

Výchovná kompetence v dalším vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží

Jiří Sliacky

Abstrakt: Příspěvek se zabývá výchovnou kompetencí dobrovolného pracovníka s dětmi a mládeží v oblasti volného času. Stručně popisuje problematiku volného času, současné výchovy ve volném čase a dalšího vzdělávání těchto pracovníků. Dále se zabývá kompetencemi v obecné rovině a jejich uplatněním ve vzdělávacím procesu. Prezentuje navrhovanou strukturu kompetencí pracovníka a detailněji rozpracovává kompetenci výchovnou. Uvádí výsledky výzkumu, který se zabýval analýzou a porovnáním vybraných struktur výchovné kompetence. Na základě teoretických poznatků a faktů zjištěných tímto výzkumem identifikuje hlavní obsahové kategorie výchovné kompetence.

Klíčová slova: volný čas, výchova ve volném čase, další vzdělávání, děti, mládež, pracovník s dětmi a mládeží, kompetence, výchovná kompetence

Abstract: This paper deals with the educational competence of a voluntary worker with children and youth in the domain of free time. It briefly describes problems of free time, contemporary education in the free time and further education of these workers. It also deals with the competences on the general level and their use in the educational process. It presents the suggested structure of the competences of the worker and in greater detail it develops the educational competence. It shows the results of research which dealt with the analysis and comparisons of selected structures of the educational competence. On the basis of theoretical knowledge and facts established by this research it consequently identifies main content categories of the educational competences.

Key words: free time, education in the free time, further education, children, youth, workers with children and youth, competences, educational competence

Úvod

Jedním z často diskutovaných témat aktuální edukační reality je **další vzdělávání**. Tento zájem je dán především důrazem kladeným na celoživotní učení člověka obecně, jehož přirozenou součástí další vzdělávání je. Podle Lazarové (2006, s. 13) má další vzdělávání „mnoho názvů a konotací, které souvisejí s typem organizace, nastavením společnosti, lingvistickým

uchopením i s epochou, ve které se odehrává“. Kohnová a kol. (1995, in Lazarová, 2006, s. 14) jej dále charakterizují mimo jiné jako celoživotní rozvíjení kompetencí a trvalý osobnostní rozvoj. Jedná se tedy o kontinuální proces, jehož smyslem je neustále porovnávat již naučené a osvojené s probíhajícími změnami a vyrovnávat rozdíly vzniklé tímto vývojem.

Naše pojednání se bude věnovat dalšímu vzdělávání dobrovolných pracovníků s dětmi a mládeží, tedy těch, kteří se této činnosti věnují ve svém volném čase. Pro ně je další vzdělávání zásadní, neboť do této oblasti vstupují obvykle bez předchozí odborné přípravy. Termín další vzdělávání tak v této souvislosti může vyznívat jako zavádějící, neboť pro většinu těchto pracovníků je to vlastně vzdělávání „primární“, protože nedosáhli žádného předchozího stupně vzdělání. Nicméně v kontextu předchozích zkušeností, které si s sebou nepochybně přinášejí (velká většina budoucích pracovníků vyrůstá v různých oddílech či zájmových útvarech už jako děti a často se určitým způsobem aktivně podílejí na chodu tohoto oddílu či útvaru) nebo v kontextu například již osvojených odborných znalostí a dovedností (v případě zájmových kroužků) lze považovat označení „další vzdělávání“ za kořektní, neodporující obecnému chápání tohoto pojmu.

Další vzdělávání dobrovolných pracovníků s dětmi a mládeží se zaměřuje na oblast, ve které se při své činnosti pohybují, tedy na **volný čas**. Co si ale pod pojmem „volný čas“ vlastně představit? Pávková a kol. (in Pávková, 2002, s. 13) do něho zahrnují odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolnou společensky prospěšnou činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené. Z hlediska dětí a mládeže do něho nezahrnují vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluhu, základní péči o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny a domácnosti a činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče). Faltýsková (in Němec, 2002, s. 17) jej výstižně charakterizuje jako „čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu“.

Výchova dětí a mládeže ve volném čase je velmi významnou oblastí celkového výchovného působení. Je nutné si uvědomit, že kvalita trávení volného času se následně odráží například ve studijních výkonech jedince nebo v jeho rodinných vztazích (Faltýsková in Němec, 2002, s. 21). Z tohoto důvodu nelze výchovu ve volném čase omezovat na pouhé vyplňování časových prostojů mezi různými povinnostmi, ale je nutné chápat ji jako cílené působení, směřující k dalšímu rozvoji a kultivaci jedince. Pávková a kol. (in

Pávková 2002, s. 13) jako specifikum volného času dětí a mládeže uvádějí přímo nutnost pedagogického ovlivňování, neboť děti ještě nemají dostatek zkušeností a nedokáží se orientovat v nabídkách na jeho trávení. Míra tohoto ovlivňování závisí dle uvedených autorů (tamtéž, s. 14) na věku dětí, jejich mentální i sociální vyspělosti a na charakteru rodinné výchovy. A právě toto pedagogické ovlivňování volného času dětí a mládeže je hlavním úkolem pracovníků, pro který musí být náležitě připraveni a patřičně vybaveni. To je úkolem jejich dalšího vzdělávání.

1. Další vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží

Objektem výchovy a vzdělávání ve volném čase jsou děti a mládež. Za **děti** se dle Úmluvy o právech dítěte považují všechny fyzické osoby mladší osmnácti let a **mládeží** jsou na základě Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013 rozuměny všechny fyzické osoby od 18 do dovršení 26 let. Klíčovým faktorem edukačního procesu ve volném čase je **pracovník s dětmi a mládeží** (dále jen „pracovník“). Toto označení je terminologicky zastřešující, neboť každá organizace při označování svých pracovníků vychází z určitých tradic či zvyklostí. Termín pracovník je však schopen zastoupit všechny varianty a je srozumitelný ve všech souvislostech. Pro potřeby dále uvedeného výzkumu bude pod tímto termínem rozuměna fyzická osoba starší 18 let, morálně a trestně bezúhonná, která je zdravotně i právně způsobilá pro práci s dětmi a mládeží. Zaměření pouze na další vzdělávání pracovníků starších 18 let je dáno tím, že vzdělávání pracovníků v rozmezí 15–18 let má zpravidla specifický průběh a postihnout obě formy takového vzdělávání by bylo nad rámec výzkumného záměru.

V minulosti byla jedním z největších problémů dalšího vzdělávání pracovníků jeho roztržitost. Prakticky neexistovalo jednotné pojetí. Organizace své pracovníky buď vůbec nevzdělávaly, anebo si obsah vzdělávání vytvářely samostatně. Takové vzdělávání bylo většinou zaměřeno spíše na problémy, se kterými se daná organizace potýkala, než na aktuální problematiku práce s dětmi a mládeží obecně.

Devadesátá léta 20. stol. však přinesla velké společenské změny. Dochází k široké restrukturalizaci pracovních odvětví, zvyšují se kvalifikační požadavky i sociální mobilita. Rozšiřující se trh práce tak vytváří stoupající poptávku i po dalším vzdělávání. Tento trend záhy postupně přechází ze sféry profesní i do sféry zájmové.

V druhé polovině 90. let jsou již patrné snahy o koordinaci dalšího vzdě-

lávání i v oblasti práce s dětmi a mládeží. Dne 7. 7. 1998 zakládá z důvodu užší spolupráce osm občanských sdružení dětí a mládeže Českou radu dětí a mládeže (dále jen „ČRDM“), jejímž posláním je „podporovat podmínky pro kvalitní život a všestranný rozvoj dětí a mladých lidí“ (Strategie České rady dětí a mládeže na období 2006–2010, s. 1). V současnosti ČRDM sdružuje již téměř sto sdružení dětí a mládeže a své poslání naplňuje tím, že „podporuje mimoškolní výchovu a činnost svých členů, zejména snahu o vytváření právních, hospodářských, společenských a kulturních podmínek vhodných pro jejich činnost“ (Strategie České rady dětí a mládeže na období 2006–2010, s. 1). Vznik ČRDM tedy nepochybně přispěl (a stále přispívá) k rychlejšímu a hlavně cílenému rozvoji v oblasti práce s dětmi a mládeží ve volném čase a tím i dalšího vzdělávání pracovníků.

Hlavně postupné vytváření právních podmínek pro práci s dětmi a mládeží ve volném čase vedlo mimo jiné k potřebnému ujednocování koncepce dalšího vzdělávání pracovníků. Tato oblast se tak postupně přesouvala z okraje zájmu do popředí, což logicky vyústilo i v její legislativní ukotvení. A právě toto legislativní ukotvení poskytuje dalšímu vzdělávání tolik potřebnou standardizaci.

Za základní kámen legislativy související s dalším vzděláváním lze označit dokument „Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času“, který vznikl v roce 2002 na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen „MŠMT“). Tato koncepce nejenže zdůvodňuje potřebu dalšího vzdělávání pracovníků, ale především stanovuje podmínky, za kterých jej mohou organizace provádět. V návaznosti na tuto koncepci vydalo MŠMT „Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 6/2003 k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času“. Jde o materiál, který dále rozpracovává výše uvedenou koncepci dalšího vzdělávání pracovníků. Přehodnocuje, které organizace jsou přímo pověřeny a které mohou realizovat odbornou přípravu pracovníků a ustanovuje gestora pro přípravu a ověřování odborné přípravy a také Komisi pro udělování oprávnění k odborné přípravě. V rámci těchto orgánů definuje jejich kompetence a povinnosti. Další vzdělávání a odborná příprava pracovníků tak získává konkrétní strukturu, která ji zprůhledňuje a zajišťuje možnost jejího systémového řízení. V příloze č. 2 uvedeného příkazu ministryně je rámcově stanoven obsah a formy odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času.

Vezmeme-li v úvahu nejen pedagogickou rovinu edukace ve volném čase,

ale rovněž například rovinu psychologickou či sociologickou a s nimi spojené aktuální společenské problémy a celkové postavení dětí a mladých lidí ve společnosti, je zřejmé, že nároky na pracovníky neustále stoupají. „Co dříve zvládl nadšenec bez odborné přípravy, to dnes vyžaduje člověka všestranně připraveného a ochotného se neustále učit.“ (Galová in Němec. 2002, s. 114) Z toho vyplývá nejen nezbytnost dalšího vzdělávání pracovníků, ale též potřeba průběžného analyzování jeho teoretických základů, průběhu a výsledků a konfrontování zjištěných poznatků s edukační realitou.

2. Proč právě kompetence?

Ještě než bude zodpovězena otázka z názvu této kapitoly, je nutné nejprve objasnit samotný pojem kompetence. Definice tohoto pojmu existuje v dnešní době velká řada, neboť jsou formulovány odborníky z pohledu různých oborů (sociologie, psychologie, pedagogiky, filozofie, ekonomie atd.). Evropské oddělení Eurydice proto vydalo roku 2002 za podpory Evropské komise materiál „Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání“, který se snaží o koncepční pojetí tohoto pojmu.

Samotné slovo kompetence pochází z francouzského výrazu „compétence“, který označoval „schopnost vykonávat určitou zvláštní práci při profesním výcviku“ (Maňák, 2007, s. 88). Další vývoj pak posouval chápání tohoto pojmu stále blíže k jeho komplexnějšímu pojetí. Podle Maňáka (tamtéž) lze dnes kompetenci definovat jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 25) však upozorňují ještě na jeden způsob pojetí kompetence, a sice jako „oprávnění (formální autoritou zprostředkovanou moc/pravomoc) jednotlivce činit rozhodnutí“. Vymezení kompetence, které by v sobě zahrnovalo obě výše uvedená pojetí, je možné formulovat jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ (tamtéž, s. 27).

Uvedené poznatky k pojmu kompetence, vztažené ke vzdělávání pracovníků, lze vyhodnotit tak, že kompetenci pracovníka je možno chápat jako do osobnosti integrovaný celek vlastností a schopností, hodnot a postojů a znalostí a dovedností, který utváří vybavenost pracovníka pro kvalifiko-

vané jednání při práci s dětmi a mládeží a určuje jeho připravenost pro zodpovědné plnění úkolů a řešení problémů s touto činností souvisejících. To vše pochopitelně s ohledem na podmínky, za nichž bude tato činnost realizována.

Ale proč tedy v rámci dalšího vzdělávání pracovníků vlastně konstruovat nějaké kompetence? Cílem dalšího vzdělávání je pracovník, který bude, v duchu výše uvedených definic, plně kompetentní (v potřebném rozsahu ovládající příslušné kompetence) pro práci s dětmi a mládeží. To znamená, že edukační proces nebude ovlivňovat pouze úroveň jeho vědomostí a škálu dovedností, ale že bude rovněž zasahovat do jeho motivační struktury, dotvářet systém jeho hodnot nebo pozitivně ovlivňovat jeho postoje, že jej naučí aplikovat získané poznatky v praxi a povede jej k přetváření nových prožitků do zkušeností, ze kterých bude umět dále pro tuto praxi čerpat. Model kompetencí pracovníka tak vlastně stanovuje cílové kategorie jeho vzdělávání a přitom stále ponechává dostatečný prostor pro volbu posloupnosti, forem a metod, které budou použity. Zároveň takový kompetenční model vkládá do rukou evaluační nástroj jak samotného vzdělávání, tak i „kvalit“ pracovníka.

Kompetence tak nejsou samy o sobě obsahem edukačního procesu, nýbrž jeho výsledkem. Cílem vzdělávání podle kompetencí tedy je, aby byl pracovník schopen „efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 36). V přeneseném smyslu tedy kompetenční vzdělávání zajišťuje, oproti tradičnímu, větší provázanost se samotnou praxí (srov. tamtéž, s. 39).

3. Kompetence pracovníka s dětmi a mládeží

Stejně jako existuje množství definic a pohledů na samotný pojem kompetence, existují i různé struktury kompetencí. V oblasti pedagogiky se s nimi setkáváme například u Spilkové (1997, s. 62), která kompetence dělí na kompetenci psychodidaktickou, pedagogickou, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostickou a intervenční, poradenskou a konzultativní a kompetenci reflexe vlastní činnosti. Jiné členění uvádí Orosová (in Lazarová, 2006, s. 31), která rozlišuje kompetenci sociální, osobnostní, kognitivní a kompetenci v oblasti používání metod.

Zde uváděný návrh struktury kompetencí pracovníka vychází převážně z modelu pedagogických kompetencí dle Švece (1999, s. 22–23), který v je-

jich rámci vymezuje tři základní skupiny, a sice kompetence k vyučování a výchově, osobnostní kompetence a rozvíjející kompetence. Tyto jsou však primárně určeny učitelům, a protože je zřejmé, že práce učitele a pracovníka není zcela totožná, je potřeba tento fakt ve struktuře a přístupu k ní zohlednit.

Na základě analýzy výše uvedených kompetenčních struktur byl tedy vypracován následující model struktury kompetencí pracovníka s dětmi a mládeží:

- a) výchovná kompetence
 - kognitivní kompetence
 - komunikativní kompetence
 - diagnostická kompetence
- b) osobnostní kompetence
- c) rozvíjející kompetence
 - adaptivní kompetence
 - informační kompetence
 - sebevzdělávací kompetence
 - seberefektivní kompetence
 - autoregulační kompetence
- d) navazující kompetence

Výchovná kompetence je předmětem dále uváděného výzkumu a bude jí tedy věnována následující podkapitola. Za základní kameny **osobnostní kompetence** je možné považovat sociální schopnosti a dovednosti, které lze, v souladu se Švecem (1998, s. 77), charakterizovat jako „komplexnější způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných sociálních situacích, tj. vyznat se v těchto situacích a umět je řešit optimálním způsobem (optimálním z hlediska jednotlivce i z hlediska spoluaktérů, partnerů v sociální situaci)“. Jejich výčet obsahuje empatii, asertivitu, autentičnost, odpovědnost, otevřenost, senzitivnost, tvořivost ad.

Rozvíjející kompetence, v součinnosti s osobnostní kompetencí, zásadně ovlivňuje výslednou kvalitu kompetence výchovné. Výše uvedený výčet dílčích kompetencí této skupiny naznačuje, že se jedná o kompetenci k dalšímu rozvoji osobnosti, pohledu na realitu, přístupu k řešení problémů atd. To vše má pochopitelně zásadní vliv i na proces výchovy a vzdělávání, který bude jedinec ve své praxi realizovat.

Navazující kompetenci lze charakterizovat jako soubor schopností, dovedností, znalostí a postojů umožňujících kvalifikovaně realizovat různé od-

borné nebo specializované činnosti. Jedná se o kompetenci, která je „navázána“ na samotné konkrétní praktické činnosti, jež pracovník s dětmi a mládeží vykonává. Je tedy přímo závislá na druhích vykonávané činnosti a bude se odvíjet od zaměření konkrétní akce, konkrétního kroužku či oddílu. Odborné jsou veškeré činnosti, k jejichž vykonávání je nutný určitý stupeň manuální zručnosti, příslušných odborných znalostí, zkušeností a návyků (např. lepení modelů, vyřezávání ze dřeva, oprava trupu kanoe, lepení stanových celt, plavání, lyžování, první pomoc). Specializované jsou činnosti, které vyžadují určitou úroveň specifických schopností, dovedností a znalostí a které přímo ovlivňují působení pracovníka nejen na svěřence, ale zároveň i navenek (prezentační dovednosti, získávání sponzorů, prosazování zájmů dětí atd.).

Je ale samozřejmě nezbytné dodat, že v samotné praxi nelze jednotlivé kompetence takto striktně oddělovat. V edukačním procesu se totiž jednotlivé kompetence prolínají a vzájemně doplňují. Pracovník tak vlastně pouze mění jejich vzájemný poměr ve svých činnostech v závislosti na okolnostech a situaci.

3.1 Výchovní kompetence pracovníka

Jako jsou podle Švece osobnostní kompetence pomyslným jádrem celé struktury, lze uvažovat o výchovní kompetenci jako o jádru samotné práce s dětmi a mládeží. Právě skrze ni je totiž tato činnost realizována, její pomocí pracovník záměrně působí na rozvoj svých svěřenců s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejich vývoji (tedy vychovává). Na její úrovni a na dovednosti pracovníka vhodně a účelně ji aplikovat tak závisí i výsledný efekt jeho výchovního snažení a přínos pro jeho svěřence a společnost.

Výchovní kompetenci je možné, modifikovaně podle Švece (1999, s. 23), vymezit jako

- **souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven pracovník, aby mohl efektivně a pozitivně ovlivňovat psychosociální a kognitivní vývoj dětí a mládeže.**

Analýza výše uvedených struktur kompetencí (viz kap. 3) vedla k závěru, že je účelné dále ji dělit na tři dílčí kompetence, a to kompetenci kognitivní, komunikativní a diagnostickou.

Kognitivní kompetence zastupuje poznávací a učící složku edukačního procesu. Bude tedy vycházet především z požadavků neformálního vzdělávání, které je v oblasti volného času uplatňováno nejčastěji. Těmito poža-

davky jsou dobrovolnost, zaměření na ty, kdo se učí, a na proces učení, aktivnost, vycházení z potřeb účastníků, založení na zkušenosti a činnosti atd. (srov. Brander, 2006, s. 21). Dále je v ní nutné integrovat rovněž nároky na osobnost pracovníka a požadavky výchovy ve volném čase, z nichž je možné uvést respektování pedagogických zásad, pestrost a přitažlivost, zájmovost a zájmovost, citlivost a citovost nebo orientaci na sociální kontakt ad. (srov. Pávková, 2002, s. 46–48).

Komunikativní kompetence poukazuje na význam komunikace ve výchově. Podle Gavory (2005, s. 25) je důležité si uvědomit, že „komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání. Bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat.“ Aby však komunikace mohla splňovat svoji úlohu je zapotřebí, aby byla funkční (zdravá, kvalitní). A právě to je smyslem komunikativní kompetence zajistit plně funkční komunikaci mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

Diagnostická kompetence sdružuje nezbytné nástroje pro evaluaci jak samotného výchovně-vzdělávacího procesu a jeho výsledků, tak pro zjišťování potřeb jeho aktérů, stanovování cílů, diagnostiku osobnosti svěřenců, detekování nežádoucích odchylek od stanovených cílů dříve, než se mohou negativně projevit ve výsledcích apod. (srov. Spousta, 1994, s. 138). Je totiž důležité si uvědomit, že chceme-li „úspěšně pracovat v určitém prostoru, v určité lokalitě nebo s určitými lidmi, je nezbytné, abychom nejdříve tento svůj operační prostor důkladně poznali a zevrubně zmapovali“ (Spousta, 1994, s. 137). Při ustanovení této kompetence bude nejvhodnější vycházet z pedagogické diagnostiky.

Závěrem této kapitoly je vhodné podotknout, že význam struktury kompetencí není ve struktuře samé, tedy v konstrukci nějakého teoretického modelu. Přínos je především v tom, že takový model pomůže samotnou práci pracovníka mnohem lépe poznat, umožní pružněji reagovat na vývoj edukační reality a samotnému pracovníkovi poskytne daleko detailnější pohled na jeho výchovně-vzdělávací působení a bude mu pomáhat ve snadnější identifikaci oblastí, které je nutné zkvalitnit.

4. Výzkum struktury výchovné kompetence v brněnských organizacích

Abychom ověřili struktury výchovné kompetence a získali podklady pro její konkrétní obsahovou náplň, realizovali jsme ve vybraných brněnských dětských a mládežnických organizacích výzkum s takto definovaným zaměřením.

Cíle tohoto výzkumu byly následující:

1. Provést analýzu dalšího vzdělávání pracovníků u vybraných organizací z hlediska výchovné kompetence.
2. Na základě kategorizace vzniklé touto analýzou vzájemně porovnat obsah dalšího vzdělávání u vybraných organizací v oblasti výchovné kompetence.

Pro dosažení těchto cílů bylo nutné zodpovědět dvě výzkumné otázky:

1. Jaká je současná struktura výchovné kompetence v dalším vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží u vybraných organizací?
2. Co mají společného a v čem se odlišují tyto struktury výchovné kompetence?

Odpověď na první z uvedených otázek byla získána prostřednictvím obsahové analýzy kurikulárních dokumentů a vzdělávacích materiálů, které daná organizace k dalšímu vzdělávání využívá. Odpověď na druhou otázku vzešla ze vzájemného porovnání struktur zjištěných z těchto dokumentů a materiálů.

Výstupem výzkumu jsou doporučení směřující k optimalizaci dalšího vzdělávání z hlediska výchovné kompetence pracovníků a naplnění jejich dílčích kompetencí konkrétními obsahy. Z uvedeného je zřejmé, že výzkum zjišťuje pouze teoretickou strukturu výchovné kompetence, nikoli jaké vědomosti či dovednosti budou v procesu dalšího vzdělávání fakticky předány lektory a osvojeny účastníky. Tento teoretický potenciál však může být determinující vzhledem k samotnému průběhu vzdělávání a zásadní z hlediska následné evaluace vzdělávacího procesu. Výzkum lze tedy chápat jako identifikaci výchozích předpokladů daného dalšího vzdělávání v oblasti výchovné kompetence.

Výzkumný vzorek byl vybrán metodou prostého záměrného výběru (srov. Miovský, 2006, s. 136). Postup spočíval v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod či strategií byli mezi potencionálními účastníky výzkumu, splňujícími stanovená kritéria, vybráni ti, kteří byli pro účast vhodní (na základě zvolených atributů) a zároveň se svou účastí souhlasili. Osloveny a zařazeny do výzkumu tak byly tři organizace, a sice sdružení Pionýr (Jihomoravská krajská rada Pionýra se sídlem v Brně), Junák – svaz skautů a skautek ČR (Brněnská rada Junáka) a Hnutí Brontosaurus (Ústředí Brno).

Výzkumná data tvořily, vzhledem k cílům výzkumu, materiály používané těmito organizacemi v rámci dalšího vzdělávání. Relevantními jsme určili kurikulární dokumenty (vnitřní předpisy subjektu týkající se přípravy,

organizace, průběhu a obsahu dalšího vzdělávání) a vzdělávací (studijní) materiály určené účastníkům (v opodstatněných částech případně i lektorům) vzdělávacího procesu (učebnice, studijní texty, pracovní listy apod.). Protože výzkum byl zacílen na výchovnou kompetenci, byly analyzovány jen materiály nebo jejich části, zaměřené na oblast pedagogiky, psychologie a sociologie (a jejich aplikovaných disciplín).

K následné analýze těchto výzkumných dat jsme použili metodu obsahové analýzy s deskriptivním přístupem (srov. Miovský, 2006, s. 241). V textu vybraných materiálů byly, na základě významu a obsahu jejich sdělení, identifikovány základní jednotky – dílčí oblasti výchovné kompetence. Těmto jednotkám byly následně, v souladu s metodou otevřeného kódování, přiděleny kódy – označení, charakterizující jejich obsah (Šedová, 2007 in Švaříček a Šedová, 2007, s. 211–222). Paralelně s kódováním jednotlivých jednotek jsme si, souhrnně pro všechny materiály od každé organizace, vytvářeli seznam použitých kódů. Každý seznam jednotlivých kódů byl poté podroben systematické kategorizaci, která spočívala v tom, že jednotlivé kódy byly na základě podobnosti a vnitřních souvislostí seskupovány, čímž postupně vznikly jednotlivé kategorie. Kategorii jsme následně přiřadili název odpovídající jejich obsahu a konečná struktura těchto kategorií potom reprezentuje strukturu výchovné kompetence v materiálech příslušné organizace.

5. Výsledky provedeného výzkumu

Uvádět zde všechny tři kompletní zjištěné struktury výchovné kompetence z materiálů jednotlivých organizací není vzhledem k zamýšlenému rozsahu tohoto textu možné. Nalézt je ale lze v práci Sliackého (2008, s. 92–94, 100 až 103, 109–112), ve které jsou uvedeny i příslušné zdrojové materiály.

Zde budou tedy prezentovány pouze vybrané kategorie, které jsou vzhledem k aktuální edukační realitě podstatné a zajímavé a které jednotlivé struktury buď významně spojují, nebo odlišují (viz tab. 1). Zde je nutné zdůraznit, že smyslem porovnání není určení, která ze struktur je lepší či správnější, to by bylo značně zavádějící.

V tab. 1 je ve sloupci kategorie uvedeno její kódové označení a ve sloupci s názvem příslušné organizace je uvedeno, zda se tato kategorie v její struktuře nalézá, či nikoliv.

Tabulka 1: Vybrané kategorie jednotlivých struktur výchovné kompetence

Kategorie	Pionýr	Junák	Brontosaurus
Cíle výchovy	ano	ano	ano
Styly vedení (řízení)	ano	ano	ano
Charakteristika hry	ano	ano	ano
Odměny a tresty	ano	ano	ano
Formy a prostředky motivace	ano	ano	ne
Partnerská výchova	ne	ano	ne
Socializace dětí a mládeže	ano	ne	ne
Sociálně patologické jevy	ano	ne	ne
Sociální rizika	ne	ano	ne
Sociální role jedince	ne	ano	ne
Týmová práce	ne	ne	ano

5.1 Interpretace výsledků porovnání jednotlivých struktur výchovné kompetence

Interpretaci výsledků porovnání začneme nejprve kategoriemi, které jsou všem strukturám společné. První z nich je kategorie „**cíle výchovy**“. Výchovné cíle jsou dnes právem považovány za jednu ze základních pedagogických kategorií, neboť právě z cílů jsou odvozovány použité prostředky, formy, metody. Dalším důležitým rozměrem této kategorie je její historičnost, proměnlivost v závislosti na epoše, státu a národu, filozofii a kultuře (srov. Jůva, 2001, s. 51). Jestliže má výchova plnit svou funkci ve společnosti, je nutné, aby reflektovala její aktuální potřeby, ideály, názory, postoje atd. Z tohoto pohledu je projektování výchovných cílů zásadní a odpovědnou činností, kterou musí pracovníci chápat ve všech souvislostech a jejíž praktickou aplikaci musí ovládat.

Druhou společnou kategorií jsou „**styly vedení (řízení)**“. Styl vedení přímo ovlivňuje nejen samotné vztahy ve skupině, ale také učí jednotlivce, jakým způsobem lze v určitých situacích jednat a komunikovat s okolím, jakým způsobem dosahovat vytýčených cílů. Svěřenci si vytvářejí představu o pojmech jako demokracie, svoboda rozhodnutí, pravidla, autorita apod. Nevhodný styl vedení tak může u svěřenců formovat nežádoucí názory a postoje, které mohou být problematické například při dalším začleňování do společnosti. V průběhu dalšího vzdělávání je proto nutné dostatečně ozřejmit aspekty jednotlivých stylů vedení a zdůvodnit vhodnost či nevhodnost jejich uplatňování v edukačním procesu.

Další kategorií, identifikovanou ve všech strukturách, je „**charakteris-**

tika hry“. Využívání her ve výchově je dnes již naprosto běžnou a samozřejmou věcí, hra bývá považována dokonce za jeden ze základních prostředků výchovy dětí a mládeže. Její zmiňovanou samozřejmost však někdy pracovníci natolik přeceňují, že se zapomínají zabývat její reálnou efektivitou ve vztahu k dosahování pedagogických cílů. Promyšlenost a správné podání hry přitom její potenciál mnohonásobně rozšiřuje (Činčera, 2007, s. 7). Je tedy důležité naučit pracovníky s hrou jako prostředkem edukace patřičně zacházet, aby ve své praxi mohli naplňovat tvrzení psychologa G. H. Meada, že hra je „jedním z nejpodstatnějších socializačních elementů“ (in Fafejta, 2006, s. 26).

Poslední vybranou společnou kategorií jsou „**odměny a tresty**“. To je velice citlivá oblast výchovy, která je úzce spojena především s motivační a interpersonálními vztahy ve skupině. Užívání odměn a trestů vychází z předpokladu, že dítě pod vlivem odměny zvyšuje výskyt odměňovaného chování a naopak, pod vlivem trestu snižuje výskyt chování trestaného. Přijímání odměn a trestů však závisí na dalších okolnostech, jako je autorita pracovníka, osobnost dítěte nebo konkrétní okolnosti dané situace. Pracovníci by tak měli umět pracovat s jednotlivými faktory odměňování a trestání, protože tím, kromě formování osobnosti jedince, podstatně ovlivňují i jeho postoje a vnímání pravidel ve skupině a ve společnosti, utvářejí představu o jejich hodnotách a významu a působí kladně či záporně na motivaci pro další práci v oddíle, kroužku apod. Nejde tedy jen o vyřešení momentálního prohřešku nebo naopak zvýraznění nějakého úspěchu, je potřeba každý akt odměny či trestu chápat v širších souvislostech jako pomoc na cestě k cíli.

Kategorie, kterými se jednotlivé struktury odlišují, budeme interpretovat z hlediska:

- a) rozsahu (chybí-li daná oblast pouze v jedné struktuře nebo v obou zbývajících strukturách);
- b) významu (přínos pro společnost, možné důsledky její absence);
- c) zastupitelnosti (zda-li chybějící oblast může být v konkrétních strukturách zastoupena jinou oblastí a v jakém rozsahu).

Kategorie „**formy a prostředky motivace**“ nebyla identifikována ve struktuře Brontosaura. Je ale nutné doplnit, že jednotlivé principy motivace jako takové v materiálech obsaženy jsou, jen jsou rozloženy do ostatních kategorií. Otázkou v tomto případě tedy zůstává pouze jistá roztržitost tohoto tématu do několika částí, a tedy účinnost postupného osvojování jednotlivých fragmentů bez předchozího propojení na výchozí teoretický rámec.

Motivace sehrává v práci pracovníků jednu z hlavních a nezastupitelných rolí a je důležité, aby s ní dokázali pracovat ve všech fázích realizace volnočasové edukace. Dá se říci, že bez motivace by pravděpodobně výchovu a vzdělávání ve volném čase ani nebylo možné úspěšně realizovat, neboť se, společně s komunikací, jedná o nosný prvek celého systému, zajišťující dosahování vytýčených cílů.

„**Partnerská výchova**“ je zcela originální kategorií struktury Junáka. Není tím totiž myšlena pouze výchova ke spolupráci či kooperaci, ale výchova osvětlující skutečnou podstatu mezilidských vztahů, jdoucí až na úroveň vztahů partnerských a intimních. Je pravda, že základem práce s dětmi a mládeží je, mimo jiné, i výchova k občanství, a že tudíž jednotlivé prvky této tematiky obsahují i ostatní dokumenty. Ovšem snaha o soustředění této problematiky při vzdělávání pracovníků do uceleného bloku je nepochybně velmi přínosná, neboť mezilidské vztahy jsou aktuálním a zásadním tématem současnosti a vyvolávají podstatné otázky právě u dětí a dospívajících. A pracovník by měl být při orientaci v těchto otázkách jejich průvodcem.

Za společné jmenovatele kategorií „**socializace dětí a mládeže**“ a „**sociálně patologické jevy**“ (identifikované ve struktuře Pionýra) a „**sociální role jedince**“ a „**sociální rizika**“ (identifikované ve struktuře Junáka) považujeme pojmy „socializace“ a „rizika při socializaci“. Rozdílnost těchto kategorií mezi strukturami Pionýra a Junáka je tedy spíše formální, vyplývající pouze z kontextu materiálů, na jehož základě byly tyto kategorie označeny různými kódy. Jejich obsahová stránka (socializace dětí a mládeže – sociální role jedince; sociálně patologické jevy – sociální rizika) je ale ve své podstatě shodná. Ani jedna z variant se však bohužel nevyskytla ve struktuře Brontosaura. Zde se této problematice dotýkají pouze oblasti „význam vrstevnické skupiny“ a „význam sociálních kontaktů“. Vzhledem k tomu, že prevence sociálně patologických jevů je jedním z cílů výchovy ve volném čase, je vhodné věnovat tomuto tématu vlastní prostor, který zajistí nejen kvalitní osvojení potřebných specifických znalostí a dovedností, ale následně umožní i integraci této problematiky do ostatních výchovných činností pracovníka.

Kategorie „**týmová práce**“ je jako jedinečná pro strukturu Brontosaura označena i přesto, že rovněž v materiálech Pionýra a Junáka se hovoří o týmu či týmech. Důvodem jsou souvislosti, v jakých je slovo „tým“ používáno. Zatímco v kontextu materiálů Pionýra a Junáka se jedná spíše o synonymum pro skupinu, oddíl či družinu, dokument Brontosaura jej pojímá v jeho skutečné podstatě. Tedy jako skupinu lidí se vzájemně se doplňujícími do-

vednostmi, která má jeden či několik konkrétních společných cílů, s jejichž dosažením je spojena i její existence. Z tohoto pohledu se tak jedná o skutečné pracovní či organizační týmy, ve kterých jsou jednoznačně stanoveny úkoly dle funkce či pozice v týmu a do kterých mohou vstupovat i externí odborníci (což se při organizování víkendové oddílové výpravy pochopitelně běžně neděje). Tvorba takových týmů má, oproti skupinám vznikajícím ze stálých spolupracovníků, jistá specifika. Proto je zařazení takové kategorie hodné zvýraznění, neboť styl týmové práce je využitelný a opodstatněný, ne-li přímo žádoucí, i v rámci volnočasových aktivit (např. organizace zahraničních výprav, pořádání znalostních či dovednostních soutěží, tvorba programu pro mentálně či jinak postižené). Dovednostem týmové práce je ale nutné se nejprve skutečně naučit, proto lze toto téma označit jako téma pro budoucnost dalšího vzdělávání pracovníků.

Ačkoliv je celá interpretační část výsledků výzkumu poměrně obsáhlá (srov. Sliacky, 2008, s. 114–119), je možné zhodnotit ji tak, že mezi jednotlivými strukturami výchovné kompetence nejsou tak zásadní rozdíly, které by některý z daných procesů dalšího vzdělávání v současnosti významně hendikepovaly. Navíc je nutné mít stále na paměti, že se jedná o výzkum teoretického potenciálu vzdělávacího procesu, který tak nezohledňuje „přidané hodnoty“ dodané samotnými lektory a prostředím. Ale právě tento teoretický potenciál bude potřeba dále aktualizovat a rozvíjet a z něho vycházet při nezbytném kontinuálním inovování ostatních částí procesu dalšího vzdělávání.

Závěr

Výchova a vzdělávání ve volném čase jsou neodmyslitelnou součástí dnešní edukační reality. Volný čas je totiž významným socializačním prvkem současné společnosti, jehož úkolem není poskytovat prostor pouze pro zábavu a odpočinek, ale podílet se také na dalším rozvoji jedince. Tento fakt je nejpodstatnější u dětí a mládeže, jejichž objem volného času je relativně značný a kteří současně ještě nejsou dostatečně vybaveni pro plně samostatné vytváření optimálních podmínek k jeho trávení.

Právě proto je potřeba je prospěšnému a smysluplnému trávení volného času učit a aktivně je v něm podporovat. To je úloha nejen pro profesionální pedagogy volného času (vychovatele, pracovníky středisek volného času apod.), ale rovněž pro dobrovolné pracovníky. Ti však do této oblasti

přicházejí z mnoha různých oborů lidské činnosti a pro práci s dětmi a mládeží je potřeba je patřičně vybavit.

K tomu slouží další vzdělávání pracovníků, jehož úkolem je postupně vytvářet plně kompetentního pracovníka, který bude dětem v jejich volném čase poskytovat zábavu, relaxaci, ale i rozvíjet jejich sociální dovednosti, rozšiřovat vědomosti nebo umožňovat získávání nových zkušeností a prožitků. Proces vzdělávání dnes všeobecně prochází přeměnou směřující od tradičních způsobů ke vzdělávání podle kompetencí, jehož výhody jsme zmiňovali v kapitole 2. Tento trend se pochopitelně nemůže vyhnout ani dalšímu vzdělávání pracovníků.

Proto v této oblasti logicky vyvstává i nová otázka struktury příslušných kompetencí těchto pracovníků. Zde navrhovaná struktura výchovné kompetence pracovníka s dětmi a mládeží, která je uvedena v tab. 2, vychází jednak ze současných teoretických poznatků (srov. Sliacky, 2008, s. 34–55) a jednak z poznatků praktických, získaných výše uvedeným výzkumem. Jak je však již uvedeno v kap. 4, je zřejmé, že provedený výzkum ověřoval pouze teoretickou strukturu výchovné kompetence, tedy tu, jež je obsažena v kurikulárních dokumentech a vzdělávacích materiálech. Za další přirozený krok lze považovat navázání výzkumem, zabývajícím se samotným průběhem dalšího vzdělávání (jak a jaké kompetence jsou předávány lektory a jaké z nich si účastníci skutečně osvojují) a rovněž jeho efekty (jak a v jakém rozsahu ovlivnily osvojené kompetence další činnost pracovníků). Jen takový výzkum poskytne komplexní obraz příslušného dalšího vzdělávání a zpětnou vazbu o adekvátnosti a efektivnosti navrhované struktury výchovné kompetence.

Tato navrhovaná struktura výchovné kompetence tak pochopitelně není strukturou statickou. Dalším vývojem zcela nepochybně bude doznávat změn a úprav, neboť některé oblasti bude třeba více zdůrazňovat, jiné budou zcela nové. Výchovní kompetence jako kategorie by ale rozhodně měla zůstat integrální součástí struktury kompetencí pracovníka i nadále, protože právě ona výrazně ovlivňuje průběh a výsledek volnočasové edukace.

Literatura

- BRANDER, P. a kol. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Přel. E. Potužníková a M. Potužník. 1. vyd. Praha: Argo, 2006. 422 s. Přel. z: Compass, A Manual on Human Rights Education with Young People.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007.

Tabulka 2: Návrh struktury výchovné kompetence pracovníků s dětmi a mládeží

VÝCHOVNÁ KOMPETENCE	
Dílčí kompetence	Obsahová kategorie
Kognitivní	Znalost pedagogických principů a dovednosti jejich správné aplikace.
	Charakteristika osobnosti dítěte.
	Osvojení rolí pracovníka.
	Respektování vývojových zvláštností.
	Kladný postoj k dětem a mládeži a zájem o ně.
	Respektování dětí a mládeže jako partnerů pro jednání.
	Proces socializace dětí a mládeže a jeho rizika.
	Dovednosti stanovování cílů a plánování.
	Schopnosti a dovednosti organizační.
	Znalosti forem výchovy a organizace a dovednosti jejich praktické aplikace.
	Principy výchovy k partnerství.
	Principy výchovy nástupců.
	Znalosti výchovně-vzdělávacích metod a dovednosti jejich praktické aplikace.
	Schopnosti a dovednosti motivační.
	Dovednosti aktivizační.
	Dovednosti tvůrčí.
Dovednosti hodnotící.	
Dovednosti práce se skupinou.	
Realizace činností formou hry.	
Dovednost řešení krizových a konfliktních situací.	
Komunikativní	Osvojení a zvnitřnění základních charakteristik zdravé komunikace.
	Dovednost přijímat různé komunikační role.
	Zachovávání principů komunikace.
	Dovednost zavádění komunikačních pravidel.
	Dovednost připravit komunikaci.
	Schopnost emočních vkladů do komunikace.
	Dovednosti verbální komunikace.
	Dovednosti neverbální komunikace.
	Dovednosti komunikace činem.
	Výměna poznatků a zkušeností.
Dovednost řešení konfliktů v komunikaci a odbourávání komunikačních bariér.	
Diagnostická	Znalost jednotlivých metod diagnostiky.
	Osvojení fází diagnostického procesu a zvládnutí jejich praktické realizace.
	Orientace v jednotlivých typech pedagogické diagnostiky a dovednost výběru nejvhodnějšího typu pro konkrétní případ.
	Osvojení požadavků na diagnostické metody.
	Dovednosti tvorby podkladů pro diagnostiku.

- Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě. *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání* [on-line]. c2002 [cit. 21. ledna 2008]. Dostupné na: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032CS.pdf.
- FAFEJTA, M. Hra – základ společenství. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2006, roč. 3, č. 6, s. 24–30.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Přel. V. Lyková. Brno: Paido, 2005. 165 s. Přel. z: Učitel a žáci v komunikaci.
- JŮVA, V. a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001.
- Koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času* [on-line]. c2002 [cit. 1. prosince 2007]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/Internetakt.htm>.
- Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007–2013* [on-line]. c2007 [cit. 27. listopadu 2007]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-na-obdobi-2007-2013>.
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In Greger, D., Ježková, V. (ed.) *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007, s. 87–101.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006.
- NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002.
- Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 6/2003 k ověřování odborné přípravy pracovníků s dětmi a mládeží v oblasti volného času* [on-line]. c2007 [cit. 1. prosince 2007]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mladez/prikaz-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-c-6-2003-k-overovani-odborne-pripravy-pracovniku-s-detmi-a-mladezi-v-oblasti-volneho-casu>.
- SLIACKY, J. *Výchovná kompetence v dalším vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží ve vybraných organizacích města Brna*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, 2008. 130 s., 3 s. příl. (Vedoucí diplomové práce Marcela Janíková.)
- ŠPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- SPOUSTA, V. a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: Úvod do studia pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- Strategie České rady dětí a mládeže na léta 2006–2010* [on-line]. c2006 [cit. 12. ledna 2008]. Dostupné na: http://www.crdm.cz/download/strategie_CRDM_2006-10.pdf.
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999.
- Úmluva o právech dítěte* [on-line]. [cit. 14. října 2008]. Dostupné na: <http://www.crdm.adam.cz/publikace/umluva/umluva.htm>.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008.

SLIACKY, J. Výchovná kompetence v dalším vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží. *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 1, s. 28–46. ISSN 1211-4669.

Autor: Mgr. Jiří Sliacky, ZŠ Velké Němčice, Školní 105, 691 63 Velké Němčice, e-mail: jsliacky@mail.muni.cz