

Self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů

Michal Málek

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michal Málek**

Osobní číslo: **H13925**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti self-efficacy, sociální pedagogiky a volného času.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BANDURA, Albert. Self-efficacy. The exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. ISBN 0-7167-2850-8.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

POTMĚŠILOVÁ, Petra et al. Sociální pedagogika v teorii a praxi. Olomouc: UP Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.

HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-927-5.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně
16.4.2017

.....
Michal Orálek

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 nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 vzdělávacího 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 jim 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřená na problematiku úrovně self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů z řad dětí a mládeže.

Teoretická část práce, rozdělená do třech kapitol, se zabývá problematikou self-efficacy, sociální pedagogiky a volného času. První kapitola se zaměřuje na pojem self-efficacy, jeho vznik, původ a obsah, popisuje též zdroje self-efficacy a psychické procesy ovlivňující self-efficacy. Druhá kapitola se věnuje oboru sociální pedagogika, jeho historii a pojetí. Rovněž se zabývá postavením sociálního pedagoga, charakterem jeho pracovních činností a kompetencemi. Třetí kapitola se věnuje pojmu volný čas, vysvětluje problematiku volnočasových aktivit a dotýká se rovněž pedagogického působení a ovlivňování volného času.

Cílem praktické části je zjišťování úrovně self efficacy studentů sociální pedagogiky v návaznosti na řízení a ovlivňování volného času jejich klientů z řad dětí a mládeže. Výzkum se zaměřuje na několik vybraných oblastí volného času a sleduje úroveň self-efficacy studentů v souvislosti s těmito oblastmi. Rovněž zjišťuje rozdíly v úrovni self-efficacy mezi bakalářským a magisterským studijním programem v oboru sociální pedagogika.

Klíčová slova: self-efficacy, zdroje self-efficacy, sociálně-kognitivní teorie, sociální pedagogika, historie sociální pedagogiky, kompetence sociálního pedagoga, volný čas, problematika volnočasových aktivit, pedagogické působení a ovlivňování volného času.

ABSTRACT

Diploma thesis is aimed at the issue of the social pedagogy students self-efficacy level in the running free time of the clients from the range of children and youth.

Theoretical part of the thesis divided into 3 chapters deals with the topic of self-efficacy, social pedagogy and free time. The first chapter is concentrated on the notion of self-efficacy, its rise, origin and contents, it describes the sources of self-efficacy and psychological processes influencing self-efficacy. The second chapter is devoted to the social pedagogy branch, its history and comprehension. At the same time it deals with the position of a social pedagogue, characteristics of his/her work activities and competencies. The third chapter is aimed at the notion of free time, it explains the problems of free time activities and also at the same time it concerns the pedagogical impact and influence on the free time.

The objective of the practical part is identifying the level of social pedagogy students' self-efficacy in the link with the running and influencing their clients' free time from the range of children and youth. The research is concentrated on some selected areas of free time and monitors the students' self-efficacy level in correlation with these areas. At the same time it identifies the differences in self-efficacy level between the bachelor and master's degree programme of study in social pedagogy branch.

Keywords: self-efficacy, sources of self-efficacy, social cognitive theory, social pedagogy, history of social pedagogy, competencies of a social pedagogue, free time, topic of free time activities, pedagogical appealing and influencing of free time.

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu diplomové práce, prof. PhDr. Peterovi Gavorovi, CSc., za jeho vedení, ochotu, cenné odborné rady a připomínky při zpracování této diplomové práce. Bez jeho trpělivosti a nadhledu by pro mě bylo velmi obtížné vytvořit tuto závěrečnou práci.

Svůj vděk bych rád vyjádřil rovněž všem zainteresovaným, kteří mi pomohli se získáním potřebné literatury.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 SELF-EFFICACY	14
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	14
1.1.1 Academic self-efficacy.....	15
1.2 SOCIÁLNĚ-KOGNITIVNÍ TEORIE.....	15
1.3 ZDROJE SELF-EFFICACY	16
1.3.1 Vlastní minulé zkušenost	16
1.3.2 Zprostředkovaná zkušenost.....	17
1.3.3 Přesvědčování, pozitivní motivování	17
1.3.4 Fyzický a emocionální stav	18
1.4 PROCESY OVLIVŇUJÍCÍ SELF-EFFICACY	18
1.4.1 Procesy kognitivní.....	18
1.4.2 Procesy motivační	19
1.4.3 Procesy afektivní.....	19
1.4.4 Procesy selektivní.....	20
1.5 VÝVOJ SELF-EFFICACY V PRŮBĚHU ŽIVOTA JEDINCE	20
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	22
2.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY Z POHLEDU HISTORIE	22
2.1.1 Sociální pedagogika v Českých zemích	24
2.2 POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	25
2.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG.....	27
2.3.1 Studium sociální pedagogiky	28
3 VOLNÝ ČAS	30
3.1 DEFINICE A UCHOPENÍ POJMU	30
3.2 VOLNÝ ČAS Z HISTORICKÉHO HLEDISKA.....	31
3.3 FUNKCE VOLNÉHO ČASU	32
3.4 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
4.1 CÍL VÝZKUMU	37
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	37
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY	41
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
4.4.1 Základní soubor.....	43
4.4.2 Výběrový soubor	44
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	45
5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT	47
5.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY VYŠETŘENÉHO SOUBORU.....	47
5.2 VÝZKUMNÍ OTÁZKY A HYPOTÉZY	48
5.2.1 Výzkumná otázka č. 1	48

5.2.2	Výzkumná otázka č. 2	49
5.2.3	Výzkumná otázka č. 3	50
5.2.4	Výzkumná otázka č. 4	55
5.2.4.1	Dílčí výzkumná otázka č. 4.1	56
5.2.4.2	Dílčí výzkumná otázka č. 4.2	58
5.2.4.3	Dílčí výzkumná otázka č. 4.3	59
5.2.4.4	Dílčí výzkumná otázka č. 4.4	60
5.2.4.5	Dílčí výzkumná otázka č. 4.5	62
5.2.4.6	Dílčí výzkumná otázka č. 4.6	63
5.2.4.7	Dílčí výzkumná otázka č. 4.7	64
5.2.5	Výzkumná otázka č. 5	66
5.2.6	Výzkumná otázka č. 6	67
ZÁVĚR	70	
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72	
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75	
SEZNAM TABULEK	76	
SEZNAM GRAFŮ	78	
SEZNAM PŘÍLOH	79	

ÚVOD

Vědomí vlastní účinnosti, profesní zdatnosti, kompetentnosti vykonávat určité činnosti, které vyžadují kvalifikaci, je podstatnou složkou v sebeutváření jedince na profesním poli. Význam tohoto vědomí, sebeuvědomění, má dopad na celkový charakter osobnosti. Koncept self-efficacy, jenž s vědomím a sebeuvědoměním pracuje, je obsáhlý a zahrnuje řadu charakteristik a projevů osobnosti člověka, v případě této práce studenta, sociálního pedagoga.

Sociální pedagogika je poměrně mladý, hraniční obor, jenž v sobě zahrnuje prvky mnoha jiných, mnohdy velmi úzce specializovaných disciplín, které si v průběhu času vybudovaly své pevné základy v rovině teorie i praxe. Takový proces ukotvení sociální pedagogiku teprve čeká, případně je možno říci, že jím právě prochází. V katalogu prací stále nenalezneme vymezení sociálního pedagoga. Absolvent této pedagogické disciplíny hledá, často pomocí dalšího vzdělávání, uplatnění v příbuzném oboru, případně v oboru, jenž spadá do kompetencí sociálního pedagoga. Takové obory svým zaměřením obsáhnou jen část sociálně pedagogické disciplíny, v praxi jde o povolání vychovatele, metodika prevence, asistenta pedagoga, či pedagoga volného času. Z výše uvedených důvodů se tato diplomová práce zaměřuje na studenty sociální pedagogiky, kteří se sice v průběhu studia mohou pomocí dalšího vzdělávání dále profilovat, avšak jejich zařazení v rámci bakalářského a magisterského stupně se nemění. Studenti prochází v průběhu povinné praxe mnoha typy zařízení, pracují s dětmi, dospělými v produktivním i seniorském věku a tato činnost v sobě mnohdy zahrnuje právě práci s volným časem daných jedinců.

Hlavním cílem diplomové práce je zmapování self-efficacy studentů sociální pedagogiky v oblasti řízení volného času jejich klientů. Přínos tohoto zkoumání vidí autor ve zmapování self-efficacy u sociálních pedagogů, studentů, u nichž se dá předpokládat, že získali v procesu terciárního vzdělávání příslušné kompetence vyplývající z jejich zaměření, zároveň se nejedná o jedince, kteří by byli zasaženi rekvalifikací. Výsledná data mohou jednak pomoci zmapovat úroveň self-efficacy ve zkoumané oblasti, ale taktéž je lze použít pro korekci přístupu pedagogů, pokud se vědomí vlastní úspěšnosti studentů ve zkoumané oblasti ukáže jako nízké. Autor se domnívá, že takový výzkum ještě u studentů sociální pedagogiky nebyl proveden a z toho důvodu by jeho závěry mohly přinést doporučení pro praxi.

Teoretická část práce se dělí na oblast věnovanou self-efficacy, v níž jsou nastíněny základní definice důležité pro pochopení problematiky, teoretické poznatky z oblasti self-efficacy, mezi něž patří zdroje a dimenze self-efficacy. Druhou teoretickou částí je oblast zabývající se sociální pedagogikou, sociálním pedagogem, studiem v rámci tohoto oboru a kompetencemi a uplatněním sociálního pedagoga, které se k tomuto povolání vážou. Třetí teoretickou část tvoří oblast volného času, která v sobě zahrnuje úvod do problematiky, nastínění funkcí a cílů pedagogiky volného času, ale uvádí též možnosti pedagogického působení v oblasti volného času klientů.

Empirická část je zaměřena na zjištění úrovně self-efficacy u studentů sociální pedagogiky (třetího ročníku bakalářského, prvního a druhého ročníku magisterského programu) na Universitě Tomáše Bati ve Zlíně, studujících prezenční formou, v oblasti řízení a ovlivňování volného času klientů z řad dětí a mládeže. Práce s volným časem spadá do náplně pracovních činností a kompetencí sociálního pedagoga, a tudíž v této oblasti dochází k naplňování podstaty sociální pedagogiky v praktické rovině.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SELF-EFFICACY

1.1 Vymezení pojmu

Pojem self-efficacy je psychologickým konceptem amerického psychologa Alberta Bandury. Samotný koncept self-efficacy spadá pod Bandurovu sociálně kognitivní teorii. Albert Bandura definuje self-efficacy jako víru jedince ve vlastní schopnost organizovat i řídit činnosti, které jsou zapotřebí k dosažení vytčeného cíle, či požadovaných, chtěných, výsledků, tedy věřit vlastním možnostem, schopnostem a úspěchu při jejich prosazení. Jedná se o generativní schopnost, která koordinuje souhrn kognitivních, emocionálních, behaviorálních a sociálních dovedností (Bandura, 1997, s. 3).

Jak již plyne z Bandurovy definice, je termín self-efficacy široký. Proto samozřejmě lze nalézt pestrost i u překladu tohoto termínu do českého jazyka. Navíc se jedná o termín, jenž je úzce spjat se socio-kognitivní teorií Alberta Bandury, a proto nelze použít prostý převod oproštěný od kontextu, v němž vznikl. Existuje více názorů a přístupů spojených s překladem self-efficacy. Někteří autoři termín nepřekládají vůbec, jiní hledají vhodné ekvivalenty. Hartl a Hartlová (2004, s. 701) nazývají self-efficacy osobní vnímanou zdatností, která u daného jedince odráží vnitřní pocit, že je schopen vykonat určitou činnost. Tato zdatnost je úzce spojena se sebepojetím, sebevědomím a sebeúctou, avšak koncepce self-efficacy zahrnuje mnohem více faktorů než výše zmínění pojmy. A to i z toho důvodu, že víra ve vlastní zdatnost se nemusí projevovat ve všech aspektech lidského jednání. Mareš a Gavora (1999, s. 155) překládají self-efficacy, jako vnímanou zdatnost. Nakonečný (1996, s. 110), ve své monografii o motivaci lidského jednání, užívá pojmů vnímaná sebevýkonnost, či očekávání sebeúčinnosti. Janoušek v minulosti překládal pojem jako sebeuplatnění, případně sebeúčinnost. V pozdějších pracích píše o vnímaném sebeuplatnění (Wiegerová, 2012, s. 9).

Autor této práce se domnívá, že překlad pojmu může vést k nesrovnalostem v chápání self-efficacy, proto ve své práci preferuje původní anglický pojem, vyjma případů, kdy by původní anglický výraz působil matoucím dojmem vzhledem k danému kontextu.

Jelikož pojmy sebepojetí (self-concept) a sebeocení (self-esteem) se v mnoha ohledech přibližují konceptu self-efficacy, je potřeba zdůraznit rozdílnosti mezi výše uvedenými pojmy, které, přestože mají mnoho společného, nelze zaměňovat. Sebpojetí (self-concept) je soustavou myšlenek, pocitů i představ, které má daný jedinec o sobě samém. Obsahy

ukryté v nevědomí i archetypální dimenzi duševna jsou pro člověka neznámé, jedinec není schopen obsáhnout celou šíři svého bytostného Já, identifikuje se pouze s částmi své osobnosti, které jsou poznatelné skrze vědomí. Jedinec nevidí „v zrcadle“ celý svůj obraz (Müller a Müllerová, 2006, s. 367). Sebepojetí (self-concept) tedy má s termínem self-efficacy jistý průnik, ovšem jedná se o dva různé pojmy. Bandura rovněž vymezuje rozdíly mezi self-efficacy a self-esteem. Sebeocenení (self-esteem) se vztahuje k vnímání vlastní hodnoty jedincem, avšak nikoliv k vnímání vlastních schopností (Bandura, 1997, s. 11-12).

1.1.1 Academic self-efficacy

Mareš (2013, s. 558) pojem self-efficacy dává do souvislosti se školním prostředím a tímto jej dále specifikuje na poli pedagogickém. Academic self-efficacy lze překládat jako osobní zdatnost žáka. V našem geografickém prostoru se výzkum self-efficacy zaměřoval většinou spíše na pedagogické pracovníky, nikoliv studenty a to z toho důvodu, že takové výzkumy byly jednodušší, jelikož se pracovalo s dospělou osobou.

Pokud má ovšem vyučující řádně pracovat se svým studentem, je nutné, aby byl obeznámen s jeho self-efficacy, jelikož jako pedagog má relevantní vliv na výběr úkolů žáka, na úsilí, které žák při plnění úkolů vynakládá a rovněž nelze opomenout pedagogův vliv na kvalitu samotného výkonu jeho svěřence. Academic self-efficaci pracuje s dvojicí pojmů, zdatnost a přesvědčení. Přesvědčení žáka, že je schopen zvládnout zadaný úkol, případně provést jinou aktivitu spojenou se vzděláváním, má své základy v domácím i školním prostředí a to na základě jeho vlastní zkušenosti a toho, co mu je zprostředkováno prostřednictvím učitelů, osob, jenž žák považuje za autority a členů jeho rodiny. Zdatnost u žáka zahrnuje důvěru ve vlastní osobu, schopnost zvládnout překážky a rovněž důvěru ve vlastní danosti, dovednosti a znalosti (Mareš, 2013, s. 559).

1.2 Sociálně-kognitivní teorie

Pojem self-efficacy vychází z poznatků a myšlenek sociálně-kognitivní teorie. Bandura ji nejprve označoval jako teorii sociálního učení, ovšem toto označení se mu jevilo příliš úzké. Přidáním kognitivní složky se z původní teorie sociálního učení stala sociálně-kognitivní teorie. Jedná se o teoretické uchopení a rozklíčování lidského chování. Cílem sociálně-kognitivní teorie je vysvětlit, jak se vyvíjí chování u člověka, jak je toto chování udržováno z dlouhodobějšího hlediska a jakým způsobem jej lze modifikovat (Hoskocová, 2006, s. 56).

Sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury definuje jednání jedince v modelu, kde sehrávají roli prvky vlastního chování, osobnostních vlastností člověka a prostředí. Náplň jednotlivých prvků, které jsou ve vzájemné interakci, je poměrně široká. Vlastní jednání je chápáno jako počínání jedince v celé škále životních situací, osobnostní vlastnosti zahrnují jak biologické, tak kognitivní činitele, prvek prostředí v sobě obsahuje úplné vnější prostředí, v němž jedinec existuje. Výsledný efekt je výsledkem vzájemné interakce jednotlivých prvků. Působení prvků v systému se nazývá triadická reciprocita. Z pohledu Bandury je lidská bytost aktivní, je formována pudy a vnějšími faktory. Taková bytost dokáže reflektovat činnost, pomocí níž působí na své okolí a toto okolí naopak přímo ovlivňuje osobnostní vlastnosti jedince a lidskou bytost samotnou. Bandura tímto poukazuje na fakt, že proces kognitivního zpracování sehrává klíčovou roli při procesu vlastní autoregulace (Bandura, 1986, s. 18-19).

V sociálně-kognitivní teorii „žije“ self-efficacy uvnitř osobnostních vlastností jedince. Tím samozřejmě jeho úroveň doznává významného vlivu na široké spektrum hybatelů v rámci všech činnosti jedince (Wiegerová, 2012, s. 7).

1.3 Zdroje self-efficacy

Vnímání self-efficacy jedincem, rovněž i jeho dovednost uplatňovat své schopnosti, vychází ze čtyř základních zdrojů. Mezi tyto Bandura řadí vlastní minulou zkušenost, zprostředkovanou zkušenost, fyzický a emocionální stav a verbální podporu a přesvědčování. Jedná se o zdroje informací, které jedinec potřebuje, aby si dokázal vytvořit self-efficacy (Bandura, 1997, s. 79).

1.3.1 Vlastní minulá zkušenost

Pokud je jedinec postaven před překážku, kterou je potřeba zdolat, hraje určitou roli fakt, zdali se s touto překážkou v minulosti již setkal a zda a jakým způsobem se mu ji povedlo překonat. Minulá zkušenost slouží jedinci k ohodnocení svých schopností a může pomoci ní předpokládat svůj výsledek. Zvládnutím překážek se self-efficacy posiluje, neúspěch je naopak zdrojem obav, pochybností a podceňování, což se opět odrazí na self-efficacy, avšak negativně. Úspěšné zdolání překážky však ještě není sám o sobě zárukou pozitivního vlivu na self efficacy. Roly zde hrají i jiné faktory. Například to, jak si jedinec svůj úspěch, případně neúspěch interpretuje, kolik energie jej zdolání (či nezdolání) překážky stálo, zdali se mu překážka zdála snadná, případně naopak obtížná, jak jej při jeho činnosti

ovlivnilo prostředí. Je tedy zřejmé, že dva různí jedinci mohou vnímat zdolání stejné překážky naprosto rozdílným způsobem. Rovněž platí, že pokud jedinec neustále zažívá jen úspěch, může jej náhlý neúspěch velmi silně ovlivnit a poznamenat do budoucna. Na self-efficacy mají nejvíce příznivý vliv překážky, které nešly zdolat snadno, avšak nakonec zdolány byly (Bandura, 1997, s. 80-86).

1.3.2 Zprostředkovaná zkušenost

Člověk má tendenci srovnávat se s jinými jedinci, je to běžný jev, jenž nám umožňuje korigovat své chování, očekávání i názory na základě jisté normy. Tento proces lze najít i mezi zdroji self-efficacy v podobě zprostředkované zkušenosti. Jedinec má tendenci vlastní schopnosti srovnávat s okolím, s tím, jak určité překážky zvládli ostatní. Tito pak jedinci poslouží jako modely a na základě principu sociálního srovnávání s nimi poměřuje své danosti a schopnosti, s kterými může momentálně operovat. Pokud jsou lidé, které jedinec pozoruje, jím samotným vnímáni jako jemu podobní, pak úspěch modelu ve zdolání překážky posiluje přesvědčení jedince, že je taktéž schopen dosáhnout úspěchu, jelikož jej dosáhnul již někdo s podobnými schopnostmi. Pokud je model jedincem vnímán jako člověk rozdílný, pak úspěch modelu nemá u většiny subjektů vliv na self-efficacy. Naopak selhání modelu, který si jedinec vybere za vzor, se může projevit v podobě rezignace a má negativní dopad na self-efficacy (Bandura, 1997, s. 86-100).

1.3.3 Přesvědčování, pozitivní motivování

Vliv na self-efficacy má i přesvědčování a motivování jedince někým z jeho okolí, nejlépe přirozeně někým, jehož jedinec považuje za svůj vzor. Tento vliv je ovšem v porovnání s vlastní zkušeností mnohem menší, jelikož postrádá autenticitu prožitého. Nicméně pozitivní stimuly mohou subjekt, jenž je těmto vystaven, posílit v jeho víře, že je schopen zvládnout překážky, byť se mu zdají obtížně zdolatelné. Naopak podkopávání self-efficacy subjektu ze strany okolí, kdy jsou připomínány minulé neúspěchy, případně je jedinec rovnou označen za méně schopného, může vést k tomu, že subjekt rezignuje, případně dlouhodobý dopad na self-efficacy takového jedince bude negativní. Aby byl zdroj přesvědčování a motivování přínosný pro self-efficacy, je nutno se nejprve zaměřovat na takové úkoly, u nichž je pravděpodobné, že je ovlivňovaný subjekt zvládne. V opačném případě přestane dané osobě, která jej podporuje v jeho snaze, věřit. (Bandura, 1997, s. 101-106)

1.3.4 Fyzický a emocionální stav

Vliv emocionálního rozpoložení a fyziologického stavu na self-efficacy je samozřejmý, jelikož momentální či dlouhodobý stav jedince má vazbu na osobnost jako celek. Fyziologické aspekty zastávají významnou roli u činnosti vyžadující tělesnou aktivitu. Disharmonie na afektivním poli, způsobená nedostatkem spánku, vyčerpaností nebo stresem, se vždy reálně odrazí na schopnostech jedince a to nejen kognitivních. Podstatnou roli hraje to, jak jedinec ke svému zhoršenému stavu přistupuje. Při změně atmosférických podmínek se může u některých lidí objevit bolest hlavy či problém s krevním tlakem. Tito si to mohou vykládat jako příznak přicházející nemoci, což jejich výkonnost ovlivní hned dvěma způsoby. Jednak po stránce psychosomatické na nevědomé úrovni, ale též se to projeví na snížení jejich vůle, odhodlanosti, negativním vnímání sebe sama v dané situaci. Psychická disharmonie zase snáze umožní jedinci vzpomenout si na minulé neúspěchy, nezdary, což s sebou přinese logicky zvýšenou obavu z neúspěchu, případně rovnou jeho očekávání (Bandura, 1997, s. 106-113).

1.4 Procesy ovlivňující self-efficacy

Existuje čtveřice psychických procesů, které mají vliv na self-efficacy a jeho užití jedincem v praxi. Tyto ovlivňují víru ve vlastní úspěšnost, regulaci i vidění sebe sama a prostřednictvím nich se self-efficacy aktivuje (Bandura, 1997, s. 116).

1.4.1 Procesy kognitivní

Jedná se o procesy zahrnující škálu psychických aspektů, pomocí nichž jedinec poznává své prostředí, jiné jedince i sebe sama - tedy myšlení, učení, lidskou představivost i paměť, pozornost a řeč (Hartl a Hartlová, 2004, s. 453).

U self-efficacy hraje kognice roli v oblasti stanovování cílů, budování a chápání hodnotových stupňů. Vyhodnocení hodnoty cíle je podstatné např. při rozhodování o překonání překážek, případně při výběru lidského směřování. Čím vyšší je u jedince jeho úroveň self-efficacy, tím vyšší cíle má ve zvyku si stanovovat. Tito lidé mají taktéž tendenci nenechat se odradit naplánováním dlouhodobé cesty k cíli, který chtějí dosáhnout. Jsou pro ně rovněž typické sklony nezaleknout se náročných výzev a usilovat o jejich splnění. Úroveň self-efficacy rovněž ovlivňuje to, jak si jedinci plánují a formují scénáře, které je mohou, případně mají, potkat, v nich se často vědomě i nevědomě zkoušejí. Jedinci s vyšší úrovní self-efficacy si prostřednictvím imaginace vytváří scény a okamžiky, které jim mohou po-

skytnout pozitivní a podnětné návody, cesty a inspiraci a tím podpořit jejich úspěšnost, výkonnost a odhodlání (Bandura, 1997, s. 117-121).

1.4.2 Procesy motivační

Většina lidské motivace je dle Bandury (1997, s. 122-123) generovaná kognitivně. Lidé motivují sebe sama na základě přesvědčení o svých schopnostech, možnostech, na základě vlastních předpovědí pravděpodobného výsledku, což jim umožňuje tvořit si cíle, dlouhodobé plány a rozhodovat se o zvoleném způsobu cesty ke svým tužbám. Pro motivaci je velmi podstatná úroveň self-efficacy, kdy bez vyšší úrovně nelze dosahovat celkového úspěchu a fyzické i duševní rovnováhy.

Motivátory (založené na kognitivním základě) můžeme rozdělit na tři odlišné typy. Těmi jsou kauzální atribuce, výsledné očekávání a kognitivně vytyčené cíle. Kauzální atribuce je v tomto případě úzce spjata s úrovní self-efficacy. Jedinci s vyšší úrovní self-efficacy dávají svůj úspěch či neúspěch do souvislosti s vlastní aktivitou. Opakem jsou jedinci s nízkou úrovní self-efficacy, kteří budou selhání pokládat za projev nedostatku vlastních schopností, či absenci daností nastalou situaci zdárně zdolat. Tento rozdíl v nazírání na úspěch se přirozeně odráží v síle motivace jednotlivých jedinců. Výsledné očekávání motivuje sebejistotou jedince, že určité jednání povede k určitému výsledku. Jedinec volí takovou cestu, která se osvědčila, případně se považuje dostatečně schopným pro danou činnost, která má vést k vytyčenému cíli. Kognitivní motivace založená na vytyčených cílech se řídí trojicí seberegulačních mechanismů. Patří mezi ně sebehodnocení podle vlastního výkonu, které může být pozitivně uspokojující, či negativně odstrašující, dále vnímání úrovně vlastní self-efficacy ve spojitosti s úspěšným dosahováním cílů obecně a korekce vytyčené cesty k cílům, či změna cílů na základě pokroku a úspěšnosti (Bandura, 1997, s. 124-128).

1.4.3 Procesy afektivní

Schopnost práce s vlastní emotivní složkou je úzce propojena s úrovní self-efficacy. Přesvědčení jedince o vlastní schopnosti, dovednosti zvládnout překážky, obtížné životní situace, se odráží v množství úzkosti strachu a melancholie, s nimiž se jedinec v průběhu života potýká. Člověk, jenž žije v přesvědčení, že je schopen kontrolovat, ovlivňovat a odklonit hrozby a problematické situace, je emociálně stabilnější, snadněji se vyhne pocitům frustrace. Naopak je tomu u člověka, jenž tímto přesvědčením nedisponuje a má často sklon vytvářet si zázemí pro strach z událostí a překážek, s nimiž se za svého života vůbec

nemusí potkat. U takového jedince je velká pravděpodobnost výskytu pocitů beznaděje, apatie a odevzdanosti. Jedinci s vysokou úrovní self-efficacy dovedou redukovat stres prostřednictvím schopnosti relaxace, imaginace, zklidnění na afektivní úrovni a schopnosti hledat a nalézat podporu v rodině, partnerském vztahu, případně v kolektivu blízkých osob, přátel. Tito jedinci si umí také lépe poradit s myšlenkami, které mají rušivý charakter. Stres, pocit přetížení a strach z nezvládnutí úkolu nepramení z vyšší frekvence myšlenek, ale z neschopnosti jedince se zastavit, uvolnit a vypnout v situaci, kdy cítí přetížení a potřebu uklidnění. Jde tedy o schopnost sebekontroly v oblasti myšlení, činů a afektivní roviny (Bandura, 1997, s. 137-138).

1.4.4 Procesy selektivní

Životní směřování jedince, často ovlivněno jeho prostředím, je provázáno s úrovní jeho self-efficacy. Lidí žijí v určitém prostředí, jsou do jisté míry ovlivněni prostředím a rovněž si prostředí tvoří. Úroveň self-efficacy může určovat úkoly i prostředí, které si jedinec zvolí. Jedinci projevují tendence vyhýbat se činnostem, situacím a překážkám, o nichž jsou přesvědčeni, že jsou pro ně nepřiměřeně náročné, případně je nemohou zvládnout z důvodu nedostatku vlastních schopností a daností. Naopak si ale jedinci vybírají klidně i náročnější aktivity. Je tomu tak v situacích, kdy jsou vnitřně přesvědčeni, že je mohou úspěšně dokončit. Rozhodnutí, jenž jedinci činí, mohou kultivovat celou řadu jejich kompetencí, dotýkat se jejich sociálních dovedností navazovat mezilidské a skupinové vztahy, a tímto způsobem může úroveň self-efficacy ovlivnit formování jejich životního směřování. Pokud má jedinec vyšší úroveň self-efficacy, lze předpokládat, že se mu nabízí daleko pestřejší možnosti při volbě studia, taktéž má širší možnosti v rámci volby budoucího uplatnění na trhu práce (Bandura, 1997, s. 160-161).

1.5 Vývoj self-efficacy v průběhu života jedince

Vývoj self-efficacy je celoživotní proces, jenž se děje na základě triadické reciprocity mezi chováním, osobností a vnějším prostředím, které tvoří schéma socio-kognitivní teorie. Tedy osobnost jedince se tvoří na základě principu recipročního determinismu (Hoskocová, 2006, s. 67). Velkou roli ve vývoji self-efficacy sehrává zkušenost. Ta mnohdy určuje dynamiku tohoto vývoje, což je patrné především u mladších jedinců, tedy dětí a adolescentů. S množstvím zkušeností se dostavuje schopnost hodnotit svoje možnosti a schopnosti. Důležitým obdobím pro rozvoj self-efficacy pozitivním směrem je dle

Hoskovcové (2006, s. 69) předškolní věk dítěte. Autorka to dává do souvislosti s významem socializace pro jedince v tomto procesu dospívání. Bandura (1994, s. 76) ovšem popisuje důležitost socializace na vývoj self-efficacy u dětí ještě mladšího věku. Oba autoři se shodují, že vnímání kauzálních vztahů je podstatné v souvislosti se self-efficacy u jedinců již od narození a v období prvních školních zkušeností může sehrávat úroveň self-efficacy pozitivní i negativní roli. Člověk se učí celoživotně, avšak právě jeho mládí má na self-efficacy největší vliv. Na získávání zkušeností a rovněž vzorů, tedy zdrojů self-efficacy, mají svůj vliv přirozeně rodiče (a vůbec nejbližší dospělí obecně), jak v pozitivním, tak negativním duchu. Mohou vytvářet příležitosti, které dítěti vytvoří podnětnou zkušenost a rovněž fungují jako vzor (vhodný, či naopak nevhodný) nápodoby. Ve školním věku dítěte je pro vývoj self-efficacy podstatné, aby dítě uvažovalo o vlastních zdarech a nezdarech. Děti si tak vytváří vlastní teorie o svém vlastním prosazování se, které jim mohou být odpovědí na vlastní selhání, či naopak úspěch (Hoskovcová, 2006, s. 70). Dítě se v rámci školní docházky učí zvládat distribuci sil mezi své zájmy a povinnosti, což samozřejmě může ovlivnit kvalita výuky, zájem o učivo a řada dalších faktorů spojených se vzděláváním. U jedinců, kteří dokázali v rámci školního prostředí lépe odhadnout sebe sama, více se zapojit a lépe kooperovat, je možné pozorovat lepší studijní výsledky, pozitivnější hodnocení sebe i vlastních budoucích možností (Bandura, 1994, s. 79).

V období adolescence se jedinec musí učit zvládat nové nároky spojené se změnou vlastní společenské role a přibližující se dospělosti. Úspěch je dle Bandury (1997, s. 77) úzce spojen s předchozí zkušeností se sebou samým a dosažené úrovně self-efficacy. Jedinci v průběhu adolescence mohou učinit řadu kroků, které budou formovat jejich život, ačkoliv si to neuvědomují a chybí jim zkušenost se světem dospělých, kterou přirozeně nemohli získat přímo sami na sobě. Při pozitivním směřování self-efficacy dodá adolescence jedinci optimismus do vnímání vlastních schopností a možností, podmínkou je však, aby mohl v tomto období těžit ze self-efficacy budované v předešlých etapách a osvojil si schopnost vnímat sebe sama jako aktivního člena rodiny, školního kolektivu, partu, a tedy i společnosti. Jedinec, jenž prošel obdobím adolescence, již většinou jen navazuje na vlastní strategie, teorie a zkušenosti. Tyto aplikuje na výzvy přicházející s vyšším věkem, jako je partnerský vztah a role rodiče, přestože se jedná opět o nové milníky (Bandura, 1994, s. 79).

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Definovat sociální pedagogiku je úkol nesnadný. Dle pojetí některých autorů se jedná o disciplínu s tradicí, jiní mluví o mladém oboru. Pro někoho je sociální pedagogika záležitostí teorie, jiní ji téměř ztotožňují s oborem sociální práce. U většiny autorů však lze nalézt jisté společné základy, které jsou patrné v mnoha definicích. Existuje mnoho směrů, mnoho přístupů. Jako příklad at' slouží několik níže uvedených pohledů na obor.

Potměšilová (2013, s. 9) vnímá sociální pedagogiku jako samostatný vědní obor, jenž si již vydobyl pevné místo ve vodách společenských věd. Upozorňuje však, že v praktické rovině se jedná o obor často zaměňovaný se speciální pedagogikou a sociální prací. Procházka (2012, s. 11) pohlíží na sociální pedagogiku, jako disciplínu, která spojuje tradici filozofického myšlení zaměřeného na člověka s tradicí reálné sociální péče. Bakošová (2008, s. 58) charakterizuje sociální pedagogiku jako sociální pomoc, jejímž cílem je proměna společnosti prostřednictvím výchovy.

Nesourodost v pohledu na sociální pedagogiku, jak mezi autory, tak mezi zeměmi, vychází z velmi heterogenních základů sociální pedagogiky a z rozličného směřování osobností této disciplíny v průběhu jejího vývoje. Pro pochopení celé problematiky je nutno celou věc chápat v kontextu historie oboru.

2.1 Sociální pedagogiky z pohledu historie

Vznik sociální pedagogiky lze datovat do druhé poloviny století devatenáctého. Byť, jak uvádí například Kraus (2008, s. 9), jisté myšlenky, které spojují výchovu se společností a jejím fungováním, lze dohledat již ve starém Řecku, případně později, v období středověku u T. Aquinského, v průběhu renesance u J. A. Komenského, T. Mora, či T. Campanelli. Na vznik, a pozdější tvarování, sociální pedagogiky, měl svůj podíl i zakladatel sociologie Comte. Jak uvádí Procházka (2012, s. 37), osamostatnění sociologie mělo zásadní vliv na emancipaci sociální pedagogiky.

Ve druhé polovině 19. století se objevují důležité hraniční disciplíny – pedagogická sociologie, sociologická pedagogika a sociologie výchovy. V tomto období se objevuje snaha řešit sociální problémy prostřednictvím výchovy, avšak prostředí už v těchto snahách hraje důležitou roli, což v předchozích dobách chybělo (Kraus, 2008, s. 11).

Během století devatenáctého se sociálně-pedagogické myšlení rozvíjí a vytváří se dva základní proudy, jejichž odkaz je patrný v oboru dodnes – praktický proud sociální pedagogiky a teoreticky orientovaná sociální pedagogika.

Za zakladatele prakticky orientované sociální pedagogiky lze považovat J. H. Pestalozziho, jenž sám v průběhu svého života musel čelit opakovaným finančním problémům, jelikož často i vypůjčené peníze investoval do zakládání domovů pro sirotky. Tento pedagog švýcarského původu bývá rovněž považován i za zakladatele sociální pedagogiky jako takové, nicméně umírá v roce 1827, kdy pojem sociální pedagogika ještě neexistoval. Tento pojem vymyslel až jeho následovník, A. Diesterweg, významná osobnost středoevropské praktické školy sociální pedagogiky. Pojem použil v díle *Rukověť vzdělání pro německé učitele* vydaném v roce 1850 (Kasper a Kasperová, 2008, s. 79).

Prakticky orientovaný proud má své kořeny již v rámci oddělování filantropie od církevních struktur v době osvícenství. Jeho náplní je praktické prosazování myšlenky výchovy a vzdělání jako cesty pro zajištění sociálního i duchovního blaha. Je do jisté míry odrazem tendence devatenáctého století spojovat vzdělání s pozitivní proměnou lidí, společnosti, systému (Procházka, 2012, s. 40).

Za zakladatele teoretické sociální pedagogiky a sociální pedagogiky vůbec je považován P. Natorp, jenž za svého života působil jako učitel na universitě v Marburku. Mezi své vzory a zdroje inspirace řadil E. Kanta a J. H. Pestalozziho. Natorpova díla se neomezovala pouze na pedagogiku, ale byl činný rovněž v oblasti filozofie. Ve svém díle se obracel na Kantovo pojetí morálky a zastával názor sjednocení lidstva na základě zdokonalování v oblasti solidarity. Za hlavní úkol sociální pedagogiky považoval vzdělání, které bude dostupné pro všechny společenské vrstvy (Kraus, 2008, s. 11).

Teoreticky orientovaný proud sociální pedagogiky, který po Natorpovi rozvíjeli např. P. Barth nebo K. Mollenhauer, dal oboru vědecké základy, jeho představitelé pracují s myšlenkami filozofického zdůvodnění vzdělávání, jako prostředku vymýcení sociální nerovnosti a nápravě společenské křivdy, byť samozřejmě v dnešní době je tato škola ve své tvorbě daleko komplexnější, než byla v době Natorpova novokantovského nahlížení (Klapilová, 2000, s. 9).

Ve vývoji sociální pedagogiky jako takové má své nezpochybnitelné místo i polská stopa. Za zakladatelku oboru v Polsku je považována H. Radlińská, která výraz sociální pedagogika použila roku 1908 v jedné ze svých prací. Ve své tvorbě kladla důraz na dialektickou

souvislost mezi prostředím a jednotlivcem, přičemž právě v pedagogizaci prostředí spatřovala cestu pokroku. Za předmět sociální pedagogiky považovala působení vlivů prostředí na proces výchovy (Kraus, 2008, s. 21).

2.1.1 Sociální pedagogika v Českých zemích

Počátky sociální pedagogiky v Čechách jsou spojovány s osobností G. A. Lindnera. Ještě jako středoškolský profesor se zasloužil o vybudování Učitelského ústavu v Kutné hoře. Roku 1882 nastoupil na Karlovu universitu v Praze, jako první profesor filozofie a pedagogiky vůbec. Lindnerovo dílo bývá rozdělováno na herbartovské období (které se váže k jeho pobytu v Kutné Hoře) a na období tzv. sociologicko-evoluční. Z druhého období pochází dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* z roku 1888. Právě v této práci autor použil slovní spojení sociální pedagogika, jímž označoval různé stránky pedagogických jevů v návaznosti na sociální rozměr. Lindner ve svém díle rozvíjel názory na sociální funkci výchovy, kterou shledával velmi relevantní pro rozvoj osobnosti i společnosti. Za výchovné vlivy považoval společnost a prostředí (jak přírodní, tak rodiny), v obecné rovině pak průmět obojího (Procházka, 2012, s. 56-57).

Přestože se nabízí, že Lindner měl v období první republiky celou řadu následovatelů, nebylo tomu tak. Prvorepubliková sociální pedagogika vycházela spíše z teorií zakladatele oboru, Němce P. Natropa. Za nejvýraznější osobnost sociální pedagogiky v Československu v meziválečném období lze považovat profesora sociologie na Brněnské universitě A. I. Bláhu. Ten se zabýval vztahem sociologie a pedagogiky již v roce 1911 na stránkách *Sociologické revue* (Kraus, 2008, s. 15). Problematiku vlivu prostředí sociálního na výchovu, rozpracoval Bláha v publikaci *Sociologie dětství* z roku 1927. Druhá kapitola knihy nese název *Sociální pedagogika*, o níž autor tvrdí, že předmětem jejího zájmu je šetření vlivů společenského prostředí na jedince a ve své praktické části pak obrana před vlivy rušivými a naopak tvorba vlivů příznivých. O sociální pedagogice Bláha uvažuje jako o oboru orientovaném směrem k praktickým potřebám společnosti, nicméně nezpochybnuje ani sociální pedagogický výzkum a sběr dat (Procházka, 2012, s. 58).

Po druhé světové válce se v Československu z politických důvodů problematice sociální pedagogiky nevěnovala pozornost. Jednalo se o obor, jenž patřil mezi „pavědy“, navíc se zabýval marginálními skupinami obyvatelstva a sociální patologií – věcmi, které oficiálně ani neexistovaly. Nepatrná změna se dostavila v průběhu šedesátých let, K. Galla dokonce mohl vydat učebnici pro vysoké školy – *Úvod do sociologie výchovy*, v níž se věnoval

i sociální pedagogice, byť jeho pohled se dá označit za poněkud skeptický (Průcha, 2000, s. 89). Obsah a smysl sociální pedagogiky Galla spatřuje v plnění cílů společenské povahy a realizaci sociálních projektů (Galla, 1967, s. 45). V době normalizace došlo opět k útlumu sociálních věd, nicméně M. Přádka se ve svých dílech věnuje tzv. buržoazní sociologii a je zdrojem informací o sociální pedagogice existující v západních zemích (Kraus, 2008, s. 19).

Po roce 1989 se sociální pedagogika může opět rozvíjet a formovat. Zlom nastává v devadesátých letech 20. století, kdy dochází k postupnému vymezení předmětu sociální pedagogiky a řada odborníků se zapojuje do teoretické i praktické roviny této nové disciplíny. Mezi tradiční pracoviště patří Universita v Hradci Králové, kde působí např. B. Kraus, Karlova universita v Praze, Masarykova universita v Brně a Universita Tomáše Bati ve Zlíně.

2.2 Pojetí sociální pedagogiky

Pojetí sociální pedagogiky se neustále vyvíjí. Hnacím motorem tohoto vývoje je kromě jiných faktorů i multidisciplinární základ sociální pedagogiky, který neustále generuje nové podněty. Obor integruje poznatky sociologie, psychologie, medicíny, práva, antropologie, politologie, teologie, ekonomie a samozřejmě pedagogiky (Kraus, 2008, s. 53). Výsledkem tohoto obrovského množství východiskových zdrojů je i skutečnost, že v řadě zemí existují svébytné národní školy pojetí oboru sociální pedagogiky, různí autoři akcentují její odlišné priority a cíle (Procházka, 2012, s. 61). Již sama interpretace pojmu sociální má dvě polohy - individuální, která preferuje pomoc jedinci v nesnázích, nebo společenskou, která tíhne k výchově jedince pro život ve společnosti (Kraus, 2008, s. 39).

Systematizaci výkladů, názorů a přístupů v pojmání sociální pedagogiky se dlouhodobě věnuje Bakošová. Ve svém přehledu uvádí 4 základní kategorie pojmání oboru (Bakošová, 2008, s. 20-21).

1. Sociální pedagogika jako nauka o vztazích prostředí a výchovy. Představitelé tohoto směru se zaměřují na výzkum přirozeného výchovného prostředí, především oblasti mimoškolní výchovy, zejména rodiny.
2. Sociální pedagogika jako normativní věda o výchově člověka. Autoři preferující tento typ pojetí oboru, se kloní k cílevědomým a záměrným zásahům do výchovy namísto ponechání volného růstu.

3. Sociální pedagogika jako výchova pomoc všem věkovým kategoriím. Zastánci tohoto přístupu chápou sociální pedagogiku jako koncept komplexní pomoci člověku ve sféře emoční, etnické, sociálně-komunikační, poznávací i psychomotorické. Význam solidarity a podpory v dnešním globalizovaném světě neustále roste.
4. Sociální pedagogika jako věda o deviacích sociálního chování. Obor by se měl v tomto pojetí zaměřit na odchylky sociálního chování, na tvorbu a realizaci preventivních opatření v ohrožených a potřebných skupinách.

Pojetí sociální pedagogiky lze prezentovat i prostřednictvím specifikace jejího zaměření (Kraus, 2008, s. 40):

1. Zaměření k objektu výchovy - preferuje ovlivňování celých sociálních skupin před individualistickou výchovou.
2. Zaměření k formám a podmínkám výchovy - zabývá se výchovou v mimoškolních zařízeních a institucích.
3. Zaměření k výchovným cílům - preference celospolečenských potřeb, altruismus.
4. Zaměření k výchovným metodám - klade důraz na nepřímé postupy ve výchově.
5. Zaměření ve smyslu sociální pomoci - zdůraznění solidarity se znevýhodněnými jedinci.

Pojímání sociální pedagogiky nabývá různou formu i podle aspektu, kterým ji hodnotíme: podle teoretického nebo praktického hlediska, či podle cílové věkové kategorie. V literatuře se nejčastěji uvádí dělení na širší a užší pojetí oboru z hlediska objektu zájmu a obsahu (Procházka, 2012, s. 66).

Širší pojetí

Nejširší pojetí oboru lze najít u J. Haškovce, který je názoru, že ve skutečnosti by sociální měla být celá pedagogika (Kraus, 2008, s. 43). S tímto pojetím koresponduje i pohled J. Schillinga, podle kterého by měla sociální pedagogika pomáhat všem lidem v různých životních situacích (Procházka, 2012, s. 67). Poláčková považuje sociální pedagogiku za integrující vědný obor, který zkoumá bio-psycho-sociální jevy, vztahy mezi jedincem a prostředím a tím se podílí na jeho sociální integraci (Kraus, Poláčková, 2001, s. 26). Klíma ve svém širším pojetí sociální pedagogiky klade důraz na kultivaci a estetizaci chování jedinců a sociálních skupin, aby se omezily rozpory mezi jedincem a společností (Procházka, 2012, s. 67).

Užší pojetí

Úzké pojetí sociální pedagogiky omezuje její působení pouze na oblast tzv. sociálně patologických jevů, především v sociálně znevýhodněných a rizikových skupinách (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 269). Podle Mouchy je obsahem sociální pedagogiky ústavní výchova a náhradní rodinná péče, podle Klapilové životní pomoc ohrožené mládeži (Kraus, 2008, s. 44). Objektem zájmu sociální pedagogiky v užším pojetí jsou problémy doprovázející chudobu, sociální deviace, nezaměstnanost. Cílem jejího působení by mělo být poskytnutí postupů k jejich řešení, stejně jako vyšší svépomoc a soběstačnost ohrožených (Procházka, 2012, s. 66).

Je nezbytné zdůraznit, že obor sociální pedagogika je syntézou dvou dimenzí: sociální a pedagogické. Sociální dimenze je podmíněna sociálními podmínkami konkrétní společnosti. Sociální pedagogika vychází z těchto objektivních podmínek a v jejich rámci se snaží najít optimální podmínky pro vývoj osobnosti. Pedagogická dimenze oboru zajišťuje pedagogickými prostředky realizaci společenských cílů a záměrů, aby minimalizovala riziko vzniku konfliktů mezi jedincem a společností (Kraus, 2008, s. 44-45).

2.3 Sociální pedagog

Laca (2011, s. 156) pohlíží na sociálního pedagoga jako odborníka, jehož kompetence mu umožňují poskytovat pomoc všem věkovým skupinám. Má podpůrnou roli ve vyrovnávání deficitu socializace a pomocí metod prevence, výchovy, poradenství a vzdělávání může zlepšovat kvalitu života svých klientů.

Postavení sociálního pedagoga v praktické rovině je ovšem komplikované. Lze dokonce mluvit o problému profesní identity. V teoretické rovině si sociální pedagogika své místo našla a existuje řada pracovišť s letitou tradicí. V rovině praktické se profese sociálního pedagoga nevyskytuje v katalogu prací. V Zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. je studium oboru rovno vzdělání odpovídajícímu vychovatelům, asistentům pedagoga a pedagogům volného času. Dle Zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb. je vzdělání v oboru sociální pedagogiky dostatečnou kvalifikací pro výkon profese sociálního pracovníka. V praxi tedy sociální pedagog „neexistuje“ a svoji profesi vykonává pod jiným označením (Potměšilová, 2013, s. 15).

Jak vyplývá z předešlého, sociální pedagog nemá jednoznačné vymezení, může plnit rozličné funkce, nemá standardizované předlohy výkonu povolání – učební plány, vzdělávací

programy. Poptávka po sociálním pedagogovi však roste zároveň s výskytem sociálně patologických jevů ve společnosti. Edukační zaměření sociálního pedagoga je většinou funkcionální – v podobě příkladu, jelikož vytváří prostor využitelný k ovlivňování chování klientů žádoucím směrem (Vacek, 2008, s 91).

Výkon profese sociálního pedagoga vyžaduje jisté osobnostní předpoklady, které plynou z náplně oboru – tyto je možno rozvíjet, avšak do jisté míry se jedná o vrození danosti a predispozice. V rámci přípravy studentů na výkon profese sehrává roli aspekt pedagogické kondice. Tuto kondice je možno chápat jako vyladěnost a pohotovost jedince na komplexní vnímání sociální situace, schopnost adekvátní reakce a dovednost využít všech nashromážděných znalostí a zkušeností. Osobnost sociálního pedagoga rovněž vyžaduje sociální citění, sebekázeň, optimismus, smysl pro realitu, kreativitu, odvahu, profesionalitu, trpělivost a schopnost politického myšlení (Andrysová, Martincová a Macháčková, 2014, s. 49-50).

Dle Krause a Poláčkové (2001, s. 35-36) by měl být sociální pedagog jedincem vnímavým v rozpoznávání různých životních situací, emocionálně stabilní, vyrovnaný a trpělivý, morálně vyspělý a dokázat projevít sebekontrolu a sebereflexi. Za relevantní považují rovněž kreativitu, originalitu a asertivitu v jednání.

K řádnému výkonu náplně své pracovní činnosti by měl sociální pedagog disponovat příslušnými kompetencemi. Kraus (2008, s. 200) je rozčlenil do několika oblastí:

- Vědomostní - širší vědomosti v oborech společensko-vědních a vědomosti vycházející z potřeb specializace v oboru.
- Dovednostní - dovednosti komunikativní, diagnostické, administrativní. Schopnost umět aplikovat metody sociální pedagogiky.
- Osobnostní vlastnosti a predispozice, fyzické a psychické předpoklady - schopnost empatie, sebereflexe a sebeovládání učení se trpělivosti, komunikaci a vlídnosti ve vztahu ke klientovi.

2.3.1 Studium sociální pedagogiky

Sociální pedagogika jako obor, jenž lze studovat v rámci vysokoškolského studia, se v našich podmínkách objevuje po roce 1989, kdy došlo k opětovnému rozvoji sociálních věd. Náplň studia je zkoumání vztahů mezi prostředím a jedincem v procesu výchovy. Sociální pedagogika se též zabývá péčí o jedince ohrožené, sociálně vyloučené či jinak znevýhod-

něné. Při studium hrají nezastupitelnou roli exkurze, sebevzdělávání, osvojování sebereflexe a praxe v zařízeních souvisejících s oborem.

V současné době je možno sociální pedagogiku studovat (v bakalářské i magisterské formě) na sedmi universitách a vysokých školách v České republice, mezi něž patří: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ostravská univerzita v Ostravě, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (Potměšilová, 2013, s. 17). V jednotlivých institucích existují v pojetí předmětu studia rozdíly, které vychází s pojmání sociální pedagogiky v užším či širším smyslu. Studijní program, pod nějž studium na všech výše zmíněných školách spadá, je buď pedagogika, nebo specializace v pedagogice.

V rámci Univerzity Tomáše Bati probíhá studium sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií UTB. Fakulta zahájila svoji činnost 1. ledna 2007 a kromě Centra výzkumu a Centra jazykového vzdělávání jsou její součástí čtyři ústavy - Ústav pedagogických věd, Ústav moderních jazyků a literatury, Ústav zdravotních věd a Ústav školní pedagogiky. Fakulta nabízí 11 oborů vyučovaných v českém jazyce a jeden v jazyce anglickém. Obor sociální pedagogika lze studovat v prezenční i kombinované formě v rámci tříletého bakalářského a dvouletého navazujícího magisterského studia. Fakulta nabízí i doktorské studium v oblasti pedagogiky pro zájemce o další vzdělávání (Profil fakulty, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, © 2000-2017).

3 VOLNÝ ČAS

Termín volný čas je v současnosti široce používán v celé řadě oblastí lidské aktivity. Právě takového rozšíření ale vedlo k tomu, že interpretace termínu volný čas je značně heterogenní a může se lišit jak v chápání jednotlivých osob, tak mezi vědními obory. Důsledkem toho, že se sice jedná o termín obecně široce známý a používaný, ale různě chápaný, je pak řada problémů, především jeho zjednodušení, podceňování, přehlížení. Volný čas je ale přirozenou součástí každodenního života. Jeho řízení je důležitým článkem práce sociálního pedagoga a může být klíčovým pro konečný efekt jeho působení.

3.1 Definice a uchopení pojmu

Rozsáhlá rozmanitost, různorodost pohledů na volný čas se odráží i v širokém spektru jeho definic, které se liší i metodologicky: jak bylo postupováno při jejich tvorbě. Jedna z nejčastěji používaných metod využívá při vytvoření definice volného času negativní bilanci, kdy uvádí vše, co do volného času nenáleží (zbytková teorie).

„Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku)“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 341).

Se stejnou negativní technikou pracuje při definici volného času i Hofbauer (2004, s. 13), který ho označuje jako čas, kdy člověk nemusí realizovat nezbytné aktivity, které jsou dány jeho sociální determinací, především dělbou práce, nebo jsou podstatné pro zachování života.

Odlisňný, pozitivní přístup k charakteristice volné času vychází především z charakteristiky a popisu jeho náplně. Již v šedesátých letech 20. století Filipcová (1966, s. 29) uvádí, že je to čas, který má jedinec pro sebe, ve kterém si patří, může se pak věnovat tomu, co jej baví a tak vytváří podmínky pro odpočinek i zábavu. Jiní autoři zdůrazňují dobrovolnost, svobodnou volbu činností ve volném čase, které konáme rádi a jsou zdrojem uvolnění a spokojenosti (Pávková et al., 2002, s. 13). Stejně tak Hofbauer (2004, s. 13) klade důraz na vlastní rozhodování při volbě volnočasové aktivity a přínos pozitivních zážitků. Hájek, Hofbauer a Pávková (2011, s. 10) považují volný čas za období, které má důležitou funkci pro utváření a určení osobnosti člověka. Zajímavý rozměr do definice volného času přináší Jandourek (2007, s. 49), který akcentuje ve volném čase skutečné oprostění se od zevního

nátlaku, ke kterému řadí i agresivní reklamu, vedoucí ke konzumnímu jednání. Ve své definici podpořil i zábavní rozměr volného času. Francouzský sociolog Joffre Dumazedier, který začal systematicky studovat problematiku volného času v šedesátých letech 20. století, považuje za klíčový zisk současné společnosti expanzi volného času, který zpětně ovlivňuje ostatní sféry lidského života (Janiš, 2009, s. 5).

Volný čas lze analyzovat z různých aspektů: např. aspekt ekonomický, sociologický, psychologický, zdravotně-hygienický, pedagogický, tyto pohledy ale vzájemně souvisí a nelze je hodnotit samostatně (Pávková et al., 2002, s. 31).

3.2 Volný čas z historického hlediska

Systematické studium problematiky volného času započalo ve 2. polovině 20. století, ale volný čas je součástí historie lidstva od jeho počátků. Je ovšem logické, že rozsah volného času a jeho problematika se lišily v jednotlivých etapách lidského vývoje. Z pravěku jsou sice dostupné některé artefakty (malby, sošky), které mohly vzniknout ve volném čase, ale stejně tak mohly být součástí pracovní aktivity např. přípravy k lovu. Ve starověkém Řecku i Římě již máme konkrétní údaje o volnočasových aktivitách: pasivních i aktivních. Stát měl poskytovat obyvatelům, nejenom obživu, ale i zábavu (chléb a hry). Středověk díky nevolnictví vytvářel volný čas pouze pro úzkou skupinu jedinců. V raném novověku vznikli teorie propojení vyučování a her (T. More, T. Campanella, J. A. Komenský, J. Lock). Průmyslová revoluce v 19. století přinesla kromě koncentrace obyvatelstva ve městech i potřebu kompenzace těžké práce v továrnách a péče o děti po ukončení vyučování s cílem, aby trávili volný čas žádoucím způsobem. S tímto cílem byly založeny některé organizace, které svoje aktivity udržují dodnes, např. YMCA, Sokol, Skaut. (Janiš, 2009, s. 5)

Ve 20. století vznikl v Sovětském svazu nový model uspořádání volného s monopolem státu a jeho ideologií, který byl v poválečném období aplikován i v dalších zemích socialistického bloku. V západní a severní Evropě sice model sociálního státu v 70. až 90. letech podporoval oblast volného času, ale přinášel i nové problémy – nezaměstnanost, drogovou závislost, krizi rodiny, konzumní životní styl, na který společnost reagovala dalším růstem počtu zařízení volného času (Pávková et al., 2002, s. 22). 21. století vnáší do problematiky volného času další nové jevy: globalizace, konektivita (internet, mobilní technologie), sociální sítě. Tyto jevy dramaticky mění strukturu využívání volného času a zdaleka ne vždy žádoucím směrem.

Obecně však lze konstatovat, že prostor pro volný čas i jeho dostupnost pro lidského jedince se v průběhu historie neustále rozšiřoval. Od roku 1800 do roku 2010 se o polovinu prodloužil průměrný věk z 50,2 na 78,8 roku. Doba nezbytná pro naplnění biologických potřeb sice nyní spotřebovává stejně jako v roce 1800 kolem 40% tohoto času, ale relativní podíl hodin práce klesl ze 34% na 6% a relativní podíl volného času vzrostl z 25% na 52%. Volný čas je tedy v časové struktuře lidského bytí na prvním místě, práce naopak na místě posledním. (Hofbauer, 2004, s. 27)

Rozsah volného času z něj činí nesmírně důležitý faktor lidského bytí – ovlivnění jeho využívání je mnohdy rozhodující pro vývoj a formování osobnosti člověka, stejně tak pro další klíčové aspekty jeho existence.

3.3 Funkce volného času

Volný čas tím, jaká je jeho náplň, profilace, organizace a struktura může plnit několik funkcí. Za základní funkce volného času jsou dnes pokládány: odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti (Hofbauer, 2004, s. 13). Od poloviny 20. století se pokusila řada autorů o bližší specifikaci funkcí volného času. Tyto klasifikace, jak se jeví, vychází ze společného základu, ale liší se stupněm detailnějšího rozpracování některých aspektů. Již v období před 2. světovou válkou Michel Damay deklaroval biologickou, politickou, pedagogickou a sociální roli volného času. V poválečném období Joffre Dumazedier zdůraznil navíc funkci volného času jako protiváhy vlivu práce (Hofbauer, 2004, s. 14). Současný francouzský sociolog Roger Sue definoval 4 základní funkce volného času (Janiš, 2009, s. 13): psychosociologickou (rozvoj, zábava, relaxace), sociální (příslušnost k určité sociální skupině), terapeutickou a ekonomickou. Jeho rozdělení definuje navíc funkci terapeutickou (význam volného času pro zdraví a prevenci chorob) a funkci ekonomickou (volný čas je pro společnost hospodářsky významný). Ekonomická funkce nese v sobě i kontraproduktivní význam, kdy se člověk přílišnou spotřebou odcizí sám sobě (Hofbauer, 2004, s. 14).

Poměrně komplikovaným, ale i komplexním, se jeví rozdělení funkcí volného času vypracované H.W. Opaschowským: rekreace (relaxace, zotavení), kompenzace (eliminace frustrace), výchova a další vzdělávání (včetně sociálního učení), kontemplace (duchovní vývoj, smysl života), komunikace (sociální i partnerská), participace (společenská angažovanost), integrace (zapojení se do organizmů společnosti), enkulturace (rozvoj vlastní osobnosti, dovedností v oblasti umění, sportu, technických dovednostech). (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 10)

Ať už bude zvoleno jakékoliv rozdělení funkcí volného času, je nezbytné, aby žádná z nich nebyla opomíjena, byť jejich význam se může v průběhu života jedince kolísat.

3.4 Výchova ve volném čase

Výchova ve volném čase je předmětem mladého vědního oboru – pedagogiky volného času. Výchova je definována jako záměrné a dlouhodobé působení vychovatele na osobnost vychovávaného s cílem dosáhnout v jeho vývoji pozitivní změny (Průcha, Walterová a Mareš 2009, s. 345). I výchova ve volném čase je charakterizována záměrností a setrvalým působením, má své specifické metody, cíle a podmínky, především tím, že probíhá ve volném čase vychovávaného.

Termín výchova ve volném čase nelze zaměňovat termínem výchova mimo vyučování, přestože se to v literatuře ještě někdy stává. Pojem výchova ve volném čase je širší nežli výchova po vyučování vzhledem na velikost cílové skupiny, protože kromě dětí a mládeže zahrnuje i vyšší věkové kategorie - dospělé a seniory (andragogika, gerontagogika). Obsahem je naopak širší kategorie výchovy mimo vyučování, která obsahuje některá specifika dětského věku, např. přípravu na vyučování. (Hájek, Hofbauer a Pávková 2011, s. 69)

Vzájemný vztah mezi výchovou a volným časem je možné deklarovat třemi způsoby, které se liší tím, zda jsou akcentovány výchovné cíle, podmínky anebo prostředky výchovy (Hofbauer, 2004, s. 18):

- I. Výchova pro volný čas. Definice kategorie vychází z cílového zaměření tohoto typu výchovy. Principem je tvorba a rozvíjení dovedností a motivace pro plnohodnotné využívání volného času.
- II. Výchova ve volném čase. Kategorie je charakterizována výchovným působením ve specifických podmínkách: v čase, kdy člověk nemusí realizovat nezbytné aktivity, které jsou dány jeho sociální determinací, nebo jsou podstatné pro zachování života. Dobrovolná účast umožňuje dětem a mladistvým působit v roli aktivního činitele.
- III. Výchova volným časem. Kategorie označuje příslušné instituce, výchovné metody, formy a volnočasové aktivity, aplikované ve výchovném procesu.

Postavení výchovy ve volném čase je nezbytné chápat v širších souvislostech celého výchovného procesu. V souvislosti s tím jsou dnes používány tři pojmy: výchova formální, informální a neformální (Hájek, Hofbauer a Pávková 2011, s. 70).

Výchova formální je realizována ve školách nebo jiných vzdělávacích zařízeních, je podporována státem a ukončení vzdělávání je potvrzeno dokladem. Výchova informální vyplývá z každodenního sociálního kontaktu jedince a je většinou neorganizovaná, nekoordinovaná, nesystematická. Výchovu neformální představují cílené, organizované volnočasové aktivity mimo formální výchovný systém, funguje na principu dobrovolnosti, je celoživotní a obsahuje prvky demokraticismu. Svojí podstatou se blíží výchově ve volném čase. (Hofbauer, 2004, s. 18)

Výchova ve volném čase v současnosti naplňuje 4 základní funkce: funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní (Pávková et al., 2002, s. 39).

Výchovně vzdělávací funkce je prioritní. V rámci této funkce je pomocí konkrétních pedagogických prostředků realizováno záměrné a cílevědomé formování osobnosti. Snahou je ovlivnit sociální, psychickou i tělesnou složku jedince s cílem naplňovat a kultivovat jeho zájmy, potřeby, rozvíjet jeho specifické dovednosti a vést ho k celoživotnímu vzdělávání. Výchovně vzdělávací funkce volnočasových aktivit je možností pro seberealizaci a vytváří podmínky ke kladnému sebehodnocení (Pávková et al., 2002, s. 39 - 40).

Zdravotní funkce výchovy ve volném čase podporuje tělesné i duševní zdraví a má neustále rostoucí význam pro zdravotní stav celé populace. Pozitivní efekt je dosahován podporou přirozených biorytmů, střídáním aktivit různého charakteru, zlepšováním fyzické i psychické kondice jedince, vedením ke správným stravovacím i hygienickým návykům a v neposlední řadě k dodržování zásad bezpečnosti práce (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 73).

Sociální funkci výchovy ve volném čase nelze redukovat pouze na péči o děti v období po vyučování. Lze ji chápat jako příležitost k seznámení se s novým sociálním prostředím, k navazování nových sociálních kontaktů. Tato funkce napomáhá rozvoji sociálních dovedností: kompetence, percepce a interakce (Pávková et al., 2002, s. 40).

Preventivní funkce výchovy ve volném čase nabývá na významu ruku v ruce s tím, jak roste výskyt sociálně patologických jevů ve společnosti. Prevence může být primární, sekundární nebo terciární. Systémový přístup předpokládá zaměření se na sociální prostředí, podmínky a příčiny nežádoucího jednání a jeho recidivy (Pávková et al., 2002, s. 41).

Závěrem této kapitoly lze konstatovat, že na základě poznatků, které jsou zde uvedeny, poskytuje volný čas vychovateli široké pole působnosti. Úspěšnost práce sociálního pedagoga může být rozhodujícím způsobem ovlivněna tím, nakolik dokáže být efektivní

v řízení volného času svých klientů. Volnočasové aktivity realizované v rámci neformální a informální výchovy poskytují vhodné podmínky pro dosažení kýženého cíle. I proto může být self-efficacy studentů sociální pedagogiky v této sféře určitým indikátorem jejich profesní zdatnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Cíl výzkumu

1. Zjistit, jaká je úroveň self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů.
2. Zjistit, nakolik úroveň self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů souvisí se stupněm vysokoškolského studia.
3. Zjistit, nakolik faktor pohlaví studentů sociální pedagogiky ovlivňuje jejich úroveň self-efficacy v řízení volného času klientů.
4. Zjistit, nakolik spokojenost s volbou studijního oboru ovlivňuje úroveň self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

1. Jaká je úroveň celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v oblasti řízení volného času jejich klientů?
2. Jaká je úroveň celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v oblasti řízení volného času jejich klientů podle ročníku studia?
3. Jaká je úroveň self-efficacy studentů sociální pedagogiky v jednotlivých oblastech řízení volného času jejich klientů? Jednotlivé oblasti volného času jsou specifikovány v kapitole 4.3. Výzkumné metody a techniky.

H1: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v jednotlivých oblastech řízení volného času jejich klientů.

H1₀: Hodnoty celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v jednotlivých oblastech řízení volného času jejich klientů se neliší.

H1_A: Hodnoty celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů jsou rozdílné.

4. Jaké jsou rozdíly v úrovni celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H2: Existují rozdíly v úrovni celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu.

H2₀: Hodnota celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H2_A: Hodnota celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

4.1 Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky volného času jejich klientů v oblasti 1 (obecné aspekty) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H3: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 1 (obecné aspekty) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu.

H3₀: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 1 (obecné aspekty) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H3_A: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 1 (obecné aspekty) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

4.2 Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 2 (kompenzace, rekreace) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H4: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 2 (kompenzace, rekreace) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu.

H4₀: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 2 (kompenzace, rekreace) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H4_A: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 2 (kompenzace, rekreace) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

4.3 Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 3 (výchova a další vzdělávání) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H5: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 3 (výchova a další vzdělávání) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu.

H5₀: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 3 (výchova a další vzdělávání) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H5_A: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 3 (výchova a další vzdělávání) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

4.4 Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 4 (sociální aspekty) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H6: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 4 (sociální aspekty) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu.

H6₀: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 4 (sociální aspekty) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H6_A: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 4 (sociální aspekty) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

4.5 Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 5 (duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H7: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 5 (duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu.

H7₀: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 5 (duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H7_A: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 5 (duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

4.6 Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 6 (rodina) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H8: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 6 (rodina) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu.

H8₀: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 6 (rodina) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H8_A: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 6 (rodina) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu

4.7 Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 7 (sociálně patologické jevy) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

H9: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v oblasti 7 (sociálně patologické jevy) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu.

H9₀: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 7 (sociálně patologické jevy) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

H9_A: Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 7 (sociálně patologické jevy) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

5. Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v závislosti na pohlaví studentů?

H10: Existují rozdíly v úrovni celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v závislosti na pohlaví studentů.

H10₀: Hodnota celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů se neliší v závislosti na pohlaví studentů.

H10_A: Hodnota celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů se liší podle pohlaví studentů.

6. Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v závislosti na jejich spokojenosti s volbou studijního oboru?

H11: Existují rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v závislosti na jejich spokojenosti s volbou studijního oboru.

H11₀: Hodnoty self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů se neliší v závislosti na jejich spokojenosti s volbou studijního oboru.

H11_A: Hodnota v self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů je vyšší u jedinců s vyšší spokojeností s volbou studijního oboru.

4.3 Výzkumné metody a techniky

V realizovaném výzkumu byl jako výzkumný nástroj použit způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí, tedy dotazník. Byl vypracován autorem s cílem kvantitativně zhodnotit úroveň self-efficacy prostřednictvím respondentem předpokládaného zvládnutí řízení volného času klientů. Základní myšlenka dotazníku vychází z optimistického sebepojetí, když si jedinec věří, že dokáže splnit a zvládnout problémy, které tato oblast sociální pedagogiky v praxi přináší. Vlastní dotazník byl vypracován vzhledem k tomu, že aktuálně nebyla dostupná již vypracovaná varianta dotazníku k hodnocení úrovně self-efficacy ve zkoumané oblasti. Konstrukce a forma dotazníku vychází

z dotazníku ke zjišťování profesní self-efficacy studentů učitelství (Majerčíková et al., 2012, s. 64).

Dotazník má úvodní identifikační část (3 položky), sloužící k získání základních údajů o respondentovi, které jsou nezbytné pro testování statistických hypotéz a 1 škálová položka hodnotící spokojenost respondenta s volbou studijního oboru. Následující odbornou část dotazníku tvoří 46 položek. Odpověď, vyjadřující přesvědčení respondenta, jak je schopen řídit jednotlivé aspekty volného času svých klientů, je vyjádřena na šestistupňové škále, kde hodnota 1 - značí malou schopnost, hodnota 6 - značí velkou schopnost. Vyšší hodnota byla odrazem vyšší úrovně self-efficacy.

V odborné části dotazníku jsou položky zaměřené na obecné aspekty řízení volného času klientů, další položky vychází z oblastí a možností využití volného času podle Opaschowského (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2011, s. 10).

Položky v odborné části je pak možné rozdělit do těchto oblastí:

Oblast 1: Obecné aspekty řízení volného času.

Položky dotazníku č. 1 2 6 8 15 20 22 24 35

Ukázka: Položka č. 1: Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti zapojit vaše klienty do volnočasových aktivit.

Oblast 2: Kompenzace, rekreace.

Položky dotazníku č. 3 18 19 23 27 33 39 42 43

Ukázka: Položka č. 3: Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti posilovat zdravé životní návyky vašich klientů prostřednictvím volnočasových aktivit.

Oblast 3: Výchova a další vzdělávání.

Položky dotazníku č. 4 5 13 26 40 44

Ukázka: Položka č. 5: Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti ovlivnit prostřednictvím volnočasových aktivit školní úspěšnost vašich klientů.

Oblast 4. Sociální aspekty (kontakty a komunikace).

Položky dotazníku č. 7 16 21 30 38

Ukázka: Položka č. 21: Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti posílit prostřednictvím volnočasových aktivit sociální zdatnost vašich klientů v oblasti komunikace.

5. Duševní a tělesný vývoj, formování osobnosti

Položky dotazníku č. 9 10 25 28 29 31 32 34 37 41 46.

Ukázka: Položka č. 25: Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti řídit volnočasové aktivity vašich klientů tak, aby pozitivně vplývaly na jejich fyzický vývoj.

6. Rodina a společnost

Položky dotazníku č. 11 14 36

Ukázka: Položka č. 36: Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti prostřednictvím řízení volnočasových aktivit posilovat u vašich klientů jejich rodinné vztahy.

6. Sociálně patologické jevy.

Položky dotazníku č. 12 17 43

Ukázka: Položka č. 36: Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti využívat volnočasových aktivit Vašich klientů k prohlubování jejich znalostí v oblasti prevence zneužívání návykových látek.

4.4 Výzkumný soubor

4.4.1 Základní soubor

Základní soubor tvoří studenti oboru sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně, v bakalářském a navazujícím magisterském studiu. Jedná se o 225 studentů v prezenční formě studia a 608 studentů v kombinované formě studiu. Existence bakalářského a magisterského stupně v oboru sociální pedagogika na uvedené univerzitě byla předpokladem toho, že základní soubor prezentoval širokou skupinu studentů s různou délkou vzdělání v daném oboru, která pak umožnila sledovat dynamiku vývoje úrovně self-efficacy v průběhu studia.

Tab. 1 Struktura základního souboru

Forma studia	Bakalářské studium N	Magisterské studium N	Σ
prezenční	157	68	225
kombinovaná	259	349	608
Σ	416	417	833

4.4.2 Výběrový soubor

Autor výzkumu se rozhodl zařadit do výzkumného vzorku studenty sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně, kteří studují prezenční formou studia, jelikož se jedná o poměrně homogenní skupinu studentů ve srovnání se studenty kombinované formy. U studentů kombinované formy hraje svoji roli při vlivu na úroveň self-efficacy celá řada nezjistitelných faktorů, ale též faktorů, které můžeme předpokládat, avšak nelze je konkretizovat, či obtížně statisticky zpracovat. Jedná se např. o povinnosti plynoucí z pracovního poměru, možnou praxi v příbuzném oboru a s tím související delší časové období kontaktu s klienty. Tyto faktory působí jako neznámé, nekontrolované nezávislé proměnné, které by vyžadovaly podstatně větší výzkumný vzorek a byly by rizikem pro spolehlivost výzkumu.

Výzkumný vzorek je tvořen studenty oboru sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně, třetího ročníku bakalářského a prvního a druhého ročníku magisterského prezenčního studia. Jedná se o 115 studentů. Vzorek byl získán záměrným výběrem. Relevantním znakem pro výběr byla prezenční forma studia a absolvování minimálně jedné odborné praxe v rámci studia v oboru. Absolvování minimálně jedné odborné praxe v rámci studia v oboru považuje autor za nezbytný předpoklad pro zařazení studenta do výzkumu.

Tab. 2 Struktura výběrového souboru

Ročník studia	N
3. ročník bakalářského studia	47
1. ročník navazujícího magisterského studia	35
2. ročník navazujícího magisterského studia	33
Σ	115

Nebyl prováděn další výběr, protože v možnostech autora bylo organizačně zvládnout šetření v takto získaném výběrovém souboru. Počet účastníků výběrového souboru po provedeném záměrném výběru autor považuje za dostačující pro optimální zobecnění a co nejvyšší variabilitu nezávislých proměnných.

Výzkum proběhl v únoru 2016. Přístup k výzkumnému souboru byl proveden skrze pedagogy působící na FHS UTB ve Zlíně, kteří umožnili ve své výuce provést šetření. Díky jejich ochotě při spolupráci byla dosažena návratnost 96,5% dotazníků.

4.5 Způsob zpracování dat

Shromážděná data byla zpracována v programu Microsoft Office Excel 2016 a Statistica 12. Výsledky šetření (údaje o pohlaví, studiu respondentů a hodnoty jednotlivých škálových otázek) byly vyjádřeny pomocí tabulek, grafů. Tabulky a grafy byly zpracovány zvlášť pro každou podskupinu výběrového souboru.

Reliabilita dotazníku byla testována výpočtem Cronbachovy alfy. Tento parametr je vhodný pro datazníky, ve kterých položky využívají Likertovu škálu. Byl proveden výpočet Cronbachovy alfa jak pro celý dotazník, tak pro jednotlivé oblasti (1-7) dotazníku.

Před samotným testováním statistických hypotéz byly u vybraných testů ověřeny požadavky, nakolik je jeho použití v konkrétním případě možné. Pokud test tyto požadavky nesplňoval, (kupř. data nepocházela z normálního rozdělení), byl použit vhodný neparametrický test. Byly použity následující testy: parametrický nepárový Studentův

t-test, neparametrický Mann-Whitney U test a neparametrická obdoba analýzy rozptylu (Kruskal-Wallisův test). Těsnost vztahu mezi proměnnými byla testována určením Pearsonova koeficientu korelace. Statistická významnost rozdílu naměřených hodnot byla testována na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnoty statisticky významně rozdílné byly v grafech označeny „*“.

5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

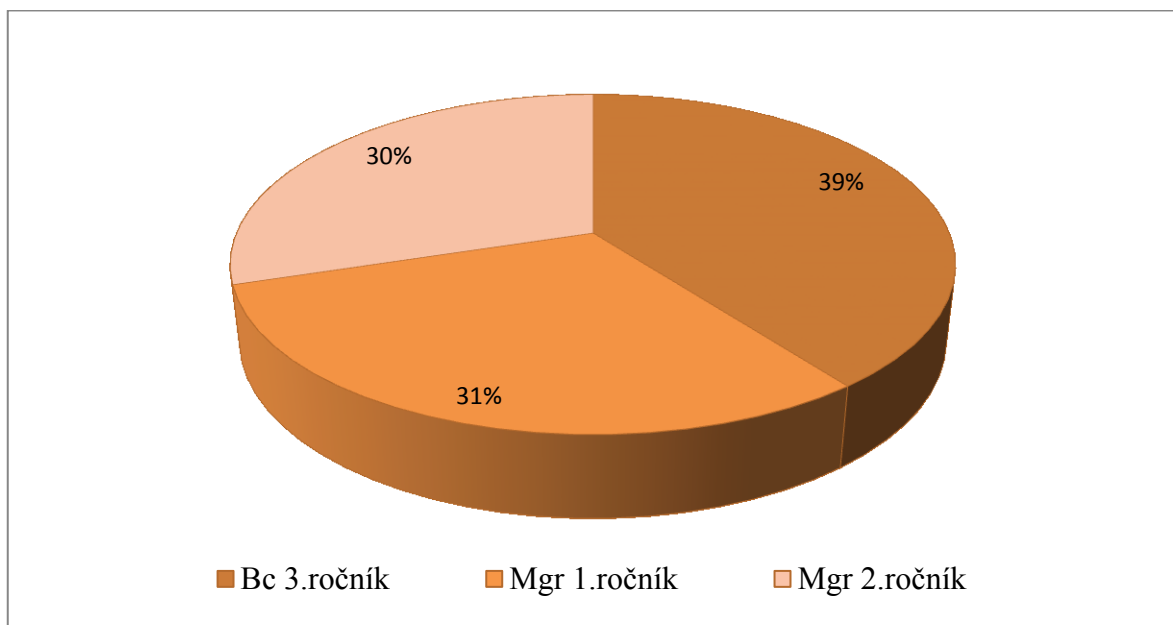
5.1 Základní charakteristiky vyšetřené souboru

Dotazník obdrželo celkem 115 studentů, vráceno bylo 111, tj. 96,5%. Absolutní počty respondentů z jednotlivých ročníků studia uvádí tabulka 3, jejich relativní četnosti graf 1.

Tab. 3 Základní charakteristiky vyšetřené souboru

Ročník studia	Muži N	Ženy N	Σ
3. ročník bakalářského studia	4	40	44
1. ročník magisterského studia	2	32	34
2. ročník magisterského studia	3	30	33
Σ	9	102	111

Graf 1 Relativní četnost respondentů podle ročníku studia



Před statistickým zpracováním získaných dat byla výpočtem Cronbachovy alfy ověřena reliabilita dotazníku. Její hodnota v celém dotazníku byla 0,969, což svědčí o vysoké vnitřní konzistenci a reliabilitě výzkumného nástroje. Cronbachova alfa byla vypočtená i pro

jednotlivé oblasti dotazníku, v každé z nich byla hodnota vyšší nebo blízká 0,7, což vypovídá o vysoké reliabilitě i v jednotlivých oblastech dotazníku (tabulka 4). Zařazení jednotlivých položek dotazníku do příslušných oblastí je podrobně uvedeno v kapitole 4.3 Výzkumné metodiky a techniky.

Tab. 4 Cronbachova alfa v jednotlivých oblastech dotazníku

Kód oblasti	Název oblasti dotazníku	Cronbachova alfa
1	Obecné aspekty řízení volného času	0,89
2	Kompenzace, rekreace (zotavení)	0,95
3	Výchova a další vzdělávání	0,70
4	Sociální aspekty (kontakty, komunikace)	0,88
5	Duševní a tělesný vývoj, formování osobnosti	0,84
6	Rodina	0,69
7	Sociálně patologické jevy	0,69

5.2 Výzkumní otázky a hypotézy

5.2.1 Výzkumná otázka č. 1

Jaká je celková úroveň self-efficacy studentů sociální pedagogiky v oblasti řízení volného času u jejich klientů?

Celková úroveň self-efficacy u studentů sociální pedagogiky v oblasti řízení volného času klientů má průměrnou hodnotu za celý dotazník 4,133 (tabulka 5).

Tab. 5 Úroveň celkové self-efficacy v oblasti řízení volného času klientů

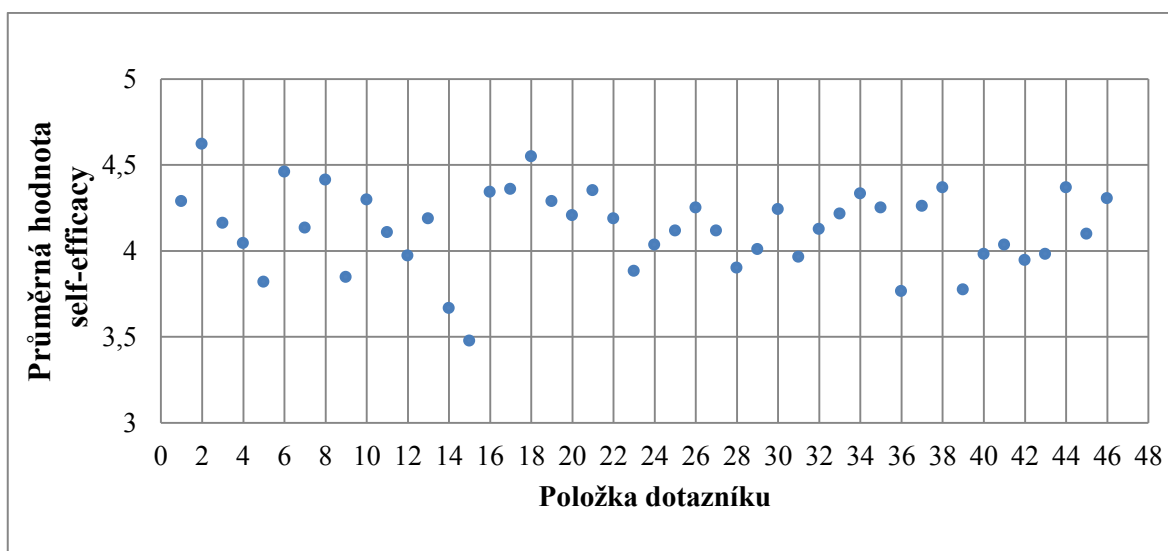
	N	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Úroveň self-efficacy	111	4,13	1,05

Vzhledem k tomu, že se jedná o výsledek získaný z dotazníku, ve kterém měly položky 6 stupňovou škálu, je tato hodnota poměrně vysoká. Její váhu zvyšuje relativně vysoký počet

položek dotazníku (46), jeho vysoká reliabilita (tabulka 4) i fakt, že konstrukce dotazníku měla snahu pokrýt všechny klíčové oblasti volného času.

Graf 2 prezentuje distribuci jednotlivých hodnot aritmetického průměru u všech položek v celém dotazníku.

Graf 2 Úroveň self-efficacy u jednotlivých položek dotazníku



5.2.2 Výzkumná otázka č. 2

Jaká je celková úroveň self-efficacy studentů sociální pedagogiky v oblasti řízení volného času jejich klientů podle ročníku studia?

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky celkové úrovně self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného klientů jsou uvedeny v tabulce 6.

Tab. 6 Celková úroveň self-efficacy v jednotlivých ročnících studia

	N	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
3. ročník bakalářského studia	44	3,96	1,07
1. ročník magisterského studia	34	4,09	1,05
2. ročník magisterského studia	33	4,42	0,96

Nejvyšší zjištěná hodnota self-efficacy byla ve skupině posluchačů 2. ročníka magisterského studia. Významnost rozdílů mezi jednotlivými skupinami studentů je hodnocena v analýze dalších výzkumných otázek a dílčích výzkumných otázek.

5.2.3 Výzkumná otázka č. 3

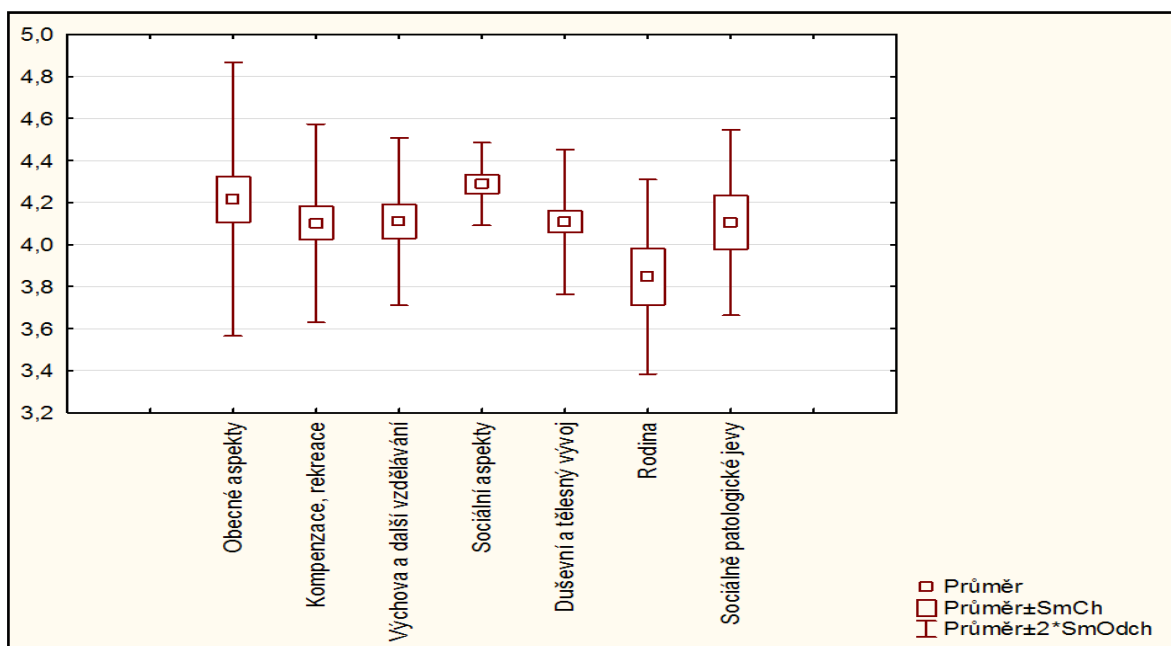
Jaká je úroveň self-efficacy studentů sociální pedagogiky v jednotlivých oblastech řízení volného času jejich klientů?

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky, minimální i maximální hodnoty self-efficacy studentů sociální pedagogiky v jednotlivých oblastech řízení volného klientů, i pořadí jednotlivých oblastí dle dosažených hodnot je uvedeno v tabulce 7. Grafické vyjádření zjištěných hodnot prezentuje graf 3.

Tab. 7 Úroveň self-efficacy v jednotlivých oblastech řízení volného času klientů

Oblasti	Popisné statistiky					
	N	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.	Pořadí
1 Obecné aspekty	111	4,216253	3,477477	4,621622	0,325613	2.
2 Kompenzace, rekreace	111	4,102102	3,774775	4,549550	0,236046	6.
3 Výchova a další vzdělávání	111	4,109610	3,819820	4,369369	0,199294	3.
4 Sociální aspekty	111	4,288288	4,135135	4,369369	0,098689	1.
5 Duševní a tělesný vývoj	111	4,108927	3,846847	4,333333	0,172233	4.
6 Rodina	111	3,846847	3,666667	4,108108	0,231621	7.
7 Sociálně patologické jevy	111	4,105105	3,972973	4,360360	0,221103	5.

Graf 3 Úroveň self-efficacy v jednotlivých oblastech řízení volného času



Nejvyšší úroveň self-efficacy byla zjištěna v oblastech 4 – Sociální aspekty (průměrná hodnota 4,288) a 1 – Obecné aspekty (průměrná hodnota 4,216). Nejnižší úroveň self-efficacy byla zjištěna v oblastech 6 – Rodina (průměrná hodnota 3,846) a 2 – Kompenzace a rekreace (průměrná hodnota 4,102). Zjištěné průměrné hodnoty self efficacy v oblastech 2,3,5,7 jsou téměř identické, rozdíl mezi nimi je řádově v tisícinách.

Statistická analýza významnosti rozdílů úrovně self-efficacy v jednotlivých oblastech byla provedena Kruskal-Wallisovým testem. Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly ($p = 0,129$, $p > 0,05$), nebylo proto nutno provádět testy mnohonásobného srovnání. Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme alternativní statistickou hypotézu H_{1A} , platí původní nulová hypotéza H_{10} : Hodnoty celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v jednotlivých oblastech řízení volného času jejich klientů se neliší.

Tab. 8 Testování statistické významnosti rozdílů úrovně self-efficacy v jednotlivých oblastech

Kruskal-Wallisův test: $H(6, N=46) = 9,877294$, $p = ,1299$				
Oblast	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Obecné aspekty	1	9	267,5000	29,72222
Kompenzace, rekreace	2	9	184,0000	20,44444
Výchova a další vzdělávání	3	6	133,5000	22,25000
Sociální aspekty	4	5	170,5000	34,10000
Duševní a tělesný vývoj	5	11	237,5000	21,59091
Rodina	6	3	24,0000	8,00000
Sociálně patologické jevy	7	3	64,0000	21,33333

Při celkovém hodnocení získaných výsledků lze konstatovat vzhledem k nevýznamným rozdílům získaných průměrných hodnot v jednotlivých oblastech, že percepce úrovně self-efficacy ve výběrovém souboru studentů sociální pedagogiky je v těchto oblastech vyrovnaná. Tento výsledek lze interpretovat též jako výraz komplexního rozvoje profesní zdatnosti a svým způsobem jej možno chápat jako pozitivní výsledek dosavadní studijní přípravy posluchačů. Lepší dosažené hodnoty v oblasti Sociální aspekty a Obecné aspekty můžou reflektovat, kde studenti cítí nejvyšší oporu svých schopností ze strany vědomostí, nabytých dosavadním studiem a praktickými zkušenostmi (tj. které oblasti jejich profesní zdatnosti jsou studiem, resp. praxí nejvíc rozvíjeny). Výraznější pokles průměrné hodnoty

v oblasti Rodina může naopak signalizovat, že právě s rodinným zázemím klientů nebyli studenti teoreticky ani prakticky konfrontováni natolik, aby si v této oblasti důvěřovali stejně jako v jiných oblastech.

K podrobnější orientaci, které položky dotazníku reflektují nejvyšší a naopak nejnižší percepce úrovně self-efficacy, byla provedena analýza vždy šesti položek s nejvyšší a nejnižší průměrnou hodnotou (tabulky 9 a 10).

Tab. 9 Šest položek dotazníku s nejvyšší úrovní self-efficacy

Číslo položky	Kód oblasti	Znění položky	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
2	1	Zapojit sám sebe do volnočasových aktivit vašich klientů.	4,62	1,06
18	2	Dokázat svým klientům, že zdravé trávení volného času může pozitivně ovlivnit kvalitu jejich života.	4,55	0,93
6	1	Používat prostředky v rámci volnočasových aktivit, které zaujmou vaše klienty.	4,46	0,98
8	1	Jít svým klientům příkladem v rámci oblasti volnočasových aktivit.	4,42	1,08
38	4	Prostřednictvím ovlivňování volnočasových aktivit vašich klientů posilovat navazování a udržování zdravých sociálních kontaktů.	4,37	0,94
44	3	Zajistit, aby vaši klienti trávili volný čas smysluplně.	4,37	0,98

Mezi položky s nejvyšším aritmetickým průměrem se nejčastěji zařadily položky, které, jak je uvedeno v podkapitole 4.3 Výzkumné metody a techniky, spadají do oblasti Obecných aspektů řízení volného času. Jedná se o položky 2, 6, 8. Vysoké skóre má rovněž položka 18, spadající pod oblast Duševního a tělesného vývoje a formování osobnosti a položka 38, spadající do oblasti Sociálních aspektů řízení volného času. O jisté komplexnosti vzdělání studentů sociální pedagogiky svědčí i fakt, že ve čtyřech ze šesti sledovaných oblastí řízení volného času byla alespoň jedna položka (v oblasti 1 rovnou 3 položky), které měly vysoké průměrné hodnocení na Likertově škále 1–6 (Tabulka 9). Pozitivně lze

nahlížet i na skutečnost, že nejvyšší hladinu z celého dotazníku má položka, ve které studenti vyjádřili ochotu přímo zapojit samy sebe do volnočasových aktivit svých klientů.

Z výše zjištěného lze usuzovat, že studenti mají v problematice vedení a řízení klientů ve volném čase vyšší percepci self-efficacy, což může být způsobeno znalostmi, které si osvojili v průběhu studia, avšak také zde může svoji roli sehrávat jejich empirická zkušenost z praxí. Nelze rovněž vyloučit, že vyšší úroveň self-efficacy v dané oblasti je způsobena samotnou volbou studijního zaměření a ta mohla mít vliv na self-efficacy na nevědomé úrovni. Oblast obecných aspektů řízení volného času může student považovat za prostor, pro nějž je kvalifikován již samotným studijním programem, ale zároveň se nejedná o specifitější položky z problematiky volného času. Zbylé položky, které dostaly nejvíce bodů, spadají do specifitějších oblastí volnočasového spektra.

Zajímavá je vysoká bodová hodnota položky 18. Lze usuzovat, že studenti v sobě nesou přesvědčení o vlastní schopnosti předkládat klientům důkazy a příklady, prostřednictvím nichž jsou schopni přesvědčit své klienty o potřebě kvality volného času v souvislosti s kvalitou života. Úroveň self-efficacy může být v daném případě výsledkem procesu vnímání sebe sama v jisté profesní roli, jelikož samotný úkol vycházející z otázky je v realitě složitým procesem a autor si nemyslí, že je možno u takového počtu lidí předpokládat hlubší a dlouhodobější zkušenost s přesvědčováním klientů o spojení zdravého prožívání volného času a jeho napojení na kvalitu života. Položka 38 se dotýká využití volnočasových aktivit za účelem posílení dovednosti navázat a udržet zdravý sociální kontakt. Problematika socializace, integrace a mezilidských vztahů má svoje místo hned v několika předmětech, s kterými se student za dobu studia setká. Tento fakt, společně s postupnou vnitřní integrací profesní role, se může odrážet na vnímání schopnosti poskytnout klientům oporu a cestu, pomocí nichž se může daný jedinec zlepšovat v oblasti posilované oblasti.

Tab. 10 Šest položek dotazníku s nejnižší úrovní self-efficacy

Číslo položky	Kód oblasti	Znění položky	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
9	5	Prostřednictvím řízených volnočasových aktivit inspirovat vaše klienty, aby se starali o svůj duchovní vývoj.	3,84	1,06
5	3	Ovlivnit prostřednictvím volnočasových aktivit školní úspěšnost vašich klientů.	3,81	0,93
39	2	Za pomoci řízení volného času vašich klientů vplývat na jejich schopnost vyrovnávat se s nejistotou.	3,77	0,98
36	6	Prostřednictvím řízených volnočasových aktivit posilovat u vašich klientů jejich rodinné vazby.	3,77	1,08
14	6	Zapojit rodinu vašeho klienta do jeho volnočasových aktivit.	3,67	0,94
15	1	Ovlivnit činnosti, které vaši klienti praktikují mimo Váš dohled ve svém volném čase.	3,48	0,98

Při analýze šesti položek dotazníku s nejnižší úrovní self-efficacy je patrné, že jejich výskyt je rozprostřen do šesti oblastí, i když jsou zde 2 položky z oblasti Rodina, která má v celém výzkumu nejnižší úroveň (Tab. 10). Nejnižší hodnocení z celého dotazníku má položka 9, která řeší problematiku duchovna a duchovního růstu. Tato dimenze je komplikovaná sama o sobě, nejen ve spojitosti s výchovou a vedením v oblasti volného času, ale obecně. Pojem duchovní růst si většina lidí může interpretovat různě. Někteří v tom spatřují spiritualitu psyché, jiní mohou tento pojem vnímat v mezích etiky a morálky. Samotná problematika duchovního růstu je roztříštěná, existuje mnoho interpretací daného pojmu. Z tohoto důvodu se autor domnívá, že výše popsáná nejistota ve vnímání pojmu, se podepsala na přístupu studentů k otázce. Otázky duchovního růstu nejsou běžnou součástí vzdělávacího procesu. Názorová nejednotnost a možnost, že si daný pojem každý student vysvětlí dle svého, vychází z výše zmíněných faktů. Položka 5, která se zajímá o schopnost užití volného času a s ním spojených aktivit za účelem zvýšení školní úspěšnosti klientů, může narážet na nejistotu studentů v dané oblasti, jelikož vyžaduje více empirických, než teoretických zkušeností.

Položka 39, jenž pracuje s řízením volného času za účelem upevnění sebejistoty u jedince, je položkou kombinující prvky, které náleží kompetencím sociálního pedagoga, ale zároveň je v ní i psychologický rozměr. Autor se domnívá, že nízké umístění této položky může být způsobeno nedostatečnou zkušeností z aplikování psychologických postupů v průběhu praxe, ale taktéž nedostatkem informací, které studenti obdrželi během studia, a pokud je obdrželi, neměli příliš možností je aplikovat v terénu. Položky 36 a 14 se zabývají prací s rodinou. Zde je nutno poznamenat, že jen práce s rodinou je u terénní práce daného druhu potřebná, avšak studentům mohou chybět zkušenosti. V průběhu dvou praxí na bakalářském stupni a jedné na stupni magisterském, nemusela mít podstatná část studentů dostatek znalostí ze studia, pokud se nevzdělávali sami a neprožili určité situace často i mimo povinné školní praxe.

Výsledek u posilování rodinných vazeb (položka 36) a zapojení rodiny do volnočasových aktivit klienta (položka 14) může naznačovat, že studenti nemají přímou zkušenost s prací v rodinném prostředí, či s členy rodiny, případně tuto zkušenost mají, ovšem negativní. Nejnižší celkové skóre v celém dotazníku měla položka 15. Ta řeší schopnost ovlivnit a nasměrovat klienty k výběru činností ve vlastním volném času, bez dohledu. Je nutno uznat, že takový úkol je velmi komplikovaný a vyžaduje intenzivní práci s klientem. Navíc existuje pouze minimální možnost kontroly, zda se úsilí sociálního pedagoga setkalo s úspěchem. Jistí studenti se sice angažují v programech, které pracují s mládeží a snaží se vplývat na náplň jejich volného času v situacích, kdy jsou tyto klienti bez jejich dohledu, avšak takových studentů je minimum. Rovněž v rámci studia se může student s touto problematikou setkat pouze okrajově, navíc v čistě teoretické rovině.

5.2.4 Výzkumná otázka č. 4

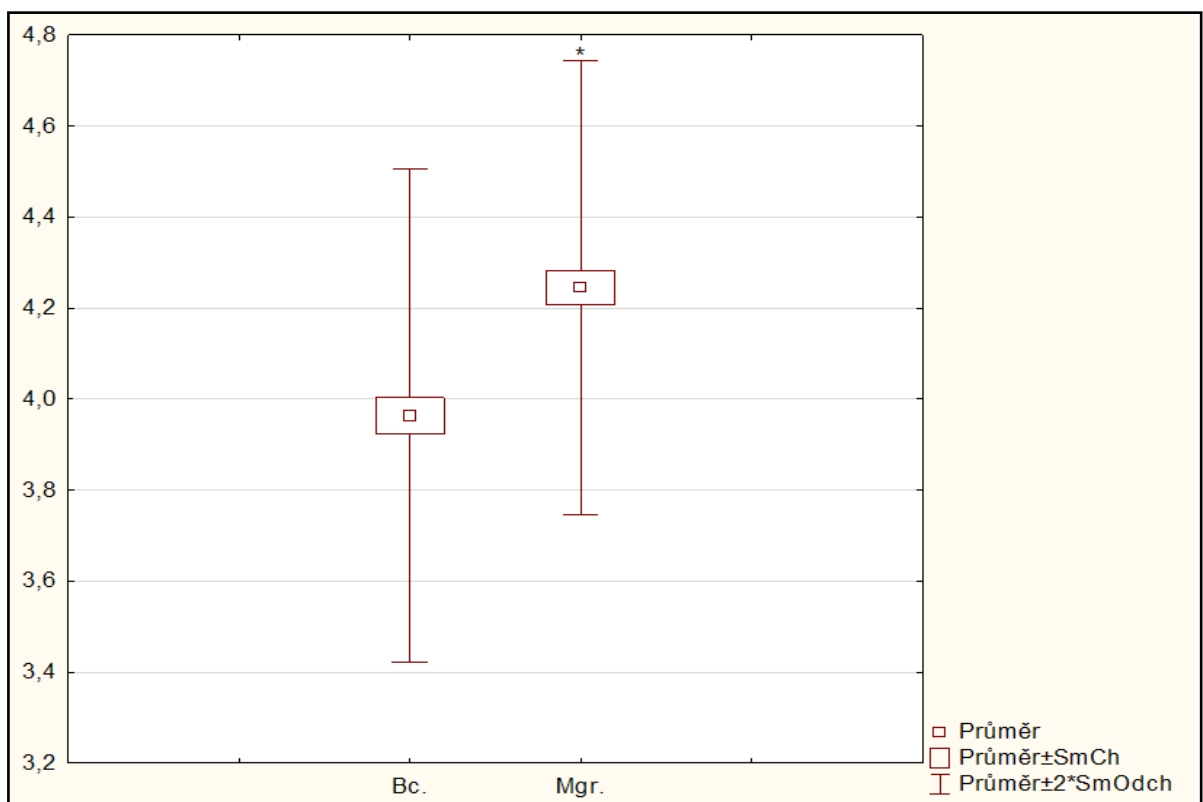
Jaké jsou rozdíly v celkové úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času jejich klientů v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu?

Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu Studentovým t-testem uvádí tabulka 11, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 4.

Tab. 11 Srovnání celkové self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu

Proměnné	T-test pro nezávislé vzorky						
	Průměr Bc.	Průměr Mgr.	Hodnota t	sv	p	Bc. N	Mgr. N
Bc. vs. Mgr.	3,963439	4,244995	-5,18993	90	0,000001	44	67

Byl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi studenty bakalářského a magisterského programu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,000001$ $p < 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme nulovou hypotézu H_{20} a přijímáme alternativní hypotézu H_{2A} : Hodnota celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

Graf 4 Celková úroveň self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu

5.2.4.1 Dílčí výzkumná otázka č. 4.1

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 1 (Obecné aspekty) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu?

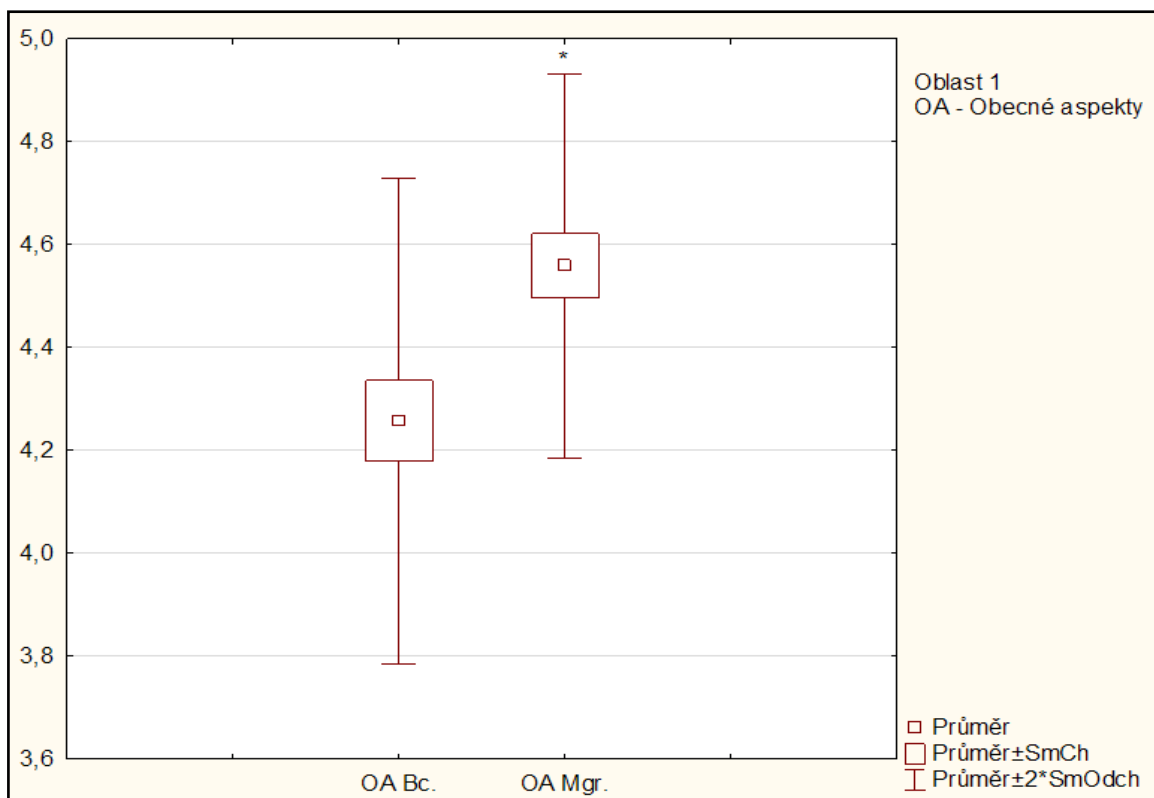
Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy v oblasti 1 studentů bakalářského a magisterského programu Studentovým t-testem uvádí tabulka 12, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 5.

Tab. 12 Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 1 (Obecné aspekty)

Oblast	T-test pro nezávislé vzorky						
	Průměr Bc.	Průměr Mgr.	Hodnota t	sv	p	Bc. N	Mgr. N
Obecné aspekty Bc. vs. Mgr.	4,256566	4,558666	-3,00632	16	0,008368	44	67

Byl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy v oblasti 1 mezi studenty bakalářského a magisterského programu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,008$ $p < 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme nulovou hypotézu H_{30} a přijímáme alternativní hypotézu H_{3A} : Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 1 (Obecné aspekty) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

Graf 5 Úroveň self-efficacy v oblasti 1 (Obecné aspekty) studentů bakalářského a magisterského programu



5.2.4.2 Dílčí výzkumná otázka č. 4.2

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 2 (Kompenzace, rekreace) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu?

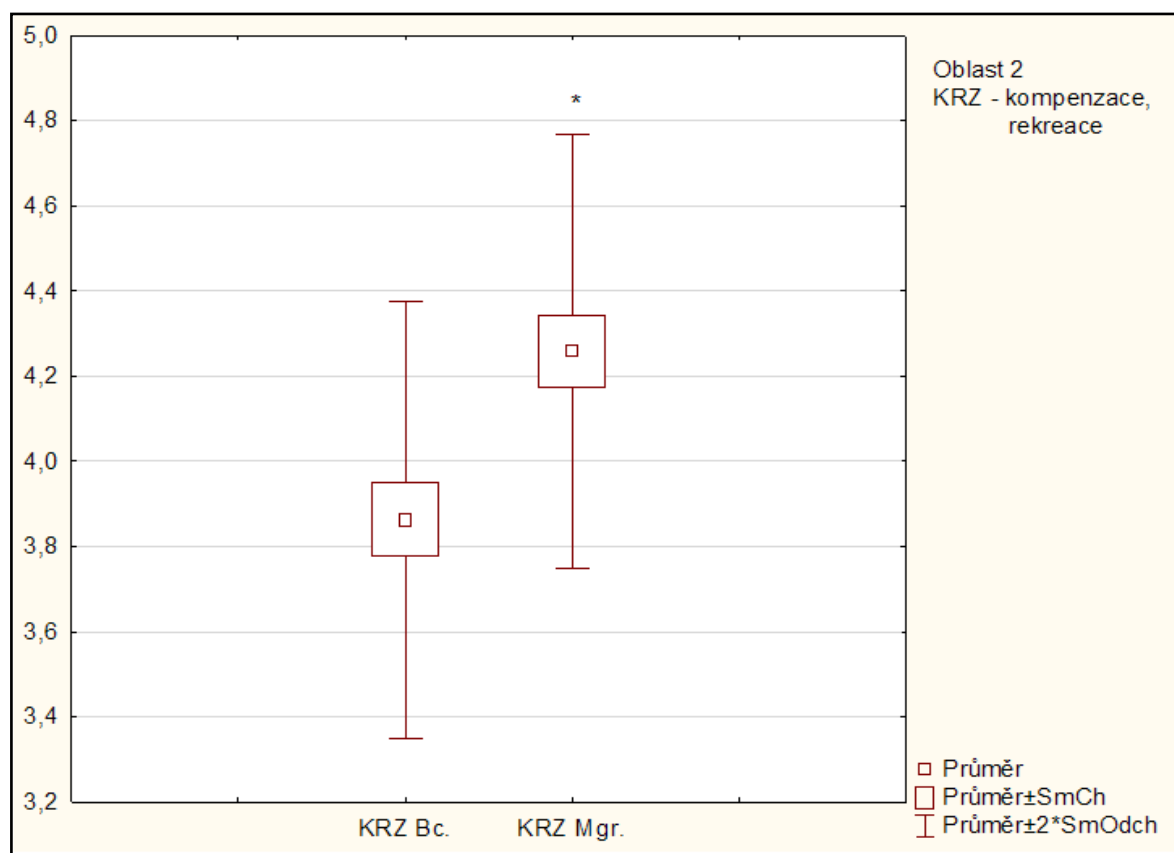
Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 2 Studentovým t-testem uvádí tabulka 13, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 6.

Tab. 13 Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 2 (Kompenzace a relaxace)

Oblast	T-test pro nezávislé vzorky						
	Průměr Bc.	Průměr Mgr.	Hodnota t	sv	p	Bc. N	Mgr. N
Kompenzace, rekreace Bc. vs Mgr.	3,863636	4,258706	-3,28208	16	0,004693	44	67

Byl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi studenty bakalářského a magisterského programu v oblasti 2 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,004$ $p < 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme nulovou hypotézu H_{40} a přijímáme alternativní hypotézu H_{4A} : Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 2 (Kompenzace a relaxace) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

Graf 6 Úroveň self-efficacy v oblasti 2 (Kompenzace a relaxace) studentů bakalářského a magisterského programu



5.2.4.3 Dílčí výzkumná otázka č. 4.3

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 3 (Výchova a další vzdělávání) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu?

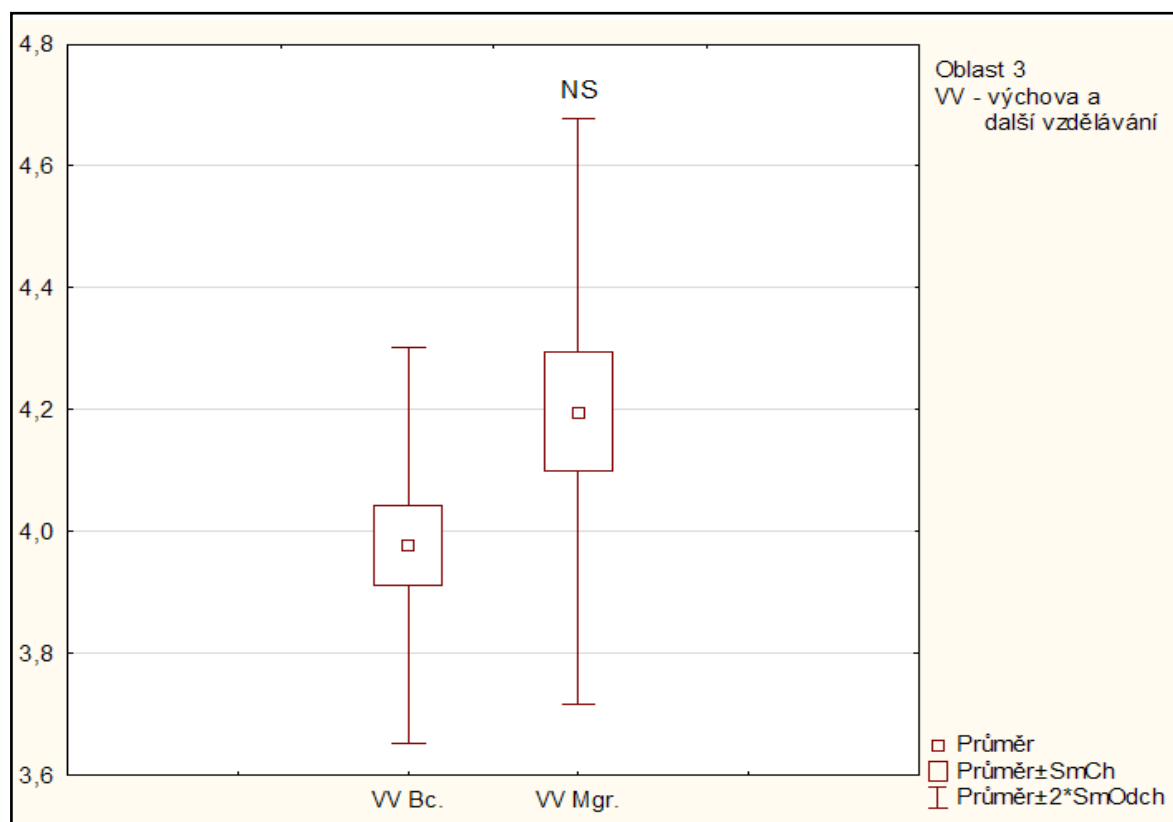
Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 3 Studentovým t-testem uvádí tabulka 14, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 7.

Tab. 14 Srovnání self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 3 (Výchova a další vzdělávání)

Oblast	T-test pro nezávislé vzorky						
	Průměr Bc.	Průměr Mgr.	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. Bc.	Poč. plat. Mgr.
Výchova a další vzdělávání Bc. vs Mgr.	3,977273	4,196517	-1,85374	10	0,093470	44	67

Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v hladině self efficacy mezi studenty bakalářského a magisterského programu v oblasti 3 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,09$ $p > 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme alternativní hypotézu H_{5A} a přijímáme nulovou hypotézu H_{50} : Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 3 (Výchova a další vzdělávání) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

Graf 7 Úroveň self-efficacy v oblasti 3 (Výchova a další vzdělávání) studentů bakalářského a magisterského programu



5.2.4.4 Dílčí výzkumná otázka č. 4.4

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 4 (Sociální aspekty) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu?

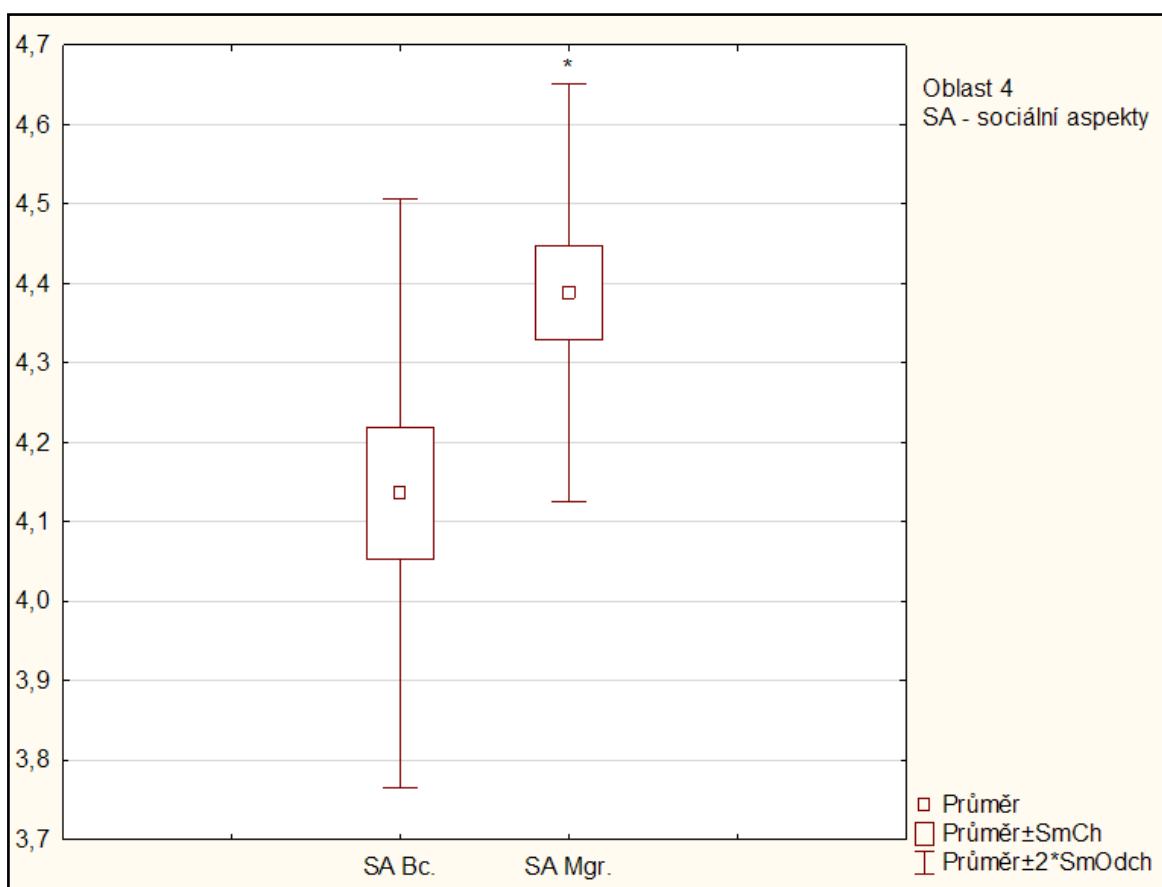
Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy v oblasti 4 studentů bakalářského a magisterského programu Studentovým t-testem uvádí tabulka 15, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 8.

Tab. 15 Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 4 (Sociální aspekty)

Oblast	T-test pro nezávislé vzorky						
	Průměr Bc.	Průměr Mgr.	Hodnota t	sv	p	Bc. N	Mgr. N
Sociální aspekty Bc. vs Mgr.	4,136364	4,388060	-2,47730	8	0,038272	44	67

Byl prokázán statisticky významný rozdíl v hladině self-efficacy v oblasti 4 mezi studenty bakalářského a magisterského programu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,038$ $p < 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme alternativní hypotézu H_{6A} : Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 4 (Sociální aspekty) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

Graf 8 Úroveň self-efficacy v oblasti 4 (Sociální aspekty) studentů bakalářského a magisterského programu



5.2.4.5 Dílčí výzkumná otázka č. 4.5

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 5 (Duševní a tělesný vývoj) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu?

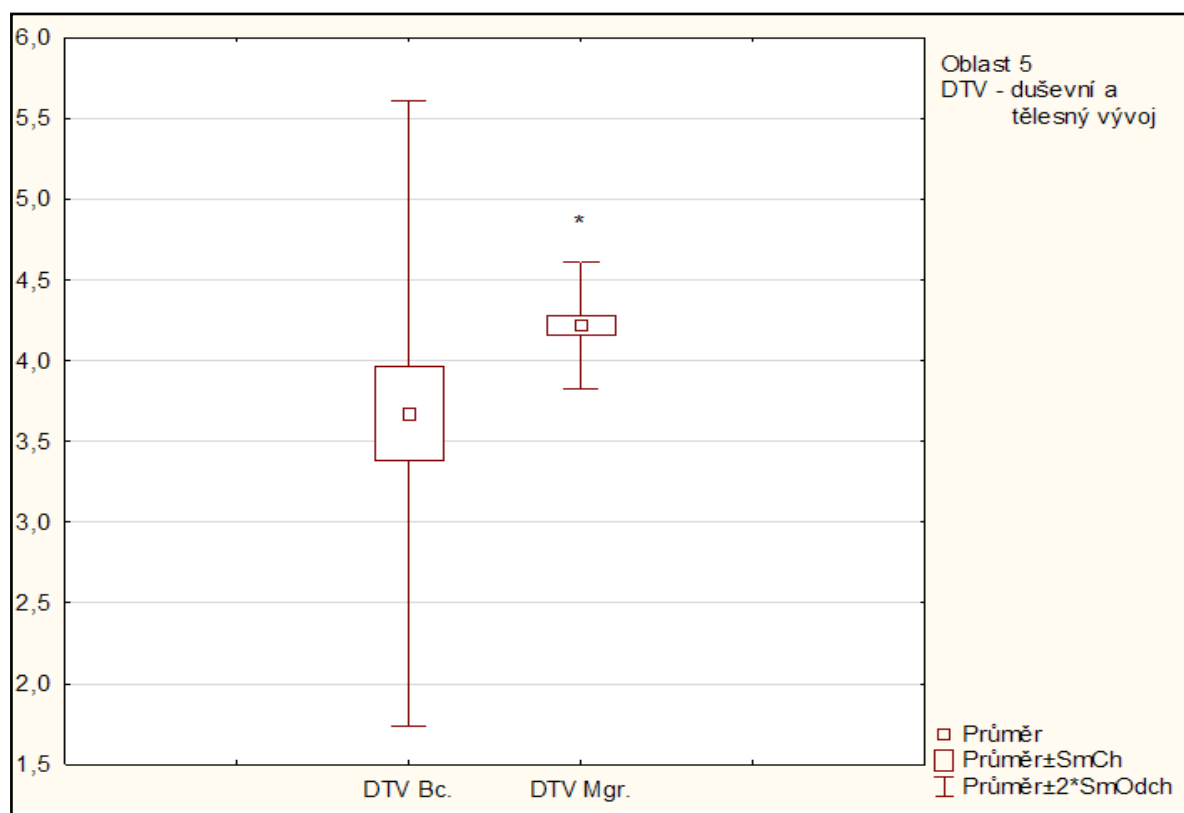
Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy v oblasti 5 studentů bakalářského a magisterského programu Mann-Whitney u-testem uvádí tabulka 16, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 9.

Tab. 16 Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 5 (Duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti)

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test								
	Sčt poř. Bc.	Sčt poř. Mgr.	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	Bc. N	Mgr. N
Duševní a tělesný vývoj Bc. vs Mgr.	88,00000	165,0000	22,00000	-2,49527	0,012587	-2,49598	0,012562	44	67

Byl prokázán statisticky významný rozdíl v hladině self efficacy v oblasti 5 mezi studenty bakalářského a magisterského programu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,012$ $p < 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme alternativní hypotézu H_{7A} : Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 5 (Duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti) je u posluchačů magisterského programu vyšší nežli u posluchačů bakalářského programu.

Graf 9 Úroveň self-efficacy v oblasti 5 (Duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti) studentů bakalářského a magisterského programu



5.2.4.6 Dílčí výzkumná otázka č. 4.6

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 6 (Rodina) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského, či magisterského programu?

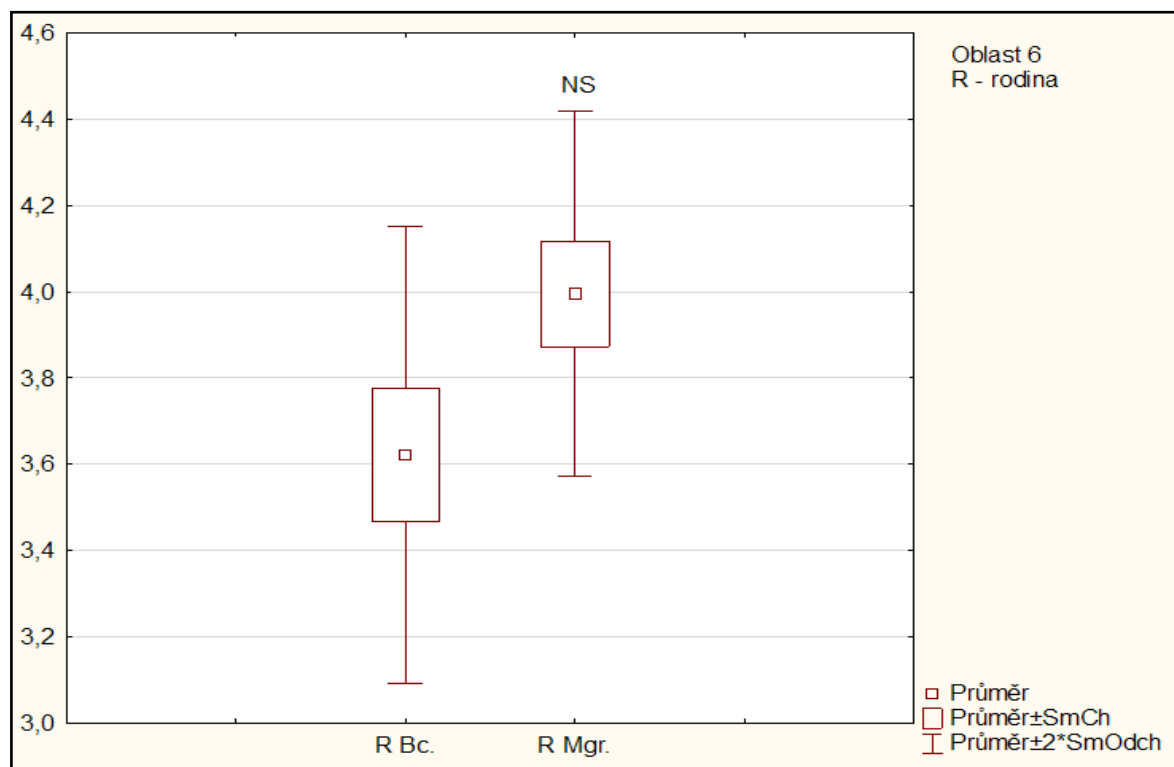
Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 6 Studentovým t-testem uvádí tabulka 17, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 10.

Tab. 17 Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 6 (Rodina)

Oblast	T-test pro nezávislé vzorky						
	Průměr Bc.	Průměr Mgr.	Hodnota t	sv	p	Bc. N	Mgr. N
Rodina Bc. vs Mgr.	3,621212	3,995025	-1,90518	4	0,129463	44	67

Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi studenty bakalářského a magisterského programu v oblasti 6 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,12$ $p > 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme alternativní hypotézu H_{8A} a přijímáme nulovou hypotézu H_{80} : Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 6 (Rodina) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

Graf 10 Úroveň self-efficacy v oblasti 6 (Rodina) studentů bakalářského a magisterského programu



5.2.4.7 Dílčí výzkumná otázka č. 4.7

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 7 (Sociálně patologické jevy) v závislosti na tom, zda jsou posluchači bakalářského či magisterského programu?

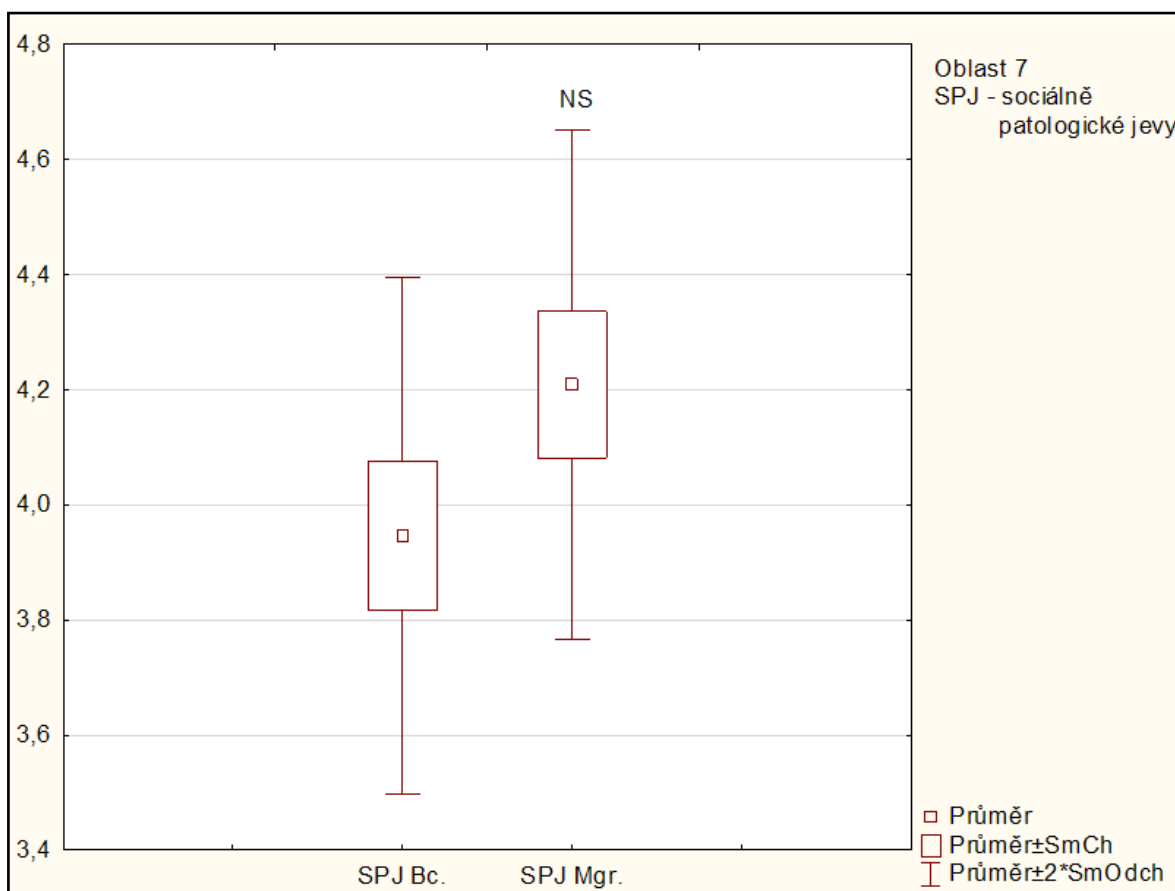
Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 7 Studentovým t-testem uvádí tabulka 18, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 11.

Tab. 18 Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 7 (Sociálně patologické jevy)

Oblast	T-test pro nezávislé vzorky						
	Průměr Bc.	Průměr Mgr.	Hodnota t	sv	p	Bc. N	Mgr. N
Sociálně patologické jevy Bc. vs Mgr.	3,946970	4,208955	-1,44174	4	0,222829	44	67

Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v hladině self efficacy mezi studenty bakalářského a magisterského programu v oblasti 7 na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($p = 0,22$ $p > 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme alternativní hypotézu H_{9A} a přijímáme nulovou hypotézu H_{90} : Hodnota self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v oblasti 7 (Rodina) se u posluchačů bakalářského či magisterského programu neliší.

Graf 11 Úroveň self-efficacy v oblasti 7 (Sociálně patologické jevy) studentů bakalářského a magisterského programu



Statistické testování rozdílů úrovně self-efficacy mezi bakalářským a magisterským programem prokázalo signifikantně vyšší hodnoty u magisterského podsouboru. Tato vý-

znamná diference byla potvrzena jak při testování celého dotazníku, tak při testování ve většině jeho jednotlivých oblastí, konkrétně v oblastech Obecných aspektů (oblast 1), Kompenzace, rekreace (oblast 2), Sociální aspekty (oblast 4) a Duševní a tělesný rozvoj, formování osobnosti (oblast 5). I ve zbytku oblastí (3,6,7) byla průměrná hodnota úrovně self-efficacy u studentů magisterského programu vyšší nežli u studentů bakalářského programu, i když rozdíl nebyl statisticky významný. Jak je zřejmé z tabulky 6, výrazné zvýšení úrovně self-efficacy lze pozorovat ve 2. ročníku magisterského studia. Tento jev u končících studentů magisterského oboru je možné chápat jako odezvu na blížící se přechod ze studia do zaměstnání, kdy jedinec může mít tendence svoje schopnosti vnímat příznivěji, či se takovým způsobem prezentovat. Končící studenti magisterského oboru mohou mít vnitřní pocit větší odbornosti, vzhledu do problematiky, kdy tento dojem umocňuje blížící se završení studia. Podobný výsledek bychom tedy měli pozorovat i u končících studentů bakalářského programu, avšak autor se domnívá, že tomu tak není ze dvou důvodů. Končící studenti bakalářského oboru plánují ve velké míře pokračovat ve studiu dál. A taktéž tyto studenti studují kratší dobu, než budoucí absolventi magisterského programu, absolvovali podstatně méně praktické výuky a určitý deficit praktických zkušeností může snížit pocit vlastní specializace ve studovaném oboru.

5.2.5 Výzkumná otázka č. 5

Jaké jsou rozdíly celkové úrovně self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v závislosti na pohlaví studentů?

Statistické ověření významnosti rozdílu úrovně self-efficacy studentů sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví studentů Mann-Whitney u-testem uvádí tabulka 19, grafické vyjádření hodnot zjištěných v obou skupinách prezentuje graf 12.

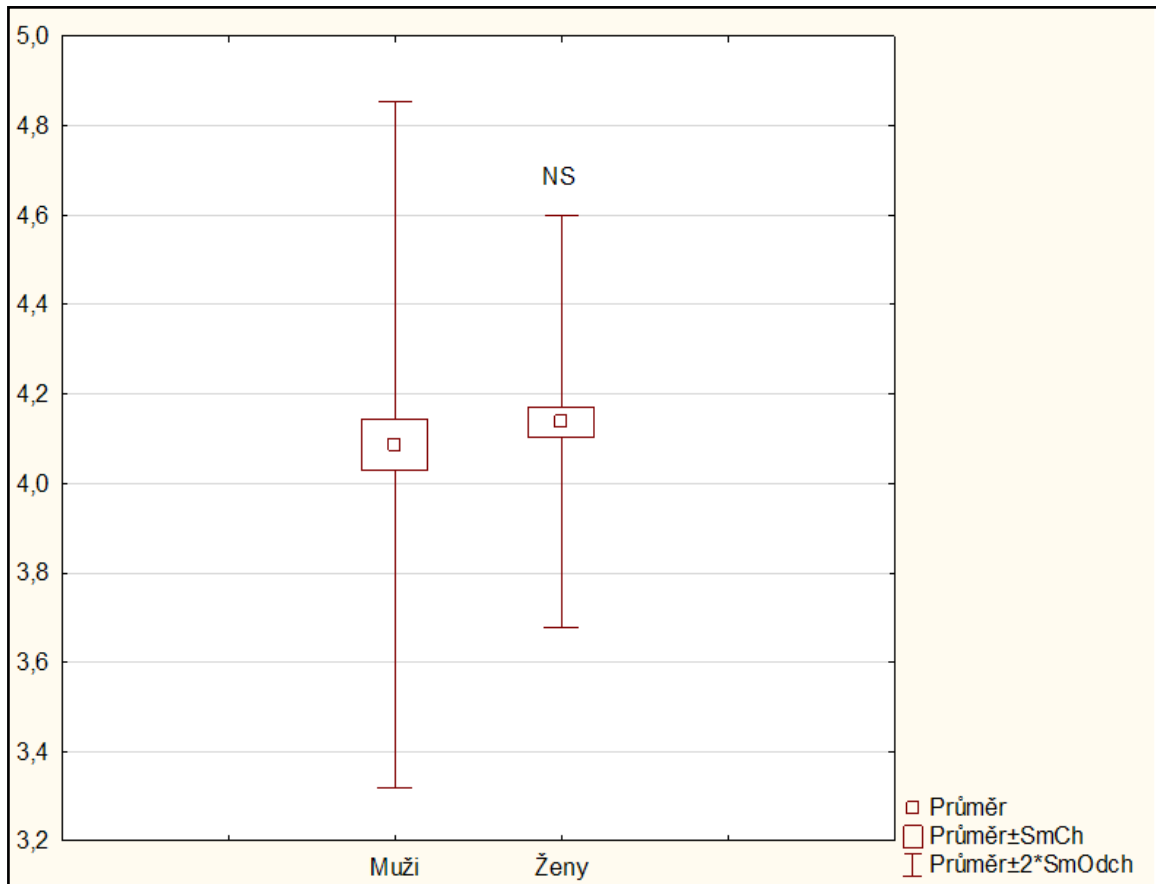
Tab. 19 Srovnání úrovně self-efficacy studentů sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví studentů

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test								
	Sčt poř. muži	Sčt poř. ženy	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	Muži N	Ženy N
Součet	2084,000	2194,000	1003,000	-0,425586	0,670409	-0,425930	0,670159	9	102

Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v hladině self efficacy mezi studenty sociální pedagogiky v závislosti na pohlaví studentů na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

($p = 0,67$ $p > 0,05$). Vzhledem k uvedenému výsledku zamítáme alternativní hypotézu $H10_A$ a přijímáme nulovou hypotézu $H10_0$: Hodnota celkové self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů se neliší v závislosti na pohlaví studentů.

Graf 12 Celková úroveň self-efficacy v závislosti na pohlaví studentů



Je potřeba podotknout, že srovnání výsledků studentů a studentek je v případě tohoto výzkumu limitováno nízkým zastoupením mužů ve výběrovém souboru. Zjištění nejspíše reflektuje skutečnou realitu, protože vyšší úroveň self-efficacy v řízení volného času klientů by neměla být gender-dependentní.

5.2.6 Výzkumná otázka č. 6

Jaké jsou rozdíly v úrovni self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů v závislosti na jejich spokojenosti s volbou studijního oboru?

Základní údaje o vztahu mezi spokojeností s volbou studijního oboru a úrovní self-efficacy prezentuje tabulka 20.

Tab. 20 Úroveň spokojenosti s volbou studijního oboru a úroveň self-efficacy

Úroveň spokojenosti	N	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1	1	3,82	0,89
2	15	3,83	1,04
3	19	3,90	1,02
4	26	4,34	1,09
5	40	4,20	1,01
6	10	4,28	1,04

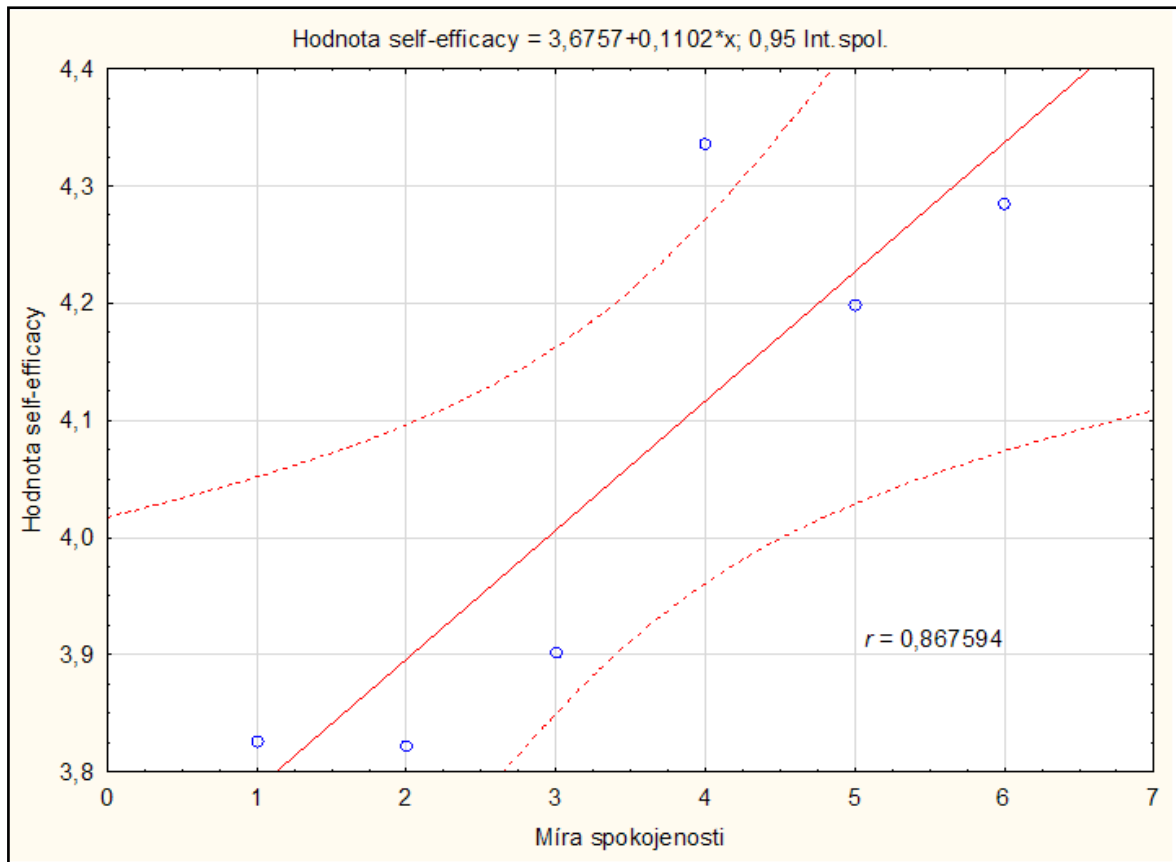
Z tabulky je zřejmé, že 50 ze 111 účastníků studie (45,4%) vyjádřilo spokojenost s volbou studijního oboru na dvou nejvyšších úrovních, i když průměr úrovně self-efficacy nebyl u těchto skupin nejvyšší. Nejvyšší úroveň self-efficacy prezentovali účastníci s lehce nadprůměrnou hladinou spokojenosti s volbou studijního oboru.

Těsnost vztahu mezi úrovní spokojenosti s volbou studia a hladinou self-efficacy byla testována korelační analýzou (tabulka 21, graf 13).

Tab. 21 Korelace mezi úrovní spokojenosti s volbou studia a úrovní self-efficacy

	Korelace
Proměnná	Hodnota self-efficacy
Míra spokojenosti	0,867594

Pearsonův koeficient korelace 0,867 je na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ pro testovaný počet dvojic $n = 6$ vyšší nežli kritická tabulková hodnota 0,811 a vypovídá o těsném vztahu mezi sledovanými proměnnými. Vzhledem k uvedenému lze konstatovat, že zamítáme nulovou hypotézu $H11_0$ a přijímáme alternativní hypotézu $H11_A$: Hodnota v self-efficacy studentů sociální pedagogiky v řízení volného času klientů je vyšší u jedinců s vyšší spokojeností s volbou studijního oboru.

Graf 13 Korelace úrovně spokojenosti s volbou studia a úrovně self-efficacy

Analýza vztahu mezi mírou spokojenosti se studiem a úrovní self-efficacy prokázala statisticky významný stupeň korelace mezi těmito parametry ($r = 0,87$). Stojí za povšimnutí, že obě proměnné lze interpretovat jako závislé i jako nezávislé: sice se nabízí vztah, že student spokojený se svým studiem má vyšší úroveň self-efficacy, ale může platit i obráceně: student, který má větší míru sebejistoty, že bude ve své práci po skončení studia úspěšný, má i vyšší míru spokojenosti s volbou studijního oboru. Strmý posun je patrný na středních hodnotách 3 a 4, kdy lidé, kteří svoji spokojenost s volbou studia oboru posunuli spíše k vyšším hodnotám, mají zároveň celkově v dotazníku větší aritmetický průměr. Svoji roli v daném jevu sehrává zkušenost a vědomá i nevědomá složka psyché. Student, jenž je spokojen s volbou oboru, který kombinuje prvky pedagogiky, psychologie a sociologie je nejspíše přesvědčen, že jeho úspěšnost při práci na poli vedení volného času a volnočasových aktivit bude vyšší. Rovněž lze u studentů se zájmem o obor předpokládat více zkušeností a intenzivnější prožitky z praxe. Na poli nevědomí dochází k tomu, že kladný vztah k oboru, či povolání, může zvyšovat mínění o vlastní zdatnosti obstát nejen ve zkoumaném spektru, ale obecně v aktivitách a disciplínách spojených s oborem sociální pedagogika.

ZÁVĚR

Většina studentů sociální pedagogiky je v průběhu své praxe, ať už plánovaně nebo v rámci improvizace, postavená do situace, při níž ovlivňuje a působí na volný čas klientů jim svěřených. Někdy tomu napomáhá i komplikované postavení sociální pedagogiky jako praktické disciplíny, kdy dochází k nepřesnému pochopení zaměření praktikanta. Student oboru by si však měl umět poradit pokaždé, když přijde do kontaktu s problematikou volného času, jelikož jedna z možností jeho uplatnění je právě v profesi pedagoga volného času. Ne každý student se cítí být rodilým animátorem volnočasových aktivit, avšak volný čas, jak je uvedeno v teoretické části práce, má mnoho funkcí a student přijde v rámci své přípravy do kontaktu alespoň s některou z nich.

Realizovaný výzkum prezentovaný v této práci nabízí pohled do hodnocení self-efficacy studentů sociální pedagogiky FHS UTB ve Zlíně v oblasti řízení volného času klientů. Účastníci výzkumu prokázali poměrně vysokou důvěru ve vlastní schopnosti v rámci zkoumané oblasti, zjištěná úroveň celkové self-efficacy se pohybuje na hladině 70. percentilu použité hodnotící škály. Percepce úrovně self-efficacy studentů je vyrovnaná v jednotlivých oblastech volného času. Výsledek lze interpretovat též jako výraz komplexního rozvoje profesní zdatnosti a výsledek dosavadní studijní přípravy i životní zkušenosti posluchačů. Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že nejvyšší hladinu self-efficacy z použitého dotazníku mají položky, ve kterých studenti deklarují zájem přímo se zapojit do volnočasových aktivit klientů. Naopak, nejnižší úroveň self-efficacy byla v dotazníku zjištěna u položek, zaměřených na problematiku rodiny a duchovního vývoje.

Hodnocení rozdílů úrovně self-efficacy mezi bakalářským a magisterským programem prokázalo signifikantně vyšší hladinu u magisterského podsuboru. Tato diference byla potvrzena jak při testování celého dotazníku, tak při většině testování jednotlivých oblastí volného času. Výrazné zvýšení úrovně self-efficacy lze pozorovat především ve 2. ročníku magisterského studia.

Analýza vztahu mezi mírou spokojenosti se studiem a úrovní self-efficacy prokázala statisticky významný stupeň korelace mezi těmito parametry. Studenti, kteří ve výzkumu uvedli větší spokojenost s volbou oboru, jsou spíše přesvědčeni, že jejich úspěšnost při práci na poli vedení volného času a volnočasových aktivit bude vyšší. U studentů se zájmem o obor lze očekávat hlubší zkušenosti získaných z praxe v průběhu studia. Pozitivní vztah k oboru má vliv na mínění o vlastní zdatnosti ve zkoumané oblasti.

Z výsledku realizované studie lze usuzovat o relativně vysoké úrovni důvěry studentů ve vlastní schopnosti v rámci zkoumané oblasti. Tato skutečnost by mohla být i určitým předpokladem jejich profesní úspěšnosti v pracovní sféře po ukončení vysokoškolského studia, kdy působení cestou řízení volnočasových aktivit klientů může být vysoce efektivním nástrojem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDRYSOVÁ, Pavla, Jana MARTINCOVÁ a Vendula MACHÁČKOVÁ, 2014. *Profesní kontext sociální pedagogiky: motivace studentů k výkonu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-464-4.
- [2] BANDURA, Albert, 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Comp. ISBN 0-7167-2850-8.
- [3] BANDURA, Albert, 1994. *Self-efficacy*. cit. podle RAMACHANDRAN, Vilayanur. *Encyclopedia of human behavior*. San Diego: Academic Press. ISBN0122269241.
- [4] BANDURA, Albert, 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall. ISBN 0-13-815614-X.
- [5] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: public promotion ISBN 978-80-969944-0-3.
- [6] FILIPCOVÁ, Blanka, 1966. *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Svoboda.
- [7] GALLA, Karel, 1967. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN.
- [8] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85 931-79-6
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [10] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- [11] HOFBAUER, Břetislav, 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- [12] HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] JANIŠ, Kamil, 2009. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-530-7.

- [15] JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.
- [16] KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
- [17] KLAPILOVÁ, Světlá, 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství UP. ISBN 80-7076-669-8.
- [18] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [19] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315004-2.
- [20] LACA, Slavomír, 2011. *Sociální pedagogika*. Brno: IMS. ISBN 978-80-87182-19-2.
- [21] MAJERČÍKOVÁ, Jana et al., 2012. *Profesijní zdatnost: študentov učitelstva a učitelov spolupracovat s rodičmi*. Bratislava: Universita Komenského. ISBN 978-80-223-3345-0.
- [22] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [23] MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA, 1999. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-310-2.
- [24] MÜLLER, Lutz a Anette MÜLLER, 2006. *Slovník analytické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-863-5.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-0592-2
- [26] PÁVKOVÁ, Jiřina et al., 2002. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6
- [27] POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3831-3.
- [28] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

- [29] PRŮCHA, Jan, 2000. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál ISBN 978-80-7367-546-2.
- [30] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9
- [31] Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií [online]. Zlín: QCM, 2017 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z: <http://www.utb.cz/fhs>
- [32] WIEGEROVÁ, Adriana, 2012. *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-02355-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

FHS Fakulta humanitních studií

UTB Universita Tomáše Bati

UK Universita Karlova

SEZNAM TABULEK

Tab. 1	Struktura základního souboru.....	44
Tab. 2	Struktura výběrového souboru.....	45
Tab. 3	Základní charakteristika vyšetřeného souboru.....	47
Tab. 4	Cronbachova alfa v jednotlivých oblastech dotazníku.....	48
Tab. 5	Úroveň celkové self-efficacy v oblasti řízení volného času klientů.....	48
Tab. 6	Celková úroveň self-efficacy v jednotlivých ročnících studia.....	49
Tab. 7	Úroveň self-efficacy v jednotlivých oblastech řízení volného času klientů.....	50
Tab. 8	Testování statistické významnosti rozdílů úrovně self-efficacy v jednotlivých oblastech.....	51
Tab. 9	Šest položek dotazníku s nejvyšší úrovní self-efficacy.....	52
Tab. 10	Šest položek dotazníku s nejnižší úrovní self-efficacy.....	54
Tab. 11	Srovnání celkové self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu.....	56
Tab. 12	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 1 (Obecné aspekty).....	57
Tab. 13	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 2 (Kompenzace a relaxace).....	58
Tab. 14	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 3 (Výchova a vzdělávání).....	59
Tab. 15	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 4 (Sociální aspekty).....	61
Tab. 16	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 5 (Duševní a tělesný vývoj, formování osobnosti).....	62
Tab. 17	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 6 (Rodina).....	63

Tab. 18	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v oblasti 7 (Sociálně patologické jevy).....	65
Tab. 19	Srovnání úrovně self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu v závislosti na pohlaví studentů.....	66
Tab. 20	Úroveň spokojenosti s volbou studijního oboru a úroveň self-efficacy.....	68
Tab. 21	Korelace mezi úrovní spokojenosti s volbou studia a úrovní self-efficacy....	68

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1	Relativní četnost respondentů podle ročníku studia.....	47
Graf 2	Úroveň self-efficacy u jednotlivých položek dotazníku.....	49
Graf 3	Úroveň self-efficacy v jednotlivých oblastech řízení volného času.....	50
Graf 4	Celková úroveň self-efficacy studentů bakalářského a magisterského programu.....	56
Graf 5	Úroveň self-efficacy v oblasti 1 (Obecné aspekty) studentů bakalářského a magisterského programu.....	57
Graf 6	Úroveň self-efficacy v oblasti 2 (Výchova a vzdělávání) studentů bakalářského a magisterského programu.....	59
Graf 7	Úroveň self-efficacy v oblasti 3 (Kompenzace a relaxace) studentů bakalářského a magisterského programu.....	60
Graf 8	Úroveň self-efficacy v oblasti 4 (Sociální aspekty) studentů bakalářského a magisterského programu.....	61
Graf 9	Úroveň self-efficacy v oblasti 5 (Duševní a tělesný vývoj) studentů bakalářského a magisterského programu.....	63
Graf 10	Úroveň self-efficacy v oblasti 6 (Rodina) studentů bakalářského a magisterského programu.....	64
Graf 11	Úroveň self-efficacy v oblasti 7 (Sociálně patologické jevy) studentů bakalářského a magisterského programu.....	65
Graf 12	Celková úroveň self-efficacy v závislosti na pohlaví studentů.....	67
Graf 13	Korelace úrovně spokojenosti s volbou studia a úrovně self-efficacy.....	69

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

Jsem studentem Fakulty humanitních studií na Universitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěl bych Vás požádat o vyplnění dotazníky, jenž bude použit v praktické části mé diplomové práce. Dotazník se zaměřuje na důvěru ve vlastní schopnosti v oblasti řízení volného času Vašich klientů. Prosím, snažte se vyplnit dotazník pravdivě a podle svých schopností. Tento nástroj nikoho nesoudí, je naprosto anonymní a bude sloužit pouze výzkumným účelům.

Děkuji Vám za ochotu, spolupráci, trpělivost a především Váš čas, který dotazníku věnujete.

Michal Málek

1. Prosím, uveďte Vaše pohlaví:

muž

žena

2. Jste posluchačem:

bakalářského programu

magisterského programu

3. Jaká je délka Vašeho vysokoškolského studia?

..... (roky)

4. Uveďte, nakolik jste spokojen/spokojena s Vaší volbou studijního oboru.

Nejsem spokojen

Jsem spokojen

1 2 3 4 5 6

Následující část dotazníku zjišťuje, nakolik důvěřujete vlastním schopnostem vykonávat činnosti spojené s řízením a ovlivňováním volného času dětí a mládeže. Škály u jednotlivých položek umožňují odpovídat v rozmezí 1 (nízká schopnost) až 6 (velká schopnost). Při vyplňování následující části dotazníku můžete využít všechny polohy této škály.

5. Vyjádřete, jak odhadujete svoje schopnosti:

	Nízká schopnost	Velká schopnost
1. Zapojit Vaše klienty do volnočasových aktivit.	1	2 3 4 5 6
2. Zapojit sám sebe do volnočasových aktivit Vašich klientů.	1	2 3 4 5 6
3. Zajistit, aby Vaši klienti trávili volný čas smysluplně.	1	2 3 4 5 6
4. Ovlivnit výběr volnočasových aktivit u Vašich klientů.	1	2 3 4 5 6
5. Vhodně odhadnout prostředky (materiální, prostorové atd.) sloužící k volnočasovým aktivitám Vašich klientů.	1	2 3 4 5 6
6. Používat prostředky v rámci volnočasových aktivit, které zaujmou Vaše klienty.	1	2 3 4 5 6
7. Zvolit odpovídající prostředky v rámci volnočasových aktivit Vašich klientů, které slouží k Vámi zamýšlenému záměru.	1	2 3 4 5 6
8. Jít svým klientům příkladem v rámci oblasti volnočasových aktivit.	1	2 3 4 5 6
9. Ovlivnit činnosti, které Vaši klienti praktikují mimo Váš dohled ve svém volném čase.	1	2 3 4 5 6
10. Motivovat Vaše klienty k Vámi doporučenému způsobu trávení jejich volného času.	1	2 3 4 5 6
11. Působit na Vaše klienty, aby v rámci volného času tráveného bez dohledu dospělých, nevyhledávali sociálně-patologické prostředí.	1	2 3 4 5 6

12. Působit na Vaše klienty, aby byli, v rámci volného času tráveného bez dohledu autorit, schopni odmítnout nerozumné návrhy.	1 2 3 4 5 6
13. Vkládat do volnočasových aktivit Vašich klientů pedagogickou náplň.	1 2 3 4 5 6
14. Zapojit rodinu Vašeho klienta do jeho volnočasových aktivit.	1 2 3 4 5 6
15. Informovat rodinu Vašeho klienta o významu volnočasových aktivit Vašeho klienta.	1 2 3 4 5 6
16. Zapojit Vašeho klienta do skupinových volnočasových aktivit.	1 2 3 4 5 6
17. Využívat volnočasových aktivit Vašich klientů k prohlubování jejich znalostí v oblasti prevence zneužívání návykových látek.	1 2 3 4 5 6
18. Dokázat svým klientům, že zdravé trávení volného času může pozitivně ovlivnit kvalitu jejich života.	1 2 3 4 5 6
19. Předat systém pozitivních hodnot Vašim klientům prostřednictvím působení na jejich volný čas.	1 2 3 4 5 6
20. Ovlivnit prostřednictvím volnočasových aktivit školní úspěšnost Vašich klientů.	1 2 3 4 5 6
21. Posílit prostřednictvím volnočasových aktivit sociální zdatnost Vašich klientů v oblasti komunikace.	1 2 3 4 5 6
22. Zasáhnout, pokud se realizace Vámi zamýšlených volnočasových aktivit Vašich klientů liší od požadovaných záměrů.	1 2 3 4 5 6
23. Kompenzovat pocity frustrace a disharmonie prostřednictvím řízení volnočasových aktivit Vašich klientů.	1 2 3 4 5 6
24. Řídit volnočasové aktivity Vašich klientů takovým způsobem, aby pozitivně vplývaly na jejich kulturní vývoj.	1 2 3 4 5 6

25. Řídit volnočasové aktivity Vašich klientů takovým způsobem, aby pozitivně vplývaly na jejich fyzický vývoj.	1 2 3 4 5 6
26. Řídit volnočasové aktivity Vašich klientů takovým způsobem, aby pozitivně vplývaly na úroveň a rozsah jejich dovedností.	1 2 3 4 5 6
27. Řídit volnočasové aktivity Vašich klientů takovým způsobem, aby pozitivně vplývaly na jejich zdravotní stav	1 2 3 4 5 6
28. Vést Vaše klienty k dodržování základů duševní hygieny prostřednictvím řízení jejich volného času.	1 2 3 4 5 6
29. Prostřednictvím volnočasových aktivit posilovat schopnost Vašich klientů požádat o pomoc při řešení problémů, které neumí vyřešit.	1 2 3 4 5 6
30. Působit v rámci volnočasových aktivit Vašich klientů na jejich schopnost akceptovat odlišný názor.	1 2 3 4 5 6
31. Řízením volnočasových aktivit umožnit Vaším klientům posuzovat realisticky své fyzické i duševní možnosti.	1 2 3 4 5 6
32. Řízením volnočasových aktivit umožnit Vaším klientům stanovovat si priority a cíle dle svého osobního potenciálu.	1 2 3 4 5 6
33. Prostřednictvím vhodných volnočasových aktivit kompenzovat stresovou zátěž Vašich klientů.	1 2 3 4 5 6
34. Řízením volného času klientů Vašich klientů být nápomocen s hledáním činnosti, která je v jejich volném čase naplňuje.	1 2 3 4 5 6
35. Ovlivňovat volný čas Vašich klientů způsobem umožňujícím podílet se na životě společnosti.	1 2 3 4 5 6

36. Prostřednictvím řízených volnočasových aktivit posilovat u Vašich klientů jejich rodinné vazby.	1 2 3 4 5 6
37. Pomocí řízení volnočasových aktivit posilovat u Vašich klientů kreativitu.	1 2 3 4 5 6
38. Prostřednictvím ovlivňování volnočasových aktivit Vašich klientů posilovat navazování a udržování zdravých sociálních kontaktů.	1 2 3 4 5 6
39. Za pomoci řízení volného času Vašich klientů vplývat na jejich schopnost vyrovnávat se s nejistotou.	1 2 3 4 5 6
40. Působit na Vaše klienty, aby v rámci volného času tráveného bez dohledu autorit, dokázali smysluplně organizovat svůj volný čas.	1 2 3 4 5 6
41. Vplývat na Vaše klienty, aby ve svém volném čase neopomijeli aktivity vedoucí k jejich relaxaci a zotavení.	1 2 3 4 5 6
42. Ovlivňovat Vaše klienty, aby své volnočasové aktivity realizovali v přírodním prostředí	1 2 3 4 5 6
43. Prostřednictvím řízených volnočasových aktivit inspirovat Vaše klienty, aby se starali o svůj duchovní vývoj.	1 2 3 4 5 6
44. Posilovat zdravé životní návyky Vašich klientů prostřednictvím řízených volnočasových aktivit.	1 2 3 4 5 6
45. Prostřednictvím volnočasových aktivit učit Vaše klienta pracovat se svojí emocionalitou.	1 2 3 4 5 6
46. Prostřednictvím zkušenosti z řízení volného času Vašich klientů se sám naučit lépe pracovat se svojí emocionalitou.	1 2 3 4 5 6