

Zájmové vzdělávání žen v azylovém domě pro ženy a matky s dětmi

Kamila Nekolová, DiS.

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kamila NEKOLOVÁ, DiS.**
Osobní číslo: **H10773**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů
v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Zájemové vzdělávání žen v azylových domech**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti zájemového vzdělávání a sociální oblasti.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku, interview.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

CHOMOVÁ, Svetlana, KRYSTOŇ, Miroslav a kol. Zájmové vzdelávanie: Teória, metodika, prax. Bratislava: NOC, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.

TURECKIOVÁ, Michaela (ed.). Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti. Praha: Educa service, 2008. ISBN 978-80-87306-00-0.

ŠERÁK, Michal a kol. Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy. Praha: AIVD ČR 2012. ISBN 978-80-904531-3-5

VETEŠKA, Jaroslav a kol. Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání. Praha: Educa service 2011. ISBN 978-80-87306-09-3

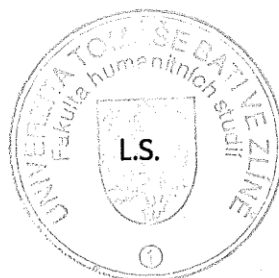
Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 12. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15. 3. 2013

.....


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 nevdělečně 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 nahlížení 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). Odpírá-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 výdělku jím dosaženého 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 výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je stylizována tak, aby ve své teoretické části poskytla ucelený přehled informací o celoživotním učení a vzdělávání. Samostatně se věnuje tématu vzdělávání dospělých, jehož součástí je vzdělávání zájmové. Následně se hlouběji zabývá zájmovým vzděláváním v návaznosti na sociální oblast a navazuje tak na výzkum spokojenosti s volnočasovými aktivitami v azylovém domě pro ženy a matky s dětmi.

Klíčová slova: Celoživotní vzdělávání, celoživotní učení, vzdělávání dospělých, zájmové vzdělávání, volný čas, zájem, potřeba, zájmové vzdělávání v sociální práci.

ABSTRACT

The thesis is drafted in such a way that in its theoretical part, provide a comprehensive overview of lifelong learning and education. Separately, addressing the issue of adult education, including education interest. Subsequently deeper into the education interest in relation to social and picking up on the research of satisfaction with leisure activities at the shelter for women and mothers with children.

Keywords: Lifelong learning, lifelong learning, adult education, leisure education, leisure, interest, need, formal education in social work.

Za odborné vedení při zpracovávání bakalářské práce děkuji mé vedoucí bakalářské práce
Prof. PhDr. Věře Prusákové, CSc.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V PROCESU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ | 12 |
| 1.1 DIFERENCE MEZI CELOŽIVOTNÍM UČENÍM A CELOŽIVOTNÍM VZDĚLÁVÁNÍ | 12 |
| 1.1.1 Vymezení pojmu celoživotní učení | 13 |
| 1.1.2 Vymezení pojmu celoživotní vzdělávání | 14 |
| 1.2 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 14 |
| 1.2.1 Vznik a vývoj celoživotního vzdělávání | 16 |
| 1.2.2 Realizace celoživotního vzdělávání | 18 |
| 1.2.3 Formy celoživotního vzdělávání | 18 |
| 1.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH | 20 |
| 1.3.1 Dospělý člověk v procesu celoživotního vzdělávání | 22 |
| 1.3.2 Vymezení dospělosti pro proces celoživotního vzdělávání | 23 |
| 1.3.3 Specifika procesu učení dospělého člověka | 25 |
| 1.3.4 Motivace dospělého ve vzdělávání | 26 |
| 2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH | 29 |
| 2.1 VOLNÝ ČAS, ZÁJEM A POTŘEBA | 29 |
| 2.2 DEFINICE A CHARAKTERISTIKA ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ | 30 |
| 2.3 HLAVNÍ ZNAKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ | 32 |
| 2.4 FUNKCE A CÍLE ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 33 |
| 2.5 TYPY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 34 |
| 2.6 ORGANIZAČNÍ ZAJIŠTĚNÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ | 37 |
| 3 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI..... | 39 |
| 3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI..... | 39 |
| 3.1.1 Sociální znevýhodnění | 39 |
| 3.1.2 Sociokulturně znevýhodněné prostředí | 40 |
| 3.1.3 Vliv zájmového vzdělávání na kvalitu života | 41 |
| 3.2 EDUKACE V SOCIÁLNÍ PRÁCI..... | 42 |
| 3.3 REALIZACE ZÁJMOVÝCH AKTIVIT V SOCIÁLNÍ PRÁCI | 44 |
| 3.3.1 Sociální služby poskytující zájmové aktivity | 45 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 49 |
| 4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI..... | 50 |
| 4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ STRATEGIE | 50 |
| 4.2 MÍSTO REALIZACE VÝZKUMU | 52 |
| 4.3 ZPŮSOB REALIZACE VÝZKUMU A VÝBĚR RESPONDENTŮ | 52 |
| 5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 54 |

| | | |
|---|--------------------------------|-----------|
| 5.1 | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 64 |
| ZÁVĚR | | 66 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | | 71 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | | 72 |
| SEZNAM TABULEK | | 73 |
| SEZNAM PŘÍLOH | | 75 |

ÚVOD

Žijeme ve velmi dynamické době, jednou ze základních existenčních nutností se stává pružnost v reagování na změny a také schopnost celoživotně se učit. Požadavky na univerzálnost člověka neustále rostou a je zdůrazňována nutnost jeho rozvoje. Především proto se stále více rozvíjejí odborné diskuze s cílem optimalizovat současný stav vzdělávání dospělých. Zájmovému vzdělávání dospělých, které je jeho součástí, však přílišná pozornost věnována není. Chybí metodologická východiska a česká odborná literatura zabývající se tímto tématem je velmi omezená. I přes tyto limity se zájmové vzdělávání těší stále větší oblibě, není jen pouhou přípravou na pracovní život, zlepšuje kvalitužití, rozšiřuje schopnosti a dovednosti.

Tato práce si klade za cíl přiblížit podstatné souvislosti vzdělávání dospělých v procesu celoživotního učení a vzdělávání. Samostatně se věnuje kapitole zájmového vzdělávání, které vymezuje a zasazuje ho do rámce vzdělávání dospělých. Protože se zájmovým vzděláváním úzce souvisí pojmy jako je zájem, potřeba a volný čas, vymezujeme i tyto pojmy.

Třetí kapitola se hlouběji zabývá zájmovým vzděláváním v návaznosti na sociální oblast. Přestože tato oblast je velmi málo v literatuře popsána, analýzou internetových zdrojů bylo zjištěno, že téměř ve všech, především pobytových sociálních službách se realizuje zájmová volnočasová činnost pro dospělé jedince. Protože se jedná o dobrovolné trávení volného času a možnost volby každého jedince, tato oblast se nemapuje a příliš se o ní nehovoří. Ze své praxe v sociální službě ale dlouhodobě sleduji význam volnočasových aktivit při sociální práci. Nejenom že sociální práci doplňuje a zkvalitňuje, ale také napomáhá k rozvoji znalostí a dovedností u osob, které jsou nějakým způsobem ve společnosti znevýhodněni. Zájmové vzdělávání v sociální práci tak tvoří významnou oblast, které je věnována malá pozornost.

Kapitola zájmové vzdělávání v sociální práci navazuje na praktickou část, jejímž cílem je zjistit spokojenost klientek sociální služby Azylový dům pro ženy a matky s dětmi, s volnočasovými aktivitami.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V PROCESU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud se budeme zabývat zájmovým vzděláváním, je nutné jej nejprve vymezit v procesu celoživotního učení. Protože užívání pojmu celoživotní vzdělávání a celoživotní učení je v literatuře nejednotné a neustálené, zaměříme se na vymezení jejich rozdílů. Také při definování dospělosti se setkáváme s určitými obtížemi, budeme se tedy zabývat definováním dospělého jedince v procesu celoživotního vzdělávání. První kapitolu zakončíme tématem vzdělávání dospělých, do kterého spolu se školním, dalším profesním a občanským vzděláváním spadá i již zmíněné vzdělávání zájmové.

1.1 Diference mezi celoživotním učením a celoživotním vzděláváním

Pojem celoživotní učení je často zaměňován s pojmem celoživotní vzdělávání. Je to především z důvodu neustáleného používání. V některých publikacích je preferován pojem učení na úkor pojmu vzdělávání. Například Veteška, Vacínová (2011, s. 51) popisují, že preferování pojmu učení je výrazem zodpovědnosti za získávání schopností a dovedností, znalostí a kompetencí, která by měla být přenesena na jednotlivce. Mužík (2004, s. 22) zdůrazňuje pod pojmem celoživotní učení větší svobodu osobnosti, pocit nezávislosti, víru ve vlastní schopnosti. Člověk v průběhu svého aktivního života je schopen se rozhodovat, dá-li přednost formalizovanému vzdělávání (účast na kurzech, rekvalifikacích), nebo zda dá přednost vlastnímu, individuálnímu učení. *„Osobnost člověka je převážně produktem učení, a čím více člověk v rámci svého dalšího vzdělávání na sobě pracuje, tím je jeho pozice na trhu práce pevnější a tím je oprávněnější jeho zdravé sebevědomí i psychické zdraví.“* (Mužík, 2004, s. 22)

Učení v celé šíři života je jednou z dimenzí celoživotního učení a zdůrazňuje propojení a rovnoprávnost formálního, neformálního a informálního učení. Oproti tomu celoživotní vzdělávání je plánovaná, cílevědomá a institucionalizovaná aktivita v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité. (Veteška, 2009, s. 25)

Rozdíly konceptu celoživotního vzdělávání a konceptu celoživotního učení vymezuje Šerák a Dvořáková (2009, s. 25):

1. Celoživotní vzdělávání se rozvíjelo především v 60. a 70. letech 20. století. Oproti tomu rozvoj celoživotního učení zaznamenáváme od poloviny 90. let 20. století.

2. Celoživotní vzdělávání je více orientováno na společnost, důraz je kladen na struktury a instituce, přičemž hlavním cílem je rozvoj jedinců a komunit. Vnímáme ho spíše jako prostředek kultivace jedince, který je zapojen do celoživotního vzdělávání chápaného jako jedno ze základních občanských práv.
3. Celoživotní učení je více orientováno na jedince a jeho aktivitu, hlavním cílem je přizpůsobování se novým podmínkám v měnícím se světě práce, je nástrojem k uplatnění se na trhu práce. Zapojení se do celoživotního učení chápeme jako nutný předpoklad k uplatnění na trhu práce.

I po vymezení základních rozdílů je evidentní, že celoživotní učení i celoživotní vzdělávání má mnoho společných znaků. V obou případech se jedná o proces získávání potřebných znalostí, dovedností, kompetencí a kvalifikací, které je možné získávat různými cestami a způsoby ve formálním, neformálním i informálním vzdělávání, přičemž se mohou vzájemně prolínat.

1.1.1 Vymezení pojmu celoživotní učení

Veteška a Tureckiová (2008, s. 13) definují celoživotní učení podle rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení jako: „*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.*“ Dále charakterizují celoživotní učení jako proces, který je přístupný každému, bez rozdílu věku nebo zájmu.

Vyhnánková (2007, s. 8) celoživotní učení vztahuje ke kognitivnímu procesu samotnému a pojem vzdělávání naopak popisuje jako komplexnější.

Jarvis (1995, s. 16–23 cit. podle Mužík, 2005, s. 172) charakterizuje proces učení dospělých jako „*základní lidskou potřebu, která je založena na získávání a zpracování informací a která trvá během celého života jedince.*“ V souvislosti s pojmem vzdělávání dospělých uvádí, že tento pojem je součástí pojmu celoživotní vzdělávání, které považuje jak za právo člověka, tak za základní lidskou potřebu v každé civilizované společnosti. Zdůrazňuje odpovědnost člověka za své vzdělávací potřeby (tj. pocíťovaný deficit

vědomostí, dovedností, návyků apod.) a jeho schopnost využít svůj potenciál a najít své místo ve společnosti.

Palán (1997, s. 17) pojem učení místo pojmu vzdělávání používá ke zdůraznění nutnosti aktivního přístupu jedince.

1.1.2 Vymezení pojmu celoživotní vzdělávání

Vyhnánková (2007, s. 8) popisuje celoživotní vzdělávání ve srovnání s celoživotním učením jako proces, který je komplexnější a zahrnuje širší význam. Náleží sem vyučování, hodnocení, organizace a také komplexní vzdělávací systém. Dle Bočkové (2002, s. 11) lze celoživotní vzdělávání charakterizovat jako:

- potřebu permanentní kultivace člověka a jeho rozvoje;
- hlavní nástroj vpracování se do kultury příslušné společnosti, který se podílí na socializaci člověka;
- významný prostředek společenského pokroku a rozvoje kvality života jedince.

Přestože oba pojmy mají spoustu společných znaků, pro potřeby této práce se budeme více zabývat pojmem celoživotní vzdělávání, jehož součástí ve vzdělávání dospělých je také vzdělávání zájmové. Více se mu budeme věnovat v následující podkapitole.

1.2 Celoživotní vzdělávání

Pokud se chceme zaměřit na pojem celoživotního vzdělávání podrobněji, velmi výstižně jej vymezuje Vyhnánková, která uvádí: „*Moderní koncept vzdělávání, který zjednodušeně řečeno akceptuje organické spojení všech typů a stupňů vzdělávacích aktivit do jednoho celku. Zahrnuje dvě složky - lifelong (celoživotní ve smyslu v celé délce života, tj. zdůrazňuje potřebnost vzdělávání i mimoškolní výuku) a lifewide (v českém překladu všeživotní, vztahuje se ke způsobům a formám vzdělávání.*“ (Vyhnánková, 2007, s. 9)

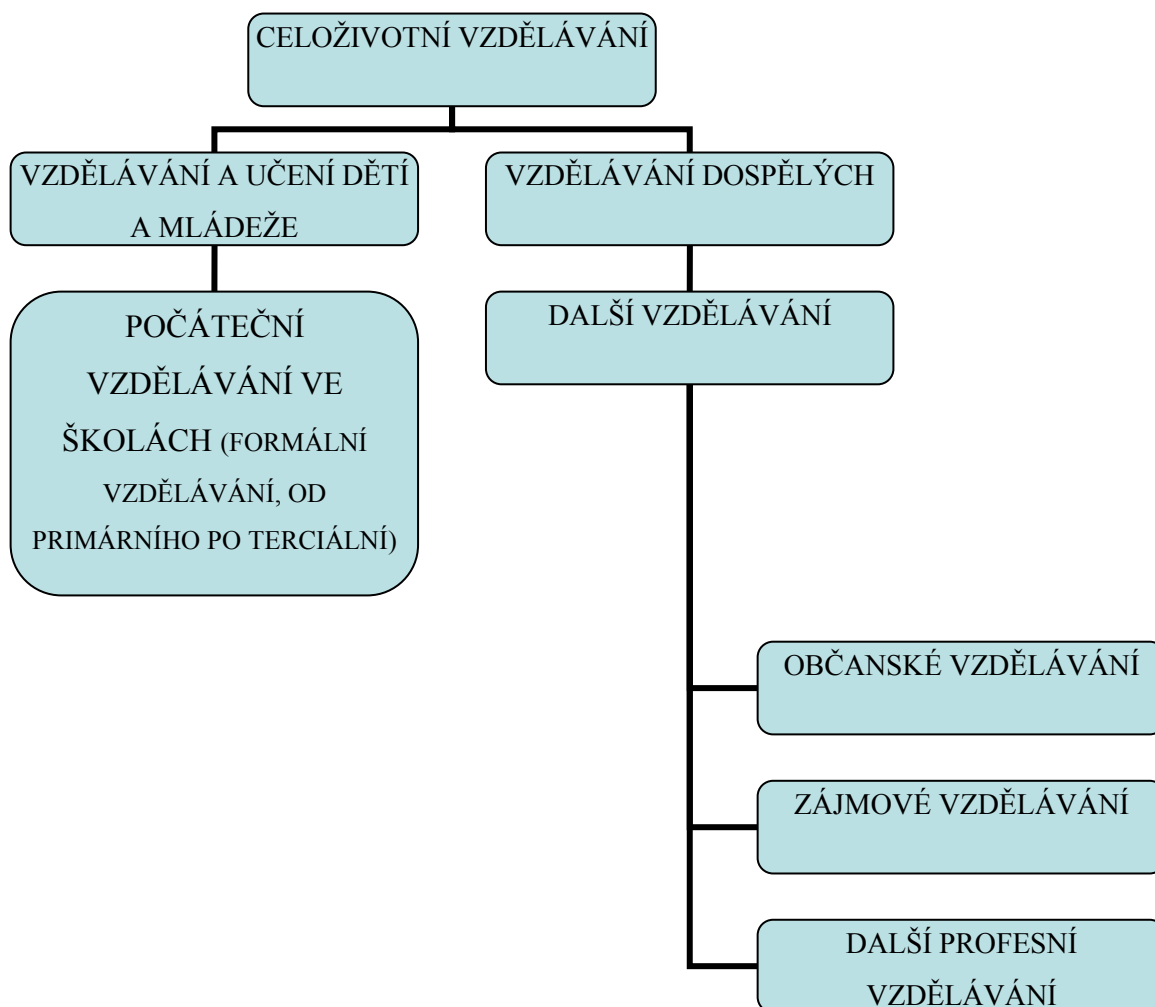
Bočková (2002, s. 11) doplňuje, že člověk má v průběhu celého svého života možnost se kdykoliv zapojit do vzdělávacího procesu. Má možnost přejít od vzdělávání, které je časově a obsahově uzavřené k dalším formám otevřeného vzdělávání, kde má příležitost si vzdělání rozšiřovat, prohlubovat, doplňovat a také měnit podle aktuálních potřeb a zájmů. Bočková dále charakterizuje celoživotní vzdělávání jako neustálou potřebu, která je

založena na kultivaci člověka a jeho rozvoje, podílí se na socializaci člověka a je hlavním nástrojem vpracování se do příslušné kultury a společnosti. S ohledem na nutnost se neustále vyrovnávat s životními potřebami, které vznikají v nových situacích, je toto vzdělávání dynamické, přispívá k rozvoji potenciálu, společenskému pokroku a kvalitě jedince.

Celoživotní vzdělávání a učení reflektuje stále větší potřebu lidí flexibilně se přizpůsobovat novým poznatkům a technologiím, změna podmínek v uplatnění každého jedince s sebou nese nezbytnost získávat nové kompetence a kvalifikace. *„V moderní společnosti přestává být myšlenka celoživotního rozvoje jedince rozvíjená po staletí nedosažitelným ideálem a více méně akademickým tématem, ale nabývá podoby každodenní reality.“* (Šerák, 2009, s. 13)

Pro snazší orientaci, jak v každodenní realitě probíhá proces celoživotního vzdělávání, nám pomůže následující schéma (Palán, Langer, 2008, s. 95):

Obrázek 1: Proces celoživotního vzdělávání



Zdroj: volně zpracováno z: Palán, Langer, 2008, s. 95

1.2.1 Vznik a vývoj celoživotního vzdělávání

Prvotní myšlenky celoživotního vzdělávání a učení, přestože je autoři datují rozdílně, sahají do antiky a židovské kultury. Dočíst se ale o nich můžeme i v neevropských kulturách, filozofiích a náboženstvích. Později se o nich dozvídáme v období renesance, humanismu a osvícenství. Velmi důležitým přínosem v této oblasti je dílo J. A. Komenského, který myšlenky propojil spojením filozofické představy s pedagogikou a didaktikou.

Ve dvacátých letech 20. století se setkáváme s moderním pojetím celoživotního učení, za jehož zakladatele je možno považovat Eduarda Lindemana a Basila Yeaxleeho. Dle jejich názoru je vzdělávání nikdy nekončícím procesem, který bude vždy nedílnou součástí života každého jedince. A upozorňují na nutnost součinnosti vzdělávacího systému, přičemž je

nutné, aby učení neprobíhalo pouze ve vzdělávacích zařízeních, ale naopak všechny odbory, komunity, církve a další instituce by měly podporovat a také umožňovat proces učení.

První myšlenka prosazení rovnosti šancí ve vzdělávání se začala uplatňovat v době společenské a hospodářské prosperity v období šedesátých a sedmdesátých let minulého století. Jedná se o období, které se vyznačovalo demokratizací západních společností, obdobím pokroku ve vědě a technice. Ve stejnou dobu ovlivňují diskuzi o celoživotním vzdělávání také mezinárodní organizace. Přestože vycházejí z rozdílného zaměření, jejich práce se vyznačuje určitými specifiky a výsledkem je pro jednotlivé členské státy nová filozofie výchovy. Jedná se především o Radu Evropy, která ve své koncepci vychází v souladu s demokracií, rovností šancí a celistvého rozvoje jedince. OECD (recurrent education) přichází s možností kdykoliv v průběhu života alternovat vzdělání a povolání. Mezi její konkrétní cíle patří rozvoj osobnosti, důraz na individuum, sociální soudržnost, hospodářský růst a rozvoj lidských zdrojů. UNESCO vycházelo z myšlenky prohlubování demokracie, pokroku, udržení míru a humanity a mezinárodní kooperace. Evropská unie po Maastrichtské smlouvě z roku 1992 zabezpečila postoj rozhodování a zodpovědnosti co nejbližší k občanům v kulturní a vzdělávací politice. Oblast vzdělávání dál velmi ovlivňuje pomocí různých projektů, programů a fondů vzdělávání v členských státech. Tyto programy již obsahují časový horizont, stejně jako plnění, zodpovědnost a způsob monitorování. (Veteška, 2009, s. 26-28)

Šerák (2009, s. 14) popisuje, že výsledkem výše popsaného snažení byla celková změna pojetí role vzdělávání v životě jedince i celé společnosti. Celoživotní vzdělávání jako jev doprovázející celý život je chápán jako účinný nástroj v boji proti sociálnímu vyloučení, nezaměstnanosti a politickým a ekonomickým problémům. Významným úkolem tak je příprava jedince na život ve společnosti a podpora jeho schopnosti přizpůsobit se probíhajícím změnám. Bohužel ale i přes velký ohlas v politických i odborných sférách, nenašly tyto úvahy vždy uplatnění v konkrétních legislativních a institucionálních opatřeních.

1.2.2 Realizace celoživotního vzdělávání

Vzdělávací struktura, která by měla zajistit kontinuální vzdělávání v průběhu celého života je tvořena ze třech hlavních pilířů vzdělávacího systému. Dle Evropské komise (Memorandum, 2000) tyto pilíře tvoří formální vzdělávání (formal education), neformální vzdělávání (non-formal education) a informální učení (informal education).

- **Formální vzdělávání** – probíhá nejčastěji ve strukturovaném vzdělávacím systému, tj. ve vzdělávacích institucích a školách. Zahrnuje vzdělávací stupně a typy, které na sebe navazují, důraz je kladen na faktické znalosti a přípravu na další studium nebo povolání. Výstupem je oficiální potvrzení ve formě certifikátu, který je celospolečensky uznáván (vysvědčení, výuční list, diplom atd.).
- **Neformální vzdělávání** – se vztahuje k plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání, představuje vzdělávání organizované a systematické, které se realizuje mimo formální vzdělávací systém. Je organizováno různými institucemi např. kulturní zařízení, nadace, kluby, firemní vzdělávací instituty a další. Neformální vzdělávání může jedinci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění a to prostřednictvím rekvalifikačních kurzů, přednášek, besed aj.
- **Informální vzdělávání** – představuje získávání dovedností, postojů a kompetencí informální cestou. Je neorganizované, nesystematické, neinstitucionalizované. Vztahuje se k celému průběhu života a určité postoje, hodnoty a dovednosti jedinec získává z prostředí, z kontaktů s jinými lidmi, z každodenních zkušeností v pracovním prostředí nebo ve volném čase. Zahrnuje sebevzdělávání bez přítomnosti lektora, jedná se často o bezděčné učení, při kterém dochází k rozvoji znalostí a dovedností, aniž by si toho byl jedinec vědom.

1.2.3 Formy celoživotního vzdělávání

Pro vymezení průběhu celoživotního vzdělávání budeme citovat Bočkovou (2002, s. 11-13), která jej uvádí ve třech základních etapách:

- **Předškolní výchova**

Předškolní výchova v první fázi probíhá především v rodině, dále se na ní mohou podílet zařízení, která zprostředkovávají předškolní výchovu jako jesle a mateřská škola. Mateřská škola je považována za důležitou instituci vzdělávacího systému

s ohledem na vytváření a rozvíjení vztahů s vrstevníky, zabezpečování rozvoje dítěte a především vzhledem k přípravě dítěte na vstup do základní školy.

▪ Školní vzdělávání

Školní vzdělávání zahrnuje **základní povinné vzdělávání**, které v současnosti v České republice probíhá v rámci devítileté školní docházky. Hlavním úkolem a cílem školního vzdělávání je poskytnout jedinci všeobecné vzdělání, které tvoří základ k dalšímu vzdělávání a rozvoji. Základní školní vzdělávání plní také důležitou roli z hlediska motivace člověka k celoživotnímu učení, aby byl motivován se vzdělávat a učit po ukončení základního vzdělání. Škola v této souvislosti učí žáky jak vyhledávat a využívat informační zdroje, jak se efektivně učit a pracovat se získanými vědomostmi.

Jako další stupeň je školní vzdělávání realizováno jako **příprava na povolání**, probíhá především na středních školách a také na školách širokého typu a zaměření.

Jako další stádium je **příprava pro život a první zaměstnání** tento stupeň je rozdílný z hlediska délky a obsahového zaměření přípravy pro život. Jedná se často o přípravu pro náročnější povolání, u kterých je nutné absolvovat vysokoškolské vzdělání.

▪ Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je velmi často spjato s ukončením soustavného školního vzdělávání a s nástupem do prvního zaměstnání. Vzdělávání dospělých zahrnuje školní vzdělávání, další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a vzdělávání zájmové.

Aplikaci účelové učební činnosti do české vzdělávací soustavy ve struktuře počátečního a dalšího vzdělávání uvádí schéma níže.

Obrázek 2: Struktura celoživotního vzdělávání



Zdroj: volně zpracováno z: Palán, 1997, s. 53

Vzhledem k tomu, že pro naši práci je téma vzdělávání dospělých důležité budeme se mu podrobně věnovat i v následující podkapitole.

1.3 Vzdělávání dospělých

Pokud se začneme podrobněji zabývat vzděláváním dospělých, v literatuře se setkáme s popisem, že se jedná o proces cílevědomý a záměrný kde se především klade důraz na dospělého jedince, dospělou populaci.

Palán ve Výkladovém slovníku vzdělávání dospělých (1997, s. 130) definuje: „vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělávání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“

Bočková (2002, s. 17) vymezuje vzdělávání dospělých jako „komplexní systém institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují nebo jinak obohacují dosud získané vzdělání dospělých osob, které si záměrně rozvíjí vědomosti, dovednosti, postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, jež jsou potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život.“

V národním programu rozvoje vzdělávání v České republice najdeme doplnění. Vzdělávání dospělých je označováno jako celý soubor probíhajících vzdělávacích procesů, které se realizují ve vzdělávacích institucích i mimo ně. Lidé považovaní společností za dospělé, rozvíjejí své schopnosti a znalosti a zlepšují své profesní zaměření tak, aby uspokojili své vlastní potřeby společnosti, do které patří. Vzdělávání dospělých zahrnuje jak školní a další vzdělávání, tak i mimoškolní studium a celé spektrum příležitostného vzdělávání, které je k dispozici ve společnosti sestávající z mnoha kultur a zaměřené na vzdělávání, ve kterém jsou uznávány přístupy založené jak na teorii, tak i na praxi. (Ministerstvo, 2001)

Pokud propojíme tyto tři definice vzdělávání dospělých, tak se jedná o soubor vzdělávacích procesů, „které probíhají ve vzdělávacích institucích i mimo ně“ (UNESCO) a „nahrazují, doplňují nebo obohacují dosud získané vzdělání osob“ (Bočková), „které ukončily školní vzdělávání, přípravu na zaměstnání a vstoupily na trh práce“. (Palán)

Vzdělávání dospělých může probíhat jako formalizované studium na vysokých, vyšších odborných školách ve formě distančního, kombinovaného studia nebo jako další vzdělávání. Součástí celoživotního vzdělávání je i vzdělávání seniorů, které můžeme také začlenit do vzdělávání dospělých. Realizace tohoto studia je především v rámci Univerzit třetího věku a Akademií třetího věku. Výše zmíněné další vzdělávání probíhá formou profesního vzdělávání dospělých, které zahrnuje kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání, také normativní školení. Dále formou občanského a zájmového vzdělávání. Občanské vzdělávání se orientuje na sféru ekologické výchovy dospělých, zdravotní výchovu, sféru politickou, estetickou, náboženskou apod. Zájmové vzdělávání se orientuje na oblast volného času dospělých, koníčků a zájmů, své místo zde má i odborné zájmové vzdělávání a vzdělávání zájmových sdružení. (Bednaříková, 2006, s. 57-58)

Mezi vědní disciplíny, které se zabývají problematikou vzdělávání dospělých, patří pedagogika, andragogika a gerontagogika. Každá z uvedených disciplín řeší vzdělávání a výchovu člověka v jiném období jeho života. Hladílek (2009, s. 155) dále uvádí, že vzdělávání dospělých má svou specifiku, vymezuje se vývojovými (věkovými) změnami, především změnami fyziologickými a psychickými. Vyžaduje jinou motivaci, technologii výuky, pedagogickou komunikaci a interakci. Touto problematikou se zabýval Mužík (2004, s. 37-41), který na základě analýzy, teorie, praxe a pedagogických zkušeností předložil k odborné diskuzi tzv. trojdimenzionální model výuky dospělých. Ve svém modelu edukace dospělých popisuje dimenzi kognitivní, pragmatickou a kreativní.

Kognitivní dimenze vymezuje výuku jako proces zaměřený na osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Uplatňuje se ve vyučování, v němž se střídají různé výukové metody tradiční i moderní. Může mít formu seminářů, v různé kombinaci mohou být organizovány studijní kurzy a školení prostřednictvím webových stránek i v kombinaci s dalšími formami výuky.

Pragmatická dimenze představuje osvojování nových kvalit jednání a chování. Vede k osvojování vzorů a modelů chování, které jsou specifické pro danou profesi v průběhu profesního výcviku. Připomíná, že role jsou výrazem osobnosti a osobnost také formují, přičemž každý účastník studia uplatňuje ve svém sociálním statusu řadu rolí, především ty, které souvisejí s jeho pracovním výkonem.

Kreativní dimenze tvoří přechod od fáze pouhého osvojování k tvůrčímu poznání a prohlubování dosavadních zkušeností. Účastník studia se stává aktivním činitelem, který je schopen uplatňovat vlastní vědomosti a zkušenosti a tvořivě přistupovat k řešení nových náročnějších problémů.

Všechny tři dimenze se vzájemně prolínají a ovlivňují. V procesu vzdělávání dospělých tvoří vzájemně propojenou jednotu, která navzájem ovlivňuje a podmiňuje druhou. Mají podstatný význam pro vyšší kvalitu pracovní kvalifikace, kompetentnosti a kreativity, pro další rozvoj osobnosti člověka v procesu vzdělávání dospělých. (Hladílek, 2009, s. 156)

1.3.1 Dospělý člověk v procesu celoživotního vzdělávání

Žijeme ve velmi dynamické době, kdy se celoživotní učení stává nezbytnou nutností. Především v praxi můžeme vidět, že přispívá k lepšímu uplatnění jedince na trhu práce a k aktivní zaměstnanosti. Prudce se rozvíjí všechny možné způsoby získávání dovedností a znalostí. Požadavky na flexibilitu člověka a to nejen jako na zaměstnance neustále rostou a je kladen důraz na jeho neustálý rozvoj. Pokud se podíváme na moderní společnosti evropských zemí, včetně České republiky v posledních více jak deseti letech vidíme, že se stále více zdůrazňuje význam a také potřebnost celoživotního učení. Celoživotní učení je ve vyspělých zemích podporováno i v rovině politické. Některé státy, na doporučení Evropské unie, rozvíjejí strategie pro celoživotní učení, zvyšují investice do vzdělávacích projektů a vytvářejí podmínky, pro aktivní zapojení všech občanů do procesu učení. (Veteška, Tureckiová 2008, s. 13)

Šerák (2009, s. 20) oproti tomu upozorňuje na rozdíl od většiny států EU. Vzdělávání dospělých v České republice netvoří jednotný a provázaný systém. Politici ani veřejnost však tuto absenci nepovažují za problém a mezi politickými prioritami se objevují jiná témata. Dynamicky se rozvíjí především vzdělávání profesní anebo jsou vládami iniciovány výrazněji vzdělávací aktivity pouze v souvislosti se specifickými cílovými skupinami (nezaměstnaní, etnické menšiny, ženy, představitelé některých profesí).

Dostupné koncepce celoživotního učení sledují rozdílné cíle, v některých se jedná především o korekce současného stavu vzdělávání prostřednictvím změny vzdělávací politiky, jinde pozorujeme změny celkového sociálního a ekonomického kontextu.

Dle Mužíka (2004, s. 23) jde v procesu celoživotního učení především o to, vytvořit v rámci vzdělávacích systémů možnost studia pro dospělé, kteří z různých důvodů nevyužili nebo využít nemohli vzdělávací systém v příslušné etapě svého života.

Bočková (2002, s. 11) Mužíka doplňuje, když uvádí, že celoživotní učení člověku poskytuje možnost v každém okamžiku jeho života se zapojit do procesu vzdělávání a učení za účelem zdokonalení svých kompetencí nebo nabytí nových. Stejně jako ostatní autoři upozorňuje na nutnost neustálé kultivace a rozvoje jedince. Přístup ke vzdělání by měl být komplexně zajištěn pro každého a dle možností i v jakékoliv fázi jeho života. Mělo by se jednat o vzdělávání dynamické, protože je nutné se neustále vyrovnávat s životními potřebami a novými situacemi. Celoživotní učení tak přispívá k rozvíjení potenciálu a kvality života jedince, také ke společenskému pokroku, pomáhá člověka socializovat i včlenit do kultury společnosti.

1.3.2 Vymezení dospělosti pro proces celoživotního vzdělávání

Vymezit jednoznačně termín dospělost není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Většina odborníků (Vágnerová, 2007; Palán, 1997; Veteška, 2009; Bednaříková, 2006;) se shoduje na odlišení pojmu dospělosti biologické a dospělosti duševní.

Dle Vetešky (2009, s. 111) je duševně dospělý člověk ten, který dokazuje, že je schopen samostatně myslet a jednat, umí si svůj život reálně plánovat, je vytrvalý a uvědomuje si odpovědnost za své činy. „*Dospělost tak má v lidském životě zcela specifický význam – vyznačuje se nejen délkou trvání, ale také svým významem sociálně-psychologickým, a specifickými zvláštěmi v procesu učení.*“ (Veteška, 2009, s. 111)

Oproti tomu Bednaříková (2006, s. 17) hovoří o v souvislosti s tímto tématem o zralosti, kterou vymezuje:

- biologickou zralost, tedy schopnost rodičovství a schopnost plodit děti;
- zralost citovou, odpoutání se od citové závislosti na rodičích;
- zralost mentální, neboli psychická schopnost přijímat odpovědnost za výkon rolí (např. manžel, otec, pracovník, nájemník apod.);
- zralost sociologickou, schopnost identifikovat a uspokojovat své individuální potřeby jako je např. potřeba uznání, přátelství, sounáležitosti;
- zralost sociální, chápána jako nezávislost ekonomická.

Přestože by nás interpretace pojmu dospělost mohla svádět k výkladu z právního hlediska, tedy dovršením dospělosti v osmnácti letech života, dle Vetešky i Bednaříkové je zřejmé, že se statusem dospělého jsou spojeny určité sociální role a orientace člověka ve společnosti. Dospělost tedy z pohledu andragogiky není spojena pouze s věkem jedince, ale také s jeho psychickou a zejména sociálně-ekonomickou zralostí.

Dle věku je možné dospělost rozložit do tří etap. Dospělost je zde chápána jako životní etapa navazující na etapu mládí a vedoucí postupně ke smrti (Hladílek, 2009, s. 143):

- mladá dospělost (od 20 do 30 let přechodné období mezi dospíváním a plnou dospělostí);
- střední dospělost (asi do 45 let – období plné výkonnosti a relativní stability);
- pozdní, též zralá dospělost do začátku stárnutí (asi do 60-65 let).

Když shrneme výše popsané je patrné, že na dospělost se můžeme dívat z hlediska různých disciplín (Beneš, 2008, s. 79):

- biologicky je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti;
- z právního hlediska znamená dospělost získání práv a povinností;
- sociologie definuje dospělého jako člověka, který převzal nové sociální role;
- psychologie vyzdvihuje stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání;
- pedagogika vidí dospělého jako vychovatele následující generace;

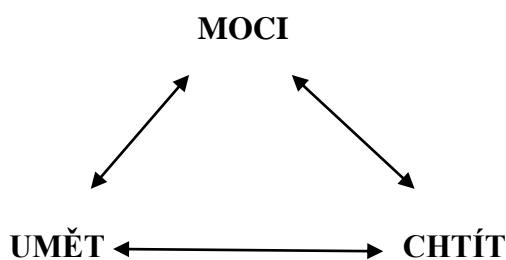
- z pohledu antropologie a ontogeneze je důležité si uvědomit, že člověk se narodí závislý na péči. Tato péče spočívá mimo jiné i v podpoře učení za účelem zvládnutí podmínek svého života.

Je zřejmé, že označení člověka za dospělého neurčuje pouze jeho věk, dospělý je neustále ve složité interakci se svým prostředím, proto se vyvíjí a mění po celý život. Dle Vetešky, Vacínové (2009, s. 111) je „vývoj *dospělého člověka především výsledkem aktivního rozhodování. Po věku dětství a mladosti přechází do etapy individuálního duševního vývoje.*“ Pokud tedy chápeme vývoj člověka za proces plynulý a nezvratný, má svá specifika i ve věku dospělosti a stáří.

1.3.3 Specifika procesu učení dospělého člověka

Tradičně se setkáváme s postojem, že s přibývajícím věkem klesá schopnost učit se novým věcem. Šerák (2009, s. 61) uvádí, že již L. Thorndike na základě laboratorních experimentů prokázal schopnost jedince učit se i ve vysokém věku a dosahovat při tom kvalitních výsledků. Rozdíly v učení dospělého člověka s porovnáním s jedincem nižšího věku při procesu učení ovšem sledujeme. Jedná se především o oblast sociální, psychologickou a biologickou. Šerák v této souvislosti hovoří o tzv. motivačním trojúhelníku. (Šerák, 2009, s. 62)

Obrázek 3: Motivační trojúhelník



Zdroj: Šerák, 2009, s. 62

Tak aby bylo učení efektivní, měly by být splněny všechny tři podmínky:

- Jedinec musí **mít možnost učit se**, k tomu je nutné splnění požadavků sociálních (rodinná a pracovní situace, dostatek volného času) tak fyzických (zdravotní stav, inteligence, duševní výkonnost).

- Jedinec **musí chtít učit se**, přičemž je důležitá silná vnitřní motivace. Základní didaktické pravidlo říká, že pokud se jedinec učit nechce, nic se nenaučí, je nemožné naučit cokoli nemotivovaného člověka.
- Dále je velmi důležité **umění učit se**. Andragogové diskutují o možnosti *naučit dospělého člověka učit se*, výsledky nejsou jednoznačné. Platí ovšem, že na kvalitu a efektivitu učení má zásadní vliv rutinně zvládnutý postup učení.

Šerák tamtéž dále uvádí, že obecně vyšší věk hraje významnou roli především v lehkosti učení, s věkem je učení obtížnější a klade i vyšší nároky na dobu potřebnou k osvojení poznatků. „*Ve vyšším věku se proměňují i paměťové dispozice, důraz se přesouvá z paměti mechanické na logickou a z paměti krátkodobé na dlouhodobou. Projevuje se i určitý pokles kapacity zpracovaných informací i míra jejich udržení v paměti. Tyto výše uvedené skutečnosti však v žádném případě nesnižují docilitu¹ dospělých.*“

Protože dospělý člověk je veden výraznější motivací k učení, která bývá podnícena orientací na vyšší životní potřeby, sociální situací nebo propojením vzdělávacího procesu s jeho pracovním i soukromým životem v další podkapitole se budeme zabývat motivací.

1.3.4 Motivace dospělého ve vzdělávání

Učení a vzdělávání nám usnadňuje adaptaci na měnící se životní podmínky, v tom je jeho hlavní smyslu a účel. Motivace k učení, nás vede dle Plamínka (2010, s. 25), který čerpá ze známé Maslowovy hierarchie potřeb, k základním lidským potřebám. Chceme mít úspěch, potřebujeme se cítit hodnotní, chceme být oblíbeni a milováni, žít v bezpečí a uspokojovat své základní životní potřeby typu metabolismu nebo reprodukce. Z pohledu učení má každá z potřeb své důležité místo jako zdroj zásadních podmětů pro učení.

Přičemž učení při zachování příznivých podmínek může být důležitou lidskou potřebou. Vacínová (2011, s. 71) také vychází z potřeb, které dominují v subjektivní hierarchii jedince. Dále zdůrazňuje že, učící se volí témata se zřetelem na zájmové zaměření, učí se s ohledem na aktuální sociální potřeby. Složitost a náročnost úkolů tak stanovuje se zřetelem na výkonové potřeby. Jako druhou formu popisuje vytváření vnějších podmínek

¹ Docilita: učenlivost, schopnost učit se např. novým vědomostem, dovednostem, návykům.

s obsahem silných motivací pro konkrétní skupinu potřeb. Tímto procesem se potřeby aktivují a tak vyvolají aktivaci k požadované učební činnosti. Uvádí, že úspěšnost realizace daných motivačních přístupů závisí na znalosti:

- uvedených potřeb;
- principu jejich fungování;
- projevy těchto potřeb ve vzdělávání;
- charakteristiky dospělého jedince s danou hierarchií potřeb.

Motivaci lze vymezit také z hlediska prožívání jednotlivce (Vacínová, 2011, s. 72):

- Motivace pozitivní – vyvolána pochvalou, uznáním, úspěchem, posiluje další úsilí, aktivuje poznávací i volní potřeby prostřednictvím pozitivního citového prožitku.
- Motivace negativní – vyvolána negativním hodnocením, neúspěchem, projevy nezájmu, důsledkem je ztráta zájmu o vzdělání, rezignace na výkon, negativní postoje k učení, lektorovi apod. Negativní motivace může mít i pozitivní vliv na učení tím, že může aktivovat např. potřebu sociální prestiže, potřeby poznávací i volní.

Mužík (2005, s. 10) popisuje ještě další faktory a především určitou skupinu vlastností osobnosti, které jsou podmínkou a předpokladem pro úspěšné vykonávání učebních činností. Upozorňuje, že limitujícím faktorem každého vzdělávacího procesu je účastník a jeho schopnost se učit. Na schopnost učit se působí tyto faktory:

- vůle k učení (intenzita a ochota k učení);
- uvědomělost (síla podmětů k učení);
- kapacita intelektu (přijetí a zpracování informací);
- lehkost nebo obtížnost učení (rychlost s jakou se učební látka osvojí);
- trvanlivost učení (schopnost vybavit si učivo v určité chvíli a v určitých souvislostech).

Také je důležité neopomenout sebemotivaci dospělého člověka, která probouzí energii k učení. Mužík (2005, s. 9) připomíná, že největší motivací k učení je úspěch. Tedy motivace souvisí s vytyčením cílů v procesu učení a vede přes úspěchy, které se nám daří dosahovat.

Další motivy ve vzdělávání popisuje Hladílek (2009, s. 145 cit. podle Somr, 2008, s. 17-21), uvádí, že chování člověka určuje řada propojených motivů, z nichž jeden bývá dominantní. To platí i pro motivy, určující vstup dospělých do vzdělávacích institucí. Patří sem:

- únik z nudy, pocitu osamění, nepotřebnosti, zbavení se obtíží ve společenském životě, kompenzaci nedostatků ve vzdělávání;
- potřeba získat vědomosti, osvojit si dovednosti a zaujímat postoje, které mohou usnadnit vlastní pracovní postupy a rozšiřují možnosti většího sebeuplatnění;
- nadřazení společenského prospěchu, jako výsledku realizace společensky prospěšných cílů naplňovaných osvojenými vědomostmi, postoji a dovednostmi;
- potřeba získat nové přátele, společenské kontakty, radost ze skupinových aktivit, ocenění studijních úspěchů skupinou i spolupracovníky;
- potřeba splnit očekávání nějaké autority, blízké osoby, zaměstnavatele, rodiny, zájmové skupiny, přátele;
- potřeba učit se jen pro radost z poznávání, nevázat se jen na dílčí cíl, ten se může objevit později.

Z výše uvedeného je zřejmé, že soubor motivů činností člověka je spojený především s potřebami, zájmy, postoji a vlohami, osobností učícího se, také s určitými emocemi a to vše má velký vliv na zahájení, průběh i výsledky učení dospělého.

2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Pro potřeby této práce je kapitola zájmového vzdělávání velmi důležitá, přestože obsahová orientace zájmového vzdělávání dospělých je velmi široká, přesné vymezení pojmu je problematické a ne úplně přesné. Není se čemu divit, lidské zájmy, koníčky a využití volného času je více než rozmanité. Odborné diskuze i politická opatření se týkají především medializované sféry celoživotního učení. Ty se spíše zaměřují na problematiku dalšího profesního vzdělávání, zájmu nabývá tematika kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání. Ostatní části dalšího vzdělávání jako jsou vzdělávání občanské a zájmové, zůstávají na okraji pozornosti (Šerák, 2009, s. 43) Se zájmovým vzděláváním se úzce pojí termíny jako volný čas a zájem a kvalita života. V této kapitole se zaměříme na vymezení těchto pojmů, dále se budeme zabývat charakteristikou zájmového vzdělávání, popíšeme typy, cíle a funkce zájmového vzdělávání.

2.1 Volný čas, zájem a potřeba

Pokud se chceme zabývat zájmovým vzděláváním, měli bychom si nejdříve vymezit termíny volný čas, zájem a potřeba, které se zájmovým vzděláváním úzce souvisí.

Šerák (2009, s. 49) popisuje **zájem** jako „druh motivační síly, související s celkovým zaměřením osobnosti na hodnotově zvýrazněné objekty, s relativně trvalou snahou zabývat se předměty nebo činnostmi, které člověka upoutávají po stránce citové nebo poznávací.“ Zájmy tvoří významnou součást motivační struktury osobnosti. „*Vznikají v činnosti na základě potřeb, vloh, schopností citových vztahů a vhodných podmínek prostředí.*“ (Palán, 1997, s. 135)

Pro termín **potřeba** se autoři Nakonečný a Šerák shodují na faktu, že potřeba souvisí s nedostatkem něčeho, co je nutné nebo žádoucí. „*Potřeba je projev určitého nedostatku a něčeho nutného či žádoucího.*“ (Šerák, 2009, s. 48) Je to „*stav motivačního napětí, které vzniká z potřeb, tj. ze stavu organismu, resp. individua jako biologické a sociální bytosti, který je reakcí na nějaký nedostatek: potřeba je projevem nějakého nedostatku.*“ (Nakonečný, 1995, s. 82)

Volný čas velmi výstižně vymezuje Palán (1997, s. 124) jako „*čas probíhající mimo pracovní povinnosti, se kterým může člověk nakládat dle vlastního uvážení, zájmů a svobodného rozhodnutí.*“ Jedná se o časovou dotaci, kterou může dle svého zájmu

jedinec využít po splnění pracovních a rodinných povinností a také po uspokojení fyziologických potřeb. Čas, který podporuje kulturní, duševní a tělesný rozvoj, je věnován relaxaci, event. i naplňování dobrovolně přijatých společenských rolí.“ (Palán, 1997, s. 124) Pro volný čas je dále charakteristická „*dobrovolnost a možnost individuální strukturace vlastní disponibilní doby, tj. pružný časový režim a svobodná volba, případně jistá nenucenost (šance být přirozený a nechat vyniknout vlastní schopnosti a zájmy)*.“ (Šerák, 2009, s. 27)

Vymezení volného času je mnohem širší. Mohli bychom se zabývat funkcemi a dalšími specifiky volného času, to ale není cílem této práce, v návaznosti se budeme zabývat definicí zájmového vzdělávání.

2.2 Definice a charakteristika zájmového vzdělávání

Šerák (2009, s. 52) uvádí několik základních charakteristických znaků pro oblast zájmového vzdělávání. Patří mezi ně zájem, volný čas, dobrovolnost, potřeba aj. Abychom lépe chápali souvislosti, došlo v předchozí podkapitole k vymezení souvisejících pojmů.

Přesná charakteristika zájmového vzdělávání není úplně jasná, opět se dostáváme k nejednotné terminologii, která se zabývá zájmovým vzděláváním nebo také vzděláváním dospělých ve volném čase.

Knotová (2011, s. 81) definuje zájmové vzdělávání dle Bílé knihy, v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 54) jako: „*souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k čelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňující získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou výuku.*“ Jedná se tedy o „*organizované, ale i neorganizované a individuální aktivity, do nichž lidé vstupují na základě zájmů a potřeb.*“ Pro zájmové vzdělávání je charakteristická rozmanitost a velký výběr vzdělávacích nabídek. Obvykle je realizováno prostřednictvím sebevzdělávání, sebeřízeného učení, v rámci formální nebo neformální organizace, která vytváří příležitosti k uspokojování zájmů dospělých. Jak už jsme popsali v předchozí kapitole, zájmovým vzděláváním dospělých se zabývá v České republice andragogika, která zájmové vzdělávání vymezuje jako samostatnou disciplínu, které zahrnuje společně se vzděláváním občanským a profesním do dalšího vzdělávání.

Dana Knotová (2011, s. 78) doplňuje že, dle Memoranda o celoživotním učení zájmové vzdělávání „*probíhá bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení.*“ Vychází z toho, že zájmové aktivity pomáhají lidem dotvářet plnohodnotný život, mohou podporovat rozvoj kompetencí jak v neformálním, tak prostřednictvím informálního učení. V celém průběhu celoživotního učení je nezbytná aktivní role a motivace učícího se člověka. Tato koncepce zdůrazňuje svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, naplňuje kvalitu života, kterou každý individuálně vnímá. Důležitým doplňujícím konceptem se tak stává pro naše téma pojem kvality života, kterému se budeme věnovat v další kapitole.

V posledních letech se zájmové vzdělávání prosazuje také v personální politice velkých společností, různé typy tohoto vzdělávání jako například metody osobního rozvoje a meditace, jsou nabízeny zaměstnancům. Vznikají tak vzájemné vazby mezi společnostmi a zaměstnanci a také kompetence získané při zájmovém vzdělávání mohou být významné pro pozitivní přístup v případě organizačních nebo technologických změn na pracovišti. (Šerák, 2008, cit. podle Knotové, 2008, s. 174)

Na rozdíl od vzdělávání občanského ho můžeme svým zaměřením na konkrétní a odborné oblasti řadit spíše ke specializovanému nebo odbornému vzdělávání, přestože Šerák (2009, s. 45) uvádí, že „*vzdělávání dospělých v tom nejvlastnějším slova smyslu začíná teprve tam, kde se přestává mluvit o vzdělávání profesním, odborném.*“ Abychom se mohli plně věnovat pěstování a rozvoji svých zájmů, měli bychom mít podrobné vědomosti o daném tématu. Přesto dle Šeráka (2009, s. 46) hlavním cílem zájmového vzdělávání není příprava na utilitární, profesní využití získaných znalostí a dovedností, ale spíše rozšiřování horizontu nabízených možností. Pokud se na toto spojení vzdělávání podíváme podrobněji, má tak za úkol budovat především širší předpoklady pro kultivaci osobnosti, dotvářet její hodnotovou orientaci a umožňovat seberealizaci člověka.

Jak jsme již poznamenali výše Šerák (2009, s. 51) uvádí, že zájmové vzdělávání je spojeno s osobními zájmy a potřeby jedince, ty lze uspokojit těmito způsoby:

- sebevzděláváním, sebeřízeným učením za podpory relevantních informačních zdrojů (odborná literatura, internet apod.);
- ve formální nebo neformální organizaci, specializující se na vzdělávání v dané oblasti zájmu;

- v rámci nebo za pomoci formální či neformální organizace, která se na poskytování nabídky zájmového vzdělávání přímo specializuje, svou činností vytváří edukačně podmětne prostředí, které umožňuje jedinci saturaci jeho edukačních zájmů;
- kombinací všech přístupů, sebevzděláváním doprovázeným odbornou pomocí institucí a jednotlivců.

2.3 Hlavní znaky zájmového vzdělávání

Průcha, Veteška (2012, s. 280) řadí mezi hlavní znaky zájmového vzdělávání především zájem jedince, jeho volný čas, dobrovolnost, svobodu výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb, otevřenost a aktivitu. Mezi další základní znaky patří dobrovolnost a neformálnost. Zájmové vzdělávání dospělých předpokládá širokou oblast organizované i neorganizované edukace přičemž zohledňujeme osobní zájmy a potřeby jedinců. Pokud si položíme otázku, jaké hlavní funkce by zájmové vzdělávání mělo plnit, jedná se především o realizační, vzdělávací, relaxační a kompenzační, také popularizační, sociálně integrační a adaptační.

Průcha, Veteška (2012, s. 281) dále uvádí, že zájmové vzdělávání dospělých vytváří jedinečný prostor pro kultivaci osobnosti, především prostřednictvím smysluplné realizace individuálních zájmů. Je zřejmé, že tak dotváří osobnost, její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase.

Šerák uvádí některé typické rysy zájmového vzdělávání (Šerák, 2009, s. 53):

- **Saturace individuálních zájmů** – v této sféře neexistuje povinnost prokazovat absolvování kurzů či přednášek, neměří se úspěch ani neúspěch. Pokud jsou výstupy edukačních aktivit nějakým způsobem formalizovány, nemají v naprosté většině podobu oficiálních certifikátů, ale spíše osvědčení sloužících především k vlastní motivaci, či posílení osobní prestiže.
- **Orientace ke sféře volného času** – každý jedinec zapojený do zájmového vzdělávání, mění svůj způsob trávení disponibilní doby. Rozsah a kvalita poznávacích a edukačních potřeb jsou určovány mimo jiné i celkovým objemem volného času, který by měl být kompaktní. Pokud je tento čas rozdroben do většího množství krátkých úseků, kvalitní využívání volna je velmi ztíženo, až znemožněno.

- **Svoboda výběru a dobrovolnost účastníků** – konkrétní zaměření a účast na zájmovém vzdělávání mohou být vzbuzeny různými motivy, přičemž vzhledem k převážně dobrovolné účasti, je takřka neopomenutelnou podmínkou silná vnitřní motivace účastníků.
- **Šíře a pestrost nabídky** – zájmové vzdělávání co se šíře nabídky týče, patří mezi nejméně homogenní oblastí vzdělávání dospělých.
- **Převažující neutilitárnost zaměření** – zájmové vzdělávání začíná tam, kde určitá činnost přestává být pro člověka existenční nutností. Hlavním účelem pak bývá činnost sama a ne případný užitek.
- **Vlastní aktivita** – účastník zájmového vzdělávání si sám rozvíjí své znalosti, důležitým aspektem je proto vlastní aktivita, při níž se seberozvoj stává nedílnou součástí individuálního životního stylu.
- **Otevřenost** – je významným hlediskem celého systému pro široké vrstvy obyvatelstva.

2.4 Funkce a cíle zájmového vzdělávání

Hlavním cílem zájmového vzdělávání je dle Šeráka (2009, s. 54) „všestranně a harmonicky rozvinutá osobnost“, která je samostatná, přesto plně zapojená do společenských vztahů. Při tom rozlišujeme cíle poznávací, dovednostní a hodnotové. V zájmovém vzdělávání, jak jsme již uvedli je často hovořeno o výchově ve volném čase, pro volný čas a volným časem. Smyslem a cílem je tedy především „vyčerpání plného potenciálu volného času, který se tak zařazuje do celoživotního edukačního procesu.“

Funkce zájmového vzdělávání definuje Vymazal (1990, s. 12-14, cit. podle Knotové, 2011, s. 82-83)

1. sociálně adaptační a integrační (zvládnutí sociálních rolí, předávání a vytváření systému hodnot);
2. kompenzační (překonání jednostrannosti a nedostatků výchovy, případně jednostranného pracovního vytížení a omezení prostoru pro seberealizaci);
3. popularizační (šíření poznatků, stimulace k dalšímu vzdělávání);

4. ekonomická a kvalifikační (znalosti a dovednosti nutné ke zvládnutí pracovních rolí);
5. relaxační (včetně relaxačního působení umění, velkou roli zde hrají emoce);
6. profylaktická (hodnotné naplnění volného času, překonání monotónnosti, nudy a stereotypu);
7. seberealizační.

Šerák také čerpá z Vymazala (1990, s. 12, cit. podle Šeráka, 2009, s. 55) a doplňuje hlavní funkce zájmového vzdělávání:

8. Světonázorová (orientace v pochopení světa a postavení jedince v něm);
9. všeobecně vzdělávací (rozšiřování a aktualizace poznatků);
10. propagandistická (formování postoje jedince k aktuálním problémům);
11. konzervační (uchovávání hodnot, zachování komunity);
12. aktualizací, inovační (překonávání již dříve získaných zastaralých poznatků);
13. komunikační či afiliační (vzájemný styk mezi jedinci na základě společných zájmů, rozšiřování okruhu známých);
14. expresivní (např. umělecké aktivity, realizace charitativní činnosti a zálib).

2.5 Typy zájmového vzdělávání

Vzhledem ke svému rozmanitému zaměření představuje zájmové vzdělávání nejméně souvislou sféru vzdělávání dospělých. Pokusy o komplexní uspořádání zájmových činností jsou neúplná, dobově podmíněná případně zaměřená na zájmové vzdělávání dětí a mládeže. (Šerák, 2009, s. 137) Vzhledem k tomu, že dosavadní dostupná kategorizace typů zájmového vzdělávání podle Vymazala (1990) a Pašky (1972) se jeví skutečně dobově podmíněnou, použijeme členění Šeráka (Šerák, 2009, s. 137-183), který typy zájmového vzdělávání upravil po terminologické stránce a zároveň doplnil o několik aktuálních oblastí.

1. Kulturní a estetická výchova

V této oblasti je důležitým prvkem kultura v tom nejširším slova smyslu. Kultura pomáhá při rozvoji intelektuální, emocionální i morální úrovně každého jedince

a plní v tomto smyslu i výchovně vzdělávací funkci. Hlavním faktorem je působení krásna na člověka, schopnost jeho vnímání, uplatňování pozitivního vlivu umění na emocionální složku osobnosti. Nejnavštěvovanější a zároveň nejznámější organizace kulturního a estetického vzdělávání jsou muzea a galerie.

2. Pohybová a sportovní výchova

Jedná se o všechny formy tělesné činnosti, které si prostřednictvím organizované i neorganizované účasti kladou za cíl harmonický rozvoj tělesné i psychické kondice. Pohyb má nezastupitelnou roli při aktivním odpočinku, obnovování psychofyzické rovnováhy, zvyšování účinnosti regeneračních pochodů, tlumí mentální zátěž, stres a deprese, důležitý je i vliv na emocionální stránku osobnosti. Důležitý je také socializační efekt, protože z výchovného hlediska můžeme na tělesné činnosti nahlížet jako na alternativu k negativním sociálním jevům. Sportovní volnočasové aktivity více než kterékoli jiné podléhají působení reklamy a komercializaci, sportovní výchova je chápána jako součást zdravého životního stylu.

3. Cestování a turistika

Cestovní turistika patří mezi aktivní pohybové a kulturně poznávací činnosti, které prostřednictvím odpočinku, poznávání, léčebných aktivit, kulturního i sportovního využití, společenské komunikace, apod. uspokojují potřeby reprodukce fyzických a duševních sil člověka. Důležitým aspektem je obvykle mimo své každodenní životní prostředí a ve volném čase.

4. Zdravotní výchova

Zdravotní výchova si klade za cíl motivovat jedince ke zdravému způsobu života, základům zdravé výživy, zdravému životnímu stylu a k zdravotní prevenci. Snaží se podněcovat způsoby jednání, které vedou k zachování zdraví jednotlivce i populačních skupin. Mezi aktuálně řešené problémy patří omezení kuřáctví a alkoholismu, protidrogová prevence, zvládání stresu, prevence AIDS a další. Mezi instituce, které působí v této oblasti, patří mimo Ministerstvo zdravotnictví např. Červený kříž.

5. Enviromentální výchova

Cílem environmentální výchovy je působit na populaci prostřednictvím přenosu informací, tak aby se rozvíjely takové znalosti a návyky, které jsou nutné k pochopení vztahů v systému člověk-společnost-příroda. Také jde především o vytváření vhodné hierarchie hodnot a pozitivního postoje k této problematice. Ideálně by se měl každý jedinec zapojit do procesu ochrany životního prostředí. Kvůli postupnému narušení rovnováhy životního prostředí, se v posledních desetiletích stává toto téma vážným celosvětovým problémem. Důležitým prvkem v environmentální výchově je osvěta návštěvníků v chráněných krajinných oblastech a národních parcích, ve formě naučných stezek apod.

6. Vědeckotechnické vzdělávání

Dynamika rozvoje společenských a technických oborů stále více zvyšuje potřebnost vědeckého vzdělávání dospělých, které vychází z aktuálních trendů a poznatků moderní vědy. Při uskutečňování těchto cílů hrají důležitou roli instituce, jakými jsou například muzea, hvězdárny, zoologické a botanické zahrady, masová média, odborná periodika a popularizační televizní pořady. Do této oblasti můžeme řadit kutilství, chataření, chovatelství a pěstitelství.

7. Jazykové vzdělávání

Zařazení jazykového vzdělávání do aktivit zájmového vzdělávání není úplně jednoznačné, jedná se o oblast ve vzdělávání dospělých, jejímž výstupem může být získání formální kvalifikace. V dnešní době kdy neustále stoupá význam potřeby znalosti světového jazyka, patří tato oblast mezi nejvyhledávanější. Zájemci se orientují na jazyky, které mohou použít v pracovní sféře a stoupá i poptávka po mezinárodně uznávaných certifikátech. Studium se realizuje v jazykových školách, prostřednictvím kurzů, možnost studia nabízejí i komerční a zahraniční instituty. Znalosti jazyka lze také získat prostřednictvím e-learningových kurzů, jazykových kurzů v televizi popřípadě samostudiem.

8. Náboženská a duchovní výchova

Přestože jde o sféru, která byla v minulosti výrazně potlačována, stále přetrvává zřetelný vliv církve a institucí náboženského a duchovního charakteru na sféru volnočasových aktivit. Výchovné a vzdělávací aktivity se orientují primárně na sféru

náboženství, pro účastníky je typické náboženské smýšlení. Cílem je šířit určité myšlenky a hodnoty pro zřizující církev a pomoci tak jedinci najít duchovní rozměr lidského života. Formulací zásad a pomocí obřadů poskytuje emocionální základ, pocit jistoty a identitu a svou socializační roli plní po celou dobu života věřícího. Její edukační funkce tak spočívá již v její samotné existenci. Mimo tradiční církve existuje řada náboženských spolků a sekt, jejichž cílem může být projev manipulace a omezování svobody a nejsou vždy společensky žádoucí.

Samostatnou sférou ve vzdělávání dospělých, a která má mnoho společných znaků se zájmovým vzděláváním (dobrovolnost, orientace na volný čas, uspokojení potřeb), je vzdělávání seniorů. Tato oblast má ale zároveň mnoho specifík a zaměřuje se výhradně na osoby v postproduktivním věku.

2.6 Organizační zajištění zájmového vzdělávání

Vzhledem ke kvalitě edukačního procesu i kvantitativnímu nárůstu vzdělávacích aktivit (např. podnikové vzdělávání) přibývá organizované výuky. Stejně i zájmové vzdělávání dospělých je závislé na činnosti specializovaných institucí, které hrají důležitou úlohu při organizačním a personálním zajištění. Šerák (2009, s. 96) uvádí, že celá oblast organizačního zajištění je „roztříštěna do mnoha vzájemně nepropojených a izolovaných segmentů, které se odlišují různými cíli a zájmy. Vazby jsou zde náhodné, nefunguje návaznost a spolupráce. Opět nám poslouží rozdělení dle Šeráka (2009, s. 96) kde řadí instituce podle subjektu zřizovatele, typu organizací, které zajišťují edukační aktivity a podle územní působnosti.

Tabulka 1: Organizační zajištění zájmového vzdělávání

| DLE SUBJEKTU ZŘIZOVATELE | DLE TYPU ORGANIZACE | DLE PŮSOBNOSTI |
|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| STÁT A ORGÁNY STÁTNÍ SPRÁVY | ŠKOLY A ŠKOLSKÉ INSTITUCE | TERITORIÁLNĚ VYMEZENÉ OBLASTI |
| KRAJE, OBCE | NEZISKOVÉ ORGANIZACE | S ŠIRŠÍ REGIONÁLNÍ PŮSOBNOSTÍ |
| OBČANSKÁ SDRUŽENÍ A NADACE | KOMERČNÍ VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE | S CELOSTÁTNÍ PŮSOBNOSTÍ |
| CÍRKVE A NÁBOŽENSKÉ SPOLEČNOSTI | JEDNOTLIVÉ PODNIKY | |
| SOUKROMÉ SUBJEKTY | | |

Zdroj: Šerák, 2009, s. 96

Tradičními a historicky nejstaršími institucemi zájmového vzdělávání s dlouholetou tradicí v České republice jsou knihovny. Vedle veřejných knihoven existují i knihovny neveřejné, zřizované při odborných pracovištích, tyto pak služby převážně poskytují jen úzkému kruhu účastníků. Školy a školské instituce mají poměrně specifické postavení v nabídce zájmového vzdělávání, především v posledních letech začaly do svých plánů zařazovat kurzy pro širokou veřejnost a nabídku zájmového vzdělávání. Zřejmě nejdůležitějším prvkem celého systému jsou nestátní neziskové organizace. Ty dosud nedosáhly uznání od státních orgánů, přitom je jejich význam především pro sociální a kulturní oblast významný a v mnohých případech supluje úlohu státu. Nejčastějším typem neziskové organizace je občanské sdružení, jehož cílem je sdružovat lidi se stejnými zájmy. Ty mohou být velice různorodé, jedná se o aktivity sociální nebo ekologické, vědeckotechnické aj.

3 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Pokud se podíváme blíže na zájmové vzdělávání v sociální práci, velmi často se dostáváme do souvislosti s termínem prevence sociálně patologických jevů. Více je tato problematika spojována s dětmi a mládeží a trávením jejich volného času, přičemž se předchází rizikovým faktorům, se kterými se v průběhu života mohou setkat. Knotová (2011, s. 65) pokládá důraz právě na důležitost trávení volného času u dětí, mladých lidí, ale i dospělých, kteří žijí ve znevýhodněných životních podmínkách s nízkou kvalitou života. Pro správné uchopení pojmu si nejprve vymežíme pojem sociální znevýhodnění, sociokulturně znevýhodněné prostředí i kvalita života.

3.1 Faktory ovlivňující zájmové vzdělávání v sociální práci

Nabídky pro využití volného času pro osoby ze sociálně znevýhodněného prostředí nabízejí organizace v rámci rezortu sociálních věcí. Jsou podporovány zejména aktivity v sociálním poradenství a službách, které jsou zaměřeny na podporu a pomoc v nepříznivé sociální situaci za účelem sociálního vyloučení. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, vytvořil prostor pro ovlivňování životních podmínek znevýhodněných. V tomto zákoně za základní druhy sociálních služeb jsou považovány služby sociální prevence. Kromě rezortu sociálních věcí se lidem ze sociálně znevýhodněného prostředí nabízí pomoc v neziskových organizacích, včetně církevních. Tyto organizace poskytují sociální poradenství ambulantní a poradenské služby, organizují příležitostné i pravidelné zájmové aktivity. Pro účastníky zájmových aktivit ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou často zajišťovány výhody ve formě úlev platby nebo materiální pomoci.

3.1.1 Sociální znevýhodnění

Přesná definice nebo specifikace sociálního znevýhodnění je v české legislativě ukotvena pouze v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento koncept je orientovaný na oblast edukace.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, odstavec 4, definuje: „*Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*

c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“ (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů).“

Vymezení sociálního znevýhodnění také uvádí Matoušek, shledává ho v působení především rodinného prostředí, které dlouhodobě negativně ovlivňuje psychický a kognitivní vývoj jedince.

„Za sociální znevýhodnění považujeme tedy stav, kdy v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových faktorů s prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů se nemohou dostatečně rozvíjet kompetence pro adekvátní naplnění potenciálu.“ (Matoušek, 1997, s. 63)

Mezi prvky nízkého socioekonomického statusu řadí Matoušek (1997, s. 63) zejména závislost rodin na systému státní sociální podpory, v důsledku velké nezaměstnanosti, za výrazný faktor považuje zadluženost rodin, dále nevyhovující bytové, materiální, stravovací a hygienické podmínky, které lze souhrnně nazvat jako podmínky materiální chudoby.

3.1.2 Sociokulturně znevýhodněné prostředí

Sociokulturně znevýhodněné prostředí je takové prostředí, „*kteřé neumožňuje dostatečně rozvinout potenciál člověka, včetně jeho schopností a dovedností.*“ (Knotová, 2011, s. 65) Většinou je charakterizováno minimálně třemi rizikovými faktory Knotová (2011, s. 65) mezi tyto rizikové faktory řadí:

- nedokončené základní vzdělání a nedostatečná profesionální kvalifikace (u dětí se se jedná o nedokončené vzdělání rodičů);
- chronické onemocnění nebo postižení;
- těžké psychické onemocnění;
- nedostatečná sociální integrace (např. jazyková bariéra, chybějící zázemí, nedostatečná podpora rodiny);
- nedostatečná výživa, ošacení, nevyhovující bytové podmínky;
- domácí násilí;

- používání návykových látek.

Většinou definice znevýhodněného prostředí vychází z negativního ovlivňování psychického a kognitivního vývoje, orientuje se na specifickou skupinu populace s ohledem na prostředí, ve kterém žijí. Uvádějí se jedinci s nízkým sociálním statutem, nízkou kvalitou života, nízkými příjmy, ohrožení sociálně patologickými jevy. (Knotová, 2011, s. 66)

3.1.3 Vliv zájmového vzdělávání na kvalitu života

Pro téma zájmového vzdělávání dospělých je dalším určujícím konceptem pojem kvality života. Knotová (2008, s. 169) uvádí, že *„z jeho širokého abstraktního vymezení je z našeho pohledu podstatné zaměření na pojetí učení jako hodnotu samu o sobě a na akcentovanou dimenzi osobního rozvoje člověka.“* Kvalitu života tvoří výsledek interakcí mnoha různých faktorů. Mezi nimi Knotová (2008, s. 169) uvádí faktory *„sociální, zdravotní, ekonomické i enviromentální podmínky, o nichž se předpokládá, že spolu vzájemně reagují.“*

K zájmovému vzdělávání, které je vzděláváním ve volném čase, přistupuje Knotová (2008, s. 170) ze dvou konceptů – konceptu celoživotního učení a konceptu kvality života. Domnívá se, že zájmové vzdělávání výrazně vstupuje do kvality života. Celoživotní učení a pozitivní kvalita života má tak velmi úzké vazby. Současný trend celoživotního učení má tak velký vliv na možnost aktivního utváření životní dráhy.

V literatuře se velmi často setkáváme s různými definicemi kvality života, neexistuje ale žádné vymezení tohoto pojmu, které by přijala většina. Nejčastěji se setkáváme s hodnocením kvality života v souvislosti se zdravím a nemocí. V nejširším slova smyslu můžeme chápat kvalitu života jako výsledek působení mnoha faktorů jak výše uvádí Knotová. Pokud se zaměříme na hodnocení kvality života z psychologického hlediska, často je důraz kladen na spokojenost. Podle tohoto pojetí žije kvalitně ten, kdo je se svým životem spokojen. A zamyslíme-li se nad tím, kdy je jeho spokojenost dosažena, je to tehdy pokud se mu daří dosahovat cílů, které si předsevzal.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 139) vymezují kvalitu života dle definice Světové zdravotnické organizace (WHO-World Health Organization) jako *„jedincovo individuální vnímání své pozice v životě, v kontextu kultury a systému hodnot, v němž jedinec žije.“*

Kvalita života tak vyjadřuje vztah jedince k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům. V celém rozsahu zahrnuje somatické zdraví, psychický stav, úroveň nezávislosti na okolí, sociální vztahy, přesvědčení, víru – a to vše ve vztahu k prostředí. Dostatek volného času, jeho užívání a tvorba náplně je obecně lidmi vnímán jako znak dobré životní úrovně a součást pozitivně vnímané kvality života.

Pro naše téma je důležité, že mezi mnohé oblasti, které ovlivňují kvalitu života, řadíme také vzdělávání, které vnímáme jako hodnotu.

3.2 Edukace v sociální práci

Andragogika jako věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péče o dospělé, poskytuje mimo své další cíle druhou vzdělávací šanci pro lidi bez vzdělání. Jedná se především o ty, kteří mají problémy se zaměstnaností a velmi často bývají příjemci nejrůznější formy sociální pomoci. Nabízí možnost dalšího vzdělávání a zvyšování kvalifikace. Může se tak podílet na zvýšení životních perspektiv jedince a naplňování jeho potenciálu. Další oblastí andragogiky je rozvoj schopností vyplňovat sociální role v rodině, v sociálním životě, jako občan atd., tedy rozvoj schopností, se kterými přichází i sociální práce ve prospěch klienta. Objevuje se zde téma sociální péče týkající se zdravotní výchovy (kouření, AIDS) a individuální rozvoj jedince zahrnující schopnost využívat hodnotně volný čas a rozvinout sociální soudržnost ve společnosti. Vzdělávání dospělých má význam pro reprodukci, stabilizaci nebo transformaci společnosti a vzdělávání dospělých může přispět k možnosti vidět svět novým způsobem a aktivně ho měnit. (Gulová, 2011, s. 72)

Sociální práce prostřednictvím svých služeb a metod hledá řešení pro situaci klienta a může ji nalézt v rozvoji, v jeho vzdělávání a sebepoznání právě přes učení. Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně vzdělává za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Vzdělávání dospělých jako součást socializace, obohacuje společnost a přispívá ke snížení nebo odstranění negativních vlivů. (Gulová, 2011, s. 73 cit. podle Mužík, 1999, s. 17-21)

Ukotvení sociální edukace nacházíme v sociální práci, v oblasti sociálních služeb a sociální pomoci. Jedná se o pomoc člověku, který přichází s problémy, které přesahují jeho vnitřní i vnější potenciál potřebný k řešení a vyžaduje tak pomoc společnosti.

Výchovně - vzdělávací a poradenská činnost tvoří podstatnou část aktivit sociální práce. (Veteška, 2009, s. 283)

Velmi důležitým aspektem při realizaci celoživotního vzdělávání je rovnost příležitostí k přístupu ve vzdělávání. Musíme tedy souhlasit s Knotovou, která uvádí, že: „*celoživotní učení při respektování principu rovných příležitostí nabízí možnost vzdělávat se všem věkovým skupinám i skupinám z rozdílného sociálního prostředí, nabízí také možnost pro integraci těch, kteří jsou z rozmanitých důvodů ohroženi sociální exkluzí.*“² (Knotová, 2008, s. 170) Sociální exkluze bývá primárně důsledkem chudoby a nízkých příjmů, podporují jej však také další faktory, mezi které řadíme diskriminaci, nízké vzdělání či špatné životní podmínky. Projevem sociálního vyloučení je tak například dlouhodobá nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, život v prostorově vyloučených částech obcí (ghettech), nízká kvalifikace, aj. Snaha přizpůsobit se těmto podmínkám často vede k vytváření specifických hodnot a norem, mezi ně patří například důraz na přítomnost, neschopnost plánovat do budoucna, pocity beznaděje a bezmocnosti nebo přesvědčení, že člověk nemůže ovlivnit vlastní sociální situaci. (Škoda, 2007, s. 31)

Sociální práce se realizuje především v sociálních službách, které vymezuje zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách. Cílem sociální práce je především podpořit schopnost klienta řešit situaci, ve které se nachází, přijmout a pracovat s problémy, které ho obklopují a v daném problému se vyvíjet a pracovat na zlepšení současného stavu. (Gulová, 2011, s. 30)

Aplikovaným odvětvím, které se zabývá edukativním působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny dospělých se zabývá **sociální andragogika**. Sociální andragogika pro naše téma je chápána jako edukativní sociální práce, která je zaměřená na praxi výchovně vzdělávací a poradenské činnosti sociálních andragogů v rozličných oblastech sociální práce. Zkoumá a objasňuje možnosti výchovy, vzdělávání a poradenství v sociální pomoci, při předcházení a řešení sociálních problémů, které jsou založeny na podstatě edukace. Je zaměřena především na vzdělávání těchto skupin, při čemž by mělo docházet

² Sociální exkluze: sociální vyloučení, které můžeme definovat jako proces, kterým jsou jednotlivci i celé skupiny osob zbavování přístupu ke zdrojům nezbytným pro zapojení se do sociálních, ekonomických a politických aktivit společnosti jako celku.

ke změnám v jejich životní situaci. Uvedené skupiny dospělých mohou trpět sociokulturní deprivací³. (Veteška, 2009, s. 21)

Sociální andragogika má podobu praktické realizace a také vytváří teoretickou (empirickou) a metodologickou základnu. Praktická realizace probíhá především v zařízeních, která poskytují andragogicky zaměřenou sociální práci v rámci socializačního a resocializačního působení na dospělé jedince. Teoretická složka sociální andragogiky je zkoumána mezi sociálním prostředím a edukací dospělého jedince. Sociální pomoc má své výchovně vzdělávací prvky, vede klienta ke změně v jeho vlastnostech tak, aby tato změna byla nápomocná dalším formám pomoci. Sociálně výchovná pomoc v procesu vzdělávání může v tomto pojetí reprezentovat druh sociální pomoci, kterou je schopen poskytovat sociální andragog v rámci sociální práce s klientem. (Veteška, 2009, s. 23-24)

Je zřejmé, že oblast při řešení sociálních problémů je velmi široká. Přesto všeobecně lze výchovu a vzdělávání považovat za významný faktor při řešení těchto problémů. Klient si osvojuje nové dovednosti, získává nové zkušenosti, rozvíjí své schopnosti, rozšiřuje své sebepoznání, snaží se porozumět vzniku problému, učí se rozumět aktivnímu přístupu ke svému životu a především převzít zodpovědnost za svůj život.

3.3 Realizace zájmových aktivit v sociální práci

Jak jsme již uvedli v předcházející kapitole, edukační činnost v sociální práci je realizována prostřednictvím sociálních služeb. Vzhledem k absenci literatury, která by nějakým způsobem mapovala nabídku edukace v této oblasti, podkapitulu realizace zájmových aktivit jsme vytvořili prostřednictvím analýzy internetových zdrojů. Byly vybrány zařízení zabývající se zájmovým vzděláváním nebo volnočasovými aktivitami pro dospělé, s cílem ovlivnit sociálně znevýhodněné skupiny. Doplňující informace byly získány z Katalogu sociálních služeb ve Zlínském kraji a na webových stránkách jednotlivých organizací.

³ Sociokulturní deprivací chápeme stav, kdy jedinci žijí v podmínkách nepodporujících jejich intelektový, mravní a citový rozvoj, deformují jejich vztahové hodnoty.

3.3.1 Sociální služby poskytující zájmové aktivity

Pro definování a výběr sociálních služeb vycházíme ze zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Jak již bylo popsáno, pro náš účel byla vybrána pouze ta zařízení, která poskytují zájmové aktivity s cílem ovlivnit znevýhodněnou životní situaci dospělého jedince. Pro specifika, která byla již zmíněna v kapitole 2.5, se pro účely této práce nebudeme zaměřovat na služby pro seniory.

1. **Centra denních služeb** - v centrech denních služeb se poskytují ambulantní služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejich situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby.

V rámci této sociální služby se zaměřují na přípravu dospělé osoby s postižením na samostatný život a především kladou důraz na budoucí pracovní začlenění. V nabídce najdeme realizaci vzdělávacích a kulturních akcí, rukodělné činnosti, keramika, kurz fotografie a PC a mnoho dalších.

2. **Denní stacionáře, týdenní stacionáře** - v denních i týdenních stacionářích se poskytují ambulantní služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního postižení, a osobám s chronickým duševním onemocněním, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby.

Uživatelé denního i týdenního stacionáře mohou využívat volnočasové aktivity, činnost provozují v ergoterapeutických dílnách⁴, v šicích a keramických dílnách, v nabídce jsou pro ně kulturní a společenské aktivity, počítačový koutek a další.

3. **Domovy pro osoby se zdravotním postižením** - V domovech pro osoby se zdravotním postižením se poskytují pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby.

V domovech pro osoby se zdravotním postižením probíhají pohybové a sportovní činnosti, uživatelé se realizují při činnosti v keramické dílně, probíhají výtvarné aktivity při práci

⁴ Úkolem činností v ergoterapeutických dílnách je edukace účelného využívání volného času, získávání nových manuálních zručností a dovedností, rozvíjení fantazie, estetického citění, samostatnost a soběstačnost, zvyšovat sebevědomí uživatelů.

s papírem, malování na hedvábí, šití, vyšívání. Zúčastňují se koncertů a organizují taneční večery pro své uživatele.

- 4. Domovy se zvláštním režimem** – V domovech se zvláštním režimem se poskytují pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu chronického duševního onemocnění nebo závislosti na návykových látkách, a osobám se stařeckou, Alzheimerovou demencí a ostatními typy demencí, které mají sníženou soběstačnost z důvodu těchto onemocnění, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby. Režim v těchto zařízeních při poskytování sociálních služeb je přizpůsoben specifickým potřebám těchto osob.

Cílem těchto služeb je především posilování a zachování naučených dovedností, přesto se i v tomto typu sociální služby setkáváme s lehkým kondičním cvičením, které probíhá zábavnou formou při hudbě a za pomoci nejrůznějších pomůcek. Dále zájmový kroužek „filmový klub, muzikoterapie a další.

- 5. Chráněné bydlení** - Chráněné bydlení je pobytová služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu zdravotního postižení nebo chronického onemocnění, včetně duševního onemocnění, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Chráněné bydlení má formu skupinového, popřípadě individuálního bydlení.

Chráněná bydlení realizují volnočasové aktivity pro své uživatele ve formě výtvarných, rukodělných, sportovních aktivit. Může probíhat vzdělávání v užívání PC, fungují kluby, pořádají sportovní, kulturní a společenské akce aj.

- 6. Azylové domy** - azylové domy poskytují pobytové služby na přechodnou dobu osobám v nepříznivé sociální situaci spojené se ztrátou bydlení.

Volnočasové aktivity nejčastěji poskytují azylové domy pro ženy a matky s dětmi. Tyto aktivity vycházejí z charakteru posilování vazby mezi matkou a dítětem, rozvíjení a udržování tradic, svátků a zvyků. Z cílové skupiny tvoří velké procento matek na rodičovské dovolené, které disponují relativně velkou časovou dotací volného času. Realizují se výtvarné, rukodělné, šicí aktivity, stejně tak sportovní, pořádají se odborné přednášky, divadelní představení aj.

Azylové domy pro muže volnočasové aktivity poskytují také, nicméně v omezeném množství. Je to z důvodu malé motivace a zájmu u této cílové skupiny.

- 7. Domy na půl cesty** - domy na půl cesty poskytují pobytové služby zpravidla pro osoby do 26 let věku, které po dosažení zletilosti opouštějí školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, popřípadě pro osoby z jiných zařízení pro péči o děti a mládež, a pro osoby, které jsou propuštěny z výkonu trestu odnětí svobody nebo ochranné léčby. Způsob poskytování sociálních služeb v těchto zařízeních je přizpůsoben specifickým potřebám těchto osob.

Domy na půl cesty pořádají pro své uživatele vzdělávací aktivity, odborné přednášky, je podporováno vzdělávání uživatelů formou kurzů, důraz se klade na rozvoj komunikace, probíhají rukodělné činnosti, kurzy PC aj.

- 8. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež** - Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace.

Přestože se tato služba věnuje dětem a mladým dospělým do našeho soupisu ji zařadíme z důvodu podpory do 26 let. Tato služba má přímo v základní činnosti poskytování výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. Nabídka volnočasových aktivit v tomto typu zařízení obsahuje široký rámec. Jedná se především o aktivity, které jsou v souladu s potřebami, možnostmi a dynamikou cílové skupiny.

- 9. Sociálně terapeutické dílny** - Sociálně terapeutické dílny jsou ambulantní služby poskytované osobám se sníženou soběstačností z důvodu zdravotního postižení, které nejsou z tohoto důvodu umístitelné na otevřeném ani chráněném trhu práce. Jejich účelem je dlouhodobá a pravidelná podpora zdokonalování pracovních návyků a dovedností prostřednictvím sociálně pracovní terapie.

Nabídka volnočasových aktivit v tomto druhu služeb je široká, jedná se zpravidla o pracovní terapeutické aktivity, košíkářské, tkalcovské, dřevařské, keramické, drátenické a další. Realizují kluby, besedy.

- 10. Centra sociálně rehabilitačních služeb** - Sociální rehabilitace je soubor specifických činností směřujících k dosažení samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob, a to rozvojem jejich specifických schopností a dovedností,

posilováním návyků a nácvikem výkonu běžných, pro samostatný život nezbytných činností alternativním způsobem využívajícím zachovaných schopností, potenciálů a kompetencí. Sociální rehabilitace se poskytuje formou terénních a ambulantních služeb, nebo formou pobytových služeb poskytovaných v centrech sociálně rehabilitačních služeb.

Centra sociálně rehabilitačních služeb volnočasové aktivity realizují, uvést můžeme například kurz zdravého životního stylu, keramika, jazykové kurzy, klubová činnost a další.

Zájmová činnost v sociálních službách může fungovat v podobě doplňkových služeb, nebo jako součást základních činností. Po prostudování dostupných informací můžeme konstatovat, že volnočasové aktivity probíhají především v pobytových službách, kde uživatel sociální služby tráví více času, často část své životní etapy.

Cílem první části práce bylo poskytnout teoretickou základnu pro proces celoživotního učení a vzdělávání a vymezit hlavní aspekty při vzdělávání dospělých. Oblast druhé kapitoly zájmového vzdělávání byla zaměřena na správné definování a vymezení termínů z této oblasti, vedla k propojení a pochopení realizace zájmového vzdělávání a k zasazení odborného rámce druhů a typů této činnosti. Zájmové vzdělávání v sociální práci bylo těžko uchopitelné téma. Pro nedostatek literatury v této problematice jsme využili volně dostupných informací na webových stránkách jednotlivých sociálních služeb, abychom získali potřebné informace. Přesto poslední kapitola byla velmi důležitým spojovacím článkem mezi teoretickou a praktickou částí práce a to především z toho důvodu, že výzkum probíhal v pobytové sociální službě azylový dům pro ženy a matky s dětmi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Zájmové vzdělávání patří do oblasti volného času, který mají potřebu plnohodnotně prožít i osoby sociálně znevýhodněné. Při své práci v pobytové sociální službě azylový dům pro ženy a matky s dětmi dlouhodobě realizujeme doplňkovou službu zájmových aktivit. Přestože se nejedná o hlavní činnost v poskytování služby, sledujeme výrazné a důležité propojení s odbornou sociální prací a především význam této činnosti ve vztahu pozitivně rozvíjené vazby mezi matkou a dítětem. Posilování sebedůvěry a sebehodnocení při úspěšně zvládnuté činnosti, získávání většího pocitu jistoty a důvěry ve vlastní schopnosti, rozvíjení tvůrčího potenciálu i odreagování se od řešení složité životní situace, je pro tuto cílovou skupinu velmi důležité. Cílovou skupinou v azylovém domě jsou matky s dětmi, které se ocitly v životní situaci, kterou nedokázaly zvládnout vlastními silami (více v podkapitole 4.2 místo realizace služby). Jedná se o komplikované životní situace, které mají kořeny svého selhání již v primární rodině a dále dochází k přenášení špatného životního vzorce i do dalšího života klientek a následně i jejich dětí. Zájmová činnost nenahradí kvalitní sociální práci a kvalitní poskytování sociální služby, ale je velmi důležitým doplňujícím faktorem.

V azylovém domě pro ženy a matky s dětmi PETRKLÍČ, o.p.s. pracuji od počátku provozu. Mám tedy možnost dlouhodobě vliv zájmového vzdělávání sledovat a porovnat. Tím, že je doba pobytu omezena maximálně na jeden rok, obyvatelé azylového domu se neustále mění. Sestavený dotazník se dá tedy použít kdykoliv opakovaně a lze tak průběžně reagovat na potřeby klientek a jejich dětí.

V současné době jsou volnočasové aktivity realizovány 1-2x za měsíc v délce trvání přibližně dvou hodin. Nejčastěji aktivity vedou sociální pracovnice AD jako doplňkovou činnost, pracovnice tuto činnost dělají rády a jsou k ní osobně motivovány. Samostatně přicházejí s návrhy a činnosti pak organizují a realizují. Na některé akce, odborné přednášky apod. zajišťujeme externí lektory.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumná strategie

V praktické části mé bakalářské práce zkoumáme, zda a jaká je spokojenost klientek AD (dále jen azylový dům) s realizací volnočasových aktivit (dále jen VČA). Zaměřili jsme se

na spokojenost, na preferenci typu zájmových činností a také na postoj k zájmovému vzdělávání.

- **Výzkumný problém**

Cílem výzkumu v bakalářské práci je zjistit: Jaká je spokojenost klientek AD s realizací volnočasových aktivit?

Účelem výzkumu je stanovit jaká je realita v poskytování volnočasových aktivit, jaká je jejich stávající úroveň, především, jak jsou s touto úrovní spokojeny klientky azylového domu. Vzhledem k tomu, že popisujeme současný stav, jedná se o deskriptivní popisný problém. (Gavora, 2000, s. 26)

- **Druh výzkumu**

Při stanovení popisného výzkumného problému chceme určit množství, rozsah zkoumaného jevu u jednotlivých klientek, chceme dosáhnout kvantifikovanosti zkoumaného jevu a vyjádřit jej prostřednictvím číselných dat. Na základě tohoto cíle jsme zvolili kvantitativní druh výzkumu. (Gavora, 2000. s. 31)

- **Výzkumná technika**

Při zaměření na kvantitativní výzkum jsme zvolili dotazníkovou metodu sběru dat (anonymní dotazník). Tento způsob sběru dat doporučuje u popisného výzkumného problému mezi ostatními i Gavora (2000, s. 26).

Tento výzkum byl realizován pro azylový dům PETRKLÍČ, o.p.s. tak, aby mohl být zkvalitněn průběh a rozsah volnočasových aktivit přesně dle potřeb uživatelů sociální služby. Tímto je také částečně naplňován standard č. 15 Zvyšování kvality sociální služby⁵, který umožňuje získat poskytovateli sociální služby zpětnou vazbu na poskytování služby.

⁵ Standardy kvality sociálních služeb uzákoněny 1.1. 2007 zákonem o sociálních službách. Každý ze standardů se dělí na jednotlivá kritéria, dle kterých lze posuzovat kvalitu služby. Standard č. 15 Zvyšování kvality sociální služby je standardem, který umožňuje poskytovateli sociální služby zpětnou vazbu.

4.2 Místo realizace výzkumu

Výzkum probíhal v azylovém domě pro ženy a matky s dětmi PETRKLÍČ, o.p.s. v Uherském Hradišti – Věskách, Jedná se o neziskovou organizaci, jejímž zřizovatelem je město Uherské Hradiště. Azylový dům zahájil provoz 1. 7. 2006.

Posláním organizace je pomoci zvládnout nepříznivé životní období ženám a matkám s dětmi a usnadnit jim tak sociální začlenění.

Cílem je zlepšení nepříznivé situace uživatelék, popřípadě udržení její situace na stávající úrovni a zabránění jejímu zhoršování.

Cílovou skupinou jsou ženy a matky s dětmi v nepříznivé sociální situaci. Jedná se zejména o oběti všech forem domácího násilí, osoby bez přístřeší nebo žijící v bytových podmínkách ohrožující zdraví a život, osoby, které nejsou schopny vlastními silami zvládnout náhlu životní situaci, osoby žijící v nevyhovujícím rodinném prostředí případně i klientka dětského domova, která dosáhla zletilosti a nemá možnost dalšího ubytování.

Kapacita azylového domu je sedm plně vybavených bytových jednotek. K dispozici jsou také společné prostory jako herna a přilehlá zahrada, kde probíhají zájmové aktivity.

Volnočasové aktivity neprobíhaly v AD od začátku provozu, jejich potřeba se rozvíjela v průběhu poskytování služby a v současné době jsou velmi využívány.

4.3 Způsob realizace výzkumu a výběr respondentů

Před zahájením výzkumu byl proveden pilotní výzkum, který probíhal v březnu 2012 v azylovém domě, přičemž byly náhodně osloveny tři z ubytovaných matek. Sloužil ke zkvalitnění navrhovaného dotazníku a k odstranění chyb a nejasností. Došlo k přeformulování některých otázek týkající se frekvence VČA.

Výzkum probíhal v AD PETRKLÍČ, o.p.s. v období od 12. 4. 2012 do 20. 4. 2013. Takto relativně dlouhá doba sběru dat byla zvolena z toho důvodu, že doba poskytnutí sociální služby azylové bydlení je omezena délkou jednoho roku. To znamená, že délka pobytu uživatelů v tomto typu zařízení nepřekračuje dobu jednoho roku. Průměrný počet uživatelék této sociální služby tak činí přibližně 20 matek za kalendářní rok. Ve sledovaném období bylo v AD PETRKLÍČ ubytováno celkem 23 uživatelék sociální služby. Byly osloveny i bývalé uživatelky, které dříve v AD bydlely, a které měly zkušenost

s realizací volnočasových aktivit. Byly vybrány záměrným výběrem v celkovém počtu 30 respondentek. Z 30 dotazníků, které byly rozdány, se stejný počet také vrátil. Návratnost je tedy v tomto výzkumu 100%, je to způsobeno především přímým a každodenním kontaktem s uživatelkami. Průměrná návratnost dotazníků je podle Chrásky (2007, s. 174-175) 30% až 60%.

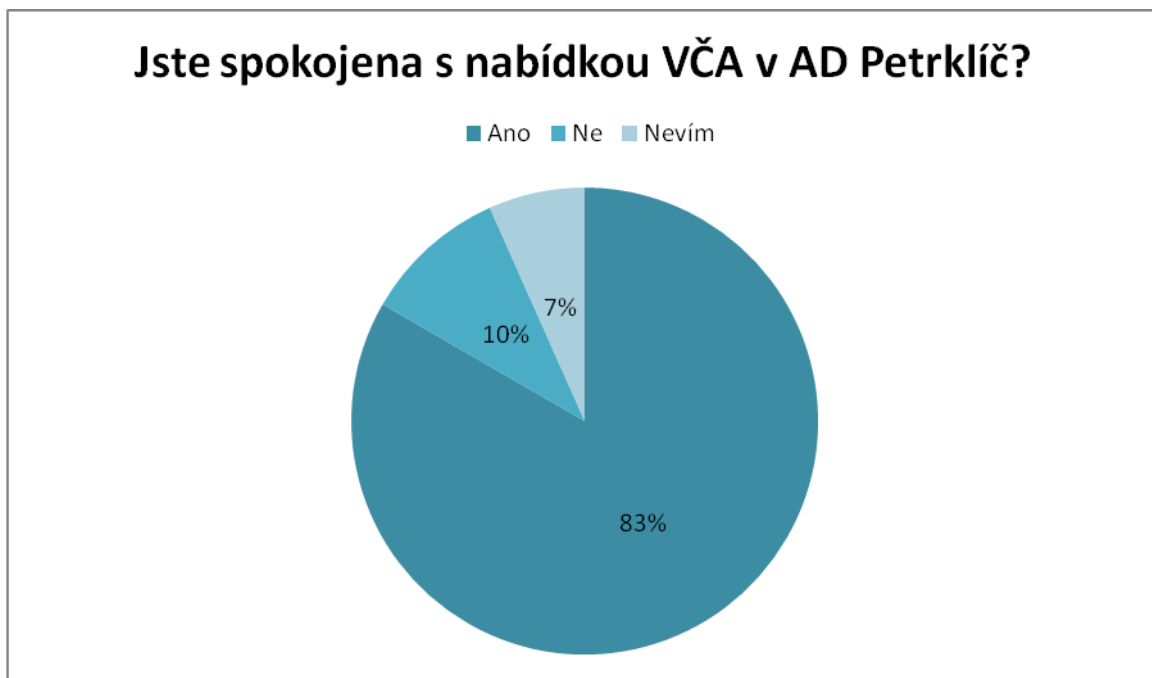
Dotazník byl rozdán matkám přímo do jejich bytových jednotek, bývalým klientkám byl poskytnut při některých volnočasových akcích, na které jsou zvány i po ukončení pobytu. Bylo jim vysvětleno, jakému účelu dotazník slouží a poskytnuty základní informace pro vyplnění a odevzdání dotazníku. Také byly informovány o tom, že se jedná o dotazník anonymní. Respondentky byly požádány, aby dotazník vložily do připravené označené krabice v AD. Ve většině případů však dotazník, přestože byl anonymní, předávaly osobně do kanceláře sociálních pracovníků v AD.

Dotazník je sestaven z 16 uzavřených otázek z toho dvě otázky obsahují místo pro vyjádření, doplnění a nové invence.

5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

U navrácených dotazníků byla provedena kontrola vyplněných údajů a následně vyhodnocena data. Získaná data byla interpretována pomocí grafů, které vyjadřují v číselné hodnotě zkoumanou realitu.

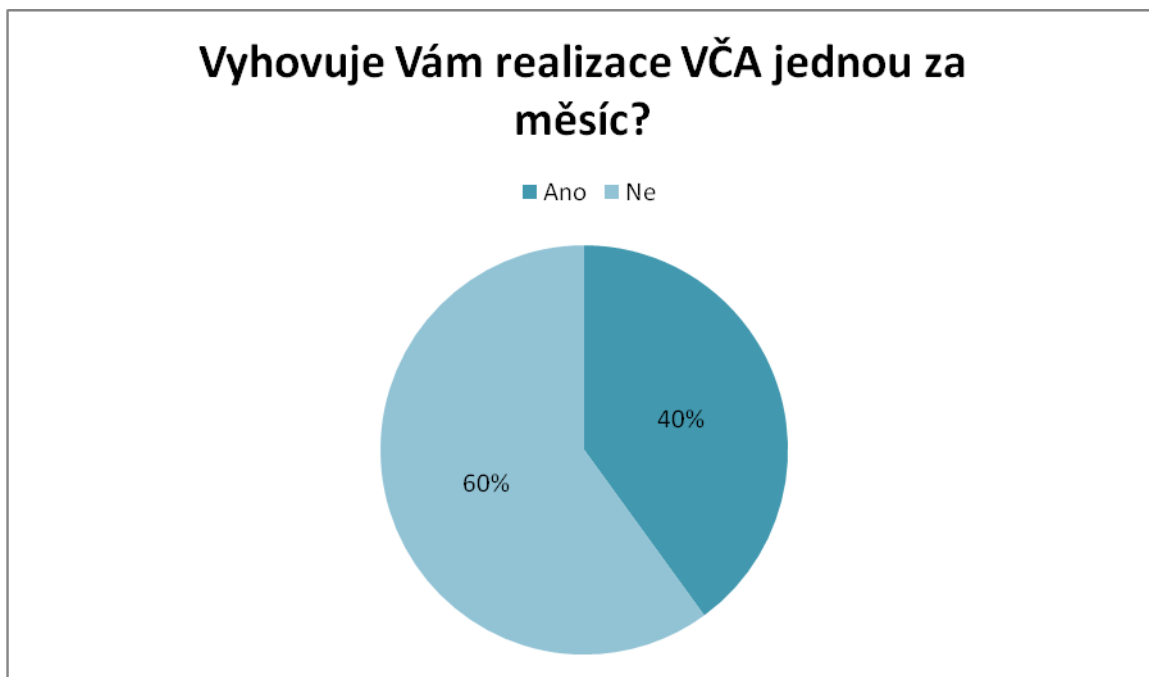
Graf 1: otázka č. 1



Z tohoto grafu je patrné, že 83% respondentek AD PETRKLÍČ je spokojeno s nabídkou VČA a nemají potřebu ji měnit. Ovšem 10% spokojeno není a 7% nedokázalo na tuto otázku odpovědět vzhledem ke krátké době pobytu v AD.

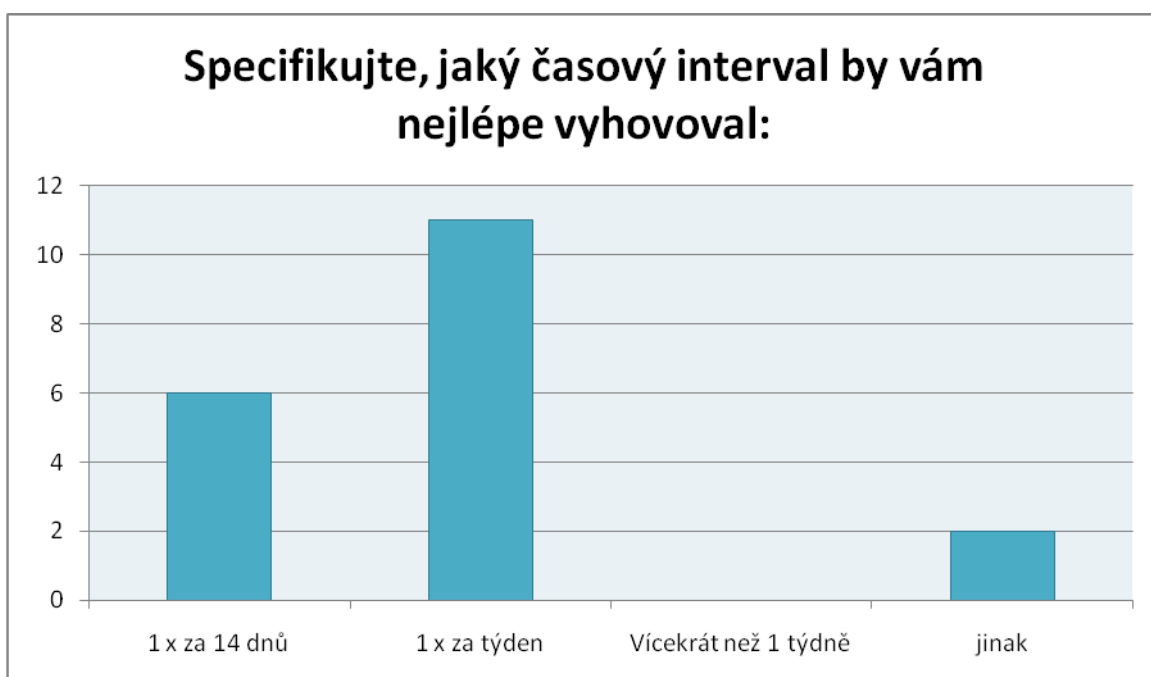
Následující graf ukazuje, zda respondentkám vyhovuje realizace VČA jednou za měsíc. Díky dotazníku bylo zjištěno, že 40% dotázaných respondentek realizace jednou za měsíc vyhovuje. Spokojeno ovšem není 60% z dotazovaných.

Graf 2: otázka č. 2



Abychom získali rozšiřující informace, na předchozí otázku, byly respondentky dotazovány na bližší specifikaci jejich potřeby časového intervalu VČA.

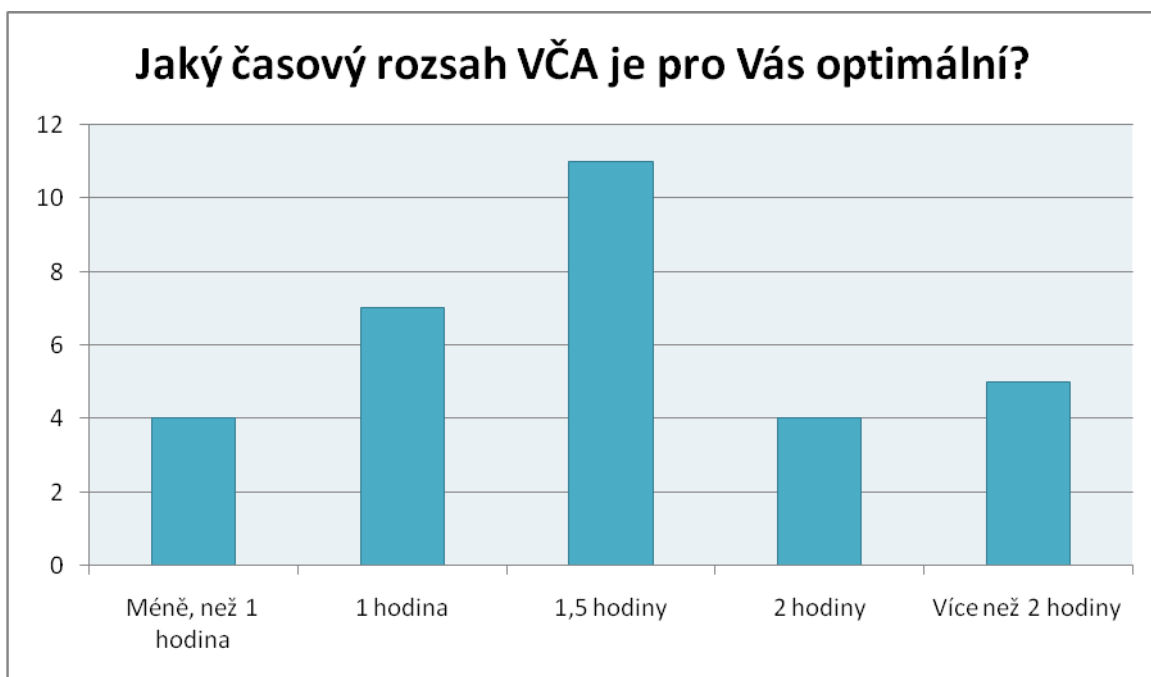
Graf 3: otázka č. 3



Realizace VČA by nejvíce klientky ocenily 1x za týden. Tuto variantu volilo 11 respondentek z celkového počtu 30. Druhá nejčastější zvolená odpověď byla 1x za 14 dnů a to počtem 6 respondentek. Dvěma respondentkám by vyhovovala jiná frekvence VČA.

V další části dotazníku byly klientky dotazovány na časový rozsah VČA, který by jim nejlépe vyhovoval.

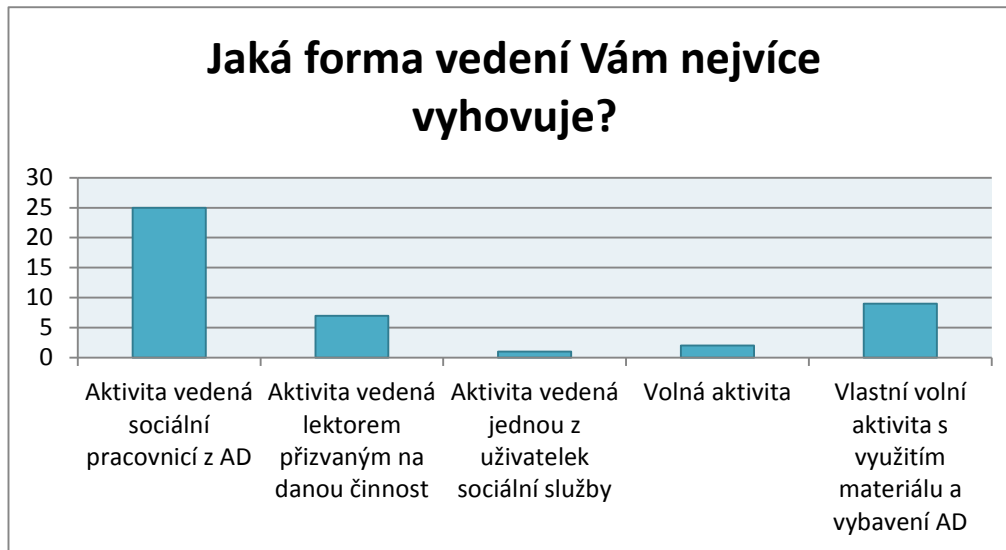
Graf 4: otázka č. 4



Respondentky uvedly, že nejvhodnější časový rozsah je 1,5 hodiny trvání VČA. Tuto možnost by volilo 11 z 30 respondentek. Jako další z možností klientky volily 1 hodinu a to v počtu 7 respondentek, 5 respondentek by volilo více než dvě hodiny. Shodný počet respondentek, tedy 4, volily časový rozsah VČA méně než 1 hodinu a dvě hodiny.

Dále jsme se zaměřili na formu vedení VČA.

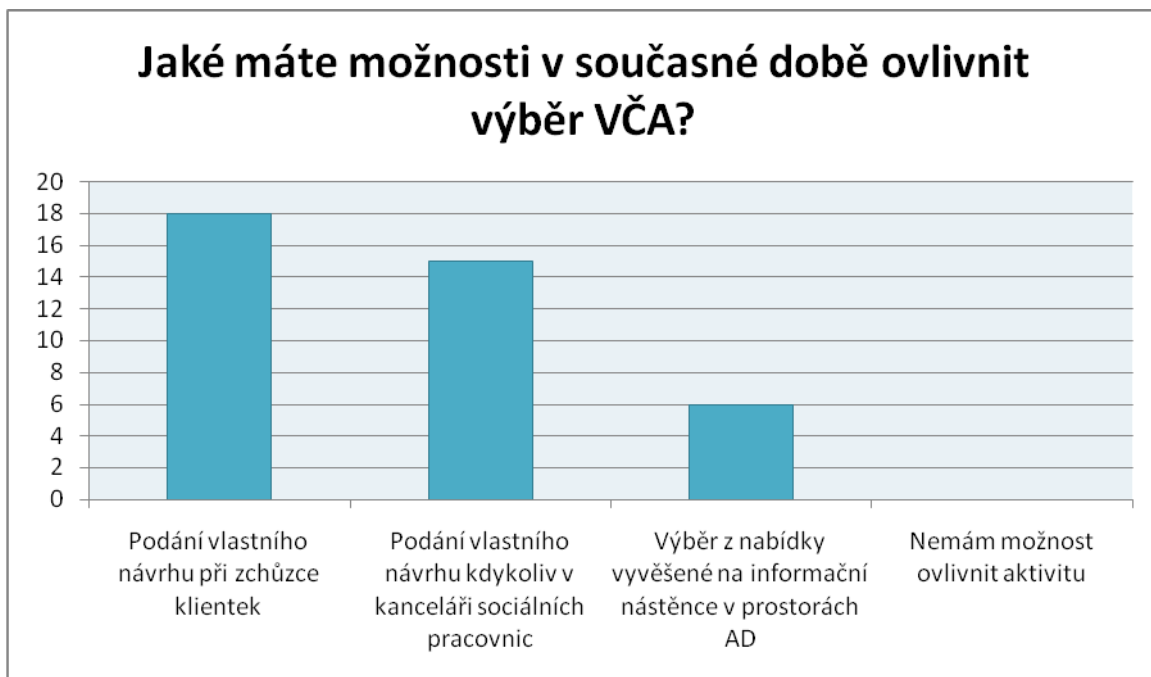
Graf 5: otázka č. 5



U této otázky respondentky měly možnost označit více než jednu odpověď. Jednoznačně vyplývá, že preferují VČA vedené sociální pracovníci služby /25 z 30/. Dále upřednostňují možnost vlastní volné aktivity /9 z 30/ ovšem za předpokladu, že mohou využít materiál AD. Aktivita vedená přizvaným lektorem vyhovuje /7 ze 30/, málo oblíbená je aktivita úplně volná /2 ze 30/ nebo vedená některou z ubytovaných klientek /1 ze 30/.

Dalším důležitým faktorem je, zda klientky mohou nějak ovlivnit výběr VČA a jsou o této možnosti informovány.

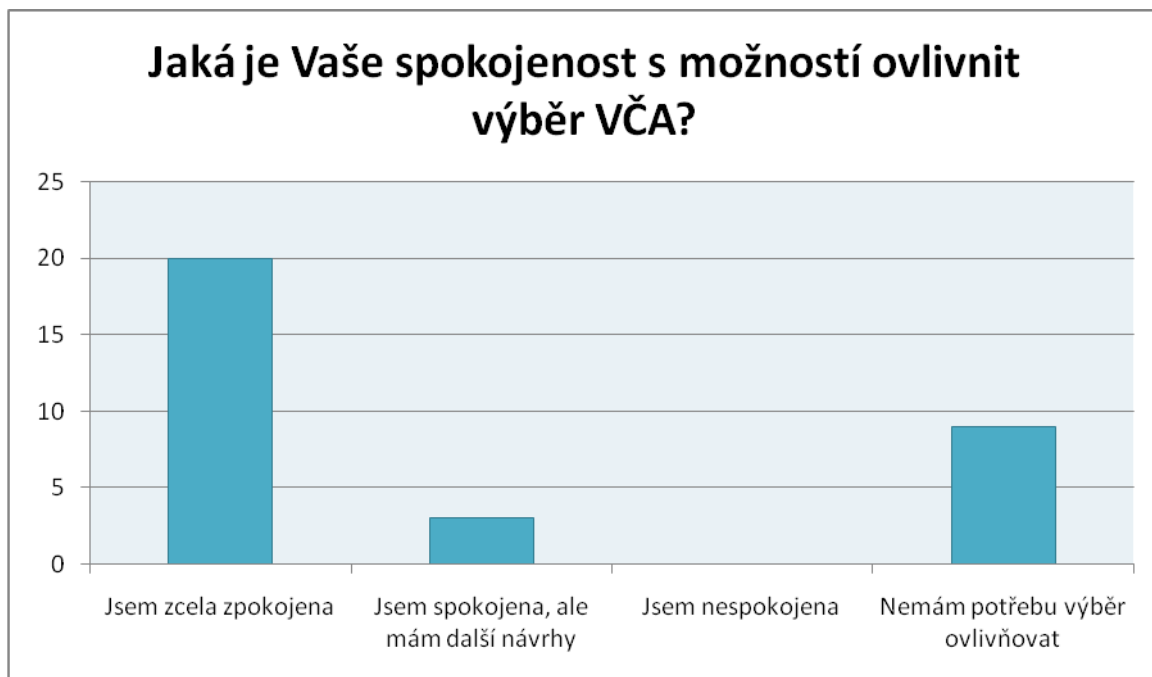
Graf 6: otázka č. 6



Z dotazníkového šetření vyplývá, že všechny klientky mají možnost v současné době ovlivnit výběr VČA a že o této možnosti vědí. I zde byla možnost označit více odpovědí. Jako nejčastější možnost volily podání vlastního návrhu při schůzce klientek /18 z 30/ nebo podání návrhu kdykoliv u sociální pracovníce /15 z 30/, pouze /6 z 30/ klientek by volilo výběr z nabídky vyvěšené na nástěnce v AD.

Další otázka byla položena tak, abychom zjistili, zda jsou s takovými možnostmi ovlivňovat VČA spokojeny, anebo by jim vyhovoval jiný postup.

Graf 7: otázka č. 7



Zde měly možnost respondentky uvádět návrhy změny v případě, že s dosavadním systémem spokojeny nejsou. I zde volily možnost více odpovědí. Jednoznačně vyplývá, že klientkám dosavadní způsob vyhovuje /20 z 30/ a nemají potřebu ho měnit /9 z 30/. Některé /3 z 30/ uváděly další návrhy a žádná z klientek neodpověděla, že by byla s dosavadním systémem nespokojena.

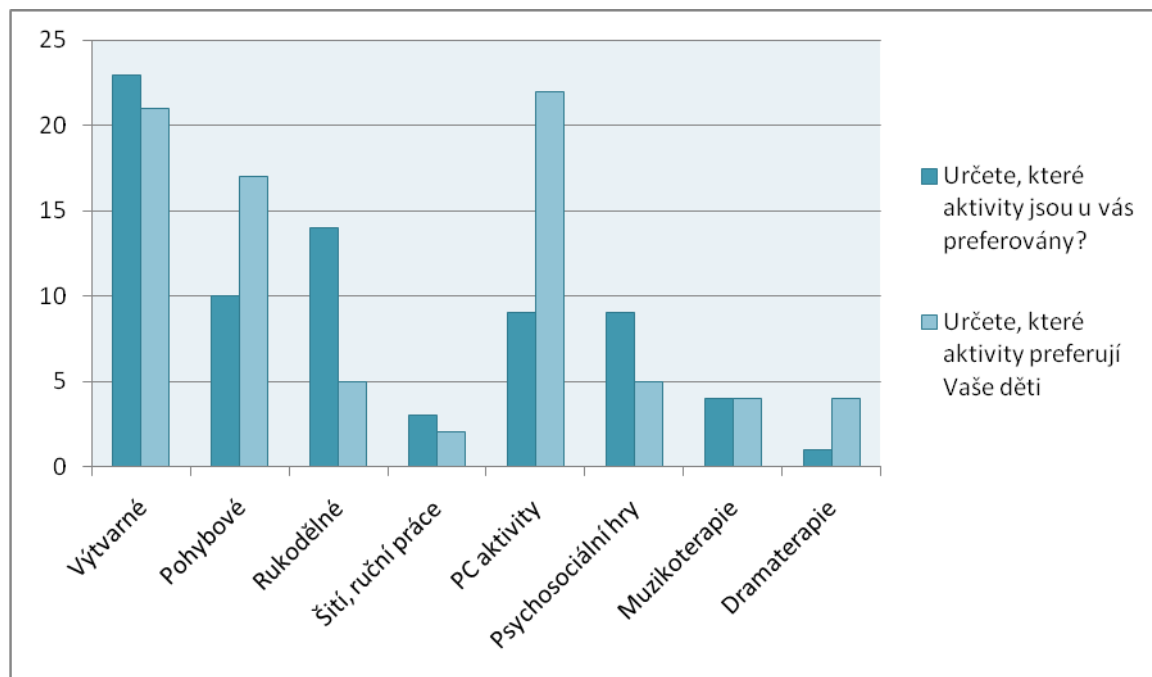
otázka č. 8

V této otázce byly respondentky žádány o podání návrhu v případě, že by jim vyhovoval jiný než dosavadní způsob podání návrhu na realizaci VČA.

Jak už jsme uvedli v předchozím popisu, 3 z 32 dotazovaných respondentek navrhovaly jiné možnosti. Předložené návrhy byly, zajistit vedení aktivity přes známé klientek, klást důraz na výběr aktivity dětmi, nebo vřazování do anonymní schránky, která je umístěná v suterénu AD.

U dalších otázek jsme zjišťovali preferenci typu volnočasových aktivit. Zajímalo nás, jaké aktivity jsou preferovány u klientek a jaké preferují jejich děti. Klientky mohly volit odpověď z více možností.

Graf 8: otázka č. 9 a 10

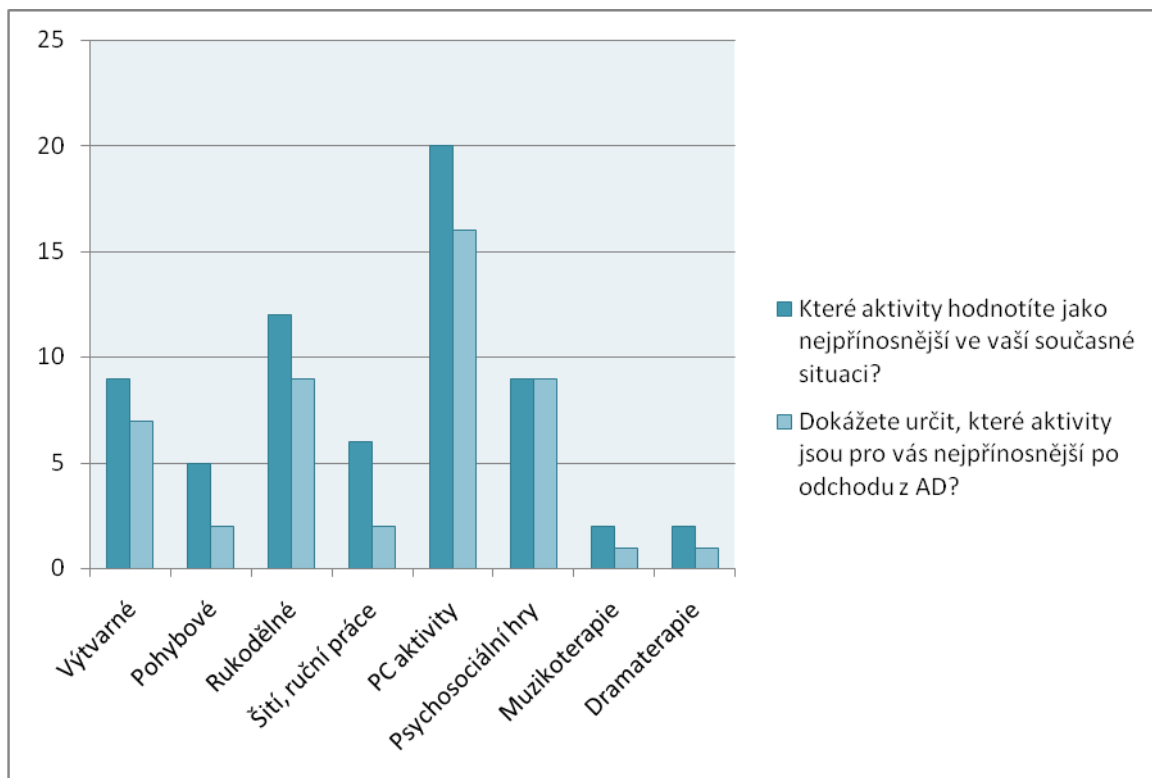


Návrhy na výběr typu VČA vychází z provozu azylového domu. Většina uvedených možností je v současnosti realizována, na muzikoterapii nebo dramaterapii jsme schopni zajistit odborného lektora. Klientky uvedly největší preference u výtvarných VČA /23 z 30/ dále rukodělné /14 z 30/, pohybové /10 z 30/. Se shodným počtem odpovědí uvedly psychosociální hry /9 z 30/ a PC aktivity /9 z 30/. Méně oblíbenými se jeví muzikoterapie /4 z 30/ , šití a ruční práce /3 z 30/ a dramaterapii by preferovala pouze jedna klientka /1 z 30/.

U dětí jsou nejvíce preferovány PC aktivity /22 z 30/ přestože se jedná o činnost řízenou sociální pracovnící a je kladen důraz na vzdělávání a rozvoj ne pouze samořízenou hru. Dále je u dětí oblíbená výtvarná činnost /21 z 30/, pohybová činnost /17 z 30/ stejně rády se účastní děti dle svých matek rukodělných činnosti a /5 z 30/ psychosociálních her /5 z 30/, dramaterapii mají rády /4 z 30/ děti stejně jako muzikoterapii /4 z 30/ a relativně malý zájem jeví o šití a ruční práce /2 z 30/.

Dále nás zajímalo, jak klientky hodnotí efektivitu VČA při pobytu v AD a následně, zda využívají nebo využijí zkušenosti z těchto činností i po ukončení pobytu. Také zde vybíraly klientky z více možností.

Graf 9: otázka č. 11 a 12

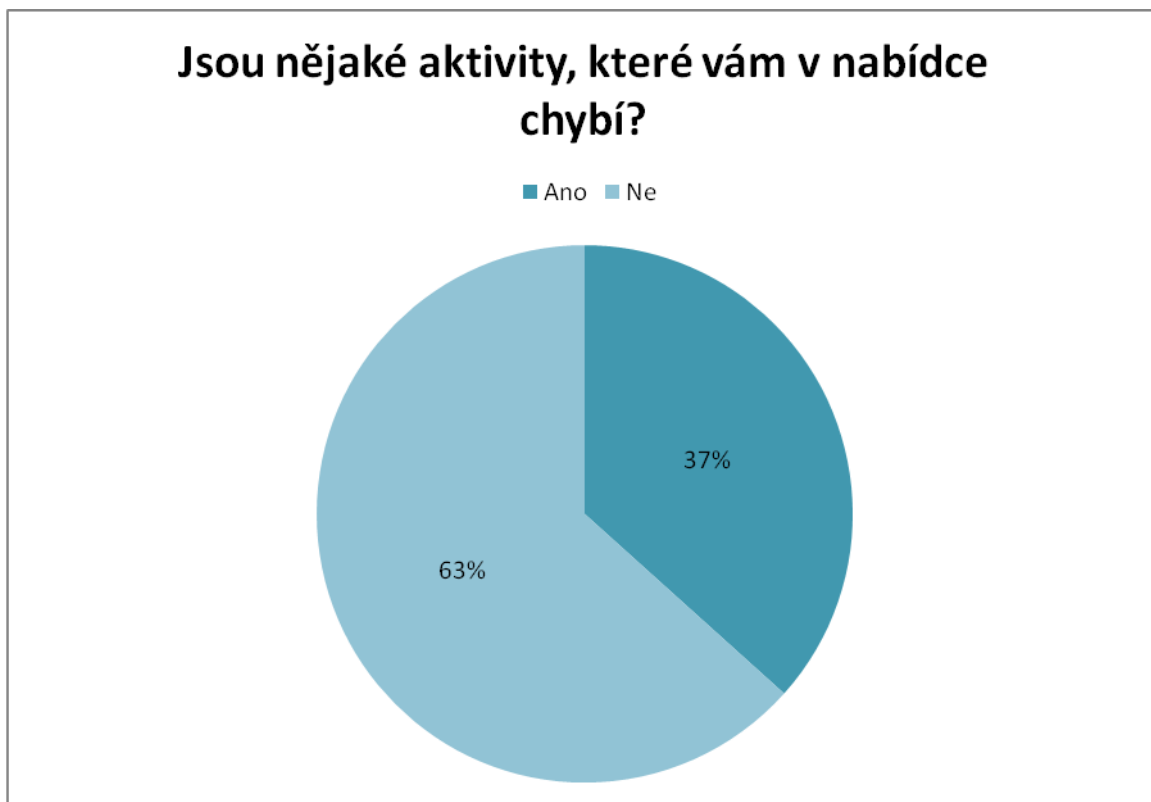


Jako nejvíce přínosné hodnotily klientky v jejich současné situaci PC aktivity /20 z 30/ dále rukodělné činnosti /12 z 30/ také výtvarné a psychosociální hry hodnotily jako efektivní /9 z 30/. Smysl v činnosti šití a ruční práce vidí /6 z 30/ klientek, pohybové činnosti v jejich současné situaci jako efektivní volí /5 z 30/ klientek. Muzikoterapie a dramaterapie je efektivní pouze pro /2 z 30/ klientek.

Po ukončení pobytu a odchodu z AD vidí největší přínos v PC aktivitách /16 z 30/ klientek, dále shodně uvedly možnost psychosociální hry a rukodělné činnosti /9 z 30/, výtvarné /7 z 30/. Pohybové a ruční práce uvedly jak přínosné /3 z 30/ klientek a muzikoterapii a dramaterapii /2 z 30/ dotázaných.

Abychom zjistili, zda klientky cítí absenci nějakých aktivit, ptali jsme zda a jaké VČA jim v AD chybí.

Graf 10: otázka č. 13



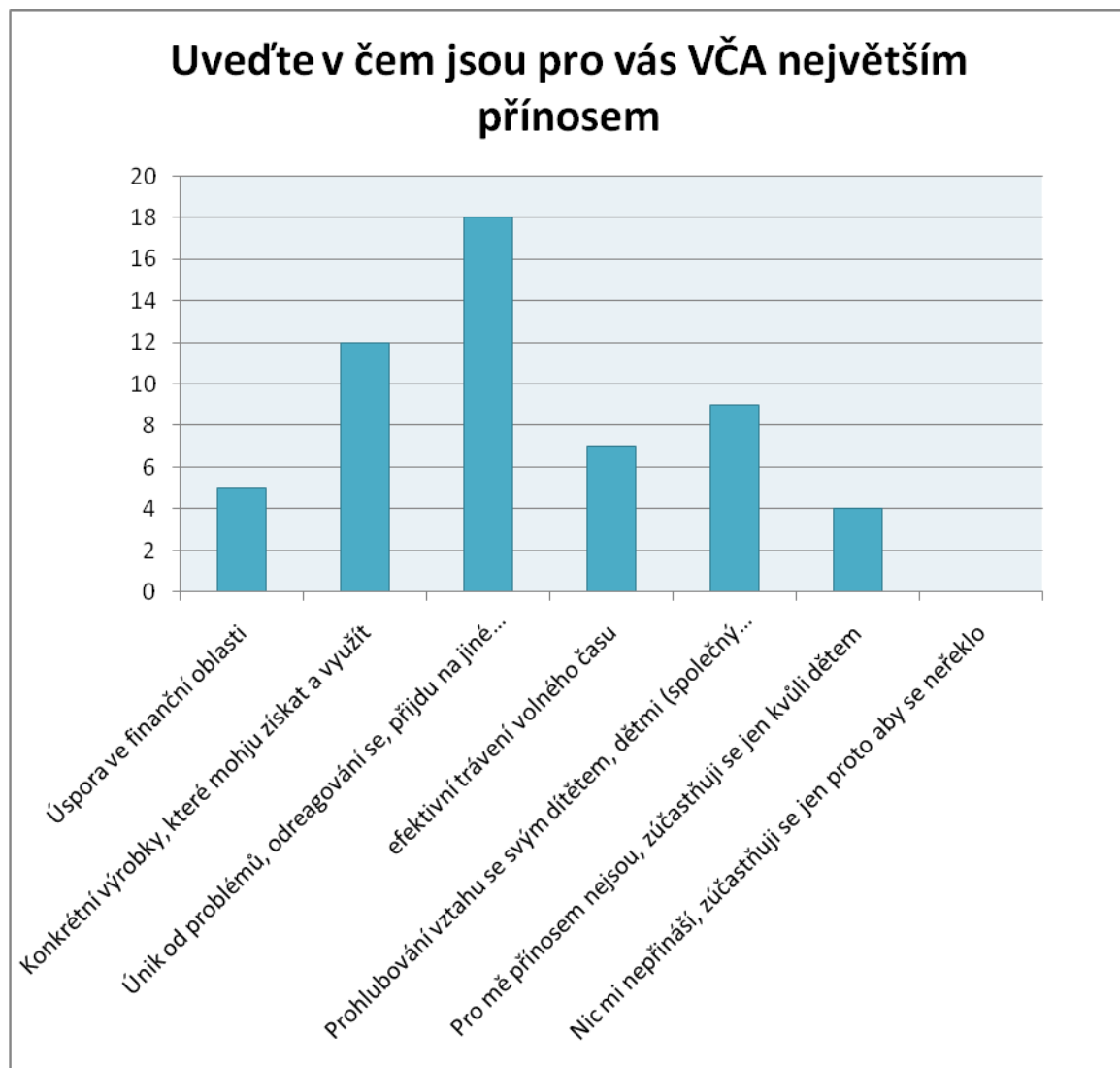
Klientky byly dotazovány, zda jim nějaké VČA chybí a pokud tomu tak je, byly vyzvány, aby uvedly návrhy. 63 % uvedlo, že jim jiné možnosti VČA nechybí a jsou s nynější nabídkou spokojeny, 37% uvedlo, že by dosavadní seznam aktivit rozšířilo.

Jako návrhy dalších činností uváděly:

- výuka angličtiny
- pěstování bylinek, květin
- dekorace ze sušených květin
- rozšíření práce na PC
- keramika
- malování na sklo, na hedvábí
- výlety na kole, po okolí
- pletení z proutí, pletení z pedigu

Důležitým faktorem je také důvod, proč se klientky VČA zúčastňují. Dotazovali jsme se tedy v čem je pro ně VČA v AD největším přínosem. I zde respondentky měly možnost volby z více možností odpovědí.

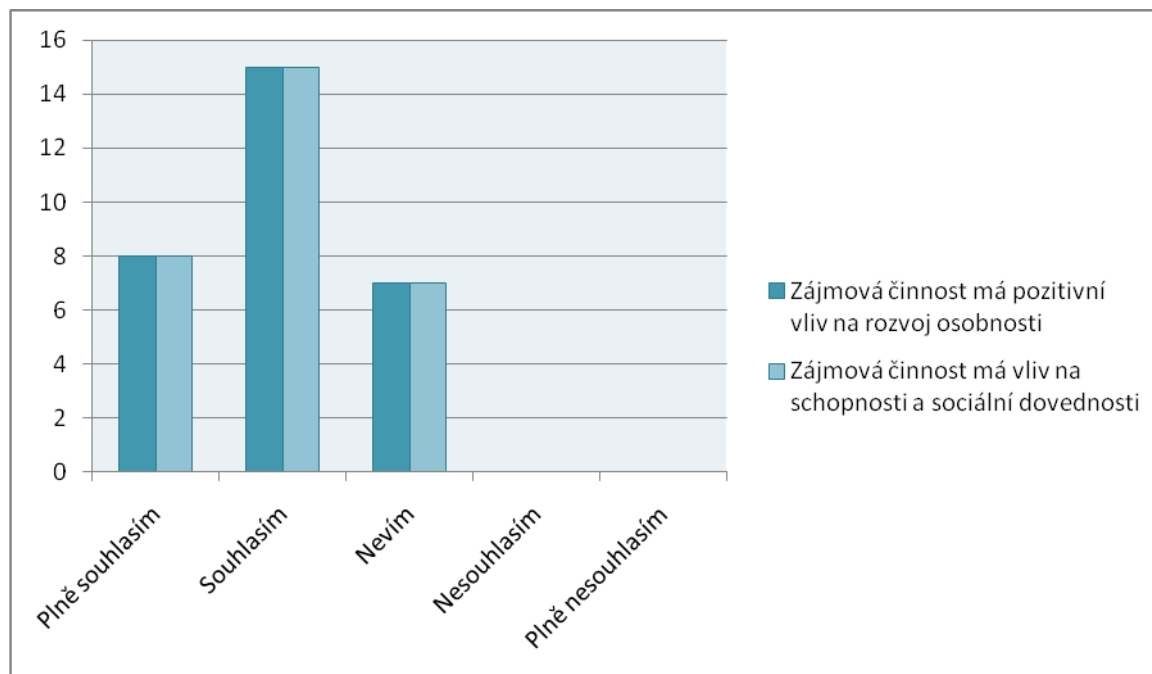
Graf 11: otázka č. 14



Za nejdůležitější motiv je považován únik od problémů a odreagování se /18 z 30/, druhý nejčastější motiv byl ve výhodě získat konkrétní výrobky a dále je využívat /12 z 30/. Pro matky je také důležité prohlubovat vztah se svým dítětem při činnostech a trávit tak společně čas /7 z 30/, za efektivní trávení volného času považuje realizaci VČA /7 z 30/, jako úsporu ve finanční oblasti VČA považuje /5 z 30/ a pouze /4 z 30/ uvedly, že jim VČA nic nepřináší a zúčastňují se jen kvůli dětem. Žádná z klientek nevnímá VČA jako nutnost, které by se musela účastnit.

V posledních otázkách jsme zjišťovali postoj k VČA. Zajímá nás názor klientek, zda má nebo nemá VČA vliv na rozvoj osobnosti a sociálních dovedností.

Graf 12: otázka č. 15 a 16



Vyjádřit se na tyto otázky nedokázalo /7 ze 30/ uživatelek, naopak plně s těmito tvrzeními souhlasí /8 ze 30/ a odpověď souhlasím, uvedlo /15 z 30/ dotázaných.

5.1 Shrnutí výsledků výzkumu

Z dotazníkového šetření vyplývá, že klientky AD hodnotí pozitivně nabídku VČA. Větší spokojenost by ale pociťovaly, kdyby aktivity probíhaly častěji než je tomu v současné době a to nejlépe 1x za týden nebo 1x za 14 dnů při časové dotaci 1,5 hodiny.

Ukázalo se, že vedení VČA sociální pracovníci, se kterou se znají a setkávají při pobytu AD, je pro ně nejvíce žádoucí. Je zřejmé, že ji vnímají jako autoritu s přirozeným respektem, se kterou nemají problém dělat doplňkové činnosti ve formě VČA ve svém volném čase, mimo sociální práci. Naopak aktivity vedené některou z uživatelek nepreferují a takto vedenou činnost si nepřejí.

Všechny klientky jsou informovány o možnosti ovlivnit výběr VČA, preferovaný je pro ně způsob podáním vlastního názoru při schůzce klientek nebo v kanceláři sociálních pracovníků. To vypovídá o určité důvěře a bezpečné atmosféře v AD, klientky nemají

obavu vyslovovat své návrhy před ostatními nebo diskutovat o nich v přítomnosti sociální pracovnice. S touto možností podání návrhu jsou nejvíce spokojeny a nemají potřebu ji měnit.

Pokud se zaměříme konkrétně na typ VČA klientky nejvíce preferují výtvarné a rukodělné aktivity, s cílem se odreagovat případně si odnést výrobky z těchto činností a ty pak dále využívat. Pro děti klientek jsou vyhledávanými činnostmi PC aktivity a pohybové činnosti.

Jako nejpřínosnější z aktivit vidí při pobytu v AD PC aktivity a stejně tak hodnotí tyto aktivity jako nejpřínosnější po odchodu z AD. Je to z toho důvodu, že ovládnutí užívání PC a internetu je pro ně důležitým faktorem při hledání zaměstnání, při obstarávání administrativních záležitostí jako např. vypracování životopisu, sepsání žádostí, reakce na volná pracovní místa apod. Přestože aktivity výtvarné a rukodělné vyhledávají nejraději, největší smysl vidí v PC aktivitách. Zde je velmi hezky vidět při volbě VČA zmiňovaný zájem a potřeba, který je pospán v teoretické části.

Nabídka realizovaných činností je možná kdykoliv obměňovat nebo přizpůsobovat aktuálním potřebám. Ze současného šetření vyplynulo, že by klientky rády rozšířily VČA o keramiku, malování na sklo, hedvábí a další. Ještě více by chtěly rozšířit práci na PC, kterou shledávají jako nejpřínosnější aktivitu.

Zajímavý je postoj klientek AD k zájmovému vzdělávání. Většina z nich vnímá, že zájmová činnost má vliv na rozvoj osobnosti a sociální dovednosti.

Do budoucího období doporučuji zaměřit se více na rozvoj a vedení PC aktivit, jsou pro matky největším přínosem, prohlubují smysl při sociální práci a vyplývají z cílů, které si klientky stanovují při pobytu v AD v rámci individuálního plánování.

Cílem tohoto šetření bylo zjistit spokojenost klientek AD. Také ale vytvořit metodu, která by mohla kdykoliv v průběhu poskytování služby zjistit aktuální stav se spokojeností při realizaci VČA a reagovat tak pružně na potřeby matek a jejich dětí. Tento dotazník může sloužit pro využití v AD i v dalším období, je možné více rozpracovat některé otázky a zaměřit se na jiné oblasti zájmů. Výsledky tohoto šetření mohou být dále rozpracovány pro potřeby diplomové práce tak, aby byly prohloubeny a mohly být objasněny vztahy.

ZÁVĚR

Oblast zájmového vzdělávání a především využití volného času nás provází od dětství až po konec životní etapy. Všichni se těšíme z toho, když se svým volným časem můžeme naložit tak, aby nám to přineslo největší potěšení a užitek. Plnohodnotně trávit volný čas a rozvíjet své dovednosti a schopnosti mají i dospělí, kteří jsou z nějakého důvodu oproti jiným znevýhodněni a jsou závislí na sociální pomoci. Smyslem práce bylo zaměřit se na zájmové vzdělávání v sociální oblasti. Ve své praxi se velmi často setkávám s propojením sociální práce a zájmového vzdělávání, vidím důležitost a také efekt v jednotlivých sociálních službách.

Cílem první části práce bylo poskytnout teoretickou základnu pro proces celoživotního učení a vzdělávání a vymezit hlavní aspekty při vzdělávání dospělých. Druhá kapitola se zabývala zájmovým vzděláváním a byla zaměřena na správné definování a vymezení termínů z této oblasti. Smyslem bylo propojení a pochopení realizace zájmového vzdělávání, což vedlo k zasazení do odborného rámce druhů a typů této činnosti. Zájmové vzdělávání v sociální práci bylo těžko uchopitelné téma. Většina autorů se zaměřuje na vzdělávání a volný čas dětí a mládeže. Tato oblast je velmi široce a kvalitně propracovaná. Zájmovým vzděláváním dospělých a zájmovým vzděláváním v sociální práci se zabývá pouze omezené množství autorů.

Pro nedostatek literatury v této problematice jsme využili volně dostupných informací na webových stránkách jednotlivých sociálních služeb, abychom získali potřebné informace. Přesto poslední kapitola byla velmi důležitým spojovacím článkem mezi teoretickou a praktickou částí práce a to především z toho důvodu, že výzkum probíhal v pobytové sociální službě azylový dům pro ženy a matky s dětmi.

Významné postavení zájmového vzdělávání v této službě je zřejmé, dotazníkové šetření u matek azylového domu pro ženy a matky s dětmi potvrdilo, že vnímají zájmové vzdělávání jako činnost, která má pozitivní vliv na rozvoj osobnosti a na rozvoj sociálních dovedností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Téorie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: SAV, 2011. ISBN 978-80-970-6750-2
- [2] BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1355-8
- [3] BOČKOVÁ, Věra. *Vzdělávání – průvodní jev života*. Vyd. 2. Olomouc: Vydavatelství UP. ISBN 80-244-0441-9
- [4] GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- [5] GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1
- [6] GULOVÁ, Lenka. 2011cit. podle MUŽÍK, Jaroslav. *Sociální práce*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1
- [7] HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2. Praha: Univerzita J.A.Komenského. ISBN 978-80-86723-75-4
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- [9] JARVIS, Peter. 1995. cit. podle MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9
- [10] KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9
- [11] KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (ed.). *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2
- [12] MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2.vyd. Praha: Slon, 1997. ISBN 80-85850-24-9
- [13] MEMORANDUM. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. 2000. [cit.2013-04-04]. Dostupné z WWW: < <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm> >

- [14] MINISTERSVO školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 8021103728
- [15] MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6
- [16] MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9
- [17] MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Codex, Praha 1998. ISBN 80-85963-93-0
- [18] NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X
- [19] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8
- [20] PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4
- [21] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0
- [22] PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1
- [23] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- [24] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2
- [25] ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Potál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6
- [26] ŠERÁK, Michal, 2008 cit.podle KNOTOVÁ, Dana. *Zájmové vzdělávání dospělých*. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (KNOTOVÁ, Dana. *Zájmové vzdělávání dospělých*. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (ed.). *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2

- [27] ŠERÁK Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ, 2009. Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství. ISBN 978-80-213-2001-7
- [28] ŠKODA, Jiří. ed. *Multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*, Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně. 2007 ISBN 978-80-7044-858-8
- [29] VETEŠKA, J., a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8
- [30] VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita J.A.Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9
- [31] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
- [32] VYHNÁNKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita J.A.Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4
- [33] VYMAZAL, Jiří, 1990 cit. podle KNOTOVÁ, Dana, 2011. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9

Elektronické zdroje:

<<http://www.slunecnicezlin.cz/socialni-sluzby/>>

<<http://socialnisluzby.plzen.eu/muss/poskytovatele-7/volnocasove-aktivity-denni-stacionar-jitrenka-zabelska-43-plzen.aspx>>

<<http://socialnisluzby.plzen.eu/muss/poskytovatele-7/volnocasove-aktivity-dozp-novacek-rabstejska-29-plzen.aspx>>

<<http://socialnisluzby.plzen.eu/muss/poskytovatele-7/volnocasove-aktivity-dzr-snezenka-klatovska-145-plzen.aspx>>

<http://www.chranenebydlenisanov.cz/fotogalerie_2010_volnocasove_aktivity.htm>

<<http://www.petrklicuh.cz/>>

<<http://www.dumnapulicesty.cz/?page=prijeti>>

<http://www.orlicky.net/?id_zpravy=13352704001353322172>

<<http://www.slezskadiakonie.cz/potrebuji-sluzbu/effatha-novy-jicin-socialne-teraputicke-dilny>>

<<http://www.osbaobab.cz/centrum-rehabilitacnich-sluzeb.aspx>>

Zákony:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AD Azylový dům

VČA Volnočasové aktivity

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1: Proces celoživotního vzdělávání | 16 |
| Obrázek 2: Struktura celoživotního vzdělávání | 20 |
| Obrázek 3: Motivační trojúhelník | 25 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Organizační zajištění zájmového vzdělávání..... | 37 |
|--|----|

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|----------------------------------|----|
| Graf 1: otázka č. 1 | 54 |
| Graf 2: otázka č. 2 | 55 |
| Graf 3: otázka č. 3 | 55 |
| Graf 4: otázka č. 4 | 56 |
| Graf 5: otázka č. 5 | 57 |
| Graf 6: otázka č. 6 | 58 |
| Graf 7: otázka č. 7 | 59 |
| Graf 8: otázka č. 9 a 10 | 60 |
| Graf 9: otázka č. 11 a 12 | 61 |
| Graf 10: otázka č. 13 | 62 |
| Graf 11: otázka č. 14 | 63 |
| Graf 12: otázka č. 15 a 16 | 64 |

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI DOTAZNÍK VČA

PŘÍLOHA PII ČÁST ZÁZNAMU VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK VČA

Vážené maminky azylového domu PETRKLÍČ, o.p.s.,
velmi by mne zajímal Váš názor na volnočasové aktivity, které v našem azylovém domě probíhají. Toto téma zpracovávám v rámci své bakalářské práce a výsledky pomohou zlepšit realizaci a průběh volnočasových aktivit. Také budeme schopni lépe reagovat na vaše potřeby a přání.

DOTAZNÍK

- 1. Jste spokojena s nabídkou VČA v AD PETRKLÍČ?**
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím, nedokážu zatím posoudit

- 2. Vyhovuje vám realizace VČA jednou za měsíc?**
 - a) ano
 - b) ne, chtěla bych je častěji

Pokud je vaše odpověď ano , pokračujte prosím v odpovědích na otázku č. 4
Pokud je vaše odpověď ne, pokračujte prosím v odpovědích na otázku číslo 3.
- 3. . Specifikujte, jaký časový interval by vám lépe vyhovoval**
 - a) 1 x za 14 dnů
 - b) 1 x ta týden
 - c) Vícekrát než jednou týdně
 - d) jinak

- 4. Jaký časový rozsah VČA je pro vás optimální?**
 - a) Méně než 1 hodinu
 - b) 1 hodina
 - c) 1,5 hodiny
 - d) 2 hodina
 - e) Více než 2 hodiny
- 5. Jaká forma vedení aktivity vám nejvíce vyhovuje?**
 - a) Aktivita vedená sociální pracovníci z AD
 - b) Aktivita vedená lektorem, přizvaným na danou činnost
 - c) Aktivita vedená jednou z uživatelů sociální služby
 - d) Volná aktivita
 - e) Vlastní volná aktivita s využitím materiálu a vybavení AD

- 6. Jaké máte možnosti v současné době ovlivnit výběr VČA?**
 - a) Podání vlastního návrhu při schůzce klientek
 - b) Podání vlastního návrhu kdykoliv v kanceláři sociálních pracovníků
 - c) Výběr z nabídky vyvěšené na informační nástěnce v prostorách AD
 - d) Nemám možnost ovlivnit aktivitu
- 7. Jaká je vaše spokojenost s možností ovlivnit výběr VČA**
 - a) Jsem zcela spokojena
 - b) Jsem spokojena, ale mám další návrhy

- c) Jsem nespokojena
- d) Nemám potřebu výběr ovlivňovat

8. V případě odpovědi b) v otázce číslo 6. Uveďte, jaké jsou vaše další návrhy možností ovlivnit výběr

.....

.....

.....

.....

9. Určete, které aktivity jsou u vás preferovány? Možnost výběru více odpovědí.

- a) Výtvarné
- b) Pohybové
- c) Rukodělné
- d) Šití, ruční práce
- e) PC aktivity
- f) Psychosociální hry (čajový dýchánek, kruh)
- g) Muzikoterapie
- h) dramaterapie

10. Které aktivity preferují vaše děti? Možnost výběru více odpovědí

- a) Výtvarné
- b) Pohybové
- c) Rukodělné
- d) Šití, ruční práce
- e) PC aktivity
- f) Psychosociální hry (čajový dýchánek, kruh)
- g) Muzikoterapie
- h) dramaterapie

11. Které aktivity hodnotíte jako nejpřínosnější ve vaší současné situaci? Možnost výběru více odpovědí

- a) Výtvarné
- b) Pohybové
- c) Rukodělné
- d) Šití, ruční práce
- e) PC aktivity
- f) Psychosociální hry (čajový dýchánek, kruh)
- g) Muzikoterapie
- h) Dramaterapie

12. Dokážete určit, které aktivity jsou pro vás nejpřínosnější po odchodu z AD? (nejvíce využijete po odchodu z AD?) Možnost výběru více odpovědí.

- a) Výtvarné
- b) Pohybové
- c) Rukodělné
- d) Šití, ruční práce
- e) PC aktivity
- f) Psychosociální hry (čajový dýchánek, kruh)

- g) Muzikoterapie
- h) Dramaterapie

13. Jsou nějaké aktivity, které vám v nabídce chybí? Pokud ano, uveďte jaké.

- a) Ano, chybí, uveďte

.....

- b) Ne, nechybí, jsem s nabídkou spokojena

14. Uveďte, v čem jsou pro vás VČA největším přínosem?

- a) Úspora ve finanční oblasti
- b) Konkrétní výrobky, dekorace, které mohu získat a využít
- c) Únik od problémů, odreagování se, přijdu na jiné myšlenky
- d) Efektivní trávení volného času
- e) Prohlubování vztahu se svým dítětem, dětmi (společný zážitek)
- f) Pro mě přínosem nejsou, zúčastňuji se jen kvůli dětem
- g) Nic mi nepřináší, zúčastňuji se jen pro to, aby se neřeklo

Vyjádřete prosím míru souhlasu s danými výroky

15. Zájmová činnost má pozitivní vliv na rozvoj osobnosti

- a) Plně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Nevím
- d) Nesouhlasím
- e) Plně nesouhlasím

16. Zájmová činnost má vliv na schopnosti a sociální dovednosti (přijetí člověka do sociální skupiny, navázání a udržení kontaktu, komunikační dovednosti)

- a) Plně souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Nevím
- d) Nesouhlasím
- e) Plně nesouhlasím

Děkuji velmi za Váš názor a ochotu při vyplnění dotazníku.

PŘÍLOHA P II: ČÁST ZÁZNAMU VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT

| Pořadové číslo aktivity | Parametry aktivity | | Popis průběhu akce |
|-------------------------|--------------------|--------------------------|--|
| 1. | DRUH | SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍ HRY | <p>Program, jehož obsahem byly sociálně aktivizační hry pro dospělé sloužil především k podpoře rozvoje mezilidské komunikace, schopnosti argumentace, rychlé reakce, ale také poznání, že vnímání každého jedince je i při podání stejných informací mnohdy jiné.</p> <p>Úvodem pro navození neformální atmosféry byly použity obrázky přírody, dle nichž jsme společně vyjadřovaly naše rozpoložení. Po tomto zahřívacím kole se uživatelky staly ve svých rolích (mistr, zástupce odborů a zástupce vedoucího) týmem, který musel rozhodnout o ukončení PP s jedním ze tří zaměstnanců, podle jejich charakteristik. (Rozhodnutí bylo učiněno jednohlasně a argumenty padaly věcné, projevilo se jejich sociální citění). Druhým cvičením bylo malování podle diktátu, které simulovalo poznání toho, že každý vnímá stejně podaný popis jinak, přeneseno i do běžného života a situací, ve kterých se pracuje např. při řešení problému s nějakými informacemi. Sociální pracovnice záměrně popis prováděla nesystematicky, začala od detailů k poloze, velikosti a umístění. Dotazování na pocit takového výkladu – simulace překotné komunikace a orientace v ní. Poslední aktivitou bylo spíše pro relaxaci sestavit z pěti obrázků různorodého charakteru příběh a prezentovat jej jako reportáž. Tato aktivita sloužila k podpoře komunikace, přípravě na komunikaci, myšlenkové sestavení informací, které chci někomu předat tak, aby rozuměl tomu, co chci říct.</p> |
| | TÉMA | Hra jako komunikace | |
| | DOBA KONÁNÍ | od 20:00-21:30 | |
| | ÚČAST KLIENTEK | | |
| | SOC.PRAC. | | |
| 2. | DRUH | | <p>Před karneval uživatelky za pomoci sociálních pracovnic vyhotovily masky a průběhu nedělního vaření připravily i malé pohoštění a malý dortík pro každou masku jako ocenění za herní zápolení. Karnevalový rej se potom odehrával v následující režii:</p> <p>Program karnevalu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. seznámení s maskami (úvodní rej, přehlídka). 2. soutěžní hry <ul style="list-style-type: none"> • čáp ztratil čepičku měla barvu barvičku děti vyberou danou barvu s připravených kuliček a postupně ji budou házet do připraveného kontejneru Starší děti mezi tím poskládají rozstříhaný obrázek • přenášení míčku na lžičce po vyznačené trase ve dvou družstvech • přihořívá, hoří (schovávka předmětů) • Hra s Indulonou |
| | TÉMA | Karnevalový rej | |
| | DOBA KONÁNÍ | 15:00-18:00 | |
| | ÚČAST KLIENTEK | | |
| | SOC.PRAC. | | |

| | | | |
|-----------|----------------|--------------------------------------|---|
| | | | <p>3. tancovačky</p> <ul style="list-style-type: none"> • tančíme labadam • ten, kdo dělá to co já • zkameněliny • udržení balónku ve vzduchu po dobu jedné písničky <p>4. prostor pro vlastní vystoupení</p> <p>5. předání ocenění V rámci vaření maminky připravily dětem malé dortíky za jejich karnevalové snažení.</p> <p>6. volná dětská diskotéka Děti byly spokojené a nejvíce je bavila diskotéka, tancovačky, kde se mohly nejvíce vydovádět a předvést nádherné masky, které jim připravily maminky.</p> |
| 3. | DRUH | | <p>Sociální pracovnice rozmístila v budově AD velikonoční vajíčka. Akce se konala v budově AD z důvodu nepříznivého počasí. Děti byly shromážděny v patře a byla jim vysvětlena hra, poté se děti společně pustily do hledání vajíček, nejmenším dětem pomáhaly maminky. Každé dítě si našlo svoje velikonoční vajíčko.viz pořízené foto.</p> |
| | TÉMA | Hledání velikonočních vajíček | |
| | DOBA KONÁNÍ | 13.00 – 14.00 | |
| | ÚČAST KLIENŤEK | | |
| | SOC.PRAC. | | |
| 4. | DRUH | | <p>V 16 hod. bylo zahájeno soutěžní zábavné odpoledne ke Dni dětí, které však k rychlé změně počasí a dešti muselo být přesunuto do budovy, ale nakonec jsme všichni vše odehráli venku po dešti. Hry pro maminky i děti byly inspirovány životem indiánů. Nejprve si všichni zúčastnění zhotovili čelenky, které dekorovali indiánským jmény a motivy stop zvířete a symboly. Poté následovalo zápolení jako závod „Slepý indián“, kde všichni postupně procházeli po předem vytýčené trase, ohraničené napnutým lanem, na kterém byly zavěšeny sladké odměny a každý si nějakou ulovil. V závodu „osedlej si svého koně“ si všichni procvičili svou zdatnost, rychlost a postřeh, kdy na rekvizitě koně procválali po vytýčené trase.Následovalo zhotovení a vyzdobení indiánských totemů a v závěru vyhodnocení všech indiánských bojovníků a opékání ulovené zvířete, nebo-li špekáčků.</p> |
| | TÉMA | DEN DĚTÍ | |
| | DOBA KONÁNÍ | 16.30 – 20.00 | |
| | ÚČAST KLIENŤEK | | |
| | SOC.PRAC. | | |
| 5. | DRUH | Výtvarná aktivita | <p>Uživatelkám byla představena technika motání růžiček z papíru. Byl jim předveden postup a jeho alternativy. Pro představení techniky byl využit i internet a uživatelkám byly představeny i hotové výrobky, aby byla zvýšena jejich motivace. Předlohou jim byly i dva hotové výrobky. Uživatelky si vyrobily věnečky na dveře a rámeček na fotografii, kde růže byly využity jako dekorační předměty.</p> |
| | TÉMA | Růže z papíru – různé využití | |
| | DOBA KONÁNÍ | od 14:00-18:00 | |
| | ÚČAST KLIENŤEK | | |
| | SOC.PRAC. | | |