite , k demokratickému rozvoju
- participáciou kultúrnych a školských zariadení vytvárame ekonomické podmienky (projekty) pre najvýznamnejšie akcie
- najvýznamnejšie akcie prepájame medzinárodným charakterom ...

Záver

Nájsť tie správne páky v oblasti ZUČ výchovy k národných tradícií vo voľnom čase je pomerne zložitá vec. Je iba na nás pedagógov formálnej výchovy a pedagógov voľného času, či uplatníme spoločnými silami rôzne inovačné metódy foriem vo výchovno-vzdelávacej činnosti s cieľom; dať viacej priestoru pre spoznávanie folklórných tradícií a ich prvkov vo formálnej a neformálnej výchove.

Literatúra:

BLÁHA, V. 1984. *Výchova mimo vyučovania na základných školách.* Praha. SPN

BRHELOVÁ, V. 2000. *Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v SR pre školské a výchovné*

GRESSNEROVÁ, L. 2001. *Koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži do roku 2007.* Bratislava: MŠ SR

HORVÁTHOVÁ, E. 1995. *Úvod do etnológie.* Bratislava: UK

HOFBAUER, B. 2003. *Participace dětí a mládeže na živote spoločnosti, Evrópské štruktúry a jejich aktivity.* Ministerstvo školství, mládeže a tělevýchovy ČR. Duha

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

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času.* Bratislava : UK, ISBN 80-2231930-9

LEŠČÁK, M., SIROVÁTKA, O. 1982. *Folklór a folkloristika* . Bratislava: SPN.

MISTRÍK, E. 1999. *Integrujúca sa Európa občan a kultúra.* Bratislava: Evyan.

OBDRŽÁLEK, U., HORVÁTHOVÁ, K. a i. 2004. *Organizácia a manažment školstva.* Bratislava: SPN

ONDRUŠKOVÁ, N. 2001. *Európska dimenzia v praxi školy – výchova k demokratickému občianstvu.* Bratislava: Evyan

SPOUSTA, V. 1994. *Teoretické základy výchovy ve volném čase.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

SPOUSTA, V. 1996. *Metody a formy výchovy ve volném čase.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
ŠVEC, Š. a i. 1995.*Základné pojmy v pedagogike a andragogike.*Bratislava: Iris.
PÁVKOVÁ, J. a i. 2002. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6
PRUCHA, J. a i. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-1
ZÁLEŠÁK, C. 1982. *Folklórne hnutie na Slovensku.* Bratislava: Obzor
ZELINA, M. 1996. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti.* Bratislava. Iris.
ZELINA. M. 2000. *Alternatívne školstvo.* Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-98-0
ŽÍLÍNEK, M. 1997. *Etický aspekt národného uvedomenia a multikulturálnosti v sociointegrálnom poňatí výchovy.* Nitra: Zborník *Premeny výchovy v škole a v rodine.* ISBN 80-8050-135-1
ŽILÍNEK, M. 1999. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: Iris
ŽILÍNEK, M. 2000. Identita osobnosti v eticko-pedagogickej pozícii. Bratislava: Zborník Transformácia školy v podmienkach pluralitnej spoločnosti. UK

Sumary: *The article considers the free-time of pupils at primary and seconday schools and the influence that the organisation of interesting out-of-school avtivities has their education. The autor demonstrates the importance of becoming familiar with national traditions in schol and other organisations, also as a way of solving the problem of freee-time activities.*

Kontaktná adresa:
Mgr. Ladislav Drafi
Základná umelecká šklola
Széchenyiho 8, 940 70 Nové Zámky
e-mail: ladislav.drafi@post.sk

KULTÚRNO-UMELECKÉ AKTIVITY V HUMANIZÁCII ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU NA 1.STUPNI ZŠ S DÔRAZOM NA SPEVÁCKE ČINNOSTI

Viera KUDRIOVÁ

Anotácia: *Autorka v príspevku poukazuje na dôležitosť uplatňovania humanizačných tendencií v edukácii školského systému s dôrazom na aktivity v oblasti voľnočasových činností. Vyzdvihuje emocionalizáciu výchovy s estetickým a etickým pôsobením na harmonický rozvoj osobnosti mladého jedinca v produkčných činnostiach, najmä vo vokálnych aktivitách s pozitívnym zážitkom, prežívaním a sebarealizáciou.*

Kľúčové slová: *aktivizácia, činnosti, emocionalizácia, etické a estetické pôsobenie, humanizácia, kreativita, sebarealizácia, voľný čas, výchova zážitkom, zborový spev*

Výchova a vzdelávanie – edukácia, by mala byť zameraná na pozitívne formovanie osobnosti jedinca na rozvoj poznania v prospech zlepšenia kvality vlastného života. Vo výchove by malo ísť o formovanie mravných, estetických, etických a emocionálnych hodnôt ako všeobecne tak i vo výchove vo voľnom čase konštatuje Kratochvílová (2004). Výchova má dávať podnety a vytvárať vhodné podmienky na vznik a rozvoj záujmov a z toho vyplývajúcich záujmových útvarov. Kardinálnou a stále otvorenou zostáva otázka ako prispôsobiť ciele, obsah a metódy edukačného procesu vo vzťahu k veku dieťaťa smerujúceho k širšiemu esteticko-emocionálnemu pôsobeniu k posilneniu komplexných múzických komponentov. Človek sa musí znovu učiť žiť v harmónii so svetom a so sebou samým. Nevyhnutné podľa slov Slávikovej (1998) je výchovou formovať harmonické vzťahy k sebe, prírode, k spoločnosti a k svetu. Komenský (c.d.) cez svetlo svojho ducha videl vo výchove a vzdelávaní najúčinnejší spôsob „nápravy ľudských vecí“ ako dospieť k harmonickému súžitiu ľudstva. Ciele systému výchovy a vzdelávania by mali umožňovať rozvoj integrovanej a kreatívnej osobnosti mladého jedinca v humanistickom prístupe.

Súčasné humanizačné trendy v koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania akcentujú dôraz na komplexný rozvoj osobnosti nielen v oblasti kognitívnej, ale hlavne emocionálnej, motivačnej, v oblasti socializácie (sociálnej percepcie, komunikácie, kooperácie, riešenia konfliktov), kritického myslenia, procesov sebahodnotenia, kreativizácie. Jej úlohou je predovšetkým kultivovať človeka samého. Jeho zospoločenšťovanie sa v širšom ponímaní chápe ako socializácia, ktorá mu praktickým a reálnym zúčastňovaním sa na živote okolitého spoločenského zoskupenia napomáha vytvárať vzťahy, postoje, sociálne kontakty (Manniová, 2001)

Z hľadiska humanizácie edukácia vo voľnom čase má mať charakter slobody, voľnosti, radosti, optimizmu s cieľom podporovať jeho individuálne predpoklady pri sebarealizácii. Rozhodujúce je subjektívne prežívanie s postojom "chcem, môžem, ale nemusím" na komplexný rozvoj záujmov, zručností a návykov. Voľný čas je dôležitá osobná i spoločenská hodnota s obrovským potenciálom pozitívnych i negatívnych možností na rozvoj osobnosti v aktívnych záujmových činnostiach s pozitívnou motiváciou detí. Vedie k efektívnej sebarealizácii a sebauplatňovaniu a je dôležitou súčasťou socializácie. Záujmová činnosť v rámci výchovy vo voľnom čase by mala -byt' dôležitým atribútom humanizácie výchovy a vzdelávania (Kratochvílová, 2004).

Komplexná estetická výchova prostredníctvom činností múzického pôsobenia bude efektívna, ak pedagóg bude kvalitatívne rozvíjať hudobnosť žiakov nielen v priamom edukačnom procese vo vyučovaní, ale najmä v oblasti voľnočasových aktivít. Voľný čas je priestor pre kultiváciu osobnosti, pre rozvíjanie dispozícií, vlôh, nadania a talentu. Je to fenomén, ktorý skúma filozofia, psychológia, pedagogika, sociológia a ďalšie vedy, ktoré

chápu človeka ako tvorcu kultúrnych materiálnych hodnôt a zároveň ako produkt prostredia a seba výchovy (Masariková, 2002).

Z národného programu výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 - 20 rokov sú zaujímavé niektoré vízie v oblasti voľného času na základe humánno-tvorivej výchovy:

- vypracovať koncepciu výchovy a vzdelávania v spolupráci so zainteresovanými inštitúciami,
- uskutočňovať akreditáciu rôznorodých programov, kurzov pre vedúcich a školiteľov,
- vytvoriť, kodifikovať minimálne štandardy pre odborníkov a na prácu s deťmi,
- zaviesť funkciu vysokoškolsky vzdelaného pedagóga voľného času (Milénium).

Je evidentné, že pokiaľ sa koordinovane a odborne nerozpracujú dané podnety, výchovná činnosť v danej oblasti bude stále čiastočne sporadická, málo efektívna, aktivizujúca a kreatívna bez prístupov výchovy zážitkom, či pedagogiky zážitku. Tieto idey zdôrazňoval nemecký pedagóg Hahn (citované podľa Konôpku, 1995) s veľkým pedagogickým optimizmom. Dôraz kládol viac na proces prežívania úspechu ako na plnenie úloh. Základom výchovy zážitkom je princíp účinku vlastných dojmov, skúseností a zážitkov, ktoré človek bezprostredne prežije "na vlastnej koži", uvedomuje si ich a ktoré menia jeho postoje a hodnoty. Vo výchove zážitku ide o celistvosť ľudského života a sociálnych vzťahov a najmä o sebarealizáciu. Podstata tejto výchovy je téza: srdce (zážitok), ruka (činnosť), rozum (poznatky). Podľa Konôpku (1995, s.228) z uvedeného vyplývajú základné tézy výchovy zážitkom: a) človek dokáže oveľa viac než si myslí, b) len málokto si uvedomuje, čo všetko možno dosiahnuť prostredníctvom vzájomnej pomoci a tímovej spolupráce.

U detí tvorba hodnotového systému vzniká na základe vnútornej motivácie v aktívnom činnostnom a tvorivom prostredí. Tým prežitie hudobného diela bude pôsobiť simultánne v jednote myslenia, cítenia, prežívaného poznania a zážitku. V esteticko-edukačnom procese má koordinácia umeleckým druhov veľký pedagogický význam, prináša stimulačný efekt. Ide o symbiózu výchovno-pedagogického a umeleckého pôsobenia so zážitkovým poznávaním. V hudobným činnostiach a kontaktoch s hudbou vzniká hudobný zážitok na základe hudobného vnímania, pamäte, predstavivosť, fantázie a v spojení s interpretáciou je zosilňujúcim momentom údiv a úžas. Každého žiaka treba chápať ako jedinečnú individualitu, rozvíjať jeho schopnosti a objavovať vlohy k rôznym hudobným činnostiam (Sláviková, 2000).

V dnešnej na umenie a kultúru pasívnej spoločnosti je nevyhnutné vytvárať vhodné podmienky na potrebu zlepšenia v oblasti záujmovej činnosti. Z psychologického hľadiska tu zohráva podstatnú úlohu zanietená osobnosť pedagóga, jeho morálno-vôľové a odborné kvalitatívne predpoklady pre tvorivú klímu, entuziazmus a pozitívny prístup k deťom. Na základe netradičných hudobno-výchovných postupov a hrových činností by výchovná zameranosť mala vyústiť na posilnenie žiakovho úsilia, snáh s pozitívnym hodnotením a pedagogickým optimizmom. Kvalita výchovného pôsobenia závisí predovšetkým od kvality osobnosti pedagóga. Žiaci majú mať pocit zodpovednosti za výsledky svojej práce, najmä však radosti a optimizmu.

Nová orientácia sa aktuálne premieta i do obsahu a zamerania pedagogiky voľného času, ako aj do náročnej prípravy a práce edukátora, ktorý svojou osobnosťou prezentuje idey humanizmu, slobody a demokracie, všeobecnej kultúrnej rozhľadenosti, profesijnej odbornej pripravenosti a mravnosti. Okrem toho edukátor disponuje spôsobilosťami a vlastnosťami ako uvedomelá tvorba osobného imidžu má v profesii pedagóga voľného času logické opodstatnenie. Predstavuje cieľavedomé pôsobenie jedinca na sociálnu percepciu členov sociálnych skupín, ktoré svojím pôsobením priamo alebo nepriamo ovplyvňuje. Imidž je komplexom vnútorných a vonkajších kvalít, znakov a vlastností. Ovplyvňujú ho výsledky

v procese vzdelávania, osobná zainteresovanosť vo výchovnej práci so žiakmi, verejnosťou, rodičmi v činnostiach nad rámec povinností (Masariková, 2002, s.39-40).
Súčasné empirické výsledky jednoznačne dokumentujú prehlbujúce sa trendy konzumného spôsobu života detí a mládeže. Najviac voľného času trávia deti pasívne (televízia), aktívnejšie (počítač), málo čítajú knihy. Podľa dostupných poznatkov iba 10 - 15 % detí sa pravidelne venuje záujmovej činnosti pod odborným vedením. Je to dosť negatívny posun v porovnaní so 70 - 80 rokmi (Kratochvílová, 2004).
Ak sa konkrétne zameriame na esteticko-výchovnú oblasť vzhľadom na tematický zámer príspevku sú záujmové krúžky z hudobnej oblasti (Tabuľka 1, spracované podľa Kováčovej, 2006) síce najviac zastúpené zo všetkých v danej oblasti, ale vo všeobecnosti je zrejmé, že celkovo hudobné činnosti zaznamenávajú pokles v obľúbenosti u detí školského veku (bližšie Kováčová 2006, 2007)

Tabuľka 1 **Záujmové útvary esteticko-výchovnej oblasti**

Esteticko-výchovná oblasť	**Početnosť a konkretizácia krúžkov v danej oblasti**	**Σ**
Dramatický krúžok	divadelný (33), dramatický (27), bábkovo-dramatický (5), bábkové divadlo (21)	86
Hudobný krúžok	hra na gitaru (7), flautový krúžok (14), **spevácky krúžok (64)**, hudobno-dramatický (6), hra na klavíri (12), hudobno-inštrumentálny krúžok (18), hudobno-pohybový krúžok (29), hudobno-literárny krúžok (58), spevácko-flautový krúžok (4)	212
Výtvarný krúžok	výtvarný krúžok (133), výtvarno-estetický (6)	139
Nešpecifikovaný krúžok	tvorivá dielňa (29), umelecká činnosť (22), umelecko-tvorivý (11), krúžok tvorivosti (6)	68
		505

Aké sú hlavné príčiny tohto stavu?
1. čiastočná neodbornosť' učiteľov hudobnej výchovy,
2. nezáujem o esteticko-výchovnú činnosť" (žiak - učiteľ),
3. nízke finančné ohodnotenie,
4. náročnosť obsahu práce,
5. nedocenenosť výsledkov práce.

Konkretizovaním ponuky aktivít hudobného charakteru v školskom systéme zisťujeme nasledovné :

- V **materských školách** sa vo všeobecnosti aktívne hudobno-výchovné činnosti uskutočňujú pravidelne, možno povedať" komplexne s dôrazom na kreativitu detí.
- Vstupom do prvého ročníka ZŠ sa početnosť hudobno-výchovných aktivity zníži, či už z dôvodu obsahu edukácie učiva alebo "nedostatku času" či z pohodlnosti, ľahostajnosti pedagógov, čo je pre rozvoj hudobnosti detí veľmi negatívne. V Trnavskom regióne na 1.stupni ZŠ pravidelne pracuje 13 rôznych záujmových útvarov (konkr. spevácky, hudobno-tanečný, dramatický, hudobno-tanečný), čo považujeme za nepostačujúce (Kudriová, 2006).
- v rámci prieskumu ponuky záujmových útvarov na **1. a 2.stupni základných škôl** Kováčová (2007) uvádza 13%-tnú zastúpenosť záujmových útvarov z esteticko-výchovnej oblasti z celkového počtu záujmových útvarov. *Záujmové útvary* sa zameriavajú najmä na oblasť umenia, kultúry a estetickej oblasti; zaujímavým faktom je pozorovateľný prienik k činnostiach, ktoré poskytuje Ľudová škola umenia (napr. v oblasti hudobného umenia).
- pri hodnotení prínosu **školského klubu** Gubricová (2007) uvádza, že oblasť

záujmového charakteru činností má približne 8% zastúpenie v početnosti v porovnaní napr. s prípravami na vyučovanie (20 %).

- V **centrách voľného času** je nízka zapojenosť do speváckych súťaží ako napr. Zlatý slávik, Putujeme za ľudovou piesňou, kde je pozorovateľný značný úpadok vo vokálnom prejave detí.

V komplexnom ponímaní žiaci málo spievajú, počúvajú nevhodnú, hlasnú populárnu hudbu s agresívnym až vulgárnym textom, ktorá ich hudobný vkus veľmi negatívne ovplyvňuje. Pedagógovia sa k týmto "nevkusom" nemôže stavať ľahostajne ani pasívne, pretože v konečnom dôsledku bude explicitne narušená psychika mladého jedinca.

V oblasti umeleckej záujmovej činnosti je veľmi podstatný detský spevácky krúžok. Má nesmierny význam pre esteticko-emocionálne a etické formovanie detí. Spev vyjadruje myšlienky, emócie, deti v ňom nachádzajú zobrazenie svojich predstáv a túžob. Ma významné uplatnenie pri získavaní odborno-speváckych schopností, podporuje pamäť, myslenie, predstavivosť", fantáziu, vychováva ku kolektívnosti, citlivosti a zodpovednosti. Systematicky sa tu uskutočňuje hlasová výchova, intonačno-rytmický výcvik s užšou špecifickosťou prejavu, výrazu a emocionálneho prežitia. Spev nie je cieľ, ale nenahraditeľný výchovný prostriedok. Hodnoty, ktoré sa získavajú spevom nemožno ničím nahradiť. Vynikajúci moravský dirigent a pedagóg povedal: Všetky moje zbory mali základnú ideu výchovu lepšieho človeka. Pevne verím, že krása a estetično pôsobia na dobro. (Lýsek, F., 1990, s. 137) Deti majú vrodený cit pre hudbu, veľmi záleží na nás, či ich cestu ku kráse a dobru usmerníme, alebo ich necháme ľahostajnými. "Keď na ruke chýba jediný článok, pracuje ruka horšie, keď v našom organizme vynechá jediný organ, telo chradne a keď vo výchove človeka chýba jediná zložka - hudobná výchova a to od školy materskej až po vysokú, ako to žiadal Komenský, potom je výchova neúplná, chradne tiež,"(Lýsek, 1990, s. 96)

Požiadavky komplexnej aktívnej činnostnej a kreatívnej hudobnej oblasti je teda otázka harmonicko-estetickej úplnej výchovy človeka. Je potrebné upozorňovať na význam miery výchovných možností v oblasti rozvoja detskej hudobnosti a spevnosti na silu zážitkov získaných detskou zborovou interpretáciou a to v prospech výchovy charakteru mladého jedinca. "Všetko najlepšie sa začína rozvíjať v detskom veku." (Lýsek, F., 1990, s 37)

Televízia a iné masovokomunikačné prostriedky nedostatočne pôsobia vo voľnom čase na hudobný vkus detí. Nevysielajú sa pre ne špecifické hudobné relácie ako boli Zlatá brána, Ujo Doremifák, výchovné koncerty a iné.

Je obzvlášť dôležité a potrebné, aby budúci pedagógovia predškolskej a elementárnej pedagogiky boli aktívne pripravovaní na voľnočasové činnosti napr. v nepovinnom zborovom speve, pretože v rámci učebného predmetu hudobná výchova to nie je postačujúce. Tým, že tu získajú potrebné metodické skúsenosti, zručnosti a návyky môžu kvalitatívne uskutočňovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi rôzne voľnočasové aktivity a činnosti. Sme presvedčení o pozitívnom pôsobení týchto aktivít na harmonický a etický vývoj mladej generácie a tým prispieť k zamedzeniu negatívnych až samozničujúcich javov u jedincov. Tí, ktorí sa venujú aktívnym činnostiam nepodľahnú nástrahám v zmysle sociálno-patologických javov. Pevne veríme, že budúci mladí pedagógovia budú kvalitne realizovať hudobno-výchovné aktivity a činnosti vo voľnom čase, zapaľovať detskú dušu, aby horela tým správnym plamienkom, pretože, "zapáliť môže len ten, kto sám horí". Absentovaním hudobných skúseností nie je možné vychovať kultúrne gramotného jedinca v celej svojej komplexnosti. Je nesmieme potešujúce zistenie, že činnosť v aktivitách vo voľnom čase má význam, keď" máte spätnú väzbu od študentov, ktorí už pôsobia na ZŠ, spievali v speváckom zbore na Pedagogickej fakulte a teraz aktívne pracujú so žiakmi v rôznych krúžkoch na základných školách. Pretože ako hovoril V. Hugo "hudba je najväčším zázrakom, ktorým bolo ľudstvo obdarené.“

Literatúra:

COAN, R. W. *Optimální osobnost a duševní zdraví.* Praha: Grada, 1999.

DARÁK, M. *Štruktúra záujmových aktivít detí a mládeže vo volnom čase*. In *Pedagogická revue*, roč. 48, 1996.

GUBRICOVÁ, J. *Školské kluby detí v systéme zariadení zabezpečujúcich výchovnú starostlivosť žiakov vo voľnom čase*. *In* KIPS, KOLDEOVÁ M. L. *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2007. s.521-526. ISBN 978-80-223-2295-9.

KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova. (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor. NOC, 1992.

KONÔPKA, J. et al. *Vybrané kapitoly z pedagogiky.* Bratislava: UK, 1995. 248s. ISBN 80-223-0847-1.

KOVÁČOVÁ, B. *Vzdelávacie poukazy a ich využívanie v zmysle záujmového vzdelávania na ZŠ*. In KIPS, KOLDEOVÁ M., L. *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 2007. s.537-543.ISBN 978-80-223-2295-9.

KOVÁČOVÁ, B. *Vzdelávacie poukazy*. In *Pán učiteľ*, 2006, č.6, s. 14-16, ISSN 1336-7161

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Idey pedagogiky voľného času v učení J A. Komenského*. Bratislava: UK, 1996. In: Vychovávateľ.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: UK, 2004. 308s. ISBN 80-223-1930-9

KUDRIOVÁ, V. *Ponuka hudobných aktivít na 1.stupni ZŠ v Trnavskom regióne (nepublikovaný materiál)*. Trnava : Pedagogická fakulta, 2006.

LÝSEK, F. *Život s dětským zpěvem.* Ostrava: Profil, 1990.

MANNIOVÁ, J. *Voľný čas a pedagogika voľného času*. In *Fórum pedagogiky 2001*, *výchova mimo vyučovania*. Bratislava : MC, 2001, s.44-49.

MASARIKOVÁ, A. *Vybrané aktivity z pedagogiky voľného času*. Nitra : UKF, 2002. ISBN 80-968735-0-4.

OPATA,R. et. al. *Úvod do teórie a praxe mimotriednej výchovy*. Bratislava: SPN,1968.

ROSA, V. - TUREK, l. - ZELINA, M. *Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 - 20 rokov.* Bratislava: IRIS. ISBN 80 - 89018-36X

SLÁVIKOVÁ, Z. *Osobnosť učiteľa hudby v systéme hudobnej výchovy*. Prešov: PF PU, 1998.

SLÁVIKOVÁ, Z. *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia.* Prešov: PF PU, 2000.

VÁŽANSKÝ, M. *Voľný čas a pedagogika zážitku*. Brno: PF MU, 1993.

***Resume**:*

- humanization in school system education with emphasis on free time activities (l st degree of basie schools),

- emotionalizing the education, ethical and aesthetical effect in musicai activities in free time,

- vocal, instrumental, musical-motional and musical-dramatical activities in free time,

- playful, activating production activities in musical-educational effect in free time,

- experience as the specific phenomenon in music, in active activities of children in free time.

Kontaktná adresa:

PhDr. Viera Kudriová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail : viera.kudriova@centrum.sk

WPŁYW MUZYKI DYSKOTEKOWEJ I POPKULTURY NA ŻYCIE POLSKIEJ MŁODZIEŻY

Adam ADAMSKI - Krzysztof FULNECZEK - Mateusz HETNAŁ

***Anotácia**: Muzyka posiada niezwykł moc oddziaływania ideologicznego. Musimy zrozumieć jej działanie, jej magię, zarówno po to, by się przed ni chronić, jak i po to, by się w pełni ni cieszyć. W tym za celu powinni my się nauczyć jej słuchać , ale też odczyty-wać jej ducha, jako istotnej czę ci kultury społeczeństwa i nas samych. Muzyka, która jest zarazem sercem sztuki, ukazuje, że pozwala się oderwać od zimnego racjonalizmu odwołać się do uczuć i emocji, jest no nikiem warto ci humanistycznych i kulturowych, a aktywny z ni kontakt korzystnie wpływa na rozwój procesów poznawczych, emocjonalnych i psychicznych. Popkultura i jej element dyskoteki, nie spełniaj tej roli. Wedle dokonanych badań ocenia się, że hedonizm, rozrywka bez zahamowań, niebezpieczne stosowanie używek, seks z przygodnymi partnerami, chore relacje interpersonalne to jednoznacznie rzutuje na obraz wychowania polskiej młodzieży. Problem jest nagl cy i wymaga rozwi zania tej kryzysowej sytuacji, by uchronić młodzież przed tak negatywnym zjawiskiem społecznym.*

1. Przedmiot zainteresowania

Popkultura, bądź kultura masowa to pojęcie szerokie, ponieważ jego rozpiętość semantyczna obejmuje obszerny zakres kultury. W dużym stopniu uwarunkowane jest to procesem globalizacji, który według Zygmunta Baumana[1] oznacza równocześnie polaryzację świata – zarówno materialną, cywilizacyjną, jak też i kulturową. Owoc tego stanowi konso-lidację popkultury w stosunkowo o jednolitej strukturze. Wraz z rozwojem tego zjawiska
można mówić o popkulturze nie tylko jako o zjawisku artystycznym wiązanym najchętniej z takimi twórcami jak Andy Warhol, ale o zjawisku kompleksowym obejmującym szeroką grupę społeczną. Ta forma kultury określa sposób bycia, gusty lub preferencje, bądź pewną formę sztuki, bo to sztuka właśnie jest jednym z najbardziej pierwotnych, rodzajów wyraża-nia tożsamości jednostki i tym samym w szerszym pojęciu kultury grupy społecznej, do jakiej się zalicza. Dla Bergsona zrozumienie sztuki, to sposób na zrozumienie psychiki człowieka. John Dewey podkreśla rolę sztuki w rozwoju człowieka i osiąganiu pełni życia na miarę osiedlonej przez niego epoki[2]. Etienne Souriau twierdzi, iż ukazuje ona konkretną zewnętrzną rzeczywistość ludzkiego życia[3]. W tejże pracy nie będziemy badać wszelkich przejawów kultury, a ograniczmy się wyłącznie do muzyki popularnej.

Muzyka jest wytworem ludzi, jest ona dziełem sztuki, dlatego też staje się nie tylko źródłem zmysłowej przyjemności oraz przedmiotem intelektualnej spekulacji, ale też środkiem przemożnej i skrytej perswazji. Rola sztuki to nie tylko funkcja ekspresyjna i zaspokajanie potrzeb artystycznych, ale również sposób komunikacji. Stanowi wszak nośniki informacji, postaw, wartości lub idei. Sztuka może więc uczyć, wychowywać, a dzięki muzyce nieść pomoc w zrozumieniu innych kultur, ale też może kształtować i przemieniać narodową tożsamość. Muzyka posiada niezwykłą moc oddziaływania ideologicznego. Musimy zrozumieć jej działanie, jej magię, zarówno po to, by się przed nią chronić, jak i po to, by się w pełni nią cieszyć. W tym zaś celu powinniśmy nauczyć się nie tylko słuchać

[1] Z. Bauman, *Globalizacja*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000.
[2] T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław 1979.
[3] Tamże.

muzyki, ale też odczytywać jej ducha, musimy nauczyć się rozumieć znaczenie muzyki, jako istotnej części kultury, społeczeństwa i nas samych .

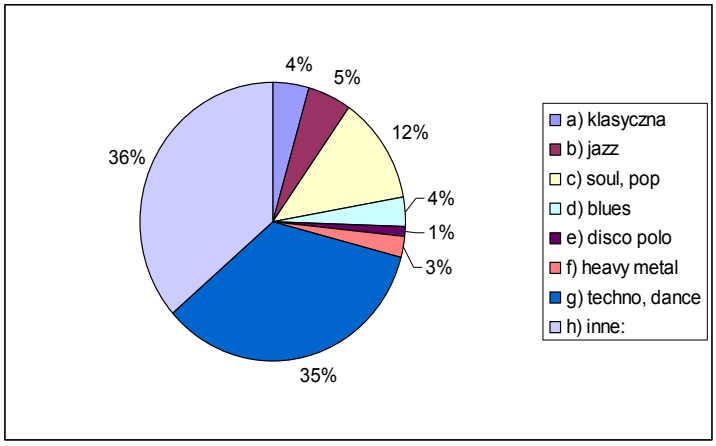
Muzyka popularną, wpływa na szerokie masy, zwłaszcza na młodzież Mając na uwadze wychowawczy i edukacyjny charakter, naszym zadaniem jest ukazanie skutków, jakie ona wywołuje w licznej grupie naszego społeczeństwa. Ukaże się stronę etyczno-moralną, ideową tej grupy oraz rozwój psychiczny osób związanych z tą popkulturą. Bodźcem do podjęcia badań jest destruktywny wpływ muzyki popularnej (szczególnie techno) i pobocznych zjawisk (życie klubowe, dyskoteki) na rozwój emocjonalny, intelektualny i duchowy uczestników w tej pseudokulturze.

2.1. Charakter badań i preferencje muzyczne ankietowanych

W naszych badaniach posłużyliśmy się metodą ankiety i wywiadem. Badanie przepro-wadzono na 320 osobach w przedziale wiekowym 14-26 lat. Ankieta zawierała pytania o preferencje muzyczne, częstotliwość uczestnictwa w wydarzeniach takich jak koncerty, dyskoteki, krótkofalowe skutki w nich uczestnictwa, itp. W badaniach tejże populacji został również zastosowany test foniczny mający za zadanie sprawdzić wrażliwość muzyczną ankietowanych. Materiał badawczy został zebrany na terenie Bielska-Białej, gminy Krzyża-nowice oraz gminy Łodygowice.

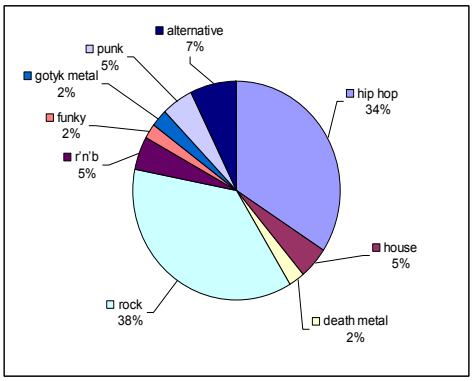
Pytanie pierwsze z ankiety odnosiło się do gustów badanych i brzmiało Jakiego rodzaju muzyki słuchasz ?" 35% badanych odpowiedziało „techno/dance". Hip hop oraz soul cieszą się uznaniem u 12% badanych, muzyką rockową u 13%, jazzem (5%), blues (4%) i muzyka klasyczną (4%). Pozostała część populacji prezentowała muzykę o różnym zakresie, bądź nie byli wyznawcami muzyki.

Obliczenia statystyczne ukazują, że ponad 1/3 osób wypełniających ankietę utożsamiała się z muzyką techniczną.



Rys. 2. Wykres przedstawia odpowiedzi z rubryki „inne" wykresu nr 1.

Rys. 1. Wykres przedstawia preferencje muzyczne u ankietowanych



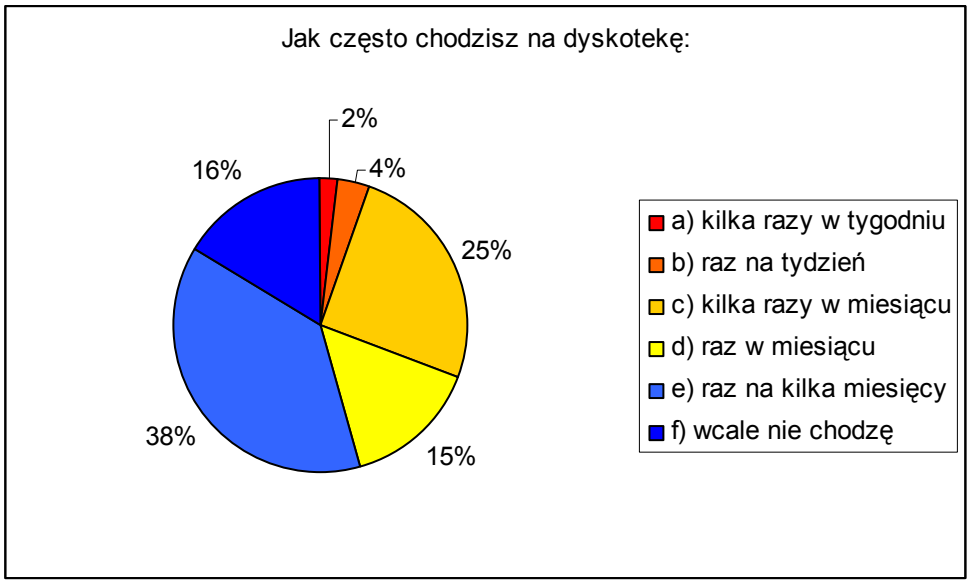
Następne pytanie w ankiecie dotyczyło, gdzie najchętniej bawisz się ? Odpowiedź uzyskano - na koncercie. 19%, na zabawie, festynie. 16%, we własnym domu 20%, na dyskotece 43% badanych. Pozwala to zauważyć, że preferencje gatunków muzycznych u badanych pokrywają się mniej więcej z wyborem danej formy rozrywki. Osoby najchętniej wybierające techno najczęściej bawią się w miejscach właśnie typu dyskoteka, lub klub.

Kolejne pytanie brzmiało, gdzie najczęściej słuchasz muzyki?". Prawie każdy z ankieto-wanych odpowiedział, że w domu (97%), ale dodawał też inne odpowiedzi; ponad 18% podczas spotkań ze znajomymi (imprezy/prywatki), 10% na koncertach.", 33% na dyskotekach.

Inne pytanie z ankiety dotyczyło dlaczego lubisz chodzić na dyskotekę? Wśród powodów, dla których podejmowane są wizyty w takich imprezach dominuje - dla zabawy i żeby się odprężyć 32%, żeby spotkać się ze znajomymi 28%, żeby zawrzeć nowe znajomości 23%. Jedynie 17% ankietowanych stwierdziło, że chodzi na dyskoteki dla posłuchania samej muzyki. Takie rozłożenie opinii może wskazywać na rzecz normalną, jednak po głębszej analizie i przeprowadzonym wywiadzie z badanymi, okazuje się że bywalcy dyskotek uczęszczają na tego typu imprezy nie ze względu na samą muzykę, ale ze względu na ich popularność we własnym środowisku. Zabawa, relaks, spotkanie z przyjaciółmi, nowe znajomości – to potwierdza społeczną funkcję dyskotek. Nie są jedynie miejscem doznań muzycznych, ale co istotniejsze miejscem konsolidacji ludzi o podobnych upodobaniach, miejscem, w którym dochodzi do pełniejszego wyrażania zbiorowej tożsamości.

2.2. Świat dyskotek

Zastanówmy się, czym są dyskoteki –co promują?, jakie efekty wywołują? Zadaliśmy w tym celu respondentom cały szereg pytań. Jedno z nich jest dość kuriozalne i dotyczy świadomości negatywnego wpływu głośnej muzyki (w takich miejscach) na słuch. Uzyskane odpowiedzi informują iż aż 88% badanych jest świadomych tego, że przebywanie w takich miejscach może doprowadzić do uszkodzenia słuchu, jednak niestety nie wpływa to w żadnym stopniu na częstotliwość odwiedzania powyższych przybytków rozrywki. Zaledwie 16% respondentów w ogóle z nich nie korzysta, 38% czyni to raz na kilka miesięcy. Pozostali chodzą na dyskoteki przynajmniej raz w tygodni lub kilka razy w miesiącu.



Rys.3. Jak często ankietowani uczestniczą w dyskotekach.

Rys. 3 ukazuje społeczną funkcję, i równocześnie skalę zjawiska, dlatego spróbujmy zrekonstruować obraz dyskotek na podstawie odpowiedzi badanych. Dotyczą one wrażeń po powrocie z dyskoteki. 40% respondentów, twierdziło, iż wracając z tego miejsca cieszy się z kontaktów interpersonalnych. Była to zdecydowanie najczęstsza odpowiedź, potwierdzająca nota bene społeczny charakter dyskotek. Pozostałe odpowiedzi odznaczały się ogromną rozbieżnością: z jednej strony 10% ankietowanych odpowiadało, że jest skacowana, czuje

ból głowy i wewnętrzny chaos, 6% badanych czuje wewnętrzny niepokój, 4%, badanych że ma przytłoczony umysł; z drugiej zaś strony 6,6% bywalców twierdzi, że czuje chęć do życia i nowych wyzwań, 8% pisze o poczuciu szczęścia, 8% o mnóstwie energii. Taką różnorodność nie w sposób wytłumaczyć w inny sposób niż poprzez zgoła odmienne doświadczenia albo też formy spędzania czasu w omawianych lokalach. Mimo wszystko, zdecydowana większość zauważa, że zabawa w dyskotekach lub klubach ma ujemny wpływ na koncentrację uwagi następnego dnia. 54% badanych potwierdza trudności z koncentracją, 34% badanych uznaje, iż ma to miejsce „czasem", zaledwie 12% badanych uważa, że taka rozrywka nie wpływa w żadnym stopniu na pracę umysłu kolejnego dnia.

Kolejne pytanie dotyczyło poznawania nowych ludzi na dyskotece. 38% badanych potwierdziło, że w tego typu lokalach zawiera nowe znajomości. W kolejnym punkcie zbliżona liczba – bo 40% badanych, podało odpowiedź, że dyskoteka jest dobrym miejscem, by poznać kogoś na tzw. „jedną noc". Zebrane liczby w całość umożliwiają uzyskać pewien kompleksowy obraz. Około 40% populacji młodego pokolenia gustuje w muzyce technicznej, a to przekłada się z kolei na upodobanie do formy rozrywki w postaci masowych imprez tanecznych, w jakich serwowana jest muzyka techniczna. Sama muzyka jest wobec tego podstawowym bodźcem funkcjonowania tego typu przybytków. Ich charakter muzyczny spada jednak w ocenie samych bywalców na drugi plan, jak zauważyliśmy to wcześniej, Dyskoteka dla badanych niesie aspekt interpersonalny, gdyż ponad połowa wymienionych powodów uczestnictwa w tych wydarzeniach łączy się z relacjami międzyludzkimi – czy to z umocnieniem zawartych wcześniej znajomości, czy też pozyskaniem nowych. Można stąd wysnuć tezę, iż dyskoteki jako twór kulturowy wywodzący się z muzyki techno służy jej do utrwalenia oraz rozwoju poprzez coraz większy zasięg społeczny. Należy przypuszczać, że jej popularność będzie wzrastać, jako iż kolejne osoby uczestniczące w tym odłamie popkultury będą wciągać w nią kolejne jednostki. Sugeruje to także fakt, że większość owych osób odwiedza dyskoteki regularnie (przynajmniej raz w tygodniu lub miesiącu), co gwarantuje systematyczny wpływ na ich psychikę, miejmy również świadomość, że określona muzyka promuje określoną postawę i bez wątpienia ten proces nie ulegnie zahamowaniu. Zastanówmy się też nad wykształconym w świecie dyskotek stylem bycia i zachowaniem człowieka.

W tego typu imprezach jest miejsce na spożywanie nadmiernej ilości alkoholu oraz narkotyków. Zaledwie 6% ankietowanych stwierdziło, że w trakcie tych imprez niczego nie zażywa, ale aż 64 % pije alkohol, 4% zażywa narkotyki, a 32% przyznało się, że miesza alkohol z narkotykami. Następny punkt ankiety przynosi również pesymistyczne wyniki: spośród osób, które stosują używki, 2% czyni to przed imprezą, 30% w trakcie, a aż 68% zarówno przed, jak i w czasie trwania imprezy.

Wcześniejsza podana informacja mówi, że dla 40% badanych dyskoteka jest dobrym sposobem, żeby poznać kogoś na tzw. „jedną noc". Uświadamia to, iż w tym miejscu dla wielu uczestników zabawy normy moralne i zdrowe zasady międzyludzkich kontaktów ulegają zawieszeniu. Prawie połowa respondentów odbyła w takim miejscu kontakt seksualny (36% przynajmniej raz, 12% częściej). Przerażają też wyniki z dalszych pytań ankiety: aż 26% przyznało, że było kiedyś siłą zmuszanych do odbycia stosunku seksualnego; 25% twierdziło, że ktoś proponował im pracę w klubie nocnym. Ostateczna ocena nie może być inna. Świat dyskotek determinowany jest przez popkulturę muzyki technicznej, wzorce stylu bycia całkowicie zdegenerowane moralnie, co stwarza niebezpieczeństwo dla zdrowia fizycznego (spożywanie narkotyków i alkoholu) oraz psychicznego. (poprzez kształtowanie postaw amoralnych.

Końcowe pytanie z ankiety dotyczyło skutków z obecności w imprezach dyskotekowych. Badani mieli odpowiedzieć, czy mając świadomość grożących w dyskotekach niebezpieczneństw będą pozwalać w przyszłości swoim dzieciom je odwiedzać? Dominowała odpowiedź,

że na dzień dzisiejszy nie mają na ten temat zdania 54%, około 20% uznało, że z pewnością nie, a 26% odpowiedziało afirmatywnie. Wyniki z badań ukazują, że sami badani nie dostrzegają w towarzyszących im zjawiskach niczego złego, a tym samym przyczynią się do coraz większej ich częstotliwości występowania.

2.3. Reperkusje u młodzieży

Idące zagrożenia dla młodzieży z miejsc masowej rozrywki, takich jak dyskoteki powinny nieść większe zainteresowanie dla szkół, rodziców, pedagogów i organów administracyjnych. Szkoła powinna zając się edukacyjną rolą w kwestii doboru słuchania muzyki, jej
oceną, ale również procesem wychowawczym przez muzykę i dla muzyki. W szkołach, zarówno od szkoły podstawowej, a skończywszy na szkole średniej występuje analfabetyzm muzyczny. Muzyka w wychowaniu i edukacji dziecka powinna zajmować miejsce znaczące, jest, bowiem źródłem harmonizowania rozwoju. Nie należy zapominać, że rodzice i nauczyciele odgrywają ważną role w tym procesie, gdyż oni kierują tym procesem, jakim jest wychowanie do muzyki i przez muzykę. Muzyka będąca zjawiskiem otaczającym dziecko wpływa na sposób jego postrzegania, myślenia, wzbudza i modeluje stany emocjonalne. Jeśli szkoła nie zabezpieczy tej potrzeby dziecka, w to puste miejsce zacznie napływać muzyka z mediów, która zniweczy piękno przeżyć dziecięcych i ustawi świat doznań dziecka ku agresji.

Muzyka i sztuka ma wychowywać estetycznie, a tym samym wzbogacać życie i rozwój człowieka. Wychowanie przez sztukę stanowi celowo zorganizowaną czynność pedagogiczną podjętą przez wychowawców, aby uwrażliwić wychowanków zmierzających do poznania i zrozumienia dzieł sztuki oraz osobistego doznania, doświadczenia wartości tych dzieł. Wychowanie estetyczne aby było skuteczne, musi być stymulowane od wczesnego dzieciństwa. Należy zdać sobie sprawę, że począwszy od przedszkola, kontakt dziecka ze sztuką i muzyką powinien być tak organizowany, by dziecko odczuwało radość i zadowolenie z własnych działań, miało potrzebę poszukiwania i zdobywania nowych wartości w dążeniu do coraz lepszego rozumienia i przezywania życia. Jak zauważa Shu-Ching: *Do zmieniania ludzi, ich zachowania się i zwyczajów nie ma lepszego środka jak muzyka*[4]. Na podłożu greckim podobnego zdania był Pitagoras i Arystoteles[5]. W dobie oświecenia Rousseau, a w dzisiejszych czasach niezmiernie liczne grono badaczy. Sch. Suzuki twierdzi, że rozwijanie talentu muzycznego *odnosi się nie tylko do wiedzy czy technicznych sprawności, lecz także do moralności, siły charakteru i ujmowania piękna (...). Jest to pełne kształtowanie człowieczeństwa oraz wzbogacanie środowiska*.[6]

Rolę nośnika nowych doświadczeń w tym zakresie przejmują całkowicie w dniu dzisiejszym media, spychając szkołę i jej wpływ na ubocze. Jak negatywne skutki to przynosi dla procesu wychowawczego, szkoła nie dysponuje odpowiednią kadrą wykształconą pod kątem muzyki, nie jest wstanie obronić się przed nawałem negatywnych informacji wypływa-jących z mass mediów, a kreujących amoralne style zachowania. Doskonale zdajemy sobie sprawę, jak ważną funkcję pełnią placówki edukacyjne w życiu młodego człowieka, one powinny rozwijać jednostkę kompleksowo, zarówno krzewiąc wiedzę z dziedzin ścisłych, humanistycznych, ale również powinny ugruntowywać wartości moralne, postawy życiowe, wrażliwość na piękno. W tym procesie wychowawczym, najbardziej przydatnym i potrzebnym jest rozwój muzyczny dla współczesnej młodzieży lecz takowego w praktyce brak poza wyspecjalizowanymi szkołami muzycznymi.

---

[4] J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981, s 273.
[5] T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław 1979, s. 15.
[6] E. Klimas-Kuchtowa, *O konieczności wczesnego umuzykalniania*, w: „Edukacja i Dialog" 1999 nr 2, s. 66

Problem zauważają również sami ankietowani. Zadaliśmy im pytanie, czy ich zdaniem większy zakres materiału z muzyki w szkole wpłynęłaby na lepsze wyniki w nauce? W 72% uzyskaliśmy odpowiedz na tak. Liczba uświadamia, że badani sami chcieliby mieć większą ilość zajęć muzycznych w szkole, a swoje postępy w nauce uzależniają po części od metod re-laksujących i szukających piękna w muzyce. Obecny system szkolnictwa nie wychodzi tym potrzebom naprzeciw.

Młodzież pytana o swoje hobby najczęściej wymieniała muzykę popularną (!) – 41,6%, taniec współczesny – 16,6%, sport – 15%, komputery – 10%. Pytaliśmy także o uczestnictwo w zajęciach pozaszkolnych: 56% kształcących się respondentów w takowych uczestniczy, ale są to przeważnie korepetycje z określonych przedmiotów szkolnych, w 25% przypadków to zajęcia artystyczne i tematyczne. Jedno z pytań ankiety dotyczyło także czytelnictwa. Aż 53% badanych stwierdziło, że nie lubi czytać książek. 35% przeczytało zaledwie jedną książkę w przedziale czasowym większym niż kwartał od daty wypełnienia formularza. To zatrważające dane. Ankietowana młodzież wśród książek, jakie ostatnio przeczytała wymieniała przede wszystkim tylko lektury szkolne, w przypadkach innych były to głównie książki jak; moja miłość, pamiętnik narkomanki, ja zabijam. Zaledwie kilka tytułów z zebranego materiału niesie poważniejsze, bardziej rozwijające treści.

Pewien obraz współczesnej polskiej młodzieży dają także wyniki z testu fonicznego. Przeprowadzony test rytmiczny wykazał, iż 100% ankietowanych radziło sobie dobrze z rytmem ćwierćnut i ósemek. Przeważająca większość respondentów nie miała także problemu ze zrealizowaniem rytmu, który wykonują kibice podczas meczu, co świadczy, iż poczucie rytmu ma związek ze zjawiskami zachodzącymi w społeczeństwie. Problem sprawił badanym rytm szesnastkowy, najgorzej wyszło powtórzenie rytmu z triolami. W tym przypadku poprawnie zadanie wykonały głównie osoby grające na jakimś instrumencie lub te, które uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych, gdzie poczucie rytmu jest wymagane np. nauka tańca. Okazuje się też, iż ankietowani nie mają problemu z odróżnieniem trybu akordu (moll czy dur), jedynie akord septymowy sprawił im problem. Większe trudności pojawiły się gdy należało rozróżnić interwały ewidentnie różne. Trzeba jednak zaznaczyć, iż tego typu testy wykonuje się w szkołach muzycznych, co świadczy o ich poziomie trudności. Podchwytliwym przykładem była ostatnia para interwałów, gdyż trzeba było rozróżnić interwał tercji małej oraz seksty wielkiej, które to interwały są przewrotem jeden drugiego, mówiąc jaśniej - brzmią bardzo podobnie. Ponad połowa badanych udzieliła poprawnej odpowiedzi. Należy zatem stwierdzić, że umiejętność rozróżniania interwałów u ankietowanej młodzieży jest raczej na dobrym poziomie. Stosunkowo pozytywne wyniki testu fonicznego sankcjonują pozytywną ocenę wrażliwości słuchowej u badanych mimo zaniedbania edukacji muzycznej w szkołach. Jednak ankietowani nie są w stanie docenić wartości artystycznej utworów muzyki klasycznej, gdyż nie potrafią w całości dosłyszeć jego bogactwa. Można zatem uznać wpływ omawianej muzyki popularnej za destruktywny, dla ogólnej wrażliwości na piękno muzyki.

3. Wnioski

Badania nasze wykazały, że około 40% ankietowanych znajduje się pod bezpośrednim wpływem popkultury i została zainfekowana wzorcami z niej płynących. Poza negatywnymi skutkami wynikającymi z charakteru takiego gatunku muzycznego, które można określić jako zmniejszona wrażliwość na doznania słuchowe, w skrajnych przypadkach uszkodzenia aparatu słuchowego (głównie poprzez uczestnictwo w dyskotekach), zauważalne są ogromne zmiany w postawie moralno-ideowej tej części społeczeństwa. Jednostki zainfekowane popkulturą mają nie tylko znacznie zdegradowaną podatność na piękno i tradycyjną sztukę, ale również zdeformowaną indywidualną moralność.

Z wypowiedzi respondentów rysuje się sprecyzowany obraz, że życie dyskotekowe i klubowe stanowi centrum egzystencji społecznej, kontaktów międzyludzkich. Sami wszak podkreślają, że udają się w takie miejsca nie dla słuchania muzyki, lecz dla cementowania aktualnych znajomości albo też zawierania kolejnych. Rozumiemy więc, że takie miejsca są dla nich punktem wyrażania swojej tożsamości i kultury. Miejsca te jednak obfitują we wszelkiego typu dewiacje - poczynając od nadużywania alkoholu, stosowania narkotyków, a kończąc na jednorazowych, szybkich kontaktach seksualnych.

Genezę zaistniałego problemu można wyjaśnić dwoma czynnikami. Z jednej strony ogromna siła oddziaływania popkultury, której formę czerpiemy bez transformacji ze świata zachodniego. Z drugiej strony niewydolność edukacji humanistycznej, w tym również muzycznej. Polska młodzież posiada ogromne potrzeby muzyczne, jednak nie są one zaspokajane przez system szkolnictwa lub media. Nic też dziwnego, że ulega ona wpływom silnego i dostępnego bodźca w postaci popkultury. Jednak rodzi się pytanie, czy to, co ona promuje, jest sztuką? Sztuka wszak powinna wedle swych podstawowych założeń rozwijać duchowo człowieka, umacniać postrzeganie piękna i szerzyć wartości moralne, umożliwiać krystalizowanie się jego indywiduum. Czy popkultura i jej element – dyskoteki, spełniają takową rolę?

Literatura:

BAUMAN, Z. *Globalizacja*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000.

BIAŁKOWSKI A. SMOLEŃSKA-ZIELIŃSKA B. *„Bliżej muzyki, bliżej człowieka*", Lublin 2002,

KLIMAS-KUCHTOWA E. *„O konieczności wczesnego umuzykalniania"*, In *Edukacja i Dialog* 1999 nr 2.

KREUTZ M. *„Metody współczesnej psychologii*", Warszawa 1962.

NATANSON T. *„Wstęp do nauki o muzykoterapii*", Wrocław 1979.

PARZNIEWSKI T. *„Filozofia Gregory Batesona w kontekście terapii systemowej"*, Psychoterapia 1 (100), 1997.

PRZYCHODZIŃSKA M. *„Muzyka i wychowanie"*, Warszawa 1979.

SCHAEFFER B. *„Dzieje kultury muzycznej"*, Warszawa 1999.

SPERLING A. S. *„Psychologia"*, tłum. M. Bardziejewska, M. Czub, B. Moderska, J. Moderski, P. Ognik, Poznań 1995.

SZUMAN S. „O sztuce i estetycznym wychowaniu", Kraków 1957.

Wierszyłowski J. *„Psychologia muzyki"*, Warszawa 1979.

***Summary**: This article based upon accurate studies at phenomenon of pop-culture's element: very popular in Poland techno music, discotheques, where music like it is diffusing, and broad spectrum consequences of actual popularity this social phenomenon. Most important in the following remarks is the moral-ethic sphere, because – what confirmed a research, interesting us music and places of it manifestation are bringing many destructive for a young person events, attitudes and ideas for a life style. We observe that closer to answer in the final conclusion, what exactly means for polish teenagers a discotheque and techno music, what it promote, what effects evoke in everyday life and personal progress.*

Kontaktná adresa:

Dr. Adam Adamski
Wydział Artystyczny w Cieszynie
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn

e-mail: a_adamski@o2.pl

Krzysztof Fulneczek
Wydział Artystyczny w Cieszynie
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn

Mateusz Hetnał
Wydział Artystyczny w Cieszynie
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn

PODPORA POHYBOVEJ AKTIVITY DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU VO VOĽNOM ČASE

Alexandra ONDREJKOVÁ

Anotácia: *V práci ide o prezentáciu súčasných názorov a postojov rodičov na pravidelné pohybové aktivity detí predškolského veku, ktoré navštevujú MŠ a MŠ rozšírené o pohybovú prípravu. Prostredníctvom dotazníka, ktorý vyplňovalo 210 respondentov sme u vybranej vzorky rodičov zisťovali osobný záujem rodičov o šport, ich športovú minulosť, účasť na spoločných pohybových aktivitách s dieťaťom. Zaujímame sa o postoje rodičov k otázkam zdravia, telesnej a duševnej pohody dieťaťa. Na základe zistených skutočností autorky odporúčajú organizovať viac spoločných športových akcií s rodičmi, viesť deti ku kladnému vzťahu k telovýchove a športu, podporovať záujem o šport osobným príkladom a dôraz pripisovať dobrej psychickej pohode a radosti dieťaťa z pohybu.*

Kľúčové slová: *pohybová aktivita, motorika, materská škola, telesná výchova, šport, rodina, predškolský vek.*

V predškolskom veku dochádza k formovaniu jedinca, ktoré môže mať celoživotný dosah. Často krát sa absencia správne orientovanej výchovy prejaví negatívnym spôsobom v neskoršom období, keď je potrebné vynaložiť oveľa viac úsilia na „dobehnutie“ zameškaného z predchádzajúcich vývinových období. O tom hovorí senzitívne obdobie rozvoja koordinačných pohybových schopností, kde väčšina koordinačných schopností má zastúpenie na najoptimálnejší rozvoj práve v predškolskom veku. Popri iných, životne dôležitých zručnostiach a návykoch, ktoré sa v uvedenom veku formujú, je potrebné upriamovať pozornosť aj na rozvoj pohybových zručnosti, návykov a postojov k vlastnému zdraviu.

Jedným z významných činiteľov ovplyvňujúcich zdravie človeka je pohyb. K zložkám, ktoré sa najaktívnejšie podieľajú na rozvoji osobnosti dieťaťa predškolského veku nesporne patria predškolské zariadenia a rodina, v neskoršom období aj školské zariadenia podieľajúca sa na starostlivosti o žiakov vo voľnom čase, športové kluby, a pod. Na význam športových aktivít v rámci činností školských zariadení (konkrétne, ŠKD) poukazuje aj prieskum, ktorý bol zrealizovaný v šk. roku 2006/2007, kde 18,45% rodičov žiakov navštevujúcich ŠKD v meste 11,56% rodičov žiakov navštevujúcich ŠKD na dedine oceňuje športovo zamerané aktivity realizované v rámci činnosti ŠKD (Gubricová, 2007).

V našom prieskume sme sa zamerali na preskúmanie súčasných názorov a postojov rodičov na pravidelné pohybové aktivity detí predškolského veku, ktoré navštevujú MŠ a MŠ rozšírené o pohybovú prípravu.

Výskum sme zrealizovali za pomoci rodičov, ktorých detí navštevujú športovo zameranú MŠ a rodičov (n_1=105) – ďalej 1. prieskumná skupina, ktorých detí navštevujú bežný typ MŠ (n_2=105) – ďalej 2. prieskumná skupina. Prieskum bol zrealizovaný na základe zámerného (1. prieskumná skupina) a dostupného (2. prieskumná skupina) výberu. Dotazovaní boli respondenti z Trnavského a Bratislavského regiónu.

V prvej časti prieskumu nás zaujímalo, ktoré faktory sú pre rodičov významné pri výbere predškolského zariadenia. V jednotlivých odpovediach respondentov sme identifikovali následné kritériá a ich frekvencie sme pre lepšie porovnanie vyhodnotili v percentách.

Tabuľka č. 1: **Faktory ovplyvňujúce rodičov pri výbere MŠ**

IDENTIFIKOVANÉ FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE VÝBER MŠ	*Percentuálne vyjadrenie frekvencie výskytu kategórii*		
	1. prieskumná skupina	**2. prieskumná skupina**	**Spolu**
Dostupnosť MŠ z hľadiska bydliska	32%	31%	**31,50%**
Zameranie predškolského zariadenia	11%	12%	**11,50%**
Predchádzajúca (vlastná) skúsenosť	10%	13%	**11,50%**
Dobrá povesť MŠ	46%	38%	**42,00%**
Iné kritérium	1%	6%	**3,50%**

Ako vyplýva z výsledkov v tabuľke č. 1, k najvýznamnejším faktorom ovplyvňujúcim výber predškolského zariadenia patrí *„dobrá povesť"* zariadenia, ktorá zvyčajne svedčí o kvalite činnosti v zariadení. Pomerne významným faktorom ovplyvňujúcim výber zariadenia *„dostupnosť zariadenia"* z hľadiska bydliska dieťaťa. Pomerne vyrovnanú frekvenciu v odpovediach respondentov sme zaznamenali v kritériu *„zameranie predškolského zariadenia"* a *„predchádzajúca (vlastná) skúsenosť"*. Ako iné kritérium rodičia uvádzali pekné prostredie zariadenia a dobré materiálne vybavenie. Je zaujímavé, že vyššie percento v kritériu zameranie predškolského zariadenia dosiahli predškolské zariadenia, ktoré boli vedením MŠ označené ako bežný typ predškolského zariadenia, v porovnaní so športovo zameranými MŠ.

V druhej časti dotazníka sme sa zamerali na zistenie skutočnosti, či rodič s dieťaťom vykonáva nejaké športové aktivity vo voľnom čase a ako často.

Tabuľka č. 2: **Pohybové aktivity rodiča s dieťaťom vo voľnom čase**

FREKVENCIA VYKONÁVANIA POHYBOVÝCH AKTIVÍT RODIČOV S DIEŤAŤOM VO VOĽNOM ČASE	*Percentuálne vyjadrenie frekvencie výskytu kategórii*		
	1. prieskumná skupina	**2. prieskumná skupina**	**Spolu**
1x týždenne	25%	20%	**22,50%**
Viackrát do týždňa	22%	42%	**32,00%**
1x mesačne	3%	5%	**4,00%**
Nepravidelne, sporadicky	45%	25%	**35,00%**
Nevykonávam vôbec	6%	8%	**7,00%**

Je potešiteľné, že 93% rodičov vykonáva s deťmi vo voľnom čase aktivity športového zamerania. Medzi oboma porovnávanými skupinami sme v uvedenej oblasti nezaznamenali významnejšie rozdiely. Významný rozdiel v rámci sledovaných skupín sme zaznamenali pri otázke ako často vykonávajú rodičia športové aktivity so svojím dieťaťom mimo materskej školy. Ako vyplýva z výsledkov v tabuľke č. 2, najvyššie percento dotazovaných rodičov vykonáva s deťmi športovo zamerané aktivity nepravidelne. V rámci porovnania sledovaných skupín, až 45% respondentov 1. prieskumnej skupiny vykonáva športovo zamerané aktivity nepravidelne, sporadicky, kým prekvapivo najvyššie percento v rámci 2. prieskumnej podskupiny sme zaznamenali pri frekvencii viackrát do týždňa (42%).

V ďalšej otázke nás zaujímalo, ktorý z rodičov venuje športovým aktivitám s dieťaťom viac voľného času. Až 59% respondentov z 1. prieskumnej skupiny a 55% respondentov z 2. prieskumnej skupiny uviedlo, vo voľnom čase športujú spolu s dieťaťom

obaja rodičia spolu. Uvedená skutočnosť pôsobí ako vhodný výchovný moment a zvyšuje kvalitu pohybového režimu detí. V porovnaní otcov a matiek, majú otcovia mierne väčšie zastúpenie vo venovaní voľného času dieťaťu prostredníctvom pohybových aktivít v rámci oboch sledovaných podskupín, v priemere asi o 5%.

V ďalšej otázke sme sa zaujímali o skutočnosť, či rodičia v minulosti aktívne športovali a či športujú aj v súčasnosti.

Tabuľka č. 3: **Prehľad o aktívnom športovaní v minulosti**

AKTÍVNE VYKONÁVANIE ŠPORTU RODIČMI V MINULOSTI A V SÚČASNOSTI	***Percentuálne vyjadrenie***					
	1. PRIESKUMNÁ SKUPINA		***2. PRIESKUMNÁ SKUPINA***		***SPOLU***	
	minulosť	**súčasnosť**	**minulosť**	**súčasnosť**	**minulosť**	**súčasnosť**
Áno	40%	87%	45%	72%	**42,50%**	**79,50%**
Nie	60%	13%	55%	28%	**57,50%**	**20,50%**

Vzhľadom na skutočnosti, že rodina je v živote dieťaťa prvou inštanciou na odovzdávanie vzorov a voľby záľub, sme zisťovali či rodičia v minulosti aktívne športovali. Takmer polovica dotazovaných rodičov uviedla, že v minulosti aktívne športovala. Je prekvapivé, že s pribúdajúcim vekom sa počet športujúcich rodičov zvýšil v oboch dotazovaných skupinách rodičov. Aj keď je potrebné upresniť, že väčšina rodičov uviedla skutočnosť, že sa športovým aktivitám v súčasnosti venujú síce pravidelne, avšak viac-menej na úrovni rekreačnej. Zo športov, ktoré rodičia vykonávali mali najvyššiu frekvenciu: plávanie, tenis, futbal, cykloturistika a turistika, avšak zaregistrovali sme aj atletiku, volejbal, basketbal, hádzanú a karate.

Ako vyplýva z uvedených skutočností, väčšina rodičov si uvedomuje význam vykonávanie športových aktivít. Zaujímalo nás, či k uvedeným aktivitám vedú aj svoje deti vo voľnom čase, teda v čase, ktorý dieťa strávi mimo MŠ.

Tabuľka č. 4: **Účasť dieťaťa na športovo zameraných krúžkoch mimo MŠ**

FREKVENCIA ÚČASTI DIEŤAŤA NA ŠPORTOVO ZAMERANÝCH KRÚŽKOCH VO VOĽNOM ČASE	***Percentuálne vyjadrenie frekvencie výskytu kategórii***		
	1. prieskumná skupina	**2. prieskumná skupina**	**Spolu**
1x týždenne	30%	17%	**23,5%**
Viackrát do týždňa	16%	30%	**23%**
1x mesačne	1%	8%	**4,50%**
Nepravidelne, sporadicky	0%	0%	**0%**
Nenavštevuje vôbec	53%	45%	**49%**

Mnohí rodičia so svojimi deťmi od útleho veku navštevujú rôzne športové krúžky ako sú napríklad plávanie, balet, gymnastika, hokej, tanec a iné. Z tohto dôvodu sme sa zaujímali o zistenie, či rodičia, ktorých deti navštevujú športovo zameranú MŠ, navštevujú a deťmi aj športové krúžky mimo MŠ. Ako uvádza tabuľka č. 3, 30% rodičov 1. prieskumnej skupiny a 17% 2. prieskumnej skupiny sa zúčastňuje takejto športovej aktivity s dieťaťom raz do týždňa. 16% respondentov 1. prieskumnej skupiny a 30% respondentov 2. prieskumnej skupiny navštevuje športovo zameraný krúžok viackrát do týždňa. Uvedená skutočnosť je prekvapivá, avšak jedným z dôvodov častejšieho trénovania detí predškolského veku z 2.

prieskumnej skupiny môže byť aj skutočnosť, že respondenti z 1. prieskumnej skupiny sa zapájajú do tréningových aktivít v rámci MŠ.

Názor respondentov z našej výskumnej vzorky na vplyv pravidelného pohybu pre dieťa predškolského veku sme zisťovali v ďalšej položke.

Tabuľka č. 5: **Hodnotenie vplyvu pravidelného cvičenia na dieťa predškolského veku**

HODNOTENIE VPLYVU PRAVIDELNÉHO CVIČENIA	*pridelená priemerná známka v hodnotenej oblasti*	
	1. prieskumná skupina	**2. prieskumná skupina**
Zdravotný stav	2,21	1,78
Zlepšenie kondície	3,01	2,32
Zlepšenie koordinácie	2,73	2,42
Získanie nových pohybových zručností	1,89	2,15

Respondenti mali „oznámkovať“ vplyv pohybovej aktivity na svoje dieťa, pričom 1 znamenala najväčší vplyv, 5 znamenala najmenší vplyv na dieťa. Možno konštatovať, že najväčší význam pravidelného pohybu pre dieťa rodičia vidia v zlepšení zdravotného stavu dieťaťa a v získaní nových pohybových zručností. Je paradoxné, respondenti, ktorých detí sa zúčastňujú pravidelných pohybových aktivít v športovo zameraných MŠ, hodnotili vplyv pohybových aktivít na dieťa až v troch položkách horšie, ako respondenti z bežných typov MŠ.

V závere nášho výskumu sme sa zaujímali o názory rodičov na pokračovanie dieťaťa v pravidelnej pohybovej aktivite na športovo zameranej základnej škole.

Tabuľka č. 6: **Pokračovanie v športovo zameranej základnej škole**

POKRAČOVANIE V ŠPORTOVO ZAMERANEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE	PERCENTUÁLNE VYJADRENIE FREKVENCIE VÝSKYTU KATEGÓRIÍ	
	1. prieskumná skupina	**2. prieskumná skupina**
Áno	24%	9%
Nie	26%	70%
Neviem sa vyjadriť	50%	21%

A tu sa vyskytli jasné rozdiely, kde deti navštevujúce MŠ so športovým zameraní, majú väčšiu možnosť z pohľadu rodičov navštevovať základnú školu so športovým zameraním. Najviac až 50% rodičov uviedlo, že sa ešte v tejto otázke nevie rozhodnúť a 26% rodičov nezapíše dieťa na spomínanú školu. Zo skúmanej vzorky je 24% rodičov je už teraz rozhodnutých zapísať svoje dieťa na športovú základnú školu. Až 70% opýtaných rodičov z 2. výskumnej skupiny nechce svoje dieťa zapísať na základnú školu so športovým zameraním. Rozhodnutých ďalej v športe podporiť svoje dieťa je 9% z opýtaných rodičov a 21% sa ešte nevie vyjadriť.

V našom príspevku sme sa pokúsili o sondu ponúkajúcu prehľad o športovej aktivite detí predškolského veku. Ako vyplýva z prezentovaných výsledkov rodičia si v plnej miere uvedomujú význam športových aktivít v období predškolského veku. Je sympatické, že aj rodičia 1. prieskumnej skupiny sa napriek skutočnosti, že ich dieťa navštevuje športovo zameranú MŠ vo voľnom čase vedú dieťa k vykonávaniu športových aktivít, čím nepriamo podporujú výchovný zámer MŠ. Práca približuje významnosť vplyvu rodiny i osobného príkladu rodičov na pohybovú aktivitu už v predškolskom veku. Je dôležité, aby rodičia dieťa podporovali, chodili s ním športovať a len mierne ho v športových aktivitách usmerňovali.

Cieľavedomé a trpezlivé vedenie dieťaťa k telesným cvičeniam je zárukou, že si postupne túto formu činnosti nielenže obľúbi, ale pre svoju príťažlivosť a kolektívnosť aktívne preberie až do dospelosti.

Záverom môžeme konštatovať, že práve v súčasnosti, keď je zdravotný stav obyvateľstva ovplyvňovaný dôsledkami nesprávneho spôsobu života, neadekvátnosti výživy a nedostatkom pohybu zohráva významnú úlohu osobný záujem rodiny o najmladšiu časť našej generácie. Do vytvárania vzťahu dieťaťa k športu je potrebné zaangažovať aj rodičov, pretože od pohybového uvedomenia rodičov v podstatnej miere závisí aké miesto bude mať pohybová aktivita a šport v živote dieťaťa.

Literatúra:

DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou k rozvojíme osobnosti dítěte*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.

GUBRICOVÁ, J.: *Silné a slabé stránky školských klubov detí*. In *Vychovávateľ*, LIV, 2007, č. 8, s. 35-39, ISSN 0139-6919.

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá materská škola.* 1. vyd. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.

MEDEKOVÁ, H. *Podiel rodiny pri orientácii detí na šport*. In LABUDOVÁ, Jela. *Športová aktivita v rodine. Zborník z celoslovenského vedeckého seminára.* Bratislava : Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, 1997. ISBN80-88901-08-1.

MINAROVJECH, J. *Pohybom k aktívnemu zdraviu.* 1. vyd. Bratislava : Šport, slovenské telovýchovné vydavateľstvo, 1998. 156 s.

PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí.* 1. vyd. Praha : Granada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0683-0.

Resume: *The article presents actual parents' attitudes to and opinions on regular physical activities of preschool children which are attending kindergarten and kindergarten with extensive physical preparation. We have gathered the date using questionnaire for 210 respondents chosen out of parents' sample. We were aimed at finding out their personal interest about sport, their sportive background, measure of their participation on sportive activities with their children and economic aspects of sporting (how they perceive it). We are also interested in parents´ attitudes to health, physical and psychological wellbeing of their children. On the basis of outgoing results, the authors of the article suggest to organise more sportive activities where the parents can participate with their children. They also suggest leading the children more toward positive attitude to physical training and sports and to support sportive interests of their children. Very important is to give a personal example and to pay attention to physical wellbeing of the child and to his/her enjoy of movement.*

Kontaktná adresa:

PhDr. Alexandra Ondrejková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: ondrejka1@chello.sk

PREVENTÍVNY VÝCHOVNÝ SYSTÉM SALEZIÁNSKYCH STREDÍSK VO VOĽNOM ČASE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL

Mária KOUTEKOVÁ

Anotácia: *Príspevok sa zaoberá poslanín saleziánskych stredísk vo voľnočasovej výchove detí a mládeže. Charakterizujte ich výchovné poslanie a zameranie činnosti vo voľnom čase so zameraním na cieľové skupiny žiakov ZŠ a SŠ. Prezentované výsledky výskumu potvrdzujú, že aj tieto zariadenia významne ovplyvňujú voľný čas detí a mládeže.*

Kľúčové slová: *saleziánske strediská, preventivný výchovný systém, výskumné výsledky*

Teoretické východiská

Na výchovnom ovplyvňovaní voľného času detí a mládeže má významný podiel aj cirkev, rôzne náboženské združenia,, rehole a saleziánske strediská. Spolu s rodinou a školou patria medzi významné výchovné činitele. Ich činnosť na Slovensku sa zintenzívnila najmä po roku 1989 a aj v súčasnosti výrazne intervenujú do voľného času detí a mládeže. Zvlášť významné sú aktivity saleziánskych stredísk,ktoré sú založené na preventívnom výchovnom systéme dona Bosca. Saleziánske strediská svojimi aktivitami podporujú plnohodnotné trávenie voľného času detí a mládeže, zameriavajú sa aj na mladých ľudí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Podľa M. Daráka (2004, s.7) je „Saleziánske hnutie medzinárodným detským a mládežníckym hnutím výchovnej povahy, ktoré je charakterizované organizačnou autonómiou, saleziánskou spiritualitou a pedagogikou, koordináciou činnosti a úzkou spoluprácou.“ Je otvorené pre všetkých mladých ľudí ,aj pre neveriacich.

Zakladateľom Saleziánskeho mládežníckeho hnutia je don Bosco, ktorý celý svoj život i výchovnú činnosť zameral na službu chudobnej mládeže. Jeho pokračovateľmi sú saleziáni rehoľníci – Spoločnosť dona Bosca. Saleziánske hnutie detí a mládeže v súčasnosti tvoria nielen rehoľníci, ale aj laici. Je to rozsiahle hnutie osôb a skupín, mužov a žien, laikov, rehoľníkov, kňazov a animátorov , ktorí pokračujú v poslaní dona Bosca. Pokračujú vo výchovnej práci s deťmi a mládežou v ich voľnom čase.

Saleziánske strediská sú otvorené šesťkrát do týždňa v priemere 4 hodiny denne. Každé centrum má bohatú ponuku rôznej záujmovej činnosti, hier, duchovných stretnutí, stretnutí v spoločenstvách a iných aktivít.

Na Slovensku pôsobia saleziáni medzi deťmi a mládežou už viac ako 80 rokov.**Činnosť saleziánov** na Slovensku by sme mohli podľa J. Luscoňa (2004, s.22-24) rozdeliť na **tri hlavné etapy**:

I. etapa: 1924 – 1950

Saleziáni priniesli na Slovensko nový štýl práce s mladými ľuďmi. Okrem toho, že viedli mladých ľudí k duchovnému životu, vyučovali ich katechizmus, pripravovali k sviatostiam, ponúkali duchovné cvičenia, vytvárali aj priestor pre hru, šport, zábavu a odpočinok. Zriaďovali klziská, spevácke zbory, organizovali výlety, divadlá, vydávali časopisy.

II. etapa: 1950 – 1989

V roku l950 boli saleziánske strediská zrušené, mnohí saleziáni boli pozatváraní. Napriek tomu však neprestali pracovať. Niektorí utiekli do zahraničia a pracovali pre misie, iní sa skrývali a ďalej tajne šírili idey kresťanstva.

III. etapa: od roku 1989

Po spoločenských zmenách sa obnovila činnosť saleziánov. Nové životné podmienky priniesli so sebou veľa pozitívneho, ale aj negatívneho. Nastal prudký nárast sociálno-patologických javov u detí a mládeže. Tieto skutočnosti vyvolali potrebu zvýšenej činnosti v oblasti prevencie. Prvoradou úlohou saleziánov preto bolo znovu uviesť do života preventívny výchovný systém v saleziánskych strediskách. Začali pôsobiť vo viacerých mestách (Trnava, Dubnica nad Váhom, Rožňava, Košice, Michalovce, Prešov, Humenné, Hronský Beňadik, Bardejov, Banská Bystrica).V súčasnosti saleziáni rozvíjajú svoju výchovnú prácu s deťmi a mládežou v 22 saleziánskych strediskách.

Saleziáni chápu výchovu ako celoživotné poslanie, povolanie. Ich výchova je založená na neustálej prítomnosti vychovávateľa a na dôvernom, priateľskom vzťahu s vychovávaným.

V neustálej prítomnosti výchovnej autority spočíva preventívny systém výchovy. Východiskom je predpoklad, že táto prítomnosť minimalizuje, až odstraňuje príležitost na riziko konať zlo . **Základnými princípmi celého systému sú: rozum,náboženstvo a laskavost**.(Motto, s.52).

Saleziánske hnutie má niekoľko priorít vo svojej výchovnej i pastoračnej činnosti, ktoré sa usiluje dosiahnuť rôznymi prostriedkami. Podstatou saleziánskej výchovnej práce je organizovanie príťažlivých športových, kultúrnych ,rekreačných a duchovných aktivít, ktoré reagujú na potreby detí a mládeže a sprostredkúvajú im zážitky a skúsenosť spolupatričnosti, vzájomného prijatia,priateľstva a sebarealizácie.(Prieto, s.112) .

V zmysle prioritných výchovno-vzdelávacích cieľov saleziáni kladú dôraz na:

- harmonický telesný, duševný a duchovný rozvoj osobnosti,
- náboženský, morálny, kultúrny a vzdelanostný rozvoj mladej generácie s cieľom predchádzanie vzniku sociálnopatologických javov (prevencia),
- zodpovednosť za seba, svoj terajší i budúci život,
- solidaritu, pomoc a ochranu iných prostredníctvom charitatívnej a verejnoprospešnej činnosti,
- využívanie nových trendov a možností v práci s deťmi a mládežou, využívať ich pri evanjelizácii,
- spoluprácu s rôznymi našimi i medzinárodnými kresťanskými organizáciami (Darák, 2004, s.6).

Výchovná práca saleziánov vychádza z kresťanských, morálnych a etických hodnôt.Život skupiny a saleziánske združovanie sú základnými výchovnými zážitkami v saleziánskom stredisku. Voľnočasové aktivity sa uskutočňujú formou pravidelných, príležitostných a individuálnych aktivít. V rámci prevencie je hlavnou prioritou saleziánov vytvoriť dostatočný priestor a možnosti na uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov detí a mládeže, znemožniť tak ničnerobenie, záhaľku a nudu. Dôležité je dať mladým ľuďom možnosť a šancu realizovať sa. Zameranie aktivít a záujmových činností saleziánskych stredísk je veľmi široké, rôznorodé a realizuje sa v týchto formách: (Darák, 2004, s.7)

Pravidelné aktivity

- stretnutia (je to priestor na osobné rozhovory, sprostredkovanie vlastných skúseností viery, vyslovovanie otázok a osobných názorov),
- záujmové útvary (športového a kultúrneho charakteru),
- duchovné cvičenia,
- mesačná ponuka duchovnej obnovy,
- pravidelne sa sleduje liturgický rok a saleziánske sviatky,

- rôzne ustálené podujatia (prímestské tábory, letné tábory pre chlapcov miništrantov, maškarné plesy, šarkaniády, biblické olympiády, v niektorých mestách vydávanie časopisov a iné).

Príležitostné aktivity

- hromadné podujatia,
- besedy,
- výlety,
- púte,
- kurzy (napríklad kurzy školy pre animátorov),
- divadelné predstavenia,
- kultúrne vystúpenia a akadémie pri rôznych príležitostiach a pod.

Individuálne aktivity

- práca s jednotlivcami a malými spoločenstvami, v ktorých sa mladí stretávajú spravidla raz týždenne.

Najčastejšími aktivitami v saleziánskom stredisku sú hra a šport. Prebiehajú spontánne, ale aj organizovane. K ďalším aktivitám patria hudba, divadlo, mládežnícke tábory, turistika, prázdninové školy a ďalšie.

Preventívny výchovný systém dona Bosca v saleziánskych strediskách sa často stotožňuje s postavou vychovávateľa. V roli vychovávateľa sú okrem saleziánov /kňazov / animátori –mladí ľudia a ďalší spolupracovníci / katechéti, rodičia /, ktorí pozitívne ovplyvňujú trávenie voľného času detí a mládeže v rôznych oblastiach výchovnej, záujmovej a pastoračnej činnosti. Ich neustála prítomnosť, ako aj samotné voľnočasové aktivity majú preventívnu funkciu.

Uvedená problematika bola aj predmetom nášho výskumu, ktorý sme realizovali v troch saleziánskych strediskách. Do výskumu sa zapojili žiaci základných a stredných škôl, ktorí tvorili vzorku 109 respondentov. Ďalší výskumný súbor tvorili kňazi a animátori v počte 39 respondentov. Animátori boli mladí ľudia od 16 rokov, ktorí sú v strediskách zapojení do pastoračnej a záujmovej činnosti, ktorú organizujú spolu s deťmi a mládežou. Sú vedúci animačných skupín, záujmových krúžkov , v ktorých sa žiaci pravidelne alebo príležitostne stretávajú.

Analýza trávenia voľného času žiakov základných a stredných škôl v saleziánskych strediskách

Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať trávenie voľného času žiakov ZŠ a SŠ v saleziánskych strediskách. Zároveň sme zisťovali, do akej miery žiaci, kňazi a animátori vnímajú voľnočasové aktivity ako významný prostriedok prevencie sociálno-patologických javov.

Z cieľa výskumu vyplynuli tieto úlohy:

- zistiť motívy trávenia voľného času u žiakov v saleziánskych strediskách,
- zistiť, ktoré aktivity najviac preferujú žiaci v saleziánskych strediskách,
- zistiť úroveň spokojnosti žiakov s ponukou a realizáciou činností v týchto zariadeniach,
- zistiť, či žiaci, kňazi a animátori pokladajú trávenie voľného času v strediskách za prostriedok prevencie vzniku sociálno-patologických javov.

Vo výskume sme vychádzali z nasledujúcich pracovných hypotéz:

H1: Predpokladáme,že motívom návštevnosti saleziánskych stredísk u žiakov je zaujímavá a rôznorodá záujmová činnosť.
H2: Predpokladáme,že žiaci viac preferujú záujmové aktivity / so zameraním na šport /, ako aktivity duchovného charakteru / omše, stretká, duchovné cvičenia a pod. /
H3: Predpokladáme, že prevažná väčšina žiakov je spokojná s trávením voľného času v saleziánskych strediskách
H4: Predpokladáme, že prevažná väčšina žiakov, kňazov a animátorov považuje trávenie voľného času v saleziánskych strediskách za významný faktor prevencie sociálno-patologických javov

Interpretácia výsledkov výskumu

Zaujímali nás motívy návštevnosti saleziánskych stredísk u žiakov, pre ktoré sa rozhodli tráviť voľný čas v týchto zariadeniach. Zisťovali sme , ktoré aktivity žiakov najviac zaujali. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že 32,69 percent žiakov najviac zaujali záujmové aktivity. 27,88 žiakov pripisuje týmto zariadeniam možnosť pozitívne a plnohodnotne tráviť voľný čas , z čoho vyplýva, že žiaci majú záujem vyplniť svoj voľný čas zmysluplnými aktivitami. Možnosť patriť do spoločenstva mladých ľudí uprednostňuje 21,15 percent opýtaných. Na poslednom mieste záujmu žiakov o saleziánske strediská boli aktivity duchovného charakteru ako sú omše, stretká, duchovné cvičenia a iná pastoračná činnosť. Tento názor potvrdilo 18,27 percent respondentov. Výsledky výskumu uvádzame v T1.

Tab. č. 1: **Motívy záujmu žiakov o saleziánske strediská**

Činnosti	Žiaci ZŠ		Žiaci SŠ		Spolu	
	n	%	A	%	N	%
Záujmové aktivity	46	30,07	22	40,00	68	32,69
Možnosť pozitívne tráviť voľný čas	43	28,10	15	27,27	58	27,88
Možnosť patriť do spoločenstva	33	21,57	11	20,00	44	21,15
Duchovné aktivity	31	20,26	7	12,73	38	18,27

Tieto výsledky svedčia o tom, že žiaci majú záujem o plnohodnotné trávenie voľného času, v ktorom chcú rozvíjať individuálne a skupinové záujmy a nepovažujú za prioritné, aké typy zariadení im takéto možnosti ponúkajú.
Keďže ponuka záujmových činností a rôznych iných aktivít, ktoré ponúkajú žiakom saleziánske strediská , je bohatá a pre mladých ľudí atraktívna, zaujímalo nás, ktorých aktivít sa žiaci najviac zúčastňujú. T2 prezentuje výsledky v tejto oblasti.

Tab. č. 2: **Preferované činnosti žiakov v saleziánskych strediskách**

Činnosti	Žiaci ZŠ		Žiaci SŠ		Spolu	
	n	%	A	%	N	%
Športové aktivity	54	35,53	13	28,89	67	34,01
Stretká	46	30,26	9	20,00	55	27,92
Sväté omše	38	25,00	16	35,56	54	27,41
Hudba, spev	12	7,89	5	11,11	17	8,63
Súťaže	2	1,32	2	4,44	4	2,03

Z výsledkov výskumu vyplynulo, že žiaci využívajú v saleziánskych strediskách najviac športové aktivity. Vo väčšej miere tieto aktivity využívajú žiaci základných škôl ako stredoškolská mládež. Športové aktivity využíva 35,53 percent žiakov ZŠ a 28,89 percent žiakov SŠ. Druhými najčastejšie využívanými aktivitami sú stretká a sväté omše. Stretká, podobne, ako športové aktivity, využívajú viac žiaci ZŠ, čo je 30,26 percent respondentov, 20 percent žiakov SŠ sa vyjadrilo, že využíva aj stretká. Mladí ľudia radi diskutujú, zaujímajú ich rôzne témy, preto im treba dať príležitosť na ich názory. Naopak, sväté omše navštevuje viac stredoškolská mládež / 35,56 percent / a 25 percent žiakov základných škôl. Esteticko –výchovné činnosti, z ktorých respondenti preferujú počúvanie hudby, hru na hudobnom nástroji a spev / napr. aj pri omšových obradoch / sú zastúpené na 8,63 percent v názoroch respondentov. Súťaže s rôznou tematikou obľubuje len 2,03 percent respondentov. Preferovanie aktivít duchovného charakteru vyplýva aj zo skutočnosti, že až 98,17 respondentov je veriacich a aj saleziánske strediská sú cirkevnou inštitúciou. Nič však nebráni tomu, aby ich navštevovali aj neveriaci, prípadne iného vierovyznania. Viera a náboženstvo nie je podmienkou pre trávenie voľného času v týchto zariadeniach. Duchovné aktivity pravidelne navštevuje 65,14 respondentov, nepravidelne 27,52 žiakov ZŠ a SŠ a vôbec sa ich nezúčastňuje 7,34 žiakov.

V súvislosti s najčastejšími činnosťami, ktoré žiaci v saleziánskom stredisku realizujú, nás zaujímalo, ako často stredisko navštevujú /tabuľka T3 /. Z výskumu vyplynulo, že žiaci týždenne prichádzajú do saleziánskeho strediska najčastejšie 2 – 3 krát. Takúto frekvenciu návštev uvádza 44,04 percent opýtaných. Viac ako trikrát, prichádza do strediska 36,70 percent žiakov. Jedenkrát týždenne trávi svoj voľný čas v saleziánskom stredisku len 18,35 respondentov.

Z výsledkov výskumu ďalej vyplynulo, že stredoškoláci navštevujú saleziánske stredisko oveľa častejšie, ako žiaci ZŠ. Až 57,14 percent stredoškolákov prichádza do saleziánskeho strediska viac ako trikrát týždenne, 48,65 percent žiakov ZŠ prichádza do strediska najčastejšie 2 – 3 krát. Tieto údaje môžu súvisieť aj s tým, že o niečo viac stredoškolákov ako žiakov ZŠ má viac ako 4 hodiny voľného času denne alebo s tým, že ich viac zaujíma ponuka činností saleziánskych stredísk. 37,14 stredoškolákov má denne viac ako 4 hodiny voľného času, u žiakov ZŠ je to 35,14 respondentov. Skôr by sme to opačne predpokladali.

Tab. č. 3: **Frekvencia návštev saleziánskeho strediska u žiakov počas týždňa**

Frekvencia návštev	Žiaci ZŠ		Žiaci SŠ		Spolu	
	n	%	n	%	n	%
2 – 3 krát	36	48,65	12	34,23	48	44,04
Viac ako 3 krát	20	27,03	20	57,14	40	36,70
Raz	18	24,32	2	5,71	20	18,35
Spolu	74	100	35	97,08	109	99,09

Ďalej sme zisťovali, do akej miery sú žiaci spokojní s ponukami a realizáciou činnstí v saleziánskych strediskách. Takmer 97 percent respondentov vyjadrilo svoju spokojnosť s ponukou saleziánskeho strediska /berieme do úvahy tých, ktorí sú spokojní v plnom rozsahu- 89,91 percent a aj tých, ktorí sú skôr spokojní ako nespokojní – 6,42 percent /. Len 1,83 percent všetkých žiakov vyjadrilo nespokojnosť, ale v ďalšej otázke, čo by chceli zmeniť, sa nevyjadrili.

Tab. č. 4: **Miera spokojnosti žiakov s trávením voľného času v saleziánskych strediskách**

Miera spokojnosti	Žiaci ZŠ		Žiaci SŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Áno	68	91,89	30	85,71	98	89,91
Skôr áno	5	6,76	2	5,71	7	6,42
Nie	1	1,35	1	2,86	2	1,83
Skôr nie	0	0	2	5,71	2	1,83
Spolu	74	100	35	100	109	100

Táto miera spokojnosti žiakov s trávením voľného času v saleziánskych strediskách svedčí o možnostiach a realizácii takých voľnočasových aktivít, ktoré sú pre žiakov zaujímavé a príťažlivé.

V preventívnom výchovnom systéme saleziánskych stredísk je veľmi dôležitá prítomnosť kňazov a animátorov. Pre efektívne pôsobenie je veľmi dôležitý ich vzťah k žiakom a rovnako aj vzťah žiakov ku kňazom a animátorom. Takmer všetci respondenti majú ku kňazom a animátorom pozitívny vzťah a vítajú ich prítomnosť v strediskách. Žiaci najviac oceňujú, že kňazi sú ochotní porozprávať sa s nimi, môžu sa im zdôveriť, pomôžu im a poradia pri riešení problémov. Vyjadrilo sa tak 33,94 percent opýtaných žiakov. Ich otvorenosť, úprimnosť, priateľstvo a trpezlivosť si cení 20,18 percent žiakov. Žiaci veľmi oceňujú osobnú účasť kňazov v rôznych hrách a športových aktivitách, ich osobný záujem o spoločné trávenie voľného času. U animátorov oceňujú najviac tvorivosť, kamarátsky prístup a ich pripravenosť na zaujímavé podujatia a aktivity / 92,54 všetkých respondentov /.

V našom výskume sme ďalej zisťovali u žiakov , do akej miery vnímajú voľnočasové aktivity , do ktorých sa zapájajú ako prostriedok prevencie sociálno-patologických javov, do akej miery saleziánske strediská spĺňajú túto preventívnu funkciu.

Názory žiakov uvádzame v tabuľke č. 5.:

82,86 percent stredoškolákov pripisuje v tomto zmysle význam tráveniu voľného času v saleziánskych strediskách. Voľnočasové aktivity v saleziánskych strediskách považuje za významný prostriedok prevencie 70,27 percent žiakov základných škôl. Posúdiť to nevedelo 29,73 percent žiakov ZŠ, čo je viac ako 14,29 percent stredoškolákov. Žiaci si túto skutočnosť nemusia ani uvedomovať, pre nich je dôležitejší spôsob trávenia voľného času.

Tab. č. 5: **Trávenie voľného času žiakov v saleziánskych strediskách ako významný prostriedok prevencie**

Voľný čas ako faktor prevencie	Žiaci ZŠ		Žiaci SŠ		Spolu	
	n	%	n	%	N	%
Áno	52	70,27	29	82,86	81	74,31
nevedia posúdiť	22	29,73	5	14,29	27	24,77
nie	0	0	1	2,86	1	0,92
Spolu	74	100	35	100	109	100

Z tabuľky vyplýva, že väčšina žiakov / 74,31 percent / si uvedomuje, že plnohodnotné trávenie voľného času pôsobí preventívne a aj saleziánske strediská spľňajú túto funkciu vo veľkej miere.

Čo sa týka názorov kňazov a animátorov, okrem iného, sme aj u nich zisťovali motívy záujmu žiakov o saleziánske strediská. Ich názory sa zhodujú s názormi žiakov, pretože kňazi a animátori tiež uvádzajú , že žiaci chcú tráviť voľný čas v saleziánskych strediskách predovšetkým prostredníctvom záujmových činností / 41,89 percent respondentov /, ale aj možnosťou patriť do spoločenstva / 39,19 /. Tak,ako žiaci , aj kňazi a animátori pripisujú najmenší význam duchovným aktivitám, ktoré by boli dôvodom trávenia voľného času v saleziánskych strediskách. 6,76 percent respondentov uviedlo, že žiaci prichádzajú do saleziánskeho strediska aj zo zvedavosti alebo sa nudia.Uvedené výsledky výskumu prezentuje tabuľka č.6.

Tab. č. 6: **Motívy záujmu žiakov o saleziánske strediská**

Motívy záujmu žiakov o saleziánske strediská	Kňazi a animátori	
	N	%
záujmové aktivity	31	41,89
možnosť patriť do spoločenstva mladých ľudí	29	39,19
aktivity duchovného charakteru	9	12,16
iné	5	6,76

Do akej miery spĺňajú saleziánske strediská preventívnu funkci v oblasti trávenia voľného času žiakov, sme zisťovali aj u kňazov a animátorov. Výsledky výskumu prezentuje tabuľka č. 7.

Tab. č. 7: **Preventívna funkcia trávenia VČ žiakov v saleziánskych strediskách**

Preventívna funkcia trávenia voľného času žiakov v saleziánskych strediskách	Kňazi a animátori	
	N	%
Čiastočne	31	79,49
v plnom rozsahu	8	20,51
Preventívna funkcia sa nespľňa	0	0
Spolu	39	100

Ako vyplynulo z výsledkov výskumu, väčšina kňazov a animátorov si uvedomuje preventívnu funkciu trávenia voľného času žiakov v saleziánskych strediskách, o čom svedčí 79,49 percent respondentov. Jej čiastočné naplnenie, podľa názorov respondentov, je aj v tom, že niektorí žiaci necítia potrebu sebarealizácie vo voľnom čase a ani nejavia veľký záujem o ponúkané činnosti. 20,51 percent respondentov sa vyjadrilo, že vačšina žiakov s veľkým záujmom a aktivitou navštevuje dlhodobo a pravidelne saleziánske strediská, čo znamená , že voľnočasové aktivity pôsobia aj ako faktor prevencie.

Zhrnutie

Problematika voľnočasovej výchovy detí a mládeže v saleziánskych strediskách je veľmi významná a aktuálna aj naďalej, pretože tento typ zariadení a spôsob trávenia voľného času je pre mládež atypickým a zároveň príťažlivým výchovným prostriedkom. Saleziánske strediská v súčasnej dobe zaujímajú významnú pozíciu v sústave výchovno-vzdelávacích zariadení, ktoré sú prínosom pre mladých ľudí z hľadiska ich rozvoja a kultivácie osobnosti.

Hypotézy výskumu sa potvrdili a vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že saleziánske strediská navštevujú mladí ľudia predovšetkým z dôvodov zaujímavej a rôznorodej záujmovej činnosti. V rámci tejto činnosti, ale aj činností duchovného charakteru, žiaci majú možnosť na sebarealizáciu, o čom svedčí aj veľká miera spokojnosti žiakov s trávením voľného času v týchto zariadeniach. Tak, ako je motívom záujmu žiakov o trávenie voľného času v saleziánskych strediskách záujmová činnosť, zistili sme, že túto činnosť najviac preferujú, aj v porovnaní s duchovnými aktivitami. Plnohodnotné trávenie voľného času v týchto zariadeniach žiaci, kňazi a animátori považujú za významný faktor prevencie soc.-patologických javov, čo znamená, že aj preventivna funkcia voľného času sa spĺňa v plnom rozsahu.

Literatúra:

DARÁK, M.: Špecifiká výchovnej práce v detských organizáciách. In *Vychovávateľ.* Roč. LI, 2004, č. 2.

LUSCOŇ, J.: *Výchovná činnosť saleziánov medzi mladými ľuďmi na Slovensku.* In *DON BOSCO DNES.* Roč. XXXV. 2004, č. 6.

LUSCOŇ, J.: *Animátori*. In *DON BOSCO DNES*. Roč. XXXV. 2004, č.

MOTTO, F.: *Výchovný systém Jána Bosca.* Vydavateľstvo Don Bosco : 2005. ISBN 80-8074-022-4.

PRIETO, J.: *Smer – človek. Kurz pre animátorov*. Bratislava: 1996, 323 s. ISBN 80-85405-52-0.

Resumé: *This contribution is about center's of Salesian's in education of leisure time of children's and youth. As well as we present chosen results of the research in this extent.*

Kontaktná adresa:

Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: mkoutekova@pdf.umb.sk

VOĽNÝ ČAS A PREVENCIA SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V CENTRE VÝCHOVNEJ A PSYCHOLOGICKEJ PREVENCIE PRI PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKEJ PORADNI V HLOHOVCI

Stanislav KUNÁK

Anotácia: *Príspevok sa orientuje na praktické odborné činnosti a skúsenosti zamestnancov Centra výchovnej a psychologickej prevencie zamerané na voľný čas vo vzťahu k deťom v rámci primárnej prevencie sociálnopatologických javov v základných školách a sekundárnej prevencie u skupiny detí mladšieho školského veku s poruchami správania realizované formou klubových aktivít záujmového, kultúrneho alebo športového charakteru.*

Kľúčové slová: *centrum výchovnej a psychologickej prevencie, základné školy, primárna prevencia sociálnopatologických javov, sekundárna prevencia sociálnopatologických javov, skupinová práca, besedy, voľný čas, klub, deti s poruchami správania, voľnočasové aktivity*

Prvým sociálnym prostredím, v ktorom dieťa od narodenia žije, je rodina. Najdôležitejšou a najvýznamnejšou úlohou rodiny je zabezpečiť dieťaťu pocit istoty, bezpečia a citovú oporu v prichádzajúcich nových a zložitých situáciách. V rodinnej výchove by sa mala hlavná pozornosť zamerať na čo najlepšiu výchovu dieťaťa a jeho prípravu na školu. Rodičia nemajú svoje dieťa ponechávať len na spontánny vývin, ale by mu mali poskytovať dostatok podnetov na jeho rozvoj.

Aj keď je svet uponáhľaný a je málo času na pristavenie sa a porozmýšľanie nad svojím životom, malo by sa myslieť najmä na deti, ktoré stoja vedľa nás a čakajú na rozhovor, na dotyky, na odpovede na otázky, ktorým ešte nerozumejú, pohrať sa s nimi. Ak v tomto smere absentuje rodina, deti si veľmi rýchlo hľadajú náhradu, ktorá sa im často núka medzi vrstovníkmi, na ulici, kde ich čakajú rôznorodé nebezpečenstvá a nástrahy, mnohokrát s nedozernými dôsledkami v ich životoch.

Najmä v posledných rokoch je stále častejšie pertraktovaný pojem sociálnopatologické javy. Ide o fenomén, ktorý vo svojej podstate ohrozuje najmä deti a mládež. Každodenne sa hovorí o patológii rodiny, o chudobe, o nezamestnanosti, o rozvodovosti, o úpadku morálnych a etických hodnôt, o oslabovaní hodnôt rodiny ako základnej bunky spoločnosti a jej výchovnej funkcie a o množstve ďalších negatívnych spoločenských faktoroch, sociálnopatologických javoch významne ovplyvňujúcich emocionálny a sociálny vývin jednotlivca.

Vysoké percento detí, ktoré majú so sociálnopatologickými javmi bezprostredné skúsenosti uvádza, že k dôvodom, ktoré ich priviedli na „šikmú plochu“ bola porucha vo vzťahoch v rodine –nekompromisný, príliš autoritársky alebo naopak ľahostajný, vlažný, či inkonzistentný postoj rodičov a z toho vyplývajúce obmedzovanie možností pre uspokojovanie potrieb, málo príležitostí na sebarealizáciu, relaxáciu, či zábavu.

Ak majú byť názory, postoje, motívy správania, vôľové a charakterové vlastnosti detí a dospievajúcich už od začiatku formované správnym spôsobom a aby dokázali zdravo odolávať rôznym negatívne pôsobiacim javom a situáciám, ktorým sa v živote nedá vyhnúť, je potrebné už od začiatku aplikovať celodenné a širokospektrálne preventívne pôsobenie nielen v rodine, ale aj v škole a vo voľnom čase. Na jednej strane je dôležitá podpora a rozvoj tvorivých kultúrnych, športových a ďalších aktivít záujmového charakteru a na strane druhej útlm a odmietanie konzumno-extrovertných činností vedúcich k sociálnopatologickému správaniu sa.

Voľný čas je špecifickou, jedinečnou, veľmi dôležitou a viac-menej nenahraditeľnou súčasťou každodenného života nás všetkých. Je to čas na oddych, rekreáciu, regeneráciu fyzických a psychických síl, čas na spoločenské stretnutia, na poznávanie sveta, života, na sebarealizáciu v rôznych aktivitách, na napĺňanie záujmov, predstáv, túžob, ašpirácií a hodnôt. Voľný čas nás v rôznej kvalite, intenzite i v jeho množstve sprevádza celým životom od narodenia až po smrť.

Každé vývinové obdobie je vo vzťahu k voľnému času vždy niečím špecifické a charakteristické. Niekedy je voľného času veľa a niekedy nedostatok. K dispozícii máme vždy určitý objem voľného času, s ktorým môžeme narábať relatívne slobodne podľa vlastného uváženia, rozhodnutí a možností.

Školopovinné deti a dospievajúca mládež majú voľný čas k dispozícii spravidla po vyučovaní, resp. po splnení a vykonaní povinností vyplývajúcich z konkrétnej sociálnej pozície. O tom, ako s ním naložia, sa môžu slobodne rozhodnúť a vybrať si také činnosti, ktoré im prinášajú radosť, potešenie, zábavu, poučenie, ale aj odpočinok.

Určitý problém vo vzťahu k voľnému času nastáva, ak jeho užívateľ nevie čo s ním. Preto je dôležité, okrem spontánne tráveného voľného času, o ktorom rozhodujú deti a mládež samy, proces činností vo voľnočasovom priestore usmerňovať aj v rámci tzv. priameho i nepriameho výchovného ovplyvňovania zo strany rodičov a pedagógov. Takýmto výchovným zásahom sa vytvárajú optimálne podmienky na jeho hodnotový a zmysluplný obsah v prospech sebarealizácie a rozvoja osobnosti detí a mládeže v aktívnej činnosti.

V tomto kontexte je dôležité pripomenúť, že voľný čas vo vzťahu k jednotlivcovi a pre spoločnosť plní funkcie zdravotno-hygienickú, sebarealizačnú, formatívno-výchovnú, socializačnú (resp. spoločenskú) a preventívnu, pričom všetky navzájom veľmi úzko korešpondujú. V poradí poslednou menovanou funkciou je preventívna, no z pohľadu zdravého emocionálneho a sociálneho vývinu detí a mládeže azda najvýznamnejšou.

Dôležitosť preventívnej funkcie vo voľnom čase je podčiarknutá najmä skutočnosťou, že väčšina detí trávi voľný čas živelne, bez výberu, bez konkrétneho cieľa, individuálne či v partiách, v závadových skupinách, v bandách nevhodným spôsobom, ponechaná sama na seba a otvorená rôznym negatívnym vonkajším vplyvom. Toto konštatovanie dokresľujú stále narastajúce prejavy hrubosti, agresivity, bezcitnosti, banálneho zla, násilia, vandalizmu, trestnej činnosti... na čom významne participujú najmä nevhodná rodičovská výchova, masovokomunikačné prostriedky a mnohé ďalšie činitele.

Celospoločenská primárna prevencia sociálnopatologických javov predstavuje proces realizácie opatrení celej spoločnosti, ktoré smerujú k eliminovaniu jej výskytu a šírenia v spoločnosti. Jej realizátormi sú rodina, škola, školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, masmédiá a ďalšie inštitúcie. V rámci primárnej alebo univerzálnej prevencie sa kladie dôraz na skupiny, ktoré ešte so sociálnopatologickými javmi do kontaktu neprišli.

Primárna prevencia vo voľnom čase je predovšetkým plnohodnotne naplnený voľný čas, cieľavedomá záujmová, relaxačná a rekreačná činnosť, ktorá umožňuje sebarealizáciu, kultiváciu, primeraný a príťažlivý program, porozumenie, dobré vzťahy v rodine, v škole, medzi rovesníkmi a pod. Priaznivé podmienky na uplatnenie preventívnej funkcie vo voľnom čase možno dosiahnuť len v cieľavedomej a dobre koordinovanej výchove vo voľnom čase. Žiaci, ktorí sa nevenujú záujmovým činnostiam vo voľnom čase, sú málo odolní voči negatívnym vplyvom, nemajú osvojené efektívne spôsoby zvládania záťažových situácií, absentuje uspokojovanie psychických a sociálnych potrieb, ktoré sú nevyhnutné pri formovaní vôľových a charakterových vlastností, motivácie a hodnotovej orientácie.

Sekundárna či selektívna prevencia je zameraná na ohrozené skupiny, rizikové skupiny, či jednotlivcov, u ktorých sa predpokladá, že sa dostanú do situácie, kde ich činnosť bude klasifikovaná ako sociálnopatologická.

Komplexnú primárnu a sekundárnu prevenciu sociálnopatologických javov zameranú na adresu detí a mládeže má vo svojom štatúte zakotvené aj Centrum výchovnej a psychologickej prevencie (ďalej len centrum). V zmysle Zákona č.279 Národnej rady Slovenskej republiky z 21.10.1993 o školských zariadeniach je v § 11 vymedzené Centrum ako špeciálne výchovné zariadenie.

Centrum v Hlohovci je zriadené ako oddelenie pedagogicko-psychologickej poradne, ktoré riadi vedúci centra. Personálne obsadenie predstavuje špeciálneho pedagóga a sociálneho pracovníka na plný úväzok a psychológa na polovičný úväzok.

Vo svojej činnosti sa zameriava na skupinovú prácu s deťmi v školách na úrovni primárnej prevencie sociálnopatologických javov a na skupinovú prácu s deťmi ohrozených sociálnopatologickými javmi na úrovni sekundárnej prevencie. Skupinová práca je realizovaná formou krátkodobých, strednodobých a dlhodobých intervenčných programov a krízových intervencií.

Ambulantná starostlivosť je poskytovaná deťom z rizikového sociálneho prostredia ohrozených sociálnopatologickými javmi, deťom s narušeným emocionálnym a sociálnym vývinom a s diagnostikovanými poruchami správania, deťom u ktorých bola prerušená alebo zrušená nariadená ústavná výchova, ako aj pre nezamestnanú mládež. Aktivity pre tieto skupiny detí najmä mladšieho školského veku sa realizujú formou klubových aktivít záujmového, kultúrneho alebo športového charakteru podľa plánu. Pre rodičov detí (klientov) je pravidelne organizované skupinové a individuálne poradenstvo, spravidla po ukončení klubu.

Okrem ďalších úloh centra je rozvíjaná intenzívna a permanentná spolupráca najmä s koordinátormi prevencie drogových závislostí a iných sociálnopatologických javov, s výchovnými poradcami a s pedagógmi v základných a stredných školách. Medzi ďalšie spolupracujúce na primárnej prevencii s deťmi a mládežou participujúce subjekty patria sociálna kuratela mestského úradu, pediatri, mestská policajná expozitúra, Centrum voľného času „Dúha“, úrad práce, občianske združenia, organizácie a cirkevné inštitúcie dislokované v regióne.

Centrum a jeho odborný team aj v školskom roku 2007/2008 realizuje vo všetkých typoch základných a stredných škôl v rámci špecifickej primárnej prevencie preventívne programy, ktoré z roka na rok na základe aktuálnych spätných väzieb a požiadaviek koordinátorov prevencie... i triednych učiteľov meníme a modifikujeme. V rámci primárnej prevencie realizujeme tieto osvedčené preventívne programy:

<u>Pre žiakov I. stupňa ZŠ</u>

1. V zdravom tele zdravý duch
2. Hry, hračky a môj voľný čas

<u>Pre žiakov ZŠ -5.,6. tried</u>

3. Prevencia drogových závislostí vo voľnom čase
4. Kamarátstvo a medziľudské vzťahy

<u>Pre žiakov ZŠ -7.,8. tried</u>

5. Ako povedať droge nie – spôsoby odmietnutia drogy (rolové hry)
6. Prevencia drogových závislostí
7. Prevencia nelátkových závislostí (PC, Internet, telefonovanie, sms)
8. Medziľudské vzťahy a šikanovanie
9. Efektívne možnosti zvládania záťaže
10. Prevencia vandalizmu a kriminality
11. Prevencia hráčskej závislosti
12. Partnerské vzťahy a rodičovstvo

<u>Pre žiakov SŠ</u>

13. Prevencia drogových závislostí

14. Prevencia nelátkových závislostí (PC, Internet, telefonovanie, sms)
15. Prevencia vandalizmu a kriminality
16. Prevencia hráčskej závislosti
17. Prevencia kultovej závislosti

Pre žiačky/žiakov ZŠ (8.,9. tried) a SŠ

18. Prevencia anorexie
19. Prevencia obchodovania so ženami
20. Domáce násilie

Celá paleta ponúkaných a realizovaných programov sú v podstate opatrenia podporujúce zdravý osobnostný vývin detí a mládeže, zamerané predovšetkým do prostredia voľného času, kde je ohrozenie detí sociálnopatologickými javmi zvlášť v rovesníckych skupinách a pod ich vplyvom veľmi významné.

V rámci aplikovaných programov sa deti pod vedením skúseného odborného zamestnanca aktívne učia hľadať kvalitnejší, efektívnejší prístup k životu a pozitívnu orientáciu v ňom, rozpoznávať nebezpečenstvá, nástrahy, negatívne vplyvy a modelovo spoločne odhaľovať možné logické dôsledky pozitívneho i negatívneho správania. Na základe skúseností konštatujem, že deti počas skupinových aktivít sú veľmi aktívne, spolupracujú a potrebujú sa rozprávať s nami dospelými na rôzne témy. Potrebujú relevantné a adekvátne odpovede na dôležité otázky a problémy.

Okrem tém, ktoré zdanlivo s voľným časom nesúvisia sa zameriavame aj na výlučne voľnočasové témy a na priamu podporu realizácie pozitívnych voľnočasových aktivít. Pre 1. stupeň ZŠ ide o program s názvom „Hry, hračky a môj voľný čas“ a pre žiakov 5. a 6. tried ZŠ o program „Prevencia drogových závislostí vo voľnom čase“.

V programe „Hry, hračky a môj voľný čas“ sa deti postupne vyjadrujú k otázkam napr.: *ako vypĺňaš voľný čas, čo sa dá robiť vo voľnom čase, akým aktivitám sa venuješ, aké krúžky navštevuješ, aké máš doma hračky, aké poznáš hry, ako predchádzaš nude, ako sa dá zahnať, ak príde, ako možno prežiť dobrodružstvo bezpečným spôsobom, aké sú naporúdzi spôsoby a možnosti ako využívať voľný čas bez toho, aby to malo negatívny dopad na organizmus, na zdravie, prečo je lepšie vo voľnom čase venovať sa vhodným činnostiam, ako nerobiť nič, zaháľať, či robiť niečo zlé...* V prvom rade si vypočujeme námety detí, necháme ich vyjadriť sa, do rozhovorov citlivo vstupujeme a napokon ponúkame vlastné odpovede, riešenia ak ich deti nespomenuli, príp. zopakujeme a zdôrazníme pozitívne myšlienky, ktoré už v skupine odzneli. Zvyčajne po ukončení besedy nám deti nadšene predstavujú svoje diela a dielka na školských nástenkách a vitrínach. Prezentujú, ako napĺňajú a využívajú svoj voľný čas. Rady sa popýšia a mi ich v tom podporujeme. Sú veľmi vďačné, ak cítia z našej strany nefalšovaný záujem a zvedavosť.

V ďalšom programe s názvom „Prevencia drogových závislostí vo voľnom čase“ určenom žiakom 5. a 6. tried na II. stupni sa už cielene venujeme drogovým závislostiam ako nebezpečnej a negatívnej alternatíve zmysluplným, hodnotným, spontánnym i organizovaným činnostiam a aktivitám v priestore voľného času. Deťom sa počas besedy, ktorá sa uberá obdobným spôsobom ako medzi deťmi z I. stupňa, snažíme poukázať na nebezpečenstvo drog, ktoré sa ponúkajú všade a negatívne dopady na zdravie a napokon i samotnú kvalitu voľného času, ktorý sa postupne môže degradovať len na čas pre drogy, na ich obstarávanie, na zháňanie peňazí na ich zadováženie, na hľadanie zdrojov, drogových dealerov, drogových subkultúr, čo po konečnej sumarizácii znamená nielen zdravotné a osobnostné problémy, ale aj sociálne odlúčenie od rodiny, od priateľov, od známych a postupná izolácia. Aby sa všetkým spomínaným negatívnym dopadom mohlo predísť, žiakom ponúkame lepšie možnosti, ako prežívať voľný čas, ponúkame konkrétne aktivity, možnosti i kontakty.

V centre vo vzťahu k voľnému času okrem spomínaných realizovaných programov už niekoľko rokov zbierame, aktualizujeme a spracovávame informácie o možnostiach vo voľnom čase v meste i v celom hlohovskom regióne. Prehľadne zosumarizované informácie, roztriedené na spoločenskovedné záujmové útvary, kultúrno-umelecké (či esteticko-výchovné) záujmové útvary, športové a telovýchovné záujmové útvary (oddiely), prírodovedné záujmové útvary, technické záujmové útvary, turistické záujmové útvary a branné záujmové útvary sú deťom a mládeži sprístupnené v bulletine s názvom „Voľný čas v Hlohovci“. Na jeho zostavovaní spolupracujeme so všetkými organizáciami v meste a okolí, ktoré sa zaoberajú voľným časom detí a mládeže. Okrem prehľadných kategórií a názvov záujmových útvarov, oddielov sa v ňom nachádza aj stručný popis činnosti, adresy, kontakty, miesto a čas stretávania. Táto praktická príručka je z finančných a materiálnych dôvodov vydávaná v náklade po 1 ks na každú základnú a strednú školu k ďalšiemu kopírovaniu, aby sa dostal na nástenku minimálne do každej triedy. V súvislosti s početnejšou a pravidelnejšou distribúciou tohto bulletinu chceme predložiť už spracovaný projekt na Protidrogový fond.

Okrem terénnej práce alebo výjazdov do škôl medzi deti, v centre pracujeme aj s deťmi s poruchami správania ambulantnou formou. Vo všeobecnosti ide o deti, ktoré sa začínajú správať spôsobom, ktorý rodičom resp. učiteľom robí starosti a problémy a v našom špeciálnom výchovnom zariadení vyhľadajú odbornú pomoc. Psychológovia pedagogicko-psychologickej poradne na základe psychologických vyšetrení zistia, či ide o jav prechodný, ktorý vekom a psychickým vývinom dieťaťa vymizne alebo či ide o trvalý problém, ktorý je potrebné riešiť.

Úlohou centra je vstupovať do tejto nepriaznivej genézy a riešiť ju, aby vrodené, primárne poruchy ich neriešením neviedli a neprerástli k sekundárnym, získaným. Pokiaľ problém zasahuje a negatívne ovplyvňuje život v skupine, napr. v triednom kolektíve a pod. je dieťa – klient zaradené do tzv. klubu Centra, kde sú sústredené aj ďalšie deti s podobnými problémami. Ak je problém evidentný najmä v rodine, resp. ak ide o žiaka staršieho školského veku, je zaradený do individuálnej starostlivosti.

V klube pre deti s poruchami správania, kde sú činnosti vykonávané vo voľnom čase a realizované formou klubových aktivít, aplikujem najmä pracovnú terapiu s jej súčasťami, a to s terapiou prácou a činnostnou terapiou. Naplánované rôznorodé aktivity ako napr. výroba papierových modelov, kašírovaného ovocia, výroba vianočných ozdôb, masiek na maškarný ples, patchworkového dekoru, výrobkov z koženky, kože, hliny, plastelíny, látky, drôtu, dreva, polystyrénu, rôzne športové popoludnia, turnaje, spoločenské posedenia, výlety a detské tábory atď., sú zapracované v ročnom pláne klubu Centra, s ktorým sú vopred deti – klienti a ich rodičia oboznámení.

Terapia prácou zahŕňa cielené využívanie práce a úloh s ňou spojených, aby bola dosiahnutá zmena osobnosti, v odpútavaní od ťaživých myšlienok a vo vyplňaní voľného času. S klientom chcem docieliť zmenu k lepšiemu a usilovať sa o dosiahnutie pozitívnej zmeny. Cieľom terapie prácou je osvojovanie návykov, zručností, získavanie skúseností potrebných pre zvládnutie každodenných situácií, stimulácia vnímania poskytovaním podnetov primeranej intenzity v dostatočnom čase a množstve podľa individuálnej potreby, podpora poznávacích procesov, rozvíjanie pozornosti, predstavivosti a fantázie. Rozvíjanie a podporovanie záujmov typických pre daný vek umožňuje rozšíriť kontakty, ktoré sú zdrojom radosti a napomáhajú zmysluplne využívať voľný čas. Pri konkrétnych aktivitách, kedy sa dieťa dostáva do vzťahov sa učí spolupracovať, podriaďovať, pomáhať a prijímať pomoc, tolerovať iných, prispôsobovať sa a komunikovať. Cez výsledky svojho snaženia získava sociálny status a stáva sa užitočným. Prostredníctvom klubových aktivít u detí korigujem také nevhodné modely správania ako sú nedisciplinovanosť, odpudzujúce zlozvyky alebo útočnosť. Každé dieťa sa počas aktivít môže sebarealizovať, čo dosiahnem vyhľadávaním

a ponukou situácií, kde by mohlo byť úspešné, čím zároveň posilňujem aj jeho zdravé sebavedomie. Pri plnení rôznych aktivít sa u detí snažím vzbudiť aj záujem o niektorú profesiu, položiť základy pre úspešnosť voľby povolania rozvíjaním individuálnych predpokladov.

Druhou súčasťou pracovnej terapie je činnostná terapia. Poslaním je liečebnovýchovné využívanie rôznych foriem zamestnávania, ktoré je postavené na skúsenosti, že cez príťažlivú činnosť možno dosiahnuť pozitívne zmeny. Pri činnostnej terapii nejde v prvom rade o to, aby bola vykonaná konkrétna užitočná práca alebo výrobok, ale o to, čo sa deje v priebehu samotného zamestnania. Materiál, postup, výrobok sa vyberajú s konkrétnym terapeutickým zámerom. Cieľom je prostredníctvom činnosti ovplyvniť jednotlivé psychické funkcie, procesy a vlastnosti osobnosti.

V praxi v práci s klientmi sa mi osvedčili aj tzv. domáce úlohy, kde dávam deťom úmyselne také úlohy, ktoré za vyčlenený čas klubu nemôžu dokončiť, aby ich dokončili doma. Deťom dávam niekedy aj náročnejšie práce, aby boli do činnosti nútení zapojiť aj rodičov, aby si našli spoločnú záujmovú rodinnú činnosť, voľnočasovú aktivitu napr. na sobotňajší podvečer, čo môže rovnako hodnotne prispieť k budovaniu vzťahov medzi rodičmi a deťmi a naopak aj k nájdeniu možných aktivít, podnetov, ako sa dá kvalitne a zmysluplne tráviť voľný čas v rodinnom kruhu, namiesto spoločného posedávania do neskorých večerných hodín rodičov s deťmi po krčmách či bezprizornému túlaniu sa detí po uliciach.

Naše plány do budúcnosti klubových aktivít chcem zamerať aj na cieľovú skupinu rodičov detí s poruchami správania. Som presvedčený, že ak by sa rodičia pravidelne zúčastňovali klubových aktivít spolu s deťmi, mohli by v praktických činnostiach odpozorovať rôzne metódy a formy práce s nimi, čo by im mohlo pomôcť vo vlastnom výchovnom pôsobení a napokon aj v samotnom hodnotnom a zmysluplnom napĺňaní spoločného voľného času ako najvýznamnejšej prevencie zhubného vplyvu sociálnopatologických javov.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako pomoc.* Bratislava : Filozofická fakulta UK, 2005. 201 s. ISBN 80-89236-00-6.

BRINDZA, Ján. Voľný čas a ochrana detí pred negatívnymi javmi. In *Quo vadis výchova...? zborník z teoreticko-metodického seminára organizovaného Iuventou dňa 29. marca 1995 na tému: Ochrana pred drogovým nebezpečenstvom.* Bratislava : Iuventa, 1995, s. 32-36.

HOFBAUER, Břetislav. *Deti, mládež a volný čas.* Praha : Portál. 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

HRONCOVÁ, Jolana – EMMEROVÁ, Ingrid. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela Pedagogická fakulta, 2004. 280 s. ISBN 80-8083-028-2.

HRONCOVÁ, Jolana – HUDECOVÁ, Anna – MATULAYOVÁ, Tatiana. *Sociálna pedagogika a sociálna práca.* Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela Pedagogická fakulta, 2000. 293 s. ISBN 80-8055-427-7.

HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Sociálna patológia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela Pedagogická fakulta, 2004. 191 s. ISBN 80-8055-926-0.

Koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži do roku 2007. Bratislava : Iuventa, 2007. 163 s. ISBN 80-88893-82-8.

KOMÁRIK, Emil. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1998. 192 s. ISBN 80-223-1289-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Globalizácia a výchova vo voľnom čase*. In *Quo vadis výchova...? zborník z teoreticko-metodického seminára organizovaného Iuventou*

v dňoch 28. – 30. apríla 1999 na tému: Poslanie výchovy v kontexte globálnych zmien. Bratislava : Iuventa, 1999, s. 144-151.
KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času, sociálna pedagogika a sociálna práca.* In *Pedagogické revue*, roč. 53, 2001, č. 5, s. 415-423.
KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času – výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004. 307 s. ISBN 80-223-1930-9.
KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Volnočasové aktivity jako významný faktor prevenčního systému.* In *Prevencia – Informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*, roč. 3, 2004, č. 2, s. 6-9.
MASARIKOVÁ, Anna. *Racionálne využívanie voľného času – najúčinnejšia prevencia drogových závislostí*. In *Infoiuventa*, roč. 2, č. 1, s. 6-8.
MATOUŠEK, Vladimír. *Delikvence a desintegrovaná rodina. Úvod do sociální patologie – III.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1980. 28 s. ISBN-.
MATULA, Štefan. *Vzorový štatút CVPP*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2005. 3 s.
NOVOMESKÁ Viera. *Voľný čas ako prevencia*. In *Rodina a škola*, roč. 51,č.1,s. 20.
ONDREJKOVIČ, Peter – POLIAKOVÁ, Eva a kol. 1999. *Protidrogová výchova*. Bratislava : Veda, 1999. 356 s. ISBN 80-224-0553-1.
ONDREJKOVIČ, Peter – BREZÁK, Jozef – VLČKOVÁ, Mária. 1999. *Sociálna patológia ako predmet sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1999. 124 s. ISBN 80-88868-47-5.
POLÁČKOVÁ, Věra. Volnočasové aktivity mládeže jako primární prevence sociálních deviací. In *Quo vadis výchova...? zborník z teoreticko-metodického seminára organizovaného Iuventou v dňoch 28. – 30. apríla 1999 na tému: Poslanie výchovy v kontexte globálnych zmien.* Bratislava : Iuventa, 1999, s. 179-185.
VAŠEK, Štefan. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava : Sapientia, 1996. 178 s. ISBN 80-967180-3-7.
VAŠEK, Štefan a kolektív autorov. *Špeciálna pedagogika - Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava : SPN, 1995. 245 s. ISBN 80-08-00864-4.
VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava : Sapientia, 2003. 210 s. ISBN 80-968797-0-7.

***Resumé**: In the article I focus on the importance of education children get in the family, school and in their free time. I realize the importance of qualitative and meaningful spending of children's spare time as unsubstituable value in life. I mention the importance of its preventive function in relation to individual and society.*
In the next part of the article I give short information about some of the practical professional experiences at work with children within specific primary prevention at primary and secondary schools and also at work with children of Educational and psychical center of prevention at pedagogical-psychological advisory service in Hlohovec.

Kontaktná adresa:
PhDr. Stanislav Kunák
Centrum výchovnej a psychologickej prevencie pri Pedagogicko-psychologickej poradni Fraštacká 4, 920 01, Hlohovec
e-mail: cvpp.kunak@azet.sk

ZÁUJMOVÁ ČINNOSŤ V PODMIENKACH MATERSKÝCH ŠKÔL

Monika MIŇOVÁ

***Anotácia**: V príspevku sa autorka zamýšľa nad možnosťami záujmov v podmienkach súčasných materských škôl.*

***Kľúčové slová:** materská škola, dieťa predškolského veku, záujmová činnosť, krúžková činnosť.*

Výchova detí a žiakov mimo vyučovania v našich socio - kultúrnych podmienkach vždy bola prirodzenou súčasťou práce školy a učiteľa. Malo by to tak byť aj v súčasnej dobe, aj keď školstvo zápasí so základnými problémami ekonomického zabezpečenia povinného vyučovania a dôstojnej existencie. Rozhodujúcim činiteľom výchovy a vzdelávania však stále zostávajú učitelia a v základnej škole aj vychovávatelia. Od nich závisí ako prebieha výchovno – vzdelávací proces na vyučovaní , aj v rámci výchovy v čase mimo vyučovania napr. aj v škole. Je veľmi dôležité aby učiteľ dokázal uplatniť svoju diagnostickú kompetenciu vo vzťahu k identifikácii záujmov a potrieb svojich detí a žiakov.
Podľa Ďuriča (1992) záujem je trvalejší vzťah subjektu k objektom a činnostiam, ktorý sa prejavuje v sklone zaoberať sa nimi teoreticky, alebo prakticky, čo je spojené s príjemným citovým prežívaním a zvýšenou aktivitou v danom smere.

Vo výchove majú záujmy veľký význam najmä:

- pri poznávaní osobnosti dieťaťa,
- pri formovaní a utváraní osobnosti v procese vývinu a učenia,
- pri výchovnom pôsobení na formovanie všestranne harmonicky rozvinutej osobnosti a hlavne pri profesionálnej orientácii. (Krušpán, 1986)

Záujem teda väčšinou súvisí s nejakou činnosťou, preto hovoríme o záujmovej činnosti. Záujmová činnosť je amatérska, neprofesionálna činnosť v najrôznejších oboroch, ktorej sa ľudia venujú vo svojom voľnom čase na základe svojich kultúrnych záujmov a potrieb, z vlastnej iniciatívy a viac menej sústavne, a to v kolektíve alebo individuálne, v inštitucionalizovanej skupine alebo samostatne (Bartoš, 1983). Obdržálek, Horváthová a kol. (2004, s. 404) záujmovú činnosť definujú ako druh rozličných, diferencovaných, výchovno – vzdelávacích aktivít na uspokojovanie a rozvíjanie osobitných individuálnych a skupinových záujmov a schopností detí, mládeže a dospelých.

Pre záujmovú činnosť je charakteristické, že:

- umožňuje deťom voliť si zamestnanie podľa vlastných záujmov,
- umožňuje styk starších detí s mladšími,
- poskytuje deťom aspoň relatívny pocit slobody,
- rozširuje oblasť pracovných záujmov detí,
- učí detí organizovať vlastnú prácu a zábavu,
- dá im väčšiu príležitosť k samostatnej a tvorivej práci ako škola,
- prispieva v značnej miere k spojeniu školy so životom.

Záujmová činnosť sleduje tie okruhy záujmu detí, ktorých uspokojenie presahuje možnosti systematického vyučovania. Záujmová činnosť je významným obohatením práce školy. Ovplyvňuje efektivitu výchovy a vzdelávania, pretože sa vo svojich dôsledkoch prejavuje ako uplatnenie individuálneho prístupu k deťom talentovaným i menej talentovaným, ktorých priaznivo inšpiruje a motivuje.

Medzi školské zariadenia a konkrétne medzi výchovno – vzdelávacie zariadenia patrí materská škola. Inštitúcia, v ktorej prebieha zo strany spoločnosti zámerná, cielená, cieľavedomá socializácia jedinca a skupín, kde je zabezpečovaný proces edukácie – na profesionálnej a odbornej úrovni, podporované zmysluplné učenie sa a komplexný rozvoj osobnosti, sa nazýva *ŠKOLA*. Materská škola zabezpečuje plnú a plnohodnotnú počiatočnú edukáciu dieťaťa od dvoch rokov až po vstup do základnej školy. ***Ide o prvú školu, ktorú dieťa navštevuje.*** Materská škola je prostredím, kde dieťa získava bohaté edukačné skúsenosti a je jedinou výchovno-vzdelávacou inštitúciou zámerne stimulujúcou učenie a socializáciu dieťaťa v období pred vstupom do základnej školy.

Obsah výchovy a vzdelávania detí v materskej škole sa realizuje v týchto organizačných formách denného poriadku: hry a činnosti podľa voľby detí, ranné cvičenie, zamestnanie, didaktické aktivity, pobyt detí vonku a záujmové činnosti. V týchto organizačných formách denného poriadku sa vzhľadom na optimálny biorytmus a zdravú životosprávu dieťaťa predškolského veku uspokojujú rozmanité potreby a záujmy, ako aj túžba po poznaní a činnosti.

V materskej škole môžeme záujmovú činnosť chápať dvojako:

- ako organizačnú formu denného poriadku
- ako uplatňovanie krúžkovej činnosti v odpoludňajších hodinách v materskej škole.

Záujmové činnosti (v odpoludňajšom čase) ako organizačná forma denného poriadku podľa Guziovej (1999), v ktorých sa okrem spontánnych hier spresňujú a upevňujú získané poznatky dieťaťa prostredníctvom rôznych tvorivých činností; výrazne sa uplatňuje individuálny prístup učiteľky k dieťaťu.

Krúžkovú činnosť sa v materskej škole odporúča realizovať v odpoludňajších hodinách.Obsah krúžkovej činnosti detí v materskej škole má diferencovaný charakter, a to vzhľadom na vek detí, náročnosť práce, stupeň všeobecnosti či špecializovanosti záujmovej práce a jej náväznosti na predchádzajúcu prípravu.

Záujmy detí predškolského veku nie sú ešte individuálne diferencované, a preto je potrebné deťom predkladať na výber také činnosti, pri ktorých sa často mení nielen druh aktivity, ale i prostredie, v ktorom činnosť prebieha. Využívame pri tom elán a nadšenie detí po všetkom novom, také typické pre tento vek.

Ponuka krúžkovej činnosti v materskej škole vychádza nielen zo záujmu detí, ale aj zo záujmu rodičov a ich predstáv a možno aj z ich nesplnených životných ašpirácii. V jednom prieskume sme sa zaujímali o to, či rodičia dokážu pomenovať záujmy svojich detí a v otvorenej otázke sme sa ich na to opýtali. Do prieskumu bolo zapojených 150 rodičov z mesta aj z dediny.

Tabuľka 1 Záujmy dieťaťa

	MESTO		**DEDINA**	
	Počet	**%**	**Počet**	**%**
Tanec	31	20,7	18	12
Spev	42	28	31	20,7
Kreslenie	69	46	67	44,7
Bicyklovanie	24	16	19	12,7
Futbal, hokej, korču-ľovanie, lyžovanie	17	11,3	6	4
Počítač	15	10	4	2,7
Šport	19	12,7	11	7,3
Zvieratá	8	5,3	2	1,3
Pozeranie rozpráv.	14	9,3	0	0
Počúvanie rozpráv.	0	0	8	5,3
Skladačky	9	6	7	4,7
Práce okolo domu	0	0	5	3,3

Bábiky, kočiare	0	0	4	2,7
Prezeranie kníh	0	0	10	6,7
Všestranné	0	0	6	4
Hranie	0	0	26	17,3
Hudba	4	2,7	0	0
Neodpovedalo	9	6	16	10,7

Táto otázka bola otvorená. Rodičia mohli napísať, aké záujmy majú ich deti a počet nebol obmedzený. Vyskytli sa aj takí rodičia, ktorí sa rozhodli neodpovedať na túto otázku. Príčinu ich rozhodnutia nepoznáme. V meste neodpovedalo 6% rodičov a na dedine 10,7% rodičov. Najviac frekventované odpovede sme sa snažili zoradiť do prehľadnej tabuľky.

Ako je možné vyčítať z tabuľky, zaznamenali sme rozdiely v záujmoch detí v meste a na dedine. Niektoré sú typické pre život na dedine, ale niektoré spoločné a zaujímavé a najmä typické pre deti predškolského veku, rodičia v meste neuviedli. Najviac rodičia uvádzali kreslenie v meste 46% a na dedine 44,6%.

Je zaujímavé, že v meste sa objavil záujem o pozeranie rozprávky 9,3% a na dedine sa táto možnosť vôbec neobjavila. Naopak na dedine 5,3% rodičov uviedlo, že deti majú záujem o počúvanie rozprávok. Taktiež je zaujímavé, že deti z mesta majú 5,3% záujem o zvieratká, pričom deti z dediny len 1,3%. Objavuje sa už nový fenómen medzi záujmami už aj u detí predškolského veku, a to sú počítače. V meste prejavujú záujem o prácu s nimi 10% detí a na dedine len 2,7% detí.

Na základe rozhovorov s deťmi a ich rodičmi, každá materská škola vytvára ponuku krúžkovej činnosti. Väčšinou tieto krúžky vedú učiteľky materských škôl. Tým, že veľa z nich ovláda na profesionálnej úrovni hudobný nástroj, spieva, tancuje, maľuje a kreslí, venuje sa rôznym druhom športu, ovláda cudzie jazyky a počítače, môžu sa adekvátne venovať deťom v rozširovaní ich základných kompetencií, ktoré nadobudli počas edukácie v materskej škole.

Z rôznych dôvodov je ideálne, keď krúžok vedie učiteľka materskej školy: dôsledne pozná dieťa - jeho záujmy, potreby; pozná dieťa z vývinového hľadiska; dokáže si zvoliť primerané metódy, prostriedky a formy pôsobenia ; dieťa sa nachádza v prostredí, ktoré pozná; atď.

Materské školy využívajú aj ponuky z rôznych firiem a organizácii, ktoré sa dostali na náš trh ako výsledok dopytu po týchto službách. Ak riaditeľka materskej školy sa rozhodne prijať danú ponuku, mala by sa dôkladne oboznámiť s certifikátom, obsahom, cieľmi a prístupom odborníkov z danej oblasti, ktorým zveríme do rúk naše deti.

V spomínanom prieskume sme sa rodičov opýtali na krúžky v materskej škole. Chceli sme vedieť, aké krúžky by rodičia radi privítali pre svoje deti.

Tabuľka 2 Krúžky v materskej škole

	MESTO		**DEDINA**	
	Počet	**%**	**Počet**	**%**
Tanečný	42	28	18	12
Spevácky	31	20,7	30	20
Výtvarný	69	46	43	28,6
Pohybový	24	16	19	12,7
Dramatický	17	11,3	6	4
Počítačový	29	19,3	4	2,7
Šachový	15	10	7	4,6
Anglický jazyk	74	49	32	21
Nemecký jazyk	14	9,3	2	1,3
Španielsky jazyk	8	5,3	0	0
Lego Dacta	18	12	4	2,6

Neodpovedalo	8	5,3	15	10

Najväčší záujem o krúžkovú činnosť v meste prejavili rodičia o:
- anglický jazyk
- výtvarný krúžok
- tanečný krúžok

Najmenej uvádzali:
- španielsky jazyk
- nemecký jazyk
- šachový krúžok

Najväčší záujem o krúžkovú činnosť na dedine prejavili rodičia o:
- výtvarný krúžok
- anglický jazyk
- spevácky krúžok

Najmenej uvádzali:
- nemecký jazyk
- Lego Dacta
- počítačový krúžok

Rodičia na dedine vôbec neprajavili záujem o španielsky jazyk.

Získané údaje sú výpovedné a môžu poslúžiť materskej škole k zostaveniu ponuky krúžkovej činnosti, ak priestorové, kapacitné a kvalifikačné podmienky to materskej škole dovolia. V poslednom období sa materské školy snažia rodičom vyhovieť, lebo materských škôl ubúda a medzi materskými školami vládne rivalita a boj o „dieťa“. Rodič v súčasnosti má z čoho vyberať a vyberie si takú materskú školu, ktorá poskytuje široké spektrum možností výberu rozvoja dieťaťa. Musíme si uvedomiť skutočnosť, aby sme v tomto konkurenčnom boji nezabudli práve na dieťa a na jeho práva a potreby.

Literatúra:

GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Bratislava: MŠ SR, 1999. ISBN 80-967721-1-2.

OBDRŽÁLEK,Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. Organizácia a manažment školstva. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-000-22-1.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol. 2001. Základy školskej pedagogiky. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4.

Resumé: *In this article author herself calculate above ability spare – time activity at clause of pre – school.*

Kontaktná adresa:

PaedDr. Monika Miňová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 08001 Prešov
e-mail: minova@unipo.sk

Z Á V E R Y Z K O N F E R E N C I E

V záveroch konferencie účastníci konštatovali veľkú šírku obsahu pedagogiky voľného času, ktorá zodpovedá reálnej praxi.

Účastníci konferencie schválili založenie Sekcie pedagogiky voľného času pri Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV.

Odporúčania pre teóriu:

- V súlade s teóriou pedagogiky voľného času vo výchove vo voľnom čase zachovať základné špecifiká a špecifické zásady výchovy vo voľnom čase, preto neodporúčame zavedenie štandardov do výchovy (štandardizovanie výchovy vo voľnom čase).

- Dbať na dodržiavanie správnej pedagogickej terminológie v oblasti výchovy v čase i

- mimo vyučovania, výchovy vo voľnom čase, šíriť osvetu v radoch odbornej verejnosti i medzi rodičmi, (napr. edukácia = výchova v širokom slova zmysle, resp. výchova a vzdelávanie, výchovu v čase mimo vyučovania, výchovu vo voľnom čase nezužovať iba na vzdelávanie, nepoužívať zastaralé pojmy,napr. mimotriedna výchova atď.).

- Precizovať obsah pedagogiky voľného času – hlavne v konkretizácii špecifikovať na cieľové skupiny pôsobenia na deti a mládež., dospelých (rodičia a deti).

- Dbať na dôslednejšie rozlišovanie pojmov pedagóga voľného času, sociálneho pedagóga, sociálneho pracovníka, školského psychológa, špeciálneho pedagóga vo verejnosti, najmä medzi rodičmi a žiakmi - v publikačnej, v prednáškovej činnosti, v styku s verejnosťou.

- Spracovať publikáciu o organizácii a metodike školy v prírode.

- Vypracovať metodický materiál k výchove detského čitateľa, najmä pre spoluprácu materských a základných škôl s kultúrnymi inštitúciami v obci.

- Inovovať metodické pokyny výchovy k národným tradíciám, k vlastenectvu, a to viac v oblasti regionálnej výchovy v systéme formálnej a neformálnej edukácie v spolupráci s odborníkmi v ŠPÚ, SAV, NOC, VŠ ai.

- V obsahu pedagogiky voľného času reflektovať požiadavky z praxe:
  rozvíjať špecifické formy a metódy výchovy vo voľnom čase, napr. z foriem otvorené kluby, nízkoprahové kluby ai., z metód hlavne nedirektívne metódy animácie, metódy výchovy zážitkom ai. Zahrnúť ich aj do obsahu študijných programov na vysokých školách v príprave vychovávateľov, pedagógov voľného času.

- V pedagogike voľného času a vo výchove vo voľnom čase v praxi reflektovať nové výzvy doby, najmä v korekcii tradičných predstáv riadenia výchovy vo voľnom čase.

- Usporiadať konferenciu z oblasti pedagogiky voľného času k problematike mediálnej výchovy.

Odporúčania pre vysoké školy:

- V štúdiu budúcich vychovávateľov venovať viac pozornosti ich praktickej príprave (praxe).

- Do študijných programov vychovávateľstva (bakalárskeho štúdia) zaradiť viac metodicky zameraných kurzov, spätno-väzbových foriem výchovy (reflexia).

- Do vysokoškolského štúdia učiteľských študijných programov zaraďovať primerane pedagogiku voľného času, vrátane interaktívneho blokového kurzu výchovy zážitkom,
  pretože absolventi učiteľského štúdia získavajú učiteľskú aj vychovávateľskú kvalifikáciu a učitelia potrebujú znalosti PG VČ aj k vedeniu záujmových útvarov v škole pri využívaní „vzdelávacích poukazov“ pre žiakov..

- Spracovať kvalifikačné požiadavky na profesionálnych pracovníkov v oblasti výchovy vo voľnom čase, minimálne na úrovni bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia.

Odporúčania pre prax:

- V súlade s dokumentmi EÚ venovať intenzívnu pozornosť problematike výchove detí a mládeže v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase, jej hodnoteniu zo strany Ministerstva školstva SR, Rady mládeže Slovenska a nižších článkov riadiacej sféry, aj propagácii na verejnosti ako neformálnej edukácii a rovnocennej súčasti celoživotného vzdelávania.

- Prácu s deťmi a mládežou v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase chápať a uskutočňovať ako komplexný proces, v ktorom majú uplatnenie poznatky pedagogiky voľného času, sociálnej pedagogiky, sociálnej práce, všetkých vied o človeku a o výchove človeka

- Stanoviť základné požiadavky na prípravu dobrovoľníkov na prácu s deťmi vo voľnom čase.

- Pri vytváraní ponuky aktívneho využívania voľného času vo väčšej miere dbať na potreby a záujmy detí a mládeže, ich participáciu na tvorbe programov, obsahu, foriem, dbať na dostupnosť, bezbariérový prístup, úroveň organizácie, primerané organizačné zabezpečenie atď.

- Vytvárať vhodné podmienky, ponuky zaujímavých príležitostí, záujmovej činnosti v obciach, v mikroregiónoch v efektívnej spolupráci obecného úradu, škôl, ZUŠ, školských výchovno-vzdelávacích zariadení (ŠKD, CVČ, DM, SZČ), kultúrno-osvetových zariadení, telovýchovných organizácií, organizácií, cirkví - farností, občianskych združení, a ďalších zariadení, participujúcich na voľnom čase detí a mládeže.

- Vytvárať podmienky a viac priestoru pre spontánne aktivity, ponuky s možnosťami rozličného a zmysluplného využívania voľného času nielen na organizované, aj na spontánne činnosti.

- Venovať pozornosť a vytvárať podmienky a možnosti na vhodné využívanie voľného času deťom z dysfunkčných rodín, z náhradných, sociálne slabých rodín, z detských domovov.

- Venovať pozornosť občianskym združeniam, organizáciám detí a mládeže, neziskovým organizáciám, nadáciám, ktoré sa vo významnej miere podieľajú na výchove vo voľnom čase.

- Hľadať cesty na kreovanie a podporu činnosti neštandardných zariadení výchovy (inej ako klasickej edukácie detí a mládeže), podporiť Slovenské centrum vedy pre všetkých.

- Iniciovať spresnenie a kontrolu uplatňovania „vzdelávacích poukazov“ pre žiakov ako poukazov na záujmovú činnosť vo výchove mimo vyučovania, aby neboli využívané na doučovanie a na vyučovanie nepovinných predmetov napr. cudzích jazykov, aby ich využitie neriadili školy, ale rodičia a žiaci, aby mali reálnu možnosť uplatniť ich aj v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach.

- Organizovať viac spoločných športových podujatí pre rodičov s deťmi, formovať u detí a mládeže záujmy a kladný vzťah k telovýchove a športu.

- Vo výchove vo voľnom čase dbať na uplatňovanie mravnej výchovy, smerovanie k inkluzívnej spoločnosti akceptujúcej rôznorodosť, okrajové skupiny.

- Vo výchove v čase mimo vyučovania, aj v školách viesť deti k vlastnej literárnej a výtvarnej (aj ilustračnej) tvorivosti.

- Do obsahu umeleckej výchovy a vzdelávania v ZUŠ zaradiť ďalšie tradičné i nové umelecké činnosti (okrem hudobných a výtvarných) – remeslá, technicky orientované techniky, a pod.

- Zaviesť na ZŠ a SŠ vyučovací predmet mediálna výchova.

- Do teoretickej a praktickej prípravy pedagogických pracovníkov na mediálnu výchovu žiakov zainteresovať okrem pedagogických fakúlt aj metodické strediská.

- Do teoretickej a praktickej príprave pedagogických pracovníkov na mediálnu výchovu žiakov zainteresovať okrem pedagogických fakúlt aj metodické strediská.

- Spracovať metodickú príručku mediálnej výchovy v rodine v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom v Bratislave.

- Prípravu rodičov na mediálnu výchovu v rodine zabezpečovať prostredníctvom spolupráce škôl a pedagogicko-psychologické poradne a centrá výchovnej a psychologickej prevencie v stretnutí združení rodičov.

- Hľadať vhodné formy a metódy spolupráce s rodičmi, ktorí majú problémy s plnením výchovnej funkcie, aj v spolupráci s kultúrno-osvetovými zariadeniami, s využitím projektov Európskeho sociálneho fondu a iných programov.

- Personálne zabezpečiť výchovu a prevenciu na ZŠ a SŠ, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, v centrách výchovnej a psychologickej prevencie pedagogickými a odbornými pracovníkmi, ktorí budú odbornej pripravení: pedagóga voľného času, sociálneho pedagóga, sociálneho pracovníka, školského psychológa, špeciálneho pedagóga.

- Zaviesť pracovné pozície pedagógov voľného času (vysokoškolsky vzdelaných odborníkov) hlavne na ZŠ, vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach, kultúrno-osvetových zariadeniach a iných, ktoré participujú na výchove detí a mládeže vo voľnom čase.

ADRESÁR ÚČASTNÍKOV

Ph. Dr. Witold Adamczyk
Katedra Pedagogiki, Psychologii i Antropologii.
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: witold_adamczyk@poczta.onet.pl

Dr. Adriana Adamska
Katedra Edukacji artystycznej
Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail: adrianaadamska@op.pl

Dr. Adam Adamski
Wydział Artystyczny w Cieszynie
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
e-mail: a_adamski@o2.pl

Mária Arabatzi
Atheny, Grécko
e-mail: arabatzim@otenet.gr

PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,
e-mail: sbabiakova@pdf.umb.sk

PaedDr. Eva Balážová, PhD.
Katedra vlastivedy a prírodovedy
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: ebalazova@pdf.umb.sk

PaedDr. Gabriel Balšaj
Ústav pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
ul.17. novembra 1, 080 01 Prešov
e-mail: Balsaj@zoznam.sk

Канд. пед. наук, доцент Елена Быковская
Кафедра теории и методики профессиональной подготовки
Национальный педагогический университет имени Н. П. Драгоманова
ул. Пирогова, 9, Киев, 01601, Украина
e-mail: zx1@yandex.ru

Mgr. Martin Brestovanský, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská Univerzita v Trnave
Priemyselná ul. 4, 918 43 Trnava
e-mail: bresto@gmail.com

PhDr. Antonín Bůžek, PhD.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Nám. T. G. Masaryka 1279, 796 01 Zlín
e-mail: antonin.buzek@fhs.utb.cz

PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Katedra Sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita
Poříčí 31, 639 00 Brno
e-mail: cech@ped.muni.cz

Mgr. Iva Čejková
Katedra pedagogiky
Teologická fakulta , Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
e-mail: cejkovai@tf.jcu.cz

Mgr. Ladislav Drafi
Základná umelecká šklola
Széchenyiho 8, 940 70 Nové Zámky
e-mail: ladislav.drafi@post.sk

Mgr. Vladimír Fedorko
Kabinet výskumu detskej reči a kultúry
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15, Prešov 081 16
e-mail: fedorko@unipo.sk

Doc. PhDr. Emília Fulková, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: emilia.fulkova@fedu.uniba.sk

Dr. Krzysztof Fulneczek
Wydział Artystyczny w Cieszynie
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn

Mgr. art. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: jaroslava.zeleiova@gmail.com

PaedDr. Zuzana Geršicová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: gersa.z@centrum.sk

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 917 00 Trnava
e-mail: jgubrico@truni.sk

RNDr. Zuzana Haláková, PhD.,
Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky
Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského v Bratisalve
Mlynská dolina, 842 15 Bratislava,
e-mail: halakova@fns.uniba.sk

Dr. Mateusz Hetnał
Wydział Artystyczny w Cieszynie
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn

Mgr. Monika Imrichová
Materská škola Jurkovičova 17, 080 09 Prešov
e-mail: imrichova@gmail.com

Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Nám. A. Hlinku 56, 034 01 Ružomberok
e-mail: jablonsky@fedu.ku.sk

Mgr. Kristína Janíková
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: kristina.janikova@gmail.com

Bc. Markéta Janková, DiS.
absolventka Pedagogické fakulty Masarykovej univerzity
obor Sociální pedagogika a volný čas

Doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D.
Katedra pedagogiky
Teologická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
e-mail: kaplanek@tf.jcu.cz

PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: okascak@truni.sk

PhDr. Dana Knotová, PhD.
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: knotova@phil.muni.cz

PaedDr. Dana Kollárová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: dana.kollarova@truni.sk

Prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD.
Ústav pedagogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
Ul.17. novembra 1, 080 01 Prešov
e-mail: igkom@unipo.sk

Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: mkoutekova@pdf.umb.sk

PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava,
e-mail: barbora.kovacova@truni.sk

Mgr. Eva Kováčová
CVČ Včielka,
Športovcov 904, 020 01 Púchov,
e-mail: cvc.vcielka@post.sk

Prof. PhDr. Emília Kratochvílová, CSc.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská Univerzita v Trnave
Priemyselná ul. 4, 918 43 Trnava
e-mail: ekratoch@truni.sk

Ing. Mária Krosnerová
Katedra prírodovedných a technických disciplín
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
ul.17. novembra 1., 08016 Prešov
e-mail: muska@unipo.sk

Doc. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
e-mail: mkryston@pdf.umb.sk

PaedDr. Milan Kubiatko
Katedra biológie
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: mkubiatko@centrum.sk

PhDr. Viera Kudriová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail : viera.kudriova@centrum.sk

PhDr. Stanislav Kunák
Centrum výchovnej a psychologickej prevencie pri Pedagogicko-psychologickej poradni
Fraštacká 4, 920 01, Hlohovec
e-mail: cvpp.kunak@azet.sk

Mgr. Andrea, Lehenová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: lehenova @centrum.sk

Mgr. Peter Lenčo
Rada mládeže Slovenska,
Pražská 11, 811 04 Bratislava,
e-mail: politika@rms.mladez.sk

PaedDr. Naďa Lohynová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: nada.lohynova@truni.sk

Mgr. Alena Majerská
SOŠ, Jesenského 903, 980 61 Tisovec
e-mail: almajer @ centrum.sk

PaedDr. Jolana Manniová, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: Jolana.Manniova@fedu.uniba.sk

Doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Náměstí TGM 1279, 760 01 Zlín
e-mail: masariko@centrum.sk

PaedDr. Monika Miňová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 08001 Prešov
e-mail: minova@unipo.sk

Doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Brno, Poříčí 31 – 603 00
e-mail: nemec@ped.muni.cz

Ing. Jaroslav Novák, Ph.D.
Katedra informačních technologií a technické výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha 1
e-mail: jaroslav.novak@pedf.cuni.cz

PhDr. Alexandra Ondrejková
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
e-mail: ondrejka1@chello.sk

PhDr. Jiřina Pávková
Katedra informačních technologií a technické výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
M.D.Rettigové, Praha 1
e-mail: jirina.pavkova@pedf.cuni.cz

PaedDr. Ján Pochanič
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 15, Prešov
e-mail: pochanic@unipo

Ing. Beata Puobišová
SCHOLA LUDUS
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave
Mlynská dolina, 842 48 Bratislava 4
e-mail: puobisova@fmph.uniba.sk

Mgr. Peter Sabol
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 15, 081 16 Prešov
e-mail: psabol@unipo.sk

Mgr. Jan Sýkora
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 61, 500 02 Hradec Králové 2
e-mail : jan.sykora.4@uhk.cz

Mgr. Ivo Šereš
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratisalve
Gondova 2, 818 01 Bratislava 16
e-mail: ivo.seres@gmail.com

Mgr. Silvia Šuverová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 831 02 Bratislava 3
e-mail: Silvia.suverova@fedu.uniba.sk

Doc., PhDr. Viola Tamášová, CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail : viola.tamasova@fedu.uniba.sk

PaedDr. Renata Tóthová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratisalve
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: renata.tothova@fedu.uniba.sk

PhDr., Mgr. Kateřina Trnková
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: trnkova@phil.muni.cz

Mgr. Vladimír Uherek
Husova 488, 798 52 Konice,
e-mail: vlado.uherek@iol.cz

PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové 3
e-mail: monika.zumarova@uhk.cz

Názov: Pedagogika voľného času - teória a prax
Emília Kratochvílová (eds.)

Vydavateľ: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Rok vydania: 2008
Rozsah: 372 strán
Náklad: 200 kusov
Tlač: Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko TU a VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied

ISBN 978-80-8082-171-5
EAN 9788080821715