

# Skauting jako zdroj výchovy a utváření sociálních kompetencí dítěte školního věku

Bc. Eva Sperátová

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva SPERÁTOVÁ**  
Osobní číslo: **H118554**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Skauting jako zdroj výchovy a utváření sociálních kompetencí dítěte školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu **IMS Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (IMS 2009)**. Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na vliv skautingu na výchovu dětí školního věku,
- na dopady skautské pedagogiky v oblasti utváření sociálních kompetencí dětí.

Součástí práce bude sociologický výzkum v sociální skupině lidí, kteří byli jako děti školou povinné skautingem utvářeni a osobnostně budováni. Výzkum bude zaměřen na zjištění výchovného vlivu skautingu, konkrétně na tvorbu sociálních kompetencí u oslovených respondentů.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BELZ, Horst. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.**

**HÁJEK, Bedřich. Pedagogické ovlivňování volného času. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.**

**ŘEHÁČEK, Jiří. Desatero skautského zákona. 2. vydání. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 1997. 24 s. ISBN: 80-86109-01-1.**

**ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem. 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.**

**VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie školního dítěte. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.**

**ZAJÍC, Jiří. Myšlenkové základy skautingu. 1. vydání. Praha: TDC Junáka, 2000. 79 s. ISBN 80 86109-40-2.**

Vedoucí diplomové práce:

**PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**

Katedra sociální pedagogiky


Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce:

**31. března 2013**

V Brně dne 30. listopadu 2011

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
vedoucí katedry

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Bc. Eva Sperátová

.....  
Jméno, příjmení studenta

V Brně 20.3.2013

.....  
*Eva Sperátová*  
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosažených v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosažených školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.



## **ABSTRAKT**

Skauting se prezentuje jako organizace, která svou činností vede k výchově mladých lidí, k jejich osobnímu růstu a sebevýchově. Cílem práce je tedy zjistit, zda je skauting se svojí pedagogikou zdrojem výchovy dětí a utváření jejich sociálních kompetencí a jakým způsobem na ně skauting působí. Teoretická část práce poskytuje vhled do problematiky skautského hnutí, výchovy, sociálních kompetencí a dokumentuje specifika dětského vývoje. Obsahem praktické části je kvalitativní výzkum u osob, které skautskou organizaci jako školáci navštěvovali.

Klíčová slova: pedagogika, výchova, sociální kompetence, dítě školního věku, skauting

## **ABSTRACT**

The Scout Movement is presented as an organization which through its activities encourages the development of young people, their personal growth and self-education. The aim of this work is to find out whether Scouting with its methodology is indeed a source of children's education and formation of their social skills, and how it influences them. The theoretical part offers an insight into the matters of the Scout Movement, its education, social skills, and it documents characteristic features of child development. The practical part is formed by a qualitative research, whose respondents are people who themselves attended the organization at their school age.

Keywords: pedagogy, education, social skills, school child, scouting

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych ráda podělovala PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této magisterské diplomové práce. Dále chci poděkovat PhDr. Ivovi Sperátovi za podporu a technickou pomoc.

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 SKAUTING .....</b>	<b>12</b>
1.1 Co je to skauting? .....	12
1.2 Poslání skautského hnutí .....	13
1.3 Vznik hnutí .....	14
<b>2 VÝCHOVA .....</b>	<b>19</b>
2.1 Současná výchova .....	19
2.2 Skautská výchova .....	22
<b>3 POJEM SOCIÁLNÍ KOMPETENCE A JEHO SOUVISLOSTI .....</b>	<b>26</b>
3.1 Vymezení pojmu, význam sociálních kompetencí .....	26
3.2 Proces utváření a rozvoje sociálních kompetencí .....	28
3.3 Sociální prostředí a jeho vliv na utváření sociálních kompetencí .....	31
<b>4 SPECIFIKACE DĚTSKÉHO VĚKU .....</b>	<b>37</b>
4.1 Vymezení terminologie .....	37
4.2 Vývoj základních schopností a dovedností .....	38
4.3 Kognitivní vývoj .....	40
4.4 Emoční vývoj a socializace .....	43
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>48</b>
<b>5 METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU .....</b>	<b>49</b>
5.1 Cíl výzkumu .....	49
5.2 Volba metodologie a metody výzkumu .....	49
5.3 Výběr respondentů .....	52
5.4 Organizace sběru dat .....	55
5.5 Postup analýzy dat .....	56
<b>6 INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>58</b>
6.1 Analýza dat dle jednotlivých otázek .....	58
6.2 Shrnutí výsledků výzkumu na základě analýzy dat .....	65
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Pro zdravé utváření osobnosti dítěte je důležité především výchovné působení na jeho osobu. Výchova začíná primárně v rodině, ve školním prostředí a v neposlední řadě i ve volnočasových aktivitách, které mladý jedinec navštěvuje.<sup>1</sup>

Jako máma třech dětí (z toho dvou školáků navštěvujících skaut) si plně uvědomuji, jak je pro děti obtížné zorientovat se ve světě, který je založen na konzumním způsobu života, je zaměřený na výkon jedince a systém hodnot je omezován na komerci. V takovém prostředí, které děti obklopuje, není lehké si vybudovat svůj vlastní hodnotový systém založený na duchovních, sociálních a osobních principech.

Skauting, jako jedna z mála volnočasových aktivit, se prezentuje jako organizace, která svou činností vede k výchově mladých lidí, k jejich osobnímu růstu a sebevýchově<sup>2</sup>. Protože se skauting takto představuje, svou magisterskou diplomovou prací chci v praxi ověřit, zda tomu tak ve skutečnosti je.

Stanovila jsem si tedy dva výzkumné cíle. První se zaměřuje na zjištění, zda skautská organizace skutečně ovlivňuje svou pedagogikou výchovně i v oblasti utváření sociálních kompetencí dítěte školního věku. Druhý výzkumný cíl se týká nalezení odpovědi na otázku, jak na dítě působí, tedy jakým způsobem skauting vychovává a jak utváří sociální kompetence u malého jedince.

Diplomová práce obsahuje část teoretickou, která je členěna na čtyři kapitoly a část praktickou, která má kapitoly dvě.

Obsahem první kapitoly je prezentace poznatků o důvodech vzniku a vlastním poslání skautského hnutí. Součástí jsou i historická fakta o jeho vývoji a šíření, na kterém se v zahraničí podíleli Angličan Robert Baden-Powell a Američan Ernest Evan Thompson Seton. V Čechách je se založením skautingu spojován Antonín Benjamin Svojsík. Prameny k faktografickým údajům jsou čerpány převážně ze Stanov Světové organizace skautského hnutí, Stanov Junáka – svazu skautů a skautek ČR a literatury napsané Romanem Šantorem a Jiřím Zajícem, webových stránek či jiné literatury týkající se skautingu.

Na problematiku výchovy se zaměřuje kapitola druhá, která představuje její pojetí v současné době a skautský výchovný přístup. Pro účely této práce je akcentována oblast

---

<sup>1</sup> KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 19.

<sup>2</sup> Viz Příloha č. 1: *Stanovy Junáka – svazu skautů a skautek ČR*. s. 1-2.



výchovy ve volném čase se svými funkcemi a význam zázitkové pedagogiky. Podkapitola věnovaná skautské výchově poskytuje čtenáři vhled do metodiky a jednotlivých principů, na kterých je skautské hnutí se svým specifickým výchovným systémem založeno. Jako východiskový pramen jsou použity Stanovy Junáka – svazu skautů a skautek ČR, literatura Jiřiny Pávkové a Jiřího Zajíce a jiná literatura zaměřená na oblast výchovy.

Třetí kapitola pojednává o významu sociálních kompetencí pro každého člověka. Pro lepší pochopení tohoto pojmu je objasněn celkový proces, jak se kompetence utváří a co ovlivňuje jejich další rozvoj. Jelikož je tvorba a rozvoj kompetencí závislá na sociálním prostředí, ve kterém mladý jedinec žije, zahrnuje kapitola vliv nejbližšího prostředí - rodinného, školního i prostředí, ve kterém se odehrávají volnočasové aktivity dítěte. Základní zdroje informací poskytuje literatura zejména od Horsta Belze a Marca Siegrista, Vladimíra Smékala a Blahoslava Krause.

Poslední kapitola teoretické části se týká specifík dětského věku. Čtvrtá kapitola tedy charakterizuje, co je typické pro vývoj dítěte v období od 6 do 15 let věku – v oblasti základních schopností a dovedností, dále pak vyvíjení kognitivní a emoční stránky dítěte včetně jeho socializace. Při zpracování kapitoly je čerpáno především z literatury od Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové, Marie Vágnerové a Pavla Říčana.

Pátá kapitola zakotvuje teoretický rámec provedeného kvalitativního výzkumu. Obsahem kapitoly je stanovení cílů empirického šetření, metodologie výzkumu se svými pozitivy a negativy. Dále uvádí použité výzkumné metody, způsob výběru respondentů na základě vymezených kritérií, techniku sběru dat a postup jejich následného zpracování. Výchozím zdrojem pro sepsání kapitoly je literatura od Jana Hendla, Romana Švaříčka a Kláry Šed'ové, Petera Gavory a Miroslava Dismana.

Úkolem poslední kapitoly je analýza, interpretace a výsledné zhodnocení získaných dat. Analýza je uskutečněna vzájemnou komparací rozdílů a podobností u výpovědí oslovených komunikačních partnerů. Srovnání je provedeno podle jednotlivých výzkumných otázek a obsahuje i dílčí shrnutí. Následuje celkové zhodnocení výsledků realizovaného šetření, které je odpovědí na vytyčené cíle této diplomové práce. K východiskovým pramenům patří odpovědi respondentů na výzkumné otázky a zaznamenané skutečnosti ze zúčastněného pozorování.

Metodou teoretické části diplomové práce je analýza panoramatické prezentace poznatků o skautingu, výchově, sociálních kompetencí a vývojové etapě dětského věku.

Ve výzkumné části je použita klasická sociologická metoda kvalitativního výzkumu. V průběhu vlastního šetření byla aplikována metoda tzv. zúčastněného pozorování a polostandardizovaného rozhovoru. Při následném zpracování nasbíraných dat se jednalo o jejich analýzu s využitím metody tzv. konstantní komparace.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SKAUTING

Počátek 20. století byl dobou, kdy se na děti pohlíželo jako na dospělé, program pro volný čas téměř žádný nebyl, pobyt v přírodě nikdo neznal a výchova k mravním hodnotám vycházela z příkazů, nikoli z vlastního vnitřního přesvědčení.<sup>3</sup>

Docházelo k rozvoji vědy a techniky, lidé žili v těžkých životních podmínkách, vnímali dusnou atmosféru měst, ze které se především děti chtěly vymanit. Nebylo tedy náhodou, že právě v této době vzniklo výchovné hnutí – skauting. Bylo reakcí na zindustrializování života hlavně městského člověka, který se toužil vrátit do svobody a volnosti v přírodě.<sup>4</sup>

### 1.1 Co je to skauting?

Přesná a jednoznačná definice, která by stručně charakterizovala skauting, neexistuje. Každé možné vymezení tohoto pojmu zachycuje rozličné stránky skautingu z různých úhlů pohledu.

Zajisté můžeme o skautingu říci, že je to výchovné celosvětové hnutí založené před více než 100 lety v Anglii, které se během několika let rozšířilo téměř do celého světa. Především je to důmyslně propracovaný výchovný systém, který doplňuje výchovu rodinnou i školní.<sup>5</sup>

Stanovy Světové organizace skautského hnutí uvádějí: „Skautské hnutí je dobrovolné, nepolitické, výchovné hnutí mladých lidí, přístupné všem bez ohledu na původ, rasu, nebo náboženské vyznání, v souladu s posláním, zásadami, principy a metodou tak, jak byly formovány zakladatelem – Baden-Powellem.“<sup>6</sup>

Pro skauting je charakteristický nejen systém výchovy, ale i organizovaná a hierarchická struktura skautských organizací, existence skautských krojů a většinou oddělené dívčí a chlapecké oddíly. Svou činnost zaměřuje nejen na děti, ale i na dospělé. Ze skautingu se pak stává osobitý životní styl.

---

<sup>3</sup> ŠANTORA, R. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. 1. vyd. Praha: Junák – TDC, 2012, s. 11.

<sup>4</sup> SVOJSÍK, A. B., NOVÁK, J. *Skauting brannou výchovou mládeže*. Praha: Svaz čs. důstojnictva, 1936, s. 19.

<sup>5</sup> *Co je to skauting?* In: skaut.org, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://www.skaut.org/skauting.php>>.

<sup>6</sup> HAVLOVÁ, M. *Sbírka skautských předpisů a řádů*. Sešit: *Stanovy Světové organizace skautského hnutí*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2000, s. 1.

## 1.2 Poslání skautského hnutí

Světový výbor Světové organizace skautského hnutí definuje poslání skautingu takto: „Posláním skautingu je přispět k výchově mladých lidí prostřednictvím hodnotového systému založeného na skautském slibu a zákonu, pomáhat jim vytvářet lepší svět, kde naleznou uspokojení jako jednotlivci a budou hrát konstruktivní roli ve společnosti.“<sup>7</sup>

Zakladatel Baden-Powell rozumí skautováním práci a vlastnosti zálesáků, objevitelů. Skautování vytváří přátelské skupiny nejen pro hru, ale i pro výpravy a život v přírodě. Přispívá k rozvoji mladých lidí, aby plně rozvinuli své možnosti jak tělesné, duševní, společenské, tak i duchovní. Vyučuje zručnosti, kázni, statečnosti, vychovává charakter. Práci učí nenápadně a hravě – čím zřetelnější má práce, na které se chlapec podílí, výsledek, tím trvaleji hoča upoutá. Aniž by to věděl, překračuje nepatrnou hranici, která dělí hru od práce. Poznává tak radost z výsledku svého konání, pociťuje potíže i slast práce, pozvolna jí zvyká a zamiluje si ji. Tak si osvojí také přesnost, vytrvalost a trpělivost, získá na samostatnosti a tvořivosti<sup>8</sup>.

Svého poslání skauting dosahuje použitím vlastního výchovného systému. Ten napomáhá mladému člověku k osobnímu růstu, sebevýchově, lepší orientaci ve světě a k vytvoření vlastní hierarchie hodnot.<sup>9</sup>

O poslání skautingu jako o velké výchovné hodnotě, která u nás zapustila své kořeny, píše český pedagog a psycholog František Čáda ve své knize „Význam skautování“. Skauting vede k sebevýchově, rozvíjí individualitu každého jedince, dává do života řadu sociálních dovedností jako je schopnost naslouchat, či spolupracovat. Skauting učí umět se o sebe vždy postarat a pomáhat druhým. Vychovává v harmonii těla, duše i ducha – posláním skautingu je výchova tělesná (cvičení, turistika), intelektuální, smyslová, výchova k pozorovatelským dovednostem, ale klade i důraz na rozvíjení citu pro krásu a pravdu. Čáda kladně hodnotí, že skauting přihlíží ke zvláštnostem a rozdílům při výchově chlapců a děvčat a respektuje i různé potřeby odlišných věkových kategorií.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2001, s. 57.

<sup>8</sup> SVOJSÍK, A. B. *Základy junáctví: Návod pro výchovu čes. mládeže na základě systému sira R. Baden-Powella "Scouting" a za laskavého přispění čtených odborníků*. 3. nezm. vyd. podle 1. vyd. v r. 1912. Praha: Merkur, 1991, s. 41-42, 48.

<sup>9</sup> Viz Příloha č. 1: *Stanovy Junáka – svazu skautů a skautek ČR*. s. 1-2.

<sup>10</sup> ČÁDA, F. *Význam skautování: rozprava o výchovné hodnotě skautingu*. V Praze: J. Springer, 1913, s. 5-14, 18.

### 1.3 Vznik hnutí

Na vznik a šíření skautingu měli největší podíl Angličan Robert Baden-Powell, Američan Ernest Evan Thompson Seton a v Čechách to byl Antonín Benjamin Svojsík.

#### *Skauting v zahraničí*

Zakladatelem skautského hnutí je Sir Robert Baden-Powell<sup>11</sup>, který byl armádním generálem. Dvacet pět let prožil v anglických koloniích v Africe, zúčastnil se i války s místními Búry. Byl zde osloven způsobem života mladých domorodců, především jejich zvyklostí žít v přírodě, zdatností, ukázněností a úsilím nezklamat projevenou důvěru. Uvědomil si, že se anglický voják na rozdíl od domorodých dětí nedokázal v přírodě pohybovat a postarat se o sebe v obtížných situacích. Tehdy v Baden-Powellovi dozrálo rozhodnutí věnovat se práci s mládeží. Usoudil, že evropské děti potřebují výchovu v přírodě, v malých skupinkách, ve kterých si samy připravují program. Zde se zrodilo jeho úsilí o vytvoření nové organizace, o formulování jejího poslání, propracovaného výchovného programu včetně metod činnosti.

Za okamžik vzniku skautingu lze pokládat rok 1907. V tomto roce Baden-Powell uspořádal asi pro dvacet chlapců tábor na jihoanglickém ostrově Brownsea, kde uplatnil řadu základních prvků skautingu. Tábor se setkal s obrovským úspěchem. Baden-Powell si prakticky ověřil své myšlenky o novém směru výchovy chlapců a v následujícím roce vydal knihu „Scouting for boys“ (Skauting pro chlapce). Kniha o skautském programu chlapců své výchovné záměry jakoby zabalila do dobrodružného vyprávění, její součástí byly i návody ke hrám. Zájem o knihu byl velký, skauting se šířil po Anglii i do dalších zemí jako lavina. V září roku 1909 svolal Baden-Powell celonárodní skautské setkání, kterého se zúčastnilo více než deset tisíc chlapců a několik skupin děvčat. Baden-Powell byl zájmem dívek o skauting překvapen. Požádal tedy svou sestru Agnes, aby se ujala vedení dívčí organizace, kterou založil roku 1910 pod názvem Girl Guides Association a vymezil dívčí program. Ve stejném roce opustil Baden-Powell armádu a věnoval se pouze skautům. Baden-Powell zdůrazňuje jako základ skautingu smysl pro řád, orientaci na službu tzv. praktické naplnění přikázání lásky k bližnímu a na celkovost výchovy – orientovanou na všechny lidské oblasti na tělesnou, duševní, sociální, mravní i duchovní.

---

<sup>11</sup> ŠANTORA, R. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. 1. vyd. Praha: Junák – TDC, 2012, s. 15-16, 29.

V roce 1920 proběhlo v Londýně první mezinárodní setkání všech skautů – tzv. jamboree. O dva roky později na konferenci v Paříži byla přijata Skautská ústava. Toto mezinárodní ústředí bylo v roce 1973 pojmenováno Světová organizace skautského hnutí (World Organization of the Scout Movement – WOSM)<sup>12</sup>. V roce 1928 byla založena Světová organizace skautek (World Association of Girl Guides and girl Scouts – WAGGGS)<sup>13</sup>.

Také Ernest Evan Thompson Seton<sup>14</sup> – americký spisovatel, malíř, milovník a znalec přírody – pocítoval potřebu společnosti navrátit se k přírodě a nutnost změny v přístupu k mládeži. Zásadní význam v životě Setona mělo setkání s indiánem jménem Časka z kmene Krí. Ten jej doslova okouznil a následně učil loveckým praktikám a indiánské moudrosti. Získané zkušenosti a znalosti se Seton rozhodl předat dál. Začal formovat systém výchovy mladých, který opřel o tradici života amerických indiánů žijících v souladu s přírodou, ve společných kmenech, nedotčených civilizací. Odtud odvodil i pravidla, formy výchovy a celkový životní styl. V roce 1902 založil společenství či spíše hnutí Woodcraft Indians, které stálo na ideálu života v přírodě, mělo výchovný program nejen pro chlapce, bylo plné symboliky a rituálů. Pro své „indiány“ napsal knihu „Svitek březové kůry“, ve které popsal základní rysy svého hnutí.

V roce 1906 se Seton setkal s Baden-Powellem. Jejich cílem bylo porovnat svůj koncept výchovy s nově vznikajícím skautingem. Zpočátku si Seton myslel, že mohou oba systémy působit pod jednou organizací, byl vlastně jedním z bezprostředních inspirátorů Baden-Powella a ten i některé prvky woodcraftu do svého programu zařadil. Baden-Powell však nechtěl jako vzor pro mladé převzít model ideálního indiána. Zdůrazňoval smysl pro řád, celistvost výchovy – tělesné, duševní, sociální, mravní i duchovní a orientaci na službu bližnímu<sup>15</sup>.

Setonův woodcraft kladl důraz na tradici přírodních národů, na duchovní základ – oddání se tzv. Velkému Duchu bez církve, důraz na krásu přírody i lidských výtvorů, na soulad života s přírodou, na tvořivost a symboliku a také na soudržnost rodiny – malých

---

<sup>12</sup> Viz WOSM. In: Skauting, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://krizovatka.skaut.cz/mezinarodni-skauting/skauting-ve-svete/wosm/>>.

<sup>13</sup> Viz WAGGGS. In: Skauting, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://krizovatka.skaut.cz/mezinarodni-skauting/skauting-ve-svete/waggs/>>.

<sup>14</sup> ŠANTORA, R. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. 1. vyd. Praha: Junák – TDC, 2012, s. 14-15, 28.

<sup>15</sup> K Baden-Powellovu pojetí skautingu více viz ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, 2001, s. 10-11.



společnosti<sup>16</sup>. Oproti skautingu měl i jiný systém organizace – kmeny různého věku a pohlaví. Oba zakladatelé se rozcházel i ve vzdělávacích a výchovných metodách, proto šly oba směry svou vlastní cestou.

V roce 1916 založil Seton organizaci Americká liga lesní moudrosti. I když byla oblíbená, neměla takový úspěch jako masově se rozšiřující skauting. Dodnes je Seton považován přinejmenším jako inspirátor Baden-Powella.

### ***Skauting v České republice***

České kořeny skautingu vedou ke středoškolskému profesorovi Antonínu Benjaminovi Svojsíkovi<sup>17</sup>, který je považován za zakladatele českého skautingu. Svojsík automaticky nepřevzal všechny americké a anglické vzory, ale vycházel z aktuálních potřeb mladých i české společnosti.

Na počátku minulého století byly i v Čechách dobré podmínky pro rozšíření skautingu. Pro Čechy, jako jeden z národů tehdejšího Rakousko-Uherska, byl přelom 19. a 20. století charakteristický prožíváním národnostního sebeuvědomění. Vznikaly různé vlastenecké skupiny, tělocvičné spolky – nejvýznamnější byl Sokol. Tehdy se Svojsík dozvěděl o novém druhu výchovy mládeže v přírodě. V roce 1911 se vypravil do Anglie, kde se s novými výchovnými metodami seznámil. Velice jej nadchly, a proto založil první český skautský oddíl. V roce 1912 pořádal první skautský tábor u myslivny Vorlovna u hradu Lipnice<sup>18</sup>. Od Baden-Powella dostal povolení k překladu jeho knihy „Scouting for Boys“ do češtiny. Nejednalo se pouze o překlad, ale kniha mu posloužila jako inspirace, chtěl ze systému Baden-Powella převzít jen to, co bylo pro děti z českého prostředí nejvhodnější. Kniha vyšla v roce 1912 pod názvem „Základy junáctví“ a shrnovala poznatky o výchově v přírodě. Ke vzniku této tzv. bible skautů přispěli i významní pedagogové a odborníci, jejichž články se dotýkaly různých aspektů skautingu. Svojsík chtěl nové výchovné metody uplatnit v Sokolu, ale tyto snahy nebyly přijaty. Proto byl v roce 1914 založen spolek Junák – český skaut.

---

<sup>16</sup> K Setonovu pojetí více viz ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2001, s. 11-12.

<sup>17</sup> ŠANTORA, R. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. 1. vyd. Praha: Junák – TDC, 2012, s. 32-35, 51.

<sup>18</sup> K prvnímu skautskému táboru více viz BŘEČKA, B. *Kronika čs. skautského hnutí do roku 1990*. Rozš. vyd. Brno: Junák, 1999, s. 25.

Přestože je Svojsík považován za zakladatele českého skautingu, šíření tohoto hnutí se věnovalo ještě několik dalších osobností a vznikaly samostatné skautské organizace. Kromě Junáka patřil v Českém království mezi nejrozšířenější spolek s názvem Psohlavci založený PhDr. Janem Hořejším a spolek Děti Živěny vedený Milošem Seifertem.<sup>19</sup>

Mezi dívky byl skauting rozšířen díky PhDr. Anně Berkovcové<sup>20</sup>, která se podílela na tvorbě výchovného systému pro skautky. Významnou osobností byla i Popelka Biliánová, která používala některé skautské metody ve svých letních táborových osadách pro dívky. Naše skautky poprvé tábořily v létě 1915 u Živohoště. V témže roce byl založen 1. dívčí oddíl s názvem Sasanky. Dívky byly brzo přijaty do Mezinárodní rady skautek založené manželkou Baden-Powela a v roce 1928 se staly jedněmi ze zakládajících členů WAGGGS.<sup>21</sup>

Od vzniku skautingu u nás do roku 1938 prošlo skautskými oddíly mnoho budoucích osobností, jako byl např. prezident Edvard Beneš, básník Jiří Wolker nebo Jan Kubiš.

Smutný vývoj politických změn roku 1938 donutil všechny skautské organizace ke sjednocení do spolku Junák, ale ten byl v říjnu roku 1940 kvůli svému myšlenkovému základu zrušen. Ve své činnosti však hnutí pokračovalo dále – v ilegality, v exilu a zapojilo se i do protinacistického odboje.

Po válce bylo skautské hnutí obnoveno opět pod jménem Junák. Mělo velkou popularitu, navázalo na svoji předválečnou i ilegální činnost z doby okupace. V roce 1945 byla však založena levicově orientovaná organizace Svaz české mládeže. Ta od Junáka požadovala podřízenost, aby se vzdal výchovné autonomie a zrušil v oddílech náboženské zaměření. V roce 1948 byl Junák začleněn do Svazu československé mládeže a o dva roky později – v září 1950 – byl spolek Junák zrušen. Jeho členové, zvláště vedoucí pracovníci, byli stíháni a kriminalizováni. V důsledku těchto událostí se až do roku 1968 opět přesouvá do ilegality, neboť jediným mládežnickým spolkem se stala Pionýrská organizace, která vycházela z principů marxismu leninismu.

---

<sup>19</sup> Viz *Junáctví neboli český skauting*. In: skaut.org, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://www.skaut.org/skauting.cr.php>>.

<sup>20</sup> ŠANTORA, R. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. 1. vyd. Praha: Junák – TDC, 2012, s. 55 a 70.

<sup>21</sup> K dívčímu skautingu více viz BŘEČKA, B. *Kronika čs. skautského hnutí do roku 1990*. Rozš. vyd. Brno: Junák, 1999, s. 24, 36-37, 39.

K dalšímu obnovení skautingu došlo v souvislosti s událostmi „Pražského jara“. Svou činnost Junák oživil v březnu 1968. Toto uvolnění však netrvalo dlouho, a tak byl v roce 1970 skauting již potřetí na dlouhou dobu potlačen. Mnoho skautských oddílů se snažilo pokračovat ve svém programu pod krytím jiných organizací, např. v turistických oddílech mládeže, některé oddíly fungovaly v exilu.<sup>22</sup>

Po sametové revoluci v roce 1989 byla opět obnovena činnost zakázaných spolků, ještě téhož roku byly schváleny stanovy nové organizace Český Junák – svaz skautů a skautek. V roce 1990 byli čeští skauti opět zařazeni do mezinárodních organizací WOSM a WAGGGS. Skauti začali znovu budovat své hnutí.<sup>23</sup>

V současnosti působí v České republice několik skautských organizací, mezi nejznámější patří JUNÁK – svaz skautů a skautek, Svaz skautů a skautek České republiky, SKAUT - Český skauting ABS a YMCA-SKAUT. K příbuzným organizacím patří Liga lesní moudrosti a mezi organizace hlásící se ke skautingu patří např. Klub českých turistů nebo Sdružení přátel Jaroslava Foglara.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> ŠANTORA, R. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. 1. vyd. Praha: Junák – TDC, 2012, s. 173, 198-201.

<sup>23</sup> Viz *Junáctví neboli český skauting*. In: skaut.org, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://www.skaut.org/skauting.cr.php>>.

<sup>24</sup> Viz *Skauting – odkazy*. In: skaut.org, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://www.skaut.org/skauting.links.php>>.

## 2 VÝCHOVA

V pedagogickém slovníku je pojem výchova vymezen jako proces záměrného působení na osobnost člověka, jehož cílem je dosažení pozitivních změn v jejím vývoji<sup>25</sup>. Existují však různá pojetí výchovy zohledňující odlišné sociokulturní podmínky, ve kterých je výchova jedinců uskutečňována.

### 2.1 Současná výchova

Současná výchova je pojímána především jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování takových podmínek, které umožňují optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulují jeho vlastní snahu stát se autentickou, socializovanou osobností<sup>26</sup>.

Na rozvoj jednotlivce má vliv komplexní výchovné působení, mluvíme o výchově formální, informální a neformální. Tyto pojmy zdůrazňují různé aspekty a míru institucionalizace výchovného působení.

**Formální** výchovou se rozumí tradiční vzdělávání ve školách, které je věkově odstupňované od základního po vysokoškolské vzdělání a je potvrzováno dokladem o absolvování.

Charakteristickými rysy **informální** výchovy je její nezáměrné a neorganizované působení na člověka. Jedná se o učení vyplývající z každodenního kontaktu v rodině, s přáteli, o zkušenosti živelně vznikající ve vrstevnické skupině.

Výchova **neformální** je cílená, systematická aktivita mimo formální výchovný systém. Jsou to tedy různé dobrovolné zájmové činnosti, které rozvíjejí osobnost jedince a jeho praktické i sociální kompetence. V posledních letech roste význam neformální výchovy, má nejbližší k výchově ve volném čase.<sup>27</sup>

#### *Výchova ve volném čase*

Přestože všichni cítíme, co se pod pojmem volný čas skrývá, neexistuje definice, která by tento fenomén dostatečně vysvětlila. V odborné literatuře se setkáváme s různými vymezeními, které jsou ovlivněné profesním zaměřením svých autorů.

---

<sup>25</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 345.

<sup>26</sup> Tamtéž s. 345.

<sup>27</sup> HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 18-20.

Volný čas můžeme formulovat jako opak doby nezbytné práce a povinností, čas, kdy svobodně děláme to, co nám přináší uspokojení. Je to část našeho života mimo pracovní dobu a tzv. čas vázaný, kterým se rozumí naplnění biofyziologických potřeb (jako je spánek, jídlo, hygiena), chod domácnosti, péče o děti, doprava do práce a ostatní mimopracovní povinnosti. Je tedy časovým úsekem, který po splnění uvedených závazků a potřeb, člověk využije pro činnosti sebeurčující a sebeutvářející. Jasnou hranici mezi povinnostmi a volným časem však nelze přesně určit a je u každého jedince individuální.<sup>28</sup>

Jen ve stručnosti postačí zmínit, že počátky výchovy ve volném čase sahají za konec třicetileté války. Od této doby se začal měnit životní styl obyvatelstva. V průběhu dvou století docházelo k oddělování domova od pracoviště či místa trávení volného času. Pracovní doba dospělých i dětí tvořila většinu jejich dne. Díky rychle se rozvíjejícímu průmyslu se však začala zkracovat a objem volného času se naopak rozšiřoval. Tato skutečnost byla podnětem pro vznik různých spolků či organizací s rozličným zaměřením. Zpočátku se jednalo o aktivity určené výhradně pro dospělé. Později se na děti a mládež zaměřovaly křesťanské organizace a na počátku 20. století se objevil skauting, který odpovídal na potřeby mladých, zejména městské mládeže.<sup>29</sup>

V průběhu 20. století rostlo poznání, jak důležitou roli pro život a výchovu každého člověka volný čas má, což dalo vzniknout novému vědnímu oboru tzv. pedagogice volného času. Cílem této disciplíny je naučit jedince zhodnocovat svůj volný čas a využívat všech funkcí, které jsou pro výchovu ve volném čase typické.

Mezi hlavní funkce, které výchova ve volném čase naplňuje, patří:

- **funkce výchovně-vzdělávací**, která se v současnosti považuje za prioritní. Umožňuje kultivovat potřeby, prohlubovat zájmy, rozvíjet schopnosti, učit se novým vědomostem a utvářet osobnost vychovávaných jedinců. Proces edukace může mít formu skupinové činnosti, hry či individuální přípravy,
- **funkce zdravotní** pomáhá vytvářet zdravý životní styl střídáním různých aktivit – sportovních, duševních, práci či odpočinku. K této funkci patří také pěstování hygienických návyků, upevňování zdravých stravovacích návyků či dodržování zásad bezpečnosti práce,

---

<sup>28</sup> HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 10.

<sup>29</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 21-22.

- **funkce sociální** má vliv na utváření bohatých sociálních kontaktů a vztahů mladých se svými vrstevníky. V procesu socializace si děti osvojují formy společenského chování, včleňují se do formálních i neformálních sociálních skupin, ve kterých se učí žít svoji vlastní roli,
- **funkce preventivní** se snaží předcházet vzniku problémů u dětí a mládeže. Pokud je mladý člověk veden k využívání volného času, k různým organizovaným nebo spontánním činnostem, má dobrou partu vrstevníků a ve svém volnu se nenudí, je to jedna z nejlepších prevencí vzniku sociálněpatologickými jevů vůbec.<sup>30</sup>

Někdy odborná literatura uvádí ještě **funkci seberealizační**. V zájmových aktivitách ve volném čase jsou uspokojovány potřeby a zájmy, člověk realizuje sám sebe. Dochází k sebepoznání, k objevování toho, kdo vlastně člověk je, k rozvoji svého nadání či talentu v zaměřené činnosti.<sup>31</sup>

### ***Zážitková pedagogika***

Jedná se o pedagogický směr, který využívá zážitek jako prostředek výchovy. Zážitková pedagogika je alternativním přístupem v hledání nových cest ve výchově ve volném čase. Tradiční modely výchovy jsou doplňovány prožitkem, vlastní zkušeností z aktivní účasti jedince na určité činnosti.<sup>32</sup>

V souvislosti s pojmem zážitková pedagogika se v odborné literatuře objevují termíny jako výchova prožitkem, zážitková výchova nebo výchova dobrodružstvím. Společné jim je, že vycházejí z individuálního prožitku a ze zkušenosti získané z vlastní činnosti, která je obvykle fyzicky náročná. Formy těchto aktivit vytvářejí takové situace, které člověku umožňují bezprostředním, vlastním prožitím odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomostí nebo získat zkušenost<sup>33</sup>.

Výchova pomocí prožitků umožňuje sebepoznání, vede k překonávání vlastních fyzických a duševních možností jedince. Zaměřuje se na rozvoj sebepojetí, sebereflexi, učí sociálním vztahům a pozorování prostředí. Tyto výchovné postupy předpokládají nejen vlastní prožití dané situace, ale i zpracování získaných podnětů a jejich trvalejší upamatování.

---

<sup>30</sup> HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 70-72.

<sup>31</sup> MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. 2. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002, s. 14, 16.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 20-21.

<sup>33</sup> VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, s. 26-28.

Pro tyto aspekty má prožitková výchova značný význam, protože může vést k žádoucímu pozitivnímu rozvoji osobnosti.<sup>34</sup>

## 2.2 Skautská výchova

Základním úkolem skautingu je výchova mladých lidí, aby plně rozvinuli svůj tělesný, duševní, sociální a duchovní potenciál jakožto jednotlivci a jako občané společnosti<sup>35</sup>.

Skautská výchova se snaží, aby se z chlapců a děvčat stali spolehliví a čestní lidé, kteří umí rozlišovat pravé životní hodnoty od falešných. Vkládá do života řadu sociálních dovedností – schopnost komunikovat, naslouchat, schopnost být otevřený vůči druhým a spolupracovat.<sup>36</sup>

Skautská výchova je založena na třech základních principech, které jsou vyjádřeny ve skautském slibu a zákoně. Skauting má svou vlastní výchovnou metodiku, která zohledňuje potřeby dětí různého věku, směřuje k jejich postupné sebevýchově a učí dodržovat skautské principy.<sup>37</sup>

### *Principy výchovy*

Skautské hnutí je založeno na hodnotovém systému, který spočívá na třech základních principech. Jsou závazné pro všechny skauty na světě, představují kodex chování pro všechny své členy. Robert Baden-Powell je vyjádřil jako trojí povinnost:

- povinnost k Bohu,
- povinnost k jiným,
- povinnost k sobě.

Za princip **povinnosti k Bohu** se rozumí vztah k duchovním hodnotám, hledání vyšších hodnot než jen materiálních, smyslu života a jeho naplňování v každodenním usilování. Dále je to výchova svědomí – jeho citlivost k moudrému rozpoznání, co je dobré

---

<sup>34</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 79.

<sup>35</sup> HAVLOVÁ, M. *Sbírka skautských předpisů a řádů. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR. Sešit: Stanovy Světové organizace skautského hnutí. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, 2000, s. 1.*

<sup>36</sup> BŘICHÁČEK, V. *Čekatelská zkouška: [metodika, bezpečnost, zdravotvěda, organizace a právo, základy hospodaření, myšlenkové základy skautingu, úvod do pedagogiky a psychologie]*. 1. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek České republiky, 1998, s. 9, 23.

<sup>37</sup> Viz Příloha č. 1: *Stanovy Junáka – svazu skautů a skautek ČR*. s. 1-2.



a co člověku škodí. Skauting vede k věrnosti náboženské víře, učí loajlnosti k jiným náboženstvím a vyznáním.

Za **povinnosti k jiným** se považuje pěstování zdravých mezilidských vztahů nejen ve vlastní rodině, ale i s ostatními lidmi. Skaut má mít úctu ke druhým, respektovat vzájemné odlišnosti. Každý člen je vyzýván k ochotě a připravenosti pomoci. Tento princip má přesah k okolnímu dění ve světě. Vyzývá k odpovědnosti ke společnosti, k angažovanosti člověka v obecně prospěšných aktivitách. V neposlední řadě se jedná o povinnost chránit a opatrovat přírodu.

**Povinnost k sobě**, neboli mít správný vztah k vlastní osobě. Každý skaut si má být vědom odpovědnosti za svůj život a jeho utváření. Prakticky to znamená rozvoj sebe sama v oblasti tělesné, duševní, sociální i duchovní, odpovědnost za rozvíjení svých schopností, dovedností, znalostí. Tato povinnost dospíváním nekončí, ale pokračuje vlastní sebevýchovou, je to výzva na celý život.<sup>38</sup>

Tyto principy jsou základními kameny, které jsou promítnuty v celé metodice skautské výchovy.

### ***Metoda výchovy***

„Skautská metoda vede mladého člověka na cestě osobního růstu, je soustavou výchovy a sebevýchovy vedoucí k upevňování charakteru, vytváření hodnotového systému, rozvoji dovedností a znalostí.“<sup>39</sup>

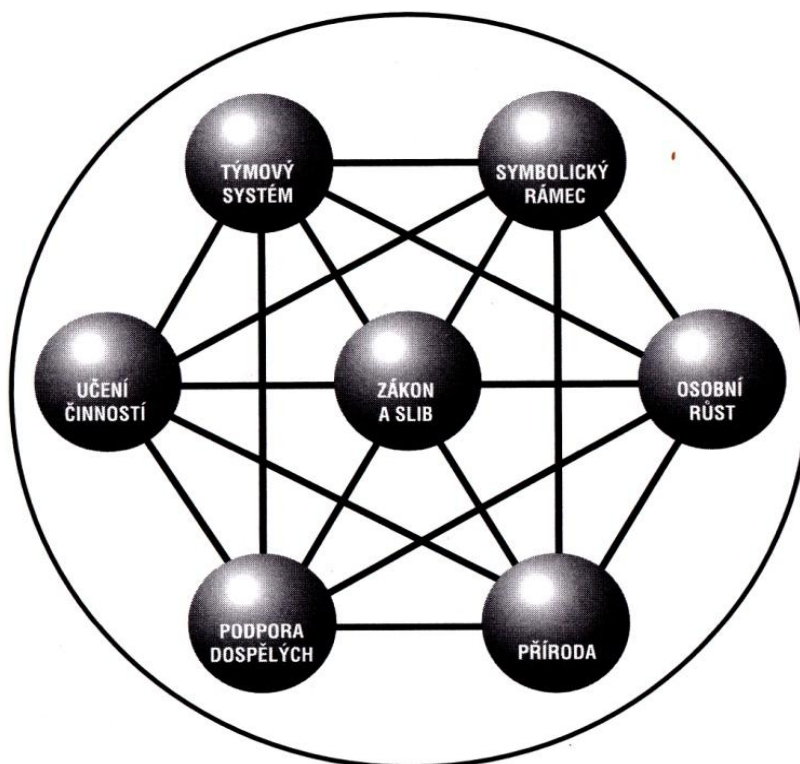
Skautská metoda je definována jako systém postupné sebevýchovy, který je uskutečňován kombinací více vzájemně propojených prvků tvořících jednotný, nedílný a ucelený komplet. O metodě skautingu jako o systému vzájemně provázaných prvků názorně vypovídá obr. 1. Prvky skautské metody<sup>40</sup>, který poukazuje na jejich propojenost a nutnost použití všech uvedených složek v praxi.

---

<sup>38</sup> ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2001, s. 21, 28-29.

<sup>39</sup> Viz Příloha č. 1: *Stanovy Junáka – svazu skautů a skautek ČR*. s. 2.

<sup>40</sup> ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2001, s. 65.



Obr. 1. Prvky skautské metody

V centru skautské metodiky stojí zákon a slib. **Skautský zákon** je chápán jako seznam deseti základních vzorců chování, tzv. desatero, kodex životního stylu každého skauta a praktický návod, jak být dobrým člověkem<sup>41</sup>. **Slibem** na sebe mladý člověk bere dobrovolně odpovědnost, že se bude snažit, jak nejlépe bude umět, podle skautského zákona žít<sup>42</sup>.

**Učení se aktivní činností** se myslí praktické vytváření dovedností a návyků na základě vlastní zkušenosti. Nejlépe se člověk naučí tomu, co sám zvládne udělat, co si vyzkouší. Nejdůležitější aktivitou je hra, při níž se využijí znalosti, dovednosti a zapojí se fantazie. Pro hru jsou charakteristická pravidla, která musí být všemi respektována. Hra je zábavou, dobrodružstvím, objevováním nového, učí spolupráci s druhými i vytrvalosti. Ve skautských oddílech se hrají různé typy her, jako jsou hry etapové, celotáborové, psychologické, celoroční nebo prožitkové. Důležitým prvkem skautských aktivit je také

<sup>41</sup> ŘEHÁČEK, J. *Desatero skautského zákona*. 2. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 1997, s. 3-21.

<sup>42</sup> BŘICHÁČEK, V., NOVÁK, B. R. *Skautskou stezkou: [základní příručka pro skauty a skautky]*. 2. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek, Tiskové a distribuční centrum, 2001, s. 371.

práce, ke které je mladý člověk veden (např. různé práce související se zabezpečením chodu tábora nebo tzv. sebeobslužné činnosti).

**Týmový – družinový systém** – jedná se o organizační strukturu skautského hnutí. Na nejnižší úrovni jsou malé skupiny – tzv. družiny – šesti až sedmi dětí a vedení (rádců). Ty jsou pracovní a výchovnou jednotkou, odehrává se v nich všechna skautská činnost. Pět až šest družin vytváří skautský oddíl, jehož „hlavou“ je vůdce. Dalšími organizačními celky jsou sbory, okresy či župy.<sup>43</sup>

Mezi nejmladší členy, tj. šesti až desetiletými, jsou v chlapeckém kmeni vlčata a v dívčím kmeni světlušky. Označení skauti a skautky patří dospívajícím dětem mezi jedenáctým až patnáctým rokem. Po patnáctém roce mohou chlapci přejít k roverům a děvčata k rangers. Oldskauti, nebo též táborníci se říká členům oddílů, kteří dovršili dvacátý první rok svého věku.

**Symbolický rámeček** podporuje soudržnost skupiny a identifikaci a sounáležitost jejích členů k oddílu. Nejvýznamnějšími skautskými symboly jsou lilie a trojlístek mající hluboký význam i tradici. K oddílovým symbolům patří vlajka nebo jeho znak.

**Osobní růst** je postupný proces zrání a rozvoje mladého člověka, který skautská metoda výchovy různými způsoby podporuje.

V **přírodě** by se měla odehrávat většina skautských aktivit, protože nabízí jedinečné příležitosti k učení i rekreaci. Členové skautu se učí orientaci v terénu, stopování, umění pozorovat v přírodě. Charakteristické pro skauting je táboření, podnikání různých výprav do přírody, turistika i sportování.

**Podpora dospělých** – dospělý ve skautském oddílu má funkci vedoucího, jako toho, který zajišťuje činnosti oddílu. Dále má roli vychovatele a rádce, který je vzorem a autoritou pro mladší členy. Důležitým úkolem dospělého je též vytváření přátelské atmosféry, vzájemné důvěry a respektu v oddíle.

Každý z výše uvedených prvků má svoji specifickou výchovnou funkci a doplňuje vliv prvků ostatních. Jsou to vlastně konkrétní prostředky k dosažení výchovného cíle celého skautského hnutí.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> SVOJSÍK, A. B., NOVÁK, J. *Skauting brannou výchovou mládeže*. Praha: Svaz čs. důstojnictva, 1936, s. 33-34.

<sup>44</sup> ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2001, s. 32, 64-69.

### 3 POJEM SOCIÁLNÍ KOMPETENCE A JEHO SOUVISLOSTI

Dnešní doba je charakteristická globalizací, vlivem médií, modernizací a novými technologiemi. Na každého z nás jsou kladeny stále nové požadavky na výkonnost a efektivitu. Každý den vstupujeme do různých interpersonálních situací. Na jedince je tak vyvíjen tlak obstát a zorientovat se v rychle se měnící společnosti. Návodem k tomu, jak se kvalitně vyrovnávat s nároky současnosti a žít dobré osobní i pracovní vztahy, je utváření a rozvoj sociálních kompetencí, neboť ty jsou nástrojem „odemykání dveří“ do nových situací<sup>45</sup>.

#### 3.1 Vymezení pojmu, význam sociálních kompetencí

Samostatný termín kompetence je obvykle chápán jako soubor schopností či dovedností úspěšně zvládat určitou činnost, funkci nebo situaci<sup>46</sup>. Belz a Siegrist zavedli pojem klíčové kompetence, mezi které patří kompetence sociální, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod<sup>47</sup>.

Pro účely této práce budeme nahlížet na klíčové kompetence z pohledu sociální kompetence. Z tohoto důvodu je tento pojem podrobněji objasněn, ostatní dvě vyčleněné kompetence jsou jen stručně zmíněny.

Ke kompetencím zaměřeným k vlastní osobě patří:

- kompetentní nakládání a rozvíjení vlastní hodnoty,
- schopnost sebereflexe,
- rozvíjení sebe sama,
- být svým vlastním manažerem.

Kompetence v oblasti metod je zaměřená na:

- plánovité uplatnění svých odborných znalostí,
- vytváření nových alternativních řešení a informací,

---

<sup>45</sup> WALTEROVÁ, E. *Tvorba a realizace kurikula v evropské dimenzi, projekt „České vzdělávání a Evropa“*. Podkladová studie. Učitelství listy, č. 2, roč. 6, 1998/1999, s. 6.

<sup>46</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 25-26.

<sup>47</sup> Klíčové kompetence – lidské schopnosti orientace a umění přiměřeného chování v dané situaci, bytí sám sebou. Více viz BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 166-167.

- poznávání souvislostí a celkového kontextu,
- zvažování rizik a šancí.

Sociální kompetenci Belz a Siegrist rozumí:

- potřebné schopnosti pro týmovou práci,
- schopnost kooperace,
- schopnosti související se zvládáním konfliktních situací,
- ochota a schopnost komunikovat.<sup>48</sup>

Pojem sociální kompetence bývá obvykle vnímán jako synonymum jiných spojení, například emoční kompetence, sociální způsobilost, sociální obratnost, emoční či sociální inteligence. Tímto pojmem se označuje komplex sociálních způsobilostí jedince. Jedná se tedy o spektrum schopností vedoucích ke způsobilosti porozumět sociálním situacím, přiměřeně se v nich chovat, efektivně spolupracovat a komunikovat s druhými v nejrůznějších prostředích a vztazích.<sup>49</sup>

Význam sociálních kompetencí pro člověka spočívá právě v získání této způsobilosti – v umění adekvátně jednat s lidmi, při řešení problémů a v situacích při začleňování v lidské společnosti. Jejich smysl je dále spatřován v obratnosti a efektivitě v jednání s druhými v sociálním styku<sup>50</sup>. Odborná literatura zdůrazňuje také umění orientovat se v pravidlech jednotlivých sociálních prostředí (v rodině, ve škole, ve společnosti) a schopnost poskytovat a získávat sociální oporu (tvořit sociální síť)<sup>51</sup>.

Pro další objasnění pojmů se zaměříme na schopnosti uvedené Belzem a Siegristem.

**Komunikace a kooperace** – schopnost aktivně vypovídat o sobě, naslouchat druhým a podílet se na skupinových pracovních procesech.

**Řešení problémů a tvořivost** – připravenost rozpoznávat problémy a hledat nové způsoby jejich řešení, rozlišit postupy vedoucí k úspěšnému cíli.

---

<sup>48</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 166-167.

<sup>49</sup> LISÁ, E. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 10.

<sup>50</sup> Obratností se v tomto smyslu rozumí způsobilost vést a rozvíjet smysluplnou interakci, ta závisí na znalosti sebe sama, znalosti druhých a celkového sociálního kontextu, v němž jednání probíhá. Efektivita spočívá v dosažení plánovaného cíle jednání. Více viz SMĚKAL, V. *Sociální kompetence: (sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení)*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU, 1995, s. 4, 11-12.

<sup>51</sup> ČECH, J. *Sociální psychologie pro učitelov*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 99-100.

**Samostatnost a výkonnost** – umění cílevědomě a vytrvale pracovat na svěřeném úkolu, vyvinout vlastní aktivitu s využitím daných možností.

**Odpovědnost** – schopnost převzít odpovědnost, umění odhadnout dopady vlastního jednání na ostatní.

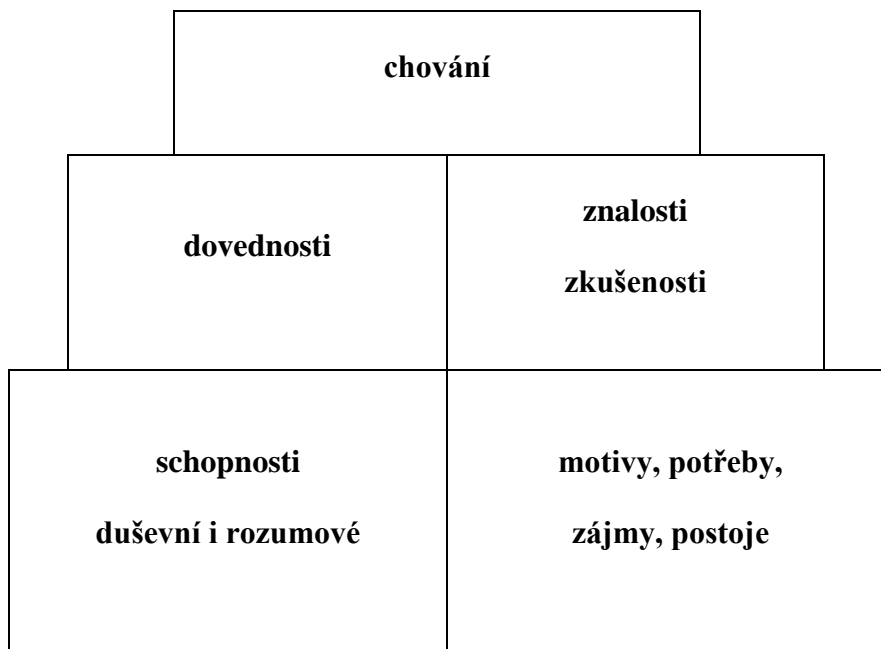
**Přemýšlení a učení** – připravenost k dalšímu osobnímu vzdělávání, schopnost porozumět vzájemným souvislostem a aktivně je aplikovat v praxi.

**Argumentace a hodnocení** – schopnost systematického odůvodňování a hodnocení práce vlastní a skupinové.

Vyjmenované schopnosti nejsou izolované, ale vzájemně se prolínají.<sup>52</sup>

### 3.2 Proces utváření a rozvoje sociálních kompetencí

Proces utváření kompetencí se skládá z rozličných schopností, které se vzájemně ovlivňují. Na jednotlivé prvky struktury kompetence názorně poukazuje obr. 2. Hierarchický model kompetence<sup>53</sup>.



Obr. 2. Hierarchický model struktury kompetence

<sup>52</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 168.

<sup>53</sup> KUBEŠ, M. et al. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, s. 28.

**Schopnosti** jsou předpokladem pro zdárné vykonávání vlastní činnosti. Jsou to naučené vlastnosti osobnosti, které se během jeho života rozvíjejí, nejsou tedy vrozené.

**Motivem** se rozumí příčina či pohnutka k dané činnosti nebo chování člověka udávající intenzitu, směr a délku trvání. Mezi motivy patří zejména pudy, potřeby, zájmy, hodnoty, postoje či návyky.

**Dovednosti** chápeme jako učením získané dispozice k úspěšnému provádění dané činnosti. Skrze poslušnost zautomatizovaných úkonů vytěžíme dispozici.

**Zkušenosti** se získávají dlouhodobou praxí – nabyté dovednosti nebo jako výsledky našeho vnímání či vlastního zážitku.

**Znalosti** jsou souborem poznatků a zkušeností, které spolu vzájemně souvisejí.<sup>54</sup>

O každé kompetenci můžeme konstatovat, že v sobě zahrnuje nejrůznější skladbu výše uvedených činitelů. Jejich výběr závisí na vyhodnocení situace, ve které budou využity a na výsledku, ke kterému je žádoucí dospět. Když člověk dokáže své schopnosti a ostatní činitele kompetence použít v běžném životě ve svých sociálních rolích, vypovídá to o jeho kompetentním jednání. Kompetence se týkají celé osobnosti člověka, jsou získávány, rozvíjeny i ztráceny po celý život. Závisí na sociálním prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje i na jeho kultuře.<sup>55</sup>

Utváření sociální kompetence je, jak bylo uvedeno, komplexním procesem. U každého člověka je nutné respektovat jeho vnitřní a vnější dispozice:

- k **vnitřním** dispozicím patří zděděné a vrozené zvláštnosti, tělesná konstituce, individuální zkušenosti (zvládání, způsoby chování), vlastnosti naší osobnosti (temperament) či rozumová a emoční vyspělost,
- mezi **vnější** dispozice můžeme uvést především výchovu, vlastní trénink (sebevýchova) a vliv kulturního a společenského prostředí.<sup>56</sup>

Od poznání a zohlednění uvedených dispozičních podmínek se odvíjejí metody a oblasti rozvoje sociální kompetence. K hlavním způsobům, jak utvářet kompetence je proces socializace a sociálního učení, výchova, sebevýchova, alternativní metody.

---

<sup>54</sup> K jednotlivým částem struktury kompetence více viz VÍZDAL, F. *Základy psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 110-115, 134, 135, 158, 159.

<sup>55</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 31-33.

<sup>56</sup> SMĚKAL, V. *Sociální kompetence: (sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení)*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU, 1995, s. 13.



**Socializace** je široký pojem, ovlivňuje vývoj každého z nás a úzce souvisí s rozvojem sociální kompetence. Je to proces učení jedince žít v dané společnosti, tzv. zespolečenšťování. Jedná se o postupné osvojení nejen jazyka, lidského chování, poznatků, ale i společenských hodnot a norem. Člověk je kultivován a zapojen do různých sociálních rolí a vazeb. Proces socializace je nezáměrný, probíhá živelně a nahodile po celý náš život s různou intenzitou, jedná se tedy o každodenní vliv okolí na nás. K činitelům, kteří se do socializace zapojují, patří naše vnitřní dispozice, dále zejména rodina, škola, formální i neformální organizace, vrstevnické skupiny, přátelé, masmédiá a prostředí.<sup>57</sup>

**Sociální učení** je způsob osvojování si zkušeností a všech druhů sociálních norem, které získáváme v sociálních interakcích s druhými lidmi. Učíme se i tím, že pozorujeme chování ostatních kolem nás. Mezi hlavní druhy sociálního učení patří:

- posilování učení odměnami a tresty. Odměnami je u jedince fixováno žádoucí chování, naopak nežádoucí chování je potlačováno sankcemi,
- nápodoba (imitace) jiného člověka, kterého si vážíme a má pro nás jistý význam. Pedagogická psychologie ukazuje, že si jedinec touto cestou osvojuje většinu znalostí, dovedností i prožitkových zkušeností,
- ztotožnění (identifikace) se s jiným člověkem jako se svým vzorem. Předpokladem je silný citový vztah s touto osobou.<sup>58</sup>

**Výchova** a její souvislosti jsou uvedeny ve 2. kapitole této práce. Ve spojitosti s utvářením sociálních kompetencí je třeba zmínit, že se způsob, jakým byl jedinec vychován, promítá do celého jeho života a do vlastního jednání<sup>59</sup>. Jelikož je výchova charakterizována záměrným působením na člověka, může přímo ovlivnit a dopomoci k rozvoji jednotlivých činitelů kompetence – lidských schopností, motivů, dovedností, znalostí a zkušeností apod.

**Sebevýchova** je základním předpokladem k dalšímu rozvoji člověka. Je to aktivní činnost, která vychází z vlastního úsilí jedince seberozvíjet se, učit se z vlastních chyb, umět využít volný čas apod. Sebevýchova je celoživotní proces, vychází z poznání sebe sama – negativa jedinec potlačuje, naopak kladné a žádoucí skutečnosti rozvíjí.<sup>60</sup> Jako příklad

---

<sup>57</sup> KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 16-20.

<sup>58</sup> VÍZDAL, F. *Sociální psychologie I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 40-42.

<sup>59</sup> KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 38.

<sup>60</sup> KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006, s. 113-114.

sebevýchovné metody můžeme uvést tzv. Selfmanagement. Ta učí citlivosti ke sdělením druhých a ke zhodnocení, jak na ně naše chování působí.

Mezi **alternativní metody** sloužící k posílení rozvoje sociálních kompetencí uvádí odborná literatura např. aktivizační metody, inscenační metody (laboratoř setkání), meditační cvičení, hraní rolí a některé programy psychoterapeutických škol (transakční analýza, logoterapie) apod.<sup>61</sup>

Přestože existují způsoby, jak sociální kompetence rozvíjet, existují lidé, kteří se v sociálním styku chovají nekultivovaně, agresivně nebo naopak nepřiměřeně poníženě. Zdrojem takového jednání jsou bariéry sociální kompetence. Jsou to zábrany vytvořené špatnou výchovou nebo zafixováním neadekvátních vzorců vnímání či chování v různých sociálních situacích.<sup>62</sup>

### **3.3 Sociální prostředí a jeho vliv na utváření sociálních kompetencí**

Na vývoj a zrání jedince a utváření jeho sociálních kompetencí má významný vliv sdílená sociální zkušenost, která se uskutečňuje skrze jeho nejbližší, kteří jej vychovávají a prostředí, v němž žije a vyrůstá.

Prostředí je pojem, který je dán určitým prostorem a obsahuje různé podněty, které ovlivňují rozvoj jedince. Má důležitý vliv na proces socializace člověka. Samo o sobě prostředí působí na jedince nezáměrně, výchova však využívá prostředí k záměrnému působení.

Odborná literatura uvádí širokou řadu typologie prostředí dle nejrůznějších kritérií. Z hlediska utváření a následného budování sociálních kompetencí je pro nás stěžejní sociální prostředí rodinné, školní a prostředí, ve kterém se odehrávají volnočasové aktivity mladého člověka.<sup>63</sup>

#### ***Rodina***

Rodina je v odborné literatuře vymezena jako malá primární sociální skupina, která je nejvýznamnějším socializačním činitelem.

---

<sup>61</sup> SMÉKAL, V. *Sociální kompetence: (sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení)*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU, 1995, s. 15-16.

<sup>62</sup> Tamtéž s. 10-11.

<sup>63</sup> KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 21-23.

Je to nejstarší společenská skupina, která má plnit ve vztahu ke svým členům, ale i k širší společnosti určité povinnosti – funkce. Mezi základní funkce rodiny patří:

- **biologicko – reprodukční** funkce má význam v reprodukci obyvatelstva, ovlivňuje demografický vývoj společnosti,
- **sociálně – ekonomická** funkce je dána chováním rodiny na trhu. Její členové v něm vystupují jako spotřebitelé a současně jsou zdrojem pracovní síly. Dále je to hospodaření a přerozdělování financí v rodině,
- **ochranná** neboli **pečovatelská** funkce klade důraz na zabezpečení různých životních potřeb všech svých členů,
- **socializačně – výchovná** funkce je naplňována v procesu přímého i nepřímého působení rodiny na své členy tak, aby byli připraveni žít svůj život, osvojit si vlastní sociální roli ve společnosti,
- **emocionální** funkce je pokládána za nezastupitelnou. Je pro členy zásadní, protože rodina je místem citové jistoty, pocitu bezpečí, lásky a přijetí.

Tyto funkce rodiny nemůžeme chápat izolovaně. Navzájem se prolínají a doplňují, jejich uvedený výčet není jistě konečný.<sup>64</sup>

Význam rodinného prostředí spočívá v jeho kvalitě, podnětnosti a způsobu působení na jedince. Tyto skutečnosti jsou dány především:

- strukturou a velikostí rodiny, jejím sociálním postavením, mravní a náboženskou orientací,
- charakteristikou otce a matky, jejich zaměstnáním, výší intelektu a úrovní mravních hodnot,
- vlastním vztahem rodičů a preferujícím způsobem výchovy.<sup>65</sup>

Tito činitelé určují, do jaké míry je rodina pro jedince zdrojem citového zázemí, rozvíjí jeho sebedůvěru, jak poskytuje základní zkušenosti a orientaci v okolním světě. Vlivem uvedených faktorů se v rodině utváří její hodnotová orientace, posiluje se rozvoj kompetencí, které se považují za důležité – vlastním příkladem rodičů, hodnocením dítěte

---

<sup>64</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 79-82.

<sup>65</sup> HUVAR, A. *Přirozená výchova k vůdcovství*. 1. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1994, s. 101-102.

či odměnami a tresty. Jednotliví členové se tak učí, jakých kompetencí si tato sociální skupina cení a postupně si je osvojí, jelikož sociálním dovednostem se lez naučit.<sup>66</sup>

### ***Školní prostředí***

Škola je výraznou výchovnou institucí, ve které se pokračuje v socializačním procesu započatém v rodině. Uskutečňuje se zde nejen proces vzdělávání a předávání poznatků žákům, ale i jejich celkový osobnostní rozvoj a příprava na budoucí povolání.<sup>67</sup>

Počátek školní docházky znamená pro dítě (i jeho rodinu) důležitý sociální mezník. Dítě přijímá roli školáka, jsou na něj kladeny nové požadavky – plnění úkolů či osvojování si nových způsobů chování plynoucích z této role. Pro dítě znamená role žáka určitou sociální prestiž, současně ale i zátěž, se kterou se musí vyrovnat. Začíná se více osamostatňovat, přijímá autoritu učitele a vydobývá si svou pozici mezi spolužáky. Vzájemné sociální vztahy, které ve škole vznikají, mají pro žáka velký socializační význam a ovlivňují rozvoj jeho sociálních kompetencí.<sup>68</sup>

Základní sociální interakcí, která ve školním prostředí vzniká, je **vztah mezi dítětem a učitelem**. Je spoluurčován řadou faktorů. Zejména první léta školní docházky mají pro dítě charakter ztotožnění se s autoritou učitele. Učí se, aby se svému vzoru podobalo a získalo jeho přízeň. Učitel přispívá k budování vztahu především svými osobnostními vlastnostmi, přístupem k dítěti, způsobem chování, empatií i vlastními pedagogickými schopnostmi. Je důležité, jaká interakce mezi žákem a kantorem probíhá. Ovlivňuje totiž nejen postoj žáka k učení, ale i rozvoj jeho sociálních kompetencí.<sup>69</sup>

K tomu, aby učitel nebyl jen ten, kdo předává určité znalosti a vyžaduje drilování faktů, vybízí školská reforma, která v oblasti školství v současnosti probíhá. Po učiteli se vyžaduje vyučovat tak, aby se žáci naučili se získanými vědomostmi a informacemi pracovat a osvojili si tzv. klíčové kompetence. Tyto kompetence jsou podobné jak v naukových, tak i výchovných oblastech, jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní. Prostřednictvím

---

<sup>66</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, s. 17-22.

<sup>67</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 86-89.

<sup>68</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 5-11, 37-39.

<sup>69</sup> KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006, s. 78-80.

dobře vedené výuky a skrze vzájemné interakce dítěte a učitele se školák učí rozvíjet své myšlení, utváří svou osobnost i sociální dovednosti.<sup>70</sup>

Školáka dále ovlivňuje **interakce – škola versus rodiče**. Ve škole dítě zažívá konfrontaci hodnotového systému školy a rodiny, ve které vyrůstá. Jsou-li postoje rodičů a učitele rozdílné, znamená to pro dítě emocionální problém, ohrožení bezpečí a jistoty. Pro jeho pozitivní vývoj je tedy potřebné, aby uznávané hodnoty byly v souladu a obě strany spolu komunikovaly.<sup>71</sup>

Protože škola plní nejen funkci vzdělávací, ale i výchovnou, je tedy žádoucí vzájemná spolupráce s rodiči. Společným cílem by měla být otevřená komunikace, respektování požadavků a přání ve prospěch výchovy, vzdělání a uspokojení vlastních potřeb dítěte.<sup>72</sup>

Velmi významné jsou sociální **interakce dítěte se spolužáky**. Třídní kolektiv, jehož je školák součástí, je stabilní, uzavřená skupina stejně starých dětí, ve které se dítě učí soužití s ostatními žáky. Odborná literatura uvádí důležitost zvládnutí role spolužáka. Jí se rozumí adaptace na třídu, vybudování si určité pozice i ocenění a přijetí kolektivem. Ve třídě se žák učí porozumět chování druhých, spolupracovat, komunikovat, sebeovládat se, řešit konflikty a respektovat stanovená pravidla.<sup>73</sup>

Vrstevnické interakce rozvíjejí u žáků sociální kompetence, protože:

- při vzájemných vztazích mezi spolužáky se prohlubuje a strukturuje jejich sociální zkušenost, která zpětně na vztahy působí,
- vztahy s vrstevníky znamenají tzv. cvičiště způsobů chování žáka,
- působí výchovně; tato skutečnost je umocněna, když učitel využije skupinových procesů při vyučování,
- učí rozvíjet sociální stránky osobnosti (komunikaci, empatii apod.).

Vše, co se ve vztazích ve školní třídě odehrává, vede k sociální zkušenosti, která ovlivní život jedince i v jiných skupinách v dospělosti.<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> Viz *Klíčové kompetence*. In. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [online], [cit. 2013-01-14]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence>>.

<sup>71</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 39.

<sup>72</sup> BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. 3. roz. vyd., Public promotion, s.r.o., 2008, s. 152, 154.

<sup>73</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, s. 255-256.

<sup>74</sup> GILLERNOVÁ, I. et al. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, s. 24-26.

Školního prostředí se týkají také sociální interakce probíhající mimo dobu vyučování – ve školní družině. O jejím významu je pojednáno v následující části.

### ***Volnočasové aktivity***

Pro většinu dětí je prvotním prostředím volnočasového života vlastní rodina. Na realizaci volného času uvnitř rodiny má vliv zejména způsob jejího života, sdílené hodnoty, výchova rodiči, ale také její časové, finanční a hmotné možnosti. Rodiče by měli dítě vést ke smysluplnému trávení volného času s ohledem na jeho individuální předpoklady a zájmy. Nabízet mu různé aktivity s vědomím, že se i volnočasové činnosti podílejí na výchově a na rozvoji jeho osobnosti a kompetencí. Na rodině často závisí, jaká bude bohatost zážitků a připravenost dítěte na vlastní volnočasový život v dospělosti.<sup>75</sup>

Ve volném čase se dítě nejčastěji věnuje svým zálibám, jako jsou návštěva různých zájmových kroužků, četba, hry, trávení času s kamarády, sledování televize, hra na počítači apod. Pro účely této práce se zaměříme na institucionalizované aktivity volného času.

Výchova ve volném čase je různě organizována, probíhá většinou v rámci určité instituce a je zaměřena na rozličné činnosti. Jako první jsou uvedeny **školní družiny**, které jsou zaměřeny na práci se žáky prvního stupně v době před zahájením a po ukončení výuky. Družiny nejsou pokračováním vyučování, uskutečňují se zde aktivity odpočinkové, pohybové a zájmové. Důležité je, aby činnosti nebyly jen organizované, ale i spontánní a dítě mohlo odstranit únavu z vyučování.<sup>76</sup> Školní družina je také místem, kde může malý školák pokračovat v interakcích se spolužáky, s kamarády a učit se pěstovat vzájemné vztahy.

Mezi nejvýznamnější **aktivity** volného času patří ty, jež jsou **založené na zájmu**. Slouží k uspokojování a rozvíjení zájmů a potřeb dítěte. Pozitivně ovlivňují výchovu i vzdělávání, protože zájmy řadíme z hlediska struktury osobnosti mezi vlastnosti aktivačně-motivační. Zájmová činnost umožňuje prožívání citů, poznání vlastních možností mladého jedince, podporuje samostatnost, tvořivost, seberealizaci. Úspěch v této činnosti mu pomáhá překonat nezdary v jiných aktivitách (např. jako kompenzace školního neúspěchu) a zachovat si sebevědomí. Existuje široká nabídka aktivit a zájmových kroužků zaměřených na činnosti technické, rukodělné, přírodovědné, estetické, sportovní

---

<sup>75</sup> HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 56-57.

<sup>76</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 43, 114-115.

či turistické. Každá z těchto oblastí rozvíjí u dítěte dovednosti, zkušenosti či znalosti, které jsou pro její zaměření specifické. Co si ale ještě navíc do každodenního života přinese, je vědomí, že nic není zadarmo, je třeba vytrvalost, zodpovědnost, překonávat nezdary a spolupracovat s ostatními kamarády.<sup>77</sup>

K nejvyhledávanějším patří také **nabídka dětských či mládežnických organizací a hnutí**. Dlouhou historii a největší tradici má u nás skauting. O jeho vývoji a poslání je blíže psáno ve druhé kapitole této práce. Především je to výchovné hnutí rozvíjející tělesnou, duševní, duchovní i společenskou stránku mladého člověka a vede k vlastní sebevýchově.<sup>78</sup> Jednotlivé činnosti se nezaměřují jen na získávání konkrétní dovednosti či zkušenosti, jako je tomu například u některých jednostranných sportů. Většinou se pracuje ve skupině, ve které je kladen důraz na vzájemnou spolupráci, komunikaci a snahu řešit vzniklé problémy. Stěžejní činností je hra, při které se dítě učí nenásilnou formou tvořivosti, samostatnosti, přemýšlení, odpovědnosti za její výsledek. O skautingu můžeme říci, že se podílí na komplexnějším rozvoji mladého jedince a jeho sociálních kompetencí.

V souvislosti s organizovanými volnočasovými aktivitami je nutné zmínit jejich preventivní význam. Je vyzpozorováno, že aktivní a smysluplné trávení volného času slouží jako předcházení patologických jevů a destruktivního chování dítěte<sup>79</sup>. Prevence spočívá zejména v budování sociálních vztahů v oddílech, kroužcích či sportech. Důležitou roli hraje též kladné hodnocení a pochvala od vedoucího kroužku, což napomáhá k upevnění sebevědomí dítěte a naplnění jeho potřeb. Návštěvou kroužků získávají také mladí jedinci námět pro svůj další volný čas (tedy mimo veškeré organizované aktivity) a rozvíjejí své kompetence.

---

<sup>77</sup> HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 165-170.

<sup>78</sup> KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 134-135.

<sup>79</sup> HÁJEK, B. et al. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: IDM MŠMT, 2004. s. 94.

## 4 SPECIFIKA DĚTSKÉHO VĚKU

Vývojová etapa, na kterou se tato práce zaměřuje, je ohraničena nástupem dítěte do školy a ukončením jeho školní docházky. Jedná se tedy o věkové rozmezí 6 až 15 roků.

### 4.1 Vymezení terminologie

Nejprve bude určena terminologie tohoto životního úseku, protože se liší u různých autorů odborné literatury. Pro účely této práce, se budou používat pojmy mladší školní věk označující období mezi 6. až 11. rokem a pubescence nebo také dospívání zahrnující dobu od 11. až do 15. roku dítěte.

Počátek školní docházky je pro malé dítě velkým sociálním mezníkem. Svět školy výrazně ovlivňuje dosavadní život. Mění se režim dne, jeho náplň už není jen hra, ale malý školák si musí zvyknout na kázeň, školní práci a povinnosti. Období mladšího školního věku je označováno jako doba klidu, pohody a štěstí.<sup>80</sup>

Psychologové tento úsek dětství nazývají věk střízlivého realismu. Dítě chce okolní svět a vše, co se v něm děje, pochopit doopravdy, chce ho prozkoumat, reálnou činností. Preferuje všelijaké experimenty. Zajímá se o dětské encyklopedie, poučné knihy, historické a dobrodružné povídky. Zdokonaluje se a osvojuje si základní znalosti a dovednosti, které mu škola přináší. Realismus školáka je naivní, až v pozdějším věku se stává kritičtější.<sup>81</sup>

Pubescence je nejdramatičtější období života jedince, ve kterém se mění lidská osobnost v oblasti tělesné, psychické i sociální. Dochází k tělesné proměně, pohlavnímu dozrávání a vytváření vlastní formy identity dospívajícího.<sup>82</sup>

Přestože je většina změn podmíněna biologicky, dospívání je ovlivněno i řadou psychosociálních faktorů. Dospívající mění své vztahy k autoritám a vrstevníkům, hledá přijatelné sociální postavení. Ze strany společnosti se vyžaduje, aby nabyt vědomosti plynoucí ze školního vzdělání a zvolil si své profesní povolání. Je toho hodně, co musí

---

<sup>80</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006c2004, s. 145-146.

<sup>81</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 115.

<sup>82</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s. 321-322.



pubescent během čtyř roků zvládnout. Není tedy divu, že je pro toto období charakteristická emoční labilita, nevyrovnanost a konfliktnost.<sup>83</sup>

## 4.2 Vývoj základních schopností a dovedností

Vývoj pohybových i ostatních schopností souvisí s **tělesným rozvojem**, tedy s tím, jak dítě roste a přibývá na váze. Na počátku školních let je tělesný růst plynulejší, ve své druhé polovině dochází k tzv. růstovému spurtu, k dočasnému rychlému růstu. Průměrný školák měří v šesti letech 117 cm a na konci školních let dosahuje chlapec délky 171 cm, dívka měří kolem 164 cm.<sup>84</sup> Růstová křivka jednotlivých dětí je individuální, v ročních přírůstcích se často liší. Je vyzorované, že jsou současné děti vyšší a silnější než byly stejně staří jedinci před třiceti lety.

Pro období, časově vymezené druhým stupněm základní školy, je nejvíce viditelné tělesné dospívání dítěte. Změny souvisí s pohlavním dozráváním, v jehož důsledku se mění i jeho tělesné tvary.<sup>85</sup>

V průběhu školních let se značně zlepšuje **hrubá i jemná motorika** jedince. Pohyby jsou rychlejší, celé tělo je lépe zkoordinované. Proto má dítě více v oblibě pohybové hry a sportovní aktivity, u kterých může ukázat svoji obratnost a sílu. Zlepšuje se i výkon při psaní a kreslení. Dochází často ke srovnávání vlastních motorických výkonů s ostatními vrstevníky. Je prokázáno, že postavení dítěte v kolektivu je závislé na jeho obratnosti, tělesné síle a šikovnosti. Míra úspěšnosti v této oblasti pak výrazně rozhoduje o jeho přijetí a oblíbenosti v sociální skupině.

U dospívajícího je jemná pohybová koordinace na vyšší úrovni, než tomu bylo doposud, vzrostl smysl pro rovnováhu.<sup>86</sup>

Soustavně a výrazně se v tomto období vyvíjí **smyslové vnímání**, především zrakové a sluchové. Mladší školák dovede vnímat celky po částech, všímá si detailů, významný je rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Tyto skutečnosti jsou důležité pro výuku čtení

---

<sup>83</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. 2. vyd. Praha: Portál, 2006c2004, s. 169.

<sup>84</sup> MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998, s. 77, 144.

<sup>85</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s. 323.

<sup>86</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 117-118, 144.

a psaní ve škole.<sup>87</sup> Vnímání se stává cíleně zaměřeným pozorováním. U staršího dítěte se rozvíjí a dosahuje svého vrcholu především vnímání vizuální. To souvisí s abstraktním myšlením<sup>88</sup>.

Ve školním věku se zdokonaluje **řeč**, rozšiřuje se slovní zásoba. Mladý jedinec nejen poznává nová slova, ale chápe jejich rozdílnost a dokáže je i s porozuměním vhodně použít. Zřetelný je i pokrok v artikulaci. Věty a souvětí jsou složitější a s přibývajícím věkem je větná stavba celkově na vyšší úrovni. V tomto období školák postupně nabývá vědomosti týkající se gramatických pravidel a učí se je aplikovat. Dobrý školní úspěch závisí i na tom, jak dítě rozumí mluvenému a psanému slovu i na kvalitě jeho slovního projevu. Rozvíjí se celkové jazykové kompetence, také talent pro literární nadání.<sup>89</sup>

Od 6 let výrazně stoupá úroveň **paměti** a její funkce. Zvyšuje se kapacita krátkodobé i dlouhodobé paměti. Důvodem je větší zralost, ale i znalosti dítěte a dovednost účinněji si nové informace propojit a zařadit. Dochází ke zrychlení při zpracování a zapamatování si sdělení. Je zjištěné, že čas nutný k zapamatování klesne v této době téměř na polovinu. Dále si školák osvojuje nové paměťové strategie, mezi něž na začátku školní docházky patří opakování, později se jedná o uspořádání informací (např. do kategorií) a starší dítě si pamatuje objekty podle jejich asociace s něčím jiným (tzv. strategie vybavování). Rozvíjí se metapaměť<sup>90</sup>, která působí na použití těchto strategií a zkušenost z nich získaná pak následně metapaměť zlepšuje. Vše se odehrává vlivem zrání mladého jedince, ale také stimulací prostřednictvím nároků školy.<sup>91</sup>

Co se týče **pozornosti**, v průběhu školních let se mění její kapacita i koncentrace. Schopnost udržet pozornost patří k základním požadavkům na školní zralost malého školáka. Ten se při nástupu do školy dokáže nerušeně soustředit asi 7 až 10 minut. Postupně roste schopnost svoji pozornost ovládat, přesouvat či rozdělovat. Dospívající už lépe zvládne zaměřit a udržet pozornost. Na základě vlastních zkušeností používá různých strategií k tomu, aby pracoval co nejsoustředěněji.<sup>92</sup>

---

<sup>87</sup> MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998, s. 80.

<sup>88</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 144 -145.

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 119-120, 145.

<sup>90</sup> Metapaměť je znalost o fungování paměťových procesů.

<sup>91</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s. 256-259, 339.

<sup>92</sup> Tamtéž, s. 255-256, 340.

Nástupem do školy získává jedinec nové rozměry v oblasti **učení**. Zpočátku se nejprve učí adaptovat na školní nároky a zvládat požadavky výuky. V prvních letech se u školáka profilují specifické poruchy učení, jako je např. dysgrafie, dyslexie nebo dyskalkulie<sup>93</sup>. Plněním školních povinností začíná být učení cílené, plánovité a soustředěnější. S přibývajícím věkem si žák osvojuje nejen znalosti, ale i strategie – „učí se, jak se má učit“. Právě tyto postupy a strategie učení mají zásadní význam pro další vzdělávání. Pomohou mu zorientovat se ve velkém množství informací a vědomostí, které mu škola překládá, najít si vlastní systém čemu a jak se učit. Charakteristické pro tuto oblast u dospívajícího je schopnost účinnějšího učení v souvislosti s poznáním logických souvislostí předkládaných informací.<sup>94</sup>

### 4.3 Kognitivní vývoj

V průběhu školní docházky dochází k **rozumovému vývoji** mladého jedince. Dominantní vliv na rozvoj této složky má škola. Dítě se učí různým druhům myšlení, myšlenkové operace kombinuje a integruje, tím se stává myšlení efektivnějším a hlubším<sup>95</sup>.

Dítě mladšího školního věku se podle Piageta pohybuje ve stadiu konkrétních logických operací, dokáže tedy třídit objekt dle více kritérií, umí zařazovat jednotlivé prvky do tříd. Malý školák zvládá základní logické operace (např. umí poznat rozdíly mezi celkem a jeho částmi), učí se induktivnímu a deduktivnímu **myšlení**, začíná rozumět vztahům s příčinně následnou souvislostí. Dětské přemýšlení se projevuje v rovině konkrétních událostí, je vázáno na realitu. S čím se dítě nesetkalo, to si neumí představit, proto špatně pracuje s abstraktními pojmy.<sup>96</sup> Pro konkrétní myšlení mladšího žáka je charakteristická schopnost:

- hodnocení skutečnosti dle více aspektů a brát v potaz rozdílné vztahy a souvislosti. Rozvíjí se tedy komplexnější uvažování. Školák si nově získané poznatky uspořádává, klasifikuje a třídí podle více hledisek. Začíná rozlišovat významnost, podobnost či protikladnost určitých znaků,

---

<sup>93</sup> DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogii*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 104.

<sup>94</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 121, 145.

<sup>95</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006c2004, s. 148.

<sup>96</sup> DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogii*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 104.

- chápání trvalosti podstaty objektu, přestože se v různých situacích může jevit jinak. Dítě tedy ví, že stejná skutečnost může mít různé podoby, ale její identita se nemění a tuto proměnlivost akceptuje,
- vědomí vratnosti různých myšlenkových operací. Tato schopnost je důležitá především při sčítání a odčítání v matematice.

Uvedené schopnosti ovlivňují malého školáka v přístupu při plnění svých úkolů i při řešení problémů.<sup>97</sup>

Od počátku pubescence se radikálně mění způsob myšlení, myšlenkové operace nabývají nové kvality. Podle Piageta se jedná o stadium formálních logických operací. Typické pro mladého jedince je postupně získaná schopnost:

- pracovat s obecnějšími a abstraktnějšími pojmy, např. spravedlnost, láska,
- zvažovat různé způsoby při řešení problémů. Dospívající se nespokojí pouze s jedním řešením, ale zkouší a hodnotí i jiné možnosti,
- vytvářet domněnky, které nejsou reálné, pak smyšlené srovnávat se skutečným,
- použít logické operace bez závislosti na obsahu soudů. To znamená, že jedinec dokáže sledovat formu myšlenkového úsudku, aniž by se zaměřil na jeho obsah,
- tzv. myšlení o myšlení. Dospívající se stává „filosofem“, porovnává reálný svět s ideálem, který si sám vytvoří (např. Myslím na to, že myslím.).

Nový způsob myšlení se promítá do postoje pubescenta k okolnímu světu a ke druhým lidem. Mladý má tendenci porovnávat – takový, jaký je, s tím, jaký by měl být – tedy s ideálním stavem, který si vytvoří ve své mysli. Což je příčinou kritičnosti, zklamání a jeho vlastní nespokojenosti.<sup>98</sup>

V souvislosti s rozumovým vývojem a změnami v myšlení dítěte mladšího školního věku se projevuje jeho **intelligence**. Je patrná v neustále početnějším množství vykonávaných úkolů a činností jedince. U průměrného dítěte jeho intelligence s věkem postupně stoupá.

---

<sup>97</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, s. 48-58.

<sup>98</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 145-148.

Čím je starší, tím je možné ji přesněji změřit tzv. inteligenčním kvocientem. Jedná se o číslo normované vzhledem k věku jednice.<sup>99</sup>

Mladý školák se v období dospívání nachází těsně před vrcholem vývoje své inteligence. Rozumově často předčí své rodiče, protože po třicítce ubývá intelektová bystrost a pohotovost. Přestože dospívající dozrál k vyspělému myšlení, je běžné, že nemyslí dopředu, neuvědomuje si, že co opomene nyní, bude v dalších letech těžko dohánět. Inteligence sama nestačí, je ve službách zatím nevyzrálé osobnosti. Před mladým jedincem je úkol osvojit si životní zkušenosti, metody a způsoby jejího praktického použití. K čemu mu inteligence bude sloužit, se odvíjí od jeho chtění, zálib, obav, citových vztahů apod. Je tedy důležité, aby rodiče a učitelé nesoudili žáka jen podle jeho školní úspěšnosti. Ale dbali na to, aby měl dospívající radost ze své práce, z poznávání nových věcí, neztratil motivaci a vnímal oporu od svých vychovatelů. V takto nastavených podmínkách dítě jistě využije své inteligence a schopností pro svůj další rozvoj i pro dobrou školní úspěšnost.<sup>100</sup>

V průběhu školních let se mladý jedinec učí schopnostem potřebných k **řešení problémů**. Nejprve dokáže řešit jen ve své mysli ty situace, které si dokáže představit, kolem 7. roku získává způsobilost ke skutečným logickým úsudkům. Logické operace se však týkají konkrétních věcí a obsahů.<sup>101</sup> Školák používá různé přístupy k řešení problémů, mezi něž patří:

- metoda pokusu a omylu, dítě problému nerozumí, pravidlo pro jeho vyřešení nezná, proto zvolí náhodný postup,
- mechanické použití naučeného pravidla, na určitý typ úkolu si dítě osvojí způsob jeho řešení, které následně aplikuje. Bude-li však zadání znít trochu jinak, neuvědomí si, že jde o problém typu, který zná a pravidlo neuplatní,
- diferencované použití pravidla, mladý jedinec je schopen pravidlo způsobu řešení použít nezávisle na přesnosti zadání úkolu. Rozumí různým strategiím a umí je kombinovat.<sup>102</sup>

---

<sup>99</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006c2004, s. 149-150.

<sup>100</sup> MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998, s. 146-147.

<sup>101</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 121-122.

<sup>102</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s. 254.

Dospívající používá nové způsoby řešení nastalých problémů. Nemá tolik zkušeností jako dospělí, což mu ztěžuje situaci zvládnout. Typický pro toto období je radikální, netradiční někdy až zbrklý přístup. Dospívající se lehce nadchne nebo se naopak nechá ovládnout smutkem či vztekem. Řešení problémů bývá tedy emocionálně zatíženo.<sup>103</sup>

#### 4.4 Emoční vývoj a socializace

Dětský organismus i jeho centrální nervová soustava vyžívá, což se projevuje emoční stabilitou a změnou schopností reagovat. Pro období mladšího školního věku je tedy charakteristická citová vyrovnanost a optimistický přístup k okolnímu dění. Dítě nabývá umění interpretovat emoce a porozumět jim, rozvíjí se emoční inteligence. V sociálních interakcích dokáže jedinec sdílet pozitivní i negativní emoce, chápe emoční signály a umí své pocity vyjádřit pro ostatní srozumitelným způsobem. Období dospívání je ovlivněno hormonální proměnou, citové prožívání se mění, mladý člověk je přecitlivělý, labilní a často podrážděný. Pubescent bývá uzavřenější, nechce své city projevovat navenek, je vztahovačný a reaguje přecitlivěle na projevy druhých lidí. S těmito nepříjemnými pocity a úzkostmi se musí vyrovnat. Častou obranou mu slouží např. únik do fantazie, jež mu umožní alespoň symbolické zvládnutí situace.<sup>104</sup> K nejvýznamnějším úkolům této vývojové etapy náleží odpoutání sebe sama ze závislosti na rodičovské autoritě a navazování vztahů s vrstevníky obou pohlaví.

Dítěti je od útlého věku jejich rodiči vštěpováno, co je dovoleno, co naopak zakázáno, co je dobré a co nežádoucí. Přestože se vychovatelé snaží tyto **základní hodnoty a kontroly sociálního chování** tzv. zvnitřnit, jsou u dítěte zatím labilní a je nutné je zvnějšku upevňovat. Mladšímu školákovi chybí sebekontrola, potřebuje být dospělými veden a kontrolován. V průběhu školního věku se však normy a kontroly morálního jednání postupně ustálí, autoregulační schopnosti se zlepšují. Trvalou hodnotu vlastního cíle jednání dokáže dítě pochopit až s příchodem logického myšlení, tedy v etapě dospívání.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s. 338-339.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 261-264, 340-343.

<sup>105</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 129-130, 149.

**Vývoj morálního vědomí a jednání** podle mravních hodnot v životě je ovlivněno celkovým rozvojem kognitivní oblasti dítěte, tedy jeho poznávacích procesů. Odborná literatura uvádí vývoj morálky ve třech základních etapách:

- u předškolního dítěte a při nástupu do školy je to etapa **heteronomní**. Morálka je stanovena dospělými, jejich příkazy a zákazy. Mravní hodnocení v plné míře závisí na autoritě vychovatelů, oni určují, co je správné a špatné, spravedlivé a nespravedlivé,
- **autonomní** etapa se objevuje po 7. věku dítěte. Bez ohledu na autoritu rodiče či učitele dítě samo o sobě chápe určité jednání jako správné či nikoliv. Jedinec se stává v mravním hodnocení samostatnějším a vůči autoritám kritičtější,
- etapy **motivů jednání** je dítě schopno po 11. roce života, u morálního hodnocení je přihlíženo i k motivům, vnitřním a vnějším podmínkám, které k jednání vedly.<sup>106</sup>

Správné chápání mravních hodnot a zvnitřnění etických norem a zásad má významný vliv na utváření sociální kompetencí u každého jedince<sup>107</sup>.

V průběhu let školní docházky se u dítěte formuje vlastní **sebepojetí a sebehodnocení**. Při popisu sebe sama se malé dítě zaměřuje na vnější vlastnosti, kolem 7. roku bere v potaz i stálé psychologické charakteristiky, což mu umožní srovnání s druhými. Budování sebehodnocení ovlivňuje několik aspektů – posuzování vlastních školních úspěchů, srovnání s druhými, vliv rodičů, skupiny vrstevníků a učitele. To, jak je žák úspěšný při plnění školních povinností – ve svých očích i ve srovnání s ostatními spolužáky – utváří jeho vlastní sebehodnocení. Rodiče (působící dvěma způsoby) dávají najevo, že si dítěte váží nebo ne a tím mu ukazují jeho vlastní hodnotu (tzv. zrcadlová teorie). A dále jsou pro mladého jedince vzorem chování, proto i jejich vlastní nízké či vysoké sebehodnocení sebe sama, působí jako model pro dětské sebepojetí (tzv. teorie modelu). V interakci se sociální skupinou vrstevníků hodnotí dítě samo sebe podle oblíbenosti a postavení, které ve skupině zaujímá. Významná je i role učitele, který svým přístupem ke školákovi může

---

<sup>106</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 130-131.

<sup>107</sup> SMĚKAL, V. *Sociální kompetence: (sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení)*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU, 1995, s. 4-5.

jeho sebehodnocení a sebevědomí podpořit, ale i přispět k pocitu méněcennosti. Je prokázáno, že kladné sebehodnocení dítěte je nezbytné pro jeho duševní zdraví.<sup>108</sup>

Výše uvedené skutečnosti ovlivňují sebehodnocení i v dospívání. V tomto období se pubescent často pozoruje, hodnotí, jak vypadá a přemýšlí, kam patří a jaký je, hledá svoji identitu. U mladého jedince se začíná objevovat **introspekce**, tzv. sebezpozorování vlastních duševních prožitků. Naplno se rozvíjí, dospívající má zájem o vnitřní svět, poddává se snění a své fantazii, touží po senzacích. Patří k přirozenému vývoji, že tuto schopnost spojí s tvorbou obecných soudů a klade sobě i druhým palčivé otázky (např. Proč se lidé chovají právě tak a ne jinak?). Jejich odpovědi kriticky hodnotí, bývá často zklamán nad morálním pochybením svých nejbližších.<sup>109</sup>

K poznávání světa a jeho souvislostí slouží malému dítěti **hra** a s nástupem do školy se k ní přidává i skutečná **práce**. Od začátku školní docházky roste schopnost dítěte vykonávat nepříjemné úkoly, které neplynou z jeho aktuálních potřeb, jsou však dělány se zamýšleným cílem.<sup>110</sup> Malý školák vyhledává technické stavebnice, dívka preferuje hru s panenkou. Jejich hra je promyšlenější a plánovitější, než tomu bylo dříve. V oblíbě jsou stolní hry se složitějšími pravidly, dále hry skupinové a sportovní. Pro zdravý vývoj dětské osobnosti je důležitou zábavou vytváření tajných skupinek, které mají tajné jméno, své písmo a jiné symboly. U pubescenta je sport ještě významnější než v mladším věku. Dospívající své výkony porovnává s výkony druhých, ukazuje své dovednosti a sílu. V období dospívání je vyhledáváno tajemství, romantika, pubescent touží zažít dobrodružství.<sup>111</sup> Vyjmenované skutečnosti, typické pro cílovou skupinu dětí školního věku a její vnímání hry, pomohou vychovatelům připravit hry a program, jež by podpořily rozvíjení jejich osobnosti i sociálních kompetencí.

Na procesu **socializace** jedince se podílí především jeho rodina, školní prostředí, skupina vrstevníků a formální či neformální organizace (i masmédia)<sup>112</sup>.

---

<sup>108</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 134-136.

<sup>109</sup> MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1 vyd. Jinočany: H & H, 1998, s. 148-147.

<sup>110</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 137.

<sup>111</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. 2. vyd. Praha: Portál, 2006c2004, s. 155-157, 176-177.

<sup>112</sup> KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, s. 19.



O významu sociálního prostředí pro dítě a jeho vlivu na utváření sociálních kompetencí je pojednáno ve třetí kapitole. Nyní bude nastíněno, jak vývojová etapa dítěte školního věku, působí změny v jeho socializaci, ve vztazích a hledání svého místa ve společnosti.

Na začátku školní docházky dítě potřebuje **rodiče**, kteří pro ně znamenají bezpečí, oporu a výchovný rámec. Téměř bez výhrad přijímá a sdílí normy a hodnoty, které mu jsou v rodině předkládány. Kolem 10. roku se zesiluje sourozenecká rivalita, dítě se vymezuje vůči mladším sourozencům a očekává od nich respekt a úctu. Po tomto roce je v jeho vztazích viditelnější sociální proměna. Jedinec začíná být po fyzické stránce velký, ale stále je v něm křehké, malé dítě potřebující rodinné zázemí. Touží po svobodě, vnucuje druhým svoji vůli a je vůči nim kritický, chce být samostatný, ale není sto přijmout odpovědnost. Mladý pubescent je rozpolcený mezi mocí a bezmocí, věděním a neznalostí, jeho nastávající vývojový úkol přináší nejistotu. Proto na své cestě sebevymezování vůči rodičům potřebuje pevně dané hranice, aby nezabloudil. V tomto věku roste význam prarodičů, kteří mohou odstup dítěte od rodičů kompenzovat.<sup>113</sup>

**Škola** znamená významné socializační prostředí, ve kterém na mladého jedince nejvíce působí **učitel a třídní kolektiv**. Pro mladší školní věk je typické nekritické zbožňování svého vyučujícího. Nová autorita je pro dítě modelem, kterému se chce přiblížit a podobat, je závislé na hodnocení učitelem. Třída je pro školáka zpočátku velká nediferencovaná skupina, na kterou pohlíží ze svého egocentrického hlediska. Mezi 8. až 11. rokem ztrácí emocionální vazba na učitele na důležitosti. Roste význam spolužáků jako zrcadla a zdroje vlastní hodnoty. Dítě si buduje ve třídním kolektivu svou pozici. Dochází k identifikaci se skupinou dětí stejného pohlaví, což je zdrojem sociální zkušeností obohacující jeho identitu. V období dospívání je učitel kriticky hodnocen, není pubescenty bezvýhradně přijímán. Jeho autorita je akceptována na základě jeho vlastností, chování a schopností vysvětlit látku. Třída se svými normami je pro dospívajícího pramenem jistoty a bezpečí v době, kdy se vymaňuje z vazby na svoji rodinu. Jedinec v ní potřebuje být kladně přijímán a oceňován, to však záleží na jeho sociální úspěšnosti a sebeprosazení. O škole můžeme konstatovat, že je pro utváření sociálních kompetencí u dítěte zásadní. Záleží především na získaných sociálních zkušenostech ve sdílených vztazích a na podnětnosti prostředí.<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> ROGGE, J.-U. *Výchova dětí krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 92-94.

<sup>114</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 38-40, 42-44, 50-53.

O významu sociální **skupiny vrstevníků** bylo částečně pojednáno v souvislosti s třídním kolektivem. Také tato seskupení a sociální interakce **kamarádů** přirozeně prochází vývojem. Sociální psychologie u nich rozlišuje v průběhu školních let různé fáze změn:

- 3 – 7 roků, nediferencované kamarádství, vztahy jsou egocentrické určené fyzickou blízkostí. Malý jedinec neumí pochopit situaci ze strany toho druhého,
- 4 – 9 roků, jednostranné kamarádství, dítě je stále zaměřeno na sebe, kamarádství je hodnoceno jako dobré, pokud kamarád dělá to, co je od něj vyžadováno,
- 6 – 12 roků, oboustranné kamarádství, vlastní zájem dítěte převládá nad zájmem druhého, pro kamarádství je typický princip dávání a braní,
- 9 – 12 roků, vzájemně sdílené přátelství, vztah je chápán jako trvalá, oboustranná interakce, často koncipována jako forma vlastnictví,
- od 12 roků, autonomní přátelství, vzájemný vztah má znaky oboustranné závislosti, ale i ohledu vůči druhému a jeho autonomii.

Přátelství a vztahy mezi vrstevníky mají pro jedince nepostradatelný význam. Poskytují možnost trénovat prosociální chování, učí vzájemnému pochopení a připravují na budoucí intimní vztahy.<sup>115</sup>

**Formální a neformální organizace**, které vývoj dítěte ovlivňují, se týkají především jeho volného času. Instituce s volnočasovým zaměřením mají širokou nabídku různých zájmových kroužků a jsou určeny především dětem školního věku. Podle specializace své činnosti působí a postupně rozvíjejí u jedince jeho schopnosti, dovednosti, znalosti či vědomosti. Velkým přínosem zájmových organizací a jiných dětských institucí je ve vytváření neformálních sociálních interakcí a v socializaci dítěte. Nejen, že se v nich mladý jedinec něčemu naučí, ale vzájemné vztahy formují jeho osobnost a podporují rozvoj sociálních kompetencí. Volnočasové organizace mají vliv na sociální zařazení dítěte a dospívajícího, mohou kompenzovat i negativní působení školní neúspěšnosti či rodiny<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 108-109.

<sup>116</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s. 347.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

V předcházejících kapitolách byl vymezen teoretický rámec diplomové práce. V rámci páté kapitoly jsou představeny jednotlivé kroky směřující k realizaci výzkumného šetření.

### 5.1 Cíl výzkumu

Ve své práci jsem si stanovila dva cíle, ke kterým chci dospět. První se týká odpovědění na otázku, zda je skauting se svojí pedagogikou zdrojem výchovy a utváření sociálních kompetencí dítěte školního věku. Druhý cíl se zaměřuje na to, jakým způsobem skauting na dítě působí. Výzkumné šetření má tedy za úkol vyzkoumat, popsat a následně vyhodnotit vliv nejen výchovný, ale i v oblasti tvorby sociálních kompetencí u osob, které skautskou organizaci jako školáci navštěvovaly. Současně má objasnit konkrétní podoby svého ovlivňování.

### 5.2 Volba metodologie a metody výzkumu

Vzhledem k vytyčenému cíli, se mi jako optimální jeví použití kvalitativní metodologie. K tomuto účelu ve své diplomové práci využiji kvalitativní výzkum.

Pro vhodnost použití kvalitativního přístupu nasvědčuje fakt, který zdůrazňuje Hendl – že je významné, aby měl sám výzkumník kontakt se zkoumanou realitou nebo životní situací<sup>117</sup>. A jak jsem v úvodu této práce uvedla, jsem matkou tří dětí, z nichž jsou dvě školou povinné a navštěvují skautský oddíl. Osobně se mě dotýká skutečnost, jak skauting působí na mé děti výchovně i v oblasti utváření jejich sociálních kompetencí. Dlouhodobě je tento vliv předmětem mého pozorování a metoda kvalitativního přístupu mi pomůže do zkoumaného problému hlouběji proniknout.

#### *Kvalitativní výzkum a jeho přednosti a nevýhody*

V objasnění kvalitativního přístupu je uvedena v odborné literatuře terminologická různorodost. Zmiňovaný autor Hendl označuje kvalitativní výzkum jako proces hledání, porozumění a zkoumání určitého sociálního nebo lidského problému. Badatel vytváří komplexní obraz, analyzuje různé druhy textů a interpretuje názory účastníků výzkumu, přičemž své zkoumání provádí v přirozených podmínkách.<sup>118</sup> Jiný názor spatřuje poslání

---

<sup>117</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 32.

<sup>118</sup> Tamtéž, s. 48.

kvalitativního výzkumu v porozumění pozorované reality a následné formulaci nové teorie o zkoumaném jevu<sup>119</sup>.

Podstatou kvalitativního výzkumu je tedy sběr dat, aniž by na jeho počátku byly stanoveny hypotézy o zkoumaném problému. Jde o hloubkové proniknutí do určitého jevu a zjištění o něm co největšího množství informací. Výstupem celého šetření je vytvoření nové teorie.<sup>120</sup>

Kvalitativní výzkum má své výhody, ale i slabosti. Je nutné o nich nejen vědět, ale i je při vlastním šetření a následné analýze respektovat. Při svém rozhodování o volbě výzkumného přístupu jsem je také musela zohlednit. Stručně nastíním tyto dvě stránky, které jsou pro kvalitativní metodologii charakteristické.

K **přednostem** kvalitativního výzkumu zejména patří:

- získává podrobný popis a hloubkový vhled při zkoumání jedince či jevu,
- probíhá v přirozeném prostředí,
- sleduje vývoj a studuje procesy,
- umožňuje navrhnout teorie,
- zohledňuje působení kontextu, místní situace a podmínek,
- hledá lokální příčinné souvislosti.

Typické **slabosti** kvalitativního výzkumu jsou:

- získané výsledky nemusí být zobecnitelné, týkají se výzkumného vzorku,
- je těžké provádět kvantitativní předpovědi,
- je obtížné testovat hypotézy a teorie,
- časová náročnost sběru i analýzy získaných dat,
- preference výzkumníka mohou ovlivnit výsledky výzkumu.

---

<sup>119</sup> DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nez. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 285-289.

<sup>120</sup> ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 24.

Výzkumný proces je vždy vyvažováním a kompromisem nedostatků a výhod tohoto přístupu.<sup>121</sup>

### ***Výzkumné metody***

V rámci svého výzkumu usiluji proniknout u dotazovaných osob do jejich subjektivního vnímání a hodnocení výchovného působení skautingu a způsobů, jak byl vliv na jejich osobu uskutečňován. K tomuto účelu jsem zvolila metody rozhovoru a pozorování, které patří k základním postupům techniky sběru dat v kvalitativním výzkumu<sup>122</sup>.

Pozorování je klasifikováno jako jedna z nejtěžších metod sběru dat, jeho nejčastějším typem je tzv. zúčastněné pozorování. Je definováno jako dlouhodobé a systematické sledování zkoumaných jevů s cílem objevit novou teorii o pozorovaném. Ve spojitosti s rozhovorem umocňuje pochopení širších souvislostí studovaného jevu.<sup>123</sup>

Rozhovor, nebo také interview, je výzkumnou metodou umožňující zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do postojů respondenta. Jeho základem je vzájemná komunikace a interakce mezi tazatelem a účastníkem výzkumu. Teorie kvalitativní metodologie uvádí více způsobů možného vedení rozhovorů – strukturované, polostrukturované, skupinové atd.<sup>124</sup>

Ve svém výzkumu jsem využila typ polostrukturovaného rozhovoru, který je charakterizován velkou pružností při procesu získávání potřebných údajů<sup>125</sup>. Pro jeho vedení jsem si připravila deset výzkumných otázek<sup>126</sup>, které jsem rozdělila:

- 1. otázka představuje základní zjištění o vstupu a délce trvání členství ve skautu,
- 2., 3. a 4. z nich se týká ovlivnění výchovy tělesné, duševní i duchovní stránky mladého jedince,
- 5. až 8. otázka z celkové sady zjišťuje, zda skauting rozvíjel sociální kompetenci,

---

<sup>121</sup> DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nez. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 298.

<sup>122</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 162.

<sup>123</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 142-143.

<sup>124</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 3. opr. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, s. 126-127.

<sup>125</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 164.

<sup>126</sup> Viz Příloha č. 2: *Seznam výzkumných otázek*.

- 9. a 10. otázka poskytuje možnost sdělit to zásadní, co se respondenta nejvíce dotýkalo a jaký „přesah“ ve skautingu spatřuje (zda byl vedoucím, skaut jako nabídka pro vlastní děti).

Použití kombinace uvedených technik, polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování, pro které jsem se rozhodla, nazývá odborná literatura jako tzv. metodologickou triangulaci. Prakticky to znamená, že ke sběru dat se použije více metod, přičemž každá z nich nabídne jiný úhel pohledu na zkoumanou skutečnost.<sup>127</sup> Cílem triangulace je získání spolehlivých dat a hodnověrnost konečných výsledků. Tímto způsobem je vlastně zajištěna validita výzkumném šetření<sup>128</sup>.

### 5.3 Výběr respondentů

Dříve, než jsem přistoupila k vlastnímu sběru dat, bylo nutné vybrat výzkumný vzorek – zkoumané osoby, nazývané též účastníky, komunikační partneři nebo respondenti. Kvalitativní výzkum předpokládá záměrný, reprezentativní výběr<sup>129</sup>. Proto bylo nutné oslovit takové jedince, kteří by mi poskytli relevantní informace v souvislosti s cílem mého výzkumu a umožnili mi proniknout do zkoumaného jevu. Stanovila jsem si proto tato kritéria, která musel vytypovaný respondent splňovat:

- minimálně jeden rok členství ve skautské organizaci v období základní školní docházky, rozmezí od 6 do 15 let,
- navštěvování skautského oddílu v Brně,
- současný věk respondenta 24 – 35 let.

Smyslem výběru bylo, aby respondenti reprezentovali daný problém, nikoliv však určitou populaci. S ohledem na odbornou literaturu jsem přistoupila k pravidlu tzv. graduální konstrukce vzorku.<sup>130</sup> V praxi to znamenalo, že jsem výzkumný vzorek vytvářela postupně, ne v jednom okamžiku na začátku výzkumu. V průběhu sběru dat jsem stále hledala nové osoby, které by přinesly nějaké nové zkušenosti a informace týkající se cíle výzkumu.

---

<sup>127</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 3. opr. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, s. 163.

<sup>128</sup> Validitou výzkumu se rozumí jeho spolehlivost, že zjišťuje to, co zjistit má, více viz HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 338-342.

<sup>129</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 3. opr. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, s. 161.

<sup>130</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 72-73.

Komunikační partnery jsem tedy vybírala podle výše uvedených kritérií. Nejdříve jsem oslovila několik lidí ze svého okolí, o kterých jsem věděla, že jako malí školáci skautský oddíl navštěvovali. Dále jsem kontaktovala osoby doporučené vedoucím skautského oddílu, který navštěvují moje děti. Ostatní respondenty jsem oslovila na základě zmínky od komunikačních partnerů jako osoby splňující stanovená kritéria. Při mém výběru se v praxi projevila tzv. technika sněhové koule, kdy výzkumník začíná s malým počtem výzkumného vzorku a ten se postupně rozšiřuje (jako nabalování sněhové koule)<sup>131</sup>.

Oslovila jsem celkem patnáct osob. Z tohoto počtu jsem pro realizaci svého výzkumu získala ve skutečnosti jen deset komunikačních partnerů – šest mužů a čtyři ženy. Ostatní vytypovaní nemohli být do šetření z různých důvodů zahrnuti (se dvěma nebyl výzkum v navrhovaném termínu realizován, tři osoby jsem vyřadila z důvodu nevýstižného vyjadřování a nespontánního projevu).

Křestní jména zkoumaných osob jsem z důvodu zachování jejich anonymity nahradila fiktivními. Uvedené pořadí odpovídá časovému sledu jednotlivých kontaktů s respondenty. Předkládám seznam respondentů a jejich stručné představení.

**Petra** – má 35 let, je svobodná a bydlí v Brně. Má vysokoškolské vzdělání v oboru matematické biologie a pracuje na Masarykově univerzitě jako analytik na projektu ELSPAC. Podílí se na aktivitách humanitární jednotky Českého červeného kříže, školí první pomoc, hraje volejbal a je členka chrámového sboru Jolly Singers. Navštěvovala Severky, 2. dívčí skautský oddíl, YMCA, T.S.,o.s.

**Pavel** – má 24 let, je svobodný a bydlí v Brně. Studuje na ekonomicko správní fakultě Masarykovy univerzity. K jeho koníčkům patří fotbal, horolezectví, rád hraje na saxofon a vede skautskou skupinu vlčat. Do 91. oddílu 1. střediska Řehoře Mendla se dostal jako osmiletý, po sedmi letech vedl skautskou družinu. Nyní se věnuje nejmladší věkové skupině vlčat. Skauting intenzivně ovlivňoval a stále ovlivňuje Pavlův život. Má bohaté znalosti a osobní zkušenosti ze skautského prostředí, což se odráží i v jeho odpovědích na výzkumné otázky.

**Jiří** – v současnosti má 25 let, je svobodný a bydlí v Brně. Studuje na fakultě informatiky Masarykovy univerzity v Brně. Mezi jeho zájmy patří kromě informačních technologií také pobyt v přírodě a práce s mládeží. Má rád tvořivou práci, vyrábí např. drobné předměty

---

<sup>131</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 3. opr. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, s. 161.



ze dřeva, dokáže smontovat a opravit jednoduchou elektroniku, pracuje na zahrádce nebo třeba i v kuchyni. Když chodil do 2. třídy, navštěvoval 88. skautský oddíl Brno. Pro špatné zkušenosti, se kterými se v oddíle setkal, „vydržel“ ve skautu jen jeden rok. Negativní zážitky z této doby byly znatelné v průběhu naší komunikace a ovlivnily i jednotlivé odpovědi. Výchovný vliv skautingu ke své osobě Jakub připouští, bohužel však jako formu „odstrašujícího“ příkladu.

**Jan** – má 28 let, je ženatý, má dvě děti a bydlí v Brně. Vystudoval všeobecné gymnázium a v současnosti pracuje v oblasti výpočetní techniky. Volný čas tráví většinou s rodinou, rád hraje na kytaru, ze sportu preferuje florbal a rád chodí do přírody. V deseti letech vstoupil do 40. skautského oddílu Brno, který navštěvoval sedm roků. Poslední dva roky se podílel na vedení vlčat. Ze vzpomínání na dobu strávenou ve skautu je patrná dobrá atmosféra, která v oddíle panovala. Jan při rozhovoru zdůraznil význam skautu pro svou osobu, je si vědom konkrétního výchovného učení a působení.

**Lucie** – má 33 let, je vdaná, pečuje o dvojčata a bydlí v Brně. Dosáhla vysokoškolského doktorského vzdělání a je učitelkou matematiky. K jejím zájmům patří tedy matematika, dále teologie, hudba a horolezectví. Od devíti roků navštěvovala Severky, 2. dívčí skautský oddíl, YMCA, T.S.,o.s., po osmi letech působila dva roky jako vedoucí, a pak pět let v pozici hlavního vůdce. Z výzkumného šetření bylo znatelné, že se Lucie orientuje ve skautské pedagogice. Vypovídá, jak na ni osobně skaut výchovně působil a byl místem upevnění sociálních kompetencí.

**Vašek** – nyní má 32 let, je ženatý, má jedno dítě a bydlí v Brně. Dosáhl vysokoškolského vzdělání a povoláním je pracovník výzkumu a vývoje. K jeho zájmům patří hudba, ze sportu především volejbal, fotbal a cyklistika. Od devíti roků byl členem 40. skautského oddílu Brno. Po sedmi letech působil i jako vedoucí oddílu. Prožil ve skautu zkušenosti, které v mnoha oblastech výchovně budovaly jeho osobnost. Cítí sounáležitost ke skautingu, o čemž vypovídají i jeho odpovědi.

**Eva** – má 30 let, je vdaná, matka tří dětí a bydlí v Brně. Dosáhla bakalářského stupně vzdělání na fakultě architektury Vysokého učení technického v Brně. V současnosti je na mateřské dovolené. Mezi její zájmy patří (rekreačně) plavání, lyžování a cyklistika, výtvarná a rukodělná činnost a angličtina. Eva navštěvovala Severky, 2. dívčí skautský oddíl, YMCA, T.S.,o.s., celkem patnáct roků. V době od šesti do jedenácti roků uvádí krátké přetržky v docházce, pak byla její účast na schůzkách již pravidelná. Tři roky byla v pozici rádkyně a poslední tři roky ve vedení oddílu. Z našeho setkání jsem nabyla dojmu,

že je Eva ve skautském prostředí „jako doma“. V jejích odpovědích je patrné, že na ni princip skautské pedagogiky značně působil a ovlivnil ji na celý život.

**Tomáš** – má 33 let, je ženatý, má dvě děti a bydlí v Brně. Dosáhl vysokoškolského ekonomického vzdělání a pracuje jako ekonom. K jeho zájmům patří výlety do přírody a rekreačně sport. V době základní školní docházky navštěvoval dva roky 43. oddíl Brno-Slatina. V průběhu rozhovoru byl znát ze strany respondenta bezemoční přístup k vyprávění o zkušenostech ze skautského oddílu, i rozladěnost z jeho celkové úrovně. Tomášovy odpovědi na výzkumné otázky vyznívají vlažně, někdy až kriticky.

**Klára** – má 29 let, je vdaná, má jedno dítě a bydlí v Brně. Vystudovala obor filologie na Masarykově univerzitě, nyní je na rodičovské dovolené a současně studuje na katedře anglistiky Masarykovy univerzity v doktorském studijním programu. Věnuje se rodině, ráda překládá, sportuje, čte nebo tráví čas s přáteli. Od necelých šesti let do čtrnácti roků navštěvovala 35. oddíl 24. střediska Brno. Po několikaleté pauze se vrátila v osmnácti letech na tři roky jako vedoucí světlušek. V průběhu výzkumného šetření Klára spontánně zavzpomínala na školní léta strávená ve skautu. Ze svého pohledu je charakterizuje jako dobu, ve které byla skautem podporována její sociální kompetentnost.

**Jakub** – má 24 let, je svobodný a bydlí v Brně. Studuje pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. Navštěvoval čtyři roky 40. skautský oddíl Brno v době od jedenácti do patnácti let. Na vedení družiny či oddílu se nepodílel. Jakub bezprostředně a pozitivně hodnotil dobu strávenou ve skautském oddíle. Vědomí, že skaut spoluvytvářel jeho osobnost a kompetentnost, je patrná i z Jakubových odpovědí.

O tom, jak fakticky probíhal sběr dat, vypovídá navazující text.

## 5.4 Organizace sběru dat

Sběr dat byl realizován téměř tři měsíce – od konce listopadu 2012 do poloviny února následujícího roku.

Při prvním kontaktu s komunikačním partnerem jsem stručně představila záměr svého výzkumného šetření a požádala o spolupráci. V případě jeho souhlasu bylo dohodnuto společné setkání. Šetření s účastníky výzkumu dále probíhalo na základě připraveného schématu výzkumných otázek. V průběhu komunikace jsem však pokládala otázky doplňující nebo jsem použila jiných formulací. U otázek týkající se výchovného vlivu

skautingu a jednotlivých schopností sociální kompetence<sup>132</sup> bylo potřeba objasnit, co se jimi v praxi míní, aby byly otázky dobře pochopeny. Některé z otázek jsem vynechala, protože byly spontánně zodpovězeny v rámci jiné výpovědi. Pořadí otázek jsem volila tak, aby na sebe volně navazovaly (s ohledem na výše uvedené rozčlenění). Snažila jsem se poskytnout respondentům dostatek prostoru, aby mohli zavzpomínat a co nejpřirozeněji se vyjádřit. V průběhu svého šetření jsem pozorovala emoční rozpoložení zkoumaných osob i projevů jejich neverbální komunikace.

Byla jsem si vědoma, že je důležité věnovat pozornost začátku i konci našeho sdělování<sup>133</sup> a snažila jsem se vést komunikaci neformálně a v přátelském duchu. Další významnou skutečností bylo místo výzkumného šetření. Chtěla jsem se přizpůsobit přání komunikačních partnerů, proto naše komunikace probíhala v prostředí, které si respondenti sami zvolili. Nejčastěji se jednalo o jejich domácí prostředí. Přirozené podmínky usnadnily průběh zkoumání, což umocnilo samotný kvalitativní výzkum. Protože jsem se chtěla přizpůsobit možnostem komunikačních partnerů, byl jeden rozhovor uskutečněn prostřednictvím telefonického hovoru.

Odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky i záznamy z mého pozorování byly se souhlasem zúčastněných respondentů zaznamenány prostřednictvím výpočetní techniky v písemné podobě.

Tímto způsobem jsem získala obsáhlé a o zkoumané problematice vypovídající množství údajů a informací. Stála jsem tedy před dalším úkolem – rozhodnout se, jakým postupem je budu analyzovat a vyhodnocovat

## 5.5 Postup analýzy dat

Po ukončení rozhovorů a zaznamenání potřebných údajů do písemné formy jsem se mohla pustit do samotné analýzy. Na jejím počátku jsem měla velké množství nestrukturovaných dat, které jsem chtěla začít zpracovávat systematickou analýzou a ne jen poukázat na jejich zajímavost.

Z metodologického zakotvení mého výzkumu zbývá už jen nastínit podobu analyzování jednotlivých dat. Aby mi zpracované údaje poskytl možnost jejich následné věrohodné interpretace a vyhodnocení, provedla jsem analýzu odpovědí respondentů dle jednotlivých

---

<sup>132</sup> Otázky č. 2 až č. 8.

<sup>133</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 166-167.

výzkumných otázek s využitím metody tzv. konstantní komparace<sup>134</sup>. V průběhu analýzy jsem tedy neustále porovnávala u každé položené otázky podobnosti a rozdíly výpovědí všech respondentů. V textu práce cituji krátké reakce komunikačních partnerů k dané otázce a následně v dílčím shrnutí nashromážděná data interpretuji.

Tímto způsobem jsem chtěla získat analyzované údaje sloužící k vypátrání odpovědi vztahující se k vlastním cílům kvalitativního šetření. Mohla jsem tedy přistoupit k poslednímu úkolu, a to k celkovému shrnutí a zhodnocení výsledků svého výzkumu.

Na pomoc jsem si vzala odbornou literaturu, kde je uvedeno, že se mají v prvním kroku nasbíraná data redukovat skrze parafrázování, jejich sumarizaci či kategorizaci. Následně pak rozkrýt a interpretovat skutečnosti, které jsou skryté ve výpovědích respondentů<sup>135</sup>.

S vědomím, že se holistická analýza nesnaží roztříštit nashromážděná data na jednotlivé částičky, ale hledá závěry zhodnocením údajů jako celku<sup>136</sup>, jsem také k této fázi výzkumu přistupovala a usilovala jsem o celistvé uchopení zkoumané problematiky.

---

<sup>134</sup> ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 223-224.

<sup>135</sup> Tamtéž, s. 210.

<sup>136</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 226.

## 6 INTERPRETACE DAT

V rámci empirické části práce je její neoddělitelnou součástí analýza, interpretace a celkové zhodnocení dat, samozřejmě v souvislosti s vymezeným cílem výzkumu.

### 6.1 Analýza dat dle jednotlivých otázek

#### *Jakou cestou ses ke skautu dostal(a), jak dlouho jsi ho navštěvoval(a)?*

„Do skautu jsem šel, protože tam už byl starší brácha, a tak bylo automatické, že půjdu taky a rodiče mě nahlásili. V oddíle jsem šestnáctý rok, teď vedu vlčata.“ (Pavel)

„Začalo to jednodenním výletem na Hády, pozval mě tam můj kamarád ..., pak jsem do skautského oddílu vstoupil a byl jsem jeho členem sedm roků.“ (Jan)

„Skaut byl pro mě jasná volba, protože moje maminka založila náš skautský oddíl Severky a s dvěma sestrami ho několik let vedla. Byla jsem v něm šestnáct roků.“ (Petra)

„O skautu mi řekli moji kamarádi, navštěvoval jsem ho dva roky.“ (Tomáš)

#### **Dílčí shrnutí**

Na otázku, jakým způsobem se respondenti do skautu dostali, byly typické dvě odpovědi – do skautu přišli na pozvání kamaráda nebo na podnět rodičů, kteří je přihlásili (přičemž někteří uvedli, že do oddílu už chodil jejich starší sourozenec). Délka navštěvování skautského oddílů byla od jednoho roku do šestnácti let, jeden z komunikačních partnerů je stále aktivní a vede vlčata.

#### *Učil tě skaut rozvíjet a upevňovat své tělesné možnosti? (míněno – vytrvalost, sílu, zručnost, jemnou motoriku apod.)*

„V rámci různých výletů, třeba i v zimě, nebo za deště, jsem se musela přemáhat a učit se tak vytrvalosti. Různé hry, např. motivované olympijskými hrami posilovaly sílu a obratnost. Tzv. rukodělky, které se často konaly, jistě přispěly i k rozvoji motoriky.“ (Klára)

„Zručnost a jemnou motoriku měla zřejmě rozvíjet uzlovačka. Jelikož mi ale uzly nešly (a dodnes nejdou), byl jsem pouze terčem posměchu, což bylo možná motivující, ale ne zrovna pozitivně.“ (Jiří)

„Ano, často jsem si sáhla na hranici svých sil při různých běhacích hrách (nutno podotknout, že jsem nebyla nějak příliš sportovně založená), ale přimělo mě to vytrvat

a přemoci se. Někdy jsme se věnovali nejrůznější „výrobě“, dokonce i některé víkendové akce byly na výrobu přímo zaměřeny.“ (Eva)

„V době, kdy jsem chodil do skatu, jsem byl dost tlustej a nemotornej, takže mě učil zručnost, vytrvalost a po tělesné stránce jsem i sílil.“ (Jakub)

### **Dílčí shrnutí**

Oslovení respondenti uvádějí, že skauting upevňoval a rozvíjel jejich tělesné schopnosti a dovednosti. Jedna odpověď však zdůrazňuje, že vliv nebyl nijak významný, v jiné jsou hodnoceny některé činnosti jako demotivující. Jako příklady konkrétního působení jsou uvedeny především výpravy do přírody, pochody a spousta běhání vedoucí k vytrvalosti a přemáhání se. Fyzicky náročný, ale zároveň nejpřínosnější, byl zmíněn letní tábor a různě zaměřené hry – sportovní, orientované na obratnost, zručnost nebo na trénink odvahy. Skauting se podílel i na rozvoji jemné motoriky a prostorové představivosti, a to prostřednictvím rozličných rukodělných činností. Tuto skutečnost potvrdila většina dotázaných, nejen z řad žen, ale i někteří oslovení muži.

***Vychovával tě skauting k vytvoření si hodnotového systému a rozvíjel v tobě morálně-volní vlastnosti? (míněno – odpovědnost, vytrvalost, rozvážnost, spolehlivost, sebeovládání, zásadovost, svědomitost, sebehodnocení, sebeřízení, sebekázeň, sebekritičnost, cílevědomost, samostatnost, iniciativnost a další).***

„Mám-li hovořit za sebe, nejvíce mě vychovávala rodina – ukázala mi systém hodnot a ve skautu jsem si pak mohla vyzkoušet a upevnit „na živo“ to, k čemu mě rodina vedla. Spíše bych řekla, že skauting podroboval mé morálně-volní vlastnosti zatěžkávací zkoušce, protože se ve skautingu vyžaduje odpovědnost, spolehlivost, samostatnost...“ (Lucie)

„Bezpochyby. To byl smysl všech těch „Odysseovek“, které motivovaly k překonání sebe sama, cílevědomému plnění úkolů, vystačit si s málem a samostatně si poradit.“ (Vašek)

„Ze strany vedoucích tam taková snaha byla. Díky však negativní zkušenosti s mými spoluvlčaty, s jejich vlastnostmi a hodnotami, jsem dostal spoustu praktických příkladů toho, jak se člověk k druhým chovat nemá. Taková škola života, dalo by se říct.“ (Jiří)

„Můj vlastní hodnotový systém se vytvářel v rodině, ale skauting určitě vytváření hodnot podpořil. Každý měl ve skautu určité povinnosti. Ty jsem se snažila svědomitě plnit a tím se upevňovaly mé morálně-volní vlastnosti, aniž bych o tom věděla.“ (Klára)

### **Dílčí shrnutí**

Polovina komunikačních partnerů zastává názor, že se jejich systém hodnot vytvářel především ve vlastní rodině. Většina se však shoduje na tom, že skautský oddíl jejich hodnotový systém pomohl dotvářet. Významnou úlohu měl skaut především v upevňování morálně-volných vlastností. Jako konkrétní způsob respondenti uvádějí plnění různých zkoušek<sup>137</sup> (podle typu oddílu) – „Bobříků, Tří orlích per či Odysseovek“ – které učily sebekázní a vytrvalosti. Pro jednoho účastníka šetření znamenala zkušenost se skautem odstrašující příklad chování ke druhým lidem.

*Umožnil ti skauting rozvinout i tvé duchovní možnosti a formoval tvůj charakter? (míněno – láska, pravda, odpuštění, spravedlnost, cit pro krásno, osobní vztah s Bohem apod.).*

„Náš oddíl je katolický, duchovno je běžnou součástí naší činnosti. Jede se podle skautského zákona, který je takovým modifikovaným desaterem. Skaut rozvíjel a stále rozvíjí mou lásku k Bohu i k lidem.“ (Pavel)

„Ostatní kamarádi byli převážně katolíci, což bylo pro mě, alespoň si to teď myslím, motivací k hledání cesty k Bohu.“ (Tomáš)

„Duchovno bylo na táborech rozvíjeno – každodenní možností ranní a večerní společné modlitby nebo společným slavením mše pod širým nebem. Smysl pro odpuštění byl nezbytný, když máte s někým vydržet na jednom místě i více než 3 týdny, tak se vynasnažíte ...“ (Eva)

„Už od mala jsem byl veden ve víře v Boha v rodině, takže skaut mi duchovní rozměr pomáhal dotvářet. Různými aktivitami jsem byl formován v lepšího člověka.“ (Jakub)

### **Dílčí shrnutí**

Všichni účastníci výzkumu vypovídají, že je skaut rozvíjel v duchovní oblasti a při formování jejich charakteru. Opět jeden respondent uvádí, že se tak dělo „opačnou cestou“ negativních zkušeností. U zbylých dotazovaných skauting přirozeně navazoval na výchovu započatou v rodině. Většina zmiňuje význam skautského zákona nebo principů, na kterých je skaut založený. Oddíl pro ně byl místem, kde si mohli prakticky

---

<sup>137</sup> Jedná se o zkoušky schopnosti sebezapření a trpělivosti u těch, kteří je skládají, více viz BŘICHÁČEK, V., NOVÁK, R. B. *Skautskou stezkou: [základní příručka pro skauty a skautky]*. 2. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek, Tiskové a distribuční centrum, 2001, s. 63.

vyzkoušet mít rád druhé lidi, odpouštět si, učit se čestnosti, zodpovědnosti a smyslu pro přátelství, ale i lásce a ohleduplnosti k přírodě. Jako konkrétní a přirozenou věc považují téměř všichni respondenti společnou modlitbu (ranní, večerní nebo před jídlem) či nedělní mši svatou slavenou v přírodě. U některých komunikačních partnerů bylo zjištěno, že budování jejich charakteru pozitivně ovlivňovali skautští vedoucí tým, že sami žili hodnoty, které vyznávali.

***Získal(a) jsi ve skautu schopnosti potřebné pro týmovou práci? (míněno – společná orientace na cíl, dělba práce, vzájemná zastupitelnost, schopnost přijmout spoluzodpovědnost, věcně a kriticky posuzovat a hodnotit při týmové práci apod.).***

„Jednoznačně ano. Domnívám se, že to je jeden ze základních přínosů skautingu. Vyplývá to, dle mého názoru, ze struktury skautského oddílu, který je členěn na družiny – malé týmy, ve kterých musí všichni spolupracovat a jít stejným směrem.“ (Lucie)

„Myslím, že skaut je hlavně o týmové práci, a to především na táborech. Byli jsme rozděleni do družinek a vše dělali společně. Kdyby někdo práci bojkotoval, tak to mělo dopad na celou družinku. Např. v kuchyni při vaření, to byla taky týmová práce.“ (Jan)

„Skauting je hodně postavený na týmovosti, celý jeho družinový systém je toho dokladem. Např. hlavní etapovka na táboře byla pro celou družinu, vyhodnocovalo se právě to, jak jsme dokázali uspět jako tým. Jasně že někdo přispěl k úspěchu víc, někdo zase míň, někdo je dobrý na to, jiný zase spíš na ono... musí se to umět dát dohromady.“ (Vašek)

„Především na táboře byla příležitost pro rozvoj týmové spolupráce. Družinka musela být dobře zorganizovaná, aby fungovala jako družinka a ne jako skupina jednotlivců.“ (Petra)

### **Dílčí shrnutí**

V minimálních případech účastníci výzkumu zpochybňují význam skautského oddílu pro získání schopností pro týmovou práci – důvody spatřují v tom, že k tomu na schůzkách nebyly dány příležitosti. Ostatní komunikační partneři souhlasně vypovídají, že se skautský oddíl podílel na rozvíjení jejich schopností pracovat v týmu. Podle většiny je týmovost pro skautskou organizaci charakteristická. Vyplývá z jejího systému, ve kterém každý patří do nějaké družiny. Ty pak společně fungují jako malé týmy při plnění zadaných úkolů. Při šetření zazněly konkrétní příklady, jako jsou týmové hry, skautské závody, nošení dřeva nebo společné vaření.



*Vedl tě skaut k umění vzájemné spolupráce s druhými? (míněno – tvůrčím způsobem přispívat ke skupinovému procesu, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení, jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce atd.).*

„Možná, opět při pohledu na negativní příklady nerespektování ostatních mi docházela nutnost vzájemného porozumění a kooperace.“ (Jiří)

„Myslím, že spolupráce je jednou z věcí, kterou jsem si ze skautu odnesla do života. Ve družině jsme společně řešili spoustu věcí, od luštění šifer, přes organizaci práce v kuchyni až po vymýšlení scének k večernímu ohni.“ (Klára)

„Spolupráce se u nás budovala už ve skautských družinách, kdy jsme museli řešit nejrůznější hříčky, nebo spolupracovat na skautských závodech. Musel jsem se naučit respektovat vlastnosti ostatních a vzájemně kooperovat.“ (Pavel)

„V mnoha hrách jsme něco vyráběly nebo vymýšlely, přičemž výsledek nemohl být „paterý“. Bylo nutné se domluvit, jeden nápad vybrat a ten společně dotvořit. Takže jsem musela odstoupit od prosazování vlastního nápadu a podřídit se jinému.“ (Eva)

### **Dílčí shrnutí**

Téměř všichni komunikační partneři spatřují ve skautingu místo praktického učení se vzájemné spolupráci, jeden z nich však uvádí, že ano, ale na základě negativních zkušeností. Poslední výpověď je kritičtější, protože program na schůzkách býval nepřipravený, často se zúžil jen na hraní stolního tenisu a k rozvinutí kooperace nebyla dána více příležitost. Většina respondentů vzpomíná jako typické příklady vedoucí ke spolupráci různé hry, ve kterých byly rozdělené úkoly – např. nácvik divadla nebo činnosti související s chodem tábora. Skoro všichni, ze kterých se později stali vedoucí, potvrzují důležitost těchto schopností zejména při přípravě programu na tábor či jednotlivých schůzek. Období, kdy byli v pozici vedoucích, považují za „školu organizace a spolupráce“, v němž získali ještě větší zkušenosti do života.

*Naučil tě skaut schopnosti čelit a zvládat konfliktní situace? (míněno – seberegulace v situaci nesouhlasu a odporu, uklidnění emocí, zvrácení negativního vývoje situace, reagování na osobní útoky, schopnost poznávat problémy a tvořivě je řešit apod.).*

„Skaut mě naučil stavět se ke konfliktům čelem a ne se jim vyhýbat. Živě si pamatuji, jak jsem v roce 1997, v necelých dvanácti letech, chtěl odjet z tábora, protože prvních pět

dní vytrvale přešlo a celé to vyvrcholilo povodní v táboře. Měli jsme v kuchyni vodu po kolena a neměl jsem skoro nic suchého na sebe. Nakonec jsem ale zůstal a dnes to hodnotím jako jeden z mých nejhezčích táborů.“ (Jan)

„Skaut mě naučil nejednat jen za sebe, ale i pro dobro skupiny, takže naučit se vycházet ze sporů v dobrém, spory nevyprovokovávat a snažit se je „ukočírovat“ a zklidnit.“ (Jakub)

„Myslím, že na to, jak jedinec konfliktní situace zvládá, záleží především na výchově doma a na jeho osobních dispozicích. Skauting ovšem vychovává, tedy „říká“, jak se v těchto situacích chovat a může tedy být velmi přínosný jako místo nácviku životních situací s patřičným ohodnocením od vedoucího.“ (Lucie)

„Asi ano, ale řekl bych, že víc potom, když jsem byl rádce nebo vedoucí.“ (Vašek)

### **Dílčí shrnutí**

Reakce na tuto otázku a vzpomínky, které vyvolala, se u jednotlivých komunikačních partnerů značně různily. Většina dotazovaných se přiklání ke kladné odpovědi, že řešení konfliktů je nedílnou součástí skautského života a k této schopnosti skaut své členy vedl. Jedna odpověď zaznívá v neurčitěm smyslu, jelikož si dotyčný žádnou konfliktní situaci nepamatuje. Na otázku, jak konkrétně se učení dělo, někteří respondenti poukazují na důležitost autority vedoucího. To, jak se k vyhoceným situacím postavil, urovnal vzniklé hádky, jak chování členů ohodnotil. Jako další zaznívá hraní tzv. roll play game – uměle vytvořené situace, která měla naučit členy družiny řešit konflikty, aby je pak v praxi jednou lépe zvládli.

*Učil a rozvíjel skaut tvoji komunikativnost? (míněno – snadnost a ochotu komunikovat, schopnost vstřícně se domluvit s druhými, poznat potřeby, dávat druhým zpětný signál, vyjadřovat se jasně, umět naslouchat, všimnout si neverbálních signálů, opakovat, shrnovat atd.).*

„Jsem od přírody komunikativní a skaut k tomu dal další prostor – hlavně na táboře to jsem se snažila poznávat potřeby druhých a naslouchat jim, všimnout si jich.“ (Petra)

„Jak jsem říkal, schůzky nebyly příliš přichystané, dost často jsme jen hráli ping pong. Ale ano, učil jsem se komunikovat s kamarády, to je cenné samo o sobě.“ (Tomáš)

„Ve skautu je nutností komunikovat, takže se určitě i díky pravidelnému kontaktu s různými lidmi komunikativnost rozvíjela. Navíc je u skautů výhodou, že si všichni tykají, takže to přispívá ke snadnější komunikaci i při vedení mezigeneračního dialogu.“ (Pavel)

„Ano. A myslím, že jsem si ve skautu uvědomila, že pokud chci s ostatními vycházet, je třeba jim více naslouchat, třeba někdy na úkor prosazení vlastních nápadů.“ (Klára)

### **Dílčí shrnutí**

Všechny výpovědi výzkumných osob ukazují, že skauting vede a rozvíjí komunikativnost u svých členů. Jedna odpověď také souhlasí s tímto tvrzením, avšak opět na základě špatných osobních zkušeností dotyčného. Téměř všichni uvádějí, že byl skauting místo, kde si na vlastní kůži mohli vyzkoušet, jak vypadá správná komunikace a kde naopak dělali ve vztazích k druhým chyby. Vědomí, jak je důležité se vzájemně domluvit při hrách, práci nebo jiných činnostech, vedlo respondenty k naslouchání, respektování i neverbální komunikaci s ostatními členy.

*Co nyní vidíš zpětně jako zásadní, co na tebe nejvíce výchovně působilo? (míněno – neformální působení celkové atmosféry, dobré vztahy, osobnost vedoucího, zážitky, získané dovednosti a schopnosti...)*

„Zásadní hodnotou skautu pro mě je prostředí, které podobně jako v kostele zahrnovalo slušné lidi s podobnými zájmy a s kvalitními hodnotami – mravními i duchovními. Cítila jsem se zde bezpečně a jako bonus jsem měla možnost naučit se věci, které dodnes využiji.“ (Petra)

„Všechny ty negativní zážitky, které mě vedly k tomu, abych si uvědomil, jaké moje chování být nemá.“ (Jiří)

„Pocit, že někam patřím, že je to skupina lidí – kamarádů – kteří si mě váží, pro které něco znamenám. Výborné vztahy jsou rozhodně to, co z oné skautské doby zůstalo.“ (Vašek)

„Zásadním prožitkem byl tábor. Ty tři týdny společně strávené „vychovaly“ víc než celý školní rok ve školní lavici. Naučila jsem se ledacos zvládnout, postarat se o sebe v přírodě, postavit si stan, rozdělat oheň ..., dále společenství, blízké přátelství, osobnost vedoucích.“ (Eva)

### **Dílčí shrnutí**

Pro více než polovinu dotázaných mají největší význam přátelské vztahy, které z doby navštěvování skautského oddílu zůstaly. Někteří vidí důležitou hodnotu v příkladech lidí a v osobnosti vedoucích, kteří se dokázali chovat podle toho, co vyznávali. Pro mnohé bylo skautské prostředí místem neformálních kamarádských vztahů, kde se cítili být přijatí a s tímto způsobem života se ztotožňovali. Většina komunikačních partnerů se shoduje,

že díky skautu získali cenné zkušenosti, zážitky a dovednosti týkající se sebeobslužných činností, samostatnosti, schopnosti zvládat různé situace, překonávání se, i praktických zkušeností ze života v přírodě.

***Pokračoval(a) jsi ve skautu jako jeho vedoucí a nabídneš svým dětem skauting jako kvalitní volnočasovou aktivitu?***

„Ano, pokračoval, jako vedoucí vlčet jsem byl asi dva roky. Mám dvě děti a jednu jim skaut nabídnu. Myslím, že kvalitní skautský oddíl jim může nabídnout mnohostrannou a časově přiměřenou výplň volného času a také se často dostanou do přírody ...“ (Jan)

„Ve vedení skatu jsem nepokračoval, ale až budu mít děti, určitě jim tuto aktivitu dopřeji plnými doušky, protože to jsou nádherné okamžiky prožité s kamarády a v přírodě, na které člověk velmi rád vzpomíná.“ (Jakub)

„Skautský oddíl jsem vedla asi 8 let. Svým dětem skaut nabídnu, pokud v něm budou dobří vedoucí, kteří se budou chovat podle toho, co vyznávají a oddíl bude nabízet skautský program se svými principy.“ (Lucie)

„Za přednost jakéhokoliv oddílu považuji kvalitu jeho náplně, kterou jsem ve skautu postrádal. Netrvám na tom, aby mé děti navštěvovaly zrovna skautský oddíl.“ (Tomáš)

**Dílčí shrnutí**

Více než polovina komunikačních partnerů pokračovala v oddíle jakou vedoucí a všichni z nich tuto dobu hodnotí pro svoji osobu pozitivně a velmi přínosně. Skautský oddíl jako volnočasovou aktivitu svým dětem rozhodně nabídnou bezmála všichni dotázaní respondenti. Skoro polovina účastníků šetření však při tom bude dbát na správný výběr kvalitního oddílu především s hledem na osobnost vedoucích. Jako další kritéria výběru oddílu zaznívají praktikovaný skautský program a kamarádi už navštěvující skaut, se kterými by dítě mělo dobrou zkušenost. Jen jedna výpověď vyznívá v lhostejném duchu, jelikož dotázanému je jedno, jestli jeho děti budou navštěvovat zrovna skautskou organizaci nebo nějakou jinou.

**6.2 Shrnutí výsledků výzkumu na základě analýzy dat**

V rámci deseti výzkumných otázek jsem analyzovala výpovědi jednotlivých komunikačních partnerů včetně stručné interpretace. Nyní zbývá zjištěné skutečnosti

celkově shrnout a zhodnotit, aby mohly zaznít odpovědi na vlastní cíle stanovené v této diplomové práci.

Na začátku sumarizace výsledků výzkumu musím zmínit, že na obsahovou stránku jednotlivých výpovědí respondentů měla největší vliv jejich vlastní zkušenost se skautingem. To, jak na ně osobně skaut působil. Z deseti komunikačních partnerů udělalo osm pozitivní zkušenost s navštěvováním skautské organizace, sedm z tohoto počtu se dále zapojilo i do vedení oddílu. Pro jednoho respondenta byla doba strávená ve skautu hodnocena jako negativní. Jak sám uvádí, skauting ho sice formoval, ale v záporném slova smyslu. Důvodem byly špatné zkušenosti s ostatními členy oddílu, s jejich chováním. Poslední účastník šetření přiznává svůj vlažný postoj ke skautu, jeho působení na svou osobu jako malý vnímal, ale nijak intenzivně. Příčinu spatřuje v nepřipravenosti programu na schůzkách, ale i v jeho osobním laxním přístupu. Subjektivní zkušenosti respondentů se skautingem se tedy promítají do jejich výpovědí.

### ***Je skauting zdrojem výchovy a utváření sociálních kompetencí dětí školního věku?***

Na základě provedeného výzkumného šetření a následné analýzy jsem došla k závěru, že skauting má vliv na výchovu dětí. Dotázaní respondenti uvádějí, že ve skautském oddílu byla rozvíjena jejich stránka tělesná i duchovní včetně morálně volních vlastností. S jednoznačným souhlasem spatřují skauting jako zdroj výchovy v oblasti duchovní a formování jejich charakteru. Výzkum ukazuje, že na vytváření vlastního hodnotového systému má nezastupitelný a významný vliv především rodina. Skautská výchova má pouze funkci „dotvářecí“. V tomto případě dochází k nejednotě a neuskutečnění skautské výchovy tak, jak je se svou metodou ve své podstatě zamýšlena<sup>138</sup>.

Co se sociálních kompetencí týče, realizovaný výzkum prokázal, že se skauting podílí na utváření i rozvíjení sociálních kompetencí dětí. Většina komunikačních partnerů uvádí, že se ve skautském oddílu učila pracovat v týmu, spolupracovat i společně zvládat konflikty. V oblasti prohlubování vzájemné komunikativnosti se všichni respondenti jednoznačně shodují, že v tomto ohledu působení skautu zřetelně vnímali. Někteří dotazovaní, kteří ve skautu pokračovali jako vedoucí, uvedli další rozvoj svých sociálních dovedností, které z přijetí odpovědnosti získali a mohli je upevnit. Při výzkumu jsem však zaznamenala několik negativních a lhostejných odpovědí týkající se vedení k týmovosti

---

<sup>138</sup> Viz Příloha č. 1: *Stanovy Junáka – svazu skautů a skautek ČR*. s. 2.

a ke spolupráci, z důvodů, které jsem výše uvedla. V těchto případech tedy skautský oddíl selhal, jelikož týmový systém a spolupráce v něm patří mezi základní prvky skautské výchovné metody<sup>139</sup>.

### ***Jakým způsobem skauting na děti působí výchovně a v oblasti sociálních kompetencí?***

Provedeným výzkumem jsem zjistila, že skauting ovlivňuje osobu mladého jedince, a to pozitivním působením.

Komunikační partneři uvádějí jako příklady pozitivních způsobů především různě zaměřené hry, výpravy do přírody, závody, plnění skautských zkoušek, společnou modlitbu nebo nejrůznější činnosti. Uvedené aktivity, jak respondenti zmiňují, byly naplní nejen družinových schůzek, ale i víkendových akcí a letních táborů, na kterých byly intenzivněji uskutečňovány. K výchovné hodnotě skautingu přispěly i vzájemné sociální interakce mezi členy oddílu i vedoucími, společné zážitky, pocit přijetí vlastní osoby, přátelské vztahy a dobrá atmosféra v oddíle. Několikrát jsou ve výpovědích respondentů pozitivně zmíněny osobní příklady vedoucích, hodnoty uznávané v oddíle. Uvedené skutečnosti tedy působily kladně nejen v oblasti výchovné, ale i při utváření sociálních kompetencí účastníků šetření.

Jen v zanedbatelné míře respondenti uvádějí záporné skutečnosti - nepřipravený program na schůzkách družiny a chování některých členů oddílu, kteří byli agresivní se sklonem k šikaně. Přesto měl skauting v konečném důsledku pozitivní výchovný vliv na účastníky šetření i na tvorbu jejich sociálních kompetencí. Dělo se tak na základě negativních zkušeností, které dotazovaní ve skautu zažili.

Uvedené shrnutí dat poskytuje odpověď na cíle, které jsem si na začátku výzkumného šetření stanovila. V průběhu rozhovorů a při následné analýze jednotlivých výpovědí jsem však došla k dalším zjištěním, které stojí za zmínění.

V několika případech odpovědi dotázaných poukazují na to, že míra vlivu skautingu na dítě závisí také na jeho osobních zděděných i vrozených dispozicích. (Tyto názory potvrzují vlastní proces utváření sociálních kompetencí u jedince, o kterých je psáno v podkapitole 3.2).

---

<sup>139</sup> ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a sokautek ČR, 2001, s. 32, 64-69.

Dále mě oslovily názory zdůrazňující soulad výchovného působení na dítě. Někteří respondenti vzpomínají na konkrétní zkušenosti z doby, kdy vedli družinu. Uvádějí, že pokud není jednota mezi výchovou ve skautu, doma a ve škole, bývají výsledky výchovy značně individuální a nejisté. Na druhou stranu ale, pokud skaut přirozeně navazuje na rodinnou a školní výchovu zastávající stejné (nebo alespoň podobné) hodnoty, může být mladý jedinec formován v kvalitní osobnost.

V rámci sdělení účastníků výzkumu také několikrát zaznívá, že si výchovného působení skautingu nebyli jako malé děti plně vědomi. Až později dokázali zhodnotit, že se vlastně skautské hodnoty a principy přirozeně promítaly do toho, co ve skautu běžně dělali a poznávali. Většina z respondentů, kteří se stali vedoucími, se tak díky zažitým principům dokázala svěřeným dětem lépe věnovat a skautskou zkušenost předávat dále.

Důležitým rozměrem skautingu je také jeho tzv. nízkoprahovost. Členem se může stát jedinec, který nemusí splňovat předem stanovené požadavky a specifické předpoklady (např. talent). Členstvím nedochází k téměř žádnému zatížení rodinného finančního rozpočtu, jelikož vedení oddílů je uskutečňováno formou dobrovolnictví. Z uvedených důvodů je skauting otevřený poměrně široké cílové skupině a všem sociálním vrstvám.

## ZÁVĚR

Svoji magisterskou diplomovou práci jsem zaměřila na oblast skautingu, jeho výchovného působení na dítě školního věku a na utváření sociálních kompetencí dítěte.

Teoretická část práce poskytla ve třech kapitolách čtenáři vhled do problematiky skautského hnutí, současné výchovy i skautského výchovného systému. Jejím úkolem bylo také objasnit význam sociálních kompetencí pro jedince včetně role prostředí na procesu jejich utváření. A protože je v této práci pozornost zaměřena na dítě školou povinné, byla uvedena i stručná specifikace vývoje dítěte v tomto období. Ve čtyřech kapitolách tedy byl prezentován teoretický rámec zkoumaných oblastí z důvodu lepšího pochopení souvislostí samotného výzkumu.

Obsah praktické části se věnuje realizaci kvalitativního výzkumu za pomoci polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování na výzkumném vzorku bývalých členů skautské organizace. Čtvrtá kapitola zdokumentovala posloupnost konkrétních kroků samotného empirického šetření. V kapitole poslední byla interpretována a shrnuta analyzovaná data a bylo zodpovězeno na vytyčené cíle diplomové práce.

První cíl ověřoval, zda skautská organizace ovlivňuje mladého jedince výchovně i v oblasti tvorby jeho sociálních kompetencí. Na základě provedeného výzkumu bylo prokázáno, že tomu tak ve skutečnosti opravdu je. Většina komunikačních partnerů s tímto tvrzením souhlasila. U výchovy byl jednoznačně nejvýraznější vliv skautingu při formování vlastní charakteru a duchovní stránky, což vypověděli všichni dotazovaní. V oblasti sociálních kompetencí se skauting u všech respondentů nejvíce podílel na rozvoji a prohlubování jejich vzájemné komunikativnosti. Bylo tedy potvrzeno, že skautská organizace je zdrojem výchovy dětí i utváření jejich sociálních kompetencí.

Druhým cílem jsem se zaměřila na hledání odpovědi, jak – jakými prostředky skauting na dítě působí. Provedeným šetřením jsem zjistila, že jeho vliv je v jednoznačně pozitivní. Skautské principy a metody výchovy jsou totiž ve své podstatě promyšleným systémem působícím na jedince kladně. Jako konkrétní způsoby byly shledány především hry, práce a činnosti zaměřené na rozvoj mladého jedince v oblasti tělesné, duševní, duchovní i rozvíjející sociální kompetence. Výrazným nástrojem k ovlivnění dítěte uvedli dotazovaní autoritu, osobnost a příkladné chování vedoucích oddílů. K nejčastěji zmiňovaným, jež se také formování člověka dotýkal, patřil i pocit přijetí, přátelské vztahy a dobrá atmosféra mezi jednotlivými členy v oddíle.



Jen v nepatrné míře jsem pozorovala, jak i negativní zkušenosti ovlivnily mladého jedince. Ty se však netýkaly skautské pedagogiky. Jejich příčina spočívala v nepřipravenosti a osobnostní nevyzrálostí některých vedoucích, na straně členů jejich agresivitou nebo lhostejným přístupem. I přesto měl skauting výchovný vliv, ale dělo se tak na základě negativních zkušeností.

Výzkumným šetřením jsem došla k závěru, že skautskou organizaci tvoří promyšlený systém výchovy, ale i lidský faktor, který je tvořen vedoucími a jednotlivými členy oddílu. Velice záleží na tom, jak skautskou pedagogiku umí vedoucí svým svěřencům věrohodně, pravdivě a s láskou předat. Závisí však také na samotných členech, jaký postoj ke skautingu zaujmou.

Věřím, že se tato diplomová práce stane motivací k dalším výzkumům o výchovném působení skautingu, protože se jedná o staletím prověřenou volnočasovou organizaci zaměřenou na výchovu dětí a dospívajících, a má i v dnešní hektické době mladé generaci stále co nabídnout.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. 3. roz. vyd. Public promotion, s.r.o., 2008, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BŘEČKA, B. *Kronika čs. skautského hnutí do roku 1990*. Rozš. vyd. Brno: Junák, 1999, 323 s.

BŘICHÁČEK, V. *Čekatelská zkouška: [metodika, bezpečnost, zdravotní péče, organizace a právo, základy hospodaření, myšlenkové základy skautingu, úvod do pedagogiky a psychologie]*. 1. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek České republiky, 1998, 72 s. ISBN 80-86109-17-8.

BŘICHÁČEK, V., NOVÁK, R. B. *Skautskou stezkou: [základní příručka pro skauty a skautky]*. 2. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek, Tiskové a distribuční centrum, 2001, 405 s. ISBN 80-86109-60-7.

*Co je to skauting?* In: skaut.org, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://www.skaut.org/skauting.php>>.

ČÁDA, F. *Význam skautování: rozprava o výchovné hodnotě skautingu*. V Praze: J. Springer, 1913, 24 s.

ČECH, J. *Sociální psychologie pro učitel'ov*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 292 s. ISBN 978-80-86723-59-4.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nez. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 145.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 3. opr. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, 236 s. ISBN 80-223-1628-8.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

HÁJEK, B. et al. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: IDM MŠMT, 2004. 120 s. ISBN 80-867884-06-1.

- HÁJEK, B. et al. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HAVLOVÁ, M. *Sbírka skautských předpisů a řádů*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2000, 199 s. ISBN 80-86109-49-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 408 s. ISBN 978 -80-262-0219-6.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- HUVAR, A. *Přirozená výchova k vůdcovství*. 1. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1994, 314 s.
- Junáctví neboli český skauting*. In: skaut.org, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://www.skaut.org/skauting.cr.php>>.
- Klíčové kompetence*. In. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [online], [cit. 2013-01-14]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/klicove-kompetence>>.
- KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006, 267 s.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, B., SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 63 s.
- KUBEŠ, M. et al. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-x.
- LISÁ, E. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 124 s. ISBN 978-80-7367-746-6.
- MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. 2. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2002, 204 s. ISBN 80-968735-0-4.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1998, 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROGGE, J. U. *Výchova dětí krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 263 s. ISBN 978-80-7367-249-2.

ŘEHÁČEK, J. *Desatero skautského zákona*. 2. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 1997, 24 s. ISBN 80-86109-01-1.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

*Skauting – odkazy*. In: skaut.org, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://www.skaut.org/skauting.links.php>>.

SMÉKAL, V. *Sociální kompetence: (sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení)*. Brno: Psychologický ústav Filosofické fakulty FF MU, 1995, 18 s.

SVOJSÍK, A. B. *Základy junáctví: Návod pro výchovu čes.mládeže na základě systému sira R.Baden-Powella "Scouting" a za laskavého přispění četných odborníků*. 3. nezm.vyd. podle 1. vyd.v r.1912. Praha: Merkur, 1991, 724 s. ISBN 80-7032-001-x.

SVOJSÍK, A. B., NOVÁK, J. *Skauting brannou výchovou mládeže*. Praha: Svaz čs. důstojnictva, 1936, 45 s.

ŠANTORA, R. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. 1. vyd. Praha: Junák – TDC, 2012, 253 s. ISBN 978-80-86825-72-4.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 88 s. ISBN 80-7184-487-x.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VÍZDAL, F. *Sociální psychologie I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, 140 s.

VÍZDAL, F. *Základy psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 186 s.

WAGGGS. In: Skauting, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://krizovatka.skaut.cz/mezinarodni-skauting/skauting-ve-svete/waggs/>>.

WALTEROVÁ, E. *Tvorba a realizace kurikula v evropské dimenzi*, projekt „České vzdělávání a Evropa“. Podkladová studie. Učitelství listy, č. 2, roč. 6, 1998/1999, s. 135-161. ISSN 1210-6313.

WOSM. In: Skauting, [online], [cit. 2012-08-06]. Dostupné z: <<http://krizovatka.skaut.cz/mezinarodni-skauting/skauting-ve-svete/wosm/>>.

ZAJÍC, J. *Myšlenkové základy skautingu*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2001, 85 s. ISBN 80-86109-73-9.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1.	Prvky skautské metody .....	24
Obr. 2.	Hierarchický model struktury kompetence .....	28

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1	Stanovy Junáka – svazu skautů a skautek ČR .....	77
Příloha č. 2	Seznam výzkumných otázek .....	93

## PŘÍLOHA Č. 1



# STANOVY Junáka - svazu skautů a skautek ČR

schválené X. Valným sněmem Junáka ve Vsetíně dne 21. 10. 2001

### Hlava první Základní ustanovení

1. Junák - svaz skautů a skautek ČR je dobrovolné, nezávislé a nepolitické občanské sdružení ve smyslu zákona č. 83/1990 Sb. sdružující své členy a členky bez rozdílu národnosti, náboženského vyznání, politického přesvědčení, rasy nebo jiných rozdílů.
2. Sídlem Junáka je Praha, Senovážné náměstí 24, 116 47, působnost se vztahuje na Českou republiku, jednacím řeč je česká, správní období je shodné s kalendářním rokem.
3. Základním symbolem Junáka, požívajícím zákonné ochrany (ochranná známka registrovaná Úřadem průmyslového vlastnictví pod č. 17031), je lilie s hlavou chodského psa ve štítu na trojlístku.
4. Junák je členem světových organizací skautek WAGGGS (World Association of Girl Guides and Girl Scouts - Světová asociace skautek) a skautů WOSM (World Organization of the Scout Movement - Světová organizace skautského hnutí) a hlásí se k jejich poslání, principům a metodám. Junák je rovněž členem organizace dospělých skautů ISGF (International Scout and Guide Fellowship - Mezinárodní společenství skautů a skautek).

### Hlava druhá Poslání a principy Junáka

5. Posláním Junáka je podporovat rozvoj osobnosti mladých lidí, jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností tak, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k sobě samým, bližním, vlasti, přírodě a celému lidskému společenství v souladu s principy a metodami, stanovenými zakladatelem skautského hnutí, lordem R. Baden-Powellem a zakladatelem českého skautingu, prof. A. B. Svojsíkem.
6. Skautské hnutí je založeno na třech základních principech:
  - povinnost k Bohu, chápána jako povinnost hledat v životě vyšší hodnoty než materiální;
  - povinnost vůči ostatním, chápána jako věrnost své vlasti, která je v souladu s úsilím o mír, o vzájemné pochopení a spolupráci mezi lidmi, národy a různými sociálními skupinami; je pojata jako závazek účastnit se na rozvoji společnosti, jako úcta a láska prokazovaná bližním a přírodě;
  - povinnost vůči sobě, chápána jako odpovědnost za rozvoj sebe sama.Tyto základní principy jsou vyjádřeny ve skautském slibu a zákonu.



**7. Skautský slib zní:**

“Slibuji na svou čest, jak dovedu nejlépe:

- sloužit nejvyšší Pravdě a Lásce věrně v každé době,
- plnit povinnosti vlastní a zachovávat zákony skautské,
- duší i tělem být připraven pomáhat vlasti i bližním.”

Skaut může ukončit slib dodatkem: “K tomu mi pomáhej Bůh.”

**8. Skautský zákon zní:**

- **1. Skaut je pravdomluvný**
- **2. Skaut je věrný a oddaný**
- **3. Skaut je prospěšný a pomáhá jiným**
- **4. Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta**
- **5. Skaut je zdvořilý**
- **6. Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvarů lidských**
- **7. Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců**
- **8. Skaut je veselý myslí**
- **9. Skaut je hospodárný**
- **10. Skaut je čistý v myšlení, slovech i skutcích**

Dívky a ženy, členky Junáka, používají znění v ženském rodě.

**Hlava třetí****Skautská výchovná metoda**

9. Skautská výchovná metoda vede mladého člověka na cestě osobního růstu, je soustavou výchovy a sebevýchovy vedoucí k upevnování charakteru, vytváření hodnotového systému, rozvoji dovedností a znalostí.

Skautskou výchovnou metodu tvoří systém vzájemně provázaných prvků, jimiž jsou:

- skautský slib a zákon jako vyjádření životního stylu a hodnotového systému
- učení se prostřednictvím praktických činností a her
- týmová práce v malých skupinách (obvykle družinách) rozvíjející spolupráci, vůdčí schopnosti a odpovědnost za druhé
- zájem a spoluúčast každého mladého člověka na jeho osobním rozvoji
- symbolický rámec nabízející pro určitou věkovou skupinu výchovnou motivaci a inspiraci
- pobyt a činnost v přírodě, její poznávání a ochrana
- podpora mladých lidí dospělými a vzájemná spolupráce
- služba společnosti
- postupné stimulující programy
- využívání skautské symboliky a výchovného prostředí

**Hlava čtvrtá****Členství v Junáku**

10. Členem Junáka se může stát každý, kdo pobývá na území České republiky v souladu se zákonem a souhlasí s posláním, principy a výchovnou metodou skautského hnutí.
11. Členství v Junáku je individuální nebo čestné.
12. Mladší členové Junáka jsou členové do osmnácti let věku.

13. Dospělí členové Junáka jsou členové starší osmnácti let, a to:
  - a) činovníci, kteří vykonávají funkci, do níž byli zvoleni nebo jmenováni v souladu s vnitřními předpisy organizace, zejména Volebním řádem Junáka a Systemizací Junáka,
  - b) ostatní dospělí podporující hnutí,
  - c) čestní členové.
14. Individuální členství vzniká odevzdáním závazné přihlášky, zaplacením členského příspěvku a přijetím organizační jednotkou, u které jednotlivec požádal o členství.
15. Individuální členství zaniká:
  - a) vystoupením, tj. dobrovolným rozhodnutím člena o ukončení členství, nebo úmrtím;
  - b) neregistrováním se či nezaplacením členského příspěvku nejpozději do jednoho roku od termínu stanoveného vnitřním předpisem či rozhodnutím,
  - c) vyloučením (pro jednání, které vážně porušilo Stanovy Junáka).
16. Čestné členství může být uděleno pouze jednotlivcům, podmínky stanoví Náčelnictvo Junáka.

### **Hlava pátá Práva a povinnosti členů**

17. Každý člen Junáka má tato práva:
  - a) podílet se na činnosti Junáka,
  - b) nosit skautský kroj a užívat skautské symboly,
  - c) být informován o všech závažných skutečnostech, souvisejících s činností Junáka,
  - d) získávat skautskou kvalifikaci podle svých schopností,
  - e) podávat návrhy, připomínky a stížnosti.
18. Každý dospělý člen Junáka má právo být volen nebo jmenován do funkcí v Junáku, nebo být pověřován úkoly v souladu se svou kvalifikací a dalšími vnitřními předpisy a rozhodnutími Junáka.
19. Funkční období či mandát činovníků Junáka, nestanoví-li vnitřní předpisy jinak, končí:
  - a) odstoupením, tj. dobrovolným zřeknutím se funkce,
  - b) rozhodnutím orgánu, který činovníka zvolil nebo jmenoval,
  - c) zvolením nebo jmenováním nového činovníka do funkce,
  - d) ukončením členství v Junáku.
20. Činovníci, a delegáti jimi zvolení, mají právo volit na sněmeh organizačních jednotek a na Valném sněmu Junáka. Mají rovněž právo navrhnout svolání mimořádného sněmu nebo se pro jeho svolání vyslovit.
21. Členové Junáka jsou povinni respektovat poslání, principy a metody skautského hnutí, složit skautský slib a řídit se jím.
22. Členové Junáka jsou povinni být registrováni a platit členské příspěvky (s výjimkou členů čestných).

23. Činovníci jsou povinni seznámit se s povinnostmi plynoucími z jejich funkce a plnit je odpovědně a jak nejlépe dovedou, vzdělávat se a pečovat o rozvoj své osobnosti. Činovníci, jimž byla svěřena výchova mládeže, jsou povinni vychovávat ji v duchu základních principů skautského hnutí.

### **Hlava šestá** **Organizační struktura Junáka**

24. Organizační strukturu Junáka tvoří:
- a) Junák (jako celek),
  - b) vyšší organizační jednotky,
  - c) základní organizační jednotky,
  - d) zvláštní organizační jednotky.
25. Způsob založení, sloučení, rozdělení nebo zrušení jednotek podle článku 24 písm. b) až d) stanoví vnitřní předpisy Junáka.
26. Junák jakožto občanské sdružení ve smyslu zákona č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů ve znění pozdějších předpisů (dále jen Zákon o sdružování občanů) je právnickou osobou ve smyslu zákona č. 40/1964 Sb., občanský zákoník ve znění pozdějších předpisů (dále jen Občanský zákoník).
27. Junák (jako celek) spravují ústřední orgány, jejichž způsob ustavení, složení, práva a povinnosti určují tyto stanovy, zejména v hlavě deváté.
28. Vyšší organizační jednotky Junáka:
- a) jsou organizačními jednotkami ve smyslu § 6 odst. 2 písm. e) Zákona o sdružování občanů a jednají svým jménem od svého vzniku,
  - b) mají svoji právní subjektivitu závislou na právní subjektivitě svého zakladatele, kterým je Junák jako celek,
  - c) člení se na další organizační jednotky; zpravidla v rámci územně správního uspořádání,
  - d) plní úkoly plynoucí z poslání Junáka, zejména pak podporují základní organizační jednotky jimi založené.
29. Vyšší organizační jednotky (dále jen VOJ) jsou označovány plným názvem organizace "Junák – svaz skautů a skautek ČR" s připojeným označením kraje nebo okresu, v němž působí, a případným dalším dodatkem.
30. VOJ jsou spravovány svými orgány. Jsou to:
- a) Sněm VOJ, který je nejvyšším orgánem jednotky; je oprávněn rozhodovat o všech věcech příslušné VOJ, které nejsou upraveny předpisy přijatými ústředními orgány, sněm VOJ rovněž volí ostatní dále uvedené orgány VOJ.
  - b) Rada VOJ, která je vrcholným řídicím orgánem jednotky v době mezi sněmy a v její pravomoci je rozhodovat o všech věcech příslušné VOJ, které nejsou upraveny předpisy přijatými ústředními orgány, nebo usnesení sněmu VOJ.
  - c) Revizní komise VOJ, která je kontrolním orgánem a kontroluje hospodaření VOJ a jednotek touto VOJ zřízených, a dalších jednotek, u nichž ji k tomu zmocní vnitřní předpis.
  - d) Předseda rady VOJ, který je statutárním orgánem VOJ.
- Způsob ustavení, práva a povinnosti orgánů VOJ dále stanoví Volební řád Junáka, Organizační řád Junáka a další vnitřní předpisy a rozhodnutí Junáka.

- 31.** Základní organizační jednotky Junáka:
- jsou organizačními jednotkami ve smyslu § 6 odst. 2 písm e) Zákona o sdružování občanů a jednají svým jménem od svého vzniku,
  - mají svoji právní subjektivitu závislou na právní subjektivitě svého zakladatele, kterým je některá z vyšších organizačních jednotek,
  - jsou základními organizačními jednotkami v tom smyslu, že nezřizují ani nesdružují další organizační jednotky nadané právní subjektivitou,
  - sdružují individuální členy Junáka, obvykle seskupené do výchovných jednotek (zpravidla nazývaných oddíly), které však nemají právní subjektivitu,
  - plní úkoly plynoucí z poslání Junáka.
- 32.** Základní organizační jednotky (dále jen ZOJ) jsou označovány plným názvem organizace “Junák – svaz skautů a skautek ČR” s připojeným označením “středisko” nebo “přístav” a vlastním názvem ZOJ.
- 33.** ZOJ jsou spravovány svými orgány. Jsou to:
- Sněm ZOJ, který je nejvyšším orgánem jednotky a je oprávněn rozhodovat o všech věcech příslušné ZOJ, které nejsou upraveny předpisy přijatými ústředními orgány nebo orgány nadřízené VOJ; sněm ZOJ rovněž volí ostatní dále uvedené orgány ZOJ.
  - Rada ZOJ, která je vrcholným řídicím orgánem jednotky v době mezi sněmy a je oprávněna rozhodovat o všech záležitostech příslušné ZOJ, které nejsou upraveny předpisy přijatými ústředními orgány nebo orgány nadřízené VOJ nebo usnesení sněmu ZOJ.
  - Revizní komise ZOJ, která je kontrolním orgánem a kontroluje hospodaření ZOJ.
  - Vedoucí střediska (respektive kapitán přístavu), který je statutárním orgánem ZOJ.
- Způsob ustavení, práva a povinnosti orgánů ZOJ dále stanoví Volební řád Junáka, Organizační řád Junáka a další vnitřní předpisy a rozhodnutí Junáka.
- 34.** Zvláštní organizační jednotky Junáka:
- jsou organizačními jednotkami ve smyslu § 6 odst. 2 písm. e) Zákona o sdružování občanů a jednají svým jménem od svého vzniku,
  - mají svoji právní subjektivitu závislou na právní subjektivitě svého zakladatele, kterým je Junák jako celek,
  - nezřizují ani nesdružují další organizační jednotky nadané právní subjektivitou,
  - jsou založeny na základě zvláštního statutu, který je řádem Junáka schváleným Náčelnictvem Junáka. Ten určí poslání jednotky, strukturu, způsob ustavení, práva a povinnosti jejích orgánů a další náležitosti,
  - plní zvláštní úkoly v souladu se svým statutem a posláním Junáka (jako celku).
- 35.** Junák jako celek může být zrušen pouze podle čl. 80 těchto stanov usnesením Valného sněmu Junáka, který také rozhodne, jak má být naloženo s jménem Junáka, a určí likvidátora.
- 36.** Organizační jednotky Junáka mohou být zrušeny pouze usnesením svého sněmu nebo rozhodnutím svého zakladatele, na něhož vždy přecházejí všechna práva a závazky zrušené organizační jednotky.
- 37.** Organizační jednotky jsou odpovídajícím způsobem zastoupeny v orgánech svého zakladatele. Způsob zastoupení určí vnitřní předpisy Junáka.
- 38.** Organizační jednotky jsou daňovými subjekty (podrobnosti stanoví Hospodářský řád Junáka).

39. Organizační jednotky mohou nabývat práva a zavazovat se v rozsahu své působnosti. V souladu s právními předpisy mohou vykonávat hospodářskou činnost.
40. Organizační jednotky mohou být při své činnosti podporovány Sdružením přátel Junáka, tvořeným příznivci Junáka.
41. Mimo organizační strukturu Junáka stojí čestná jednotka – Svojsíkův oddíl.

### **Hlava sedmá**

#### **Usnášení, závazné předpisy a rozhodnutí pro činnost**

42. Všechny orgány Junáka se usnášejí zjevným hlasováním, na přání alespoň čtvrtiny přítomných hlasováním tajným. Rozhoduje prostá většina přítomných za účasti alespoň poloviny k hlasování oprávněných členů příslušného orgánu, pokud Stanovy Junáka nebo jiné vnitřní předpisy či rozhodnutí nestanoví jinak.
43. Všechny jednotky a orgány Junáka se při své činnosti řídí právními předpisy a vnitřními předpisy a rozhodnutími. Jsou to:
  - a) Stanovy Junáka,
  - b) usnesení Valného sněmu Junáka,
  - c) řády Junáka,
  - d) usnesení Náčelnictva Junáka,
  - e) směrnice Junáka,
  - f) rozhodnutí Výkonné rady Junáka,
  - g) pokyny a rozhodnutí zpravodajů Výkonné rady Junáka,
  - h) předpisy a rozhodnutí orgánů organizačních jednotek v rozsahu jejich působnosti.Junák se rovněž řídí stanovami WOSM a WAGGGS a závaznými usneseními jejich orgánů.
44. Řády jsou dlouhodobě platné předpisy, které v návaznosti na Stanovy Junáka určují hlavní úkoly, práva a povinnosti členů, jednotek a orgánů Junáka a upravují vnitřní život Junáka. Řády Junáka schvaluje, není-li ve Stanovách Junáka uvedeno jinak, Náčelnictvo Junáka a podepisují je náčelní dívčího kmene, náčelník chlapeckého kmene a starosta Junáka.
45. Usnesení Náčelnictva Junáka jsou rozhodnutí, jimiž náčelnictvo plní povinnost uloženou mu stanovami, nebo jimi zavazuje:
  - a) své členy, nebo
  - b) Výkonnou radu Junáka a její členy, nebo
  - c) organizační jednotky či orgány jím zřízené a jejich členy.
46. Směrnice Junáka jsou předpisy vydávané Výkonnou radou Junáka,
  - a) k jejichž vydání byla Výkonná rada Junáka zmocněna řádem Junáka nebo usnesením Náčelnictva Junáka, nebo
  - b) které podrobněji rozpracovávají ustanovení některého řádu, nebo
  - c) jimiž Výkonná rada Junáka naplňuje jiné své úkoly a jejich platnost je časově omezena.
47. Rozhodnutí Výkonné rady Junáka jsou akty, kterými Výkonná rada Junáka naplňuje své úkoly a nemají charakter obecného předpisu. Rozhodnutím výkonné rady je i samostatný právní úkon starosty či místostarosty v rozsahu jejich pravomocí.
48. Pokyny zpravodajů Výkonné rady Junáka jsou obdobné předpisy jako směrnice Junáka, které však schvalují zpravodajové v rozsahu svých kompetencí stanovených řády a směrnicemi.

Ve stejném rozsahu mohou činit i další rozhodnutí, která nemají charakter předpisu.

49. Předpisy a rozhodnutí ve čl. 43 jsou seřazeny podle síly od nejvyšší po nejnižší. Pokud předpis nebo rozhodnutí nižší síly je v rozporu s předpisem nebo rozhodnutím vyšší síly, platnost sporné části nebo celého předpisu či rozhodnutí nadřízený orgán zruší nebo pozastaví. Tím není dotčen postup podle čl. 126 až 138.
50. Pokud je některé z ustanovení předpisů nebo rozhodnutí podle čl. 43 v rozporu s ustanovením předpisu nebo rozhodnutí stejné síly, použije se přednostně ustanovení, které obsahuje zvláštní úpravu oproti obecné. Nelze-li určit, které ustanovení je obecné a které zvláštní, použije se přednostně ustanovení pozdějšího předpisu nebo rozhodnutí.
51. Předpisy a rozhodnutí uvedené ve čl. 43 má právo vykládat orgán, který je přijal, nebo orgán, který je k tomu touto nebo vyšší normou zmocněn.
52. Další předpisy a rozhodnutí mohou vydávat orgány Junáka nebo činovníci, pokud je k tomu zmocní některý z řádů Junáka, ten také stanoví rozsah a působnost takového zmocnění.

### **Hlava osmá** **Statutární orgány, jednání jménem Junáka** **a jeho organizačních jednotek**

53. Statutárním orgánem Junáka je starosta Junáka. Způsob jeho ustavení do funkce určují Stanovy Junáka. O ustavení starosty a místostarosty do funkce se pořizuje notářsky ověřený zápis.
54. Starosta je oprávněn samostatně jednat jménem Junáka ve všech věcech, které nejsou vyhrazeny Valnému sněmu Junáka nebo Náčelnictvu Junáka. Za toto jednání nese plnou právní odpovědnost.
55. Starosta smí písemně zmocnit další členy Výkonné rady Junáka, jiné činovníky nebo orgány Junáka, případně jiné fyzické či právnické osoby k jednání jménem Junáka. Toto zmocnění musí mít všechny náležitosti plné moci. Starosta pak nese plnou odpovědnost za právní úkony, které byly v rámci takového zmocnění provedeny.
56. Právní úkony, které starosta učiní v rozporu s pro něj závazným vnitřním předpisem či rozhodnutím Junáka, jsou platné. Starosta je pak Junáku odpovědný za právní důsledky takového jednání a odpovídá Junáku za škodu, která tím vznikla.
57. Starosta není Junáku odpovědný za škodu způsobenou tím, že učinil právní úkon, jehož provedení mu bylo uloženo pro něj závazným vnitřním předpisem či rozhodnutím Junáka, pokud tento úkon nebyl v rozporu s právními předpisy.
58. Místostarosta Junáka vykonává v nepřítomnosti starosty práva a povinnosti statutárního orgánu Junáka, zejména tedy vše, co je v člancích 54 až 57 určeno starostovi Junáka. Pro platnost právních aktů není rozhodující, zda je vykonal starosta či místostarosta.
59. Statutárním orgánem vyšší organizační jednotky Junáka je předseda její rady. Způsob ustavení předsedy a místopředsedy do funkce určují Stanovy Junáka a další vnitřní předpisy a rozhodnutí, zejména Volební řád Junáka a Systemizace Junáka. O ustavení předsedy a místopředsedy rady vyšší organizační jednotky do funkce se pořizuje zápis rozhodnutí příslušného orgánu, který potvrzuje starosta Junáka jako statutární orgán zakladatele.



60. Předseda rady vyšší organizační jednotky je oprávněn samostatně jednat jménem této jednotky v rozsahu určeném Stanovami Junáka. Ustanovení článků 55 až 58 se vztahují na předsedu a místopředsedu vyšší organizační jednotky obdobně.
61. Statutárním orgánem základní organizační jednotky Junáka je vedoucí střediska (respektive kapitán přístavu). Způsob ustavení vedoucího a jeho zástupce do funkce určují Stanovy Junáka a další vnitřní předpisy a rozhodnutí, zejména Volební řád Junáka a Systemizace Junáka. O ustavení vedoucího základní organizační jednotky a jeho zástupce do funkce se pořizuje zápis rozhodnutí příslušného orgánu, který potvrzuje statutární orgán vyšší organizační jednotky, jež je zakladatelem příslušné základní organizační jednotky.
62. Vedoucí základní organizační jednotky je oprávněn samostatně jednat jménem této jednotky v rozsahu určeném Stanovami Junáka. Ustanovení článků 55 až 58 se vztahují na vedoucího základní organizační jednotky a jeho zástupce obdobně.
63. Způsob ustavení statutárního orgánu zvláštní organizační jednotky a způsob jeho jednání stanoví statut této zvláštní organizační jednotky. Pokud tento statut nestanoví jinak, platí ustanovení článků 55 až 58 obdobně.

### **Hlava devátá**

#### **Ústřední orgány Junáka a jejich ustavení**

64. Ústředními orgány Junáka jsou:
  - a) Valný sněm Junáka,
  - b) Náčelnictvo Junáka v čele s náčelní dívčího kmene a náčelníkem chlapeckého kmene,
  - c) Ústřední revizní komise Junáka v čele s předsedou,
  - d) Rozhodčí a smírčí rada Junáka v čele s předsedou,
  - e) Výkonná rada Junáka v čele se starostou.
65. Řádný Valný sněm Junáka volí:
  - a) náčelní a místonáčelní dívčího kmene,
  - b) náčelníka a místonáčelníka chlapeckého kmene,
  - c) členy Náčelnictva Junáka,
  - d) členy Ústřední revizní komise Junáka,
  - e) členy Rozhodčí a smírčí rady Junáka.
66. O vyhlášeném výsledku voleb na Valném sněmu Junáka se pořizuje notářsky ověřený zápis. V případě, že některý z delegátů vznesl v průběhu sněmu námitku proti průběhu či výsledku voleb, rozhodne o dalším postupu svým usnesením Valný sněm Junáka. Pokud sněm žádné usnesení nepřijme, je vyhlášený výsledek voleb platný. Pokud není námitka vznesena do konce sněmu, nemůže již být výsledek voleb napaden později.
67. Příprava a průběh voleb se řídí Volebním řádem Junáka, který schvaluje Náčelnictvo Junáka a předkládá jej k potvrzení Valnému sněmu Junáka. Pokud sněm znění volebního řádu nepřijme, ukončí tak jeho platnost a musí svým usnesením přijmout volební řád nový.
68. Náčelní dívčího kmene (dále jen DK) a místonáčelní DK volí jen ženy - delegátky sněmu; náčelníka chlapeckého kmene (dále jen CHK) a místonáčelníka CHK volí jen muži - delegáti sněmu; ostatní členy ústředních orgánů volí všichni delegáti a delegátky společně.

69. Za členy Náčelnictva Junáka podle čl. 65 písm. c) volí sněm pět žen a pět mužů. Pokud jedněch či druhých kandiduje menší počet, zůstávají jejich mandáty neobsazené a počet členů Náčelnictva Junáka se tak dočasně snižuje.
70. Za členy Ústřední revizní komise Junáka podle čl. 65 písm. d) volí sněm sedm členů či členek Junáka bez ohledu na pohlaví. Pokud je počet kandidátů nižší než sedm, může Ústřední revizní komise Junáka kooptovat další členy až na plný počet podle článku 76.
71. Za členy Rozhodčí a smírčí rady Junáka podle čl. 65 písm. e) volí sněm pět členů či členek Junáka bez ohledu na pohlaví. Pokud je počet kandidátů nižší než pět, může Rozhodčí a smírčí rada Junáka kooptovat další členy až na plný počet podle článku 76.
72. Ve volbách podle čl. 65 jsou vždy zvoleni kandidáti, kteří obdrželi nejvyšší počet hlasů, a to bez ohledu na počet těchto hlasů. Při rovnosti hlasů sněm rozhodne svým usnesením o tom, kdo z kandidátů má přednost. Nezvolení kandidáti se stávají náhradníky na příslušnou funkci v pořadí podle obdržených hlasů.
73. Pokud v období mezi volbami zanikne mandát náčelní DK, přebírá jej místonáčelní DK, její původní mandát místonáčelní tím zaniká. Pokud v období mezi volbami zanikne mandát místonáčelní DK, Náčelnictvo Junáka zvolí novou místonáčelní ze svého středu, tím zaniká její původní mandát členky Náčelnictva Junáka.
74. Ustanovení čl. 73 platí obdobně pro mandát náčelníka CHK, respektive místonáčelníka CHK.
75. Pokud zanikne v období mezi volbami mandát některého z členů Náčelnictva Junáka, přebírá jeho mandát náhradník, který je stejného pohlaví, obdržel nejvíce hlasů, s převzetím funkce souhlasí a nepřestal splňovat podmínky pro její výkon. Pokud žádný náhradník splňující tyto podmínky není, mandát zůstává neobsazen a počet členů Náčelnictva Junáka se tak dočasně snižuje.
76. Pokud zanikne mandát některého z členů Ústřední revizní komise Junáka nebo z členů Rozhodčí a smírčí rady Junáka, přebírá jeho mandát náhradník, který obdržel nejvíce hlasů, s převzetím funkce souhlasí a nepřestal splňovat podmínky pro její výkon. Pokud žádný náhradník splňující tyto podmínky není, příslušný orgán kooptuje nového člena z řad členů Junáka. Tato kooptace nabývá platnosti potvrzujícím usnesením Náčelnictva Junáka.

### **Hlava desátá** **Valný sněm Junáka**

77. Valný sněm Junáka (dále jen "sněm") je nejvyšším orgánem Junáka.
78. Sněm je schopen usnášení, je-li přítomna alespoň polovina oprávněných delegátů podle článku 85.
79. Sněm schvaluje, mění a vykládá Jednací řád Valného sněmu Junáka a řídí se jím při svém jednání. Jednací řád je schválen, změněn nebo vyložen, vysloví-li se tak nadpoloviční většina přítomných delegátů sněmu. Návrh Jednacího řádu Valného sněmu Junáka zveřejní Náčelnictvo Junáka alespoň 30 dnů před sněmem.
80. Výhradně sněmu přísluší třípětinovou většinou na sněmu přítomných delegátů:
  - a) schvalovat, případně měnit stanovy Junáka;
  - b) rozhodnout o zániku Junáka nebo o omezení jeho samostatnosti či svrchovanosti.
81. Sněmu přísluší volit činovníky ústředních orgánů podle čl. 65.



- 82.** Sněm prostou většinou přítomných delegátů s oprávněným hlasem:
- schvaluje zprávu o činnosti a zprávu o hospodaření předloženou Náčelnictvem Junáka,
  - bere na vědomí zprávu Ústřední revizní komise Junáka a zprávu Rozhodčí a smírčí rady Junáka,
  - přijímá usnesení závazná pro všechny členy a orgány Junáka.
- 83.** Návrhy usnesení, o nichž sněm hlasuje podle čl. 82. písm. c, mohou předkládat pouze:
- Náčelnictvo Junáka,
  - Výkonná rada Junáka,
  - Sněm OS,
  - Ústřední revizní komise Junáka ve věcech, které spadají do její působnosti,
  - Rozhodčí a smírčí rada Junáka ve věcech, které spadají do její působnosti,
  - sněmy vyšších organizačních jednotek,
  - krajské nebo okresní rady Junáka za předpokladu, že společný návrh předkládají alespoň tři tyto orgány,
  - orgány nebo osoby, které k tomu zmocní Jednací řád Valného sněmu Junáka, ten současně stanoví způsob předkládání těchto návrhů.
- Jednací řád může dále omezit právo předkládat návrhy usnesení, nebo vymežit, o kterých usneseních bude sněm jednat. Návrhy předložené podle písm. c) až h) musejí být doručeny Výkonné radě Junáka alespoň 14 dní před sněmem.
- 84.** Pokud delegát v průběhu sněmu dojde k závěru, že přijetí některého z usnesení bylo v rozporu se schváleným Jednacím řádem Valného sněmu Junáka, může proti takovému postupu podat námitku. O námitce rozhodne sněm hlasováním. Pokud sněm námitku přijme, je napadené usnesení zrušeno, jinak zůstává platné. Po skončení Valného sněmu Junáka již jeho usnesení nelze napadnout z důvodu, že byla přijata v rozporu se schváleným Jednacím řádem Valného sněmu Junáka.
- 85.** Delegáty sněmu jsou:
- činníci Junáka zvolení organizačními jednotkami v poměru k počtu jejich členů;
  - členové Náčelnictva Junáka, Ústřední revizní komise Junáka a Rozhodčí a smírčí rady Junáka.
- 86.** Počet delegátů sněmu zvolených podle čl. 85 písm. a) a způsob jejich volby stanoví Volební řád a směrnice vydaná Výkonnou radou Junáka tak, aby jejich počet činil alespoň čtyři pětiny všech delegátů.
- 87.** Každý delegát sněmu má pouze jeden hlas, i když zastává několik činnických funkcí.
- 88.** Sněm svolá Výkonná rada Junáka vždy, pokud
- ji tím pověří usnesení Náčelnictva Junáka, nebo
  - uplynulo více než 42 měsíců od konání posledního řádného sněmu, nebo
  - není obsazena funkce jednoho z náčelníků déle než 30 dnů, nebo
  - písemně o to požádá alespoň 1/3 delegátů posledního sněmu, nebo
  - písemně o to požádá alespoň jedna čtvrtina všech činníků Junáka, nebo
  - usnesením krajského sněmu o to požádá alespoň 1/3 junáckých krajů, nebo
  - Náčelnictvo Junáka po dobu 12 měsíců nepřijme žádné usnesení.
- 89.** Výkonná rada Junáka může rovněž svolat sněm, nepřijme-li Náčelnictvo Junáka žádné usnesení ve věci, kterou mu po dobu alespoň šesti měsíců opakovaně předkládala k rozhodnutí jako věc zásadního významu pro hnutí.

90. Sněm může být řádný nebo mimořádný. Za řádný sněm se považuje sněm, na němž proběhne úplná volba orgánů Junáka podle čl. 65. Řádný sněm se koná zpravidla jednou za tři roky, nejpozději však do 42 měsíců od konání posledního řádného sněmu.
91. V obdobích mezi řádnými sněmy může být svolán mimořádný sněm, který má stejné pravomoci jako sněm řádný, s výjimkou úplné volby orgánů Junáka podle čl. 65, a řídí se stejnými pravidly. Delegáty mimořádného sněmu podle článku 85 písm. a) jsou:
- delegáti, kteří příslušnou organizační jednotku zastupovali na posledním Valném sněmu Junáka, nebo
  - delegáti nově zvolení na sněmu příslušné organizační jednotky v počtu odpovídajícím počtu delegátů na posledním Valném sněmu Junáka.
- O výběru jedné z těchto alternativ rozhodne rada příslušné jednotky.
92. V obdobích mezi sněmy může Náčelnictvo Junáka vyhlásit korespondenční hlasování o otázkách, které jsou v pravomoci sněmu s výjimkou těch, které jsou uvedeny v článku 80. Tohoto hlasování jsou oprávněni se účastnit členové Junáka, kteří by byli oprávněnými delegáty mimořádného sněmu podle článku 91. Hlasování se děje písemně podle směrnice vydané Výkonnou radou Junáka na základě usnesení Náčelnictva Junáka. Pokud se hlasování zúčastní alespoň polovina všech oprávněných osob a většina z nich se vysloví pro přijetí návrhu, je výsledek hlasování po jeho zveřejnění považován za právoplatné usnesení sněmu.

### **Hlava jedenáctá** **Náčelnictvo Junáka**

93. Náčelnictvo Junáka (dále jen "náčelnictvo" nebo NJ) je vrcholným orgánem Junáka v období mezi sněmy. Přísluší mu rozhodovat o všech věcech, které nejsou ve výhradní kompetenci sněmu. Při své činnosti se řídí stanovami a usneseními sněmu. Ze své činnosti se odpovídá Valnému sněmu Junáka.
94. Členy NJ jsou:
- náčelní a místonáčelní DK,
  - náčelník a místonáčelník CHK,
  - členky a členové zvolení podle čl. 69,
  - po jednom zástupci z každého junáckého kraje; o jeho způsobu volby nebo jmenování a délce funkčního období rozhodne příslušný junácký kraj na svém sněmu,
  - náčelní či náčelník a místonáčelní či místonáčelní kmene OS zvolení na sněmu kmene OS,
  - hlavní kapitánka či kapitán vodních skautů.
95. Členové NJ nesmějí být v zaměstnaneckém nebo jiném obdobném poměru dle Zákoníku práce vůči Junáku nebo vůči kterékoliv z jeho organizačních jednotek. Pokud člen NJ vstoupí do takového zaměstnaneckého nebo obdobného poměru, jeho mandát člena NJ tím zaniká. Získá-li osoba, která je vůči Junáku nebo kterékoliv z jeho organizačních jednotek v zaměstnaneckém nebo obdobném poměru mandát člena NJ, musí svůj zaměstnanecký nebo jiný obdobný poměr ukončit nejpozději do 3 měsíců od převzetí mandátu, jinak mandát zaniká.
96. Mandát členů NJ zaniká podle čl. 19.

97. Výjimku z ustanovení čl. 95 může povolit NJ, je-li pro ni dvoutřetinová většina hlasů všech členů, a to jen na dobu nezbytně nutnou. Stejně může NJ povolit výjimku z obdobných ustanovení čl. 123 a 133.
98. NJ zejména:
- odpovídá za to, aby byla naplňována vůle hnutí vyjádřená v usneseních Valného sněmu Junáka,
  - schvaluje strategické a koncepční záměry Junáka,
  - určuje základní směry skautské výchovy a dbá, aby všechny orgány Junáka podporovaly výchovnou činnost v Junáku,
  - ustavuje metodické skupiny pro jednotlivé oblasti skautské výchovy a projednává jejich návrhy,
  - projednává nálezy Ústřední revizní komise Junáka a Rozhodčí a smírčí rady Junáka,
  - přijímá další usnesení, kterými řídí činnost svoji a orgánů či osob jí ustavených, jmenovaných či pověřených.
99. Výhradně NJ přísluší:
- schvalovat řády závazné pro všechny členy a orgány Junáka,
  - schvalovat rozpočet a plán činnosti ústředních orgánů Junáka,
  - jmenovat starostu Junáka a Výkonnou radu Junáka, určit v rámci Stanov Junáka meze jejich pravomocí, ukládat jim úkoly a kontrolovat jejich plnění,
  - stanovit výši odvodů z členských příspěvků pro vyšší organizační jednotky a pro ústředí,
  - rozhodnout o kolektivním členství Junáka v jakékoliv organizaci nebo o ukončení tohoto členství.
100. NJ rozhoduje výhradně prostřednictvím usnesení, přijatých na zasedáních NJ v souladu s Jednacím řádem Náčelnictva Junáka. Jednací řád je schválen, změněn a případně vyložen, vysloví-li se pro to nadpoloviční většina přítomných členů NJ.
101. Usnesení NJ jsou přijata, pokud splňují tyto podmínky:
- jsou předložena v souladu s jednacím řádem,
  - v okamžiku jejich přijetí je přítomna alespoň polovina členů NJ,
  - pro jejich přijetí se vysloví nadpoloviční většina přítomných členů NJ,
  - jsou dodržena ustanovení hlavy sedmé a čl. 104.
102. Žádný orgán či osoba nejsou oprávněny jednat jménem NJ a převzít jeho pravomoci, a NJ k tomu ani nemůže žádnou osobu či orgán zmocnit.
103. V čele NJ stojí náčelní DK a náčelník CHK. Svolávají jednání NJ a řídí je, tj. navrhují pořad jednání NJ a jednáním předsedají nebo jejich předsedáním pověřují další členy NJ. Činí tak zpravidla po vzájemné dohodě a společně; nedojde-li k dohodě, střídají se v těchto pravomocích vždy po šestiměsíčních obdobích měřených od posledního řádného sněmu, přičemž začíná starší z nich.
104. Náčelní DK a náčelník CHK jsou každý samostatně oprávněni vetovat kterékoliv usnesení NJ s výjimkou rozhodnutí o svolání Valného sněmu Junáka. Pokud se pro vetované usnesení v opětovném hlasování vysloví alespoň tři pětiny ze všech členů NJ, kteří byli zvoleni Valným sněmem Junáka podle čl. 65 písm. a) až c), je usnesení přijato, v opačném případě je návrh usnesení považován za zamítnutý.

## **Hlava dvanáctá**

### **Výkonná rada Junáka**

- 105.** Výkonná rada Junáka (VRJ) je vrcholným výkonným orgánem Junáka. Jejím úkolem je řídit činnost organizace v souladu se stanovami, usneseními sněmu, řády a usneseními Náčelnictva Junáka. Ze své činnosti se zodpovídá náčelnictvu a je mu podřízena.
- 106.** Členy Výkonné rady Junáka jsou:
- a) starosta, který je statutárním orgánem Junáka a řídí činnost VRJ,
  - b) místopředseda, který v plném rozsahu zastupuje starostu v jeho nepřítomnosti,
  - c) 5-9 členů pověřených výkonem zpravodajských funkcí.
- 107.** Členové VRJ nemohou být zároveň členy náčelnictva.
- 108.** Na členy VRJ se obdobně vztahuje zákaz zaměstnaneckého poměru podle čl. 95; s výjimkou případu, kdy člen VRJ vykonává svou funkci člena VRJ jako zaměstnaní.
- 109.** Návrh na složení VRJ předkládá Náčelnictvu Junáka kandidát na starostu jako součást své kandidatury a VRJ je náčelnictvem jmenována zároveň se starostou. VRJ a starosta se ujímají svých funkcí okamžikem schválení složení VRJ Náčelnictvem. Jmenováním nové VRJ končí mandát předchozí VRJ.
- 110.** NJ nemůže VRJ odvolat, pouze může jmenovat VRJ novou. Jednotlivé členy VRJ smí náčelnictvo jmenovat a odvolávat pouze na návrh starosty.
- 111.** VRJ se schází dle potřeby nejméně však šestkrát do roka. Zasedání VRJ se mohou jako hosté zúčastnit i náčelní a náčelník, které je starosta povinen na jednání VRJ zvát.
- 112.** VRJ předloží po svém jmenování náčelnictvu plán činnosti ve lhůtě stanovené náčelnictvem. Každoročně předkládá náčelnictvu zprávu o své činnosti, plán činnosti na následující období a návrh rozpočtu. VRJ zodpovídá za dodržování rozpočtu.
- 113.** VRJ může náčelnictvu předkládat ke schválení návrhy strategických materiálů, řádů či dalších usnesení.
- 114.** Náčelnictvo Junáka je oprávněno zrušit nebo pozastavit svým usnesením platnost kteréhokoliv předpisu či rozhodnutí, který přijala VRJ nebo její zpravodajové. Náčelní DK a náčelník CHK jsou oprávněni svým společným rozhodnutím pozastavit na 14 dnů platnost kteréhokoliv směrnice VRJ či pokynu zpravodajů VRJ, dojdou-li k přesvědčení, že je v rozporu s vůlí náčelnictva. Pokud se ke sporné normě ve lhůtě 14 dnů nevyjádří náčelnictvo svým usnesením, norma nabyde platnosti.
- 115.** VRJ zřizuje pro řešení úkolů jí příslušejících odbory nebo komise, svěřuje jim úkoly a sleduje jejich plnění. Do vedení těchto orgánů jmenuje činovníky, kteří jsou za jejich činnost odpovědní VRJ.
- 116.** Starosta řídí činnost VRJ, jedná jejím jménem a plně odpovídá za její činnost. Vykonává všechny pravomoci, které jsou svěřeny VRJ jako celku; nebo jejich výkonem pověří další členy VRJ, případně jiné osoby nebo orgány. Starosta nese plnou odpovědnost za rozhodnutí, provedené v rámci takového pověření.
- 117.** Pokud starosta ukončí výkon své funkce, aniž by byl jmenován starosta nový, stává se starostou bez dalšího místopředseda. V případě, že by místopředseda funkci nemohl nebo odmítl převzít, stává se starostou nejstarší ze členů VRJ, který je schopen a ochoten funkci převzít. Pokud žádný takový člen VRJ není, přecházejí pravomoci a úkoly starosty na

staršího z dvojice náčelní DK – náčelník CH. Ten neprodleně zajistí jmenování nového starosty a VRJ.

- 118.** Jednotliví členové VRJ plní úkoly a vykonávají pravomoci, které:
- jim jsou jako zpravodajům svěřeny příslušnými řády a dalšími vnitřními předpisy Junáka,
  - spadají do kompetence VRJ jako celku a starosta je svěřil do jejich osobní odpovědnosti.
- 119.** VRJ rozhoduje o vyloučení dospělého člena Junáka. Tím nejsou dotčena ustanovení čl. 116 a čl. 129.

### **Hlava třináctá**

#### **Ústřední revizní komise Junáka**

- 120.** Ústřední revizní komise Junáka (dále jen ÚRKJ) reviduje veškeré hospodaření Junáka. O své činnosti podává zprávu sněmu. V mezidobí mezi sněmy podává zprávy Náčelnictvu Junáka a Výkonné radě Junáka, ty rovněž uvědomí o zjištěných závadách. Náčelnictvo Junáka a Výkonná rada Junáka jsou povinny zjednat v rámci svých možností nápravu a podat o tom zprávu ÚRKJ ve lhůtě stanovené Revizním řádem Junáka.
- 121.** Jednání ÚRKJ řídí předseda, kterého ze své středu volí členové ÚRKJ. Předsedu ÚRKJ zastupuje obdobně zvolený místopředseda.
- 122.** Předseda ÚRKJ se zúčastňuje zasedání Náčelnictva Junáka jako host.
- 123.** Výkon funkce člena ÚRKJ je neslučitelný s výkonem jiné funkce v ústředních orgánech Junáka. Na členy ÚRKJ se vztahuje obdobně článek 95.
- 124.** Činnost ÚRKJ se řídí Revizním řádem Junáka, který schvaluje Náčelnictvo Junáka.
- 125.** Mandát členů ÚRKJ zaniká podle čl. 19.

### **Hlava čtrnáctá**

#### **Rozhodčí a smírčí rada Junáka**

- 126.** Rozhodčí a smírčí rada Junáka (RSRJ) je ústřední orgán Junáka, který řeší závažné spory uvnitř organizace a který rovněž dbá na to, aby orgány Junáka ve svých rozhodnutích postupovaly v souladu s právním řádem ČR; stanovami a závaznými rozhodnutími orgánů WOSM, WAGGS, ISGF a dalšími mezinárodními závazky Junáka; Stanovami Junáka, jeho vnitřními předpisy a rozhodnutími. RSRJ rozhoduje pouze v záležitostech týkajících se vnitřního chodu organizace a nevydává nálezy ve věcech, které jsou ve výlučné kompetenci státních orgánů.
- 127.** RSRJ může zrušit usnesení (rozhodnutí) kteréhokoliv orgánu Junáka, pokud je v rozporu s předpisem či rozhodnutím vyšší síly. Návrh na zrušení usnesení (rozhodnutí) musí podat Náčelnictvo Junáka, Výkonná rada Junáka, ÚRKJ nebo některá z krajských rad. RSRJ nemůže zrušit usnesení Valného sněmu Junáka. Usnesení je zrušeno, pokud RSRJ nerozhodne jinak, dnem vyhlášení nálezu. Zruší-li RSRJ ze závažných důvodů některé usnesení (rozhodnutí) se zpětným účinkem, rozhodne zároveň o zrušení nebo ponechání v platnosti navazujících usnesení (rozhodnutí) a provedených úkonů. Dbá přitom na ochranu práv nabytých v dobré víře.

128. RSRJ rozhoduje v době mezi Valnými sněmy o výkladu stanov a usnesení Valného sněmu Junáka. Rozhodnutí o výkladu stanov nebo usnesení Valného sněmu Junáka je konečné a změnit je může pouze Valný sněm Junáka.
129. RSRJ přezkoumává každé rozhodnutí o vyloučení dospělého člena Junáka a může je zrušit. Rozhodnutí o vyloučení dospělého člena Junáka není platné, dokud k němu RSRJ nevydá své rozhodnutí.
130. RSRJ řeší spory mezi orgány nebo činovníky v Junáku, pokud s tím zúčastněné strany souhlasí a spor jí k rozhodnutí předloží Náčelnictvo Junáka, Výkonná rada Junáka nebo některá z krajských rad Junáka.
131. RSRJ usiluje o to, aby každý spor byl řešen smírně. Dbá při tom, aby jeho účastníci i další orgány a činovníci Junáka postupovali v souladu se závaznými předpisy a v duchu skautského slibu a zákona. RSRJ rovněž dbá na to, aby každý z účastníků sporu měl spravedlivou možnost obhájit před RSRJ své stanovisko a názor.
132. RSRJ se při svém jednání řídí Řádem Rozhodčí a smírčí rady Junáka, který schvaluje Náčelnictvo Junáka. Svá rozhodnutí vydává formou nálezu, který musí schválit nadpoloviční většina členů RSRJ. Nálezy jsou veřejné, tj. přístupné všem členům Junáka a jsou zveřejňovány obdobným způsobem jako řády a další vnitřní předpisy Junáka.
133. Členové RSRJ nemohou vykonávat žádnou jinou funkci v ústředních orgánech Junáka a vztahuje se na ně obdobně článek 95.
134. Jednání RSRJ řídí předseda, kterého ze svého středu volí členové RSRJ, zastupuje ho obdobně zvolený místopředseda.
135. Předseda RSRJ se zúčastňuje zasedání Náčelnictva Junáka jako host.
136. RSRJ může na svá jednání přizvat odborníky ke konzultacím nebo zřizovat odborné pracovní skupiny.
137. Obdobné orgány mohou zřizovat sněmy VOJ s působností pro příslušnou VOJ.
138. Mandát členů RSRJ zaniká podle čl. 19.

### **Hlava patnáctá Jmění Junáka**

139. Jmění Junáka (jako celku) a jeho organizačních jednotek (dále jen jmění) tvoří souhrn majetku (věcí, pohledávek, jiných práv a penězi ocenitelných jiných hodnot) a závazků.
140. Zdroji jmění jsou:
  - a) členské příspěvky,
  - b) výtěžky z akcí pořádaných Junákem,
  - c) výtěžky z majetku Junáka,
  - d) subvence a dotace,
  - e) dary,
  - f) příspěvky sponzorů,
  - g) majetková účast v obchodních společnostech,
  - h) jiné zdroje.
141. Junák a všechny jeho organizační jednotky nakládají se jměním v souladu s právními předpisy a vnitřními předpisy a rozhodnutími.



142. Organizační jednotky nabývají svého majetku a jsou pověřovány správou majetku Junáka (jako celku) a jsou oprávněny s tímto majetkem nakládat v rozsahu své působnosti, pokud stanovy nestanoví jinak.
143. Jakákoliv dispozice (například prodej, darování, zřízení zástavního práva) s nemovitým majetkem Junáka nebo jeho organizačních jednotek podléhá schválení Výkonné rady Junáka.
144. Výši členských příspěvků stanovují pro své členy základní organizační jednotky. Výši odvodů z členských příspěvků pro Junáka (jako celek) stanoví Náčelnictvo Junáka. Výši odvodů z členských příspěvků pro vyšší organizační jednotky stanoví jejich rady až do výše maxima stanoveného Náčelnictvem Junáka.
145. Náčelnictvo Junáka každoročně schvaluje rozpočet ústředních orgánů Junáka a výroční zprávu o hospodaření za minulé období. Řádný Valný sněm Junáka pak schvaluje hospodaření ústředních orgánů Junáka za celé předchozí období.
146. Jmění zrušené organizační jednotky přechází na jejího zakladatele, který o něm rozhodne.

### **Hlava šestnáctá** **Přechodná a závěrečná ustanovení**

147. Pravomoci a odpovědnosti, které řády Junáka svěřují Ústřední radě Junáka, vykonává Výkonná rada Junáka, pokud si je Náčelnictvo Junáka svým usnesením nevyhradí do své kompetence.
148. Pravomoci a odpovědnosti, které řády Junáka svěřují zpravodajům, jejichž funkce není ustanovena nebo obsazena, vykonává Výkonná rada Junáka.
149. Do doby jmenování starosty Junáka a Výkonné rady Junáka dle čl. 109 vykonává funkci starosty, místostarosty a Výkonné rady Junáka dosavadní starosta a místostarosta Junáka a členové ÚRJ, kteří nezískali volbami na X. Valném sněmu Junáka mandát člena ÚRKJ nebo RSRJ; nejdéle však do 30. 4. 2002. Pokud do té doby nedojde ke jmenování starosty Junáka a Výkonné rady Junáka dle čl. 109, ztrácí odstupující ÚRJ i tento dočasný mandát, statutárním orgánem Junáka se stává starší z dvojice náčelní-náčelník a svolá nejpozději do 30.6.2002 Valný sněm Junáka.
150. Zástupce kraje v NJ podle čl. 94 písm. d) jmenuje do 11. 11. 2001 příslušná krajská rada Junáka; pokud tak neučiní, má se za to, že tímto zástupcem je předseda/předsedkyně příslušné krajské rady. Do 31. 12. 2002 se pak sejde příslušný krajský sněm a rozhodne o svém zástupci; pokud tak neučiní, zůstane místo zástupce příslušného kraje neobsazeno až do rozhodnutí příslušného krajského sněmu.

Ing. František Šmajcl  
starosta Junáka

Zdeněk Prančl  
náčelník ChK

Ing. Hana Vogeltanzová  
náčelní DK

Petr Mikeš  
předseda RSRJ

## PŘÍLOHA Č. 2

### Seznam výzkumných otázek

1. **Jakou cestou ses ke skautu dostal(a) a jak dlouho jsi ho navštěvoval(a)?** (pozvání kamarádem.... od kdy, do kdy).
2. **Učil tě skaut rozvíjet a upevňovat své tělesné možnosti?** (míněno – vytrvalost, sílu, zručnost, jemnou motoriku apod.).
3. **Vychovával tě skauting k vytvoření si hodnotového systému a rozvíjel v tobě morálně-volní vlastnosti?** (míněno – odpovědnost, vytrvalost, rozvážnost, spolehlivost, sebeovládání, zásadovost, svědomitost, sebehodnocení, sebeřízení, sebekázeň, sebekritičnost, cílevědomost, samostatnost, iniciativnost a další).
4. **Umožnil ti skauting rozvinout i tvé duchovní možnosti a formoval tvůj charakter?** (míněno – láska, pravda, odpuštění, spravedlnost, cit pro krásno, osobní vztah s Bohem apod.).
5. **Získal(a) jsi ve skautu schopnosti potřebné pro týmovou práci?** (míněno – společná orientace na cíl v týmu, dělba práce, vzájemná zastupitelnost, schopnost přijmout spoluzodpovědnost, věcně a kriticky posuzovat a hodnotit při týmové práci apod.).
6. **Vedl tě skaut k umění vzájemné spolupráce a kooperace s druhými?** (míněno – tvůrčím způsobem přispívat ke skupinovému procesu, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení, jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce atd.).
7. **Naučil tě skaut schopnosti čelit a zvládat konfliktní situace?** (míněno – seberegulace v situaci nesouhlasu a odporu, uklidnění emocí, zvrácení negativního vývoje situace, reagování na osobní útoky, schopnost poznávat problémy a tvořivě je řešit apod.).
8. **Učil a rozvíjel skaut tvoji komunikativnost?** (míněno – snadnost a ochotu komunikovat, schopnost vstřícně se domluvit s druhými, poznat potřeby, dávat druhým zpětný signál, vyjadřovat se jasně, umět naslouchat, všímat si neverbálních signálů, opakovat, shrnovat atd.).



9. **Co nyní vidíš zpětně jako zásadní, co na tebe nejvíce výchovně působilo?**  
(míněno – neformální působení celkové atmosféry, dobré vztahy, osobnost vedoucího, zážitky, získané dovednosti a schopnosti...)
10. **Pokračoval(a) jsi ve skautu jako jeho vedoucí a nabídneš svým dětem skauting jako kvalitní volnočasovou aktivitu?**