

Školský klub dětí z pohľadu vychovávateľov

Mária Kožuřová, Jiří Dostál,
Jana Nemcová, Miriama Hrubá

Bratislava 2018

Recenzentky:

prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

doc. PhDr. Milota Zelinová, CSc.

Jazyková korektúra:

Mgr. Lenka Szentesiová, PhD.

Publikácia vyšla s podporou grantu VEGA: 1/0443/18 Analýza sebaregulačných štýlov učenia sa študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika a s finančnou podporou Katedry predprimárnej a primárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.

1. vydanie

© prof. PhDr. Mária Kozuchová, CSc., a kol.

© Univerzita Komenského v Bratislave

ISBN 978-80-223-4579-8

Obsah

Úvod.....	7
1 Aktuálne výzvy a význam riešenia problematiky voľného času a školského klubu detí.....	11
1.1 Voľný čas v kontexte ekonomicko-technologického a spoločenského rozvoja 21. storočia.....	13
1.2 Pohľad do minulosti trávenia voľného času ako inšpirácia pre budúcnosť v kontexte digitálnych technológií.....	14
1.3 Súčasné a perspektívne požiadavky na školské vzdelávanie v súvislosti s trávením voľného času.....	16
1.4 Vzdelávanie v oblasti voľného času	17
1.4.1 Vzdelávanie profesionálov pôsobiacich v oblasti voľného času.....	17
1.4.2 Vzdelávanie rodičov.....	18
1.4.3 Vzdelávanie jedincov v oblasti sebariadenia voľnočasových aktivít	18
1.4.4 Vzdelávanie jedincov prostredníctvom voľného času.....	20
1.5 Školský klub detí a jeho význam pre súčasnú generáciu detí a ich rodičov.....	21
1.6 Analýza výsledkov výskumu so zameraním na školský klub detí ako vstupná báza pre koncepciu a realizáciu empirického výskumu	24
2 Voľný čas a potreba jeho pedagogického ovplyvňovania	26
2.1 Základné pojmy a významní predstavitelia pedagogiky voľného času	27
2.2 Funkcie voľného času	32
2.2.1 Výchovno-vzdelávacia funkcia voľného času	33
2.2.2 Zdravotná funkcia voľného času.....	34
2.2.3 Sociálna funkcia voľného času.....	34

2.2.4	Preventívna funkcia voľného času	35
2.3	Princípy výchovy vo voľnom čase	36
3	Determinanty využívania voľného času	
	v mladšom školskom veku	41
3.1	Premeny vnímania voľného času	42
3.2	Vplyv spoločenských faktorov na využívanie voľného času	47
3.3	Súčasný spôsob trávenia voľného času detí	
	mladšieho školského veku.....	49
3.3.1	Neorganizované využitie voľného času	50
3.3.1.1	Trávenie voľného času s rodinou	50
3.3.1.2	Trávenie voľného času s rovesníkmi.....	52
3.3.1.3	Trávenie voľného času samotársky	53
3.3.1.4	Trávenie voľného času s informačnými	
	technológiami.....	54
3.3.2	Organizované využitie voľného času	58
3.3.2.1	Školské kluby detí	58
3.3.2.2	Strediská pre voľný čas detí.....	59
4	Školský klub detí.....	62
4.1	Charakteristika zariadenia	63
4.2	Obsah činností v školskom klube detí.....	64
4.3	Výchovný program školského klubu detí.....	70
4.3.1	Obsah výchovného programu školského klubu detí	72
4.3.2	Aké zmeny priniesli najnovšie zákony do činnosti	
	školského klubu detí?.....	76
5	Rozvoj kľúčových kompetencií v kontexte školského klubu detí.....	78
5.1	Terminologické vymedzenie pojmu kľúčové kompetencie	78
5.2	Osvojovanie kľúčových kompetencií	
	vo výchovno-vzdelávacom procese	80
5.3	Postup pri rozvíjaní a hodnotení kľúčových kompetencií	
	vo výchovno-vzdelávacom procese	84
5.4	Kompetencie rozvíjané v školskom klube detí.....	89
6	Osobnosť vychovávateľa v školskom klube detí	92
6.1	Vymedzenie kompetencií vychovávateľa	93
6.2	Návrh štruktúry kompetenčného profilu vychovávateľa	97

6.3	Charakteristika jednotlivých dimenzií kompetencií	99
6.3.1	Dimenzia žiak/dieťa	99
6.3.2	Dimenzia pedagogický pracovník.....	100
6.3.3	Dimenzia edukačný proces	103
7	Analýza výskumov v oblasti školského klubu detí.....	107
7.1	Spôsob analýzy	107
7.2	Výsledky analýzy	108
7.2.1	Výskumy domácich autorov, primárne zamerané na problematiku školského klubu detí	108
7.2.2	Výskumy zahraničných autorov zamerané na problematiku školského klubu detí	113
8	Školský klub detí z pohľadu vychovávateľov – výskumná časť.....	119
8.1	Výskumné ciele a výskumné otázky	119
8.2	Metódy výskumu a nástroje.....	121
8.2.1	Pološtruktúrované interview	121
8.2.2	Interpretatívna fenomenologická analýza.....	121
8.3	Výskumný súbor	122
8.4	Spôsoby spracovávaní a analýzy dát	123
9	Analýza a interpretácia výsledkov	127
9.1	Cesta k povolaniu vychovávateľa v školskom klube detí	128
9.1.1	Vychovávateľ ako vysnívané povolanie vs. vychovávateľ – povolanie na druhom mieste.....	130
9.1.2	Realita uvádzajúceho vychovávateľa alebo „hodenie do vody“	132
9.2	Interpersonálne vzťahy.....	136
9.2.1	Hierarchia vychovávateľa školského klubu detí	136
9.2.2	Interpersonálne vzťahy v školskom klube detí – Riaditeľ školy.....	138
9.2.3	Interpersonálne vzťahy medzi vychovávateľmi školského klubu detí	139
9.2.4	Interpersonálne vzťahy – vzťah učiteľov a vychovávateľov.....	141
9.2.5	Interpersonálne vzťahy v školskom klube detí – Rodičia detí	143

9.2.6	Interpersonálne vzťahy v školskom klube detí – Príbuzní vychovávateľa.....	146
9.3	Aktívny život v školskom klube detí.....	147
9.3.1	Záujmové činnosti ako súčasť výchovy mimo vyučovania.....	149
9.3.2	Oddychové a rekreačné činnosti vo výchove mimo vyučovania.....	154
9.3.3	Sebaobslužné činnosti vo výchove mimo vyučovania.....	155
9.3.4	Príprava na vyučovanie vo výchove v školskom klube detí	156
9.3.5	Harmonogram činností v školskom klube detí.....	157
9.3.6	Pomôcky a materiály/Didaktické prostriedky v školskom klube detí	160
9.3.7	Metódy a princípy výchovy v školskom klube detí.....	161
9.3.8	Ďalšie kompetencie vychovávateľa.....	166
9.4	Možnosti profesijného rastu vychovávateľa.....	170
9.5	Potenciál povolania vychovávateľa	172
9.6	Negatíva v povolani vychovávateľa v školskom klube detí	176
9.7	Odporúčania na zefektívnenie chodu školského klubu detí ...	187
9.8	Diskusia	192
10	Záver 10 Záver 196	196
	Záver	200
	Zoznam tabuliek, obrázkov, schém.....	202
	Zoznam bibliografických odkazov	203
	Príloha	220
	Anotácia.....	224
	Resumé.....	225
	Profil autorov.....	226

Úvod

Voľný čas je v súčasnosti neoddeliteľnou súčasťou života človeka vo všetkých životných fázach a sociálnych prostrediach. Problematika voľného času detí obzvlášť zamestnáva pozornosť odborníkov z mnohých oblastí. Predovšetkým z dôvodu pozitívneho ovplyvňovania vývoja a zrenia mladých ľudí. Voľný čas väčšina autorov chápe ako čas, ktorý jedincovi zostane po splnení si všetkých pracovných alebo študijných povinností. Voľný čas by mal jedincovi v prvom rade poskytnúť priestor na kultiváciu jedinečnosti v zmysle rozvoja osobnostných kvalít, ktoré pozitívne ovplyvnia celkovú kvalitu jeho života. Aktivity vo voľnom čase by mali prinášať jedincovi radosť a pocit sebauspokojenia, čo významne prispieva k jeho zdravému psychickému vývoju a poznaniu vlastnej hodnoty. Intervenciou do voľného času detí a mládeže v podobe priameho či nepriameho výchovného pôsobenia by okrem rodičov detí mali prispieť aj kvalifikovaní pedagogickí pracovníci. V našom systéme vzdelávania a výchovy túto úlohu zabezpečujú mnohé inštitúcie a organizácie, medzi ktoré patrí i školský klub detí. Školský klub detí zabezpečuje ideálny plánovaný a cieľavedomý výstup dosahovaný systematickým a postupným výchovno-vzdelávacím procesom. Dieťa v školskom klube si osvojuje kľúčové kompetencie na úrovni, ktorá zodpovedá jeho individuálnym osobnostným možnostiam a dĺžke jeho pobytu v zariadení.

Priebeh a výsledky výchovného pôsobenia v zariadení ovplyvňuje vychovávateľ, ktorý je rozhodujúcim činiteľom. Na osobnosť vychovávateľa sú kladené náročné osobnostné i kvalifikačné požiadavky. Vo všeobecnosti sa zdôrazňuje skutočnosť, že ide skôr o poslanie než o profesiu. Z osobnostných požiadaviek sa zdôrazňuje predovšetkým pozitívny vzťah k deťom a celková osobnostná zrelosť. Základnými predpokladmi rozvoja pozitívneho vzťahu k deťom sú autenticita, empatia a kongruencia.

Publikácia sa zameriava na problematiku výchovy mimo vyučovania. V prvej kapitole sa zameriavame na aktuálne výzvy a význam riešenia problematiky voľného času a školského klubu detí. Voľný čas chápeme v kon-

texte ekonomicko-technologického a spoločenského rozvoja 21. storočia. Existujú predikcie, že s pribúdajúcim časom budeme v 21. storočí disponovať takým množstvom voľného času, že z toho vyrastú buď vážne problémy pre naše utváranie života, alebo vzniknú nesmierne šance na rozvoj osobnosti človeka a kvality jeho života (Pries, 2006). V dôsledku zvyšujúceho sa využívania komunikačných technológií bude stále viac dochádzať k stieraniu doterajších ostrých hraníc medzi pracovnou dobou a voľným časom. Uvedené skutočnosti sa stali impulzom na spracovanie 2. kapitoly, v ktorej riešime problematiku voľného času z pedagogického hľadiska. Pozornosť venujeme základným pojmom, funkcií a princípom voľného času a významným predstaviteľom pedagogiky voľného času.

V tretej kapitole sme svoju pozornosť zamerali na historické premeny vnímania voľného času u nás aj vo svete. Na premeny vnímania voľného času mali vplyv rôzne spoločenské faktory. Ukazuje sa, že niektorí ľudia svoj voľný čas využívať nemôžu, pretože sa výrazne prehlbila sociálna nerovnosť. Počet najchudobnejších krajín sveta sa od roku 1971 do konca storočia zvýšil z 25 na 43. Medzi chudobných patrilo 1,5 miliardy ľudí (teda viac ako štvrtina svetovej populácie) a ich počet každoročne vzrastal o 25 miliónov (OSN, 1998). V ďalšej časti kapitoly analyzujeme formy trávenia voľného času detí mladšieho školského veku, a to organizovaný aj neorganizovaný voľný čas. V domácom či školskom prostredí sa deti učia používať tablety, notebooky či smartfóny (Nemcová, 2014). Z reprezentatívnej štúdie z USA, ktorá bola vykonaná na viac než 2 000 deťoch a mladých ľuďoch vo veku od 8 do 18 rokov, vyplýva, že mladí ľudia venujú digitálnym médiám 7,5 hodiny denne, čo je niekedy viac času, než venujú spánku. Tieto a podobné výskumy týkajúce sa využívania digitálnych technológií deťmi majú veľký význam, a to najmä z hľadiska ich vplyvu na formovanie osobnosti. Aj preto je potrebné venovať sa dôsledkom používania digitálnych technológií deťmi príslušného veku vo voľnom čase.

V 4. kapitole pozornosť venujeme výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí (charakteristike zariadenia, obsahovej činnosti a výchovnému programu klubu). Zároveň analyzujeme zmeny, ktoré priniesli najnovšie zákony do činnosti školského klubu detí. V zmysle zákona 324/2012 Z. z. bolo potrebné odlíšiť zameranie činností centier voľného času a školských klubov detí. V 5. kapitole sa zameriavame na rozvoj kľúčových kompetencií detí v kontexte školského klubu a ich osvojovanie. Šiesta kapitola je venovaná problematike osobnosti vychovávateľa v školskom

klube detí. Vychovávateľ je priamo zodpovedný za svojich zverencov po stránke vývinovej, ale aj po stránke bezpečnostnej. Dokáže využívať rôzne formy výchovného pôsobenia a správne diagnostikovať kvality jedincov. Výchovno-vzdelávaciu činnosť plánuje, organizuje, kontroluje. Prostredníctvom jednotlivých činností rozvíja schopnosti detí a ich vlohy. Pri analýze osobnostných kompetencií vychovávateľa v školskom klube detí sme prišli k záveru, že spoločnosť kladie na vychovávateľov vysoké nároky a očakáva ich splnenie. Problémom, na ktorý viacerí odborníci poukazujú, je otázka uznávania autority vychovávateľa.

Aby sme zistili, ako vnímajú svoje postavenie samotní vychovávateľa školského klubu detí, urobili sme kvalitatívny výskum zameraný na osobnosť vychovávateľa, ktorý prezentujeme v kapitolách 8 až 10. Naším zámerom bolo zmapovať/porozumieť prežívaniu a skúsenostiam vychovávateľa, identifikovať stratégie edukácie v školskom klube detí a fenomény, ktoré vychovávateľovi komplikujú realizáciu výchovy, identifikovať profesijné predstavy vychovávateľa a zistiť potenciál školského klubu detí vyplývajúci z činností a aktivít, ktoré spadajú do výkonu povolania vychovávateľa. Na akej úrovni sa nám podarilo svoje zábery naplniť, to posúdi čitateľ tejto publikácie. Problematiku sme sa snažili spracovať s veľkou láskou a porozumením profesii vychovávateľa. Za podporu v overovaní postavenia vychovávateľa v školskom klube detí chceme poďakovať riaditeľom základných škôl, ktorí nám výskum dovolili zrealizovať, všetkým vychovávateľkám, ktoré sa výskumu zúčastnili, PaedDr. Róbertovi Osadanovi, PhD. – vedúcemu Katedry predprimárnej a primárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave, ktorý nás pri tvorbe publikácie podporoval, Mgr. Ľubici Čierťažskej, PhD., ktorá sa od začiatku podieľala na tvorbe publikácie, ale spoluprácu musela prerušiť zo zdravotných dôvodov. Ďakujeme oponentkám publikácie prof. PhDr. Eve Šmelovej, PhD., a doc. PhDr. Milote Zelinovej, CSc., za podnety, ale aj za láskavé a povzbudivé slová.

Mária Kožuchová
vedúca autorského kolektívu

1 | Aktuálne výzvy a význam riešenia problematiky voľného času a školského klubu detí

Pri neznalosti veci by bolo možné na voľný čas pozeráť ako na niečo menej významné. Veď jeho zmyslom nie je vytváranie hodnôt, ekonomický prospech ani rast bohatstva, čo by však ani nebolo podstatou existencie človeka. Napriek tomu je voľný čas pre človeka mimoriadne významný – prináša zábavu, relaxáciu, uvoľnenie a slobodné rozhodovanie, nezávislé od uspokojovania pracovných a študijných povinností či biologických potrieb a rodinných povinností. Tento pohľad zohráva stále väčšiu úlohu, naberať na sile, a to najmä v kontexte súčasného rozvoja spoločnosti.

Vo všeobecnej rovine je čas oveľa vzácnejší než peniaze. Čas je pre človeka obmedzený zdroj, ktorý je nenahraditeľný a nezvratný. Preto s ním musí človek nakladať rozumne a s úctou. Je veľmi dôležité, aby sa s ním naučil hospodáriť v prospech svoj i spoločnosti. Edwards (2015) okrem ostatných citátov uvádza v tomto kontexte veľmi výstižnú myšlienku J. J. Rousseaua, a to že „Dobre využitý čas predstavuje čas ešte oveľa vzácnejší“ („One loses all the time which he might employ to better purpose“). Pri ekonomickom pohľade rozhodovanie človeka, či má alebo nemá pracovať, nadobúda podobu spotrebiteľského rozhodovania (Holman, 2011). Ako ďalej autor uvádza, človek sa vlastne rozhoduje medzi voľným časom (osobitným statkom) a ostatnými statkami, ktoré by si mohol kúpiť za mzdu.

Dnes sa ponúka celý rad organizovaných voľnočasových aktivít, ktorých sa dieťa môže zúčastniť. Pre rodičov je to, samozrejme, pohodlnejšie, môžu sa potom venovať svojim aktivitám, ale čo to urobí so vzťahom medzi dieťaťom a rodičom? Aj keď bude dieťa navštevovať najlepšie krúžky s výbornými učiteľmi a vedúcimi, ale nebude tráviť svoj voľný čas s rodičmi, začne sa vzťah dieťaťa a rodiča strácať kdesi v hmle (Novotná, 2008). To dokazuje aj prípadová štúdia malej Esterky (Machová, 2015). Nemala ešte ani 5 rokov a vo svojom týždennom rozvrhu nemala chvíľu pre seba. Esterka chodila do súkromnej anglickej materskej školy. Každodenný program tam bol

úžasne pestrý; jedna skvele organizovaná aktivita nadväzovala na ďalšie a ďalšie. Nenásilné učenie jazyka striedali hudobné chvíľky, dramatické a recitačné okienko, výtvarná, atletická miniprípravka aj detská joga. Ďalší rok pribudlo plávanie, keramický krúžok, tanečná prípravka – materská škola mala naozaj unikátny program. Veľmi zamestnaní Esterkini rodičia boli nadmieru spokojní... Von s matkou a s deťmi z okolia rozhodne nechodila – nemala čas. Po nabitom programe v materskej škole ju čakala gymnastická prípravka, súkromné hodiny klavíra a zborový spev. Keď sa jej spokojní rodičia spýtali, kam by chcela ísť na prázdniny, jedným dychom uviedla: „K babičke na Moravu!“ U babičky na dedine sa totiž nikam neponáhľala. Esterka chcela mať jednoducho pokoj a čas, ktorý bude patriť len jej samej. Čas, ktorý si bude organizovať sama. Na uvedenom príklade dobre vidíme dôležitosť voľného času a jeho nevyhnutnosť vnímanú aj malým dieťaťom. Je žiaduce nechať dieťa užívať si detstvo. V zhode s našim názorom aj Labusová (2015) uvádza, že nie je nutné organizovať dieťaťu všetok voľný čas, že je potrebné mu ponechať pár hodín týždenne na trochu „obyčajného leňošenia“. Vidíme, že pri nazeraní na voľný čas z pohľadu rodiny je tento čas pre dieťa nad všetky peniaze, je na nezaplatenie, je prirodzenou nutnosťou. Je nevyhnutné pamätať na to, že strediská voľného času, záujmové krúžky ani združenie detí a mládeže nie sú miestom, kam máme deti čo najčastejšie umiestňovať. Podstatná je rodina, pretože spomienky na spoločne strávené chvíle môže nahradiť len máločo.

Súčasná poňatia definujú voľný čas ako dobu, počas ktorej človek koná činnosti podľa svojej vôle takou intenzitou, aby sa dosiahli pozitívne efekty (odpočinok, relaxácia, uspokojenie potrieb súvisiacich so záujmami...) a bez cielenej prospešnosti pre spoločnosť. Týmto však spoločenskú prospešnosť nemožno vylučovať, pretože existujú aktivity, ktoré človek vykonáva vo voľnom čase, a napriek tomu môžu prinášať uspokojenie a súčasne byť spoločensky prospešné. Je to svojský a subjektívne vnímaný, kultúrne a spoločensky podmienený fenomén, v rámci ktorého sa jedinec alebo skupina ľudí (deti, mládež, dospelí) slobodne rozhodujú o spôsobe sebarealizácie prostredníctvom rozmanitých činností (športových, kultúrnych, technických a pod.), ktorými naplňujú svoje potreby (predovšetkým sekundárne) a rozvíjajú svoje záujmy (Němec, 2010; Kolaříková, Němec, 2017).

Pojem „voľný čas“ sa stal multidisciplinárnym, je študovaný z pohľadu sociológie, pedagogiky, psychológie, špeciálnej pedagogiky, ekonómie, práva a ďalších vedných odborov. Pavlisová (2012) uvádza, že sociologické

hľadisko zahŕňa pracovný, viazaný a voľný čas, pedagogické členenie rozlišuje čas pracovný, mimopracovný, čiastočne voľný a voľný. Psychologický pohľad spočíva v delení času na hru, učenie, prácu a voľný čas. Preto ani v zásade nemôže existovať jednotné vymedzenie, a ak chceme voľný čas študovať v komplexnej rovine, je potrebné sa orientovať na prierezovo poňatý diskurz.

1.1 Voľný čas v kontexte ekonomicko-technologického a spoločenského rozvoja 21. storočia

Vzhľadom na to, že na voľný čas majú právo všetci ľudia (United Nations, 1948), mali by mať všetci voľný čas k dispozícii a príležitosť si ho užiť. Nie vo všetkých krajinách je tento postulát plne platný. S ohľadom na naše podmienky však Dumazedier (1966) už v minulosti písal o existencii voľného času ako o hromadnom jave. Dokonca existujú predikcie, že v 21. storočí budeme disponovať takým množstvom voľného času, že z toho vyrastú buď vážne problémy pre naše utváranie života, alebo vzniknú nesmierne šance na rozvoj osobnosti človeka a kvality jeho života (Pries, 2006). Táto skutočnosť, najmä v kontexte ekonomicko-technologického a spoločenského rozvoja, nadobúda čoraz väčší význam, na čo reagujeme touto publikáciou s pedagogickým zameraním. V súvislosti s uvedenými rozvojovými trendmi sa značne rozšíria možnosti práce na diaľku (bez dochádzania do zamestnania) a v niektorých profesiách sa stanú úplne bežnými. V súlade s analýzou týkajúcou sa vplyvu priemyslu 4.0 na trh práce (NVF-NOZV, 2017) sme toho názoru, že v dôsledku vyššie uvedeného a za súčasného zvyšujúceho sa využívania komunikačných technológií bude stále viac dochádzať k stieraniu doterajších ostrých hraníc medzi pracovnou dobou a voľným časom. Nie že by neboli vzájomne odlíšiteľnými, avšak budú sa častejšie striedať a nadobúdať ráz nepravidelnosti z hľadiska časového rozvrhnutia. Viac než predtým začne miznúť tradičné usporiadanie cca 8 hodín práce nasledované voľným časom, starostlivosťou o rodinu a domácnosť, spánkom a pod. Uvedené skutočnosti sa stali impulzom na spracovanie kapitoly 2.

1.2 Pohľad do minulosti trávenia voľného času ako inšpirácia pre budúcnosť v kontexte digitálnych technológií

V histórii dochádzalo k premenám vnímania voľného času, a to od času na rozprávanie, čítanie veršov a stretávanie sa s priateľmi (staroveké Grécko)¹ – nešlo teda o „*dolce far niente*“, čiže „*sladké ničnerobenie*“, leňošenie a nudu –, cez čas na modlitby, rozjímanie, zábavu (stredovek), nazeranie na voľný čas ako na priestor pre zaháľanie v negatívnom slova zmysle (renesancia), ďalej cez tendenciu centrálne organizovať voľný čas (obdobie socializmu) až k súčasnému poňatiu. To možno v našej spoločnosti charakterizovať z hľadiska slobody voľby ako vysoko individualizované, lež ovplyvňované vonkajšími faktormi. Záleží na každom z nás, ako, kedy a kde chceme voľný čas tráviť, pôsobia tu však vplyvy, ktoré naše slobodné rozhodovanie usmerňujú.

Nemožno na tomto mieste aspoň čiastočne nespomenúť utopistických mysliteľov. Spomeňme Mora (1978), ktorý navrhoval, aby človek pracoval iba 6 hodín a s voľným časom nakladal podľa svojej ľubovôle a rozhodnutia. Ten mal slúžiť na zábavu a byť využitý predovšetkým na vzdelávanie, ktoré malo zásadný význam. Campanella (1979) išiel ešte ďalej, navrhoval, že sa má pracovať len 4 hodiny denne, zvyšok dňa by mal človek stráviť podľa seba a naplniť ho radosťou a uspokojením. Fourier sa vo svojich myšlienkach vydal iným smerom. Navrhoval, aby každý vykonával to, na čo má najlepšie predpoklady a najväčšie vlohy. Ako uvádza Janiš (2004), práca by bola orientovaná na uspokojujúcu činnosť a bola by „milujúca“ (*amoureux*) v tom zmysle, že by medziľudské vzťahy vo falange charakterizovala mimoriadna emocionálna intenzita. Členovia jednotlivých zoskupení (*falanga*) by milovali prácu a milovali by sa navzájom.² Ako je zreteľné, nazeranie na voľný čas z historického hľadiska je pre súčasný a budúci vývoj veľmi významné, a preto sa budeme touto problematikou podrobnejšie zaoberať v kapitole 3.

Keďže je súčasná doba charakteristická masívnym využívaním digitálnych technológií, je nevyhnutné túto problematiku riešiť aj v kontexte

¹ Filozofi Platón a Aristoteles považovali voľný čas za spôsob osobnostného a spoločenského rozvoja (Welton, 1979).

² Pomerne ucelený historický exkurz vo svojej práci predkladá Krystoň (2013) alebo Přádka (1999).

voľného času detí a následne prebádať špecifiká v spojitosti so školským klubom detí. Počítače, smartfóny, tablety, herné konzoly, inteligentné televízie a iné smart zariadenia, akoby sa stávali všadeprítomnými. Hovorí sa o digitálnom veku a digitálnej spoločnosti. Je však otázkou, či pedagogická teória reaguje na tieto zmeny dostatočne rýchlo a výchovno-vzdelávacia prax úplne adekvátne voči súčasným aj budúcim výzvam.

V medzinárodnom meradle ide o významnú oblasť podrobovanú početným výskumom, o ktorú už dlhšie javí záujem odborná i laická verejnosť, porov. napr. Plowman (2015), Doliňáková (2017) alebo Downey, Hayes, O'Neill (2004), pretože digitálne technológie sa v rámci voľného času detí preukázateľne objavujú v stále väčšej miere. Na území Slovenska však táto skutočnosť akoby nebola úplne reflektovaná. Nemožno tvrdiť, že by neexistovali čiastkové štúdie, tých je celý rad, ale situácia si žiada realizáciu reliabilných výskumných zisťovaní, ktorá by okrem iného riešila otázky využívania digitálnych technológií v školských kluboch detí. Predovšetkým to, či majú vychovávateľky osvojené patričné kompetencie spojené s využívaním technológií na výchovné účely, ako ich ďalej rozvíjať a ako efektívne a čo najlepšie usmerňovať mieru využívania digitálnych technológií deťmi. Samostatnou podoblasťou by mohli byť subproblémy týkajúce sa kyberšikany, sextingu (Griffin, 2014), závislosti od digitálnych technológií a ďalšie.

Bolo by chybou prikladať využívaniu digitálnych technológií v rámci aktivít ŠKD negatívne konotácie. Pri výchovnom pôsobení by mali plniť dôležitú úlohu, avšak podstatná je individualizácia. Preto by mal mať vychovávateľ prehľad o využívaní digitálnych technológií deťmi v škole a mimo nej, teda aj v rodinnom prostredí, a to tak z hľadiska kvality, ako aj kvantity. To znamená, že musí vedieť, na aký účel sú digitálne technológie deťmi využívané, ale aj v akej miere. Ak má túto znalosť, môže výchovné pôsobenie lepšie prispôbiť konkrétnym potrebám detí. Napr. jedno môže pochádzať zo sociálne slabšej rodiny a účelné využitie digitálnych technológií možno v tomto prípade považovať za jednoznačné pozitívum na druhej strane môže existovať dieťa, ktoré vykazuje znaky nevhodného využívania digitálnych technológií, alebo závislosti od nich, a vtedy treba vhodne intervenovať. Netvrdíme, že optimálnou cestou je zákaz využívania digitálnych technológií, ale skôr zmysluplné využívanie v zodpovedajúcej miere.

1.3 Súčasné a perspektívne požiadavky na školské vzdelávanie v súvislosti s trávením voľného času

Je skutočnosťou, že voľný čas so školským vzdelávaním súvisí, hoci to nemusí byť pri povrchnom pohľade úplne zjavné. Možno povedať, že koncept školského vzdelávania je primárne venovaný príprave jednotlivcov na prácu. To nie je úplne presná a vyčerpávajúca téza. Hlavným zmyslom vzdelávania je pomôcť jednotlivcom pri rozvoji postojov a hodnôt a získať vedomosti a zručnosti, ktoré im umožnia byť spokojní so životom, radovať sa a cítiť sa bezpečne (porov. Sivan a Ruskin, 2000). Spokojnosť so životom sa viaže nielen k rovine pracovnej, ale i mimopracovnej – rodina, voľný čas, záujmy a pod. Vzdelávanie sa v širšom poňatí nevzťahuje len k vedomostiam a poznávaniu, teda k rozvíjaniu rozumových schopností, ale aj k osvojovaniu sociálnych a ďalších zručností, duchovných, morálnych a estetických hodnôt a žiaducich vzťahov k ostatným ľuďom aj k spoločnosti ako celku, k emocionálnemu a voľnému rozvoju, v neposlednom rade potom k schopnosti uplatniť sa v meniacich sa podmienkach zamestnanosti a tým aj trhu práce (Biela kniha, 2001, s. 14). Na odlišnosti užitočnej práce a voľného času v kontexte vzdelávania upozornil Dewey (1916, s. 293): pravdepodobne najhlbšie zakorenený protiklad, ktorý sa ukazuje vo vzdelávacej histórii je vzdelávanie pre užitočnú prácu a vzdelávanie pre voľnočasový život (*life of leisure*). Už samotné pojmy odrážajú odlišnosť v rámci spoločenského života. Dewey si kladie otázku, ako čo najúčinnejšie zabezpečiť spoločné dosahovanie vzdelávacích cieľov v oboch oblastiach súčasne. Dospieva k názoru, že je žiaduce vzájomné prekrývanie.

Za jednu z hlavných strategických línií rozvoja vzdelávania možno od začiatku 21. storočia považovať uspokojovanie a vyvolávanie vzdelávacích potrieb detí, mládeže a dospelých zodpovedajúcim zvyšovaním kapacít v školách a ďalších vzdelávacích i mimoškolských inštitúciách tak, aby bola zaistená dostupnosť všetkých úrovní vzdelávania a poskytovaná príležitosť k maximálnemu rozvoju rôznorodých schopností všetkým jedincom v priebehu celého života v súlade s princípom spravodlivosti a využívania talentov (Biela kniha, 2001, s. 18). Za významný prostriedok na napĺňanie uvedenej vízie sa považuje zriadenie alebo posilnenie špecializovaného odboru „*pedagogika voľného času*“, „*sociálna pedagogika*“ alebo „*vychovateľstvo*“ pri fakultách pripravujúcich učiteľov. Uvedenou problematikou

sa zaoberáme čiastočne v kapitole 3 a ďalej so zameraním na školský klub detí (ďalej len ŠKD) v kapitole 4.

1.4 Vzdelávanie v oblasti voľného času

Pojmy vzdelávanie a voľný čas môžu na prvý pohľad pôsobiť protichodne. Napriek tomu medzi nimi môžeme nájsť vzájomnú súvislosť. Existuje hneď niekoľko rovín, kde sa voľný čas a vzdelávanie stretávajú:

- vzdelávanie (príprava, výchova) profesionálov pre zákazkové plánovanie, prípravu a riadenie voľnočasových aktivít poskytovaných ďalším jedincom (klientom),
- vzdelávanie rodičov na plánovanie, prípravu a riadenie voľnočasových aktivít vlastnej rodiny so zreteľom na voľný čas svojich detí,
- vzdelávanie jedincov v tom, ako pre seba zmysluplne plánovať, s ohľadom na svoje prania voliť a následne k svojmu prospechu užívať voľnočasové aktivity,
- vzdelávanie prostredníctvom voľného času, kedy sú voľnočasové aktivity príležitosťou na využitie v škole získaných znalostí a zručností, alebo naopak prostriedkom na získanie nových vedomostí a zručností (záujmové vzdelávanie).

1.4.1 Vzdelávanie profesionálov pôsobiacich v oblasti voľného času

Príprava profesionálov musí byť realizovaná systematicky, na odbornom teoretickom základe a vo vzájomnom prepojení s praxou. Je uskutočňovaná spravidla na stredných a vysokých školách, prípadne i v špecializovaných výcvikových strediskách. Je podstatné získať uchádzačov o štúdium s vhodnými osobnostnými a vedomostnými predpokladmi a následne rozvinúť optimálny mix kompetencií, ktoré absolventovi umožnia kvalifikovaný výkon profesie pedagóga voľného času (inštruktora, rekreológa, vedúceho záujmového útvaru, vychovávateľa ŠKD...). Študenti sú v rámci voľnočasových štúdií formálne vzdelávaní tak, aby mohli následne vytvárať príležitosti a poskytovať voľnočasové aktivity pre druhých. Časť tohto vzdelávania spočíva v tom, ako pripravovať, rozvíjať, realizovať a hodnotiť voľnočasové aktivity (jednorazové akcie, kurzy alebo ucelené programy), zatiaľ čo ďalšia časť tohto vzdelávania zahŕňa posúdenie osobných hodnôt, postojov a presvedčení o voľnočasových aktivitách a osobné zapojenie do

voľnočasových aktivít formou vlastného zážitku (Encyclopedia of Recreation and Leisure in America, 2014). Nejde o jednoduchú záležitosť, a preto sa týmto podrobnejšie zaoberáme v kapitolách 5 a 6.

1.4.2 Vzdelávanie rodičov

Prebieha na neprofesionálnej úrovni, avšak tiež s vysokou mierou zodpovednosti, pretože deťom voľný čas organizujú rodičia.³ Predovšetkým ide o individualizovanú záležitosť, avšak nezriedka vznikajú aj na rôznej úrovni organizované združenia rodičov, ktoré sa usilujú o zmysluplné naplnenie voľného času detí spoločnými silami. Na túto úlohu neexistuje žiadna špeciálna a systematická príprava. Čiastočne to môže byť súčasťou rodinnej výchovy realizovanej na základných školách, kde predovšetkým ide o skúsenostné učenie, tzn. cielené prenášanie poznatkov z (pra)rodičov na potomka (tzv. rady starých rodičov svojim potomkom, ktorí majú deti), získavanie poznatkov na základe vlastného prežívania (vieme, čo nám ako dieťaťu vyhovovalo, aké sme mali túžby, čo nás uspokojovalo...), štúdiom literatúry alebo odovzdávaním skúseností medzi rovesníkmi (rodičmi navzájom).

1.4.3 Vzdelávanie jedincov v oblasti sebariadenia voľnočasových aktivít

Túto úroveň vzdelávania možno vymedziť ako proces zámerného pôsobenia na jedinca tak, aby spoznával optimálne možnosti trávenia voľného času a prípadne vykonával zmeny v jeho voľnočasových aktivitách a prístupoch k voľnému času. Môže sa tak diať prostredníctvom formálneho aj neformálneho vzdelávania (porov. Goodale a Godbey, 1988; Munusturlar, 2014). Vzdelávanie v oblasti voľného času pomáha ľuďom identifikovať zážitky z voľného času, ktoré uľahčujú budovanie šťastných, rastúcich a hodnotných životov (Carruthers a Hood, 2011). Je veľmi dôležité, aby sa jedinci dozvedeli o prínose voľného času pre život, vytvárali povedomie o voľno-

³ Na výskumnom základe sa touto problematikou zaoberala aj Svetová zdravotnícka organizácia (WHO, 2016). Potvrdilo sa, že rodičia jedenástročných majú silný vplyv na správanie detí tým, že sú poskytovateľmi denných jedál a povzbudzujú deti k účasti na voľnočasových aktivitách. Tiež stanovujú normy a predpisy o tom, kde a s ktorými deťmi môžu tráviť svoj čas a kedy idú spať.

časových aktivitách, boli motivovaní, premieňali vedomosti na správanie a vnímali voľný čas ako životnú filozofiu. Sivan (1997, 2008) v tejto súvislosti zdôrazňuje potrebu poskytovania žiaducich vzorov pre zmysluplné trávenie voľného času.

Už deti v materskej škole je potrebné postupne viesť k tomu, aby si boli schopné rozvrhnúť čas medzi povinnosti a dobu voľna.⁴ Táto úloha nie je ľahká, preto na tento účel musia učitelia disponovať patričnými kompetenciami (porov. Šmelová, Nelešovská, 2009; Berčíková et al., 2014). Kľúčovú úlohu však zohráva základná škola, ktorá musí žiakov naučiť plánovať a riadiť svoje voľnočasové aktivity. Na to je potrebné poskytnúť dostatok podnetov k poznávaniu záujmov dieťaťa. Pomerne často sa v súvislosti so základnou školou hovorí o tzv. profesijnej orientácii a kariérom poradenstve. Už menej sa v škole rieši otázka poradenstva v oblasti trávenia voľného času. V podstate sa rieši minimálne a zodpovednosť je prenášaná na rodičov. To však nie je celkom vhodné, pretože rodičia nedisponujú profesijnými pedagogicko-psychologickými a odbornými kompetenciami v porovnaní s učiteľom. Svoju úlohu môže tiež zohrať nevhodné rodinné prostredie a vtedy je úloha školy v tejto oblasti nevyhnutná, pretože pre všestranný rozvoj dieťaťa je zmysluplné trávenie voľného času nenahradiiteľné. Len náhodne spomeňme ekonomicky (sociálne) slabšie rodiny, ktoré nemajú takéto príležitosti, aby svojim deťom umožnili tráviť voľný čas na podobnej kvalitatívnej alebo kvantitatívnej úrovni ako rodiny ich rovesníkov, alebo naopak rodiny finančne dobre situované, ktoré môžu vďaka tomuto faktoru deti nevhodne orientovať (ľahká dostupnosť moderných technológií, ktoré môžu byť deťmi vo voľnom čase nadmieru využívané, alebo poskytovanie finančných prostriedkov s možnosťou ich rizikového využitia podľa vlastného uváženia dieťaťa).

Zmyslom výchovného pôsobenia na deti v školách v oblasti voľného času je aj predchádzanie psychickým alebo fyzickým zdravotným problémom. Pridajme závery najväčšej európskej výskumnej štúdie Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO, 2016), z ktorej vyplýva, že naše deti nemajú dostatok pohybu, voľný čas trávia pri počítači a vynechávajú raňajky a večere s rodinou. Dotkli sme sa len obezity, avšak pri nevhodnom trávení voľného času môžu nastať problémy oveľa širšieho rozsahu. Možno uviesť srdcové

⁴ Striedanie činností a odpočinku zodpovedá biologickému rytmu, ktorý u človeka dostal podobu striedania výchovno-vzdelávacích aktivít či práce a voľného času (porov. Kavanová, Chudý, 2005).

ochorenia, závislosť od drog, poruchy príjmu potravy, stres pre organizmus spôsobený neprimeranou záťažou (porov. Benkő, Modi, Tarka, 2017; Iwasaki, Coyle, Shank, 2010).

V tejto súvislosti sa chceme zmieniť o vorkoholizme, ktorého vzniku by malo zabrániť školské vzdelávanie v súvislosti s rozvojom sebariadenia voľnočasových aktivít. Termín vorkoholizmus je využívaný na označenie závislosti od práce, ktorá je spojená so zanedbávaním ostatných stránok života, najmä vzťahov či schopnosti tešiť sa z mimopracovných aktivít, a často súvisí s výrazným stresom (Andreassen, Hetland, Molde, Pallesen, 2011; Douglas, Morris, 2006; Vyskočilová, 2015). Vyhýbavé správanie sa týka nielen voľnočasových, ale často i spoločenských aktivít, ktoré sú pre jedincov s vorkoholizmom menej dôležité ako pracovná činnosť (Andreassen, Hetland, Molde, Pallesen, 2011). Zaujímavá býva niekedy transformácia voľnočasovej aktivity vorkoholika na výkon. Prejavuje sa to extrémnym výkonom pri tejto aktivite, napr. musí sa pochodovať denne 60 km alebo prejsť všetky kostoly v meste vo vyčerpávajúcom tempe (Vyskočilová, 2015).

Spojitosť voľného času a zdravia vo vzťahu so školou nadobúda stále viac na význame, čo presahuje zámer tejto monografie. Preto odkazujeme na pozoruhodnú publikáciu, ktorá sa podrobne zaoberá voľným časom, zdravím a udržiavaním kondície v dimenziách fyzického, psychického, emočného, sociálneho a duchovného zdravia a rovnováhy, pozri Payne, Ainsworth a Godbey (2010).

1.4.4 Vzdelávanie jedincov prostredníctvom voľného času

Voľnočasové aktivity môžu poskytnúť vynikajúce prostredie pre nepovinné vzdelávanie. Najmä ŠKD a záujmové krúžky sa javia ako optimálne pre využitie v škole získaných vedomostí a zručností. Samozrejme, ich aplikácia je možná a prirodzene k nej dochádza aj v rámci voľného času neviazaného na školské prostredie. Úlohou pedagóga voľného času je potom poskytnúť jednotlivcom príležitosť využiť vedomosti a zručnosti, ktoré získali v rámci predchádzajúceho vzdelávania (Encyclopedia of Recreation and Leisure in America, 2014).⁵

⁵ Týmto neznižujeme význam rekreačnej a oddychovej funkcie, ktorú pokladáme za veľmi podstatnú až prvoradú. S ohľadom na zameranie podkapitoly sa však sústreďujeme len na vzdelávací aspekt. Zároveň zdôrazňujeme, že poznatky spadajú do rámca presahujúceho rovinu ŠKD, tzn. sú širšie poňaté.

Voľnočasové aktivity detí majú pre školské vzdelávanie nenahraditeľný význam. Sú podstatné pre utváranie prekonceptov, tzv. naivných predstáv alebo detského poňatia. Tie sa postupne s rastúcou skúsenosťou a vývinom dieťaťa utvárajú, menia sa v obsahu, forme i štruktúre. Poňatie dieťaťa nezahrňa iba jednu, t. j. „vedomostnú“ dimenziu, ale aj „konatívnu“ a „afektívnu“. Je multidimenzionálnou entitou (porov. Škoda, Doulík, 2011; Gavora, 1992). Ide teda o to, vytvoriť dieťaťu v rámci voľného času čo najpodnetnejšie prostredie, avšak s ohľadom na spontánnosť, nie cielené preťažovanie. To sme už spomínali v súvislosti s príbehom Esterky, pozri vyššie.

V tejto súvislosti je možné vysloviť názor, že za účelom vhodného využitia voľného času v mladšom školskom veku sa ponúka ŠKD, nakoľko tu ide o súhrn výchovno-vzdelávacích aktivít, oddychových a rekreačných činností. Tie môžu mať systematický charakter, ale môže ísť aj o jednorazové činnosti a aktivity smerujúce k účelnému a efektívnemu naplneniu času mimo organizovanej školskej výučby. ŠKD, aj keď neposkytuje stupeň vzdelania, sa zaoberá aktivitami potrebnými pre rozvoj osobnosti dieťaťa. Kompenzuje jednostrannú záťaž zo školy, duševnú hygienu, má funkciu výchovnú, kultúrnu, vzdelávaciu, preventívnu (prevencia šírenia rizikového správania), zdravotnú (relaxačnú a regeneračnú) a sociálnu (rozvíja schopnosti, vedomosti, zručnosti, nadanie, upevňuje sociálne vzťahy). ŠKD a zariadenia pre záujmové aktivity majú spravidla väzbu na rámcové vzdelávacie programy pre jednotlivé úrovne vzdelávania a pomáhajú naplňovať všeobecné vzdelávacie ciele rozličnými formami záujmového vzdelávania. Uvedené aspekty podrobnejšie rozoberáme tiež v kapitolách 5 a 6.

1.5 Školský klub detí a jeho význam pre súčasnú generáciu detí a ich rodičov

V čoraz väčšej miere sa objavujú poznatky, že spôsob trávenia voľného času mimo výučby ovplyvňuje ďalší vývin detí a mládeže (Durlak a Weissberg, 2007). Ak má byť jeho vplyv pozitívny, je nevyhnutné, aby tomu zodpovedala náplň voľného času. V tejto súvislosti uvedieme pozoruhodné výskumné zistenia zo zahraničia. Odhaduje sa,⁶ že existuje nemalá skupina detí, ktoré vyplňajú voľný čas aktivitami podľa svojho uváženia a bez dohľadu dospeléj osoby, ktorá by za ne niesla zodpovednosť. Konkrétne napr.

⁶ Presné čísla nie sú k dispozícii.

pre USA Weisman a Gottfredson (2001) uvádzajú, že v danom roku bolo na určitú dobu mimo školy bez dohľadu dospeléj osoby viac ako 7 miliónov detí. Uvedená štúdia tiež dôrazne upozorňuje na to, že tento čas, kedy deti nie sú pod dohľadom, ich ohrozuje a môže otvárať priestor pre vznik negatívnych dôsledkov, či už ide o rovinu školských výsledkov, problémy so správaním, užívanie drog a ďalšie. Nejde o to, aby deti boli pod neustálym dozorom, ale aby mal rodič alebo iná zodpovedná osoba povedomie o spôsobe trávenia voľného času dieťaťa.

Je teda nanajvýš žiaduce voľný čas detí pedagogicky ovplyvňovať, čo možno vykonávať viac či menej organizovane. Vo väzbe na školu možno v uvedenom kontexte za veľmi významnú považovať existenciu ŠKD. Tie umožňujú naplniť čas⁷ detí aktivitami, ktoré ponúkajú príležitosti pre pozitívne interakcie s rovesníkmi a dospelými, povzbudzujú k rozvoju vlastnej iniciatívy, vychovávajú k prijímaniu zodpovednosti za svoje správanie a pomáhajú uplatňovať a rozvíjať nové zručnosti vrátane talentu (National Research Council and Institute of Medicine, 2002; Larson a Verma, 1999). Výskum autorov Durlaka a Weissberga (2007) navyše zdôrazňuje rozvoj pocitov sebadôvery a sebaúcty mladých ľudí. Spomeňme aj potrebu dodržiavania pravidelného striedania oddychovej a záujmovej aktivity dieťaťa (Zákon č. 245/2008; MŠ SR, 2009).

Význam existencie a kvalitného fungovania ŠKD a ďalších zariadení, ktoré organizujú mimoškolské, resp. voľnočasové aktivity, si uvedomujú vlády naprieč celým vyspelým svetom. K plnému pochopeniu nevyhnutnosti podpory organizácií zabezpečujúcich výchovno-vzdelávacie programy po ukončení školskej dochádzky došlo napr. v USA okolo roku 2002. Vtedy federálna vláda investovala do mimoškolských programov 3,6 miliardy dolárov (Bodilly, Beckett, 2005). Aj vláda Slovenskej republiky si dlhodobo uvedomuje potrebu existencie dobre fungujúcich ŠKD. Ako sa v strategickom dokumente uvádza, nemenej dôležité je zabezpečiť rozvoj ŠKD, centier voľného času, školských stredísk záujmovej činnosti, športových klubov a umeleckých súborov a koordináciu záujmovej výchovno-vzdelávacej činnosti na školách ako formu diferenciacie výchovy

⁷ Tým, že je ŠKD viac naviazaný na školu, môžeme v istom slova zmysle hovoriť o čiastočne voľnom čase. Jednoznačne ide o čas mimo rámca školských povinností a v klube je trávený dobrovoľne, na základe rozhodnutia dieťaťa alebo rodičov. Časť aktivít však máva väzbu na školské vzdelávanie, aj keď v žiadnom prípade nie sú jeho pokračovaním, ďalšia časť aktivít je svojou podstatou orientovaná iba do roviny relaxácie a odpočinku.

a vzdelávania a práce s nadanými žiakmi (MŠ SR, 2001). Spomeňme aj aktuálny dokument *Učiaci sa Slovensko* (MŠ SR, 2017), kde je deklarovaná požiadavka na zvýšenú pozornosť, ktorú treba venovať prostrediu ŠKD. Pokiaľ školy nemajú osobitné herne, je potrebné upraviť priestory, kde deti počas trvania školského klubu trávajú svoj voľný čas. Nie je optimálne, ak sa klubové činnosti odohrávajú v klasických triedach, pretože tieto priestory nie sú prispôsobené potrebám pedagogiky voľného času.

Tieto skutočnosti boli dôvodom na zmenu financovania ŠKD od roku 2018. Podielové dane sa rozdeľujú podľa nových pravidiel. Určujúci už nie je počet žiakov základných škôl na území obce, ale počet žiakov nultého až piateho ročníka. Zmena reaguje na problémy obcí pri financovaní činností ŠKD z dôvodu nedostatku pridelených finančných prostriedkov, pozri napr. Školský servis (2017). K ŠKD a iným organizáciám, ktorých úlohou je zabezpečovanie optimálneho trávenia voľného času, sa viaže ďalšia významná a výskumne podložená skutočnosť, ktorá sa ukazuje ako veľmi aktuálna. Rodičia a najmä osamelé matky majú rôzne zamestnanecké a kariérne dráhy. Nezriedka majú aj viac zamestnaní na čiastočný úväzok, preto je vyžadovaná časová flexibilita v snahe prispôbiť sa požiadavkám zamestnávateľov. To je veľakrát bez využitia služieb spočívajúcich v mimoškolskej starostlivosti o dieťa nemožné. Nové poznatky preukazujú (porov. Cabrera, Hutchens a Peters, 2013; Brady, 2018), že neformálni a informálni opatrovatelia zohrávajú v komplexe dôležitú úlohu pri uľahčovaní vstupu matiek do zamestnania a jeho udržania v priebehu času. Plnia teda dôležitú sociálnu funkciu. ŠKD je základným článkom zariadenia výchovy mimo vyučovania, je medzi ostatnými školskými zariadeniami najpočetnejší, zamestnáva najviac vychovávateľov a jeho oddeleniami prechádza najviac detí. Podstatné je uvedomiť si, že nie je pokračovaním školského vyučovania a má svoje špecifiká, ktoré ho odlišujú od školského vyučovania. Organizácia aktivít vyplýva z požiadaviek a zásad pedagogiky voľného času. Kľúčové otázky teoretického charakteru v súvislosti s ŠKD rozoberáme prevažne v kapitole 4.

1.6 Analýza výsledkov výskumu so zameraním na školský klub detí ako vstupná báza pre koncepciu a realizáciu empirického výskumu

Súčasný stav poznania, ktorý súvisí s ŠKD, sa javí ako nedostatočný. Aj napriek tomu, že v minulosti bol realizovaný rad výskumných zisťovaní a danou problematikou sa zaoberalo mnoho bádateľov, dodnes zostali niektoré čiastkové problémy neriešené alebo boli na okraji pozornosti. Podstatnú úlohu v tejto súvislosti zohráva aj spoločenský vývoj, ktorého následkom je, že už skôr zistené poznatky nemusia byť v kontexte s novými okolnosťami úplne platné. Podobne vyskúmané poznatky v zahraničí nemusia mať plnú účinnosť v podmienkach Slovenska. Ako príklady nedostatočne prebádaných podoblastí môžeme spomenúť otázku postavenia vychovávateľa v ŠKD, ďalej problematiku uplatňovaných stratégií edukácie v ŠKD, tiež nie sú celkom známe skutočnosti, ktoré vychovávateľovi komplikujú realizáciu výchovy, alebo aké profesijné predstavy vychovávateľ má. Práve tieto skutočnosti sa stali impulzom pre vznik publikácie poskytujúcej cenné poznatky tak pre pedagogických pracovníkov pôsobiacich v ŠKD, ako aj pre vedecko-odbornú verejnosť.

Zámernému a systematickému bádaniu a výskumu bol voľný čas v kontexte pedagogiky podrobovaný približne od roku 1957. Vtedy bola usporiadaná pravdepodobne prvá konferencia o voľnočasovom vzdelávaní s názvom *National Conference on Education for Leisure: the role of the public school*. Konala sa vo Washingtone a organizovala ju Americká asociácia pre zdravie, telovýchovu a rekreáciu (*American Association for Health, Physical Education, and Recreation*).

Za pozornosť stojí aj konferencia usporiadaná vo vtedajšom Československu už v roku 1965, ktorá niesla názov *Adult education and leisure in contemporary Europe*. Usporiadateľom bola Československá komisia pre spoluprácu s UNESCO. Z ďalších počiatočných konferencií možno uviesť *Leisure Education and the Quality of Life*. Tá sa konala v roku 1975 v Tallahassee na Floride a jej organizátorom bola tamojšia Florida State University. Tým však nevylučujeme, že dovtedy nevznikli jednotlivé vedecké štúdiá, avšak ich počet a globálny rozsah nebol príliš veľký. Ako príklad môžeme uviesť dizertačnú prácu E. A. Ludwiga (1954), ktorá bola obhájená na New York University a zameriavala sa na kritické zhodnotenie kurikulárneho plánu vtedajších stredných škôl s cieľom určenia príležitostí, ktoré posky-

tovali v súvislosti s trávením voľného času žiakov. Napokon uvádza sa, že pojmy ako *pedagogika voľného času*, *pedagóg voľného času* alebo *kultúra voľného času* boli prvýkrát použité F. Klatzom už v roku 1929 (Pries, 2005).

V poslednej dobe je výskumu pedagogiky voľného času v globálnom meradle venovaná veľká pozornosť, na čo reagujeme v kapitole 7, kde vykonávame analýzu vybraných výskumných zistení. Cielene sa zameriavame predovšetkým na výskumy realizované v miestnom kontexte, teda na území Slovenska v prepojení na ŠKD. Na publikované výsledky nadväzujeme, robíme ich analýzu vrátane zhodnotenia a následne vyvodzujeme problémové oblasti, ktoré ďalej riešime realizáciou empirického výskumného zisťovania. Jeho úlohou je priniesť nové poznatky o úlohe vychovávateľa ŠKD a identifikovať stratégie, ktorými vychovatelia disponujú. Možno už na tomto mieste pripomenúť, že dosiahnuté výsledky zásadným spôsobom rozvíjajú existujúcu teóriu a majú ambíciu prispieť k zvýšeniu kvality pedagogického pôsobenia vychovávateľov pracujúcich v ŠKD.

2 | Voľný čas a potreba jeho pedagogického ovplyvňovania

Voľný čas je významnou hodnotou súčasnej spoločnosti, neoddeliteľnou súčasťou života človeka vo všetkých životných fázach a sociálnych prostrediach. V živote jedinca zastáva **voľný čas** dôležité miesto. Nesie v sebe potenciál veľkého významu i dosahu na jednotlivca i spoločnosť. Predovšetkým vo vyspelých krajinách poskytuje jedincovi aj spoločnosti také možnosti, aké doteraz nikdy neboli k dispozícii. Obsah a spôsob realizácie voľného času sa menil v dôsledku vývoja spoločnosti, ich tempo narastalo od druhej polovice minulého storočia. Zvyšovanie významu voľného času vyvoláva záujem o jeho výchovné využitie. Na jeho rast významne vplýva predlžujúca sa školská dochádzka, ale aj vhodné využitie voľného času po skončení pracovnej aktivity. Nie je to výzva len pre pedagógov, ako ovplyvniť voľný čas detí a mládeže. Je celospoločensky potrebné zamýšľať sa nad tým, ako voľný čas čo najefektívnejšie využiť.

V teoretickej i praktickej rovine sa voľný čas historicky vyvíjal (o tom hovorí 3. kapitola). Aktuálne chápeme voľný čas ako *„čas voľnosti a slobody, ktorý ma jednotlivec mimo svojich povinností na sebavyjadrenie a seba-realizáciu podľa vlastných potrieb a záujmov“* (Kratochvílová, 2010, s. 21). Ide o čas, kedy jedinec nevykonáva činnosti pod tlakom záväzkov, ktoré vyplývajú z jeho sociálnych rol (Hofbauer, 2004). Voľný čas je neoddeliteľnou súčasťou života každého jedinca vo všetkých jeho životných fázach.

Podľa Pávkovej et al. (2008) je možné na voľný čas pozeráť z viacerých hľadísk. Z *ekonomického* hľadiska ide o prostriedky a investície do zariadení, kde človek trávi svoj voľný čas. Zo *sociologického a sociálno-psychologického* hľadiska je potrebné sledovať, ako jednotlivé činnosti prispievajú k utváraniu medziludských vzťahov a ako je možné tieto vzťahy kultivovať. Z *politického* hľadiska hovoríme o zásahu štátu a miere zásahu štátu do voľného času jeho občanov a o školskej politike venujúcej sa problematike voľného času. Ide o upriamenie pozornosti na výchovno-vzdelávacie zariadenia,

ktoré ovplyvňujú voľný čas. *Zdravotno-hygienické* hľadisko poukazuje na vplyv voľného času na zdravie jedinca, na jeho telesný a psychický vývin a na adekvátne usporiadanie denného režimu. *Pedagogický a psychologický* pohľad sa zameriava na možnosti priaznivého ovplyvňovania voľného času na základe teoretických a praktických znalostí a skúseností. Zároveň poukazuje na nutnosť zváženia miery a spôsobu výchovno-vzdelávacích činností uskutočňovaných vo voľnom čase, ktoré prispievajú k uspokojovaniu biologických a psychických potrieb konkrétneho jedinca.

Babiaková et al. (2008, s. 23) uvádza tri stránky voľného času: *zábava, kompenzácia a rozvoj osobnosti*. V období mladšieho školského veku sa dieťa len formuje, každá činnosť, ktorej sa zúčastňuje, každý vplyv, ktorý naňho pôsobí, sa významne dotýka jeho osobnosti. Podľa Babiakovej et al. (2008, s. 23) v súvislosti s využívaním voľného času detí by sme mali splňať tri podmienky: „*zabávať dieťa, poskytnúť mu odpočinok a byť aspoň drobnou časťou utvárania jeho osobnosti*“.

2.1 Základné pojmy a významní predstavitelia pedagogiky voľného času

Voľným časom sa zaoberá celý rad vedných disciplín a každá z nich ho definuje osobitým spôsobom vzhľadom na ich predmet skúmania. V súčasnosti existujú desiatky definícií a charakteristík voľného času. Slepíčková (2005) charakterizuje voľný čas ako „dobu, časový priestor, v ktorom jedinec nemá žiadne povinnosti voči sebe ani druhým ľuďom a v ktorom sa len na základe vlastného slobodného rozhodnutia venuje vybraným činnostiam, ktoré ho zaujímajú, prinášajú mu radosť a uspokojenie a nie sú zdrojom trvalých obáv či pocitov úzkosti“. Inak definuje voľný čas Spousta et al. (1996). Podľa nich je voľný čas vnímaný ako zvyškový čas, ktorý zostáva po splnení všetkých povinností – pracovných, študijných a rodinných. Hofbauer (2004) voľný čas definuje ako čas, kedy človek nevykonáva činnosti pod tlakom záväzkov, ktoré vyplývajú z jeho sociálnych rolí, zvlášť z delby práce a potreby zachovať a rozvíjať svoj život. Apeluje na viaceré definície voľného času a hodnotí, že niektorí autori vymedzujú voľný čas ako čas, ktorý zostáva po splnení pracovných i nepracovných povinností. Podľa neho je presnejšia a úplnejšia charakteristika voľného času ako činnosti, do ktorej človek vstupuje s očakávaniami a zúčastňuje sa jej na základe

slobodného rozhodnutia, čo mu prináša príjemné zážitky a uspokojenie. S podobnou definíciou sa stretávame aj u Němca (2002), ktorý charakterizuje voľný čas ako čas, v ktorom človek slobodne volí a robí také činnosti, ktoré mu prinášajú radosť, potešenie, zábavu, odpočinok, ktoré obnovujú a rozvíjajú jeho telesné a duševné schopnosti, popr. i tvorivé schopnosti. Ak zhrnieme definície voľného času spomenutých autorov, tak v nich prevláda hodnotenie, že voľný čas je časový priestor, v ktorom jedinec nemá žiadne povinnosti voči sebe a ani druhým ľuďom a len na základe vlastného slobodného rozhodnutia sa venuje činnostiam, ktoré ho zaujímajú.

Predstava voľného času nemusí byť vždy spojená s niečím príjemným. Pojem voľný čas v nás môže vyvolať nielen pozitívne emócie, radosť, ale aj problémy, pocity smútku a neistoty. Medzi limitujúce faktory voľného času patrí aj nedostatočné sprístupnenie ponúk voľnočasových aktivít, čo môže vyvolať pasivitu, nudu, nesprávne životné stereotypy. Limitujúcich faktorov môže byť oveľa viac, napríklad nás môže trápiť vedomie, že nemáme takmer žiaden voľný čas, naše predstavy trávenia voľného času sa tiež nemusia zhodovať s momentálnou finančnou situáciou a pod. Na spôsob trávenia voľného času detí a na jeho výber na primárnom stupni má obrovský vplyv rodina, rodičia a súrodenci. Významnú úlohu zohrávajú tiež dedičné faktory, školské prostredie, rovesníci, médiá... Hospodárenie s voľným časom a jeho racionálne využitie sa dá naučiť v inštitúciách na to vytvorených, ktorých ovplyvňovanie a pôsobenie je zámerné, dlhodobé, s vymedzeným cieľom. Pávková et al. (2001) a Němec (2002) hovoria o pedagogickom ovplyvňovaní voľného času.

Zložitosť a mnohodimenzionalnosť voľného času je východiskom pre interdisciplinárne prístupy z hľadiska rozličných vied – filozofie, psychológie, sociológie, etiky, estetiky a teórie viacerých odborových didaktík (športu, hudby, techniky...). Komplexné chápanie voľného času vytvorilo základ pre **pedagogiku voľného času** ako jednu z vied o voľnom čase. Do sústavy pedagogických vied sa v zahraničí postupne etablovala od 70. rokov minulého storočia predovšetkým v Nemecku a Rakúsku. U nás to bolo až začiatkom 90. rokov minulého storočia. Kratochvílová (2007) **pedagogiku voľného času chápe** ako špeciálnu pedagogickú disciplínu, ktorá má svoj predmet skúmania – **výchovu v čase mimo vyučovania a výchovu vo voľnom čase** ako špecifickú oblasť výchovy, ktorou sa odlišuje od iných oblastí výchovy (v rodine, od vyučovacieho procesu v škole atď.). Průcha, Walterová a Mareš (2008) pedagogiku voľného času definujú ako pedagogickú

disciplínu zameranú na výchovné a vzdelávacie prostriedky napomáhajúce autonómne a zmysluplné využívanie voľného času detí, dospievajúcich i dospelých. Európsky riadiaci výbor pre mládež vo svojom dokumente (CDEJ, 2002) o pedagogike voľného času píše ako o neformálnej edukácii (angl. non-formal education) a chápe ju ako „proces sociálneho vzdelávania zameraný na jedinca prostredníctvom aktivít, ktorý sa odohráva prevažne mimo formálneho vzdelávania“, aj keď ho zároveň dopĺňa. Je to zámerná, ale dobrovoľná činnosť, ktorá pokrýva širokú škálu oblastí vzdelávania: práca s deťmi a mládežou, mládežnícke kluby, športové asociácie, dobrovoľná služba a množstvo aktivít, ktorými subjekty získavajú potrebné skúsenosti pre život. Táto činnosť sa vykonáva prevažne „mimo školy“ (mimo povinného vyučovania), využíva iné spôsoby práce, nemá jasne vymedzené kurikulum a záväzné hodnotenie. Podobne aj v dokumente Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (MCV, 2000) je vysvetlený pojem neformálne vzdelávanie (angl. „non-formal learning“), ktoré prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej príprave a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Môže byť uskutočňované na pracovisku alebo v rámci aktivít občianskych združení a organizácií (napr. mládežnícke organizácie, odbory a politické strany). Môže byť realizované 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 u nás zodpovedajú mimotriednemu a mimoškolskému vzdelávacie-mu systému (napr. ŠKD v rámci záujmovej činnosti a v mimoškolských inštitúciách, ktoré sú zamerané na výchovné pôsobenie na deti a mládež v oddychovej, rekreačnej, záujmovej, zábavnej, spoločenskej, pracovnej... činnosti v čase mimo vyučovania).

V dokumentoch EÚ je vidieť jednoznačnú spätosť neformálneho vzdelávania s výchovou vo voľnom čase, no zároveň v nich neformálnu výchovu a vzdelávanie zaraďujú do obsahu celoživotnej edukácie. V oblasti neformálneho vzdelávania sa v súčasnosti otvára priestor pre širší rozvoj a uplatnenie pedagogiky voľného času.

Za desaťročia jej vývoja sú spracované základné otázky teórie výchovy vo voľnom čase aj u nás. Podľa Kratochvílovej (2010, s. 63) sú predmetom pedagogiky voľného času *„otázky výchovy a vzdelávania (edukácie) zameranej na zmysluplné využívanie voľného času, na regeneráciu psychických a fyzických síl v aktívnom oddychu, v rekreácii a zábave, na formovanie*

a rozvoj osobnosti“. Edukácia (výchova a vzdelávanie) vo voľnom čase sa uskutočňuje v „*školách, školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach aj mimo školského systému v ďalších inštitúciách, zariadeniach, organizáciách, občianskych združeniach*“.

Hájek et al. (2011) vo svojej štúdii objasňuje východiská pedagogiky voľného času v základných vzťahových rámcoch. Zaoberajú sa cieľom, obsahom a spôsobmi výchovného zhodnocovania voľného času, organizáciami a inštitúciami, ktoré tieto aktivity uskutočňujú, alebo pre ne vytvárajú podmienky, a koncepciami jeho ďalšieho vývinu na základe vývoja spoločnosti a samotného odboru.

Kouteková et al. (2013) konštatuje, že v teoretickom rozpracovaní pedagogiky voľného času sú pre ďalší rozvoj tejto vednej disciplíny dôležité prístupy:

- a) z hľadiska **veku** pôsobenia na cieľové skupiny (deti, mládež a dospelí) **a typu zariadenia** (napr. ŠKD, centrá voľného času, voľnočasové zariadenia v podnikoch, ale aj domovy dôchodcov atď.),
- b) z hľadiska **organizovanosti a intervencie** výchovných vplyvov (neorganizovaný a organizovaný voľný čas, informálna, neformálna a formálna výchova vo voľnom čase),
- c) z hľadiska **časového rozsahu** voľného času (denný, týždenný, víkendový a i.),
- d) z hľadiska **socio-profesijného** zaradenia (voľný čas žiakov, študentov, zamestnaných, nezamestnaných, dôchodcov),
- e) z hľadiska **obsahového zamerania** (oddychové, rekreačné, záujmové a i.),
- f) z hľadiska **stupňa mentálneho, intelektuálneho, kreatívneho rozvoja** (intaktní, tvoriví, nadaní, postihnutí jedinci atď.).

Súčasná terminológia pedagogiky voľného času nie je jednotná. Neprehľadnosť v terminológii ešte čiastočne badať v súbežnom používaní tradičných a moderných termínov. Podľa Kratochvílovej (2010) terminologické problémy vyplývajú zo zložitosti, rozsiahlosti a rôznorodosti, pre ktorú sa ťažko hľadá spoločná charakteristika a zodpovedajúci spoločný názov. V staršej odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s pojmami ako mimotriedna a mimoškolská výchova. Výchova v čase mimo vyučovania sa po roku 1948 spájala s inštitúciou školy, prácou učiteľov, vychovávateľov po skončení

vyučovania a taktiež s činnosťou spoločenských organizácií detí a mládeže (Krajčíriková, 2012). Táto výchova zahŕňala dve oblasti: mimotriednu výchovu a mimoškolskú výchovu. Pod pojmom mimotriedna výchova sa chápali rozmanité výchovno-vzdelávacie činnosti, ktoré nadväzovali na školské vyučovanie, ale i činnosti spájané s exkurziami, výletmi, krúžkovou činnosťou a pod. Mimoškolská výchova bola organizovaná neškolskými inštitúciami a spoločenskými organizáciami (Bláha et al., 1990).

Neskôr boli tieto pojmy nahradené pojmom výchova mimo vyučovania. Podľa Kratochvílovej (2004) tento pojem vznikol ako snaha zjednotiť spomínané dva pojmy a spresniť nejednotnú pedagogickú terminológiu. Paradoxne sa nový pojem ukázal nie ako komplexný, ale ako ďalší pojem pre túto oblasť výchovy. V aktuálnych odborných publikáciách sa stretávame s pojmami **výchova mimo vyučovania, mimoškolská výchova, výchova v čase mimo vyučovania, výchova vo voľnom čase**. Pojmy výchova vo voľnom čase a výchova mimo vyučovania sú si blízke, nie sú však totožné. Podľa Hájka et al. (2011) je pojem výchova vo voľnom čase, vzhľadom na vek vychovávaných, širší než pojem výchova mimo vyučovania. Zahŕňa nielen výchovu detí a mládeže, ale i dospelých vrátane seniorov. Pojem výchova mimo vyučovania je vzhľadom na obsah činností širší než pojem výchova vo voľnom čase. Okrem aktivít vo voľnom čase (odpočinok, rekreácia, zábava, záujmové činnosti, dobrovoľná verejno-prospešná činnosť) zahŕňa i oblasť detských povinností (sebaobsluha, príprava na vyučovanie, plnenie cieľov výchovného programu, atď.). Kratochvílová (2010) výchovu mimo vyučovania chápe ako cieľavedomú, zámernú a organizovanú činnosť, ktorá je zameraná na **formovanie a rozvoj osobnosti, ktorú uskutočňuje škola a školské výchovno-vzdelávacie zariadenia s deťmi po skončení (mimo) vyučovania**. V monografii sa budeme venovať výchove mimo vyučovania v súlade s jej definovaním.

Medzi významných predstaviteľov pedagogiky voľného času v medzinárodnom meradle patrí celý rad odborníkov, najmä Opaschowski, Nahrstedt, Vahsen, Holzel (Nemecko), Sue a Dumazedier (Francúzsko), Wroczyński a Kamiński (Poľsko), Vukasovič (Chorvátsko) Wagner a Zellmann (Rakúsko) a iní. Veľmi úzka spolupráca v oblasti pedagogiky voľného času je medzi našimi a českými odborníkmi. Z nich spomenieme aspoň niekoľkých: Bláha, Čech, Faltýsková, Hájek, Hofbauer, Holec, Knotová, Němec, Pávková, Pavlíková, Pecha, Polácková, Spousta, Střelec, Vážanský, Zíta a ďalší, zo Slovenska predovšetkým Brestovanský, Brindza, Dedeková, Darák,

Hroncová, Kominarec, Kostelanský, Kouteková, Kožuchová, Kratochvílová, Kučera, Masariková, Višňovský, Žbirková a ďalší.

2.2 Funkcie voľného času

Výchova vo voľnom čase plní viacero funkcií. Možno ich analyzovať z rôznych hľadísk. V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými pohľadmi na funkciu voľného času. Kučera (1992) akcentuje **relaxáciu, regeneráciu, kompenzáciu, sociálnu prevenciu a výchovu**. Hofbauer (2004) v súvislosti s funkciami voľného času poukazuje na tieto hlavné funkcie voľného času: **odpočinok** (regenerácia pracovnej sily), **zábava** (regenerácia duševných síl) a **rozvoj osobnosti** (spoluúčasť na vytváraní kultúry). Vážanský (2001) sa zmieňuje o prepracovanejšej kategorizácii funkcií voľného času a prikláňa sa k názoru nemeckého pedagóga Opaschowského (1997)⁸, ktorý uvádza nasledujúce funkcie voľného času:

1. **Rekreačná** (zotavenie a uvoľnenie po učení/práci).
2. **Kompenzačná** (radosť, rozptýlenie, odstránenie frustrácie).
3. **Edukačná** (poznávanie, učenie sa v humanistickom duchu, sociálne učenie).
4. **Kontemplačná** (rozjímanie, uvažovanie nad zmyslom života a hľadanie duševnej rovnováhy).
5. **Komunikačná** (sociálne kontakty a partnerstvá).
6. **Participačná** (podieľanie sa, účasť na spoločnom diele).
7. **Integračná** (kolektívne vedomie, vytváranie spoločenských buniek).
8. **Enkulturačná** (začleňovanie sa do danej spoločnosti, kultúrny sebarozvoj prostredníctvom umenia, športu, technických a ďalších činností).

Pre detí mladšieho školského veku sú aj tieto funkcie voľného času neúplné, ale v každom prípade je potrebné povedať, že pohľad Opaschowského je na túto problematiku netradičný a zaujímavý. Rozširuje vnímanie voľného času o nové, doteraz neprebádané funkcie.

Hájek et al. (2008) rozdelil funkcie voľného času do štyroch kategórií podľa charakteru jednotlivých typov inštitúcií a výchovných zariadení. Konkrétne ide o tieto funkcie: výchovno-vzdelávaciu, preventívnu, zdravot-

⁸ OPASCHOWSKI, H. W. 1997. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. 3. Auf. Opladen: Leske und Budrich.

nú a sociálnu. Pávková et al. (2002) poukazuje na jeden dôležitý fakt, ktorý je pomerne často diskutovaný, a to je **prevencia sociálno-patologických javov**, ako sú: drogová závislosť, alkoholizmus a fajčenie, kriminalita a delikvencia, virtuálne drogy (počítače, video, televízia), patologické hráčstvo (gambling), záškoláctvo, šikanovanie, vandalizmus a iné formy násilného správania alebo xenofóbie, rasizmus a intolancia. Z pohľadu výchovy detí mladšieho školského veku vo voľnom čase sa prikláňame k názoru Pávkovej et al. (2002) a uvádzame tieto základné funkcie: **výchovno-vzdelávaciu funkciu, zdravotnú funkciu, sociálnu funkciu a preventívnu funkciu.**

2.2.1 Výchovno-vzdelávacia funkcia voľného času

V historickom vývoji sa význam výchovno-vzdelávacej funkcie menil. Prvé inštitúcie, ktoré mali na starosti deti školského veku v čase mimo vyučovania (spolky, dobrovoľné združenia, útulky), kladli väčší dôraz na sociálnu a preventívnu funkciu. Za dôležité pokladali to, aby sa medzi deťmi nerozširovali patologické javy, preto ich hlavnou funkciou bolo stráženie detí. Neskôr sa ukázalo, že patologické javy sa budú prejavovať naďalej, ak dieťa niečím nezaujmeme. Najlepšie takými aktivitami, ktoré ho istým spôsobom uspokojujú. Len tak sa dá dieťa ochrániť pred spoločensky nežiaducim správaním.

V súčasnosti sa kladie veľký dôraz na výchovno-vzdelávaciu funkciu. Ide o zámerné a cieľavedomé formovanie osobnosti pomocou premyslene volených pedagogických prostriedkov podľa zamerania konkrétnej výchovnej inštitúcie. Predstavuje príležitosť na získavanie množstva poznatkov z oblasti vedy, techniky a kultúrneho života v širšom zmysle slova. Pomocou pestrých záujmových aktivít je možné deti, mládež i dospelých motivovať k získavaniu nových vedomostí, zručností a utvárať žiaduce črty osobnosti. Proces vzdelávania je možné realizovať individuálnou formou (napr. formou konzultácií, poradenských činností), ale aj formou rôznych skupinových aktivít (záujmové útvary, príprava na olympiádu a pod.). Úspech vo voľnočasových aktivitách potom prináša pocit uspokojenia a vedie ku kladnému sebahodnoteniu.

2.2.2 Zdravotná funkcia voľného času

Považujeme za nevyhnutné, aby výchovné pôsobenie vo voľnom čase, v čase mimo vyučovania, podporovalo zdravý telesný, duševný aj sociálny vývin jedinca, na čo poukazuje zdravotná funkcia trávenia voľného času. Ide o usmerňovanie denného režimu tak, aby viedol k utváraniu zdravého životného štýlu (striedanie duševnej a telesnej činnosti, práce a odpočinku, vytváranie optimálnych stravovacích návykov, dodržiavanie hygieny a podobne). Zo psychohygienického hľadiska je dôležitá samotná existencia voľného času. Považujeme za veľmi škodlivé až nebezpečné, ak človek nemá vo voľnom čase dostatok odpočinku, možnosť kompenzovať záťaž. Nebezpečné je aj to, ak človek vôbec nemá voľný čas. Zistili sme, že 2,6 % detí mladšieho školského veku sa domnieva, že nemá voľný čas vôbec. Je veľmi nebezpečné, ak mladý človek nemá vo voľnom čase dostatok príležitostí na oddych, a veľmi škodlivé pre jeho duševné a fyzické zdravie. Tí, ktorí sú neustále zaneprázdnení, prichádzajú o možnosť stretnúť množstvo skvelých ľudí, lepšie ich spoznať a zabaviť sa. Namiesto toho robia niečo, čo je možno bezvýznamné. Ak by si začali organizovať deň, aby stihli všetko, čo majú v pláne, hneď by zistili, že majú viac času aj na oddych a rekreáciu. Naše rozhodnutia, kam chceme investovať svoj čas a energiu, vychádzajú z nášho imaginárneho rebríčka priorít.

2.2.3 Sociálna funkcia voľného času

Jednou z dôležitých funkcií rôznych inštitúcií, zameraných na výchovu mimo vyučovania, je podieľať sa na utváraní bohatých a žiaducich sociálnych vzťahov. Socializácia je proces, v rámci ktorého sa jednotlivec adaptuje do sociálneho prostredia, kooperuje s ním a stáva sa jeho súčasťou. Socializácia (vrátane rodiny) znamená symbolickú príslušnosť a sociálne uznanie. Sociálna pozícia detí a mladých ľudí, pre ktorú je charakteristické nízke zakotvenie v systéme sociálnych rolí, umožňuje mladým oproti dospelým väčšiu sociálnu flexibilitu a dynamiku. Človek je bio-psycho-sociálnou bytosťou, preto potrebuje žiť v rôznych formálnych i neformálnych skupinách. Jednotlivé typy zariadení pre voľný čas plnia sociálnu funkciu rôznym spôsobom, na základe čoho si deti osvojujú rôzne formy spoločenského správania, formujú si vzťahy na rôznej úrovni, usilujú sa o včlenenie do sociálnej komunity. Sociálny kontakt má osobitný význam pre deti z málo podnetného prostredia a z rodín, ktoré žijú na úrovni sociálnej

odkázanosti. Zariadenie pre voľný čas má možnosť eliminovať nedostatky rodinného prostredia, ponúkať aktivity, kde sa deti môžu prezentovať na základe svojich schopností. Deti totiž potrebujú zažiť úspech, aby získali primeraný sociálny status. Možností na utváranie sociálnych vzťahov detí je veľa, napr. pri organizovaní rozličných podujatí, pri hrách, súťažiach, besedách, záujmových krúžkoch a rôznych spoločenských aktivitách alebo akejkoľvek účasti na spoločenskom živote.

2.2.4 Preventívna funkcia voľného času

Cieľom primárnej prevencie je rozvoj harmonickej osobnosti, podpora takých aktivít, ktoré umožňujú dieťaťu prejať svoje záujmy, nadanie, talent. Preventívna funkcia z hľadiska pedagogiky voľného času má mimoriadny význam. Organizovaním spontánnych i vopred pripravovaných aktivít zameraných na prevenciu môžeme zabrániť nežiaducim prejavom sociálneho aj antisociálneho správania detí. V spoločnosti sa stretávame čoraz častejšie so sociálno-patologickými javmi. K patologickým javom môžeme zaradiť: fajčenie, drogovú závislosť, kriminalitu, alkoholizmus, delikvenciu, rôzne druhy závislosti, ktoré súvisia s modernými technológiami (počítače, televízia, telefón). Ďalej tu môžeme zaradiť vandalizmus, šikanu, záškolsť a iné formy násilného správania. V súčasnosti sa objavuje xenofóbia, intolerancia a rasizmus. Tiež sa s využívaním digitálnych technológií deťmi objavuje aj kyberšikanovanie. Jedným zo slabých miest využívania digitálnych technológií je pomerne ľahké zneužívanie týchto technológií na šikanu, či už učiteľov, žiakov, prípadne školských zamestnancov (tajné nahrávky umiestnené na internete a pod.) (Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015). Hollá (2011) sa zaoberá elektronickým šikanovaním v edukačnom procese, ktoré môžeme rovnako zaradiť medzi problémy, ktoré vznikajú pri využívaní digitálnych technológií. Ide o obťažujúce správy, výhrážné maily. Autorka to definuje ako elektronické šikanovanie v edukačnom prostredí. Mládež trávi veľa času pri počítači v porovnaní s časom stráveným na ihrisku. Preto sa šikanovanie prenáša z ihriska cez počítač do tzv. virtuálneho priestoru. Šikanovanie prostredníctvom počítača a internetu je anonymné, preto mnoho detí, ktoré sú šikanované, ani nevie, kto ich šikanuje. Prevencia je chápaná v rovine primárnej, sekundárnej a terciárnej. Primárna je zameraná na celú populáciu, myslí sa tým populácia, ktorá nie je narušená a kriminálne riziková. Súčasťou prevencie sú rôzne preventívne programy

v rámci voľnočasových aktivít. Ide o aktivity, ktoré všeobecne napomáhajú znižovať riziko vzniku a rozvoja nežiaducich foriem správania prostredníctvom lepšieho využívania a lepšej organizácie voľného času. Radíme medzi ne napr. záujmové krúžky, športové aktivity a rôzne programy, ktoré dbajú na zlepšenie životného štýlu a umožňujú predchádzať sociálno-patologickým javom. Sekundárna prevencia je zameraná na kriminálnych rizikových jedincov a skupiny. Terciárna prevencia sa usiluje o liečenie tých jedincov, ktorí už sú zasiahnutí negatívnymi javmi, a snaží sa zabrániť recidíve. Ak by sme sa mali zamerať na formy a procesy vzdelávania, tak je potrebné zdôrazniť, že je vhodné zážitkové učenie a tiež vhodné zvoliť osobu, ktorá deti vzdeláva. Vhodné je interaktívne učenie zamerané na rozvoj sociálnych kompetencií dieťaťa. Dôležitá je aj veková primeranosť a rozvoj kompetencií prednášajúcich. Včasná prevencia je tiež veľmi dôležitá. Mali by sme naučiť deti a mládež rozpoznať sociálno-patologické javy a vedieť na ne správne reagovať.

Delenie, ktoré uvádzame, neposkytuje kompletnú predstavu o všetkých možnostiach, ktoré voľný čas deťom ponúka. Ak sa vrátíme k výpočtu funkcií Opaschowského (1997), tak v sociálnej funkcii (v jeho ponímaní integračnej funkcii) dieťa hľadá emocionálne istoty, má potrebu spoločenských vzťahov a pocitu spolupatričnosti. Do tejto funkcie patria taktiež rituály a tradície. Do výchovno-vzdelávacej funkcie (v jeho ponímaní enkultarácie) autor zahrňa aj potrebu kreatívneho rozvoja jedinca a rozvoj tvorivých schopností, čo iní autori opomínajú. Takisto sociálna funkcia, ktorú prezentujú viacerí autori, je chápaná veľmi široko a málo komplexne. Ak porovnávame nami prezentované funkcie s enkulturačnou funkciou Opaschowského, tak nám chýba rozmer angažovanosti jedinca, jeho spolurozhodovania a spoluzodpovednosti. Tento cieľ môžeme dosiahnuť pri skupinových aktivitách.

2.3 Princípy výchovy vo voľnom čase

Princípy sú základnými zákonitostami zameranými na ciele výchovy a v súlade s ich všeobecnými požiadavkami určujú charakter výchovy (dobrovoľnosť, názorový pluralizmus, mravnosť a i.). Výchovné princípy vytvárajú jednotný systém a v priebehu výchovného pôsobenia sú navzájom organicky prepojené a vzájomne sa podmieňujú a dopĺňajú. Pre cieľavedomú a správne organizovanú výchovu vo voľnom čase je potrebné, aby sme po-

znali pedagogické princípy. Viacerí autori uvádzajú rôzne výchovné princípy. Napríklad Zelinová (2012, s. 14) uvádza tieto hlavné princípy súčasnej pedagogiky voľného času: „*autonómiu činnosti (jej uvedomelý výber, pohľad na voľný čas ako na prostriedok rozvoja osobnosti, upevňovanie zdravia, voľný čas ako výzva a úloha pre osobnosť), aktivitu subjektu (prekonávanie pasívnej konzumácie, rozvoj tvorivosti), orientáciu na sociálne kontakty (spoločné prežívanie voľného času s rodinou a priateľmi), spontaneitu (uvolnenosť a otvorenosť novým veciam), zábavu (radosť a zážitok z činnosti), odreagovanie (uvolnenie a priestor pre znovunadobudnutie zmyslu).*“

Kučera (1992) uvádza nasledujúce výchovné princípy: *princíp názorového pluralizmu, princíp demokracie a humanizmu, princíp mravnosti a tolerancie, princíp sociálneho konsenzu, princíp dobrovoľnosti a samorozhodovania, princíp cieľavedomého a činnostného zamerania a aktivity, princíp priority individualizácie a družnosti vo výchove, princíp jednoty teórie a praxe výchovy, princíp primeranosti a postupnosti požiadaviek, princíp názorovosti a trvalosti vo výchove a princíp optimizmu a radosti z výchovného procesu.* Pre výchovné pôsobenie na deti mladšieho školského veku sme si vybrali princípy, ktoré uvádza (Masariková, 2002).

Princíp dobrovoľnosti je základom pre organizovanie a realizáciu aktivít vo voľnom čase. Ide o dobrovoľné rozhodnutie dieťaťa na základe vlastného záujmu. Otázka dobrovoľnosti u detí mladšieho školského veku je dosť sporná. Mnohí rodičia z pohľadu vlastnej prestíže nútia deti navštevovať záujmové aktivity skôr podľa vlastných želaní a nesplnených ambícií. V niektorých prípadoch aj pedagóg ovplyvňuje situácie voľnočasového programu dieťaťa.

Princíp pluralizmu predstavuje vytváranie vlastných názorov a postojov. Pri pluralite názorov pripúšťame možnosť existencie viacerých názorov, hodnôt a záujmov, ale snažíme sa ich riešiť dialógom a prijatím konsenzu. Je veľmi dôležité pri dialógu vedieť načúvať iným názorom (a vedieť rešpektovať iné názory), aj tým názorom, s ktorými práve nesúhlasíme, a až po vyjadrení názoru oponenta viesť s ním dialóg a prezentovať vlastný názor na riešenie problému.

Princíp demokracie a humanizmu – práva dieťaťa hovoria o tom, že každé dieťa má právo na plnohodnotné detstvo. Šťastné detstvo naplnené láskou, porozumením a radosťou sa stáva nevyčerpatelnou studnicou pozitívnej energie, z ktorej čerpá jedinec silu po celý život. Hodnotový rebríček každého dieťaťa ovplyvňuje atmosféra v rodine, v škole, ale aj v spoločnosti.

Najmä jeho najbližšie okolie – rodičia a učitelia – vytvárajú podmienky pre jeho šťastné detstvo. Realita nás privádza k tomu, že toto ich právo nie je v každom prípade dodržiavané. Väčšina rodín a učiteľov rešpektuje práva dieťaťa, ale zároveň by sme dieťa mali viesť aj k rešpektovaniu a dodržiavaniu práv iných ľudí. Ak sa na tento princíp pozrieme z pohľadu voľného času, tak je veľmi dôležité, aby bol realizovaný v priateľskej atmosfére, kde je každé dieťa akceptované.

Princíp mravnosti a tolerancie. „Dobré je život uchovávať a podporovať; zlé je život ničiť a obmedzovať“ (Kohák et al., 1996, s. 23). Toto vyjadrenie uvedeného autora vo vzťahu k prírode môžeme považovať za mravný princíp vo výchove mladého človeka. Jeho výzva sa stala výzvou ku konaniu dobra v duchu nespochybniteľnej základnej úcty k životu vôbec. Vo výchove vo voľnom čase je cieľom dosiahnuť rozvoj duševno-mravnej identity osobnosti so samostatným mravným systémom. Ide o to, aby si dieťa pod vedením vychovávateľa osvojilo mravné hodnoty a rozvíjalo vlastné hodnotové štruktúry, ktoré určujú jeho *morálne správanie*. Základným prvkom morálneho správania je mravný čin. V ňom sa odráža mravná hodnotová štruktúra človeka. Významnú úlohu v mravnom konaní má svedomie. Podľa Potočárovej a Krankusa (1998) je svedomie špecifický fenomén, autonómny etický základ slobodného konania, hodnotenia a sebahodnotenia z hľadiska súladu alebo nesúladu úmyslu a konania s objektívne platnými normami a zákonmi dobra a zla. Učíme deti vzájomnému spolužitiu s inými ľuďmi. Pod toleranciou rozumieme názorovú znášanlivosť, otvorenosť a priamosť.

Princíp konsenzu vo výchove – ide o dosahovanie dohôd v rámci výchovnej skupiny. Vo všeobecnej rovine to znamená spoločnú dohodu (dohovor) pedagogických pracovníkov s deťmi a detí navzájom, teda všetkých aktérov, ktorí vstupujú do výchovného procesu. Princíp konsenzu znamená aj dohovor s rodičmi. Tento princíp veľmi úzko súvisí s princípom pluralizmu. Vedieť vyjadriť vlastné požiadavky, ale zároveň sa zosúladiť s požiadavkami iných. Napr. pri riešení rôznych úloh alebo problémov vedieť presadzovať progresívne riešenia a pod.

Princíp cieľavedomého zamerania aktivity. Čo je vlastne cieľavedomosť? Je to plán v našej predstave, keď presne vieme, čo chceme dosiahnuť, ale aj ako to chceme dosiahnuť, nevynímajúc otázku času, tzn. dokedy to chceme dosiahnuť. *Zameranie cieľa (čo chceme dosiahnuť)* je vidina konkrétneho výsledku, ktorý chceme dosiahnuť. Napríklad, chcem sa naučiť

hrať tenis. Presné zameranie cieľa znamená, či mi stačí iba prehodiť loptičku cez sieť, alebo sa chcem stať skvelým tenistom. Samozrejme, mali by sme si dávať zvládnuteľné ciele. Otázka **ako** je tiež veľmi dôležitá. Ak nám ide o splnenie cieľa, hľadáme možnosti, ako cieľ dosiahnuť. V prípade tenisu treba v prvom rade vyhľadať kluby, kde sa tenis trénuje, potom určite príde materiálne vybavenie, technika... Ak som cieľavedomý, zrazu vidím príležitosť aj tam, kde ju iní nevidia. Pri tréningu budú určite aj veľmi ťažké chvíle, ale nevzdávam sa, idem si za svojím cieľom. Presne viem, čo chcem. Už sme spomínali, že cieľ musí byť realistický v rámci daného **času**. Nemôžem čakať, že sa stanem skvelým tenistom za veľmi krátky čas, to by bol nereálny cieľ. Ak si uvedomím, čo chcem, ako to mám robiť, potom idem správnou cestou, ktorá ma k cieľu dovedie.

Princíp slobodnej voľby a individualizácie. Dieťa vychádza z konkrétnej situácie, ktorá sa mu predkladá a v ktorej je istý pedagogický zámer. Ak má mať možnosť slobodnej voľby, logicky z toho vyplýva, že sa mu predkladajú alternatívne možnosti. Teda ide o to, že dieťa má možnosť výberu. Dôležité je naučiť ho vyberať z rozličných variantov podľa určitých kritérií. Dieťa by malo poznať pozitíva aj negatíva každého riešenia, len vtedy môžeme hovoriť o tom, že sa rozhodlo uvážene. Ak zhrnieme problematiku slobodnej voľby, tak môžeme konštatovať, že možnosť voľby vychádza z alternatívnych možností výberu činnosti podľa potrieb, záujmov a nadania dieťaťa vzhľadom na možnosti inštitúcie voľného času či rodiny. Princíp individualizácie vychádza z individuálneho prístupu k dieťaťu. Každé dieťa je niečím jedinečné a výnimočné. Práve v rámci voľnočasových aktivít je potrebné jeho záujmy a nadanie sledovať a starostlivo ich rozvíjať.

Princíp tvorivej klímy predstavuje požiadavky, ktoré vo voľnom čase smerujú k dobrej klíme pri aktivitách detí. Mnohokrát sa hovorí o pozitívnej klíme skupiny, ale tiež o negatívnej klíme (pedagógovia mnohokrát hovoria o zlých, drzých a nevychovaných deťoch). Je potrebné si uvedomiť, že na pozitívnej (ale aj negatívnej) klíme skupiny sa podieľajú viaceré subjekty, počnúc celým osadenstvom školy/výchovného zariadenia (vedenie, učitelia, vychovávatelia, technickí a hospodárski pracovníci a i.), ale aj rodičia a široká verejnosť. Každý z nich prispieva svojím dielom do klímy školy/ŠKD, výchovnej inštitúcie a mnohokrát si to ani bezprostredne neuvedomuje. Úlohou pedagóga je vytvárať atmosféru bez stresov a nervozity, atmosféru priateľstva a príjemných emocionálnych zážitkov. Ide o vzájomné porozumenie, atmosféru dôvery, tvorivosti, osobnej slobody a vzájomnej

spolupatričnosti. Tvorivá klíma sa môže rozvíjať len v konkrétnej činnosti. Pedagóg by mal ponúkať riešenia, ktoré podnecujú pozitívne zmeny vlastností dieťaťa, ktoré sa prejavujú v správaní, v rozvoji fantázie a predstáv.

Princíp optimizmu a radosti. Ak vychádzame z pojmu *pedagogický optimizmus*, tak je to viera v možnosti rozvoja človeka výchovou. Deti vo voľnom čase nemajú zažívať stres alebo nervozitu, ktorú mnohokrát môže vyvolať skupina, v ktorej sa dieťa nachádza, ale aj samotný lektor či organizátor voľného času. Mali by sme sa pokúsiť znížiť silu negatívnych myšlienok a nahradiť ich pozitívnejšími, ktoré akceptujú aj nedokonalosť. Dieťa má mať pocit prijatia v skupine, uvedomiť si svoje dôležité miesto v nej a spolupracovať na dosiahnutí pozitívneho výsledku. Radosť a smiech sú pre fyzické i duševné zdravie veľmi dôležité. Berieme do úvahy to, že činnosť organizovaná vo voľnom čase je vlastne regeneráciou duševných aj fyzických síl dieťaťa. Pedagóg by v ňom mal prebúdzvať nové sily a radosť z vykonávanej práce. Princíp optimizmu a radosti plní aj funkciu regenerácie psychických a fyzických síl.

Všetky spomenuté princípy výchovy vo voľnom čase sa vzájomne podmieňujú a dopĺňajú. Je potrebné ich prispôbiť konkrétnym aktivitám a výchovnej situácii, takisto konkrétnym podmienkam a individuálnym osobitostiam každej výchovnej skupiny.

3 | **Determinanty využívania voľného času v mladšom školskom veku**

Voľný čas je vnímaný ako dôležitá súčasť života každého jedinca. Je dôležitý pre každého jedinca, ale mimoriadnu dôležitosť má v období detstva a dospievania. Kvašňáková (2011) uvádza, že voľný čas je možné chápať ako opak nutnej práce a povinností, dobu, kedy si svoje činnosti môžeme slobodne vybrať, robíme ich dobrovoľne a radi, prinášajú nám pocit uspokojenia a uvoľnenia. Pávková (1999) charakterizuje voľný čas ako čas, v ktorom človek slobodne robí také činnosti, ktoré mu prinášajú radosť, potešenie, zábavu, oddych, ktoré obnovujú a rozvíjajú jeho telesné a duševné schopnosti. Podľa Němca (2002) voľný čas je časom, v ktorom je človek sám sebou, najviac patrí sám sebe, kedy koná prevažne slobodne a dobrovoľne činnosti pre seba, popr. pre druhých, zo svojho vnútorného popudu a záujmu.

Autori definícií sa zhodujú na tom, že voľný čas dáva jedincovi možnosť samostatne voliť, čo bude robiť. Aktivity vo voľnom čase sú určené na oddych, relaxáciu, zábavu. Kaplánek (2012) uvádza dve vymedzenia voľného času, kde poukazuje na to, že nie je dôležité len to, že človek disponuje voľným časom, ale že je zároveň dôležité, ako so svojím voľným časom naloží a čo si z vykonávaných činností odnesie. Ide o poňatie:

1. **Kvantitatívne, negatívne vymedzenie voľného času** – voľný čas je v tomto poňatí zvyšok času po odpočítaní doby povinností (pracovných, spoločenských, rodinných), no zároveň je nevyhnutné odpočítať čas, ktorý jedinec využije na uspokojenie fyziologických a biologických potrieb.
2. **Kvalitatívne, pozitívne vymedzenie voľného času** – čas je hodnotený podľa jeho kvality, chápe sa ako čas, s ktorým môže človek slobodne nakladať. V tomto prístupe je dôležité, čo pre jedinca daná činnosť znamená, čo pri tom prežíva, ako činnosť chápe.

Vymedzenie Kaplánka (2012) poukazuje na to, že nie je dôležité len to, že človek disponuje voľným časom, ale zároveň je dôležité, ako so svojim voľným časom naloží a čo si z vykonávaných činností odnesie. Pre každého jedinca je tento čas niečím špecifický. Voľný čas môžeme tráviť rôznym spôsobom, ako je zábava, rekreácia, odpočinok, dobrovoľné vzdelávanie, záujmová činnosť a i.

3.1 Premeny vnímania voľného času

Pre lepšie pochopenie súčasného poňatia voľného času je potrebné mať základné znalosti historickej dimenzie daného atribútu. Pohľad na voľný čas sa menil spoločne s historickým vývojom. Vedecký prístup ku skúmaniu voľného času a jeho vymedzenie ako vedného odboru sa uskutočnilo až v 20. storočí. Práve toto storočie sa niekedy nazýva „storočím voľného času“, aj keď voľný čas je spojený s ľudskou civilizáciou od jej vzniku. Z obdobia praveku nemáme žiadne dôkazy o tom, ako ľudia trávili a či vôbec mali voľný čas. Dá sa o ňom len uvažovať na základe najstarších dokladov o ľudskej činnosti (napr. maľby). Podľa Hodaña a Dohnala (2005) sa s pojmom voľný čas stretávame už v antike a dá sa predpokladať, že ako prvý ho vymedzil Aristoteles. Charakterizuje ho ako čas na rozjímanie, ktorý vedie k uspokojovaniu potrieb jedinca, čo sa práve uskutočňuje vo voľnom čase. Aristoteles túto činnosť nazýva „**Schola**“. Myslí tým činnosti pre potešenie a vlastné blaho, čo sa nelíši od dnešného poňatia voľného času. V antike sa stretávame s pojmom „Schola“ aj u Plutarcha (Stadter, 2014), ktorý sa zaoberal otázkou spoznávania šťastia. U Platóna môžeme vidieť, že sa zaoberal vzťahom práce a voľného času. Voľný čas vnímal ako mimopracovný čas a toto chápanie pretrváva v názoroch niektorých autorov až do súčasnosti. Janiš (2009) s týmto obdobím spája voľnočasové aktivity ako divadelné alebo športové hry, či náboženské sviatky – napr. olympijské hry konané prvýkrát v roku 776 pred n. l., ktoré v trochu inej podobe pretrvali dodnes.

Stredovek priniesol odlišné pohľady na trávenie voľného času. Na jednej strane to bol čas na **spoločenskú zábavu**, napr. ľudové slávnosti, ľudové hry a tanec (ktorý bol neustále odsudzovaný ako hriechy), lov a s tým spojené rituály, turnaje, pouličné divadelné predstavenia, hazardné hry, intímne zákutia kúpeľov, čítanie, intelektuálne rozhovory a i. Na druhej strane bol voľný čas venovaný rozjímaniu a **príprave na posmrtný život**. Vychádzalo sa z predpokladu, že všetky spoločenské zábavy (spomínané prejavy ľud-

ského správania) sú hriechy, človek by sa ich mal vyvarovať a viac myslieť na posmrtný život (Verdon, 2003). Aj protestantská cirkev, ktorá vznikla v 16. storočí, odsudzovala záhaľku (Knotová, 2011). Dokonca opovrhovala aj mníšskym rádom, ktorý označovala ako záhaľčivý spôsob života. Riadili sa heslom *Ora et labora* – modli sa a pracuj. V tomto období bola práca oslavovaná a voľný čas bol potláčaný. Všetko ostatné okrem práce bolo označované ako povalačstvo.

Utopisti prišli s novým pojmom „radosná práca“. Niektorí požadovali skrátenie doby práce až na štyri hodiny denne a navrhovalo sa, aby zvyšok dňa bol využitý na rozvoj tela a ducha. Karol Marx opisal voľný čas ako súčasť rozvoja jedinca a navrhol **prepájať** voľný a pracovný čas. Držal sa hesla: „Bez práce nie je potrebný odpočinok a bez odpočinku nemožno pracovať“ (Hodaň a Dohnal, 2005).

Koncom 18. storočia a v 19. storočí nastala **priemyselná revolúcia**. Tá sa stala veľkým spoločenským i hospodárskym prevratom, ktorý znamenal prechod od remeselnej a manufaktúrnej výroby k továrenskej výrobe. S nástupom priemyselnej revolúcie sa naštartoval aj proces oddelovania rodičov od detí. Nastali problémy s využívaním voľného času detí robotníkov, ktoré v čase remeselnej výroby pracovali spolu s rodičmi.

Využívaniu voľného času detí sa venoval Robert Owen, ktorý tvrdil, že na deti sa prenášajú vzorce správania, ktoré vidia u dospelých, preto sa snažil zmeniť prostredie, v ktorom robotníci so svojimi rodinami žili. Pokúšal sa odstrániť alkoholizmus z rodín a snažil sa o užitočné trávenie voľného času, lebo to má vplyv na jedinca a na jeho vykonanú prácu. V tom čase sa začali objavovať prvé zariadenia na **trávenie voľného času detí a mládeže**. Voľný čas sa tak stal hodnotou slobody jedinca, kedy nemusí robiť, čo je mu predstreté, ale zostáva mu priestor na vlastnú voľbu. Táto túžba po slobode umožnila zrod aktivít a zariadení voľného času. Namiesto toho vystúpil do popredia záujem o nové stránky osobnosti, ako ho signalizovali napríklad rozvoj umeleckej a telesnej výchovy, pobyt v prírode a ručné práce. Vznikali hnutia a dobrovoľné združenia, a to nielen detí a mládeže. Zároveň sa stávali neoddeliteľnou súčasťou každej väčšej obce. Príkladom je združenie **YMCA** (Kresťanské združenie mladých ľudí), ktoré vzniklo v roku 1844 vo Veľkej Británii ako prostriedok kresťanskej pomoci v rýchlom sa industrializujúcich mestách Veľkej Británie. Jej zakladateľom bol George Williams. Koncom 18. storočia mala YMCA pol milióna členov v 34 krajinách. Za túto činnosť kráľovná Viktória povýšila Georga Williama do

rytierského stavu. Na územie Slovenska sa toto združenie dostalo po I. svetovej vojne. Z prostriedkov členov YMCA v USA bola postavená budova YMCA v Bratislave. Jej poslaním bolo vytvárať pre mladých ľudí možnosti na užitočné trávenie voľného času. V združení YMCA boli kluby tradičných aj netradičných športov, ale aj hudobné a divadelné kluby, jazykové kurzy, kluby zamerané na dobročinnosť, cestovanie a pod.

Spolok **Sokol** založili Miroslav Tyrš a Jindřich Fügnera v rokoch 1867–1868. V histórii českej a slovenskej telovýchovy zaujal pozíciu nielen najväčšej, ale aj najúspešnejšej telovýchovnej organizácie. Vo svojich začiatkoch sa Sokol inšpiroval nemeckými turnerskými spolkami, predovšetkým Fridricha Ludwiga Jahna. Obaja zakladatelia spolku od začiatku propagovali jeho absolútnu apolitickosť a kládli si za cieľ fyzický a morálny rast národa. Naopak, Julius Grégr a ďalší sa Sokol snažili získať do služieb nacionálnej emancipácie. Spolok bol prvýkrát rozpustený v roku 1941 Reinhardom Heydrichom a druhýkrát v roku 1956 ÚV KSČ. Sokol obohatil športoviská výstavbou pretekárskych dráh, športových ihrísk a telocviční (sokolovien), ktoré sa stali neoddeliteľnou súčasťou každej väčšej obce.

Skauting rozbehol britský generál R. S. S. Baden-Powell v roku 1907 svojím experimentálnym táborom na ostrove Brownsea na juhu Anglicka. Jeho kniha *Scouting for boys* (Skauting pre chlapcov) sa okamžite stala bestsellerom a patrí k najpredávanejším knihám 20. storočia. O pôvodne chlapčenské hnutie rýchlo prejavili záujem aj dievčatá, a tak sa stalo univerzálnym hnutím pre všetkých mladých ľudí, ktoré sa lavínovito šírilo do celého sveta, a dodnes je skautská organizácia najväčšou mládežníckou organizáciou na svete.

Slovenské skautské oddiely začali vo výraznej miere vznikať až po I. svetovej vojne. V 1. Československej republike sa sformovalo viacero skautských organizácií líšiacich sa na konfesijnom, národnostnom či sociálnom základe. Existovali napr. katolícki skauti, evanjelickí skauti a židovskí skauti. Jednotiacou organizáciou u nás bol Zväz junákov skautov Československej republiky. V roku 1938 slovenská vláda skautské organizácie zakázala a časť katolíckych skautov bola transformovaná do Hlinkovej mládeže. Väčšina skautov však kolaboráciu s režimom odmietala a mnohé skautské skupiny vyvíjali aj intenzívnu podzemnú odbojovú činnosť proti nacistom. Po skončení II. svetovej vojny sa obnovila celoštátna organizácia Junák (na Slovensku Slovenský Junák). Politický prevrat v roku 1948 však spôsobil rýchly zákaz skautskej činnosti a vznik štátom preferovanej komunistickej

pionierskej a zväzackej organizácie. Skautské aktivity podliehali perzekúcii, skauti boli zatváraní či dokonca popravovaní v rámci stalinistických procesov v 50. rokoch. Po Pražskej jari v roku 1968 bol skauting (Junák) v Česko-Slovensku znova povolený, ale len nakrátko, v rámci normalizácie v roku 1970 bol znova zakázaný. Skauting bol obnovený až po Nežnej revolúcii roku 1989. Po rozdelení Česko-Slovenska v roku 1993 vznikla samostatná organizácia Slovenský skauting (SLSK).

Prostredníctvom zariadení na trávenie voľného času sme sa dostali už do 20. storočia. Ako vidieť z prehľadu najvýznamnejších spolkov, záujmová činnosť sa významne rozvíjala po vzniku 1. Československej republiky. Od roku 1945 sa v Európe črtajú tri fázy vývoja poňatia voľného času.

1. **Vo voľnom čase sa regenerujú sily po namáhavej práci.** V prvej fáze, hypoteticky ohraničenej rokom 1945, bola práca rozhodujúcou morálnou povinnosťou spoločnosti. Išlo hlavne o výchovu ľudí, usporiadanie ich života po bolestnej skúsenosti z vojny a podporu medziludských vzťahov. Historické okolnosti zapríčinili, že došlo k dôležitej kvalitatívnej zmene pracovnej doby. Z dôvodu potreby obnovy vojnou zničeného hospodárstva narastal aj pracovný čas. V spojitosti s tým prevažovala orientácia na zotavovacie, regeneračné a rekreačné funkcie voľného času. Voľný čas bol časom na zotavenie po vykonanej práci. Slúžil na obnovenie pracovnej sily, išlo o psychomotorickú „sebaúdržbu“ a „sebazachovanie“ pracovnej sily.
2. **Voľný čas sebapotvrdenia a konzumu.** Táto fáza v priemyselne vyspelých krajinách znamená obdobie 60. a 70. rokov a trvá približne do roku 1980. V tomto období začala práca postupne strácať dominantné postavenie. Začalo sa zvyšovať množstvo aktívne pracujúceho obyvateľstva, ale zamestnanie bolo chápané len ako *prechodné*, ktoré začalo slúžiť len ako čosi potrebné na zabezpečenie živobytia. Vo voľnom čase sa objavujú úplne odlišné „cnosti“, totiž určitá miera užívania a spotreby. Prejavy skromnosti vystriedalo vzbudzovanie pozornosti. Nastalo obdobie až hedonistickej konzumnej kultúry, ktorá sa manifestuje takými symbolmi, ako je auto, cestovanie, televízia, disko, reklama a móda. Vzťah voľného času k práci zostáva v tradičnej rovnovážnej polarite, avšak ekonomický výkon v práci bol prostriedkom na sociálne sebauspokojovanie vo voľnom čase. Prosperita priemyselne vyspelých krajín vedie takmer k stotožneniu voľného času s časom konzumným. Voľný čas ako hodnota

slúži na mŕňanie peňazí. Šesťdesiate a sedemdesiate roky priniesli veľký rozvoj voľného času. Vzniklo mnoho odborných publikácií, a to teoretických aj empirických. Okrem iného bola založená Svetová asociácia voľného času a rekreácie (Knotová, 2011).

3. **Sila zážitku a „užitie si“ času voľna.** V 80. rokoch už vo vyspelých západných krajinách neprevláda orientácia na blahobytný konzum. Jediniec chce čas uvedomelo a intenzívne prežívať. So stupňovaním a prežívaním zážitkov ľudí naďalej ostáva v centre pozornosti využívanie voľného času. Práve v oblasti voľného času nastali za posledných 25 až 30 rokov zásadné zmeny. V ekonomickej sfére pokračuje racionalizácia práce a automatizácia, a tým zanikajú mnohé tradičné povolania. To spôsobuje aj narastanie nezamestnanosti. Mení sa funkcia rodiny, partnerstva a školy. V spojitosti s tým sa menia sociálne a kultúrne normy v spoločnosti.

Hodnota voľného času je v dnešnej dobe veľmi vysoká. Najnovšie výskumy potvrdzujú, že trávenie voľného času je na druhom mieste v hodnotovom rebríčku našej populácie hneď za pracovnými príležitosťami (Zubalová et al., 1994). Tým, ako vzrastá životná úroveň, sa do celkom iného svetla dostávajú zážitky a skúsenosti, objavujú sa nové formy zážitkov, zábavy a komunikácie, mnohostranné ponuky konzumu a masmédií, hry, športu, šírenie kultúry a vzdelanie. K podstatnému spoločenskému a hodnotovému prevratu došlo aj v našej republike po páde totalitarizmu a s obnovou trhového hospodárstva. Namiesto inštitúcií štátom riadeného naplňovania voľného času, ktoré boli človeku tradične k dispozícii, sa objavila lákavá, nepreberná ponuka kultúrneho priemyslu, sprevádzaná rafinovanou reklamou, sugestívnym vplyvom masmédií, rôznych komunikačných prostriedkov a vzrástla paleta možností, ako voľný čas užívať a ktoré voľnočasové aktivity si vybrať. To so sebou nesie aj niekoľko rizík, kedy sa ponúka rada často protichodných spôsobov správania. Záplava vzorov, podnetov a možností, medzi ktorými človek volí v neistote a nevie, či volí správne. Za týchto okolností môže byť akokoľvek manipulovaný. Voľný čas je tak hodnotou slobody vlastnej voľby, kedy sú kladené na jedinca veľké nároky, čo sa týka racionality jeho voľby, v ktorej je vo svojej slobode odkázaný len sám na seba. Takto sa dnes stáva téma voľného času nielen problémom sociologickým, ekonomickým a politickým, ale aj problémom **výchovného pôsobenia**, problém mravným a pedagogickým. Dnešnou otázkou teda nie je, aká je úloha voľného času v spoločnosti, ale čo s ním má človek robiť. Opaschowski (1989) vo svojej štúdii o voľnom čase konštatuje vzrastajúci

blahobyt a finančné nasýtenie celých generácií, taktiež nárast voľna pre osobný život, osobné záujmy a koníčky. Zdôrazňuje vzrastajúci dopyt po voľnom čase. Domnieva sa tiež, že čím menej sa v práci uplatňujú tvorivé schopnosti, tým viac rastie želanie po mimopracovnom vzdelávaní a osobnom rozvoji. Zdôrazňuje tiež myšlienku, že ak je človek vo voľnom čase viac-menej slobodný, nemal by byť zvonku manipulovaný, aby jeho čas bol pozitívne využitý.

V dnešnej dobe by mal človek vedieť zaobchádzať s vlastným časom, pretože voľný čas sa stal hodnotou neobmedzených možností. Mal by sa vrátiť k plnohodnotnému, autenticky prežívanému životu. V prvom rade musí získať kompetenciu, ako z ponúkaných možností správne a zmysluplne voľiť.

3.2 Vplyv spoločenských faktorov na využívanie voľného času

Skracovanie pracovného času a celkový spoločenský vývoj priniesli v živote človeka zásadné zmeny vo využívaní voľného času. Zvýšila sa úroveň života obyvateľov, zvýšila sa zdravotná starostlivosť, predĺžila sa priemerná dĺžka ľudského života (INEKO, 2008). Podiel času venovaného životným potrebám sa stabilizoval, počet hodín práce sa znížil a podiel voľného času, naopak, vzrástol. Voľný čas tak dnes zaberá v štruktúre ľudského života popredné miesto.

Tabuľka 1: Predpokladaný vývoj voľného času (upravená tabuľka Opaschowského, 1989)

Priemerný vek života	Okolo r. 1800	1989	1999	2010	Predp. 2020	Pomer medzi 1800 a 2020
Rokov	50,2	71	73	75,5	77,3	1,54
Zamestnanie	34 %	12 %	12 %	12 %	7 %	1,9
Biologické potreby	41 %	42 %	41 %	42 %	41 %	1,00
Čas k dispozícii	25 %	46 %	47 %	51 %	52 %	2,8

Súčasnosť prináša oveľa viac voľného času (v porovnaní s rokom 1800 sa zdvojnásobil). Predpokladá sa, že v roku 2020 to už bude 2,8-násobok. Súčasnosť kladie oveľa väčšie nároky na individuálne, skupinové i celospoločenské riešenie otázok voľného času. Prináša nové problémy, na ktoré

spoločnosť hľadá riešenia. Na kumuláciu celkového objemu voľného času má dnes výrazný vplyv rast počtu obyvateľov žijúcich v mestách (tzv. urbanizácia). Do miest sa sťahuje stále viac obyvateľov. Aj keď v mestách je rôznorodé zloženie obyvateľstva (život v mestách rôznej veľkosti a sociálneho profilu), predsa existujú isté spoločné črty. Spoločnosť musí vytvárať deťom a mladým ľuďom podmienky na neformálne individuálne i spoločenské záujmové alebo verejnoprospešné činnosti. Pri voľnočasových aktivitách organizovaných inštitúciami a združeniami sa môžu deti stretávať s mnohými rovesníkmi a vytvárať mnohopočetné kontakty, a zároveň byť chránené pred bezpečnostnými a výchovnými rizikami. Mestá sú súčasne prostredím, v ktorom prevažuje anonymita a nevšímavosť sociálnych vzťahov, niekedy aj nezáväznosť a nezodpovednosť voči sebe samému aj svojmu okoliu. Často sa prejavujú sociálno-patologické javy, tiež zdravotné a environmentálne problémy, násilie, negatívne závislosti a pod. Začiatkom 19. storočia v mestách žili iba 3 % svetovej populácie. Silný nárast počtu obyvateľov miest nastal v druhej polovici 19. storočia, čo súviselo s priemyselnou revolúciou. Okolo roku 1900 počet obyvateľov miest dosiahol 13 %, v roku 1950 takmer 30 % a koncom minulého storočia to už bolo okolo 45 %. Vo výhľade sa predpokladá celosvetový rast tohto ukazovateľa na viac ako polovicu ľudstva. Ak by sme porovnávali krajiny EÚ, tak tento trend je veľmi podobný. Vo Francúzsku sa podiel mestského obyvateľstva za posledných sto rokov zvýšil z 25 % na 73 %, v Nemecku z 35 % na 86 %, vo Švédsku zo 45 % na 87 %, vo Veľkej Británii zo 17 % na 90 % obyvateľov miest. V Slovenskej republike v roku 2014 žilo takmer 54 % ľudí v mestách. Rýchly priebeh kumulácie voľného času v mestách vytvára veľké možnosti na neformálne pôsobenie. Jednotlivé súčasti miest začali vytvárať nástroje na komunikáciu a spoluprácu, predovšetkým organizácie pre voľný čas.

Na využitie času voľna vplývajú aj sociálne nerovnosti. Keďže mnohé inštitúcie zamerané na využitie voľného času sú na komerčnej báze, nemajú k nim prístup všetci. V globálnom pohľade existuje na svete aj chudoba, ktorá nedovoľuje významnej časti populácie tieto inštitúcie využívať. Nejde o zanedbateľný problém. Podľa údajov OSN z druhej polovice deväťdesiatych rokov žilo v neúnosných životných podmienkach (chatrčiach a brlohoch) 34 % obyvateľstva Ria de Janeiro, 57 % obyvateľov Lagosu (Nigéria) a Bombaja (India). Táto situácia je aj dôsledkom sociálneho vylúčenia a nedostatočného prístupu k voľnočasovým aktivitám.

Ukazuje sa, že niektorí ľudia svoj voľný čas využívať nemôžu, pretože sa výrazne prehĺbila sociálna nerovnosť. Podľa analýz OSN vzrástla medzi

šesťdesiatymi a deväťdesiatymi rokmi minulého storočia sociálna nerovnosť vo svete **dvojnásobne** a v niektorých regiónoch ešte viac. V roku 1960 mala pätina najbohatších obyvateľov sveta k dispozícii 70 % a o tridsať rokov neskôr 85 % všetkých príjmov sveta. Počet najchudobnejších krajín sveta sa od roku 1971 do konca storočia zvýšil z 25 na 43. Medzi chudobných patrilo 1,5 miliardy ľudí (teda viac ako štvrtina svetovej populácie) a ich počet každoročne vzrastal o 25 miliónov (OSN, 1998). Podmienky života sa prirodzene odzrkadľujú v nízkej úrovni voľnočasového života ľudí v chudobnejších oblastiach. K tomuto sa pridružujú problémy, ako je práca maloletých v rozvojových krajinách, nezamestnanosť alebo, naopak, vorkoholizmus niektorých obyvateľov moderného sveta, ktoré skracujú priestor na voľný čas.

Ďalším negatívnym faktorom, ktorý vplýva na využitie voľného času, je premena ľudskej spoločnosti (u nás v 20. storočí ich bolo niekoľko). Každá takáto zmena vytvára pre voľnočasové aktivity nové podmienky. Konkrétne u nás po roku 1989 boli namiesto jednotnej výchovy presadené alternatívne možnosti, ktoré sa neustále menia. Existuje tu reálne riziko správneho výberu vzhľadom na schopnosti jedinca z neustále narastajúcich ponúk. Ak nevie správne reagovať na ponúkané možnosti, zostáva pri ničnerobení a nade, alebo v najhoršom prípade podlieha protispoločenskému konaniu. Špecifická súčasť subkultúry mládeže bola prvýkrát predstavená v roku 1971 na stránkach novín New York Times. V krátkom čase sa stala medzinárodným javom. Najlepším preventívnym krokom proti patologickým javom vo voľnom čase by mohlo byť postupné vytváranie dostatku príležitostí pre všetky deti, no hlavne ich viesť k tomu, ako s voľným časom zaobchádzať.

3.3 Súčasný spôsob trávenia voľného času detí mladšieho školského veku

Ako už bolo uvedené, v súčasnosti pôsobí mnoho faktorov, ktoré ovplyvňujú trávenie voľného času detí. Medzi endogénne činitele, ktoré determinujú spôsob využívania voľného času, patria napríklad pohlavie, vek, zdravotný stav, vzdelanie a i. K exogénnym činiteľom môžeme priradiť sociálne postavenie, veľkosť a vplyv súčasnej rodiny, množstvo voľného času, finančnú a priestorovú dostupnosť voľnočasových aktivít, masmédiá a i. Vzhľadom na rozmanitosť voľnočasových aktivít detí sa pokúsime skúmať determinan-

ty výchovy vo voľnom čase z pohľadu viacerých odborníkov, ktorí výchovu detí vo voľnom čase delia do viacerých skupín. Väčšina autorov (napr. Hofbauer, 2010) sa prikláňa k deleniu na výchovu **informálnu (neorganizovanú)** vyplývajúcu z každodenného kontaktu a skúseností s rodinou, živelné vznikajúcimi rovesníckymi skupinami detí, médiami a vplyvy ďalších činiteľov, ktoré pôsobia v životných prostrediach dieťaťa, a **neformálnu (inštitucionálnu)**, ktorá má povahu cieleného výchovného pôsobenia a vychádza z rozhodnutia dieťaťa tejto činnosti sa zúčastniť.

3.3.1 Neorganizované využitie voľného času

Do informálnej (neorganizovanej) činnosti patrí trávenie voľného času spoločne s rodinou (rodičia a súrodenci, súrodenci bez rodičov), s kamarátmi, partiou alebo osamelo. V záujme celej spoločnosti by malo byť, aby každý jedinec mal životnú perspektívu. Vhodné naplnenie voľného času predchádza nude. Nuda je cesta k nevhodnému správaniu, niektorí ľudia sa z nudy dostali k alkoholu, drogám a vandalizmu. Túto skutočnosť by sme nemali ignorovať. Najskôr by sa nad tým mali zamyslieť najmä rodičia ako prvotní socializační činitelia.

3.3.1.1 Trávenie voľného času s rodinou

Rovnako ako spoločnosť prechádza premenami aj rodina. Výrazný vplyv na to majú spoločenské premeny (industrializácia, urbanizácia, sociálna nerovnosť, rast počtu obyvateľov pod hranicou chudoby, ...). Súčasná rodina prechádza významnými zmenami. Skoršie troj- či štvorgeneračné rodiny sa premenili na dvojgeneračné, tvorené rodičmi a ich deťmi. Znižuje sa pôrodnosť. Niektoré dospievajúce deti opúšťajú rodinu predčasne alebo, naopak, dlho zostávajú v rodine a odmietajú si založiť vlastnú. Kým v minulosti si mladí ľudia zakladali rodiny hneď po dovŕšení dospelosti, dnes si ich zakladajú v neskoršom veku. Znižuje sa celkový počet narodených detí a ich priemerný počet v rodine. Kým začiatkom minulého storočia predstavoval počet detí v rodinách na vidieku priemerne 6 a v mestách 4 až 5 detí, od sedemdesiatych rokov 20. storočia sa ustálil počet na necelých dvoch deťoch na rodinu, dnes počet narodených detí neustále klesá. Kým v 70. rokoch minulého storočia u nás prebehlo 40 000 sobášov ročne, v roku 2015 bolo uzavretých 28 775 manželstiev a v roku 2014 iba 26 000. V súčasnosti priemerný vek mužov pri sobáši je 33,4 roka a žien 30,4 roka. Mení sa

aj životná úroveň rodiny a jej sociálny status, úroveň bývania a vybavenosť domácností vrátane potrieb pre voľný čas. Napriek tomu to nič nemení na fakte, že rodina je základnou sociálnou bunkou a pre rozhodujúcu väčšinu detí a mladých ľudí prvotným prostredím aj na trávenie voľného času, pretože dieťa prvýkrát objavuje oblasť voľného času vo svojej rodine.

Spôsob využívania voľného času v rodine sa líši. Vplyv na to má odlišný životný štýl jednotlivých rodín, vzťah rodičov k voľnočasovým potrebám detí a sociálny status rodiny. Hofbauer (2004) rodinu chápe ako inšpirátora, realizátora a podporovateľa voľnočasových aktivít, čím dieťa v rodine získava vzory pozitívneho voľnočasového správania. Realizáciou pravidelných individuálnych a spoločných záujmových aktivít v rodine a cieľovým reagovaním na potreby, záujmy a nadanie detí dochádza k významnému rozvoju osobnosti dieťaťa aj k vytváraniu pozitívnych vzorov na trávenie voľného času. Toto pôsobenie na dieťa sa uskutočňuje (Spousta et al., 1996):

- napodobňovaním a sociálnym učením vzorcov pozitívneho voľnočasového správania rodičov prostredníctvom účasti detí na aktivitách rodiny,
- realizáciou individuálnych a spoločných záujmových činností detí,
- sledovaním a cieľavedomým reagovaním na potreby, záujmy a nadanie detí.

Prianím každého rodiča by malo byť pestré a zmysluplné trávenie voľného času detí v rodine i mimo nej. Zmysluplné trávenie voľného času z pohľadu dobrovoľnosti a aktívny záujem všetkých členov rodiny o realizáciu tohto želania pomáhajú posilňovať vzájomné vzťahy v rodine i medziludské vzťahy všeobecne. Rodič v úlohe iniciátora, inšpirátora a realizátora učí svoje deti pristupovať k voľnočasovým aktivitám tak, že budú neskôr schopné uplatňovať rovnaké princípy a prístupy k voľnému času. Hofbauer (2004) vo svojej publikácii uvádza, ako niektoré skutočnosti pomáhajú pôsobiť na dieťa:

1. **Napodobňovanie a reprodukcia** – týka sa to správania rodičov vo voľnom čase, ak sa na ňom podieľajú aj deti. Žiaduce napodobňovanie je také, ktoré má charakter spoločného prežívania pri spoločných hrách, stretnutiach s príbuznými a priateľmi, návšteva zábavných a kultúrnych podujatí, spoločné vychádzky do prírody atď. Za výrazne negatívny vplyv zo strany rodičov je potrebné považovať ničnerobenie, konzumný spôsob života či patologické aktivity.

2. **Záujmové činnosti** – uskutočňovanie individuálnych, ale aj spoločenských záujmových činností detí v rodine nie je ojedinelým javom, dieťa sa stáva nositeľom a pokračovateľom rovnakých aktivít, či už ide o športové, turistické, technické, umelecké, prírodovedné alebo aj iné aktivity, ktorými sa zaoberá jeden, prípadne obaja rodičia. Takáto záujmová aktivita môže nájsť aj ďalšie alternatívne možnosti rozvoja osobnosti dieťaťa.
3. **Citlivým sledovaním a cieľavedomým reagovaním na potreby, záujmy a nadanie detí** – v priebehu vývinu jedinca sú to rodičia, ktorí majú prehľad o schopnostiach, zručnostiach, nadaní a talente svojich detí. Na základe týchto okolností by mali pomáhať realizovať a zároveň podporovať ich ďalší rozvoj, ak voľný čas už prekročil rámec rodinného života.

Voľný čas je veľkou hodnotou, ak je využitý v prospech dieťaťa a rozvíja jeho osobnostné kvality. Disponovanie voľným časom dieťaťa pokladajú za samozrejmosť tí rodičia, ktorí sa o deti vzorne starajú. Spôsoby naplňovania voľného času v rodinách sa od seba značne líšia, a to v závislosti od sociálneho statusu rodiny, životného štýlu, ale aj vo vzťahu k voľnočasovým potrebám dieťaťa.

Z výsledkov výskumu, ktorý realizoval Zajíc (2012), vyplýva, že na trávenie voľného času detí má výrazný vplyv sociálno-ekonomické postavenie rodiny. Deti, ktorých rodičia majú nižšie vzdelanie, navštevujú záujmový útvar významne menej často ako deti rodičov napr. s vysokoškolským vzdelaním. Stupeň vzdelania rodičov sa prejavil aj pri zameraní voľnočasových aktivít. Rozdiely boli potvrdené v rámci viacerých aktivít (napr. hudobno-dramatických, výtvarných, ručných prác a vzdelávacích aktivít). Vyššie zastúpenie spomínaných aktivít bolo u detí, ktorých rodičia majú vyššie vzdelanie.

Je dôležité zabezpečiť dieťaťu dostatok času a vytvárať pre neho podmienky pre spoluúčasť na plánovaní a prežívaní voľného času. V škole dieťa prevažne sedí, preto by mu prospela aktivita, pri ktorej by sa pohybovalo, odreagovalo sa a znova naštartovalo k školským povinnostiam.

3.3.1.2 Trávenie voľného času s rovesníkmi

S vekom a rozvíjajúcimi sa záujmami deti prekračujú rámec rodiny a postupne sa osamostatňujú. Ďalšou možnosťou neorganizovaného trávenia voľného času môžu byť rovesnícke skupiny. Rovesnícka skupina je pre mnohé deti a mladých ľudí formou dobrovoľného neformálneho združovania.

Vytvárajú ju mladí ľudia blízkeho veku a podobných záujmov, tiež často rovnakého pohlavia a podobného sociálneho statusu. Deti teda vstupujú do ďalšieho výchovného prostredia – spravidla sú to detské ihriská a parky najprv v mieste bydliska, potom sa ich pôsobnosť rozširuje na iné miesta, kde svoje záujmy a možno aj nadanie rozvíjajú. Podľa Bocana et al. (2012) pre deti vo veku 9–11 rokov sú rovesnícke skupiny tretou najčastejšie uvádzanou možnosťou trávenia voľného času hneď za rodičmi a súrodencami. Z tejto informácie autor vyvodil záver, že rodina a kamaráti majú najväčší vplyv na formovanie voľného času dieťaťa. Sme toho názoru, že rovesnícke skupiny zostávajú trvalou súčasťou života detí a majú na ne významný výchovný vplyv. Ak dieťa zapadne do určitej rovesníckej skupiny, táto skupina mu poskytuje zázemie a ochranu, prispieva k jeho socializácii a k osvojovaniu hodnôt, ktoré skupina preferuje. Deti sa v skupine učia citlivosti – inak sa správajú voči členom, inak voči nečlenom skupiny. Deti tu získavajú sociálne kompetencie, snažia sa vyvažovať svoju pozíciu, aby sa vyhli stigmatizácii, učia sa prijímať skupinovú hierarchiu, rešpektovať sociálne roly, učia sa podvoliť autorite vedúceho. Takéto skupiny môžu byť zamerané pozitívne, napr. na spoločné hry, zábavu a spoločnú komunikáciu.

Mnohí autori, napr. Lee a Thompson (2009), Dodge, Dishion a Lansford (2006), varujú pred nebezpečenstvom kumulácie detí s problémovým správaním, osobitne v neštruktúrovaných podmienkach bez vedenia dospelej osoby (neštruktúrované prostredie). Nežiaducim správaním sa prehĺbuje problémová dimenzia. Aj ďalšie výskumy (Stattin a Kerr, 2009) potvrdzujú, že participácia detí na neštruktúrovaných aktivitách bez vedenia sa spája s problémovým správaním. Autori akcentujú negatívny dopad neštruktúrovaných aktivít, keď hovoria, že neštruktúrované aktivity s rovesníkmi sa spájajú s delikvenciou viac ako priateľstvo. V neštruktúrovanom voľnočasovom prostredí sa posilňuje nežiaduce správanie len u detí s problémovým správaním, deti intaktné toto nerobia. Preto je neštruktúrované prostredie nebezpečné len v kombinácii s problémovými deťmi, vtedy dochádza k posilňovaniu nežiaduceho správania.

3.3.1.3 Trávenie voľného času samotársky

Ide predovšetkým o tie deti, ktoré v podstate nechcú byť samy, ale pri nadväzovaní medziludských kontaktov nie sú také úspešné, preto voľný čas trávajú samotársky. Dôvody samotárstva bývajú rôzne, môže ísť o spomínanú neschopnosť nadväzovať kontakty, ale aj neprikladanie významu stretávaniu

sa s kamarátmi či inými ľuďmi. Často sa u takýchto detí prejavuje nuda. Pre svoju existenciu potrebuje dieťa nervové vzrušenie, ktoré sa prejavuje v užívaní a v prežívaní. Pocit nudy sa dostaví vtedy, ak dieťa určitú činnosť neprežíva, ale iba užíva (Švigová, 1967). Neorganizované využívanie voľného času je podstatnou súčasťou života dieťaťa. Je dôležité, aby toto využívanie voľného času malo určité všeobecne platné pravidlá, ktoré u detí mladšieho školského veku má nastaviť rodina.

3.3.1.4 Trávenie voľného času s informačnými technológiami

Súčasná doba je charakteristická tým, že jedinec pociťuje hlad po informáciách a na to slúžia rôznorodé médiá, predovšetkým informačné technológie. V súčasnosti už nie je neobvyklé, že deti mladšieho školského veku používajú digitálne technológie. Tieto digitálne médiá, ako uvádza nemec- ký psychiater Spitzer (2014), menia ľuďom život. Vzťah k nim má v podstate každý človek v civilizovanej spoločnosti. Vďaka technickému pokroku sú stále vytvárané ďalšie možnosti na použitie a rozvoj informačných technológií. Človek sa od nich stáva čoraz viac závislým. Nebezpečenstvo médií spočíva najmä v tom, že informácie sa šíria oveľa ľahšie než kedykoľvek predtým. Za slobodným a neustálym prístupom k informáciám sa skrýva odkázanosť na ne. Tým vzniká závislosť od neustáleho sledovania televíz- nych seriálov, ale hlavne závislosť od internetu, a to v rôznych formách použitia: e-mail, čítanie s priateľmi, alebo aj s úplne cudzími ľuďmi, online hry, online čítanie, počúvanie hudby a iné činnosti na internete. Táto závislosť sa týka všetkých vekových kategórií a jej nebezpečenstvo spočíva v tom, že internet sa dá sledovať nielen doma v osamelosti, ale prostred- níctvom mobilného telefónu, ktorý je pripojený na internet, kdekoľvek sa človek pohybuje a kde sú dostupné siete.

V domácom či školskom prostredí deti v súčasnosti štandardne po- užívajú digitálne technológie, ako sú smartfóny, tablety, notebooky, če- tújú, komunikujú cez sociálne siete alebo voľný čas trávia hraním hier na konzolách. Je pravdou, že veľa hier pomáha mladým ľuďom rozvíjať myslenie, učia ich nachádzať súvislosti, rozvíjať jazykové zručnosti a pod., čo je pozitívna stránka. No prostredníctvom internetu sa dá tiež prežívať násilie, spriadať intrigy, zažívať pocity zo „strielania“ a „likvidácie“ protiv- níka. Mnohokrát deti neodlišujú skutočnú realitu od virtuálnej a nazdá- vajú sa, že človek môže mať niekoľko životov, čo je veľmi nebezpečné. Na jednej strane je možné vyskúšať si prostredníctvom simulátora riadenie

automobilu alebo lietadla, na strane druhej môžu mladí ľudia predvídať nebezpečnú jazdu v reálnom živote, čo môže mať tragické následky. Strélec (2011) považuje vplyv internetu za najnebezpečnejší zo všetkých multimedialných prostriedkov, pretože sprostredkováva deťom násilie, terorizmus, erotiku, pornografiu vo všetkých formách a umožňuje šírenie nežiaducich a negatívnych informácií, napr. „filozofiu fašizmu, okultizmu, satanizmu“, poskytuje návody na výrobu výbušnín alebo dovoľuje možnú kúpu strelných zbraní, ale tiež spôsobuje nežiaduce závislosti.

Z reprezentatívnej štúdie z USA, ktorá bola vykonaná na viac než 2 000 deťoch a mladých ľuďoch vo veku od 8–18 rokov, vyplýva, že mladí ľudia venujú digitálnym médiám 7,5 hodiny denne, čo je niekedy viac času, než venujú spánku. Ďalšie štúdie zasa poukazujú na fakt, že od konca 90. rokov Južná Kórea a Čína rieši problém závislosti detí a dospelých od internetu (Kohák, 2007). Hradiská (2009, s. 356) uvádza, že priveľa hodín strávených s médiami narušuje hodnoty autentických zážitkov a znižuje citlivosť na to, čo v reálnom živote deti prežívajú. Skutočné zážitky sa im zdajú banálne a menej zaujímavé v porovnaní s tými, ktoré im sprostredkovali médiá.

Tieto a podobné výskumy týkajúce sa využívania digitálnych technológií deťmi majú veľký význam najmä z hľadiska ich vplyvu na formovanie osobnosti. Preto je potrebné venovať sa aj dôsledkom používania digitálnych technológií deťmi príslušného veku vo voľnom čase.

Dôsledkom integrácie digitálnych technológií do všetkých sfér spoločenského života sa dnešná (moderná) spoločnosť pomerne zásadne zmenila. S technológiami sa mnohé dnešné deti a mladí ľudia stretávajú v zásade už od narodenia. S digitálnymi technológiami vyrastajú, dokonca sú označované za „deti nového digitálneho veku“ alebo tiež pojmom „sieťová generácia“ (Zounek a Sudický, 2012).

Taktiež Brdička (2006) hovorí v súvislosti s informačnými a komunikačnými technológiami (IKT) o deťoch vyrastajúcich s modernými prostriedkami ako o tzv. net-generácii. Vlastnosti sieťovej generácie sa odlišujú od vlastností predchádzajúcich tzv. nesieťových generácií. Na rozlíšenie staršej a sieťovej generácie sú v nasledujúcej tabuľke priradené vlastnosti oboch generácií (Brdička, 2006).

Tabuľka 2: Porovnanie vlastností sieťovej generácie s generáciou staršou (Brdička, 2006)

Staršia generácia	Sieťová generácia
bežné tempo	nespojité tempo
mono-tasking	multi-tasking
lineárny prístup	nelineárny prístup
spracovanie 1 info. naraz	prerušované spracovanie info.
vnímanie čítaním	ikonické vnímanie
samostatnosť	prepojenosť
ctížiadostivosť	spolupráca
pasívni	aktívni
učenie a hranie oddelené	učenie hraním
pokoj	stále v strehu
realita	fantázia
technológie ako nepriateľ	technológie ako priateľ
nutnosť sústrediť sa	technológie ako samozrejmosť

Podobne metaforicky označil Prensky (2001) súčasnú generáciu za „digitálnych domorodcov“, teda za tých, ktorí od útleho veku vyrastajú v prostredí digitálnych technológií. Na druhej strane sú podľa neho ľudia, ktorí sa s technológiami modernej spoločnosti stretli až vo vyššom veku. Tých nazval „digitálnymi imigrantmi“. Môžeme preto povedať, že digitálne technológie nás postupne menia a formujú.

Používanie digitálnych technológií vo voľnom čase je pre deti stále prirodzenejšie. Ako uvádza Tappscot (2008), znakmi súčasných mladých ľudí, teda charakteristikami net-generácie, sú priateľstvá a vzťahy fungujúce len prostredníctvom internetu a prostredníctvom sociálnych sietí, a to bez väčšej potreby priameho kontaktu a poznania „face to face“. Net-generácia sa vyznačuje aj snahou o nepretržité počúvanie hudby stiahnutej z internetu, sledovaním filmov na počítačoch, mobilných prehrávačoch či mobiloch. Ďalším zo znakov net-generácie je aj zverejňovanie osobných informácií na verejných serveroch a získavanie informácií typu „who-knows-what“ prostredníctvom tzv. sociálnych sietí.

Kým vyššie uvedení autori používajú terminologické spojenie net-generácia či sieťová generácia, iní autori používajú spojenie on-line generá-

cia. Tištanová (2013) opisuje charakteristické atribúty on-line generácie. Uvádza, že on-line generácia trávi v digitálnom svete čoraz viac času, ktorý venuje nadväzovaniu nových priateľstiev, komunikuje najrôznejšími prenosovými cestami, realizuje svoje záľuby, zdieľa myšlienky a buduje si tým vlastnú identitu. Používa on-line médiá v každodennom živote na zábavu či komunikáciu. Tištanová (2013) tiež uvádza, že Facebook alebo My Space sú pre mladých tínedžerov akousi občianskou spoločnosťou ich kultúry.

V súvislosti so zvýšeným používaním digitálnych technológií si odborníci všimli u ľudí nárast porúch pamäti, pozornosti a sústredenia, či emocionálnu a celkovú otupenosť (Spitzer, 2014). Lekári v Južnej Kórei, v hypermodernej a industrializovanej krajine s vyspelou IT sférou, zaznamenali pred piatimi rokmi u mladých dospelých práve vyššie spomínané príznaky. Tento jav lekári nazvali syndrómom digitálnej demencie.

Pod pojmom **digitálna demencia** môžeme označiť určitú závislosť človeka od elektronických zariadení, ktorej dôsledkom je, že si nedokáže zapamätať detaily každodenného života.

Nemecký psychiater Spitzer (2014, s. 19) tvrdí, že „*demencia je viac ako len zábudlivosť*“. A dopĺňa, že v prípade digitálnej demencie ide o viac „*než len o fakt, že sa mladí ľudia zdajú stále zábudlivejší*“. Podotýka, že „*v skúmaní prejavov digitálnej demencie ide o skúmanie viac-menej duševnej výkonnosti, myslenia, schopnosti kritiky a tiež o orientáciu v množstve informácií*“.

Digitálna demencia sa vyznačuje „*predovšetkým narastajúcou neschopnosťou využívať duševné výkony v plnom rozsahu a ovládať ich, tzn. myslieť, chcieť, jednať – pri vedomí, čo sa práve deje, kde sme a v neposlednom rade tiež kto sme*“ (Spitzer, 2014, s. 266).

Digitálne médiá podľa Spitzera (2014) poškodzujú myseľ a bránia cvičeniu pamäti. Ak sa na pamäť nevyvíja dostatočné úsilie, pamäť ochabuje. Ľudia v minulosti, v čase, keď nadmerne nepoužívali digitálne médiá, boli schopní nad problémami premýšľať, hľadali súvislosti. Naproti tomu dnes človeku chýba logické myslenie, digitálne médiá človeka zbavujú týchto činností. A ako uvádza Spitzer (2014), od technológií vznikajú závislosti.

Vyššie spomínané tvrdenia Spitzera nás viedli k zamysleniu nad tým, ako človek v súčasnosti využíva digitálne médiá. Tvrdenie nemeckého psychiatra o absencii logického myslenia stojí za zmienku. Človek už nemusí vyvíjať toľké úsilie na zapamätanie určitých údajov, skôr sa spolieha na to, že si informácie vyhladá na internete.

Na druhej strane si myslíme, že digitálne médiá majú nezastupiteľné miesto a v dnešnej dobe sú veľmi užitočné a potrebné. Pričom dôležitosť vidíme najmä v tom, ako a kedy sa digitálne médiá použijú. Televíziu môžeme využívať ako dostupný zdroj informácií pri sledovaní dokumentárnych či vzdelávacích filmov, naopak internet na vzdelávanie a hry zamerané na rozvoj poznania a tvorivého myslenia. Je dôležité naučiť mladú generáciu vyhodnotiť, rozlišovať a pochopiť získané informácie z médií a zaujať k nim vhodný postoj. Tomuto problému by sa mala venovať pozornosť v oveľa väčšej miere.

3.3.2 Organizované využitie voľného času

Medzi inštitúcie na trávenie voľného času patria ŠKD a rôzne strediská pre voľný čas. Účelom voľnočasových zariadení nie je separovať deti od rodičov, ale dopĺňať ich výchovné pôsobenie. Osobitne v dnešnej dobe, keď sú rodičia pracovne vyťažení, je žiaduce, aby voľný čas detí bol výchovne ovplyvňovaný v rôznych zariadeniach, ktoré sú zamerané na rozvoj osobnosti dieťaťa podporou jeho záujmov a nadania. Podmienkou ich účinnosti je, aby výchovné pôsobenie bolo nenásilné a ponúkalo pestré a príťažlivé činnosti a účasť na nich bola dobrovoľná. Organizácií na využitie voľného času je veľké množstvo, ich všeobecným poslaním je zameranie na aktívny oddych a rekreáciu, na uspokojovanie a rozvíjanie rozličných záujmov detí, na rozvoj ich schopností a talentov, na rozptylenie, hry a zábavu a na vykonávanie verejnoprospešných prác.

Ďalšou úlohou týchto zariadení je výchova k správne mu využívaniu voľného času. Predpokladá sa, že dieťa, ktoré aktívne využíva svoj voľný čas v zariadení, bude aj mimo zariadenia aktívne a racionálne využívať svoj voľný čas.

3.3.2.1 Školské kluby detí

Tieto zariadenia bývajú zriaďované ako samostatné zariadenia alebo ako súčasť základných škôl. Sú základnou formou výchovy mimo vyučovania pre deti primárneho stupňa ZŠ. Vychovávatelia v ŠKD pracujú podľa výchovného plánu a výchovné činnosti striedajú podľa psycho-hygienických požiadaviek ŠKD. Funkciu ŠKD budeme analyzovať v ďalších kapitolách. Na tomto mieste poukážeme na ich základné funkcie. Pri vymedzení základných funkcií sa čiastočne opierame o Pávkovú et al. (2005):

- **Výchovná funkcia** je zabezpečená kvalifikovaným pedagogickým pôsobením v súlade s východiskami pedagogiky voľného času. Realizovaná je vhodnou organizáciou výchovy a odpočinku či rekreácie a spoločensky prospešnými prácami. Výchovná funkcia sa považuje za jednu z najdôležitejších a na jej plnenie sa kladie veľký dôraz.
- **Sociálnu funkciu** Bláha et al. (1990) opisuje ako výchovnú starostlivosť v čase zamestnania rodičov. Pávková et al. (2005), naopak, vidí sociálnu funkciu v tom, že ŠKD zbavuje rodičov starostí o deti v čase, keď sú v zamestnaní. Je to kvalitatívne iný pohľad na ŠKD. Kým Bláha ŠKD považuje za miesto odloženia detí v čase ich neprítomnosti, Pávková et al. (2005) vidí ŠKD ako príležitosť na plnohodnotné výchovné pôsobenie v čase ich neprítomnosti. Pravdou je, že ŠKD zbavuje rodičov starostí a umožňuje im v pokoji sa venovať zamestnaniu. Skutočnosť, že sa rodičia môžu spoľahnúť na činnosť voľnočasových zariadení, nesporne ovplyvňuje ich výkonnosť a kvalitu práce v zamestnaní. Osobitne oceňujú prípravu na vyučovanie, čo je jednou z úloh ŠKD.
- **Zdravotnú funkciu** Pávková et al. (1999) vidí v tom, že inštitúcie pre výchovu mimo vyučovania prispievajú k usmerňovaniu režimu dňa žiakov a pomáhajú vytvárať zdravý životný štýl. Osobitne veľký význam majú telovýchovné činnosti na čerstvom vzduchu a striedanie riadených a neriadených aktivít.
- **Relaxačná funkcia** – podľa Hájka a Pávkovej (2007) je ŠKD vyplnením času dieťaťa, ktorý je na pomedzí jeho voľného času a času priamej výučby. Podobným spôsobom relaxačnú funkciu ŠKD charakterizuje aj Malach (2005). Píše, že je to možnosť odpočinku a relaxácie po školskom vyučovaní.
- **Preventívna funkcia** – o preventívnej funkcii v súvislosti s ŠKD možno hovoriť v súvislosti s prevenciou sociálno-patologických javov. Deti sa učia tráviť čas zmysluplne pod vedením školených pedagógov, ktorí často požívajú na besedu zaujímavé osobnosti či pracujú na programoch s preventívnym zameraním.

3.3.2.2 Strediská pre voľný čas detí

Výchovu mimo vyučovania prevažne riadia štátne orgány, ale aj spoločenské, cirkevné organizácie a občianske združenia. Strediskami pre voľný čas detí a mládeže sú predovšetkým centrá voľného času a športové aktivity, základné umelecké školy, jazykové školy, náboženské spoločenstvá a i. Okrem

výchovných zariadení sa voľným časom zaoberajú aj komerčné organizácie (cestovné kancelárie, zábavné strediská a pod.) Každé z týchto výchovných zariadení má svoje zameranie. Vzhľadom na ich rôznorodosť sa ich pokúsime rozdeliť do niekoľkých skupín podľa toho, či ide o pravidelnú činnosť, alebo o inú formu činnosti.

Pravidelná záujmová činnosť je organizovaná v rôznych typoch záujmových útvarov. *Záujmový krúžok* je menší záujmový útvar s určitým špecifickým zameraním (napr. chovateľský krúžok, modelársky krúžok). *Súbor* je útvar, ktorý je zameraný na verejnú produkciu výsledkov činnosti (napr. hudobný alebo spevácky, súbor). *Klub* je útvar s voľnejšou štruktúrou (napr. filmový klub) a vymedzenou dĺžkou trvania. *Oddiel* používa sa na označenie telovýchovných útvarov (napr. turistický oddiel). *Kurz* je útvar s vymedzenou dĺžkou trvania, spravidla kratšou ako jeden rok (kurz plávania, šitia, jazykový kurz).

Príležitostná záujmová činnosť – ide o ponuku organizovaných príležitostných alebo cyklických akcií. Medzi príležitostné aktivity patria napríklad súťaže, turnaje, zájazdy, divadelné predstavenia a i.

Spontánna činnosť je nepriamo ovplyvňovaná pedagógmi či vychovávateľmi. Spontánne činnosti nemajú pevne stanovený začiatok ani koniec, sú vymedzené len na určitú dobu a prístupné širokému okruhu záujemcov. Spontánnymi činnosťami môžu byť napríklad otvorené detské herne, dopravné ihriská, poradenské a konzultačné strediská a i. Pri týchto činnostiach pedagóg plní buď bezpečnostnú úlohu, alebo môže pôsobiť ako poradca, prípadne činnosť motivuje.

Táborová činnosť je prevádzkovaná v čase prázdnin, či už zimných, jarných alebo letných. Tábory môžu byť organizované ako denné tábory (deti ráno prichádzajú a popoludní sa vracajú domov) alebo sú organizované mimo bydliska detí (najčastejšie v rekreačných oblastiach) a trvajú spravidla päť až desať dní.

Výchovná práca v škole v prírode. Škola v prírode je výchovné zariadenie určené deťom, ktoré žijú v znečistenom prostredí. Okrem vzdelávacej činnosti poskytuje aj rekreačno-oddychovú činnosť. Má špeciálne upravený režim tak, aby vyhovoval požiadavkám upevňovania zdravia a fyzickej kondície detí. Spôsob a organizáciu školy v prírode určuje Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 305/2008. V dopoludňajších hodinách prebieha v škole v prírode výučba podľa upraveného rozvrhu hodín a v popoludňajších a večerných hodinách je priestor na individuálnu a skupinovú spoloč-

skú činnosť detí. Hlavným poslaním školy v prírode je zdravotné hľadisko: rekreačná činnosť vykonávaná na čerstvom vzduchu.

Čo sa organizovanej záujmovej činnosti týka, súhrnne sa dá povedať, že sa v priebehu niekoľkých rokov rozšíril a ďalej sa rozširuje počet oblastí, v ktorých sa záujmové aktivity realizujú a ďalej diferencujú. Ak zoberieme do úvahy iba oblasť športu, tak môžeme povedať, že existujú rôzne kluby športového zamerania, ktoré sa ďalej diferencujú (napr. pešia turistika, cyklistická turistika, turistika na bežkách...). Zároveň vznikajú stále nové športové disciplíny (napr. adrenalínové športy). Svoj dosah rozširujú aj na nové cieľové skupiny oboch pohlaví, a to od predškolského veku.

4 | Školský klub detí

ŠKD je výchovno-vzdelávacie zariadenie, ktoré má u nás dlhoročnú tradíciu. Je to „*najrozšírenejšie školské výchovno-vzdelávacie zariadenie pre žiakov základnej školy, ktoré má výchovné a sociálne poslanie*“ (Kratochvílová, 2010, s. 116). Za všeobecný cieľ ŠKD sa považuje vychovať harmonicky rozvinutého jedinca prostredníctvom tematických oblastí výchovy: vzdelávacej, spoločensko-vednej, pracovno-technickej, prírodovedno-environmentálnej, esteticko-výchovnej, telovýchovnej, zdravotnej a športovej. Ďalším cieľom ŠKD je uplatňovať špeciálne formy výchovy, a to primárne prevenciou sociálno-patologických javov, ako sú agresivita, neznašanlivosť, gamblerstvo, drogová závislosť a pod.

ŠKD je buď súčasťou školy, alebo funguje ako samostatné zariadenie, vtedy môže slúžiť aj viacerým školám. Ako z Kratochvílovej (2010) definície vyplýva, ŠKD má plniť výchovné a sociálne poslanie. Deťom poskytuje štyri základné okruhy činnosti. **Odpočinková činnosť** má odstrániť únavu. Organizačné zariadenie tejto aktivity býva obvykle na začiatku, hneď po návrate z obeda v školskej jedálni. Deti sú po dopoludňajšom vyučovaní unavené a väčšinou i bez chuti a energie, navyše bezprostredne po jedle je chvíľka oddychu namieste. Deti sa môžu posadiť alebo natiahnuť na koberec, či na pohovku na 15–20 minút a počúvať hudbu, niečo si prečítať podľa želania a pod. Dôležitá je pohoda, aby si mohli odpočinúť a s novou energiou sa pustiť do ďalších činností.

Rekreačná činnosť slúži na regeneráciu síl, prevláda v nej aktívny odpočinok s náročnejšími pohybovými, športovými, turistickými alebo manuálnymi prvkami (Hájek a Pávková, 2011). Ak dieťa na vyučovaní niekoľko hodín strávi v školskej lavici (väčšinu času), potrebuje aktívnu zmenu. Potrebuje sa zahrať s kamarátmi nejakú hru, pri ktorej sa prebehne a ktorá ho zabaví, kde si vybijie energiu, ktorá bola potlačovaná pri plnení školských povinností. Môžu to byť loptové hry, naháňačky a pod. Dôležité je, že sú deti pod odborným dohľadom vychovávateľov, ktorí dbajú na ich

bezpečnosť. Rekreačná činnosť prebieha na čerstvom vzduchu, len v čase nepriaznivého počasia v interiéri.

Výchovno-vzdelávacia činnosť v rámci tematických oblastí výchovy má za cieľ rozvíjať osobnosť dieťaťa. Umožňuje dieťaťu sebarealizáciu, ale aj rozvoj ďalšieho poznania a rozvoj pohybových schopností, ktoré majú iný charakter než školské vyučovanie. Tie sa spravidla v rámci týždňa pravidelne striedajú, aby boli pokryté všetky oblasti. Keďže jednotliví vychovávatelia majú obľúbenú nejakú tematickú oblasť, v ktorej sa cítia najlepšie a na ktorú majú i talent, podporujú túto aktivitu u detí aj mimo ŠKD. Striedanie tematických oblastí je dôležité, aby dieťa, ktorému sa nedarí v jednej oblasti, zažívalo pocit úspechu v inej činnosti. V praxi sa osvedčilo deti do ničoho nenútiť, predkladať pripravené aktivity ako ponuku. Vysvetliť deťom, prečo by sa mali do danej aktivity zapojiť, čo im to prinesie (skúsenosť s niečím novým, zábavu a radosť z vlastného produktu, prekvapenie pre rodičov a pod.).

Príprava na vyučovanie zahŕňa aktivity, ktoré súvisia s plnením školských povinností, nie je však legislatívne stanovená ako povinná činnosť. Mnoho rodičov si neželá, aby dieťa robilo písomné domáce úlohy v ŠKD. V tom prípade dieťa vykonáva inú náhradnú činnosť. Existuje široká ponuka zaujímavých časopisov a kníh určených na precvičovanie znalostí formou hádaniek, doplňovačiek a rébusov. Rovnako ani niektorí učitelia nepodporujú vypracovávanie domácich úloh v ŠKD, lebo v takom prípade sa podľa nich časť rodičov prestáva zaujímať o preberané učivo a o prácu vlastného dieťaťa v rámci školského vyučovania. Ich aktívna účasť na príprave dieťaťa do školy sa obmedzuje len na podpis žiackej knižky.

4.1 Charakteristika zariadenia

ŠKD sú zriaďované pri základných školách (väčšinou sú ich organickou súčasťou), sú prevažne určené pre žiakov primárneho stupňa vzdelávania a delia sa na oddelenia, spravidla podľa veku detí. Počet detí v oddelení určí riaditeľ ŠKD alebo riaditeľ školy. Zásadne pracujú na princípe dobrovoľnej dochádzky, čo v praxi znamená na rozhodnutí zákonných zástupcov detí. Zachovanie jednotného režimu dňa v ŠKD pre všetkých nie je možné, pretože deti po vyučovaní trávajú v zariadení rôzne dlhý čas.

Z pedagogického hľadiska chápeme ŠKD ako školské výchovno-vzdelávacie zariadenie, v ktorom sa primárne „realizuje výchova mimo vyučovania s dôrazom na výchovu“ (Kratochvílová, 2010, s. 116). V ŠKD sa výchovno-vzdelávacia činnosť uskutočňuje v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona. Podľa § 114, odseku 1, zákona č. 324/2012 Z. z. (2012, s. 2218) **ŠKD** „zabezpečuje činnosť pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, podľa výchovného programu školského zariadenia je zameraná na ich prípravu na vyučovanie a na oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin“. Voľný čas sa v ŠKD delí na čas organizovaný a neorganizovaný. Zachovanie rovnováhy medzi organizovanou a spontánnou činnosťou má pre vývin dieťaťa veľký význam. V každodennej práci ŠKD je preto dôležité vytvárať podmienky na zachovanie tohto delenia. **Organizovaný čas** ovplyvňujú vychovávateľa ŠKD a súvisí s výchovným programom zariadenia. **Neorganizovaný čas** môžu deti využiť na bezprostredné hry podľa momentálnej nálady alebo nápadov pod odborným dohľadom. Hra má vo výchove mimo vyučovania nezastupiteľné miesto a má zjavne závažné dôsledky pre všetky oblasti duševného života dieťaťa.

Do ŠKD prichádzajú deti (väčšinou) denne po vyučovaní, čím sa vytvára priestor na cieľavedomé pedagogické ovplyvňovanie voľného času. Podľa Pávkovej et al. (2008, s. 113) ŠKD majú predpoklady k pravidelnému a každodennému pedagogickému ovplyvňovaniu voľného času detí, pretože vychovávateľa „sú so svojimi zverencami v každodennom styku; môžu pôsobiť na väčšinu detí bez ohľadu na sociálne postavenie rodiny; majú možnosť pravidelného kontaktu s rodičmi; pre svoje výchovné pôsobenie v čase mimo vyučovania majú vychovávateľa vhodnú kvalifikáciu; sú členmi pedagogickej rady, spolupracujú s vedením školy a ostatnými pedagógmi“. Činnosť ŠKD špecifickým spôsobom nadväzuje na výchovno-vzdelávací proces školskej výučby. Nie je však jeho priamym pokračovaním, a ani ho v nijakom zmysle nenahrádza.

4.2 Obsah činností v školskom klube detí

V ŠKD sa obsah výchovy realizuje prostredníctvom praktických činností (aktivít) najrôznejšieho charakteru, ktorými sa naplňujú viaceré funkcie voľného času. Podľa dokumentu Štátneho pedagogického ústavu Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (2009, s. 38) sa výchova

a vzdelávanie mimo vyučovania v ŠKD realizuje prostredníctvom **tematických oblastí výchovy**, ktorými sú:

- ✓ „vzdelávacia (rozumová),
- ✓ spoločensko-vedná,
- ✓ pracovno-technická,
- ✓ prírodno-environmentálna,
- ✓ esteticko-výchovná (výtvarná, hudobná, literárno-dramatická),
- ✓ telovýchovná, zdravotná a športová (turistická)“.

Proces výchovy v ŠKD sa realizuje tak, že sa obsah jednotlivých výchovno-vzdelávacích činností integrovane aplikuje do viacerých tematických oblastí a do záujmovej činnosti naraz, čo umožní komplexnejší rozvoj osobností detí (Kostelanský, 2013). Konkrétne špecializované ciele sa uvádzajú v pláne výchovno-vzdelávacích činností na príslušný školský rok. Uvedieme stručné charakteristiky jednotlivých tematických oblastí výchovy, ktoré by mali byť v jednotlivých tematických oblastiach výchovy rozvíjané.

1. Vzdelávacia oblasť výchovy v školskom klube detí

Vzdelávacia oblasť výchovy sa realizuje formou prípravy detí na vyučovanie a tiež napr. formou didaktických hier a kvízov (Verešová, 2005). Aktivity sú zamerané na precvičovanie, opakovanie, upevňovanie poznatkov získaných na vyučovaní a na rozvoj zručností, ktoré sú potrebné pre prax. Didaktické hry pomáhajú získavať nové poznatky a upevňovať prebraté učivo.

Cieľové zameranie výchovnej oblasti:

- ✓ osvojiť si autonómnosť v príprave na vyučovanie,
- ✓ zdokonaľovať čitateľskú gramotnosť,
- ✓ osvojiť si efektívne spôsoby učenia sa (metakognitívne poznatky),
- ✓ pravidelne a sústavne plniť školské povinnosti,
- ✓ vedieť vyhľadávať nové informácie z rôznych zdrojov,
- ✓ nadobúdať vzťah k celoživotnému vzdelávaniu.

2. Spoločensko-vedná oblasť

Spoločensko-vedná oblasť je zameraná na spoznávanie sociokultúrneho priestoru života dieťaťa a genézu tohto priestoru. Cieľom je rozvíjať u detí záujem o spoločenský život a o sociokultúrny priestor, v ktorom žije. Naučiť deti prežívať významné sviatky a pamätné dni a zúčastňovať sa na spoločenských aktivitách regiónu. Poznať kultúrne pamiatky a významné pamäti-

hodnosti obce (regiónu), poznať významné osobnosti regiónu, možnosti oddychu a športu v okolí obce. Snahou je pomôcť deťom pri formovaní ich spoločenského a sociálneho citenia.

Cielové zameranie spoločensko-vednej oblasti:

- ✓ osvojiť si základy pre efektívnu spoluprácu v skupine,
- ✓ spolurozhodovať o činnosti v skupine,
- ✓ nadobúdať vzťah k rodine, spolužiakom, ľuďom, s ktorými sa stýkam,
- ✓ schopnosť komunikovať so sociálnym prostredím,
- ✓ schopnosť porozumieť vlastnej kultúre, poznávať kultúry iných národov,
- ✓ pochopiť význam dodržiavania ľudských práv a základných slobôd,
- ✓ osvojiť si kultúrne a tolerantné správanie k ľuďom iných kultúr, k zdravotne hendikepovaným na základe spoločne vytvorených a prijatých noriem,
- ✓ rozlišovať kultúrne a nekultúrne prejavy správania,
- ✓ vyjadriť svoj názor – vedieť vypočúť opačný názor,
- ✓ vedieť samostatne riešiť jednoduché konflikty,
- ✓ poskytnúť pomoc alebo pomoc privolať,
- ✓ porozumieť vzťahu človek–prostredie a z toho vyplývajúce zodpovedné konanie človeka,
- ✓ rozvíjať základy zručnosti sebahodnotenia a empatie.

3. Pracovno-technická oblasť

Typickým znakom tejto doby je vláda techniky, ktorá preniká do všetkých oblastí nášho života. Uvedomujeme si, že bez techniky vo svojom dnešnom rozsahu by ľudstvo neprežilo. Väčšina z nás si však uvedomuje, že ľudstvo sa musí snažiť, aby prežilo aj s ňou, pretože technika umožňuje ľudstvu konanie, ktoré môže mať nepredvídateľné nežiaduce dôsledky pre samotné ľudstvo. V technickom vzdelávaní nastáva posun od pasívneho ku kritickému prijímaniu techniky. Súčasný model vedecko-technickej gramotnosti tkvie v **produkcii namiesto reprodukcie poznatkov či zručností**. Pracovno-technická oblasť je zameraná na poznávanie netradičných materiálov a schopnosť využiť ich netradičným spôsobom. Významnú oblasť tvoria aj konštrukčné aktivity, ktoré rozvíjajú predstavivosť detí. V tejto oblasti je potrebné zvýšenú pozornosť venovať dodržiavaniu hygieny a bezpečnosti pri práci, ako aj základom kultúrnych návykov pri práci.

Cieľové zameranie:

- ✓ rozvíjať základy technických zručností primeraných veku,
- ✓ dodržiavať hygienické pravidlá a bezpečnosť pri práci,
- ✓ rozvíjať technické myslenie, predstavivosť, technické schopnosti a záujmy, tvorivú aktivitu,
- ✓ viesť deti k uvedomovaniu, chápaniu a významu techniky v živote človeka,
- ✓ naučiť deti niesť zodpovednosť za vykonanú prácu,
- ✓ vedieť pracovať samostatne, ale aj v skupinách,
- ✓ vedieť si vytýčiť cieľ, prácu naplánovať, realizovať a zhodnotiť,
- ✓ pracovať s netradičnými materiálmi, vedieť využiť netradičné spôsoby a techniky práce.

4. Prírodovedno-environmentálna oblasť

V tejto oblasti ide o podporu záujmu detí o prírodu, o ohľaduplné a šetrné zaobchádzanie s prírodou. Deti získavajú poznatky vlastnými bádateľskými aktivitami. Devastácii prírody a životného prostredia sa nedá zabrániť iba zákonmi a protestnými akciami. Oveľa účinnejšie je prebúdzanie lásky k prírode a rozvíjanie environmentálneho povedomia detí. Citlivý prístup k prírode a životnému prostrediu by sa mal pre ne stať samozrejmou.

Cieľové zameranie prírodovedno-environmentálnej oblasti:

- ✓ pochopiť základné princípy ochrany životného prostredia,
- ✓ osvojiť základné zručnosti pri tvorbe a ochrane životného prostredia,
- ✓ porozumieť významu fauny a flóry v živote človeka a ich vzájomnému vzťahu,
- ✓ chápať vzťahy živej a neživej prírody,
- ✓ porozumieť vzťahu človek–prostredie a z toho vyplývajúce zodpovedné konanie človeka,

5. Esteticko-výchovná oblasť

Zmyslom esteticko-výchovnej oblasti (výtvarnej, hudobnej, literárnej a dramatickej) je viesť deti k poznaniu, vnímaniu a prežívaniu krásy v každodennom živote – či už v literatúre, hudbe alebo vo výtvarnom umení.

Cieľové zameranie esteticko-výchovnej oblasti výchovy:

- ✓ rozvíjať schopnosti vnímať umenie,
- ✓ rozvíjať talent a špecifické schopnosti,

- ✓ objavovať krásu v bežnom živote,
- ✓ podieľať sa na príprave kultúrnych podujatí,
- ✓ viesť deti k estetickému cíteniu (prostredie),
- ✓ posilniť vzťah ku kultúrnym hodnotám v okolí,
- ✓ rozvíjať základy tvorivých schopností a zručností.

6. Telovýchovná, zdravotná, športová, rekreačná a dopravná oblasť

Táto oblasť pomáha rozširovať priestor pre pohybovú aktivitu, relaxáciu, pobyt na čerstvom vzduchu, upevňuje kolektívne vzťahy, učí deti aktívne oddychovať. Trend vývoja pohybovej výkonnosti školskej populácie na Slovensku poukazuje na stagnáciu, resp. pokles pohybovej výkonnosti. Cieľom telesnej a športovej a zdravotnej oblasti je umožniť deťom primerane sa oboznamovať, osvojovať si, zdokonaľovať a upevňovať správne pohybové návyky a zručnosti, zvyšovať pohybovú gramotnosť, rozvíjať kondičné a koordináčne schopnosti, podporovať rozvoj všeobecnej pohybovej výkonnosti a zdatnosti, zvyšovať aktivitu v starostlivosti o zdravie.

Cielové zameranie výchovnej oblasti:

- ✓ naučiť sa oddychovať, odstrániť únavu z vyučovania,
- ✓ regenerovať duševné a fyzické sily pohybom na čerstvom vzduchu,
- ✓ rozvíjať pohybové aktivity telovýchovného a športového rázu,
- ✓ rozvíjať a upevňovať návyky v individuálnych a kolektívnych športoch,
- ✓ rozvíjať športový talent,
- ✓ poznať zásady zdravého životného štýlu,
- ✓ rozvíjať schopnosť relaxovať pravidelným cvičením a pohybom,
- ✓ poznať škodlivosť fajčenia, alkoholu a drog,
- ✓ vedieť poskytnúť alebo privolať pomoc,
- ✓ vedieť sa orientovať v okolí školy a domova,
- ✓ osvojiť si a dodržiavať pravidlá cestnej premávky ako chodec, ale aj ako cyklista.

Treba však dodať, že spomínané tematické oblasti výchovy nie sú izolovanými oblasťami, ale často sa prelínajú a dopĺňajú. Zahrňajú „v sebe zároveň ďalšie súčasti výchovy“. Konkrétny ŠKD má možnosť si vytvoriť i vlastné tematické oblasti výchovy. Pri každej novovytvorenej tematickej oblasti výchovy je povinnosťou ŠKD vytýčiť výchovno-vzdelávacie ciele, určiť výchovné štandardy a vypracovať výchovné osnovy.

Z časových dôvodov nie je možné, aby vychovávateľ zaradil všetky druhy tematických oblastí výchovy do jedného popoludnia, preto si vychovávatelia ŠKD poväčšine zvolia jednu, prípadne dve primárne tematické oblasti výchovy na daný deň. Výchovné pôsobenie ako zámerná a cieľavedomá činnosť vychovávateľa predpokladá vopred naplánovaný postup. Pri zostavovaní plánu výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorý si vychovávatelia pripravujú (na týždeň, dva týždne alebo mesiac), sa usilujú o rovnováhu a správny pomer medzi jednotlivými druhmi tematických oblastí výchovy. Výchovné pôsobenie v ŠKD sa dotýka všetkých tematických oblastí výchovy a uskutočňuje sa v priebehu **výchovno-vzdelávacej činnosti**. Úlohou ŠKD je realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť v súlade s cieľmi školskej politiky (štátneho a školského vzdelávacieho programu), v zmysle školského zákona a výchovného programu. Vo výchovno-vzdelávacích činnostiach sa zdôrazňuje aktívny podiel detí vo všetkých fázach činnosti. Z požiadavky aktivity vyplýva, že **praktické činnosti** majú v ŠKD výraznú prevahu nad prijímaním slovných informácií. Zámerom je, aby deti k novým poznatkom dospeli vlastným úsilím. Podľa Kratochvílovej (2010, s. 197) „*obsah výchovy, ktorý sa uskutočňuje vlastnou aktivitou a predovšetkým praktickou činnosťou, praktickým konaním žiakov, má podstatný význam pre formovanie osobnosti, jej autoregulácie (psychickej regulácie), ktorá sa prejavuje v názoroch, postojoch, presvedčeníach, schopnostiach, zručnostiach a ďalších vlastnostiach, v správaní a konaní*“.

Výchovno-vzdelávacia činnosť nie je v ŠKD časovo obmedzená, dĺžka jej trvania závisí predovšetkým od samotnej aktivity a záujmu detí. Výchovno-vzdelávacia činnosť sa v ŠKD uskutočňuje ako (MŠVVaŠ, 2009):

- ✓ „pravidelná aktivita podľa výchovného programu ŠKD,
- ✓ záujmová aktivita (formou záujmových útvarov),
- ✓ príležitostná a sezónna aktivita (formou podujatí, súťaží a exkurzií),
- ✓ spontánna aktivita podľa záujmu detí,
- ✓ aktivita zameraná na vypracovanie, predkladanie a uskutočňovanie projektov,
- ✓ oddychové činnosti, rekreačné činnosti, sebaobslužné činnosti,
- ✓ príprava na vyučovanie“.

Pravidelné aktivity sú presne určené vo výchovnom programe ŠKD v časti výchovný plán a realizujú sa prostredníctvom tematických oblastí výcho-

vy. **Záujmové aktivity** sa realizujú prostredníctvom tematických oblastí výchovy, ktoré sú spracované vo výchovných plánoch a výchovných osnovách ŠKD, a tiež formou krúžkovej činnosti vychovávateľov v rámci záujmových útvarov klubu/školy. Aktivity **príležitostného** (spontánneho) **charakteru** sú sčasti neplánované aktivity. Vyplyvajú z momentálnej situácie v oddelení, ročných období, verejných mimoškolských akcií školy (obce) alebo z individuálneho záujmu detí. **Sezónne aktivity** zabezpečujú oddych, relaxáciu pre deti v určitej sezóne počas roka (napr. guľovanie v zime, zbieranie gaštanov na jeseň). Projektové činnosti znamenajú prípravu, účasť a kooperáciu na projektoch aj s deťmi, ktoré nie sú prihlásené v ŠKD (preventívne programy, triedenie odpadu atď.). **Oddychové činnosti** slúžia na odstránenie únavy z vyučovania a sú fyzicky a psychicky nenáročné (relaxačné cvičenia, autogénny tréning atď.). **Relaxačné činnosti** by sa mali uskutočňovať na čerstvom vzduchu vždy, keď to počasie umožní. **Sebaobslužné činnosti** možno rozvíjať nácvikom k samostatnosti, k starostlivosti o vlastnú osobu, svoj zovňajšok a majetok. **Príprava na vyučovanie** zahŕňa okruh činností súvisiacich s plnením školských povinností prostredníctvom písomnej a ústnej prípravy (Melcerová in Adamíková, Kubovičová, Melcerová et al., 2015).

4.3 Výchovný program školského klubu detí

Podľa školského zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní majú všetky školské výchovno-vzdelávacie zariadenia povinnosť vypracovať vlastný **výchovný program**. Legislatívne ustanovenie povinnosti vypracovať, vydať a zverejniť výchovný program je podľa Brhelovej et al. (2009) historický okamih pre všetky školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Tento legislatívny krok je úspešným naplnením úsilia „o získanie rovnocenného postavenia výchovy a vzdelávania“ (Brhelová et al., 2009, s. 3). ŠKD má možnosť si vo svojom výchovnom programe vymedziť vlastné poslanie a vlastné ciele. Tieto ciele však musia byť v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania deklarovanými v školskom zákone. Povinnosťou vychovávateľov ŠKD je riadiť sa výchovným programom školského zariadenia. Pri vypracovávaní vlastných školských vzdelávacích programov postupujú školy podľa tzv. rámcových vzdelávacích programov. Pre školské výchovno-vzdelávacie zariadenia takýto rámcový dokument (rámcový výchovný program) oficiálne vydaný nebol. Existuje len odporúčanie, tzv. ukážka s názvom Tvorba výchovných

programov v školských zariadeniach (ŠPÚ, 2009). Každé školské výchovno-vzdelávacie zariadenie si má pomocou odporúčaní z ukážky a na základe vlastných podmienok vytvoriť výchovný program.

Výchovný program je základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach. V zmysle ustanovenia § 8, odseku 4 (Zákon č. 245/2008 Z. z.) má obsahovať: *„názov programu, vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy, formy výchovy a vzdelávania, tematické oblasti výchovy, výchovný plán, výchovný jazyk, personálne zabezpečenie, materiálno-technické a priestorové podmienky, podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove, vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí a žiakov, vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školského zariadenia, požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov“*. Ďalšou súčasťou výchovného programu sú podľa tohto zákona výchovné štandardy, výchovné plány a výchovné osnovy (§ 10, odsek 1–7). Ak je školské zariadenie súčasťou školy, výchovný program sa nesmie rozchádzať so školským vzdelávacím programom školy. Za vypracovanie a zverejnenie výchovného programu školského zariadenia zodpovedá riaditeľ školského zariadenia, ak je školské zariadenie súčasťou školy, tak za jeho vypracovanie a zverejnenie zodpovedá riaditeľ školy. Výchovný program sa spravidla vypracováva na štyri roky (ŠPÚ, 2009). Výchovný program ŠKD musí byť vypracovaný tak, aby splnil tieto požiadavky: *„musí byť vypracovaný v súlade s cieľmi a princípmi zákona o výchove a vzdelávaní, má rozvíjať vedomosti, zručnosti a postoje detí získané vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole, má rešpektovať záujmy a potreby detí/žiakov“* (Kubovičová in Adamíková, Kubovičová, Melcerová, 2015, s. 9). Určovaním obsahovej stránky výchovného programu dostali jeho tvorcovia, t. j. vychovávatelia, veľkú mieru autonómie a priestor na uplatnenie svojej kreativity. Podľa Hájeka a Pávkovej et al. (2011) by bolo ideálne, keby sa na jeho tvorbe podieľal celý kolektív vychovávateľov. Tvorbe by mala predchádzať dôkladná analýza silných, ale i problémových stránok doterajšej práce. Vypracovanie kvalitného výchovného programu pre školský klub detí je vskutku náročný proces, ktorý si *„vyžaduje prijatie moderných stratégií a aplikovanie inovačných metód a foriem práce“* (ŠPÚ, 2009, s. 2). Preto je rozhodujúca jeho dôkladná príprava, najmä tímová spolupráca všetkých pedagogických zamestnancov.

Z pohľadu rozvoja kľúčových kompetencií detí v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach *„ide predovšetkým o rozvíjanie kľúčových kompetencií, ktoré deti získavajú vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole“* a majú

byť „základom celkovej koncepcie výchovno-vzdelávacej činnosti v školských zariadeniach“ (ŠPÚ, 2009, s. 19). Kľúčové kompetencie a osobnosť dieťaťa sa majú rozvíjať „prostredníctvom realizácie hlavných (vyšších) výchovno-vzdelávacích cieľov jednotlivých tematických oblastí výchovy. Ich plnenie sa bude dosahovať realizovaním nižších, špecializovanejších a konkrétnejších cieľov v konkrétnych výchovno-vzdelávacích činnostiach/aktivitách“ (ŠPÚ, 2009, s. 13). To znamená, že u dieťaťa je potrebné rozvíjať kľúčové kompetencie účasťou na konkrétnych výchovno-vzdelávacích činnostiach/aktivitách a rozvinuté kľúčové kompetencie sú výsledkom celkového výchovno-vzdelávacieho procesu v ŠKD. Získané kľúčové kompetencie predstavujú ideálny výstup, dosahovaný systematickým a postupným výchovno-vzdelávacím procesom v čase, ktorý dieťa trávi v ŠKD. Dieťa v ŠKD „má osvojené kľúčové kompetencie na úrovni zodpovedajúcej jeho individuálnym osobnostným možnostiam a dĺžke jeho pobytu v ŠKD“ (ŠPÚ, 2009, s. 36).

4.3.1 Obsah výchovného programu školského klubu detí

Podľa znenia zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a doplnení niektorých zákonov má výchovný program obsahovať tieto náležitosti:

1. Názov programu

Odporúča sa uviesť kompletne identifikačné údaje školy, pri ktorej je zriadený ŠKD, zriaďovateľ, druh školského zariadenia (štátne, súkromné, cirkevné), forma výchovy, dátum prerokovania na pedagogickej rade a platnosť dokumentu (od do).

2. Vymedzenie vlastných cieľov a poslania výchovy

Stručne definovať výchovné ciele, ktoré chce ŠKD plniť. Ciele by mali byť v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania štátneho a školského vzdelávacieho programu. Čo sa týka poslania ŠKD, je potrebné uviesť, komu je ŠKD určená a aké podmienky bude vytvárať pre telesný, psychický a sociálny rozvoj detí.

3. Formy výchovy a vzdelávania

Odporúča sa špecifikovať súhrn metód, foriem a postupov, ktoré budú uplatňované vo výchovnom zariadení (podľa požiadaviek a možností ŠKD) tak, aby smerovali k rozvoju požadovaných kľúčových kompetencií detí. Je potrebné vychádzať z vlastných reálnych personálnych možností (profesij-

ných kvalít vychovávateľov/eliek) a materiálno-technických možností ŠKD. Uviesť, ktoré metódy budú vo výchove preferované (sústrediť sa hlavne na aktivizujúce metódy a postupy, ktoré rozvíjajú aktivitu detí, tzn. tímová práca, projektová metóda, situačná metóda, brainstorming, didaktické hry a pod.). Uviesť aktivity, ktoré budú realizované celoročne prostredníctvom projektov, ako sa bude ŠKD venovať deťom z málo podnetného prostredia a deťom so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami, a to v spolupráci s triednymi učiteľmi, zriaďovateľom a príslušnými úradmi. Zámer, či sa vychovávatelia a deti z ŠKD budú aktívne podieľať na príprave programu pre kultúrne akcie usporadúvané školou, prípadne obcou. Odporúča sa presne definovať ciele výchovy a vzdelávania, ktoré ŠKD realizuje prostredníctvom oddychovo-rekreačných činností, spoločensko-prospešných činností, výchovno-vzdelávacích činností a prípravy na vyučovanie.

4. Tematické oblasti výchovy

Rozanalyzovať, ktoré tematické oblasti výchovy budú vo výchovnom programe ŠKD implementované. Tematické oblasti výchovy sú rozpracované v podkapitole 4.2.

5. Výchovný plán

Výchova v ŠKD nadväzuje na vzdelávací program školy, preto je potrebné vychádzať zo štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. Je potrebné dobre poznať obsah školského vzdelávania detí, ktoré sú zaradené do oddelenia, a čo sa na jednotlivých predmetoch v jednotlivých časových obdobiach učia. Takisto je potrebné brať do úvahy, ktoré kľúčové kompetencie chceme u detí rozvíjať. Vo výchovnom pláne ŠKD sa odporúča uviesť časový harmonogram činnosti v ŠKD (po oddeleniach uviesť týždennú časovú dotáciu) a stanovené nosné témy výchovy v danom školskom roku.

6. Výchovný jazyk

Vo Výchovnom pláne ŠKD sa odporúča uviesť jazyk, v ktorom sa výchova realizuje. Snahou ŠKD je, aby deti používali spisovný jazyk nielen v písomnej, ale i v ústnej forme. Je však potrebné zdôrazniť, že SR ako členská krajina EÚ zabezpečuje občanom patriacim k národnostným menšinám a etnickým skupinám okrem práva na osvojenie štátneho jazyka aj právo na výchovu a vzdelanie v ich jazyku za stanovených podmienok.

7. Personálne zabezpečenie

Konkrétne uviesť personálne obsadenie ŠKD a odbornú kvalifikáciu vychovávateľov, špecifikovať ich úväzok a formu ich ďalšieho vzdelávania.

8. Materiálno-technické priestorové podmienky

Konkrétne uviesť, v akých priestoroch sa realizuje edukačný proces vo výchovnom zariadení, či sú priestory ŠKD špeciálne upravené a vymedzené pre činnosť (herne), alebo sú využívané upravované priestory tried, telocvičňa, školské ihrisko, špecializované učebne, školská kuchynka, hygienické zariadenia vrátane WC a pod. Po dohovore s riaditeľom ZŠ (alebo zriaďovateľom) uviesť, či môže ŠKD uvažovať o materiálnom dovybavení (nové stoly, stoličky, sedačky na odpočinkovú činnosť, relaxačné pomôcky, HW a SW na výchovnú činnosť, nákup nových kníh alebo pravidelný odber časopisov, stolné hry, stavebnice, bábkové divadlo, drobné hračky, skladačky, puzzle, farby, kriedy, papiere, lepidlá a iný vhodný materiál) – t. j. či má riaditeľ ZŠ alebo zriaďovateľ na ŠKD vytvorený finančný rozpočet, alebo aký je krátkodobý, resp. strednodobý plán metodického združenia ŠKD.

9. Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove

V tomto prípade je potrebné uviesť dlhodobé a konkrétne každodenné opatrenia, ktoré vychovávatelia zabezpečujú v oblasti BOZP, a ako majú vychovávatelia postupovať v prípade úrazu dieťaťa. Ako má ŠKD preddefinovaný a zabezpečený „systém bezpečnosti“ v rámci pohybu detí (spôsob preberania od rodičov, prípadne od učiteľov, a spôsob odovzdávania detí rodičom). Ako majú vychovávatelia ŠKD zvládnuť legislatívne normy vo vzťahu k Zákonu o priestupkoch (napr. ponechanie dieťaťa bez náležitého dozoru, vystavenie dieťaťa ujme na zdraví). Presne definovať, ako sa organizujú prechádzky a aktivity mimo školy a ako je pri nich dodržiavaná BOZP.

10. Vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí

Aké konkrétne mechanizmy vychovávatelia používajú v rámci vnútorného systému kontroly (napr. SWOT analýza, sociometrické merania s deťmi, spätnoväzbové ankety s rodičmi, špeciálne rodičovské združenia, ŠKD, individuálne rozhovory s rodičmi v rámci oficiálne vyčlenených konzultačných hodín) a ako prakticky riešia slabé stránky a ohrozenia vlastného ŠKD. Definovať, čo je cieľom hodnotenia výsledkov detí v školskom zariadení (napr. poskytnúť dieťaťu a jeho rodičom spätnú väzbu o tom, ako dieťa

zvládlo danú problematiku, v čom má nedostatky, kde má rezervy, príp. jeho pokroky). Uviesť, či súčasťou hodnotenia dieťaťa je poukázanie na jeho pokrok vo výchove a vzdelávaní, a ako má postupovať pri odstraňovaní nedostatkov. Cieľom je ohodnotiť správanie a aktivitu dieťaťa a jeho sociálne spôsobilosti. Jednou z odporúčaných a preferovaných foriem hodnotenia a kontroly je vlastné sebahodnotenie detí, možnosť obhájiť svoje správanie či edukačný pokrok a na základe konzultácie urobiť následnú korekciu. Cieľom hodnotenia je poskytnúť dieťaťu spätnú väzbu pri získavaní požadovaných zručností a vedomostí a o tom, ako ich dokáže využiť, motivovať dieťa k ďalšiemu sebazdokonaľovaniu. Kontrola a hodnotenie detí by mali prebiehať priebežne a sústavne, čím sa zabezpečí včasné riešenie vzniknutých problémov, ale najmä možnosť predchádzať im a usmerňovať deti na ceste k vytýčeným cieľom pozitívnym prístupom.

11. Vnútny systém kontroly a hodnotenia zamestnancov školského zariadenia

V zmysle platnej legislatívy definovať, ktoré orgány, ktorí funkcionári a v ktorých oblastiach môžu vykonať kontrolu v ŠKD (Štátna školská inšpekcia, riaditeľ školy, poverený zástupca riaditeľa školy, poverení zamestnanci zriaďovateľa v presne vymedzených oblastiach, vedúca vychovávateľka). Kontrola zo strany štátnej školskej inšpekcie a zriaďovateľa sa koná na základe písomného poverenia a oznamuje sa zamestnancom ŠKD vopred. V prípade kontrolného systému riaditeľa ZŠ zameraného na výchovnú činnosť v ŠKD ide o hospitácie. Hospitácia riaditeľa ZŠ sa vychovávateľovi ŠKD takisto oznamuje niekoľko dní vopred. Hodnotenie zamestnancov ŠKD robí riaditeľ ZŠ v rámci jeho kompetencií v zmysle platnej legislatívy v stanovenej forme. Odporúčané (možné) kritériá na hodnotenie zamestnancov ŠKD: *napĺňanie stanovených výchovných cieľov a úroveň ich zvládnutia u zverených detí, prístup k deťom a rodičom, tvorivosť a originalita vo výchovnej práci, tvorby učebných pomôcok, mimoškolskej činnosti a takisto vlastné pedagogické a odborné schopnosti, výsledky v oblasti ďalšieho vzdelávania a pod.*

12. Požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov

Uviesť, aké požiadavky kladie škola na vzdelanie vychovávateľov a akým spôsobom si pedagogické vzdelanie zvyšujú. Môže ísť o zvýšenie ich kvalifikačného rastu alebo o špecifické vzdelanie v oblastiach, ktoré vyplývajú

z nových podmienok výchovy a vzdelávania. Odporúča sa vychádzať z reálnych ponúk príslušného metodicko-pedagogického centra, prípadne jednotlivých fakúlt pedagogického zamerania. Uviesť aj formy sebazvdelávania (napr. štúdium odbornej literatúry a časopisov, stáž v zahraničí a pod.).

4.3.2 Aké zmeny priniesli najnovšie zákony do činnosti školského klubu detí?

Zákon č. 245/2008 Z. z. (školský zákon) vyžadoval, aby ŠKD zabezpečoval pre deti nenáročnú záujmovú činnosť, zameranú na uspokojovanie a rozvíjanie záujmov detí v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. Podľa tohto zákona mal výchovný plán obsahovať minimálny počet hodín záujmovej činnosti v oddelení ŠKD. Pre vychovávateľa to predstavovalo minimálny záväzný počet výchovno-vzdelávacích činností/aktivít a záujmových činností pre daný ročník na obdobie školského roka. Časová dotácia výchovných a záujmových činností bola ponechaná na zváženie vychovávateľom, no ponuka výchovnej činnosti v jednotlivých oddeleniach mohla byť vyššia, ako bol minimálny počet stanovený vo výchovnom pláne, pretože vychovávateľ by mal byť schopný uspokojiť záujmy a rozvíjať schopnosti a zručnosti všetkých detí. Minimálny rozsah výchovno-vzdelávacej činnosti v praxi predstavoval jednu výchovnú činnosť denne. Dôležité bolo, aby sa počas dvoch týždňov vystriedali všetky tematické oblasti výchovy a záujmová činnosť bola minimálne raz za dva týždne. Výchovno-vzdelávacia činnosť sa realizovala tak, že počas dňa sa striedala fáza odpočinku so vzdelávacou fázou (prípravou na vyučovanie) či záujmovými činnosťami.

Rok 2013 priniesol zmenu v činnosti ŠKD v sústave výchovno-vzdelávacích zariadení, keď bol zavedený do platnosti zákon č. 324/2012, podľa ktorého sa školské stredisko záujmovej činnosti stalo centrom voľného času. Jednoducho povedané, tieto strediská sa vypustili zo školského zákona a boli transformované na centrá voľného času. Bolo potrebné jednoznačne odlíšiť zameranie činností v centrách voľného času a ŠKD. V zmysle znenia zákona 324/2012 sa o ŠKD hovorí ako o zariadení, ktoré poskytuje školopovinným deťom miesto na prípravu na vyučovanie a oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin. Zo súčasného znenia zákona bola vyňatá záujmová činnosť z ŠKD a stala sa dominantou centra voľného času. Ďalšie zmeny v zákone, ktoré sa zameriavali na ŠKD, sa týkali napr. aj počtu detí v ŠKD (MŠVVaŠ, 2009) či pedagogickej dokumentácie

(MŠVVaŠ, 2013). V súčasnej činnosti ŠKD vystupujú dva hlavné problémy: 1. organizácia režimu dňa ŠKD bez zaraďovania záujmovej činnosti do programu ŠKD; 2. vymedzenie obsahu jednotlivých tematických oblastí výchovy, predovšetkým vzdelávacej oblasti výchovy, ktorá je v praxi často stotožňovaná s prípravou na vyučovanie (Minárechová, 2017).

Vychovávateľom chýbajú relevantné materiály a zdroje, ktoré by im pomohli v organizácii činností ŠKD zosúladiť aktivity novoprijatých zákonov. Okrem toho chýba odborná terminológia v zmysle školského zákona, či stanovovanie minimálneho počtu výchovno-vzdelávacích činností vo všetkých tematických oblastiach výchovy. Príčinou vzniku týchto nedostatkov môže byť práve absencia relevantne spracovaných informácií pre vychovávateľov, ktoré by objasňovali a na konkrétnom príklade prezentovali teoretické a legislatívne platné súvislosti v danej oblasti.

5 | Rozvoj kľúčových kompetencií v kontexte školského klubu detí

ŠKD si kladie za cieľ rozvíjať kompetencie získavané v rodinnej výchove a na vyučovaní v škole a pri ich rozvoji pôsobiť na zážitkovú činnosť a prepojenosť s reálnymi životnými situáciami. Chceme však podotknúť, že ŠKD nie je pokračovaním školského vyučovania, preto aj rozvoj kompetencií má svoje špecifiká.

5.1 Terminologické vymedzenie pojmu kľúčové kompetencie

V zahraničných ani domácich odborných publikáciách neexistuje ucelená a všeobecne prijatá definícia kľúčových kompetencií. Kľúčové kompetencie zahŕňujú celé spektrum kompetencií presahujúcich hranice jednotlivých odborností. Chápú sa ako jedny z najuniverzálnejších z celého radu kompetencií, ako niečo univerzálne použiteľné v rôznych kontextoch života jedinca.

Kľúčové kompetencie majú dlhšiu životnosť než odborná kvalifikácia a sú obsahovo neutrálne, univerzálne použiteľné v bežných pracovných a životných situáciách (Průcha et al., 2003). Obsahujú kognitívne i nekognitívne zložky, ktoré majú byť spoločne mobilizované pre efektívne využívanie v rôznych oblastiach a ktoré prispievajú k celkovému úspešnému životu a dobre fungujúcej spoločnosti. Sú pozorovateľné v konkrétnych činnostiach, ktoré realizujú jedinci v konkrétnom prostredí a v kontexte rôznych situácií. Ich podstata tkvie v neustálom rozvíjaní, teda v celoživotnom vzdelávaní. Rozvíjanie a osvojovanie kľúčových kompetencií súvisí so „*vzdelávaním, celoživotným učením a rekvalifikáciami, pretože kľúčové kompetencie sú získavané predovšetkým pri vzdelávacom procese (školskom, podnikovom a ďalšom vzdelávaní)*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 56).

V staršej nemeckej odbornej literatúre sa stretávame s názvom Schlüsselqualifikationen (kľúčová kvalifikácia), neskôr v novších vydaniach je tento

termín nahradený termínom Schlüsselkompetenzen (kľúčové kompetencie). V anglofónnej odbornej literatúre sa stretávame s pojmami ako: basic skills (základné zručnosti), key competencies, key skills, life skills alebo survival skill. Odborníci a medzinárodné výskumy a štúdie (napr. DeSeCo) sa prikláňajú k pojmu key competencies (kľúčové kompetencie).

Podľa autorov Belza a Siegrista (2011, s. 174) sú **kľúčové kompetencie** „*také znalosti, schopnosti, zručnosti, ktoré vyúsťujú ku kompetencii, s ktorou možno v danom okamihu zastávať veľký počet pozícií a funkcií a ktoré sú vhodné na zvládanie celého radu problémov, väčšinou nepredvídateľne sa meniacich požiadaviek v priebehu života*“ (Belz, Siegrist, 2011, s. 174). Zvládnuť kľúčové kompetencie znamená, že jedinec je podľa situácie nielen schopný špecificky a flexibilne uplatňovať to, čo sa naučil, ale taktiež je schopný: „*meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil; integrovať do tohto systému nové, alternatívne správanie; vyberať z viacerých alternatív tak, aby to bolo vhodné; rozširovať repertoár svojho konania vytvorením vlastnej synergie*“ (Richter in Belz, Siegrist, 2011, s. 174).

Belz a Siegrist (2011, s. 165) vo svojej publikácii uvádzajú zoznam najdôležitejších kľúčových kompetencií, ktoré sa navzájom ovplyvňujú:

1. komunikatívnosť a kooperatívnosť,
2. schopnosť riešiť problémy a tvorivosť,
3. samostatnosť a výkonnosť,
4. zodpovednosť,
5. schopnosť premýšľať a učiť sa,
6. schopnosť zdôvodňovať a hodnotiť.

V tejto súvislosti autori Belz a Siegrist (2011) identifikujú kľúčové kompetencie z troch prístupov: kognitívneho prístupu, prístupu založeného na analýze činností a prístupu zameraného na spoločnosť.

Ďalší autori podávajú odlišné vymedzenia najdôležitejších kľúčových kompetencií, a to z pohľadu iných vedných odborov. Napríklad Levy a Maurname (2001) vymedzujú kompetencie z **ekonomického pohľadu**, a to podľa úspešnosti uplatnenia na trhu práce.

Filozofický pohľad uplatnili Canto-Sperber a Dupuy (2001), ktorí sa zaoberali kompetenciami dôležitými pre „šťastný život“. **Sociologický pohľad** uplatnil Perrenoud (2001) podľa sociálnych rolí. Vychádzal zo skutočnosti, že ľudia sa v živote pohybujú v rozličných sociálnych oblastiach a berú na seba rozličné sociálne roly. **Psychologický pohľad** uprednostnil

Goleman (1998), ktorý vychádzal z toho, že úspešný jedinec, nie je len odborne zdatný jedinec, ale dôležité je, aby bol vybavený emocionálnymi kompetenciami nevyhnutnými pre prácu s ľuďmi a pre vlastný sebarozvoj. **Pedagogický pohľad** uplatnila Kovaliková (1996), ktorá navrhla model životných zručností (sociálnych a osobných kompetencií) detí a mladých ľudí, ktoré sú vhodné pre život v spoločnosti. Pedagogický aspekt uplatnili aj ďalší autori, napr. Hipkins et al. (2014), Lombardo (2000 in Krohe, 2004), Müller (2003), Turek (2003), Veteška a Tureckiová (2008) a ďalší.

Vytvoriť všeobecný model alebo prototyp kľúčových kompetencií nie je jednoduché. Tento proces ovplyvňuje mnoho faktorov, ako napr. ciele, prístupy a kritériá, ktorým majú dané modely slúžiť. Pre proces vymedzenia kľúčových kompetencií je príznačné, že *„nevychádza teda primárne z teórií učenia a štruktúr jednotlivých vedných disciplín, ale z explicitného úsudku týkajúceho sa požiadaviek života v modernej spoločnosti“* (Straková, 2008, s. 21). Podľa Vetešku (2012) je základným problémom snahy o vytvorenie komplexného modelu kľúčových kompetencií to, že kompetencie sa prejavujú v správaní, resp. v konaní a v činnosti, a že žiadny jedinec nedisponuje všetkými potrebnými kompetenciami. Preto nie je možné v rámci osvojovania a rozvoja kompetencií univerzálne preferovať konkrétny „zdroj“. Na druhej strane je zrejme, že medzi rozhodujúce kľúčové kompetencie rozvíjané v primárnom a sekundárnom vzdelávaní *„budú naďalej patriť kompetencie k učeniu, riešeniu problémov, komunikatívne sociálne a personálne, občianske a pracovné kompetencie a spoločne s nimi pochopiteľne kompetencie základnej gramotnosti a najmä tzv. sekundárna či funkčná gramotnosť“* (Veteška, 2012, s. 27).

5.2 Osvojovanie kľúčových kompetencií vo výchovno-vzdelávacom procese

Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií je pedagógmi považovaný za veľmi náročný proces. Osvojiť si kľúčové kompetencie znamená *„mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život“* (Belz, Siegrist, 2011, s. 175). Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje *„za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote atď. Osvojenie kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie“* (Turek, 2003, s. 13).

Podľa Strakovej (2008) sa základy kompetencií najľahšie osvojujú v mladom veku, v prvej dekáde života jedinca, ale k ich rozvíjaniu dochádza v priebehu celého života. Nie sú tvorené kumuláciou, ale skôr posilňovaním. K ich posilňovaniu dochádza pri plnení rôznych úloh, v rozličných situáciách, v interakcii s okolím. Pri ich získavaní sú dôležité najmä faktory ako skúsenosti, reflexie, hodnoty a normy. Podľa Kikušovej a Králikovej (2004) sa získanie konkrétnych kompetencií deje v priamej priamej činnosti, kde dieťa získava konkrétnu skúsenosť. Aktívny spôsob učenia sa je hlavnou cestou na získanie kompetencie.

Hučínová et al. (2007, s. 7) zdôrazňujú, že rozvoj kompetencií vo výchovno-vzdelávacom procese sa nemá odkladať „*až na dobu, kedy budú mať deti všetky potrebné znalosti*“. Moderná psychológia učenia totiž ukázala, že získavanie vedomostí sa deje najúčinnnejšie práve zmysluplnou aktivitou dieťaťa. Preto by mali učitelia aj vychovávatelia žiaka/dieťa ku kľúčovým kompetenciám „*viest, vychovávať a cvičiť v konkrétnych aktivitách počas výchovno-vzdelávacieho procesu*“ (Hučínová et al., 2007, s. 12). Znamená to, že kompetenciu môže dieťa získať iba vlastnou aktivitou, spoločnou činnosťou a konkrétnym zážitkom. Podobne ako fyzická zručnosť či postoj, aj kľúčové kompetencie „rastú“ na základe častého posilňovania a dotvárajú sa v priebehu života. Takémuto princípu zodpovedajú v praxi metodicky prepracované formy pôsobenia na deti i dospelých (Čáp, Mareš, 2001). Belz a Siegrist (2011) hovoria o využívaní skúseností pri rozvoji kľúčových kompetencií na školeniach alebo počas rekvalifikačných kurzov pre zamestnancov. Takéto tréningy, výcviky alebo programy, ktoré vedú k rozvoju kľúčových kompetencií, sa môžu uplatniť aj mimo vyučovania v rámci mimoškolských voľnočasových programov pre deti a mládež.

Podľa Suchožovej (2014) základnou podmienkou na osvojovanie kľúčových kompetencií by mala byť výučba v skupinách (skupinová práca). Richter (in Belz, Siegrist, 2011, s. 167) ďalej dopĺňa, že kľúčové kompetencie efektívne získavame reflexiou. Reflexia je „*rozhodujúcim momentom pri získavaní kľúčových kompetencií*“ a je známkou procesu kritického myslenia. Podľa Bednaříka et al. (2004) reflexia patrí medzi efektívne spôsoby hodnotenia rozvoja kľúčových kompetencií. Za účinnú pokladá reflexívnu diskusiu počas alebo po skončení aktivity, popri prípade po viacerých aktivitách naraz. Diskusie účastníkov programu po skončení aktivity sú účinným prostriedkom na „*verbalizovanie zážitkov z nich, na kognitívne spracovanie zážitku a vyhodnotenie*“ kľúčových kompetencií použitých pri aktivite (Bednařík et al., 2004, s. 126). Prehľad ďalších účinných techník uvádzajú

Reitmayerová a Broumová (2007), ktorými sú napr. technika rýchleho zhrnutia zážitku, techniky s využitím pomôcok, symbolické techniky, dramatická spätná väzba a ďalšie.

Aj podľa Hroníka (2006 s. 14) výchovno-vzdelávací proces smerujúci k rozvoju kľúčových kompetencií musí nevyhnutne obsahovať cieľ a spätnú väzbu. *„Spätná väzba vracia dej k východiskovému bodu, prvej príčine, impulzu a mení charakter reakcie, či už kumulatívne alebo kompenzačne“*. Spätná väzba dáva dieťaťu informácie o kvalite jeho práce a koriguje tak jeho následné činnosti a správanie. Tento proces pomáha dieťaťu si informácie zo spätnej väzby nielen uvedomiť, ale tiež zapracovať a aplikovať na svoje správanie v budúcnosti. Základnou funkciou spätnej väzby je kontrola. Na to, aby bola táto kontrola efektívna, je *„potrebný otvorený systém, v ktorom môže prichádzať spätná väzba z rôznych strán a byť nepretržitá (permanentná)“* (Hroník, 2006, s. 51).

Čáp a Mareš (2001) pokladajú spätnú väzbu za zložku zmysluplného učenia sa a dodávajú, že pre deti mladšieho školského veku je vhodná spätná väzba, ktorá je okamžitá a dostatočne podrobná. Cielená spätná väzba je *„nevyhnutným prvkom učebného prostredia – pri hľadaní vzorových schém aj pri vytváraní mentálnych programov“* (Kovaliková, 1996, s. 111). Cielená spätná väzba by mala dieťaťu umožniť *„zdieľanie pocitov a zážitkov; zacielenie pozornosti určitým smerom; uskutočnenie reflexie a sebareflexie; zachytenie hlavných momentov a ich slovné pomenovanie; uchovanie skúseností, emócií a dojmov a ich prenesenie do budúcnosti; zmapovanie rôznorodosti v riešení problémov; plánovanie vývinu jedinca na základe prežitých individuálnych skúseností; zviditeľnenie latentných (dlhotrvajúcich) problémov bez ambícií ich vyriešiť“* (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 14).

Podľa Tureka (2014) sa dajú kľúčové kompetencie v školskom prostredí osvojiť v činnosti, či už vo výučbe alebo mimo výučby, v ďalších výchovno-vzdelávacích inštitúciách. Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu kľúčových kompetencií v školskom prostredí, je potrebná zmena výchovno-vzdelávacieho procesu v zmysle *„učiť sa znamená niečo vykonávať“*. Osvojovanie kľúčových kompetencií si vyžaduje *„činnostný prístup vo výučbe“*, čím sa zníži rozdiel medzi školou a životom (Turek, 2014, s. 222). Čierťažská (2017, s. 48–49) uvádza, že pri osvojovaní kľúčových kompetencií sú vhodné metódy aktívneho učenia sa, ktoré smerujú k tomu *„aby si žiak vytváral vlastný úsudok a ten spolu s pochopením novej informácie začlenil do systému svojich znalostí“*. Hučínová et al. (2007) sa zhodli, že pri rozvoji kľúčových kompetencií vo výchovno-vzdelávacom procese v škole je pod-

statné vedieť si systematicky zoradiť cielené aktivity pre žiakov, premyslieť a pripraviť vhodné podmienky výučby. Pri rozvoji konkrétnych kľúčových kompetencií si učiteľ potrebuje premyslieť „čo žiaci potrebujú pre život, čo znamenajú požiadavky obsiahnuté v kľúčových kompetenciách, čo môžu žiaci zvládnuť v tom ktorom ročníku“ (Hučinová et al., 2007, s. 15). Učitelia môžu kľúčové kompetencie identifikovať pri pozorovaní. Počas diagnostického pozorovania im skôr napadnú také úlohy, ktoré žiakom pomôžu získať požadované kompetencie. Zároveň počas diagnostického pozorovania žiaka môžu nastaviť určité kritériá, podľa ktorých budú vyhodnocovať, či sa žiaci v rozvoji kľúčových kompetencií zlepšujú. Môžu zistiť, na akej úrovni má žiak kľúčové kompetencie (čiastkové schopnosti a zručnosti) zvládnuté, čo potrebuje zlepšiť a čo mu bráni v rozvoji.

Vymedzenie kľúčových kompetencií prinieslo aj celý rad komplikácií (Lokajčíková, 2015). Podľa autorky neexistuje zjednocujúca teória, ktorá by kompetencie legitimizovala ako relatívne ustálený teoretický konštrukt. Vágnosť vo vymedzení prináša pedagógom problémy v súvislosti s výchovou orientovanou na kompetencie. Kaščák a Pupala (2009) upozorňujú, že kompetencie nie sú produkciou pedagogického myslenia, ale majú politický pôvod. Podľa autorov je koncept kľúčových kompetencií v ŠtVP nadhodnocovaný, navyše program odtrháva kľúčové kompetencie od obsahu vzdelávania, pretože je vymedzený v okruhoch bez priamej väzby na obsah vzdelávania.

Krámský (2006) polemizuje, či cieľové zameranie kompetencií nesľubuje niečo, čo nie je možné v praxi splniť. Z pohľadu filozofie výchovy sa kompetenciami zvyčajne rozumie spôsobilosť či obratnosť k nejakej činnosti, ale v ŠKD ide hlavne o morálne postoje. Možno aj to zapríčinilo, že kľúčové kompetencie neboli medzi pedagógmi bez námietok prijaté. Problémy okolo kľúčových kompetencií pretrvávajú aj po desiatich rokoch od zavedenia Štátneho vzdelávacieho programu. Výhrady ku kompetenciám sa objavujú u rôznych odborníkov, či už ide o všeobecnú alebo odborovú didaktiku.

Janík et al. (2011) zhrnuli hlavné problémy v súvislosti s kompetenciami do troch bodov:

- pri plánovaní sa pedagógovia nesústreďujú na kompetencie, ale na obsah a na prácu s obsahom;
- po zavedení kompetencií upozorňujú na náročnosť didaktického zovšeobecnenia obsahu a na problém transferu poznatkov;
- neujasnenosť pojmu (kľúčové) kompetencie v teórii i praxi.

Pre ŠKD je najdôležitejší rozvoj **osobných a sociálnych kompetencií**. Sú nezávislé od obsahu a tvoria základ celoživotného vzdelávania. Ako príklad **osobnostných kompetencií** môžeme uviesť zodpovedné rozhodovanie, zvedavosť – mať chuť poznávať a riešiť problémy, vedieť prejavovať a zvládať emócie, schopnosť riešiť konflikty, zodpovednosť za svoje konanie a cieľavedome riadiť vlastný život. Zo **sociálnych kompetencií** by to mohli byť napríklad kooperatívne riešenie konfliktov, budovanie vzťahov a spolupráca s druhými.

Dnešný svet ponúka vysokú mieru súťaživosti, čo sa pokladá za hlavnú príčinu sociálnych rozdielov a ohrozovania niektorých skupín obyvateľstva. Vo výchovnom procese je potrebné vyvážiť aspekt súťaživosti a nahradiť ho aspektom spolupráce s dôrazom na sociálnu spravodlivosť a rovnosť príležitostí, solidaritu a toleranciu. To je pole pôsobnosti osobných a sociálnych kompetencií. Ide napr. o tímovú spoluprácu, ohľaduplnosť, priateľský a partnerský prístup, solidaritu a vedenie dialógu.

Osobnostné a sociálne kompetencie sa vzájomne prelínajú a ovplyvňujú. Nie sú viazané na obsah vzdelávania, ale sú skôr orientované na **proces**, preto ich rozvoj má veľký význam v práci vychovávateľa.

5.3 Postup pri rozvíjaní a hodnotení kľúčových kompetencií vo výchovno-vzdelávacom procese

Identifikovať a hodnotiť rozvoj kľúčových kompetencií predpokladá mať jasno v tom, čo chceme rozvíjať. Vyššie sme poukázali na to, že kľúčové kompetencie môžu byť cieľom, obsahom aj procesom súčasne. Dieťa by si malo byť vedomé rozvoja svojich kľúčových kompetencií a aktívne sa na ich rozvoji podieľať, uvedomovať si ich vo svojich činnostiach. Len v takom prípade sa kompetencia stáva predmetom učenia (Janík et al., 2011, s. 169). V súvislosti s rozvíjaním kľúčových kompetencií Janík et al. (2011) vyslovili nasledujúce požiadavky:

- transfer (dekontextualizácia),
- zohľadnenie relevantného situačného kontextu (cieľene vytvárať situácie, kde sa kompetencie môžu prejavovať),
- prepojenie určitých typov situácií so skutočným životom.

Aby sa tieto požiadavky mohli uplatniť vo výchovno-vzdelávacom procese, autori ich navrhujú rozvíjať prostredníctvom riešenia problémových

úloh. Slavík, Dytrtová a Fulková (2010) poukazujú na to, že doteraz neboli definované indikátory učebných úloh, ktoré majú byť zamerané na rozvoj kľúčových kompetencií.

Podľa Krykorkovej a Volfa (2010) rozvoj kompetencií predstavuje zámerné vytváranie príležitostí so zreteľom na:

- a) súčinnosť kognitívnej a osobnostno-sociálnej dimenzie,
- b) problémové situácie,
- c) viazanosť na kontext,
- d) metakogníciu,
- e) porozumenie.

Podľa autorov je spočiatku vo výchovno-vzdelávacom procese zrejma viazanosť dieťaťa na *kontext* – tzn. na situácie, v ktorých poznanie prebieha, a na vzťahy a súvislosti, na možnosti aplikácie, na aktiváciu vlastných skúseností a pod. Neskôr na vyššej kognitívnej úrovni dochádza k riešeniu problémových situácií, ktoré sa vzťahujú k náročnejším operáciám a nie sú toľko závislé od konkrétnej situácie alebo konkrétnych predstáv.

Špecifikácia na rozvoj konkrétnej kompetencie je z teoretického hľadiska problematická, zatiaľ otvorená a značne komplikovaná z toho dôvodu, že kompetencie sú multidimenzionálnym konštruktom a ťažko sa od seba oddeľujú. K *metakognitívnej* podpore výchovno-vzdelávacieho procesu sa vzťahuje predovšetkým rekapitulácia. Aebli (2003) rekapituláciu chápe ako opakovanie, ktoré sa nezameriava na obsah, ale na výchovno-vzdelávací proces (metódy a postupy). Jediniec si má uvedomiť, čo musí urobiť pre to, aby správne problém vyriešil. *Porozumenie* sa spája s transferom a generalizáciou. Je to schopnosť jedinca zovšeobecňovať a prenášať poznatky do rôznych situácií a prepájať teóriu s praxou.

Adamina (2010) nahliada na problematiku z opačného uhla pohľadu a tvrdí, že kompetencie môžu slúžiť ako východiská a kritériá na riešenie problémových úloh.

Predpokladá, že v situácii, v ktorej pedagóg vo výchovno-vzdelávacom procese stanoví ciele na rozvoj kompetencií, budú ciele zároveň smerovať k rozvoju učebných úloh, ktoré mu umožnia prenášať uplatnené postupy na nové situácie. Pri rozvíjaní kompetencií je dôležité dať deťom spätnú väzbu o tom, ako prebiehalo ich učenie. Z pohľadu pozorovateľa teda môžeme zjednodušene povedať, že vo fáze rekapitulácie je pozornosť orientovaná

na to, „ako učebný proces prebiehal“, t. j. pedagóg sa s deťmi obzerá za „priebehom vykonanej práce“.

Je dôležité, aby sa pedagóg vyznal v tom, aké komponenty a kvality chce vo výchovno-vzdelávacom procese docieľiť, na ktoré kompetencie sa chce zamerať, aby ich mohol u žiakov cielene rozvíjať. Mali by sme sa zamýšľať nad tým, ako realizovať výchovno-vzdelávací proces, aby boli stanovené kompetencie skutočne rozvíjané. Je nevyhnutné mať k dispozícii nástroje, ktoré umožnia tento proces lepšie uchopiť. V odbornej literatúre môžeme nájsť celý rad nástrojov, ktoré môžu pedagógom napomôcť pri rozvíjaní kompetencií (Kratochvílová, 2006, Chvála, Kašíková a Valenta, 2012; Janík et al., 2011).

Leach, Ametller a Scott (2010) pri analýze kompetencií rozlišujú dve úrovne, tzv. makro- a mikroúroveň. Na **makroúrovni** ide o sledovanie výchovno-vzdelávacej situácie v širšej perspektíve, ktorá je pozorovateľná v dlhšom časovom horizonte a väčšinou presahuje rámec bežnej vyučovacej hodiny alebo bežnej výchovnej situácie (napr. mesiac, polrok alebo školský rok). Ďalším kritériom širšej perspektívy je osobná skúsenosť a intenzívna spolupráca vychovávateľa s dieťaťom, aby bolo možné objektívne posúdiť pokrok v učení (jednorazové pozorovanie a hĺbkový rozhovor s dieťaťom by pravdepodobne nebol dostačujúci). Podľa nášho názoru makroanalýzou je možno lepšie postihnúť afektívnu stránku kompetencie.

Na **mikroúrovni** ide o detailnú analýzu (mikroanalýzu) kratších výchovno-vzdelávacích úsekov. Tieto detailnejšie analýzy vytvárajú priestor na intenzívnejšiu spoluprácu s dieťaťom. Bez osobného poznania dieťaťa/chovanca by nebolo možné objektívne pozorovať a posúdiť všetky jeho kvality a komponenty. Na mikroúrovni je viac zameraný pohľad na kvalitu výchovného procesu. Tento typ nástroja je určený skôr pre pozorovateľa – výskumníka spolupracujúceho s vychovávateľom. Podľa Lokajčíkovej (2015) je nevyhnutné podotknúť, že obe vymedzené kategórie prístupov sú pre analýzu kompetencií potrebné a užitočné, pretože ide o multidimenzionálny konštrukt. Deakin Crick (in Lokajčíková, 2015) predstavili britský nástroj ELLI (Effective Lifelong Learning Inventory). Ide o evalvačný nástroj slúžiaci na posilnenie procesu učenia. Pracuje na vytváraní učebného profilu jedinca či celej triedy (skupiny) prostredníctvom konceptu schopnosti učiť sa (learning power). Túto schopnosť nástroj vymedzuje prostredníctvom siedmich dimenzií:

- a) zmena a učenie (changing and learning),
- b) vzájomná závislosť (interdependence),
- c) strategické povedomie (strategic awareness),
- d) resiliencia (resilience),
- e) kreativita (creativity),
- f) vytváranie významu (meaning-making),
- g) kritická zvedavosť (critical curiosity).

Nástroj ELLI využíva dotazník so 72 položkami, ktorý je vyhodnocovaný prostredníctvom faktorovej analýzy. Profil žiaka/chovanca sa potom stáva východiskom pre rozhovory so žiakmi/chovancami (mentoring conversations), ktoré vedú zaškolení tútori s cieľom budovania stratégie pre rozvoj kompetencií (konkrétne kompetencie učiť sa (learning power), a to individuálne, ale aj v rámci celej triedy/skupiny. Na základe konceptuálneho rámca bol vytvorený test, ktorý zahŕňal kognitívne úlohy zamerané na spracovanie textu, aritmetické operácie, deduktívne a analytické myslenie a porozumenie formálnym schémam. Afektívne zložky rámca boli tiež hodnotené prostredníctvom dotazníka. Nástroj ELLI bol preložený do češtiny v rámci projektu CLOSE (Czech Longitudinal Study in Education) a v rokoch 2011–2013 administrovaný na českých základných školách. Po pilotáži bol nástroj upravený, redukovaný a administrovaný na overenie reprezentatívneho výberu žiakov spolu s testami čitateľskej a matematickej gramotnosti (podrobnejšie Chvál a Straková, 2014).

Proces osvojovania kompetencií opísal Bednařík et al. (2004, s. 38). Zostavil model rozvoja kľúčových kompetencií, ktorý chápe ako „*správanie vedúce k vynikajúcemu výkonu*“ a jednotlivé zručnosti nazýva životnými zručnosťami. Opísal konkrétne kroky postupu, ktoré tvoria cyklus a môžu doviesť deti k osvojeniu si kompetencií (pozri obr. 1).



Obrázok 1: Cyklus rozvoja životných zručností podľa Bednaříka et al. (2004)

1. krok: Definovanie problému a výber zručnosti

Tento krok priamo súvisí s pozorovaním správania detí v rôznych situáciách. Na to, aby mohol pedagóg u detí efektívne rozvíjať konkrétne zručnosti, je potrebné uvedomiť si, pomenovať a presne vymedziť, čo chce u detí zmeniť. Je nutné:

- ✓ vymedziť problém cez prejavy správania,
- ✓ vybrať si kľúčovú zručnosť (zručnosti),
- ✓ analyzovať kľúčovú zručnosť (z akých zložiek správania sa kľúčová zručnosť skladá).

2. krok: Zavedenie vybranej zručnosti

Tento krok je orientovaný na dieťa. Pedagóg pripraví dieťa na rozvíjanie konkrétnej zručnosti. Vysvetlí mu dôležitosť a prínos konkrétnej zručnosti, čo znamená, aké má zložky a prejavy správania. Ozrejmi mu výhody používania zručnosti, ale taktiež negatívne dôsledky nedostatočného používania. Tento krok je završený len v prípade, že deti pochopia dôležitosť zručnosti pre seba a iných.

3. krok: Metódy rozvíjania zručností

Pri tomto kroku nie je potrebné, aby pedagóg poznal rôzne aktivity a metódy rozvoja zručnosti, aby ich systematicky a cielene využíval na rozvíjanie

konkrétnych zručností a pripravoval dieťa na ich používanie v reálnom živote. Súčasťou spoločnej činnosti by mal byť nácvik používania zručností. Postupnosť krokov v tomto bode je takáto: výber vhodnej aktivity, nácvik v školskom prostredí, nácvik v prostredí mimo školy a samostatné používanie kľúčovej zručnosti v reálnom živote.

4. krok: Vyhodnotenie úspešnosti osvojovania zručností

V tomto kroku dochádza k zosumarizovaniu, k reflexii toho, čo sa podarilo a na čom by bolo vhodné ešte popracovať. Nejde tu len pokroky v prejavoch správania detí, ale aj o identifikáciu problémových prejavov správania, ktorým je potrebné sa ďalej venovať. V tomto kroku je tiež vhodná reflexia vybraných metód a aktivít. Prehodnotiť by sa malo i to, či výber zručnosti bol správny, či sa nezmenili potreby detí a či nepotrebnú rozvíjať aj ďalšie zručnosti.

5.4 Kompetencie rozvíjané v školskom klube detí

Kompetencie detí sa rozvíjajú v procese výchovno-vzdelávacej činnosti ŠKD. Predstavujú ideálny plánovaný cieľový výstup dosahovaný postupným výchovno-vzdelávacím procesom počas pobytu dieťaťa v ŠKD. Dosiahnuté kompetencie majú zodpovedať jeho individuálnym osobnostným možnostiam a dĺžke pobytu v ŠKD (Čierťažská, 2017). Výchovné a vzdelávacie stratégie v ŠKD by mali rozvíjať tieto **kľúčové kompetencie detí**:

1. Kompetencie učiť sa učiť
2. Kompetencie riešiť problémy
3. Komunikačné kompetencie
4. Kompetencie sociálne a interpersonálne
5. Kompetencie pracovné
6. Kompetencie na trávenie voľného času

1. Kompetencie učiť sa učiť:

- vyberať vhodné informácie z rôznych zdrojov;
- samostatne pozorovať, experimentovať a z výsledkov vyvodzovať závery;
- poznávať zmysel a cieľ učenia, posudzovať vlastný pokrok, zhodnotiť svoje výsledky;
- vyhľadávať a triediť informácie, využívať ich v procese učenia;
- prejavovať záujem o celoživotné vzdelávanie.

2. Kompetencie riešiť problémy:

- rozpoznať a pochopiť problém, premýšľať o jeho príčinách a naplánovať spôsob riešenia;
- vyhľadávať informácie vhodné na riešenie problémov, objavovať rôzne varianty riešenia;
- aplikovať riešenie problémov v podobných situáciách;
- obhajovať svoje rozhodnutia;
- overovať prakticky správnosť riešenia problémov;
- riešiť nové neznáme úlohy a situácie.

3. Komunikačné kompetencie:

- formulovať a vyjadrovať svoje myšlienky a názory, vyjadrovať sa výstižne a súvisle v písomnom a ústnom prejave;
- počúvať a porozumieť druhým ľuďom, zapájať sa do diskusie, obhajovať svoj názor a vypočuť si názory iných;
- rozumieť neverbálnej komunikácii;
- vedieť využívať informačné a komunikačné prostriedky;
- prijímať spätnú väzbu.

4. Kompetencie sociálne a interpersonálne:

- vedieť pomenovať svoje potreby, city a pocity;
- zvládnuť jednoduché stresové situácie;
- presadzovať autonómiu a práva svojej osobnosti;
- uvedomovať si potrebu rešpektovať práva iných osôb;
- spolupracovať v skupine, podieľať sa na vytváraní pravidiel práce v tíme;
- podieľať sa na vytváraní príjemnej atmosféry v tíme, upevňovať dobré medziľudské vzťahy, prispievať do diskusie v skupine;
- ovládať svoje správanie v skupine a zároveň rešpektovať názory a správanie iných;
- prejavovať úctu k rodičom a starším osobám.

5. Kompetencie pracovné:

- samostatnosť vo vypracovaní domácich úloh;
- plánovať a hodnotiť svoju činnosť, začatú prácu dokončiť;
- kultivovať svoju vytrvalosť;
- plniť zodpovedne zverené úlohy;
- ovládať jednoduché manuálne zručnosti;
- kultivovať denné pracovné rituály.

6. Kompetencie na trávenie voľného času:

- orientovať sa v možnostiach zmysluplného trávenia voľného času;
- rozlišovať vhodné a nevhodné ponuky k tráveniu voľného času;
- rozvíjať záujmy v individuálnych aj skupinových činnostiach;
- posilňovať svoje slabšie stránky, rozvíjať svoje nadanie;
- rozvíjať schopnosť pracovať v kolektíve.

V súvislosti s rozvojom kompetencií významnú úlohu zohráva problematika **kladenia otázok**. Existuje spojitosť medzi typom či úrovňou otázok, ktoré pedagóg kladie, a úrovňou myslenia, ktoré prebieha u detí/žiacov. Otázky sú spúšťacím mechanizmom rôznych druhov myšlienkových procesov na odlišných úrovniach, preto je nevyhnutné podnecovať deti/žiacov k vyššej úrovni myslenia (aj využitím otázok). Bloomova taxonómia cieľov, resp. jej revidovaná podoba (bližšie pozri Kožuchová, 2009), reprezentuje jeden z možných prístupov delenia otázok do kategórií. Dôležité je klásť otázky, ktoré podporujú celú škálu odpovedí. Žiaci by mali mať dostatok času na premýšľanie nad odpoveďou. Je dobre, ak si deti svoje odpovede zaznamenajú na papier a potom sa o svoje riešenie problému alebo úlohy podelia so spolužiakmi v skupine. Pedagóg by mal požiadať dieťa aj o hľadanie alternatívnej odpovede, čím myslenie dieťaťa ďalej rozvíja.

6 | Osobnosť vychovávateľa v školskom klube detí

Kvalitu výchovných zariadení podmieňuje celý rad vnútorných a vonkajších faktorov. Za mimoriadne dôležitý faktor sa plným právom považuje osobnosť vychovávateľa. Hájek (2007, s. 47) hovorí, že vychovávateľ „je iniciátorom a sprievodcom dieťaťa pri voľnočasových aktivitách, ktoré priamo alebo nepriamo riadi, navodzuje, motivuje a hodnotí. U detí má vychovávať aktívny záujem o okolie, o sociálne kontakty, komunikáciu a prebúdzat jeho vnímavosť k podnetom, ktoré poskytujú bližšie i vzdialenejšie okolie... Tieto žiaduce prejavy potom primerane oceňuje a hodnotí.“ **Vychovávateľ** je priamo zodpovedný za svojich zverencov po stránke vývinovej, ale aj po stránke bezpečnostnej. Vychádzame z toho, že vychovávateľ pozná zákonitosti procesu výchovy, osobnosť svojich zverencov, uvedomuje si aj vonkajšie faktory, ktoré majú vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa. Dokáže využívať rôzne formy výchovného pôsobenia a správne diagnostikovať kvality jedincov. Vychovávateľ v ŠKD plánuje, organizuje, kontroluje činnosť detí a prostredníctvom jednotlivých činností rozvíja ich schopnosti a vloh.

Profesiou vychovávateľa legislatívne vymedzuje zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý dopĺňajú novely zákonov č. 390/2011 Z. z. (o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch), zákon č. 324/2012 Z. z. (ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony), zákon č. 464/2013 Z. z. (ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní). Vošiel do povedomia určením maximálneho a minimálneho počtu žiakov v triedach a mení požadovanú pedagogickú dokumentáciu v školách a školských zariadeniach. Z nášho pohľadu si zasluhuje pozornosť Výchovný program, ktorý je základným dokumentom školského zariadenia a podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach uvedených v §113 a 120. Podľa týchto dokumentov je vychovávateľ pedagogickým zamestnancom, ktorý realizuje pedagogickú činnosť pri uskutočňovaní výchovného programu.

6.1 Vymedzenie kompetencií vychovávateľa

Pedagogické kompetencie Vašutová (2004) charakterizuje ako otvorený a rozvojaschopný systém profesijných kvalít, ktoré pokrývajú celý rozsah výkonu profesie, v komponentoch vedomostí, zručností, skúseností, postojov a osobných predpokladov, ktoré sú vzájomne previazané a chápané celostne. Kompetencie sú konštruktom, ktorý charakterizuje efektívne správanie učiteľa/vychovávateľa v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolách.

Podľa školského zákona č. 245/2008, §2, písmeno t) sú pedagogické kompetencie charakterizované ako „preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení do spoločnosti, v budúcom uplatnení v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.“

Pri vymedzení kompetencií vychovávateľa v ŠKD sme vychádzali aj z dostupnej literatúry a je potrebné konštatovať, že neexistujú jednotné kritériá na vymedzenie týchto kompetencií, aj keď sa takmer vo všetkých dokumentoch zdôrazňuje, že vychovávateľ je rozhodujúcim činiteľom, ktorý ovplyvňuje priebeh a výsledky výchovného pôsobenia. Vo všeobecnosti sa zdôrazňuje skutočnosť, že ide skôr o poslanie než o profesiu. Proces utvárania osobnosti vychovávateľa je procesom náročným, dlhodobým a jeho korene siahajú v mnohých prípadoch až do obdobia detstva.

V súvislosti s profesiou vychovávateľa sa vedú neustále diskusie a polemiky, čím často dochádza k analyzovaniu z viacerých pohľadov. Aby sme profesiu vychovávateľa mohli jednoznačne označiť ako profesiu, musí spĺňať určité kritériá. V súvislosti s profesiou vychovávateľa Kosová (2006) za najdôležitejší znak tejto profesie považuje silný ideál služby spoločnosti. Vykonávanie učiteľskej profesie či profesie vychovávateľa je realizované v súlade s prospechom spoločnosti, nakoľko pedagóg prispieva k jej rozvoju. Vychovávateľa sú zodpovední za výchovu detí, ich bezpečnosť a osobnostný rast. Dôležitým znakom profesie vychovávateľa je „*uvedomenie si podstaty vlastnej profesionality a miesta profesie v rámci sociálnych kategórií a vzťahov*“ (Kasáčová, 2006, s. 10).

Z osobnostných požiadaviek Kasáčová (2004) označuje potrebu nadania pre toto povolanie. Predovšetkým pozitívny vzťah k deťom a celková

osobnostná zrelosť. Z pozitívnych charakterových vlastností uvádza spravodlivosť, mravnosť, česťnosť, zodpovednosť, dôslednosť, taktosť a pod. Poukazuje aj na to, že pedagóg by sa mal vyznačovať vysokou úrovňou tvorivosti, ale poukazuje aj na sociálny rozmer vzhľadom na to, že profesia vychovávateľa patrí do kategórie pomáhajúcich profesií. Za dôležitú požiadavku na prácu vychovávateľa považuje empatiu, autenticitu a kongruenciu.

Podľa Helusa (2009) rozvoj profesionality pedagóga je procesom dlhodobým, procesom náročným, ktorý prebieha súbežne s procesom formovania osobnosti. Zdôrazňuje hlavne potrebu neustáleho sebavzdelávania a sebazdokonaľovania. Podľa neho *„profesionalita pedagóga sa zakladá na kompetenciách, ktoré z neho utvárajú tvorcu edukačného diania, schopného svoje pedagogické konanie objasniť, zdôvodniť, obhájiť i zdokonaľiť. Tiež nieť zaň zodpovednosť – pred školskými orgánmi, vedením školy a hlavne pred deťmi, ich rodičmi a vlastným svedomím“*.

Hustler a Intyre (1996) za určujúci znak profesionality vychovávateľa považujú kompetencie v oblasti **sebareflexie**, hodnotenie vlastných vyučovacích kompetencií – „meta-competence“ – a sebatvorba v oblasti vnímania, prežívania, poznávania, rozhodovania v konaní.

Bendl (2015) uvádza, že predpokladmi na výkon profesie vychovávateľa sú odborná kvalifikácia, organizačné schopnosti, autorita, kladný vzťah k deťom, komunikačné schopnosti, dôslednosť, zmysel pre humor, kultivované vystupovanie. Vychovávateľ sa musí neustále vzdelávať a vedieť reagovať na nové a neustále meniace sa podmienky. Vychovávateľ by mal byť pozorný, schopný ovládať svoje emócie, z charakterových vlastností by mali prevažovať najmä tie kladné, ako napr. pracovitosť, sebaovládanie, spravodlivosť a schopnosť vychovávať. Za osobitne žiaducu autori považujú empatiu, tzn. vedieť sa vcítiť do druhých, komunikatívnosť a spoluprácu, manažérske schopnosti, schopnosť zvládať náročné životné situácie, pedagogický optimizmus, prevahu kladných emócií a pozitívny vzťah k deťom.

Bakošová (2008, s. 122) uvádza tri základné skupiny kompetencií vychovávateľa:

1. Kompetencie zamerané na výchovu (komunikačné, diagnostické a psychopedagogické).
2. Kompetencie osobnostné (tvorivosť, empatia, flexibilita, umenie akceptovať seba aj druhých).

3. Kompetencie rozvíjajúce (adaptačné, výskumné, informačné, autoregulačné).

Autorka ďalej dopĺňa aj kompetencie sociálne, ktoré sú dôležité pre ďalší rozvoj žiakov (zdravé sebavedomie, sebaistota, schopnosť prispôbiť sa životu v skupine, vedieť byť sám sebou atď.)

Ďalší autori dopĺňajú stále nové kompetencie a zvyšujú nároky na osobnosť vychovávateľa. Napríklad Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) dopĺňajú kompetencie o osobnostné požiadavky: dobrý pedagóg je rád medzi deťmi, kladie na ne primerané nároky, berie do úvahy aj ich názory, poskytuje im voľný priestor pre ich nápady a o všetkom s nimi hovorí, vie oceniť originálny nápad, vie hovoriť aj počúvať, zvládať rôzne situácie, ktoré prináša život, vie používať formy rokovania a vhodný výchovný štýl. Hovorí sa, že vychovávateľ vkladá do osudov svojich detí celú svoju osobnosť.

Napriek tomu, že práca vychovávateľa je nesmierne náročná a zodpovedná, stále sa na ňu nazerá trochu stereotypne. ŠKD je mnohokrát chápaný skôr ako miesto, kde môžeme dieťa nechať, keď musím pracovať. Zároveň mám istotu, že je o neho postarané a nebehá bezprizorne vonku. Príklady výskumov negatívneho vnímania ŠKD je mnoho (pozri prehľad výskumov kap. 7). Z nich vyberáme výsledky výskumu Hájeka a Pávkovej (2011):

- ŠKD je vnímaný ako nutnosť, aby deti nebehali s kľúčom na krku,
- rodičia nepoznajú program ŠKD,
- vychovávateľa sa striedajú a rodičia nevedia, kto pracuje s ich dieťaťom,
- vychovávateľa nepoznajú mená detí.

Švaříček (2011) venuje pozornosť profesijnému štartu učiteľa, resp. vychovávateľa. Poukazuje na tzv. šok z reality. Podľa neho býva spôsobený rozporom medzi idealistickými víziami získanými počas prípravy na profesiu a odlišnou, často nevľúdnu situáciou v škole. Uvádza dve vysvetlenia danej situácie:

1. Šok z reality vzniká ako dôsledok nedostatočnej a nekvalitnej pregraduálnej prípravy.
2. Nedostatočná identifikácia jedinca s profesijnou identitou.

Kasáčová et al. (2006) vysvetľujú pojem **profesijná identita**, t. j. miera identifikácie s rolou vychovávateľa. Podľa autorov „*Profesijná identita je*

zreteľné uvedomenie si podstaty vlastnej profesionality a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie.“ Formovanie profesijnej identity je procesom náročným a dlhodobým, nevzniká spontánne nástupom do zamestnania. Nedostatočná identifikácia s rolou pedagóga môže mať rôzne príčiny. Aj tento autorský kolektív poukazuje na príčiny nestotožnenia sa s rolou učiteľa/vychovávateľa. Jednou z príčin je to, že pedagóg pôvodne neplánoval vykonávať profesiu, ktorú vyštudoval, a toto štúdium si zvolil len ako alternatívnu cestu na získanie vysokoškolského diplomu, resp. sa nedostal na odbor, ktorý pôvodne chcel študovať.

Kyriacou (1996), ktorý sa zamýšľa nad kompetenciami učiteľa, ich triedi podľa oblastí pedagogických spôsobilostí, t. j. podľa činností učiteľa, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovania. Podľa neho je kritériom pedagogických spôsobilostí efektívny spôsob edukácie.

Podobný prístup badáme koncom minulého storočia aj u holandských autorov (Vonk et al., 1992), ktorí kompetencie učiteľov/vychovávateľov odvodzujú od edukačných procesov. Ak sa zamyslíme nad viacerými prístupmi pedeutológov, ktorí vymedzovali kompetencie učiteľa či vychovávateľa, tak zistíme, že koncom minulého storočia sa do popredia dostávajú spôsobilosti, ktoré zohľadňujú edukačný proces, menej výrazná je orientácia na žiaka a na osobnosť vychovávateľa. Tieto a podobné prístupy ovplyvnili aj našu pedeutológiu. Môžeme identifikovať snahy hľadať cesty členenia kompetencií vychovávateľov.

Vznikali tiež modely širokej profesionality zamerané na nové atribúty pedagogických zamestnancov. Popri univerzálnych a tradičných hodnotách, ako je altruizmus, tolerancia, solidarita, zodpovednosť a pod. sú vyzdvihované aj ďalšie charakteristiky: porozumenie sebe ako predpoklad porozumenia druhým, chápanie podstaty svojej práce a zmyslu svojej činnosti, sociabilita, komunikatívnosť, flexibilita, otvorenosť zmenám, kooperatívnosť, uvedomovanie si sociálnych, kultúrnych, politických kontextov svojej práce a pod. (Coolahan, 1991). V tomto poňatí sa výrazne zvyšuje zodpovednosť vychovávateľa za dieťa, zvyšujú sa nároky na schopnosť vychovávateľa prezentovať, fundovane argumentovať a vysvetľovať svoje poňatie práce, diskutovať a spolupracovať s kolegami, s rodičmi i širším sociálnym okolím. Objavuje sa však aj kritika podobných inventárov požadovaných hodnôt a kvalít s tým, že sú odvodzované z ideálneho obrazu učiteľskej profesie, ktorý sa vymyká bežnému štandardu. Tieto normatívne

modely profesie (aký má byť vychovávateľ pre súčasnú či projektovanú školu – profil ideálneho učiteľa) s presne a detailne vymedzenými požiadavkami na učiteľa sú vzápätí podrobované tvrdej kritike. Odmieťa sa idealizácia profesie, ktorá sa premieta do obsiahleho zoznamu charakteristík v ideálnej a utopistickej podobe. Proti idealizovanej verzii identity vychovávateľa sú tvorené „reálne kompetencie“, ktoré sú individualizované, viazané na konkrétny kontext výchovných situácií a utvárané vo výchovnej interakcii s deťmi, s učiteľskou, vychovávateľskou a rodičovskou komunitou.

Predmetom kritiky je aj behavioristický prístup, ktorý je redukovaný na pracovné zručnosti na výkon povolania vychovávateľa. Tieto zručnosti atomizuje, dekontextualizuje (vytrháva jednotlivé izolované zručnosti z kontextu, preto často strácajú zmysel) a príliš zjednodušuje pozorovateľné akty správania. Za vhodnejší je považovaný holistický prístup, ktorý vychádza z komplexného obrazu práce učiteľa, v ktorom kontextovosť a previazanosť jednotlivých komponentov hrajú dôležitú úlohu.

6.2 Návrh štruktúry kompetenčného profilu vychovávateľa

Súčasnú ponímanie problematiky kompetencií vychovávateľa akcentuje tak osobnostné hľadisko vychovávateľa, ako aj požiadavky rozvíjajúcej sa spoločnosti, formulované najmä zo strany medzinárodného spoločenstva v nadväznosti na novú paradigmu spoločnosti. Tieto dve hľadiská sú základom medzinárodných dohovorov a dokumentov o kompetenčných profiloch pedagóga, ale aj ich aplikácia na podmienky jednotlivých európskych krajín.

Kasáčová et al. (2006) vychádzala zo záverov Medzinárodnej expertnej skupiny Európskej komisie z roku 2002, ktorá riešila problematiku profesionálnych kompetencií pedagógov v európskom regióne. Išlo o syntézu kľúčových podmienok, kontextov a štruktúry kompetencií učiteľov vo viacerých krajinách EÚ. V dokumente sa zdôrazňuje najmä paradigma učiacej sa spoločnosti, potreba sociálnej kohézie spoločnosti prostredníctvom vzdelávania, prípravy učiteľa/vychovávateľa, narastajúca autonómia škôl, zvyšujúci sa význam sociálnych a kultúrnych kompetencií, meniaci sa rola pedagóga v spoločnosti, potreba nástrojov hodnotenia výkonu vychovávateľa a pod. Výrazná je orientácia na osobnosť dieťaťa. Rozdeľuje kompetencie učiteľa do dvoch veľkých skupín (spracované podľa European Commission, 2002).

Základné dimenzie tvorí učiteľ, resp. **vychovávateľ**, **žiak/dieťa** a **interakcia** medzi nimi. Na základe tohto ponímania tvoria kompetencie vychovávateľa v týchto troch dimenziách:

- a) **Dimenzia žiak/dieťa** – obsahuje vymedzenie profesijných kompetencií orientovaných na identifikáciu vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa, psychologické a sociálne faktory, procesy učenia a socio-kultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka.
- b) **Dimenzia pedagogický pracovník** – obsahuje kľúčové a špecifické kompetencie (ktoré musia byť ďalej rozpracované v profesijných štandardoch pre každú kategóriu a každý kariérny stupeň pedagogických zamestnancov); ide o vymedzenie profesijných kompetencií orientovaných na plánovanie a realizáciu profesijného rastu, sebarozvoja a proces identifikácie s profesijnou rolou a so školou.
- c) **Dimenzia edukačný proces** – zameriava sa na vymedzenie profesijných kompetencií orientovaných na priebeh edukačného procesu, konkrétne ovládanie obsahu a metodiky výchovných činností, plánovanie, projektovanie a realizovanie edukačných aktivít, diagnostikovanie a hodnotenie výsledkov výchovného procesu.

Výhody jednoduchého trojdimenzionálneho modelu vidíme v jednoznačnosti pomenovania jednotlivých kompetencií. Jednoduchosť a zrozumiteľnosť sú dôležité tak pre vedeckú, ako aj pre učiteľskú verejnosť. Tento jednoduchý model je univerzálny a dá sa podrobnejšie rozpracovávať vo všetkých troch kategóriách, tzn. je tu možnosť zaradenia všetkých profesijných činností a spôsobilostí do širšieho kontextu kompetencií (bez ich zamieňania s vlastnosťami). Jednoduchý model kompetencií je vhodný aj na prípravu vzdelávacích programov pregraduálneho i postgraduálneho vzdelávania vychovávateľov, osobitne pre formulovanie profilov absolventov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, ale aj jednotlivých kariérnych stupňov, napr. od začínajúceho vychovávateľa až po vychovávateľa experta. V ďalšej časti sa pokúsime rozanalyzovať všetky tri kategórie kompetencií vychovávateľa.

6.3 Charakteristika jednotlivých dimenzií kompetencií

Koncept troch dimenzií kompetencií, ktorý je uplatňovaný aj v iných krajinách EÚ vo všetkých formách a stupňoch vzdelávacieho systému a v celoživotnom vzdelávaní, sa pokúsime špecifikovať na naše podmienky.

6.3.1 Dimenzia žiak/dieťa

V tejto podkapitole sa pokúsime vymedziť profesijné kompetencie, zamerané na identifikáciu vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa, ale aj psychologické a sociálne faktory a sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka. Kompetenciami dimenzie dieťa/žiak sa zaoberajú viacerí autori ako Darák, Ferencová, Šuťáková (2007), Petlák (2000) a Čierťažská (2017). Tieto dimenzie sme sa pokúsili rozšíriť vzhľadom na požiadavky plynúce z obsahovej náplne vychovávateľa:

- **Vychovávateľ ako facilitátor** (uľahčovateľ), ktorý vytvára podmienky pre vnútorný rozvoj dieťaťa z hľadiska jeho vekových a individuálnych osobitostí, jeho možností i bariér rozvoja, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám, umožňuje objaviť jeho potenciality a ďalej ich rozvíjať, rešpektuje individualitu a autenticitu dieťaťa, pomáha mu uvedomovať si samého seba ako jedinečnosť.
- **Vychovávateľ ako konzultant** – s touto rolou sú nevyhnutne späté také schopnosti vychovávateľa, ktoré mu umožňujú vytvárať pozitívne vzťahy s deťmi založené na vzájomnej úcte a dôvere, pretože dieťa sa môže ocitnúť v rôznych problémových situáciách či ťažkostiach, s ktorými si nevie poradiť. Zároveň sa kladú zvýšené nároky na vychovávateľa z pohľadu aktívneho načúvania deťom.
- **Vychovávateľ ako inšpirátor** – svojou aktívnou angažovanosťou, postojmi, presvedčením, zodpovednosťou, cieľavedomosťou a hodnotovým systémom inšpiruje a podnecuje dieťa k jeho sebarozvoju, k prekonávaniu prekážok, k rešpektovaniu iných, vzájomnej tolerancii a k zodpovednosti za seba a iných.
- **Vychovávateľ ako manažér** – vie navodzovať a motivovať široké spektrum rekreačných a záujmových činností, vie sa hrať a tešiť sa spolu s deťmi. Pri hodnotení činností vyzdvihuje predovšetkým kladné momenty prinášajúce radosť a povzbudenie. Vie využívať vzdelávaciu potencialitu obce a uplatňovať záujmy detí v širších súvislostiach reálneho života, vnášať tento život do diania školy.

- **Vychovávateľ poradca** – vo vzťahu k deťom i rodičom. Zabezpečuje kooperáciu školy a rodiny. Konzultuje s rodičmi problémy, ktoré dieťa má. Pre lepšiu spoluprácu s rodinou škola zverejňuje konzultačné hodiny pre rodičov aj s vychovávateľmi ŠKD. Zvýšenú pozornosť venuje deťom s poruchami učenia a správania, vie im poradiť pri príprave na vyučovanie.

6.3.2 Dimenzia pedagogický pracovník

- **Profesionálna identita** – schopnosť identifikovať sa s profesijnou rolou vychovávateľa a so školou, stotožniť sa s rolou vychovávateľa. Profesionálna identita, t. j. miera identifikácie s rolou a s organizáciou, je podľa Kosovej (2006, s. 10) „zreteľné uvedomenie si podstaty vlastnej profesionality a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Profesionálna identita je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej“. Podľa Švaříčka (2011) formovanie profesijnej identity je proces náročný a dlhodobý a nevzniká spontánne nástupom do zamestnania. Nedostatočná identifikácia s rolou vychovávateľa môže mať rôzne príčiny. Napr. vychovávateľ pôvodne neplánoval vykonávať túto profesiu a štúdium si zvolil z iných dôvodov. V niektorých prípadoch sa môže stať, že sa mladý človek s rolou pedagóga neidentifikuje vôbec a následne profesiu opúšťa.
- **Profesionálna zručnosť.** Vychovávateľ ovláda širokú škálu voľnočasových aktivít vhodných pre deti a pre dané aktivity vie získať aj deti. Repertoár ponuky aktivít si priebežne dopĺňa. Predpokladom úspechu vychovávateľa sú zručnosti v oblasti záujmových aktivít, ale rovnako je dôležitá schopnosť v týchto oblastiach podnecovať záujem detí, rozvíjať ich schopnosti. Mať vlastné zručnosti je dôležitým predpokladom ich rozvoja, ale z pedagogického hľadiska sú dôležité didaktické schopnosti, spôsoby, ako tieto zručnosti naučiť deti. Ďalšia oblasť, kde sa môžu prejavovať profesionálne zručnosti vychovávateľa, je schopnosť riešiť prípadné krízové situácie či disciplinárne problémy detí vo svojom oddelení. Očakáva sa, že ich vie riešiť samostatne, prípadne po konzultácii s triednou učiteľkou, riaditeľom školy či výchovným poradcom. Nepresúva riešenie bežných problémov, ktoré vyplynuli z výchovnej práce v ŠKD, na iné osoby, to môže znížiť autoritu vychovávateľa.

- **Priaznivá klíma.** Úspešná výchova môže prebiehať iba v pokojnej, radostnej a pohodovej atmosfére naplnenej porozumením a kladnými emóciami. Vychovávateľ svojím naladením a životnými postojmi vytvára základ priaznivej klímy v ŠKD. O tom, či jeho pôsobenie bude v konkrétnych situáciách úspešné, nerozhoduje jeho predstava a naučené modelové situácie, ale jeho reálna schopnosť primerane a funkčne v daných situáciách reagovať. Zámerne navodzuje sociálno-patologické témy, ale aj zdravý životný štýl. Vie spoznať záškoláctvo, agresivitu, šikanu, požitie alkoholu a iných návykových látok. Vo svojom oddelení vytvára atmosféru bezpečia a predchádza vzniku agresívneho správania detí. Ak takáto situácia vznikne, objasňuje agresorovi negatívne dopady jeho skutkov.
- **Komunikačné zručnosti.** Vychovávateľ by mal komunikovať s deťmi bez zvyšovania hlasu. Sila hlasu nie je vždy optimálnym prostriedkom na získanie pozornosti. Nižšie polohy hlasu sú dôveryhodnejšie, vzbudzujú väčší rešpekt a lepšie sa počúvajú. Rovnako aj intonácia reči by mala byť pokojná, ale nie monotónna. Očakáva sa, že vychovávateľ má bohatú slovnú zásobu, hovorí spisovne, používa deťom zrozumiteľné slová a slovné spojenia. Vyhyba sa nadmernému používaniu cudzích slov a trpného rodu. Vyhyba sa používaniu tzv. parazitných slov (teda, napríklad, vlastne, ehm a pod.). Volí optimálne tempo reči (príliš rýchla reč nemusí byť deťom zrozumiteľná, príliš pomalé tempo otupuje vnímanie). Deti primárneho stupňa sú jeho najčastejším partnerom, ale vyhýba sa zdrobneniam (nožičky, ručičky...). Vyhyba sa ironii a zosmiešňovaniu detí. Pamäta si mená detí a oslovuje ich krstnými menami. Odovzdávané pokyny a informácie by mali byť správne (pravdivé), jednoznačné, stručné a zrozumiteľné. Pokyny formuluje zrozumiteľne, primerane veku a vyspelosti detí. Odovzdávané informácie zbytočne neopakuje, ale podáva ich tak, aby deti zaujali. Pre kontrolu môže vychovávateľ položiť niekoľko otázok, či deti informáciám správne porozumeli. Vychovávateľ vie deťom pozorne načúvať. Pri komunikácii s deťmi nadväzuje očný kontakt, ale musí si tiež uvedomiť, že príliš dlhý sústredený pohľad do očí môže pôsobiť agresívne. Gestá a mimika zvyšujú účinnosť a zrozumiteľnosť slovného prejavu. Gesto či výraz tváre sú často názornejšie než košaté súvetia (Hájek, Pávková, 2007). Hovorí sa, že úsmev je najkratšia cesta od človeka k človeku. Úsmevom vychovávateľ môže vyjadriť súhlas s dieťaťom, úsmevom ho môže pochváliť.

- **Reprezentant profesie.** Pedagogickí pracovníci by mali byť angažovaní a vystupovať ako reprezentanti svojej profesie. Paradoxne, v súčasnosti sa konštatuje nízka angažovanosť pedagogických zamestnancov za bránami školy (Kosová, 2006). Sú kritizovaní za neschopnosť riešiť „novodobé“ problémy svojich zverencov spôsobené ekonomickými, sociálnymi príčinami, ale aj politickými názormi. Aj napriek vedomiu veľmi vážnych dôsledkov súčasnej situácie pociťujú ľahostajnosť a nezáujem o problémy učiteľov, či už zo strany verejnosti, vlády a niekedy aj vlastnej školskej reprezentácie. Preto sa zdá, že sa v súčasnosti stále viac uzatvárajú do teritória školy a triedy a namiesto boja za svoju profesiu upadajú do profesijného pesimizmu.
- **Metodologicky vybavený pre pedagogický výskum.** Pri metodologických kompetenciách vychádzame aj z poznania Zapletalovej a Štecha (2013), Kosovej (2006) a Kasáčovej (2005). Autori vychádzajú z poznania, že skutočný profesionál je navonok viditeľný tým, že poznanie aj produkuje. Zamýšľajú sa nad otázkou: „Aké nové poznanie vlastne tvorí pedagóg, osobitne vychovávateľ v ŠKD? Hneď si na túto otázku dávajú odpoveď, že profesijné sebavedomie učiteľa/vychovávateľa by sa výrazne zvýšilo, keby sa všeobecné ponímanie priorít vychovávateľa zmenilo. Namiesto preceňovania vedno-odborových poznatkov treba klásť dôraz na to, aké hodnoty vytvára učiteľ/vychovávateľ v pedagogickom procese. Ide o skúsenostné poznanie činnosti, ktoré okrem neho nik iný nepozná a ktoré prostredníctvom reflexie môže previesť do teoretickej podoby. Predpokladom je, aby bol učiteľ/vychovávateľ schopný na odbornej metodologickej báze realizovať reflexiu vlastnej činnosti. Potom sa pohybuje v „epistemológii praktického poznania profesie“. Štech (2013) hovorí o teoretizovaní praktických postupov. Rekonštruje vlastné skúsenosti tým, že ich opisuje, dáva ich do podoby **procedurálnych poznatkov**. Kládne si otázky, čo sa deje ak... a znova prežíva samozrejmé javy, aby ich pochopil a v budúcnosti predvídal, alebo aby zmenil vlastné konanie. Prostredníctvom reflexívnych techník sa neuvedomované schémy konania pretransformujú do viditeľnej reči a môžu poslúžiť ďalším ako poznanie skúsených praktikov. Dôležité je, aby bol učiteľ/vychovávateľ metodologicky spôsobilý. Skúsený učiteľ/vychovávateľ ako výskumník nepostupuje rutinne ani automaticky, má schopnosť presúvať a rozširovať kognitívne rámce. V problémových situáciách akoby „plánovito improvizuje“. Má vyvinutý zmysel pre rozlíšenie typickej a atypickej situácie

a prejavuje sa u neho osobitná úroveň percepcie, ktorá akoby priamo organizovala jeho konanie a ponúkala mu štruktúru a poriadok. Reflexiou jedinečných prípadov však možno lepšie pochopiť vlastné konanie a odovzdať ho iným.

- **Mať schopnosť profesionálneho rastu a sebarozvoja.** Výchovná činnosť vyžaduje celoživotné vzdelávanie, obohacovanie a dopĺňovanie vedomostí, rozširovanie profesijných zručností. Podmienkou sebarozvoja je rozvinutá schopnosť metakognitívneho uvažovania, t. j. uvažovanie o vlastnom spôsobe poznávania a schopnosť plánovať vlastný rozvoj, realizovať ho a hodnotiť. Prítomnosť týchto schopností u vychovávateľa považujeme za významnejší predpoklad než vysoké hodnoty jeho intelektuálnych predispozícií. Sebaopoznávanie nie je proces odtrhnutý od sociálneho prostredia, a ani nemôže byť redukovaný na čisto kognitívne procesy. Vždy je v spojitosti so sociálnou a emocionálnou odozvou, a to v pozitívnom aj negatívnom zmysle. Schopnosť jedinca prijímať, akceptovať a spracovať zmenu závisí od flexibility jedinca. Môže nastať aj opačný jav, keď sociálna alebo emocionálna odozva nie je v súlade s kognitívnymi procesmi. Vtedy sa môže proces sebarozvoja spomaliť alebo aj zastaviť. Ak vychovávateľ/ka stagnuje, dochádza k tzv. „vyhooreniu“. O sebarozvoji učiteľa/vychovávateľa a európskych trendoch píše Vašutová (2004), ktorá ako príklad uvádza škótsky program „Kvalifikovaný učiteľ“ prijatý v roku 2001. Za kvalifikovaného pedagóga profesionála je považovaný taký učiteľ/vychovávateľ, ktorý sa hodlá angažovať v skvalitňovaní edukácie a v profesijnom sebarozvoji. Osobitne je zdôrazňovaná kritická reflexia, sebaevaluácia (hodnotiť prax a kriticky ju reflektovať, zdokonaľiť svoj profesijný výkon, byť angažovaný v systéme ďalšieho vzdelávania, využívať v práci výsledky výskumu).

6.3.3 Dimenzia edukačný proces

Pracovná náplň vychovávateľov vychádza zo všeobecného poslania ŠKD a miestnych podmienok. Je súčasťou pracovnej zmluvy alebo iného vnútorného dokumentu školy. Spravidla zahŕňa nasledujúce body:

- **Ovládať výchovno-vzdelávaciu činnosť s deťmi podľa zásad psychohygieny** a stanoveného denného režimu ŠKD, vytvárať také aktivity, ktoré by kompenzovali únavu zo školského vyučovania a ktoré by rozvíjali osobnosť dieťaťa.

- **Schopnosť plánovať a projektovať výchovné činnosti** – predpokladá sa, že vychovávateľ vie formulovať špecifické, merateľné, akceptovateľné, reálne a termínované ciele, vytvoriť dlhodobú víziu (Bunka et al., 2011), tvoriť a realizovať aj krátkodobé a strednodobé edukačné plány, projekty, edukačné situácie s ohľadom na výchovný program školy.
- **Schopnosť stanoviť ciele výchovy** orientované na individuálne potreby detí.
- **Vytvárať pestrú a zaujímavú skladbu činností** a pre tieto činnosti nachádzať v dennej skladbe zamestnaní vhodný časový priestor.
- **Schopnosť výberu a realizácie výchovných foriem a metód** – poznať a efektívne používať metódy a formy podporujúce aktívne vzdelávanie dieťaťa.
- **Poznať učivo žiakov zo svojho oddelenia ŠKD**, aktivitami nadväzovať na poznatky a zručnosti získané vo výučbe a prehľbovať ich.
- **Schopnosť hodnotiť priebeh a výsledky výchovných aktivít**, vedieť stanoviť kritériá a hodnotiť deti vzhľadom na ich individuálne odlišnosti.
- **Vytvárať vhodné podmienky edukácie** – vytvárať prostredie podnecujúce rozvoj dieťaťa (disciplína, riešenie konfliktov, dodržiavať BOZP, dbať na bezpečnosť činnosti so žiakmi, dbať na čistotu a ochranu životného prostredia pri činnosti ŠD; vytvárať pozitívnu klímu a pocit bezpečia).
- **Vytvárať a využívať materiálne a technologické zázemie** – tvoriť a využívať didaktické pomôcky, optimálne využívať IKT v edukačných činnostiach.

V zahraničnej literatúre sa stretávame s rozdielnou klasifikáciou kompetencií, ktoré sa týkajú edukačného procesu. Bendl (2015) uvádza nasledujúcu klasifikáciu:

1. **Administratívne činnosti** – predstavujú vedenie evidencie detí daného zariadenia, vlastnú pedagogickú činnosť, ale aj hodnotenia detí, výsledok ich práce či snahy.
2. **Organizačné činnosti** – zahŕňajú organizáciu dňa, kontrolu, plánovanie jednotlivých činností s deťmi, ale aj organizáciu výletov a rôznych kultúrnych podujatí.
3. **Koordinačné činnosti** – koordinujú činnosti vychovávateľov v jednotlivých oddeleniach v prípade plánovaných podujatí (napr. protidrogová prevencia v rámci daného zariadenia).

4. **Metodické činnosti** – ide o metodické združenia vychovávateľov, ich porady, na ktorých sa riešia organizačné a prevádzkové otázky, ale aj tie, ktoré sú tiež prostriedkom riešenia pedagogických problémov.
5. **Diagnostické činnosti** – dôležitým znakom profesie vychovávateľa je aj profesijná identita a autonómia v rozhodovaní, pri ktorej sa nezávisle posudzujú potreby detí. Dôraz sa kladie na individualitu každého jedinca.
6. **Priama výchovná a vzdelávacia činnosť** – je zameraná na osobnostný rozvoj dieťaťa pomocou telovýchovných, sociálnych, hudobných a výtvarných činností, nezabúda na výchovu k tolerancii, k hodnotám a spolupráci. Dôraz sa kladie na rozvoj individuality každého jedinca. Medzi dôležité schopnosti vychovávateľa patrí ovládanie širokého spektra voľnočasových aktivít, ktoré sú vhodné pre deti, a predovšetkým schopnosť deti k týmto činnostiam motivovať.

Profesionálna príprava vychovávateľa v ŠKD je determinovaná vysokými parametrami. Z nášho pohľadu ani jeden model zobrazujúci kompetencie pedagóga nepostihuje všetky požadované kompetencie vychovávateľa v ŠKD. Aj keď sa prikláňame k návrhu štruktúry Kasáčovej et al. (2006) **vychovávateľ – žiak/dieťa – interakcia**, z nášho pohľadu túto štruktúru kompetencií vychovávateľa doplníme o:

1. **Osobnostné kompetencie** – schopnosť akceptovať seba a iných, byť empatický a v pedagogickej práci uplatňovať sebareflexiu; zameriavať sa na redukciu stresu, byť asertívny, zodpovedný a pod.
2. **Tvorivé kompetencie** – vo výchovno-vzdelávacom procese v ŠKD sa od vychovávateľa očakáva vyššia miera tvorivosti. V prvom rade by to mali byť **tvorivé schopnosti** – produkovať zaujímavé nápady a neobvyklé riešenia, formulovať známe poznatky v nových súvislostiach, objavovať vzťahy a súvislosti medzi javmi, riešiť aj neštandardné pedagogické situácie. Okrem toho by vychovávateľ ŠKD mal mať **poznatky o rozvíjaní pedagogickej tvorivosti**, o rozvíjaní aktivity a samostatnej práce, znalosti o projektovaní a riešení pedagogických problémov; znalosti, ktoré sú zamerané na zdokonaľovanie vlastnej tvorivej práce.
3. **Sociálne kompetencie** sú zamerané na interakciu vychovávateľa – schopnosť nadviazať, prehĺbovať a upevňovať vzťahy s deťmi, s rodičmi detí, učiteľmi aj nadriadenými; schopnosť prejavovať city, ovládať emócie, prijímať kritiku, kritizovať, nepodľahnúť skupinovému nátlaku,

- schopnosť presviedčať, riešiť spory, dosahovať konsenzus, kolektívne vyjednávať, získavať pomoc a spoluprácu, zručnosť riadiť tímovú prácu.
4. **Špecifické kompetencie pre inkluzívnu edukáciu.** Ak máme v ŠKD dieťa z málo podnetného prostredia alebo dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je potrebné ho monitorovať a povzbudzovať, podnecovať, podporovať – pozitívne motivovať, chváliť aj za malé krôčiky k úspechu (Hášková, 2017). Okrem toho tieto deti potrebujú individuálny prístup. V inkluzívnej edukácii by mal vychovávateľ disponovať otvorenosťou, trpezlivosťou a hlavne spravodlivosťou. Mal by byť čo najobjektívnejší. Nemenej dôležitá je viera v dieťa a jeho schopnosti. Niekedy vlastní rodičia neveria v schopnosti svojho dieťaťa, neveria, že to samo dokázalo urobiť. V ŠKD nám ide o to, aby každé dieťa malo príležitosť ukázať svoju šikovnosť a talent v niektorej špecifickej oblasti.

Pri vymedzení profilu vychovávateľa ŠKD 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. Podľa Masarikovej (2008) vychovávateľ najčastejšie vystupuje v role láskavého a chápujúceho človeka. Očakáva sa od neho, že bude priateľom, poradcom, stimulátorom, koordinátorom, riadiacim činiteľom, manažérom, cvičiteľom, trénerom, rozhodcom, organizátorom hier a zábavy, organizátorom systematickej prípravy na vyučovanie, organizátorom prevencie i prevýchovy. K týmto špecifickým požiadavkám je potrebné vytvoriť sieť voliteľných predmetov, ktoré obsahovo korešpondujú s budúcim postavením vychovávateľa v ŠKD.

V súčasnosti sa v rámci pripravovanej reformy školstva hovorí aj o tvorbe nových záväzných profesijných štandardov, ktoré by mali definovať požiadavky na učiteľa a vychovávateľa, a to najmä so zameraním na nešpecifické požiadavky súvisiace s ich poslaním. Momentálne je celá reforma pozastavená, ale veríme, že bude dopracovaná a neskôr schválená a uplatňovaná v praxi.

7 | Analýza výskumov v oblasti školského klubu detí

Ako už bolo povedané vyššie – ŠKD je zariadenie na výchovu mimo vyučovania, ktoré má u nás a v okolitých štátoch dlhoročnú tradíciu. Ide o zariadenie pre deti na prvom stupni základnej školy. ŠKD nie je pokračovaním školského vyučovania a nemalo by sa považovať za stráženie detí. Náplň práce v ŠKD má svoje špecifiká – deťom má zabezpečiť odpočinok, relaxáciu i zaujímavé využitie voľného času. Činnosti v ŠKD pomáhajú deťom rozvíjať sa v mnohých dôležitých zručnostiach, vedomostiach i postojoch. Našou úlohou bolo zmapovať a zhodnotiť výskumy publikované za posledných desať rokov so zameraním na problematiku ŠKD.

Výskum je systematický poznávací proces, postupuje od známeho k neznámemu, od jednoduchého ku komplexnému (Gavora et al., 2010). V počiatočnom štádiu skúmania problematiky výskum zisťuje základné údaje, mapuje terén. Takýto výskum sa nazýva exploračný. Zbierajú sa údaje, ale výskumník nie je schopný spoľahlivo predvídať ich povahu. Teória založená na získaných dátach je značne nerozvinutá. Hypotézy (ak sa vôbec stanovujú) sú „vstupné“, elementárne. Výskumné otázky sú obyčajne arbitrárne, oblasti sú atomizované.

Hneď na úvod musíme povedať, že výskumov zameraných priamo na činnosť ŠKD je veľmi málo. Prevažujú výskumy so zameraním na centrá voľného času, resp. na využívanie voľného času vo všeobecnej rovine, a na výskum osobnosti sociálneho pedagóga, nie priamo osobnosti vychovateľa v ŠKD.

7.1 Spôsob analýzy

Metódou spracovania bola obsahová analýza textov publikovaných v nami dostupnej literatúre a dostupných textov v elektronickej podobe. Našou prvotnou snahou bolo urobiť kvantitatívnu analýzu podľa vopred stanovených obsahových kategórií. Pri čítaní textov sme zistili, že niektoré texty

neobsahujú všetky potrebné informácie, iné podávajú niektoré informácie príliš stručne, neúplne, zahmlene alebo nejednoznačne. Z toho dôvodu kvantifikujeme len tie kategórie, ktoré boli korektne uvedené.

Predmetom analýzy boli texty, ktoré opisovali výskumy zamerané na ŠKD, aj keď je potrebné dodať, že niektoré výskumy sa problematikou ŠKD zaoberali iba okrajovo. Každý ukončený výskum možno považovať za substrát, na základe ktorého sa dá vytvoriť množstvo rôznych textov, a práve na tie sme sa zameriavali. Opis výskumu, či lepšie povedané výskumného článku, plne závisí od autora, t. j. od jeho preferencií, osobného štýlu, miery podrobnosti, dôrazu na určité prvky atď. Z nášho pohľadu hovoríme o analýze textov, v ktorých boli opísané výskumy s problematikou ŠKD.

7.2 Výsledky analýzy

Analýzu budeme prezentovať v tomto poradí. Najprv zhodnotíme výskumy, primárne zamerané na problematiku ŠKD, u nás a potom v zahraničí. Nasleduje prehľad výskumov, kde je problematika ŠKD sekundárnou záležitosťou, u nás a následne v zahraničí. Nakoniec sa budeme venovať všeobecnému zhodnoteniu nami sledovaných výskumov.

7.2.1 Výskumy domácich autorov, primárne zamerané na problematiku školského klubu detí

Zaujímavý exploračný výskum prezentujú autorky Gubricová a Rybecká (2011), ktorý sa zameriava na *porovnanie domácich úloh zo slovenského jazyka vypracovaných v ŠKD a v domácom prostredí*. Autorky porovnávajú kvalitu domácich úloh zo slovenského jazyka u žiakov 3. ročníka pripravujúcich sa na vyučovanie v ŠKD a v domácom prostredí. V empirickej rovine reflektuje jednu zo sledovaných oblastí – prípravu na vyučovanie v ŠKD a v domácom prostredí – ako podklad pre videozáznam pedagogickej praxe vychovávateľov situovanej do ŠKD. Autorky v prvej hypotéze predpokladali, že žiaci, ktorí sa pripravujú na vyučovanie v klube, budú úspešnejší v obsahových prvkoch písomných domácich úloh. Uvedená hypotéza sa im čiastočne potvrdila. V prvku správnosť úlohy dosiahli respondenti VS1 štatisticky významnú úspešnosť. Autorky pripúšťajú, že výsledky môžu byť ovplyvnené skutočnosťou, že v ŠKD pracujú kvalifikovaní pedagógovia,

ktorí dieťa primerane usmerňujú. Preto dospeli k záveru, že ak ŠKD vedie kvalitný vychovávateľ, deti sú v písaní domácich úloh úspešnejšie ako tie, ktoré si domácu úlohu robia doma. Výskum bol realizovaný v 3. ročníku ZŠ.

Ďalšie zaujímavé výsledky prináša Babiaková (2008). Text príspevku je zameraný na **zistenie názorov študentov na pedagogickú prax v ŠKD**. Išlo o študentov 3. ročníka študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika – bakalársky stupeň na PF UMB v Banskej Bystrici. Po skončení praxe sa vykonal prieskum názorov a pripomienok študentov k práve realizovanej praxi v ŠKD. Odpovedalo 74 študentov a ako hlavný nástroj na získanie výskumných dát bol použitý 13-položkový dotazník vlastnej konštrukcie. V príspevku prezentuje názory študentov, kde uvádza, že ich názory boli inšpiráciou pre ďalší postup vedenia pedagogickej praxe, ale aj pre ďalších zainteresovaných, ktorí organizujú a riadia pedagogickú prax v ŠKD. Je vidieť, že študenti majú záujem realizovať prax v ŠKD u vychovávateľov, ktorí sú skúsení, nápadiť a tvoriví a dobre zvládajú vedenie ŠKD, nie u vyhasnutých pedagógov.

Teoreticko-analytickou štúdiou možno nazvať aj text Minárechovej (2017), ktorá **analyzuje organizáciu režimu dňa v ŠKD**. V roku 2016 realizovala prieskum zameraný na organizáciu režimu dňa ŠKD. Prostredníctvom rozhovoru s vychovávateľkami v ŠKD zisťovala, aké činnosti v režime dňa realizujú, čo je ich obsahom, ako často a do ktorej činnosti zaraďujú TOV (tematické oblasti výchovy) v priebehu dňa. Autorka prieskumu zistila, že v niektorých ŠKD sa stále realizuje záujmová činnosť alebo je jednoducho premenovaná na TOV. To znamená, že aj keď ŠKD nepoužíva pojem záujmová činnosť, do režimu dňa zaraďuje TOV ako samostatnú činnosť. Tento krok však nemožno považovať za vhodný, nakoľko TOV (ako sám názov napovedá) predstavujú oblasti výchovy, ktoré by sa mali zaraďovať do činností v režime dňa ŠKD (pohybovo-rekreačná, oddychová a pod.), a nie tvoriť záujmovú činnosť. Keďže súčasné znenie zákona ani existujúce dokumenty (napr. Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach, ukážka, 2009) venujúce sa tvorbe výchovných plánov a programov túto situáciu bližšie neobjasňujú, v praxi nastáva nejednotnosť pri zaraďovaní TOV do režimu dňa. I keď výskumný súbor, ako uvádza autorka, nebol reprezentatívny, zistenia podčiarkujú skutočnosť, že vyňatie záujmovej činnosti z režimu dňa ŠKD spôsobuje v praxi problémy. Odporúča organizovanie pravidelných stretnutí vychovávateľov v meste, prípadne okrese, kde by si vychovatelia mohli vymieňať názory a skúsenosti.

Kollárová, Fenyvesiová a Pintes (2014) realizovali výskum zameraný na deskripciu najčastejších problémov v jednotlivých oblastiach výkonu pedagogickej profesie u začínajúcich vychovávateľov pôsobiach v ŠKD. Vo výskume išlo o zmapovanie najčastejších profesijných a osobnostných ťažkostí, ktoré sa prejavujú v etape profesijného štartu vychovávateľov pôsobiach v ŠKD. Autori tiež zisťovali úroveň spolupráce s uvádzajúcim vychovávateľom a záujem o ďalšie vzdelávanie. Zber údajov sa zrealizoval pomocou dotazníka, pričom výskumnú vzorku tvorilo 42 začínajúcich vychovávateľov z Nitrianskeho kraja. Priemerný vek vychovávateľov, resp. vychovávateľiek bol 28 rokov.

K jedným z najčastejších problémov autori zaradili problémy, ktoré sú determinované osobnosťou samotného vychovávateľa. Autori výskumu uvádzajú, že vychovávateľ by mal disponovať psychickými vlastnosťami, ako sú mierna extroverzia, sebadôvera, neuropsychická stabilita. Tieto vlastnosti vytvárajú akýsi predpoklad vyrovnanej a stabilnej osobnosti a začínajúcemu vychovávateľovi by mali uľahčiť profesijný štart pri riešení rôznych problémov s disciplínou detí, komunikáciou s rodičmi či kolegami, prípadne pri adaptácii na pracovný kolektív. Tieto oblasti sa objavovali medzi najčastejšími problematickými a ťažšie zvládnuteľnými atribútmi práve v začiatkoch profesie. Eliminovanie existencie týchto ťažkostí môže podľa autorov výskumu priniesť dôsledný výber uchádzačov o pedagogické vzdelávanie. K ďalším z problémov, ktoré vzišli z výskumu, je nepomer teoretickej a praktickej zložky vysokoškolského štúdia, a teda málo priamych praktických hodín v reálnom prostredí školy. Situáciu by mohli riešiť siete cvičných škôl. Tretím problémom začínajúcich vychovávateľov bol vysoký počet detí vo výchovných skupinách, čo im nedovoľovalo uplatňovať individuálny prístup a spoluprácu s deťmi.

Šefčíková (2015) sa zameriavala na využitie projektovej metódy v ŠKD. Na základe osvedčenej pedagogickej skúsenosti v edukačnej praxi autorka navrhla aktivity pre jednotlivé oblasti výchovy s implementáciou projektovej metódy. Jej cieľom bolo poukázať na možnosti jej tvorivej realizácie v edukácii ŠKD. Autorka si zvolila tému aktivít – Šarišský hradný vrch, účastníkmi aktivity bolo 20 detí tretieho a štvrtého ročníka. Cieľom aktivity bolo zbierať, triediť a vyhodnocovať informácie; tiež rozšíriť vedomosti o okolí obce, spoznať prírodu Šarišského hradného vrchu; rozvíjať orientáciu v priestore spojenú s poznávaním životného prostredia a aktívne spolupracovať v skupine pri plnení úloh. Na základe skúseností z realizácie aktivít autorka predložila odporúčania pre pedagogickú prax v zmysle

neustáleho zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania prostredníctvom zavádzania aktivizujúcich metód, v ktorých navrhuje odstrániť príliš autoritatívny prístup k deťom a jednotvárnu realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Aktivita s názvom Šarišský hradný vrch sa odporúča vychovávateľom a učiteľom 3. ročníka pri záverečnom opakovaní učiva z vlastivedy a prírodovedy. Autorka tiež upozorňuje, že takúto formu práce je možné realizovať raz, maximálne dvakrát v roku, pretože je veľmi náročná na právu.

Významný podiel majú výskumné texty zaoberajúce sa problematikou inklúzie vo voľnočasových aktivitách detí vrátane ŠKD. Výskum tohto zamerania realizovala aj Javorská (2012), kde prezentuje svoj názor na integráciu detí s postihnutím do kolektívu bežných žiakov. Hľadá lepšie a kvalitnejšie možnosti a podmienky prirodzeného začleňovania detí s postihnutím nielen do vzdelávacieho procesu, ale aj do voľnočasových aktivít, predovšetkým do ŠKD. Autorka výskumne overovala program inkluzívnej výchovy v ŠKD na základnej škole vo Vrbovom. Na verifikáciu hypotéz použila interview pred aj po použití programu inkluzívnej výchovy. Zisťovala názory intaktných žiakov na žiakov s postihnutím týkajúce sa viacerých oblastí. Výskum potvrdil, že pripravený program inkluzívnej výchovy v ŠKD bol úspešný. Autorka na záver dodáva, že rodina, ktorá si je vedomá, že jej dieťa zvládne začlenenie do bežného vzdelávacieho prúdu, že sú splnené všetky podmienky a možnosti tohto úspešného začlenenia, sa bude snažiť o dosiahnutie čo najprirodzenejšieho vývinu svojho dieťaťa s postihnutím v bežných podmienkach.

Podobný výskum zameraný na **inkluzívne prístupy v programoch a praxi výchovy vo voľnom čase** realizoval aj kolektív autorov (Petrasová et al., 2015). Pracovná skupina výskumnej úlohy realizovala kvalitatívny výskum v rámci follow up research, ktorý bol zameraný na zdokumentovanie pozitívneho príkladu deklarovaných výchovných stratégií v meste Lučenec. Hlavným cieľom skupinovej diskusie bolo reflektovať úroveň spolupráce subjektov, ktoré sa orientujú na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže, a prezentovať niektoré zaujímavé momenty z hľadiska praxe. Výsledky výskumu sú širokospektrálne, ale my sme sa zamerali na výsledky a odporúčania pre ŠKD. Z výsledkov výskumu vyplýva, že inkluzivita a otvorenosť samotných ŠKD voči deťom so SZP je veľmi nízka. Tam, kde sú riaditelia základných škôl otvorení myšlienke budovania inkluzívneho prostredia, sa tento stav reflektuje aj v činnosti ŠKD.

Z výskumu vyplýva, že realizácia aktivít pre rodičov a ich úspešnosť sa líšila od školy ku škole. V niektorých prípadoch bola spolupráca s rodičmi bezproblémová (najmä tam, kde bolo menšie percento rómskych žiakov so SZP), niekde komplikovaná, resp. žiadna. Dôvodom bol uvádzaný nezáujem, absentujúci zmysel pre zodpovednosť a účasť len rodičov „bezproblémových“ detí. V samotných ŠKD bol pohľad na túto problematiku konkrétnejší, ale je potrebné vziať do úvahy, že v prípade 22 % ŠKD v zapojených školách nie sú medzi členmi ŠKD rómske deti so SZP, hoci školy majú zastúpených rómskych žiakov. Vychovávatelia ŠKD uvádzali, že dôvodom je nezáujem rodičov, vysoké finančné náklady alebo sťažené a limitované prevádzkové podmienky.

Analýzu úrovne syndrómu vyhorenia u vychovávateľov osôb s mentálnym postihnutím v závislosti od druhu zariadenia urobila trojica autoriek z PU v Prešove: Ivanková, Hrebeňárová a Palková (2015). Autorky prezentujú výsledky výskumu porovnávajúce úroveň syndrómu vyhorenia u 203 vychovávateľov osôb s mentálnym postihnutím pôsobiacich v oblasti školstva, sociálnych služieb a sociálnej ochrany detí a kurately. Ako výskumný nástroj bol použitý dotazník *Burnout Measure A* Pinesovej a E. Aronsona. Vyhodnotenie získaných výsledkov bolo realizované prostredníctvom analýzy ANOVA. Výsledky výskumu naznačujú, že typ zariadenia, v ktorom vychovávateľ pôsobí, nemá štatisticky významný vplyv na úroveň syndrómu vyhorenia. Štatistický významný rozdiel bol zistený len v úrovni miery syndrómu vyhorenia medzi vychovávateľmi v detskom domove a vychovávateľmi v dennom stacionári.

V našom prehľade sme nehodnotili metodológiu pedagogického výskumu, ani sme nerozdeľovali výskumné zistenia podľa typu výskumu. Skôr sme sa sústredili na otázku, do akej miery – a či vôbec – má toto výskumné zistenie prínos pre rozvoj vedy skúmanej oblasti, a o ktoré zistenia ju obohacuje. Zistili sme, že na Slovensku nevznikli „vedecké školy“, t. j. skupiny odborníkov, ktorí dlhodobo pracujú na jednej téme alebo v jednej oblasti, ktoré by boli stmelené jednotným metodologickým prístupom. Takéto zámery si zrejme vyžadujú inštitucionálne zázemie, ktoré dnes v oblasti pedagogiky voľného času chýba.

7.2.2 Výskumy zahraničných autorov zamerané na problematiku školského klubu detí

Hneď na úvod chceme podotknúť, že viaceré zahraničné výskumy nie sú primárne zamerané na problematiku ŠKD. V každej krajine sú voľnočasové aktivity detí realizované odlišne. U nás sa poskytuje starostlivosť v ŠKD predovšetkým pre deti primárneho stupňa ZŠ, ale v mnohých krajinách (napr. v USA, UK) je poskytovaná táto starostlivosť deťom často až do 18 rokov. Rozdiel je aj v obmedzení počtu detí v zariadeniach. Na Slovensku konkrétne obmedzenia nie sú stanovené, počet detí v ŠKD určuje riaditeľ školy, ale v USA a Českej republike je legislatívne presne stanovený maximálny počet detí. V UK je počet detí stanovený na jedného zamestnanca podľa veku.

Vzhľadom na organizačnú blízkosť zariadení pre voľný čas sa opierame o výskumy českých odborníkov. Nie je to z toho dôvodu, že ich je tam najviac, ale skôr ide o spoluprácu slovenských odborníkov s viacerými pracoviskami v Česku. Chceme podotknúť, že výskumov, prioritne zameraných na problematiku ŠKD v Česku, je veľmi málo. Viac výskumov je zameraných na problematiku voľnočasových aktivít vo všeobecnej rovine. Niektoré výskumy sme preberali z primárneho zdroja, iné sprostredkované od iných autorov.

Minárechová a Bánovčanová (2016) zrealizovali výskum, v ktorom sa zaoberali komparáciou slovenských ŠKD a českých družín s podobnými zariadeniami v anglicky hovoriacich krajinách. Cieľom tohto výskumu bolo porovnať zariadenia poskytujúce starostlivosť o deti v čase mimo vyučovania vo vybraných krajinách s českými školskými družinami a slovenskými ŠKD, pričom sa autorky sústredili aj na objasnenie podobností a špecifik jednotlivých zariadení. Autorky sa zamerali na anglicky hovoriace krajiny, v ktorých je povaha pedagogiky voľného času trochu iná ako na Slovensku a v Českej republike. Ako Minárechová a Bánovčanová (2016) uvádzajú, slovenské a české kluby a ich prostredie boli v minulosti ovplyvňované aj nemeckou Freizeitwissenschaft a Freizeitpädagogik.

Autorky výskumu zistili, že ŠKD na Slovensku a školské družiny v Čechách poskytujú komplexnú starostlivosť o deti realizovanú v jednom spoločnom priestore, pričom v USA – Michigane a UK – Anglicku existuje viacero zariadení, programov zameraných na konkrétne činnosti. Ďalej autorky konštatujú, že ŠKD a ŠD sú v porovnaní s vybranými krajinami z hľadiska organizácie praktickejšie a časovo aj priestorovo úspornejšie. Charakteristické pre všetky zariadenia je deklarovanie bezpečnej starostlivosti o deti.

Z výskumu vzišli aj inšpirácie, ktoré by bolo, podľa autoriek, vhodné zaradiť aj do nášho prostredia, a to napr. raňajkové kluby tzv. *Breakfast clubs*, ktoré sú v zahraničí zaužívané. Vo Veľkej Británii sa začali objavovať od 90. rokov 20. storočia a v súčasnosti sú zriadené až v 85 % škôl v UK. Deti vo veku od 4–16 rokov sa môžu naraňajkovať v priateľskom a uvoľnenom prostredí. Okrem toho kluby zahŕňajú aj iné činnosti, ako napr. výtvarnú výchovu, či rôzne hry.

V inej štúdii Boháčiková (2014) poukazuje na opačný extrém: **preťažovanie dieťaťa voľnočasovými aktivitami**. Autorka zisťuje obľúbené aktivity a záujmy detí, pravidelne navštevované voľnočasové aktivity a ich množstvo. Cieľom výskumu je zhodnotenie a analýza trávenia voľného času detí predškolského a mladšieho školského veku. Výskum bol zameraný na zistenie, akým spôsobom trávia deti voľný čas a koľko voľnočasových aktivít navštevujú. Výskumné zisťovanie dokázalo, že 93 zo 106 detí predškolského a mladšieho školského veku navštevuje nejaký krúžok, 44 detí má 3 a viac krúžkov do týždňa a zároveň 44 detí má v jeden deň viac ako jeden krúžok. Výskum poukazuje na vysokú návštevnosť viacerých krúžkov denne, z čoho hrozí preťaženie dieťaťa.

Trnková a Knotová (2008) prezentujú **voľnočasové aktivity v málotriednych školách**. Výskumný text vychádza z dát získaných prostredníctvom výskumu uskutočneného v roku 2007 v Juhomoravskom kraji ČR. Autorky skúmali, do akej miery sa v organizovaní záujmovej činnosti angažujú samotní zamestnanci týchto škôl, komu ich ponúkajú a čo je ich náplňou. Ďalej zisťovali, ktorí ďalší aktéri vstupujú do organizovania tejto činnosti na pôde školy a opäť – pre koho a čo vlastne ponúkajú. Vo výskume využili dva druhy dotazníkov – jeden bol určený starostom obcí, druhý riaditeľom škôl. Analýza dát získaných vo výskume ukázala, že málotriedne školy sa pravidelne venujú príprave a organizovaniu aktivít nad rámec svojich bežných činností. Aktivity pripravujú nielen pre žiakov školy, ale aj pre rodičov i širokú verejnosť. Čo sa týka záujmových činností pripravovaných zamestnancami školy, tak tie školy ponúkajú v menšej miere. Záujmové aktivity v priestoroch škôl ponúkajú aj iní organizátori, najmä záujmovej umeleckej školy. Z výskumu vyplýva, že väčšina málotriedných škôl neobmedzuje svoju činnosť a fungovanie na oblasť školskej výchovy a vzdelávania, ale prispieva aj k obohateniu voľného času vidieckych detí, prípadne ďalších obyvateľov.

Viaceré štúdie podávajú výskumné zistenia doma i v zahraničí. Príkladom je komparačná štúdia Kapláňka (2010) pod názvom **Pedagogika vol-**

ného času – projekt budúcnosti, alebo slepá ulička? V štúdií porovnáva teoretické vymedzenie aj praktickú náplň pedagogiky voľného času v Českej republike a porovnáva ju s nemeckým poňatím tejto disciplíny, a to v kontexte celoeurópskeho vývoja. Pozornosť zameriava jednak na východiská a jednak na dôsledky rozdielov v chápaní pedagogiky voľného času. V porovnaní vychádza zo spoločenských zmien, či už globálnych alebo tých, ktoré sa dotýkajú prostredia osobitným spôsobom. Do kontextu, ktorý spoluurčuje vývoj pedagogiky voľného času, patrí na jednej strane rastúci význam informačnej edukácie, na strane druhej stále väčšia aktuálnosť interdisciplinárnej spolupráce pri výskume voľného času a jeho významu.

Kaplánkova štúdia si zasluhuje pozornosť aj z hľadiska hodnotenia danej problematiky v Nemecku. Autor uvádza, že od konca 90. rokov sa pedagógovia voľného času v Nemecku orientujú viac na výskum. Venujú sa analýze a reflexii voľného času v tých oblastiach, ktoré sú relevantné pre edukačnú realitu. Myslí sa tým hlavne:

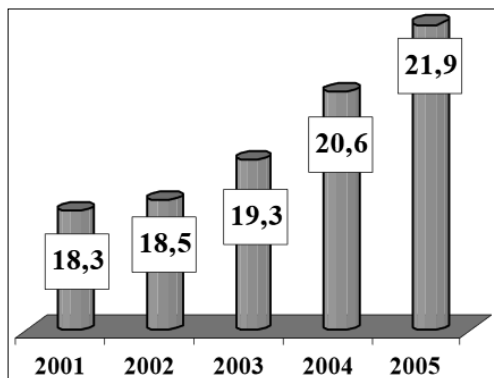
- školské vzdelanie a starostlivosť školy o deti a mládež vo voľnom čase,
- práca s deťmi a mládežou a práca v združeniach,
- sociálna práca zamarená na kultúru voľného času (freizeitkulturelle Sozialarbeit),
- pedagogika turistiky a cestovného ruchu,
- kultúrne a vzdelávacie podujatia mimo školy (Popp, 1999).

Podľa autora sa pedagogický výskum voľného času zameriava na teoretické a metodické dôsledky súčasného vývoja chápania voľného času pre pedagogickú infraštruktúru a prácu pedagógov. Pedagogický výskum voľného času je pritom zakotvený v dvoch rovinách: vo vzťahu k stredoeurópskej pedagogickej tradícii na strane jednej a k svetovo sa rozširujúcemu interdisciplinárnemu výskumu voľného času (leisure studies) na strane druhej. Pedagogický výskum voľného času na jednej strane je zameraný na názory a postupy vedeckej reflexie vzťahov a prienikov medzi voľným časom a pedagogikou a na druhej strane má na zreteli praktické aspekty časovo podmienené s orientáciou na voľný čas, a to vo všetkých oblastiach pedagogickej reality.

Nazdávame sa, že pedagogický výskum voľného času by mal hlavne analyzovať dôsledky rastúceho významu voľného času pre pedagogickú prax a teoretické a metodické konzekvencie, ktoré z toho vyplývajú pre výchovné a vzdelávacie zariadenia a ich pedagogických pracovníkov. Rozvoj peda-

gogiky voľného času by nemal ísť cestou vyhraňovania sa voči ostatným disciplínam, ale skôr smerovať k stratégii spolupráce týchto disciplín. Pedagogika voľného času sa musí viac otvoriť spolupráci s ostatnými vednými disciplínami, ako sú psychológia, sociológia, ekonómia, ekológia, etika atď.

Bykovskaja (2007) vo svojom príspevku poukazuje na aktuálny stav mimoškolského vzdelávania na Ukrajine a jeho základné charakteristiky. Analyzuje normatívno-právne zabezpečenie a organizačnú štruktúru mimoškolského vzdelávania. Uvádza štatistiky z rokov 2001–2005 zamerané na počet mimoškolských zariadení a ich návštevnosť.



Obrázok 2: Percentuálne zastúpenie návštevnosti detí mimoškolských zariadení na Ukrajine (podľa Bykovskej)

Autorka sa vo svojej štúdii venuje len mimoškolským záujmovým aktivitám detí na Ukrajine. Nerieši problematiku mimotriednych aktivít v rámci školy, či už je to istá forma nášho ŠKD alebo nejaká iná forma.

Ďalšia zaujímavá štúdia sa objavila v časopise Sociální pedagogika, ktorej autormi sú Kolaříková a Němec (2017), pod názvom *Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky*. Ich prehľadová štúdia analyzuje vybrané metodologické dizajny prezentovaných výskumov vo vybraných krajinách sveta so zameraním na problematiku voľného času. Autori sa ich pokúsili predstaviť (najmä poukázať na metódy zberu dát a ich analýzu), ale poukázali aj na hlavné výskumné závery týchto štúdií. Z uvedených štúdií sme vybrali tie, ktoré súvisia s problematikou nášho zamerania. Hneď na začiatku je potrebné podotknúť, že hoci autori analyzovali 20 štúdií, našim podmienkam vyhovovali len tri, aj to len okrajo-

vo. Ide predovšetkým o štúdiu McHale et al. (2001), v ktorej výskumníci poukazujú na to, že existuje vzťah medzi socioekonomickým postavením rodiny a spôsobom trávenia voľného času ich detí. V rámci výskumnej štúdie boli voľnočasové aktivity dávané do korelácie so školskými známkami (tie boli chápané ako meradlo kognitívnych a akademických kompetencií). Výskumný dizajn niesol určité prvky longitudinálneho výskumu. Prvá výskumná etapa sa uskutočnila so 189 detskými respondentmi (102 prvorodených dievčat a 96 prvorodených chlapcov) vo veku 10 až 11 rokov a ich rodičmi. Následne sa výskum zopakoval po uplynutí dvoch rokov (t. j. v období adolescencie respondentov) a výsledky z oboch výskumných etáp sa porovnali. Ako ďalší výskumný nástroj bolo použité telefonické interview v trvaní 30 až 60 minút. V ňom detskí respondenti 7× informovali anketára o tom, ako strávili v daný deň svoj voľný čas – akými aktivitami ho vyplnili, ako dlho tieto aktivity trvali a kto sa s nimi týchto voľnočasových aktivít zúčastnil. Výskumníci tak mohli získať dáta o povahe detských aktivít, ktoré sa odohrávali mimo školy v čase medzi 12. až 16. hodinou. Telefonické rozhovory sa uskutočnili aj s rodičmi (4×), ktorí dostali otázku, koľko času strávili so svojimi deťmi v daný deň a do akých voľnočasových aktivít sa s nimi zapojili. Zisťovaný tak bol obsah aj sociálny kontext voľnočasových aktivít detí. Ukázalo sa, že podľa toho, s kým deti trávia svoj voľný čas, sa následne odvíja aj náplň a kvalita voľnočasových aktivít.

Štúdia napríklad preukázala, že deti, ktoré vo veku 10 rokov trávia viac svojho voľného času s rodičmi, majú menej prejavov depresie. Naopak deti, ktoré v tomto veku trávia svoj voľný čas najmä „poflakovaním sa“, majú zvyčajne horšie známky a objavujú sa u nich problémy so správaním aj častejšie depresívne sklony. Taktiež deti, ktoré vo veku desiatich rokov viac športovali, mali zvyčajne lepšie známky a následne vo veku 12 rokov boli signifikantne menej depresívne.

Pre nás je zaujímavým zistením, ako trávia voľný čas deti odlišných kultúr, napr. v Číne. Je jasné, že v tejto krajine sa uplatňujú iné kultúrne modely, preto aj trávenie voľného času môže byť vnímané odlišne a spolu s tým aj jeho vplyv na pocit životnej pohody. Pre nás bol zaujímavý celoštátny výskum Číny autorov Wei, Huang, Stodolska a Yu (2015). Cieľom výskumu bolo opísať vzťah medzi voľnočasovými aktivitami a pocitom šťastia obyvateľov Číny. Analyzované boli údaje získané z celoštátneho prieskumu, ktorý vykonal čínsky národný štatistický úrad spolu s generálnym poštovým úradom a čínskou centrálnou televíziou. Údaje sa zbierali v rokoch

2011–2012 zo všetkých 31 provincií, autonómnych regiónov a obcí kontinentálnej Číny. Rozoslaných bolo 73 622 dotazníkov, ktorých návratnosť bola 73,6 %. Otázky v dotazníku boli orientované na voľný čas respondentov. Zisťovalo sa predovšetkým množstvo voľného času a jeho povaha. Zároveň bola reflektovaná miera pocitovaného šťastia respondentov pomocou päťstupňovej Likertovej škály. Sledované boli aj demografické údaje, ako sú príjem rodiny, rodinný stav, gender, miesto bydliska a vek.

Vychádzalo sa z predpokladu, že Čína je dnes druhou najväčšou ekonomikou sveta, s čím sa spája rast blahobytu obyvateľov, ktorí majú na trávenie voľnočasových aktivít nielen dosť finančných prostriedkov, ale aj viac času než v minulosti. Zároveň autori upozorňujú na konfuciánsku tradíciu, podľa ktorej sa preferuje „kvalitne“ strávený voľný čas pred jeho kvantitou, ktorá v rámci konfucianizmu nie je vnímaná pozitívne. Autori vychádzajú z predpokladu, že voľný čas bude mať vplyv na pocit šťastia, ale ak ho bude „nadbytok“, nemusí sa prejaviť jeho pozitívny vplyv. Autorov tiež zaujímal vzťah medzi pocitom šťastia a sociodemografickými charakteristikami.

Z výskumu vyplýva, že čím viac voľného času jedinec má, tým sa podľa výsledkov štúdie cíti šťastnejší. Výsledky výskumu navyše ukázali, že pocit šťastia sa spája s pasívnymi voľnočasovými aktivitami, ako je sledovanie televízie alebo surfovanie po internete. Vysvetlením podľa autorov výskumu môže byť práve to, že v miestnej kultúre je voľný čas a jeho hodnota spojená predovšetkým s pokojom a relaxáciou. Naopak vo vzťahu k aktívnym voľnočasovým aktivitám (cvičenie, nakupovanie, sociálne aktivity, ako je návšteva kina, večera, párty či hranie kariet) žiadny vplyv na pocit jediného šťastia zistený nebol, čo je asi základný rozdiel oproti výskumom v krajinách západných kultúr, kde hrala prím predovšetkým organizovaná činnosť alebo aktivity bohaté na sociálny kontakt.

Ukazuje sa, že v oblasti pedagogiky voľného času (osobitne so zameraním na ŠKD) je značne zastúpený kvantitatívny výskum. Z nedostatkov vo výskume je potrebné spomenúť hlavne zanedbanie kvalitatívneho výskumu, preto sa v tejto monografii zameriavame na kvalitatívne zistenia. Osobitné miesto pri analýze by si zaslúžili výskumné správy a doktorandské dizertácie venované tejto problematike, nakoľko sú obsiahle a zrealizovaný výskum môžu podrobne opísať. Viacerí autori štúdií poukazovali na nedostatok miesta v časopiseckom článku a chápali to ako isté obmedzenie. Naším cieľom bolo zamerať sa na štúdie, ktoré sú dostupné širšej odbornej verejnosti.

8 | Školský klub detí z pohľadu vychovávateľov – výskumná časť

V nasledujúcej kapitole popisujeme metodiku výskumu a ponúkame základné informácie o realizovanom výskume so zameraním na potenciál ŠKD z pohľadu vychovávateľov. Špecifikujeme výskumné ciele a otázky, bližšie opisujeme výskumné a analytické metódy, výber a charakteristiku výskumnej vzorky. V závere výskumnej časti ponúkame analýzu a interpretáciu dát a predkladáme dosiahnuté výsledky obsiahnuté v SWOT analýze.

Metodika výskumu

V našom výskume sme sa rozhodli uplatniť výlučne kvalitatívnu metodológiu, nakoľko si uvedomujeme, že neexistuje univerzálny model vychovávateľa, a plne akceptujeme, že každý vychovávateľ má svojbytný mentálny model (Tománková a Kostrub, 2018). Naším zámerom je pochopiť, ako na skúmaný fenomén nazerajú subjekty nášho výskumu (vychovávatelia). Naším cieľom je pochopiť a popísať systém vzťahov a ukázať, ako sú prepojené a vzájomne sa determinujú. Vychádzame z tvrdenia Straussa a Corbinovej (1999), že na dosiahnutie cieľa je potrebné odsunúť svoj pohľad, aby sa neprekrýval s pohľadom skúmaných subjektov.

8.1 Výskumné ciele a výskumné otázky

Hlavným cieľom výskumu je skúmať postavenie vychovávateľa ŠKD a identifikovať stratégie, ktorými vychovávatelia disponujú. Naším zámerom je:

- Zmapovať/porozumieť prežívaniu a skúsenostiam vychovávateľa v ŠKD.
- Zistiť a analyzovať postavenie vychovávateľa v ŠKD (identifikovať stratégie edukácie v ŠKD, identifikovať fenomény, ktoré vychovávateľovi **komplikuju** realizáciu výchovy, identifikovať profesijné **predstavy** vychovávateľa).

- Zistiť potenciál ŠKD vyplývajúci z činností a aktivít, ktoré spadajú do výkonu povolania vychovávateľa.

Výskumné ciele determinujú formuláciu výskumných otázok. Podľa Švaříčka, Šedovej et al. (2007, s. 69) výskumné otázky „*tvoria jadro každého výskumného projektu*“, pričom plnia dve základné funkcie:

- a) pomáhajú zaostriť výskum tak, aby poskytoval výsledky v súlade so stanovenými cieľmi,
- b) ukazujú cestu, ako výskum viesť.

Transformujúce sa slovenské školstvo prináša zmeny v právnych predpisoch a v činnosti ŠKD. Tieto zmeny sa bytostne dotýkajú vychovávateľov ŠKD. Rovnako sa ich bezprostredne dotýka aj sociokultúrny vývoj našej spoločnosti: spoločenské zmeny sa týkajú samotných rodín a determinujú výchovu detí a ich vzťah ku škole. Vychovávateľ ŠKD sa musí s danou situáciou vyrovnávať. Repertoár správania subjektov v rôznych situáciách vypovedá o množstve rozmanitých javov, ktoré v nedávnej minulosti neboli jeho súčasťou. V predkladanej štúdii za hlavný **výskumný problém** považujeme profesiu vychovávateľa v ŠKD a zameriavame sa na to, ako vychovávateľ interpretuje svoju mentálnu reprezentáciu konceptu svojej profesie.

Výskumné otázky, podľa autorov, predstavujú ďalšie zúženie a konkretizovanie výskumného problému. Na základe výskumného problému budeme hľadať odpovede na hlavnú výskumnú otázku a 4 parciálne výskumné otázky.

Hlavná výskumná otázka:

- HVO_1: Ako vníma a hodnotí svoju profesiu vychovávateľ v ŠKD na základnej škole?

Parciálne výskumné otázky:

- PVO_1: Čo je pútavé na práci vychovávateľa v ŠKD? Aké sú perspektívy práce vychovávateľa v ŠKD?
- PVO_2: Aké aktivity vykonáva vychovávateľ v ŠKD?
- PVO_3: Aké problémy sa podľa vychovávateľa v praxi ŠKD vyskytujú?
- PVO_4: Ako vnímajú chod/činnosti ŠKD iné subjekty? (rodičia, ďalší učitelia, deti...)

8.2 Metódy výskumu a nástroje

Výskumná časť monografie má kvalitatívny charakter. Túto stratégiu výskumu sme zvolili s ohľadom na výskumný cieľ a zámer výskumu. Domnievame sa, že použitie nástrojov kvalitatívneho výskumu najlepšie umožní zodpovedanie výskumných otázok a naplnenie výskumných cieľov, ktoré sme si stanovili.

8.2.1 Pološtruktúrované interview

Ako techniku zberu dát sme zvolili **výskumnú metódu interview**. Pre získavanie kvalitatívnych dát patrí interview k najnáročnejším, ale súčasne k najvýhodnejším metódam (Miovský, 2006). Z hľadiska počtu účastníkov sme zrealizovali **individuálne interview**, z hľadiska voľnosti odpovede sme aplikovali **pološtruktúrované interview**.

Pološtruktúrované interview je charakteristické tematickou koncentráciou. Kladenie otázok je flexibilnejšie preto, že výskumník má k dispozícii okruhy otázok a jednotlivé otázky sa kladú podľa toho, ako sa interview vyvíja (Gavora, 2007).

8.2.2 Interpretatívna fenomenologická analýza

Po dôkladnom zvážení možností prevedenia kvalitatívneho výskumu sme sa rozhodli zvoliť za metódu analýzy dát **interpretatívnu fenomenologickú analýzu**. Interpretatívna fenomenologická analýza (IPA) je vhodná z toho dôvodu, že ako pôvodne psychologická metóda umožňuje priamo adresovať našu výskumnú otázku. Je to metóda, ktorá sa snaží „o porozumenie osobnej prežitej skúsenosti a tým objasňuje vzťah jednotlivca k, alebo jeho angažovanosť v určitom procese alebo udalosti – fenoménu“ (Smith, Flowers, Larkin, 2009, s. 40).

Pri interpretatívnej fenomenologickej analýze je hlavným cieľom a zameraním to, „ako ľudia vnímajú nejakú skúsenosť, alebo presnejšie: čo to pre nich znamená“ (Langdridge, 2007, s. 107). Základným princípom je pritom tematická analýza prepisov nahrávok rozhovorov (Langdridge, 2007), prostredníctvom ktorej sa snaží rozšifrovať jedincov pohľad na skúmané javy.

Interpretatívna fenomenologická analýza bola vytvorená anglickým psychológom Jonathanom Smithom „aby umožnila dôsledné skúmanie idio-

grafických subjektívnych skúseností a zvlášť sociálnych kognícií“ (Biggerstaff a Thompson, 2008, s. 177) a počíta s tým, že „*fenomenologická analýza vyprodukovaná výskumníkom je vždy interpretáciou skúseností participanta*“ (Willig, 2013, s. 260). Nejde tu o objektívnu „pravdu“ a interpretácia výskumníka je vitálnou súčasťou výskumu a jej zameranie doslova „*umiestňuje do popredia interpretatívnu rolu výskumníka*“ (Harper a Thompson, 2012, s. 79). Proces interpretácie umožňuje lepšie porozumenie širším kontextom, napr. sociálnym a kultúrnym rozmerom, danej skúsenosti. Prednosťou interpretatívnej fenomenologickej analýzy je schopnosť odhaliť fenomény, ktoré mohli byť predtým prehliadané (Shaw, 2001).

8.3 Výskumný súbor

Výber subjektov výskumu bol zámerný. Gavora (2010, s. 183–184) uvádza, že „*v kvalitatívne orientovanom výskume je vhodné využitie zámerného výberu respondentov*“. Výber výskumného súboru by mal vhodne reprezentovať skúmanú oblasť. Výskumný súbor by mal byť reprezentatívny a zámerný z toho dôvodu, aby sa vo výskume zistili potrebné vedomosti a skúsenosti z daného prostredia. Smith (2008) uprednostňuje na účely interpretatívnej fenomenologickej analýzy zámerný výber participantov, ktorých zmyslom je detailná analýza skúseností. V interpretatívnej fenomenologickej analýze Smith a Osborn (2003) preferujú „*bohatosť dát jednotlivých prípadov*“ pred jasne stanoveným počtom participantov, pričom pre diplomové práce sa odporúča výskumná vzorka 3 – 6 participantov, pri dizertačných prácach je to 4–10 participantov (Smith, Flowers a Larkin, 2009).

Subjektmi nášho výskumu bolo 10 vychovávateľiek ŠKD v Bratislavskom kraji. Zámerne sme volili vychovávateľky rôzneho vekového zastúpenia a s rôznym počtom rokov praxe v odbore (pozri tabuľku 3). Z dôvodu zachovania anonymity neuvádzame ani mená vychovávateľiek, ani názvy škôl. Realizácia výskumu prebehla vo februári 2018. Na základe kontaktu s prvou participantkou sme získali odporúčanie na ďalšie participantky. Išlo o tzv. snowball sampling, nabaľovací alebo reťazový výber participantov (Gavora, 2007), keď prvý participant odporučil ďalších vhodných participantov na základe nami zvolených kritérií.

Pri výbere ostatných vychovávateľiek sme postupovali zámerným výberom vychovávateľov pôsobiacich na školách, s ktorými dlhoročne a aktívne

spolupracujeme a máme dostatok informácií o ich vychovávateľoch pôsobiach v ŠKD.

Tabuľka 3: Charakteristika výskumného súboru

Označ.	Vek	Počet rokov praxe v odbore	Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Dĺžka rozhovoru	Počet strán transkriptu
A	24	5 mes.	Magisterské štúdium – Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie	00:55:51	10 strán
B	28	4 mes.	Bakalárske štúdium – Predškolská a elementárna pedagogika	01:46:01	10 strán
C	57	33 r.	Magisterské štúdium – Sociálna práca	01:32:14	13 strán
D	38	3 r.	Magisterské štúdium – Sociálna práca	01:17:04	14 strán
E	49	23 r.	Bakalárske štúdium – Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo	01:00:17	12 strán
F	52	2 r.	Gymnázium, nadväzujúca Stredná pedagogická škola	00:35:19	9 strán
G	31	6 r.	Bakalárske štúdium – Učiteľstvo praktického vyučovania	01:54:17	21 strán
H	64	41 r.	Stredná pedagogická škola	00:35:58	7 strán
I	32	4 r.	Bakalárske štúdium – Učiteľstvo dejepisu a hudobná výchova	00:46:50	5 strán
J	60	39 r.	Stredná pedagogická škola + 1. atestácia	00:32:22	5 strán
SPOLU				10:56:13	106 strán

8.4 Spôsobyspracovávanía analýzy dát

Po zozbieraní získaných dát z pološtruktúrovaného interview sme údaje ďalej spracovávali, triedili a usporiadali. Získané dáta z interview sme previedli do písanej podoby formou doslovnej transkripcie (formálny rozsah prepisu interview s desiatimi vychovávateľmi tvorí 106 strán). Keďže naším cieľom je vyložiť prípad ako integrovaný systém, výsledky, ktoré sme získali zo všetkých interview, interpretujeme spolu, sumárne pre všetkých vycho-

vávateľov. Cieľom bolo podať komplexnú analýzu údajov vychovávateľov ŠKD. Naším cieľom nie je upozorňovať na jednotlivé časti prípadov, ale na prípad ako celok (Bassey, 1999).

Cieľom interpretatívnej fenomenologickej analýzy je, ako uvádza Willig (2013), formulovanie tém, ktoré zachytávajú esenciu fenoménu, ktorý je predmetom výskumu.

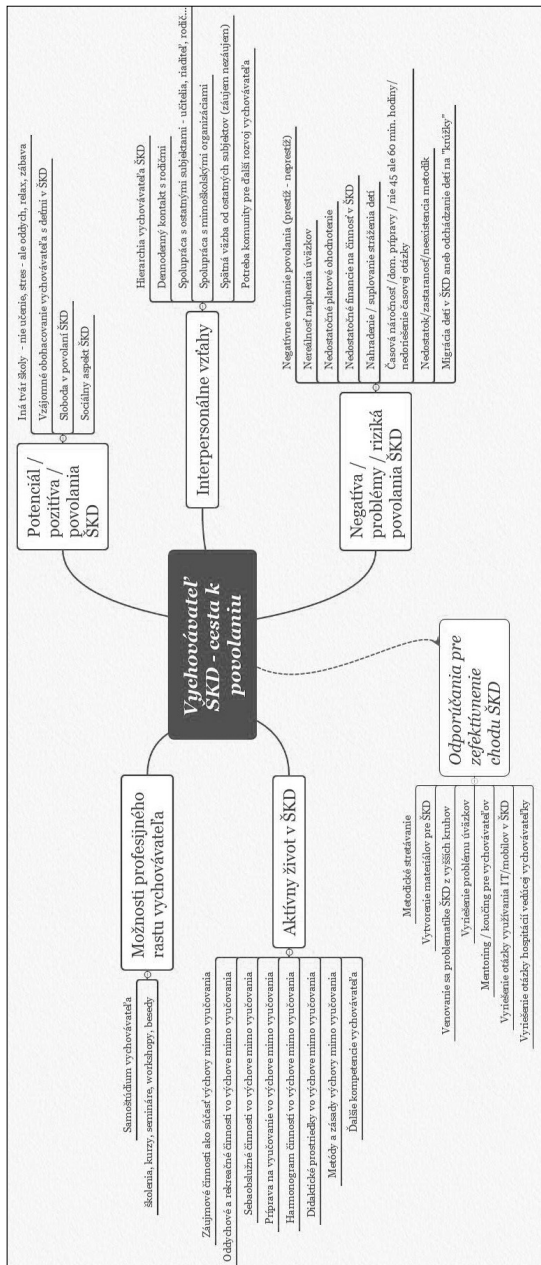
Proces kódovania a analýzy dát v rámci metódy interpretatívnej fenomenologickej analýzy má nasledujúce fázy (Smith, Flowers a Larkin, 2009):

- a) analýza výrokov a porozumenie každému z účastníkov výskumu riadok po riadku,
- b) rozpoznávanie vynárajúcich sa vzorcov a identifikácia tém, zdôrazňovanie rozdielných a zhodujúcich sa údajov,
- c) otvorený dialóg medzi výskumníkom, kódovanými dátami o ďalších významoch,
- d) rozvinutie štruktúry, rámec, ktorý ilustruje vzťahy medzi témami,
- e) organizácia tohto materiálu do podoby umožňujúcej vysledovať cestu od úvodných poznámok v prepise, cez úvodné podoby zhlukov a rozvíjanie tém, až k finálnej štruktúre tém,
- f) spísanie kompletnej narácie, zdokumentovanej detailne okomentovanými citáciami surových dát, ktoré sprevádzajú čitateľa celým procesom interpretácie, obvykle po jednotlivých témach, a prípadne obsahujú vizuálnu pomôcku vo forme diagramu či tabuľky pre lepšiu prehľadnosť,
- g) reflexia vnemov, konceptov a procesov, s ktorými výskumník vstupoval do procesu získania a spracovania dát a ktoré sa objavovali v jeho priebehu a mali vplyv na interpretáciu dát.

Pri analýze dát sme použili indukčnú techniku kódovania s cieľom nájsť pravidelnosti v jednotlivých prípadoch. Táto technika bola, ako uvádzajú Švaříček, Šedová et al. (2007), primárne vyvinutá pre potreby metódy zakotvenej teórie, avšak pri analyzovaní dát má pomerne univerzálne využitie. Pomocou kódovania sme nami získané dáta postupne rozobrali, konceptualizovali a zložili novým spôsobom. Analyzovaný text sme rozdelili na jednotky, ktorým sme prideliли kód (označenie) (Švaříček, Šedová et al., 2007). Kódy sme vytvorili takto – písmená na začiatku každého kódu predstavujú označenie jednotlivých vychovávateľov/participantov (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J), čísla znamenajú riadky z prepisov rozhovorov (napr.

kód B318). Všetky rozhovory sú ručne okódované (metódou papier – ceruzka), (zoznam kódov – Príloha). Po vytvorení zoznamu kódov sme postúpili k ďalšej etape, začali sme so systematickou kategorizáciou. Kategórie vznikajú porovnávaním a triedením významových jednotiek, resp. zoskupovaním kódov podľa podobnosti, s abstraktnejším pomenovaním. Dôležitým je pritom aj proces charakterizácie kategórií, resp. upresňovanie vlastností, nazývaný dimenzionalizácia (Miovský, 2006).

Schéma 1: Myšlienková mapa – Grafické znázornenie analytického príbehu



9 | Analýza a interpretácia výsledkov

Témy, ktoré sa v priebehu analýzy vynorili, sme zapracovali do grafickej podoby mentálnej mapy. Myšlienkovú mapu sme vytvorili pomocou programu XMind. Tento spôsob spracovania údajov zo všetkých rozhovorov považujeme za prehľadný a nápomocný pri vytváraní kostry analytického príbehu. Analytickú kosť príbehu tvoria kategórie vynorené z axiálneho kódovania, ktoré nadväzovalo na otvorené kódovanie. Cieľom bolo vytvorenie spojenia medzi kategóriami. Ako uvádzajú Švaříček, Šedová et al. (2007), použitie modelu axiálneho kódovania umožňuje ďalej o dátach systematicky premýšľať, vzájomne ich k sebe vzťahovať zložitými spôsobmi a zároveň zohľadňovať procesuálnu dynamiku v dátach.

V grafickom znázornení analytického príbehu sú zohľadnené kategórie ako potenciál povolania vychovávateľa ŠKD, negatíva a riziká ŠKD, aktívny život v ŠKD, odporúčania na zefektívnenie chodu ŠKD. Na základe takto koncipovaného grafického znázornenia sa vytvoril text, resp. prerozprávaný obsah jednotlivých kategórií. V tomto type analýzy nie je potrebné, aby boli použité všetky nami vytvorené kategórie, ale je potrebná vzájomná súvislosť medzi použitými kategóriami. Kategórie sa pri tvorbe analytického príbehu využívajú ako názvy kapitol (Švaříček, Šedová et al., 2007).

Vychádzame zo zásad interpretatívnej fenomenologickej analýzy (Smith, Flowers, Larkin, 2009), kde sme zoskupili vzájomne súvisiace témy tak, aby výsledné dáta boli komplexné a nadobudli jasnú formu. Vyplynuli nám hlavné témy, kategórie, ktoré zlučujú menšie, nemenej dôležité, podkategórie vyskytujúce sa v určitej forme v každej výpovedi participanta. Ako uvádzajú Smith, Flowers a Larkin (2009, s. 116), „*dôležitosť, ktorú dané podkategórie majú v životoch našich participantov, je rôzna, zásadou štandardov IPA analýzy zostáva, že sa musí vyskytovať u každého nezávisle a výskumník ju doloží priamou citáciou z rozhovoru*“. V interpretovaní príbehu používame na zdôraznenie autenticity konkrétne citácie participantov. Presné citácie sú na odlišenie textu písané kurzívou.

9.1 Cesta k povolaniu vychovávateľa v školskom klube detí

Touto centrálnou kategóriou popisujeme spôsob, akým vychovatelia vnímajú svoj vzťah k tejto profesii. Pre zachovanie anonymity budeme v texte vychovávateľky označovať pseudonymom participantka A, B, C až J, nakoľko výskumný súbor vychovávateľov tvorili iba ženy. Cesta každej vychovávateľky k tomuto povolaniu mala v niečom podobné, spoločné črty, v niečom sa odlišovali. V tejto časti na úvod priblížime jednotlivé cesty vychovávateľiek s tým, že poskytneme aj opis ich súčasného pôsobenia v škole.

Povolanie vychovávateľiek v ŠKD ovplyvnili viaceré faktory. Významný sa nám ukázal **motív**, ktorý viedol naše participantky k vykonávaniu profesie vychovávateľky. Jedným z dôvodov voľby tohto povolania bol **rozvoj komunikačných zručností a mravných hodnôt detí**. Uvedené zistenie potvrdzuje výpoveď participantky A: *„Tak mojou motiváciou bolo vychovávať z detí dobrých ľudí. Mojm cieľom je, aby deti dokázali medzi sebou komunikovať, vychádzať v skupinách.“* Snahou vychovávateľiek bolo viesť deti k rešpektovaniu iných názorov, presne ako uviedla participantka C: *„Keď sa hrajú, aby sa naučili vzájomne rešpektovať jeden druhého. To je mojm cieľom celkovo u týchto detí, lebo oni sa pri tej hre každý chce presadiť, každý chce byť vodcom.“* Ďalším motívom, ktorý viedol k výkonu profesie vychovávateľky, bola **potreba chrániť deti** a ako uviedla participantka C: *„Deti potrebujú ochranu a toto ma najviac viedlo k tomu. Lebo vzdelávanie im dáva škola a tú výchovnú časť skorej rodičia by mali dať, ale pritom my nahradzujeme aj rodičov, takže aj vychovávame, aj chránime tie deti.“*

Vychovávateľky sa zhodli v tom, že dôvodom, prečo sa rozhodli pre toto povolanie, bolo **kreatívne zameranie** tejto profesie, o čom svedčí výpoveď participantky A: *„Lebo ja som vždycky chcela nejakú kreatívnu prácu.“* Tvorivá činnosť v popoludňajšom čase motivovala k voľbe povolania aj participantku D: *„Som si uvedomila, že naozaj ma naplňa také tvorivé to poobedné vyučovanie. Tie deti som ináč vnímala, ináč som ich videla. Vidím, že to poobedie to ma teda naplňa viacej.“* **Rodinná tradícia** predstavuje ďalší dôvod, ktorý mohol zohrávať rolu pri voľbe povolania. Podľa Vašutovej (2004) si absolventi vyberajú svoje povolanie práve z dôvodu rodinnej tradície, kde ide o učiteľské rodiny či dokonca učiteľské generácie. Podobne to bolo aj v prípade participantky I: *„Hovorím, ja som z učiteľskej rodiny. Otec je učiteľ, brat učí na základnej umeleckej škole, otec na strednej pedagogickej, takže oni v podstate túto prácu majú radi.“* Viacerí vychovatelia v rozho-

voroch uviedli, že ich práca s deťmi napĺňa. V tejto súvislosti možno tvrdiť, že participanti vnímali svoju profesiu ako **poslanie**. Podobne vníma svoje povolanie participantka D: *„Tak som sa k tomu dostala aj cez tú sociálnu prácu, tam som cítila, že proste jednoducho je to také posolstvo vo mne. Mojim poslaním je, aby sa dieťa cítilo bezpečne a príjemne. Aby zažilo poobedie také, že odchádza spokojné, oddýchnuté, niečo že sa naučilo, aj sa zahralo, má nejaký zážitok. A naozaj ten príbeh toho dieťaťa vypočuť a nemusí to byť zrovna nejaký konflikt alebo nejaká situácia, ale môže to byť len také, že mu robím spoločnosť a je to fajn. Človek si potom uvedomí, aká je tá profesia, aj že to má zmysel. Jednoducho je to náš život, naša budúcnosť.“* Poslaním vychovávateľov bolo predovšetkým formovanie sebavedomia detí, sebaovládania a rozvoj zručností. Významnú úlohu v tomto povolaní zohráva **osobnosť vychovávateľa**. K základným vlastnostiam z pohľadu vychovávateľov patrí trpezlivosť, individuálny a nedirektívny prístup, empatia, čo potvrdzuje výpoveď participantky B: *„Proste ja mám v sebe takú zásadu, že ku každému dieťaťu pristupovať rovnako, bez predsudkov. Každé to dieťa má nejakú tú svoju povahu vrozenú a ku každému rovnocenne a s láskavosťou.“* Napriek tomu, aké vysoké požiadavky sú kladené na vychovávateľov, mnohí z nich pociťujú v rámci **vnímania pozície** istú diskrimináciu zo strany spoločnosti, uviedla to participantka C: *„Toto je to, čo robí spoločnosť... Taká nerovnosť.“* Vychovávatelia vnímali svoju pozíciu v profesii ako neprestížnu a menej dôležitú najmä v porovnaní s učiteľskou profesiou, čo potvrdzuje participantka C: *„Druhá vec je spoločenské postavenie. Keď porovnáte učiteľa a vychovávateľa, tak vždycky je prvoradé vzdelávanie, aké známky deti dostávajú. A že ako sú vychované, na to sa nepozerala. Nie je to na rovnakej rovine postavené. Keby sa to dalo na rovnakú rovinu, možno by sa to ináč vnímalo. Voľakedy sa to volalo družina, kde sa len deti odkladali. Toto sú tie mýty, ktoré pretrvávajú ešte stále v našej spoločnosti. S tým bojujeme celý život.“* Kratochvílová (2010) takisto uvádza, že vychovávatelia majú v našej spoločnosti neprávom nižší spoločenský status ako učitelia. Kým v práci učiteľa dominuje vzdelávanie ako proces sprostredkovania vedomostí, v práci vychovávateľa dominuje výchova ako proces formovania osobnosti a jej vzťahov k svetu, k prírode, k spoločnosti, k sebe samému. Opierame sa o výrok Rogersa (1995), ktorý tvrdí, že „sme vzdelaní, ale zlí“. Práve z toho dôvodu má výchova vo voľnom čase dôležitú funkciu v rozvoji mravnej stránky osobnosti človeka. V nasledujúcej podkapitole sa budeme zaoberať pohľadom iných subjektov na pozíciu vychovávateľa v ŠKD.

9.1.1 Vychovávateľ ako vysnívané povolanie vs. vychovávateľ – povolanie na druhom mieste

Voľba povolania sa z hľadiska vývinu profesijnej dráhy vychovávateľa považuje za prvú fázu, v ktorej študent rozhoduje o svojom budúcom povolaní (Šmelová, 2006). Motívy, prečo sa stať vychovávateľom, bývajú rôzne. Participantka H, ktorá v ŠKD pracuje už vyše 41 rokov, si zaspomínala na obdobie, keď sa rozhodovala, kam ísť študovať po základnej škole. Nakoniec sa na základe záujmov rozhodla pre strednú pedagogickú školu, odbor vychovávateľstvo, ale počiatočné rozhodnutie nebolo celkom jednoznačné.

„...no tak pôvodne som nechcela byť vychovávateľkou. Akože absolútne, vôbec. Ale motív bol taký, že na základnej škole som nemala rada matematiku, fyziku... tak, že idem na pedagogickú školu... a v Modre nie je matematika... to bola hlúposť ☺... myslela som si, že tam budem študovať len také humánne predmety a šport, to ma veľmi bavilo... Ja som stále hrávala hádzanú a recitovať ma bavilo a spievať a tak. Tak som si hovorila, že to bude taká škola pre mňa. Takže na základe takých mojich záujmov. A deti som mala rada, odjakživa... mám mladších súrodencov...“ Išlo o prvú smerovú voľbu, charakteristickú rozhodovaním o svojej budúcej kariére a uplatnení po ukončení základnej školy. Každá ďalšia voľba je prvou voľbou usmernená a obmedzená (Hargašová et al., 2014). Pre participantku I rozhodnutie stať sa vychovávateľkou vzišlo z podnetu otca. *„...viac-menej to bola reakcia zo strany otca, ktorý je vlastne učiteľom, on sa na to díval skôr ako na budúcu matku, ktorá bude mať viac voľného času a podobne, a samozrejme aj to, že tá práca s deťmi je veľmi pekná.“*

Názory viacerých participantiek spájalo **rozhodnutie pracovať s deťmi na pozícii pedagóga**. Pre participantku J to bol sen, ktorý si vysnívala od detstva. *„Od malička som nič iné nechcela robiť. Robila som všetko, aby som sa na pedagogickú školu dostala. Chodila som na harmoniku do ľudovej školy umenia ešte kedysi s tým pocitom, že chcem byť učiteľka. Ak chcem chodiť na pedagogickú školu, tak potrebujem ovládať aj hudobný nástroj. Takže od malička som išla za týmto mojím cieľom.“* Na pedagogickú školu sa participantka J napokon nedostala. Vyštudovala ekonomickú školu, ktorá ju nenaplnjala, no preto sa svojho sna nemienila vzdať. *„Po skončení školy som chodila brigádovať na odbor školstva, kde som sa zoznámila s inšpektormi. Povedala som im, že ma táto práca nebaví, a tak s ich pomocou som sa dostala na pedagogickú nadstavbu. Lebo vtedy bola taká doba, že sa z ekono-*

*mickej nedalo ísť na pedagogickú nadstavbu. Bola som šťastná. “V súčasnosti pracuje na pozícii vedúcej vychovávateľky v ŠKD už 25 rokov. Na pozíciu vedúcej vychovávateľky sa vypracovala aj participantka E, ktorá mala podobnú cestu k súčasnej profesii. „...skončila som gymnázium a nedostala som sa dvakrát na vysokú školu, tak som si spravila vtedy ešte pedagogickú nadstavbu v Bratislave a vlastne odvtedy som pôsobila len ako vychovávateľka...” Participantka E mala tiež podobný sen ako predchádzajúca vychovávateľka – stať sa učiteľkou. „...hmm... ja som nechcela byť vychovávateľkou, ale učiteľkou. Lebo vtedy som nevedela, čo je vychovávateľka, ale **som mala veľký vzor v mojej pani učiteľke. Ja som mala triednu pani učiteľku veľmi dobrú, na ktorú teda dodnes spomínam. Dva roky dozadu zomrela... my sme si písali vlastne, celý život sme si písali a ona ma tak podporovala v tom a bola taký môj motivátor. Taká moja hnacia sila. Ja som chcela byť vždy pani učiteľka, to bol môj sen, byť pani učiteľka. A tým, že som sa nedostala na VŠ, teda na pedagogiku, tak toto boli také zadné vrátka, že teda áno, pedagóg, a aspoň práca s deťmi.**“*

Participantka F sa tiež dostala k profesii vychovávateľky v ŠKD až po ukončení štúdia na gymnázium. No predchádzali tomu viacnásobné **neúspešné pokusy dostať sa na školu s pedagogickým zameraním**. „...chcela som si aj spraviť pedagogickú školu, ale som sa tam nedostala. Ja som chcela ísť aj na vysokú, ale úplne iný odbor. Telovýchovu študovať a tak, tam som sa tiež nedostala...” “Po rodičovskej dovolenke sa participantka F nemohla uplatniť na trhu práce, preto sa rozhodla študovať ďalej. „...dlho som si nemohla nájsť zamestnanie. A rozhodla som sa, že si spravím pedagogickú školu, tak som si spravila tú nadstavbu v Modre.” Regióny v tom období rozširovali počet materských škôl, a to bola šanca pre participantku F. „...to bola taká náhoda, že naozaj, aj sa rozširovali škôlky, ale aj mladí sa hlásili... To bolo také šťastie, že akurát jedna učiteľka odchádzala, to bol už koniec roka a v škôlke potrebovali hneď silu. Takže som to hneď brala. ... ale keď sa toto (pozn. miesto v ŠKD) naskytlo, tak som neváhala. ...no ja deti mám rada...” “

Voľba povolania vychovávateľa v ŠKD nie je **jednoznačným rozhodnutím** pre viaceré vychovávateľky. Uvádžame vyjadrenie participantky G: „Ja som nemala odbor vychovávateľstvo... ja som učiteľ praktického vyučovania” (pozn. vysokoškolské vzdelanie získala v Brne, na Masarykovej univerzite). Keďže odbor, ktorý vyštudovala, ju nenadchol, rozhodla sa získať kvalifikáciu, ktorá by ju zaujala. „Povedala som si, že práca s deťmi ma baví, lebo som robila v táboroch. Tak som si urobila bakalára.” Spokojnosť so svojím

rozhodnutím vyjadrila aj v rozhovore: „*Mňa to proste baví s tými malými deťmi. ... s týmito prvostupňariami som si sadla... chodila som od tých detí nadšená, proste plná energie,*“ vyjadruje svoje nadšenie pre povolanie vychovávateľky v ŠKD. „...*som si povedala, že proste áno, tak toto chcem robiť.*“ Niektoré udalosti a okolnosti zohrávajú v individuálnej histórii učiteľa či vychovávateľa významnú úlohu, ktorá sa v podobe zvnútorneného motívu podieľa na voľbe učiteľskej profesie (Kasáčová et al., 2004). Výchovnú činnosť s deťmi viacerí vychovávateľa označujú za výnimočnú prácu, ktorá ich naplňuje. Napriec generáciami je proces vzdelávania považovaný za naplnenie celoživotnej túžby, žiaľ, v poslednom období viacerí vychovávateľa (ale aj učitelia) poukazujú na nedocenenie ich práce zo strany spoločnosti. Naznačila to aj participantka G: „*Jediná vec, ktorá ma v tom drží* (pozn. hovorí o práci vychovávateľky) *je, že, popravde, ja nemusím naháňať peniaze. Akonáhle by som musela naháňať peniaze, robiť to nemôžem.*“ Otázku financií, ktorú tu participantka výskumu naznačila, budeme bližšie rozpracovávať v časti *Negatíva/problémy v práci v ŠKD*. Ako vyplýva zo vzorky našich respondentov, medzi vychovávateľkami sú odborníčky aj s vysokoškolským vzdelaním. Celkovú štatistiku dosiahnutého vzdelania medzi vychovávateľmi nepoznáme, ale pravdepodobne tento údaj bude veľmi premenlivý. Aj keď na pedagogickej fakulte ich študuje pomerne veľa, veľká časť z nich **po absolvovaní bakalárskeho štúdia** odboru predškolská a elementárna pedagogika (čo je kvalifikácia pre ŠKD) dáva prednosť **ďalšiemu štúdiu** na 2. stupni a získaniu vzdelania pre učiteľky primárneho stupňa ZŠ. Hoci učiteľský plat nie je závideniahodný, je stále o poznanie vyšší než plat vychovávateľky v ŠKD. (Vychovávateľky sú zaradované do ôsmej, maximálne deviatej platovej triedy, kým učitelia až do dvanástej.)

9.1.2 Realita uvádzajúceho vychovávateľa alebo „hodenie do vody“

Z činností, ktoré spadajú pod kompetencie vychovávateľa, patrí **uvádzanie začínajúcich vychovávateľov**. Táto kompetencia spravidla spadá pod kompetencie vychovávateľov, ktorí majú niekoľkoročnú pedagogickú prax. Každý začínajúci pedagogický zamestnanec musí absolvovať adaptačné vzdelávanie pod vedením uvádzajúceho učiteľa, prípadne vychovávateľa. Začínajúcich vychovávateľov uvádzajú vychovávateľa s dlhoročnou pedagogickou praxou. Na povinnosť absolvovať adaptačné vzdelávanie poukázala participantka C: „*Teraz už je tak, že aj keď nastúpi vychovávateľ ako*

začínajúci, tak musí mať, jednoducho vyplýva zo zákona, že musí mať uvádzajúceho vychovávateľa. Ale v tom období, keď som ja nastupovala, nebol taký. Mňa hodili do vody.“ Priebeh adaptačného vzdelávania vychovávateľov priblížila participantka J: „Keďže mám prvú kvalifikačnú skúšku, tak som viedla jednu vychovávateľku, aj teraz mám jednu. My sme si to rozdelili na celý školský rok. Mám plán adaptačného vzdelávania, ktorý je tááák obsiahly a také všelijaké papiere k tomu, že to ani nie je možné.“ Počas obdobia adaptácie sa dôraz kladie na spoluprácu medzi začínajúcim a uvádzajúcim vychovávateľom. Participantka C poukázala na výhody spolupráce začínajúceho a uvádzajúceho vychovávateľa: „Poradí aj tie písomnosti, ako urobiť, a takisto aj sa snaží ísť tak, že svoju skupinu dá s jej skupinou a spolu chodiť na nejaké aktivity, aby spolupracovali.“

Na základe ich prežitej skúsenosti sa spomienkami vrátili k začiatkom výkonu ich povolania. Participantka E zo začiatku pracovala ako nekvalifikovaná učiteľka na základnej škole v malej obci, kde mala pridelenú uvádzajúcu učiteľku, od ktorej získala, podľa jej slov, veľa skúseností. Po doplnení štúdia, absolvovaní nadstavbového štúdia – odbor vychovávateľstvo, ako sama uvádza, **nestretla sa s rolou uvádzajúceho vychovávateľa** v ŠKD. „Tam sme boli ,hodené do vody‘... nemala som akože uvádzajúcu vychovávateľku, tak ako je to v dnešnej dobe, že vždy niekto príde nový, že dostane uvádzajúceho vychovávateľa a prejde s ním všetko.“ Napriek absencii uvádzajúceho pedagóga si vychovávateľka pozitívne spomína na štúdium a prvé roky praxe. „...nám strašne veľa dala škola. Perfektné náčuvy, keď sme chodievali na náčuvy na základnú školu. Ja som mala perfektnú vychovávateľku, ktorá so mnou poctivo naozaj prešla všetko od obeda, cez rekreačnú, prípravu na vyučovanie ...to trvalo tri týždne praxe... mne stačilo na tej praxi vidieť, ako to v realite je, a ja som vedela, čo mám robiť.“ Podobne sa s rolou uvádzajúceho vychovávateľa nestretla ani participantka F, ktorá pôsobí ako jediná vychovávateľka v základnej škole v menšej obci. „Keď som nastúpila, nemal ma kto zaučiť. Učiteľky si išli po svojom. Povedali mi toto takto, toto takto a hotovo... ale časom na to človek príde, ale možno, že na začiatku som urobila veľa chýb...“ Rozvoj profesionality pedagóga je procesom dlhodobým a náročným, ktorý prebieha súbežne s procesom formovania osobnosti. Ako vyplýva zo skúseností vychovávateľiek, pre začínajúceho vychovávateľa je charakteristický entuziazmus, nadšenie a očakávanie voči deťom, školskému prostrediu, ktoré mnohokrát hraničí s ideálom (Fenyvesiová et al., 2014), najmä ak prichádza mladý človek do-

statočne teoreticky pripravený (ako vidieť, pedagogická prax počas štúdia je významným faktorom pre naštartovanie). Aj keď skutočnosť je taká, že nám mladí ľudia prichádzajú zo škôl, ale, žiaľ, s nízkou až nedostatočnou úrovňou praktických zručností. Mladý človek sa ocitá v realite školy a je nútený riešiť množstvo pedagogických situácií. Prax ukazuje, že dnešný začínajúci vychovávateľ má oporu v uvádzajúcom vychovávateľovi, čo mu pomáha k tomu, aby neprežíval tzv. šok z reality. Z výskumu Fenyvesiovej et al. (2014) vyplýva, že začínajúci vychovávatelia veľmi vysoko hodnotili spoluprácu s uvádzajúcim vychovávateľom. Viac ako polovica respondentov hodnotila spoluprácu s uvádzajúcim vychovávateľom ako veľmi dobrú. Z výskumu ďalej vyplýva, že najväčšiu zásluhu na adaptácii začínajúcich vychovávateľov mal práve uvádzajúci vychovávateľ. Len 14 % respondentov uviedlo, že nemali prideleného žiadneho uvádzajúceho pedagóga. Predstavu o tom, ako by malo vyzeráť adaptačné obdobie začínajúceho vychovávateľa, uviedla participantka G: *„Ja si predstavujem uvádzajúceho ako kouča, kto ma vedie, ale ona ma tam nechala s deťmi a rob, čo vieš... ja si predstavujem mentoring.“* Podobnú skúsenosť mala aj na ďalšej škole: *„...aj teraz, ako som prešla do druhej školy, tiež potrebujem mentoring, potrebujem niekoho, kto ma bude viesť. Ja nepoznám všetko, ako veľa vecí viem a snažím sa, ale stále mám otázky, ale nemám koho, teda už mám, už som si našla... ale chýba mi, aj v tomto prípade, chýba mi mentoring...“* Ku koučovaniu a mentoringu sa vyjadrili viaceré vychovávateľky, preto sa touto problematikou budeme bližšie zaoberať v časti *Odporúčania vychovávateľiek na zefektívnenie chodu ŠKD*.

Zaujímal nás pohľad aj z druhej strany, zo strany uvádzajúceho vychovávateľa. Ten vyjadrila najstaršia participantka H: *„...no voľakedy sme tu boli kolké? ... štyri a vedúca, tá mi pomáhala. A ja keď prišli nové vychovávateľky, to sa to tu striedalo, tak každej sme pomohli, ale vždy bol nejaký určený uvádzajúci. Pomáhali sme si vyslovene. Aj prípravy sme si pomáhali písať.“* Podľa jej slov viackrát dostala pozitívnu spätnú väzbu. *„...aj teraz som dostala pochvalu. Mali sme tu tiež jednu vychovávateľku... ona si pamätá, po 15 rokoch prišla a hovorila, že som jej veľmi pomohla. No mňa to potešilo, ja som si to ani neuvedomila, lebo akože, to bola samozrejmosť... považovala som to aj za povinnosť.“* Profesiálny štart pedagóga predstavuje akúsi „skúšku“ osobnostnej zdatnosti, zrelosti či kompetentnosti. Je potrebné si uvedomiť, že z pedagogických povolani je vychovávateľstvo v ŠKD spojené s najväčšou fluktuáciou. Vychovávatelia sa na školách často menia a prichádzajú noví,

ktorí potrebujú pomoc. Práve v tejto pedagogickej profesii by sme mali venovať oveľa väčšiu pozornosť začínajúcim vychovávateľom.

Na osobnosť vychovávateľa sa kladú náročné osobnostné i kvalifikačné požiadavky. Už dávno pretrváva názor, že pedagógom sa človek musí narodiť. V systéme 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.

Profesiu vychovávateľa legislatívne vymedzuje zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 317/2009 Z. z. a vyhláška MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady. V zmysle zákona č. 317/2009 Z. z. je požadovaným stupňom vzdelania pre vychovávateľa ŠKD úplné stredné odborné vzdelanie. Vysoké školy sa tiež podieľajú na príprave vychovávateľov ŠKD. Takmer všetky pedagogické fakulty, ktoré majú akreditovaný odbor predškolská a elementárna pedagogika, majú bakalársky stupeň zameraný na prípravu učiteľa v materskej škole a vychovávateľa v ŠKD. Z nášho odborného hľadiska ani jeden spôsob pregraduálnej prípravy vychovávateľa ŠKD nie je postačujúci. Na úrovni strednej školy absolvent získava metodické základy pre prácu vychovávateľa, ktoré nepokrývajú všetky požadované kompetencie. Keďže ide aj o prípravu učiteľa v MŠ, tak ani jeho metodická príprava nie je orientovaná len na prácu vychovávateľa. Rovnako ani vysokoškolské vzdelanie na úrovni bakalára nepovažujeme za postačujúce. V rámci bakalárskeho stupňa sa študent pripravuje aj na profesiu učiteľa v MŠ, ale jeho hlavným zameraním je získať teoretické a praktické základy pre magisterský stupeň vzdelávania, ktorý je zameraný na učiteľstvo primárneho vzdelávania. Takže bakalársky stupeň má akési trojzameranie.

Podľa nášho názoru si pozícia vychovávateľa vyžaduje riadnu vysokoškolskú prípravu na úrovni magistra (2. stupeň). Len v tom prípade bude môcť vychovávateľ plniť požadované kompetencie. Tým sa jeho pozícia dostane na úroveň učiteľa, kde sa vyžaduje aj ďalšie vzdelávanie. Helus (2009) konštatuje, že znakom profesionality každého vychovávateľa by malo byť prekonanie rutinného praktikizmu, ktorý je založený na osvedčených postupoch, akýchsi osvedčených „receptoch“, ako s deťmi zaobchádzať a ako k nim pristupovať. Autor zdôrazňuje potrebu náležitej pregraduálnej prípravy a neustáleho sebazvdelávania, sebazdokonaľovania.

9.2 Interpersonálne vzťahy

Medziľudské vzťahy zohrávajú významnú úlohu nielen v bežnom živote človeka, ale aj v pracovnom prostredí. Kto som ako vychovávateľka? Som opatrovateľkou detí po vyučovaní, kým sú rodičia v práci? Som osobou, na ktorej si môžu agresívne deti po vyučovaní vylievať zlosť? Alebo som anjelom pre tie deti, ktorým chýba dobré slovo a pohladenie? Kto som pre učiteľov a vedenie školy? A ako vníma moje povolanie moja najbližšia rodina a okolie? Kto som pre našich politikov? Na tieto otázky sa pokúsime hľadať odpoveď u našich participantiek. Naším zámerom bolo zistiť, ako vnímajú pozíciu vychovávateľa viaceré subjekty. Zaujímal nás pohľad riaditeľa základnej školy, prístup kolegov vychovávateľov a učiteľov z pedagogického zboru. Taktiež sme chceli zistiť, ako sú vnímaní vychovávateľa z pohľadu rodičov detí, a zistiť aj pohľad vlastnej rodiny na povolanie vychovávateľa v ŠKD.

9.2.1 Hierarchia vychovávateľa školského klubu detí

V ŠKD sú podľa vyjadrení vychovávateľiek interpersonálne vzťahy chápané v rámci určitej **hierarchie**. Nezištné správanie vychovávateľa voči kolegom, prípadne ostatným zainteresovaným, sa odzrkadľuje aj v ďalšej činnosti v ŠKD či ako určitá spätná väzba.

Podľa participantky E sa hierarchia vo vzťahoch odzrkadľuje aj v rámci ŠKD. Vidí to aj z pozície vedúcej vychovávateľky. „...*sme stále ako taký **prívesok za všetkými** tými, čo v pedagogickom zbore pôsobia. Vždy je to vedenie, potom sú tí učitelia a kdesi vzadu sú nejaké tie vychovávateľky. Lebo skutočne, keď vnímame aj správy, aj ministerstvo školstva – oni o nás vôbec nevedia.*“ Podobný názor zastáva aj staršia a skúsená participantka H, ktorá tvrdí: „...*noo niekedy sme si hovorili, že sme až **desiate kolo u voza**. Ale je to cítiť, hovoria to kolegynky, akože niekedy nás využívajú – dobré sme, keď nás potrebujú. Ale určite tá učiteľka má väčšiu prestíž.*“ Participantka G hovorí až o diskriminácii a dehonestovaní tejto profesie a dopĺňa: „...*z pohľadu vychovávateľa, nie vedúceho, je to pozícia, ktorá je **dehonestovaná**, a povedala by som až **diskriminovaná** oproti iným pedagogickým pozíciám. Dokonca aj oproti pozíciám školskej kuchyne, upratovačiek, na škole sa tlačí niekde dole, ...pretože je stále niečo prednejšie ako ŠKD. Oni nás dehonestujú a diskriminujú na školách a taktiež ministerstvo nerobí niečo preto, aby našu pozíciu*

vyzdvihli v dobrom.“ Požadovaným stupňom vzdelania pre vychovávateľa v zmysle zákona 317/2009 Z. z. je úplné stredné odborné vzdelanie alebo aj vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa. Vychovávateľ zodpovedá za kvalitu výchovnej práce. Medzi jeho povinnosti patrí aj starostlivosť o svoj odborný rast a účasť na metodických podujatiach, školeniach a všetkých plánovaných alebo operatívnych poradách. Podľa potreby zastupuje iné vychovávateľky alebo vyučujúcich. Na pokyn nadriadených sa zúčastňuje prípravy a realizácie aj iných pedagogických a organizačných činností. Je vidieť, že úlohy a povinnosti vychovávateľa sú na úrovni ostatných pedagogických zamestnancov školy. Podľa slov participantky G by sa mala profesia vychovávateľa ŠKD viac a lepšie propagovať aj z dôvodu nižšieho záujmu o toto povolanie. *„Mladé dievčatá, keď vychádzajú zo stredných škôl a majú si vybrať medzi prácou v materskej škole a ŠKD, tak „zutekajú“ do MŠ, pretože tam je človek UČITEĽ, kdežto v ŠKD je len VYCHOVÁVATEĽ.“* Podľa jej slov zmena môže prísť len vtedy, ak sa zmení ponímanie vychovávateľa, pretože v súčasnom ponímaní podľa nej *„každý pedagóg môže robiť vychovávateľa, ale vychovávateľ nemôže robiť učiteľa“*. Z toho vyplýva, že učiteľ je v rebríčku hodnôt vyššie ako vychovávateľ? Ak si uvedomíme vplyvy prostredia od vstupu dieťaťa do školy, tak najvýznamnejšie postavenie v očiach dieťaťa majú učiteľ a vychovávateľ. Vedúce postavenie učiteľa je pravdepodobne podmienené spoločenským postavením učiteľa. Učiteľ v škole je predstaviteľom spoločnosti. Spoločnosť ukladá žiakovi plniť učiteľove požiadavky. Rola vychovávateľa je iná, ŠKD nie je zariadením, ktoré musia navštevovať všetci žiaci, teda patrí do kategórie voľnočasových aktivít. Učiteľ, okrem iného, žiaka hodnotí, čím sa významne ovplyvňuje jeho spoločenské postavenie. Vychovávateľ v ŠKD čiastočne preberá povinnosti rodičov, prejavuje starostlivosť o ďalší rozvoj dieťaťa, rozvíja a uspokojuje jeho záujmy a záľuby, pomáha mu, radí, potešuje ho, zaujíma sa o jeho budúcnosť a hlavne dbá o jeho bezpečnosť. Participantka G negatívne vníma takto nastavenú hierarchiu vychovávateľa v ŠKD oproti učiteľom. *„Učiteľia si kolkokrát myslia, že oni sú nadriadení a že nám môžu rozkazovať. Ale oni nechápu, že my sme na rovnocennej úrovni.“* Učiteľ a vychovávateľ majú odlišné úlohy, hoci obidvom ide o zodpovedný postoj žiaka, aby deti boli sebavedomé, ale aj solidárne. Na tomto procese sa musí podieľať tak učiteľ, ako aj vychovávateľ. Nemala by byť medzi nimi rivalita, ale vzájomná spolupráca. Čím bude lepšia spolupráca učiteľa a vychovávateľa, tým viac pomôžeme tým, na ktorých nám najviac záleží – našim deťom. Výstižne to

vyjadrila participantka I: „...za dôležité považujem vzájomné poskytovanie informácií s triednym učiteľom. Pri preberaní detí zaujímam sa o to, koľko detí z triedy mi v daný deň príde do ŠKD, ale zaujímajú ma aj výchovné a vyučovacie výsledky detí, aby som im vedela pomôcť.“

9.2.2 Interpersonálne vzťahy v školskom klube detí – Riaditeľ školy

Odhliadnuc od negatívneho nazerania niektorých participantiek na tzv. hierarchiu vo vzťahoch na pracovisku, vychovávateľky poukazovali aj na pozitíva súvisiace s ostatnými zainteresovanými v ŠKD. Pre pozitívnu klímu v ŠKD je podľa slov participantky E dôležitá spolupráca vychovávateľiek s **vedením** školy. „Aj keď si myslím, že pozícia vychovávateľky nie je docenená, musím povedať, že nie na našej škole... možno je to tým, že ja som tu, v pozícii vedúcej tretí rok a snažím sa pani **riaditeľke** tak nejako ozývať, lebo chcem, aby ma volala, keď sú také väčšie aktivity v rámci školy, snažím sa dať na vedomie, že ,aj my sme tu‘.“ Ako vidieť, postavenie vychovávateľov v školskej hierarchii závisí od pozície vedúceho vychovávateľa. On je súčasťou školského manažmentu a záleží na tom, ako sa svojej pozícii ujme. Ak spolupracuje s vedením, dáva najavo, že je dôležitým partnerom vedenia školy. Ďalej uvádza: „...aj pani **zástupkyňa** napr. robí také týždenné plány, posíla ich mailom všetkým, aby sme vedeli, čo sa v tom týždni bude diať ... takže vždy, keď máme nejakú akciu, tak už tam figurujeme aj my vychovávateľky.“ O bezproblémovom vzťahu a schopnosti riaditeľky vypočúť druhú stranu za každých okolností a tiež o otázke financií pre ŠKD sa vychovávateľka ďalej vyjadruje: „...pani riaditeľka je taká ľudská, veľmi empatická, vypočuje, poradí, pomôže, u nej neexistuje slovo neviem alebo nedokážem, nemôžem. Takže naozaj, ja keď mám pocit, že potrebujem ísť za ňou, porozprávať sa, tak vždy som vypočutá. Aj vo financiách sa nám snaží vychádzať v ústrety.“ Fungovanie ŠKD sa odvíja od vzájomných vzťahov, od komunikácie a spolupráce medzi vychovávateľkami a zamestnávateľom. Participantka H uvádza, že fungovanie ŠKD závisí od postoja vedenia školy, hlavne od osobnosti riaditeľa: „Záleží veľmi na **riaditeľovi**, ako to pojme. Bývalá pani riaditeľka bola spokojná s našou prácou, brala nás, pomáhala nám, vlastne aj finančne. Všetko sa tu renovovalo – skrinky, stoličky, vymaľovalo sa tu... máme tu rádio, počítače, je tu televízor, video, hračiek máme veľa, čiže sa to vybavilo, fandila nám ... aj súčasná pani riaditeľka je veľmi v pohode, a aj ja som spokojná.“

Participantka C s dlhoročnými skúsenosťami poukazuje na to, ako môže osobnosť riaditeľa školy naštrbiť vzťahy medzi učiteľmi a vychovávateľmi: *„On dostane balík peňazí a s tým musí hospodáriť a na vychovávateľov nevyjdú tie peniaze. My sme tí problematickí z tejto stránky. Potom nás tak aj vnímajú učitelia, že majú finančné problémy kvôli vychovávateľom.“* V rámci našej výskumnej vzorky väčšina vychovávateľiek posudzuje vedenie školy (riaditeľa) ako empatickú osobnosť a schopného manažéra, ktorý vie do diania školy zapojiť všetky zložky vrátane vychovávateľov. Potvrdzuje to aj participantka A: *„Tak v našej škole vychovávateľa berú za rovnako dôležitú osobu ako učiteľa. Ja nemám nejaký pocit menejcennosti na tejto škole.“* Aj ostatní vychovávateľa mali spravidla pozitívny vzťah k vedeniu školy, založený na partnerstve, empatii, emocionálnej podpore a nedirektívnom riadení. Rovnaký postoj uviedla aj participantka I: *„Hmm, myslím si, že oni teda chápu, že nie je to práca jednoduchá. Snažia sa nás podporovať.“* Pozitívny vzťah k vedeniu školy potvrdila aj participantka J: *„No tak musím teda uznať, že my máme veľmi dobré vedenie a sme uznávané v kolektíve. Aj riaditeľka školy sa k nám správa úctivo a nedáva nám pocítiť, že sme len vychovávateľky.“* Uvedený výrok svedčí nielen o pozitívnom vzťahu k vedeniu školy, ale vypovedá aj o dobrých vzťahoch medzi vychovávateľmi navzájom.

Riaditeľ školy zodpovedá za odbornú a pedagogickú úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy, za vybavenie školy učebnými pomôckami, školskými potrebami a didaktickou technikou, ale aj za ďalšie vzdelávanie pedagogických a nepedagogických zamestnancov. Spojovacím článkom medzi riaditeľom školy a vychovávateľmi ŠKD je vedúci vychovávateľ, ktorý zodpovedá za úroveň výchovnej činnosti v ŠKD. Podľa pokynov riaditeľa školy organizuje všetku výchovno-vzdelávaciu činnosť v ŠKD, zjednocuje, koordinuje a kontroluje činnosť ostatných vychovávateľov. Toto je stránka zodpovednosti, ale naše participantky dokazujú, že dôležité sú aj dobré medziludské vzťahy. Úlohy sa ľahšie plnia, ak medzi zúčastnenými panuje vzájomná zhoda.

9.2.3 Interpersonálne vzťahy medzi vychovávateľmi školského klubu detí

Pre vychovávateľov je dôležitá spolupráca a podpora zo strany **kolegov vychovávateľov**. Spolupráca prebiehala najčastejšie formou pravidelných osobných konzultácií, ktoré vychovávateľa hodnotili prínosne pre svoj

profesijný rast. V tom duchu hodnotila vzájomnú spoluprácu aj participantka C: *„My prídeme skorej a máme potom poradu. Keď sa potrebujeme poradiť, tak nie oficiálne.“* Priaznivé a bezproblémové vzťahy s kolegami potvrdila aj participantka D: *„Myslím si, že sme si sadli, spoznávame sa s tímom a je to stále lepšie.“* Participantmi nášho výskumu boli aj dve **vedúce vychovávateľky ŠKD**, ktoré sa rovnako podieľajú na spolupráci s ďalšími vychovávateľmi. Realizujú tzv. „debatníky“, teda stretnutia vychovávateľov, počas ktorých riešia aktuálne problémy či rôzne situácie tak, ako uviedla participantka D: *„Včera sme sa napríklad stretli a rozprávali sa o tom, kto s čím zápasí, kto potrebuje pomocť.“*

Napriek tomu, že vedúci vychovávateľa ŠKD pôsobia vo vedúcej funkcii, pristupujú k vychovávateľom s rešpektom a úctou: *„Páči sa mi to, že sme spolutvorcovia všetci na takej jednej úrovni, ...páči sa mi tá komunikácia, že je na takej dobrej úrovni a dokážeme sa rešpektovať.“* Vedúce vychovávateľky ŠKD v rámci našej vzorky mali vo všetkých prípadoch veľmi dobré vzťahy s kolegami vychovávateľmi a ich prácu si vysoko vážia, potvrdila to aj participantka D: *„Naozaj si vážim, že naše vychovávateľky si robia tú svoju prácu tak, ako si ju robia.“* Výskum priniesol zistenie, že z pohľadu vychovávateľov je vhodný nedirektívny spôsob vedenia. Vedúca vychovávateľka (participantka D) svoj vzťah k ostatným vychovávateľkám vyjadrila slovami: *„Páči sa mi to, že tu nemáme také direktívne riadenie. Že ja ako líderka sa stretnem s mojimi ľuďmi a oni sa mi neboja povedať, čo si myslia.“* Pre vychovávateľov ŠKD je dôležitá vzájomná spolupráca. Existuje viac druhov spolupráce. Spolupráca **vyžiadaná** zvonku (napr. nadriadenými) a spolupráca ako **vnútorná hodnota**. Spolupráca vyžiadaná zvonku je v mnohých prípadoch vnímaná ako *nariadená*, teda nejde o prirodzenú spoluprácu. Ak dôjde ku konfliktu, pravdepodobne to skončí otvoreným bojom, pričom každá strana bude obhajovať svoje stanovisko. Roztržku potom ukončí ten, kto má rozhodovacie právo, teda nadriadený. Výsledkom je, že jedna strana je spokojná a druhá nahnevaná.

Spolupráca ako vnútorná hodnota je spolupráca nezištná so zámerom „spoločne sa nám to skôr podarí“. Ak dôjde ku konfliktnej situácii, dochádza k otvorenej komunikácii a snahe dospieť ku konsenzu. Participantka E vyjadrila formu spolupráce s ďalšími vychovávateľkami v meste v rámci metodického združenia: *„Sme v stálom kontakte... telefonujeme si, mailujeme, snažíme sa tak nejako spolu aj v rámci mesta, alebo aj takého nejaké-*

ho blízkeho okruhu.“ Potrebe komunity pre ďalší rozvoj sa budeme bližšie venovať v podkapitole *Odporúčania na zefektívnenie chodu ŠKD*.

Sme presvedčení, že kvalita interpersonálnych vzťahov sa podieľa aj na klíme a kvalite školy. Potvrďuje to výpoveď participantky D: *„Táto škola je stvorená nielen pre mňa, ale aj pre moje deti. A ja som pyšná, že riaditeľovi sa podarilo vybudovať takýto tím, takúto školu pre naše deti.“*

9.2.4 Interpersonálne vzťahy – vzťah učiteľov a vychovávateľov

V rámci interpersonálnych vzťahov sme už hodnotili vyjadrenia niektorých vychovávateľiek v rámci určitej **hierarchie** školy. Uviedli sme pozitívne, ale aj negatívne príklady vzťahu vychovávateľ – učiteľ. V rámci hierarchie naše participantky svoje postavenie vo vzťahu k učiteľom hodnotili vo všeobecnej rovine, tentoraz sa viac zamerali na spoluprácu s triednym učiteľom svojich detí. Participantka A svoj postoj vyjadrila takto: *„Vlastne mám aj triedneho učiteľa a on mi nikdy nedal ani pocítiť, že by som bola niečo menej.“* Ako sme už naznačili, vzťah vychovávateľov a triednych učiteľov je charakteristický nielen partnerskou (ne)rovnosťou, ale aj spolupracou. Spolupráca medzi učiteľom a vychovávateľom prebiehala formou osobných stretnutí spravidla po ukončení vyučovania. Tento časový úsek, kedy učiteľ „odovzdáva“ deti vychovávateľovi, pomenovala participantka D ako tzv. prezipsovanie: *„Vychovávateľka príde o 5 minút skôr, čiže vidí, ako ukončuje učiteľ vyučovanie a prelína tie deti do ŠKD.“* Vzájomné pôsobenie učiteľa a vychovávateľa však predpokladá kvalitnú úroveň spolupráce oboch zúčastnených strán. Obe strany by mali byť vzájomne informované o obsahu a procese výchovy. Vychovávatelia by mali vedieť, čo sa žiaci v škole učia a aké mali v priebehu výučby problémy, a naopak, učitelia by sa mali zaujímať, čomu sa ich žiaci venujú v ŠKD. Dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje kvalitu spolupráce, je vzájomný rešpekt, pochopenie osobitostí pedagogickej práce na vyučovaní a v ŠKD (Pávková, 2014). Vedúca vychovávateľka (participantka D) opísala priebeh spolupráce medzi triednou učiteľkou a vychovávateľkou takto: *„Spolupracujú v tom smere, že si podajú informácie z celého dňa jedna druhej. Čiže vychovávateľka vie, aký ten deň bol, čo ju čaká.“* Podobne spoluprácu v čase po ukončení vyučovania opísala aj participantka I: *„Prevezmem deti... Ak sa vyskytol nejaký problém na vyučovaní, porozprávame sa o tom.“* Partnerský vzťah medzi vychovávateľmi a triednymi učiteľmi zdôraznila aj participantka D: *„Je to o tom nastavení, že partnerstvo medzi*

mnou a tým učiteľom, to je niečo úžasné.“ Pozitívne skúsenosti v rámci spolupráce s triednym učiteľom mala aj participantka I: *„My sme si sadli od začiatku. Naraz sme tu nastúpili pred tromi rokmi. Hmm, taktiež riešime, či už nejaký problém z hľadiska správania v triede. Porovnávame, ako sa dieťa správa na vyučovaní a ako v ŠKD, chodím s nimi ako dozor na školské výlety, takže veľmi dobrá spolupráca. Aj to, že sme si veľmi blízke. My sme si veľmi sadli, čo sa týka tak nejak naladenia sa, na nejakej tej vlnovej dĺžke, tak sme tak rovnako, aj vekovo sme tak primerane... a mám pocit, že aj k deťom sa snažíme priblížiť cez tie emócie, cez to dobro a cez takú srdečnosť a láskavosť.“* Rovnako pozitívne spoluprácu s triednou učiteľkou hodnotí aj participantka E, keď hovorí o tom, že spolu s triednou učiteľkou a žiakmi si vytvorili spoločné heslo **„Sme na jednej lodi“**, ktorého sa držia. *„Tento veľký plagát s loďou mi nakreslil jeden chlapec z triedy a máme ho na veľkej nástenke. Máme tam fotky všetkých, my dve (učiteľka a vychovávateľka) sme akože kapitánky lode a takto sa ich snažíme viesť... my dve sme sa tak našli. Už sme takto spolu asi v štvrtý rok.“* S triednou učiteľkou má veľmi dobrý, priam kamarátsky vzťah aj participantka H, ktorá hodnotí spoluprácu takto: *„Spolupráca s triednou je veľmi dobrá až výborná. My sme kamošky fakt dlhé roky, lebo pani učiteľka robila aj v ŠKD, tak sa vie vcítiť... je to super, vo všetkom si rozumíme.“*

Z výpovedí našich participantiek vyplýva, že vzťah s triednymi učiteľmi je hodnotený vysoko pozitívne. Vychovávatelia a triedni učitelia intenzívne spolupracujú, odovzdávajú si dôležité informácie a skúsenosti. Podľa Kratochvílovej (2010) je paradoxné, že práve učitelia často podceňujú prácu vychovávateľov. Aj medzi našimi participantkami sa objavili prípady, že zo strany učiteľov nie je ochota spolupracovať s vychovávateľom, ktorému odovzdávajú svojich zverencov. Poukázala na to participantka C: *„Vzťah učiteľa a vychovávateľa pred 10 rokmi, to bolo výborné, vtedy to fungovalo. Keď to zhodnotím, výborná spolupráca. Dnes by som povedala, že nulová.“* Neochota spolupracovať s vychovávateľmi súvisí so zabezpečením chodu ŠKD v prípade absencie vychovávateľa, poukázala na to participantka C: *„Viete, keď vypadne učiteľ z vyučovania, vychovávateľ vie, že má pohotovosť a ide tam automaticky zastúpiť. Musí suplovať a nebude brlať, chápe, že chod školy treba zabezpečiť. Ale keď vypadne vychovávateľ, učiteľ nie. Sú aj také kolegyne, ktoré povedia, že sa oni neznížia. Je to také individuálne.“* Podľa Kratochvílovej (2010) učitelia neoceňujú, ba dokonca podceňujú prácu vychovávateľov a až pri zastupovaní si učiteľ dokáže reálne uvedomiť náročnosť tejto profesie. Predpokladáme, že tento postoj môže výrazne

ovplyvniť interpersonálne vzťahy medzi vychovávateľmi a učiteľmi, čo následne vplýva na celkovú atmosféru na pracovisku.

Sieť vzťahov v škole je rozsiahla, spleťtá a niekedy aj komplikovaná, ale tiež je charakteristická intenzitou svojho pôsobenia. Spolupráca triedneho učiteľa a vychovávateľa je nevyhnutná v prospech detí, na ktoré spoločne výchovne vplyvajú. Aj triedny učiteľ, aj vychovávateľ si musia uvedomiť, že sú v dlhodobom vzájomnom kontakte a výsledok ich výchovného pôsobenia závisí od ich vzájomného vzťahu.

9.2.5 Interpersonálne vzťahy v školskom klube detí – Rodičia detí

Vychovávatelia takmer denne prichádzajú do kontaktu s rodičmi detí. Ako významný sa nám ukázal práve pohľad rodičov na pozíciu vychovávateľa. Niektorí rodičia vnímajú vychovávateľov ako **opatrovateľov svojich detí**, na čo poukázala aj participantka C: *„Aj rodičia to berú tak, že však ich tam len odložím a potom vyzdvihnem. Nechcem to tak nazvať, že odložím batožinu, ale niekedy mi to tak príde.“* Vychovávatelia sa cítia rodičmi nedocenení, na čo upozornila participantka I: *„Občas sa vyskytnú situácie, kedy naša pozícia je podkopávaná, a to hlavne zo strany niektorých rodičov.“* Dôsledkom negatívneho prístupu zo strany rodičov môže nastať demotivácia vychovávateľa pri výkone profesie. V niektorých prípadoch dochádza k odlišnosti názorov medzi rodičmi a vychovávateľmi na chod ŠKD, hoci činnosť ŠKD mala zverejnenú na internetovej stránke každá škola, kde prebiehal výskum. Výsledky výskumu poukazujú na skutočnosť, že rodičia majú často iné predstavy o obsahovej náplni činností v ŠKD, čo nám potvrdila participantka A: *„No rodičia majú taký pocit, že oni môžu aj nadiktovať, že čo, kedy, ako, prečo. Oni majú niekedy taký ten názor, že prečo by mali deti robiť nejaké riadené činnosti, keď ich dieťa nie je vybehané.“* V týchto prípadoch zohráva významnú úlohu osobnosť vychovávateľa, ale aj podpora zo strany vedenia školy. Podobnú skúsenosť má aj participantka I: *„Dovolím si tvrdiť, že v niektorých rodinách výchova zlyháva. Rodičia si myslia, že v podstate gro výchovy je na nás, čo však nie je pravda. My tie deti máme teda vychovávať, ale hlavne usmerňovať tým správnym smerom, ale pokiaľ nemajú tie správne návyky z domu, tak s tým častokrát nevieme nič robiť.“*

Vychovávateľky komunikujú s **rodičmi dennodenne**. Ako viaceré uvádzajú, kontakt vychovávateľa s rodičmi je častejší ako kontakt učiteľov s rodičmi. Participantka E uvádza: *„Každý deň komunikujeme s rodičmi, lebo oni si pre deti prichádzajú. Ja možno viac ako triedna učiteľka. Častokrát sa*

mi stáva, že triedna učiteľka ma požiada, aby som vybavila to a to, lebo bol taký a taký problém. Takže viac menej každý deň.“ Ako ďalej participantka E uvádza, s rodičmi riešia vychovávatelia aj problémy, ktoré sa udiali cez deň v čase výučby. „Takže, keď je problém, aj čo sa týka trebárs aj správania, tak každý deň som v kontakte s nimi. S triednymi učiteľmi sa niekedy ani nestretávajú, čiže deti ráno prídu a už sú v škole, v triede, keď začne vyučovanie, ale ja vlastne každé dieťa odovzdávam do rúk rodičov.“ Podobný názor zastáva participantka G, ktorá hovorí o **prvej línii** v komunikovaní medzi rodičom a vychovávateľom o dieťati. „...rodičia s nami komunikujú denne, my sme vlastne tá **prvá línia**, keď nás rodič stretne. Ani nie učiteľ, lebo ten učiteľ o druhej končí a ide domov, a už komunikuje s nami.“ Vychovávatelia okrem odovzdania dieťaťa rodičovi dávajú spätnú väzbu o diani v ŠKD, ale aj diani v škole. Rovnako participantka H komunikuje s rodičmi každý deň: „...no každý deň, lebo rodičia si prídu pre deti. Prváci, druháci, oni neodchádzajú sami, takže rodič, každý keď príde, tak sa porozprávame, čo ako bolo sa pýtajú alebo... a ja tak otvorene ako babka rozprávam ☺ tá spolupráca, môžem zaklopať, že je dobrá s rodičmi. Treba si to vždycky nejako vykonzultovať a keď dieťa urobí niečo dobre, tak pochváliť, alebo zase keď niečo vyparatilo, tak to tiež treba poriešiť.“ V niektorých prípadoch deti z ŠKD vyzdvihujú aj starí rodičia, prípadne iní príbuzní. Hovorí o tom participantka F: „...každý deň prídu... no i keď dakedy súrodenci alebo starí rodičia zoberú deti. Akože na jednej strane dennodenne prichádzam s nimi do kontaktu, ale nie vždy sa dá dlhšie podelatovať.“ Existuje mnoho spôsobov vzájomnej interakcie s rodičmi. Vychovávateľky okrem osobných stretnutí s rodičmi využívajú aj komunikáciu cez slovníčky, tzv. zrkadielka.

Výsledky výskumu poukazujú na to, že **spolupráca a komunikácia s rodičmi je náročná**. Niektorí rodičia zasahujú do činnosti ŠKD, čo narúša výchovno-vzdelávací proces najmä v popoludňajšom čase. V dopoludňajšom čase vychovávatelia takéto situácie riešia pomocou rôznych opatrení. O jednom z nich sa zmienila participantka D, ktorá je vedúcou vychovávateľkou: „Dávame tie refaze. Čo je možno také zvláštne, ale keď sa tam dá refaz, to znamená, že rodičia už nevchádzajú do triedy.“ Najčastejšie k narušeniu výchovnej činnosti dochádza popoludní, keď rodičia vyzdvihujú deti z ŠKD. Snahou vychovávateľov je vychádzať s rodičmi detí čo najlepšie (participantka C): „Keď to globálne hodnotím, pomerne celkom dobre s rodičmi vychádzam. Snažíme sa vyjsť v ústrety rodičom. Síce niekedy sú tie požiadavky také odlišné.“ Vychovávatelia sa snažia vytvoriť si partnerský vzťah s rodičmi s dôrazom na vzájomnú komunikáciu. Participantka D

uviedla: „*Náš kontakt je každodenný, pretože ja budujem stále komunitu, partnerstvo medzi rodičmi a nami. To znamená, že stále sa vypočujeme. Ale naozaj sme s tými rodičmi teraz v partnerskom a priateľskom vzťahu. Stále je to, ako vravím, o tej komunikácii.*“ Snahou všetkých vychovávateľov je udržanie pozitívnych vzťahov s rodičmi. Dôležité je nadobudnúť rešpekt a úctu u rodičov, hovorí participantka J, ktorá má viacročné skúsenosti: „*Ja osobne nemám zlé skúsenosti s rodičmi. Nemala som za tých 39 rokov žiaden konflikt s rodičmi. Takže mám veľmi príjemnú odozvu.*“ Nie všetci rodičia vnímajú ŠKD ako priestor, kde deti „odložia“ po vyučovaní, na čo poukázala participantka I: „*Nájdu sa rodičia, ktorí vedia oceniť prácu, či už rôzne nácviky, keď som absolvovala súťaže – napríklad tanečné a podobné vystúpenia. Viacerí rodičia formou poďakovania uznali, že sa tým deťom venujem, že s nimi pracujem.*“ Ak rodič vidí pokrok u dieťaťa v rozvoji jeho schopností, prácu vychovávateľa ocení.

Komunikácia medzi vychovávateľmi a rodičmi prebieha osobnou či telefonickou formou, alebo prostredníctvom e-mailu. Túto skutočnosť potvrdzuje participantka A: „*Každý deň milión telefonátov, milión mailov, esemesiek. Každý deň sa ma pýtajú, že čo a ako bolo, aký bol v klube.*“ Aby sa vychovávateľa vyhli množstvu telefonátov zo strany rodičov, poskytujú spätnú väzbu prostredníctvom webovej stránky školy, kde rodičia nájdu všetky základné informácie o realizovaných činnostiach v ŠKD: „*Tento rok sme sa sústredili na to, že neoboznamujeme rodičov s tým, čo budeme robiť, ale dávame reflexiu, čo sme robili. Dávame tam fotky a máme také spätné väzby z klubovej činnosti.*“ Samozrejmosťou je, že do aktivít ŠKD sa zapájajú aj rodičia, ako uviedla participantka D: „*My máme otvorený priestor, rodičia majú dvere otvorené, môžu kedykoľvek prísť do ŠKD. Veľa aktivít máme v spolupráci s rodičmi, keďže spomínam partnerský vzťah. Napríklad také vianočné dielničky, čo sme mali po celej škole, tak si rodičia robili v triede.*“ Podľa vyjadrení vychovávateľiek sa viacerí rodičia o prácu v ŠKD **zaujímajú**. Niektorí rodičia spolupracujú na aktivitách alebo pomáhajú prispievaním rôznych pomôcok. Participantka F uvádza, „*...niektorí rodičia nám donesú pomôcky..., včera mi rodičia doniesli krabičky z liekov alebo šnúročky a my z toho vytvárame rôzne predmety.*“

Participantka E v ŠKD s deťmi vyrába rôzne výrobky, ktoré predávajú na vianočných trhoch a peniaze využijú na rôzne aktivity: „*...potom ich predávame, peniažky si nechávame a podľa toho, aká je suma, ich použijeme na niečo, napr. zaplatíme si autobus na výlet alebo ideme na plaváreň, alebo proste niečo. A rodičia vidiac, že je to pre ich deti, sa tak sami ponúkli, že by*

*trebárs prispeli nejakým výrobkom, že trebárs aj oni doma by niečo vyrobili a že by to poslali v rámci toho, že by sa navýšila tá suma.“ Niektorí aktívnejší rodičia sa podieľajú aj na zorganizovaní výletu. „...napríklad minulý rok som mala takých výborných rodičov, mali farmu a dvakrát do roka, raz na jar, raz na jeseň, nás pozvali k nim, celú triedu. Presne nám všetko povedali, kedy ide vlak, kde vystúpime, ako sa tam dostaneme, previedli nás celou farmou a pripravili aktivity pre deti: opekačku, guláš im spravili, hry, bola som úplne nadšená, že tak akože sami od seba pre 25 detí spraviť dvakrát do roka takéto niečo. Takže sú aj takí rodičia, ktorí... im nevadí, že tam príde celá trieda ☺.“ Podľa Šuverovej (2011) pedagógovia od rodičov očakávajú, že sa budú aktívne zaujímať o školu a školské záležitosti svojho dieťaťa a plniť požiadavky pedagóga. A aké majú očakávania rodičia od vychovávateľa? Chcú, aby škola neobťažovala a nezaťažovala rodinu, aby mali správy o dieťati a aby pedagóg bol spravodlivý ku všetkým deťom. Konkrétne činnosti, ktoré sú realizované v ŠKD, uvádzame v podkapitole *Aktívny život v ŠKD*.*

Štruktúra účastníkov podieľajúcich sa na výchovnom procese je bezpochyby pestrá. Okrem detí, vychovávateľov a učiteľov ovplyvňujú výchovné pôsobenie aj rodičia detí, prípadne ďalší členovia rodiny či iní učitelia. Stotožňujeme sa s názorom Pávkovej (2014), ktorá zdôrazňuje porozumenie medzi všetkými účastníkmi participujúcimi na výchovnom pôsobení. Aj keď to nie je vždy ľahké, vychovávateľ by sa mal opierať o pomoc rodičov detí. Veľmi dôležitá je pomoc rodičov pri riešení rôznych výchovných problémov. Vychovávateľ by mal rodičom odovzdávať informácie o dieťati, napr. o správaní, ponuke mimoškolských aktivít a záujmových krúžkov... Snažiť sa rodičom vysvetliť, čo a akým spôsobom chce ich dieťa naučiť a ako v tomto smere môžu rodičia pomôcť.

9.2.6 Interpersonálne vzťahy v školskom klube detí – Príbuzní vychovávateľa

Podpora zo strany rodiny je pre vychovávateľky zásadná. U väčšiny vychovávateľiek má rodina pochopenie k domácim prípravám či vytváraní pomôcok v domácom prostredí. „*Moji najbližší ma podporujú, nemôžem povedať, že by ma nepodporovali, ale je fakt, že veľa času trávim zatvorená pri počítači a aktivitami takými, ktoré potrebujem do školy. Našťastie už mám deti 16ročné a 20ročné, takže už ma chápu. A už mi aj pomáhajú.*“ Ako uviedla participantka E, jej rodina ju podporuje. Podobnú skúsenosť má aj

participantka H, aj jej rodina si „zvykla“ na prácu a prípravy, ktoré si veľa-krát musela pripravovať vo večerných hodinách. *„Rodina vníma moju prácu dobre, keďže to robím celý život, tak v pohode. V minulosti som si robievala písomné prípravy, keď som dala deti spať a ja som si robila aj do jedenásť- dvanásť večer... lebo volakedy neboli také možnosti, že by sme si mohli niečo prefotiť, všetko som si musela prekopírovať. Tá príprava musela byť akože od rekreačnej, záujmovej činnosti, príprava na vyučovanie a pomôcky k tomu. Takže bolo to také dosť pracovné a človek, keď začína a máte rodinu, tak bolo toho dosť.“* Profesionálny rozvoj sa v kariérnom systéme vychovávateľa uskutočňuje prostredníctvom tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti sebazvdelávania (zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.). Osobnosť pedagóga sa utvára počas celoživotnej profesijnej dráhy a má v sociálnom kontexte formálnu, neformálnu (neinštitucionálnu) a informálnu dimenziu (sebazvdelávanie) (Pavlov, 2013). Z toho dôvodu je podpora zo strany rodiny nevyhnutnou podmienkou.

Vychovávateľ a učiteľ na primárnom stupni sú významní činitelia, ktorí obohacujú detskú skúsenosť a formujú jeho osobnosť. Spoločnosť kladie na vychovávateľov vysoké nároky a očakáva ich splnenie. Výkon pedagogickej profesie je ovplyvnený osobnostnými vlastnosťami pedagóga, jeho vzťahom a prístupom k deťom a tiež jeho širšiemu okoliu. Mnohí vychovávatelia sú za výsledky svojej pedagogickej činnosti uznávaní nielen deťmi, ale aj ich rodičmi. No nájdu sa aj takí, ktorým sa prirodzenej autority nedostáva. Ak pedagóg nie je pripravený po odbornej stránke alebo ide o problematickú osobnosť, vnímajú to veľmi citlivo deti, ale aj rodičia (Kohoutek et al., 1996). Môžeme povedať, že autorita pedagóga sa odvíja od jeho odborných, charakterových a morálnych vlastností. Je však nutné dodať, že z hľadiska výchovy by sa malo na autoritu vychovávateľa nazerať ako na vzťah, nie črtu osobnosti, vnímať ju ako dlhodobý proces jej budovania, ako súčasť celospoločenských kontextov.

9.3 Aktívny život v školskom klube detí

Výchova a vzdelávanie v ŠKD sa realizuje prostredníctvom praktických činností – aktivít. Aktivity vo voľnom čase sa vzájomne prelínajú, dopĺňajú, podporujú, pričom sa zameriavajú nielen na oblasť oddychu, ale aj na oblasť zábavy či rozvoj osobnosti. Kedysi bol voľný čas zameraný na oddych a rekreáciu. V súčasnosti stúpa jeho význam najmä z pohľadu roz-

voja osobnosti, ktorý je považovaný za spoločensky a pedagogicky veľmi cenný (Titková, 2012). Aktivity v ŠKD majú rôzny charakter a ich cieľom je naplňovať funkcie voľného času. Vychovatelia realizujú nielen pravidelné aktivity, ale aj aktivity príležitostného charakteru. **Príležitostné aktivity** sú neplánované, mnohokrát závisia od aktuálneho počasia, hovorí o tom participantka D: *„Ja prídem do roboty o hodinu skôr, pozriem si prípravu. No a dnes je celkom fajn vonku, dám si vonku pohybovú aktivitu, telovýchovnú oblasť...“* Charakter príležitostnej aktivity v ŠKD vyplýva aj z aktuálnej situácie v škole, na oddelení, prípadne z individuálneho záujmu detí, pokračuje v rozhovore participantka D: *„Sú veci, ktoré sú dané, ktoré neviem zmeniť. Ale ide to od nich. Keď nemajú svoj deň, nepôjdem s nimi na telovýchovu, ale dám tvorenie, relaxačnú činnosť.“*

Podľa Pávkovej et al. (1999) má vychovávateľ pristupovať k obsahu konkrétnej činnosti po zhodnotení vonkajších a vnútorných podmienok výchovy. Dôležité je rešpektovať vek detí, a ak je to možné, vyhovieť aj ich želaniam. K činnostiam príležitostného charakteru, ktoré realizovali naše participantky, patrili aj rôzne príležitostné podujatia ako besedy na aktuálne témy, návštevy divadla, kina, výstavy, športové podujatia, podujatia pri príležitosti vianočných alebo veľkonočných sviatkov (besiedky, koncerty, bazár, trhy, tvorivé dielne) a pod.

Oblúbenou príležitostnou činnosťou je karneval, na jeho organizácii sa podieľala začínajúca vychovávateľka, participantka B: *„V rámci klubu ešte organizujem napríklad Halloween... bolo to veľmi náročné, lebo som bola sama na nich.“* Participantka E uvádza viaceré väčšie podujatia, ktoré organizujú v rámci celooddielových akcií. *„My máme Noc s knihou, a to deti majú rady, potom z takých väčších máme Discogrilačku, to máme ku Dňu detí, to je taký týždeň Detskej radosti a jeden deň v tom týždni máme tú Discogrilačku, tam kolegynky grilujú, máme tam špekáčky a okrem toho tam máme aj tancovanie kvázi so športovými súťažami. Na to sa deti veľmi tešia.“* Participantka I poukázala na podujatia organizované pri príležitosti významných sviatkov: *„Čo sa týka takých veľkých školských aktivít, hovorím, ja mám pod palcom skôr také hudobné organizačné veci, ako napríklad v decembri Vianočná besiedka. Čiže celá organizácia, ozvučenie, pripravenie detí, vlastne celého prvého stupňa, celkového programu. Potom Petržalské vianočné trhy, kde každý rok s deťmi chodím vystupovať s nejakým vianočným tančekom alebo nejakým pásmom. Ďalej akcie v rámci oddelení, napríklad rôzne výrobky pri príležitosti, ako sú Deň matiek alebo Deň otcov, a podobne. Hmm, ďalej akadémia v júni. To je taká veľká koncoročná akcia, kde tiež sa*

môžu dobrovoľne prihlásiť vychovávateľky so svojim oddelením, niečo nacvičiť a vystúpiť.“ Participantka G uvádza ďalšie príležitostné akcie školy: *„Deň jablka, Mikulášska diskotéka, Karneval... robili sme tiež víkendové podujatia, išli sme v sobotu do Tropicaria v Maďarsku alebo do čokoládovne, či v prvý júlový týždeň, cez leto, sme robili tábor pre deti.*“ Ďalším podujatím príležitostného charakteru bola tzv. minigaléria. Tento koncept bližšie priblížila participantka D: *„Minigaléria je zaujímavá, lebo sú tam výstupy od nás vychovávateľov pre deti. Stretneme sa na galérii všetci, sedíme a premietame im, čo všetko sme robili v kluboch. Potom deti vidia, čo každá trieda robila. Že my sme to ohundrali a iná trieda to robila, že wau, ako dobre to vyzerá. Aj to dávame ako spätnú väzbu rodičom.*“ Školy na internetových stránkach uvádzajú aktivity ŠKD, v ktorých ponúkajú činnosti počas celého školského roka. Uvádza sa aj prevádzka ŠKD (najčastejšie v pracovných dňoch od 6.15 do začiatku vyučovania a v popoludňajších hodinách od skončenia vyučovania do 17.30), teda výchovno-vzdelávacia činnosť sa uskutočňuje v ranných hodinách a popoludňajších hodinách. Pri výchovno-vzdelávacej činnosti sa dodržiava pravidelné striedanie oddychových a pohybových aktivít detí s aktivitou súvisiacou s prípravou na vyučovanie. V pláne aktivít ŠKD sa spravidla uvádza, že ide o **pravidelné aktivity** podľa výchovného programu a **príležitostné a sezónne aktivity** formou rôznych podujatí, súťaží a ako spontánna aktivita podľa záujmu detí. Na základe našich zistení sa budeme v nasledujúcich podkapitolách zaoberať výchovnou a vzdelávacou činnosťou v čase mimo vyučovania. Pozornosť budeme venovať konkrétnym činnostiam, ktoré realizovali participantky nášho výskumu v ŠKD.

Spomenuté aktivity sú súčasťou plánovania a ich kvalita závisí od organizácie. Len vytýčením správnych cieľov a navrhnutím vhodných stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti môže vychovávateľ v aktivite dosiahnuť to, čo si stanovil. Deti majú právo byť vopred informované o cieľoch aktivít. Problém môže nastať, ak sám vychovávateľ nemá ujasnené zámery a ciele a nevie ich deklarovať ani deťom vo svojej výchovnej skupine, ani ich rodičom.

9.3.1 Záujmové činnosti ako súčasť výchovy mimo vyučovania

Podľa dokumentu „*Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach*“ sa výchova a vzdelávanie mimo vyučovania v ŠKD realizovali pred zavedením zmien v školskom zákone pravidelne prostredníctvom tematických oblastí výchovy (ŠPÚ, 2009, str. 38). Prvé zmeny nastali v roku 2013, kedy

sa školské stredisko záujmovej činnosti stalo centrom voľného času (ďalej CVČ). Z toho dôvodu bolo potrebné jednoznačne odlíšiť zameranie činností v ŠKD a CVČ. Na základe zmien bola z ŠKD vyňatá záujmová činnosť, ktorá sa následne presunula do kompetencie CVČ. Výchova a vzdelávanie v ŠKD sa pred zavedením zákona realizovali prostredníctvom tematických oblastí výchovy, avšak v súčasnosti sa záujmová činnosť stala dominantou CVČ. Napriek uvedenej skutočnosti sme naším výskumom zistili, že výchova a vzdelávanie v ŠKD sú realizované naďalej prostredníctvom záujmovej činnosti, avšak vychovávatelia ich označovali ako tematické oblasti výchovy.

Z uvedeného vyplýva, že v pedagogickej praxi tak dochádza k nejednotnosti pri zaradovaní tematických oblastí výchovy do režimu dňa ŠKD. Otázne teda zostáva, kam zaradí vychovávateľ tematické oblasti výchovy, keď sa do režimu ŠKD už záujmové činnosti nezaraďujú (Minárechová, 2017). Zmeny v školskom zákone sa dotkli aj záujmových činností v podobe **krúžkov** a v súčasnosti takisto nespádajú pod kompetenciu ŠKD, ako uviedla participantka C: *„Krúžok v rámci ŠKD už sa nerobí, lebo na to prišla vyhláška, že krúžky také, aké sa robili volakedy, teraz sa presunuli do kompetencie centra voľného času. My sme tiež volakedy robievali tie krúžky, ale teraz ja podľa zákona nemôžem počas ŠKD robiť krúžok.“* Záujmová činnosť sa stala dominantou centier voľného času. Vychovávatelia preto musia spolupracovať s rôznymi inštitúciami a ako uviedla participantka B: *„Máme tu aj externé hudobnú školu Yamaha. Naša škola sa dohodla s hudobnou školou, že ona bude prichádzať sem. Čiže tá hudobná škola si prenajíma tieto priestory.“*

Záujmové činnosti sú realizované pod vedením skúsených lektorov, ktorí prichádzajú do škôl v čase mimo vyučovania tak, ako uviedla participantka D: *„V rámci školy externisti chodia robiť krúžkovú činnosť, ale ich povinnosťou je prísť si po tie deti.“* Povinnosť vychovávateľa vo vzťahu k záujmovej krúžkovej činnosti ozrejmla participantka C: *„My ich tam len priamo odprevádzame, odvedieme, pripravíme. Potom buď pôjdeme na ten krúžok pozrieť sa, že ako prebieha, aby sme videli, čo ponúknu tým deťom, čo ich baví, čo ich menej baví, a potom ich aj privedieme naspäť do klubu.“* Keďže záujmová činnosť v súčasnosti spadá pod centrá voľného času, vychovávatelia musia intenzívne spolupracovať aj s CVČ. Na spoluprácu s CVČ poukazuje participantka C: *„S týmito lektormi úzko spolupracujeme. Lektor príde pre nich, ja pripravujem deti. O druhej viem, že bude keramika, tak musím tie deti pripraviť.“* Na spoluprácu ŠKD s rôznymi záujmovými inštitúciami poukázala participantka J: *„Spolupracujeme s rôznymi združeniami.“*

Napríklad s angličtinou. To sú platené krúžky. Chodíme do domu kultúry Lúky, Cik-cak centrum, miestnej knižnice... Prichádzajú k nám ponuky na divadelné predstavenia, takže sme radi, ak nám niekto príde zahrať nejaké divadlo.“ V súčasnosti je teda k dispozícii mnoho záujmových činností, ktoré organizujú rôzne inštitúcie.

Výsledky nášho výskumu poukázali na široké spektrum obsahového zamerania záujmovej krúžkovej činnosti. Išlo predovšetkým o spoločensko-vedné, kultúrno-umelecké, športové a telovýchovné, prírodovedné a technické zameranie. Na rôznorodosť oblastí v rámci záujmovej činnosti aj v rámci školy poukázala participantka A: *„My máme v škole veľmi veľa krúžkov. Od sachu, cez športové hry, keramiku, po hudobné krúžky.*“ Podobne sa vyjadrila aj participantka H: *„...teraz máme rôzne krúžky, krúžok šikovných rúk, výtvarný aj turistický, ten sa volá Túlavé topánky a chodí sa aj cez sobotu a nedeľu, raz do mesiaca.*“

Napriek tejto skutočnosti Kratochvílová (2010) uvádza, že výsledky výskumov hovoria o prehlbujúcich sa trendoch konzumného, spotrebiteľského spôsobu života detí, pričom najviac voľného času trávia pri televízii, počítači, s mobilom. O spotrebiteľskom spôsobe života mladých ľudí, resp. o generácii „pozeračov videí“, hovorí aj Rankov (Gazda, 2018). Autor uvádza, že súčasní mladí ľudia spohodlneli aj pri využívaní digitálnych technológií. *„Facebook je pre mladých ľudí prežitok, pretože je tam veľa písmen. Oni chcú už len videá a obrázky na YouTube a Instagrame. Nepotrebuju čítať, stačí im scrollovať“* (Gazda, 2018).

Výsledky nášho výskumu poukazujú na nadmernú záťaž detí v podobe krúžkovej činnosti, na čo upozornila participantka B: *„Jeden druháčik povedal pani riaditeľke, že on má toľko aktivít, že nemá čas byť sám so sebou. On normálne jej toto povedal a ono to tak je.*“ Všetci vychovávatelia sa jednoznačne zhodli v tom, že deti absolvujú veľké množstvo krúžkov, čím môže dôjsť k psychickému i fyzickému preťaženiu organizmu. Záujmovú činnosť preto chápeme ako jednu z možností zmysluplného využívania voľného času detí, avšak je potrebné zamyslieť sa nad počtom krúžkov. Podľa Kratochvílovej (2010) sa často stáva, že rodičia projektujú svoje záujmy a ambície do dieťaťa. V snahe poskytnúť mu možnosti, ktoré oni v detstve nemali, nútia dieťa navštevovať množstvo krúžkov. Častými chybami, ktorých sa rodičia vo výchove dopúšťajú, sú nadmerné a neúmerné požiadavky na dieťa. Neprimeraná náročnosť môže vyvolať opačnú reakciu ako sú odmietanie či odpor k záujmovej činnosti.

Vychovávatelia zaraďujú jednotlivé tematické oblasti do konkrétnych činností (oddychovej, rekreačnej, sebaobslužnej a prípravy na vyučovanie). Do **rekreačnej** činnosti je možné podľa Minárechovej (2017) zaradiť **spoločensko-vednú** tematickú oblasť výchovy, ktorá sa týka dodržiavania pravidiel pri hre, riešenia konfliktov, schopnosti vyjadriť svoj názor a zároveň vypočuť opačný názor tak, ako uviedla participantka C: „*Keď sa hrajú, aby sa naučili vzájomne rešpektovať jeden druhého... to je mojím cieľom, lebo ono sa pri tej hre každý chce presadiť, každý chce byť vodcom. Ale to vyplýva aj z tej doby, v ktorej žijeme, a potom dosť často dochádza medzi nimi ku konfliktom. Aby sa naučili rešpektovať názor aj druhého.*“ Participantka B sa v rámci spoločensko-vednej oblasti zameriava na rozvoj schopnosti samostatného riešenia jednoduchých konfliktov medzi žiakmi: „*No čo ja najviac vykonávam je, že riešim ich spory a problémy. Snažíme sa to tak, aby si to vyriešili medzi sebou. Ale keď nie sú toho schopní, alebo už sa idú biť a je veľké napätie, tak prídu za nami a my to vyriešime. Nechávame im ten priestor. Pripravujeme ich do života.*“ Ak si však vychovávateľ nedokáže poradiť sám, má možnosť požiadať o pomoc tzv. kouča. Spoluprácu s koučom opísala participantka D: „*Škola normálne platí kouča. Každý vychovávateľ má nárok na kouča. Keď potrebujem, mám nejaký konflikt v triede, tak po dohode môžem mať svojho kouča. Ak je taká trieda, že neviem ju zvládnuť.*“ V rámci rekreačnej činnosti môžu vychovávatelia uplatniť telovýchovnú a **zdravotnú** tematickú oblasť výchovy. Participantka C realizuje túto činnosť nasledujúcim spôsobom: „*Zdravotnú časť zvykneme aj v triede robiť. Moji štvrtáci vlani robili aj obväzovanie, že ako poskytnúť prvú pomoc pri zlomenine a také veci. V prvom rade, keď je úraz, že aké číslo treba vytočiť. Tieto základné údaje.*“ Do **oddychovej** činnosti vychovávatelia zaraďujú napr. **pracovno-technickú** tematickú oblasť v podobe fyzicky nenáročnej manuálnej činnosti. Tematické oblasti výchovy sú, samozrejme, prispôbené aj aktuálnemu ročnému obdobiu, ako uvádza participantka I: „*Keďže je zima, zimné obdobie, väčšinou vyrábame to, čo súvisí so zimou. Sú to rôzne výrobky z rôznych materiálov.*“ Na aktivity podobného charakteru poukázala participantka B: „*Napríklad pohľadnice sme robili. Pováčšine to zaujme deti, že ideme niečo lepiť, strihať.*“ V rámci pracovno-technickej oblasti výchovy uplatňuje participantka D tvorivé aktivity: „*Trebárs v triede sa robia aktivity na priateľstvo, tak si pripravím s nejakou šnúrou alebo kľbkom. Cez zručnosť nejakú aktivitu tvorivú. Čiže mám jemnú motoriku, tvorím tam náramky priateľstva. Najviac deti tvoria, strihajú, lepia – to je klasika.*“

Taktiež hlina. Snažíme sa nastavovať také veci na jemnú motoriku hlavne pre prváčikov.“ Oddychovú činnosť realizuje participantka B prostredníctvom výtvarných aktivít: „Oni si strašne radi vyfarbuju. Ja som tak prekvapená z toho, že oni si tak krásne vedia v klude vyfarbovať a pre nich je to vlastne relaxačná činnosť. Doma asi také nerobia, oni si pri tom jednoducho oddýchnu, lebo majú byť z čoho unavení.“

Vychovávateľa striedajú jednotlivé tematické oblasti výchovy tak, aby sa všetky vystriedali v priebehu dvoch týždňov. Na striedanie jednotlivých tematických oblastí výchovy poukázala aj participantka J: *„Samozrejme, striedame všetky tematické oblasti výchovy. Ja sa zameriavam na hudobnú výchovu a etiku, ale všetkých šesť tematických oblastí výchovy striedam.“* Všetky vychovávateľky participujúce na našom výskume uviedli, že v rámci striedania výchovných oblastí berú ohľad aj na rozvrh hodín detí, ako uviedla participantka C: *„Keď má dieťa doobeda telesnú výchovu, tak poobede už telovýchovnú, zdravotnú a športovú oblasť nemôžem zaradiť, lebo pre dieťa to nie je dobré. Tie oblasti tam musia byť a každý deň sa musia vystriedať a na tieto oblasti sa musíte pripraviť.“*

V časti záujmové činnosti sme uviedli príklad spolupráce participantky J s inými záujmovými združeniami, ale aj ďalšie participantky hovorili o spolupráci s rôznymi **mimoškolskými organizáciami**. Participantka E uvádza, že na deti má táto spolupráca dobrý vplyv, keď sa vzdelávajú v rôznych oblastiach aj mimo školy *„Často chodíme do Centra voľného času (CVČ) , tam ich dosť tak oslovujeme. Či už je to cez tvorenie s hlinou, vypalovanie v peci, maľovanie na sklo, maľovanie na hodváb. Tak tam chodíme do CVČ. Potom spolupracujeme s Mestským centrom kultúry. Tí nás pozývajú na divadielka a na filmové predstavenia, na rozprávkové teda, čo sa týka poobedia. Chodíme do knižnice na rôzne čítania s porozumením, alebo na besedy so spisovateľkami...“*

Podobne aj participantka H chodí v rámci ŠKD do kina, divadla, CVČ. *„No teraz napr. ideme do knižnice, keď budeme mať Marec mesiac knihy. Potom nám sem chodia robiť besedy. Robia sa výtvarné súťaže tiež v spolupráci s CVČ, oni nám ako dajú materiál, čo my máme urobiť, a potom to zanesieme a oni nás ohodnotia. A deti to baví, deti sú rady. Boli sme sa pozrieť aj v televízii, ako vyzerá výroba relácií.“* Spolupráca s mimoškolskými organizáciami sa realizuje v rámci školy, prípadne v priestoroch danej organizácie. Participantka G má tiež skúsenosti s mimoškolskými organizáciami. *„Keď som bola na predchádzajúcom pracovisku, tak tam ko-*

legyňa zohnala spoluprácu zo seniorského stacionáru. Ľudia prišli do školy na program Úcta k starším. Predtým som bola v Centre detskej tvorivosti. Tiež chodievame do divadla, knižnice, do bubnovej školy a tak rôzne.“ Ak sú v oddeleniach ŠKD deti napr. zo športovej triedy, tak vychovávatelia ŠKD spolupracujú s trénermi týchto detí. Spolupráca ŠKD sa osvedčila aj so špeciálnym pedagógom, s koordinátormi projektov a programov, ktoré škola realizuje, s rôznymi občianskymi združeniami, mestskou knižnicou, políciou, miestnou galériou či miestnou televíziou, s lekármi, ochrancami prírody, s klubom dôchodcov... To motivuje ŠKD k príprave rôznych podujatí, osláv, výstav, spoločných výletov a pod.

9.3.2 Oddychové a rekreačné činnosti vo výchove mimo vyučovania

Obsah výchovy sa podľa Kratochvílovej (2010) realizuje prostredníctvom praktických činností rôzneho charakteru, ktorými sa naplňujú funkcie voľného času i výchovy. Vychovávatelia kladú dôraz na oddychovú činnosť žiakov. Miera únavy a potreba oddychu má individuálny charakter. Optimálne je, ak si každý žiak zvolí činnosť podľa vlastnej preferencie. Žiaci, ktorí nemajú dostatok príležitostí na oddych, sú preťažení najmä po psychickej stránke. Podľa Pávkovej (1999) následne reagujú vzdorovitým správaním, nepozornosťou a odmietaním poslušnosti. Mnohí žiaci strávia v ŠKD veľa hodín, čoho dôsledkom môže byť nechutenstvo, poruchy spánku či neurotické reakcie. Podobne vníma dôsledky nedostatku odpočinku u detí aj participantka C: *„Keď vidím, že to dieťa príde o siedmej do školy a o piatej odchádza zo školy, to ako keby pracovalo. Toto je viac než pracovná doba, lebo desať hodín je v tých istých priestoroch. Pre dieťa je to psychicky náročné. Tam už vidíte tú neurózu, ale aj iné prejavy psychického rázu.“* Práve preto je nesmierne dôležité, aby vychovávatelia kladli dôraz na **oddychovú činnosť** detí, ktorú je možné realizovať mnohými spôsobmi. Participantka D bližšie priblížila spôsob realizácie oddychovej činnosti: *„Maličky strašne radi čítajú. Vankúšiky, lahnúť si, oddýchnuť si, prečítať rozprávku. Radi chodia do knižnice. Máme krásnu knižnicu. Ja som mala aj so štvrtákmi, chcela som ich zaujať, tak som im púšťala šum mora. Relax môže byť aj o tom, že každý si nájde svoj kútik, používame tichý hlas v triede, oddychujeme.“* V ŠKD je možné oddychovú činnosť realizovať v prípade, že sú miestnosti vhodne materiálne zabezpečené kreslami, kobercami či kútikom. V opačnom prípade volí vychovávateľ také činnosti, ktoré zodpovedajú stupňu únavy väčšiny detí (Pávková et al., 1999). Na rôznorodosť foriem a obsahu od-

dychovej činnosti poukázala participantka I: „*Či už sú to voľné rozhovory na oddelení, rôzne hry, odpočinok na koberci, prezeranie detských časopisov a podobne. Keď si deti oddýchnu, ideme von.*“ Z nášho výskumu vyplýva, že po obede dochádza k realizácii oddychovej činnosti a po nej nastáva rekreačná činnosť.

Pri voľbe obsahu a foriem **rekreačnej činnosti** je potrebné brať ohľad na to, že uvedená činnosť má poskytnúť predovšetkým odreagovanie a zároveň prispieť k vyrovnaní jednostranného zaťaženia organizmu pri vyučovaní (Pávková et al., 1999). Vychovávateľky participujúce na našom výskume uviedli, že rekreačnú činnosť realizujú v prípade vhodného počasia najčastejšie na školskom dvore prostredníctvom pohybových hier. Spôsob realizácie rekreačnej činnosti priblížila participantka B: „*Máme dvor. Oni potrebujú ten pohyb. Oni tam lietajú a majú svoje hry. Naposledy mali také, že hľadanie pokladu. Samy si nakreslili mapu a hrali sa, že hľadajú poklad. Chalani hrajú futbal. Keď máme také dni, že sa nedá ísť von, tak sú celí hotoví. Vždy keď sa dá, ja s nimi idem čo najskôr von.*“ V prípade nepriaznivého počasia realizovali vychovávatelia rekreačnú činnosť formou pohybových hier v telocvični: „*Máme telocvičňu, malú aj veľkú. Tam máme aj náradie,*“ uviedla participantka C. Možnosti realizácie rekreačnej činnosti vo veľkej miere závisia od materiálno-technického vybavenia školy, na čo poukázala participantka D: „*Máme krásne ihrisko, preliezky... My máme úžasný priestor. A ešte máme jazierko a tam veľký altánok. Taktiež využívame ihrisko Jamu.*“ Vychovávatelia realizovali rekreačnú činnosť aj formou pohybových hier v parku alebo formou športových hier a športov, ako sú plávanie či korčuľovanie. Činnosti vo voľnej prírode spájali s ochranou prírody a tvorbou životného prostredia. Na prepojenie rekreačnej a prírodovedno-environmentálnej oblasti poukázala participantka I: „*Zajtra je napríklad prírodovedno-environmentálna. Tam môže byť napríklad kŕmenie vtáctva do blízkej prírody.*“ Pávková et al. (1999) uvádza, že jedinou ochranou pred preťažovaním žiakov a prostriedkom na odstránenie únavy sú oddych a pohybová aktivita v čase mimo vyučovania. Zaradovanie oboch typov činností je nutné z hľadiska zdravotného, psychologického aj pedagogického.

9.3.3 Sebaobslužné činnosti vo výchove mimo vyučovania

Vychovávateľky participujúce na našom výskume viedli deti k sebaobslužným činnostiam, teda k hygienickým a kultúrnym návykom – k samostatnosti, starostlivosti o vlastnú osobu, svoj zovňajšok a majetok (ovládať

základné hygienické návyky, udržiavať poriadok v školských a osobných veciach, osvojiť si požadované vzory spoločenského správania a pod.). Participantka D rozvíja sebaobslužné činnosti nasledujúcim spôsobom: „*Raz za čas máme advisory, také triedne schôdzky. Berú si hubky, tie čistiacie veci, a si upratujú triedu sami. Tak raz do mesiaca. Upratovanie, to decká baví. Čo doma ich nebaví, tak tu áno.*“ Vychovávatelia dbajú na budovanie návykov na udržiavanie poriadku a čistoty či osobnej hygieny. Podmienkou úspechu pri rozvoji sebaobslužných činností podľa Pávkovej (1999) je pravidelnosť, pevný denný režim, dôslednosť a trpezlivosť. Podpora sebaobslužných návykov má veľký význam. Čím skôr si dieťa návyk osvojí, tým lepšie. Dôležité je, aby si sebaobslužné návyky deti zautomatizovali a stali sa súčasťou ich celoživotných návykov. Realizácia sebaobslužných činností sa výrazne podieľa na formovaní kladných charakterových vlastností detí.

9.3.4 Príprava na vyučovanie vo výchove v školskom klube detí

Ďalšia činnosť, ktorá spadá pod kompetencie vychovávateľa, je príprava detí na vyučovanie. Ide o činnosti, ktoré súvisia s plnením školských povinností prostredníctvom písomnej a ústnej prípravy (Melcerová in Adamíková, Kubovičová, Melcerová et al., 2015). Príprava na vyučovanie môže mať podľa Pávkovej (2014) rôznu podobu. Či už ide o plnenie domácich úloh, opakovanie, precvičovanie učiva formou didaktických hier, alebo konkrétnu aplikáciu poznatkov z vyučovania počas rekreačnej činnosti, dôležité je vytvoriť deťom vhodné podmienky na vypracovanie domácich úloh, najmä pokojné a tiché prostredie. Na obsah uvedenej činnosti vplývajú predovšetkým požiadavky rodičov, učiteľov, čas pobytu dieťaťa v ŠKD, priestory a materiálne vybavenie, počty detí v oddeleniach, organizácia a chod ŠKD či individuálne osobitosti detí (Hájek, Pávková et al., 2003). Vychovávatelia uviedli, že v rámci svojej výchovno-vzdelávacej činnosti sa môžu podieľať na prípravách detí na vyučovanie len v tom prípade, ak si to rodičia detí želajú. Nie všetci rodičia si želajú, aby si ich dieťa robilo domáce úlohy v rámci ŠKD. Tejto požiadavke sa prispôsobili aj vychovávatelia ŠKD, ako uvádza participantka B: „*My máme pravidlo, že nerobia si úlohy v škole. Proste domáca úloha sa robí doma.*“ Príprava na vyučovanie si podľa Pávkovej (1999) vyžaduje spoluprácu všetkých, ktorí sa na nej podieľajú. Výsledky nášho výskumu poukazujú na skutočnosť, že je dôležité vyjadrenie zo strany rodičov tak, ako uviedla participantka I: „*Rodičia písomne nám*

museli oznámiť v zrkadielkach, či si želajú, aby deti písali domáce úlohy. Čo však neznamená, že budú len tak sedieť, takže mám pripravené rôzne pracovné listy. V podstate si dieťa cibri pamäť či rozvíja tvorivosť, aj keď úlohy píše až doma.“ Podobne aj participantka G uvádza, že je dobré mať vyjadrenie od rodičov, čo sa naučila až neskôr praxou. *„...skúsenosti som naberala až časom, ja som chcela, aby si decká písali úlohy, ale potom som zistila, že je dobré dať rodičom ‚zrkadielka‘ na podpis, či chcú alebo nechcú, aby deti písali úlohu.*“ Aj podľa Pávkovej (1999) môžu byť v ŠKD žiaci, ktorí na želanie rodičov vypracovávajú domáce úlohy doma. V tom prípade ich vychovávateľ zamestná samostatnou tichou prácou, optimálne podľa ich záujmu. V prípade, že rodičia povolia deťom pripravovať sa na vyučovanie v ŠKD, vychovávateľ musí zabezpečiť vhodné psychohygienické podmienky (čistota, teplo, svetlo, pokojná atmosféra) a materiálne podmienky (pomôcky, priestor). Podľa Pávkovej (1999) pre písanie domácich úloh má veľký význam správne zaradenie do denného režimu.

9.3.5 Harmonogram činností v školskom klube detí

Organizácia režimu dňa v ŠKD má svoju štruktúru, pozostáva z viacerých opodstatnených činností, pričom všetky typy činností z časových dôvodov nie je možné zaradiť v priebehu jedného popoludnia. Režim dňa by mal byť podľa Pávkovej (1999) usporiadaný tak, aby vyhovoval požiadavkám psychohygieny. Z tohto dôvodu by v harmonograme dňa nemali chýbať oddychové a rekreačné činnosti. Nakoľko deti počas vyučovania prevažne sedia, majú nedostatok pohybu, dôležitou súčasťou režimu dňa sú preto pohybové aktivity formou rekreačnej činnosti. Vychovávateľia v našom výskume uviedli, že ich činnosť závisí od toho, v ktorej časti dňa je realizovaná (či má ranný alebo popoludňajší charakter). Harmonogram rannej činnosti priblížila participantka C: *„Ja mám aj ranné. Keď ráno začínam, tak to začína od 6.30 do 8.00. To je taká zberná trieda. Tam prídu všetky deti, zapisujem mená, ktoré prichádzajú, a zapisujem aj čas. Tam väčšinou sa deti hrajú a potom ich odvádzam do jednotlivých tried.*“ Na obsah činnosti v zbernej triede pred začiatkom vyučovania poukázala aj participantka D: *„Nemáme daný žiaden plán. Niektorí si čítajú, niektorí si len tak ležia. Lebo hovorím, že ráno je ráno, že ráno sa má človek prebúdzajúť, má sa nastaviť. Ja osobne tam chodím veľmi rada ráno. Buď si tam čítame, alebo sa len tak rozprávame.*“ Ukončenie ranného pobytu v ŠKD priblížila participantka C:

„O 7.45 to začíname už rozpúšťať. Kontrolujem, či má každý školskú tašku. Oni majú aj kópu vecí, keď idú na florbal alebo na gitaru, tak majú tieto inštrumenty so sebou. A treba kontrolovať, aby aj tieto veci si so sebou zobrali.“ Harmonogram dňa vychovávateľov v škole pokračuje v prípade, že niektorý učiteľ z pedagogického zboru nie je prítomný, vtedy ho musí vychovávateľ zastupovať tak, ako uviedla participantka I: „Ak vypadne nejaká učiteľka, tak ostávame učiť, potom nabiehame na ŠKD. Čiže celý deň sme v škole. Ak sa nesupluje, idem domov a nastupujem o 12.30.“ V prípade, že vychovávateľ nemusí zastupovať, svoj ranný pobyt ukončí odchodom domov, potom nastupuje na popoludňajšiu zmenu, takže jeho pracovný čas v daný deň sa delí na dve etapy. Uviedla to aj participantka C: „Pokiaľ nezastupujem, tak mám voľno. To voľno buď využijem na svoje prípravy, môžem byť v areáli školy, alebo idem domov a doma to urobím. To už je záležitosť každého vychovávateľa. Naspäť sa vraciame na 11.05. O tej 11.30 čakáme na ukončenie vyučovania. Teraz deti si pôjdu umyť ruky, treba trvať na tom, aby si zobrali lístky na obed, a ideme s nimi na obed. O 12.30 nastupujem do svojej triedy.“ Pávková et al. (1999) takisto zdôrazňuje dodržiavanie hygienických návykov detí, najmä v tých zariadeniach, kde deti trávajú celý deň, teda po vyučovaní odchádzajú do ŠKD. Dodržiavaním hygienických návykov a návykov správneho stravovania je možné výrazne prispieť k zachovaniu či zlepšeniu zdravia detí. Podobný režim dňa popoludní opísala aj participantka J: „Deti sa schádzajú do triedy. Mám oddelenie zložené z dvoch tried. Deti prídu do triedy, nájdu si svoje miesto. Vybavia si telefonáty – rozhovor s rodičmi. Potom sa pozbierame a deti mi porozprávajú, čo bolo v škole, aké majú problémy. Chceme, aby sa mi vyžalovali. Potom urobíme hygienu – umyť ruky. Prídeme z obeda, máme odpočinkovú činnosť, potom ideme von, nasleduje príprava na vyučovanie a potom striedame tematické oblasti výchovy.“

Jednotlivé činnosti v ŠKD mali rôznu postupnosť, na čo poukázala participantka C: „Do 14.00 je to oddychová časť. Od druhej hodiny sa odchádza s deťmi na rekreačnú činnosť von. Tá musí prebiehať vonku. Potom, keď sa vrátíme o tej 15.00, tam máme ďalšiu časť – olovrant – a potom začnú robiť prípravu na vyučovanie, ktorá je tak do 16.15 až 16.30. Od 16.30 do tej 17.00 je už taký voľný program, také individuálne hry. Klub je do 17.00.“ Pávková et al. (1999) uvádza, že príprava žiaka na vyučovanie by mala nasledovať až po dôkladnom oddychu a rekreácii, odporúča sa zhruba po 15.00 hodine. Participantka D kladie dôraz na to, aby deti pred odchodom z ŠKD upratovali priestor triedy: „Tých 16.20 začínajú deti už upratovať zbernú triedu, aby

bol poriadok. Od 16.30 máme kludový režim. Už čakáme len na rodičov. Buď číta vychovávateľka, alebo striedavo čítajú deti, ktoré tam sú.“ Koncept zbernej triedy uviedli všetky vychovávateľky participujúce na našom výskume. Do zbernej triedy prichádzajú deti z rôznych ročníkov ráno pred začiatkom vyučovania a potom popoludní približne po 16.00 hodine. Na výhodu konceptu zbernej triedy poukázala participantka D: *„Oni v podstate sa stretávajú aj s inými triedami a premixávajú sa. Je to také preventívne aj voči šikane, lebo sa poznajú medzi sebou tie deti a nehanbia sa.“* Keďže do zbernej triedy prichádzajú žiaci z celého primárneho stupňa, nevýhodou je nedostatočný priestor, na čo poukázala participantka B: *„Tam je kúsoček miesta, a aj to je obsadené tretiakmi, štvrtákmi.“* Podobnú skúsenosť má aj participantka A: *„A potom sa stane taká vec, že v jednej triede je proste 40 detí natlačených.“*

Podľa Pávkovej (1999) k celkovému pocitu pohody a spokojnosti detí a vychovávateľov v ŠKD môže prispieť práve vhodné usporiadanie, využitie materiálnych podmienok a priestorové zabezpečenie. Požiadavkám duševnej hygieny zodpovedá také prostredie, ktoré rešpektuje vekové a individuálne zvláštnosti detí, poskytuje dostatok podnetov na rozvoj osobnosti, pôsobí esteticky a vyhovuje potrebám pokoja, pohodlia a bezpečia. Prostredie ŠKD je dôležité hodnotiť aj z pohľadu vychovávateľov, nakoľko prispieva k ich spokojnosti. Iba spokojný a vyrovnaný vychovávateľ môže pre deti vytvárať pohodové prostredie, ktoré je v rámci výchovy mimo vyučovania také dôležité.

Súhlasíme s Pávkovou (1999), ktorá tvrdí, že prostredie a vybavenie ŠKD má byť podnetné, príjemné a zároveň pokojné, tiché a priestranné, nakoľko výrazný psychologický význam má dostatočná veľkosť priestoru a jeho členenie vzhľadom na počet detí. Na riešenie uvedeného problému poukázala participantka D: *„Máme štvrtácke triedy zberné. Na každej chodbe je jedna zberná trieda. Čiže bēčkarská chodba, to je 1.B, 2.B, 3.B, 4.B. Všetky tie bēčkarské triedy sa zgrupujú po 16.00 do tej zbernej.“* Ak disponuje základná škola dostatočným priestorovým aj personálnym zabezpečením, je možné danú situáciu riešiť uvedeným spôsobom. Zberná trieda je dostupná pre deti väčšinou do 17.00 až 17.30, čo potvrdila participantka I: *„Zber začína pred pol piatou. ŠKD je do 17.30, kde tú hodinu sú dve kolegyne. Vždy dve, ktoré strážia deti do tej 17.30.“* Za účelom lepšej prehľadnosti uvádzame harmonogram činností v tabuľke 4.

Tabuľka 4: Organizácia činností v ŠKD (zdroj: výpovede participantiek)

Režim dňa a organizácia činnosti	
6.00–7.45	Príchod detí do zbernej triedy v ŠKD Voľné činnosti podľa záujmu detí Oddychová činnosť
7.45–8.00	Presun detí do tried na vyučovanie
11.05–11.30	Príchod vychovávateľa do ŠKD
11.30–12.30	Hygienické návyky Obed v školskej jedálni
12.30–14.00	Príchod detí do ŠKD Oddychová činnosť Záujmová činnosť
14.00–15.15	Rekreačná činnosť – pobyt vonku
15.15–16.00	Olovrant Príprava na vyučovanie
16.00–17.30	Presun detí do zbernej triedy Individuálne hry
16.20–16.30	Upratovanie zbernej triedy
16.30–17.30	Preberanie detí rodičmi Odchod detí z ŠKD

9.3.6 Pomôcky a materiály/Didaktické prostriedky v školskom klube detí

Takmer ku každej činnosti alebo aktivite potrebujú mať vychovatelia dostatok **pomôcok a pracovného materiálu**, čo sa v našom výskume ukázalo ako problematická oblasť. Nie všetci vychovatelia totiž majú dostupné všetky potrebné pomôcky a z toho dôvodu musia prispôbiť jednotlivé aktivity dostupnosti materiálu, ktorým disponujú. Vychovatelia v mnohých prípadoch financujú materiál na aktivity z vlastných prostriedkov. Ak ide o odpadový materiál, ten si spravidla zbierajú sami tak, ako to uviedla participantka C: „*Rolky zbieram ja sama. Keby som povedala, že mi doneste, tak by bol zase problém, lebo si nedonesú.*“ Podobne si aj participantka E odkladá zostatkový materiál pre deti na aktivity v ŠKD. „*Teraz začína olympiáda, tak mi napadlo, že si s deťmi urobíme pochodeň. Rozmýšľala som, ako to omotám. Odkladala som si už dlhšie rolky od papierových kuchynských*

servítok. Aj takýmto štýlom my fungujeme. “Školy sú príspevkovými organizáciami a riaditelia škôl by sa mali snažiť získavať peniaze aj z iných zdrojov. Aj samotné ŠKD môžu žiadať o peniaze z rôznych dotačných programov prostredníctvom **vlastných projektov**. Tieto možnosti však nevyužívajú. Buď o nich nevedia, alebo majú problém s písaním projektov. V tejto oblasti by sa mali vzdelávať všetci, jednak vedenie školy jednak vychovávateľa.

Za súčasného stavu sú vychovávateľa odkázaní na triedny fond a finančnú pomoc rodičov detí. Túto skutočnosť bližšie opisuje participantka C: *„Keď potrebujem niečo dokúpiť, tak je mi to možné vyplatiť aj z triedneho fondu. Nemáme vlastný zdroj na to vytvorený. Ešte našťastie, že tá ochota je zo strany rodičov. Ako veľmi som vďačná rodičom, že také veci dotujú.“* V podobnej situácii je aj participantka I, pretože ako hovorí: *„My fungujeme na princípe, že na začiatku školského roka vyberáme dobrovoľné príspevky od rodičov, aby sme mali pomôcky na fungovanie s deťmi, na prácu s nimi.“* Finančnou stránkou v profesii vychovávateľa sa budeme podrobnejšie zaoberať v ďalších podkapitolách, nakoľko sa táto oblasť ukázala ako problematická a vychovávateľmi negatívne hodnotená najmä v štátnych, prípadne cirkevných základných školách. V súkromných základných školách sa táto oblasť ukázala ako bezproblémová. Vychovávateľa pôsobiaci v základných školách súkromného charakteru nemajú problém s dostupnosťou pomôcok, čo potvrdila participantka A: *„V prípade, že nakupujeme my, tak to máme potom preplatené. Máme aj kopírku dole, ktorú môžeme používať. Ale vlastne máme 50 eur na týždeň na všetky materiály a pomôcky, ktoré potrebujeme.“*

9.3.7 Metódy a princípy výchovy v školskom klube detí

Medzi najčastejšie metódy, ktoré využívali vychovávateľa vo výchovno-vzdelávacej činnosti, patrilo **pozorovanie**. Túto základnú pedagogicko-diagnostickú a zároveň didaktickú metódu využíva aj participantka I: *„Ja hlavne dosť využívam metódu pozorovania, hlavne čo sa týka oblastí správania.“* Podľa Mertina a Krejčovej (2012) je možné prostredníctvom pozorovania získať významné informácie o deťoch, ale i o celom kolektíve. Pozornosť venujú vychovávateľa rôznym javom alebo prejavom správania, ktoré zohľadňujú v ďalšom prístupe k deťom. Uvedená metóda vedie vychovávateľov k intervencii v prípade detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Každodennou metódou, ktorú uplatňujú vychovávateľa pri práci s deťmi, je **rozhovor**. Touto metódou vychovávateľa aktivizujú žiakov a prebú-

dzajú záujem o novú tému. Naše zistenie je v súlade s tvrdením Pávkovej (2014), ktorá uvádza, že vychovatelia majú dostatok príležitostí na individuálne rozhovory s deťmi, pričom majú možnosť všímať si rôzne prejavy neverbálnej komunikácie. Pri komunikácii vo výchovnom procese v ŠKD sa dôraz kladie na predovšetkým citové aspekty vzťahu medzi vychovávateľom a dieťaťom.

Podľa Skalkovej (2007) sa jednotlivé metódy (pozorovanie, rozhovor) uplatňujú súbežne a vo vzájomnom prepojení, pričom nie sú od seba oddelené. Optimálne je, ak obe spomínané metódy vychovávateľ kombinuje tak, ako uviedla participantka I: „*Ak vidím, že dieťa nejaké problémy má, tak sa rozprávame. Je tu taký problém, treba ho vyriešiť.*“ Pávková et al. (1999) zdôrazňuje, že vychovávateľ nikdy nesmie odmietnuť vypočuť dieťa. Záujem vychovávateľa o problémy detí posilňuje dôveru, pričom je základnou podmienkou úspešnosti výchovného pôsobenia. Príkladom môže byť výrok participantky A: „*Keď som im pomohla vyriešiť také nejaké problémy životné a že naozaj som ich počúvala a nezamietla som to pod koberec, tak tým som si tak vybudovala nejaký ten vzťah s nimi.*“

V rámci motivácie využívajú vychovatelia **rozprávanie**, o čom sa zmienila participantka I: „*Rozprávame sa na nejakú tému. Máme komunitný kruh.*“ Rozprávanie v kruhu prebieha nenásilným spôsobom. Túto metódu preferuje aj participantka D: „*Každý dostane slovo. Kto nechce slovo, dá stopku pred seba, že nechce rozprávať. Čiže nie je to žiadne nútenie. Je to akási reflexia v triede na koberci.*“ Uplatnením uvedenej metódy vychovávateľa priblížia deťom to, čo bude náplňou daného popoludnia. Petlák (2004) tvrdí, že táto didaktická metóda sa využíva najmä vtedy, ak má učivo predovšetkým výchovné poslanie, pričom sa najčastejšie uplatňuje v nižších ročníkoch.

Často používanou metódou v práci vychovávateľa je **diskusia**, ktorou sa rozvíjajú nielen komunikačné zručnosti detí, ale podľa Skalkovej (2007) sa deti učia koncentrovať pozornosť, trpezlivo vypočuť druhého, pružne reagovať a formulovať vlastné stanovisko. Na náročnosť vedenia diskusie poukázala participantka C: „*Oni všetci naraz chcú hovoriť a toto je ohromne náročné. Ja som taká z toho vyčerpaná a unavená, lebo korigovať, kedy, kto a ako hovorí po jednom a každý musí dostať slovo.*“ Vedenie diskusie v ŠKD si vyžaduje bohaté skúsenosti a zručnosti vychovávateľa. Skalková (2007) odporúča pri uplatnení tejto metódy upraviť priestor triedy tak, aby deti sedeli zoči-voči, napríklad v kruhu.

Ďalšou metódou, ktorú uplatňujú vychovávatelia v ŠKD, je **hra**. V súčasnosti mnohé inovatívne prúdy zdôrazňujú význam hry ako didaktickej metódy. Podľa Pávkovej (1999) patrí hra k najobľúbenejším činnostiam vo voľnom čase detí. Ide o významný prostriedok výchovného vedenia, pričom v mladšom školskom veku tvorí náplň rekreačných a oddychových činností. Využívajú ju predovšetkým učitelia najnižších ročníkov základnej školy. Deti sa prostredníctvom hry učia dodržiavať stanovené pravidlá. Uvedená metóda podporuje rozvoj socializácie a vedie k sebakontrolle (Skalková, 2007). Vychovávateľky participujúce na našom výskume používajú rôzne hry zamerané na rozvoj komunikačných zručností, logického myslenia detí, či na rozvoj slovnej zásoby, na čo poukázala participantka C: *„Používam hry – mesto, zvierá, vec. Táto hra ide. To sa osvedčilo. U prvákov, keď som mala, tak tam na rozšírenie slovnej zásoby, keď preberali písmenká M – vymyslieť čo najviac slov na písmenko M. My tomu hovoríme tlačiareň.“*

Hry používajú vychovávatelia aj na rozvoj kognitívnych procesov tak, ako uviedla participantka C: *„Oni musia na to prísť. Pochopiť to. To je také na logické uvažovanie, rozvoj koncentrácie a pamäť sa tam precvičuje.“* Vychovávatelia nepoživali len hry s pravidlami, ale aj hry voľné, ako poznamenala participantka B: *„Oni sa chcú hrať. Ja im nechávam priestor, nech sa hrajú, lebo oni po tom úplne bažia.“* Na potrebu hry najmä v popoludňajšom čase poukázala participantka D: *„Dnešné deti sú prepodnetované. Mám pocit, že doobeda fičia na 150 %. A naozaj v tom klube je to citelné už ten obed, že oni potrebujú vypnúť. Naozaj ten klub je poobedný čas, ten rest time, a využívame ho na oddych.“* Vychovávatelia uvádzali, že najčastejšie používanými hrami sú hry so stavebnicami a spoločenské hry. *„Veľmi často hráme spoločenské hry, ktoré ich tiež veľmi bavia, a chlapci, tí buď šach, alebo lego, to je veľmi populárne,“* vyjadrila sa participantka A. Na ďalšie hry obľúbené u detí poukázala participantka D: *„Máme herňu a tam sa hrajú voľne. Máme tam pingpong, stolný futbal, kalčeto.“* Kvalitné materiálne a technické vybavenie školy umožňuje zahrnúť do činnosti ŠKD aj uvedené hry. Účinnosť hry sa podľa Petláka (2004) znásobuje, ak sa pri nej využívajú hračky a rôzny materiál.

Obľúbenými metódami z pohľadu vychovávateľov boli **zážitkové metódy**. Podľa Kratochvílovej (2010) možno uvedené metódy využívať takmer v každej oblasti činnosti vo výchove vo voľnom čase, pričom deťom zostávajú nezabudnuteľné zážitky, ktoré obohacujú ich osobnosť o vlastné skúsenosti a lepšie sebazpoznanie. Zážitky zo zaujímavých stretnutí pozitívne zhodnotila participantka D: *„Stále sa s niekým stretávame, stále niekam*

chodíme. V rámci hviezdy týždňa teraz boli v JOJ-ke, minulý týždeň Hevier. Múzeum prírodovedné, technické. V rámci prírodnej oblasti chodíme upratovať Draždiak. Proste stále a stále niečo tu je.“

Vychovávatelia vo svojej činnosti veľmi často uplatňovali **metódu hodnotenia**. Proces hodnotenia opísala participantka C: „Mne sa najviac osvedčila metóda hodnotenia. Akonáhle začneme hodnotiť a nehodnotím ja, nechám hodnotiť deti. Urobíme si aktivitu a hodnotia to deti. Že čo sa im na tomto páčilo, čo sa im nepáčilo. Ako by to chceli vylepšiť, čo by navrhli k tomu. To je taká spätná väzba by som to nazvala.“ Kratochvílová (2010) uvádza, že metódy hodnotenia dávajú deťom spätnú väzbu o ich postupe a výsledkoch. Potrebné je deti viesť k hodnoteniu vlastného konania, pričom samy zhodnotia, aký postup zvolili, kto sa na čom podieľal, čo bolo pre ne problematické a na čo sú mimoriadne hrdé. V rámci hodnotenia je dôležité stanoviť presné kritériá a viesť deti k sebahodnoteniu, na čo poukázala participantka C: „Keď použijete viackrát túto metódu, naučia sa hodnotiť spravodlivo. Ale treba začať od prvého ročníka.“

Okrem vyššie uvedených metód vychovávatelia uplatňovali pri práci s deťmi aj viacero **princípov**. Tak ako sme uviedli v teoretickej časti publikácie, na výchovu vo voľnom čase sa vzťahuje *princíp dobrovoľnosti a pluralizmu, princíp demokracie a humanizmu, princíp cielavedomého zamerania, princíp slobodnej voľby, princíp mravnosti a tolerancie, princíp tvorivej klímy a princíp optimizmu a radosti*. Vychovávateľky participujúce na našom výskume potvrdili, že uvedené princípy vo výchove uplatňujú. Každá z vychovávateľiek sa snažila pri výchovno-vzdelávacej činnosti uplatňovať princípy demokracie a humanizmu, na čo poukázala participantka B: „Ja ku každému dieťaťu pristupujem rovnako, bez predsudkov, ku každému rovnocenne a s láskavosťou.“

Na princíp **dobrovoľnosti**, ktorý sa spája s dobrovoľným rozhodnutím dieťaťa na základe vlastného záujmu, voľby aktivít, činností, spôsobu trávenia voľného času, poukazuje participantka B: „Ten, kto sa chce ísť hrať, ide sa hrať. Nieкто si chce kresliť, tak má tam, samozrejme, vyložené fixky. Nechám ich sa vyhrať. Tie deti fakt potrebujú si samy režírovať to poobedie, lebo to doobedie majú režírované vyučovaním, potom ešte rodičmi, čo im všetko nakážu, krúžky a neviem čo. Proste tie deti potrebujú mať, že ja sa rozhodnem, čo chcem robiť.“ Možnosť voľby pri výbere činností dáva deťom aj participantka C: „Ja im dám vždycky na výber – urobíme aktivitu alebo si idete troška zahrať? Oni chcú urobiť hneď aktivitu a potom sa môžu hrať, lebo potom sa im ťažko prerúša tá hra. Podľa správnosti by to malo byť naopak.“

Ale vždycky dám voľnosť. Nech si vyberú.“ Kratochvílová (2010) uvádza, že možnosť výberu predpokladá alternatívy, o ktorých sú deti informované a na základe toho si vyberú preferovanú možnosť.

V rámci výchovy vo voľnom čase uplatňovali vychovávatelia **princíp demokracie a humanizmu**, charakterizovaný právom detí slobodne vyjadrovať svoje názory tak, ako uviedla participantka B: *„Dneska sme sa bavili, čo hovorili rodičia o vysvedčení doma, a oni majú zvyk, že všetci chcú všetko, hlásia sa, každý chce povedať. Ja im ten priestor dám.*“ Kratochvílová (2010) uvádza, že je nesmierne dôležité poznať názory detí, zameranie ich záujmov, rešpektovať právo na prejavenie vlastného názoru a vytvárať podmienky na uplatnenie nápadov detí. Dôležité je preto ponechať priestor na sebaujadrnenie, čo úzko súvisí s **princípom sebarealizácie v atmosfére optimizmu a radosti**. Na to, aby deti slobodne vyjadrovali svoje názory, je nevyhnutné vytvoriť pozitívnu pedagogickú klímu na základe dôvery, ktorá vytvára pocit bezpečia. Na tvorbe pozitívnej klímy sa podieľa aj participantka D: *„Mojím poslaním je, aby sa dieťa cítilo bezpečne a príjemne. Aby tam bol ten pocit bezpečia a dôvery.*“

Vychovávatelky uviedli, že vo svojej činnosti uplatňujú **princíp mravnosti a tolerancie**, teda vedú deti k rešpektovaniu cudzích názorov. Je nesmierne náročné viesť deti k tolerancii a rešpektovaniu odlišných názorov. Naše zistenie potvrdila odpoveď participantky B: *„My ich učíme počúvať seba navzájom. Lebo oni keď sa vyjadria, už potom vyrušujú, už nie je zaujímavý názor niekoho iného, keď oni si povedali svoje. Oni sa vlastne nevedia počúvať. Sú veľmi inteligentné, ale na tomto zlyhávajú, že nedokážu počúvať a rešpektovať názor iného.*“ Participantke D sa osvedčilo v podobných situáciách zavedenie pravidiel: *„Snažíme sa v našej škole tie pravidlá, aby sa dodržiavali. Stále deťom vravím, že pravidlá sú nie len pre nás, ale dôležité sú aj pre rodičov, aj v práci a všade v živote je potrebné, aby sa tolerovali, akceptovali a dodržiavali pravidlá dané v každej komunite.*“ Vhodným spôsobom, ako viesť deti k rešpektovaniu iných názorov, kultúr či odlišností, je uplatňovať v rámci výchovy rôzne hry, čo zdôraznila participantka D: *„Keď sa pravidlá nedodržiavajú, tak nenechám to plávať. Ak sa niekto správa neúčtivo, tak pripravím nejakú aktivitu, hru, niečo o úcte.*“ Najmä pri hrách, vzdelávacích či iných aktivitách, preferujú vychovávatelia z hľadiska usporiadania podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu **skupinovú formu výchovy**. Skupinovú prácu v rámci výchovy je vhodné použiť na rozvoj tolerancie, spolupráce či socializácie. Deti v skupinách majú rozdelené funkcie pri plnení spoločnej úlohy. Skupinovú formu výchovy uplatňuje aj

participantka C: „Robíme aj skupinové práce, že spoločne niečo tvoria. Teraz robili ako lego technik a robili to v skupinkách. Každá skupina mala vytvoriť. Museli robiť v skupinách a teraz dohodnúť sa v tej skupine. Toto je najhoršie, tá dohoda v skupine. Lebo jeden chce takto, druhý chce takto a teraz, aby sa naučili v tej skupine spolupracovať. Ináč by to tam nefungovalo.“

9.3.8 Ďalšie kompetencie vychovávateľa

Súčasťou práce vychovávateľa je administratívna činnosť týkajúca sa **vedenia pedagogickej dokumentácie**. Každodennou dokumentáciou, s ktorou vychovávateľa pracujú, je **triedna kniha**. Spôsob zápisu do triednej knihy ozrejmla začínajúca participantka A: „Mám vlastnú triednu knihu, tú musíme vypisovať. To, čo sa tam píše, nemám úplne ujasnené. Zatiaľ to píšem ceruzkou. Väčšinou si to teda robím tak, že zapisujem do kalendára, čo sme robili, a stade prepisujem do triednej knihy.“ Najmä pre začínajúcich vychovávateľov sa ukazuje ako problematické orientovať sa vo vedení pedagogickej dokumentácie. Obsah zápisu do triednej knihy bližšie opísala participantka C: „My máme triednu knihu ako denník vychovávateľa. Máte tam takisto dátum, podpis, vzdelávacia oblasť, príprava na vyučovanie, akú aktivitu robíte, a píšete sa takisto aj chýbajúci.“ Za obsah triednej knihy zodpovedá každý vychovávateľ sám, ale priebežne ju kontroluje vedúci vychovávateľ, na čo poukázala participantka D: „Tú kontrolujem každý mesiac. Čiže to je taká byrokratická vec, ktorá sa musí robiť. Oni si píšete a ja to kontrolujem, že čo tam chýba. Číta to aj rodič, máme to v elektronickej forme. Takže mne záleží, aby to tak aj vyzeralo. Nemám rada, keď sa tam napíše niečo, čo tam má byť podľa nejakých plánov, a nerobí sa to. Čiže ja som rada, keď si ako rodič prečítam, čo naozaj moja dcéra v tom klube robila.“

K pedagogickej dokumentácii vychovávateľa patrí evidencia **osobných spisov detí**, ktoré podľa participantky B obsahujú nasledujúce údaje: „Tu je napísané, kedy kto chodí kam. Info o krúžkoch, olovrantoch. To sú také spisy o každom dieťati. To som vyplňala ja aj s rodičmi.“ Osobné spisy dieťaťa obsahujú základné osobné údaje o dieťati, informácie o predpokladanom rozsahu denného pobytu dieťaťa v ŠKD, pričom pomáhajú vychovávateľovi orientovať sa najmä v krúžkovej záujmovej činnosti detí. Aj pre vychovávateľa s 33ročnou pedagogickou praxou je náročné mať prehľad o každom dieťati, preto odporúča opierať sa o údaje uvedené v osobných spisoch detí: „To každý vychovávateľ musí vedieť, že ktorý deň, aký krúžok ktoré dieťa má. Každý to musí mať napísané, ináč si nezapamätá. Lebo robíte svoju aktivitu

a medzitým ešte aj na krúžok vám odchádzajú. Musíte na veľa vecí myslieť naraz. Lebo kým ja sa naučím, že kedy oni odchádzajú a kedy sú tie krúžky, kedy prichádza, odchádza. Musím mať systém. Keď nemám systém, tak som odpísaná. “ Na dynamiku v ŠKD vzhľadom na veľké množstvo krúžkov upozorňuje aj participantka I: „*Dnes je tých krúžkov veľa, takže treba ustriechnuť, kde sa nachádza, kto ho vyzdvihne, kto ho vráti späť a tak ďalej. Číže je tu veľká dynamika.*“ Proces výchovy v ŠKD je veľmi dynamický, nakoľko sa počas popoludnia striedajú rôzne činnosti – od relaxačnej, cez rekreačnú, po prípravu detí na vyučovanie. Do týchto činností navyše zasahuje aj krúžková záujmová činnosť žiakov, preto vychovávatelia opisujú život v ŠKD ako hektický.

Vychovávatelia sa v rámci pedagogickej dokumentácie podieľajú na tvorbe **výchovného programu**, ktorého súčasťou sú výchovné plány, výchovné osnovy a výchovné štandardy vypracované v súlade so školským vzdelávacím programom. Výchovný program je podľa zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť, pričom podľa našich zistení ho vypracováva vedúci ŠKD a zverejňuje ho riaditeľ školy. V súlade s uvedeným zákonom sa o výchovnom programe zmienila vedúca vychovávateľka, participantka C: „*Výchovný program sa vypracuje podľa toho, čo vydalo MŠVVaŠ SR, a tam je nejaký vzor a to treba vypracovať. Vypracováva sa to na 4 roky a potom sa to reviduje v priebehu rokov, ale musí to byť schválené pedagogickou radou a musí to byť aj zriaďovateľom schválené. Výchovný program vytváram ja. Potom ide výchovný plán – tam sú vlastne jednotlivé oblasti výchovy, koľko aktivít urobí každá vychovávateľka za celý školský rok. Najmenší počet môže byť 18. Mesačné plány robím pravidelne. Pre každého vychovávateľa treba vytvoriť aj rozvrh hodín. Na to je tabuľka a podľa nej to vytváram pre každého vychovávateľa.*“

Ďalším dokumentom, na ktorého tvorbe sa podieľa vedúca vychovávateľ, je školský poriadok. Uvedený dokument predkladajú vedúci vychovávateľia riaditeľovi školy a po prerokovaní s pedagogickou radou je dokument zverejnený na verejne prístupnom mieste v ŠKD. V kompetencii vedúcich vychovávateľov je i napĺňanie úväzkov pre svojich kolegov, na čo poukázala participantka C: „*Ja som tá kompetentná, ktorá za to zodpovedá. Zatiaľ to lepím ja. To je to najnáročnejšie, aby som teda pre každého našla ten úväzok.*“ Napĺňanie úväzkov sa podľa našich zistení ukázalo ako veľmi problematické, preto mu budeme venovať osobitnú pozornosť v podkapitole 9.6.

K výchovno-vzdelávacej činnosti sa musí každý vychovávateľ zodpovedne pripraviť. Výsledky výskumu poukazujú na nutnosť **príprav** pre výchovno-vzdelávaciu činnosť vychovávateľa. Postup pri tvorbe stručných príprav nám opísala participantka A: „Napíšem si, čo potrebujem. Koľko to asi bude trvať a napíšem si v nejakých krátkych bodoch, že čo budem robiť.“ Na nutnosť tvorby príprav poukázala participantka B: „Vyžaduje si to prípravu, lebo napríklad sa mi stalo, že išla som s nimi robiť také pohľadnice, mala som premyslené, ako to spravíme, a zistila som, že mi chýba lepidlo.“ Práve preto je nesmierne dôležitá precízna príprava na výchovno-vzdelávaciu činnosť nielen začínajúceho vychovávateľa, ale aj pre vychovávateľov s niekoľkoročnou praxou, na čo poukázala participantka D: „Mám rada, keď som pripravená. Aj keď z prípravy neurobím nič, ale som pripravená.“

Pri tvorbe príprav vychovávateľa môžu čerpať z rôznych **zdrojov**. Ide predovšetkým o **literatúru**, z ktorej čerpala aj participantka A: „Chodím po knihkupectvách. Tam, keď dačo nájdem zaujímavé, tak to sa snažím. Tam sa dá veľmi veľa vecí použiť z toho. Teraz sú veľmi populárne také spájačky, takže tie mám kúpené a tie kopírujem.“ Oblúbeným literárnym zdrojom pre vychovávateľov bol pracovný zošit pod názvom „Veselo je v školskom klube“. Vychovávateľa používali rôzne úlohy k tematickým oblastiam výchovy, pomocou ktorých upevňovali vedomosti a zručnosti detí. Uvedenú publikáciu pozitívne zhodnotila participantka C: „To je taký pracovný zošit, teraz čo sa vydalo. Ale vždycky vyhladáam a vytiahnem iba niečo, prerobím to a to im dám robiť. Takže toto mi pomáha.“ Spomínaný pracovný zošit používa pri svojej práci aj participantka I: „Mám pripravené rôzne pracovné listy. Mám ich prefotené a každý si jeden vyberie a spracúva ho.“ Vychovávateľa čerpajú aj z publikácií zameraných na vysoko efektívne učenie, na čo poukázala participantka D: „Je to úžasná kniha, takže veľmi veľa aktivít ja odtiaľto čerpám.“ Vychovávateľa sa pri tvorbe príprav opierajú aj o **materiály**, ktoré dostávajú v rámci **ďalšieho vzdelávania**, a ako poznamenala participantka C: „Tam sú vyslovene námety. Ja keď som bola na školení k pro-sociálnej výchove, tak lektorka nám preposlala kopu hier a toto som ja všetko vytlačila a majú to vychovávateľa k dispozícii.“ Vychovávateľa s dlhoročnou pedagogickou praxou čerpajú inšpiráciu aj zo **starších príprav**. Významným zdrojom informácií sa v súčasnosti stal pre vychovávateľov **internet**. Inšpiráciu pri tvorbe príprav hľadá na internete participantka B: „Keď s nimi robím niečo zamerané skôr tak výtvarne, tak je také, že Pinterest a tam je veľa takých vecí. Tam sú priamo aj postupy odfočené. To som veľakrát použila.“

Považujeme za dôležité podotknúť, že je potrebné zamyslieť sa nad kvalitou materiálov dostupných na internete, na čo poukázala participantka A: *„Ja sa ale neviem stotožniť s materiálom, ktorý vyrobia iní vychovávatelia. Ja si to potrebujem urobiť po svojom, tak ako sa to mne páči.“* Najčastejšie vychovávatelia čerpali inšpiráciu z internetu ako Pinterest, zborovňa, prípadne iné portály, ku ktorým sa vyjadrila participantka J: *„Teraz sú tie možnosti na internete. Sú tam rôzne nápady, pozriem si, ako sa to robí.“* Nevýhodou používania podobných zdrojov môže byť nízka kvalita ich obsahovej úrovne.

Vychovávateľ sa v ŠKD nepodieľa iba na činnostiach, ktoré sme uviedli v podkapitolách 9.3.1 až 9.3.4, ale zabezpečuje aj organizačné činnosti súvisiace s chodom a so zabezpečením ŠKD, prípadne školy. K zabezpečeniu chodu ŠKD patrí **zastupovanie** v prípade, že nie je prítomný učiteľ. Na organizácii zastupovania sa podieľajú vedúci vychovávatelia, ako poznamenala vedúca vychovávateľka, participantka D: *„Veľmi rada chodím z času na čas zastupovať na prvý stupeň. Mám vlastne na starosti aj zastupovanie celého prvého stupňa. Čiže pokiaľ niekto vypadne z prvého stupňa alebo z klubu, ja som tá, ktorá kombinatoricky vymýšľa, ako to má vyzeráť, kto kde pôjde.“*

Nároky na odbornosť vychovávateľa majú vzostupnú tendenciu. Postupne mu pribudla aj časť vzdelávacej činnosti (a to nielen v rámci prípravy žiakov na vyučovanie). Navyše, v porovnaní s učiteľmi, musí vychovávateľ pracovať s deťmi, ktoré už môžu byť unavené z predchádzajúceho vyučovania. Vychovávateľ na rozdiel od učiteľa nedisponuje pevnou časovou jednotkou (45 minút) so stabilným časovým rozvrhom, a ani pevnými a záväznými požiadavkami (skôr menej záväznými programami výchovno-vzdelávacích činností). Ale na rozdiel od učiteľa mu chýbajú kvalitné učebné materiály, aktuálne metodiky, často aj učebné pomôcky a didaktická technika, adekvátne priestory s materiálovým vybavením... Na udržanie disciplíny detí nemá žiadne účinné „donucovacie prostriedky“, ktorými disponuje učiteľ. Disciplínu si musí udržať vľúdnosťou, milým úsmevom, pekným slovom a zaujímavými aktivitami. Aby zaujal deti, musí byť pružný a kreatívny. V tom je sila osobnosti vychovávateľa.

Je však evidentné, že práca vychovávateľa je relatívne voľnejšia ako práca učiteľa, čo dáva pomerne široký priestor improvizáčnej činnosti. Jeho nevýhodou je pracovná doba rozdelená na dve časti, pretože ťažisko práce vychovávateľa spadá do skorých ranných a popoludňajších hodín. Ako je možné vidieť, vychovávateľ sa okrem realizácie oddychovej a rekreačnej činnosti či príprav na vyučovanie musí podieľať na vedení pedagogic-

kej dokumentácie. Každý vychovávateľ denne pracuje s triednou knihou a osobným spisom dieťaťa. Vedúci ŠKD sa podieľajú i na tvorbe výchovného programu, školského poriadku a napĺňaní úväzkov pre ďalších vychovávateľov.

9.4 Možnosti profesijného rastu vychovávateľa

Permanentný prísun nových zdrojov informácií, rýchle životné tempo, ale i potreba každodennej reflexie na meniace sa podmienky a požiadavky spoločnosti prirodzene privádzajú vychovávateľov k potrebe ďalšieho vzdelávania a neustáleho skvalitňovania profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon ich výchovno-vzdelávacej činnosti. Všetky vychovávateľky participujúce na našom výskume prejavili **záujem** o ďalšie vzdelávanie. Na nevyhnutnosť ďalšieho vzdelávania, predovšetkým v pedagogických profesiách, poukázala participantka A: *„No podľa mňa to je tak vo všeobecnosti, že človek, to je jedno, či učiteľ alebo vychovávateľ, by sa mal nejako ďalej vzdelávať.“* Podobne sa vyjadrila aj participantka B, ktorá uviedla: *„Akože ja mám takú potrebu v sebe. Ja sa chcem tak nejak vzdelávať viacej. Chcela by som sa do toho tak viac vnoriť, lebo mám zodpovednosť za deti a keď chcem sa s nimi niekde dopracovať, tak musím sa trochu viac v tom vyznať.“* Výsledky nášho výskumu poukazujú na skutočnosť, že ďalšie vzdelávanie vychovávateľov nie je povinné, čo potvrdzuje odpoveď participantky A: *„U nás na tejto škole pani riaditeľka nevyžaduje nejaké akreditácie a podobne. Ale ponúkajú nám rôzne kurzy, ktoré máme aj zaplatené.“* Ďalšie vzdelávanie na báze dobrovoľnosti potvrdila aj participantka I: *„Hmm, nevyžaduje sa ďalšie vzdelávanie, ale dobrovoľne áno. Pokiaľ vychovávateľ sa chce v niečom vzdelávať.“*

Vychovávateľky na vedúcej pozícii sa dovzdelávali cez funkčné vzdelávanie, ako to uvádza participantka E: *„Mám za sebou funkčné vzdelávanie, aj to je potrebné, keďže som vo funkcii. Absolvovala som dvojročné funkčné vzdelávanie. To už mám, našťastie, za sebou. Ale to máte zase len na 7 rokov, potom sa to musí inovovať zase.“* Svoj postoj k ďalšiemu vzdelávaniu vychovávateľov sme už prezentovali. Aj podľa Pávkovej (2014) je nevyhnutné ponúkať vychovávateľom rôzne formy štúdia (napr. špecializačné, rozširujúce a pod.). Ďalšie vzdelávanie vychovávateľov by malo byť povinnou súčasťou profesie a jednou z podmienok vyššieho platového ohodnotenia.

Z hľadiska obsahu a foriem si vychovávatelia dopĺňajú vedomosti prostredníctvom **samoštúdia**. „Ja sa venujem samoštúdiu tento školský rok. Študujem diagnózy tých detí, ktorých je stále viac a viac. Pretože ja mám v triede dvoch žiakov s menšími poruchami správania aj učenia,“ uvádza participantka I. Zdrojmi informácií v rámci samoštúdia sú predovšetkým dostupná odborná literatúra alebo internet. Participantka E uvádza, že si kurz našla cez internet. „Ja som napríklad si našla cez sociálnu sieť jedno dievča, ktoré robilo servítkovú techniku, robilo ‚dekupáž‘ a to ma zaujalo, išla som do Bratislavy. Tak som na to nabehla a už som v tom zručná. A veľmi sa mi to s deťmi osvedčilo... aj kolegynkám som to ukázala a tiež sa im to páči.“

V rámci ďalšieho vzdelávania vychovávatelia preferovali – a aj absolvovali – **rôzne školenia, kurzy, semináre, workshopy, besedy**, zamerané na rozvoj asertívneho správania, prosociálnej výchovy, komunikačných zručností, outdoorové aktivity, používanie informačno-komunikačných technológií vo výchove mimo vyučovania či krízovú komunikáciu s rodičmi. Uvedené kurzy boli realizované rôznymi organizáciami, najčastejšie metodicko-pedagogickými centrami. Participantka H si spomína na vlastné školenia: „Tiež sme chodili do Bratislavy, MPC-čka vždy niečo organizovali, alebo voľakedy bola ešte aj taká organizácia Množiny, tam sme chodili.“ Nakoľko participantka A pracuje s nadanými deťmi, prínosne zhodnotila obsah kurzu „Rešpektovať a byť rešpektovaný“ zameraný na rozvoj komunikačných zručností: „Je to pre mňa veľmi obohacujúce. Naposledy bolo, že ako máme s dieťaťom komunikovať a ovládať svoje emócie. Je to veľmi zaujímavé. Aké slová a aké vety máme používať, aké nie, ktoré sú také, že dieťa nahnevajú v nejakej vypätej situácii, a podobne.“ Participantka C poukázala na rôznorodosť kurzov, ktorých sa zúčastnila: „Pred dvoma rokmi som skončila... týkalo sa to telesného oslabenia. Telovýchovné prvky a športové prvky pre deti, ktoré sú oslabené. A tam som sa tiež naučila také všelijaké hry a také cviky, ale skorej v rámci hry. Potom som absolvovala mediálnu výchovu a ďalej prosociálnu výchovu na školení v MPC. Odtiaľ som dostala od lektorky veľmi veľa materiálov a aktivít... to som všetko vytlačila a majú to vychovávatelia k dispozícii.“

Ďalšie vzdelávanie vychovávateľov považujeme za veľmi prínosné, nakoľko výhodou je nielen rozvoj profesijných kompetencií, ale aj nadobúdanie nových skúseností. Je to prospešný zdroj poznatkov, z ktorého môže čerpať celý kolektív vychovávateľov. Na výhody absolvovania rôznych foriem ďalšieho vzdelávania veľmi jasne poukázala participantka C: „Získam

skúsenosti, stretávam tam iné kolegyne a vždycky sme sa porozprávali, ako sa to robí u nich. A tieto skúsenosti sú obrovské a dôležité... my sami sme sa hrali, aby sme sa to naučili. Tolko vecí som sa tam naučila... tréningy pamäti a koncentrácie, tolko cvičení, čo ja môžem pri týchto deťoch uplatniť.“

K výhodám ďalšieho vzdelávania patrí nielen rozvoj profesijných kompetencií, získanie bohatých materiálov a inšpirácií, ale aj aplikácia získaných vedomostí a zručností v ŠKD. Motiváciou zúčastniť sa ďalšieho vzdelávania bolo aj „zbieranie kreditov“ za účelom zaradenia do vyššej platovej triedy. Na túto skutočnosť poukázala participantka C: *„Keď idete na školenia, chcete nazbierať kredity, aby ste mali príplatok. Keď už nič iné tí vychovávatelia nemajú, tak aspoň to. Aj my potrebujeme prežiť.“*

Finančné ohodnotenie vychovávateľov sa podľa našich zistení ukázalo ako veľmi negatívny aspekt v tejto profesii (priemerný hrubý mesačný plat vychovávateľa je v súčasnosti 739 eur), ale až 41 % opýtaných vychovávateľov pritom uviedlo, že pracuje na nižší pracovný úväzok, ako je stanovené legislatívou. Súčasná legislatíva im totiž predpisuje 27 hodín priamej výchovnej činnosti týždenne, čo v 3. a 4. ročníku ZŠ nie je možné dosiahnuť pre rozsah vyučovacej povinnosti žiakov.

Už dlhodobo sa očakávajú zmeny v kontinuálnom vzdelávaní vychovávateľov ŠKD. Je nevyhnutné, aby sa vychovávatelia (podobne ako učitelia) systematicky vzdelávali. Malo by ísť o sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí, ktorého cieľom by bolo získavať, udržiavať, obnovovať, zdokonaľovať, rozširovať a dopĺňať profesijné kompetencie pedagogického zamestnanca. Kontinuálne vzdelávanie nemôže zostať na dobrovoľnej báze, aj u vychovávateľov je preto potrebné zaviesť kreditový systém, ktorý bude súvisieť s klasifikačným postupom vychovávateľa s náležitým finančným ohodnotením.

9.5 Potenciál povolania vychovávateľa

Touto kategóriou definujeme pozitívne aspekty v práci vychovávateľa. Vychovávatelia vo svojej profesii pozitívne hodnotili predovšetkým **blízky vzťah k deťom**. Podľa Háječka et al. (2008) patrí uvedená vlastnosť medzi dôležitú črtu osobnosti vychovávateľa, ktorá je podmienkou pre úspešné vykonávanie pedagogického povolania. K osobnostným charakterovým požiadavkám na výkon profesie vychovávateľa patrí podľa Kasáčovej (2004) najmä pozitívny vzťah k deťom. Dôležité sú však aj ďalšie vlastnosti ako

spravodlivosť, mravnosť, česťnosť, zodpovednosť, taktnosť, tvorivosť, empatia, autentickosť či kongruencia. Na blízky vzťah k deťom poukázala participantka A: *„Páči sa mi tá práca s deťmi a to, že mám s nimi taký priateľský blízky vzťah. Človek má strašne blízko k tým deťom oproti učiteľovi. Keď si tak spomeniem, ako keď ja som chodila do klubu, tak to tak vôbec nebolo. Ja mám s tými deťmi naozaj taký blízky vzťah.“*

Náš výskum ukázal, že vzťah medzi vychovávateľmi a deťmi je intenzívnejší ako vzťah medzi deťmi a učiteľom, pretože ako uviedla participantka C: *„Páči sa mi to, že mám taký užší vzťah s tými deťmi. Ten učiteľ si to odučí, dá známky a už nepozná príliš deti z inej stránky. Ja deti poznám aj z inej stránky. Nielen z tej, že toto sa dokáže naučiť. Ja vidím, že je citlivý na toto, nevie napríklad pekne kresliť, ale je zase ochotný, pomáha druhým deťom.“* Na pozitívne vzťahy medzi deťmi a vychovávateľmi poukázala aj participantka D: *„Tie deti ináč vnímam, ináč ich vidím. Každé dieťa má ten svoj príbeh. Máme kultúru, že si tu tykáme, máme taký užší vzťah s deťmi.“*

Výsledky výskumu poukazujú na to, že pozitívny vzťah vychovávateľa s deťmi zohráva významnú motivačnú úlohu, čo potvrdzuje odpoveď participantky I: *„Je to dobrý pocit, že im niečo odovzdám, že sa niečo naučia. Vidím ten úsmev.“* Spokojnosť detí vníma ako spätnú väzbu aj participantka D: *„Tá práca má zmysel naozaj. Úsmev a spokojnosť dieťaťa, keď vidím, tak ja som fakt potom šťastná.“* Naše zistenia sa zhodujú s tvrdením Pávkovej (2014), ktorá uvádza, že vzťahy medzi vychovávateľmi a deťmi sú väčšinou menej formálne a uvoľnenejšie ako medzi učiteľmi a žiakmi, pričom sú podmienené najmä osobnosťou vychovávateľa.

Vychovávatelia pozitívne hodnotili **flexibilitu a voľnosť** v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti. Kratochvílová (2010) tvrdí, že práca vychovávateľa je voľnejšia, odbremenená od striktných požiadaviek kurikula, čo ponúka široký priestor tvorivej činnosti. Na túto skutočnosť poukázala participantka A: *„Tu na mňa nikto nestriehne, že či dneska dačo urobím alebo neurobím. Ak sa rozhodneme, že ideme dnes vonku, tak ideme vonku.“* Flexibilitu v profesii vychovávateľa v porovnaní s učiteľskou profesiou pozitívne hodnotila aj participantka C: *„Páči sa mi, že na tú aktivitu nemám tak striktné vymedzený čas. Aktivita môže u mňa trvať 15 minút, 20 minút, ak toto nejde, tak zmením niečo. Nie je to tak, že prísne vymedzený čas, že musím tých 45 minút ako na vyučovaní, ale je tam taká určitá voľnosť. A vždy sa prispôbim tým deťom. Aj podľa toho, aké sú unavené. Učiteľ vlastne musí odučiť aj vtedy, keď je to dieťa unavené a nevláda.“* Vychovávateľ nemá pevnú normu v podobe organizačnej jednotky s trvaním 45 minút so stabilným časovým rozvrhom,

a ani pevné a záväzné učivo. Nevýhodou je tiež, že vychovávateľom chýbajú kvalitné učebné či metodické materiály, potrebné pomôcky (Kratochvílová, 2010). Uvedené aspekty spadajú pod negatíva výkonu profesie vychovávateľa, preto im venujeme pozornosť v nasledujúcej kapitole.

Všetky účastníčky výskumu sa zhodujú na tom, že **výchova detí** je pri ich povolani to najdôležitejšie. Povolanie vychovávateľky vyhovuje participantke E a nevie si pre seba predstaviť žiadne iné. *„Ja už som skúšala aj inú prácu, keď som zostala na materskej, tak som potom išla pracovať do obchodu s kvetinami. Pol roka som to skúšala, ale potom som si povedala, že nie, musím sa vrátiť, pretože, **toto je to, čo chcem**.“* Vrátila sa kvôli práci s deťmi do ŠKD a preto, že ju *„deti veľmi motivujú“*. Ani participantka H by súčasnú prácu nevymenila z toho dôvodu, že väčšinu času trávi s deťmi. *„Tak ja mám rada deti. A práca s deťmi ma baví. Jednoznačne práca s deťmi skorej ako s dospelými. Nevieť si ani predstaviť inú prácu... a tak s tými deťmi ma to baví, mám to rada... ako svoje vnúčatká, tak v práci len pokračujem ☺.“* Ďalej zo svojej dlhoročnej praxe v ŠKD dodáva, že vychovávateľ by mal byť facilitátorom, aby bolo dieťa chápané ako rovnocenný partner.

Po skončení vyučovania deti potrebujú **oddych, uvoľnenie**. ŠKD má ukázať deťom **inú tvár školy**, vyplýva to z vyjadrení všetkých participantiek. *„Tie deti sa potrebujú nejako uvoľniť, po škole si trochu oddýchnuť,“* hovorí participantka F. Rovnako na to poukazuje aj participantka E: *„...lebo predsa v tej triede je to o vedomostiach, ale keďže som vychovávateľka, tam je to o takom nejakom **inom ponímaní toho života** detí.“* Participantka H uvádza, že jej toto povolanie veľmi vyhovuje a učiteľkou by nechcela byť z viacerých dôvodov. *„Ja by som nechcela učiť. Mňa táto práca baví... je kreatívnejšia, pre mňa je kreatívnejšia, a môžem si, nechcem povedať, že robiť, čo chcem, ale je tu viacej voľnosti. Ten učiteľ má určite presnejšie vymedzené učivo, čas a všetko... no toto povolanie je aj o tej voľnosti.“*

Rovnaký názor má aj participantka G, ktorá by tiež nechcela pracovať ako učiteľka, pretože podľa jej slov v ŠKD vytvára pre deti vlastný svet. *„...ja hovorím, ja túto prácu naozaj zbožňujem. Nevieť si predstaviť, že by som bola učiteľka, ani by som to nechcela robiť, pretože tam máte všetko nalinajkované. Ja mám rada **slobodu**. Toto je pre mňa úplne krásna vec. Ale zasa slobodu, odtiaľ potiaľ. Samozrejme, sú tam iné veci, ale ja cítim slobodu. Ja aj teraz, keď chcem s dečkami robiť to, tak to robiť budem. A učiteľky? Majú nalinajkované.“*

Ako uvádza Janášová (2017) sloboda rozhodovania je pre vychovávateľov významným pojmom. Na význam slobody v rozvoji dieťaťa poukazuje

participantka H: „...*dieťa, keď sa má rozvíjať, tak potrebuje svoju slobodu a voľnosť ako strom, keď rastie. Lebo v škole sa primárne vzdelávajú, ako všetko v poriadku, ale potom už poobede... tam už si to predstavujem, možno idylicky, aby to bolo celé také napríklad s prírodou spojené, nejaké prírodné ihrisko, prípadne kontakt so zvieratkami, alebo nejaké políčko.*“ Participantka považuje slobodu a oddych za dôležitý faktor v oblasti výchovy dieťaťa v ŠKD.

Potenciál ŠKD je podľa participantky G v **preventívnom vplyvaní na deti**, pričom za základ svojej práce nepovažuje množstvo úloh, ktoré sa v ŠKD stihnú urobiť, ale spracovanie zážitkov, ktoré deti prežili doobeda. „*My môžeme v ŠKD preventívne vplývať na tie deti. Vychovávame ich, aby si vedeli zadeliť čas, rozvíjame jemnú motoriku... Sadneme si, rozprávame sa s deťmi, čo zažili v škole. Aké majú z toho pocity? Toto je pre mňa poslanie. Pre mňa nie je ani gro, že urobíme 5 vecí za týždeň, nie. Pre mňa je gro to, aby si deti oddýchlili, aby sme riešili to, kde mali problémy...*“

Vo vzťahu vychovávateľov a detí ide o **vzájomné obohacovanie**. Podľa slov participantiek nejde o materiálne veci, ale o energiu, úsmevy, kontakt, informácie. Participantka F uviedla: „...*tak mám rada deti a tie deti majú toľko energie a tú energiu odovzdávajú aj mne. Vidím, že majú záujem, že chcú niečo robiť.*“ O energii detí a o jej odovzdávaní hovorí aj participantka E. „*Aj keď mám už vyšší vek, stále je čo zo mňa odovzdávať tým deťom a ja zasa veľmi rada od detí prijímam. Takže deti ma strašne obohacujú aj tým, aké sú úprimné a také dobroprajné, tak je to také pre mňa pozitívne. Myslím si, že pri nich nestarnem, ja sa stále cítim taká, že ako keby som skončila školu, a stále čakám na tie výzvy, a to ma tak nejak posúva... Lebo keby ma tá práca nebavila a keby som ja tým deťom nechcela odovzdať to, čo vo mne je, tak asi by som tu nebola.*“

Na vnímanie vzťahu vychovávateľa a dieťaťa poukázala aj participantka E: „*Pre mňa je to také, také vzájomné obohacovanie sa. To sa mi aj na mojej práci páči... myslím, že dôležitý je taký ten každodenný kontakt s tými deťmi. Lebo tam naozaj, aj tie úsmevy na tej tvári, vyžaruje z nich dobro, tak to vás tak nejak posúva, nabudzuje... Nie sú to žiadne, ja neviem, materiálne veci ani nič.*“ Podobne to chápe aj participantka H, ktorá dnešnú generáciu porovnáva so staršou generáciou detí v ŠKD. „*Pred pár rokmi nedošli deti, že by tú vychovávateľku, učiteľku vystískali. Ani moje deti, ja si nepamätám. Ale tieto decká sú úplne iné, že aj medzi sebou majú veľa lásky, prídu a vystískajú vás.*“ Vychovávateľka si spomenula na všetky deti, ktoré doteraz vychovávala: „...*každé dva roky mám 25 alebo 30 detí, už sa mi tie*

mená miešajú... ja na mená nemám hlavu, ja potrebujem tváre. Akože tváre si pamätám a banujem, že som si nenechala z každého ročníka aj fotku. Teraz sa pozriem na fotku a sa mi všetko vybaví. Ale mená mi vypadávajú...“ Deti odovzdávajú vychovávateľkám **spätnú väzbu aj prostredníctvom výrobkov**. Participantka G je v novej škole v ŠKD necelý mesiac a od detí dostala spätnú väzbu vo forme obrázkov. *„Chýba mi spätná väzba, ale nie od detí. Od detí mám, včera som dostala 4 valentínky.“* Spätnú väzbu dostáva aj participantka H nielen od detí, ale aj od rodičov. *„Na konci roka chodia rodičia, že to aj toho človeka poteší, že vyslovene poďakovať sa za to, čo sme pre tie deti urobili. Tak to je taká odmena. No minulý rok sme tu mali takú mamičku, ktorá nám ďakovala, objímala nás a plakala... človeka to veľmi poteší, je to akási odmena pre nás. Sám sa takto neohodnotí, ako keď príde ten rodič.“*

Ak by sme zhrnuli pozitívne aspekty vychovávateľa ŠKD, tak je to v prvom rade vrúcny vzťah k deťom, tiež väčšia flexibilita a voľnosť, ako je to v práci učiteľa. Pri SWOT analýze viacerých základných škôl sme zistili, že aj ďalší vychovávateľa za pozitívne aspekty považujú individuálny prístup k deťom, možnosť prezentovať práce žiakov na verejnosti. Za vysoko pozitívne vychovávateľa považujú dobré materiálno-technické podmienky školy a ich možnosť využívania na účely ŠKD (využívanie ihrisk, telocvične, počítačovej učebne). Za pozitívum vychovávateľa označili aj dobrú spoluprácu s rodičmi a ich možnosť zúčastniť sa na podujatiach ŠKD, ale aj aktívnu spoluprácu s triednymi učiteľmi a jednotlivými zložkami v obci.

9.6 Negatíva v povolaní vychovávateľa v školskom klube detí

Touto kategóriou charakterizujeme oblasti v profesii vychovávateľa, ktoré sa ukázali ako problematické. Účastníčky výskumu otvorene rozprávali o negatívnych aspektoch práce v ŠKD a vyjadrovali sa k problémom vynárajúcim sa z profesie vychovávateľky. Hovorili o problémoch z vlastnej skúsenosti, vyjadrili sa k vnímaniu ich pozície z pohľadu spoločnosti, k napĺňaniu úväzkov, k platovým podmienkam či k náročnosti povolania vychovávateľa.

Ako sa vyjadrila väčšina participantiek, v spoločnosti **je povolanie vychovávateľky vnímané negatívne**. Participantka E: *„Negatívne vnímam celkovo akože ten kredit toho vychovávateľa v spoločnosti.“* Podobne sa vyjadrila aj participantka F, ktorá sa stretla aj s podceňovaním svojej práce. *„...lebo každý si myslí: ‘Á čo, čo družina? Veď tu sa len hráte...’ Taká podceňovaná“*

je tá naša práca. Nájdu sa určite aj ľudia, ktorí uznávajú prácu vychovávateľa, lebo vedia, čo je to práca s deťmi. Ale takto ľudia, ktorí do toho nevidia, tak si myslia, že... pohráš sa a padla.“

Z výskumu Řádkovej (2016) vyplýva, že vychovávateľa majú veľakrát pocit, že ich práca je podceňovaná, napr. aj zo strany rodičov. Na negatívne vnímanie povolania vychovávateľa poukazuje aj participantka G, ktorej okolie vníma jej prácu záporne až podradne. *„Veľa ľudí mi v mojom okolí hovorí: ‚Ja by som to v živote nerobila.‘ Alebo: ‚Veď ty chodíš domov úplne zničená, vkuse máš tie deti v hlave a stále niečo riešiš.‘ A už mi aj povedali: ‚Ty ešte stále robíš vychovávateľku?‘ Akože niečo podradné. ‚Že choď robiť niečo normálne!‘ Hmm, ale mňa to baví. Ja viem, že stále mám v hlave tie deti. Je to od prípadu k prípadu a aby som prenikla k tým deťom, ja potrebujem vedieť, čo je za tým, a preto ich stále riešim, hej? Je to strašne namáhavá práca, ja čakám, kedy vyhorím. Už som mala pocit minulý rok, keď som mala ťažkú triedu, že som vyhorela.“* Participantka H porovnáva povolanie učiteľa a vychovávateľa, pričom poukazuje na to, že v spoločnosti o prestíži oboch povolání nemožno hovoriť. *„Prestíž... toto už nemá ani učiteľ, ako to bolo kedysi... keď si to zoberiete len z tej finančnej stránky – nie je to ohodnotené. Nikto si nevie predstaviť, že kto za chvíľočku bude učiť a vychovávať...“* Řádková (2016) vo svojom výskume uvádza, že pri porovnávaní práce vychovávateľa a učiteľa ide pri vychovávateľovi o pracovnú pozíciu, ktorá je v ústraní.

Pávková (2014) taktiež považuje za základný problém spoločenské nedocenenie výchovy vo voľnom čase. Práca vychovávateľov je mnohokrát podceňovaná, vnímaná ako „stráženie či hranie sa“ s deťmi. Nedocenenie výchovnej funkcie sa prejavuje nielen v názoroch a postojoch širokej verejnosti, ale aj z pohľadu niektorých učiteľov. Tieto skutočnosti sa odrážajú aj v nižšom platovom ohodnotení vychovávateľov a ďalšom vzdelávaní.

Otázka financií patrí k ďalšiemu z okruhu „problémov“, ktorému by sa, podľa vyjadrení participantiek, mala venovať pozornosť. O **nedostatočnom platovom ohodnotení a nedostatku financií na činnosť ŠKD** sa vyjadrovali participantky výskumu takmer totožne. Za najväčší nedostatok považujú vychovávateľa vo svojej profesii **nedostatočné finančné ohodnotenie**. Povolanie vychovávateľa je špecifické vzhľadom na jeho výchovné pôsobenie. Podľa Daráka (1997) špecifikum výchovy spočíva v čase mimo vyučovania v rozvoji pozitívnych mravných vlastností, sebaovládania, sebadisciplíny, prekonávania prekážok v živote, v rozvoji prosociálneho správania, zručností a návykov v praktickej činnosti a vo vedomí osobnej zodpovednosti.

Vychovávatelia si uvedomujú veľkú zodpovednosť, ktorú majú nielen vzhľadom na výchovu a vzdelávanie, ale aj vzhľadom na bezpečnosť detí, na čo poukázala participantka A: *„Je to naozaj náročná práca. Ja mám fakt akože niekedy pocit, že som jednou nohou vo väzení, lebo môže sa niečo stať a to dieťa sa zraní a bude zle. Je to obrovská zodpovednosť a nie je to dobre ohodnotené.“* Napriek tomu, že povolanie vychovávateľa si vyžaduje sebaobetovanie, pričom dominuje obsahová aj časová náročnosť práce s deťmi, v spoločnosti prestíž vychovávateľa klesá. Podľa Kratochvílovej (2010) môže malá atraktívnosť pedagogických profesií spočívať v spoločenskom nedocenení, nízkom finančnom ohodnotení a nedostatočnom ekonomickom zabezpečení rezortu školstva. Naša spoločnosť nevytvára adekvátne podmienky pre prácu vychovávateľa ŠKD, ale ani pre prácu pedagóga všeobecne, dôsledkom čoho je klesajúci záujem o uplatnenie v školstve. Svedčí o tom aj výpoveď participantky C: *„Moje deti povedali, že v žiadnom prípade by do školstva nešli. A vychovávateľa robiť už vonkoncom nie.“* Podobnú skúsenosť má aj participantka D: *„...prichádzame o kvalitných ľudí. Keď nedokážeš uživiť rodinu... a môžeš tú profesiu akokoľvek milovať.“* Zlú finančnú situáciu riešia vychovávatelia nasledujúcim spôsobom: *„No čo budem okolo toho hovoriť. Aj teraz som dostala ďalší dekrét, zvýšenie platu o 5 eur. To je smutné, a to je dôvod, prečo mám ešte jednu prácu, ktorá ma, našťastie, tiež baví. Veľa učiteľov a vychovávateľov má dve práce. Poniektorí bývajú v podnájme alebo s rodičmi, lebo situácia je taká, aká je.“*

Participantka E sa vyjadruje k platovým triedam a financovaniu vychovávateľiek aj z pohľadu svojich kolegyň, ktoré financie na vykonávanie profesie vychovávateľky nemotivujú. *„Proste tie platové triedy a stupne, aké tu máme... **financovanie vychovávateľiek**, akože to je naozaj na zamyslenie. Lebo aj tieto kolegyňky, čo sú tu... ja sa im potom nečudujem, že mi povedia: ‚Tak počuj, tak toto my nebudeme robiť, my si odrobíme, ale nič navyiac robiť nebudeme – ani v sobotu vo svojom voľnom čase.‘ Voľakedy sme robili aj cez víkendy, ale v dnešnej dobe za tie peniaze... každá má svoju rodinu a to sa im neoplatí.“* Ďalej participantka E uvádza, že je nedostatok vychovávateľiek ochotných pracovať za mzdu, ktorá je v súčasnosti pridelená k danej platovej kategórii. *„Ja nemám kde zohnať vychovávateľky z nášho okresu. Tak sa snažím sem-tam aj po okolí, ale ona keď sa dozvie plat a povie, že má sem chodiť na 27 hodín za nejakých 400 eur, tak povie proste, že jej sa to neoplatí.“* Participantka G tiež poukazuje na nízke finančné ohodnotenie vychovávateľov: *„...ja som si povedala, že proste áno, tak toto chcem robiť.“*

Jediná vec, ktorá ma v tom drží, hej, že popravde, ja nemusím naháňať peniaze. Akonáhle by som musela naháňať peniaze, robiť to nemôžem.“

V súčasnosti vedúca vychovávateľka, participantka G, si zaspomínala na svoje začiatky, keď ešte bývala u rodičov a dostala prvú výplatu. „...keď som začínala, to som bývala ešte u rodičov, tak som dostávala 398 eur v čistom. To bolo pred šiestimi rokmi. Takže áno, to bol september–december, 4 mesiace som ‚frčala‘ na tomto plate, pokiaľ sa to nezvýšilo. Taktiež som sa predierala, hovorím, nebyť rodičov, tak sa to nedá. Nemám rodinu, nemám deti, neviem, ako to bude, keď budem mať deti, popravde, netuším. A keď vidím tie problémy s financiami, uvidím potom. Konečne mám plat, z ktorého viem vyžiť, ale popravde, keby som nemala zabezpečené bývanie, tak to z môjho platu by som už asi živorila.“

Podľa slov participantky je toto povolanie „odsúvané na posledné miesto“, čo sa týka hierarchického postavenia v škole, ale tiež platových kategórií. „Ja chápem, upratovačky majú minimálnu mzdu, kuchárky sú dôležité, majú minimálnu mzdu. Ale aj my tú mzdu máme na minime, však my sme v osmičke, väčšina z nás. My máme najmenšie platy.“ Nakoľko sú platy vychovávateľov nízke, vychovávatelia musia mať v mnohých prípadoch ešte jedno zamestnanie. Ďalším dôsledkom nízkeho finančného ohodnotenia, ale i náročných pracovných podmienok a slabého spoločenského uznania, je, že nadaní mladí ľudia opúšťajú profesiu vychovávateľa (Kratochvílová, 2010).

O vzťahu vedenia školy (riaditeľov) a vychovávateľov sme hovorili v časti *Interpersonálne vzťahy v ŠKD*, napriek tomu participantky potrebovali poukázať na **nedostatok financií na pomôcky, rôzne akcie či bežnú činnosť ŠKD**. Na túto skutočnosť poukázala aj zástupkyňa ŠKD v Komore učiteľov Slovenska (2017). Podľa nej **materiálno-technické vybavenie ŠKD** je v mnohých prípadoch žalostné, chýbajú pomôcky na rekreačné, relaxačné a záujmové činnosti. Väčšina ŠKD **nemá ani vlastné priestory**, a tak sú deti nútené tráviť celý deň v triedach, ktoré nie sú vhodne zariadené pre potreby trávenia voľného času detí.

Vychovávatelia sa nazdávajú, že do istej miery za to nesie zodpovednosť aj vedenie školy. „Neviem, kde mám kričať, plakať, aby nás počúvali, lebo naša práca je odsúvaná, odsúvaná, odsúvaná... to je tak, ja vám poviem, idú sa deliť peniaze alebo ide sa niečo kúpiť. Tak prvý stupeň, druhý stupeň, kuchárky a upratovačky a ŠKD... no možno nám niečo vyjde...“ Vyjadrenie participantky G dopĺňa participantka E, ktorá poukazuje na „oklieštenosť“

vo financiách. „*Ono v podstate to sú veci, ktoré robia problém celkovo vychovávateľkám. To sú **financie** v prvom rade. Financie, lebo od toho sa to všetko odráža. Tak ako ja poviem, áno chcem ísť vyskúšať, aby sme každý mesiac mali veľkú oddielovú akciu. Ale keď nebudú financie, proste nebudete mať z čoho, tak si ju môžete robiť? No nemôžete, zostane to len na úrovni nejakej triedy a budete si to tam s 20 deťmi posúvať len hore-dole, prípadne to kúpiť zo svojho, nejaký cukrík, nejaké lízatko. Ale naozaj sú to financie, ktoré sú dosť oklieštené.*“ Problém vo financiách vidí aj participantka H: „*Ja keď som v obchode a chcem niečo kúpiť na tvorbu s deťmi, čo ja viem, napr. nalepovacie ,očká‘ a podobne, môžem to kúpiť, ale kto mi to preplatí? Toto je ten najväčší problém.*“

Ďalšou problematickou oblasťou v práci vychovávateľa je **napĺňanie úväzkov**. Podľa zákona č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch pri 100 % úväzku musí vychovávateľ vykonávať svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť na pracovisku v rozsahu 27 hodín, čo sa podľa našich zistení ukázalo ako problematické. Na tento problém umelého napĺňania úväzkov poukázala participantka C: „*Ďalšia problematická stránka je, že vychovávateľ má 27hodinový úväzok, a to treba naplniť. Ja ako vedúca mám mať 24 hodín, lebo ja mám aj tú administratívu a iné činnosti, ktoré zabezpečujem. Lenže keď o hodinu dlhšie učí učiteľ, to skracuje potom vychovávateľovi tú hodinu. A teraz tým pádom ja musím niekde nájsť tú hodinu, že kde tomu vychovávateľovi dám. Väčšinou je ten problém, ako naplniť úväzky vychovávateľov.*“

Spôsob riešenia napĺňania úväzkov pre vychovávateľov ďalej opísala participantka C: „*V praxi sa to rieši sakramentsky ťažko. Naše deti končia o pol 11, idú na obed, poobedujú a potom poobeduje aj ich vychovávateľka. Ale idú na ďalšiu hodinu, vychovávateľ má okno. Už to chýba vychovávateľke. Jej chýba úväzok, tak ju posielam s prvákmi na obed, aby som tie hodiny nejak nazbierala takýmto spôsobom. Musím nazbierať tým vychovávateľom hodiny. Z roka na rok je to ťažšie. Viete, príde do práce človek, povie, že má vystavenú zmluvu na 27 hodín, ja chcem mať tých 27, tak mi nájdí. A hľadať. Tak potom aj ranné máme, aj poobedňajšie dlhé máme. Volakedy jedna bola na dlhej, teraz sme to vylepšili tak, že budú dve. Ja som tá kompetentná, ktorá za to zodpovedá.*“

O nereálnosti naplnenia úväzkov sa vyjadruje participantka E: „*Najväčšie problémy vidím v úväzkoch... (povzdych) ja to hovorím všade... pred 30 rokmi sa zastavil čas. Pracovná doba vychovávateľky je 27 hodín. Tie baby **nemajú** kde **tie úväzky naplniť**. Tým, že volakedy napríklad prváci*

mávali 5krát za týždeň 4 hodiny. Čiže 5krát tá vychovávateľka začínala o pol 12. Teraz len 2krát začne o pol 12 a 3krát nie. Tam už tie 3 hodiny vlastne jej uberá to, že nemôže nastúpiť na pol 12. Od toho 89. roku majú stále 27hodinový úväzok. Čiže ja mám dievčence, ktoré nenapĺňajú tie úväzky. A tým, že nie je možnosť si ani doplniť úväzok vo vyučovaní, takže stoja na úväzkoch 20, 21, 23, 25 hodín. Sem-tam má niektorá 27hodinový úväzok. A to naozaj, sú dievčence, ktoré cestujú a im sa to neoplatí robiť túto profesiu so zníženým úväzkom.“ Podobne nazerá na problematiku úväzkov aj participantka G: *„Úväzky... no 27 hodín je nerealizovateľných... menili sa úväzky učiteľom, zvyšoval sa počet na prvom stupni, zvyšoval sa počet hodín, hej? Pribudli predmety, ja neviem, či to je etika, náboženstvo, informatika, angličtina a neviem, čo všetko ešte. Lebo školy dostali tú možnosť. A nám sa nič neznižilo... predstavte si, že vychovávateľky robia 20 hodín, nie na 100percentný úväzok... my sme robili z SKÚ dotazník a normálne nám to vyšlo, že vychovávateľky nemajú naplnené úväzky, a z toho nízkeho platu nám ešte zoberú.“*

Sme presvedčení, že znížením úväzkov vychovávateľov by bolo možné predísť mnohým komplikáciám, s ktorými sa vychovávatelia v praxi stretávajú. Ako rozlíšiť priamu výchovnú činnosť a činnosti súvisiace s priamou výchovnou činnosťou v ŠKD?

Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi, ktoré zamestnávateľ ustanoví v pracovnom poriadku. Priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou sa rozumie priama výchovná činnosť alebo program kontinuálneho vzdelávania. Pre vychovávateľov v ŠKD je problém naplniť úväzok priamou výchovnou činnosťou, preto si niektorí vychovávatelia dopĺňajú úväzok napr. v materskej škole.

Dlhodobým nedostatkom v práci vychovávateľa v ŠKD je **nedostatočné materiálne zabezpečenie**. Vychovávateľky uviedli, že v rámci materiálneho a priestorového vybavenia absentuje školský dvor, pomôcky a materiály na záujmové, rekreačné a relaxačné činnosti. Na túto skutočnosť poukázala participantka C: *„No u nás mne konkrétne chýba ten školský dvor. To mi veľmi chýba. A veľké priestory na herňu. Tam, kde by aj tie deti neboli tak pokope, tým pádom aj ten hluk by sa tam viac strácal. Väčšie priestory alebo herňu. Lebo tu idem k jednej skupinke, a druhá mi tu už zavadzia. Toto mi veľmi chýba.“* Nedostatkom z hľadiska priestorového zabezpečenia ŠKD boli tiež malé priestory v ŠKD vzhľadom na veľký počet detí, hoci Vyhláška

MZ SR č. 527/2007 hovorí o tom, že v ŠKD musí byť na jedno dieťa najmenej 2 m² plochy priestoru určeného na záujmovú a oddychovú činnosť. Priestorové podmienky negatívne zhodnotila participantka A: „V našom klube by sme potrebovali väčší priestor. My máme veľmi malé triedy. To je asi najväčší problém, že máme tam veľa detí v malom priestore.“ Na vysoký počet detí v oddeleniach v rámci ŠKD poukázala participantka I: „Tak tento rok mám 29 a to je strašne veľa. Nedá sa to ustriehnuť. Jednak tolko stoličiek nemám, aj ten hluk. V skrini mám nejaké sladké odmeny, ale už ani to pomaly nezaberá a nechcem, aby si na to zvykli. Ale ten počet je vysoký.“

Väčšina ŠKD nemá ani vlastné priestory na výchovu mimo vyučovania, preto musia deti zostávať v triedach celý deň. Problémy vychovávateľa vidia aj v neexistencii herní na činnosť v ŠKD, ale tiež v nedostatočnom priestore na daný počet detí. „My máme napríklad **veľa detí a malý školský dvor**. U nás je veľký problém, aby sme vyšli všetky oddelenia naraz na dvor... musíme mať presne načasované, my presne vieme, ktorá kedy ide von, len kvôli tomu, že máme malý dvorček a nezmestíme sa tam. V dnešnej dobe si poviete, to nemôže byť problém predsa, aby sme nemohli vybehnúť von niekam do areálu... A teraz nám chcú ešte pristavovať telocvičňu, takže neviem si to dobre predstaviť za dva, za tri roky, kde s tými deťmi budeme. My tiež **nemáme žiadnu herňu**, kde by sme sa mohli stretnúť poobede, kde by sme mohli mať nejaké divadielko, nejaké vystúpenie alebo tak proste. Čiže **priestorové vybavenia – nula bodov**.“ Herňa chýba aj v ďalšom ŠKD, hovorí o tom participantka G: „To je ďalší problém, my nemáme herňu. Na predchádzajúcej škole, kde som pracovala, tam herňa bola a bolo to super. Keď nemáme herňu, musíme byť v triedach a vtedy môžu nastávať ďalšie konflikty s učiteľmi, ak náhodou nenecháte triedu v poriadku – raz sme nechali na tabuli kresbu, už sa učiteľka sťažovala a bol problém.“

Dôsledkom veľkého počtu detí v oddeleniach je hluk a nedostatok intimity. Podľa Pávkovej (1999) môže ŠKD plniť svoje funkcie v tom prípade, ak má vyhovujúce materiálne a priestorové podmienky. Z pedagogického aspektu by malo prostredie a materiálne vybavenie poskytnúť čo najviac podnetov. Pedagogické, psychologické a hygienické požiadavky na materiálne vybavenie ŠKD spolu úzko súvisia a prelínajú sa. Pokiaľ prostredie podnetne pôsobí na deti, vytvára sa predpoklad k úspešnému pedagogickému pôsobeniu vychovávateľov.

Problematickou oblasťou v práci vychovávateľa bolo **vedenie pedagogickej dokumentácie a vykonávanie administratívnej činnosti** súvisiacej so zabezpečením chodu ŠKD. Uvedený problém bližšie priblížila participant-

ka I: „Mnohokrát nám veľa času zaberú byrokracie. Napríklad, ak s deťmi chceme niekam ísť, tak potrebujeme podpísať tlačivo od rodičov. Potrebovali by sme súhlas rodičov, že opúšťame areál školy, a tak podobne.“ Na množstvo administratívnej činnosti poukázala aj participantka J: „Je veľa povinností, veľa papierovania. To kedysi nebolo. Mali sme veľa času na iné veci. Teraz je toho strašne veľa, hlavne byrokracie.“ Väčšiu záťaž v podobe administratívy pociťujú predovšetkým vedúci vychovatelia v ŠKD.

Väčšina participantiek sa nie veľmi pozitívne vyjadrovala k časovej náročnosti profesie vychovávateľa. Časovú náročnosť v zmysle domácich príprav na činnosť v ŠKD, kedy si participantky „berú prácu aj domov“, vyhľadávajú na internete cez sociálne siete inšpirácie na ďalšie prípravy a „žijú“ touto profesiou aj mimo ŠKD. Participantky výskumu sa vyjadrovali aj k nedoriešenej časovej otázke v ŠKD v zmysle, kde nie sú 45minútové hodiny ako vo vyučovacom procese, ale 60minútové.

Participantka E spomína, že pri suplovaní na prvom stupni jej vyhovujú 45minútové hodiny a prestávky, ktoré by prijala aj v ŠKD. „Na výučbe sú 45minútové hodiny, deti šlapú ako hodinky, majú presne dané, čo majú spraviť na tej hodine, po 45 minútach zazvoní. Ja viem, že aj učiteľ povie, že čo to je 10minútová prestávka, ale minimálne si odchlipnete z kávy a idete na WC. Ale poobede idete na pol jednu, vám nezvoní, hodiny sú 60minútové. V podstate na WC chodím o pol piatej. Lebo niekedy fakt, keď máte triedu plnú detí, ja sa bojím aj z toho oddelenia odísť, čo keby náhodou... v ŠKD vy musíte poobede stále niečo s tými deťmi robiť...“

K zastupovaniu učiteľov v doobedňajších hodinách sa kriticky vyjadrovala participantka G, ktorá uvádza, že zastupovanie doobeda na výučbe a odpracovanie aj svojej časti poobede je niekedy veľmi náročné. „Niekedy sme v škole celý deň od rána až do večera. Máme pohotovosť, ideme suplovať na prvý stupeň, odučíme to a potom ideme k svojim deťom. A tam zasa máme ísť na sto percent. Dvakrát tie isté výkony, ťahať až do šiestej. Ale toto nikoho nezaujíma.“ V časovej náročnosti vychovávateľov vidí problém aj participantka E: „Ale je to veľmi únavné, keď idete na šiestu do práce, ste tam do ôsmej, teraz vypadne kolegyňa, ťaháte do pol jednej, od pol jednej máte svoje deti a ťaháte do pol piatej... tak akože, keď niekto povie, že to je v pohode, tak to v pohode nie je...“

Ako sme sa vyššie zmienili, veľmi negatívne bol vychovávateľmi hodnotený ich **pracovný čas**. Profesia vychovávateľa je špecifická tým, že vychovávateľ svoju prácu vykonáva v skorých ranných hodinách pred začiatkom vyučovania a do práce má potom opäť nastúpiť v poľudňajšom čase. Často

sa preto stáva, že vychovávatelia sú v škole prítomní celý deň, hovorí o tom participantka A: *„Je to pre mňa veľmi časovo náročné, lebo v podstate ja niekedy prídem o 6.00 do školy a o 17.00 odchádzam. Mávam medzitým aj takéto okná väčšie, čo nie je úplne príjemné, ale môžem si teda oddýchnuť alebo sa teda pripravujem na ďalšie dni. Čiže je to naozaj také rozhádzané, lebo mám taký rozbitý rozvrh.“* Participantka C je počas výučby žiakov mnohokrát prítomná v škole a ako uviedla: *„Pokiaľ nezastupujem, tak mám voľno. To voľno buď využijem na svoje prípravy, môžem byť v areáli školy, alebo idem domov a doma to urobím. To už je záležitosť každého vychovávateľa. Naspäť sa vraciame najneskôr na 11.30, takže 11.05 už musíme byť v škole.“* Pracovný čas vychovávateľov je naozaj špecifický v tom, že svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť nerealizujú ucelene v jednom časovom úseku. **Prerušenie výchovno-vzdelávacej činnosti** v priebehu dňa je veľkou nevýhodou tohto povolania.

Prácu vychovávateľov naruša mnoho ďalších faktorov. Jedným z nich je **odchod detí z ŠKD**. Rodičia vyzdvihujú svoje deti z ŠKD individuálne po ukončení pracovnej zmeny, čím dochádza k narušaniu činnosti ŠKD. Dynamickú atmosféru v ŠKD bližšie priblížila participantka C: *„Nie je to také kludné ako na vyučovaní... Raz zazvoní rodičia, že dieťa vyberajú, potom príde lektorka krúžku a teraz rýchlo tie deti zbalíť, všetko, aby si zoberali so sebou. Tu sa stále niečo deje.“* Činnosť ŠKD je narušená aj vplyvom záujmovej krúžkovej činnosti detí tak, ako uviedla participantka J: *„Veľmi to naruša činnosť, môžem povedať. Začneme nejakú aktivitu, odíde na krúžok. Vráti sa, kým sa zorientuje... ak máme pracovno-technickú oblasť výchovy a začneme nejaký výrobok, tak to veľmi naruša túto aktivitu.“* Vychovávatelia **„migráciu detí na krúžky“** považujú za dosť vážny problém. Hovorí o tom aj participantka G: *„...krúžky a záujmové útvary nám nabúravajú našu činnosť. My nemôžeme robiť niektoré veci, niečo začneme a o 15 minút začína záujmový útvar, príde si pre ne... no, robte skupinovú prácu, keď vás stále niekto ruší...“* Na problém odchádzania detí na záujmové aktivity poukazuje aj participantka H: *„Decká chodia do záujmových útvarov, na tie krúžky. Napríklad v stredu majú počítače, polovička mi tu zostáva... A niektorí majú dva-tri krúžky, takže ja sa do parku so všetkými deťmi nemôžem dostať.“*

Participantka tiež poukazuje na preťažovanie detí množstvom krúžkov: *„...v stredu majú počítačový, potom majú ešte aj angličtinu, ďalší chodia do ľudovej školy umenia či do centra voľného času... na plaváreň chodia, vtedy si ich rodičia skorej vyzdvihnú. To je taká módna záležitosť teraz mať čo najviac krúžkov. Po jednej stránke je to dobré, že to dieťa sa všestranne rozvíja, ale*

predsa aj tu sa to dá.“ Participantka G vysvetľuje, že v ich základnej škole v obci riešia „migráciu detí na krúžky“ jednoducho. *„Aby nenastal problém, tak ja tu (v ŠKD) mám také centrum a odtiaľto ich posielam na krúžky. Je tu florbal, futbal, folklór, počítačové krúžky, nemčinu majú, volejbal. Každý ide na iný krúžok. Aby v tom nebol chaos a aby mi niektoré deti nepoodchádzali skorej domov, keď sme napríklad na školskom dvore, tak sme si zaužívali, že vždy majú školské tašky tam, kde som ja. Keď je taška tam, tak viem, že musí niekto preňho prísť, že mi nezmizne a mám to pod kontrolou.“*

V podkapitole 9.3.1 sme uviedli, že v súčasnosti si deti vyberajú z bohatej ponuky krúžkovej činnosti. Problém je v tom, že mnohé deti počas výchovných aktivít ŠKD odchádzajú a po ukončení krúžkovej činnosti sa opäť vracajú do ŠKD, čo, pochopiteľne, naruša prácu vychovávateľa. Túto situáciu sa pokúsila participantka D vyriešiť nasledujúcim spôsobom: *„O tomto sme rozmýšľali s vedením a navrhli sme, že budúci rok by sme začali krúžkovú činnosť striktnie po 15.00. Všetky krúžky začnú po tretej, takže sa nemusím potom ponáhľať s tými deťmi.“* Tým, že by krúžková záujmová činnosť detí začínala vždy striktnie v rovnakom čase, vychovávateľ by mohol svoju prácu vykonávať v jednom časovom úseku bez narušania činnosti inými vplyvmi.

Takéto nariadenie sa môže týkať len záujmových krúžkov v rámci školy, na iné záujmové útvary škola nemá vplyv. Za súčasného stavu je potrebné vychovávateľov právne ochrániť a do školského poriadku zaviesť oznam, že ak dieťa **samo odchádza na mimoškolské aktivity**, popr. späť do ŠKD, **nenesie vychovávateľka v tom čase zodpovednosť za dieťa**. Zodpovednosť preberá vedúci krúžku. K narušaniu výchovnej činnosti ŠKD dochádza podľa participantky I aj z dôvodu integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami: *„Neviem, či to nevyznie cynicky, ale tá integrácia neviem, či bol až taký dobrý nápad. Dostanú sa k nám deti, ktoré narušajú úplne činnosť.“*

Ridošková zo sekcie ŠKD Slovenskej komory učiteľov (2017) upozorňuje, že v posledných rokoch narastá počet detí, ktoré si **vyžadujú individualizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu**, no pritom legislatíva umožňuje, aby na jedného vychovávateľa pripadalo aj 40 detí. Zatiaľ čo dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má počas vyučovania právo na pomoc asistenta učiteľa, v **ŠKD musí vychovávateľ pracovať bez neho**.

ŠKD navštevujú deti z rôznych dôvodov. Najčastejším dôvodom je zamestnanosť rodičov. Niektorí rodičia však ŠKD chápú ako určitú formu strázenia detí. Ako uvádza participantka E, často sa stretáva s mylným názorom, že ŠKD predstavuje určitú **náhradu alebo suplovanie strázenia**

detí. „*Vy ste tu od toho, aby ste ho postrážili, veď ja to tu zaplatím a ja rozhodujem o tom, či prídem o druhej, o tretej alebo o piatej. My máme plán práce a rodičia si ho naozaj môžu pozrieť. Majú ho vyvesený na nástenke. Všetko, čo je v pláne práce, všetko sa robí. Takže to nie je len o tom strážení detí.*“ ŠKD nie je sociálnou službou a dnes už by už nemal byť miestom, kde deti čakajú na to, kedy si ich rodičia vyzdvihnú, a vychovávateľ už dávno nie je v úlohe strážcu. Participantka F tiež hovorí o „odkladaní“ detí, ale zo strany rodičov. „*Niektorí rodičia to naozaj berú tak, že: „Nó, odložím ho a hotovo!”*“

O tzv. „odkladisku detí“ ako o probléme hovorí z vlastnej skúsenosti aj participantka G, ktorá pritom poukazuje na nedodržiavanie psychohygieny dieťaťa (z hľadiska dlhého času stráveného denne v škole): „*Väčšina rodičov je takých, že dieťa privedie o siedmej, do záverečnej, do piatej, dajme tomu. Takže dieťa je tam 10 hodín vkuse. My sme síce od 6.30 do 17.30 oficiálne... Viete, čo to je pre to dieťa? Myslíte, že tomu rodičovi záleží na tom? ... pre nich je dôležité, aby ho mali kde nechať. Ja to nechápem, lebo je to katastrofálne z psychohygienického hľadiska... no my sme odkladisko.*“

Jedným z problémov, o ktorom sa účastníčky výskumu zmieňovali, je **nedostatok či zastaranosť metodík**. Participantka E spomína: „*Ja napríklad nemám jednu metodiku. Ja nemám nič na prácu, ja si musím všetko kupovať, sedím za počítačom, na internete a všetko si musím vyrábať, vypracovať. Nemám sa od čoho vlastne odradiť.*“ Na neexistenciu pomoci vo forme metodických materiálov, ktoré by boli nápomocné pri tvorbe príprav na výchovnú činnosť, poukazuje aj participantka G. „*My nemáme pomoc. Posledné metodické veci sú z roku 1989. Prosím pekne, kto nám to napíše, keď nie vysokoškolsky vzdelaný človek? My nemáme ani metodikov. A kde ich máme my zháňať? Chodíte na metodické, oni robia len kontinuálne vzdelávanie. Pýtate sa na metodiku – kto nám to má napísať? Prečo sa nevypisujú konkurzy na metodické materiály pre ŠKD tak, ako je to na tvorbu učebníc a metodických materiálov k učebniciam?*“

Ridošková zo sekcie ŠKD Slovenskej komory učiteľov (2017) uviedla, že ŠKD je dlhodobo **na okraji záujmu odbornej a laickej verejnosti**, ako i samotného ministerstva školstva, a to i napriek tomu, že ŠKD je najprirodzenejším a najviac využívaným miestom na výchovu a vzdelávanie detí v čase mimo vyučovania. Uviedla, že komplexné návrhy na riešenie situácie ŠKD boli predložené ministerstvu školstva ešte v roku 2013, ale spätná väzba neprišla. Z toho dôvodu vyzvala vládu, aby prijala komplexné, účinné a systémové opatrenia na zastavenie vážneho zanedbávania ŠKD.

Podľa našich participantiek problémom je aj zastupovanie vychovávateľov v ŠKD. V takomto prípade by mal **zastupovať** učiteľ z pedagogického zboru, avšak v praxi sa vychovávatelia stretávajú s neochotou učiteľov. Na túto skutočnosť poukázala participantka C: „*Keď vidím, že tam niekto ide s neochotou, tak to pre tie deti nebude dobré. Viem, že bude iba opretý o radiátor a pozeráť pred seba.*“ Pre začínajúcich vychovávateľov je mimoriadne náročná **komunikácia s rodičmi detí**, hlavne ak ide o podanie negatívnej informácie. Na to poukázala participantka B: „*Ja mám problém v tom, že neviem, ako mám s nimi komunikovať. Dnes sa mi stalo, že som našla vši jednému dievčaťu, a ja proste neviem, ako to mám napísať tej mame. Mám problém osobne im niečo nepríjemné povedať.*“ Problém komunikácie potvrdzuje aj Hadj-Mousová (2006), ktorá komunikáciu s rodičmi radí k spoločenským príčinám záťažových situácií vychovávateľov, čo môže viesť až k syndrómu vyhorenia vychovávateľa.

9.7 Odporúčania na zefektívnenie chodu školského klubu detí

Na základe uvedených problémov, ktoré sprevádzajú vychovávateľov, sa v tejto časti publikácie zameriame na odporúčania, ktoré navrhli vychovávatelia so zámerom zefektívnenia činnosti v ŠKD.

Z hľadiska materiálneho zabezpečenia vychovávateľa navrhujú **zväčšiť priestory ŠKD** a zároveň **znižovať počet detí** v oddeleniach. Problematiku vysokého počtu detí v ŠKD predostrela Slovenská komora učiteľov (ďalej SKU) a spustila petíciu za nižší počet detí v oddeleniach ŠKD (Školský servis, 2018). Podľa predstaviteľov SKU preplnené oddelenia v malých priestoroch predstavujú zvýšené riziko úrazov detí, prispievajú k ich psychickej nepohode a sú veľkou prekážkou aplikácie princípov pedagogiky voľného času. SKU uskutočnila prieskum, ktorého sa zúčastnilo 1 122 vychovávateľov z celkového počtu 6 284. Z neho vyplýva, že v 2,6 % prípadov má jeden vychovávateľ v ŠKD na starosti v jednom oddelení viac ako 36 detí. Takmer 20 % prípadov je takých, že v oddelení je 31 až 36 detí, a v 39,8 % prípadov sa v oddelení nachádza 26 až 30 detí. Len 38 % vychovávateľov potvrdilo, že má v oddelení do 25 detí, čo je **optimálny počet**, ktorý sa dá zvládnuť jedným vychovávateľom.

Nedostatočné priestory vzhľadom na počet detí v oddeleniach negatívne vplyvajú nielen na deti, ale i na vychovávateľov, čo zdôraznila partici-

pantka C: „*Ten hluk a krik je tam v jednom kuse. Čím ja som už staršia, tak tým viac mi to už vadí. A sama na sebe som zistila, že nedokážem sa koncentrovať už tak, ako voľakedy som sa dokázala koncentrovať a rozmýšľať v tom hluku a kriku. Už to necháva nejaké následky. Vo veľkých priestoroch sa to stráca.*“ Je pravda, že vo vyhláske sa nikde nespomína, koľko detí môže byť v oddelení, ale zákon č. 527/2007 Z. z. MZ SR jasne stanovuje, že v ŠKD každé dieťa má mať v klube k dispozícii plochu minimálne 2 m², čo je dosť smerodajný údaj, ktorý môže obmedziť počet detí v oddelení. Ak má ŠKD plochu napr. 30 m², tak v ňom môže byť len 15 detí. Rovnako je potrebné riešiť problém odvádzania a privádzania detí na záujmové krúžky.

Vychovávatelia navrhujú tento problém riešiť prostredníctvom **asistent-a**, ktorý by túto činnosť vykonával. Vychovávateľ to nemôže vykonávať vzhľadom na bezpečnosť ostatných detí. „*Ja nemôžem odísť od tých detí. Je potrebný človek, čo by odvádzal deti na krúžky.*“ Podobné odporúčanie navrhla aj participantka A: „*Bolo by veľmi dobré, ak by tam bol ešte jeden človek, ktorý odbremeni toho vychovávateľa, zoberie tie deti.*“

Vedúce vychovávateľky by v ŠKD mali vykonávať tzv. **hospitácie, kontroly ostatným kolegyniam**, avšak, podľa slov participantiek, s tým súvisí časový problém. Participantka G uvádza: „*Nie je kedy chodiť na hospitácie. V iných školách, kde majú asistentov, vykrývajú túto činnosť práve asistentmi. Ale my tých asistentov, bohužiaľ, nemáme.*“ Participantka E navrhuje riešenie otázky hospitácií: „*Ja som si tak zvykla, že raz za dva mesiace si zbieram triedne knihy a kontrolujem, lebo... by som mala chodiť na hospitácie kolegynkám. Neviem si to dosť dobre predstaviť kedy, keď začíname rovnako a rovnako končíme, tak kedy má vedúca výchovy chodiť na hospitácie? Tak som si povedala, že aspoň tými triednymi knihami skúsím nahliadnuť do toho, ako robia, čo robia, aké aktivity, čo sa im tam objavuje ... veď v podstate stretávame sa vonku na dvore. Tam vlastne vidím, ako každá pristupuje k deťom, ako s nimi komunikuje, ako sa zapája do aktivít, vidávame sa v jedálni pri stolovaní a potom na tých spoločných aktivitách. Takže tam si človek dokáže tak nejak spraviť obraz o tej kolegynke.*“

Ďalším odporúčaním, ktoré nám vzišlo z vyjadrení participantiek výskumu, je **vyriešenie problému úväzkov vychovávateľiek**. Participantka E vidí problematiku úväzkov ako zásadnú otázku, ktorá nie je doriešená. „*Takže úväzky sú v prvom rade – s tým by sa malo niečo robiť. Ja to vidím sama na sebe, že ako vedúca vychovávateľka mám síce 21 hodín, ale možno by to stálo ešte o nejaké dve-tri hodiny nižšie. Lebo je toho strašne veľa. Alebo dať sem nejakého manažéra, proste, čo všetko toto bude robiť... ja by som sa celý*

ten čas venovala len deťom ☺.“ Participantky sa zhodli v tom, že úväzok vychovávateľa by mal byť **s nižším počtom hodín** tak, ako uviedla participantka C: „27 hodín naplniť, je to náročné. Určite by som navrhovala nižšie úväzky.“ Na zníženie úväzkov poukázala aj participantka J: „Celé roky som pripomienkovala, aby sa skrátil úväzok vychovávateľa.“ Predpokladáme, že znížením úväzkov vychovávateľov by sa vyriešilo viacero problémov, s ktorými sa v rámci svojej profesie stretávajú. Okrem stanovenia nižšej priamej výchovnej činnosti s deťmi je nedoriešená aj otázka stanovenia počtu detí v triede v ŠKD, ako uvádza participantka G: „Ja hovorím, že bojujeme... no bojujeme za nižší pracovný čas, nižšiu priamu výchovnú činnosť s deťmi z 27 na 23 hodín a za stanovenie počtu detí, pretože doteraz nemáme stanovený počet detí, a to si neviete predstaviť pracovať s 35 deťmi a s 20 deťmi – to je obrovský rozdiel... a mne tých 35 detí si nemá ani kde sadnúť. Ide o to, že by aj riaditelia mali pochopiť, že ŠKD sú fakt potrebné.“

Na **nereálne stanovený úväzok** a nemožnosť jeho naplnenia na 100 %, na diskriminačné praktiky pri prepočítavaní hodín, pri dopĺňaní úväzkov vyučovacou povinnosťou v škole sme už poukazovali. SKU (Školský servis, 2018) dlhodobo žiada úpravu počtu hodín **priamej výchovnej povinnosti pre vychovávateľov z 27 na 23 hodín týždenne**. S touto požiadavkou sa stotožňuje až 85,5 % respondentov prieskumu. MŠVVaŠ SR sa zaviazalo, že danú situáciu bude riešiť.

Po finančnej stránke participantky jednoznačne tvrdia, že by sa malo **zvýšiť finančné ohodnotenie** vychovávateľa a zároveň upraviť pracovný čas, čo je však podľa participantky B nereálne: „Chýba mi lepší pracovný čas. Lebo robila som v škôlke a tam som končila o jednej celý týždeň. No tu to nie je reálne. Ja, ak chcem mať lepší pracovný čas, tak musím iba zmeniť prácu.“

Participantky tiež navrhujú **zintenzívniť vzťah s rodičmi detí**, to zdôraznila participantka B: „Možno tak viac rozvíjať vzťahy s tými rodičmi, niekde sa aj neformálne stretnúť.“ Neformálnymi stretnutiami by sa chceli vychovávateľa priblížiť rodičom detí a vytvoriť jednu komunitu – vychovávateľa, deti, rodičia, prípadne i učitelia, čo by z pohľadu vychovávateľov priaznivo vplývalo na pozitívne interpersonálne vzťahy medzi všetkými zúčastnenými stranami.

Podľa Pávkovej (2014) sú spoločné aktivity medzi rodičmi a deťmi prínosné z dôvodu vzájomného poznávania, objavovania schopností a záujmov detí. Dôležité sú tiež spoločné pozitívne zážitky a nachádzanie nových podnetov na trávenie voľného času. Spoločný podiel na činnostiach v ŠKD utužuje vzájomné vzťahy medzi rodičmi a deťmi a učí ich tráviť voľný čas

nielen vedľa seba, ale spoločne. Pre mnohé rodiny je táto možnosť skutočným objavom a obohatením ich života.

Jedným z odporúčaní účastníčok výskumu je **potreba stretávania s inými vychovávateľmi, resp. potreba komunity**. Participantka E spomínala na metodické stretávanie vychovávateľiek z okolia: „Čo mi dnes chýba a v minulosti sme robili, je stretávanie s ostatnými vychovávateľkami z blízkeho okolia. Nazývali sme to ‚metodické dni‘. Vymieňali sme si tam medzi sebou materiály, skúsenosti, informácie. Privítala by som takéto niečo aj teraz. Toto mi chýba.“ O potrebe komunity vychovávateľov hovorila aj participantka G, ktorá si spomenula na získanie kontaktov na jednom zo školení. „Čo mi školenie v rámci získania kreditov dalo, je, že som sa mohla porozprávať s vychovávateľmi, že som tam našla dobrý kolektív...“

K tzv. **metodickým stretávaniam** sa vyjadrila aj participantka H, ktorá spomína, že sa tieto stretávania v súčasnosti dejú v rámci školy, nie však v rámci regiónu, ako to bolo v minulosti. „Teraz máme metodické združenia... ako tam si povieme dopredu alebo sa tam zhodnotí činnosť, ktorá sa robila. Ale stretávali sme sa aj v rámci okresu, teraz už nie.“ Participantky navrhujú **zintenzívniť spoluprácu s vychovávateľmi** formou pravidelných stretnutí. Participantke D sa ako efektívne ukázalo vedenie tzv. debatníkov: „My máme debatníky v škole. To v podstate sa stretneme vychovávateľia a poklábosíme akože aj neformálne. A máme rôzne témy.“ Rozhovory so skúsenými vychovávateľmi by prijala aj začínajúca vychovávateľka, participantka B: „Hmm, možno asi nejaké rozhovory s vychovávateľkami, ktoré už dlho pracujú.“ Participantky v našom výskume uviedli, že by bolo ideálne, ak by mohli participovať na **organizácii a vedení krúžkovej záujmovej činnosti**. Svoju ideu opísala participantka C: „My sme už hovorili, že mohli by sme krúžky robiť tak, že by sme si mohli upraviť úväzky... Krúžky vieme robiť. Ale v súčasnosti môžeme iba po pracovnej dobe.“

Participantky sa zhodli na **potrebe koučingu, mentoringu k ich povolaniu**, či už vo forme rady od kolegyň z iných ŠKD, alebo mentora, kouča, ktorý sa venuje vzdelávaniu v tejto oblasti. „Ja sa potrebujem hlavne popýtať niekoho. Ono v podstate nebolo by zlé niekoho sem pozvať a nech pracuje s tými deťmi a poradí, skôr taká dáka rada. Od niekoho trebárs z iného klubu, aby sem prišiel a povedal: ‚Toto robíš zle, toto je dobrý nápad, to aj ja budem robiť.‘ Alebo aj ja by som išla trebárs niekde k niekomu pozrieť a videla by som, ako to robí on, a zase niekto by mohol prísť k nám sa pozrieť. Také rady by sme privítali, to potrebujeme,“ vyjadrila sa participantka F. Podobne by určitú formu mentoringu prijala aj participantka G: „Ja chcem ísť do hĺbky,

chcem veci do praxe. Kazuistické semináre napríklad alebo stretávanie vychovávateľov proste, chodenie do školy, ukázať veci z praxe. Aby sa so študentmi pracovalo nie teoreticky, ale prakticky. Aby sme si vyskúšali zážitkovú pedagogiku. Aby sme si to išli vyskúšať. Ja chcem normálne spätnú väzbu... Ja viem, že to je ťažké, to je ten mentoring, ten koučing, ale ako inak sa dá posúvať...”

Participantky sa vyjadrovali k **potrebe vytvorenia metodických materiálov, metodík** pre ŠKD, či potrebe venovať sa ŠKD **na celoštátnej úrovni**. Participantka G uvádza, že na zefektívnenie chodu ŠKD je potrebné jeho zviditeľňovanie na celoštátnej úrovni, hlavne tvorbou metodických materiálov konkurzným spôsobom podobne, ako je to pri tvorbe učebníc: „...no zviditeľňovať výchovateľstvo, ako sa najviac dá. Potrebujeme niekoho, kto sa fakt bude zaujímať o problémy v ŠKD.“

Z rozhovorov s vychovávateľkami vyplýva ešte jeden problém, a tým je **otázka využívania mobilov v ŠKD**. Niektoré participantky zakazujú využívanie mobilov v ŠKD, niektoré vychovávateľky deťom poskytujú presne stanovený čas na telefonovanie. „U nás sú striktné zakázané mobily, u nás deti nemôžu vytiahnuť mobil,“ hovorí participantka E. Iné participantky dávajú možnosť deťom zatelefonovať v určený čas rodičom, príbuzným a dohodnúť sa na prípadnom vyzdvihnutí z ŠKD. Mobily v rukách detí v škole sú témou, ktorá je stále častejšie diskutovanou v školskom prostredí. Niektoré školy (napr. v Nórsku, Českej republike) uplatnili zákaz používania mobilov v škole nielen počas vyučovania, ale aj počas prestávok. Rozhodli sa tak z dôvodu udržania koncentrácie žiakov na výučbu (Wojnar, 2018). Na Slovensku školy upravujú používanie mobilných telefónov. „Smartfóny na prvom stupni v rukách detí nemajú čo robiť, lebo deti v tomto veku na ne nie sú ešte dostatočne zrelé. A hoci to väčšina škôl nezakazuje, mali by to zvážiť rodičia,“ uvádza Ďersáková (Gránska, 2018). S názorom psychologičky Ďersákovskej súhlasíme a konstatujeme, že používanie smartfónov v školách by malo byť ošetrované jasnými pravidlami.

Všetky participantky výskumu zhodnocovali činnosť ŠKD v súvislosti s jeho zefektívnením. Keďže jednotlivé vyjadrenia sa zhodovali, v tejto podkapitole sme zhrnuli vyjadrenia participantiek zamerané na zefektívnenie chodu ŠKD a predostreli sme ich odporúčania, ktoré by mohli byť nápomocné v činnosti ŠKD. Uvedené odporúčania zamerané na zefektívnenie činnosti ŠKD považujeme za realizovateľné, ale ak má nastať zmena, nemôže byť ŠKD na okraji záujmu spoločnosti. K zvýšeniu prestíže profesie vychovávateľa môžu prispieť i samotní vychovávatelia. Podľa Pávkovej

(2014) je dôležité, aby dokázali využiť všetky príležitosti na objasnenie významu pedagogického ovplyvňovania voľného času a prezentáciu výsledkov vlastnej práce (napr. na pedagogických poradách, triednych schôdkach, verejných vystúpeniach, v masmédiách a pod.).

9.8 Diskusia

Obsahom tejto časti je zodpovedanie výskumných otázok položených v úvode empirickej časti publikácie. Na základe získaných údajov je našou ambíciou prispieť do diskusie týkajúcej sa osobnosti vychovávateľa ŠKD. V súvislosti so stanoveným cieľom výskumu (cieľ výskumu – skúmať postavenie vychovávateľa ŠKD a identifikovať stratégie, ktorými vychovávatelia disponujú) a s výskumnými otázkami uvádzame sumár informácií získaných rozhovormi s vychovávateľmi a prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy dát. Pomocou techniky IPA sa v analýze údajov vykryštalizovalo sedem nosných tém uvedených v myšlienkovvej mape (schéma 1). Jednotlivé vytvorené témy sa dotýkajú aspektov práce vychovávateľa a oblastí práce v ŠKD. Toto je sedem hlavných tém, kategórií: *Cesta k povolaniu vychovávateľa v ŠKD*; *Interpersonálne vzťahy v ŠKD*; *Aktívny život v ŠKD*; *Možnosti profesijného rastu vychovávateľa*; *Potenciál povolania vychovávateľa*; *Negatíva v povolaní vychovávateľa v ŠKD* a *Odporúčania na zefektívnenie chodu ŠKD*.

Hlavná výskumná otázka znela: „*Ako vníma a hodnotí svoju profesiu vychovávateľ v ŠKD na základnej škole?*“ Z rozhovorov s participantkami sme usúdili, že rodinná tradícia zohrávala pri výbere povolania významnú úlohu. Profesia vychovávateľa bola pri výbere povolania až „druhou/treťou voľbou“ a nebola (vo väčšine prípadov) ich vysnívaným – primárnym povolaním. Na druhej strane sme zhodnotili, že profesiu vychovávateľa vykonávajú participantky najlepšie, ako vedia, a práca ich naplňuje a baví. V motívoch stať sa vychovávateľom dominovala potreba chrániť deti, rozvoj komunikačných zručností a mravných hodnôt detí. Pri rozhovoroch však bolo badať aj nespokojnosť a kritiku profesie vychovávateľa, a to najmä zo strany spoločnosti. Participantky pociťujú nedostatočný záujem zo strany štátu a v súvislosti s hierarchickým vnímaním pozície vychovávateľa v rámci školy pociťujú nadradenosť učiteľov.

Prvou parciálnou výskumnou otázkou bola otázka: „*Čo je pútavé na práci vychovávateľa v ŠKD? Aké sú perspektívy práce vychovávateľa v ŠKD?*“

Z vyjadrení participantiek možno zosumarizovať, že profesia vychovávateľa je pútavá z dôvodu pozitívneho a blízkeho vzťahu k deťom. Participantky kladne zhodnocovali flexibilitu a voľnosť v práci vychovávateľa v ŠKD. ŠKD predstavuje inú tvár ako škola, plní funkciu preventívneho vplyvu na deti. Participantky prikladali dôležitosť slobode a oddychu ako dôležitým faktorom v oblasti výchovy dieťaťa v ŠKD. Pozitívne hodnotené bolo i kreatívne zameranie profesie vychovávateľa.

Nasledujúca parciálna výskumná otázka znela: „*Aké aktivity vykonáva vychovávateľ v ŠKD?*“ V podkapitole 9.3 sme venovali pozornosť Aktívnemu životu v ŠKD, kde je podrobne rozpracovaná otázka aktivít vychovávateľa. Ako je uvedené vyššie, vychovatelia vykonávajú *pravidelné aktivity, príležitostné a sezónne aktivity* formou rôznych podujatí, súťaží, ale aj *spontánne aktivity* podľa záujmu detí. **Pravidelné aktivity** súvisia s realizáciou tematických oblastí výchovy. Vychovatelia dbajú na striedanie výchovných a vzdelávacích oblastí. Medzi pravidelné aktivity patria oddychové činnosti, ktoré participantky realizovali formou voľných hier detí. Deti počas tejto činnosti oddychujú, relaxujú, čítajú knihy, počúvajú hudbu. Pravidelnou aktivitou je aj rekreačná činnosť, spravidla realizovaná na školskom dvore alebo vo voľnej prírode prostredníctvom pohybových hier. Vychovatelia sa podieľajú na rozvoji sebaobslužných činností a rozvoji hygienických návykov. Deti sa podieľajú na upratovaní a zveľadňovaní priestorov ŠKD.

Medzi kompetencie vychovávateľa patrí i príprava detí na vyučovanie. Túto činnosť s deťmi vychovávateľa realizujú podľa požiadaviek rodičov. Niektorí rodičia si neželajú, aby ich dieťa robilo domáce úlohy v ŠKD. Z tohto dôvodu je vhodné konzultovať danú situáciu s rodičmi detí. Výskumné zistenia poukázali na široké spektrum obsahového zamerania záujmovej krúžkovej činnosti, predovšetkým ide o spoločenskovedné, kultúrno-umelecké, športové a telovýchovné, prírodovedné a technické zameranie. Záujmová činnosť sa realizuje mimo ŠKD, a to v rámci záujmových aktivít školy, ale aj mimoškolských zariadení. ŠKD spolupracuje s rôznymi mimoškolskými organizáciami. Táto spolupráca je prospešná pre zainteresované strany, ale hlavne pre deti. Z pohľadu vychovávateľov však široké spektrum záujmovej činnosti deti príliš zaťažuje a zároveň narušá plynulý chod a činnosť ŠKD najmä z dôvodu „migrovania detí na krúžky“.

K aktivitám príležitostného charakteru patria rôzne besedy, výstavy, športové podujatia, návšteva kina či divadla, karnevaly, koncerty, besiedky alebo tvorivé dielne pri príležitosti veľkonočných a vianočných sviatkov.

Uvedené činnosti sú realizované vzhľadom na školský **harmonogram**. Z výpovedí participantiek vyplýva, že každý deň v ŠKD začína príchodom detí do zbernej triedy, kde sa pred vyučovaním realizujú voľné činnosti podľa záujmu detí. V čase pred vyučovaním deti oddychujú, čítajú si, prípadne raňajkujú, a následne sa presúvajú do tried tak, aby sa stihli pripraviť na vyučovanie. Počas vyučovania vychovatelia môžu (ale nemusia) byť prítomní na pracovisku. V škole zostávajú najmä vtedy, ak musia zastupovať chýbajúceho učiteľa z pedagogického zboru. Po skončení vyučovania vychovateľ prevezme deti od triedneho učiteľa a vymenia si základné informácie o deťoch.

Vychovatelia dbajú na dodržanie hygienických návykov a sprevádzajú deti na obede v školskej jedálni. Po obede deti opäť prichádzajú do oddelení v ŠKD. V tomto čase realizuje vychovateľ s deťmi oddychovú a rekreačnú činnosť, po ktorej nasleduje olovrant a príprava na vyučovanie. Po ukončení uvedených činností vychovateľ v popoludňajšom čase (približne od 16.00) sprevádza deti do zbernej triedy, kde sa stretávajú deti z rôznych ročníkov. V popoludňajšej zbernej triede sú realizované individuálne hry detí a spoločné upratovanie priestoru. Spravidla v tom čase prichádzajú do ŠKD rodičia, ktorí si deti preberajú. Za účelom lepšej prehľadnosti sme harmonogram a režim dňa podľa jednotlivých činností uviedli v tabuľke 4.

V rámci výchovno-vzdelávacej činnosti uplatňujú vychovatelia rôzne **metódy a princípy** výchovy. K najčastejším metódam, ktoré využívajú vychovatelia v ŠKD, patrí pozorovanie, rozhovor, rozprávanie, diskusia, hra, zážitkové metódy a metóda hodnotenia, prípadne sebahodnotenia. K princípom, na ktoré participantky kládli dôraz, patrila dobrovoľnosť, princíp demokracie a humanizmu, princíp seberealizácie v atmosfére optimizmu a radosti, princíp mravnosti a tolerance. Vzhľadom na kreatívne zameranie profesie vychovateľa je pre vychovateľa potrebné, aby mal dostupné rôznorodé **pomôcky** či **pracovný materiál**. Participantky negatívne zhodnotili dostupnosť uvedených pomôcok najmä z dôvodu nedostatku finančných prostriedkov. Pomôcky a materiály preto zabezpečujú vychovatelia z triedneho fondu a finančných príspevkov rodičov, prípadne z vlastných zdrojov.

Nemožno opomenúť ani **prípravu** vychovávateľov na priamu výchovnú činnosť v súvislosti so zabezpečením materiálu a pomôcok, písaním príprav a ostatnej administratívy spojenej s ŠKD. Pri tvorbe príprav sa participantky opierali o rôzne zdroje. Najčastejšie išlo o internet, odbornú

literatúru alebo materiál, ktorý získali po absolvovaní konkrétnych foriem ďalšieho vzdelávania. Povinnosťou vychovávateľa je i **vedenie pedagogickej dokumentácie**. Participantky denne zaznamenávajú potrebné údaje do triednej knihy, podieľajú sa na tvorbe osobného spisu dieťaťa, výchovného programu a školského poriadku v ŠKD.

Ďalej sme sa zaoberali oblasťami, ktoré vychovávateľky označovali ako **problémové**. „*Aké problémy sa podľa vychovávateľa v praxi ŠKD vyskytujú?*“ Otvorené výpovede participantiek výskumu poukázali na viaceré negatíva spojené s profesiou vychovávateľa, ako napr. negatívne vnímanie pozície vychovávateľa z pohľadu spoločnosti, problémy s napĺňaním úväzkov, negatívne vnímanie platových podmienok či náročnosť povolania vychovávateľa. Podľa vyjadrení väčšiny participantiek sa povolanie vychovávateľky v spoločnosti vníma negatívne. Totožne sa participantky vyjadrovali o nedostatočnom platovom ohodnotení a nedostatku financií na činnosť v ŠKD. Negatívne hodnotený bol i pracovný čas vychovávateľov a nedostatok pomôcok či materiálov. Okrem spomínaných problémov prácu vychovávateľov narušia množstvo ďalších faktorov, ako je odchod detí z ŠKD, tzv. migrácia na krúžky, zastaranosť a nedostatok metodík, ale aj náročná komunikácia s rodičmi.

Posledná parciálna výskumná otázka znela: „*Ako vnímajú chod/činnosti ŠKD iné subjekty?*“ Touto témou sme sa zaoberali najmä v časti 9.2 Interpersonálne vzťahy v ŠKD, kde sme rozpracovali vzťahové roviny na úrovni školy – vychovávateľ vo vzťahu s riaditeľom školy, kolegami vychovávateľmi či kolegami učiteľmi, rodičmi detí – i vo vzťahu s príbuznými vychovávateľa. Každý zo spomínaných subjektov hodnotí činnosti vychovávateľa z iného pohľadu. Podľa vyjadrení participantiek sa viacerí **rodičia** o prácu v ŠKD zaujímajú. Niektorí rodičia spolupracujú v rámci rôznych aktivít, pomáhajú pri zabezpečovaní rôznych pomôcok, ale nájdu sa aj rodičia, ktorí vychovávateľov vnímajú ako „opatrovateľov“ detí v čase, keď sú oni pracovne vyťažení. Významnú úlohu zohrávajú vzťahy na pracovisku. Vychovávatelia sa tiež zhodli na tom, že v ŠKD je dôležitá spolupráca a podpora vo vzťahoch svojich nadriadených a kolegov. Vychovávatelia poukázali spravidla na pozitívne vzťahy s **vedením školy** a takisto pozitívne bola hodnotená **spolupráca s triednymi učiteľmi detí** a kolegami vychovávateľmi. Hierarchiu možno badať vo vzťahu **vychovávateľ – učiteľ** vo všeobecnej rovine, nakoľko mnohé participantky negatívne hodnotili spoluprácu s učiteľmi z pedagogického zboru najmä v prípade zastupovania.

10 | Závery výskumu

Zamerali sme sa na zistenie reflexií vychovávateľov, na mentálnu reprezentáciu výchovy v ŠKD a na vzťahy vychovávateľov k internému a externému prostrediu školy. Našou snahou bolo porozumieť profesii vychovávateľa tak, ako ju vidia samotní aktéri. Na základe nášho kvalitatívneho skúmania sa nám podarilo identifikovať stratégie, ktorými vychovávatelia disponujú. Vytvorili sme *myšlienkovú mapu* – grafické znázornenie analytického príbehu – a na základe takto koncipovaného grafického znázornenia sme vytvorili text, resp. prerazovali obsah jednotlivých kategórií. Z výskumných dát sme sa pokúsili vytvoriť SWOT analýzu.

Cieľom SWOT analýzy je správne a presné definovanie identifikovaných príležitostí, hrozieb, silných a slabých stránok. Stalo sa nám, že časť analyzovaného faktora môže byť chápaná z rôznych uhlov pohľadu, preto bol problém s jeho zaradením v rámci SWOT analýzy. Napriek spomínanému nedostatku uvádzame v tabuľke nižšie (tabuľka 5) silné a slabé stránky a príležitosti a ohrozenia súvisiace s výskumným cieľom a otázkami výskumu. Získané údaje sú uvedené v jednotlivých častiach analýzy.

Tabuľka 5: SWOT analýza

SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
Preventívne vplyvanie ŠKD na deti	Nízka prestíž povolania vychovávateľa
Sloboda povolania vychovávateľa	Nie je vždy dobrá spolupráca medzi vychovávateľmi a učiteľmi
Flexibilita v povolaní ŠKD	Niektorí rodičia prenášajú kompetencie v oblasti výchovy na školu
Voľnosť v činnosti ŠKD	Nedostatok priestoru na činnosť v ŠKD, nedostatok materiálneho zabezpečenia
Efektívne trávenie voľného času po výučbe, početná dochádzka detí do ŠKD	Nízke finančné ohodnotenie vychovávateľa

Aktivity nad rámec ŠKD, prezentácia práce na verejnosti	Nedoriešenie otázky hospitácie vedúcej vychovávateľky
Aktívna spolupráca s triednymi učiteľmi	
PRÍLEŽITOSTI	OHROZENIA
Sebavzdelávanie vychovávateľov – absolvovanie školení, ďalšie vzdelávanie	Finančná náročnosť
Komunikácia a kooperácia	Náročnosť profesie, častá fluktuácia
Koučing, mentoring pre vychovávateľov ŠKD	Problém naplnenia vysokého úväzku
Kazuistické semináre	Problém „migrácie“ detí na krúžky
Kreativita vychovávateľov	Neriešenie otázky ŠKD zo strany štátu, strata elánu vychovávateľov
Zapojenie sa do tvorby projektov	Problémy s omladením pedagogického zboru

Spôsoby udržania silných stránok

V tabuľke 5 SWOT analýzy uvádzame časť silné stránky ŠKD z pohľadu vychovávateľov. Sumarizujeme tým súčasný stav zistení z výskumu. Za silnú stránku označili preventívne pôsobenie ŠKD na deti. O slobode a flexibilitě v povolání ŠKD sa zmieňovali všetci zúčastnení vychovávateľia, pričom slobodu spomínali v zmysle voľnosti a slobodného rozhodovania vo výchovnej činnosti, ako aj v prípravách na výchovnú činnosť. K pozitívam zaraďujeme tiež veľkú variabilnosť v činnostiach a aktivitách nad rámec ŠKD, prezentáciu práce na verejnosti či aktívnu spoluprácu s triednymi učiteľmi.

Z uvedených silných stránok SWOT analýzy navrhujeme ich udržanie vo forme aktívnej motivácie a zapájania do spoločných aktivít vychovávateľov a triednych učiteľov. Ďalším spôsobom udržania silných stránok je využitie početnej dochádzky detí navštevujúcich ŠKD na zmysluplné trávenie voľného času a preventívne vplyvanie na deti vytváraním rôznych aktivít (celoškolských) v spolupráci s inými subjektmi (rodičmi, triednymi učiteľmi, mimoškolskými organizáciami...).

Spôsoby minimalizácie slabých stránok

Za slabé stránky ŠKD považujeme nízku prestíž povolania vychovávateľa a s tým súvisiace nízke sebahodnotenie vychovávateľov nielen z vlastného pohľadu, ale aj z pohľadu verejnosti. Z výskumu tiež vyplynulo, že niektorí rodičia prenášajú kompetencie v oblasti výchovy na školu. Príčinou býva nedostatok času venovaného dieťaťu v domácom prostredí, prípadne neo-

chota a nezáujem zo strany rodičov. K negatívam vyplývajúcim z výskumu tiež zaraďujeme finančnú otázku. Na nízke finančné ohodnotenie vychovávateľa poukazovali všetci vychovávateľa. Na základe výpovedí vychovávateľov medzi slabé stránky ŠKD zaraďujeme aj nedostatočný priestor na činnosť v ŠKD a nedostatok materiálneho zabezpečenia. Priestorové podmienky by sa mali eliminovať dodržiavaním zákona 527/2007 Z. z. MZ SR, kde je jasne vymedzený priestor v ŠKD 2 m² na jedno dieťa. Na nedostatok materiálnych podmienok v ŠKD sme upozorňovali v texte. Málo sa využívajú projekty na materiálne zabezpečenie v ŠKD. Buď o týchto možnostiach školy vôbec nevedia, alebo majú problém s tvorbou a podávaním projektov. Možnosťou je aj vyhľadávanie partnerov (sponzorov).

K slabým stránkam ŠKD patrí aj nedoriešenie hospitácií vedúcej vychovávateľky (nakolko v uvedenom čase sama vykonáva výchovnú činnosť). Tento nedostatok možno čiastočne minimalizovať hospitáciou pri spoločných aktivitách vychovávateľiek (pobyt vonku, sprevádzanie detí pri obede a pod.), kde vedúci vychovávateľ môže priamo pozorovať výchovné pôsobenie vychovávateľov. Ďalšia možnosť je právne upraviť využívanie služby asistentov učiteľov (pokiaľ ich škola má), prípadne na hospitáciu využiť dostupný čas a priestor, ktorý sa v ŠKD naskytne, či zapájať sa do projektov na získavanie prostriedkov pre ŠKD.

Príležitosti vyplývajúce z výskumu ŠKD a spôsoby využitia príležitostí

Z realizovaného výskumu vyplynuli viaceré príležitosti ŠKD z pohľadu ďalšieho možného vývoja z hľadiska externých podmienok. Ako je uvedené v tabuľke 5, medzi príležitosti zaraďujeme možnosť sebavzdelávania vychovávateľov, absolvovanie školení, ďalšieho vzdelávania či príležitosť zapojiť sa do rôznych projektov. Z hľadiska ďalšieho možného vývoja vidíme príležitosť vychovávateľov aj v komunikácii a kooperácii vo vzťahoch v ŠKD.

K príležitostiam zaraďujeme, podľa výskumných zistení, aj kreativitu vychovávateľov, ktorá by sa dala viac využiť na rozvoj osobnosti dieťaťa. Takmer všetky vychovávateľky sa vyjadrili v tom zmysle, že by samy dokázali viesť 1 až 2 záujmové krúžky. Tým by sa mohol naplniť úväzok vychovávateľa. Z vyjadrení väčšiny participantiek k príležitostiam zaraďujeme aj mentoring a koučing pre vychovávateľov či kazuistické semináre. Rozpracovanie danej príležitosti vytvára určitú možnosť, ako sa zdokonaľiť v povolaní vychovávateľa a tým prebudiť záujem o spoluprácu subjektov z praxe.

Ohrozenia vyplývajúce z výskumu ŠKD a spôsoby minimalizácie ohrození

Zo súhrnu SWOT analýzy k ohrozeniam vyplývajúcim z výskumu ŠKD zaraďujeme otázku finančnej náročnosti, či otázku náročnosti profesie vo všeobecnosti, otázku častej fluktuácie v ŠKD a súvisiacu stratu elánu vychovávateľov. K ohrozeniam zaraďujeme aj problém s „migráciou“ detí na krúžky, kedy je problém najmä pri manažovaní času vychovávateľa na jednotlivé činnosti s ostatnými deťmi, taktiež vyrušovanie „migrantov“ pri sústreďení v rámci aktivít. K ohrozeniam v ŠKD patrí aj problém s omladením pedagogického zboru, ktorý úzko súvisí s vysokým úväzkom vychovávateľa, rozdelením dennej pracovnej doby na dve časti a nízkym finančným ohodnotením. Na základe výpovedí všetkých vychovávateľov sme k ohrozeniam ŠKD zaradili aj problém naplnenia vysokého úväzku. Podľa vyjadrení vychovávateľov je tento problém potrebné riešiť zo strany štátu. Je potrebné, ba priam žiaduce vytvárať priestor na širokú spoluprácu a aktívne hľadať možnosti minimalizácie týchto ohrození pre naplnenie spokojnosti vychovávateľov.

Upevňovanie silných stránok, odstraňovanie slabých, využívanie príležitostí a eliminácia hrozieb predstavujú cestu, ako postupne odstrániť problémy ŠKD a ako zatraktívniť povolanie vychovávateľa. SWOT analýza pomáha vytvárať predpoklady pre riešenie otázok, ktoré súvisia s profesiou vychovávateľa ŠKD. Na jej základe možno pripravovať rozhodnutia smerujúce jednak dovnútra ŠKD a jednak do vonkajšieho prostredia.

Záver

Pokúsili sme sa opísať teoretické východiská na základe vyjadrení popredných odborníkov u nás a vo svete a následne ich analyzovať zo svojho pohľadu. Ďalej sme vychádzali z výskumu, ktorý sme zmapovali z dostupných zdrojov u nás i v zahraničí. Predmetom analýzy boli texty, ktoré opisovali výskumy zamerané na ŠKD, aj keď je potrebné dodať, že niektoré výskumy sa problematikou ŠKD zaoberali iba okrajovo. Pri čítaní textov sme zistili, že niektoré texty neobsahujú všetky potrebné informácie, iné podávajú niektoré informácie príliš stručne, neúplne, zahmlene alebo nejednoznačne. Z toho dôvodu sme kvantifikovali len tie kategórie, ktoré boli korektne uvedené.

Publikácia, ktorú ste práve prečítali, vo vás pravdepodobne vyvolala mnoho pocitov. Možno ste sa spolu s nami zamýšľali nad vyjadreniami našich participantiek. Našou snahou bolo pochopiť, ako na skúmaný fenomén nazerajú subjekty nášho výskumu (vychovávateľky). Pochopiť a popísať systém vzťahov a ukázať, ako sú prepojené do siete a vzájomne sa determinujú. Vychádzali sme z tvrdenia Straussa a Corbinovej (1999), že na dosiahnutie cieľa je potrebné odsunúť svoj pohľad, aby sa neprekrýval s pohľadom skúmaných subjektov.

Na základe nášho kvalitatívneho skúmania sa nám podarilo identifikovať stratégie (v podobe mentálnych reprezentácií), ktorými vychovávatelia ŠKD disponujú. Láska a rešpekt k deťom sú fenomény, na ktorých sa vychovávatelia zhodujú. Žiaľ, ich názory sa zhodujú aj v spoločenskom postavení vychovávateľa. Vychovávatelia majú v našej spoločnosti neprávom nižší spoločenský status ako učitelia. Vyplýva to z vyjadrení našich participantiek aj z tvrdení popredných odborníkov v danej oblasti (Kratochvílová, 2010). Z týchto dôvodov viaceré participantky svoje povolanie vnímajú len ako dočasné.

V záveroch výskumu sme sa pokúsili vytvoriť SWOT analýzu pre správne a presné identifikovanie príležitostí, hrozieb, silných a slabých stránok. Pokúsili sme sa naznačiť spôsoby udržania silných stránok (sloboda po-

volania, flexibilita, voľnosť v činnostiach a i.), ale našou snahou bolo aj minimalizovať slabé stránky (nízka prestíž povolania, nie je vždy dobrá spolupráca medzi vychovávateľmi a učiteľmi, nedostatok priestorových podmienok a materiálneho zabezpečenia v ŠKD, nízke finančné ohodnotenie vychovávateľa a i.). Z toho dôvodu sme sa pokúsili hľadať možnosti minimalizácie až odstránenia slabých stránok. Rovnako bolo pre nás dôležité rozvinúť spôsoby využitia príležitostí, ktoré vyplynuli z nášho výskumu (lepšie využitie kreativity, zaviesť systém ďalšieho vzdelávania vychovávateľov, zapojenie vychovávateľov do tvorby projektov a i.), ale tiež hľadať spôsoby minimalizácie ohrozenia (častá fluktuácia vychovávateľov, problém s naplnením vysokého úväzku, problém „migrácie“ detí na krúžky, neriešenie otázok ŠKD zo strany štátu, strata elánu vychovávateľov a i.). SWOT analýza nám pomohla hľadať riešenia viacerých problémov vychovávateľov, napr. problém s disciplínou pri veľkom počte detí, problémy v komunikácii s učiteľmi či rodičmi. Toto sú oblasti, ktoré sa v našom výskume objavovali najčastejšie. Uvedomujeme si však, že v súčasnosti je situácia viac než vážna. Na vysoké školy sa čoraz častejšie hlásia mladí ľudia, ktorí neplánujú pracovať vo výchovno-vzdelávacom prostredí školy. Odchádzajú za atraktívnejším zárobkom a nižšou zodpovednosťou. Z toho dôvodu je vekový priemer vychovávateľov príliš vysoký. Zodpovednosť za daný stav nesie aj samotná škola, pretože mnohé problémy pramenia priamo z chodu danej výchovno-vzdelávacej inštitúcie. Vychovávatelia pociťujú problém v tom, že majú vysoký počet detí vo výchovných skupinách, čo im nedovoľuje uplatňovať individuálny prístup a sťažuje spoluprácu s rodičmi.

Náš výskum predstavuje akúsi sondu do profesie vychovávateľa, no nevyčerpáva celú šírku problematiky. Veríme, že sa čoskoro objavia rukopisy, pre ktoré sme boli inšpiráciou, a obohatia vedu o ďalšie poznanie v danej oblasti.

Zoznam tabuliek, obrázkov, schém

Tabuľka 1: Predpokladaný vývoj voľného času (upravená tabuľka Opaschowského, 1989)

Tabuľka 2: Porovnanie vlastností sieťovej generácie s generáciou staršou (Brdička, 2006)

Tabuľka 3: Charakteristika výskumného súboru

Tabuľka 4: Organizácia činností v ŠKD (zdroj: výpovede participantiek)

Tabuľka 5: SWOT analýza

Tabuľka 6: Kategorizovaný zoznam kódov

Obrázok 1: Cyklus rozvoja životných zručností podľa Bednaříka et al. (2004)

Obrázok 2: Percentuálne zastúpenie návštevnosti detí mimoškolských zariadení na Ukrajine (podľa Bykovskej)

Schéma 1: Myšlienková mapa – Grafické znázornenie analytického príbehu

Zoznam bibliografických odkazov

ADAMÍKOVÁ, J., KUBOVIČOVÁ, M., MELCEROVÁ, E. a kol. 2015. Výchovný program pre školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Bratislava: Raabe, 228 s. ISBN 978-80-8140-175-6.

ADAMINA, M. 2010. Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern. In: P. Labudde (Eds.), Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr, s. 117–133. Germany: Bern–Stuttgart–Wien. ISBN 978-3-8252-3248-1.

AEBLI, H. 2003. Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.

ANDREASSEN, C. S., HETLAND, J., MOLDE, H., PALLESEN, S. 2011. „Workaholism“ and potential outcomes in wellbeing and health in a cross-occupational sample. Stress and Health 2011; 27: e20 9–e214.

AZIZ, S., ZICKAR, M. J. 2006. A cluster analysis investigation of workaholism as a syndrome. Journal of Occupational Health Psychology 2006; 11: 52–62.

BABIAKOVÁ, S. 2008. Priebežná pedagogická prax študentov v školskom klube detí. IN: Výchova v pedagogickom výskume a praxi. Trnava: UCM, S. 605–612. ISBN 978-80-8105-007-7.

BABIAKOVÁ, S., BRINDZA, J., ĎUROŠOVÁ, E. 2008. Pedagogika voľného času a školské kluby detí. Žilina: IPV – Inštitút priemyselnej výchovy, 86 s. ISBN 978-80-8070-840-5.

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BASSEY, M. 1999. Case Study Research in Educational Settings. Buckingham: Open University Press. ISBN 0335199844.

BEDNÁŘÍK, A. a kol. 2004. Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 232 s. ISBN 80-969209-5-2.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2011. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.

BENDL, S. 2015. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada, 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9.

- BENKÖ, Z., MODI, I., TARKÓ, K. 2017. Leisure, Health and Well-Being: A Holistic Approach. Springer, 7. 3. 2017. 315 s.
- BERČÍKOVÁ, A. a kol. 2014. Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 77 s. ISBN 978-80-244-4033-0.
- BIGGERSTAFF, D. L., THOMPSON, A. R. 2008. Qualitative Research in Psychology, vol. 5, ISSUE 3, p. 173–183.
- Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 90 s. ISBN 80-211-0372-8.
- BLÁHA, V. a kol. 1990. Výchova mimo vyučování. Praha: SPN. ISBN 80-04-24419-X.
- BOCAN, M. a kol. 2012. Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 98 s. ISBN 978-80-87449-24-0.
- BODILLY, S. J., BECKETT, M. K. 2005. Making Out-of-School-Time Matter: Evidence for an Action Agenda. Santa Monica: Rand Corporation, 152 s. ISBN 0-8330-3734-X.
- BOHÁČIKOVÁ, D. 2014. Preťažovanie dieťaťa voľnočasovými aktivitami. Praha: KU.
- BRADY, M. 2018. The Role of Informal Childcare in Mothers' Experiences of Care and Employment: A Qualitative Lifecourse Analysis. In: Bernardi L., Mortelmans D. (eds) Lone Parenthood in the Life Course. Life Course Research and Social Policies, vol 8. Springer, Cham.
- BRDIČKA, B., 2006. Vzdělávání a internet 2. generace. Česká škola.cz. [on-line]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/2006/12/borivoj-brdicka-vzdelavani-ainternet.html>.
- BRHELOVÁ, V. a kol. 2009. Výchovný program v praxi 1. Bratislava: Raabe, 72 s. ISBN 978-80-89182-40-4.
- BYKOVSKAJA, Je. 2007. Mimoškolské vzdelávanie na Ukrajine (БЕШКОЛЬНЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ). In: Pedagogika voľného času – teória a prax. Trnava: PF TU a SAV, str. 40–48, ISBN 978-80-8082-171-5. Dostupné na: http://www.scholaludus.sk/new/publikacie/TU_Ped_Vol_Casu.pdf.
- CABRERA, N., HUTCHENS, R., & PETERS, H. E. 2013. From welfare to childcare: What happens to young children when mothers exchange welfare for work? New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMPANELLA, T. 1979. Sluneční stát. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 111 s.

- CANTO-SPERBER, M., DUPUY, J. 2001. Competency for the Good Life and the Good Society. In RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. eds. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001. ISBN 0-88937-248-9.
- CARRUTHERS, C., & HOOD, C. 2011. Mindfulness and well-being: Implications for TR practice. *Therapeutic Recreation Journal*, 45(3), 171–189.
- CDEJ (Európsky riadiaci výbor pre mládež). 2002. *Odporúčanie o presadzovaní a uznaní neformálneho vzdelávania mladých ľudí*. CDEJ (2002) 20. Strassbourg, Bratislava: MŠ SR.
- COOLAHAN, J. (ed.) 1991. *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE*. Limerick: College of Education.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČIERŤASKÁ, L. 2017. Program výchovy v školskom klube a jeho vplyv na rozvoj občianskych zručností u detí mladšieho školského veku. Dizertačná práca. Bratislava: Pdf UK, 181 s.
- ČRDM. 2017. Devatero rad České rady dětí a mládeže pro rodiče při výběru mimoškolních aktivit... a jedna speciální návrh. Dostupné na: http://www.crdm.cz/download/dokumenty/Devatero_rad_CRDM.pdf.
- ČSU. 2017. Školní družiny – družiny, oddělení, žáci, pracovníci – časová řada 2006/07–2016/17. Dostupné na: <https://www.czso.cz/documents/10180/46002384/2300421756.pdf/f2aec5b9-7bfa-48a8-bd66-d9c7c9817d43?version=1.0>.
- DARÁK, M. 1997. Výchova ako prostriedok humanizácie, čas. In: *Vychovávateľ*, roč. 61, č. 3–4, s. 2–4. ISSN 0139-6919.
- DARÁK, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: FHPV PU v Prešove, ISBN 978-80-8068-704-5.
- DEWEY, J. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. USA: Macmillan, 434 s.
- DODGE, K. A., DISHION, T. J., LANSFORD, J. E. 2006. Deviant Peer Influences in Intervention and Public Policy for Youth [Online]. *Social Policy Report*, 20(1), 3–19. Dostupné: <http://eric.ed.gov/?id=ED521749>.
- DOLIŇÁKOVÁ, K. 2017. Návod pre rodiča: Koľko času by malo tráviť vaše dieťa za počítačom? Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/vlcatask/3172/kolko-casu-by-malo-travit-dieta-za-pocitacom>.
- DOUGLAS, E. J., MORRIS, R. J. 2006. Workaholic, or just hard worker? *Career Development International* 2006; 11: 394–417. 4/Snir R, Zohar D. Workaholism

as discretionary time investment at work: An Experience sampling study. *Applied Psychology* 2008; 57: 109–127.

DOWNEY, S., HAYES, N., O'NEILL, B. 2004. Play and Technology for children aged 4–12. Dostupné z: <http://www.dit.ie/cser/media/ditcser/images/Play-and-Technology.pdf>.

DUMAZEDIER, J. 1966. Voľný čas. In: Sociologický časopis, roč. 2, č. 3, s. 443–447. ISSN 0038-0288.

DURLAK, J. A., & WEISSBERG, R. P. 2007. The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505368.pdf>.

EDWARDS, T. 2015. The New Dictionary of Thoughts. Ravenio Books. 714 s.

Encyclopedia of Recreation and Leisure in America. 2014. Dostupné na: <https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/leisure-education>.

FENYVESIOVÁ, L., KOLLÁROVÁ, D., PINTES, G. 2014. Špecifiká profesijného štartu vychovávateľov v podmienkach školských klubov detí. PROHUMAN. Dostupné na: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/specifika-profesijneho-startu-vychovavatelov-v-podmienkach-skolskych-klubov-deti>.

GAVORA, P. 1992. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*. 1992, roč. 42, č. 1, s. 95–102. ISSN 3330-3815.

GAVORA, P. 2007. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.

GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

GAZDA, I. 2018. Vyrastá nám generácia pozeráčov videí. [on-line]. [06-12-2018]. Dostupné na: <https://www.postoj.sk/34651/vyrasta-nam-generacia-pozeracov-videi-1>.

GOLEMAN, D. 1998. Learning Theories. Emotional Intelligence. [online]. [cit. 2016-06-15]. Dostupné na: <https://www.learning-theories.com/emotional-intelligencegoleman.html>.

GOODALE, T., GODBEY, G. 1988. The evolution of leisure. State College, PA: Ventura.

GRÁNSKA, Z. 2018. Smartfóny v rukách detí v školách viac škodia ako pomáhajú. [on-line]. [06-12-2018]. Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/2695/smartfony-v-rukach-deti-v-skolach-viac-skodia-ako-pomahaju>.

- GRIFFIN, M. 2014. Column: Children don't understand the consequences of sexting. Dostupné z: <http://www.thejournal.ie/readme/sexting-cyberbullying-ireland-1342011-Mar2014/>.
- GUBRICOVÁ, J., RYBECKÁ, M. Porovnanie domácich úloh zo slovenského jazyka vypracovaných v školských kluboch detí a v domácom prostredí. GRANT Journal ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4. Dostupné na: <http://www.grantjournal.com/issue/0101/PDF/0101gubricova.pdf>.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. 2006. Pedagogická psychologie pro vychovatele. Praha: Pedagogická fakulta KU, 77 s. ISBN 80-7290-243-1.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2008. Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2011. Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-2620-030-7.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. 2007. Školní družina. Vyd. 2. Praha: Portál, 150 s. ISBN 80-7367-268-5.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. 2011. Školní družina, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HARGAŠOVÁ, M. a kol. 2014. Výchovné poradenstvo a voľba povolania. Bratislava: Raabe Slovensko, 298 s. ISBN: 978-80-8140-101-5.
- HARPER, D., THOMPSON, A. 2012. Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners. Chichester, West Sussex: John Wiley.
- HAŠKOVÁ, V. 2017. Úlohy vychovávateľa pri podpore inklúzie vo výchove vo voľnom čase. In: Edukácia., roč. 2, č. 1, str. 65–72. ISSN 1339-8725.
- HELUS, Z. 2009. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 264 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HIPKINS, R. et al. 2014. Key Competencies for the Future. New Zealand: NZCER Press, 2014. ISBN 978-1927231081.
- HODAŇ, B., DOHNAL, T. 2005. Rekreatologie. Olomouc: Hanex, 202 s. ISBN 80-85783-48-7.
- HOFBAUER, B. 2004. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 174 s. ISBN 978-80-7178-927-7.
- HOFBAUER, B. 2010. Kapitoly z pedagogiky volného času. České Budějovice: JU TF, 164 s. ISBN 978-80-7394-240-3.
- HOLMAN, R. 2011. Ekonomie. Praha: CH. Beck, 720 s. ISBN 978-80-7400-006-5.
- HOLLÁ, K. 2011. Vybrané aspekty elektronického šikanovania v edukačnom prostredí. In: PETLÁK, E. a kol., Kapitoly zo súčasnej edukácie. Bratislava: IRIS, 169 s. ISBN 978-8089256-62-4.

HRADISKÁ, E., BREČKA, S., VYBÍRAL, Z. 2009. Psychológia médií. Bratislava: EUROKÓDEX, s. r. o., 416 s. ISBN 978-80-89447-12.

HRONÍK, F. 2006. Hodnocení pracovníků. Praha: Grada, 126 s. ISBN 978-80-247-1458-5.

HUČÍNOVÁ, L. a kol. 2007. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

HUSTLER, D., INTYRE, D. 1996. Developing competent teachers. London: David Fulton Publishers.

CHVÁL, M., KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. 2012. Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce. Praha: Karolinum, 110 s. ISBN 978-80-2462-057-2.

CHVÁL, M., STRAKOVÁ, J. 2014. Možnosti měření kompetence k učení – aplikace finského nástroje v českém prostředí. In: Pedagogika, roč. 64, č. 3, s. 307–326. ISSN 2336-2189.

INEKO. 2008. Priemerná očakávaná dĺžka života. Dostupné na: http://www.i-health.sk/statistiky/260_priemerna-ocakavana-dlзка-zivota.

IVANKOVÁ, A., HREBEŇAROVÁ, L., PALKOVÁ, V. 2015. Analýza syndrómu vyhorenia u vychovávateľov detí s mentálnym postihnutím v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe. In: Wybrane problemy edukacji i profilaktyki dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Opole: Wydawnictwa Wyższej szkoły zarządzania i administracji w Opolu, 2015. ISBN 978-83-62683-72-7. S. 189–195. Dostupné na: <http://pedagogika.wszia.opole.pl/ebook/wybrane%20problemy%20edukacji2015.pdf>.

IWASAKI, Y., COYLE, C. P., SHANK, J. W. 2010. Shank. Leisure as a context for active living, recovery, health and life quality for persons with mental illness in a global context. Health Promot Int. 2010 Dec; 25(4): 483–494.

JANÁSOVÁ, L. 2017. Fungování školní družiny z pohledu pedagogické praxe vychovatelky. [on-line]. [cit. 2018-03-17]. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/386356/pedf_m/DP_Janasova_Lucie.pdf.

JANÍK, T. a kol. 2011. Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje. Brno: PF MU, 243 s. ISBN 978-80-210-5705-0.

JANIŠ, V. 2004. Charles Fourier – prorok s myopickou vizí. Dostupné na: <http://glosy.info/texty/charles-fourier-prorok-s-myopickou-vizi/4>.

JANIŠ, K. 2009. Úvod do problematiky volného času. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 61 s. ISBN 978-80-7248-530-7.

JAVORSKÁ, V. 2012. Program inkluzívnej výchovy v školskom klube detí. Str. 21–36. Dostupné na: pdf.truni.sk/download?actafp/2012/d/subory/03-javorska.pdf.

JŮVA, V. a kol. 2001. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

- KAPLÁNEK, M. 2010. Pedagogika voľného času – projekt budúcnosti, alebo slepá ulička? In: *Pedagogika*, roč. 60, č. 1, str. 12–20. ISSN 2336-2189.
- KAPLÁNEK, M. 2012. Čas voľnosti – čas výchovy. Pedagogické úvahy o voľnom čase. Praha: Portál, 175 s. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov: MPC, 83 s. ISBN 80-8045-352-7.
- KASÁČOVÁ, B. 2005. Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: PF UMB, 211 s. ISBN 80-8083-046-0.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: MPC Prešov, 149 s. ISBN 80-8045-431-0.
- KASČÁK, O., PUPALA, B. 2009. Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch. Prešov: Rokus, 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- KAVANOVÁ, A. CHUDÝ, Š. 2005. Výchova a voľný čas. Zlín: UTB, 156 s. ISBN 80-7318-266-1.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Bratislava: SOFA, 2004. ISBN 80-89033-42-3.
- KNOTOVÁ, D. 2011. Pedagogické dimenzie voľného času. Brno: Paido, 101 s. ISBN 978-80-7315-223-9.
- KNOTOVÁ, D., TRNKOVÁ, K. 2008. Málotriední školy a voľnočasové aktivity. In: *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava: Trnavská univerzita, 2008. s. 56–62. ISBN 978-80-8082-171-5.
- KOCOURKOVÁ, Š., PASTOROVÁ, M., TUPÝ, J. 2011. Kľúčové kompetencie ve výuce na základní škole a gymnáziu. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 153 s. ISBN 978-80-87000-72-4.
- KOH, P. S. 2007. Accountability and value enhancement roles of corporate governance. doi: 10.1111/j.1467-629x.2006.00207.x. [25. 5. 2018]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2006.00207.x>.
- KOHÁK, E. a kol. 1996. Závod s časem: Texty z morální ekologie. Praha: Torst, 228 s. ISBN 80-85368-81-1.
- KOHOUTEK, R. 1996. Základy pedagogické psychologie. Brno: CERM, ISBN 80-858-6794-X.
- KOLAŘÍKOVÁ, V., NĚMEC, J. 2017. Volný čas ve výzkumném diskursu v konsekvencích témat sociální pedagogiky. In: *Sociální pedagogika | Social Education*, roč. 5, č. 1, s. 10–28. ISSN 1805-8825. Dostupné na: http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/04/STUDIE_SocEd_T05-01-2017-1.pdf.
- KOLLÁROVÁ, D., FENYVESIOVÁ, L., PINTES, G. 2014. Špecifika profesijného štartu vychovávateľov v podmienkach školských klubov detí. Dostupné na: <http://>

www.prohuman.sk/pedagogika/specifika-profesijnego-startu-vychovavatelov-v-podmienkach-skolskych-klubov-deti.

KOMINAREC, I. 2003. Pedagogika voľného času: základné otázky výchovy mimo vyučovania. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 178 s.

ISBN 978-80-555-0977-8.

Komora učiteľov upozorňuje na problémy školských klubov. Sme, 30. marca 2017. Dostupné na: <https://domov.sme.sk/c/20496327/komora-ucitelov-upozorňuje-na-problemy-skolskych-klubov.html>.

KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In: Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Rokus, s. 8–20. ISBN 80-8045-431-0.

KOSTELANSKÝ, A. 2013. Voľný čas a mimoškolské činnosti žiakov v primárnom vzdelávaní. Ružomberok: Verbum, 123 s. ISBN 978-80-561-0098-1.

KOUTEKOVÁ, M. a kol. 2013. Pedagogika voľného času v teórii a praxi, 1. diel. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 85 s.

ISBN 978-80-557-0644-3.

KOVALIKOVÁ, S. 1996. Vzdelávanie pre 21. storočie. Integrované tematické vyučovanie. Bratislava: Faber, 350 s. ISBN 80-967492-6-9.

KOŽUCHOVÁ, M. 2009. Rozvoj kognitívnych schopností prostredníctvom kladenia otázok. In: Príprava učiteľov v procese školských reforiem. Prešov: Prešovská univerzita, str. 427–433, ISBN 978-80-555-0024-9.

KRAJČÍRIKOVÁ, L. 2012. Didaktika výchovných činností v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Ružomberok: VERBUM, 117 s. ISBN 978-80-8084-919-1.

KRÁMSKÝ, D. 2006. Otázka interdisciplinarity a kompetencií vo vzdelávaní. In: Pedagogika, roč. 56. č. 2, s. 112–118. ISSN 2336-2189.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Bratislava: Univerzita Komenského, 307 s. ISBN 80-2231-930-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2007. Pedagogika voľného času v teórii a v praxi. In: Pedagogika voľného času – teória a prax. Trnava: TU, str. 16–25, ISBN 978-80-8082-171-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. Tvorba školského vzdelávacieho programu krok za krokom – s pedagogickým zhodnotením. Brno: MU, 116 s. ISBN 80-210-4063-7.

KROHE, P. Rozvojové príležitosti manažerů na základě kompetenci. In Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 47–55. ISSN 80-86861-04-X.

- KRYKORKOVÁ, H., & VOLF, P. 2010. Psychologie školního učení a připravenost učitele na rozvoj učebních kompetencí. In H. Krykorková & R. Váňová et al., *Učitel v současné škole* (s. 155–167). Praha: Karolinum.
- KRYSTOŇ, M. 2012. Historické aspekty voľnočasovej edukácie. In *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2013. s. 53–57. ISBN 978-80-555-0825-2.
- KUČERA, J. 1992. Ciele a princípy výchovy: Metodický materiál pre vychovávateľov. Bratislava: MC mesta Bratislavy. ISBN 80-7164-002-6.
- KVAŠŇÁKOVÁ, L. 2011. Posudzovanie životnej situácie ohrozenej rodiny s deťmi v rámci sociálnoprávnej ochrany detí. Dizertačná práca. Prešov: FF PU v Prešove.
- KYRIACOU, CH. 1996. Kľúčové dovednosti učiteľa: Cesty k lepšiemu vyučovaniu. Praha: Portál, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LABUSOVÁ, E. 2015. Volný čas súčasných detí. Dostupné na: http://www.evalabusova.cz/rodina21/volny_cas.php.
- LANGDRIDGE, D. 2007. Phenomenological psychology: theory, research, and method. New York: Pearson Education.
- LARSON, R. W., VERMA, S. 1999. How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125 s. 701–736.
- LEACH, J., AMETLLER, J., SCOTT, P. 2010. Establishing and communicating knowledge about teaching and learning scientific content: The role of design briefs. In Kortland K., Klaassen K. (Eds.), *Designing theory-based teaching-learning sequences for science education*. Utrecht: CDBeta Press, s. 7–23.
- LEE, B. R., THOMPSON, R. 2009. Examining Externalizing Behavior Trajectories of Youth in Group Homes: Is there Evidence for Peer Contagion? [Online]. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 31–44. Dostupné na: <http://doi.org/10.1007/s10802-008-9254-4>.
- LEVY, F., MAURNAME, R. J. 2001. Are there key competencies critical to economic success? In RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. eds. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen: Hogrefe&Huber Publishersm. ISBN 0-88937-248-9.
- LOKAJÍČKOVÁ, V. 2015. Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce zeměpisu. Dizertačná Práca. Brno: PF MU.
- LUDWIG, E. A. 1954. A critical evaluation of the program of contemporary secondary schools in order to determine opportunities they provide for leisure-time education. Kvalifikační práce: Thesis/dissertation. New York University.

MACHOVÁ, M. 2015. Nepřetěžujte děti! Potřebují i volný čas jen pro sebe. Dostupné na: <https://www.maminka.cz/clanek/nepretezujte-deti-potrebuji-i-volny-cas-jen-pro-sebe>.

MALACH, A. 2005. Jak podnikat po vstupu do EU. Praha: Grada. ISBN 80-247-0906-6.

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

MASARIKOVÁ, A. 2008. Kompetencie pedagóga voľného času. In Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Pedagogika voľného času – teória a prax. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, s. 170–175. ISBN 978-80-8082-171-5.

MCHALE, S. M., CROUTER, A. C., TUCKER, C. J. 2001. Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72 (6), 1764–1778. doi:10.1111/1467-8624.00377.

MEMORANDUM O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ SA. Brusel, SEC. 2000. Bratislava: MŠ SR. Dostupné na: http://nuczv.sk/images/dokumenty_na_stiahnutie/narodne_dokumenty/memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf.

MERTIN, M., KREJČOVÁ, L. 2012. Metody a postupy poznávaní žáka. Praha: Wolters Kluwer, 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

MINÁRECHOVÁ, M. 2017. Organizácia režimu dňa v školskom klube detí. *PEDAGOGIKA.SK*, Roč. 8, č. 1, str. 30–38. ISSN 1338-0982. Dostupné na: <https://www.casopispedagogika.sk/rocnik-8/rocnik-8-cislo-1>.

MINÁRECHOVÁ, M., BÁNOVČANOVÁ, Z. 2016. Pedagogická orientace. Roč. 26, č. 2, s. 228–251. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5456/4555>.

MIOVSKÝ, M. 2006. Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskume. Praha: Grada Publishing, a. s., 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MORE, T. 1978. Utopie. Praha: Mladá fronta, 2. vyd. 156, [2] s. ABC marxismu-leninismu. Prameny; Sv. 26.

MŠMT. 2002. Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>.

MŠ SR. 2001. Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Dostupné na: <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=13020>.

MŠ SR. 2009. VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/654.pdf>.

- MUNUSTURLAR, S. 2014. BoşZaman Eğitiminin Benlik Saygısıve Öznel İyi Oluş-
Üzerine Etkisi.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üni`versi`tesi Sağlık Bili-
mleri Enstitüsü BedenEğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye.
- MÜLLER, M. 2003. Trainingprogramm Schlüsselqualifikationen. Frankfurt am
Main; Eichborn AG. ISBN 3-8218-3827-2.
- National Research Council and Institute of Medicine. 2002. Community programs
to promote youth development. Washington, DC: National Academy Press.
- NEMCOVÁ, J. 2014. Riziko digitálnej demencie pre „net generáciu“ žiakov. In
História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej
univerzity v Prešove [elektronický zdroj]. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej uni-
verzity v Prešove, s. 402–408. ISBN 978-80-555-1237-2.
- NĚMEC, J. a kol. 2002. Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času
pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido. ISBN 80-7315-012-3.
- NĚMEC, J. 2010. Výzkum zaměřený na... Základní směry výzkumu Katedry so-
ciální pedagogiky Pdf MU. Brno: MU.
- NOVOTNÁ, L. 2008. Volný čas jako prostor pro vytváření vztahu mezi rodičem
a dítětem. Rodinný život. Dostupné na: <http://www.rodinnyzivot.eu/index.php/napln-casopisu/t%C3%A9ma-%C4%8D%C3%ADsla/31-d-a-volns/55-volns-jako-prostor-pro-vytvznztahu-mez-rod-ia-dtem>.
- NVF-NOZV. 2017. Dopady Průmyslu 4.0 na trh práce v ČR. Národní observatoř
zaměstnanosti a vzdělávání Národní vzdělávací fond, o. p. s., 23 s. Dostupné na:
<file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/dopady-prumyslu-4.0-na-trh-prace-v-cr.pdf>.
- OPASCHOWSKI, H. W. 1989. Freizeitpädagogik. Hamburg: Rowohlt König.
- OPASCHOWSKI, H. W. 1997. Einführung in die Freizeitwissenschaft. 3. Auf. Opla-
den: Leske und Budrich.
- OSN. 1998. Správa o ľudskom rozvoji. 1998. New York: OSN. Dostupné na: <http://europeandcis.undp.org>.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. 1999. Pedagogika volného času. Praha: Portál.
ISBN 80-7178-711-6.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. 2001. Pedagogika volného času. Praha: Portál.
ISBN 80-7178-569-5.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. 2005. Pedagogika volného času. Praha: Portál.
ISBN 80-7178-711-6.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. 2008. Pedagogika volného času, Vyd. 4. Praha: Portál, 221 s.
ISBN 978-80-7367-423-6.
- PÁVKOVÁ, J. 2014. Pedagogika volného času.Praha: Univerzita Karlova, Pedago-
gická fakulta, 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLÍČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. 1999. Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. Praha: Portál, 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLÍČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. 2002. Pedagogika volného času. Praha: Portál, 231 s. ISBN 80-7178-71-6.

PAVLIŠOVÁ, Z., 2012. Volný čas jako součást životního stylu vybrané skupiny dětí na základních školách v Hradci Králové. Dostupné na: <https://theses.cz/id/9zkl6n/00177732-364566236.pdf>.

PAVLOV, I. 2013. Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-970275-5-1.

PAYNE, L., AINSWORTH, B., GODBEY, G. 2010. Leisure, Health and Wellness. Making the Connections. Urbana.

PERRENOUD, P. 2001. The key to social fields: essay on the competences of an autonomous actor. In RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. eds. 2001. Defining and Selecting Key Competencies, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. ISBN 0-88937-248-9.

PETLÁK, E. 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-05-X.

PETLÁK, E. 2004. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 311 s. ISBN 80-8901-864-5.

PETLÁK, E., a kol. 2011. Kapitoly zo súčasnej edukácie. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-62-4.

PETRASOVÁ, A., PAVLOV, I., MIHÁLIKOVÁ, J., KIRÁLY CSAJKA, L., HANEČÁKOVÁ, M., REVESZOVÁ, Z., LEHOCZKÁ, S. 2015. Inkluzívne prístupy v programoch a praxi výchovy vo voľnom čase. Bratislava: IUVENTA. ISBN 978-80-8072-166-4.

PLOWMAN, L. 2015. Researching Young Children's Everyday Uses of Technology in the Family Home. Interacting with Computers, Volume 27, Issue 1, 1 January 2015, Pages 36–46, <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>.

POPP, R. 1999. Sozialpädagogik der freien Lebenszeit. Re-Animation des Diskurses zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogischer Freizeitforschung. Spektrum Freizeit. Roč. 21, č. 1, s. 11–24.

POTOČÁROVÁ, M., KRANKUS, M. 1998. K problematike mravne ohrozenej mládeže. In Cirkevné listy. – príl. Evanjelické školy. Roč. 111 (122), č. 3, s. 14–16.

PRENSKY, Marc, 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. ISBN 978-14-12975-414.

PRIES, M. 2005. Význam voľného času v menící se společnosti. In Výchova a volný čas. České Budějovice: JČU, s. 10–16.

- PRIES, M. 2006. Význam voľného času v meníci se společnosti. In *Výchova a voľný čas*. České Budejovice: TřJU, s. 10–16. ISBN 80-7040-849-9.
- PŘADKA, M. 1999. Kapitoly z dějin pedagogiky voľného času. Brno: MU. ISBN 80-2102-033-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník, 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-73674-168.
- REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. 2007. Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
- ROGERS, C. R. 1995. Ako byť sám sebou. Bratislava: IRIS, 353 s. ISBN 80-88778-02-6.
- ŘÁDKOVÁ, S. 2016. Skrytý potenciál školní družiny. Praha: Pedagogická fakulta KU. [cit. 2018-03-17]. Dostupné na: https://is.muni.cz/th/238334/pedf_m/DP_Radkova.pdf.
- SHAW, R. L. 2001. Why use interpretative phenomenological analysis in health psychology? *Health Psychology Update*, 10(4), 48–52.
- SIGMUND E., TRHLÍKOVÁ L., SIGMUNDOVÁ D., BAŽURA P. 2016. Trendy v obezitě a pohybové aktivitě u českých předškoláků v letech 2005–2015. *Prakt. Lék. Roč.* 96, č. 2, s. 71–76.
- SIVAN, A. 1997. Research development in leisure education research and implementation. *World Leisure and Recreation*, 39(2), 41–44.
- SIVAN, A. 2008. Leisure education in educational settings: From instruction to inspiration. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 31(1), 49–68.
- SIVAN, A., RUSKIN, H. 2000. Leisure education, community development and populations with special needs. Wallingford, UK: CABI.
- SKALKOVÁ, J. 2007. Obecná didaktika. Praha: Grada, 322 s. ISBN 80-2471-8217.
- SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K., FULKOVÁ, M. 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, Roč. 60, č. 3–4, s. 223–241.
- SLEPIČKOVÁ, I. 2005. Sport a voľný čas. Praha: Karolinum, s. 14. ISBN 80-246-1039-6.
- SMITH, J. 2008. Qualitative psychology: a practical guide to research methods. 2nd ed. Los Angeles, Calif.: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-3083-3.
- SMITH, J., FLOWERS, P., LARKIN, M. 2009. Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-4129-0833-7.
- SMITH, J., OSBORN, M. 2003. Interpretative phenomenological analysis. In J. Smith (Ed). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage.

- SPITZER, M. 2014. Digitální demence – jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.
- SPOUSTA, V. et. al. 1996. Metody a formy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova univerzita, s. 12. ISBN 80-210-1275-7.
- SPOUSTA, V., HŘEBÍČEK, L., ŘEHULKA, E., FALTÝSKOVÁ, J., KNOTOVÁ, D. 1996. Kapitoly z pedagogiky volného času. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1274-9.
- STADTER, P. A. 2014. Plutarch and his Roman Readers. Published to Oxford Scholarship Online: December. ISBN 978-0-19-871833-8.
- STATIN, H., KERR, M. 2009. Neighborhood Context of Peer Relationships and Groups. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M & Laursen, B. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups, s. 414–431. New York: The Guilford Press.
- STRAKOVÁ, J. 2008. Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 166 s.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- STŘELEČ, S. 2011. Studie z teorie a metodiky výchovy II. 2. vyd. Brno: MU. ISBN 978-80-210-5512-4.
- SUCHOŽOVÁ, E. 2014. Rozvíjanie a hodnotenie kompetencií v edukačnom procese. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-857-7.
- ŠEFČÍKOVÁ, B. 2015. Využitie projektovej metódy v školskom klube detí. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Bratislava MPC, 37 s.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. 2011. Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- Školský servis. 2017. Objem penáží na činnost ŠKD určí počet žiakov do piateho ročníka. TASR, [cit. 2017-12-14]. Dostupné na: <http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/objem-penazi-na-cinnost-skd-urci/39035-clanok.html>.
- Školský servis. 2018. SKU: Spustila petíciu za nižší počet dětí v školských kluboch. TASR. [cit. 2018-05-22]. Dostupné na: <http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/sku-spustila-peticiu-za-nizsi-poce/42177-clanok.html>.
- ŠMELOVÁ, E. 2006. Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A. 2009. Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn. Skripta. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.
- ŠPÚ. 2009. Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 104 s.

- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (preložil Franko). 2006. Definícia a voľba kľúčových kompetencií. Zhrnutie. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 80-89225-004.
- ŠUVEROVÁ, S. 2011. Interpersonálne kompetencie učiteľa vo vzťahu k rodičom dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In MVEK. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU, s. 361–367.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2011. Zlomové udalosti při vytváření profesní identity učitele. In Pedagogika, Roč. 2, č. 4, s. 247–274. ISSN 1338-0982.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVIGOVÁ, M. 1967. Volný čas a my. Praha: Svobodné slovo.
- TAPSCOT, D. 2008. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. New York: McGraw-Hill. ISBN 978-0-07-164155-5.
- TIŠŤANOVÁ, K. 2013. Mladý „homo interneticus“ a jeho komunikácia. In Výchova a vzdelávanie III. Ružomberok: Vydavateľstvo KU, s. 41.
- TITKOVÁ, J. 2012. Tvorivosť v školskom klube detí. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Bratislava: MPC, 33 s.
- TOMÁNKOVÁ, M., KOSTRUB, D. 2018. Premiéry, reprízy a omyly na križovatkách alebo stratégie výchovy v súčasnej rodine. Prešov: Rokus, 176 s. ISBN 978-80-89510-70-2.
- TUREK, I. 2003. Kľúčové kompetencie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 80-8052-174-3.
- TUREK, I. 2014. Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-004-5.
- Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ukážka) [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009 [cit. 2012-07-28]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/4107.pdf>.
- United Nations. 1948. The Universal Declaration of Human Rights (UDHR). Retrieved from <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 190 s, ISBN 80-7315-082-4.
- VÁŽANSKÝ, M. 2001. Základy pedagogiky volného času. Brno: Print-Typia, ISBN 80-86384-00-4.
- VERDON, J. 2003. Volný čas ve středověku. Vyšehrad. ISBN 80-7021-543-7.
- VEREŠOVÁ, J. 2005. Aktivity v jednotlivých oblastiach výchovy vo voľnom čase. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1168-8.
- VETEŠKA, J. 2012. Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-022-8.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-17770-8.

VONK J. H. C. et al. 1992. New Prospects for Teacher Education in Europe II. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Vyhláška č. 527/2007 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež. Bratislava: Ministerstvo zdravotníctva SR, 2007.

VYSKOČILOVÁ, J. 2015. Workoholismus a jeho dôsledky. Psychiatrie pro praxi. Roč. 16, č. 1.

WEI, X., HUANG, S. S., STODOLSKA, M., Yu, Y. 2015. Leisure time, leisure activities, and happiness in China. Journal of Leisure Research, 47 (5), 556–576. doi: 10.18666/JLR-2015-V47-I5-6120.

WEISSMAN, S. A., GOTTFREDSON, D. C. 2001. Attrition from after school programs: Characteristics of students who drop out. Prevention Science, 2, 201–205.

WELTON, G. 1979. Leisure in formative years. In H. Ibrahim & J. Shivers (Eds.), Leisure emergence and expansion. pp. 111–155. Los Alamitos, CA: Hwong.

WHO 2016. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Dostupné na: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1.

WILLIG, C. 2013. Introducing qualitative research in psychology. Maidenhead: McGraw Hill Education, Open University Press.

WOJNAR, P. 2018. Ředitel zakázal ve škole používání mobilů, rodičům volají učitelé. [on-line]. [06-12-2018]. Dostupné na: https://ostrava.idnes.cz/ve-skole-ve-stonave-funguje-zakaz-pouzivani-mobilu-fx3-/ostrava-zpravy.aspx?c=A161018_2280188_ostrava-zpravy_woj.

ZAJÍC, J. 2012. Šance jen pro bohaté? II. Metodický portál, RVP.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2008.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2009.

Zákon č. 324/2012 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2012.

Zákon č. 390/2011 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2011.

Zákon č. 464/2013 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013.

Zákon č. 527/2007 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež. Bratislava: MZ SR, 2007.

ZAPLETALOVÁ, J., ŠTECH, S. 2013. Úvod do školní psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0368-1.

ZELINOVÁ, M. 2012. Volný čas efektívne a tvorivo. Bratislava: Wolters Kluwer (Iura Edition), ISBN 978-80-807-8479-9.

ZOUNEK, J., SUDICKÝ, P. 2012. E-learning učení (se) s online technologiemi. Praha: Wolters Kluwer, 248 s. ISBN 978-80-7357-903-6.

ZUBALOVÁ, M. a kol. 1994. Mládež Slovenskej republiky, jej hodnotová orientácia a spôsoby trávenia voľného času. Dostupné na: www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/1994/Mladez-Slovenskej-republiky-jej-hodnotova-orientacia-a-sposoby-travenia-volneho-casu.alej.

Príloha

Tabuľka 6: Kategorizovaný zoznam kódov

č.	Kategória	Kódy	Označenie kódov
1 1.	Vychovávateľ ŠKD – cesta k povolaniu	Motív	A18, A130, D8, D2, A343, D10, A341, C28, I9, J4, J11, J146, C156, D472 E14 E358
		Poslanie	A39, A44, B102, B113, B114, B272, D25, D117–122, D136, D469, D495 E362 H13 H256 G157 G723
		Osobnosť vychovávateľa	A329, A324, A378, B21, B104, B255, C347, D28, D112, D132, D157, D185–187, D278, E175 G704 J91
		Vnímanie pozície	A35, B73, B130, A251, B41, C35, D32, D53, D91, D97, D277, J21, I16, C570, C580, E86, E381, H93, F63, G308
		Spokojnosť v profesii	A37, B112, B265, B404, D130–134, D167, E78, E81, H150, G343, J24, J64
		Vychovávateľ – povolanie na druhom mieste	E17, E5, F12, F22, F12, H19
		Hodenie do vody	E280, G603
		Uvádžajúca vychovávateľka	E286, F187, H203, G600
2.	Interpersonálne vzťahy	Riaditeľ školy	A114, A122, A321, B249, D171, D445, I42, J41, C109, C115, C526, C532, E64, E123, E65, H100
		Kolegovia vychovávateľa	C271, D68, D133, D366, D399, D433, D444, D463–467, D498, D499, D502, H207, G704, E62, E174, E356, H182, F99
		Učitelia	A123, B266, C184, D230, D383, D397, I67–71, J53, C56, C59, E14, E176, H16, H163
		Rodičia detí (dennodenný kontakt)	A106, A112, D411, I19, I35, I37, B134, B140, C99, A137, B146, C168, D173, I52, J45, C489, C492, D143, D149, D174, D184, D284, J33, J48, D174, D191, D195, D211, D213, D215, D346,

			I60, I62, E105, E168, H89, H121, E147, E151, F105, G398–9, G748, E165, F109
		Hierarchia v škole	E57, E319, G2–6, H84, H87, G82, G125, G286, G615, G639, G756
		Potreba komunity pre ďalší rozvoj	F175, F184, G672, F234, G603–5, G661
		Podpora zo strany rodiny	E142
3. Aktivný život v ŠKD		Príležitostné aktivity	B303, D485, I162, A156, D199, I77–83, E153, E266, E268, E269, H134, H192, H194, H197, G533, G560, E162, E191
		Striedanie výchovných oblastí	C193–198, C217, C399, D35, D253, D328, I74, I141–145, J57, J122
		Zaujímavé činnosti	A85, A219, B186, B202, B434, C138, C278, D354, D425, I155, J81, A186, A219, D435–437, A219, C289, C328, D436
		Oddychové a rekreačné činnosti	A87, A176, B187, B324, B329, B338, C217, C398, D283, I136, I139, A367, B160, B169, B332, B436, C393, D99, I153, D269, D270, D280, D380, I132, I135, I136, J121, H155, G198, G478
		Sebaobslužné činnosti	D225, D361, D234
		Príprava na vyučovanie	A178, A196, C402, I148, B335, F44, G442
		Harmonogram činností	C359, C361, C363, D405–407, D416–420, I166, I173, D85–89, D229, I129, C376, C397–404, D295, D311, I132, J110
		Pomôcky a materiály	A69, A77, A200, A426, B229, I118, C461, C471, I198, G786, E165, F109
		Metódy a zásady	B163, D240–244, D365, I105, I112, J92, B185, C319, C299, C313, I109, C313, I109, J93, I108, D264, I111, D120, D247, D295, J90, J91, E183, E260, G574, G574, G576, G255, H154, F167, G574
		Ďalšie kompetencie vychovávateľa	A212, A293, B274, B283, C145, C275–277, D38, D319, C253, C254, C265, D33, D77, D326, I87, C142, C257, C262, C290, C296, C383, C496, D355, I156, B322, C378, A64, A199, B212, C202, 230–235, C373, D331, D491, I87, A206, C208, C237, C244, D371, I150, A203, B222, C214, C242, D498, J65, D74, I167
		Trávenie času aktívne	E101, H155, F53, F197

4.	Možnosti profesijného rozvoja	Organizačné formy	A300, B384, D440, I180, J139, A302, B393, D447, I100, J141, B395
		Obsahové zameranie	B393, A86, A303, A313, D440, C421, A307, C245, C424, C423, C514, D14, D439, D442
		Aplikácia poznatkov v ŠKD	C516, C517, C520, D16, D115, C424, C596, C599, G673
		Atestácie	E338, G22
		Ďalšie vzdelávanie	H249, G659, E342, E355
5.	Potenciál povolania vychovávateľa ŠKD	Blízky vzťah k deťom	A26, A28, A60, A323, A339, B28, B143, B236, B409, C454, C458, D8, D152, I189, J146, E358, H49, H256, F22, F228, G86
		Flexibilita a voľnosť v činnosti	A57, C448, C451, C453, D289, D332–335
		Energia z detí	E367, F228, H58, G91, G380–382
		Sloboda	H141, H223, G158–160, G502, G694 s
		Vzájomné obohacovanie (deti – vychovávateľ)	E78, E81
		To je to, čo chcem robiť	E362, H13, H256, G157, G723
		Vyjadrovanie citov cez výrobky	E175, G704
		Nie učenie (stres) ale oddych/zábava	E319, H222, H267, F43, F51, F198, G197–8
6.	Negatíva/riziká/problémy	Nedostatočné finančné ohodnotenie	A95, A97, C91, C165, D136, D167, D506, I198, I210–213, J157, J162, J167, E368, E372, E381, E39, 5H72, H94, F87, F236, G6, G94, G99–104, G339, G360, G728, G750
		Napĺňanie úväzkov	A92, C466, J156, C116–C123, C49, E388, E391, G8–12
		Nedostatočné materiálne zabezpečenie	A384, B288, C463, C468, I209, J157, C461, C471, I198, E60, G329
		Administratívna záťaž	C576, B432, I119, I146, J107, J151, E212, E220, H185
		Pracovný čas	B411, A282, B308, A48, A241, B362, B378, , B411, C124, C374, I173, E322, G645, E319, G66, G718
		Narúšanie výchovno-vzdelávacej činnosti	J82, J84, C295, H131, F54, F151, G254
		Prípravy doma	E61, E133, E141, H114, F89, G498

		Náročnosť profesie	E327, F211, H68, H117, G202, G382–384, G580, G721, E317 (u uč), H143 (u deti), G421 (D), G630 (U)
		Nedostatok priestoru	E255, E372, E376

Anotácia

Má profesia vychovávateľa v spoločnosti prestíž? Venuje sa dostatočná pozornosť profesii vychovávateľa? Aká je hierarchia vychovávateľa školského klubu detí v spoločnosti? Okrem hľadania odpovedí na tieto a mnohé iné otázky u vzorky vychovávateľov sme sa pokúsili v monografii poukázať na potenciál školského klubu detí v súčasnosti. Zámerom bolo zistiť, aké je postavenie vychovávateľa v školskom klube detí a ako vnímajú pozíciu vychovávateľa viaceré subjekty počnúc vedením školy, cez kolegov vychovávateľov, učiteľov, či príbuzných. V monografii poukazujeme na aktuálne výzvy a význam riešenia problematiky voľného času a školského klubu detí. Publikácia si kladie za cieľ oboznámiť čitateľov s determinantmi využívania voľného času v mladšom školskom veku. Okrem teoretického rámca sa zaoberáme nielen súčasným a veľakrát kritizovaným spôsobom trávenia voľného času detí, ale tiež historickým vývojom daného atribútu. Z dôvodu prevahy výskumných zisťovaní zaoberajúcich sa využívaním voľného času vo všeobecnej rovine, bolo potrebné, priam žiaduce, uskutočnenie výskumu zameraného na osobnosť vychovávateľa a jeho činnosť v školskom klube detí. Výsledky výskumného zisťovania sú zosumarizované v SWOT analýze, ktorá prináša súbor silných a slabých stránok školského klubu detí z pohľadu vychovávateľov prepojených s príležitosťami a ohrozeniami danej problematiky.

Resumé

Is the profession of an educator prestigious? Does it receive sufficient attention? What is the status of the children's school club educator in the society? In addition to looking for answers to these and many other questions, the monograph aims to show the potentials of the school club in our society. Our objective is to find out what the position of the school club educator is; furthermore, we aim to determine how various subjects—such as the school management, colleagues, teachers, or relatives—perceive this profession. In the monograph, we highlight current challenges and significance of leisure time and children's school clubs. The publication aims to inform its readers about the determinants related to spending leisure time at younger school age. Besides the theoretical framework and historical aspects of leisure time, we also focus on the ways of spending free time, which are often subjected to criticism. Because in our research, we mostly focused on the general aspects of spending leisure time, it was more than necessary to also carry out research aimed at the personality of educators and their role in children's school clubs. Our findings are summarized through a SWOT analysis which demonstrates the strengths and weaknesses of the children's school club from the perspective of the questioned educators and it relates them to the opportunities and threats associated with the issue.

Profil autorov



prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc.

Je členkou Katedry predprimárnej a primárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Na tejto fakulte je garantkou odboru predškolská a elementárna pedagogika. Jej odborná činnosť sa vzťahuje na primárne vzdelávanie, a to výskumne, publikačne a pedagogicky. Má za sebou bohatú výskumnú a publikačnú činnosť. Pracovala na niekoľkých medzinárodných grantoch (najmä UNESCO) s výskumnými tímami významných európskych univerzít. Za výsledky práce jej bola v roku 2010 udelená zlatá medaila fakulty. V súčasnosti je vedúcou výskumného tímu VEGA, ktorý sa zameriava na zlepšenie kvality vysokoškolskej prípravy študentov.



doc. PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D.

Vedecko-výskumný pracovník, vysokoškolský učiteľ a vedúci Katedry technickej a informačnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého. Je predsedom olomouckej pobočky Českej pedagogickej spoločnosti (ČPdS) a členom Českej asociácie pedagogického výskumu (ČAPV). Vo vedeckej a odbornej oblasti sa orientuje na teóriu pedagogiky a odborných didaktík so zameraním na bádateľsky orientovanú výučbu. V roku 2017 získal čestné uznanie rektora UP ako autor odbornej knihy *Bádateľský prístup v technickom vzdelávaní: teória a výskum*. Bol riešiteľom viac ako 25 vedecko-výskumných a rozvojových projektov národného i medzinárodného charakteru. Hirschov index 16, Research Gate Score 15,55 a i10-index 20.



Mgr. Jana Nemcová, PhD.

Pôsobí ako odborná asistentka na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vo svojej pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na oblasť modernizácie vzdelávania v primárnom a predprimárnom vzdelávaní. Zaujíma sa o potenciál digitálnych technológií v školskom, ale aj mimoškolskom prostredí. Oblasťou jej odborného záujmu je riešenie kvalitatívne orientovaných výskumov. Bola hlavnou riešiteľkou grantu pre doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov UK v Bratislave. V súčasnosti je spoluriešiteľkou viacerých výskumných projektov (VEGA, KEGA, APVV).



Mgr. Miriama Hrubá, PhD.

Na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave pôsobí ako odborný asistent a metodik pedagogickej praxe. Jej výskumná, pedagogická a publikačná činnosť sa vzťahuje na predprimárne a primárne vzdelávanie. Zameriava sa predovšetkým na skúmanie konkrétnych problémov začínajúcich učiteľov a vychovávateľov v školských kluboch detí počas prvých rokov pedagogickej praxe. Vo výskume uplatňuje metodológiu kvalitatívneho charakteru. Má skúsenosti s pozíciou hlavného riešiteľa v rámci grantov pre doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov UK v Bratislave, aj ako spoluriešiteľka projektu APVV.

Mária Kožuchová, Jiří Dostál, Jana Nemcová, Míriama Hrubá

Školský klub dětí z pohľadu vychovávateľov

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave

Redaktorka RNDr. Hana Dziková

Technická redaktorka RNDr. Anna Petříková

Návrh obálky PaedDr. Jozef Zentko, PhD.

Rozsah 228 strán, 13,77 AH, 1. vydanie

Vytlačilo Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci

ISBN 978-80-223-4579-8