

Michal Kaplánek (ed.)

VOLNÝ ČAS DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

**Vybrané výsledky výzkumu volného času
a životního stylu dětí ve věku 11–15 let
a jejich využití v pedagogice**







Michal Kaplánek (ed.)

VOLNÝ ČAS DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

**Vybrané výsledky výzkumu volného času
a životního stylu dětí ve věku 11–15 let
a jejich využití v pedagogice**



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Volný čas dětí staršího školního věku : vybrané výsledky výzkumu volného času a životního stylu dětí ve věku 11-15 let a jejich využití v pedagogice / Michal Kaplánek (ed.). -- Vydání první. -- České Budějovice : Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2022. -- 1 online zdroj
Anglické resumé

Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-7394-935-8 (online ; PDF)

* 379.8 * 37.03:379.8 * 316.728 * 316.346.32-053.5 * (048.8:082)

– pedagogika volného času

– výchova pro volný čas

– životní styl

– děti školního věku

– kolektivní monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

T A
Č R

Tato publikace *Volný čas dětí staršího školního věku* byla vytvořena se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu Éta.



Teologická
fakulta
Faculty
of Theology

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Tato publikace vychází s finanční podporou Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.



Sociologický ústav
Akademie věd ČR

Recenzenti:

doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.

PhDr. Hana Pazlarová, Ph.D.

© Daniel Čermák, Anna Dudová, Michal Kaplánek, Richard Macků,
Věra Patočková, Jiří Šafr, 2022

© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2022

© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2022

© Sociologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i., 2022

ISBN 978-80-7394-934-1

ISBN 978-80-7394-935-8 (PDF)

OBSAH

ÚVOD	7
1 VÝCHOVA K VOLNÉMU ČASU	9
1.1 Scholé, leisure a volný čas	9
1.1.1 Význam <i>scholé</i> na základě starověké a středověké filosofické tradice	11
1.1.2 Od scholé k volnému času	15
1.1.3 Od volného času k svobodnému času	17
1.2 Pedagogika volného času u nás i ve světě	20
1.2.1 Československé pojetí pedagogiky volného času	22
1.3 Volnočasová kompetence jako cíl „výchovy k volnému času“	25
1.3.1 Různá pojetí volnočasové kompetence	28
1.3.2 Faktory volnočasové kompetence	40
2 TRENDY OVLIVŇUJÍCÍ HODNOTY, PRIORITY A VOLNÝ ČAS DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	46
2.1 Starší školní věk a jeho vývojová charakteristika	48
2.2 Globální trendy ovlivňující děti na sklonku Generace Z a na prahu Generace Alfa	56
2.3 Výsledky vybraných zahraničních výzkumů	62
2.3.1 Dimenze volnočasové kompetence	63
2.3.2 Významné hodnoty v životě mladých lidí	65
2.3.3 Volnočasové aktivity	68
2.3.4 Mediální chování dětí	69
3 VOLNÝ ČAS DĚTÍ NA PRAHU TŘETÍHO DESETILETÍ 21. STOLETÍ	74
3.1 Základní informace o dotazníkovém šetření <i>Volný čas dětí a jeho prožívání 2021</i>	74
3.2 Co děti ve volném čase dělají	80
3.2.1 Volný čas strávený před televizí, s počítačem, tabletem a mobilem	80
3.2.2 Sporty a pohybové aktivity u dětí	89
3.2.3 Zapojení do činnosti vybraných organizací	97
3.2.4 Čas strávený s kamarády	99
3.2.5 Kulturně a společensky zaměřené aktivity volného času	100

4	OBECNÉ VOLNOČASOVÉ ORIENTACE – VNITŘNÍ STRUKTURA	
	AKTIVIT VOLNÉHO ČASU DĚTÍ A JEJÍ SOUVISLOSTI	104
	4.1 Struktura aktivit volného času dětí	105
	4.2 Faktory ovlivňující způsoby trávení volného času: rodina a vybrané charakteristiky dítěte	108
	4.2.1 Výchovné styly v rodině	110
5	PŘEDSTAVY DĚTÍ O VOLNÉM ČASE A JEHO PROŽÍVÁNÍ	119
	5.1. S čím si děti volný čas spojují, jaké mají preference a co je baví	119
	5.2. Kolik volného času děti mají a jak jsou s ním spokojeny	123
	5.3. Vliv rodičů a kamarádů na trávení volného času dětí	126
	5.4. Motivace	128
6	SITUACE DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU JAKO VÝZVA	
	PRO PEDAGOGIKU VOLNÉHO ČASU	133
	6.1 Volný čas a volnočasové priority starších dětí	133
	6.1.1 Představy a přání týkající se volného času	134
	6.1.2 Rozsah a obsah volného času dětí staršího školního věku	136
	6.1.3 Hodnocení volného času a hodnoty spojené s volným časem	138
	6.2 Vliv rodičů na volný čas dětí	140
	6.3 Motivace k zapojení do volnočasových aktivit	143
	6.3.1 Pedagogický marketing	144
	6.3.2 Zaměření na kyberprostor	146
	6.3.3 Socioedutainment	148
	6.3.4 Sociální reklama a streetwork	150
	6.4 Výzvy pro pedagogiku volného času	152
	6.4.1 Poznat význam volného času	153
	6.4.2 Umět zacházet s volným časem	154
	SLOVO NA ZÁVĚR	159
	PŘÍLOHY	160
	Příloha 1: Základní informace o projektu „Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku volného času“	160
	Příloha 2: Seznam vybraných dostupných zahraničních výzkumů	162
	LITERATURA	166
	SUMMARY	171

ÚVOD

Publikace, kterou máte před sebou, vznikala v letech 2020–2022 v rámci projektu „Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku volného času“ (TAČR č. TL02000387).

Záměrem této knížky je shrnout teoretická východiska projektu a s pomocí výsledků zahraničních výzkumů a především pak vlastního výzkumu *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021* nastolit některé otázky pro pedagogiku a hledat na ně odpovědi.

První kapitola obsahuje pojednání o volném čase a pedagogice volného času, které umožní čtenáři pochopit smysl projektu. Druhá kapitola je shrnutím informací z poznatků vybraných zahraničních výzkumů popisujících nejdůležitější trendy v oblasti volného času, volnočasových priorit a hodnot dětí staršího školního věku. Další tři kapitoly (3. až 5. kap.) seznamují s výzkumem *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021* a shrnují jeho vybrané výsledky, zejména pokud jde o způsoby trávení volného času a s tím spjaté představy a prožívání a také faktory, které volnočasové aktivity ovlivňují. Poslední, šestou kapitolu pak tvoří pedagogická reflexe výsledků výzkumu, která má čtenáře nasměrovat k zodpovězení otázky: *V čem je životní styl a volný čas dětí staršího školního věku výzvou pro pedagogy volného času?*

Kniha je kolektivní monografií dvou řešitelských týmů – z Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a ze Sociologického ústavu Akademie věd ČR, v. v. i., v Praze. Řešitelský tým Teologické fakulty JU (Michal Kaplánek, Anna Dudová, Richard Macků) zpracoval kapitoly 1, 2 a 6 představující filosofická a pedagogická východiska a pedagogickou reflexi situace zkoumané věkové skupiny. Řešitelský tým SOÚ AV ČR (Věra Patočková, Jiří Šafr, Daniel Čermák) je autorem kapitol 3–5, které představují vybrané výsledky dotazníkového šetření *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*.

Tato kniha je součástí výsledku projektu uvedeného pod názvem „Metodický materiál: Metodické listy pro tvůrce vzdělávacích programů zaměřených na výchovu k volnému času“ (V1). Celkové výsledky z vlastního realizovaného dotazníkového šetření *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021* jsou obsaženy v monitorovací studii, která bude zveřejněna současně s vydáním této knihy v elektronické formě (na webu SOÚ AV ČR). Metodické listy budou zveřejněny v interaktivní formě na webových stránkách Teologické fakulty JU.

1 VÝCHOVA K VOLNÉMU ČASU

Michal Kaplánek

Východiskem projektu *Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku* je předpoklad, že uspokojivé prožívání volného času, v němž člověk nachází pocit naplnění, není samozřejmostí. Proto je potřeba k němu vychovávat. Někteří lidé vidí ve výrazech jako *Freizeitpädagogik*, *leisure education* anebo *pedagogika volného času* určitý protimluv: pro volný čas je přece charakteristická volnost; je vůbec možné tuto svobodu nějak pedagogicky ovlivňovat, a tím pádem omezovat? A je to eticky přípustné?

Na druhé straně nás zkušenost učí, kolik času zbytečně ztrácíme, a pak toho litujeme, anebo naopak čas života nám „uteče“, protože jdeme z jedné činnosti do druhé. K tomu, aby člověk dobře prožil svůj volný čas, potřebuje využít jeho potenciál, který spočívá právě v možnosti člověka svobodně s tímto časem disponovat.

1.1 SCHOLÉ, LEISURE A VOLNÝ ČAS

Vzhledem k tomu, že pojem „volný čas“ se v češtině začal používat teprve na přelomu 19. a 20. století¹ a jeho používání „zlidovělo“ až po 2. světové válce, musíme při hledání významu volného času vycházet z výrazů, které jsou doloženy v jiných jazycích. Počátky odborného zájmu o fenomén volného času můžeme situovat do období mezi oběma světovými válkami (20. a 30. léta 20. století).² Opravdový rozvoj v Evropě nastal až v 50. let 20. století, kdy se volný čas začal – obrazně řečeno – skloňovat ve všech pádech a ve všech sociálních i humanitních vědách. Vzhledem k tomu, že autoři různých jazykových

oblastí se vzájemně inspirovali a samotný pojem volný čas se vyvíjel také na základě jeho vnímání v širokých vrstvách společnosti, bylo by chybou orientovat se pouze na jeden výklad tohoto pojmu. Proto jsme vybrali jako východisko našich úvah čtyři pojetí anglického pojmu „leisure“, jak je identifikuje Bauman:³

- leisure jako *reziduální kategorie* (podobně jako negativní vymezení volného času v češtině, tedy „čas po práci“),
- leisure jako *specifická kvalita* definovaná v kategoriích chování nebo prožívání (leisure behaviour, leisure experience),
- leisure jako *významná součást života z hlediska své funkce*,
- leisure jako *prvek konstituující kulturu ve smyslu antického scholé*

Jak vidíme, tak pouze v prvním z uvedených pojetí (leisure jako reziduální kategorie), můžeme při interpretaci pojmu „volný čas“ přímo operovat s kategorií času. V ostatních pojetích totiž *leisure* nepředstavuje opozitum vůči pracovní době, ale buď přímo navazuje na pojem *scholé* (opozitum k „praktickému jednání“ – *vita activa*)⁴ anebo je označením pro *obsah nebo způsob prožívání* těch oblastí lidského života, které nejsou přímo vázány na výkon zaměstnání (pokud zde odmyslíme ty profese, jejichž úkolem je vytvářet podmínky pro prožívání volného času ostatních, jako je například pedagog volného času).

¹ Petrusek upozornil na zajímavý příspěvek T. G. Masaryka z r. 1900, který můžeme považovat jako jeden z nejstarších textů, v nichž najdeme sousloví „volný čas“, byť ještě v kombinaci s dříve používaným výrazem „prázdeň“ (srov. PETRUSEK, Miloslav. Malé dějiny volného času. In: *Přítomnost*, 2003, č. 1, s. 51–53).

² Mezi první publikace věnované volnému času v USA patří monografie *Leisure* z roku 1934 od autorů Lundberg, Komarovsky, McInery; v Německu se staly známými knihy *Freizeitgestaltung* od Fritze Klatta (1929) a *Der alte Feierabend* Johannese Feigeho (1936).

³ Srov. BAUMAN, Petr. Pojem leisure jako inspirace k porozumění volnému času. In: KAPLÁNEK, Michal et al. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017, s. 54–59.

⁴ Soeffner upozorňuje na to, že ačkoliv *scholé* bylo v antice skutečnou výsadou svobodných občanů, nelze považovat za protiklad *scholé* otročskou práci, ale spíše „rozptylující“ aktivitu svobodných občanů, tedy sledování vlastních praktických zájmů ve společnosti (srov. SOEFFNER, Hans-Georg. *Muße – Absichtsvolle Absichtslosigkeit*, s. 131. In FECHTRUP, Hermann; HOYE, William; STERNBERG, Thomas (Hg.). *Arbeit – Freizeit – Muße. Über eine labil gewordene Balance*. Berlin: Lit-Verlag, 2015, s. 127–148). Diferencovaněji přibližuje pojem „*vita activa*“ Arendtová ve své knize (ARENDDT, Hannah. *Vita activa neboli O činném životě*. Praha: Oikoymenh, 2009, s. 20–27).

Pokud se tedy chceme ptát po smyslu volného času, musíme se nejdříve ptát, jaký je význam těch životních sfér, které bychom mohli zahrnout pod pojem *scholé*.

1.1.1 VÝZNAM *SCHOLÉ* NA ZÁKLADĚ STAROVĚKÉ A STŘEDOVĚKÉ FILOSOFICKÉ TRADICE

Vzhledem k tomu, že český ekvivalent pro pojem „*scholé*“ (prázdeň) se používá sporadicky a většinou jen jako český překlad řeckého výrazu a jeho ekvivalentů v klasických i moderních jazycích (*otium*, *Muße*, *loisir*, *leisure*),⁵ nelze v české literatuře vystopovat historii tohoto pojmu. Proto se musíme při sledování vývoje tohoto pojmu a jeho významu opírat o rozsáhlou cizojazyčnou literaturu (vzhledem k filosofické a kulturní návaznosti zejména německou).

Nejnámějším antickým citátem pojednávajícím o významu *scholé* je výrok z Etiky Nikomachovy (X,7,1177b): „*ascholúmetha gar hina scholázómen*“ (namáháme se, abychom se uvolnili, to znamená, abychom získali „prázdeň“ – *scholé*).⁶ *Scholé* – tento čas i stav – je pro Aristotela důležitý, protože je předpokladem eudaimonie, tedy „vydařeného života“, jehož vrchol podle Aristotela spočívá v *theorii*, tj. v čistém rozjímání myslícího ducha, protože to je činnost, která má cíl sama v sobě, zatímco ostatní činnosti (např. politika a vedení válek) se vykonávají proto, abychom dosáhli něčeho jiného.⁷ Zjednodušeně řečeno,

⁵ Výraz „prázdeň“ jako ekvivalent německého výrazu „*Muße*“ je doložen v Jungmannově Česko-německém slovníku (srov. JUNGMANN, Josef. *Slownjk česko-německý Josefa Jungmanna*. Díl III. P – R. Praha: Josef Jungmann, 1837, s. 449).

⁶ Doklady v antické literatuře (slovníky staré řečtiny, biblické slovníky a srovnání) spíše svědčí o významu slova „*scholazo*“, ve smyslu „od něčeho upustit“, „dát (si) pokoj“ nebo „uvolnit se pro něco“ či „vyprázdnit (se)“ (srov. např. SOUČEK, Josef B. *Řecko-český slovník k Novému zákonu*. Praha: Kalich, 2003, s. 252; TICHÝ, Ladislav. *Slovník novozákonní řečtiny*, 1736. In *Řecko-český Nový zákon*. Praha: Česká biblická společnost, 2011, s. 1555–1758).

⁷ Srov. ARISTOTELÉS, *Etika Nikomachova X,7,1177b* (řecký text převzat z elektronického Centra řeckého jazyka: ARISTOTELÉS. *Etika Nikomacheia*. Biblion K. 1177a – 1178a. Kalamaria: Ketnró Helénikés glóssas, 2012, s. 118. Online: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=78&page=118).

aby se člověk stával více člověkem a jeho život se „vydařil“, musí mít určitou volnost ducha, která vzniká díky *scholé*, tedy díky „povznesení z všednodenního zaneprázdnění k reflexi této mravenčí připoutanosti“, jak definuje *scholé* (a tedy konkrétně školu jako prostor výchovy) Radim Palouš: „*Scholé je příležitostí pro paideia a dostavuje se jako dar, jako průnik slunce do temnot, v nichž se člověk pohybuje. ... Scholé se vsouvá do zaneprázdnění a v rámci scholé může nastoupit paideia.*“⁸

Také Josef Pieper, velký propagátor „návratu k *scholé*“,⁹ si byl vědom, že odvolávání se na antické filosofy samo o sobě není dostatečným argumentem pro takový návrat. Proto se pokouší sledovat myšlenku *scholé* také v dalších etapách vývoje lidského myšlení. Pro Piepera je směrodatný důraz křesťanského středověku na *kontemplaci* (*vita contemplativa*). Dokládá totiž, že jak pro antické filosofy (Herakleitos, Platón), tak pro myslitele středověku (Tomáš Akvinský) představovalo *nazírání* zvláštní epistemologickou kategorii.¹⁰ Ostře přitom diskutuje s Kantovým názorem, podle něž je filosofické poznání pouze a výlučně výsledkem diskurzivního myšlení.¹¹ Kantovi vyčítá především to, že z *náročnosti* (obtížnosti, vynaložené námahy) vytvořil etické měřítko: pokud je něco spojeno s obtížemi, je to mravně dokonalejší (lepší).¹² Pieper se naproti tomu opírá o názory Tomáše Akvinského, který nespatřuje podstatu ctnostného života především v překonávání obtíží, ale spíše v následování přirozených sklonů člověka správným způsobem.¹³ Pieper dokonce tvrdí, že „nejvyšší forma

⁸ Oba citáty: PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Roma: Křesťanská akademie, 1987, s. 71.

⁹ Josef Pieper (1904–1997) byl německý filosof, který ve svých dílech rozvíjel zejména myšlenky Platóna a Tomáše Akvinského. Vedle filosofie studoval také sociologii. Od roku 1946 byl profesorem filosofie na různých vysokých školách v Německu i v USA. V rámci svého šedesátiletého působení jako filosof a spisovatel zprostředkoval a aktualizoval díla evropské filosofické tradice. Tématu *scholé* věnoval dílo *Muße und Kult*, které poprvé vyšlo v roce 1948 a vzbudilo neobvyklou pozornost, zejména kvůli kritice dobového „budovatelského nadšení“.

¹⁰ Srov. PIEPER, Josef. *Muße und Kult*. Mit einer Einführung von Kardinal Karl Lehmann. München: Kössel, 2007, s. 60.

¹¹ Srov. tamtéž, 57nn

¹² Srov. tamtéž, 66

¹³ Srov. tamtéž, 68

poznání – bleskový geniální nápad, skutečná kontemplace – je člověku dána jako dar; bez námahy a obtíží“, a pokračuje: „Tomáš (Akvinský) zmiňuje kontemplaci a hru jedním dechem“, když komentuje biblický verš o Moudrosti, která si celé dny hraje před Boží tváří (Přís 8,30–31): „kvůli volnosti kontemplace říká Písmo svaté o samotné božské Moudrosti, že si vždycky hrála po celém okrsku země“.¹⁴

Pieper nepopírá námahu, která je spojena s poznáním, ale nepovažuje ji za příčinu, ale pouze za podmínku poznání, a přechází k dalšímu – tentokrát teologickému – argumentu pro *scholé*:

„Uvědomme si na chvíli, jak moc spočívá křesťanské porozumění životu na existenci „milosti“: vzpomeňme si na to, že svatý Duch Boží je ve zvláštním smyslu slova sám nazýván „darem“ a že velcí křesťanští učitelé říkají, že předpokladem Boží spravedlnosti je jeho láska. To znamená, že předpokladem všeho, čeho dosáhneme, tedy všeho, co si nárokujeme, je něco, co je nám dáno, něco nezaslouženého, něco, čeho jsme sami nedosáhli. První je vždy to, co přijímáme...“¹⁵

Pieper se v celé knize, o které zde referujeme, vyrovnává s vysloveným i nevysloveným morálním imperativem, který se silně rozšířil v přísných formách protestantismu, a podle Maxe Webera měl za následek také silný rozvoj průmyslu a ekonomiky zemí ovlivněných protestantismem.¹⁶ Proto Pieper polemizuje s Kantem, který byl právě ve Weberově době (začátek 20. stol.) považován za „filosofa protestantismu“.¹⁷

Typickým příkladem dobové protestantské teologické etiky je přístup Wilhelma Herrmanna, který považuje úsilí o mravnost za boj, při němž kultura přemáhá lidskou přirozenost, tedy: „Člověk může

¹⁴ Tamtéž, 70

¹⁵ Tamtéž, 72

¹⁶ Nejen ve své době, ale i v době rozvoje německé pedagogiky volného času, zaujal odborníky článek sociologa Maxe Webera z let 1904–1905 *Protestantská etika a duch kapitalismu*. Tento článek je v češtině dostupný v knize WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikymen, 1998, s. 185–245.

¹⁷ LOHMANN, Friedrich. *Zeit der Freiheit*, 148. In CLAUDY, Tobias; ROTH, Michael (Hg.). *Freizeit als Thema theologischer Gegenwartstheologie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2005, 143–164.

být mravný jen tehdy, pokud přemáhá své pudy silou rozumu“ a současně: „přemožení přírody kulturou je nezbytné pro mravné styky mezi lidmi“¹⁸

Na námitku, že následkem volna a svobody (ve smyslu *scholé*) vzniká „nechuť k práci“,¹⁹ oponuje Pieper tím, že vysvětluje podstatu lenosti, kterou středověcí myslitelé neviděli ani tak v pasivitě nebo nečinnosti, ale spíše v nechuti plnit svůj životní úkol. Pro tento postoj se používalo latinské slovo *acedia* (hořkost), které se pak překládalo do moderních jazyků jako „lenost“. *Acedia* tedy znamená, že „člověk nechce být tím, čím opravdu ve své podstatě je“; tento stav nastává, pokud „člověk nepřítaká svému vlastnímu já, pokud – přes všechnu aktivitu, které věnuje energii – není sjednocen sám se sebou“.²⁰ Protikladem *acedie* tedy není každodenní pracovní nasazení, nýbrž „souhlas člověka s jeho vlastním bytím, s celým světem, s Bohem“.²¹

Jak tedy můžeme chápat ve světle této tradice pojem *scholé*?

Pieper definuje *scholé*²² jako postoj neaktivity, klidu, mlčení:

*„Scholé je formou mlčení, které je předpokladem vnímání skutečnosti. Pouze ten, kdo mlčí, slyší; kdo nemlčí, neslyší. Takové mlčení není tupou němotou, není mrtvým oněměním; spíše to znamená, že se neskáče do řeči odpovídající energii duše. ... Scholé je postoj přijímajícího vnímání, nazírajícího kontemplativního ponoření se do jsoučna. Nadto je ve scholé něco z radostné nemožnosti pochopit, z uznání tajemného charakteru světa, ze síly slepé důvěry, která umí nechat věci jejich běhu.“*²³

Ovšem, kdy a jak dosáhne člověk tohoto duševního stavu?

¹⁸ Tamtéž, 149 (Lohmann cituje z knihy W. Herrmanna „Ethik“, vydané v Tübingen v r. 1901)

¹⁹ Pieper zde používá německý výraz „Trägheit“, který se sice překládá jako „lenost“, tedy nechuť k práci. Tato neřest však byla v křesťanské spiritualitě chápána spíše jako *acedia*, tedy „zahořklost“ či „otrávenost“. Tento postoj byl vnímán jako příčina „nechuti“ (ať už k práci nebo k modlitbě nebo k čemukoliv jinému).

²⁰ Pieper, 82

²¹ Tamtéž, 84

²² Pieper používá ve své knize většinou německý ekvivalent řeckého výrazu *scholé*, tedy německé slovo „Muße“.

²³ Pieper, 86–87

Také na tuto otázku přináší Pieper odpověď na základě kulturní historie. Za jádro *scholé*, tedy za aktivitu, v níž *scholé* prožíváme, považuje slavení svátků. Přitom slavení svátků má původně kulturní charakter.²⁴

1.1.2 OD SCHOLÉ K VOLNÉMU ČASU

Starověk a středověk znal přerušení činnosti, ať už za účelem slavení svátků nebo nutného odpočinku. S pevně stanovenými časovými úseky, v nichž měl člověk pravidelně „volno od práce“, se začalo počítat až v novověku. Se vznikem vazby placeného zaměstnání na pracovní dobu, v níž musel zaměstnanec dělat to, co měl přikázáno a zač byl honorován, vznikla také potřeba (pokud možno sociálně a politicky garantovaného) volného času.²⁵ Chápání funkce a významu volného času se poté měnilo podle ekonomické situace a sociálně kulturního kontextu.

Spolu s Wolfgangem Nahrstedtem²⁶ můžeme rozlišit tři období vývoje chápání volného času v 18.–20. století.²⁷ První etapa je situována do doby od poloviny 18. do poloviny 19. století. V této době se vytvářel ideový podklad moderního chápání volného času, jenž byl chápán jako „čas svobody“. V této době začaly společenské elity požadovat

²⁴ K tématu „kult“ se vztahuje především poslední, pátá kapitola Pieperovy knihy (MuBe u. Kult, 113–128).

²⁵ Tři teorie na vznik moderního pojmu „volný čas“ v německém prostředí podrobně představuje Kaplánek v knize Čas volnosti – čas výchovy (KAPLÁNEK, Michal. Německý pojem „Freizeit“ jako základ koncepce „pedagogiky volného času“ (Freizeitpädagogik). In KAPLÁNEK, Michal (ed.). Čas volnosti – čas výchovy. Pedagogické úvahy o volném čase. Praha: Portál, 2012, s. 33–41).

²⁶ Wolfgang Nahrstedt (*1932) je emeritní profesor pedagogiky Univerzity v Bielefeldu, se zaměřením na pedagogiku volného času, kulturní práci a turismus, spoluzakladatel IFKA (Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit), dlouholetý předseda Komise pro pedagogiku volného času při Německé pedagogické společnosti (1983–2003), autor řady publikací o volném čase a pedagogice volného času.

²⁷ Srov. NAHRSTEDT, Wolfgang. *Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft*. Bd. 1. Historische Voraussetzungen und gegenwärtige Situation. Neuwied; Darmstadt: Lucherhand, 1974, s. 10–44.

volný čas pro všechny občany jako předpoklad vzdělávání, osvěty a zapojení do společenského života. Druhá etapa sahá od poloviny 19. století do roku 1920. Během této etapy se zprvu spíše teoretický požadavek volného času pro všechny (včetně dělníků) stával postupně skutečností, ale týkal se zatím pouze průmyslově vyspělých zemí. Třetí etapa sahá od r. 1920 až do současnosti. V této etapě se rozšířil požadavek „práva na volný čas“ na všechny obyvatele naší planety.

Během této poslední etapy se pojem volný čas stal synonymem svobody. Jenže jde o jinou svobodu než je ta, kterou vytváří *scholé*. Zatímco svoboda, kterou spojujeme s pojmem *scholé*, nevyklučuje závazek nebo bolest, tuto „jinou svobodu“ můžeme označit spíše jako naturalistickou svobodu umožňující jedinci maximum požitku.²⁸ Konzumní společnost – dle Nahrstedta – propaguje právě tuto „naturalistickou svobodu“, takže můžeme mluvit dokonce o hédonistické ideologii.²⁹

Příčinou posunu chápání svobody ve volném čase je právě radikální rozdělení života v moderní společnosti na sféru pracovní s jejími povinnostmi a nutnou disciplínou a na sféru volného času, která je stále více naplňována konzumními nabídkami slibujícími především zábavu a zážitky. Vzhledem k tomu, že široké vrstvy obyvatelstva (zejména té části populace, která musí dělat nekvalifikovanou práci) se nemohou dostatečně identifikovat se svou prací, (která je pro ně pak jen zdrojem financí k obživě a spotřebě, a nikoliv zdrojem uspokojení z vlastní realizace a uplatnění ve společnosti), roste význam sféry volného času. Volný čas je pak vnímán mnoha lidmi jako čas, kdy teprve „opravdu žiji“.

Významným impulsem k reflexi tohoto vývoje bylo dílo Joffré Dumazediera *Vers une civilisation du loisir?*³⁰ Už samotný název naznačuje

²⁸ Pojem „naturalistická svoboda“ zavedl W. Sombart (*Der proletarische Sozialismus*, Jena 1924), a to na základě *Morellyho* díla *Code de la nature* z r. 1755.

²⁹ Výraz „ideologie hédonistického konzumismu“ poprvé použil a popsal italský levicový literát a režisér Pier Paolo Pasolini (1922–1975) ve svých článcích v předních italských novinách (srov. např. PASOLINI, Pier Paolo. Sfida ai dirigenti della televisione. In *Corriere della sera* (9. 12. 1973).

³⁰ DUMAZEDIER, Joffre. *Vers une civilisation du loisir?* Paris: Edition du Seuil, 1962.

směr autorova uvažování: význam volného času roste tak rapidně, že se do středu zájmu lidí dostalo prožívání volného času, což je v kontrastu vůči životnímu stylu ještě předchozí generace, která byla ovlivněna „ideálem dělníka“, který vytváří nové hodnoty.³¹ Šedesát let po vydání knihy (1962) se ukazuje, že lze otazník na konci titulu knihy vypustit. Neznamená to, že by se pracovní doba natolik redukovala, jak se o tom uvažovalo v 80. letech v některých západních zemích. Spíše pokračuje trend přesunu těžiště životního zájmu ze sféry pracovní do sféry mimopracovní.

Přestože toto rozdělení života je již od 50. let 20. století předmětem kritiky filosofů a sociologů, trh volnočasových nabídek neustále roste. Právě zmíněné radikální rozdělení života na sféru pracovní a volnočasovou bylo základní motivací, která vedla Horsta Opaschowského k vytvoření koncepce pedagogiky volného času (Freizeitpädagogik).³² Opaschowski vnímal potřebu překlenout propast mezi volným časem a pracovní dobou, mezi zábavou a povinnostmi.

1.1.3 OD VOLNÉHO ČASU K SVOBODNÉMU ČASU

Wolfgang Nahrstedt interpretuje německý výraz pro volný čas (Freizeit) jako „svobodný čas“. Ve svém díle dokládá souvislost vzniku moderního pojmu volný čas s osvícenstvím. Cituje osvícenské filozofy a jejich požadavek „volného času pro všechny“: Kant, Goethe, Schiller i Humboldt považovali volný čas za předpoklad společenského života. Pokud mělo dojít k „povznesení lidu“ (osvětě), měly všechny vrstvy společnosti dostat možnost rozvíjet svůj sociální a komunikativní

³¹ V roce 1932 upozornil německý spisovatel Ernst Jünger (1895–1998) ve svém díle *Der Arbeiter* (JÜNGER, Ernst. *Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2014) na „proměnu člověka v dělníka“. Sociální analýza dobové mentality obsažená v této knize byla jedním z podnětů pro kritiku této „proměny“, která se stala hlavní myšlenkou Pieperovy knihy *Muße und Kult*.

³² Vlastní ucelenou koncepci pedagogiky volného času (ve formě monografie) zveřejnil Opaschowski poprvé v roce 1976 (OPASCHOWSKI, Horst. *Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1976).

potenciál.³³ Takto chápaný *Freizeit* vyjadřuje „nárok na osvobození individuálního i sociálního času jako takového; tím dostává tento pojem ofenzivní charakter: vyžaduje prosazení svobodného samostatného rozhodování člověka o čase jako celku. Pak bychom mohli za volný (svobodný) čas považovat všechny čas, v němž je možné svobodné seburčení člověka. Volný čas je svoboda načas. Svoboda rozhodování o čase je cíl i základ demokracie.“³⁴

Tak dal Nahrstedt pojmu volný čas nový smysl: mluví o dynamic-kém pojmu času nebo svobodném pojmu času, který vzniká a mění se rozhodnutím člověka.³⁵ Pokud chápeme pojem volný čas takto, zabýváme se při výzkumu volného času uspořádáním volného času, tedy schopností samostatně smysluplně plánovat volný čas. To znamená, že uspořádání (formování, organizování, *Gestaltung*) volného času předpokládá nějakou volnočasovou kompetenci. K dosažení takové kompetence je potřebné „učit se volnému času“.

Prožívání volného času, a tedy i „učení se volnému času“ je u každého člověka ovlivněno řadou determinant, z nichž Nahrstedt uvádí tyto:

- společenské podmínky (normy, tradice, zvyky, móda, styly, blízké osoby, subkultury)
- osobní situace (pohlaví, věk, stav, vzdělání, zdravotní stav, příjmy, zaměstnání)
- bytové podmínky (byt, zařízení, zajištění, dopravní spojení, kvalita prostředí)
- pracovní podmínky (pracovní doba, kvalita práce, podmínky pracovního místa, nároky)
- volnočasové podmínky (rozsah volného času, nabídky volnočasových činností, dostupnost volnočasových zařízení, přístup k informacím o možnostech volného času, přírodní nabídky pro volný čas)

³³ Němčina má pro spontánní společenskou zábavu výraz *Geselligkeit*.

³⁴ Nahrstedt

³⁵ Nahrstedt, 46

- volnočasové potřeby (odpočinek, uvolnění, vyrovnání, pohoda, rozptýlení, požitek, poznání, vzdělávání, rekvalifikace, sebezpozorování, sebezkušenost, nalezení sebe sama, sdílení, kontakty, společenské styky, vztah ke skupině, sociální orientace, společná zkušenost s učením, participace, spolupřihodování, angažování se, kreativní rozvoj zážitků, kulturní aktivita, produktivita).

Nahrstedt si přál proměnit všechny čas v životě člověka – nejen „volný čas“ – ve svobodný čas. Byl to jeho sen, který začali společně s Horstem Opaschowským realizovat tím, že se v 70. a 80. létech pokusili vytvořit speciální vědeckou disciplínu, která se zabývá volným časem a jeho významem a využitím pro rozvoj osobnosti a socializaci člověka. Tuto disciplínu nazvali *Freizeitpädagogik*, tedy pedagogika volného času. Období 70. a 80. let 20. století můžeme považovat za dobu vzniku a rozvoje této nové disciplíny: na řadě německých univerzit se realizoval studijní obor pedagogika volného času.

Tento rozmach ale netrval dlouho. Ačkoliv se podařilo prosadit v rámci Německé pedagogické společnosti zřízení zvláštní Komise pro volný čas, pedagogika volného času se jako univerzitní studijní program neudržela.³⁶ Vzhledem k tomu, že v světovém měřítku se rozvíjí výzkum volného času nezávisle na pedagogice a i v Německu se volným časem z hlediska pedagogiky do té doby zabývali spíše sociální pedagogové nebo andragogové, nepodařilo se pedagogiku volného času etablovat jako akademickou disciplínu.³⁷ V Německu se v současnosti věda o volném čase (a v jejím rámci také předmět pedagogika volného času) rozvíjí pouze na Hochschule Bremen v rámci

³⁶ Německá pedagogická společnost (DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) má 10 sekcí. Desátá sekce se původně jmenovala Komise pro pedagogiku volného času, v současnosti se jmenuje *Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik* a je rozdělena na dvě komise: Kommission Freizeitforschung (výzkum volného času) a Kommission Sportpädagogik (pedagogika sportu).

³⁷ V německé jazykové oblasti se rozlišuje mezi „univerzitními“ a „vysokoškolskými“ obory. Za „univerzitní obory“ se považují obory akademické, které se přednáší na univerzitách, zatímco jako „vysokoškolské obory“ se považují obory aplikované, které jsou doménou vysokých škol neuniverzitního typu (Hochschule nebo Fachhochschule).

studijního programu *Angewandte Freizeitwissenschaft* (aplikovaná věda o volném čase). V Rakousku se rozvíjí na několika vysokých školách neuniverzitního typu (Wien, Innsbruck, Graz, Eisenstadt), ovšem spíše jako doplňkové studium.³⁸

1.2 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU U NÁS I VE SVĚTĚ

Pojem „pedagogika volného času“ začal v Československu poprvé používat Břetislav Hofbauer,³⁹ a to v období dočasného politického uvolnění v roce 1968.⁴⁰ Hofbauer převzal tento pojem z Německa, kde se ve stejném období začala rozvíjet *Freizeitpädagogik* jako samostatný vědecký a studijní obor. Ovšem české, resp. československé pojetí pedagogiky volného času se od německého zásadně lišilo svými východisky. Zatímco v Německu se sociální pedagogové (např. Giesecke)⁴¹ začali zajímat o volný čas vzhledem k tomu, že toto téma bylo celospolečensky aktuální, čeští a slovenští pedagogové spíše hledali způsob, jak odborně uchopit praxi tzv. zájmového vzdělávání, které se konstitovalo v 50. létech a v dalších desetiletích se kvantitativně i kvalitativně rozvíjelo, a to za vydatné podpory státu.⁴² V době tzv. normalizace

³⁸ V Rakousku se v současnosti (opět) rozvíjí projekt celodenní školy (Ganztagschule), který předpokládá také zaměstnání kvalifikovaného pedagoga volného času. K této kvalifikaci ovšem prakticky stačí absolvování jednoho předmětu s 5 kredity ECTS (srov. Schulische-Freizeit-Betreuungsverordnung 2017 – StF: BGBl. II Nr. 374/2017).

³⁹ PhDr. Břetislav Hofbauer (1925–2007) byl po roce 1990 jedním z hlavních protagonistů nově se tvořícího oboru pedagogika volného času. Jeho nejvýznamnějším samostatným dílem je kniha *Děti, mládež a volný čas* (Praha, Portál 2004).

⁴⁰ Srov. HOFBAUER, Břetislav; KOTOUČ, Svatopluk. *Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR*. Analytická studie, červen 1967 – červenec 1968. Praha: Ústřední dům dětí a mládeže Julia Fučíka, 1968, s. 17.

⁴¹ GIESECKE, Hermann. *Leben nach der Arbeit*. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. München: Juventa, 1983.

⁴² Československý stát ovládaný komunistickou stranou viděl v zájmovém vzdělávání původně především prostředek k ideologickému působení na mladou generaci. Postupně ovšem důraz na ideologii slábl a odborníci i pedagogičtí pracovníci kladli stále větší důraz na rozvoj dětí v oblastech, v nichž se neformálně vzdělávaly, jakož i na výchovu „socialistického člověka“.

na začátku 70. let nemohl Hofbauer publikovat, takže nebyl vlastně nikdo, kdo by v Československu prosazoval pojem „pedagogika volného času“. Návrat k tomuto pojmu nastal až po politických změnách v roce 1989. Začala vznikat pedagogika volného času jako subdisciplína sociální pedagogiky a současně se koncipovala profese pedagoga volného času jako vychovatele, instruktora, animátora a organizátora volnočasových aktivit.⁴³ Proto se někdy výrazem pedagogika volného času také označuje souhrn činností, které vykonávají pedagogové volného času, podobně jako je tomu třeba u pojmu sociální pedagogika.

Najít ekvivalent k pedagogice volného času v anglofonní nebo frankofonní jazykové oblasti není snadné. Ve Francii sice můžeme zaznamenat silnou tradici *lidovýchovy* (osvěty), díky níž vznikaly rovněž státem podporované instituce pro mimoškolní vzdělávání dětí a mládeže (Maisons des Jeunes et de la Culture – MJC),⁴⁴ ale nesetkáme se s pojmem pedagogika volného času. Podobně v anglofonní oblasti je velmi rozšířený zájem odborníků o volný čas z hlediska sociologie, politiky, rekreologie a managementu, který se odráží ve velkém množství studijních oborů zaměřených na volný čas (*leisure studies*, příp. *leisure and recreation studies*). Leč v těchto oborech se odkaz na výchovu a výchovné cíle objevuje pouze zřídka. Přesto i tyto odkazy inspirovaly české autory 90. let, a to především Hofbauera, který (opět jako první) formuloval českou verzi základní orientace výchovné činnosti pedagogů volného času: výchova ve volném čase, skrze volný čas a pro volný čas.⁴⁵

⁴³ Náplň práce pedagoga volného času podle zák. č. 563/2004 Sb. (§ 17) je formulována v Příloze č. 5 vyhlášky č. 376/2005 Sb.

⁴⁴ Srov. DUDOVÁ, Anna; KAPLÁNEK, Michal; MACKŮ, Richard. Mnohotvarý fenomén animace, s. 286. In *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 284–304.

⁴⁵ Z důvodu komplexnosti těchto pojmů dává autor tohoto příspěvku v praxi přednost užívání pojmu „pedagogika volného času“ také pro praktickou činnost pedagogů volného času. Někteří – aby vyhověli pravidlu označovat pojmem „pedagogika“ pouze vědu a nikoliv praktickou činnost – označují tuto činnost pojmem „výchova ve volném čase“, čímž dochází k obsahovému zúžení; jiní využívají přesnější, byť z hlediska jazyka trochu neobvyklé spojení „volnočasová výchova“.

Následující odstavce věnujeme bližšímu pohledu na českou pedagogiku volného času, s odkazy na zahraniční literaturu, z níž se její tvůrci nechali inspirovat. Dále pojednáme obsírněji o německé pedagogice volného času, protože právě v německé jazykové oblasti se v 70. a 80. letech minulého století asi nejpodrobněji rozpracoval *pedagogický aspekt volnočasových aktivit*.

1.2.1 ČESKOSLOVENSKÉ POJETÍ PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

Česká pedagogika volného času – jak se zformovala v posledních 30 letech – přímo vychází z čtyřicetileté tradice československé výchovy mimo vyučování realizované v systému zájmového vzdělávání v době komunistické totality. Po stránce teoretické navazuje zejména na německou *Freizeitpädagogik*, a to zejména zásluhou Břetislava Hofbauera a Mojmirá Vážanského.⁴⁶ Sekundárně je ovšem ovlivněna také francouzskou *sociologií volného času* a některými autory z oblasti *leisure studies*.⁴⁷ Hofbauer uvádí tři předměty pedagogiky volného času: výchovu ve volném čase, výchovu prostřednictvím aktivit volného času a výchovu k volnému času.

Pokud mluvíme o výchově ve volném čase, máme tím na mysli „výchovné využití volného času“ a „zhodnocování volného času“⁴⁸ skrze zájmové vzdělávání. Oba tyto cíle navazovaly na představu o výchově

⁴⁶ Doc. PaedDr. Mojmir Vážanský, CSc. (nar. 1949) byl jedním z prvních českých odborníků, kteří po roce 1989 navázali kontakt s německými pedagogy volného času. Základní principy německé pedagogiky volného času předložil české veřejnosti v knize *Základy pedagogiky volného času* (Brno, Paido 2001).

⁴⁷ Sociologii volného času začala rozvíjet v 60. letech Blanka Filipcová (nar. 1928) na základě teorie francouzského sociologa Joffré Dumazédiera. Svou koncepci prezentovala v knize *Člověk, práce a volný čas* (Praha, Svoboda 1966). Hofbauerovo rozlišení „výchova ve volném čase, skrze volný čas a pro volný čas“ odráží anglosaský pohled na *leisure education*.

⁴⁸ Srov. HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Současné trendy. 2. vyd. Praha: Portál, 2011, 65–66. Tématu je věnována úvodní kapitola (s. 7–77).

„socialistického člověka“, které byly živé v době komunistické totality (alespoň na papíře).⁴⁹ Nicméně – jak popisuje Hofbauer v knize *Děti, mládež a volný čas* – nastal v 70. a 80. letech velký rozmach Domů pionýrů a mládeže. Vedoucí táborů a kroužků, které tyto instituce pořádaly, se často hlásili k oficiální ideologii, ale ve skutečnosti pouze formálně. Jejich cílem bylo zprostředkovat tehdejším dětem (tedy dnešním padesátníkům a šedesátníkům) atraktivní dovednosti (v zájmových kroužcích) a silné emoční zážitky (při letních táborech a jiných rekreačních akcích). Tím můžeme vysvětlit silný citový, někdy až nostalgický vztah této generace k aktivitám, které byly formálně spojovány s tehdejším Pionýrem, tedy Pionýrskou organizací Socialistického svazu mládeže (PO SSM). S touto organizací byly spojeny také Domy pionýrů a mládeže, které se po roce 1989 proměnily na Domy dětí a mládeže.⁵⁰

Mimoškolní výchova byla v době tzv. reálného socialismu definována takto:

„Úkolem mimoškolní výchovy ... je zabezpečovat dětem a mládeži po vyučování aktivní odpočinek a rekreaci, rozvíjet jejich osobité zájmy a schopnosti, vést k dobrovolné a jejich věku přiměřené účasti na politickém, hospodářském a kulturním životě společnosti, pomáhat jim při přípravě na vyučování, a vším tím prohlubovat specifickými prostředky výchovu a vzdělání mládeže.“⁵¹

Teorii mimotřídní, resp. mimoškolní výchovy, a později výchovy mimo vyučování rozvíjeli autoři, jako byli například Rudolf Opat, Richard Sedlář a Václav Bláha.⁵² Všichni tito autoři byli poplatní komunistickému režimu a rozvíjeli většinou právě ten směr uvažování, který byl předložen stranickými orgány (jako byl Ústřední výbor

⁴⁹ Srov. DUDOVÁ, Anna. Od mimotřídní výchovy k pedagogice volného času, 8–79. In KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017, 61–95.

⁵⁰ Výmluvným svědectvím o kontinuitě dnešních DDM na předlistopadové domy pionýrů a mládeže je například video Bilinský DOMEČEK slaví jubilejní 60. sezónu zahájení činnosti. *Youtube* [online]. 2019. [cit. 2021-6-7]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=9ISgixk2qN0>.

⁵¹ Zák. č. 186/1960 Sb., § 24.

⁵² Srov. Dudová, 79.

Komunistické strany Československa – ÚV KSČ); ačkoliv se někdy „dopouštěli kritiky“, nikdy kritika nesměřovala proti základním principům socialistického školství.

Díky zmíněné kontinuitě, která je v době polistopadové v odborném diskurzu zastoupena v ČR Hofbauerem a Pávkovou a na Slovensku Emílií Kratochvílovou, je představa o profesi pedagoga volného času obvykle zredukována na obraz vedoucí školní družiny ve škole nebo vedoucí zájmových útvarů v domě dětí a mládeže. Tento „tradiční směr“ české pedagogiky volného času je rozvíjen a podporován v praxi (mimo jiné díky hojně dotovanému projektu Klíče pro život);⁵³ teoreticky ale není dále rozvíjen. Současní autoři (např. Němec, Jirásek) se orientují spíše na nové pedagogické koncepce (konstruktivistická pedagogika, pedagogika zážitku) anebo na výzkum neorganizovaného prožívání volného času.

Proto považujeme projekt, o němž v této monografii referujeme, za příležitost k naznačení nových směrů české pedagogiky, a to zejména pedagogiky volného času, příp. sociální pedagogiky. Přitom se necháváme inspirovat rozdělením na výchovu skrze volný čas (*education through leisure*) a výchovu pro volný čas (*education for leisure*).⁵⁴

Výchovu „skrze volný čas“ anebo přesněji „prostřednictvím samotných volnočasových aktivit“⁵⁵ můžeme v našem prostředí pozorovat částečně v tradičních zájmových útvarech, ale především v aktivitách orientovaných na zážitkovou pedagogiku. V tomto pojetí jsou

⁵³ „Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy společně s Národním institutem dětí a mládeže realizovalo od dubna 2009 do února 2013 národní projekt s názvem: Klíče pro život – Rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání. Hlavním cílem projektu bylo posílit celoživotní vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží a zkvalitnit systém pro udržitelný rozvoj zájmového a neformálního vzdělávání. ... Hlavní cílovou skupinou byli pracovníci ve střediscích volného času (SVC), školních družinách (ŠD), školních klubech (ŠK) a nestátních neziskových organizacích (NNO) v celé České republice. Jedná se o pedagogy volného času, vychovatele i dobrovolníky pracující s dětmi a mladými lidmi do 30 let v jejich volném čase.“ (MŠMT. *Klíče pro život*. Online: <https://www.msmt.cz/mladez/narodni-projekt-klice-pro-zivot-3>)

⁵⁴ Srov. např. BULL, Chris; HOOSE, Jayne; WEED, Mike. *An Introduction to Leisure Studies*. Harlow: Prentice Hall, 2003, s. 260–272.

⁵⁵ Překlad „výchova skrze volný čas“ není přesná, což souvisí s rozdílem mezi pojmy „volný čas“ a „leisure“ (viz odd. 1.1.2 této publikace).

to samotné aktivity, které „posouvají“ vpřed osobnostní rozvoj jedince. Jde tedy spíše o informální výchovu, která probíhá nejen jako záměrná činnost „v rámci volného času“, ale také jako spontánní proces skrze volnočasové aktivity.

Naproti tomu výchova k volnému času je u nás zatím téměř neznámý pojem. Pokud uvažujeme o výchově k volnému času, považujeme za cíl výchovy volnočasovou kompetenci.

1.3 VOLNOČASOVÁ KOMPETENCE JAKO CÍL „VÝCHOVY K VOLNÉMU ČASU“

Pedagogika volného času měla být podle Nahrstedta zaměřena na získání a prohloubení „*reflexivní časové kompetence (reflexive Zeitkompetenz), která umožňuje vždy realizovat možnou míru individuální svobody rozhodování v čase a o čase, a tím zvětšovat společensky možnou míru svobody vůči času*“.⁵⁶ Opaschowski v návaznosti na Nahrstedta totiž říká: „*Prožívání svobody není omezeno na volný čas, ale je v podstatě možné v každou dobu a v každé životní situaci a ve všech oblastech života, tedy i v zaměstnání*“.⁵⁷ Proto navrhoval, aby se místo pojmu *Freizeit* (volný čas) používal pojem *Freie Zeit* (svobodný čas).

Pokud přijmeme Nahrstedtovu a Opaschowského interpretaci, podle níž v pedagogice volného času nejde jen o volný čas (volné úseky života), ale o svobodu v rámci zacházení s časem celého života, můžeme volnočasovou kompetenci v jejich pojetí definovat jako *schopnost svobodně se rozhodovat o využití svého času*; s tím, že tato schopnost se naplno projevuje při rozhodování o trávení volného, tedy disponibilního času. Uvedená definice je téměř totožná s definicí „časové kompetence“ (*Zeitkompetenz*), které věnovala Freericksová samostatnou monografii.⁵⁸ Podle Freericksové je to „*schopnost a ochota*

⁵⁶ Nahrstedt, 45.

⁵⁷ Opaschowski, 85 (dle Katja Schröder).

⁵⁸ FREERICKS, Renate. *Zeitkompetenz*. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Hohengehren: Schneider, 1996.

*jednotlivce uspořádat si čas svého života samostatně a s vědomím vlastní odpovědnosti.*⁵⁹

Ačkoliv se zdá, jakoby Nahrstedt a Opaschowski dávali mezi oba pojmy (Zeitkompetenz – Freizeitkompetenz) rovnítko, není tomu tak. Také přístup obou autorů k řešení problematiky *volnočasové kompetence* je diametrálně odlišný. Zatímco Nahrstedt zůstává na obecnější rovině uvažování (a tedy je více konsekventní vůči svému nároku chápat volnočasovou kompetenci jako kompetenci ke svobodnému rozhodování), Opaschowski ve svém uvažování jde spíše praktickým směrem. Uvažuje o tom, co může člověku pomoci, aby uměl dobře prožívat svůj volný čas.

Nahrstedt vyjmenovává šest předpokladů svobodného nakládání s časem:

1. svoboda vůči času, tzn. překonání dialektiky osvobození od času a omezení časem,
2. syntéza času, tzn. propojení významných životních momentů s nezávisle běžícím časem,
3. ekologie času, tzn. poznání závislosti člověka na různých modelech uspořádání času,
4. suverenita vůči času, tzn. schopnost vytvořit si vlastní životní profil a způsob zacházení s časem,
5. emancipace času, tzn. osvobození se od nových přirozených i sociálních nebezpečí týkajících se zacházení s časem, jako je vliv médií, objevení nových možností trávení volného času,
6. symetrie času, tzn. vyváženost mezi různými formami prožívání času (práce – zábava – odpočinek).⁶⁰

Pokud bychom chtěli tyto předpoklady zařadit do kategorie *kompetencí*, museli bychom je označit jako postojové kompetence.⁶¹ Tyto předpoklady

⁵⁹ Freericks, s. 62.

⁶⁰ Nahrstedt, 1990, 141nn.

⁶¹ Pojem „postojové kompetence“, podobně jako „postojové cíle“ většina autorů v české pedagogice běžně neužívá. Důvodem může být nesnadná interpretace pojmu *postoj* jako psychologické kategorie, která je podmíněna jak poznáním a emocemi jedince, tak jeho vnějším prostředím. Přesto najdeme některé zdroje, které mluví o postojové kompetenci (Skautskou příručku *Postojové kompetence. Metodika pro vzdělavatele*. Vydání z r. 2014, dostupné online: <https://archiv2.krizovatka.skaut.cz/dokumenty/file/565-me->

totiž vyjadřují *dílní cíle výchovy k svobodnému zacházení s časem*, to znamená, co by měl člověk *umět*, aby mohl být svobodný ve svém rozhodování o tom, co bude dělat.⁶² Proto můžeme Nahrstedtovy předpoklady svobodného nakládání s časem interpretovat takto:

1. Jedinec „svobodný vůči času“ umí překonat bariéru mezi volným časem a vázaným (pracovním) časem, takže nechápe tyto dva časové segmenty jako protiklad.
2. „Syntéza času“ znamená vnímání významných životních chvil (životní mezníky, jubilea) jako příležitost k prožívání nootemporality (prožívání času, který není závislý jen na mých společenských a pracovních povinnostech, ale který odráží moji existenciální situaci v kontextu mého života).⁶³
3. Člověk, který si je vědom „ekologie času“, si uvědomuje čím prostředí, v němž žije, ovlivňuje jeho zacházení s časem (různé modely uspořádání času v různých sociokulturních prostředích).
4. „Suverenita vůči času“ znamená určitou autonomii (samostatnost): jedinec sám rozhoduje o tom, jak se svým časem naloží.
5. „Emancipace času“ nebo „emancipace vůči času“ znamená schopnost vymezit se vůči různým vlivům, které velmi silně (a někdy i nenápadně) omezují moji svobodu při zacházení s časem (internet a další média, komerční volnočasové nabídky atd.).
6. Člověk prožívá svůj čas „symetricky“, tedy vyváženě, pokud v jeho životě mají své místo různé formy prožívání času („nejen, ale i...“).

todika-k-postojovym-kompetencim-ve-vzdelavani?autologin=1) cituje a komentuje Josef Valenta na svém blogu: VALENTA, Josef. *O postojových cílech*. Vloženo: 15. 12. 2019. [cit. 2020-05-05]. Dostupné online: <https://valenta-blog.eduin.cz/2019/12/15/o-postojovych-cilech/>. V aktualizované skautské příručce (HLAVINKA, Filip; PROCHÁZKA, Jakub. *Kompetence ve skautském vzdělávání*. Praha: Junák – český skaut, 2020) se v souvislosti s kompetencemi sice o postojích mluví, ale pojem „postojové kompetence“ se neužívá.

⁶² Svobodou zde chápeme nejen absenci nějakého nátlaku zvnějšku, ale také „vnitřní svobodu“, to znamená samostatnost a relativní nezávislost na okamžitých emocích, náladách nebo zvycích.

⁶³ K nevyváženosti mezi sociotemporalitou a nootemoralitou: POLLO, Mario. *Animazione culturale*. Teoria e metodo. Roma: LAS, 2004, s. 36–40.

Všechny tyto předpoklady *umění zacházet svobodně se svým časem* mají obecnou platnost a týkají se lidského života jako celku. Je to také umění, které se člověk učí celý život. Nejde tedy o nějaké kompetence, které by se daly vymezit určitým věkem, časem a vzdělávacím programem.

Jak je vidět, Nahrstedtovo pojetí *výchovy ke svobodnému zacházení s časem* je velmi široké a zahrnuje vlastně celý lidský život.

1.3.1 RŮZNÁ POJETÍ VOLNOČASOVÉ KOMPETENCE

Současná pedagogika pracuje s pojmem *kompetence*. Tento pojem se používá pro označení „výstupů vzdělávání“. Skalková k tomu uvádí: *„Termín kompetence v podstatě reprezentuje široký střešový pojem, který zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje. Orientuje se na nové aspekty, které jsou spjaté s celoživotním vzděláváním a týkají se především sociálně ekonomických a sociálně politických souvislostí, významných pro soudobý obsah vzdělávání.“*⁶⁴

Autorka zde nastiňuje poměrně jednoduchou definici tohoto pojmu, ale přitom upozorňuje na to, že se pedagogové rozvíjející tento pojem, orientují na „nové aspekty“, které se vynořují v souvislosti s požadavky současné doby. Co těmito novými aspekty míní, se musíme dopátrat z kontextu. Vzhledem k tomu, že zavedení tohoto pojmu do evropského pedagogického diskursu se spojuje s úsilím o *užitečnost* a *efektivitu* výsledků vzdělávání, klade se hlavní důraz na *aplikační schopnost*.⁶⁵ V současné odborné literatuře se setkáváme s několika modely *volnočasové kompetence*, kterou chápeme jako *cíl výchovy k volnému času*. Tyto modely se od sebe liší jednak *cílovou skupinou* (koho se týká *education for leisure*), jednak *pojetím výchovy k volnému*

⁶⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce, s. 20. In *Pedagogická orientace*, 2006, č. 4, s. 11–24.

⁶⁵ K tématu kompetence srov. např. MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VerBuM, 2015.

času (jak hluboce či povrchně, široce či úzce formulujeme volnočasovou kompetenci).

Od 70. let, kdy Opaschowski poprvé vystoupil s ucelenou koncepcí „volnočasové kompetence“, můžeme sledovat tento pojem (anebo jeho anglické ekvivalenty jako „leisure competence“ nebo „leisure literacy“) v různém pojetí a v různé šíři. Rozdíly mezi těmito pojetími spočívají ve dvou aspektech:

- a) cílová skupina, na níž se zaměřuje *výchova k volnému času* (education for leisure),
- b) cíl výchovy k volnému času.

Proto můžeme uvažovat o čtyřech pojetích (v textu je označujeme písmeny A, B, C, D), které jsou zjednodušeně vyjádřeny v následujícím schématu a které budou v další kapitole podrobně představeny:

Schéma 1: Čtyři pojetí volnočasové kompetence

Adresáti →	naučit se užívat si a využívat volný čas	naučit se prožívat volný čas v kontextu smyslu života
Cíle ↓		
všichni	umět dobře využít volnočasových nabídek (A)	prožívat volný čas jako čas svobody (D)
hendikepovaní	vytvářet podmínky k uspokojení ve volném čase (B)	autonomně prožívat volný čas (C)

Východiskem prvního pojetí (A) volnočasové kompetence je předpoklad, že výchova k volnému času znamená především poskytnutí důležitých dovedností (skills) k tomu, aby každý mohl podle vlastních volnočasových priorit co nejlépe využít konkrétní možnosti, které mu volný čas poskytuje. Z tohoto východiska vychází například naše (české) pojetí zájmového vzdělávání: pokud mám zájem třeba o cykloturistiku, potřebuji se naučit zvládat všechny činnosti, které potřebuji k tomu, abych mohl cykloturistiku realizovat tak, aby mi přinášela uspokojení.

Z tohoto východiska vychází i druhé pojetí (B), které předpokládá, že všichni lidé mají právo na to, aby mohli využívat volný čas podle svého, a proto se pro stoupence tohoto pojetí volnočasové kompetence stávají přednostní cílovou skupinou výchovy k volnému času osoby s hendikepem. Ovšem i v práci s osobami s hendikepem (anebo možná právě u nich) se často ukazuje zaměření na konkrétní dovednosti určené k realizaci volnočasových aktivit příliš úzké a nevyhovující. Proto se zejména v německém prostředí setkáváme s dalším pojetím volnočasové kompetence (C), které předpokládá, že volnočasové potřeby lidí s postižením jsou stejné jako volnočasové potřeby intaktní populace. Přitom se však jedná o volnočasovou kompetenci v širším smyslu (tedy dle Opaschowského), která je zaměřena na svobodné zacházení s celým životním časem člověka.

Tím se dostáváme okruhem zpět k (pro nás výchozímu) pojetí volnočasové kompetence Horsta Opaschowského, kterému jde o schopnost zacházet s časem vlastního života – a to nejen osob s postižením, ale všech lidí (D).

Nyní se pokusíme blíže pochopit naznačená čtyři pojetí volnočasové kompetence, s nimiž se můžeme setkat v současné literatuře.

Schéma 1 je nutně zjednodušující. Uvádí pouze dva cíle *výchovy k volnému času*. Ve skutečnosti mezi cíli nazvanými „naučit se užívat si a využívat volný čas“ a „naučit se prožívat volný čas v kontextu smyslu života“ můžeme najít celé spektrum dalších vzájemně odstupňovaných cílů – od cílů zaměřených „jen“ na volnočasové aktivity až po cíle obecného charakteru. Stupeň „obecnosti“ cílů je závislý na pojetí volného času i na pojetí výchovy k volnému času: pokud považují volný čas spíše za privátní záležitost každého člověka, která by se neměla „pedagogizovat“, tak se zaměří spíše jen na volnočasové dovednosti (leisure skills). Čím více ale vnímám volný čas v kontextu ostatních oblastí lidského života nebo dokonce v kontextu smyslu života, tím více cíle výchovy k volnému času přesahují úzkou oblast volnočasových aktivit a směřují k výchově ke svobodě, jak ji formulovali Nahrstedt a Opaschowski. Pokud zde tedy předkládáme přehled těchto čtyř pojetí volnočasové kompetence, nejedná se o vyčerpávající analýzu. Je to pouze shrnutí čtyř základních pohledů na výchovu k volnému času.

(A) UMĚT DOBRĚ VYUŽÍT VOLNOČASOVÝCH NABÍDEK

Toto pojetí najdeme v těch koncepcích výchovy k volnému času, jejichž cílem je naučit děti, žáky nebo účastníky kurzů *volnočasovým dovednostem* (leisure skills), ať už tím myslíme komunikativní a sociální dovednosti potřebné k realizaci všech (skupinových) volnočasových aktivit anebo speciální dovednosti potřebné k uspokojivé účasti na konkrétním typu volnočasové aktivity (sportovní, kulturní, ekologická atd.). Dá se říci, že tento cíl je také nejbližší mainstreamu české pedagogiky volného času: jestliže síť domů dětí a mládeže téměř na celém území ČR (plošně) zajišťuje nabídku zájmových kroužků zaměřených na tradiční oblasti zájmového vzdělávání, patří mezi jeden z jejich hlavních cílů zprostředkovat speciální dovednosti potřebné k uspokojivé realizaci různých typů volnočasových aktivit. Na některých univerzitách, především v USA najdeme řadu studijních oborů, které připravují odborníky v této oblasti, jako např. The University of Iowa nebo Prince George's Community College, University of Southern Maine, Slippery Rock University a další.⁶⁶

(B) VYTVÁŘET KLIENTŮM PODMÍNKY K USPOKOJENÍ JEJICH POTŘEB SPOJENÝCH S VOLNÝM ČASEM

Na první pohled je nápadné, že výrazy pro volnočasovou kompetenci (Freizeitkompetenz, leisure competency, leisure literacy) se v současnosti mnohem více vyskytují v oblasti pomoci lidem s hendikepem.⁶⁷ Tuto skutečnost lze interpretovat následujícím způsobem:

Volný čas je všeobecně považován za čas, v němž lidé realizují svou svobodu tím, že si samostatně vybírají z nabídky volnočasových činností anebo si uspořádají volný čas po svém. Proto se předpokládá, že dospělý

⁶⁶ Informace o studijních oborech a kurzech online: <https://recserv.uiowa.edu/lifetime-leisure-skills>; <https://www.pgcc.edu/programs-courses/courses/lifetime-fitness-and-leisure-activities/>; <https://usm.maine.edu/rls/course-descriptions>; http://catalog.sru.edu/preview_course_nopop.php?catoid=2&coid=2672; <https://www.nmt.edu/physrec/>.

⁶⁷ Stačí si dát do webového prohlížeče jedno z těchto hesel – a z novější literatury se nám objeví téměř výhradně odkazy na terapeutické postupy směřující k volnočasové kompetenci osob s postižením.

člověk umí svůj volný čas naplnit činnostmi, které ho uspokojují, takže otázka volnočasové kompetence je aktuální především pro osoby, které jsou nějak omezeny v možnostech realizace volnočasových aktivit.

Také v tomto segmentu koncepcí volnočasové kompetence můžeme počítat s širokým spektrem pomoci k rozšíření či znovunabytí volnočasové kompetence: od poskytnutí možností k realizaci volnočasových aktivit, přes edukaci, resp. reedukaci konkrétních dovedností až po pomoc při reflexi a zasazení volnočasových aktivit do širšího životního kontextu. Implicitní „vyloučení dospělé populace bez hendikepů“ z programů zaměřených na *leisure education* přitom souvisí s obavou veřejnosti i odborníků z „pedagogizace volného času“,⁶⁸ jak o tom svědčí tento citát:

„Skrze různorodé nabídky se musíme pokusit uvolnit zapomenuté iniciativy, probudit nebo oživit zvědavost a zájem. To ovšem ... neznamená, že bychom měli pedagogizovat běžný život. Jedná se o podněty k smysluplnému prožívání volného času.“⁶⁹ V tomto pojetí se volnočasová kompetence (v tomto případě *leisure skills*) někdy definuje jako „schopnost identifikovat, posoudit, plánovat a účastnit se činností, které člověk považuje za příjemné.“⁷⁰ – Pojem *leisure* je v tomto případě chápán jako označení pro činnost, která je člověku příjemná (*leisure is pleasure*). Úkolem programů na pomoc lidem s postižením (nejčastěji osobám s autismem) je pomoci jim rozvinout výše uvedené schopnosti, aby mohli realizovat volnočasové aktivity, které jim přinesou uspokojení. Toto pojetí volnočasové kompetence – směřující především k rozvoji či k obnovení schopnosti prožít uspokojivě volný čas –

⁶⁸ Jako „pedagogizace volného času“ se označuje přílišné zatížení volnočasové sféry výchovnými a osvětovými cíli. Tento trend můžeme pozorovat zhruba od začátku 20. století. Nejdříve ve spojení se vznikem organizací dětí a mládeže (např. skaut), později s úsilím o výchovu ve volném čase.

⁶⁹ BEYRICH, Magdalena. *Der Lebensbereich Freizeit bei Menschen mit Lernschwierigkeiten. Barrieren und Möglichkeiten auf dem Weg zu einer inklusiven Gestaltung*. Diplomarbeit. Görlitz: Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät für Sozialwissenschaften, 2010, s. 23.

⁷⁰ VOLKMAR, Fred R.; REICHOW, Brian; McPartland, James C. (ed.). *Adolescent and Adults with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer 2014, s. 134.

se uplatňuje také při léčení z drogové závislosti.⁷¹ V tomto případě se ale nejedná pouze o výchovu k volnému času, ale mnohem více o *výchovu skrze volný čas*. Skrze volnočasové aktivity jsou klienti v odvykacím období vedeni k tomu, „aby opustili svou komfortní zónu spojenou se zúženým každodenním navyklým jednáním během konzumace drog, a tak rozšířili svoje pole vnímání a aktivity“.⁷²

Péče o osoby s postižením je zřejmě nejvíce rozvinuta v USA. Mezi nejvýznamnější programy se zaměřením na usnadnění participace postižených na volnočasových aktivitách patří program Therapeutic Recreation.⁷³ V rámci tohoto programu vznikl také *Leisure Ability Model*, který je uznáván a používán k postupnému zvyšování volnočasové kompetence osob s postižením, a to ve třech krocích. Prvním krokem je *funkční zlepšení* – v této fázi spolupracuje osoba s postižením s terapeutem (lékařským personálem); cílem je dle možností zlepšit životní funkce tak, aby měla postižená osoba zvýšené možnosti zapojení do volnočasových aktivit. Druhým krokem je vlastní *leisure education*, jejímž cílem je získání znalostí a dovedností souvisejících s volným časem; v této fázi doprovází osobu s postižením instruktor nebo poradce. Třetím krokem je *participace na volnočasových aktivitách*. Cílem je, aby osoba s postižením byla schopna dobrovolně participovat na volnočasové aktivitě, a to pod vedením vedoucího aktivity nebo supervizora.⁷⁴

⁷¹ Srov. EL-AKHRAS, Andrada. Ergänzendes Therapiekonzept zu folgenden therapeutischen Angeboten inkl. Indikationsgruppen der Hellweg-Kliniken bei stationärer und teilsstationärer Entwöhnungsbehandlung, s. 48–49. In GOLSABAHI-BROCLAWSKI, Solmaz (Hg.). *Sucht. Die Sehnsucht nach dem Leben*. Berlin: Lit-Verlag, 2014, s. 45–49,

⁷² BERG, Melanie. Indikative/Themenzentrierte Therapiengruppenangebote, s. 33. In Golsabahi-Broclawski, Solmaz, *Sucht*, s. 27–36.

⁷³ Podrobnější informace k tématu např. AUSTIN, David R. *Therapeutic Recreation Processes and Techniques*. Evidence-Based Recreational Therapy. Ed. 8th. Champaign: Sagamore Publishing, 2019, nebo GREVING, Heinrich; VONDRACEK, Petr (Hg.). *Spezielle Heilpädagogik*. Eine Einführung in die Handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.

⁷⁴ Srov. STUMBO, Norma J.; PETERSON, Carol A. The Leisure Ability Model. In *Therapeutic Recreational Journal*, 1998, n. 2, s. 82–95.

(C) POMOCI LIDEM S POSTIŽENÍM, ABY MOHLI AUTONOMNĚ PROŽÍVAT SVŮJ VOLNÝ ČAS

Co se týče volnočasové kompetence osob s postižením, mnozí autoři se nespokojují s tím, aby za cíl volnočasové edukace považovali pouze uschopnění osob s postižením k účasti na stejných volnočasových nabídkách, jako je tomu u intaktní populace. Cíl vzdělávacích nabídek zaměřených na volnočasovou kompetenci můžeme (i v tomto kontextu) shrnout spíše do této formulace: pomoci těmto osobám *rozvíjet individuální schopnost „autonomně prožívat volný čas naplněný smyslem, v podnětném a podporujícím prostředí“*.⁷⁵

Jak již bylo zmíněno výše, v 90. letech se začal v německé jazykové oblasti vytrácet zájem o pedagogiku volného času jako samostatnou vědeckou disciplínu. Přesto se výsledky reflexe volného času a edukace spojené s volným časem, které se věnovalo mnoho energie v 70. a 80. letech, neztratily, ale uplatnily se v dalších pedagogických disciplínách (především v sociální a speciální pedagogice). Ve speciální pedagogice má na tom zásluhu jeden z nejvýznamnějších německých speciálních pedagogů Georg Theunissen.⁷⁶ Pro lidi s mentálním postižením vytvořil na základě Opaschowského myšlenek *model životního času*. Přitom rozlišuje v životě postižených šest časových segmentů: čas pro sebeobsahu, pracovní dobu, čas pro plnění (dalších) povinností, čas pro vzdělávání, čas k spánku a odpočinku a volný čas. Pro volný čas použil výraz „freie Dispositionszeit“ (čas volně k dispozici).⁷⁷ Podle Theunissen: „...je volný čas podstatně vymezen skrze

⁷⁵ DIECKMANN, Friedrich. Heilpädagogische Unterstützung von erwachsenen Menschen mit Behinderung. In: GREVING, Heinrich; VONDRACEK, Petr (Hg.). *Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die Handlungsfeldorientierte Heilpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009, s. 66.

⁷⁶ Prof. em. Dr. Georg Theunissen (nar. 1951) působil 25 let jako vedoucí Oddělení pedagogiky a sociální práce s lidmi s mentálním postižením a autismem na Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

⁷⁷ Srov. THEUNISSEN, Georg. Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten, s. 139. In MARKOWETZ, Reinhard; CLOERKES, Günther (Hg.). *Freizeit im Leben behinderter Menschen*. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2000, s. 136–149.

*následující charakteristické momenty: subjektivita, spontaneita, náhoda, odpočinek, zábava, intimita, (chránící) soukromí, hra, družnost, koníčky, estetické kulturní činnosti, radost ze života a svoboda“.*⁷⁸ Ačkoliv postižení výrazně ovlivňuje život člověka a také jeho volnočasové možnosti, neznamená to, že osoba s postižením by měla mít jinými lidmi určovaný a neuspokojivý volný čas. Reinhard Markowetz přišel na základě svého výzkumu k závěru, který možná na první pohled překvapí: *volnočasové potřeby a volnočasové jednání osob s postižením jsou téměř stejné jako u osob bez postižení.*⁷⁹

Při pomoci osobám s postižením se ukazuje propojení výchovy k volnému času a výchovy skrze volný čas. Osoby s postižením potřebují získat určité vědomosti a dovednosti, aby mohli kvalitněji prožívat svůj volný čas. Pokud dosáhnou zkvalitnění, např. uspokojující účasti na volnočasových aktivitách, působí to zpětně na zkvalitnění celého jejich života.

(D) SVOBODNĚ VYUŽÍVAT VOLNÝ ČAS

Opaschowski správně postřehl, že problémem současného člověka není ani tak využití volného času, ale spíše vztah mezi sférou práce a sférou volného času. Využití volného času totiž vychází z toho, jak svůj volný čas chápu, co od něj očekávám a jak ho chci (nebo nechci) naplnit. Ve skutečnosti nemůžeme přemýšlet o volném času izolovaně, ale pouze jako o součásti života.

Nahrstedt vysvětluje význam volnočasové kompetence takto: *„Pojem volnočasová kompetence poukazuje na to, že pro každou současnou životní souvislost, a tím pro vývoj životního stylu (...) každého člověka představuje schopnost autonomně si uspořádat volný čas důležitý prvek.“*⁸⁰ Tato kompetence je totiž *předpokladem* k tomu, aby člověk uměl svobodně zacházet s časem ve všech obdobích svého života.

⁷⁸ THEUNISSEN, Georg. *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Ein Kompendium für die Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995, s. 77.

⁷⁹ Srov. MARKOWETZ, Reinhard. *Freizeit von Menschen mit Behinderungen*, s. 17. In Markowetz; Cloerkes, s. 9–38.

⁸⁰ Nahrstedt, 1990, 140

Jde tedy o to, aby se lidé dostali do takové situace, v níž „si sami stanoví osobní cíle, poznají a přijmou společensky nutné úkoly a svá rozhodnutí dokážou rozumně odůvodnit a vzít za ně společenskou odpovědnost, takže mohou být považována za jejich vlastní rozhodnutí.“⁸¹

Pokud považujeme za charakteristickou vlastnost volného času svobodu, s níž může jedinec samostatně rozhodnout o jeho náplni, je rozhodující, jak tuto svobodu chápeme. Opaschowski přitom vychází z pozitivní definice volného času a z pozitivního chápání svobody: „Volný čas je čas, v němž je člověk pro něco svobodný.“⁸² Tuto myšlenku prohlubuje Friedrich Lohmann:⁸³ „Svoboda, kterou člověk hledá, je pak svobodou pro jeho vlastní já... Člověk osvobozený od vnějších pracovních povinností se může ve volném čase obrátit sám k sobě. (...) Zde se mluví o vlastním bytí, které se nevyčerpává v momentálních zájmech.“⁸⁴ Podle Lohmanna tedy nespočívá svoboda volného času v tom, že člověk může dělat libovolně to, co mu dělá radost; spíše považuje volnočasové aktivity za jakousi „jinou práci“, jak o ní mluví de Quervain:⁸⁵

„Volný čas totiž znamená dvě věci: jinou práci než je ta, kterou člověk musí dělat proto, aby žil, nebo která pro něj znamená namáhavou povinnost, ale také odpočinek od práce, otevření se plnosti života.“⁸⁶

Volnočasová kompetence v tomto širokém smyslu slova v sobě zahrnuje také schopnost člověka zařadit svoje *svobodná rozhodnutí v čase (a o volném čase)* do kontextu celého svého života a jeho směřování. Na to upozorňuje italský psycholog Mario Pollo, když kritizuje současnou ztrátu smyslu pro historickou dimenzi života jednotlivého člověka. Ve své kritice vychází z koncepce *nootemporalit* Thomase Fräsera. Nootempo-

⁸¹ OPASCHOWSKI, Horst W. *Freizeitpädagogik in der Schule*. Aktives Lernen durch animer Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1977, s. 40.

⁸² OPASCHOWSKI, Horst W. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, s. 35.

⁸³ Friedrich Lohmann (nar. 1964) je profesor aplikované etiky na Universität der Bundeswehr München.

⁸⁴ Lohmann, 157

⁸⁵ Alfred de Quervain (1896–1968) byl švýcarský evangelický teolog, žák zakladatele sociální pedagogiky Paula Natorpa, profesor na univerzitě v Bernu.

⁸⁶ QUERVAIN, Alfred de. *Ruhe und Arbeit*. Ruhe und Arbeit. Lohn und Eigentum. Zürich: Zolifon, 1956, s. 81.

ralitu považuje jak Fraser, tak Pollo za jednu ze základních charakteristik člověka. Je to schopnost „pochopit svět z hlediska vzdálené budoucnosti a minulosti, a nejen z hlediska smyslových dojmů současnosti“.⁸⁷ Mezi znaky nootemporality pak patří vědomí smrti, které je „podstatnou součástí zdravého lidského vnímání času, jehož horizonty se rozpínají bez hranic do budoucnosti i do minulosti.“⁸⁸ Pollo má za to, že současný člověk tuto schopnost nootemporality zanedbává; zdá se mu, že je v dnešní společnosti „zatemněná“, proto považuje současného člověka za „vězně přítomnosti“.⁸⁹ Na základě těchto úvah se nám otvírá nootemporalita jako další dimenze volnočasové kompetence: volnočasově kompetentní (nebo jak říká Opaschowski, „volnočasově zralý“) jedinec je ten, který umí udržovat rovnováhu mezi sociotemporalitou a nootemporalitou, tedy mezi jednáním na základě sociálních vazeb a povinností (sociální podmíněnost času) a mezi jednáním na základě reflexe vlastního života v jeho vazbě na minulost i budoucnost, s vědomím omezenosti života, které je spojeno s otázkou po jeho smyslu a cíli.

Předpokladem reflexe života v jeho vazbě na minulost a budoucnost je nejen potřeba volného času, který této reflexi věnujeme, nýbrž také schopnost nebo možná spíše otevřenost vůči existenciálním otázkám lidského bytí. Tím se dostáváme zpět k podstatě *scholé*, tak jak ji chápe Josef Pieper – jako „*postoj přijímajícího vnímání, nazírajícího kontemplativního ponoření se do jsoučna*“.⁹⁰ I když nelze očekávat, že běžný člověk současnosti bude kontemplotvat podobně jako středověcí mystici nebo východní mistři meditace, platí potřeba občas se „zastavit a zamyslet“ zcela univerzálně pro každého člověka, protože je charakteristickou vlastností lidství.⁹¹

⁸⁷ FRASER, Thomas J. *The Time. The Familiar Stranger*. Redmond: Tempus Books, 1988, s. 7: „Humans are different from all other species because they are able to comprehend the world in terms of distant futures and pasts, and not only in terms of the sense impressions of the present.“

⁸⁸ Tamtéž, s. 13

⁸⁹ Srov. Pollo, 36–37

⁹⁰ Pieper, 86–87

⁹¹ Thomas Luckmann používá v návaznosti na Meada a Deweye obrat „*stehenbleiben und nachdenken*“ jako základní znak reflexivity (srov. SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1, Neuwied: Luchterhand, 1975, s. 68).

Pokud hledáme v americké literatuře ekvivalent k německé *Freizeitkompetenz*, narazíme na pojem *leisure literacy*.⁹² Přehled o koncepcích *leisure literacy* najdeme například v článku kanadské odbornice Susan Hutchinsonové na blogu *Leisure Education*.⁹³ Autorka cituje několik autorů, jejichž společným znakem je, že nechápu volnočasovou kompetenci jen jako schopnost plnohodnotně (či smysluplně) *prožívat* volný čas, nýbrž zahrnují do ní také uvědomění si toho, co pro konkrétního člověka znamená „zážitek volného času“. Autorka se totiž považuje za „pedagožku volného času“ (*leisure educator*) a jako svůj úkol vidí zlepšení kvality „volného času a života“ lidí. Jde jí o to, aby si lidé uvědomili význam volného času a svou odpovědnost za jeho prožívání. Vnímá člověka jako *lidskou bytost* (*human being*), a nejen jako *fungující individuum* (*human doing*).⁹⁴ Proto říká, že k volnočasové kompetenci nestačí znalosti a dovednosti týkající se volnočasových aktivit. Spíše jde o to, být ve volném čase zcela sám sebou, což vyžaduje „žít v souladu s našimi hluboce zakořeněnými hodnotami, přesvědčením a emocemi“.⁹⁵ Cestu k dosažení takto chápané volnočasové kompetence vidí autorka v prožití a zpracování zkušenosti, tedy v tom, co u nás nazýváme *výchova zážitkem* nebo *zkušenostní výchova*.

Pokud se přikloníme k širší koncepci volnočasové kompetence (v kontextu celého života a jeho smyslu), nestačí nám hledat pouze možnosti, prostředí a didaktické metody k získání potřebných znalostí a dovedností k uspokojivé realizaci volnočasových aktivit, jak to praktikujeme v české výchově ve volném čase anebo jak se to uskutečňuje v podobných programech v různých zemích.

⁹² Vzhledem k obsahové podobnosti mezi „Freizeitkompetenz“ a „leisure literacy“ překládáme zde oba pojmy jako „volnočasová kompetence“.

⁹³ HUTCHINSON, Susane. What does it mean to „be“ leisure literate? In *Leisure Education. The Blog of the World Leisure Commission on Leisure Education*, 2014/08/29, [cit. 2020-05-08]. Dostupné online: <https://wlcleisureeducation.wordpress.com/2014/08/29/what-does-it-mean-to-be-leisure-literate/>

⁹⁴ Hutchinsonová tezi o tom, že člověk není *human doing*, ale *human being* převzala od významného amerického psychologa a filosofa Johna Bradshawa. Tuto tezi Bradshaw (zřejmě poprvé) formuloval v roce 1988 v knize *Healing the Shame that Binds You* (česky: BRADSHAW, John. *Jak se zbavit studu, který nás svazuje*. Praha: Práh, 1997).

⁹⁵ Srov. Hutchinson

Pomůckou při tomto uvažování o volnočasové kompetenci (v širším smyslu) nám mohou být teoretické základy položené Opaschowským.

Opaschowski považoval volnočasovou kompetenci za základní cíl pedagogiky volného času jako takové. Proto uvádí osm cílů pedagogiky volného času (co by měla pedagogika volného času lidem umožnit):⁹⁶

- uvažovat o podmínkách, souvislostech a rozporech v uspořádání času (pracovní doba – volný čas) a z tohoto hlediska sledovat a posuzovat ty volnočasové aktivity, které jsou reakcí na nespokojenost v pracovním životě;
- vidět volný čas ne jako izolovanou a privatizovanou sféru života v protikladu k pracovní době, ale jako čas integrovaný do života – podobně jako práce nebo spánek;
- pochopit, že volný čas je prostor, v němž můžeme rozvinout společenské alternativy a sami si určovat životní (a pracovní) podmínky;
- spolupracovat na humánním uspořádání životního prostředí (např. pomocí občanských iniciativ);
- odhalovat tendenci ke zvyšování konzumu v rámci volného času a systematicky vytvářet obranné mechanismy proti tomuto nátlaku (proti systému, který klame, ovládá a nenápadně řídí, a tím omezuje svobodu);
- uvažovat o společenském významu konzumních volnočasových nabídek;
- přijmout volný čas jako prostor k vědomému rozšíření zkušeností a zážitků a ke změně postojů, vnímání a jednání;
- vnímat volný čas jako možnost změny (inovace) vlastní osoby a jejího okolí.

Všechny tyto cíle můžeme považovat za postoje cíle, které jsou částečně realizovány v různých koncepcích *leisure education*, jejíž dějiny (v USA) můžeme sledovat již od roku 1928, kdy Národní vzdělávací asociace vydala Základní principy sekundárního vzdělávání, v nichž

⁹⁶ Srov. OPASCHOWSKI, Horst. *Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976, s. 119–121.

bylo hodnotné využívání volného času (worthy use of leisure) uvedeno jako jeden z edukačních cílů. Ovšem zájem o leisure education začal stoupat v 2. polovině 20. století v souvislosti s globálním růstem společenského významu volného času. Proto se setkáváme s dalším významným posunem v této oblasti v USA v přibližně stejné době jako v Německu, tedy v 70. letech. Brightbill a Mobley vycházeli podobně jako Opaschowski z předpokladu, že žijeme ve společnosti orientované na volný čas (leisure-centred society). Proto považovali za důležitou volnočasovou kompetenci (literacy).⁹⁷ Ve stejném roce (1977) definovala Národní asociace pro rekreaci a parky (National Recreation and Park Association – NRPA) tyto cíle *leisure education*:⁹⁸

- *uznat využití volného času (libovolného) času jako cestu k osobní spokojenosti a obohacení;*
- *poznat množství cenných možností dostupných ve volném čase;*
- *pochopit významný dopad, který má a bude mít volný čas na společnost;*
- *oceňovat přírodní zdroje a jejich vztah k volnému času a kvalitě života;*
- *být schopen rozhodovat o svém vlastním volnočasovém chování.*

Od té doby je možné sledovat celou řadu podobných koncepcí *leisure education*, jejichž cílem je naučit lidi zacházet se svým volným časem a rozvíjet hodnoty, vlastnosti, dovednosti a znalosti, které mají význam pro prožívání volného času. *Leisure education* se tak stala součástí jak formálního, tak informálního vzdělávání.⁹⁹

1.3.2 FAKTORY VOLNOČASOVÉ KOMPETENCE

Nahrstedt definuje volnočasovou kompetenci velmi obecně: „*Pojem volnočasová kompetence poukazuje na to, že pro každou současnou životní*

⁹⁷ BRIGHTBILL, Charles Kestner; MOBLEY, Tony A. *Educating for Leisure-Centered Living*. New York: Wiley, 1977.

⁹⁸ ZEYEN, D. et al. *Kangaroo Kit*. Leisure Education Curriculum. Washington: NRPA, 1977, s. 19.

⁹⁹ Srov. SIVAN, Atara. Leisure and Education, s. 436. In ROJEK, Chris; SHAW, Susan M.; VEAL, A. J. (ed.). *A Handbook of Leisure Studies*. New York: Palgrave, 2006, s. 433–447.

*souvislost, a tím pro vývoj životního stylu (...) každého člověka, představuje schopnost autonomně si uspořádat volný čas důležitý prvek.*¹⁰⁰

Pokud chceme, aby se volnočasová kompetence jako cíl výchovy k volnému času stala součástí kurikula v rámci formálního a neformálního vzdělávání, je nutné tento komplexní pojem rozčlenit na jednotlivé faktory (díličí kompetence).¹⁰¹ Podle toho, zda jednotlivá díličí kompetence má charakter kognitivní, příp. psychomotorický, anebo se jedná o postoj, můžeme pak rozlišovat mezi faktory, jejichž dosažení se dá operacionalizovat a v nějakém dostupném časovém horizontu vyhodnotit, a mezi faktory, které se buď nedají vůbec empiricky ověřit, anebo jen s tak velkým časovým odstupem, že pravidelná evaluace je v krátkodobém horizontu irelevantní.

Předpoklady volnočasové kompetence můžeme dělit na tři oblasti (skupiny „díličích kompetencí“):

- Volnočasové dovednosti (leisure skills v užším slova smyslu)¹⁰²
- Kognitivní předpoklady (to, co se mohou lidé dozvědět)
- Postojové kompetence (posuzování situací na základě kritérií a vyvozování osobních závěrů)

Volnočasové dovednosti jsou jak druhu kognitivního, tak psychomotorického a afektivního. Můžeme mezi nimi opět rozlišit komplexní dovednosti, které přesahují oblast volného času a mají charakter kompetencí, a speciální dovednosti pro určitý typ volnočasové aktivity.

Mezi komplexní dovednosti můžeme zařadit:

- Komunikativní a sociální kompetence
- Kompetence k organizování času (time management)
- Kompetence k řešení problémů (problem solving)

Speciálních kompetencí je nepřeborné množství, protože se od sebe liší podle typu a druhu volnočasové aktivity, případně u lidí s hendikepem podle druhu a míry překážky, kterou musí překonat, aby jim účast na aktivitě přinášela uspokojení.

¹⁰⁰ Nahrstedt, 1990, 140

¹⁰¹ Volnočasovou kompetenci chápeme v tomto článku velmi komplexně; proto její jednotlivé složky označujeme jako „díličí kompetence“.

¹⁰² Většina autorů do kategorie leisure skills totiž řadí i „uvědomění si volného času a jeho významu“. Proto je toto rozdělení, které zde užíváme, zúžené.

Cíle *leisure education* podle NRPA předpokládají některé vědomosti a informace, které jsou předpokladem volnočasové kompetence. Ti, kdo jsou doprovázeni v rámci *leisure education*, by měli poznat a pochopit tři momenty:¹⁰³

- prožívání volného času (*leisure*) může a má vést k osobní spokojenosti a obohacení;
- existuje mnoho možností, které jsou dostupné ve volném čase;
- prožívání volného času (*leisure*) má a bude mít velký dopad na společnost.

Také u osob s postižením, kde se využívá *Leisure Ability Model*, je předpokladem dosažení volnočasové kompetence *získání znalostí a dovedností souvisejících s volným časem*, což se realizuje v druhé fázi LAM.¹⁰⁴

Munusturlar uvádí – spolu s mnoha dalšími autory – tři faktory utvářející volnočasovou kompetenci, které můžeme zařadit do této kategorie:¹⁰⁵

- uvědomění si volného času a jeho významu
- uvědomění si motivace
- uvědomění si významu sociální interakce

Uvědomění si volného času a jeho významu totiž předpokládá znalosti o volném čase a uvažování o jeho hodnotě a smyslu, což se může dít na základě impulzů ze strany učitele, vychovatele nebo jiné osoby činné v oblasti *leisure education*. Také rozvoj participace a schopnosti rozhodovat se o volnočasových aktivitách vyžaduje získání a pochopení informací, případně jejich učení.

Významnou oblastí vzdělávání, kterou žáci/studenti potřebují rozvíjet, aby si mohli uvědomit vlastní motivace k volnočasovým aktivitám, je psychologie. Ta jim pomůže jak k pochopení vlastní motivace,

¹⁰³ ZEYEN, D. et al. *Kangaroo Kit*. Leisure Education Curriculum. Washington: NRPA, 1977, s. 19.

¹⁰⁴ VOLKMAR, Fred R.; REICHOW, Brian; McPartland, James C. (ed.). *Adolescent and Adults with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer 2014, s. 134.

¹⁰⁵ Srov. MUNUSTURLAR, Süleyman; BAYRAK, Coskun. Developing the Leisure Education Scale. In *World Leisure Journal*, 2017, N. 4, s. 306–325.

tak i k vyjasnění vztahů k rodičům, vrstevníkům a dalším osobám. Mnohem důležitější než teoretická znalost psychosociálních procesů jsou ovšem samotné sociální kontakty. Proto mezi úkoly učitelů, příp. vychovatelů patří umožnit dítěti zkušenost rozvoje sociálních kontaktů v rámci volnočasových aktivit. Při následné reflexi si pak dítě (velmi často) uvědomí, že motivací účasti na volnočasových aktivitách jsou právě vztahy k vrstevníkům nebo jiným osobám.

Formování postojů je v lidském životě důležitý a složitý proces, na který existuje mnoho názorů a vysvětlení.¹⁰⁶ Postoje totiž vznikají jak na základě racionálního poznání, tak na základě emocí, případně převzatých názorů či předsudků; rozhodující je potom do jaké míry a jakým způsobem dojde k reflexi poznatků, emocí či názorů, a do jaké míry je člověk schopen si svůj postoj uvědomit a vyjádřit.

Postoje, které jsou součástí volnočasové kompetence, můžeme rozdělit podle předmětu, kterého se týkají, tedy podle toho, k čemu člověk zaujímá postoj:

1. OSOBNÍ CÍLE A SOCIÁLNÍ ZÁVAZKY

Podle některých autorů volnočasová kompetence předpokládá, že si jedinec stanovuje osobní cíle, které v životě sleduje, a současně si uvědomuje sociální závazky („společensky nutné úkoly“) a rozhoduje se na základě těchto východisek.¹⁰⁷ Dle Polla to vyžaduje najít rovnováhu mezi sociotemporalitou a nootemporalitou.¹⁰⁸

2. PŘEDSTAVA O VLASTNÍM ŽIVOTĚ, JEHO NÁPLNI A CÍLI, O ŽIVOTNÍM PROSTŘEDÍ A JEHO VÝZNAMU

Podle Hutchinsonové jde o to, aby byl člověk ve volném čase zcela sám sebou, což vyžaduje, aby žil „v souladu se svými hluboce zakořeněnými

¹⁰⁶ Viz výše: odkaz na blog Josefa Valenty

¹⁰⁷ OPASCHOWSKI, Horst W. *Freizeitpädagogik in der Schule*. Aktives Lernen durch animative Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1977, s. 40.

¹⁰⁸ FRASER, Thomas J. *The Time*. The Familiar Stranger. Redmond: Tempus Books, 1988, s. 7: „Humans are different from all other species because they are able to comprehend the world in terms of distant futures and pasts, and not only in terms of the sense impressions of the present.“

hodnotami, přesvědčením a emocemi“.¹⁰⁹ Autoři se shodují na tom, že nuda je základní překážkou hodnotného využívání volného času. Opaschowski přitom zdůrazňuje, že volnočasově zralý člověk nevidí volný čas jako izolovanou a privatizovanou sféru života v protikladu k pracovní době, ale jako čas integrovaný do života, a přitom je schopen uvažovat o podmínkách, souvislostech a rozporech v uspořádání času a z tohoto hlediska sledovat a posuzovat ty volnočasové aktivity, které jsou reakcí na nespokojenost v pracovním životě. NRPA předpokládá, že volnočasově kompetentní člověk *oceňuje přírodní zdroje a jejich vztah k volnému času a kvalitě života*.¹¹⁰

3. MOJE VNITŘNÍ „JÁ“ A EXISTENCIÁLNÍ OTÁZKY ŽIVOTA

Podle Thomase Luckmanna platí potřeba „zastavit a zamyslet se“ univerzálně pro každého člověka, protože je charakteristikou vlastností lidství. Pokud člověk na tuto potřebu reaguje (nevytěsňuje ji), potom využívá volný čas také k tomu, aby se „obrátil sám k sobě“ (do sebe).¹¹¹ To mu otvírá cestu k tomu, aby prožíval volný čas jako „scholé“, tedy „postoj přijímajícího vnímání, nazírajícího kontemplativního ponoření se do jsoucna“.¹¹²

4. SPOLEČNOST, BLIŽNÍ

Předpokladem volnočasové kompetence je vztah k druhým lidem, který nespočívá pouze v (technicky chápané) komunikativní kompetenci, ale také v osobním postoji vůči společnosti i vůči jednotlivcům.

5. VOLNÝ ČAS

Volnočasově kompetentní člověk „rozhoduje o svém vlastním volnočasovém chování“, což předpokládá, že volný čas nejen (teoreticky) reflektuje, ale také k volnočasovým nabídkám a možnostem zaujímá

¹⁰⁹ Srov. Hutchinson

¹¹⁰ ZEYEN, D. et al. *Kangaroo Kit*. Leisure Education Curriculum. Washington: NRPA, 1977, s. 19.

¹¹¹ Lohmann, 157

¹¹² Pieper, 86–87

postoje. Hutchinsonová považuje za nejdůležitější, aby si lidé uvědomili význam volného času a svou odpovědnost za jeho prožívání.¹¹³

Podle Opaschowského to předpokládá:¹¹⁴

- odhalovat tendenci ke zvyšování konzumu v rámci volného času
- systematicky vytvářet obranné mechanismy proti vlivům omezujícím svobodu rozhodování
- přijmout volný čas jako prostor k vědomému rozšíření zkušeností a zážitků
- přijmout volný čas jako prostor, v němž můžeme rozvinout společenské alternativy a sami si určovat životní podmínky
- využít volný čas ke změně (vědomému utváření) postojů, vnímání a jednání
- chápat volný čas jako možnost změny vlastní osoby a jejího okolí

¹¹³ HUTCHINSON, Susane. What does it mean to „be“ leisure literate? In Leisure Education. The Blog of the World Leisure Commission on Leisure Education, 2014/08/29, [cit. 2020-05-08]. Dostupné online: <https://wlcleisureeducation.wordpress.com/2014/08/29/what-does-it-mean-to-be-leisure-literate/>

¹¹⁴ Srov. OPASCHOWSKI, Horst. Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976, s. 119–121.

2 TRENDY OVLIVŇUJÍCÍ HODNOTY, PRIORITY A VOLNÝ ČAS DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

**Michal Kaplánek
Anna Dudová
Richard Macků**

Výchova se obvykle definuje jako interakce vychovatele a vychovávaného (edukátora a edukanta), která je cíleně zaměřená na rozvoj osobnosti a socializaci vychovávaného.¹¹⁵ Pedagogika, zejména sociální pedagogika, zkoumá podmínky výchovy, které spočívají ve vnějších a vnitřních vlivech působících na vychovatele i vychovávaného. Zatímco až do poloviny minulého století byly změny těchto vlivů pomalé a jejich vývoj dlouhodobý, v posledních padesáti letech (a u nás zejména v posledních třech desetiletích) jsme svědky výrazných sociokulturních změn, a to nejen lokálních, ale i globálních. V současnosti neovlivňuje aktéry výchovného procesu pouze prostředí, v němž žijí, nýbrž také média a lidé, s nimiž jsou ve styku online.

Od 50. let 20. století na Západě a od 90. let u nás můžeme mluvit o mládeži jako o sociální skupině, která má vlastní životní styl (vlastní kulturu), odlišný od životního stylu dospělých. Vzhledem k velké diferencovanosti

¹¹⁵ Srov. např. KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012, s. 163.

¹¹⁶ Na tomto místě není prostor k diskusi o pojmech, jako je „životní styl“, „kultura“, „subkultura“ atd., proto nechceme ani tyto pojmy definovat. V případě zájmu o upřesnění, lze použít publikace, které se na toto téma specializují, jako např. SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže*. Uvedení do problematiky. Praha: Grada, 2010.

životních stylů nemůžeme dnes mluvit o nějaké „kultuře mládeže“ (v jednotném čísle), ale spíše mnoha různých kulturách či subkulturách.¹¹⁶

Ačkoliv každá společnost (a národní kultura) má svoje specifika, lze pozorovat jak globální trendy, tak i podobnosti v blízkých kulturách. To nás opravňuje – byť s nutnou dávkou opatrnosti – alespoň při přípravě výzkumů používat metaanalýzy a interpretace výzkumů, které proběhly v zahraničí. Proto jsme se při přípravě výzkumu realizovaného v rámci projektu, o němž podáváme zprávu v této monografii, rozhodli, že se pokusíme pomocí studia dostupné literatury identifikovat některé obecné, globální i kontinentální vlivy, které ovlivňují uvažování o volném čase naší cílové skupiny, tj. dětí ve věku 11–15 let.

Tyto vlivy jsme si rozdělili do tří kategorií:

1. Ontogenetické změny a jejich vliv na myšlení a rozhodování dětí v první fázi adolescence,
2. Globální trendy ovlivňující současnou generaci dětí,
3. Výrazné prvky života dnešních dětí, které lze pozorovat v kulturně blízkých evropských zemích.

Věkovou skupinu, kterou zkoumáme, někteří psychologové označují jako děti „staršího školního věku“, jiní ještě podrobněji diferencují na „střední“ a „starší školní věk“. Vzhledem k dělení základní školy na první a druhý stupeň jsme si vybrali jednodušší z těchto variant, ačkoliv jsme si vědomi toho, že právě v době dospívání každý další rok ve vývoji dítěte přináší svoje specifika, která se nemohou tak jednoduše generalizovat, protože rychlost vývoje se může u dětí i dost výrazně lišit.

V této kapitole se tedy nejprve zaměříme na zkoumanou věkovou skupinu a její vývojové charakteristiky. Na tuto první podkapitolu navazuje (spíše obecná) informace o teorii generací a současném vnímání těch „generací“, do nichž dle této teorie patří děti zkoumaného věkového rozmezí. Poslední oddíl této kapitoly je věnován informacím z vybraných zahraničních výzkumů. Tyto výzkumy se povětšinou věnují mediálnímu chování dětí a mládeže, což je významným momentem i v České republice. Lze ovšem předpokládat, že se využívání médií změnilo a zintenzivnilo také pod vlivem pandemie covid-19 a opatření, která s pandemií souvisela. Proto lze starší údaje (před

pandemií) považovat spíše za ukazatele střednědobých či dlouhodobých trendů než za relevantní informace o skutečné současné situaci.

2.1 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A JEHO VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA

Prakticky každá učebnice vývojové psychologie obsahuje teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta. Ta je neopominutelným základem, mnohokrát komentovaným a rozvíjeným. Dle Piageta procházejí děti čtyřmi na sebe navazujícími vývojovými etapami. Tyto fáze není možné přeskakovat, následují jedna po druhé. U jednotlivých dětí ale mohou trvat různě dlouhou dobu. Stadium formálních operací jako vrcholná etapa kognitivního vývoje, počítající s rozvinutým logickým myšlením o abstraktních pojmech je jakousi „vstupenkou do kognitivní dospělosti“, spojenou třeba již s věkem dvanácti let.

Konec dětství je vždy vstupem do jiného světa, podle psychologa Otto Čačky například vstupem do světa společenských hodnot. Hodnotu získává to, co má důležitost v očích jiných, typicky v očích vrstevníků.¹¹⁷ Tento moment je znamením i pomocí k rozpoznání přechodu do dalšího vývojového období, kdy se z dítěte stává náctiletý. Podobným příznakem vykročení z dětství je hledání odpovědi na otázku: *Jsem normální?* Vstoupit do této fáze znamená vydat se na cestu dlouhého nalézání a přijetí sebe sama. V této fázi je nutné vyrovnat a vypořádat se s rolí a vlivem vrstevníků, s touhou se jim podobat a být „normální“, tak jak to oni chápou.¹¹⁸

Vykročit z dětství znamená vstoupit do období staršího školního věku, který se v české odborné literatuře nazývá *pubescence*. V zahraniční odborné literatuře se toto vývojové období označuje spíše jako

¹¹⁷ Srov. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000.

¹¹⁸ CARR-GREGG, Michael; SHALE, Erin. *Pubertáci a adolescenti*. Průvodce výchovou dospívajících. Praha: Portál, 2010, s. 17.

raná adolescence (vedle adolescence pozdní), puberta je pak spojována s tělesnými změnami, k nimž v tomto období dochází.¹¹⁹

Starší školní věk je spíše pojem pedagogický. Pojem *pubescence* najdeme zase v psychologické literatuře. Oba termíny je také možné ještě dále specifikovat a zpřesňovat. Obecně je toto období spojené s výraznými změnami, zasahujícími tělo, chování, prožívání, osobnost. Příznačná je emoční nestabilita s častými a nápadnými změnami nálad, impulzivitou, nepředvídatelností a nestálostí reakcí. Typické jsou tendence k úzkosti, zranitelnost, citlivost ke kritice apod. Starší školní věk společně s dobou dospívání je obdobím, kdy je každý člověk citlivější na to, co si o něm myslí a soudí druzí lidé.¹²⁰ Současně kritice podléhá všechno to, co dosud bylo samozřejmě přijímané. Problematizován je vztah k okolnímu světu, zejména k dosavadním autoritám (rodiče, starší sourozenci, učitelé). Kritika tu mnohdy také přechází do vzdoru a odmítání. Rodina ztrácí svou zásadní roli a místo také v citové vazbě, a nahrazují ji vrstevníci. Rodiče již nemají přímý vliv a dosah na výběr společníků (kamarádů) i na podoby trávení volného času svých ratolestí.

Starší školní věk je obdobím končícího dětství a začátku dospívání. Ve starší české literatuře se můžeme setkat s rozdělením této vývojové fáze na dvě období: prepubertu a pubertu. Prepuberta u hochů začíná po jedenáctém a u dívek po desátém roce věku, nebo dokonce i dříve. Jedná se o krátké, zpravidla jednorocní období, na něž navazuje období puberty (*pubescence*). U chlapců (12 až 16 let) trvá čtyři roky, u dívek (11 až 14 let) tři roky. Prepubescence je v literatuře někdy spojována s extroverzí, *pubescence* zase s introverzí. V souvislosti s prepubesencí se také hovoří o zvýšeném sebevědomí, potřebě

¹¹⁹ V zahraniční psychologické literatuře se totiž pojem „puberta“ používá pouze pro označení fyzických změn při dospívání: „Pojem *puberta* byl a je v první řadě používán v biologii a označuje především procesy tělesných změn a zrání.“ (WISCHMANN, Anke. *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung*. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag, 2010, s. 33).

¹²⁰ Srov. KRÍVOHLAVÝ, Jaro. *Já a ty*. O zdravých vztazích mezi lidmi. Praha: Avicenum, 1977, s. 200.

uplatnit se, děti mají chuť něco dělat, je u nich patrná touha mít něco svého (sběratelské sklony).¹²¹ V tomto textu zůstaneme u označení starší školní věk, a to bez dalšího rozlišování dílčích etap. Je ovšem třeba mít na paměti, že přechodové období z dětství do dospělosti dnes pravděpodobně zabírá větší část životní cesty než v předchozí době, a to z důvodu společenských tlaků, včetně marketingu či digitálních médií. Čas dospívání se prodlužuje, zahrnuje spíše období od 10 do 24 let (dříve 10–19).

Výrazné změny v různých oblastech života, s nimiž je starší školní věk spojován, kladou značné nároky jak na pubescenta samotného, tak i na jeho nejbližší okolí. Projevy procesu dospívání jedince se ovšem (individuálně) velmi liší v kvalitě i intenzitě prožívání. Není třeba se zdlouhavě rozepisovat o tělesných změnách, ty jsou obecně známé. Často se tu v této souvislosti hovoří o změnách hormonálního systému. Důležité je ale upozornit na fyziologický rozvoj mozku, na změny v cirkadiánních rytmech¹²² i na rizika nástupu různých zdravotních potíží. Především se jedná o chronické nemoci (srdce, plic a revmatických onemocnění či diabetu). Dle jednoho z amerických průzkumů duševního zdraví má 11 % dětí ve věku 11–16 let duševní poruchu (schizofrenie, bipolární porucha, deprese),¹²³ přičemž chlap-

¹²¹ Srov. VANĚK, Jiří. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, s. 86–87.

¹²² Dospívající potřebuje asi 8,5–9,25 hodin spánku, tedy vyžaduje více spánku než dospělý, ale méně než děti mladšího školního věku. Fázový posun zaznamenáváme v cirkadiánním rytmu, přičemž nástup spánku nastává později ve večerních hodinách a vzbuzení později ráno, jednoduše řečeno: náctiletí mají od přírody potřebu jít spát později. Počáteční hodina školního vyučování ale zůstává stejná, a proto snadno může docházet k spánkové deprivaci. Ukazuje se, že náctiletí jsou více unaveni v deset hodin ráno než v deset hodin večer. Obecně aktivnější jsou ve večerních hodinách, ráno se u nich častěji vyskytuje podrážděnost, nervlost, typicky spojované s nedostatkem spánku. O víkendech mají náctiletí tendenci více spát, jelikož jejich mozky se snaží dohnat spánek, který ztratily během týdne. (Srov. WRIGHT, Lisa; KUTCHER, Stanley P. *Adolescent brain development*. San Rafael, California: Morgan & Claypool, 2016, s. 38–39).

¹²³ Dívky dle výzkumu mají přibližně 3,4 krát vyšší pravděpodobnost sebepoškození než chlapci. Přičemž u jedné čtvrtiny z těch, kteří se sebepoškozují, se objevuje i touha po smrti (CLEAVER, Hedy; UNELL, Ira; ALDGATE, Jane. *Children's needs – parental capacity*. London: TSO 2011, s. 170. Online: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182095/DFE-00108-2011-Childrens_Needs_Parenting_Capacity.pdf).

ci jsou zde tou náchylnější skupinou.¹²⁴ Dochází také k rozvoji sekundárních pohlavních znaků. Nejvíce znejistělou věkovou skupinou jsou dospívající ve věku 12–13 let, hlubší pocity nejistoty byly zaznamenány u dívek (platí to i o dívkách atraktivního vzhledu).¹²⁵

Výzkum vývoje mozku u dospívajících je stále ještě něčím novým, je to záležitost posledních přibližně tří desítek let. Toto studium nám lépe umožňuje porozumět projevům a potřebám náctiletých a nastavit opatření pro jejich žádoucí rozvoj. Optimální zrání dospívajícího mozku je podmíněno využitím možností k učení a rozhodování i při využití pozitivních odměn.¹²⁶ Mozek dospívajícího se liší od mozku dospělého člověka. Důležitou částí, která se mění, je čelní lalok, zejména oblast prefrontálního kortexu, který dozrává díky zkušenostem a učení. Proto se dospívající učí lépe uvažovat, rozvíjet více kontrolu své impulzivitu a lépe usuzovat. Prefrontální kůra je důležitou oblastí mozku pro kritické plánování, rozhodování a kontrolu, prefrontální lalok je sídlem úsudku, uvažování, řešení problémů a racionálního rozhodování. Poskytuje logiku porozumění a důsledků, reguluje emocionální chování, ovládá agresi, schopnost organizovat myšlenky a plánovat budoucnost, kontroluje taktéž abstrakci a během dospívání prochází významnými změnami. Frontální a temporální laloky vykazují v dospívání růst bílé mozkové hmoty, čímž se vysvětluje zvyšující se schopnost mladých lidí kriticky uvažovat.

V tradiční vývojové psychologii se dozvídáme, že charakteristické pro období vývoje lidské osobnosti je impulsivní, živelné a prudké jednání, které představuje hlavně emocionální stránku osobnosti. Z výsledků pozorování mozku se ukazuje, že příčinou výbuchu emocí dospívajících není ani tak změna hladiny hormonů, i když i to hraje

¹²⁴ Srov. Cleaver, s. 159

¹²⁵ Srov. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*. Vývoj a úskalí. Praha: Grada, 2008, s. 209.

¹²⁶ Předpokládali bychom, že výkon náctiletých není tak snadné ovlivňovat odměnou. Nicméně teenageři s větší pravděpodobností riskují, když vnímají odměnu (často ve formě sociálního statusu), i když riziko negativního výsledku je vysoké. Příkladem tu je nasednutí do auta řízeného osobou pod vlivem alkoholu, když všichni ostatní kamarádi činí totéž (srov. Wright, s. 47–50).

určitou roli, ale spíše samotné změny fungování mozku, které v tomto období probíhají.¹²⁷

Není cílem pedagogů, aby tyto přirozené projevy násilně potlačovali, ale aby tento výrazný náboj pomohli přetvořit do aktivit, při nichž se rozvíjí tvořivost, iniciativa a optimismus. Tato fáze vývoje je citlivá na autoritu převážně mocenskou. To znamená, že se děti v tomto období ještě nechají ovládat autoritou, což ale neplatí v období následujícím, kdy si udrží autoritu jenom ten, kdo si to – dle úsudku dospívajících – zaslouží.

Jako celek toto období můžeme považovat za velmi optimistické, plné výzev pro budování základů osobní orientace.

Neodmyslitelnou součástí zrání mladého člověka je vrstevnická skupina, která se může stát i významným výchovným prostředím v neformální a informální výchově. Skupina jako prostor působení by měla být výchozím prostředím pro působení každého pedagoga. Znalost jejího vývoje, dynamiky a dalších vlastností je neodmyslitelným předpokladem zvládnutí pedagogické činnosti při doprovázení dětí na cestě k dospělosti. Právě v období staršího školního věku a následně v období adolescence hraje významnou roli vrstevnická skupina. Odpoutání se od rodiny a nalézání uznání v peer-group představuje pro dospívající klíčovou zkušenost.¹²⁸ Jednou z nejdůležitějších potřeb pubescenta je být přijatý, stát se plnohodnotným členem preferované (referenční) skupiny. Vrstevnická skupina má významný vliv při hledání a vytváření vlastní identity. Přítomnost vrstevnické skupiny může být katalyzátorem projevů kritiky, odmítání či posměchu vůči nestandardnímu chování druhých.

I to má ovšem své hranice: dospívající obvykle nepřekročí meze chování většiny ostatních. Naopak v různých subkulturách a scénách se můžeme setkat s jakousi uniformitou, třeba ve stylu chování nebo oblékání. Tato konformita je reakcí dítěte na aktuální pocit nejistoty.¹²⁹

¹²⁷ Srov. Carr-Gregg, s. 48

¹²⁸ JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015, s. 40.

¹²⁹ Srov. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, s. 201–202.

Právě spolupráce s vrstevníky se může stát prostředkem k tomu, aby chom náctileté více vtáhli do procesu učení. Pokud dítě má nepříznivé domácí prostředí, je více potřeba, aby se s ním pracovalo ve skupině. Tak se může podařit dítě motivovat k aktivitám užitečným pro jeho budoucnost.¹³⁰ Časné dospívání je výrazným psychickým zátěžovým faktorem hlavně u dívek. Často nemají tuto zkušenost s kým sdílet, mnohdy je vrstevníci nechápou. Celkově nižší sebevědomí a sebeúctu mají dívky, které dříve dospívají; také trpí častěji emočními problémy a depresí než dívky, u nichž se sekundární pohlavní znaky rozvinuly později.¹³¹

Chlapci jsou oproti dívkám ochotnější hovořit s druhými lidmi o zkušenosti pohlavního zrání. Je to téma oblíbené, ale tematizované v rovině obecné, formou humorných historek, vtipů a narážek se sexuální podtextem. Míra zátěže z pohlavního zrání je v případě chlapců výrazně nižší než u dívek.¹³² U chlapců je časné dospívání vítáno jako projev již získaného plnohodnotného mužství. U později vyspívajících chlapců se setkáváme s nižším sebevědomím a častějšími konflikty s rodiči. Nižší dočasná atraktivita u vrstevníků má tu výhodu, že tito chlapci mají díky prodlouženému dětství více času na všestrannější rozvoj a zdokonalení rozličných dovedností. Tito muži v dospělosti bývají tvořivější a také celkově spokojenější, než muži, kteří měli několikaletý náskok v tělesném vývoji.¹³³

Na začátku pubescence je pro pubescenta důležité hodnocení vlastního vzhledu. Vlastní hodnocení je odrazem uznání, jehož se mu dostává od preferované skupiny. Důraz na péči o vlastní vzhled a tělo byl přisuzován hlavně dívkám, ovšem v dnešní společnosti i chlapci věnují a přikládají péči o vnější vzhled značný význam.¹³⁴ Typickou

¹³⁰ Srov. LEE, Tak Yan; CHEUNG, Chau-Kiu; KWONG, Wai-Man. Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. In *The Scientific World Journal*, Vol. 2012. Online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3353472/>

¹³¹ Srov. Janošová, s. 208

¹³² Srov. tamtéž, s. 205

¹³³ Srov. tamtéž, s. 207

¹³⁴ Srov. tamtéž, s. 201

reakcí na příchod dospívání je snaha o změnu vzhledu, za níž se skrývá snaha zapůsobit na své okolí, tedy vyjádřit svou změnu navenek, resp. vymezit se vůči dosavadní roli dítěte.¹³⁵ V období raného dospívání se posiluje, jak už jsme se zmínili, logické myšlení, paměť a abstraktní myšlení. Vnímání je na úrovni dospělého. Pubescent má již hypoteticko-deduktivní schopnosti. Je dobré si uvědomit, že cílem dospívajícího není poznat svět jaký je; spíše je přitahován uvažováním nad tím, jaký by svět mohl být. Zde spočívá zrod kritičnosti, která nemusí vycházet z analýzy reality, ale ze schopnosti imaginace.

Pro hru dospívajících chlapců jsou charakteristické následující aspekty: demonstrování síly, význam tělesné zdatnosti, snášení bolesti, překonávání strachu. Do popředí vystupují potřeby vlastního sebeurčení a seberozvoje, také tvorba vlastní identity. Zprostředkování nových zkušeností, vytváření prostoru pro možnost být stále aktivní – to je pole pro realizaci pedagogiky volného času.¹³⁶

Hledání identity neprobíhá jen při pasivním zkoumání sebe sama, ale i také aktivním experimentováním, zkoušením postojů, střídáním zájmů a koníčků.¹³⁷ Důležité je získané zkušenosti utřídit:

„Jedinec potřebuje své introspekci získané zkušenosti nějak kategorizovat a najít v nich řád. Děje se tak nejčastěji sdílením pocitů s vrstevníky, zprostředkováním zkušeností pomocí uměleckých děl a vzácněji i rozhovorem s dospělým.“¹³⁸

Každodenní život pubescenta dnes můžeme charakterizovat několika hesly: propojenost a virtualita (sociální sítě), stále online („bezčasí“), vše na jedno kliknutí, „hned a mnoho“, ztráta kontaktu se světem práce, vlastnění individuální techniky, běžná dostupnost internetu, stálá přítomnost ruchu (něco se děje, změny, lajky – závislost na pod-

¹³⁵ Srov. tamtéž, s. 201

¹³⁶ Srov. tamtéž, s. 208

¹³⁷ Srov. LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2008, s. 161

¹³⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000, s. 224

¹³⁹ Srov. Lee

nětech z okolí), „jiný“ druh samoty (v online zasítovaném světě), nefunkční vnitřní gyroskop, vytváření vlastního image na sociálních sítích (povrchnost), snaha ukázat, že žiju život naplno (vše dokumentovat, dokázat), rozvolnění vnímání času, dohod a pravidel (všechny termíny lze na poslední chvíli zrušit nebo přesunout apod.), individualita, svoboda, nezávislost spojená s pocitem osamění a ztrátou vzájemných pout, povrchní hodnocení založené na emocích (líbí/nelíbí, zkratky, emotikony), s tím spojená omezená vyjadřovací schopnost, potřeba vytváření a prezentace vlastního stylu (efekt, značky).

Jedním z vývojových úkolů tohoto období je získání určité resilience (odolnosti). Pojem *resilience* označuje odolnost vůči různým škodlivým vlivům; je to schopnost i výsledek úspěšné adaptace, navzdory náročným nebo ohrožující okolnostem. Pokud chceme *resilienci* vymezit široce, můžeme říci, že jde o výsledek procesu dobré adaptace člověka na nepřízně života (traumata, tragédie, anebo stres vyplývající z rodinných a vztahových problémů v rodině anebo související s vážnými zdravotními, pracovními nebo finančními problémy). Získat resilienci znamená dokázat se „odrazit“ od těžkých zkušeností a jít dál.¹³⁹

Resilience se projevuje mnoha faktory, jako je pozitivní přístup, optimismus, schopnost regulovat emoce, vnímání selhání jako příležitosti k užitečné zpětné vazbě, empatie, smysl pro humor, dovednost v řešení problému.¹⁴⁰ Existuje řada faktorů, které ovlivňují rozvoj resilience. Genetika patří mezi hlavní faktory, dalším je prostředí vývoje raného dětství. Odolnost lze však rozvíjet také prostřednictvím procvičování pozitivních dovedností. Proces posilování resilience je dlouhodobý a různí autoři (L. Winfieldová, N. Hendrsová) navrhují koncepce a programy, které mají pomoci vývoji resilience u dětí a mládeže.¹⁴¹

Nejdůležitějším příspěvkem ke zdravému vývoji dítěte a podporou jeho „dobrého startu“ je trávit s ním čas na bezpečném místě, bez ohrožení. Není tak důležitá samotná aktivita (z tohoto hlediska není

¹⁴⁰ Srov. ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009, s. 30–31.

¹⁴¹ Srov. tamtéž, s. 48–49

podstatné, zda jde o jízdu na koni či hodinu baletu), ale způsob trávení času s dítětem, kdy může dítě prožívat naši přítomnost, ochotu naslouchat, ocenit, vyslovit podporu. Udržení pozitivní perspektivy života je klíčovým faktorem pro zdravý vývoj člověka.¹⁴² Úkolem dospělých je pomáhat v tomto procesu a doprovázet dítě, které vykročí na cestu dospívání, aby mohlo objevit a rozvíjet svou identitu, získat nezávislost a najít milované osoby i mimo okruh své rodiny, najít směr profesní kariéry a hlavně najít své místo v životě.¹⁴³

2.2 GLOBÁLNÍ TRENDY OVLIVŇUJÍCÍ DĚTI NA SKLONKU GENERACE Z A NA PRAHU GENERACE ALFA

Současný vývoj ve společnosti chápeme v kontextu globálních změn, které jsou předmětem úvah sociálních analytiků a filosofů již několik desetiletí (koncepty globalizace, postmoderny, postmaterialismu atd.). Jedná se o změny, které se dotýkají prakticky všech sfér sociálního a kulturního života, od životního prostředí, přes ekonomiku až po životní styl a osobní i společenské postoje. Vzhledem k tomu, že tyto změny přímo či nepřímo souvisejí s historickými událostmi,¹⁴⁴ vznikla tzv. teorie generací, která se snaží interpretovat tyto změny a jejich dopad na společnost a jedince právě v návaznosti na přesně či alespoň přibližně datované historické události, jako jsou například obě světové války, studentské a dělnické nepokoje roku 1968, rozpad východního bloku po roce 1989 atd.

Vzhledem k závažnosti těchto změn identifikovali sociologové různé věkové skupiny, které mají řadu společných znaků, ovlivněných tím, v jakém klimatu vyrůstaly, s jakými problémy se konfrontovaly, co zažily. Proto se dnes jak v odborné, tak i v laické veřejnosti mluví o několika „generacích“. Výraz „generace“ zde uvádíme úmyslně v uvozovkách,

¹⁴² Srov. Oaklander, s. 116; ZIMBARDO, Philip G.; SWORDOVÁ, Rosemary K. M. *Lépe žít a milovat díky terapii časové perspektivy*. Praha: Academia, 2022, s. 145.

¹⁴³ Srov. Carr-Gregg, s. 69

¹⁴⁴ Zde se opět dotýkáme významu času ve smyslu *chronos* i *kairos*. K hlubšímu studiu filosofického pohledu na čas: SOKOL, Jan. *Čas a rytmus*. Praha: OIKOYMENH, 1996.

protože tento výraz má v kontextu zpopularizované sociologie a médií úplně jiný význam než například v genealogii nebo v pedagogické teorii. Nejčastěji si pojem generace spojujeme s našimi rodiči, prarodiči nebo dávnějšími předky. Tedy jedna generace je jedno pokolení, na které následuje pokolení další, jak se s tím setkáváme už v biblické genealogii (např. v Ježíšově rodokmenu na začátku Matoušova evangelia). Můžeme ovšem chápat generaci také jinak: starší generace předává své zkušenosti generaci mladší.¹⁴⁵

Oproti těmto na první pohled samozřejmým interpretacím pojmu „generace“, představujeme si v sociálně politickém kontextu pod pojmem „generace“ sociální kategorii, kterou označujeme určitou část populace, která vykazuje některé společné znaky (společné zájmy, podobné názory atd.), a to na základě událostí, které společně zažili. Pro to také náš Velký sociologický slovník definuje generaci jako velkou skupinu osob, „*které jsou spojené dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívají podstatná období své socializace ve shodných hist. a kult. podmínkách*“.¹⁴⁶ Teoretický základ pro tuto interpretaci pojmu „generace“ vytvořil německý sociolog Karl Mannheim již v roce 1928.¹⁴⁷ Rozdělení jednotlivých věkových kohort na „generace“ zpopularizoval ovšem až kanadský spisovatel Douglas Coupland svým románem *Generace X*, který vyšel poprvé v roce 1991.¹⁴⁸

Rozdělení věkových kohort na jednotlivé „generace“ je mediálně rozšířené zejména na Západě, ale jeho oblíbenost roste i u nás. Pro poválečnou generaci (nar. 1940–1959, označovanou jako „baby boomers“) byl podle některých analytiků konzum výrazem ideologie (v západním světě), pro Generaci X (1960–1979) byl výrazem sociálního statusu a Generace Y (mileniálové) konzumovala zkušenosti.

¹⁴⁵ HÖPFLINGER, François. *Generationsfrage – Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen in späteren Lebensphasen*. Lausanne 1999, s. 13.

¹⁴⁶ PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1, s. 339.

¹⁴⁷ Karl Mannheim: *Das Problem der Generationen* (1928). In: *Kurt H. Wolff* (Hg.): *Karl Mannheim – Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin 1970, S. 509–565.

¹⁴⁸ COUPLAND, Douglas. *Generace X. Vyprávění pro akcelorovanou kulturu*. Praha: Volvox Globator, 1999.

Toto rozdělení nabízí možnost vyjádřit určité společné globální trendy objevující se u určité věkové kohorty, které se dají připisovat aktuálnímu vývoji ve vědě a technice, jakož i makroekonomickým a globálním faktorům. Na druhé straně nutně přehlídí veliké socioekonomické rozdíly mezi kontinenty, zeměmi a regiony. Tyto interpretace navíc svádí ke zjednodušujícím a paušalizujícím soudům, které nemohou v žádném případě přivést na jeden jmenovatel rozmanitost, která je charakteristická právě pro současnou pluralitní společnost.¹⁴⁹

Už letmý pohled do odborné i populární literatury nám napoví, že za největší změnu, která se udála v posledních deseti letech, můžeme považovat digitalizaci, rozšíření internetu a rozvoj sociálních sítí. Vedle toho ovlivňují život současné generace především makroekonomické faktory přinášející stále se prohlubující propast mezi chudými a bohatými osobami, skupinami, regiony, zeměmi a kontinenty (subkontinenty) a z toho plynoucí konfliktní potenciál, dále bezohledné zacházení s přírodním bohatstvím a proti tomu vznikající ekologické iniciativy reagující na globální oteplování a s tím spojené problémy.¹⁵⁰ Polarizaci můžeme pozorovat také v politice a v náboženství (demokratické režimy versus diktatury, sjednocovací tendence versus nacionalismus, liberalismus versus tradicionalismus).

Většina zmíněných vlivů globálního makroprostředí ovlivňuje dospívající generaci nepřímou; přímé ovlivnění je dáno vzory chování dospělých i vrstevníků, u nichž převládá – alespoň v bohatších evropských zemích – konzumní mentalita, živená reklamou a v České republice navíc podporovaná vykořeněním většiny populace z náboženské židovsko-křesťanské tradice a absencí některých hodnot, které tato tradice přinesla a které se nám donedávna zdály samozřejmé.

¹⁴⁹ Stručný ale odborně fundovaný vhled do této problematiky přináší jedna z úvodních kapitol německého profesora managementu Christiana Scholze: SCHOLZ, Christian. *Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle anstekt*. Weinheim: Wiely-VCH, 2014, s. 14–19.

¹⁵⁰ Vzhledem k tomu, že některé z makroekonomických faktorů mají tak silný negativní vliv, že ohrožují jak velké skupiny lidí (celé národy), tak i ekologickou situaci, věnuje těmto problémům pozornost i papež František, který „bije na poplach“ ve své encyklice *Fratelli tutti* (2020).

Cílovou skupinu našeho projektu tvoří děti narozené v období 2005–2010. Tyto můžeme zařadit do posledních ročníků Generace Z (ročníky narození zhruba: 1995–2009),¹⁵¹ na hranici s Generací Alfa. Chceme-li získat o této generaci informace, které odrážejí globální trendy, můžeme použít výsledky výzkumů agentury McKinsey,¹⁵² pro detailnější charakteristiku dětí žijících ve střední Evropě ve věku 11–15 let použijeme výsledky vybraných dostupných výzkumů ze sousedních zemí (viz kap. 2.3).

Pro příslušníky Generace Z je přirozené, že jsou od raného mládí ovlivňováni internetem, sociálními sítěmi a mobilními aplikacemi, proto se pro tuto i následující Generaci Alfa používá charakteristika „digital natives“.

Nové možnosti internetu a sociálních sítí vytvořily z této generace „hyperkognitivní generaci“, která má možnost i schopnost disponovat s mnoha druhy informací a kombinovat je mezi sebou. Proto je podle výzkumníků z agentury McKinsey současný generační předěl (mezi staršími generacemi a Generací Z) významnější než jiné socio-kulturní rozdíly.¹⁵³

Výzkumníci z McKinsey identifikovali čtyři základní znaky Generace Z:

¹⁵¹ Generace Z (název se někdy spojuje s výrazem „zoom“) je mnoha autory ohraničena roky 1995 a 2009. Pokud se ale píše o začátku Generace Alfa, setkáme se s různými názory. Někteří považují za první ročník narození, jehož příslušníci patří do Generace Alfa rok 2010, jiní 2011 a někteří dokonce 2012.

¹⁵² FRANCIS, Tracy; HOEFEL, Fernanda. 'True Gen': Generation Z and its implications for companies. McKinsey, 11/2018. Online: <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies>

¹⁵³ Zde se výzkumníci z McKinsey opírají o výzkum spotřebitelů v Brazílii. Přestože situace mládeže v Brazílii je velmi odlišná od situace mládeže v Evropě, zdá se, že uvedené čtyři trendy platí pro Generaci Z obecně. Můžeme na to usuzovat z výsledku německého reprezentativního výzkumu Shell 2019. Také u většiny německé mládeže je možné pozorovat rostoucí toleranci a ochotu k dialogu, podobně jako určitý pragmatismus (srov. SCHNEEKLOTH, Ulrich. Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen [Vývoj hodnotové orientace mládeže], 110–113. In ALBERT, Matthias; HURELLMANN, Klaus; QUENZEL, Gudrun (Hrsg.). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz, 2019, 103–131.). Také první z uvedených znaků (nejednoznačná identita) se objevuje jako výsledek evropských výzkumů (srov. např. „Browsing the margin of youth culture“. Online: <https://trendwolves.com/blog/browsing-the-margin-of-youth-culture>).

- Nejednoznačná identita, která je interpretována jako autentické vyjádření vlastní pravdy
- Radikální inkluze, interpretovaná jako „setkání různých pravd“
- Snaha o více dialogu a méně konfrontace: „porozumění různým pravdám“
- Pragmatický realismus, interpretovaný jako „odhalování pravdy“ skryté za vším

Proto označují tito autoři Generaci Z za „hledáče pravdy“:

„Cení si individuálního vyjádření a odmítají nálepkování. Z různých důvodů se mobilizují. Pevně věří v účinnost dialogu při řešení konfliktů a zlepšování světa. Dělají rozhodnutí a jejich vztah k institucím je analytický a pragmatický.“

Příslušníci Generace Z se nechtějí identifikovat s tradičními rolmi. Proto se o nich někdy říká, že mají „kočující“ identitu. Protože jsou stále online, neustále vyhodnocují množství informací a vlivů. Jejich vlastní já je pro ně místem experimentování, testování a změny. Jsou také tolerantnější k jiným názorům. Radikální inkluze znamená, že příslušníci této generace neustále „surfuji“ mezi různými komunitami, a to i velmi rozdílnými; dokážou se pak dát dohromady za nějakým společným cílem nebo zájmem. Jsou přesvědčeni, že lidi nespojuje stejné ekonomické postavení nebo vzdělání, ale společné cíle a zájmy. Považují za přirozené, že člověk patří do různých skupin anebo mění příslušnost k sociálním skupinám. Příslušníci Generace Z věří v důležitost dialogu. Dokážou vést dialog s institucemi, které jejich hodnoty odmítají, aniž by se těchto hodnot vzdali.¹⁵⁴ Tato pragmatická generace chce být stále o všem informována. Je pro ni příjemnější učit se online než tradičním způsobem. Naproti tomu pro Generaci

¹⁵⁴ V Brazílii se to projevuje zejména ve vztahu k církvi. Mladí lidé neodcházejí z církve, i když se neztotožňují ve všem s učením církve.

¹⁵⁵ Srov. MCCRINDLE, Mark. What comes after Generation Z?... *McCrindle* [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/what-comes-after-generation-z-introducing-generation-alpha/>

¹⁵⁶ PALFREY, John a Urs GASSER. *Born Digital: How Children Grow up In a Digital Age*. Basic Books, 2016.

Alfa je charakteristické, že se všichni její příslušníci již od raného dětství setkávají s digitálními technologiemi. Podle Marka McCrindla, který jako první přišel s nápadem nazvat tuto generaci prvním písmenem řecké abecedy, začíná éra Generace Alfa v roce 2010, kdy na trh vstoupil první tablet (iPad), byl spuštěn Instagram a slovem roku se stala „aplikace“. Poslední by se pak měly narodit v roce 2024, kdy by jich podle dosavadní porodnosti měly být dvě miliardy. Po generacích X, Y, Z, byly označeny znakem α (alfa), protože se jedná o zcela novou generaci v zcela novém tisíciletí.¹⁵⁵ Věková kohorta, kterou se v tomto projektu zabýváme, se ve vztahu k digitálním médiím blíží spíše k postojům Generace Alfa („born digital“)¹⁵⁶, než k postojům generace narozené kolem roku 1995.

Digitální média a sociální síť zcela změnila postoj této generace k realitě. Podle Scholze¹⁵⁷ se na této generaci naplňují černé scénáře Neila Postmana (1931–2003).¹⁵⁸ Postman kritizoval média, která již za jeho doby vytvořila ze svých uživatelů konzumenty. Dnešní situace je trochu jiná: konzumenti médií si sami generují takový program, který jim přináší uspokojení (zábavu). To ovšem neznamená, že jsou méně objekty manipulace než třeba televizní diváci před 20 léty. Závěrečná věta Postmanovy knihy *Ubavit se k smrti* odkazuje na Huxleyův román *Překrásný nový svět*¹⁵⁹ a může být – dle našeho názoru – dostatečnou pedagogickou motivací pro výzkum, o kterém referuje tato kniha:

„Lidé v Překrásném novém světě nejsou postiženi tím, že se smějí, místo aby přemýšleli, ale tím, že nevědí, čemu se smějí a proč přestali přemýšlet.“¹⁶⁰

Předmětem výzkumu, na němž je postaven náš projekt, jsou totiž dvě spolu související otázky týkající se rozhodování o vlastním životě a zejména o volném čase. Jsou to otázky *motivace* a *svobody*.

¹⁵⁷ Srov. Scholz, 67–72

¹⁵⁸ Severoamerický kulturní kritik, profesor a publicista. Česky vyšla jeho nejznámější kniha *Amusing Ourselves to Death* (POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta, 1999).

¹⁵⁹ V současnosti nejdostupnější české vydání románu z r. 1932: HUXLEY, Aldous. *Konec civilizace*. Praha: Maťa, 2010.

¹⁶⁰ Citováno dle Scholz, 72.

2.3 VÝSLEDKY VYBRANÝCH ZAHRANIČNÍCH VÝZKUMŮ

Cílem tohoto projektu bylo navrhnout pedagogické principy a metody pro „výchovu k volnému času“ (education for leisure). Předpokladem vytvoření takového návrhu je znalost životního stylu, postojů, způsobu rozhodování a volnočasových priorit dětí ve věku 11–15 let. V rámci přípravy podkladů pro dotazníkové šetření, které koncepčně zaštiloval Sociologický ústav AV ČR a na jehož přípravě a realizaci se dále podílela společnost Median, jsme se rozhodli v rámci první fáze projektu prostudovat také některé dostupné výsledky ze zahraničních výzkumů, a to zejména ze sousedních zemí (Slovensko, Polsko, Německo, Rakousko).

Pracovali jsme původně s asi 40 výzkumy. Mnohé byly pro naše účely irelevantní, ať už z hlediska věkové skupiny, kterou zkoumaly anebo z důvodu příliš specifického zaměření. Nakonec jsme vyhodnotili 24 výzkumů jako pro nás významné, ať už z hlediska výsledků a jejich interpretace, tak i z hlediska použité metody (viz Příloha 1).

Větší část dostupných výzkumů v němčině je zaměřena na mediální chování dětí a mládeže. Výjimku tvoří oba široce pojaté výzkumy o mládeži – 17. a 18. *Shell-Jugendstudie*, z níž jsme načerpali významné informace o hodnotách a trendech německé mládeže. Z hlediska hodnot a trendů je zajímavý také jeden z použitých slovenských výzkumů. Výzkumy, které jsme použili z Polska, jsou převážně zaměřeny psychologicky.

Zahraniční výzkumy týkající se mediálního chování dětí se mezi sebou v mnoha výsledcích shodují. Navíc digitalizace je natolik globální trend, že nemusíme předpokládat velké rozdíly v chování v cyberprostoru mezi jednotlivými střeoevropskými zeměmi. Výsledky, které se týkají chování dětí a souvisí s jejich věkem, jsme zohlednili v kap. 2.1. Proto se v této kapitole zaměříme na čtyři okruhy informací, a to na:

- dimenze volnočasové kompetence
- hodnoty
- volnočasové aktivity a jejich četnost
- mediální chování (se zaměřením na digitální média)

2.3.1 DIMENZE VOLNOČASOVÉ KOMPETENCE

Ačkoliv jsme v minulosti mohli zaznamenat poměrně velké množství studií zkoumajících efekty výchovy ve volném čase, potřeba vývoje měřících nástrojů, které mohou pomoci posuzovat samotné komponenty volného času, nebyla dlouho naplněna. Jistě tedy stojí za to alespoň zmínit aspoň některé měřící nástroje vzniklé v osmdesátých letech dvacátého století, které jsou užívány nebo slouží jako inspirační zdroj dodnes. Připomenout můžeme zejména dvojici autorů Jacoba G. Bearda a Mounira G. Ragheba, kteří navrhli škály na měření spokojenosti s volným časem, postojů k volnému času nebo volnočasové motivace, které se skládají vždy z několika subškál.¹⁶¹ Na tomto místě však stručně představíme tzv. *Leisure Education Scale* – jeden z novějších příkladů metodologických nástrojů přímo zkoumajících dovednosti, jež v této publikaci souhrnně označujeme jako volnočasovou kompetenci. V roce 2016 tuto metodologii představil turecký autor S. Munusturlar¹⁶². Vycházel přitom z detailního studia rozsáhlé báze literatury, na jehož základě bylo možné stanovit několik základních dimenzí volnočasových návyků. Bylo zjištěno, že dosavadní studie se zaměřují hlavně na tyto komponenty výchovného působení: celkové povědomí o volném čase, plánování času a time management, volnočasové dovednosti, sociální dovednosti, rozhodování a řešení problémů, prožívání nudy a konečně motivace.

V další (pilotní) fázi výzkumu byla tato témata ještě modifikována a za pomoci ohniskových skupin bylo vygenerováno výsledných 72 tvrzení, jež byly následně využity během dotazování. Respondenti se k těmto tvrzením vyslovovali na pětistupňové Likertově škále. Celkem se jednalo o 800 respondentů z řad vysokoškolských studentů.

¹⁶¹ Srov. BEARD, Jacob G., RAGHEB, Mounir G. Measuring Leisure Satisfaction, *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20–33.; BEARD, Jacob G., RAGHEB, Mounir G. Measuring Leisure Attitude, *Journal of Leisure Research*, 14(2), 155–167.; BEARD, Jacob G., RAGHEB, Mounir G. Measuring Leisure Motivation, *Journal of Leisure Research*, 15(3), 219–228.

¹⁶² Munusturlar, Süleyman; Bayrak, Coşkun. Developing the Leisure Education Scale in *World Leisure Journal*, 59:4, 2017, 306–325. ISSN: 1607–8055.

Ve skutečnosti však šlo o dva vzorky, z nichž jeden byl využit pro explorativní faktorovou analýzu a druhý pro konfirmační faktorovou analýzu. Tato fáze výzkumu měla za úkol prozkoumat psychometrické kvality výzkumného konceptu Leisure Education Scale.

Jako výsledek explorativní faktorové analýzy bylo získáno 7 faktorů:

1. dovednosti sociální interakce
2. vnější motivace
3. vnitřní motivace
4. osvěta a informovanost
5. nuda
6. řešení problémů
7. time management

S těmito faktory bylo dále pracováno v hlavní části výzkumu namísto původních výše jmenovaných komponent. Snížilo se také množství položek dotazníku na výsledných 38. V této konečné podobě byl *Leisure education scale* použit pro šetření s dalšími 1380 respondenty.

Munusturlarova studie je cenná zpracováním velkého množství existujících studií – ať už odkazuje na zdroje přímo se zabývající problematikou výchovy ve volném čase nebo na informace o realizovaných výzkumech zaměřujících se na pojednávanou oblast. Ačkoliv autor přiznává, že omezením jeho studie je homogenní vzorek respondentů, jeho výsledky mohou i tak být zajímavou metodologickou inspirací. Zejména je zřetelné, že výzkumné snahy snažící se podchytit východiska rozvoje volnočasové kompetence či volnočasové gramotnosti, se neobejdou bez zvažování většiny z výše popsanych dimenzí.

Ačkoliv jsme v našem výzkumu *Volný čas a jeho prožívání 2021*, který popisujeme v následujících kapitolách, zvolili vlastní východiska a metodologický postup, byli jsme, podobně jako Munusturlar, postaveni před úkol poznat východiska volnočasových návyků (co účastníky aktivit motivuje do jejich zapojení), jaké informace o možnostech trávení volného času mají, jakým způsobem se pro volnočasové aktivity rozhodují, jak (nejen volný) čas plánují a jak jej prožívají. Zároveň bylo i v našem výzkumu nutné uvážit, že ve všech těchto oblastech hraje důležitou roli také sociální rozměr volného času, tj. že o volbě volného času jedince do velké míry promlouvá jeho sociální okolí.

Munusturlarova studie, zveřejněná v časopise *World Leisure Journal*, nám tedy nesloužila jako přímý metodologický návod, ale byla pro nás inspirací zejména na rovině teoretické. Dokládá totiž, že studium výchovy k volnému času je nejen našim lokálním zájmem, ale je mu věnována pozornost i v mezinárodní vědecké komunitě.

2.3.2 VÝZNAMNÉ HODNOTY V ŽIVOTĚ MLADÝCH LIDÍ

Ačkoliv *Shell-Jugendstudie* představuje širokospektrální výzkum týkající se mládeže, z něhož můžeme – bez znalosti datového souboru – určit jen málo informací, které se týkají námi zkoumané věkové skupiny, je cena tohoto výzkumu především v profesionálně provedených interpretacích. Proto jsme se v oblasti hodnot rozhodli čerpat informace právě z tohoto zdroje, ačkoli jsme si vědomi toho, že hodnotový žebříček současné německé mládeže je ovlivněn skutečností rostoucího počtu mladých lidí, jejichž rodiče pochází z jiného kulturního prostředí. Na jedné straně se tím mění poměr hodnot v celé zkoumané populaci (např. rostoucí význam náboženství), na druhé straně je zjevné, že děti z rodin přistěhovalců přejímají mnohé hodnoty německé populace. Proto můžeme očekávat značný rozdíl mezi výsledky německých a českých výzkumů. Vzhledem k současné politické situaci (válka na Ukrajině a s ní související uprchlická vlna) bude jistě zajímavé v budoucnosti zkoumat dopad integrace dětí ukrajinských uprchlíků do českých škol a české společnosti vůbec.

Specifika současné mladé generace působila na německé výzkumníky tak silně, že opatřili svou výzkumnou zprávu podnázvem: „Mladá generace se hlásí o slovo“, to znamená, že mladí lidé chtějí ovlivnit budoucnost, a to zejména v těchto oblastech (dotýkají se těchto témat): ochrana životního prostředí, klimatické změny.

Mladí Němci jsou ochotni přijímat nároky na výkon, které společnost klade na své členy. Současně touží po stabilních vztazích ve svém blízkém okolí. Výzkumníci tento trend (který je dle nich relativně stabilní) nazývají „pragmatická základní orientace“. Jasným trendem je důraz na uvědomělý životní styl a ohleduplnost (udržitelnost) k životnímu

prostředí, a to jak přírodnímu, tak sociálnímu. Přes značné rozdíly způsobené různým prostředím a původem, nejsou znatelné příliš velké rozdíly či názorové bariéry:

*„Napříč všemi skupinami najdeme řadu společných postojů, mezi něž patří rostoucí starost o ekologickou budoucnost, trend k vzájemnému respektu a pozornosti ve vlastním životě, smysl pro spravedlnost a nutkání se pro tyto věci angažovat.“*¹⁶³

Přítom ovšem nemůžeme přehlédnout náklonnost části mládeže k populistickým názorům. Mezi příčiny kritiky společenského establishmentu ze strany této části mládeže patří všeobecný pocit mladých Němců, kteří se necítí být dostatečně „žádání“ a zapojení do společnosti. Z hlediska vztahu ke společnosti autoři studie Shell 2019 rozlišují 5 typů mládeže: *kosmopolité, otevření světu, nevyhranění, naklonění populismu, nacionální populisté*. Ke krajním vyhraněným skupinám (kosmopolité, nacionální populisté) patří dohromady pouze jedna pětina mládeže.¹⁶⁴

Co se týče hodnotové orientace, byly zkoumány tyto oblasti:

1. Životní cíle (o co člověk usiluje)
2. Ctnosti (ve smyslu normativních ideálů)
3. Specifické postoje zaujímané ke společenským i běžným životním tématům¹⁶⁵

Dle autorů „hodnotové orientace vytvářejí dohromady hodnotový kánon, který slouží jako kompas pro vlastní postoje, úsudky a jednání“¹⁶⁶

Převažující hodnotové orientace mladých Němců se dají shrnout do několika hesel (trendů):¹⁶⁷

- Rodina a vztahy jsou nadále centrálními orientačními body pro vlastní způsob života. Jejich důležitost uvádí téměř všichni respondenti, zatímco „vlastní odpovědnost“ „jen“ 89 % a „nezávislost“ 83 %; rodina představuje „přístav jistoty“, který je mladým lidem oporou.

¹⁶³ Jugend 2019, 13

¹⁶⁴ Srov. tamtéž

¹⁶⁵ Srov. 20

¹⁶⁶ s. 20

¹⁶⁷ Srov. s. 20–21

- Postoj k normativním hodnotám (tradičním „německým“ ctnostem) jako je „respektování zákona a pořádku“ (87 %) se od roku 2002 nic nezměnilo, totéž platí o hodnotách jako je „píle a ctižádost“ (81 %) nebo úsilí mít „jistotu“ (77 %). Důvodem k úsilí o tyto ctnosti je „příslib“ sociálního uznání a participace na životě (!). Je zajímavé, že toto respektuje i současná generace a není to zpochybněno.
- Pro mladé Němce je důležité, aby „mohli rozvíjet vlastní fantazii a kreativitu“; je to pro ně stejně důležité jako tradiční ctnosti; z toho autoři usuzují ochotu mladých lidí převzít roli „nositelů změn“, což bychom mohli pojmenovat pojmem *protagonismus*.
- Touha „užít si život plnými doušky“ souvisle stoupá od r. 2002 a od r. 2015 je stabilní (přibližně 80 % mladých lidí se takto vyjádřilo); pro většinu mladých lidí je rozhodující prožívat „tady a teď ve spojení s potřebou mít osobní účast na různých nabídkách, které společnost nabízí“, stejně jako touha po požitku a zábavě. „Pro většinu to znamená, že nechtějí zásadně přehnaně upřednostnit práci nebo volný čas“
- Nejvýznamnější hodnotovou změnou je zvýšení hodnoty „uvědomělého životního způsobu“ (*bewusste Lebensführung*), což v sobě zahrnuje:
 - Odpovědnost za zdraví – 80 %
 - Ochrana životního prostředí – 71 %
 - Vlastní životní standard – 63 %
- Vzrostl význam („idealistických“) hodnot, o které se opírá vědomí hodnotová orientace, která vytváří smysl (života). Význam těchto hodnot – v porovnání s materialistickými hodnotami jako je i touha po moci a vlivu – roste (!). Pouze každý třetí mladý člověk zdůrazňuje osobní význam svého vlivu a moci, zatímco těch, kteří chtějí pomáhat sociálně znevýhodněným je téměř dvakrát tolik (62 %), stejně tak je mnoho mladých lidí, pro něž je důležitá tolerance k rozdílným názorům (59 %).
- Současně jsou mladí Němci cílevědomí: 87 % tvrdí, že své představy (cíle a úspěchy) také zrealizují, a dvě třetiny považují za důležité „dokázat víc než druzí“.

Výzkum se zabýval také rozdíly vnímání sociální reality v různých sociálních vrstvách či segmentech.¹⁶⁸ Přestože lze pozorovat rozdíly, je zajímavé, že pokud jde o centrální životní cíle, neliší se příliš rodili Němci od přistěhovalců nebo jejich dětí (mit Migrationshintergrund). Nejzávažnější rozdíl se týká náboženství (!), tedy toho, jaký význam pro ně má víra v Boha: pro téměř dvě třetiny mladých lidí z islámských rodin hraje víra v Boha důležitou roli, zatímco pro Němce nebo přistěhovalce z vysoce rozvinutých zemí (OECD) hraje víra významnou roli jen pro čtvrtinu respondentů. Přistěhovalci z bývalého Sovětského svazu, bývalé Jugoslávie a vůbec z východní Evropy kladou větší důraz na výkon a píli než z islámských zemí. Děti přistěhovalců se – podobně jako děti z nižších sociálních vrstev – cítí častěji znevýhodněny než je tomu u Němců anebo dětí z rodin, které se přistěhovaly z hospodářsky vyspělých zemí. Pro všechny mladé lidi je významnou hodnotou respekt vůči různosti (různým kulturám), přičemž se to ještě více týká přistěhovalců z jiné kulturní oblasti (90:80 %).

2.3.3 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

Ačkoliv prožívání volného času je u Generace Z podmíněno podobně jako u Generace Y základními psychologickými a sociálními potřebami, jako je *stimulace* a *komunikace*,¹⁶⁹ ukazuje se jako praktické, abychom při zkoumání volnočasových aktivit rozlišovali aktivity *online* od aktivit *off-line*. Ačkoliv jde často ve své podstatě o aktivity stejného typu, jako třeba komunikace s přáteli, musíme tyto aktivity zkoumat odděleně, protože každá forma komunikace má svoje specifika, takže se komunikace s přáteli na sociálních sítích kvalitativně i kvantitativně liší od komunikace tváří v tvář. Proto některé výzkumné týmy zkoumají

¹⁶⁸ Srov. 22–24

¹⁶⁹ Ze srovnání výzkumů volnočasového chování dětí a mládeže za posledních 30 let můžeme usoudit, že se vždy na prvních místech v žebříčcích nejčastějších volnočasových činností objevují jak aktivity zaměřené na vlastní stimulaci (poslech hudby, videa atp.), tak na komunikaci s druhými, zejména s vrstevníky (jít ven, telefonovat, chatovat atd.).

metodicky odděleně „volný čas online“ a „volný čas off-line“.¹⁷⁰ Pokud vycházíme z předpokladu, že mladí lidé ve volném čase hledají uspokojení potřeby individuálního pozitivního pocitu (stimulace) a současně komunikaci se svými přáteli a vrstevníky, můžeme se oprávněně domnívat, že stimulace u většiny dětí a mladých lidí probíhá prostřednictvím médií online, zatímco komunikace probíhá jak online, tak off-line. Výzkum chování mládeže v Bádensku-Würtenbersku a Porýní-Falci ukazuje, že u námi sledované skupiny (v tomto výzkumu šlo o dvě věkové kohorty: 12–13 a 14–15 let) je nejčastější aktivitou mimo internet *sport* (72 %) a hned po něm *setkávání s lidmi* (69,5 %), přičemž je zajímavé, že u mladší věkové skupiny výrazně převládá sportování (78 %), zatímco u starší věkové skupiny mírně převažuje setkávání s lidmi (71 %). Dalšími výrazně častými aktivitami jsou aktivity *s rodinou* (mezi 30–40 %) a *aktivní provozování hudby* (více než 20 %). Tyto výsledky jsou potvrzeny (s výjimkou aktivního provozování hudby) také nejnovějším celoněmeckým výzkumem Shell 2020. Také zde je setkávání s lidmi na prvním místě v žebříčku (12–25 let: 55 %) a sportování na druhém místě (zde se ovšem rozlišuje mezi sportováním systematickým – fitness, oddíl (27 %) a rekreačním (12–25 let: 24 %, 12–14 let: 33 %). Podobně *podnikat něco s rodinou* je zastoupeno u dětí ve věku 12–14 let 31 %).¹⁷¹

2.3.4 MEDIÁLNÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ

Co se týče mediálních aktivit, tak ty hrají ve volném čase mládeže (12–19 let) klíčovou roli a jsou integrální součástí jejich života. Změna

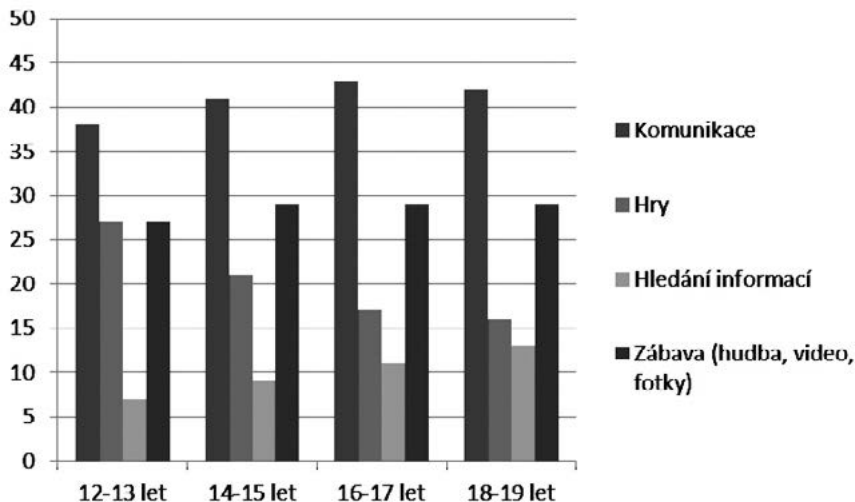
¹⁷⁰ Např. HEEG, Rahel et al. *Generation Smartphone*. Ein partizipatives Forschungsprojekt mit Jugendlichen. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Zürich 2018; FAIERABEND, Sabine; PLANKENHORN, Theresa; RATHGEB, Thomas. *JIM 2016 – Jugend, Information, (Multi-) Media*. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2016; GENNER, Sarah et al. *MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern*. Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2017. Zürich: Zürcher Hochschule für angewandten Wissenschaften, 2017.

¹⁷¹ Srov. ALBERT, Mathias; HURRELMANN Klaus; QUENZEL, Gudrun. *Jugend 2019*. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz, 2019, 214–219.

a zintenzivnění významu médií ve volném čase představují globální trend, u něhož se nemohou předpokládat velké rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Proto v této kapitole využíváme údajů z výzkumu v Bádensku-Würtenbersku a Porýní-Falci z roku 2016. Důležitým údajem, v němž se zrcadlí klíčová role mobilních zařízení, je četnost používání médií. Na prvním místě je mobil (92 %), hned za ním internet (87 % – ať už se používá přes jakýkoliv technický prostředek). Významnou roli hraje sledování rozhlasu nebo videa online (každý druhý uvádí každodenní užívání), podobně je to se sledováním videa a prohlížením fotografií na chytrém telefonu. S ohledem na pravidelnost užívání (vícekrát za týden), ukazují se tři nejvýznamnější mediální činnosti: mobil, internet a poslech hudby. Asi 80 % uvádí také pravidelné sledování videa (online), televize a rádia. Asi tři čtvrtiny si prohlížejí pravidelně fotografie a sledují videa na telefonu. 60 % využívá k sledování filmů a videa streamingové služby, 44 % hraje několikrát za týden hry na počítači nebo přes internet. Naproti tomu knihy čte pravidelně jen 38 % mladých lidí. Asi 30 % používá pravidelně tablet, 27 % čte noviny a stejný podíl sleduje filmy na DVD. Také tyto informace se přibližně odráží ve výsledcích celoněmeckého výzkumu Shell 2020, přičemž si zde můžeme všimnout dvou důležitých specifik námi sledované věkové skupiny: zatímco *hry na počítači nebo na herní konzole* jako svou pravidelnou činnost uvádí pouze 23 % respondentů ve věku 12–25 let, mužů i žen, chlapci ve věku 12–14 let uvedli tuto činnost jako prakticky nejčastější (57 %); dalším specifikem námi sledované skupiny je *menší přítomnost na sociálních sítích* – zatímco celkově každý třetí člověk ve věku 12–25 let je na sociálních sítích, u dětí ve věku 12–14 let je to pouze každý čtvrtý.

Tři nejvýznamnější mediální aktivity provozují jak chlapci, tak dívky (mobil, internet, hudba), zatímco u čtení knih převažují dívky, podobně jako poslech rozhlasu a televize. Naproti tomu chlapci preferují digitální hry, videa online, streaming, používání počítače offline a četbu novin a časopisů. Pokud nás zajímají rozdíly v účelu užívání internetu, můžeme konstatovat pouze to, že mladší děti využívají internet více ke hře a starší adolescenti spíše k hledání informací a k vzájemné komunikaci.

Graf 1: Používání internetu v Bádensku-Würtenbersku (podle věku, v %)



Již v roce 2014 zveřejnil *Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet* (Německý institut pro důvěru a bezpečí na internetu) rozsáhlou studii o mediálním chování dětí ve věku 9–25 let. Autoři mimo jiné konstatovali, že klasické osobní údaje si děti moc nechrání, spíše jim jde o to, aby se na veřejnost nedostalo něco, co by jim poškodilo reputaci. 34 % dětí považuje mobbing za velké riziko a 3 % uvádějí, že byli obětí mobbingu. Děti se baví o internetu se svými rodiči, mladí spíše se svými vrstevníky. 82 % procent je přesvědčeno, že v budoucnu nebude možné být úplně offline. Mediální komunikační možnosti se totiž postupně stávají nezbytnou podmínkou pěstování přátelských vztahů.

Fascinace médií spočívá v tom, že mohou uspokojovat velmi rozdílné potřeby a být využívána za různým účelem. Pomocí médií se formují také hodnoty, normy a role, včetně etických pohledů, a to na základě výměny názorů v peer group. Ústředním bodem komunikace v rámci peer groups jsou sociální zkušenosti všedního života. Tím se formuje také identita dětí a mladých lidí. Při formování identity nejde totiž jen o individuální identitu jedince, nýbrž také o místo, jaké jedinec zaujme ve společnosti. Média přispívají k „dohodě“ o platných

společenských normách a hodnotách. Mladí lidé se tak prostřednictvím médií učí, jaké je jejich místo ve světě. V komunikaci v rámci peer groups pak toto místo přesněji určují a „vyjednávají“. Společensví s přáteli (dosl. „být spolu s přáteli“) má pro mladé lidi větší hodnotu než média samotná. Média jsou chápána spíše jako prostředky, které slouží k tomu, být ve spojení s přáteli.

Podle švýcarského výzkumu *MIKE-Studie* jsou ve využívání médií nejvíce znatelné věkové rozdíly mezi dětmi, např. nejvíce se dívají na televizi děti ve věku 6–7 let, zatímco na internetu jsou nejvíce děti ve věku 12–13 let. Podobně je to s poslechem slova (nejvíce děti ve věku 6–7 let) a s používáním mobilu (nejvíce děti ve věku 12–13 let). Pokud jde o užívání mobilu, je zajímavé, že asi ¼ dětí používá mobil k poslechu hudby nebo videa nebo k hraní her, zatímco 39 % dětí udává, že s mobilem nikdy netelefonuje. Pokud telefonují nebo píšou SMS, jsou to spíše starší děti (12–13 let). Z konkrétních webových nástrojů děti nejčastěji užívají YouTube nebo WhatsApp, příp. Google, přičemž prudce stoupá používání WhatsApp a klesá užívání Skype. Nejoblíbenějším médiem je mobil, pak následuje tablet a na třetím místě je kniha, potom následuje televize, na dalším místě je počítač – a úplně na posledním místě je rozhlasový přijímač.

Hodnocení dopadu těchto médií na psychiku a socializaci dětí jsou celosvětově ambivalentní. Na jedné straně se setkáváme s názory, že digitální technologie ovlivňují negativně lidský mozek. Někteří z toho vyvozují fatální důsledky pro celkový rozvoj příslušníků Generace Alfa.¹⁷² Proti těmto katastrofickým scénářům je možné postavit některé mezinárodní výzkumy, které celou problematiku zkoumají a popisují diferencovaně. Jedním z těchto výzkumů je výzkum Unicef (skupina Innocenti) z roku 2017.¹⁷³ Jedná se o srovnávací studii, která vychází z mnoha výzkumů z celého světa. Pro obsahovou analýzu

¹⁷² Např. francouzský neurolog Desmurget (DESMURGET, Michel. *La fabrique du crétin digital*. Paris: Seuil, 2019).

¹⁷³ Srov. KARDEFELT-WINTHER, Daniel. *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review*. Fiorenza: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2017.

byla použita metoda „evidence focused literature review“. Autoři studie zjišťovali informace ke třem okruhům témat:

- Jaký vliv má doba, kterou děti využívají digitální technologie, na jejich duševní zdraví a štěstí?
- Jak ovlivňuje čas, který děti tráví pomocí digitálních technologií, jejich sociální aktivitu a vztahy?
- Jak ovlivňuje čas, který děti tráví za pomoci digitální technologie, jejich fyzickou stránku?

Analýzou publikovaných výsledků výzkumů došli autoři k několika podnětným závěrům:

*Souhrnně lze říci, že mírné využívání digitálních technologií může být pro duševní pohodu dětí prospěšné, zatímco žádné využití nebo příliš časté/dlouhé využití má nemalý negativní vliv. Tyto (ať už pozitivní nebo negativní dopady) byly velmi malé a strávený čas nebyl tak relevantní jako jiné faktory.*¹⁷⁴

Pokud jde o sociální vztahy dětí, autoři analýzy konstatovali většinou pozitivní výsledky používání digitálních technologií, protože děti používají digitální technologie k posílení svých stávajících vztahů a zůstávají v kontaktu s přáteli, zatímco ti, kteří mají méně přátel, je mohou použít k vybudování nových vztahů. Nicméně existují i také výzkumy, které uvádí ambivalentní posilující efekt užívání digitálních technologií, zejména sociálních sítí: děti s mnoha přáteli svá přátelství v kyberprostoru sice utužují, ale děti bez přátel prožívají samotu v kyberprostoru stejně jako v reálném světě.

Ani otázku, jak ovlivňuje čas strávený s digitálními médii fyzickou stránku dětí, nepovažují autoři této studie odpověď za jednoznačnou. Snížení fyzických aktivit, které se obvykle spojuje s digitálními technologiemi, interpretují tak, že za primární příčinu snížení fyzické aktivity u některých uživatelů digitálních technologií považují postoj konkrétních dětí k pohybu. Jsou přesvědčeni, že děti, které jsou svým založením neaktivní, mohou trávit více času pomocí digitálních technologií.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 26–27

3 VOLNÝ ČAS DĚTÍ NA PRAHU TŘETÍHO DESETILETÍ 21. STOLETÍ

Daniel Čermák
Věra Patočková
Jiří Šafr

Následující tři kapitoly se budou opírat o analýzu dat z reprezentativního šetření *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*, které bylo realizováno v rámci projektu, o němž referuje celá tato monografie. Toto dotazníkové šetření se zaměřilo na děti staršího školního věku, tedy na děti, které ve školním roce 2021/2022 navštěvovaly 2. stupeň základní školy (šestá až devátá třída) nebo ekvivalent těchto ročníků ZŠ na víceletých gymnáziích (nižší stupeň – prima až kvarta na osmiletých a první a druhý ročník na šestiletých gymnáziích). Šetření se zúčastnilo vždy dítě a jeden z jeho rodičů nebo zákonných zástupců.

3.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O DOTAZNÍKOVÉM ŠETŘENÍ VOLNÝ ČAS DĚTÍ A JEHO PROŽÍVÁNÍ 2021

Různé aspekty trávení volného času nebo zapojení dětí staršího školního věku do vybraných volnočasových aktivit, jako jsou například sport a pohybové aktivity, činnosti na internetu a konzumace médií, účast na organizovaných volnočasových aktivitách nebo čtenářství, se objevují v posledních letech také v českém prostředí jako součást řady výzkumů, z nichž některé sledují vybrané otázky opakovaně nebo umožňují mezinárodní srovnání.¹⁷⁵ V těchto výzkumech je však často volný čas buď pouze jedním z dílčích témat anebo se naopak výzkum

tematicky zaměřuje podrobně jen na vybranou oblast trávení volného času, jako je například čtení nebo aktivity na internetu. Navíc datové soubory těchto výzkumů nejsou v některých případech dostupné nebo jsou přístupné v omezeném rozsahu či s určitým časovým zpožděním. Reprezentativní empirická data zahrnující celou naši cílovou skupinu zaměřená navíc vedle trávení volného času také na jeho prožívání nebyla dosud k dispozici. Součástí projektu proto bylo vlastní reprezentativní dotazníkové šetření mapující zapojení dětí staršího školního věku do širokého spektra organizovaných i neorganizovaných volnočasových aktivit, zaměřené také na otázky spojené s prožíváním volného času včetně těch, které lze považovat za složky volnočasové kompetence. Výzkum se dále soustředil na kontext rodiny, zejména s ohledem na volnočasovou socializaci a podmínky pro trávení volného času a rovněž na další faktory, které mohou trávení volného času determinovat.

Zastřešujícím teoretickým rámcem je Bronfenbrennerův ekologický model vývoje jedince v sociálním kontextu, zahrnující širší okolí a interakce, do nichž se dítě postupně dostává (od rodiny, přátel přes lokální sousedské vztahy až po kulturní zvyky na národní úrovni).¹⁷⁶ V rámci přípravy tohoto rozsáhlého výzkumu paralelně s aktualizací

¹⁷⁵ Pokud jde o výzkumy, které se aspoň z části týkají dětí staršího školního věku, tedy dětí zhruba ve věku 11–15 let, lze např. zmínit mezinárodní výzkumy s českou účastí Health Behaviour School-aged Children (HBSC), zaměřené na zdravý životní styl, Programme for International Student Assessment (PISA), sledující různé druhy kompetencí, International Computer and Information Literacy Study (ICILS), zaměřující se na počítačovou a informační gramotnost, International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) zaměřující se na občanství, International Self-Report Delinquency Study (ISRD) sledující delikventní chování mládeže, EU Kids Online zaměřené na aktivity i rizika, s nimiž se mohou děti setkat na internetu. Mezi výzkumy zaměřující se na situaci v České republice pak lze zmínit např. studii České děti a facebook 2015, České panelové šetření domácností (CHPS), které mimo jiné sleduje trávení volného času dětí a mladistvých, nebo panelové šetření žáků základních škol Čtení a psaní školáků, zaměřené na čtenářskou gramotnost.

¹⁷⁶ Tento přístup doporučuji také mimo jiné například Kleiber and Liechty, srov. KLEIBER, Douglas A.; LIECHTY Toni, *Developmental Theory and Leisure In* KLEIBER, Douglas A.; MCGUIRE, Francis A., (ed.). *Leisure and human development*. [Urbana]: Sagamore Publishing, 2016, s. 9–38.

pedagogické koncepce výchovy k volnému času probíhala sekundární analýza dat týkajících se tématu trávení a prožívání volného času dětí a mládeže a široké škály determinant, které na ně mohou mít vliv. Analyzovány byly dostupné datové soubory z českých výzkumů nebo českých částí mezinárodních výzkumů, které se aspoň zčásti týkají problematiky volného času nebo zapojení do vybraných aktivit a jejichž respondenty byly samy děti různého věku, nebo výzkumy, které využívají výpovědi rodičů o chování dětí nebo podmínkách jejich výchovy či aktivitách volného času.

Kromě sekundární analýzy kvantitativních dat byla pozornost věnována také výzkumným zprávám a případně dokumentaci z některých dalších výzkumů, ať již realizovaných v ČR nebo zahraničí, a dále odborné literatuře domácích a především zahraničních autorů, která se zaměřovala buď na výsledky empirických šetření, nebo na teoretické přístupy související s tématem projektu, případně na metodologicky zaměřené příspěvky představující možné nástroje pro měření. Vedle východisek definovaných v pedagogické části výzkumu jsme se při identifikaci klíčových témat a dotazovacích nástrojů inspirovali zvláště zahraniční literaturou a studii z oblasti *leisure studies*, sociologie volného času, zejména tzv. *positive leisure sociology*, sociální psychologie volného času, a pracemi autorů zaměřujících se na téma pozitivního rozvoje dětí a mládeže (*positive children and youth development*) nebo *leisure education*. V rámci přípravy dotazníkového šetření se uskutečnily také dvě ohniskové skupiny (*focus group*) s pracovníky a dobrovolníky, kteří připravují volnočasové programy pro děti staršího školního věku (skupina se zkušenostmi s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a skupina absolventů a studentů programů připravujících pedagogy volného času).

Pilotní fáze výzkumu se zaměřila na otestování funkčnosti dotazníku určeného pro děti, zejména na porozumění při zodpovídání otázek, a na kvalitu vyplnění úvodního screeningu charakteristiky domácnosti rodičem. Na začátku dotazování byl od zákonných zástupců dětí získán informovaný souhlas jak s účastí dítěte, tak i s jejich vlastní účastí a se zpracováním osobních údajů. Souhlas s účastí ve výzkumu byl získán také od dětí samotných.

Vlastní šetření bylo rozděleno na tři části. Úvodní screeningovou část za domácnost, dotazník pro děti a dotazník pro rodiče. Úvodní část, kterou vyplňoval rodič, byla zaměřena na získání základních sociodemografických a prostorových charakteristik o rodině a sloužila zároveň pro kontrolu nastavených kvót.

Dotazník pro děti staršího školního věku se zaměřil na tyto hlavní tematické okruhy:

- Trávení volného času (organizované i neorganizované aktivity, společné aktivity v rodině, s vrstevníky, média)
- Prožívání volného času (představy o volném čase, sociální interakce, volnočasová zaneprázdňenost, motivace, nuda, volnočasové prožívání, time management)
- Množství volného času, spokojenost s trávením volného času
- Hodnotové preference a vzdělanostní aspirace, spokojenost se životem
- Psychologické charakteristiky dítěte (sebehodnocení, self-efficacy, resilience)
- Vztahy s rodiči a výchovné styly v rodině
- Vztahy s vrstevníky, škola, potenciálně rizikové chování
- Vnímané bariéry a faktory, které mohou mít vliv na trávení volného času
- Situace v době pandemie

Hlavní dotazník pro rodiče, který vyplňoval jeden ze zákonných zástupců dítěte (většinou matka), se pak zaměřil na následující tematické okruhy:

- Postoj k volnému času
- Vlastní volnočasové chování obou rodičů, včetně společných činností s dítětem
- Preferované výchovné styly obecně i ve vztahu k volnému času
- Postoje k zapojení dětí do organizované volnočasové činnosti
- Informace o dítěti, rodině a domácnosti
- Dostupnost volnočasové infrastruktury, faktory, které mohou ovlivňovat způsoby trávení volného času dětí, bariéry pro vlastní trávení volného času rodiče

Reprezentativnost prezentovaných výsledků pro populaci českých dětí zajišťuje struktura výběrového vzorku, která byla stanovena na základě následujících kvót: velikosti obce; regionu soudržnosti NUTS 2;¹⁷⁷ (ne)přítomnosti základní školy v obci, kde dítě bydlí; vzdělání rodičů; pohlaví dítěte; typu navštěvované školy (základní škola, víceleté gymnázium) a ročníku. V následujících tabulkách jsou uvedeny konkrétní předpisy kvót i struktura výsledného vzorku. Některé kombinace kvót byly vázané. Jednalo se o dvě kombinace: 1. velikost místa bydliště vs. NUTS 2; 2. region je/není Praha vs. dítě je na ZŠ či víceletém gymnáziu.

Tabulka 1: Struktura původních kvót a výsledného vzorku

	Kvóty (N 1100)	Populace	Vzorek	Vzorek vs. Populace
Pohlaví				
Chlapec	550	50,00 %	50,30 %	0,30 %
Dívka	550	50,00 %	49,70 %	-0,30 %
Ročník studia				
6, 7. ročník, prima, sekunda VG	550	50,00 %	48,50 %	-1,50 %
8, 9. ročník, tercie, kvarta 8 VG, 1, 2., ročník 6 VG	550	50,00 %	51,50 %	1,50 %
Typ školy – mimo Prahu				
Víceletá gymnázia (VG)	87	9,00 %	11,10 %	2,10 %
Základní školy	879	91,00 %	88,90 %	-2,10 %
Typ školy – Praha				
Víceletá gymnázia (VG)	24	18,00 %	11,80 %	-6,20 %
Základní školy	110	82,00 %	88,20 %	6,20 %
Obce, kde je/není škola				
NE	120	10,90 %	8,30 %	-2,60 %
ANO	980	89,10 %	91,70 %	2,60 %
Vzdělání hlavy rodiny				
Základní, včetně neukončeného	50	4,50 %	4,40 %	-0,10 %
Vyučení bez maturity	437	39,70 %	26,30 %	-13,40 %
S maturitou	374	34,00 %	45,10 %	11,10 %
Vysokoškolské	240	21,80 %	24,20 %	2,40 %

Tabulka 2: Struktura vzorku dle kombinace velikosti místa bydliště a regionu soudržnosti NUTS 2

NUTS 2	Velikost místa bydliště podle počtu obyvatel				
	Do 999	1.000–4.999	5.000–39.999	40.000 a více	Celkem
Praha				11,85 %	11,85 %
Střední Čechy	2,06 %	3,32 %	3,77 %	0,99 %	10,14 %
Jihozápad	1,80 %	3,14 %	5,03 %	2,96 %	12,93 %
Severozápad	1,26 %	2,51 %	2,96 %	8,26 %	14,99 %
Severovýchod	2,60 %	2,33 %	3,86 %	4,13 %	12,93 %
Jihovýchod	1,80 %	4,85 %	4,94 %	3,77 %	15,35 %
Střední Morava	1,17 %	3,05 %	4,31 %	3,05 %	11,58 %
Moravskoslezsko	0,72 %	2,24 %	3,86 %	3,41 %	10,23 %
Celkem	11,40 %	21,45 %	28,73 %	38,42 %	100,00 %

Dotázáno bylo celkem 1114 dětí navštěvujících druhý stupeň základní školy či jeho ekvivalent na víceletém gymnáziu (prima až kvarta v rámci osmiletého gymnázia a první a druhý ročník šestiletých gymnázií). Kromě dětí byl vždy dotazován také jeden z jejich rodičů (případně zákonných zástupců). Sběr dat proběhl v říjnu až prosinci 2021, většinu dotazníků (911 domácností) vyplňovali děti i rodiče on-line sami bez přítomnosti tazatele (CAWI – Computer Assisted Web Interviewing), k zajištění reprezentativnosti byla také menší část (203 domácností) dotazována za přítomnosti tazatele, který vedl s dítětem i rodičem rozhovor a jejich odpovědi zaznamenával do elektronického

¹⁷⁷ Vymezení regionů soudržnosti v České republice viz: ČSÚ [<https://www.czso.cz/csu/czso/cz-nuts2>].

dotazníku (CAPI – Computer Assisted Personal Interviewing). Sběr dat realizovala společnost Median, s. r. o. Z většiny při tom využila kontakty ze svého on-line panelu Median (IPM), jehož reprezentativnost je zajištěna rekrutováním respondentů mimo prostředí internetu, a zčásti použila také kontakty na rodiny s dětmi z Českého panelového šetření domácností (Czech Household Panel Survey – CHPS) dlouhodobě realizovaného Sociologickým ústavem AV ČR, který je založen na vícestupňovém územně stratifikovaném výběru.

Výsledky dotazníkového šetření *Volný čas a jeho prožívání 2021* představuje podrobněji monitorovací studie, která bude zveřejněna v elektronické podobě současně s vydáním této knihy.

3.2 CO DĚTI VE VOLNÉM ČASE DĚLAJÍ

Na následujících stránkách se zaměříme na to, jakým aktivitám se děti věnují ve svém volném čase. Nejprve se zaměříme na čas strávený s digitálními médii, především s počítačem, tabletem či mobilem (ICT), dále se budeme věnovat sportovním a pohybovým aktivitám, zapojení do spolkové mimoškolní činnosti, trávení volného času s kamarády a nakonec kulturním a společenským aktivitám (čtení knih, chození do kina apod.). U sportovních a pohybových aktivit nám data umožňují navíc sledovat, zda se děti dané sportovní činnosti věnují organizovaně nebo neorganizovaně, s kým případně na aktivitě participují, a u organizovaných sportovních aktivit a spolkové činnosti pak také to, zda se pro aktivitu dítě rozhodlo samo nebo kdo ho k aktivitě přivedl a jak dlouho se jí věnuje nebo věnovalo.

3.2.1 VOLNÝ ČAS STRÁVENÝ PŘED TELEVIZÍ, S POČÍTAČEM, TABLETEM A MOBILEM

Čas strávený před televizní obrazovkou bývá tradičně spojován s pasivním trávením volného času. S příchodem nových informačních technologií začaly děti trávit vedle televize stále více času také před

obrazovkami svých počítačů, tabletů, mobilů, případně s využitím různých herních platform. Jak již bylo zmíněno, tomu, kolik času děti stráví s prostředky ICT, a také činností, kterým se na těchto zařízeních věnují, je v současnosti věnována velká pozornost a diskutují se jak možné přínosy, tak potenciální rizika, která tento způsob trávení volného času může pro děti a jejich rozvoj přinášet.¹⁷⁸

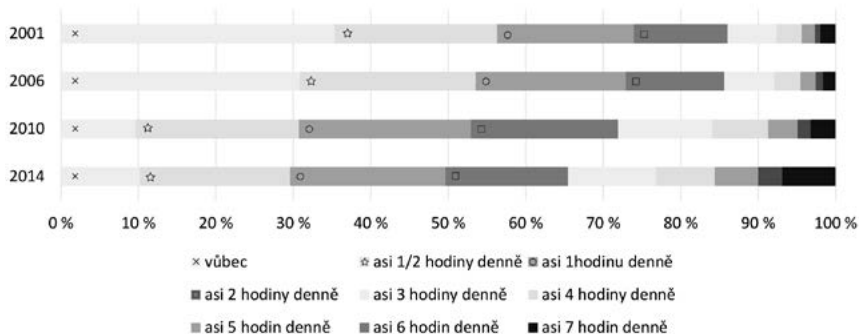
Jedním z důsledků pandemie covid-19, která celosvětově vypukla na přelomu let 2019 a 2020, bylo to, že děti trávily vedle svých volnočasových aktivit ve společnosti počítačů či tabletů velké množství času také při distanční on-line výuce. To významně zasáhlo i děti, které se zúčastnily našeho výzkumu. Přejít na distanční online výuku zároveň vyvolal potřebu určitého dovybavení domácností tak, aby měly děti na čem on-line výuku sledovat, což mohlo ovlivnit dostupnost těchto zařízení rovněž i pro jejich volnočasové aktivity.

V předchozí kapitole byly shrnuty výsledky několika zahraničních výzkumů, které se věnovaly trávení volného času dětí s médii. Dříve než představíme výsledky našeho vlastního výzkumu, shrneme nejdříve, jak se od začátku tohoto tisíciletí měnilo množství času, který trávily před televizní obrazovkou nebo před počítačem děti v České republice. Umožní nám to nejen zachytit aspoň jeden ze základních trendů spojených s volným časem dětí v České republice, ale také částečně přiblížit stav před vypuknutím pandemie covid-19. Využijeme k tomu data z mezinárodního výzkumu *Health Behaviour School-aged Children* (dále jako HBSC).

¹⁷⁸ Např. JORDAN, Amy B.; ROMER, Daniel, (ed.). *Media and the well-being of children and adolescents*. New York: Oxford University Press, 2014.; LEMISH, Dafna (ed.) *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*. First published in paperback. London: Routledge, 2015.; STRASBURGER, Viktor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy B. *Children and adolescents. Unique audiences*. 3th ed. Los Angeles: SAGE, 2014. Před možnými negativními důsledky varuje například Manfred Spitzer, který svými knihami *Digitální demence a Kybernemoc!* vzbudil značnou mediální pozornost, nebo například Nicholas Kardaras. srovnej: SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014.; SPITZER, Manfred. *Kybernemoc! jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Brno: Host, 2016. KARDARAS, Nicholas. *Svítilí děti. Závislost na moderních technologiích a jak se jí zbavit*. Brno: Zoner Press, 2021.

Výsledky z dostupných dat z české části HBSC¹⁷⁹ z let 2001–2014 naznačují zřetelný trend – zatímco na jedné straně mírně klesalo nebo stagnovalo množství času, který děti trávily v těchto letech u televize, na straně druhé přibývalo dětí, které trávily čas s počítačem, a také vzrůstala doba, kterou před monitorem strávily. Výrazně se při tom snížil zejména podíl dětí, které svůj volný čas s počítačem netráví vůbec. Jestliže v roce 2001 netrávilo ve všední den s počítačem vůbec žádný čas 35 % dětí, v roce 2014 to bylo již jen 10 %. O víkendu se v roce 2001 obešlo bez počítače dokonce 42 % dětí, v roce 2014 jich bylo již jen 13 %. Na druhou stranu významně vzrostl podíl dětí, které trávily ve všední den u počítače 3 a více hodin, a to ze 14 % na 35 %.¹⁸⁰ Úbytek resp. růst v těchto krajních pólech, dokumentuje skutečnost, že podíl těch, kteří byli na počítači do 2 hodin denně, představuje zhruba polovinu a mezi lety 2001 a 2014 se prakticky nezměnil. (viz graf 2)

Graf 2: Použití počítače ve všední den – 2001–2014, údaje v %

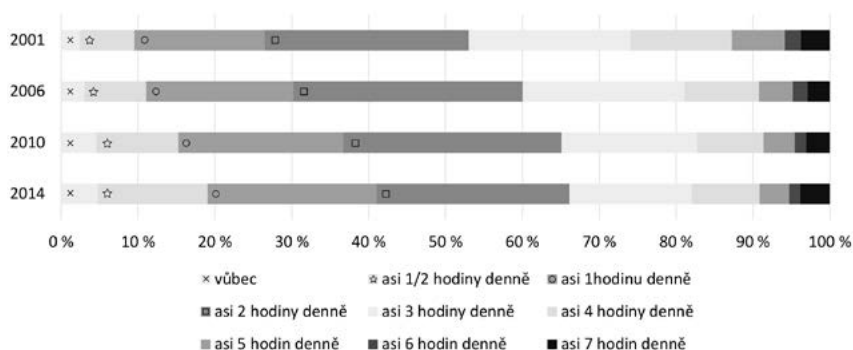


Zdroj: HBSC 2001, 2006, 2010, 2014, vlastní výpočty

¹⁷⁹ Sběr dat probíhá ve čtyřletých intervalech. Zde využíváme data z let 2001, 2006, 2010 a 2014. Výsledky vlny z roku 2018 bohužel nebyly v době přípravy knihy ještě k dispozici, předpokládá se, že budou uvolněny v říjnu 2022. Výzkum HBSC se zaměřuje na děti ve věku 11, 13 a 15 let, v České republice jsou dotazováni žáci 5., 7. a 9. tříd ZŠ a ekvivalentních tříd víceletých gymnázií. Podrobněji o studii viz <https://hbcs.cz/ostudii/> <https://www.uib.no/en/hbscdata/113290/open-access>

Pokud jde o sledování televize, DVD a videa,¹⁸¹ podíl dětí, které se této aktivitě vůbec nevěnovaly, se příliš nezměnil a nepřekročil hranici 5 %. Vzrostl však podíl dětí, které sledovaly televizi maximálně 2 hodiny denně, a to z 51 % na 61 %. Naopak poklesl podíl těch, kteří televizi sledovali 3 a více hodin. Zatímco v roce 2001 byla takových dětí téměř polovina, v roce 2014 jich byla již jen třetina (viz graf 3). Navíc v roce 2001 dotaz směřoval pouze na sledování televize, od roku 2006 bylo vedle televize zahrnuto také sledování DVD a videa.

Graf 3: Sledování televize, DVD a videa ve všední den – 2001–2014, údaje v %



Zdroj: HBSC 2001, 2006, 2010, 2014, vlastní výpočty

Stejně jako u německých dětí hraje dnes i u těch českých prim internet a mobil. Podle dostupných dat ČSÚ, byly v roce 2018 v České republice již téměř všechny (98 %) rodiny s dětmi a mladé rodiny bez dětí připojeny k internetu.¹⁸² Obdobně studie EU Kids Online IV z let 2017/2018 zmiňuje, že 99 % českých dětí a dospívajících ve věku 9–17 let

¹⁸⁰ Podíl dětí, které trávily u počítače 3–4 hodiny, se mezi lety 2001 až 2014 zdvojnásobil (z 10 % na 19 %), a těch, kteří u počítače strávili 5 a více hodin, vzrostl dokonce tři a půl násobně ze 4,4 % na 15,6 %.

¹⁸¹ V roce 2001 je jedná pouze o sledování televize, od roku 2006 o sledování televize, DVD a videa.

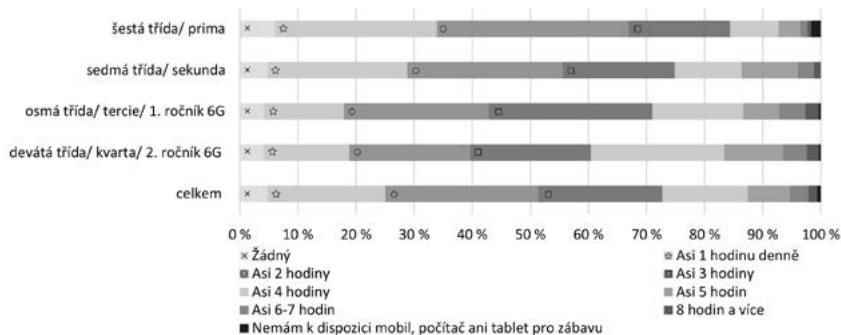
¹⁸² ČSÚ. 2018. *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci za období 2018*. Praha 2018.

používá internet, přičemž se k němu častěji připojují prostřednictvím mobilního telefonu než pomocí počítače.¹⁸³ Podle výsledků této studie trávilo na internetu 4 a více hodin v běžný den 35 % dětí a dospívajících ve věku 9–17 let, přičemž doba strávená na internetu rostla s věkem. V běžný den tak trávilo na internetu 4 a více hodin 13 % dětí ve věku 9–10 let, 23 % dětí ve věku 11–12 let, 39 % těch, ve věku 13–14 let a 60 % ve věku 15–17 let, o víkendu byla tato doba ještě významně vyšší.¹⁸⁴

Rovněž v našem výzkumu *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021* uvedlo 99 % rodičů, že jejich domácnost má přístup k internetu. Pokud jde o mediální chování, nejprve jsme se dětí zeptali, kolik času asi celkem stráví na mobilu, počítači, tabletu ve svém volném čase mimo přípravu do školy a poté jsme sledovali, kolik času věnují na těchto médiích vybraným činnostem, jako je například hraní počítačových her, vyhledávání informací do školy, sledování filmů, seriálů a videí a také kolik času věnují sledování televize. Na tomto místě bychom rádi upozornili, že vzhledem k odlišně formulovaným otázkám i způsobu sběru dat je srovnání s výše uvedeným vývojem zachyceným na datech HBSC i výsledky výzkumu EU Kids Online IV pouze orientační.

Podle výsledků našeho výzkumu z roku 2021 netrávilo na mobilu, počítači nebo tabletu žádný volný čas asi 5 % dětí staršího školního věku a asi jedno procento uvedlo, že nemá žádné z těchto zařízení k dispozici. Téměř polovina dětí (47 %) na těchto zařízeních stráví jednu nebo dvě hodiny svého volného času a další polovina (48 %) 3 a více hodin (viz graf 4).

Graf 4: Čas na mobilu, počítači, tabletu ve volném čase mimo přípravu do školy ve všední den, když je škola – 2021, údaje v %

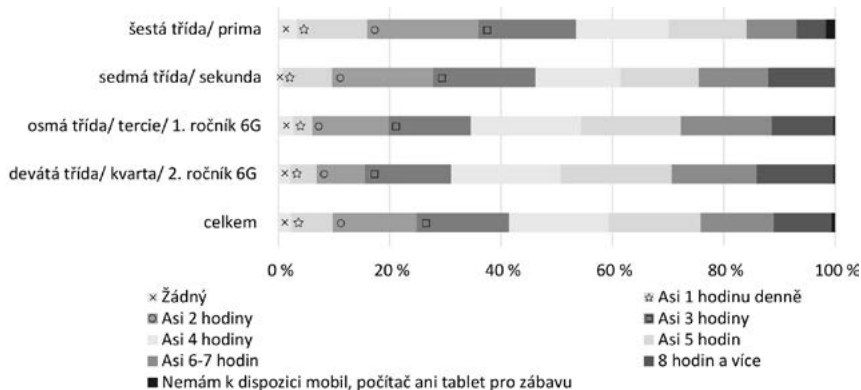


Zdroj: *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*, N=1101

Také výsledky z našeho výzkumu ukazují, že čas strávený s médii roste s věkem. Zatímco 3 a více hodin stráví ve všední den na počítači, tabletu či mobilu¹⁸⁵ 3 z 10 žáků šesté třídy nebo primy, mezi žáky deváté třídy a ekvivalentních tříd víceletých gymnázií to je již 6 z 10. O víkendu pak tráví děti svůj volný čas s ITC médii napříč všemi věkovými skupinami ještě intenzivněji (viz graf 5). Jestliže ve všední den je to v průměru 2 hodiny a 38 minut, o víkendu to je již 4 hodiny a 2 minuty, přičemž nejstarší žáci tráví ve všední den s těmito médii o 55 minut více a o víkendu dokonce o 1 hodinu a 6 minut více než ti nejmladší.

V době, kdy byli žáci z důvodu pandemie covid-19 na distanční výuce, trávili s těmito médii ještě více času. V průměru se za celou věkovou skupinu jednalo o 4 hodiny a 40 minut, což bylo o 2 hodiny více než v běžný všední den, když chodí děti do školy, a o více než půl hodiny než je pro ně běžné o víkendu.

Graf 5: Čas na mobilu, počítači, tabletu ve volném čase mimo přípravu do školy o víkendu – 2021, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1101

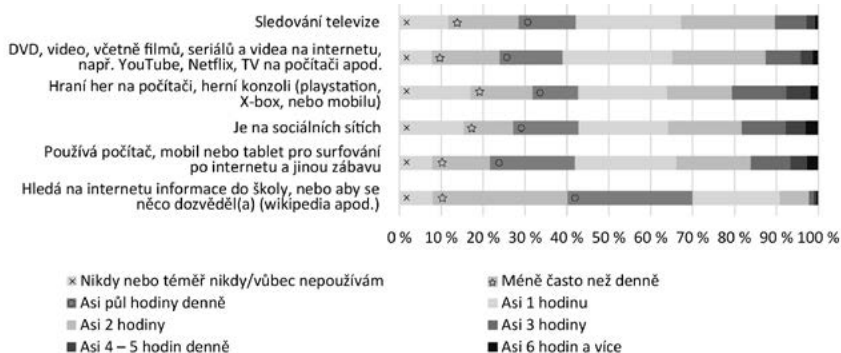
¹⁸³ HYKEŠOVÁ, Alena. České děti se chodí na internet bavit. In *Statistika a my*, 2019, č. 3, s. 25–26.

¹⁸⁴ BEDROŠOVÁ, Marie et al. *České děti a dospívající na internetu*. Zpráva z výzkumu na základních a středních školách. Projekt EU Kids Online IV -Česká republika. Brno: Masarykova univerzita, 2018.

¹⁸⁵ Otázka zněla: Kolik asi strávíš celkem času na mobilu, počítači, tabletu ve svém volném čase mimo přípravu do školy?

Významné rozdíly lze také najít, pokud zohledníme vzdělání rodiny. Děti, které pocházejí z rodin s neúplným nebo základním vzděláním,¹⁸⁶ tráví s počítačem, tabletem nebo mobilem ve všední den v průměru 3 hodiny a 5 minut, zatímco děti z rodin s vysokoškolským vzděláním 2 hodiny a 17 minut. Více času (3 hodiny a 17 minut) s médii tráví ve všední den také děti ze sociálně znevýhodněných rodin.

Graf 6: Čas strávený u televize, na počítači, tabletu, mobilu ve všední den – 2021, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1107

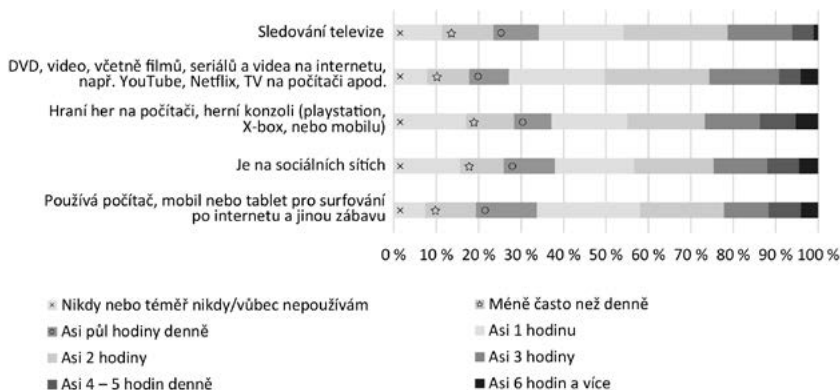
Naopak zřejmě dále pokračuje trend zkracování času, který děti tráví přímo před televizní obrazovkou. 12 % dětí televizi vůbec nesleduje, dalších 17 % ji nesleduje každý všední den. Do dvou hodin denně trávilo čas před televizní obrazovkou 61 % dětí a pouze 10 % se dívalo na televizi 3 a více hodin denně (viz graf 6). I zde se významné rozdíly ve sledování televize projevují podle vzdělání rodiny. V rodinách, ve kterých má hlava rodiny pouze neúplné nebo základní vzdělání, se dívá na televizi 3 a více hodin v běžný všední den 31 % dětí, v rodinách

¹⁸⁶ Tam, kde to bylo možné, se jedná o vzdělání tzv. přednosty domácnosti, pokud údaje za oba rodiče nebyly k dispozici, jedná se o vzdělání rodiče/zákonného zástupce, který vyplňoval dotazník.

vyučených je to 14 %, v rodinách s maturitním vzděláním je to 7 % a v rodinách s vysokoškolským vzděláním pouze 5 % dětí.

Neznamená to však, že by děti méně času věnovaly sledování filmů, videí a dalších audiovizuálních programů, jen se toto sledování přesouvá na jiné médium. Vedle televize totiž ve zhruba obdobném rozsahu sledují filmy, seriály a další videa na DVD, videopřehrávačích, ale zejména na internetu, např. YouTube, nebo prostřednictvím různých streamovacích služeb jako je Netflix, případně sledují TV programy online. I zde platí, že se vzrůstajícím věkem stoupá sledování on-line, naopak nejmladší o něco více, než ti starší sledovali televizi.

Graf 7: Čas strávený u televize, na počítači, tabletu, mobilu o víkendu – 2021, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1107

Žáci šestých tříd a prim se také méně než jejich starší spolužáci věnují surfování a jiné zábavě na internetu. Rovněž dobu strávenou na sociálních sítích významně ovlivňuje věk. Zatímco 30 % žáků šestých tříd a prim uvedlo, že ve všední den, nikdy nebo skoro nikdy nepoužívá sociální sítě, mezi jejich o rok staršími spolužáky to bylo zhruba o polovinu méně (na 16 %), a mezi nestaršími již jen 6 %, resp. 8 %. Také v tomto případě hraje roli vzdělání rodiny.

V případě počítačových her nehraje takovou roli věk dětí, ale jejich pohlaví, výrazně více se jim věnují chlapci. Zatímco 28 % dívek se této činnosti nevěnuje prakticky vůbec a dalších 22 % nehraje hry na počítači každý den, mezi chlapci je to 17 %, resp. 15 %. Také v případě počítačových her existují mezi dětmi rozdíly podle vzdělání rodiny.

Na internetu mohou děti hledat i informace, které potřebují do školy, například pro přípravu referátů nebo pokud se chtějí samy něco dozvědět. Celkově takovýto typ informací na internetu nehledá nikdy nebo téměř nikdy 8 % dětí a další třetina je nehledá každý den. Výrazně méně tyto informace pak vyhledávají děti ze sociálně znevýhodněných rodin. 76 % dětí z těchto rodin zvolilo odpověď „méně často než denně“, což je více než dvojnásobek oproti ostatním dětem. To do určité míry může indikovat potenciální ohrožení dětí ze sociálně znevýhodněných rodin rovněž s ohledem na digitální gramotnost.

S výjimkou vyhledání informací na internetu pro potřeby školy nebo rozšiřování vlastních vědomostí jsme rovněž sledovali, jak se těmto aktivitám věnují děti o víkendu. Lze konstatovat, že děti se sledovaným aktivitám o víkendu věnují déle (podrobněji viz graf 7).

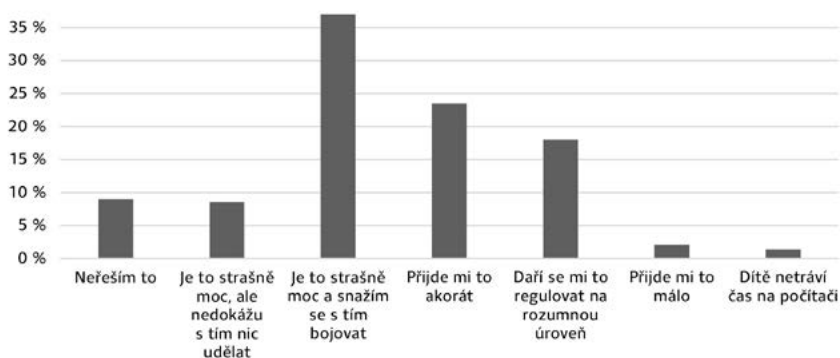
V této souvislosti bychom rádi upozornili na to, že aktivitám na mobilu, počítači nebo tabletu se děti mohou věnovat simultánně. Rozvoj nových technologií mimo jiné výrazně přispěl ke zvýšení výskytu multitaskingu v běžném životě, což se v praxi může projevovat například tak, že člověk při sledování filmu nebo videa zároveň surfuje na internetu nebo s někým komunikuje přes sociální síť.¹⁸⁷

A jak vnímají množství času, který děti tráví s počítačem, mobilem nebo tabletem, jejich rodiče? Pouhé 1 % jich uvedlo, že jejich dítě tímto způsobem čas netráví. Téměř dvě pětiny rodičů se domnívají, že je to strašně moc a snaží se s tím bojovat. Zhruba čtvrtině přijde čas, který jejich dítě tráví u počítače, jako přiměřený. 18 % rodičů zmínilo,

¹⁸⁷ HEFNER, Dorothee; VONDERER, Peter. Digital Stress. Permanent Connectedness and Multitasking. In Reinecke, Leonard, ed. a Oliver, Mary Beth, ed. *The Routledge handbook of media use and well-being: international perspectives on theory and research on positive media effects*. First published. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017, s. 237–249.

že se jim to daří regulovat na rozumnou úroveň, 9 % pak přiznává, že je to hodně, ale nedaří se jim s tím nic dělat, 2 % přijde tento čas jako nedostatečný a 9 % rodičů uvedlo, že množství času, které jejich dítě stráví u počítače, neřeší. V sociálně znevýhodněných rodinách a v rodinách s neúplným nebo základním vzděláním však je podíl těch, kteří tuto otázku neřeší, výrazně vyšší, je to již více než čtvrtina rodičů. Významnou roli hraje i v tomto případě věk dětí. Zatímco tuto otázku neřeší 7 % rodičů žáků šestých ročníků a prim, v případě rodičů žáků devátých tříd a ekvivalentních tříd víceletých gymnázií je to již 13 %. Rodiče nejstarších dětí jsou rovněž méně úspěšní, pokud se snaží tento čas regulovat, daří se to jen 12 % z nich oproti čtvrtině rodičů nejmladších žáků.

Graf 8: Jak vnímají rodiče čas, který dítě stráví počítače, mobilu nebo tabletu, údaje v %



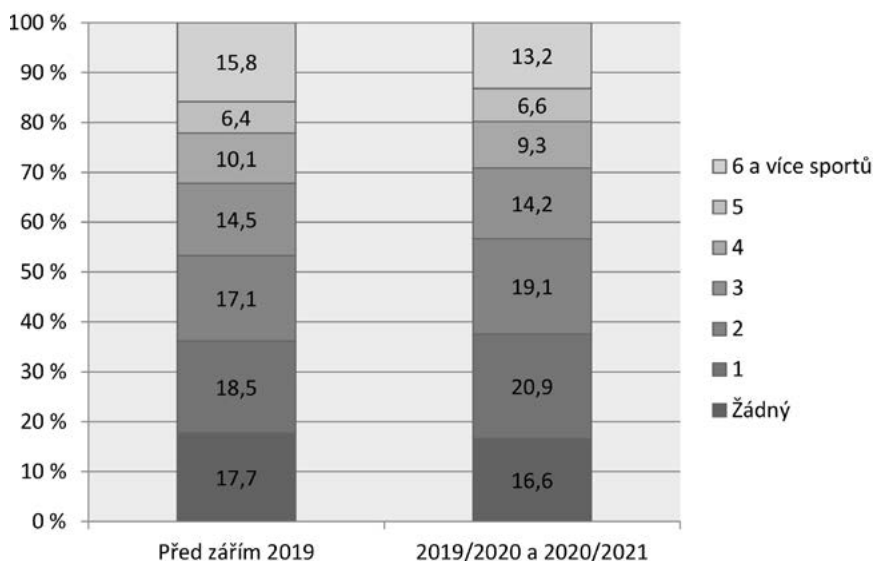
Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1101

3.2.2 SPOR TY A POHYBOVÉ AKTIVITY U DĚTÍ

V další části se zaměříme na sport a pohybové aktivity. V našem výzkumu jsme se děti ptali, jaké sporty a pohybové aktivity vykonávaly po dobu nejméně tří měsíců v jednom z následujících dvou období:

1. kdykoliv před zářím 2019 a 2. ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 (v textu dále jen jako období 2019–2021). Mohlo se přitom jednat o jakoukoli pohybovou aktivitu, ať už ji dělaly v oddíle nebo kroužku, navštěvovaly soukromé lekce s trenérem, samy, s kamarády, s rodiči či někým dalším. Ukázalo se, že v uvedených obdobích se více než 80 % dětí věnovalo alespoň jednomu sportu. Z grafu 9 je zřejmé, že nejčastěji se děti věnovaly jednomu až třem sportům.

Graf 9: Podíly dětí podle počtu sportů/pohybových aktivit za sledovaná období, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1114

Také v případě sportu a pohybových aktivit jsme sledovali, zda existují rozdíly v zapojení mezi dětmi dle vybraných geografických a sociodemografických charakteristik (viz tab. 3). Většina rozdílů se ukázala nevýznamná. Jediné výraznější rozdíly ve sportování lze nalézt dle toho, zda je v obci, kde dítě bydlí, přítomná základní škola a podle typu navštěvované školy.

Tabulka 3: Podíly dětí nevěnujících se žádné pohybové aktivitě a průměrný počet pohybových aktivit na jedno dítě dle vybraných charakteristik v období 2019–2021

	Průměrný počet pohybových aktivit/sportů na 1 dítě	Podíl dětí nevěnujících se žádné pohybové aktivitě/sportu (%)
Bydliště v obci do 1.999 obyv.	2,96	15,5
2.000–4.999 obyvatel	2,37	15,0
5.000–19.999 obyvatel	2,98	15,6
20.000–79.999 obyvatel	3,00	17,7
80.000–499.999 obyvatel	2,48	18,3
Praha	2,60	13,6
Bydliště v obci bez ZŠ	3,53	9,8
Bydliště v obci, kde je ZŠ	2,73	16,7
Navštěvuje ZŠ	2,69	17,2
Navštěvuje víceleté gymn.	3,60	8,9
Dívka	2,89	16,8
Chlapec	2,70	15,5
Celkem	2,79	16,2

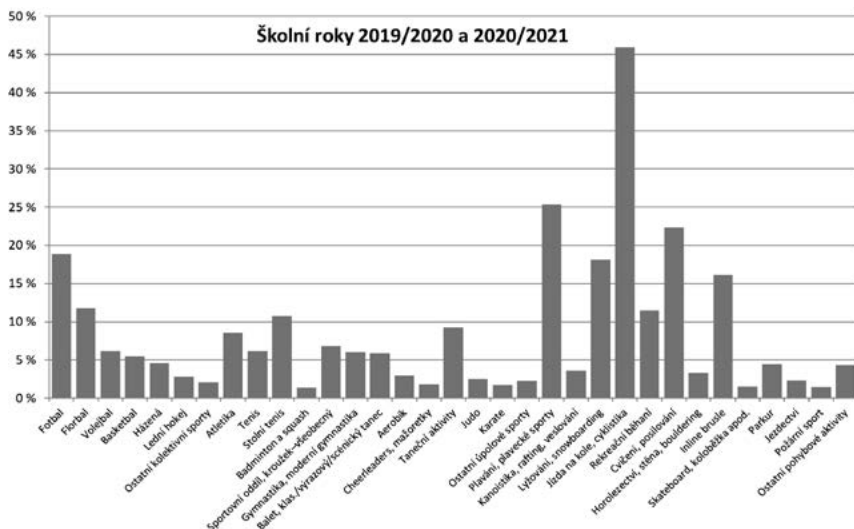
Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1114

Tam, kde škola chybí – často jde o prostředí odlehlejšího venkova, se děti věnovaly sportům a dalším pohybovým aktivitám významně intenzivněji. Pokud jde o typ školy, pak děti navštěvující víceleté gymnázium se jednak zapojily do většího počtu sportovních a pohybových aktivit a zároveň mezi nimi bylo ve stejném období významně méně těch žáků, kteří se žádné aktivity neúčastnili. Zapojení do sportovních a pohybových aktivit za předchozí období před zářím 2019 bylo přitom obdobné.

JEDNOTLIVÉ SPORTY A POHYBOVÉ AKTIVITY

Na základě detailního zjišťování můžeme také říci, jakým konkrétním sportům a pohybovým aktivitám se děti věnovaly nejčastěji. Děti byly dotazovány celkem na 26 různých sportů a dalších pohybových aktivit, navíc pokud svoji aktivitu v seznamu nenalezly, měly k dispozici otevřenou otázku, kde mohly uvést další aktivity a sporty (viz graf 10). Díky této otevřené otázce se náš seznam dále obohatil o požární sport, jezdecké sporty, badminton a squash i celou řadu úpolových sportů (krom explicitně uvedených juda a karate) a několik explicitně nedotazovaných kolektivních sportů (baseball, hokejbal, lakros, ragby apod.).

Graf 10: Podíl dětí věnujících se danému sportu/pohybové aktivitě v období 2019–2021, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1114

Celkem se nějakému sportu či pohybové aktivitě v období 2019–2021 věnovalo 84,5 % dětí. Vidíme, že zdaleka nejčastěji vykonávaly především ty pohybové aktivity, které mohou dělat samy či společně s kamarády, sourozenci nebo rodiči, konkrétně se jedná o jízdu na kole, plavání, cvičení a posilování, lyžování, in-line bruslení. Z kolektivních sportů byly nejfrekventovanější fotbal a florbal. Dále v textu ještě ukážeme, jak dlouho se těmto aktivitám děti věnovaly, zda to bylo

organizovaně nebo neorganizovaně a u těch organizovaných uvedeme, kde se jim děti věnují. Také zmíníme, kolik dětí si svůj sport vybralo samo, a kolik k němu přivedli rodiče, kamarádi či někdo jiný.

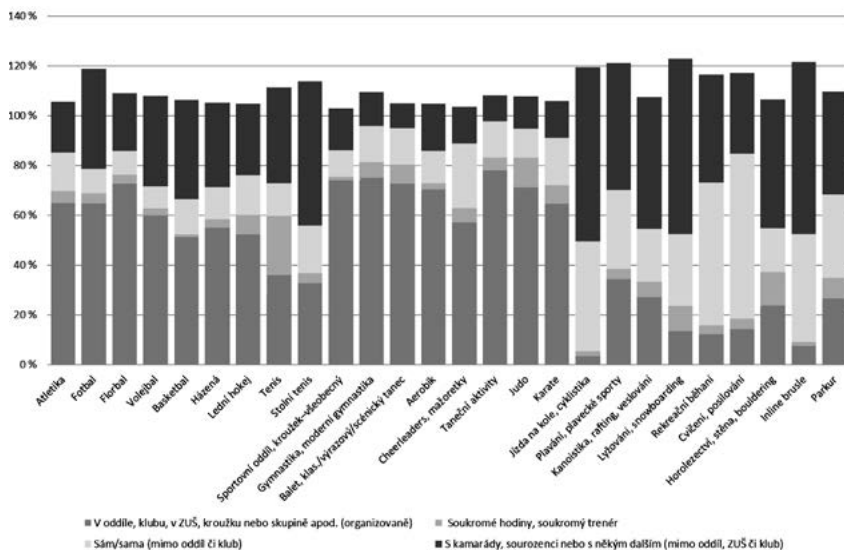
Nejprve se však zaměříme na genderové rozdíly u jednotlivých sportů a dalších pohybových aktivit. Asi není překvapivé zjištění, že dívky se věnují častěji cheerleadingu (mezi dětmi věnujícími se této aktivitě bylo 100% zastoupení dívek), aerobiku (97 %), baletu (96 %), gymnastice (94 %), tanečním aktivitám (83 %) a in-linům (72 %). Z kolektivních sportů je výrazná převaha dívek pouze u volejbalu (71 %). Naopak jejich nejmenší zastoupení je u následujících pěti sportů, tři z nich jsou kolektivní – lední hokej (10% zastoupení dívek), fotbal (14 %) a florbal (24 %) – a dva individuální – parkur (20 %) a judo (29 %). U ostatních pohybových aktivit je genderové zastoupení rovnoměrnější.

Pokud se děti v období uvedených dvou školních let věnovaly nějakému sportu či pohybové aktivitě, bylo to většinou dlouhodobě; více než polovina z těch, které se nějaké aktivitě věnovaly, jí dělala déle než 3 roky, další pětina 2 až 3 roky, 16 % asi rok a jen 13 % pouze půl roku či kratší dobu. Největší podíl dětí, které uvedly, že se dané pohybové aktivitě věnují (či věnovaly) dlouhodobě, tj. déle než tři roky, byl také zapojen především do těch aktivit, které mohou vykonávat samy či společně s kamarády, sourozenci nebo rodiči: déle než 3 roky se věnovalo jízdě na kole 74 % dětí, které uvedly, že se této aktivitě věnují, stejný podíl bychom našli i u lyžování a snowboardingu, u plavání 68 %, u in-line bruslení 63 %. Mezi kolektivními sporty nalezneme nadprůměrný podíl těch, kteří se jim věnují/věnovali déle než 3 roky u ledního hokeje (58 %) a u fotbalu (56 %).

Děti, které se danému sportu či pohybové aktivitě nevěnovaly organizovaně (kde lze automaticky předpokládat určitou pravidelnost), byly dále tázány, jak často tyto neorganizované aktivity dělají. Ukázalo se, že i neorganizovaným aktivitám se jich 45 % věnovalo aspoň jednou týdně a 27 % aspoň jednou měsíčně, zbylých 28 % dětí dělalo tyto aktivity méně často.

Sporty a pohybové aktivity je možné provozovat organizovaně či neorganizovaně, za pomoci trenéra, ve společnosti kamarádů apod. Graf 11 odhaluje, jak velké jsou podíly dětí podle formy s kým a jakým způsobem se sportu věnovaly. Součty mohou být větší než 100 %, neboť řadu aktivit děti provozovaly jak organizovaně, tak neorganizovaně, ve společnosti kamarádů, či samy.

Graf 11: Kde či s kým děti provádějí sporty a pohybové aktivity bez ohledu na sledované období, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1114

Je zřejmé, že veškeré sporty můžeme rozdělit na dvě odlišné skupiny. V první jsou aktivity, kterým se děti věnují převážně organizovaně, ve druhé jsou naopak ty, které děti dělají převážně samy nebo ve společnosti kamarádů, sourozenců apod. Do první skupiny řadíme kolektivní sporty a celou řadu sportů, pro jejichž rozvoj je obvykle potřeba dozor odborníka (gymnastika, tanec, atletika, úpolové sporty). Do druhé náleží aktivity, které lze dělat bez problémů bez odborného dozoru (např. cyklistika, rekreační běhání, in-line brusle). Určitým přechodem mezi těmito dvěma skupinami jsou tenis a stolní tenis, přičemž zejména tenis se dosti vymyká, je sportem, u kterého děti zdaleka nejčastěji využívají služeb soukromého trenéra (24 %).

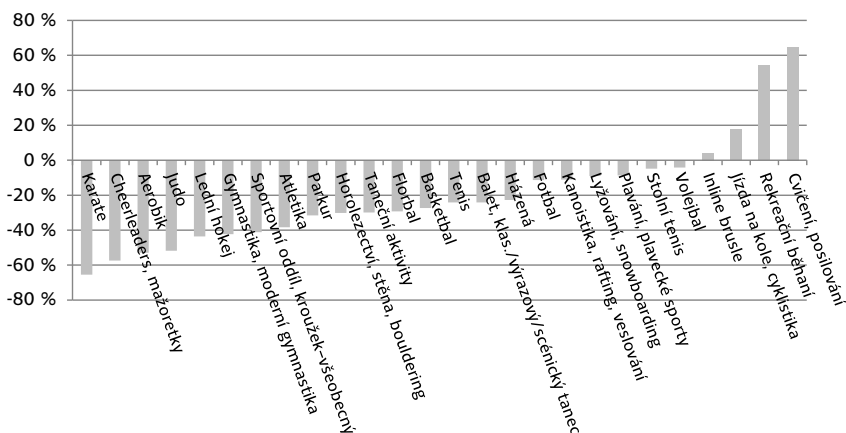
U organizovaných aktivit platí, že v 56 % případů se dějí v rámci sportovního oddílu či klubu, přibližně ve 24 % případů je to v rámci kroužku ve škole a o zbylou pětinu případů se dělí aktivity organizované v rámci DDM, nízkoprahových klubů, Salesiánských středisek či komunitních center.

Těch, kteří se věnovali pohybovým aktivitám organizovaně, jsme se dále tázali, kdo je k nim přivedl. Nejčastěji děti uváděly, že si danou aktivitu vybraly samy (38 %), ve 34 % je k aktivitě přivedli rodiče a v 17 % kamarádi. Ve zbylé devítině případů je ke sportu přivedl někdo jiný, nebo se nepamatují.

SROVNÁNÍ OBDOBÍ PŘED, BĚHEM A PO PANDEMII COVID-19

Náš výzkum rovněž umožnil srovnání mezi tím, jak se děti věnovaly sportům a dalším pohybovým aktivitám v období před zářím 2019 a v období dvou školních let 2019/2020 a 2020/2021. Tato období jsou do určité míry specifická, neboť druhé z nich se do značné míry překrývá s pandemií covid-19 a s ní souvisejícími omezeními. Proto jsme přistoupili ke srovnání obou zmíněných období navzdory omezené platnosti závěrů z tohoto srovnání vyplývajících. Jedná se o následující omezení: a) každé období je jinak dlouhé; b) rozhodnutí skončit s nějakou aktivitou nemusela mít na svědomí nutně pandemie, mohlo jít např. o maturaci dětí – vliv přechodu z prvního na druhý stupeň. Přesto se některé rozdíly mezi těmito obdobími ukázaly natolik zřetelné a interpretačně uchopitelné, že je předkládáme čtenáři jakožto výsledky dopadů koronavirové pandemie (restrikce během tzv. lockdownu). (viz graf 12).

Graf 12: Relativní změna počtu dětí věnujících se sportu/pohybové aktivitě mezi obdobími před zářím 2019 a obdobími školních roků 2019–2021, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1114

Na grafu 12 nalezneme relativní pokles v počtu dětí mezi srovnávanými obdobími. Největší pokles zaznamenaly aktivity, kterým se děti věnovaly ve větší míře organizovaně, pod odborným dohledem, často provozované v tělocvičnách a sportovních halách. Naopak aktivity, které děti mohly provozovat samy či s kamarády, sourozenci nebo rodiči, buď doma, nebo venku na čerstvém vzduchu, zaznamenaly jako jediné vzestup mezi srovnávanými obdobími. Jednalo se především o cvičení a posilování, spolu s běháním, jízdou na kole a na in-linech.

PRAVIDELNĚ SPORTUJÍCÍ DĚTI

V našich datech jsme identifikovali jakožto pravidelně sportující dvě skupiny dětí. Ty, které se alespoň jednomu sportu či pohybové aktivitě věnovaly v rámci nějaké organizace (klubu, oddílu apod.), a ty, jež se jim sice nevěnovaly v rámci žádné organizace, ale sportovaly minimálně jednou týdně. Celkem jsme dle uvedených pravidel našli 696 dětí (tj. 63 %) v období 2019–2021, které se pravidelně věnovaly alespoň jednomu sportu či jiné pohybové aktivitě. Tyto necelé dvě třetiny dětí lze rozdělit do tří skupin: organizované, které mimo organizaci pravidelně nesportují (46 % ze všech dětí ve vzorku); neorganizované, které pravidelně každý týden sportují (5 %) a konečně průnik obou skupin – sportující jak organizované, tak současně pravidelně sportující i ve sportech a pohybových aktivitách, které dělají pouze neorganizovaně (11 %).

Logicky jsme si položili otázku, jak se jejich podíl měnil v čase. To lze v našich datech zjistit u dětí organizovaných v klubech a oddílech. U nich už známe jejich podíl v období 2019–2021, 62,5 %, v období před zářím 2019 činil tento podíl srovnatelných 63,4 %.

Organizovaně sportujících dětí jsme se rovněž ptali, zda se pohybovým aktivitám věnovaly i v době, kdy byly během školního roku 2020/2021 kvůli pandemii covid-19 zavřené školy. Navíc jsme ověřovali, zda se věnovaly nějakým organizovaným pohybovým aktivitám i poté, v červnu 2021, abychom zjistili, nakolik je zkušenost uplynulého školního roku ovlivnila v jejich přístupu ke sportování.

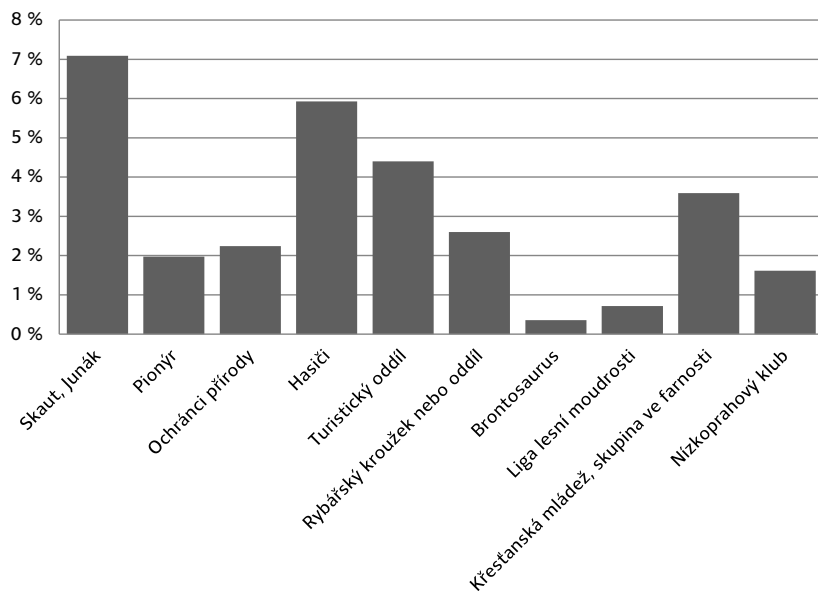
Relativně velký propad v organizovaném sportování jsme zaznamenali v době, kdy byly kvůli pandemii zavřené školy (tzv. lockdownu). V této době organizovaně sportovalo pouze 25 % ze všech dětí, tj. asi čtyři z deseti organizovaných. V červnu 2021 se situace relativně stabilizovala, organizovaně v tu chvíli sportovalo 43 % ze všech dětí ve vzorku. Na první pohled se to může jevit jako pokles oproti hodnotě 57 %, avšak je třeba si připomenout, že toto číslo udává podíl dětí, které organizovaně sportovaly alespoň část období 2019–2021, nikoli nutně po celé toto období. Navíc se mohlo stát, že některé organizace dočasně přerušily činnost a ještě v červnu 2021 nefungovaly a po prázdninách v září 2021 zase mohly obnovit svoji činnost.

Určitou možnost srovnání dopadů máme rovněž u 16 % dětí, které se přihlásily ke sportům a pohybovým aktivitám, které dělaly (také) mimo organizace. Tyto děti deklarovaly, že ve 23 % případů se sportům a aktivitám věnovaly za lockdownu více, v 35 % zhruba stejně, ve 22 % méně a konečně asi pětina se jim během lockdownu nevěnovala vůbec.

3.2.3 ZAPOJENÍ DO ČINNOSTI VYBRANÝCH ORGANIZACÍ

V našem výzkumu jsme rovněž sledovali, jak se děti zapojují do činnosti některých vybraných spolků a organizací v období 2019–2021 (t.j. ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021). Konkrétně se jednalo o Skaut/Junák, Pionýr, Český svaz ochránců přírody, hnutí Brontosaurus, hasiče, Ligu lesní moudrosti, turistický oddíl, rybářský kroužek nebo oddíl, o křesťanskou mládež, skupinu ve farnosti (sboru) nebo jinou pravidelnou církevní aktivitu pro mládež. Zeptali jsme se dětí také na to, zda pravidelně navštěvují nízkoprahová centra. Při analyzování výsledků jsme zjistili, že v žádném z uvedených spolků nebo organizací neparticipovalo ve sledovaném období 77 % dětí. Pro srovnání, v období před zářím 2019 neparticipovalo na činnosti žádného z uvedených spolků 71 % dětí. Tento rozdíl není příliš významný, když si uvědomíme rozdílnou délku obou sledovaných období.

Graf 13: Podíl dětí participujících na činnosti vybraných spolků a organizací v období 2019–2021, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1114

Při srovnání období před zářím 2019 a období 2019–2021 poklesla účast dětí z našeho vzorku na činnosti sledovaných spolků a organizací přibližně o třetinu. Výjimkou v tomto směru byly početně nejméně navštěvované spolky v našem vzorku – Hnutí Brontosaurus a Liga lesní moudrosti – které přestaly navštěvovat bezmála čtyři pětiny dětí (konkrétně 79 %, nicméně to v rámci vzorku znamenalo pokles z 19 dětí na čtyři), respektive 52 % (pokles ze 17 dětí na osm). Naopak méně výrazný pokles jsme zaznamenali u ochránců přírody (17 %) a v nizkoprahových klubech (22 %).

Děti jsou dle pohlaví ve spolcích a organizacích zastoupeny relativně rovnoměrně, dívky ve 47 % a chlapci v 53 %. Při pohledu na jednotlivé spolky se z tohoto trendu vymykají pouze nizkoprahové kluby, kde dvě třetiny tvoří chlapci.

Většinu dětí do spolku přivedli rodiče (41 %), méně často kamarádi (24 %), či si je děti vybraly samy (21 %). Nejvýraznější byl vliv rodičů u křesťanské mládeže či skupiny na farnosti, kam děti přivedlo 63 % rodičů,

u Junáka a Skauta to byla přibližně polovina. Samy si děti nejčastěji vybraly turistický oddíl (37 %) či rybářský kroužek (31 %). Vliv kamarádů se nejméně uplatňoval u nízkoprahových klubů (57 %) a hasičů (30 %).

Téměř v polovině případů (45 %) navštěvovaly děti spolek či organizaci déle než tři roky, ve 22 % to bylo dva až tři roky, v 19 % asi rok a ve 13 % maximálně půl roku. Vysokou stabilitu v čase vykazovaly zejména děti navštěvující Junáka či Skauta (60 % déle než tři roky) a hasiče (55 %).

3.2.4 ČAS STRÁVENÝ S KAMARÁDY

Děti jsme se také zeptali, co dělají ve svém volném čase se svými kamarády. Také v tomto případě jsme jim nabídli několik činností a děti se ke každé z nich vyjadřovaly, zda se jí účastní a jak často. V zapojení do těchto aktivit a jejich frekvenci nacházíme výrazné rozdíly podle vzdělání rodiny, toho, zda jde o sociálně znevýhodněnou rodinu, a v některých případech také s ohledem na věk nebo pohlaví dítěte.

Z nabízených aktivit se děti nejčastěji se svými kamarády jen tak setkávají někde venku a povídají si. Se svými kamarády se takto scházejí buď několikrát týdně (38 %), nebo několikrát do měsíce (38 %). Výrazně více takto tráví čas děti ze sociálně znevýhodněných rodin (69 % několikrát do týdne) a také děti z rodin s nejvýše základním vzděláním (59 % několikrát do týdne). Děti z rodin vysokoškoláků se takto se svými kamarády setkávají nejčastěji jen několikrát do měsíce.

Graf 14: Činnosti s kamarády, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1107

Dalším třem aktivitám se zhruba třetina dětí věnuje několikrát do měsíce a dalších 15 až 17 % několikrát týdně. Jedná se o návštěvy doma, společné učení nebo děti společně někam vyrážejí za kulturou, sportem apod. Děti z rodin s neúplným nebo základním vzděláním si se svými kamarády chodí něco si zahrát, zasportovat nebo třeba do kina méně často než jejich ostatní vrstevníci. Je možné, že to do určité míry může souviset s horší ekonomickou situací rodiny. O něco více se pak takto scházejí se svými kamarády chlapci.

Dívky se zase se svými kamarádkami častěji učí nebo dělají něco do školy. Této aktivitě se vůbec nevěnuje celkem 14 % dětí, mezi dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin je to však 67 %. Děti ze sociálně znevýhodněných rodin se se svými kamarády také méně než ostatní vzájemně doma navštěvují.

Některé děti vyrážejí pro zábavu a rozptýlení do obchodních center, 7 % dětí se tak baví se svými kamarády několikrát týdně, dalších 29 % několikrát do měsíce a 30 % vůbec ne. Děti ze sociálně znevýhodněných rodin chodí do obchodních center výrazně častěji (17 % je navštěvuje několikrát týdně a více než polovina několikrát měsíčně). Obchodní centra také více přitahují dívky, starší děti a více času v nich tráví i děti z největších měst nad 40 tis. obyvatel, což se zřejmě dáno jejich snadnější dostupností. Naopak 45 % žáků šestých tříd a prim nechodí do obchodních center vůbec.

Nejméně často chodí děti se svými kamarády večer jen tak ven nebo za zábavou, celkem takto vyráží 9 % dětí několikrát týdně a 21 % několikrát měsíčně. Téměř polovina dětí se do takových aktivit nezapojuje vůbec, častěji se do nich opět zapojují starší děti a dvakrát častěji děti ze sociálně znevýhodněných rodin (21 % několikrát týdně a 45 % několikrát do měsíce).

3.2.5 KULTURNĚ A SPOLEČENSKY ZAMĚŘENÉ AKTIVITY VOLNÉHO ČASU

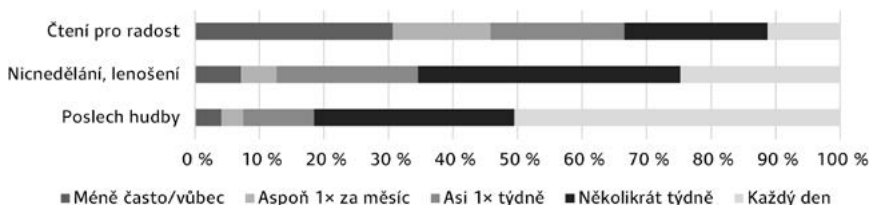
Na závěr se budeme věnovat vybraným aktivitám spjatým s konzumací kultury a společenskými kontakty, které jsou méně časté než v současnosti dominující čas strávený před obrazovkou počítače nebo mobilu a s tím spjatá konzumace obsahu digitálních médií. Nejprve k těm,

které můžeme označit za činnosti realizované na denní až týdenní bázi (viz graf 15). Ze tří sledovaných činností ve volném čase děti nejčastěji poslouchají hudbu, denně se poslechu oddává asi polovina z nich, nejméně časté je čtení pro radost, tj. mimo čtení pro školu. Pouze deseti-na děti čte každý den, alarmující ale je, že bezmála třetina 11–15letých nečte pro zábavu ve volném čase prakticky vůbec. Jak ukazují poznatky z výzkumů dětského čtenářství, právě v této námi sledované kohortě dochází k poklesu zájmu o čtení knih, což je zejména v souvislosti s vynořujícími se novými zájmy během nastupující puberty. Takže zatímco mezi 11letými čte knihy denně asi 17 %, tak v dalších ročnících je to jen kolem 10 % (mezi 15letými ale 13 %). Čtvrtina tráví každý den volný čas jen tak odpočíváním či lenošením, byť se nemusí hned jednat o výhradně pasivní formu trávení volného času – jistě je zapotřebí, aby děti také odpočívaly, ale jak uvidíme v další části analýzy, tyto dvě náplně volného času – čtení a lenošení – se váží na zcela odlišné obecnější tendence volnočasové orientace. Ostatně ukazují na to již vzájemné souvislosti těchto tří činností: zatímco ti, co poslouchají častěji hudbu, také více lenoší, tak v případě čtení pro radost je tomu obráceně. Dodejme, že s tím souvisí i vzdělání rodičů, čtou častěji děti ze vzdělanějších rodin, zatímco častěji ve volném čase nic nedělají/lenoší spíše děti z rodin s nízkým vzděláním, nicméně v druhém případě jsou rozdíly věcně zanedbatelné (korelace 0,18 a -0,07).

Dosud nezmiňovanou oblastí trávení volného času je sféra návštěv kulturních zařízení a společenských setkání ve smyslu slova chození do společnosti. Pomíneme-li specifickou oblast navštěvování bohoslužeb a další aktivity pořádané církví, kterých se 4/5 dětí neúčastní vůbec (pravidelně alespoň jednou za měsíc je navštěvuje 6 %), tak obecně chození za kulturou patří ze všech aktivit volného času k těm nejméně frekventovaným. Příznačné jsou v tomto opera, balet nebo koncert vážné hudby, které nikdy ve volném čase (mimo školu) nenavštívilo dokonce $\frac{3}{4}$ dětí. Aktivity společenské jako návštěva oslav a párty kamarádů jsou častější než kupříkladu chození do divadla. I tak můžeme říci, že tyto činnosti jsou realizovány spíše na měsíční bázi frekvence. V kulturní participaci dominuje pouze chození do kina, pravidelně alespoň jednou za čtvrt roku shlédne filmy v kině 44 % dětí, zatímco pra-

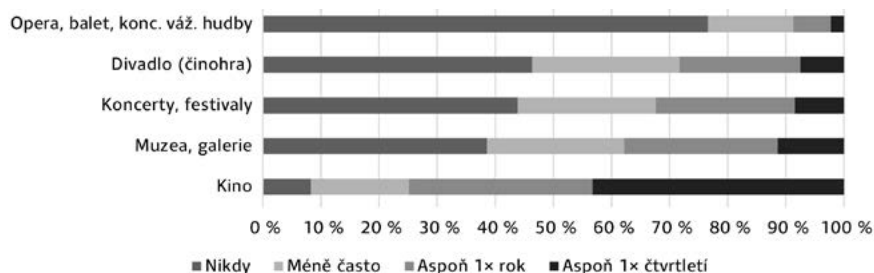
videlně za stejné období do divadla chodí jen 8 %. Relativně častá je ještě návštěva veřejné knihovny, kterou navštěvuje asi pětina dětí, ovšem bezmála třetina 11–15letých v knihovně nebyla nikdy.

Graf 15: Aktivity volného času na „denní/týdenní“ bázi, údaje v %



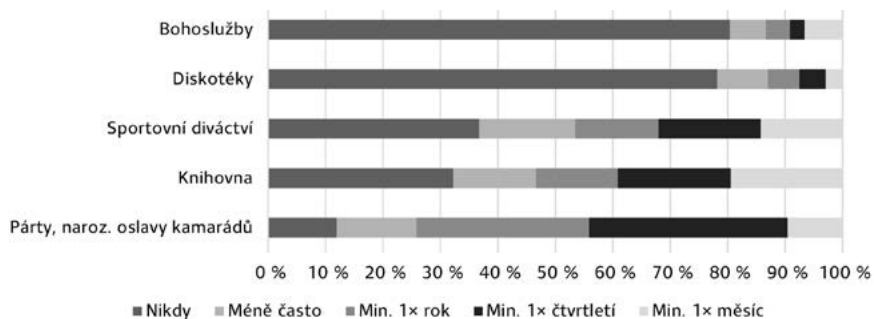
Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1109

Graf 16: Aktivity volného času – kulturní participace, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1109

Graf 17: Trávení volného času – společenské a kulturní aktivity, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1109

Dodejme alespoň v krátkosti k vlivu rodinného zázemí, podrobněji se této problematice budeme věnovat v následující kapitole, že právě návštěvy kulturních zařízení a akcí jsou nejvíce odvislé od vzdělání rodičů. Nejsilněji je tomu u návštěv muzeí, galerií, výstav a také divadla a opery, baletu, koncertu vážné hudby (korelace 0,25; 0,22; 0,17); společenské aktivity dětí jako navštěvování oslav kamarádů nebo diskoték se vzděláním rodiny prakticky nesouvisí.

4 OBECNÉ VOLNOČASOVÉ ORIENTACE – VNITŘNÍ STRUKTURA AKTIVIT VOLNÉHO ČASU DĚTÍ A JEJÍ SOUVISLOSTI

Jiří Šafr

V této kapitole se budeme zabývat otázkou, zda věnování se jednotlivým činnostem volného času vzájemně nějak souvisí, což nám umožní širokou paletu sledovaných volnočasových aktivit uspořádat na základě jejich podobnosti, která vzniká jako výsledek v pozadí působícího silového pole vynořujícího se kulturního vkusu. Toto zjednodušení do určitých shluků podobných činností volného času nám pak umožní zodpovědět otázku, jaké vlivy podmiňují způsob trávení volného času dětí.

V předchozí kapitole jsme popsali základní tendence ve volném čase českých dětí a poukázali na některé rozdíly, které lze uvnitř této populace vysledovat. Nyní nás bude zajímat, zda existuje nějaká vnitřní logika v zájmu o jednotlivé volnočasové aktivity dětí.¹⁸⁸ K zodpovězení této otázky využíváme metodu hlavních komponent (PCA), která nám umožní odhalit vnitřní strukturovanost prakticky všech dosud

¹⁸⁸ Většina zde použitých vstupních měřítek aktivit volného času je ve stejné podobě jako v předchozí kapitole. Výjimku tvoří organizované aktivity v oblastech: sport a tvořivé aktivity, kdy odlišujeme umělecké/kulturní a zvláště pak technické spolu se studiem jazyků, dále pak spolky, oddíly a kroužky či kluby. Informace o počtu vykonávaných aktivit byla z důvodu srovnatelnosti speciálně v datech vytvořena tak, aby odrážela bezprostředně celé období posledního školního roku 2020/2021, a to z toho důvodu, aby tyto odpovědi odpovídaly současné situaci v době dotazování tak, jako tomu je ve většině sledovaných volnočasových aktivit (určitou logickou výjimkou jsou návštěvy kulturních zařízení, kde otázka po účasti obsahovala dovětek „když nejsou omezení kvůli pandemii koronaviru“).

sledovaných aktivit jako celku. Naším dalším cílem bude na základě PCA vytvořených souhrnných indikátorů reprezentujících obecnější dimenze trávení volného času (latentních proměnných) ukázat, v jaké oblasti je možné najít případné rozdíly, jakož i možný vliv vybraných charakteristik dětí a jejich rodiny.

4.1 STRUKTURA AKTIVIT VOLNÉHO ČASU DĚTÍ

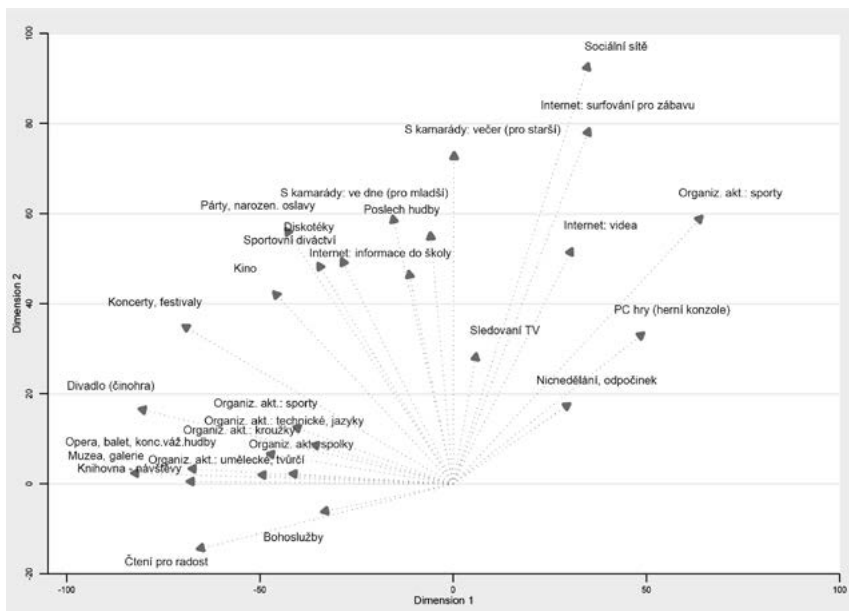
Na základě výsledků analýzy homogenity, které lze v zjednodušené podobě vizuálně vysledovat na grafu 18, podrobněji je pak uvádí tabulka 4, můžeme rozlišit čtyři hlavní oblasti – orientace trávení volného času:

1. kulturní návštěvy mimo domov a čtenářství, také sem lze přiřadit navštěvování bohoslužeb; 2. čas na počítači s digitálními médii (hraní her, sociální sítě), zde také nalezneme nejvyšší zátěž u nicnedělání – odpočívání, což poukazuje na to, že jde o pasivní formu trávení volného času v prostředí domova; 3. zábava mimo domov především s kamarády (sportovní diváctví a diskotéky, chození na párty kamarádů a také do kina); 4. aktivity realizované organizovaně ve spolcích, kroužcích či oddílech.

Mezi nejméně vyprofilované, zjednodušeně řečeno aktivity dělané dětmi napříč všemi výše popsanými sférami, je sledování televize, poslech hudby a vyhledávání informací na internetu do školy, byť i o posledních dvou aktivitách můžeme říci, že nejčastěji je nalezneme u těch, kdo hojně tráví čas doma na počítači.

Poté, co jsme vyčlenili hlavní sféry trávení volného času, které reprezentují obecnější volnočasové orientace a zaměření dítěte, se můžeme pokusit nalézt odpověď na otázku, pro koho jsou tyto oblasti více a pro koho méně typické. Využijeme při tom faktorové skóry, které každému dítěti přiřazují míru intenzity trávení volného času v té které oblasti. Interpretačně výhodnou vlastností těchto skóru je, že mají průměr nula, tudíž ti, co se daným aktivitám příliš nevěnují, se vyznačují zápornými hodnotami, zatímco ti, co mají hodnoty kladné, jsou v dané sféře aktivnější.

Graf 18: Struktura aktivit volného času dětí ve dvoudimenzionálním prostoru (biplot z PCA).



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

Tabulka 4: Struktura aktivit volného času, metoda hlavních komponent (PCA), faktorové zátěže po rotaci

	faktor 1	faktor 2	faktor 3	faktor 4
Divadlo (čínohra)	0,745	-0,082	0,078	0,092
Muzea, galerie	0,706	-0,181	0,039	0,130
Koncerty, festivaly	0,700	0,010	0,208	-0,037
Opera, balet	0,663	-0,053	-0,095	0,122
Knihovna - návštěvy	0,478	-0,190	0,090	0,231
Čtení pro radost	0,455	-0,216	-0,056	0,285
Kino	0,409	0,000	0,399	-0,086
Bohoslužby	0,308	0,011	-0,193	0,226
Sociální sítě	-0,054	0,734	0,233	-0,019
PC, mobil (čas)	-0,209	0,713	-0,099	-0,131
Internet: surfování	-0,040	0,709	0,083	0,016
Internet: videa	-0,044	0,586	-0,090	0,097
PC hry (herní konzole)	-0,152	0,511	-0,183	-0,084
Nicnedělání, odpočinek	-0,003	0,301	-0,148	-0,210
Poslech hudby	0,145	0,299	0,261	-0,022
Internet: informace do školy	0,133	0,294	0,158	0,169
Sledování TV	-0,021	0,165	0,151	-0,012
Párty, narozen. oslavy	0,251	-0,025	0,644	-0,026
S kamarády: ve dne (pro mladší)	-0,055	0,074	0,639	0,094
Sportovní diváctví	0,076	-0,045	0,620	0,131
S kamarády: večer (pro starší)	-0,007	0,296	0,526	-0,024
Diskotéky	0,299	0,131	0,357	-0,076
Organizované aktivity: spolky	0,104	-0,018	-0,013	0,631
Organizované aktivity: umělecké, tvůrčí	0,239	-0,012	-0,060	0,572
Organizované aktivity: sporty	-0,023	-0,118	0,279	0,572
Organizované aktivity: kroužky	0,219	-0,004	-0,006	0,542
Organizované aktivity: technické, jazyky	0,093	-0,003	0,058	0,509
Vysvětlená variance:	11 %	10 %	8 %	7 %
celkem (pro 4 dimenze)	37 %			

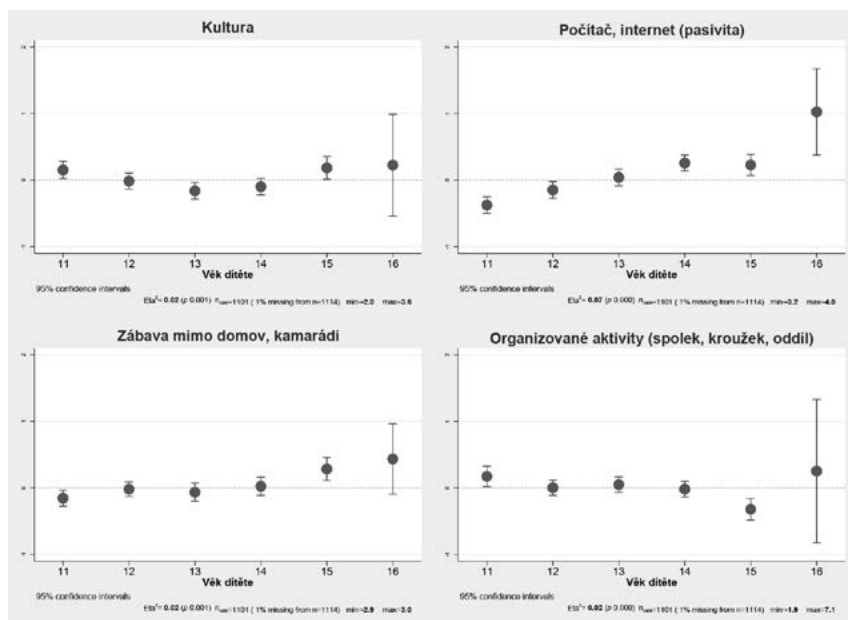
Poznámky: kolmá rotace varimax, zvýrazněny zátěže s hodnotou > 0,30.

Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

4.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ZPŮSOBY TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU: RODINA A VYBRANÉ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE

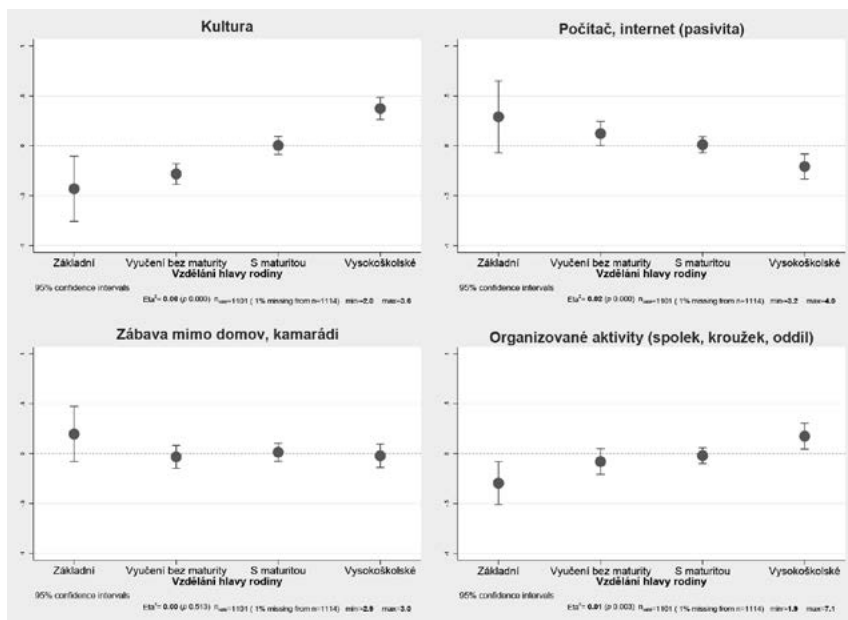
Jak vidíme v grafu 19, trávení volného času ve sledovaných sférách je odvislé od věku dítěte, což souvisí s vývojovou fází v tomto období nastupující a postupující puberty. Pokud jde o oblast kulturních činností, lze relativně slabé rozdíly popsat jakousi U křivkou, tedy, že se jim věnují ti nejmladší (11letí) a pak také ti nejstarší (15–16letí). Vysvětlení lze nalézt v aktivitách, které jsme do této sféry zahrnuli: kupříkladu chození do muzeí či galerií je častější u mladších (zjevně jde o společné návštěvy s rodiči). Nepřekvapivě zábava mimo domov zesiluje u starších dětí, zatímco věnování se aktivitám organizovaným v spolcích, kroužcích či oddílech včetně sportu s věkem spíše klesá. Největší vliv věku je ale v případě trávení volného času na počítači a internetu, které, jak jsme již viděli dříve, s věkem povlovně vzrůstá.

Graf 19: Intenzita trávení volného času ve 4 hlavních sférách podle věku dítěte



Poznámka: --- průměr / Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

Graf 20: Intenzita trávení volného času ve 4 hlavních sférách podle vzdělání rodiny



Poznámka: --- průměr / Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

Intenzita trávení volného času se liší také podle vzdělání rodiny dítěte (viz graf 20). Záleží ale na té které dimenzi. Nejsilněji se jeho vliv uplatňuje v případě kulturních činností, kde nalézáme prakticky přímou úměru, nejméně tráví volný čas tímto způsobem děti z rodin s nejnižší základním vzděláním a nejvíce v rodinách vysokoškolských. Podobně je tomu i u organizovaných aktivit a sportování, byť zde jsou rozdíly podstatně menší. Obrácený a také výrazně slabší vliv vzdělání najdeme v případě času tráveného na počítači a internetu resp. pasivně doma, který je nadprůměrný u dětí z nízké vzdělaných rodin, zatímco v rodinách vysokoškoláků je naopak pod průměrem. Zábava mimo domov se vzděláním rodiny prakticky nespojuje.

Podobné rozdíly logicky nacházíme, i pokud porovnáme děti ze sociálně znevýhodněných rodin s ostatními. Nejvýznamnější jsou v první oblasti

kulturní participace, kde je jejich aktivita výrazněji podprůměrná, ve zbylých třech sférách trávení volného času jsou rozdíly oproti ostatním dětem spíše marginální. Přesto můžeme konstatovat, že častěji tráví volný čas pasivně především na počítači/mobilu (jak jsme již ostatně viděli v předchozí části) a také lehce nadprůměrně tráví volný čas zábavou mimo domov s kamarády apod., zatímco v intenzitě organizovaných a individuálních zájmových aktivit a sportování jsou spíše pod průměrem.

4.2.1 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ

Vliv rodiny na volnočasové orientace sledujeme také skrze výchovné přístupy rodičů. Nejjednodušeji lze rodičovskou angažovanost ve výchově dítěte uspořádat na kontinuu osy aktivita – pasivita. Vývojová psychologie a sociologie rodiny se dále podrobněji zaměřuje na výchovné klima v rodině, které utváří odlišné výchovné styly. Ty bývají nejčastěji odvozeny z kombinace pozice té které rodiny na dvou hlavních osách: míry kontroly dítěte spolu se strukturací a disciplinací jeho jednání a emocionální vazby rodič – dítě. Na základě těchto dvou dimenzí můžeme rozlišit tři základní přístupy k výchově v rodině, vycházíme při tom ze základní typologie Baumrindové.¹⁸⁹

Autoritářský styl, pro nějž je typické přísné prosazování poslušnosti a nižší míra verbální komunikace. Na jedné straně se ve vztahu k dítěti projevuje ochranářstvím, na straně druhé rodiče neváhají při vzniku konfliktu uplatňovat tresty. Přísnost ve vztahu k dítěti, často přehnaná, je často doprovázená také určitou emocionální chladností vztahů mezi rodičem a dítětem.

Autoritativní styl je demokratický, opírající se o autoritu rodičů. Charakterizuje ho intenzivní komunikace, ochota a zájem dítě vyslechnout.

¹⁸⁹ BAUMRIND, D. Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland, 1991, 746–758.

Rodiče se snaží dítěti být vzorem a oporou. Opakovaně dítěti vysvětlují své jednání, protože chtějí, aby jejich požadavkům dobře rozumělo a vědělo, k čemu slouží a proč platí.

Volný nebo také *permissivní* styl spočívá v co největší volnosti ponechané dítěti, požadavky a omezování ze strany rodičů jsou minimální, ani trestání není příliš časté. Rodiče výrazněji neovlivňují budoucí směřování dítěte. Mají za to, že dítě jednou samo přijde k rozumu a samo pozná, co chce a co je pro něj nejlepší. V rámci tohoto pojetí výchovy se někdy rozlišuje směr liberální, v němž „volnost“ představuje shovívavost, toleranci i pochopení, a směr spočívající fakticky v rezignovanosti až nezájmu o rozvíjení a vzdělávání dítěte, pro nějž je příznačná především pasivita. V tomto smyslu se hovoří o „přirozeném růstu“;¹⁹⁰ takto vychovávané děti lze také metaforicky označit za „volně plovoucí zátky“.¹⁹¹ Rodiče se při tomto *pasivním* až zanedbávajícím stylu výchovy de facto vzdávají aktivního usměrňování dítěte a jeho motivace směrem k aktivnímu přístupu k životu, zejména v přístupu ke škole. Na dítě nekladou velké nároky, chybí disciplína, odpovědnost. Rodiče se také příliš neangažují při usměrňování náplně jeho volného času a tráví s ním málo času. Dítě je tak v podstatě ponecháno samo sobě.

Ve výzkumu jsme tyto tři výchovné styly rodičů zachytili pomocí sady několika výroků vyjadřujících přístupy, které rodiče při výchově dítěte uplatňují.¹⁹² Jejich uspořádání na základě vzájemných souvislostí ukazuje graf 21 (jde o grafické znázornění výsledku z PCA), kde se na jednom pólu (v levém dolním kvadrantu) nachází výchovný styl autoritou, na druhém pólu *permissivní/pasivní* výchova a přibližně někde mezi nimi styl autoritářský (pevnou rukou). Pro každou rodinu

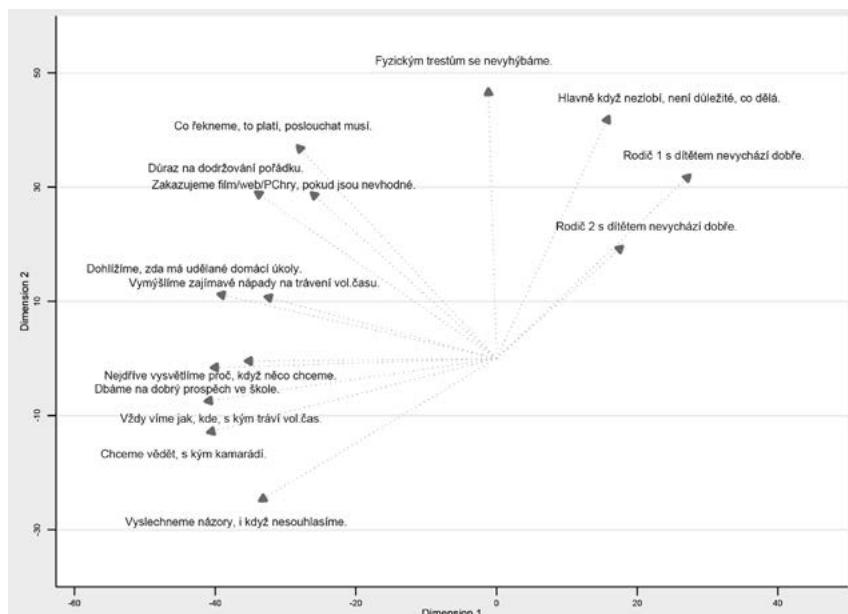
¹⁹⁰ LAREAU, A. *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.

¹⁹¹ KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon, 2004.

¹⁹² ŠAFR, J.; BARIKZAHYOVÁ, T. Výchovné styly rodičů a osobnostní rysy: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. Pp. 90–113 in J. Šafr a kol. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2012.

tak můžeme určit míru intenzity těchto výchovných přístupů, které se sice nemusí nutně vzájemně vylučovat, přesto odráží obecnější tendence, kdy první a poslední spolu souvisí kladně, oba pak s permissivním/pasivním negativně, mnohem silněji v případě výchovy na základě autority.

Graf 21: *Výchovné styly rodičů (biplot z PCA)*



Zdroj: *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*

Důvodem, proč se o odlišné výchovné přístupy zajímá vývojová i pedagogická psychologie a diagnostika, je okolnost, že jednotlivé výchovné styly mají odlišný vliv na rozvoj dítěte a jeho budoucí život. To je ostatně i důvod proč jsme tento koncept zařadili do našeho výzkumu volného času dětí. Obecně výchovné styly ovlivňují jednak vývoj a nastavení osobnosti dítěte (např. sebepojetí a pocit kontroly) a také úspěšnost ve vzdělávání. Zdůrazňovány bývají především pozitivní dopady autoritativního stylu výchovy. Podle výsledků výzkumů zvyšuje u dětí nezávislost, samostatnost a také přispívá k jejich

subjektivnímu pocitu štěstí (well-being).¹⁹³ Naopak spíše nepříznivé důsledky jsou, vedle permissivního/zanedbávajícího přístupu rodičů přispívajícího mnohdy k agresivnímu a antisociálnímu chování dítěte, připisovány také autoritářskému stylu výchovy, který vede k nízké sebeúctě, nedostatku spontánnosti a vstřícnosti v jednání s druhými.

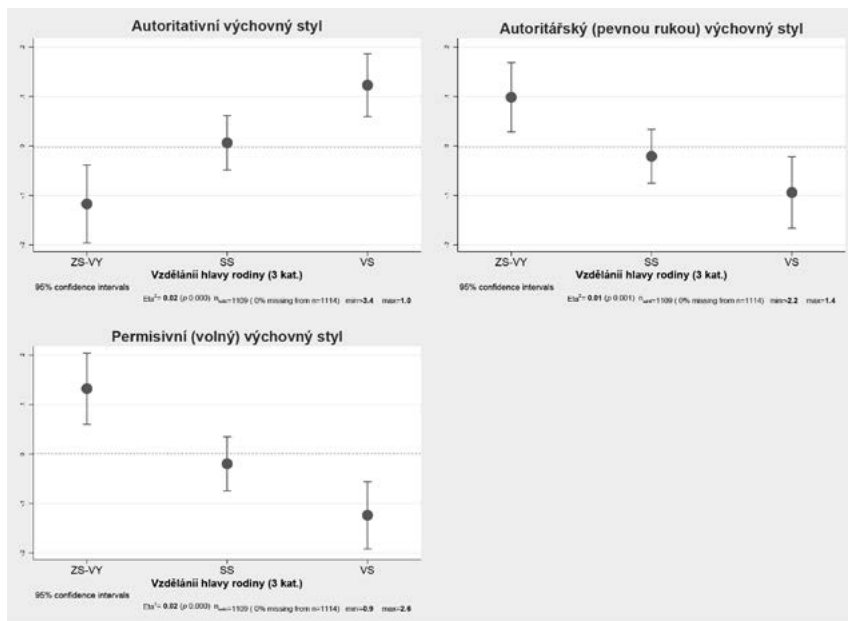
Dodejme, že tyto odlišné výchovné styly částečně souvisí se sociálně třídním postavením rodiny.¹⁹⁴ Výchovný styl opírající se o autoritu rodičů je typičtější pro vyšší a střední sociální třídy, zatímco volný/permissivní lze častěji nalézt u rodin z dělnické třídy, pro něž bývá charakteristický také styl autoritářský – pevnou rukou. Nicméně jeho vazba na socioekonomické postavení bývá nejméně vyprofilovaná. Tyto obecné tendence, které mohou nabývat v různých kulturně společenských konstelacích poněkud odlišných významů a podob (kupříkladu existují výrazné odlišnosti ve významu výchovy autoritou v euroamerickém a asijském kulturním okruhu), potvrzují i zjištění z našeho výzkumu z roku 2021, viz rozdíly v intenzitě jednotlivých výchovných přístupů podle vzdělání rodiny v grafu 22.

Porovnání způsobů trávení volného času podle uplatňované míry tří výchovných přístupů, tak jak je popisovali rodiče dítěte, uvádějí grafy 23–25, v nichž je znázorněna průměrná hodnota čtyř volnočasových orientací podle tří stupňů intenzity jednotlivých výchovných stylů rodičů (na základě rozdělení do tercilů). Výchova opřená o autoritu (viz graf 23) vede k vyššímu zájmu o kulturní a sportovní převážně organizované aktivity ale i zábavu mimo domov. Naopak snižuje čas strávený na počítači a internetu. Posledně zmíněný vliv najdeme i v případě autoritářské výchovy pevnou rukou (viz graf 24), ostatní sféry volného času tento rodičovský přístup k výchově nediferencuje. Jinak tomu je ovšem v případě výchovy necílené, volné/pasivní (viz graf 25), kde jsme svědky částečně obráceného průběhu než v případě výchovy autoritou: děti vychovávané volně/pasivně tráví více času na internetu

¹⁹³ COOPER, V. L.; MONTGOMERY, H.; SHEEHY, K. *Parenting the First Twelve Years: What the Evidence Tells Us*. Pelican, 2018.

¹⁹⁴ Srov. Šafr, Barieckahyová

Graf 22: Výchovné styly rodičů (výpověď rodiče) podle vzdělání rodiny

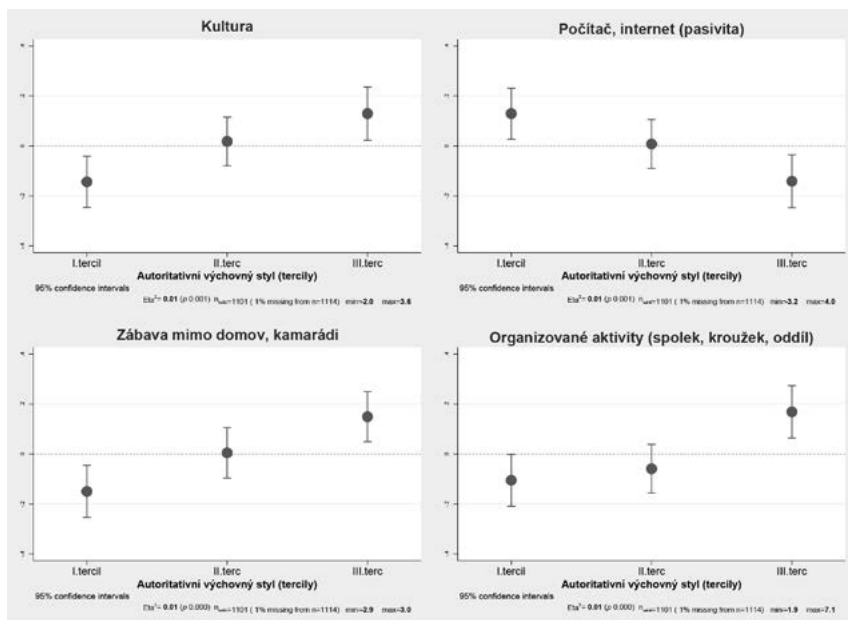


Poznámka: --- průměr / Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

a počítači, chodí méně za kulturou a méně často se věnují organizovaným aktivitám a sportu.

Na závěr ještě ukážeme souvislosti typologie trávení volného času s vybranými charakteristikami dítěte. Nejprve ve vzájemném vztahu obecnějšího způsobu trávení volného času a spokojenosti jak s vlastním životem celkově, tak specificky s trávením volného času. Zde nalézáme pouze dvě souvislosti, v obou rovinách spokojenosti je to slabý pozitivní vztah, pokud jde o volný čas trávený s kamarády, zábavou mimo domov (korelace Rho 0,16 a 0,18) a naopak velmi slabá negativní souvislost s pasivně tráveným volným časem na počítači a internetu (-0,11 a -0,08). Zda jde ale o příčinu, tedy jestli pasivní výplň volného času s digitálními médii vede k nespokojenosti, nebo naopak nespokojenost vede k více času strávenému před monitorem

Graf 23: Intenzita trávení volného času ve 4 hlavních sférách podle výchovného stylu rodičů Autoritou



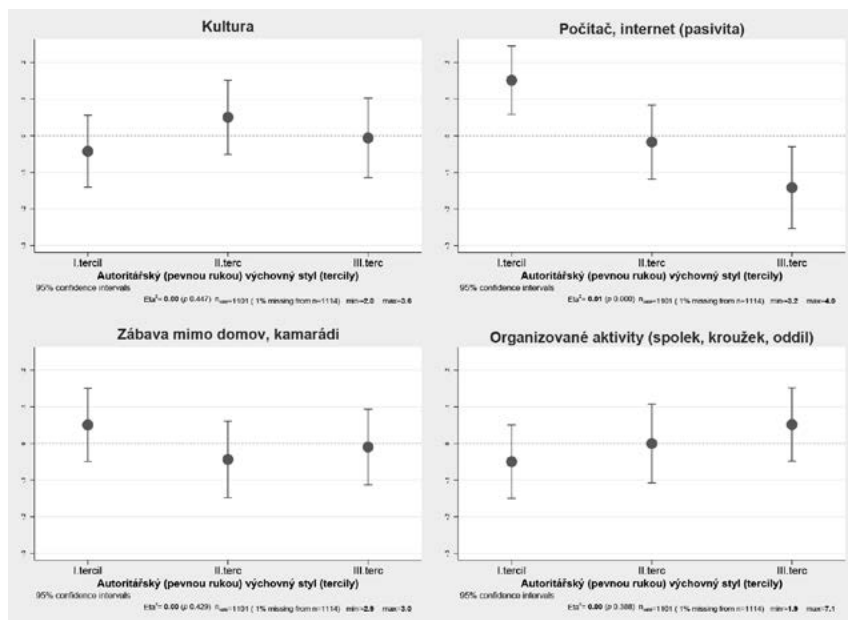
Poznámka: --- průměr / Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

a tedy i pasivitě, nemůžeme ovšem na základě dat z našeho výzkumu posoudit.

Jedním z indikátorů schopnosti smysluplně vyplnit volný čas a nakládat s ním je jeho zbytkový objem, tedy jeho objem zbývající po odečtení doby na přípravu do školy, domácí povinnosti spánek atd.¹⁹⁵ Velmi zjednodušeně můžeme říci, že děti, které mají svůj mimoškolní čas naplněný aktivními činnostmi, ať už jde o sportování, chození do různých kroužků či oddílů nebo čistě individuální koníčky, mají tohoto

¹⁹⁵ Otázka zjišťující zbytkový volný čas dítěte zněla: „Kolik máš celkem volného času v běžný všední den, když chodíš do školy? Počítej čas mimo spánek, vyučování a mimo přípravu do školy a další povinnosti.“ V průměru děti udávaly, že mají asi 4 hodiny volného času pro sebe.

Graf 24: Intenzita trávení volného času ve 4 hlavních sférách podle výchovného stylu rodičů Pevnou rukou (autoritářský)

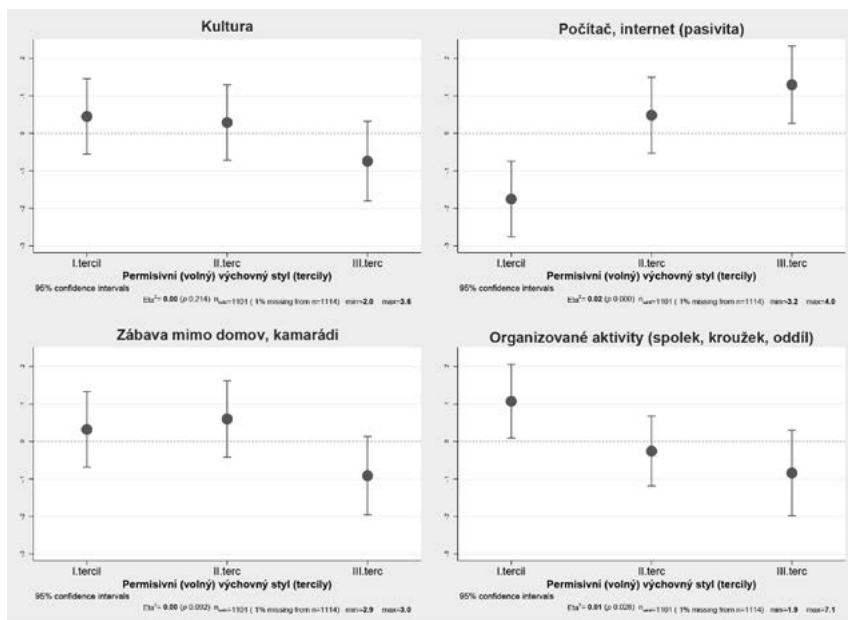


Poznámka: --- průměr / Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

„zbytkového“ času méně. Dokumentuje to negativní, byť slabá, korelace především s počtem sportovních aktivit i tvořivých – uměleckých aktivit, které dítě dělalo během školního roku ($-0,15$ a $-0,11$). Dále také negativní souvislost s výchovnými styly autoritou ($-0,21$) a autoritářským – pevnou rukou ($-0,15$), zatímco více zbytkového času „pro sebe“ najdeme u dětí, u kterých rodiče uplatňují permissivní/pasivní výchovu ($0,13$). To ostatně souvisí i s rozdíly podle vzdělání rodičů (v rodinách s nejnižším vzděláním mají děti nevyplněného času v průměru 4,7 hod, zatímco ve vysokoškolských jen 3,9 hod).

Pokud jde o samotné obecnější sféry způsobu trávení volného času, nejsou souvislosti nijak překvapivé: ve všech hlavních dimenzích se s vyšší aktivitou v dané oblasti snižuje objem zbytkového volného času. Až na jednu a tou je povytce pasivně trávený volný čas na počítači.

Graf 25: Intenzita trávení volného času ve 4 hlavních sférách podle výchovného stylu rodičů Permisivně (volný)



Poznámka: --- průměr / Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021

tači s digitálními médii (jistě nikoliv náhodou zde nalezneme vyšší podíl těch, kdo udávají, že ve volném čase nic nedělají a jen tak odpovídají). Viděno z druhé strany: děti, které chodí za kulturou, věnují se čtení, a také chodí na bohoslužby, chodí za zábavou, sportem a za kamarády mimo prostředí domova nebo se věnují sportu, koníčkům či navštěvují kroužky a oddíly, nemají neurčeného, nevyplněného volného času nazbyt.

Struktura volnočasových aktivit dětí staršího školního věku je sice poměrně komplexní, lze v ní nicméně nalézt základní osy: na jedné straně „aktivnost“ svázanou s orientací na kulturu, sportování, individuální záliby a organizované činnosti v prostředí kroužků, klubů a spolků a na straně druhé „pasivitu“ svázanou v dnešní době především s vysedáváním před obrazovkou počítače či mobilu a s ním spja-

tou konzumací obsahů digitálních médií, ale také s nicneděláním – lenošením v prostředí domova. Tato struktura volnočasových aktivit dětí kopíruje až neuvěřitelně podobnou vnitřní logiku homologie sociálního pole, jakou nacházíme ve světě dospělých.¹⁹⁶ Podstatné je, že základní čtyři identifikované sféry orientace volného času souvisí se společenským postavením rodiny (zjednodušeně indikovaného vzděláním rodičů a také sociálně-ekonomickým vyloučením). Navíc kromě tohoto vlivu vzdělání jsou podmíněny také výchovnými přístupy rodičů. Obě tyto skutečnosti potvrzují známou skutečnost, že volnočasová orientace se utváří především v prostředí rodiny. Máme-li proto „aktivizovat“ děti trávící volný čas „pasivně“, znamená to dvě věci: začít co nejdříve v co nejranějším věku a co nejvíce při tom zapojovat rodiče.

¹⁹⁶ Srov. CHORVÁT, Ivan.; ŠAFR, Jiří. Volnočasové aktivity v Slovenskej a Českej republike: sú faktory, ktoré ich ovplyvňujú, národne špecifické? In *Sociológia – Slovak Sociological Review*, 2021, 53(2):147–179.

5 PŘEDSTAVY DĚTÍ O VOLNÉM ČASE A JEHO PROŽÍVÁNÍ

Věra Patočková

V následující kapitole se zaměříme na otázky, které se týkají prožívání volného času, z nichž některé souvisejí i s volnočasovou kompetencí. Zaměříme se nejprve na to, s čím si děti volný čas spojují, čemu ve volném čase dávají přednost a co je baví. Poté se podíváme, kolik volného času podle svého názoru mají a jak jsou s jeho trávením spokojeny. Velký vliv na to, co ve svém volném čase děti dělají, mají jejich rodiče a kamarádi. Podíváme se tedy na to, jak hodnotí jejich vliv a také vliv některých dalších osob samy děti, a jak často s rodinou a kamarády tráví svůj volný čas. V závěru kapitoly se budeme věnovat pěti dimenzím volnočasové motivace a podíváme se na to, zda a jak ovlivňují zapojení dětí do jednotlivých oblastí trávení volného času, které byly podrobněji představeny v předchozí kapitole. Podíváme se také, zda existuje souvislost mezi jednotlivými dimenzemi volnočasové motivace a výchovnými styly a rovněž spokojeností s volným časem. Nakonec budou zmíněny souvislosti mezi jednotlivými dimenzemi volnočasové motivace a úrovní volnočasového prožívání, které v sobě odráží některé složky volnočasové kompetence.

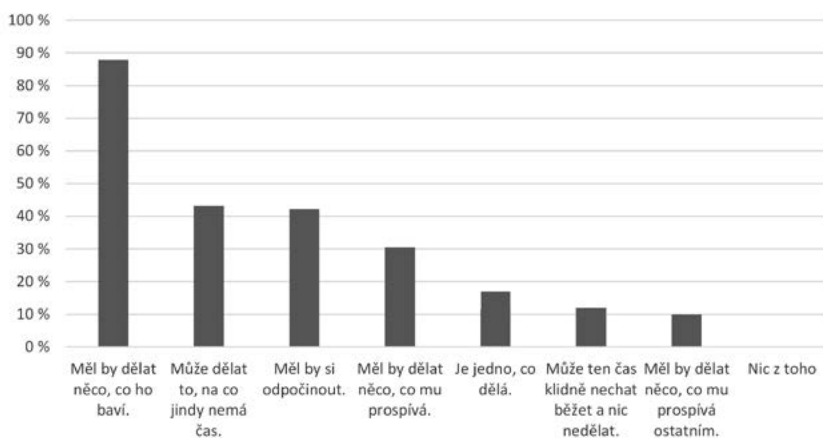
5.1 S ČÍM SI DĚTI VOLNÝ ČAS SPOJUJÍ, JAKÉ MAJÍ PREFERENCE A CO JE BAVÍ

Jaké mají vlastně děti představy o volném čase? S čím si volný čas spojují? Podívejme se nejprve na to, co by podle dětí sledované věkové

skupiny měl člověk dělat, když má volno.¹⁹⁷ Dětem jsme předložili na výběr 7 možností (viz graf 26), ze kterých mohly vybrat nejvýše tři. Volný čas si spojují zejména s tím, že v něm mohou dělat něco, co je samotné baví. Tuto možnost zvolilo téměř devět dětí z deseti. S výrazným odstupem dále volily dvě další možnosti „dělat to, na co není jindy čas“ a „odpočinout si“, přičemž každou z nich volilo více než 40 % dětí. Možnost dělat ve volném čase něco, co může mít pro člověka pozitivní dopad, tedy dělat něco, co bude pro něj osobně prospěšné, zvolilo 30 % dětí. Na to, že jim není většinou jedno, co ve volném čase dělají, poukazuje skutečnost, že výrok „je jedno, co (člověk) dělá“ vybralo pouze 17 % dětí a ještě menší počet (12 %) se přiklonil k variantě „nechat čas jen tak plynout a nic nedělat“. Děti si volný čas spojují hlavně se sebou samými; jen 10 % zvolilo možnost dělat ve svém volném čase něco, co je prospěšné pro ostatní.

Ve volném čase se tedy děti chtějí hlavně věnovat činnostem, které je baví, důležité místo pro ně má ale i odpočinek. V podstatně menší míře si pak spojují náplň volného času s činnostmi přinášejícími nějaký příznivý dopad ať již pro ně samotné nebo i pro ostatní lidi.

Graf 26: Co by měl člověk dělat, když má volno – výběr 3 možností, údaje v %

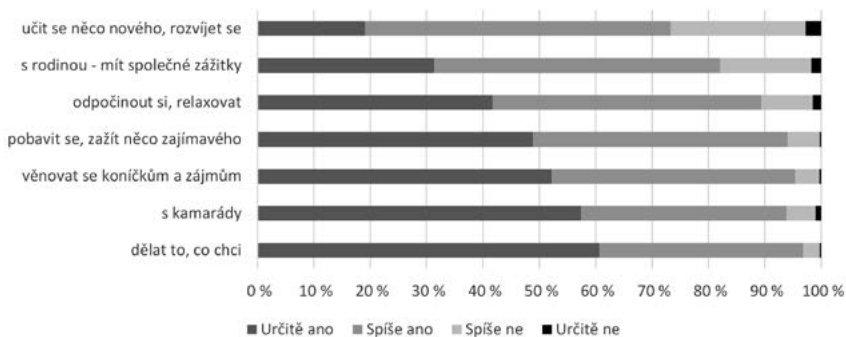


Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1107

¹⁹⁷ Co by měl podle Tebe člověk dělat, když má volno a nejsou žádná omezení kvůli koronaviru? Můžeš vybrat až 3 možnosti.

Děti jsme se také zeptali, jak moc dávají ve svém volném čase přednost vybraným věcem. V tomto případě jsme jim předložili seznam možností tradičně spojovaných s volným časem, jako je svobodná volba činnosti, odpočinek, zábava, koníčky, vlastní rozvoj, ale také aktivity s rodinou a s kamarády, které jsou časté pro naši cílovou skupinu. Děti se pak měly ke každé z nich na 4 stupňové škále vyjádřit, zda konkrétní aktivitě dávají přednost nebo ne.

Graf 27: Čemu dáváš přednost ve volném čase, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1107

Obecně lze říci, že děti nacházejí ve svém volném čase místo pro všechny uvedené položky, nicméně jim přiřkládají různou důležitost. Nejvíce ve svém volném čase dávají přednost tomu, aby si mohly dělat to, co samy chtějí. Souhlas s tím vyjádřilo 97 % dětí, přičemž významně převažovala odpověď „určitě ano“, kterou zvolilo celkem 61 %, a jen 3 % dětí nesouhlasilo. S ohledem na volnočasovou kompetenci to tedy znamená, že pro děti je velmi důležité, aby mohly aktivně rozhodovat o svém vlastním volnočasovém chování.

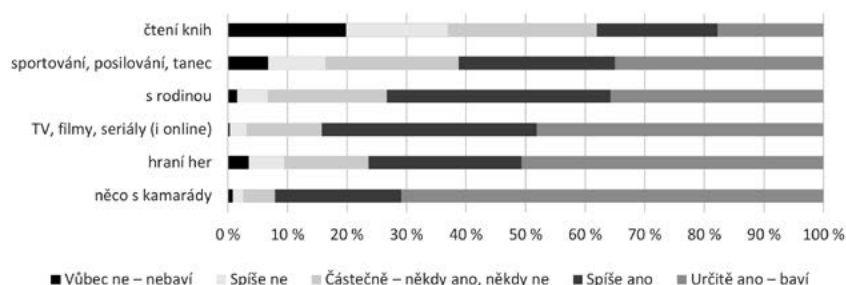
Děti nejčastěji volily souhlas „určitě ano“ také u možnosti trávení volného času s kamarády, věnování se svým koníčkům a zájmům nebo u možnosti se pobavit a zažít něco zajímavého. Celkově si s těmito činnostmi spojuje volný čas opět více než 90 % dotázaných dětí.

Odpověď „spíše ano“ volily nejčastěji u možností odpočinout si, relaxovat, trávit volný čas s rodinou a učit se něco nového, rozvíjet se.

I s těmito možnostmi však celkově vyslovilo souhlas nejméně 73 %. Zatímco však trávení času s kamarády nepreferuje pouze 6 % dětí, v případě trávení času s rodinou je to 18 %. Asi čtvrtina dětí nevyhledává možnost učit se ve volném čase něco nového nebo se rozvíjet.

Zaměřili jsme se také na to, jak děti *baví* některé vybrané činnosti, které mohou ve svém volném čase dělat a které zároveň představují různé typy volnočasových aktivit. Konkrétně se jednalo o čtení knih; společné aktivity s kamarády; sportování, cvičení, posilování, tanec; sledování televize, videa, filmů, seriálů i online (na internetu); hraní her na PC, telefonu nebo tabletu; společné aktivity v rámci rodiny. Výsledky jsou uvedeny v grafu 28.

Graf 28: Jak tě baví vybrané aktivity, údaje v %



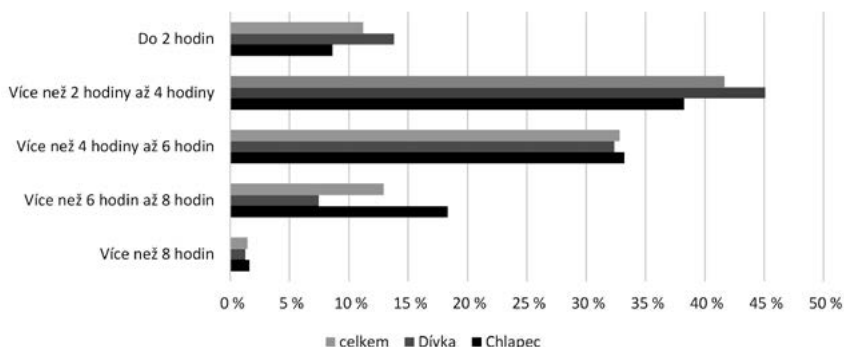
Zdroj: *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1107*

Z nich je patrné, že z nabídnutých činností děti nejvíce baví, když mohou dělat něco s kamarády. 71 % vyslovilo silný souhlas, dalších 21 % uvedlo, že je aktivita spíše baví. Velmi oblíbené je také sledování filmů, seriálů a videí, ať již v televizi nebo na počítači, které baví 84 %, a také hraní počítačových her, které baví 76 % dětí a jen asi 10 % nebaví. Necelé tři čtvrtiny dětí také uvedly, že je baví aktivity v rámci rodiny, a naopak 6 % se vyjádřilo, že je tato aktivita nebaví. Sportování, posilování nebo tanec baví 61 % dětí a 16 % dětí nebaví. Čtení knih má mezi dětmi zhruba stejně vyznavačů jako odpůrců, baví 38 % dětí, nebaví 37 % a další téměř čtvrtinu někdy baví a někdy ne.

5.2 KOLIK VOLNÉHO ČASU DĚTI MAJÍ A JAK JSOU S NÍM SPOKOJENY

Kolik volného času vlastně děti podle svého názoru mají? Děti nejčastěji odhadovaly, že mají ve všední den, kdy chodí do školy, 2–4 hodiny volného času¹⁹⁸. Toto množství volného času zmínilo 40 % dotázaných dětí. Další třetina dětí má v běžný všední den 4 až 6 hodin volného času. Chlapci deklarují více volného času než dívky. 6 až 8 hodin volného času uvedlo 18 % chlapců, ale pouze 8 procent dívek. Zdá se, že mnohem více volného času mají také děti v rodinách s neúplným nebo základním vzděláním a děti ze sociálně znevýhodněných rodin; 6 až 8 hodin volného času uvádí 33 %, resp. 57 % dětí z těchto skupin. Podrobnější zjištění o množství odhadovaného volného času ve vztahu k jednotlivým sférám trávení volného času byla již představena v závěru předchozí kapitoly. Jedním z dílčích vysvětlení, proč dívky mají méně času, může být také skutečnost, že tráví více času přípravou do školy, přičemž existuje slabá negativní souvislost mezi množstvím volného času a dobou strávenou nad úkoly (korelace $-0,22$).

Graf 29: Kolik máš volného času ve všední den, údaje v %

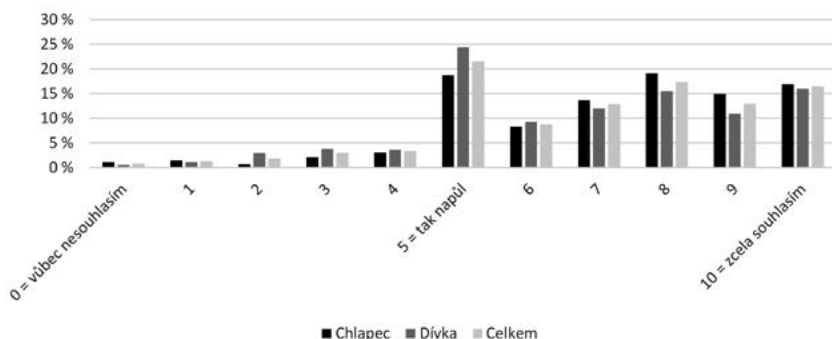


Zdroj: *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*

¹⁹⁸ Děti byly instruovány, aby počítaly čas mimo spánek, vyučování a mimo přípravu do školy a další povinnosti.

A jak jsou děti s *množstvím času*, který mají pro sebe, spokojené? Požádali jsme je, aby v tomto případě vyjadřovaly míru souhlasu s výrokem „Mám dostatek času pro sebe.“ Svou odpověď volily na jedenáctibodové škále 0 (vůbec nesouhlasím) až 10 (zcela souhlasím).

Graf 30: Souhlas s výrokem „Mám dostatek času pro sebe“, údaje v %

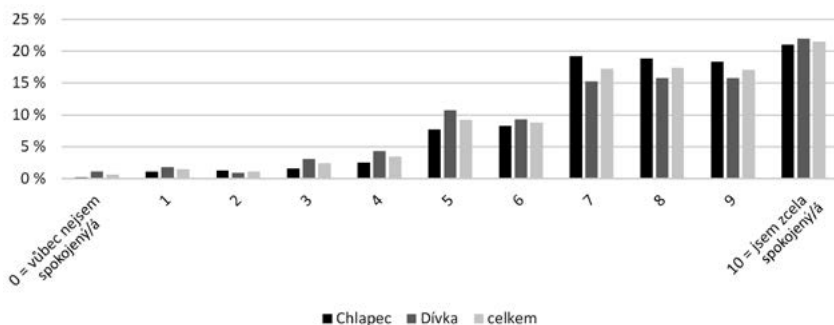


Zdroj: *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*, N=1107

Celkově průměrná hodnota souhlasu dosáhla pro dívky 6,8 a pro chlapce 7,2. Nejčastěji byly dotázané děti spokojeny „tak napůl“, tuto střední odpověď (5) volila přibližně pětina chlapců a čtvrtina dívek. Rozšíříme-li tento prostřední interval na hodnoty 4–6, pak skupinu „napůl“ spokojených tvoří přibližně třetina, 30 % chlapců a 37 % dívek. Chlapci byli s množstvím času, který mají pro sebe o něco spokojenější než dívky. Pokud budeme za míru souhlasu považovat hodnoty 7 až 10, můžeme říci, že spokojeno bylo 65 % chlapců a 54 % dívek. Naopak pokud budeme považovat hodnoty 0–3 za míru nesouhlasu, pak s množstvím volného času, který mají k dispozici, nebylo spokojeno 5 % chlapců a 8 % dívek.

Obdobným způsobem se děti vyjadřovaly také k tomu, jak jsou spokojeny s tím, jak tráví volný čas. Také tentokrát volily svou odpověď na jedenáctibodové škále 0 (vůbec nejsem spokojený/á) až 10 (jsem zcela spokojený/á).

Graf 31: Spokojenost s trávením volného času, údaje v %



Zdroj: *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*, N=1107

Obecně lze říci, že děti samy jsou s tím, *jak tráví* svůj volný čas, spokojeny, přičemž pětina je zcela spokojena. Průměrná hodnota na škále 0 až 10, byla pro dívky 7,3 a pro chlapce 7,7. Pokud budeme považovat hodnoty 7–10 za míru spokojenosti, pak lze za spokojené s trávením volného času označit tři čtvrtiny dotázaných dětí. Nespokojeno (hodnoty 0–4) bylo jen 6 % dětí.

Spokojenost s tím, jak dítě tráví volný čas, pozitivně koreluje s tím, jak je spokojeno se svým životem (korelace 0,65) i s tím, jak je spokojeno s množstvím času, který má pro sebe (korelace 0,46) a také s pocitem štěstí¹⁹⁹ (0,56). To, že je pro rodiče důležité, jak jejich dítě tráví svůj volný čas, nepřímo dokumentuje skutečnost, že pozitivně koreluje také spokojenost rodičů s vlastním životem s jejich spokojeností jako rodičů s tím, jak dítě tráví volný čas (korelace 0,60).²⁰⁰

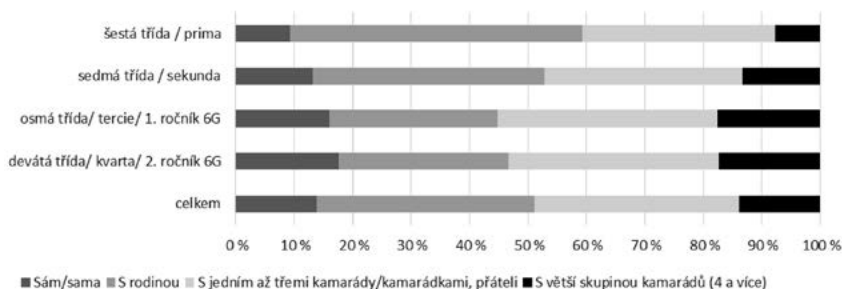
¹⁹⁹ Jednalo se o odpověď na otázku: Prosím uveď, do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky: C. Cítím se šťastný/á.

²⁰⁰ Jedná se o položky v rámci otázky Jak jste spokojen(a) s následujícími věcmi?: A. Celkově se svým životem a C. S tím, jak tráví Vaše dítě svůj volný čas.

5.3 VLIV RODIČŮ A KAMARÁDŮ NA TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU DĚTÍ

V předchozích kapitolách byl zmíněn význam rodiny pro zapojení dítěte do různých aktivit a pozornost byla věnována také kamarádům. Viděli jsme, že to byli rodiče i kamarádi, kdo dítě přivedli k některým činnostem, kterým se věnuje ve svém volném čase. V této části se zaměříme na to, jak samy děti hodnotí vliv rodičů, kamarádů a dalších osob např. sourozenců, nebo také influencerů na to, jak tráví volný čas. Nejprve se však podíváme na to, jak často děti tráví volný čas s rodinou a svými kamarády.

Graf 32: S kým tráví děti většinu svého volného času, když nejsou žádná omezení, údaje v %

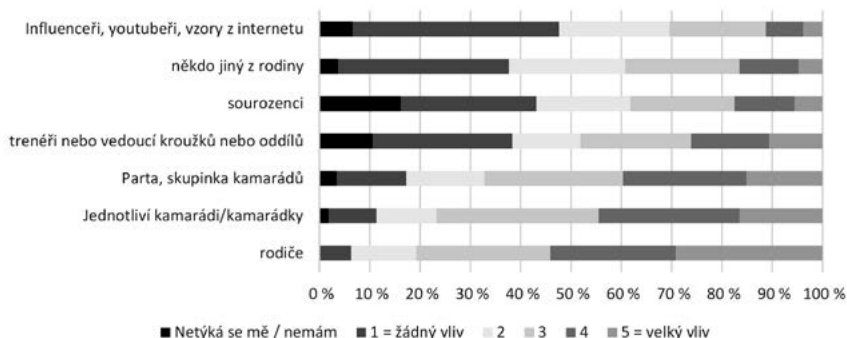


Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1100

Děti nejčastěji tráví volný čas s rodinou nebo jedním až třemi kamarády. Mezi žáky šestých tříd a prim trávila volný čas s rodinou polovina dětí, v případě žáků devátých tříd a ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií to byla méně než třetina. Množství času stráveného s jedním až třemi kamarády nebo kamarádkami se s věkem příliš nemění. S rostoucím věkem děti začínají více trávit svůj volný čas v partě či větší skupině kamarádů nebo dítě tráví volný čas samo, přesto i žáci devátých tříd a jejich vrstevníci z víceletých gymnázií stále tráví volný nejčastěji s úzkým kruhem jednoho až tří přátel nebo rodinou. Z tohoto modelu se vymykají děti ze sociálně

znevýhodněných rodin, mezi nimiž nadpoloviční většina tráví svůj volný čas v širší partě kamarádů (59 %), a děti z rodin s nejméně základním vzděláním (31 %).

Graf 33: Kdo má obvykle vliv na to, co děláš ve volném čase, údaje v %



Zdroj: Volný čas dětí a jeho prožívání 2021, N=1107

Podle výpovědí dětí samotných mají také jejich rodiče a nejbližší kamarádi největší vliv na to, co dělají ve volném čase. S rostoucím věkem dítěte však klesá role rodičů nejen jako nejčastějšího volnočasového partnera, ale slabne také jejich vliv na to, co dítě ve volném čase dělá, byť zůstává pořád významný. Pro srovnání můžeme uvést, že hodnotu 5 představující největší vliv, volilo 37 % těch, kdo navštěvují šesté třídy nebo primy, mezi žáky devátých tříd a ekvivalentních ročníků víceletých gymnázií jich však bylo již jen 21 %. A zatímco vlivu rodičů slabne s rostoucím věkem dětí také vliv dalších členů rodiny i dalších dospělých, působení kamarádů, ať již těch několika nejbližších, tak širšího kruhu party, se s věkem příliš nemění.

Jak bylo zmíněno v úvodní kapitole, volnočasová kompetence mimo jiné znamená schopnost samostatně a smysluplně plánovat volný čas. Přírodným prostředím, kde si dítě může volnočasovou kompetenci osvojovat, je rodina. Děti se v rámci rodiny mohou učit vnímat a chápat také širší souvislosti, které ovlivňují rozhodování o tom, co budu ve svém volném čase dělat. Dobrým příkladem je využití volna

o prázdninách. Proto jsme se děti také zeptali, do jaké míry mají podle vlastního subjektivního hodnocení možnost podílet se na rozhodování o tom, jak stráví prázdniny (možnosti odpovědí zde byly: vůbec – trochu – hodně). Podle jejich výpovědí se na tomto rozhodnutí nemohlo vůbec podílet pouze 6 % z nich, 55 % uvedlo, že trochu a 39 % hodně. Ti nejstarší se na rozhodování mohou podílet o něco více, než ti nejmladší, a určité odlišnosti nalézáme také podle vzdělání rodiny – o něco méně pak o způsobu trávení prázdnin spolurozhodují děti z rodin s nejnižší základním vzděláním.

5.4 MOTIVACE

Důležitou roli při zapojení dětí do konkrétních aktivit hraje jejich motivace. Proč děti ve svém volném čase určité věci dělají a jiné ne? Pro zjištění motivací, tedy zodpovězení otázky, proč děti staršího školního věku tráví určitým způsobem volný čas, jsme adaptovali do českého prostředí nástroj *Development of the Free Time Motivation Scale for Adolescents (FTMS-A)*,²⁰¹ vyvinutý Cheryl K. Baldwinovou and Lindou L. Caldwellovou, který vychází z Ryanovy a Deciho teorie sebedeterminace. Tento nástroj byl vyvinut pro obdobně starou skupinu adolescentů (12 až 15 let) ve Spojených státech amerických a byl poprvé použit v roce 2000. Později byl využit také v rámci projektu v Jihoafrické republice²⁰² a jeho vybrané dimenze byly i jedním z nástrojů ve studii, již se účastnily děti z obou výše uvedených států.²⁰³ Jeho výhodou je, že se nezaměřuje na motivaci ke konkrétní jednotlivé volnočasové

²⁰¹ BALDWIN, Cheryl K.; CALDWELL, Linda L. Development of the Free Time Motivation Scale for Adolescents, *Journal of Leisure Research*, 35(2), 129–151. Počet položek jsme oproti původní baterii redukovali na 16.

²⁰² CALDWELL, Linda L.; PATRICK Megan E.; SMITH, Edward A.; PALEN Lori-Ann; WEGNER Lisa. Influencing Adolescent Leisure Motivation: Intervention Effects of Health Wise South Africa, *Journal of Leisure Research*, 42(2), 203–220.

²⁰³ XIE, Hui“Jimmy”; CALDWELL, Linda, L.; GRAHAM, John W.; WEYBRIGHT, Elizabeth H.; Wegner, Lisa; SMITH Edward A. Perceived Parental Control, Restructuring Ability, and Leisure Motivation: A Cross-Cultural Comparison, *Leisure Sciences*, 39(4), 319–335.

činnosti, ale měří motivaci na obecné úrovni, přičemž rozlišuje pět základních dimenzí rozmístěných na sebedeterminačním kontinuu regulace: amotivaci, externí, introjektovanou, identifikovanou a vnitřní.²⁰⁴ V případě externí, introjektované a identifikované motivace se jedná o různé stupně motivace vnější, přičemž posledně jmenovaná v sobě obsahuje také určité prvky vnitřní motivace. Vnitřní motivaci lze charakterizovat jako tendenci vykonávat určitou činnost pro ni samotnou, pro potěšení a uspokojení z této aktivity. Na druhé straně kontinua se nachází amotivace, kterou lze popsat jako nezáměrné a neregulované chování, kdy člověk postrádá dostatek motivace pro danou činnost. Externí motivace je řízena vnějšími faktory s cílem buď získat odměnu, nebo se vyhnout trestu. Introjektovaná motivace se řídí potřebou začlenit se nebo si získat oblibu, důraz je kladen na to, co by si ostatní mohli myslet. Identifikovaná motivace má určité prvky motivace vnitřní a účast na aktivitě je motivována tím, že samotnou aktivitu považují pro sebe za cennou.²⁰⁵ Jednotlivci mají přitom různé typy motivace současně.

U každého dotázaného dítěte jsme stanovili hodnotu skóru na každé z výše uvedených dimenzí motivace. Podívejme se nyní, jak tyto jednotlivé aspekty motivace souvisejí s některými výše sledovanými otázkami. Konkrétně se zaměříme na účast ve čtyřech obecných oblastech volnočasové participace a výchovné styly rodičů, které byly představeny v předchozí kapitole, a také na spokojenost s trávením volného času. V závěru se také podíváme na souvislost jednotlivých dimenzí motivace s indikátorem volnočasového prožívání.

V případě amotivace nalézáme slabou souvislost s pasivně tráveným volným časem (korelace 0,22). Znamená to, že děti, u kterých je vyšší úroveň amotivace, o něco častěji tráví svůj volný čas pasivně, například u počítače, hraním her či nicneděláním. Naopak slabá negativní souvislost se objevuje u ostatních činnostech. Ti, u nichž je

²⁰⁴ Součástí sebedeterminačního kontinua je ještě integrovaná regulace, tu však autorky vzhledem k vývojové fázi cílové skupiny doporučují vynechat.

²⁰⁵ Srov. BALDWIN, Cheryl K., CALDWELL, Linda L.

úroveň amotivace vyšší, tedy například méně často vyřezávají někde ven s kamarády (-0,17). Pasivně trávený volný čas má slabý pozitivní vztah i s externí motivací. Introjetovaná motivace, která souvisí s potřebou začlenit se nebo udělat dojem, slabě koreluje se zábavou mimo domov s kamarády (0,16). U identifikované motivace, která obsahuje elementy motivace vnitřní a která souvisí s tím, že jednotlivec považuje činnost pro sebe za důležitou, se slabá korelace objevuje u všech čtyř oblastí. Pozitivně souvisí se zapojením do kulturních aktivit (0,11), zábavou mimo domov (0,15) i s účastí na organizovaných volnočasových aktivitách (0,13). Naproti tomu negativní korelace, byť velmi slabou, zde najdeme s pasivním trávením volného času. Rovněž platí, že děti s vyšší vnitřní motivací mají tendenci vyhledávat zábavu mimo domov (0,15).

Významné souvislosti lze také nalézt s *výchovnými styly rodičů*. Zatímco u výchovy opřené o autoritu nalézáme kladnou souvislost s identifikovanou (0,27) a vnitřní motivací (0,22) a naopak negativní s amotivací (-0,192) a motivací externí (-0,102), u permisivního/volného výchovného stylu je tomu přesně naopak. Zde jsou negativní korelace s identifikovanou (-0,23) a vnitřní motivací (-0,23) a slabé pozitivní s amotivací (0,17) a externí motivací (0,18). V případě autoritářského výchovného stylu existuje slabý pozitivní vztah s externí motivací (0,15), introjektovanou motivací (0,15), a identifikovanou motivací (0,16). Pro doplnění ještě zmiňme slabou pozitivní souvislost vnitřní motivace a naopak negativní souvislost u externí motivace s možností dítěte podílet se na rozhodování o tom, jak bude trávit prázdniny. Potvrzuje to zásadní roli rodiny při volnočasové socializaci včetně rozvoje volnočasové kompetence.

Také *spokojenost s trávením volného času* se liší podle úrovně motivace v jednotlivých dimenzích. Zatímco amotivace a externí motivace, která je typická pro aktivity, které člověk dělá, aniž o ně má zájem a nikoli z vlastního přesvědčení, ale aby získal odměnu nebo se vyhnul trestu, souvisí se spokojeností s trávením volného času negativně (-0,22 a -0,16), v případě identifikované motivace a zejména vnitřní motivace nacházíme se spokojeností s trávením volného času pozitivní vztah (0,288 a 0,336). Ukazuje se tak, že pokud děti ve

svém volném čase dělají něco, čeho si samy cení nebo co pokládají za důležité, přispívá to k jejich spokojenosti s trávením volného času.

Na závěr je třeba ještě zmínit souvislost mezi jednotlivými dimenzemi *volnočasové motivace* a úrovní *volnočasového prožívání*,²⁰⁶ které v sobě odráží některé složky volnočasové kompetence. S nízkou úrovní *volnočasového prožívání* se pojí zejména nuda, děti nevědí, co mají dělat, nebo se jim nelíbí to, co ve svém volném čase dělají. Z obavy před neúspěchem se raději nepouštějí do nových věcí nebo se nechají snadno odradit, když se jim něco nedaří, a také si neumějí svůj čas dobře plánovat. Se stoupající úrovní volnočasového prožívání tyto aspekty oslabují nebo zcela mizí.

Mezi jednotlivými dimenzemi volnočasové motivace a volnočasovým prožíváním nacházíme silný negativní vztah zejména pokud jde o amotivaci (-0,38) a vnější motivaci (-0,38) a slabý negativní vztah u introjektované motivace (-0,12). Naopak silný pozitivní vztah je mezi volnočasovým prožíváním a identifikovanou motivací (0,30) a vnitřní motivací (0,30). Celkově tak tyto výsledky poukazují na význam rozvíjení osobnosti dítěte při osvojování si volnočasové kompetence.

Volný čas hraje v životě dnešních dětí významnou roli, dokumentuje to úzká souvislost mezi spokojeností s jeho trávením a celkovou

²⁰⁶ Jedná se o souhrnný indikátor, u něž jsme se inspirovali koncepty a nástroji měření především *leisure experience scale* (CALDWELL, Linda L.; SMITH, Edward A.; WEISSINGER, Ellen. Development of a Leisure Experience Battery for Adolescents: Parsimony, Stability, and Validity, *Journal of Leisure Research*, 24(4), 361–376) a také nudy (*boredom*) (WEYBRIGHT Elizabeth H.; CALDWELL, Linda L.; RAM, Nilam; SMITH, Edward A.; WEGNER, Lisa. Boredom Prone or Nothing to Do? Distinguishing Between State and Trait Leisure Boredom and Its Association with Substance Use in South African Adolescents, *Leisure Sciences*, 37(4), 311–331), které jsme doplnili o některé vlastní výroky. Vybrané výroky byly uvozeny těmito obecnými otázkami: „Jak to máš ve svém volném čase? Jak pro Tebe obecně platí?“ a „Jaký/á jsi? Jak moc o Tobě platí následující věci?“. Konkrétně se jednalo o souhlas s výroky: Ve volném čase se obvykle často nudím; Ve volném čase dělám obvykle spoustu aktivit, i když o ně nemám zájem nebo mě nebaví; Většinou se mi nelíbí to, co ve svém volném čase dělám, ale nevím, co jiného dělat; Raději se nepouštím do věcí, které by se mi nemusely podařit; Pokud mi něco nejde hned, většinou mě to odradí a vzdám to; Čas bych chtěl(a) využívat lépe, ale neumím si ho dobře naplánovat. (Děti se vyjadřovaly k těmto výroky s pomocí 5 bodové škály: 1-platí úplně až 5- vůbec neplatí; Cronbachovo alfa škály je 0,72).

spokojeností s vlastním životem. Děti kladou důraz na to, aby mohly ve volném čase dělat to, co samy chtějí. Tuto volbu však ovlivňuje celá řada faktorů, včetně osobnostních charakteristik a schopností dítěte a sociálního prostředí, ve kterém dítě žije. Naše výsledky potvrzují významný vliv rodiny na trávení a prožívání volného času dětí, přičemž důležité je nejen socioekonomické postavení rodiny, ale také uplatňované výchovné styly rodičů. Rodina hraje zásadní roli při volnočasové socializaci, včetně vlivu na utváření motivací a rozvoj volnočasové kompetence. Pokud se však dítěti nedostává dostatečné podpory ze strany rodiny, mohou k osvojení volnočasové kompetence významně přispět pedagogové a zejména pedagogové volného času, kteří si budou jednak vědomi důležitosti výchovy k volnému času a také nabídnou dětem vhodné programy. Tyto programy by se přitom neměly zaměřovat pouze na rozšíření možného spektra volnočasových aktivit, ale hlavně na rozvoj osobnosti dětí, např. jejich schopnosti rozhodování a nakládání s časem, samostatnosti, odpovědnosti a dalších, které jednak posílí jejich volnočasovou kompetenci, ale budou se jim hodit i v běžném životě.

6 **SITUACE DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU JAKO VÝZVA PRO PEDAGOGIKU VOLNÉHO ČASU**

**Anna Dudová
Richard Macků**

Předchozí kapitoly (kap. 2–5) odrážejí tříleté úsilí obou řešitelských týmů (Teologická fakulta JU, Sociologický ústav AV ČR) o vědecky podložený vhled do situace dětí staršího školního věku. Tato kapitola je pokusem o pedagogickou interpretaci vybraných výsledků předchozích kapitol, proto v ní opakujeme některá data, která jsou obsažena už v kapitolách 3–5, bez toho, že bychom na konkrétní výsledky odkazovali. Některá data vycházejí také přímo z datových souborů. Tato data budou částečně zpřístupněna v monitorovací zprávě, která vyjde elektronicky souběžně s touto publikací.

6.1 **VOLNÝ ČAS A VOLNOČASOVÉ PRIORITY STARŠÍCH DĚTÍ**

Děti staršího školního věku se potýkají s problémy, které přímo souvisí s vývojovým stádiem, které prožívají. Tyto výzvy a úkoly jsme popsali v kap. 2.1. Nicméně, považujeme za vhodné při výchovném působení zohlednit aktuální trendy, které se na globální úrovni popisují pomocí tzv. „generací“. O teorii generací jsme pojednali v kap. 2.2. Cílová skupina našeho výzkumu, tedy děti narozené v rozmezí 2005–2010, patří podle této teorie k poslední věkové skupině, kterou můžeme zařadit do Generace Z, označované někdy „zoomer“, jindy –

trochu pejorativně – „snowflakes“.²⁰⁷ V této podkapitole se chceme věnovat volnému času a volnočasovým prioritám těchto dětí.

6.1.1 PŘEDSTAVY A PŘÁNÍ TÝKAJÍCÍ SE VOLNÉHO ČASU

Volný čas, jako disponibilní čas, který trávíme podle našich potřeb, přání a tužeb, by měl být součástí každého lidského života. Je přirozené, že představy o tomto čase se s věkem mění, a tím samozřejmě i jeho rozsah a způsob prožívání. Z dat našeho výzkumu vyplývá, že nejčastěji si děti pod pojmem „volný čas“ představují „čas, kdy mohu dělat to, co mě baví“. Tuto představu má devět dětí z deseti. Naproti tomu vnímání volného času jako „času k odpočinku“ nebylo mezi našimi respondenty tak silně zastoupeno. Nicméně 40 % dotazovaných dětí označilo volný čas jako čas, kdy dělám to, co mě baví, a současně také jako čas k odpočinku. Možnost dělat ve svém volném čase něco, co pro mě má *pozitivní dopad a prospívá mi*, si vybralo 30 procent dětí. Tento náhled pozitivního dopadu roste dle vzdělání rodičů (minimálně středoškolské vzdělání s maturitou).

Ze získaných dat usuzujeme, že dětem není jedno, jak tráví svůj volný čas. Děti staršího školního věku chtějí rozhodovat o svém volném čase a volit v něm ty činnosti, které je baví. Dle psychoterapeutky Violet Oaklanderové mají dospělí dávat dětem možnost, aby se podle reálných konkrétních možností samy rozhodovaly. Toto rozhodování je pro jejich osobnostní rozvoj velmi významné, protože se tím připravují na složitější rozhodovací postupy.²⁰⁸ Z praxe pedagogů volného času víme, že je možné rozvíjet schopnost dětí samostatně

²⁰⁷ Pojmenování je současně charakteristikou – každá sněhová vločka je jedinečnou, ale také velmi náchylnou ke zničení. Pro mladé lidi, patřící ke skupině „snowflakes“, je příznačná výjimečnost a individualita, ale také stále ohrožení a nedostatečná rezistence vůči svému okolí. Srov. KARTOUS, Bohumil. *No future: vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?*. Praha: 65. pole, 2019, s. 153.

²⁰⁸ Srov. OAKLANDER, Violet. *Ukrytý poklad*. Dětské nitro z pohledu gestalt terapie. Praha: Portál 2022, s. 70.

se rozhodovat. Pokud jde o jednoduché rozhodnutí, jako třeba při výběru nabídek činnosti ve školní družině, je možné přitom dítě učit, aby participovalo na činnostech, které si samo vybralo, třeba tím, že se nějak podílí na přípravě činnosti, například přinesením pomůcek. Dítě se tím učí nést odpovědnost za činnost, pro kterou se rozhodlo.

Pouze 12 % respondentů se přiklonilo k představě „nechat čas plynout jen tak a nic nedělat“. 10 % chce ve svém čase dělat něco pro druhé. Poměrně malé procento tohoto altruistického postoje odráží většinovou orientaci dětí na sebe samé. Přesto je možné využít k výchově k prosociálnímu chování každodenní situace ve škole či ve volnočasovém zařízení, při nichž se dítě může vcítit do situace svého vrstevníka.

Významná část dětí má představu o volném čase jako o čase stráveném s kamarády, podobně i relaxace patří k činnostem, které děti spojují s volným časem. Naopak pojmy jako *učení* nebo *výkon* si děti většinou s volným časem nespojují. To ovšem nebrání v tom, aby se děti v rámci volného času učily něčemu novému anebo se nějak rozvíjely. Většina dětí (73 %) souhlasí s představou, že jejich volný čas by měl sloužit také k *rozvíjení jejich schopností a naučení se něčemu novému*.²⁰⁹ Z toho vyplývá, že děti mají potenciál rozvíjet svoje schopnosti také ve volném čase, ale realizace tohoto potenciálu závisí na vnější i vnitřní motivaci.

Vedle *představ o volném čase* je vypovídajícím údajem našeho výzkumu také údaj o *oblíbenosti* volnočasových aktivit. Celkově je nejvíce oblíbený „volný čas s kamarády“ (70 % – ano, 21 % – spíše ano). Mezi činnostmi, které děti baví, patří sledování filmů, seriálů a videí (84 %) na počítači, tabletu nebo „chytrém telefonu“. Následuje hraní počítačových her (76 %). Počítačové hry jsou oblíbenější mezi chlapci. Ukázalo se, že čím je dítě starší, tím více času stráví na počítači nebo na internetu.²¹⁰ Na dalším místě v oblíbenosti je „strávit čas s rodinou“ (73 %), což platí spíše pro mladší z nich.

²⁰⁹ V této otázce se pouze 3% vyjádřila „vůbec ne“ a čtvrtina „spíše ne“.

²¹⁰ Celkově děti v současné době jsou většinou online, a to prostřednictvím tzv. „chytrých telefonů“ (smartphone).

6.1.2 ROZSAH A OBSAH VOLNÉHO ČASU DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Pokud se zajímáme o rozsah volného času, převažují děti, které mají ve všední den 2–4 hodiny volného času. V množství volného času znamenáváme rozdíl mezi chlapci a dívkami. Děvčata mají v průměru o necelou půlhodinu méně volného času. Je ovšem těžké tuto skutečnost interpretovat. Příčin může být více: větší objem času strávený učením, studiem, dojížděním – nebo i domácími pracemi. Je zajímavým jevem, že v rodinách se základním vzděláním rodičů a v rodinách neúplných, anebo v sociálně znevýhodněných rodinách je objem volného času dětí výrazně vyšší.

Souhrnně můžeme konstatovat, že pro každodenní trávení volného času dětí staršího školního věku je charakteristické, že děti tráví tento čas před monitorem, ať už jde o televizi, počítač, tablet nebo chytrý telefon. Převážně se tedy jedná o pasivní trávení na vlnách nových médií, k čemuž je nutné připojit se na internet. Dítě se ponoří do víru hraní her, sledování videí a chatování. Jeho činností je pak lajkování, hashtagování, hejtování, following a chatování. Takovým aktivitám věnuje dítě v průměru ve všední den 2,6 hodiny, o víkendu 4 hodiny. Rozdíly mezi dívkami a chlapci v tomto ohledu byly zanedbatelné. Rozdíly v množství času stráveného s médii souvisí spíše se vzděláním rodičů: děti rodičů, kteří nedosáhli maturity, tráví s médii více času, než děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Důvodem je, že děti vzdělanějších rodičů mají více strukturovaný volný čas, více užívají různých volnočasových nabídek a více času tráví společensko-kulturními aktivitami.

Mezi významné formy používání médií patří poslech hudby, přičemž polovina dětí udává, že poslouchá hudbu. Jedná se o nízkoprahovou činnost, často je poslech hudby pouze doprovodem jiných činností. Proto samotná informace o rozsahu času poslechu hudby nám neříká nic o kvalitě poslechu.

Čím více času dítě tráví s médii (televize, pc, mobil), tím méně má vyprofilovanou oblast zájmů. Z toho se dá vyvodit, že trávení času převážně s médii málo rozvíjí osobnost dítěte a zřídka motivuje k zájmovým činnostem. Samozřejmě se to netýká použití počítače nebo mobilu jako

komunikačního prostředku v rámci školního nebo mimoškolního vzdělávání. Podobně slouží k rozvoji dítěte činnost, která je vede ke kreativitě, jako např. tvorba webových stránek, psaní blogů atp.

Zatímco v minulém století patřilo mezi nejoblíbenější činnosti dětí „jít ven“ anebo si číst, mentalita dnešních dětí je zcela jiná. Čtení knih pro radost patří dnes mezi nejméně oblíbené činnosti zkoumané skupiny a současně je nejméně častou aktivitou. Třetina respondentů ve věku 11–15 let vůbec nečte, pokud nemusí. Skutečnost, že mladší děti (11 let) více čtou než starší (15 let), lze vysvětlit tím, že starší děti jsou více na internetu než děti mladší. Čtení je sice volnočasová aktivita dostupná pro všechny věkové kategorie, ale její využívání je přímo úměrné vzdělání rodičů. Předpokládáme, že rodič motivuje a vybízí, dává prostor, aby dítě četlo, a pokládá čtení za důležité pro rozvoj a vzdělání. Pokud ovšem pokládáme čtení za důležité, nemůžeme se při čtenářské výchově spoléhat pouze na rodiče. Přitom je možné aktivně využívat instituce knihoven. Knihovny jsou relativně často navštěvovaná zařízení. Podle našeho výzkumu asi pětinu dětí chodí do knihovny. Současně ale máme asi třetinu dětí, které v knihovně nikdy nebyly. Proto se nabízí otázka „snížení prahu“ knihoven. Mohla by se knihovna stát otevřeným klubem? Tato myšlenka by byla reálná za předpokladu vytvoření nových pracovních míst, na které by nastoupili pedagogové schopní pracovat metodami otevřené práce. Pokud i knihovny projdou svojí redefinicí, jak to hodlají udělat česká muzea, můžeme počítat možná i s tímto přínosem knihoven k rozvoji jednotlivců i místních komunit.

Pokud jde o ostatní kulturní aktivity, nutno konstatovat, že ve spektru volnočasových aktivit jsou zastoupeny pouze okrajově. Týká se to zejména návštěvy koncertů vážné hudby (mimo výuku), návštěvy divadla a účasti na bohoslužbách. Mezi běžnější kulturní aktivity patří pouze návštěva kina. Kino navštíví jednou za čtvrt roku 44 % dětí staršího školního věku. Obecně tedy lze tvrdit, že „chození za kulturou“ patří ze všech aktivit volného času k těm nejméně frekventovaným. Návštěvy kulturních zařízení a akcí jsou nejvíce závislé na vzdělání rodiny. Nejsilněji je tomu u návštěv muzeí, galerií, výstav a také divadla a opery, baletu či koncertu vážné hudby.

Z jednoho polského výzkumu můžeme vyčíst, že významným místem, kde dospívající prožívají svůj volný čas, jsou také *nákupní centra*. Tento výzkum ukázal, že 80 % dětí ve věku 15 let stráví minimálně jednu hodinu týdně v nákupním centru. Mezi těmito dětmi je větší počet dívek. Převažují děti ze sociálně znevýhodněných rodin anebo z rizikového prostředí (87 %).²¹¹

Vedle „života online“ patří mezi nejdůležitější formu trávení volného času *volný čas s kamarády*. Děti v našem výzkumu uváděly, že v době pandemie covid-19 jim nejvíce chyběli kamarádi, ale také učitelky a škola vůbec.

Trendem posledních dvou dekad je individuální trávení volného času v prostředí domova, což platí jak u dětí, tak u dospělých. Ze zmíněného polského výzkumu vychází, že více než čtvrtina mladých lidí upřednostňuje nicnedělání (spánek, odpočívání, lenošení) před aktivitou.²¹² Nejméně vyprofilované je sledování televize; napříč celou škálou dotazovaných dětí k této individuální činnosti patří také poslech hudby a vyhledávání informací do školy (na internetu). Ze skutečnosti, že děti mohou sledovat televizní nebo rozhlasové programy, filmy, koncerty a jinou produkci na osobních počítačích, tabletech anebo mobilech, vyplývá, že se konzumace mediálního obsahu dětí vymyká kontrolním mechanismům rodičů. Možnosti výběru volnočasových aktivit a samotné trávení volného času nejvíce souvisí se vzděláním rodiny, jejího sociálního kapitálu a věku dítěte; svoji roli hraje i místo bydliště.

6.1.3 HODNOCENÍ VOLNÉHO ČASU A HODNOTY SPOJENÉ S VOLNÝM ČASEM

Mezi otázkami našeho výzkumu byla také otázka spokojenosti s volným časem, tedy s jeho rozsahem a obsahem. S tvrzením „mám dostatek

²¹¹ Srov. CENTRUM BADANIA OPINII SPOLECZNEJ. *Młodzież 2016*. Prezentacja wybranych wyników badania. Online: https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/57_konferencja/Mlodziez_2016_prezentacja_Fundacji_CBOS.pdf

²¹² Srov. tamtéž

volného času“ se ztotožňovala asi polovina respondentů. S tvrzením „mám dostatek volného času“ chlapci souhlasili významně častěji než dívky. Tato disproporce by si zasloužila další analýzu životního stylu rodin z hlediska zastoupení genderových stereotypů. Pouze na základě zkušeností se můžeme domnívat, že příčiny této disproporce mohou spočívat ve větším rozsahu času, který dívky věnují přípravě do školy, domácím pracím, anebo i mimoškolní činnosti, kterou chápou spíše jako povinnost než jako zábavu (hudební škola, sportovní trénink).

Zatímco odpověď na otázku, zda děti mají dostatek volného času, nevyzněla zdaleka jednoznačně, většina dětí vyjádřila spokojenost s tím, *jak* tráví svůj volný čas. Můžeme ovšem identifikovat některé determinanty, které tuto spokojenost ovlivňují. Mezi ně patří dostupnost organizovaných volnočasových nabídek. V tomto ohledu se ukázalo, že děti z měst a obcí s rozšířenou působností byly spokojenější s nabídkou kroužků v místě bydliště než děti z venkova. Jinak rozdíl ve spokojenosti dětí z měst a z venkova nebyl výrazný.

Jedním z výrazných faktorů, který dětem brání ve svobodném rozhodnutí o volném čase je příliš jiných povinností, za největší překážku byla pokládána cena (22,5 %).

Pozitivní korelaci ovšem nacházíme mezi spokojeností s trávením volného času a spokojeností se životem vůbec. Dále to, jak děti tráví volný čas, pozitivně koreluje s trávením volného času rodičů: pokud je rodič spokojený se svým volným časem, je s ním spokojené i dítě.

Většina hodnot, které děti deklarují jako důležité, se neodráží explicitně v odpovědích na otázky, které jsou zaměřené na prožívání volného času. Zdá se tedy, že si děti v tomto věku dosud vědomě nepropojují otázku hodnot (co je pro mě důležité) s volnočasovými prioritami. Je to zřejmě proto, že většinu hodnotové orientace stále ještě přebírají od rodičů anebo z blízkého sociálního prostředí. To se týká především hodnoty vzdělání: *vzdělávat a rozvíjet se* je pro děti staršího školního věku důležitější, než třeba *dobře vypadat*. To úzce souvisí s ambicemi rodičů: zatímco pouze 6 % rodičů bude spokojených, když jejich dítě absolvuje základní vzdělání, 69 % rodičů si přeje, aby jejich dítě vystudovalo vysokou školu. Pro samotné děti je ale na nejvyšším stupni jejich žebříčku hodnot *nezávislost na druhých*. Teprve

na druhém místě je *vzdělávání a rozvoj*, na třetím místě bylo *přání mít hodně peněz*; altruistická hodnota *pomáhat starším lidem* se ocitla na pátém místě.

6.2 VLIV RODIČŮ NA VOLNÝ ČAS DĚTÍ

K základním tématům našeho projektu patřily otázky tohoto typu: Jak se rozhodují děti staršího školního věku? Kdo má vliv na jejich rozhodování, a tím i na jejich trávení volného času? Můžeme identifikovat nějaké limity, které dětem brání účastnit se těch volnočasových aktivit, kterých by se rády zúčastnily?

Existují tři druhy omezení účasti na volnočasových aktivitách: prvním z nich je intrapersonální omezení, což jsou individuální kvality, které ovlivňují utváření preferencí pro volný čas (například omezená schopnost rozhodování), druhým typem jsou omezení sociální, tedy vliv přátel a referenční skupiny, a nakonec strukturální omezení, která nastávají už předem, dříve než si jedinec může vytvořit vlastní kritéria pro svůj volný čas. Nejčastěji se za strukturální omezení považuje nedostatek financí anebo volného času. Důležitou determinantou je ovšem také věk, pohlaví nebo kultura.²¹³

Z tohoto hlediska můžeme považovat za strukturální omezení volnočasového rozhodování vzdělání rodičů – a vzdělání rodičů je zpravidla přímo úměrné sociálně ekonomickému a kulturnímu statusu rodiny.

Očekávali jsme, že u dětí zaznamenáme určitou nespokojenost s omezeními při samotném rozhodování o svém volném čase, dále i nespokojenost dětí s finančním nebo geografickým omezením při dostupnosti volnočasových aktivit. Předpokládalo se, že většinou děti ze sociálně slabšího prostředí se neúčastní organizovaných činností a jejich výběr činností ve volném čase je omezen dostupností jejich bydliště a finanční náročností. Tato omezení sice existují, ale mnohem

²¹³ KLEIBER, Douglas A.; WALKER, Gordon J.; MANNELL, Roger C. *A social psychology of leisure*. State College, PA: Venture Publishing, [2011], s. 179.

významnější je zázemí rodiny. Pokud rodič dítě podporuje a dítě vyvíjí vlastní iniciativu k činnostem a aktivitám ve volném čase, je možné změnit jeho návyky trávení volného času. Dítě z ohrožených rodin nemá podporu a dostatek příležitostí, takže není povzbuzované k návštěvování organizovaných volnočasových aktivit. Ideálním prostorem pro trávení volného času by se mohl stát školní klub anebo otevřený klub v střediscích volného času; v běžné praxi se více s touto skupinou setkáváme v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (NZDM). Nízkoprahová zařízení jsou koncipovaná jako zařízení sociálních služeb, tedy primárně pro mladé lidi se socializačními problémy. Dle našeho výzkumu dochází do nízkoprahových zařízení dvě třetiny chlapců a pouze jedna třetina dívek.

V chudých nebo dysfunkčních rodinách nezažívají děti dostatek podnětů k aktivnímu trávení volného času. Výsledky polské studie ukazují, že chudoba rodiny omezuje rozmanitost volnočasových aktivit pro děti. Nedostatek financí neumožňuje činnosti, pro něž jsou nutné finance jako např. kino, divadlo, bazén. V tomto případě je hlavní formou trávení volného času sledování televize, mobilu, hraní her na PC, poslech hudby.²¹⁴

Vliv vzdělání rodičů se při volbě volnočasových aktivit nejsilněji projevuje návštěvami kulturních akcí; nejméně se takových akcí účastní rodiče se základním vzděláním a nejvíce rodiče s vysokoškolským vzděláním; podobně je tomu také u organizovaných sportovních aktivit, ačkoliv u sportování není rozdíl markantní. Děti z rodin s nižším vzděláním tráví více času na počítači a internetu.

Z výzkumu vyplývá, že více než čtvrtina rodičů ze sociálně znevýhodněných rodin či s neúplným vzděláním se příliš nezabývá tím, kolik času jejich dítě stráví u počítače, mobilu či tabletu. Problémem této skupiny není jen otázka vyplnění volného času, ale především vztah ke vzdělání. Mnozí příslušníci této společenské vrstvy nechápu vzdělání dětí jako podmínku úspěšné budoucnosti.

²¹⁴ http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1-s131-140/Pedagogika_Rodziny-r2011-t1-n1-s131-140.pdf, s.139.

Pokud děti nenacházejí v domácím prostředí podporu a motivaci pro své vzdělávání, měly by je najít mimo domov. Proto nabídky pro děti z „nepodnětného prostředí“ musí splňovat zásady otevřené práce s mládeží.

Výzkum prokázal určitý vliv výchovného stylu rodičů na volný čas dětí, byť ten je v porovnání se samotným vzděláním rodičů podstatně menší. Nicméně, to jaký přístup k výchově rodiče uplatňují, souvisí s jejich vzděláním, jak už bylo pojednáno ve čtvrté kapitole. Ukázalo se, že při detekovaném volném (nedbalém) rodičovském stylu byly děti více ovlivňovány novými médii a méně se účastnily organizovaných aktivit. Volný styl výchovy – podobně jako autoritářský styl – téměř nepodporuje volnočasovou kompetenci.

Způsob prožívání volného času se s rostoucím věkem mění. Děti ve věku 10–12 let tráví více času se svými rodiči, chodí více do muzeí či galerií. V tomto věku je dítě ochotnější spolupracovat a komunikovat s pedagogem než dítě ve věku 13 a více let. Starší děti preferují zábavu mimo domov, tzn. čas strávený s vrstevníky. S věkem klesá také ochota dětí účastnit se organizovaných aktivit, činnosti spolků, kroužků, oddílů atd. S věkem také postupně roste objem času stráveného u počítače a na internetu. Stále platí, že prostředí, v němž dítě vyrůstá, implicitně ovlivňuje, jak děti tráví svůj volný čas a co preferují. Na organizovanou činnost mají největší vliv rodiče. Pokud jde o pohybové aktivity, velká část respondentů (38 %) se sice pro ně rozhodla sama, ovšem další třetinu (34 %) ve výběru ovlivnili rodiče. Ještě výraznější vliv mají rodiče při vstupu dětí do spolků (41 % rodičů přivedlo děti do mládežnické organizace nebo spolku. Pouze u 24 % to byli kamarádi a 21 % dětí si vybralo organizovanou zájmovou činnost samo.

Aktivita v organizacích mládeže má velký vliv na schopnost dětí participovat (v budoucnosti) na společenském a politickém životě. Z výzkumu, který realizovala česká a slovenská rada mládeže v roce 2021, vychází, že pokud má mladý člověk zkušenosti z těchto organizací, více se zajímá o dění ve společnosti a o politiku, a to jak na lokální, tak na národní či mezinárodní úrovni. Děti a mladí lidé, kteří jsou aktivní

v organizacích mládeže, jsou i v jiných oblastech mnohem aktivnější než děti, které nejsou organizované.²¹⁵

Volný čas dětí je rodiči ovlivněn více ve městě, kde existují větší možnosti návštěvy různých kroužků či jiných aktivit, kam rodiče mohou dítě přihlásit. Nelze z toho ovšem usuzovat, že by rodiče z města trávili se svými dětmi méně času než rodiče na venkově.

6.3 MOTIVACE K ZAPOJENÍ DO VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT

V předchozích částech této monografie jsme uvedli, že děti, pokud mohou, dělají ve svém volném čase zejména to, co samy chtějí. Určitou míru souhlasu s tím vyjádřila drtivá většina (97 %) dotazovaných dětí. Přirozeně nás to přivádí k myšlence, že děti je nutné k ostatním činnostem motivovat, ať už v rámci činností rodinných, tak v případě organizovaných aktivit vedených pedagogem – profesionálem nebo pedagogem – dobrovolníkem.

Ať už rodiče, nebo pedagogičtí pracovníci mají v zásadě dvě možnosti, jak motivovat: mohou použít buď strategie založené na tzv. vnější motivaci (např. odměny všeho charakteru, tj. nejen věcné či finanční, ale např. i v podobě úlev od povinností: „Toníku, budeš teď chodit do hudebky, tak jsme si s maminkou říkali, že už po tobě nebudeme chtít umývání nádobí.“), nebo účinnější strategie založené na motivaci vnitřní²¹⁶. Ta však vyžaduje detailně analyzovat potřeby těch, které chceme motivovat. U dětí tohoto věku se některé ze základních potřeb dají odhadnout – jde o potřebu uznání mezi vrstevníky, celkového úspěchu (tedy nejen v oblasti školního prospěchu), nebo testování jakési připravenosti pro partnerský život. Přesto není na závadu osvojit si některé z diagnostických technik, které umožňují – např.

²¹⁵ Hodnoty mladých/ Porovnanie hodnot a postojov Čechov a Slovákov. Rada mládeže Slovenska, 2021, s. 15.

²¹⁶ HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 328.

formou jednoduché hry – zjistit aktuální hodnotové a postojevé priority dětí. Takové nástroje jsou prospěšné i pro rodiče, kteří mohou být i přes dokonalou znalost svých dětí přesto slepi právě vůči postupně se proměňujícím nuancím ve světě potřeb svých dětí. Vedoucí kroužků, učitelé a jiní pedagogičtí pracovníci v tomto mohou mít jistou výhodu pozorovatele zpovzdálí.

V případě pedagogické práce s motivací jde o zvědomění *motivů* (v případě vnitřní motivace) nebo *incentivů* (v případě motivace vnější). Nechceme tedy manipulovat a přesvědčovat o tom, že je pro jedince nějaká skutečnost důležitá; spíše mu za pomoci různých technik nabízíme ke zvážení, zda se právě touto konkrétní věcí chce zabývat, protože by pro něj v životě mohla být důležitá. Jinými slovy: mají-li děti tendenci dělat jen to, co je baví a co samy chtějí dělat, nemůžeme dělat nic jiného, než rozšiřovat spektrum nabídek toho, co by je mohlo bavit. V této souvislosti je důležité uvědomit si základní pedagogické kategorie: nemusí nás totiž bavit jen obsah nějaké činnosti (tj. co děláme), ale také forma činnosti (tj. jak to děláme) a sociální vztahy s činnostmi související (tj. s kým to děláme). V neposlední řadě vstupuje do hry cíl (tj. proč něco děláme). Konkrétně to může vypadat tak, že náš syn či dcera s námi v žádném případě nebudou chtít jet na dovolenou k moři (protože je pro ně nezajímavý obsah této činnosti, nechtějí ji dělat), ale může pro ně být zajímavé pokoušet se během takové dovolené hledat prvního partnera/partnerku (cílem tedy pro ně může být zajímavý).

6.3.1 PEDAGOGICKÝ MARKETING

Rozkrytí potencialit každé činnosti vlastně vyžaduje docela podrobnou analýzu a následně rozhodnutí, který cíl/obsah/formu činnosti budeme prezentovat jako ty pravé. Vlastně jde o takový rodičovský nebo *pedagogický marketing*. V pravém slova smyslu hledáme díru na trhu a snažíme se poznat potřeby našich zákazníků tak jako v každém marketingu²¹⁷.

²¹⁷ KOTLER, Philip. *Moderní marketing*. Praha: Grada, 2007.

Snažíme se sestavit vhodný marketingový mix klasických marketingových „P“ – tzn. produkt, price (cena), place (místo) a promotion (způsob komunikace).

Produktem je zde samotná volnočasová nabídka. Rozmýšlíme tedy, jak moc kvalitní produkt chceme nabízet – rozumějme, jak moc rozvojová volnočasová nabídka to pro naše děti má být; za jakou cenu, tj. kolik úsilí mají děti vynaložit na to, aby uspokojily své potřeby; kde je vhodné o produkt usilovat a jakým způsobem budeme o existenci produktu informovat, jak budeme komunikovat výhody a nevýhody daného produktu apod.

Pokud jde o cenu, lze předpokládat přímou úměrnost. Čím menší úsilí kdokoliv vynaloží, tím méně získá, o to mizernější produkt si odnese. Musíme si však uvědomit, že existují různé typy zákazníků – setkáváme se s různými typy dětí. Tak jako někteří zákazníci jsou tzv. produktově orientovaní (p – produkt), tzn., že jim jde zejména o kvalitu a neváhají za ni zaplatit, tak i v případě volnočasových činností najdeme děti, pro které je doopravdy důležitý charakter samotné činnosti. Někteří jsou ochotni hrát hokej stůj co stůj, byť musí vynaložit mnoho dřiny, absolvovat brzké ranní tréninky nebo snést hrubé zacházení od cílevědomých trenérů. Při práci s takovými dětmi je vhodně zaujmout řekněme „produktovou koncepcí“. Pokud však pracujeme s dětmi orientovanými na cenu (p – price), bude naším základním principem něco jako „nízkoprahovost“, tj. vysoká míra otevřenosti, absence jakýchkoliv bariér při volbě činností. Ve skutečnosti tedy ani tak nejde o cenu jako takovou – bariérou může být nutnost pravidelné docházky, klubové nebo oddílové výstroje (pro kolik dětí např. může být bariérou nutnost obléct skautský kroj pro zapojení do skautské činnosti?).

Pro jiné děti může být rozhodující místo (p – place), už třeba proto, že pro ně není podstatné, jakou činnost dělají, ale s kým ji dělají, tj. kam chodí ostatní vrstevníci. Podstatnou roli může hrát rovněž to, jaký kredit u dětí místo realizace má. Leckdy může hrát rozhodující roli třeba jen pojmenování daného místa/prostoru. Tím se dostáváme i ke čtvrtému p, tj. promotion. V tomto případě je skutečně rozhodující způsob marketingové komunikace, která i ze škaredého místa umí

vytvořit „cool place“ (můžeme se např. zamyslet nad tím, zdali je pro děti zajímavější starat se o křečky ve *stanici zájmových činností* nebo v *ekocentru*; možná si raději ani nepředstavujeme, co takové dítě, které chodí každou středu „na stanici“ musí zažívat mezi svými spolužáky za trýzeň). Toto čtvrté marketingové P můžeme v souvislosti s motivací k zapojení do volnočasových činností považovat za nejzásadnější, a to v tom ohledu, že nám dává nejvíce příležitostí vykreslit naši nabídku tak, aby u dětí vzbudila zájem. Je to jako když srovnáte nezajímavý obal nejmenovaného tvarohového sýra české výroby s barevným a výrazným designem čokoládové tyčinky. Naším úkolem je prodávat zdravý tvarohový sýr v obalu od čokoládové tyčinky – a ještě pak konzumenty nezklamat.

Z výsledků výzkumu *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021* vyvozujeme, že nezanedbatelné procento dětí nemá zájem využívat volný čas k učení. Takovou náplň volného času de facto odmítá čtvrtina dotazovaných dětí. Slovy pedagogického marketingu by se tak dalo konstatovat, že čtvrtina českých dětí zkrátka není „produktově orientovaná“. To však není důvod pro to, abychom se volný čas dále nesnažili pedagogicky zhodnocovat. Naopak, jde o hledání funkčního mixu, zejména se musíme soustředit na kategorii *place a promotion*, tedy na to kde volnočasové nabídky zprostředkovávat a jakým způsobem je komunikovat. Můžeme tedy stanovit několik úkolů jak a kde komunikovat naše volnočasové nabídky vůči cílové skupině:

1. fokus na kyberprostor
2. socioedutainment
3. sociální reklama a streetwork

6.3.2 ZAMĚŘENÍ NA KYBERPROSTOR

Všechny výzkumné studie posledního desetiletí opakovaně potvrzují, že děti obrovské množství času tráví v tzv. kyberprostoru – ať už komunikací na sociálních sítích, nebo jako hráči počítačových her, nebo sledováním streamovacích služeb, influencerských kanálů apod. Svět dospělých měl příležitost alespoň částečně okusit výhody i nástrahy

kyberživota během epidemiologických uzávěr. Mohli jsme být svědky toho, jak se konzervativní akademici nadchli pro online konference; jak snadno lze „chodit“ do kina či na koncert u obrazovky počítače nebo tabletu. Snad nám to umožnilo pochopit, že komunikace za pomoci nových technologií je sice kvalitativně jiná, ale nelze ji a priori poměřovat na stupnici lepší – horší. Musíme proto připustit novou realitu, ve které už nefigurují milostná psaníčka ve třídě a okopávání kotníků o přestávkách na chodbě, ale zcela legitimní je v tomto využití jakékoliv z komunikačních platforem či aplikací – i kdyby zpráva měla putovat jen do vedlejší lavice. Je proto nemyslitelné nadále (např. zákazem ve školním řádu) omezovat svobodu komunikace prostřednictvím telefonů – alespoň během přestávek. Školy a další zařízení se tímto nesmí zříkat své odpovědnosti kultivovat život svých žáků v kyberprostoru – namísto jeho odmítání je třeba osvěty, inspirace a instruktáže k tomu, jak svět kyberprostoru obrátit ve prospěch rozvoje dětí.

Jedním z velmi přesvědčivých výsledků výzkumu *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021* bylo zjištění, že čím horší socio-ekonomický status rodiny (potažmo vzdělání rodičů) je, tím více mají děti z těchto rodin volného času. A tím více jej tráví právě v kyberprostoru. Protože jejich rodiče zároveň vyvíjí jen malé úsilí k tomu, aby volný čas svých dětí pozitivně ovlivňovali, nezanedbatelnou úlohu musí v tomto ohledu zastat volnočasoví pedagogové. Zatím si lze těžko představit pedagogy v roli „onlineworkerů“ (rozumějme analogicky k pojmu „streetworker“), ale už snáze si lze představit situaci, kdy je systematicky podporována tvorba on-line výukových nástrojů a nástrojů pro rozvoj osobnosti. Podobně, jako se daří aplikacím podporujících zdravé stravování nebo motivujících k pohybu, můžeme uvažovat o aplikacích vedoucích k ujasnění hodnotového systému nebo k budování vztahů nebo o aplikacích učících rozhodování nebo podporujících kritické myšlení. Stejně tak dobře již v některých zemích fungují aplikace, které umí zprostředkovat nejrůznější volnočasové nabídky (pravidelnými kroužky počínaje, přes nízkoprahové nabídky, až po mimořádné kulturní akce) na základě polohy uživatele a předem nastavených preferencí. A zkušenosti jsou dobré.

Ukazuje se univerzálně platný princip, že zásadní je promluvit jazykem, kterému cílová skupina rozumí. V současné době to tedy mohou být především takové komunikační nástroje, které umožňují automatickou individualizaci informačního kanálu. Jinými slovy, dnešní dorůstající generace je připravena používat kritéria pro filtrování obsahu sdělení, ale potřebuje být v této dovednosti také neustále trénována. Pro srovnání můžeme pozorovat, jak v posledních letech celou generaci současných (v průměru) čtyřicátníků, které v dětství masivně ovlivňovalo sledování televize, drtí neschopnost ověřovat pravost informací. Můžeme se zamyslet, zdali se, kromě jiných vlivů, na této informační nekompetentnosti nepodílela také navyklá nezpochybnitelnost informací prezentovaných dříve výhradně jen v masmédiích. A stejně se tak se můžeme zamyslet nad tím, jaké důsledky bude mít pro dnešní děti diverzita současných informačních zdrojů. Proč je důležité se nad tím zamýšlet? Abychom dokázali kompenzovat jednostranný impakt těchto mediálních vlivů.

6.3.3 SOCIOEDUTAINMENT

V drtivé většině případů chtějí děti svůj volný čas prožít spolu se svými kamarády, potvrdil to i náš výzkum *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021*. Přestože nepopíráme trend jisté individualizace v trávení volného času, je nutné (zejména při práci s cílovou skupinou dětí) pedagogy zodpovědně připravovat pro práci se *skupinou*. Jde v první řadě o znalosti a dovednosti sociálně-psychologické – tj. umět reagovat na změny chování skupiny v jednotlivých fázích jejího vývoje nebo respektovat strukturu skupiny a umět k podpoře vlastního edukačního záměru využít skutečnosti, že na sebe jednotliví účastníci berou různé skupinové role. Konkrétní způsoby a východiska tohoto animačního způsobu práce popsal např. Kaplánek²¹⁸.

²¹⁸ Srov. KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013.

V souvislosti s budováním skupiny nelze nezmínit fenomén, který má v českém prostředí dlouhou tradici a stále úspěch. Jsou jím dětské (letní) tábory. Přestože jsme v našem výzkumu k této formě výchovné práce získali poměrně málo dat, nelze pochybovat o tom, že i v případě táborů platí stejná východiska, jako pro volbu všech ostatních volnočasových činností – kromě jiného, že děti se táborů účastní právě proto, že se jich účastní rovněž někteří z jejich kamarádů.

Dětský tábor nemusí být jen časem a prostorem pro zábavu; tábor je tvořivým, zajímavým a inspirativním prostředím pro rozvoj jejich účastníků. Umožňuje totiž atraktivní formou rozvíjet a doplňovat ty kompetence, které primárně nejsou reflektovány školními vzdělávacími programy (např. kompetence sociálního charakteru, kompetence k řešení problémů, k učení apod.). Prvky zábavy jsou však v prostředí dětských táborů nepostradatelné, stejně jako v rámci jakýchkoliv jiných volnočasových aktivit.

Pojednání o letních táborech jsme však zařadili nejen proto, abychom zdůraznili jejich nespornou výhodu tkvící v tom, že skupinovou práci zároveň vyžadují i kultivují. Na příkladu letních táborů chceme rovněž představit princip propojování edukace (education) a zábavy (entertainment). Toto propojení nám dovoluje použít zavedený pojem *edutainment*²¹⁹, který označuje spojení výuky se zábavou, mohli bychom říci, že se jedná učení se hrou. Protože sociální rozměr rozvoje osobnosti je na dětských táborech opravdu dominantní (tento proces je umocňován specifícností prostředí – tím, že dítě je nuceno kooperovat s jinými dětmi, fungovat ve skupině, namísto rodičů jsou zde vedoucí atd.), je vhodné pojem *edutainment* rozšířit o ještě o třetí část a charakter táborových činností považovat za jakýsi *socioedutainment*²²⁰. Vnímejme jej jako proces osvojování sociálních kompetencí skrze specificky zábavné působení sociálního prostředí. Za žádoucí jsou samozřejmě považovány změny pozitivního charakteru. V širším

²¹⁹ Srov. NĚMEC; Jiří TRNA Josef. *Edutainment or Entertainment. Education Possibilities of Didactic Games in Science Education*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2007, s. 55–64.

²²⁰ Srov. BLAŽKOVÁ, Martina; MACKŮ, Richard. *Socioedutainment v prostředí letního tábora? Nevyužitá příležitost!* In *Pedagogická orientace*, 27(4), s. 558–574.

slova smyslu můžeme socioedutainment vnímat jako jeden ze zdrojů či pramenů, které podporují a umocňují proces socializace.

Myšlenka socioedutainmentu nás přirozeně přivádí k tématu vztahů. Navázání vztahu mezi účastníkem a vedoucím chápeme jako základní pilíř výchovného působení²²¹. Kromě tohoto vztahu „vertikálního“ musíme ale samozřejmě uvažovat také vztahy „horizontální“, tj. vztahy mezi účastníky, které přirozeně mají v pojetí účastníků mnohem větší váhu. Skupinové volnočasové činnosti jsou v tomto ohledu důležitou součástí sociálního rozvoje jedince, který se zde učí mezilidskému soužití na těchto dvou zcela odlišných úrovních: na jedné straně se tedy jedná o situace, kdy účastník navazuje vztah s jiným účastníkem (horizontální), na straně druhé jde o vztah mezi účastníkem a vedoucím, který je v dané chvíli autoritou (vertikální vztah). Ze zkušeností nabytých v prostředí táborů i dalších intenzivních volnočasových činností tak účastníci mohou čerpat ve všednodenních situacích, v nichž se setkávají s jinými autoritami, či se sami autoritou později stávají. Fungující společenství (tedy vztahy jak mezi účastníky, tak mezi účastníkem a vedoucím) při volnočasových aktivitách je předpokladem pro úspěšné učení, skrze které dále dochází k všestrannému rozvoji jedince. V prostředí dětských táborů je metodou rozvoje proces informálního učení (např. souhra okolností v nastalé situaci) či konkrétně zacílená hra. Hra je ostatně základní metodou dětských táborů, stejně jako celého přístupu, jež v tomto textu nazýváme socioedutainmentem – tedy učení se sociálním dovednostem hravým způsobem a v sociálním prostředí.

6.3.4 SOCIÁLNÍ REKLAMA A STREETWORK

Anglickému termínu *social marketing* je některými autory²²² přiřazován český ekvivalent *sociální reklama*. Oba pojmy, sociální marketing

²²¹ Srov. KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013.

²²² Srov. SRPOVÁ, Hana. 2007. Masová a marketingová komunikace. In *Od informace k reklamě*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2007, s. 11–28.

i sociální reklama, vyjadřují spojení sociální, tj. neekonomické, oblasti s marketingem a reklamou. Sociální marketing představuje postupy a techniky marketingu k prosazování sociálních idejí nebo určitých způsobů chování ve prospěch skupin nebo společnosti. Cílem je učinit některé sociální ideje (např. postoje, hodnoty) nebo praktiky pro cílovou skupinu přijatelnými či přijatelnějšími. Konečným cílem je změna chování.²²³ I když se vedou spory o tom, zda a nakolik může mít sociální reklama také vzdělávací potenciál,²²⁴ chceme v tomto textu navrhnout, aby cosi jako budování sociální reklamy bylo dalším úkolem reagujícím na volnočasové preference současných dětí. Jestliže jsme v přecházejících kapitolách (srov. kap. 3) uvedli, že skoro 70 % dětí alespoň někdy chodí trávit volný čas do obchodních center a že téměř polovina dětí tráví čas jen tak někde venku s frekvencí několikrát do měsíce nebo i častěji, nezbyvá než přetvářet toto pro ně přirozené prostředí do takové podoby, aby se samo stávalo podnětné a snad i nepatrně vedlo k jejich rozvoji. Sociální reklama je tak něco, co z billboardů, obrazovek v obchodních centrech a multiplexech může k naší cílové skupině promluvit. Nároky na obsah sdělení jsou v tomto ohledu totožné s těmi, které jsme popsali výše v souvislosti s používáním vyspělých technologií. Jde tedy o to zprostředkovat informace o možnostech hodnotného trávení volného času, ale také probudit v dětech potřebu kritického myšlení, vyhodnocování současných vzorců chování, hodnotových východisek a postojů. Lze tak učinit například formou podnětných klipů a spotů vyrobených influencery nebo skrze social walls a on-line kvízy umožňující v reálném čase propojení zobrazovaného obsahu a dětských návštěvníků obchodních center.

V důsledku trávení volného času jen tak venku a v obchodních centrech může znovu nabýt na významu *streetworking*. Zatímco v oblasti sociální práce se jedná o jednu ze základních metod, v pedagogice

²²³ Srov. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001.

²²⁴ Srov. GOLDBERG E. Marvin; FISHBEIN, Martin; MIDDLESTADT E. Susan. *Social Marketing: Theoretical and Practical Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

jde stále o velmi nedoceněný přístup. Streetworking spočívá v tom, že terénní pracovníci nečekají na své klienty ve svých zařízeních, ale aktivně je vyhledávají. Klienti jsou kontaktováni v jejich přirozeném prostředí a v čase, ve kterém se na určitém místě vyskytují nejvíce. Přirozeným prostředím přitom chápeme jakékoliv prostředí, tj. otevřené i zastřešené.²²⁵ Můžou to tedy být hřiště, podchody, parky, nádraží, již zmíněná obchodní centra apod. Skutečně pedagogicky zaměřenou terénní práci zatím realizuje jen několik málo neziskových či církevních organizací u nás, přitom ve spolupráci s provozovateli obchodních center (v jejichž zájmu je teenagerskou klientelu v obchodních centrech udržet) by mohlo jít o vcelku úspěšnou formu zkvalitňování nabídky těchto center a s tím také zkvalitňování času tam stráveného.

6.4 VÝZVY PRO PEDAGOGIKU VOLNÉHO ČASU

Jednou z možných, ač poněkud extrémních interpretací výzkumných zjištění, je přesvědčení o tom, že jakákoliv snaha o ovlivňování dětí formou *přesvědčování* o tom, co je a není prospěšnou volnočasovou činností, je předem odsouzena k nezdaru. Děti jsou připraveny našim snahám odolávat a dále ve volném čase dělat především to, co oni samy chtějí. Děti si chtějí volný čas především užívat. V předchozí kapitole jsme proto představili myšlenku „pedagogického marketingu“ jakožto způsobu uvažování nad potřebami dětí a konkrétními strategiemi poskytování volnočasových nabídek a zároveň jako jednu z variant, jak i za deklarované neochoty dětí rozvíjet se ve volném čase lze naplňovat výchovné cíle.

Úvodní pasáže této monografie nás však vedou také k úvahám, jakých kvalit má nabývat samotný produkt (tj. volnočasová nabídka) – jednak s ohledem na nároky rozvoje volnočasové kompetence, ale rovněž s ohledem na volnočasové návyky dětí. V této části proto představíme základní nároky na rozvoj volnočasové kompetence, ve smyslu dosahování dílčích dovedností, které mají děti naučit pochopit

²²⁵ MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013.

význam jejich volného času, ale především umět zacházet se svým volným časem.

Vycházíme přitom z metodických listů pro tvůrce vzdělávacích programů zaměřených na výchovu k volnému času.²²⁶

6.4.1 POZNAT VÝZNAM VOLNÉHO ČASU

Abychom poznali význam volného času, je nutné nejprve *poznat sebe sama*. Představa o tom, kdo jsme (jaké je naše „Já“), je na pozadí všeho, co podnikáme, o co usilujeme, po čem toužíme. Je to zároveň předpoklad k tomu, abychom se dále rozvíjeli a zdokonaľovali. Vlastní poznání nám také usnadňuje porozumění druhému, ostatním.

Je důležité učit děti *rozpoznávat vlastní postoje a hodnoty*. Děti, kterým se nedostalo dostatečné podpory při rozvoji jejich zájmů, které neměly to štěstí, aby se dostaly do okruhu silných a kladných výchovných vlivů, nedisponují ani v dospělosti dostatečně silnou motivací k vytvoření zralých životních postojů. Přitom pokud naše kroky nemají být jen zautomatizované, ale chceme se pro nějaké jednání nebo činnost vědomě rozhodnout, musíme být schopni poznat co nejvíce okolností, které naše počínání nějak ovlivňují. Diagnostikovat bychom měli zejména potřeby, které je třeba uspokojit. Dále hodnoty, na kterých stavíme svůj život. A v neposlední řadě také zdroje, které máme k dispozici.

Také pedagog může teprve se znalostí potřeb a hodnot skupiny říci, že volnočasové aktivity plánuje skutečně na míru. Diagnostikovat musíme průběžně, abychom neustále reagovali na aktuální potřeby skupiny i jednotlivců, s nimiž pracujeme; někdy nás to může dovést k operativní změně programu. Nebojme se jí! Samotná diagnostika však nemusí stačit, rozpoznané skutečnosti bychom měli také *analyzovat*, tj. pokud jsme již rozpoznali zdroje, potřeby a hodnoty, známe de facto základní východiska (determinanty) rozhodování. Je však

²²⁶ DUDOVÁ, Anna; MACKŮ, Richard. *Kompas nebo vařečka?* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2022.

třeba je blíže poznat – analyzovat; i to bychom děti měli učit. Slovo analýza znamená rozbor/rozklad. Něco, co zcela neznáme, se snažíme rozložit na menší části, kterým můžeme snáze porozumět. Postoje, hodnoty a potřeby je důležité analyzovat důkladně. Jejich hlubší poznání nám umožňuje pochopit také jejich příčiny a zejména pak ještě lépe porozumět jednání lidí, se kterými pracujeme. Jsme pak schopni poskytnout jim nabídku aktivit šitou na míru.

Určitým prostředkem k sebepoznání mohou být psychodiagnostické hry, diskuse, ale např. i různé formy meditace, jejichž hlavním smyslem je dostat se do nitra vlastní bytosti. Smyslem takových meditačních cvičení je setkat se se sebou samotným, zažít sebe sama. Ostatně zůstat sám sebou, uvědomovat si vlastní integritu a žít s ní v souladu je jedním z nejtěžších úkolů každého z nás. Do popředí se proto v pedagogických kruzích dostává pojem *doprovázení mladých* lidí na jejich cestě životem. Naslouchejme jim, věnujme jim soustředěnou pozornost! To je to nejvíc, co můžeme pro ně udělat, aby našli sami sebe.

Na sebepoznání pak přirozeně navazuje dovednost *zaujímat postoj a vztahovat se* vůči realitě, která nás obklopuje a odlišovat smysl od nesmyslu. Co je pro děti v životě důležité? Uvědomují si, na základě čeho jednájí? Co bylo podkladem pro jejich rozhodnutí? Co je v životě nejvíce ovlivňuje? Hodnota je to, co světu, věcem, událostem a lidskému jednání dává smysl. Poskytuje měřítko pro naše konání, proto je důležité naučit děti ptát se, co vnímají jako „hodnotné“ a proč. A následně se také ptát, zda jejich jednání a chování je v souladu s tím, co sami považují za důležité a „hodnotné“.

Napomáhejme k tomu, aby náctiletí měli ze sebe radost. Objevujeme a pomáháme jim rozvíjet jejich nadání a schopnosti, dejme jim své uznání. Pomáhejme dětem milovat život!

6.4.2 UMĚT ZACHÁZET S VOLNÝM ČASEM

Chceme-li, aby děti byly do budoucna vybaveny způsobilostí zacházet se svým volným časem, musíme je učit rovněž celému souboru dovedností, které samy o sobě s „time managementem“ nesouvisí. Každá

z nich je velmi užitečnou dovedností; v systému, který zde představujeme, ale de facto definují samotnou volnočasovou kompetenci.

Mapovat příležitosti: když víme, jaké činnosti jsou pro nás tzv. smysluplné, tzn. přesně reagují na naše potřeby, odpovídají našim hodnotám apod., můžeme přistoupit k další fázi – přesně zmapovat, jaké konkrétní možnosti (volnočasových) aktivit se nabízejí. Říkáme-li, že chceme něco zmapovat, chceme si udělat představu o možnostech potenciálních cílů, volně řečeno: toho, co všechno se dá dělat. Můžeme se přitom podržet charakteristik běžných map: jsou přesné a úplné. Vždy je dobré zvažovat také alternativy cest k cíli – i děti tedy musíme učit, aby nezůstávali u prvního nápadu. Už když vymyslí jednu alternativu, získávají možnost volby té lepší z obou variant. Čím více alternativ, tím vyšší šance, že zvolí tu nejlepší.

Aktivně hledat způsoby řešení: často slyšíme „nech to být, ono se to nějak samo vyřeší“. My ale chceme vychovávat lidi, kteří si o svém osudu umí rozhodovat sami tak, že v daný čas umí zodpovědně zvolit tu variantu řešení, kterou vyhodnotili jako optimální. Jinými slovy, umíme-li analyzovat potřeby i kontext, stanovit vhodná kritéria i mapovat příležitosti, je třeba umět aktivně vyhledávat řešení, které právě vyhovuje zjištěným potřebám, je v daném kontextu vhodné, vyhovuje kritériím apod. Nečekejme, že nám nějaká náplň volného času vždycky nakonec spadne do klína. Víme, co chceme, rozhodujeme se pro to a dotáhneme to až do konce – do aktivity se zapojíme, nebo ji sami zrealizujeme.

Stanovovat cíle: práce s cíli není tak složitá, jak se na první pohled může zdát. Při plánování dovolené to děláme běžně. Nejprve se rozhodujeme, kam chceme jet. K moři? Pak vybíráme konkrétní přímořské letoviště. Jinými slovy stanovujeme nejprve obecné a posléze konkrétní cíle. Teprve pak volíme prostředky k jejich dosažení: auto? letadlo? hra? film? diskuse? Ne obráceně!

To, co je na práci s cíli těžké, je potřeba důslednosti – abychom si zkrátka vždy nejprve naplánovali, kam chceme dojít a teprve potom vyrazili.

Cíle jsou alfa a omega úspěšného fungování organizace, úspěšného návrhu programu, jakož i každodenního fungování v životě člověka. Někdo by to nazval plánem, někdo úkolníčkem; ve skutečnosti jde o soubor dílčích cílů, které musím zvládnout.

Distribuovat zdroje: zatímco většina předchozích nároků na rozvoj volnočasové kompetence byla buď záležitostí myšlenkových dovedností, nebo nastavení konkrétní hodnotové optiky, distribuce zdrojů je ryze praktickým požadavkem. Zkrátka abychom mohli něco dělat, musíme k tomu mít zdroje a musíme je umět vhodně rozložit. Mezi zásadní zdroje při plánování jakékoliv aktivity patří lidé (instruktoři, ale i účastníci), místo (krajina, středisko, třída), materiálové vybavení a hlavně čas (kdy a kolik). Vhodná distribuce času je důležitou součástí volnočasové kompetence: volný čas musíme umět nejen vhodně využít, ale také rozumně organizovat. Umět si čas rozdělit, nebo naopak ušetřit delší úsek času pro náročnější aktivitu je součástí této dovednosti.

Stanovovat kritéria: často se mluví o potřebě kritického myšlení. Ne, že bychom měli umět kritizovat, ale pracovat během našich myšlenkových soudů s tzv. kritérii. Žádný hodnotící soud se bez kritéria neobejde. Kritérium můžeme chápat jako pravítko – měřítko toho, zda nějaká skutečnost odpovídá stanoveným požadavkům. Kritériem může být množství, barva, rozměry, legálnost, dopad na okolí, vlastně cokoliv dopředu určíme. Samotný výběr vhodných kritérií je neméně důležitý jako jejich následné použití. Obvykle si nevystačíme jen s jedním kritériem, ale potřebujeme jich více. Často je pak výsledek hodnocení protichůdný. Např. na základě kritéria ceny, je předmět hodnocení ucházející, ale na základě kritéria kvality, už vyhovující není.

Při pedagogické či lektorské činnosti taktéž využíváme kritéria – musíme s jistotou vědět, že zařazení konkrétní aktivity odpovídá potřebám cílové skupiny, výchovným cílům, časové dotaci i možností dalších zdrojů (tj. souhrnně kritériím vhodného zařazení).

Když vybíráme volnočasové aktivity, měli bychom se pro ně rozhodovat na základě předem daných kritérií. Jaká kritéria nastavíme

pro to, abychom nějakou aktivitu mohli následně označit jako „vhodnou“? Zvažujeme vždy při výběru volnočasových aktivit všechna kritéria, která jsme dopředu stanovili jako důležitá pro naše rozhodování?

Schopnost resilience: rozpoznáme, co je nám příjemné a co ne, co je nám proti srsti? Umíme vhodně reagovat na situaci, kdy se necítíme dobře. Proces interakce mezi dítětem a prostředím, které ho obklopuje, většina autorů v současnosti nazývá *resilience*. Jde o proces, který je charakterizován spíše proměnlivostí než stabilitou. Jde o naučení se pružnosti, tomu, že i neúspěch v adaptaci se může po čase změnit v úspěch, a naopak. Důležitou podpůrnou silou pro dítě je vytrvalost dospělé osoby (významného druhého) ve snaze dovést ho na dobrou cestu. Výzkumy věnované problematice resilience ukázaly, že děti, které měly dobrý vztah ke škole a vzdělávání a realistické plány ohledně svého budoucího povolání, byly schopny lépe pracovat s nezdary a lépe se orientovat v nepříznivých situacích.

Zohledňovat kontext: kontext je vztah části vůči celku. O potřebě zohledňovat kontext se často mluví v souvislosti s připraveností čelit dezinformacím; neznalost všech informací a veškerého kontextu může způsobit, že zásadní sdělení zprávy interpretujeme zcela nesprávně. Zohledňovat kontext ale musíme i při výběru našich volnočasových aktivit: i v tomto případě by se totiž jinak mohlo stát, že budeme zcela mylně interpretovat vhodnost či nevhodnost zvažovaných nabídek. Například činnost, která ostatní naplňuje, mně může po právu připadat zcela zbytečná (ostatním totiž dává smysl v kontextu jejich celého života, v kontextu mého života – např. hodnot, které zastávám nebo zájmů, které mám – jde o aktivitu zcela nesmyslnou). Tedy, teprve zařazení činnosti do kontextu vlastního života jí dává hodnotu; podle toho, jak vnímáme smysl vlastního života, jde buď o aktivitu smysluplnou, nebo nikoliv!

Zvažovat důsledky: důsledky našeho jednání zažíváme dennodenně; někdy nás mohou i bolet – všichni asi známe situaci, když někomu řekneme něco nepěkného a vzápětí nás to mrzí. Eliminovat bychom

ale měli i ty situace, kdy jsme ve svém rozhodnutí pochybili, a proto důsledky nejsou optimální, přestože by optimální být mohly. V životě se máme snažit o maximalizaci užítku. Během rozhodování o tom, jakým způsobem naložit se svým (volným) časem, tedy musí i děti umět zvažovat důsledky, které výběr konkrétního způsobu nakládání s volným časem přinese. Zvažovat důsledky rozhodnutí je základní myšlenková dovednost prakticky uplatnitelná v běžném životě. Lze ji trénovat nejenom prostřednictvím her a aktivit, ale i v běžné komunikaci.

Rozhodnout a vybrat: moment rozhodnutí je to základní, co určuje, jakým způsobem prožijeme zvažovaný čas. Rozhodnutí ale nestojí na úplném začátku, mělo by završovat celou posloupnost předchozích kroků (stanovení cílů, rozmyšlení alternativ, uvážení zdrojů atd.). Důležitá je také volba konkrétního způsobu rozhodování – ve skupině můžeme hlasovat, může rozhodnout autorita, expertiza, ale taky třeba los. V případě diskuse zvažujeme buď kompromis, anebo konsensus. Děti musíme vést k tomu, že pro každou situaci je třeba zvolit vhodný způsob.

Uvážené a zodpovědné rozhodnutí pro některou z alternativ jak prožít svůj volný čas, je zásadní dovedností, kterou zahrnujeme do celkové volnočasové kompetence. Rozhodovat se musíme včas, ale ne ukvapeně; na základě dostatečného množství informací a správným způsobem – hod korunou není dobrým způsobem rozhodování životních mezníků.

SLOVO NA ZÁVĚR

Již při přípravě projektu *Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku* jsme uvažovali o tom, jak zajistit, aby teoretické i empirické výsledky našeho projektu našly využití pro širší odbornou veřejnost, a to především pro odborníky v oblasti pedagogiky, učitele, pedagogy volného času a studenty. Proto vznikla tato kniha, která má vyplnit mezeru v teoretických pohledech na volný čas a jeho „zhodnocení“, ale především vnést trochu světla do situace dnešních dětí staršího školního věku – vzhledem k jejich životnímu stylu a volnému času. Nutnou součástí je také reflexe výsledků výzkumu a návrhy pedagogických přístupů, jimiž je možné odpovědět na aktuální potřeby, touhy i pochybnosti této věkové skupiny.

Rovněž se nám podařilo shromáždit díky výzkumnému šetření rozsáhlý empirický materiál, jehož výsledky jsme částečně prezentovali v této knize a které představují významný zdroj pro další analýzy do budoucna, jak pro výzkumný tým, tam pro celou odbornou obec/veřejnost.

V každém případě nám práce na projektu *Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku* pomohla pochopit situaci dospívajících. V rámci projektu vyšla také pomůcka s názvem *Kompas nebo vařečka?*, která je dostupná na webových stránkách Teologické fakulty Jihočeské univerzity (www.tf.jcu.cz). Výsledky dotazníkového šetření shrnuje monitorovací studie, která má podobu elektronické publikace.

Věříme, že teorie volného času, výsledky aktuálního výzkumu i jeho pedagogická reflexe, kterou obsahuje tato kniha, pomůže čtenářům k lepšímu vhledu do situace dětí staršího školního věku.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1

Základní informace o projektu

„Prožívání volného času dětí staršího školního věku jako výzva pro pedagogiku volného času“

Projekt proběhl ve čtyřech fázích. V první fázi jsme aktualizovali pedagogickou koncepci výchovy k volnému času (education for leisure). Paralelně s tím probíhala sekundární analýza dat týkajících se tématu trávení a prožívání volného času dětí a rešerše literatury zaměřené na výsledky empirických šetření nebo metodologicky zaměřené příspěvky týkající se možných dotazovacích nástrojů. Také se uskutečnily dvě ohniskové skupiny (focus groups) s lidmi, kteří zajišťují volnočasové programy pro děti staršího školního věku. Mezi nimi byli jednak ti, co mají zkušenosti s dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin a jednak absolventi nebo studenti programů připravujících pedagogy volného času. Na základě všech těchto poznatků jsme formulovali východiska pro reprezentativní dotazníkové šetření a stanovili design výzkumu. Druhou fází představovala příprava a realizace reprezentativního dotazníkového šetření, po které následovala analýza dat. Ve třetí fázi jsme zpracovali metodické listy, které jsou dostupné na webových stránkách Teologické fakulty Jihočeské univerzity. Čtvrtá fáze měla aplikační charakter. Aplikační garanti projektu zpracovali praktické výstupy: modul povinně volitelných předmětů pro studenty učitelství 2. stupně ZŠ a sadu programů orientačních dnů zaměřených na zacházení s volným časem pro žáky staršího školního věku.

Na projektu se podílely tyto instituce:

- Teologická fakulta Jihočeské univerzity (teoretická východiska projektu, pedagogická metodika)
- Sociologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i. (identifikace klíčových témat, sekundární analýza existujících dat a metodologický design pro dotazníkové šetření, příprava dotazovacích nástrojů a analýza dat)
- Median, s. r. o. (spolupráce na realizaci dotazníkového šetření, zejména pilotáž, sběr dat a příprava datového souboru)
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity (aplikační garant, tvorba a pilotáž povinně volitelných předmětů pro studenty učitelství 2. stupně ZŠ)
- Salesiánský klub mládeže – Dům Ignáce Stuchlého, z. s. ve Fryštáku (aplikační garant, sada programů orientačních dnů)
- Salesiánské středisko Štěpána Trochty v Teplicích (externí aplikační garant, podílelo se na realizaci orientačních dnů společně s Domem Ignáce Stuchlého)

Smyslem projektu je vytvoření metodických materiálů pro „výchovu k volnému času“ (education for leisure) v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Proto byl i provedený výzkum *Volný čas dětí a jeho prožívání 2021* cíleně zaměřen na získání takových dat, které pedagogům umožní správně určit konkrétní cíle a vybrat přiměřené metody, které pomohou dětem staršího školního věku svobodně, kriticky a relativně autonomně rozhodovat o tom, jak budou trávit svůj volný čas.

PŘÍLOHA 2

Seznam vybraných dostupných zahraničních výzkumů

Název výzkumu	Instituce vydavatel, rok (příp. online zdroj)	Věková skupina	Poznámky k metodě
Slovensko			
Príčiny radikalizácie mládeže vo veku 14 až 17 rokov	IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2018 2017–2018	14–17	Kvalitativní výzkum 2 FG s 18 účastníky, hloubkové rozhovory s 42 respondenty
Žiaci a študenti vo Warcrafte: Postava – hráč – realita?	Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra psychológie, 2016	13–26	Pět „neo“ faktorového osobnostního inventáře: (Ruisel, & Halama, 2007) Vnitřní konzistence dotazníku (Cronbachova alfa).
Kultúra a hodnotové orientácie obyvateľov Slovenska	Narodné osvetové centrum, Marianna Mrva 2018	16+	Kvótní výběr kombinace kvalitativní a kvantitativní metody, res.1008, 6 FG
Hodnotové preferencie mládeže	2016	14–19	98 respondentů z venkova, 51 z města.
Německo, Švýcarsko			
Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt (DIVSI U25-Studie)	Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2014	9–24	Kvalitativní pilotní studie, kvantitativní reprezentativní dotazník
Medien-Interaktion-Kinder-Eltern (MIKE-Studie)	ZHAW – Züricher Hochschule der angewandten Wissenschaften 2017	6–13	Zdroj informací: žáci veřejných primárních škol. Metody: panelové šetření Sběr dat: ústní / písemný Informace také od rodičů.
Jugend, Information, (Multi-) Media JIM-Studie 2016	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) 2016	12–19	kvantitativní studie: telefonický sběr dat

How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?	UNICEF 2017 Innocenti – Itálie (Florence)		Analýza literatury
WhatsApp, Instagram und Co. – so süchtig macht Social Media DAK-Studie	forsa – Politik- und Sozialforschung Berlin 2017	12–17	Sběr dat: kvantitativní dotazování
Jugend 2015 (17. Shell Jugendstudie)	Uni Bielefeld, Dortmund Vlastník práv: Shell Deutschland Holding 2015	12–25	Reprezentativní kvantitativní šetření doplněné o kvalitativní studie
Jugend 2019 (18. Shell Jugendstudie)	Uni Bielefeld, Dortmund Vlastník práv: Shell Deutschland Holding 2020	12–25	Reprezentativní kvantitativní šetření doplněné o kvalitativní studie
Generation Smartphone	2 švýcarské odborné VŠ: ZHAW, FHNW		Kvalitativní šetření, zúčastněné šetření
What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time?	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/rrq.164		Dotazníky (studenti základní školy)
Polsko			
Młodzież 2016. Fundacja Badania Opinii Społecznej CBOS, 2017 r.	2016 (Nadace pre výzkum veřejného mínění CBOS, 2017)	16+	1724 účastníků z tech. škol a lyceí
Analiza jakościowa stylu życia 17–18-letnich użytkowników substancji psychoaktywnych, wzorów i motywów używania substancji oraz innych zachowań problemowych	2017–2018, Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2019	17–18	Dotazníkové šetření

Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-letniej młodzieży. Badania mokotowskie 2016.	Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2017 r.	15	Výzkum každé 4 roky, 4 kraje, náhodný výběr, 3. ročník SŠ, auditorské metody v třídách s použitím dotazníků NAN
Czas wolny a zdrowy styl życia dziecka	2000–2001	10–12	Diagnostická a ověřovací studie, respondenti: rodiče a učitelé
Formy spędzania czasu wolnego przez dzieci klas trzecich szkoły podstawowej.	Dr Katarzyna Szewczuk Akademia Ignatianum w Krakowie. Instytut Nauk o Wychowaniu. Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Dzieckae	9–10	diagnostický průzkum, dotazník, 31 dětí, ZŠ vesnické a ZŠ městské oblasti.
Zainteresowania a spędzanie czasu wolnego przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej.	2007, Instytut Edukacji Szkolnej Akademia Świętokrzyska w Kielcach	młodsi školní věk	dotazník, 130, město
The Nature of Leisure Revisited An Interpretation of Digital Leisure	2009 Barcelona	17–58	polostrukturované rozhovory, protokol o 20 tématech
Sposoby spędzania wolnego czasu przez młodzież ponadgimnazjalną – uczniów technikum – określona na podstawie badania wybranej grupy uczniów ZSP im. Jana Pawła II w Radzynie Podlaskim	Radzyń Podlaski 2018	15–19	kvantitativní charakter dotazník

Norsko, Turecko			
The connected child: tracing digital literacy from school to leisure (2015)	Lillehammer University College / University of Oslo https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.977290	9–13	Kvalitativní rozhovory a videopozorování ve škole
Leisure Education Scale	Faculty of Sport Sciences, Recreation Department, Anadolu University, Eskisehir, Turkey; Faculty of Education, Program of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics, Anadolu University, Eskisehir, Turkey https://www.researchgate.net/profile/Suleyman_Munusturlar/publication/310437473_Developing_the_Leisure_Education_Scale/links/5995647aa6fdccaded254b75/Developing-the-Leisure-Education-Scale.pdf		FG + dotazník – faktorová analýza
Examination of the effects of using different teaching methods in leisure education: an experimental study	Anadolu University, Faculty of Sport Sciences, Department of Recreation, Eskisehir, Turkey https://dergipark.org.tr/download/article-file/357482		Kvaziexperimentální metodologie, T-test

LITERATURA

- ALBERT, Mathias; HURRELMANN Klaus; QUENZEL, Gudrun. *Jugend 2019*. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim: Beltz, 2019, 214–219.
- ARENDT, Hannah. *Vita activa neboli O činném životě*. Praha: Oikoymenh, 2009.
- ARISTOTELÉS. *Étika Nikomacheia*. Biblion K. 1177a – 1178a. Kalamaria: Kentró Helénikés glóssas, 2012. Online: http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=78&page=118
- AUSTIN, David R. *Therapeutic Recreation Processes and Techniques*. Evidence-Based Recreational Therapy. Ed. 8th. Champaign: Sagamore Publishing, 2019.
- BALDWIN, Cheryl K.; CALDWELL, Linda L. (2003) Development of the Free Time Motivation Scale for Adolescents, *Journal of Leisure Research*, 35:2, 129–151.
- BAUMAN, Petr. Pojem leisure jako inspirace k porozumění volnému času. In KAPLÁNEK, Michal et al. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017, s. 54–59.
- BAUMRIND, D. Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746–758). New York: Garland, 1991.
- BEARD, Jacob G.; RAGHEB, Mounir G. Measuring Leisure Satisfaction, *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20–33.
- BEARD, Jacob G.; RAGHEB, Mounir G. Measuring Leisure Attitude, *Journal of Leisure Research*, 14(2), 155–167.
- BEARD, Jacob G.; RAGHEB, Mounir G. Measuring Leisure Motivation, *Journal of Leisure Research*, 15(3), 219–228.
- BEDROŠOVÁ, Marie; HLAVOVÁ, Renata; MACHÁČKOVÁ, Hana; DĚDKOVÁ, Lenka; ŠMAHEL, David. *České děti a dospívající na internetu: Zpráva z výzkumu na základních a středních školách*. Projekt EU Kids Online IV - Česká republika. Brno: Masarykova univerzita, 2018.
- BERG, Melanie. Indikative/Themenzentrierte Therapiengruppenangebote. In GOLSABAHI-BROCLAWSKI, Solmaz (Hg.). *Sucht*. Die Sehnsucht nach dem Leben. Berlin: Lit-Verlag, 2014, s. 27–36.
- BEYRICH, Magdalena. *Der Lebensbereich Freizeit bei Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Barrieren und Möglichkeiten auf dem Weg zu einer inklusiven Gestaltung. Diplomarbeit. Görlitz: Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät für Sozialwissenschaften, 2010.
- BLAŽKOVÁ, Martina; MACKŮ, Richard. Socioedutainment v prostředí letního tábora? Nevyužitá příležitost!. In *Pedagogická orientace*, 27(4), s. 558–574.
- BRADSHAW, John. *Jak se zbavit studu, který nás svazuje*. Praha: Práh, 1997.
- BRIGHTBILL, Charles Kestner; MOBLEY, Tony A. *Educating for Leisure-Centered Living*. New York: Wiley, 1977.
- BULL, Chris; HOOSE, Jayne; WEED, Mike. *An Introduction to Leisure Studies*. Harlow: Prentice Hall, 2003.
- CALDWELL, Linda L.; PATRICK Megan E.; SMITH, Edward A.; PALEN Lori-Ann; WEGNER Lisa. Influencing Adolescent Leisure Motivation: Intervention Effects of Health Wise South Africa, *Journal of Leisure Research*, 42(2), 203–220.
- CALDWELL, Linda L.; RAM, Nilam; SMITH Edward A.; WEGNER, Lisa. Boredom Prone or Nothing to Do? Distinguishing Between State and Trait Leisure Boredom and Its Association with Substance Use in South African Adolescents, *Leisure Sciences*, 37(4), 311–331
- CALDWELL, Linda L.; SMITH, Edward A.; WEISSINGER, Ellen. Development of a Leisure Experience Battery for Adolescents: Parsimony, Stability, and Validity, *Journal of Leisure Research*, 24(4), 361–376.
- CARR-GREGG, Michael; SHALE, Erin. *Pubertáci a adolescenti*. Průvodce výchovou dospívajících. Praha: Portál, 2010.

- CENTRUM BADANIA OPINII SPOLECZNEJ. *Młodzież 2016*. Prezentacja wybranych wyników badania. Online: https://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/57_konferencja/Mlodziez_2016_prezentacja_Fundacji_CBOS.pdf
- CLEAVER, Hedy; UNELL, Ira; ALDGATE, Jane. *Children's needs – parental capacity*. London: TSO 2011. Online: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182095/DFE-00108-2011-Childrens_Needs_Parenting_Capacity.pdf
- COOPER, V. L.; MONTGOMERY, H.; SHEEHY, K. *Parenting the First Twelve Years: What the Evidence Tells Us*. Pelican, 2018.
- COUPLAND, Douglas. Generace X. Vyprávění pro akcelorovanou kulturu. Praha: Volvox Globator, 1999.
- ČÁČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000.
- ČSÚ. 2018. *Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci za období 2018*. Praha 2018. Kód publikace: 062004–18
- DESMURGET, Michel. *La fabrique du crétin digital*. Paris: Seuil, 2019.
- DIECKMANN, Friedrich. *Heilpädagogische Unterstützung von erwachsenen Menschen mit Behinderung*. In: GREVING, Heinrich; VONDRACEK, Petr (Hg.). *Spezielle Heilpädagogik*. Eine Einführung in die Handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 2009, s. 66.
- DUDOVÁ, Anna. Od mimotřídní výchovy k pedagogice volného času. In KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017, 61–95.
- DUDOVÁ, Anna; KAPLÁNEK, Michal; MACKŮ, Richard. Mnohotvář fenomén animace. In *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 3, s. 284–304.
- DUDOVÁ, Anna; MACKŮ, Richard. *Kompas nebo vařečka? České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2022.*
- DUMAZEDIER, Joffre. *Verse une civilisation du loisir?* Paris: Edition du Seuil, 1962.
- EL-AKHRAS, Andrada. Ergänzendes Therapiekonzept zu folgenden therapeutischen Angeboten inkl. Indikationsgruppen der Hellweg-Kliniken bei stationärer und teilsstationärer Entwöhnungsbehandlung. In GOLSABAHI-BROCLAWSKI, Solmaz (Hg.). *Sucht*. Die Sehnsucht nach dem Leben. Berlin: Lit-Verlag, 2014, s. 45–49.
- FAIERABEND, Sabine; PLANKENHORN, Theresa; RATHGEB, Thomas. *JIM 2016 – Jugend, Information, (Multi-) Media*. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2016.
- FRANCIS, Tracy; HOEFEL, Fernanda. 'True Gen': Generation Z and its implications for companies. McKinsey, 11/2018. Online: <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies>
- FRASER, Thomas J. *The Time*. The Familiar Stranger. Redmond: Tempus Books, 1988.
- FREERICKS, Renate. *Zeitkompetenz*. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik. Hohengeherten: Schneider, 1996.
- GENNER, Sarah et al. *MIKE – Medien, Interaktion, Kinder, Eltern*. Ergebnisbericht zur MIKE-Studie 2017. Zürich: Züricher Hochschule für angewandten Wissenschaften, 2017.
- GIESECKE, Hermann. *Leben nach der Arbeit*. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. München: Juventa, 1983.
- GOLDBERG E. Marvin; FISHBEIN, Martin; MIDDLESTADT E. Susan. *Social Marketing: Theoretical and Practical Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- GREVING, Heinrich; VONDRACEK, Petr (Hg.). *Spezielle Heilpädagogik*. Eine Einführung in die Handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.
- HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Současné trendy. 2. vyd. Praha: Portál, 2011.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- HEEG, Rahel et al. *Generation Smartphone*. Ein partizipatives Forschungsprojekt mit Jugendlichen. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Zürich 2018.
- HEFNER, Dorotheé; VONDERER, Peter. Digital Stress. Permanent Connectedness and Multitasking. In Reinecke, Leonard; a Oliver Mary Beth (Eds.). *The Routledge handbook of media*

- use and well-being: international perspectives on theory and research on positive media effects.* First published. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017, s. 237–249.
- HLAVINKA, Filip; PROCHÁZKA, Jakub. *Kompetence ve skautském vzdělávání.* Praha: Junák – český skaut, 2020.
- HÖPFLINGER, François. *Generationsfrage.* Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen in späteren Lebensphasen. Lausanne 1999.
- HOFBAUER, Břetislav; KOTOUČ, Svatopluk. *Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR.* Analytická studie, červen 1967 – červenec 1968. Praha: Ústřední dům dětí a mládeže Julia Fučíka, 1968.
- HUTCHINSON, Susane. What does it mean to „be“ leisure literate? In *Leisure Education. The Blog of the World Leisure Commission on Leisure Education*, 2014/08/29, [cit. 2020–05–08]. Dostupné online: <https://wlcleisureeducation.wordpress.com/2014/08/29/what-does-it-mean-to-be-leisure-literate/>
- HUXLEY, Aldous. *Konec civilizace.* Praha: Maťa, 2010.
- HYKEŠOVÁ, Alena. České děti se chodí na internet bavit. In *Statistika a my*, 2019, s. 25–26.
- CHORVÁT, Ivan; ŠAFR, Jiří. Voľnočasové aktivity v Slovenskej a Českej republike: sú faktory, ktoré ich ovplyvňujú, národné špecifické? In *Sociológia – Slovak Sociological Review*, 2021, 53(2): 147–179.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník.* Praha: Portál, 2001.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita.* Vývoj a úskalí. Praha: Grada, 2008.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících.* Praha: Grada, 2015.
- JORDAN, Amy B.; ROMER, Daniel (ed). *Media and the well-being of children and adolescents.* New York: Oxford University Press, 2014.
- JÜNGER, Ernst. *Der Arbeiter.* Herrschaft und Gestalt. Stuttgart: Klett-Cotta, 2014.
- JUNGMANN, Josef. *Slownjik česko-německý Josefa Jungmanna.* Díl III. P – R. Praha: Josef Jungmann, 1837.
- KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže.* Praha: Portál, 2013.
- KAPLÁNEK, Michal. Německý pojem „Freizeit“ jako základ koncepce „pedagogiky volného času“ (Freizeitpädagogik). In KAPLÁNEK, Michal (ed.). Čas volnosti – čas výchovy. Pedagogické úvahy o volném čase. Praha: Portál, 2012, s. 33–41.
- KARDARAS, Nicholas. *Svitící děti: závislost na moderních technologiích a jak se jí zbavit.* Překlad Dominika Slepánková. Brno: Zoner Press, 2021.
- KARDEFELT-WINTHER, Daniel. *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?* An evidence-focused literature review. Fiorenza: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2017.
- KARTOUS, B. No future – Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality? 2019.
- KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha: Slon, 2004.
- KLEIBER, Douglas A., LIECHTY Toni, Developmental Theory and Leisure In KLEIBER, Douglas A., MCGUIRE, Francis A., (ed.) *Leisure and human development.* [Urbana]: Sagamore Publishing, 2016, s. 9–38.
- KLEIBER, Douglas A., WALKER, Gordon J.; MANNELL, Roger C. *A social psychology of leisure.* State College, PA: Venture Publishing, 2011.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky.* 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012.
- KOTLER, Philip. *Moderní marketing.* Praha: Grada, 2007.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Já a ty.* O zdravých vztazích mezi lidmi. Praha: Avicenum, 1977.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2008.
- LAREAU, A. *Unequal childhoods: Class, race, and family life.* Berkeley: University of California Press, 2003.
- LEE, Tak Yan; CHEUNG, Chau-Kiu; KWONG, Wai-Man. Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. In *The Scientific World Journal*, Vol. 2012. Online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3353472/>

- LEMISH, Dafna, (ed). *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*. First published in paperback. London: Routledge, 2015.
- LOHMANN, Friedrich. Zeit der Freiheit. In CLAUDY, Tobias; ROTH, Michael (Hg.). *Freizeit als Thema theologischer Gegenwartdeutung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2005, 143–164.
- MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2015.
- MANNHEIM, Karl. Das Problem der Generationen (1928). In: WOLRR, Kurt H. (Hg.): Karl Mannheim – Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin 1970, s. 509–565.
- MARKOWETZ, Reinhard. Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In MARKOWETZ, Reinhard; CLOERKES, Günther (Hg.). *Freizeit im Leben behinderter Menschen*. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2000, s. 9–38.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013.
- MCCRINDLE, Mark. What comes after Generation Z?... [online]. [cit. 2021–03–02]. Dostupné z: <https://mccrindle.com.au/insights/blogarchive/what-comes-after-generation-z-introducing-generation-alpha/>
- MŠMT. *Klíče pro život*. Online: <https://www.msmt.cz/mladez/narodni-projekt-klice-pro-zivot-3>
- MUNUSTURLAR, Süleyman; BAYRAK, Coskun. Developing the Leisure Education Scale. In *World Leisure Journal*, 2017, N. 4, s. 306–325.
- NAHRSTEDT, Wolfgang. *Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft*. Bd. 1. Historische Voraussetzungen und gegenwärtige Situation. Neuwied; Darmstadt: Luchterhand, 1974.
- NĚMEC; Jiří TRNA Josef. Edutainment or Entertainment. Education Possibilities of Didactic Games in Science Education. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 2007.
- OAKLANDER, Violet. *Ukrytý poklad*. Dětské nitro z pohledu gestalt terapie. Praha: Portál 2022.
- OPASCHOWSKI, Horst W. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- OPASCHOWSKI, Horst W. *Freizeitpädagogik in der Schule*. Aktives Lernen durch animative Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1977.
- OPASCHOWSKI, Horst. *Pädagogik der Freizeit*. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1976.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. *Born Digital: How Children Grow up In a Digital Age*. Basic Books, 2016.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Roma: Křesťanská akademie, 1987.
- PASOLINI, Pier Paolo. Sfida ai dirigenti della televisione. In *Corriere della sera* (9. 12. 1973).
- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.
- PETRUSEK, Miloslav. Malé dějiny volného času. In: *Přítomnost*, 2003, č. 1, s. 51–53.
- PIEPER, Josef. *Muße und Kult*. Mit einer Einführung von Kardinal Karl Lehmann. München: Kössel, 2007.
- POLLO, Mario. *Animazione culturale*. Teoria e metodo. Roma: LAS, 2004.
- POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta, 1999.
- QUERVAIN, Alfred de. *Ruhe und Arbeit*. Ruhe und Arbeit. Lohn und Eigentum. Zürich: Zoliffon, 1956.
- RADA MLÁDEŽE SLOVENSKA. *Hodnoty mladých/ Porovnanie hodnot a postojov Čechov a Slovákov*, 2021.
- SCHNEEKLOTH, Ulrich. Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen [Vývoj hodnotové orientace mládeže]. In ALBERT, Matthias; HURELLMANN, Klaus; QUENZEL, Gudrun (Hrsg.). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz, 2019, 103–131.
- SCHOLZ, Christian. *Generation Z. Wie sie tickt, was sie verändert und warum sie uns alle anstekt*. Weinheim: Wiely-VCH, 2014.
- SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1, Neuwied: Luchterhand, 1975.
- SIVAN, Atara. Leisure and Education. In ROJEK, Chris; SHAW, Susan M.; VEAL, A. J. (ed.). *A Handbook of Leisure Studies*. New York: Palgrave, 2006.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepcce. In *Pedagogická orientace*, 2006, č. 4, s. 11–24.

- SKAUT. *Postojové kompetence*. Metodika pro vzdělavatele. [Praha: Skaut, 2014]. Dostupné online: <https://archiv2.krizovatka.skaut.cz/dokumenty/file/565-metodika-k-postojovym-kompetencim-ve-vzdelavani?autologin=1>
- SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže*. Uvedení do problematiky. Praha: Grada, 2010.
- SOEFFNER, Hans-Georg. Muße – Absichtsvolle Absichtslosigkeit. In FECHTRUP, Hermann; HOYE, William; STERNBERG, Thomas (Hg.). *Arbeit – Freizeit – Muße*. Über eine labil gewordene Balance. Berlin: Lit-Verlag, 2015, s. 127–148.
- SOKOL, Jan. *Čas a rytmus*. Praha: OIKOYMENH, 1996.
- SOUČEK, Josef B. *Řecko-český slovník k Novému zákonu*. Praha: Kalich, 2003.
- SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. Brno: Host, 2014.
- SPITZER, Manfred. *Kybernemoc! jak nám digitalizovaný život ničí zdraví*. Brno: Host, 2016.
- SRPOVÁ, Hana. 2007. Masová a marketingová komunikace. In *Od informace k reklamě*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2007, s. 11–28.
- STRASBURGER, Viktor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy B. *Children and adolescents*. Unique audiences. 3th ed. Los Angeles: SAGE, 2014.
- STUMBO, Norma J.; PETERSON, Carol A. The Leisure Ability Model. In *Therapeutic Recreational Journal*, 1998, n. 2, s. 82–95.
- ŠAFR, Jiří, BARIKZAHYOVÁ, Tereza. Výchovné styly rodičů a osobnostní rysy: vliv na status a mezigenerační třídní mobilitu. In Jiří Šafr a kol. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2012, s. 90–113.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009.
- THEUNISSEN, Georg. Lebensbereich Freizeit – ein vergessenes Thema für Menschen, die als geistig schwer- und mehrfachbehindert gelten. In MARKOWETZ, Reinhard; CLOERKES, Günther (Hg.). *Freizeit im Leben behinderter Menschen*. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2000, s. 136–149.
- THEUNISSEN, Georg. *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Ein Kompendium für die Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995.
- TICHÝ, Ladislav. *Slovník novozákonní řečtiny*. In *Řecko-český Nový zákon*. Praha: Česká biblická společnost, 2011, s. 1555–1758.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000.
- VALENTA, Josef. *O postojových cílech*. Vloženo: 15. 12. 2019. [cit. 2020–05–05]. Dostupné online: <https://valenta-blog.eduin.cz/2019/12/15/o-postojovych-cilech/>
- VANĚK, Jiří. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- VOLKMAR, Fred R.; REICHOW, Brian; McPartland, James C. (ed.). *Adolescent and Adults with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer 2014.
- VOLKMAR, Fred R.; REICHOW, Brian; McPARTLAND, James C. (ed.). *Adolescent and Adults with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer 2014.
- WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh, 1998.
- WEYBRIGHT Elizabeth H.; CALDWELL, Linda L.; RAM, Nilam; SMITH, Edward A.; WEGNER, Lisa. Boredom Prone or Nothing to Do? Distinguishing Between State and Trait Leisure Boredom and Its Association with Substance Use in South African Adolescents, *Leisure Sciences*, 37(4), 311–331.
- WISCHMANN, Anke. *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung*. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.
- WRIGHT, Lisa; KUTCHER, Stanley P. *Adolescent brain development*. San Rafael, California: Morgan & Claypool, 2016.
- XIE, Hui "Jimmy"; CALDWELL, Linda L.; GRAHAM, John W.; WEYBRIGHT, Elizabeth H.; Wegner, Lisa; SMITH Edward A. Perceived Parental Control, Restructuring Ability, and Leisure Motivation: A Cross-Cultural Comparison, *Leisure Sciences*, 39(4), 319–335.
- ZEYEN, D. et al. *Kangaroo Kit*. Leisure Education Curriculum. Washington: NRPA, 1977.
- ZIMBARDO, Philip G.; SWORDOVÁ, Rosemary K. M. *Lépe žít a milovat díky terapii časové perspektivy*. Praha: Academia, 2022.

SUMMARY

The monograph contains the theoretical background, selected results and interpretations of the research carried out in the years 2019–2021 within the framework of the project “Experiencing Leisure of Older School Age Children as an Educational Challenge” (TAČR No. TL TL02000387). The main research institute was the Faculty of Theology of the University of South Bohemia in České Budějovice (principal investigator: Ass. Prof. Michal Kaplánek, Th.D.), which closely cooperated with the Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences. The research was also carried out by the MEDIAN, Ltd. Internal application guarantors were two institutions: Ignac Stuchly’s House and Faculty of Education of University of South Bohemia. The external application guarantor was the Trochta’s Centre of Salesians of don Bosco in Teplice.

The research team of the Faculty of Theology prepared chapters 1, 2, and 6 presenting philosophical and pedagogical background and pedagogical reflection of the situation of the age group under study. The research team of the Academy of Sciences is the author of chapters 3–5, which present selected results of the questionnaire survey on children’s leisure and its experience and their interpretation.

The first chapter of the monograph contains basic information about leisure and leisure education, which is the theoretical basis of the project and enables the reader to understand the aim and purpose of the whole project. The fundamental premise of the project is that a satisfying experience of leisure in which one finds a sense of fulfilment is not a given. The author first looks back at the ancient concept of *scholé*. He draws in particular on Josef Pieper’s *„Musse und Kult“* and recalls the development of the modern concept of leisure and its reflection in the second half of the 20th century, in which the French sociologist Joffré Dumazedier’s book *„Vers une civilisation du loisir?“* played a key role. In this context, the author then places the development of leisure pedagogy in the Czech Republic. The starting point of the whole project is presented in the subchapter entitled *Leisure competence as a goal of “leisure education”* (1.3). The author presents and compares four concepts of “education for leisure”.

The first concept, developed mainly in the USA, assumes that leisure education is primarily about providing the sub-skills to enable each individual to make the best use of the specific opportunities provided by leisure, according to their own leisure priorities. This is also one of the premises of the second concept of leisure competence; another basis for this concept is the requirement for people with disabilities to have the same right to enjoy leisure as all other citizens do. The third concept, which originated in Germany, goes more in depth. This concept is also about the right of the people with disabilities to enjoy leisure time, but this is seen more as an exercise of personal freedom, which is limited by disability. The fourth concept focuses on the whole population: leisure education is about the free use of a person’s whole life time.

If we consider the freedom with which an individual can make independent decisions about the use of leisure time to be a characteristic feature of leisure, the way how we understand this freedom is crucial. If we look for an equivalent to the German *„Freizeitkompetenz“* in American literature, we come across the term *„leisure literacy“*. An overview of concepts of leisure literacy can be found, for example, in an article by Canadian scholar Susan Hutchinson. She does not see leisure competence as just the ability to fully experience leisure, but also includes an

awareness of what 'leisure experience' means for a particular person. Therefore, for Hutchinson, it is important that leisure education improves quality of life.

The second chapter summarizes information from international social analyses and selected research that enabled the research team to establish the framework assumptions for changes in the leisure, priorities and values of older school-age children. Today, children's leisure time is influenced primarily by the media, increasingly mediated through children's personal devices (PC, tablet, smartphone). Of these devices, the most widespread is the smartphone, because of its mobility and its multiple ways of using it. We can conclude that the daily leisure time of school-age children is characterised by spending time in front of a monitor, whether it is a television, computer, tablet or smartphone. Alongside 'online life', leisure time with friends is one of the most important forms of leisure time. The trend over the last two decades has been towards individual leisure in the home, which is true for both children and adults.

Chapters 3–5 are based on the analysis of data from the representative quantitative survey *How Children spend and experience their leisure 2021*, which was carried out within the framework of the reported project. The survey focused on children of older school age, i.e. children who were attending the second cycle of primary school in the school year 2021/2022 (grades six to nine) or the equivalent of these years of primary school in multi-year grammar schools (lower secondary school – first to fourth year in eight-year grammar schools and first and second year in six-year grammar schools). Both a child and one of his/her parents were interviewed. Chapter 3 first describes the background and design of the research. The main theoretical framework was Bronfenbrenner's ecological model of an individual's development in a social context, encompassing the wider environment and the interactions the child gradually gets into (from family, friends through local neighbors to cultural customs at the national level). Then, the selected results concerning the different major leisure activities of the age group under study such as leisure time spent in front of the television, on the computer, tablet and mobile phone; children's sports and physical activities, involvement in clubs, time spent with friends, culturally oriented leisure activities are presented. The results show that the time spent with the ITC media increases with age. While 3 out of 10 sixth graders or and equivalent grammar school graders spend 3 or more hours on a computer, tablet or mobile phone on a weekday, this is already 6 out of 10 among ninth graders and equivalent grammar school grades. 84.5 % of children engaged in some sport or physical activity. The most frequently performed physical activities are these that can be done alone or together with friends, siblings or parents, specifically cycling, swimming, exercising or workout, skiing, and in-line skating. Of the team sports, football and floorball were the most frequent. Only a tenth of children read every day, but the alarming thing is that almost a third of 11–15 year olds do not read for leisure time practically at all. Visiting cultural events is one of the least frequented of all children leisure activities; the opera, ballet or classical music concert has never been attended by even three quarters of children in their free time (outside of school). The main determinants of children leisure participation are a family background and age, in some cases also gender or a place of living.

The fourth chapter allows the reader to get an idea of whether the pursuit of the different leisure activities is related to each other. In this chapter, the leisure activities under study are organised on the basis of the similarity that emerges as a result of the background force field of emerging cultural tastes. In order to answer this question, the author has used the principal component analysis (PCA) method, which allows the internal structuring of the activities under study to be revealed as a whole. In the complex structure of the leisure, we can find basic axes: on the one hand, "activity" linked to the orientation towards culture, sports, individual hobbies and organized activities taking place in clubs and associations, and on the other hand, "passivity" linked nowadays mainly to sitting in front of a computer or mobile phone screen and the related consumption of digital media content, but also to doing nothing – lazing around at home. The basic four spheres of leisure orientation identified are related to the social

standing of the family (parents' education and social exclusion) as well as partly conditioned by the basic parenting styles (in particular by authoritarian style) and selected individual characteristics of a child (level of well-being and amount of unfilled time).

Chapter 5 focuses on issues of experiencing leisure and presents research findings that relate to what children associate leisure with, what they prefer in their leisure time and what they enjoy, how they are satisfied with their leisure and finally, how children perceive the influence of parents and others on their leisure experiences. Children mainly associate leisure with engaging in the activities they enjoy. Rest also has an important place within their leisure. To lesser extent, they associate leisure with activities that bring some positive impact, either for themselves or for other people. 97 % of children connected their leisure preferences with the option to do what they want. Most children expressed satisfaction with the way they spend their leisure, moreover, positive correlations were found between the satisfaction with spending leisure and satisfaction with own life in general. About 40 % of children estimated that they had 2–4 hours of free time on weekdays when they go to school. Another third of children stated 4 to 6 hours of free time. Boys declared more free time than girls. Children most often spend their leisure either with family or with one to three friends. According to the children themselves, both parents and friends also have the greatest influence on what children do in their leisure. However, with the growing age of a child, a role of parents decreases, but still remains significant. This chapter concludes with an overview of the dimensions of leisure motivation and an indication of the links between these dimensions of motivation and the family's parenting styles, children's satisfaction with leisure, basic four spheres of leisure orientation and also index of leisure experience.

In the final chapter, the authors focus on the situation of older school-age children, where the research findings provide challenges for leisure pedagogy. In doing so, children's leisure priorities have been taken into account as well as their perceptions and evaluations of leisure. The authors consider the influence of parents and their own motivation to engage in leisure activities as the main determinant of children's leisure decisions. While the answer to the question of whether children have enough free time was far from clear-cut, most children expressed satisfaction with how they spend their free time. Most of the values that children declare as important are not explicitly reflected in the answers to questions that focus on the experience of leisure. In socially disadvantaged families, children do not experience enough incentives to spend their leisure time actively. (As shown in Chapter 3, children from less educated families spend more time on the computer and the internet; further, more than a quarter of parents from socially disadvantaged families or with incomplete education are not very concerned about how much time their child spends on the computer, mobile phone or tablet). The problem for this group is not only the question of filling their free time but above all their relationship to education. Children who have not received sufficient support in developing their interests, who have not been lucky enough to be in a circle of strong and positive educational influences, do not have strong enough motivation to develop mature life attitudes even in adulthood. Yet, if our actions are not to be merely automatic, but if we want to make a conscious choice for an action or activity, we must be able to recognize as many circumstances as possible which influence our actions in some way. An important tool for understanding the meaning of leisure is the ability to diagnose our needs, which we can then satisfy.



VOLNÝ ČAS DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

**Vybrané výsledky výzkumu volného času
a životního stylu dětí ve věku 11–15 let
a jejich využití v pedagogice**

Michal Kaplánek (ed.)

Vydalo Nakladatelství Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích,
Branišovská 1645/31a, 370 05 České Budějovice, nju.jcu.cz, mimo edice
Grafická úprava a sazba Milan Krištůfek
Tisk INPRESS a. s., Žerotínova 554, 370 04 České Budějovice
Vydání první, České Budějovice 2022

ISBN 978-80-7394-934-1

ISBN 978-80-7394-935-8 (PDF)

