

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## **Diplomová práce**

# **CÍL ČINNOSTI DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU JAKO VÝCHOVNÝ CÍL V OBLASTI VOLNOČASOVÉ VÝCHOVY**

Vedoucí práce: PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Jana Bloudková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 25. 3. 2018

Podpis studenta

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce paní Zuzaně Svobodové za cenné rady, připomínky a laskavý přístup.

# Obsah

Úvod .....	5
1 Cíle a zacílení.....	8
1.1 Cíle a výchova.....	8
1.2 Cíle ve volnočasové výchově .....	11
1.2.1 Východiska cílů zájmového vzdělávání .....	11
1.2.2 Princip animace .....	15
1.2.3 Princip participace .....	15
1.2.4 Princip výchovy zážitkem .....	16
1.2.5 Leisure.....	17
2 Cíle pedagogických koncepcí a přístupů.....	20
2.1 Pedagogické koncepce z hlediska volnočasové výchovy.....	20
2.2 Alternativní přístupy .....	27
3 Psychologický rámec potenciálu dítěte mladšího školního věku .....	34
3.1 Hledisko vývojové psychologie .....	34
3.1.1 Morální vývoj dítěte.....	36
3.2 Psychické procesy, na cestě k činnosti.....	39
3.2.1 Motivy a motivace .....	39
3.2.2 Vůle a dobrovolnost.....	44
4 Rozvoj potenciálu dítěte .....	49
4.1 Výchozí podmínky a zacílení výchovné práce vychovatele.....	49
4.2 Schopnost svobodného rozhodnutí a projevu .....	53
4.3 Tvořivost.....	56
4.4 Stav flow.....	62
Závěr.....	69
Seznam použitých zdrojů.....	74
Abstrakt .....	77
Abstract.....	78

# Úvod

V červnu minulého roku jsem se na Teologické fakultě Jihočeské univerzity zúčastnila konference „Pedagogika volného času a humanitní vědy“ a v diskusních skupinách v závěru jsem se zapojila do debaty o cílech volného času. Zaujalo mě jedno téma, které stavělo do protikladu zájem vychovatele o cíl činnosti a zájem o dítě ve smyslu rozvoje jeho osobnosti. Ačkoli se ozývaly hlasy, které vyjadřovaly, že činnost je prostředkem výchovy, současně jsme byli konfrontováni se skutečností, kdy se v reálném prostředí školských zařízení pro zájmové vzdělávání setkáváme s činnostmi bez určení cíle nebo s cílem, který si hledí pouze výsledku činnosti.

V této souvislosti mě napadla zásadní otázka: *„může v zařízeních, kde je činnost dobrovolná, určovat cíl činnosti vychovávaný, tedy dítě?“* A další: *„jak spojit zájem o dítě se zájmem o naplňování cílů ve volnočasových činnostech?“*

Pokusila jsem se tyto dvě otázky spojit: *„může být cíl činnosti dítěte cílem vychovatele v oblasti volnočasové výchovy?“* A rozhodla jsem se, že toto téma zpracuji v této diplomové práci.

Dítě v zařízeních, kde se aplikuje volnočasová výchova, bude zabývat určitou činností, je bez pochyby, ale kdo určuje cíl této činnosti? Zdá se, také bez pochyby, že to bývá vychovatel. Moje otázka znamená to, zda ten, kdo určuje cíl činnosti, může být i ono dítě. Ovšem tento jev by současně představoval výchovný cíl i pro vychovatele. Protože vychovatel při vychovávaní záměrně sleduje svůj cíl výchovy, bude jeho cílem to, aby se dítě dokázalo rozhodnout o cíli své činnosti a zaměřilo se na něj.

Můžeme však namítat, že zaměření na činnost v dnešní době je zaměření na výkon dítěte, který je známkou úspěchu dnes a předpokladem úspěchu budoucího života, tedy v dospělosti. Tomuto odpovídá i pozornost zaměřená na význam a hodnotu konkurenceschopnosti.

Ano, činnost se stává prioritní, pokud chceme jako pedagogové prokázat, že s dětmi jednoduše něco děláme, pokud je cílem činnosti například umístění v soutěži či přehlídce nebo jednoduše uspokojení požadavků zaměstnavatele potažmo další instituce, která nás například podporuje finančně. A tak se od zaměstnavatele a nadřízených dozvídáme, že naše aktivity musíme umět „prodat“. A tak se snažíme o co nejlepší nástěnky či fotogalerie na webových stránkách zařízení. V tomto případě se však děti stávají nechtěně prostředkem těchto požadavků, tedy jen jakýmsi nástrojem, který zajišťuje naplnění cíle zařízení, oddělení, či vychovatele.

Dnes je tedy doba viditelných úspěchů a měřitelných cílů. Ve škole jsou těmito výsledky převážně známky. Ve volnočasové výchově jsou to viditelné výsledky, například výtvarná díla, výsledky soutěží, přehlídek apod. Zde ale jde opět o výsledky

zařízení. Jen ojediněle, při velkém úspěchu dítěte, žáka, studenta, se výsledky dozvídá i okolí. Jinak se většinou hovoří o úspěšné skupině, oddílu, oddělení apod.

Často se ale ozývá snaha po návratu člověka do svého nitra, o zaměření jedince na sebe, na současný okamžik. Na prožívání dnes, výsledek dnes pro dnes, pro teď.

Zaměření na činnost by tedy nemělo být zaměřením na činnost a její výsledek. Ale skrze činnost se zaměřujeme na jedince. Zde je otázkou, jak moc je tedy ona činnost důležitá? Má smysl sama o sobě? Jaký smysl v ní vidí dítě? Jelikož dítě tu činnost vykonává. Je tou činností osloveno natolik, že ji bude vykonávat i bez vlivu vychovatele? Může být ona činnost i zdrojem dalšího zážitku, poznání? Rozhodlo se pro onu činnost dobrovolně? Bylo dítě dokonce iniciátorem činnosti?

Pokud svou pozornost, jako vychovatelé, skutečně zaměříme na dítě a budeme-li se ho ptát, co potřebuje, po čem touží, možná zjistíme, že to neví, nebo není zvyklé na takové otázky odpovídat, a bude o odpovědi přemýšlet. Možná, že spustí lavinu odpovědí a budeme hledat, co z toho je pro nás uskutečnitelné realizovat. Budeme mu v této chvíli rádcem, podporovatelem, průvodcem? Nebo soudcem, hodnotitelem?

Pokud svou pozornost vychovatel zaměří na dítě, které svou pozornost zaměří na činnost, jež si samo vybralo nebo kterou uvítalo, oslovila ho, nebo na jejímž výběru participuje, lze pak splnit oba požadavky – zaměření se na činnost i na jedince. Tato teze je hypotézou pro následující práci.

Pro zjednodušení si určíme následující kontext zkoumání:

Naše téma zasadíme do prostředí zařízení pro zájmová vzdělávání a cílovou skupinou pro nás budou děti, které jsou současně žáky prvního stupně základní školy, protože těchto dětí navštěvuje zařízení pro zájmové vzdělávání nejvíce a je to skupina, kterou můžeme, coby vychovatelé, velmi ovlivnit pro její další vývoj. Zajímat nás tedy budou konkrétně zařízení: školní družina s přihlédnutím ke školnímu klubu a střediska volného času.

Cílem práce tedy bude zjistit, zda cíl činnosti dítěte může být cílem vychovatele v oblasti volnočasové výchovy, konkrétně v zařízeních pro zájmové vzdělávání.

Díličními cíli potom bude zjistit, jaká východiska určují činnost zařízení pro zájmové činnosti, dále se seznámit s tím, jak korespondují s výchovou ve volném čase podle východisek pedagogiky volného času a podle pedagogických koncepcí a jaké jsou alternativy výchovné práce s přihlédnutím k zájmu o osobnost dítěte. Poté se pokusíme ověřit, zda možnosti dětí mladšího školního věku z vývojového hlediska odpovídají našemu požadavku na jejich potenciální jednání vzhledem k našemu tématu a na závěr se pokusíme ukázat na potenciál činnosti pro rozvoj dítěte, v případě skutečného rozhodnutí dětí pro činnost a na projevy tohoto potenciálu.

Metody, které jsem ve své práci použila, jsou převážně třídění a komparace děl různých autorů, analýza těchto děl i syntéza následných zjištění.

Strukturu práce tvoří čtyři kapitoly s následujícími tématy včetně uvedení literárních zdrojů:

- V první kapitole se zaměříme na cíle obecně a na cíle výchovné. Zjistíme východiska cílů v zařízeních pro zájmové vzdělávání a dále nahlédneme na cíle a specifika volnočasové výchovy. Jako literární zdroje nám poslouží díla: J. Křivohlavého, E. Fromma, R. Palouše, Z. Svobodové, M. Kaplánka a dalších, včetně Metodické pomůcky pro tvorbu školního vzdělávacího programu.
- Ve druhé kapitole si rozebereme cíle výchovy z hlediska pedagogických koncepcí i alternativních přístupů. Jako literární zdroje nám poslouží díla: P. Baumana, H. Lukášové, J. Pelikána, J. Fletchera.
- Ve třetí kapitole nás bude zajímat psychologický potenciál naší výchovné skupiny pro schopnost samostatného rozhodování o cílech svých činnosti z hlediska ontologického vývoje a psychických procesů. Jako literární zdroje nám poslouží díla: G. K. Westa, M. Nakonečného, H. Heidbrinka a dalších.
- Ve čtvrté kapitole se pokusíme představit si výchozí podmínky dítěte, zacílení výchovné práce vychovatele, vliv a přístup jeho práce s dítětem vedoucí ke schopnosti rozhodnutí, svobodnému projevu, tvůrčí činnosti a stavu *flow*. Jako literární zdroje nám poslouží díla: J. Pelikána, J. Dacey a K. H. Lennona, M. Csikszentmihalyie a dalších.

# 1 Cíle a zacílení

V této kapitole si nejprve rozebereme, co znamenají cíle, a dále se seznámíme s filosofickým pohledem na výchovu a její cíle. Vzhledem k tématu této práce pro nás bude stěžejní oblast volnočasové výchovy, ve které jsou výchovné cíle naplňovány. Téma si přiblížíme z pohledu současných východisek zájmového vzdělávání i z pohledu principů specifických pro výchovu ve volném čase.

## 1.1 Cíle a výchova

Křivohlavý se cíli zabýval v souvislosti se smyslem lidské existence. Předkládá popis toho, jak chápe soudobá psychologie cíle našeho snažení dle Emmonse:<sup>1</sup>

- Cíle jsou dynamické jevy, aktivní procesy, orientující se k určitým cílům, kterých má být někdy dosaženo.
- Cíle se týkají toho, co chce jedinec dosáhnout, ale i toho, kým se má stát z hlediska nejvyšších možných vývojových perspektiv.
- Cíle jsou velmi osobní záležitosti. Je to výsledek vlastního zvažování, reflexe zážitků, zkušeností, hodnot, atp.
- Cíle znamenají spíše možnosti než skutečnosti, protože jich nemusí být nikdy dosaženo. Podstatná je ale snaha o dosažení. Cesta k cílům jim dává jejich smysl a smysluplnost, nikoli jejich dosažení.

Že je to s cíli někdy poněkud složitější, dokládá Křivohlavý svým rozlišením cílů na cíle, které u jedince vidí druzí lidé, a na cíle, které uvádí jedinec sám. Křivohlavý konstatuje, že obojí může být zkreslené a další dělení může ještě rozlišit na cíle, o kterých se člověk domnívá, že je má a dále cíle a snahy, které jsou skutečné, nicméně člověk sám si je neuvědomuje.<sup>2</sup>

Dále Křivohlavý uvádí druhy cílů z hlediska obsahu:<sup>3</sup>

- Krátkodobé nebo dlouhodobé.
- Mělké nebo hluboké (značí závažnost).
- Úzké nebo široké (zahrnuje jednu nebo více oblastí v životě).
- Realistické nebo iluzorní (značí uskutečnitelnost).

Dále Křivohlavý popisuje aspekty jednání zaměřeného k cíli:<sup>4</sup>

- **Vědomé jednání a zaměřenost k cíli** je výchozím bodem smysluplné lidské činnosti.

---

<sup>1</sup>Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence*, s. 15–16.

<sup>2</sup>Srov. tamtéž, s. 16.

<sup>3</sup>Srov. tamtéž, s. 17.

<sup>4</sup>Srov. tamtéž, s. 18–19.



- **Účel** je směřování činnosti k určitému jasnému cíli.
- Na počátku je jev **rozhodování** o tom, oč usilovat.
- S cílem je svázána otázka **hodnot**, tedy všeho, co s cestou k cíli souvisí včetně konečného cíle.
- **Volba cesty**, jak se k cíli dostat. **Reálnost kognitivních map** je zde důležitou úlohou.
- Z volby cíle a jeho hodnoty vychází **vůle dosáhnout cíl**.
- S volbou určitého cíle na sebe bereme **odpovědnost** za všechno, co souvisí se směřováním k cíli. Odpovědnost také souvisí s **kázní** a **sebekázní** jedince, který si cíl zvolil.
- **Flexibilita** je důležitým momentem s ohledem na překážky při cestě k cíli. S flexibilitou nerozlučně souvisí i **kreativita** neboli tvořivost.
- **Resilience** (houževnatost, odolnost, nezdolnost) je podmínkou na cestě k cíli.

Fromm hovoří o přirozenosti člověka. Ptá se, zda určitá objektivně definovaná lidská přirozenost nevede k předpokladu, že cílem člověka je to stejné, co je cílem všech živých tvorů, tedy co nejdokonalejší fungování člověka a stejně tak nejplnější uskutečnění jeho možností.<sup>5</sup>

Dále Fromm hovoří o rozmaru, když lidé na otázku proč to chtějí dělat, často odpovídají: „, proč ne?“ Tato odpověď představuje vysvětlení, že neexistuje důvod, proč to neudělat, ale také žádný důvod, proč to udělat. Fromm to nazývá vrtochem a říká, že jeho uposlechnutí vyplývá z hluboké vnitřní pasivity i z přání uniknout nudě, kdežto vůle je založena na aktivitě.<sup>6</sup>

Zacílení vyžaduje rozhodnutí pro jednu věc. Člověk je poháněn jednou věcí, pro kterou se rozhodl. Je tomu tak oddán, že všechna energie proudí směrem ke zvolenému cíli, konstatuje Fromm. Pokud se energie rozchází různými směry, energie určená pro konkrétní cíl je oslabená vnitřním konfliktem.<sup>7</sup>

Fromm říká, že koncentrace vyžaduje vnitřní aktivitu. Lidé se koncentrace bojí, protože se bojí, že je příliš namáhavá, ale opak je pravdou. Nedostatek koncentrace způsobuje únavu. Pokud je aktivita nesoustředěná, energie se nemobilizuje, protože pro onen úkol není zvýšené úrovně energie třeba. Naopak koncentrace vzpružuje. Psychický i fyziologický aspekt mobilizace energie působí na člověka tak, že ožije.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup>Srov. FROMM, E. *Umění být*, s. 17.

<sup>6</sup>Srov. tamtéž, s. 43.

<sup>7</sup>Srov. tamtéž, s. 46.

<sup>8</sup>Srov. tamtéž, s. 61.

## Cíle výchovy

“Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji.”<sup>9</sup> Z moderního hlediska je výchova dle Pelikána: “procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačními jeho vlastní snahu stát se autentickou vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.”<sup>10</sup> A cíl výchovy je: “ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou.”<sup>11</sup>

Slovo *výchova* má cíl již ve svém významu. Autoři Palouš a Svobodová<sup>12</sup> uvádějí, že český výraz pro děj výchovy, sloveso *vychovat, vychovávat*, spojuje základ slova *chov (pěstění)* s předponou *vy* ve smyslu vyjítí za své hranice. Dle autorů ovšem výchova, vyjádřena jako edukace, již navazuje na známý mýtus o Platónovi a jeho vyvádění z jeskyně. *E-dukovat*, tedy *vy-vádět*. Cílem výchovy je tedy *vy-chovávat, vy-vádět*, aby adepti výchovy poznali více, než odlesk skutečnosti. A to živý svět stvořený a tvořený. Osvobodit se odvrácením od zaneprázdnující činnosti obrácením. Přestože obrácení se děje silou “vyšší moci”. A vychovávaný, i když se do jeskyně vrací, žije již nový život, který je pozitivní svobodnou cestou k pravdě, ke *scholé*. Vychovávaný dále vychovává a přijímá pozvání k účasti v dramatu světa, vysvětlují Palouš a Svobodová.<sup>13</sup>

Nejpodstatnějším úkolem výchovy i vychovatelů zůstává přivádět druhé, aby nahlédli na nejpodstatnější řád hodnot. A nahlédnout podstaty řádu a hodnot lze jen z vlastního, osobního vztahu, vyjadřuje Svobodová.<sup>14</sup>

Dále autorka upozorňuje, že vychovatel sám by měl přebývat ve *scholé*, být svědkem touhy a naděje, že lze žít život mimo zaneprázdněnost, ve *scholé*, kde lze prožívat pravé lidství, kde je bytí tvořením, nabýváním jedinečného a autentického tvaru. A cílem výchovy je pak povzbuzování ke zralosti osobního bytí. Také je jím svědectví o vyšší hodnotě, než jen život v zaneprázdněnosti povinnosti, práce či zážitku a zábavy.<sup>15</sup>

Výchova je životní pohyb, péče o duši, o zakořenění i o existenci a transcendenci, výstup k objevování nového a tím je spoluúčastí na rodícím se a tvořícím v této chvíli.<sup>16</sup> Výchova není statkem či objektem, ale podstatným procesem lidství.<sup>17</sup>

---

<sup>9</sup>PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 257.

<sup>10</sup>Srov. tamtéž, s. 257.

<sup>11</sup>Srov. tamtéž, s. 34.

<sup>12</sup>Srov. PALOÚŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo edukandus, filosofické základy teorie výchovy*, s. 11.

<sup>13</sup>Srov. tamtéž, s. 11–14.

<sup>14</sup>Srov. SVOBODOVÁ, Z. *Paideia, Výchova ve světověku, Kapitola: Jiskření výchovy*, s. 162.

<sup>15</sup>Srov. tamtéž, s. 161–163.

<sup>16</sup>Srov. tamtéž, s. 165.

<sup>17</sup>Srov. tamtéž, s. 166.

## 1.2 Cíle ve volnočasové výchově

Téma této práce odkazuje na kontext v oblasti volnočasové výchovy. Ptáme se po možnostech svobodné volby dítěte a po zaměřenosti pedagoga na činnost či dítě.

### 1.2.1 Východiska cílů zájmového vzdělávání

V neformálním vzdělávání je zájmová činnost: „pěstování a rozvíjení specifických sklonů, zájmů a koníčků v organizovaných skupinových formách.“<sup>18</sup>Zájmové vzdělávání je dle Macků definováno ve školském zákoně z roku 2004 a konkrétně § 111 popisuje zájmové vzdělávání jako takové, které poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání popisuje konkrétní typy zařízení, kde se zájmové vzdělávání uskutečňuje. V § 2 pak uvádí také formy zájmového vzdělávání:<sup>19</sup>

- a) příležitostná výchovná, vzdělávací, zájmová a tematická rekreační činnost (převážně jde o turnaje, exkurse, výlety apod.)
- b) pravidelná výchovná, vzdělávací a zájmová činnost (převážně schůzky zájmového útvaru, tréninky, apod.)
- c) táborová činnost a další činnosti spojené s pobytem mimo obvyklé působení příslušného zařízení či organizace
- d) osvětová činnost
- e) individuální práce (rozvoj nadání dětí, žáků, studentů a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.
- f) otevřená nabídka spontánních činností (např. animace či informální edukace)<sup>20</sup>

Pro účely naší práce jsou dále zajímavé informace uvedené v Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání.

Cíle zájmového vzdělávání musejí respektovat obecné cíle vzdělávání vymezené § 2 školského zákona, které jsou:

a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

---

<sup>18</sup>PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 280.

<sup>19</sup>Srov. MACKŮ R. *Metody a principy pedagogiky volného času zaměřené na zájmové vzdělávání*. In Kaplánek, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 121.

<sup>20</sup>Srov. tamtéž, s. 121–122.

- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.<sup>21</sup>

Následující odstavce informují o stanovování cílů v zařízeních pro zájmové vzdělávání, též popsané v uvedené Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu.

Cíle zájmového vzdělávání nejsou školským zákonem stanoveny, což poskytuje téměř neomezenou volnost při jejich formulování, ale zároveň si žádá velkou odpovědnost, kvalifikovanost a profesionalitu tvůrců vzdělávacího programu, kteří by měli dbát na:

- a) věkové a individuální zvláštnosti účastníků, zákonitosti skupinové dynamiky,
- b) personální, materiální a další podmínky vzdělávání a výchovy,
- c) charakteristiku školního vzdělávacího programu (nebo i více programů),
- d) specifiku zájmového vzdělávání – jeho prostředků, forem, metod,
- e) zájmy a očekávání dětí, jejich rodičů a dalších účastníků, škol v okolí, zřizovatele, místní komunity,
- f) ekonomické podmínky, ve kterých se zájmové vzdělávání uskutečňuje,
- g) konkurenční prostředí.

Zařízení pro zájmové vzdělávání (střediska volného času, školní družiny a školní kluby) stanovují konkrétní cíle vzdělávání a je pro ně užitečná i znalost provázanosti vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí,<sup>22</sup> které jsou stanoveny pro základní vzdělávání, případně i dalších cílových kategorií, stanovených kurikulárními dokumenty, a rovněž povědomí o širším (evropském) kontextu.

Není nutné ani vhodné doslovně přebírat cíle základního vzdělávání, ale je možné z nich čerpat, přetvářet je a přizpůsobovat potřebám Školního klubu a Školní družiny.

Školní vzdělávací program Školního klubu a Školní družiny podle školského zákona nemusí obsahovat vzdělávací strategie a očekávané výsledky vzdělávání. V zařízeních pro zájmové vzdělávání nedostatečná časová dotace i systém práce

<sup>21</sup> *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* 2. aktualizované a rozšířené vydání, s. 9.

<sup>22</sup> Klíčové kompetence v základním vzdělávání (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), tamtéž, s. 96–98.

založený na dobrovolnosti a zájmovosti plně neumožňuje, aby se mohlo zodpovědně stanovit, že účastníci byli vybaveni konkrétní završenou kompetencí.

U většiny volnočasových aktivit z hlediska obecných cílů, je výsledek vzdělávání obtížně vyhodnotitelný. Důležitá je však představa o průběžných i konečných výstupech vzdělávacího programu Školního klubu, Školní družiny a Střediska volného času (ať jde o hmotné produkty, produkce nebo znalosti, dovednosti a postoje účastníků) a stanovení cíle má také vliv tím, že umožňuje stanovit, zda jsou činnosti a jejich cíle smysluplné (mají skutečný význam pro účastníky, jejich praktickou zkušenost a rozvoj), hodnotitelné (lze rozpoznat, zda výsledek odpovídá záměru), akceptovatelné (přijatelné pro jednotlivce, skupinu, okolí), reálné (lze je uskutečnit, jsou dosažitelné), termínované (jsou proveditelné ve vymezeném čase).

Výsledky (výstupy zájmového vzdělávání) jsou chápány jako cílová kategorie, které mohou být pojímány z pohledu instituce i z pohledu účastníka, pro kterého může být tato varianta zajímavější. Na obecnější úrovni jsou tyto výsledky vzdělávání popsány jako klíčové kompetence (souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti).<sup>23</sup>

Zde je návod, jak postupovat při snaze kompetence dosahovat.<sup>24</sup>

- 1) Definujeme, které kompetence chceme u účastníků rozvíjet či potlačovat.
- 2) Vysvětlujeme účastníkům obsah kompetence, kterou chceme rozvinout nebo potlačit, přičemž je nutné vysvětlit výhody nebo negativní důsledky kompetence a zdůrazněna je komunikace s účastníky.
- 3) Kompetence posilujeme (potlačujeme) prostřednictvím aktivit, her a stále sledujeme a vyhodnocujeme průběh výchovně vzdělávacího procesu.
- 4) Vyhodnocujeme, sumarizujeme výsledky podle pedagoga i podle účastníků.
- 5) Hodnotíme pokroky, metody, průběh procesu i získané kompetence.

Klíčovou kompetenci k naplnění volného času lze definovat jako specifikum pro zájmové vzdělávání takto:<sup>25</sup>

- rozvíjí schopnost aktivního využívání volného času
- vybírá přiměřené aktivity ke kompenzaci stresu
- vytváří návyky pro udržení zdravého životního stylu
- vybírá vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní volný čas
- vyhledává a třídí informace vedoucí k výběru vhodných aktivit dle osobních dispozic
- rozvíjí své zájmy a záliby
- umí říci „ne“ na nevhodné aktivity
- umí vhodně relaxovat
- pracovní nasazení a stres dokáže kompenzovat vhodnými a kvalitními aktivitami
- rozvíjí a vede profesní orientaci

---

<sup>23</sup>Srov. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání 2.* aktualizované a rozšířené vydání, s. 61–64.

<sup>24</sup>Srov. tamtéž, s. 56.

<sup>25</sup>Srov. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, 1. vydání, s. 82.

- rozvíjí odbornost
- rozvíjí nadání
- vede k seberealizaci
- zvyšuje zdravé sebevědomí
- prohlubuje sebereflexi

### 1.2.1.1 Několik specifík zájmového vzdělávání

Macků upozorňuje, že na rozdíl od školního vzdělávání má zájmové vzdělávání tyto odlišnosti: rozdílné cíle, dobrovolnost účasti, výraznější rozdíly ve věku účastníků, většinou menší počet účastníků, specifické materiální a časové možnosti a odlišnou kvalifikaci i přístup pedagoga.

Zde je důležité přiblížit prvek dobrovolnosti, který dle Macků přináší silnější osobní motivaci účastníka, ale také neumožňuje klást na dítě nároky podobně jako ve škole. Pedagog musí mít vždy na mysli skutečné motivy, kvůli kterým děti do zájmového útvaru přišly, a proto je třeba s nimi mluvit o jejich pohnutkách a také je seznámit i s cíli výchovně vzdělávacími. Cíle vychovatele i účastníka by měly být v souladu.

Cíle v zájmovém vzdělávání většinou není možné dosahovat pod sankcí a oproti škole jsou v něm více zdůrazňovány výchovné cíle, ať již z hlediska rozvoje individuálních vlastností účastníků nebo socializace, osvětluje Macků a dále uvádí, že vedoucímu či vychovateli v zájmové činnosti pak náleží různé role:

- instruktor, který ukazuje činnost, vysvětluje, stimuluje
- rádce, který motivuje tím, že účastníky vede k pochopení smyslu a hodnot činnosti
- diagnostik a terapeut, který pomáhá řešit osobní problémy a konflikty, překonávat překážky a uspokojovat individuální potřeby<sup>26</sup>

Na konci této podkapitoly je třeba zapochybovat o tom, zda zmíněný prvek dobrovolnosti je možné přenést i do prostředí školní družiny, kde děti většinou bohužel dobrovolně nejsou. Dá se říci, že dobrovolné by měly být tedy alespoň činnosti, kterých se děti ve školní družině účastní. Bohužel ale ani to vždy neplatí. Školní družina dnes, navazující na svou tradici mimotřídní výchovy, vykazuje stále známky školního prostředí a přístupu, kde přednostní hodnotou je výsledek či výkon, jak jsme zmínili v úvodu.

---

<sup>26</sup>Srov. MACKŮ R. Metody a principy pedagogiky volného času zaměřené na zájmové vzdělávání. In KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 125–128.

## 1.2.2 Princip animace

Z latinského *anima* (duše). Animovat znamená tedy oduševňovat, dávat duši, či oživovat, probouzet nadšení, naplnit duchem či životem, vysvětluje Kaplánek, a dále uvádí, že se v tomto smyslu nejedná pouze o určité obveselení či probuzení aktivity, ale vlastně o objevení a uvolnění těch projevů člověka, které demonstrují jeho vitalitu, ale i kreativitu a vůli jít za určitými cíli a hodnotami. Předpokladem animace je především víra v kreativní potenciál, který se ukrývá v každém jedinci, a o němž často někteří vůbec netuší, že jím disponují. V animační metodě jde o objevení tohoto potenciálu, projevit jej a rozvíjet. A děje se tak v rámci skupiny.<sup>27</sup>

Důraz kladený na roli či osobu animátora je další typickou vlastností animace, doplňuje Kaplánek, a dle Opaschowského rozvíjí popis animátora na toho, kdo pomáhá objevovat a rozvíjet skrytý potenciál, který navíc podporuje a usměrňuje. Kromě toho, že animátor vnáší nadšení a motivaci, také organizuje celou realizaci odkrýváním potenciálu členů skupiny.<sup>28</sup> A dále Kaplánek dle Prietta doplňuje, že animátor také probouzí naději a důvěru a pomáhá na cestě k sebeuvědomění jednotlivým členům i celé skupině bez jakéhokoli náznaku manipulace.<sup>29</sup>

Protože se metody animace používá převážně při práci v otevřených klubech s mládeží a její počátky souvisí s osvětou lidových vrstev, dá se předpokládat, že tyto skupiny či vrstvy zažívaly či zažívají nějakou krizi vlastního projevu. Jedná se o jedince, kteří možná svůj potenciál museli potlačit nebo neměli možnost jej rozvinout. Jak je to ale v případě, kdy potenciál – ono světlo – ještě svítí, ale doba a podmínky života jej pomalu zakrývají a zhasínají. Zde je také místo pro roli animátora, který tedy nejen *oživuje*, ale i *drží při životě*. V případě této práce by se jednalo spíše o mladší děti, jejichž světlo ještě nestačilo zhasnout nebo již pomalu pohasíná.

## 1.2.3 Princip participace

Kočerová uvádí tezi, že princip participace sahá až k Platónovi, který byl přesvědčen, že: „každé bytí se stává tím, čím je, právě participací na vlastní určující ideji“.<sup>30</sup>

Podobně uvažuje, podle Kočerové, i biblická tradice, která předpokládá, že člověk jako obraz Boží, participuje na Boží důstojnosti.<sup>31</sup>

---

<sup>27</sup>Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Kapitola 5., s. 141.

<sup>28</sup>Srov. tamtéž, s. 141.

<sup>29</sup>Srov. tamtéž, s. 141.

<sup>30</sup>KOČEROVÁ M. Pojem „Participace“. In Kaplánek, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 155.

<sup>31</sup>Srov. tamtéž, s. 155.

Kočerová vysvětluje, že s moderním pojmem participace se setkáváme ve třech sférách, v politice, ekonomice a v sociálních vztazích. Z politické sféry vycházející definice popisuje participaci jako: „odpovědnou účast zainteresovaných na pravomoci rozhodovat o své přítomnosti a budoucnosti“, dle Tiemanna, uvádí Kočerová.<sup>32</sup>

V oblasti pedagogiky volného času a participační pedagogiky, poté i pedagogická koncepce, formy a metody práce budou mít nedirektivní charakter, vysvětluje Kočerová.<sup>33</sup>

Autorka dle Kapláňka dále konstatuje, že za základní metodu participace, která naplňuje cíle pedagogiky volného času, je považováno *participativní plánování*. Jeho znakem je maximální možná míra zapojení účastníků ve všech fázích plánování (analýza situace, reflexe cíle, analýza potřeb, metodické a didaktické plánování, kontrola efektivity). Součástí tohoto plánování bývá použit empiricko-kritický model plánování (hermeneutický) při němž se vychází z porozumění situaci cílové skupiny.<sup>34</sup>

Zde bychom mohli namítnout, že potřebná i je participace jednotlivce na plánování svých aktivit či činností ve volném čase. A nejen při práci s mládeží, jako je uvedeno již v předchozí podkapitole, ale i při práci s dětmi, kde lze obsah a metodu přizpůsobit věkovým možnostem dětí.

## 1.2.4 Princip výchovy zážitkem

Dalším z přístupů výchovy ve volném čase je výchova zážitkem. Kromě volného času může své uplatnění najít také ve školní výuce, či v profesním vzdělávání, říká Macků.<sup>35</sup> Základním principem výchovy zážitkem je záměrné navozování zážitků za účelem rozšíření či modifikace stávající skutečnosti. Prožitkové situace jsou často různé hry či simulace nebo také projekty účastníků. Díky reflexi, která pomáhá účastníkům vztáhnout konkrétní situace k vlastním životním situacím, se pak děje samotná proměna zkušenosti, konstatuje Macků.<sup>36</sup>

Výchova zážitkem má svou posloupnost díky třem pojům:<sup>37</sup>

- *Prožitek* je okamžitý důsledek působení aktivit. Jako konkrétní děj v konkrétním místě a čase se proměňuje do podoby zážitku, tedy paměťové stopy, která je vázána na tyto předchozí děje.
- *Zážitek* se děje v podstatě automaticky. O tom jak je silný a hluboký svědčí síla a hloubka předchozího prožívání. Co je pro člověka větší praktickou hodnotou a projevuje se v dosavadních zkušenostech, vytváří

---

<sup>32</sup>Srov. KOČEROVÁ M. Pojem „Participace“. In Kaplánek, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 155–156.

<sup>33</sup>Srov. tamtéž, s. 177.

<sup>34</sup>Srov. tamtéž, s. 178.

<sup>35</sup>Srov. MACKŮ R. Principy výchovy zážitkem. In Kaplánek, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 182.

<sup>36</sup>Srov. tamtéž, s. 182.

<sup>37</sup>Srov. tamtéž, s. 182–183.



silnější prožitky a zážitky. Zde i samotné hry mají výrazný rozvojový potenciál.

- *Reflexe* je pedagogickým hodnocením pedagogického programu, ke kterému znovu obracíme pozornost účastníků. Těm reflexe pomáhá zařadit zážitky do jejich stávající zkušenostní struktury a vytvořit vazbu mezi konkrétními zážitky z uskutečněného programu. Reflexe tedy hledá praktický přínos. Facilitátor sleduje proces, pomáhá řešit vzniklá témata s cílem poskytnout impulzy pro vlastní řešení účastníků.

Principy výchovy zážitkem poskytují prostor pro skutečné zažití tématu, umožňují pocítit vlastní motivy, vztahy a emoce k různým tématům. Vybízí k řešení problému a k vlastním odpovědím na otázky.

## 1.2.5 Leisure

Kaplánek upozorňuje, že již od starověku můžeme sledovat tradici rozporu či napětí mezi prací k zachování života, tedy nutnou, a mezi dalšími úkony člověka (*acti humani*) mezi které patří tvoření, kult, společenský a politický život, rekreace a kontemplace.<sup>38</sup> Toto vyjádření mírně koresponduje s naším tématem činnosti jako nutnosti, tedy činnosti pro výsledek, v našem případě činnosti pro splnění zadání a činnosti jako specifického aktu, který má svůj vlastní smysl v sobě.

Kaplánek dále upozorňuje na fakt, že odraz této tradice (*acti humani*) se projevuje ve způsobu, jak je na volný čas nahlíženo převážně v anglosaském prostředí. Výrazy *leisure* (angl.) či *loisir* (fr.) značí svobodně zvolenou činnost (i pasivitu) a povahu těchto specifických oblastí života, které nejsou určeny pro povinnosti či přežití.<sup>39</sup>

V antice byly činnosti jako hra, meditace, kult, vzdělávání, zábava či umění ceněny nad fyzickou prací, která byla pouhým nutným předpokladem pro tvorbu podmínek k prožívání toho, co člověka naplňuje doopravdy. Pro činnosti, které nebyly povinností, ale zajišťovaly naplnění člověka, se v řečtině používal výraz *scholé*, které bylo do latiny přeloženo jako *otium*. Oproti tomu pracovní povinnosti se jak v řečtině, tak v latině formulovaly negativně. Jako *a-scholia* a *neg-otium*. S tímto souvisí i Aristotelův výrok z Etiky Nikomachovy:<sup>40</sup> „Plahočíme se, abychom měli scholé“. A „Scholé je střed kolem něhož se všechno točí“ z Aristotelovy Politiky,<sup>41</sup> jak uvádí Kaplánek.<sup>42</sup>

Autor vysvětluje, že *Leisure* i *loisir* navazují na *scholé*, ale jsou ovlivněny pozitivistickým oceněním práce i dalšími faktory.<sup>43</sup>

<sup>38</sup>Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Kapitola 2. s. 52.

<sup>39</sup>Srov. tamtéž, s. 52.

<sup>40</sup>Aristoteles, Etika Nikomachova, 10,7(1177 b).

<sup>41</sup>Aristoteles, Politika, 8,3 (1337b).

<sup>42</sup>Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Kapitola 2. s. 52.

<sup>43</sup>Srov. tamtéž, s. 54.

Kaplánek dále popisuje jednotlivá pojetí pojmu *leisure*. Vedle pojetí *leisure time* (free time), jako de facto zbytkového času od času povinností, tedy kvantitativního vymezení volného času, existují ještě další chápání tohoto pojmu. Druhé pojetí *leisure* ho chápe především v kategoriích chování či prožívání. Jde tedy o fyzickou či duševní aktivitu, z českého pohledu tedy o činnost ve volném čase. Zde je kladen důraz na aktivní a tvůrčí prožívání volného času. Rozdílem mezi *leisure time* (free time) a *leisure* je fakt, že v prvním jmenovaném se člověk může nudit, ale v druhém případě to je nemožné. Třetí pojetí, *leisure lifestyle*, se zabývá efekty aktivity či prožívání. Čtvrté pojetí chápe *leisure* jako prvek, který konstituuje kulturu ve smyslu *scholé*. Zde jde o kritickou reflexi dnešní společnosti, která se orientuje na výkon i na hédonisticky pojatý volný čas jednotlivce. Toto zkoumání volného času bohužel postrádá zasazení do širšího sociálního kontextu.<sup>44</sup>

Pro naše účely je vyhovující porovnání s druhým pojetím pojmu *leisure*, kdy je kladen důraz na aktivní a tvůrčí prožívání volného času zasazeného do náležitých souvislostí.

Co když dítě či žák touží být zadumaný do sebe a jeho vysněnou činností je nic nedělání? Tuto „aktivitu“ bychom mu měli umožnit. Je možné, že ji potřebuje.

Autor vysvětluje, že i v dnešní době potřebuje člověk okamžiky, kdy spíše než dělat, může více vnímat. Spíše než vydávat, chce přijímat a spíše než produkovat, potřebuje reflektovat.<sup>45</sup> Kaplánek navazuje na výklad pojmu *scholé* popisem středověkého pojmu (*vita kontemplativa*) kontemplace<sup>46</sup> jako vyvážení praktického života (*vita activa*). Jako příklad uvádí heslo *ora et labora* (modli se a pracuj) svatého Benedikta z Nursie a jeho mnišskou tradici. Kontemplativní život byl předpokladem aktivního života, který získával smysl až na základě kontemplace.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup>Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Kapitola 2. s. 55–58.

<sup>45</sup>Srov. tamtéž, s. 54.

<sup>46</sup>Znamená *rozjímání*.

<sup>47</sup>Srov. KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Kapitola 2. s. 53.

První kapitola nás seznámila s cíli, s výchovou i s jejími filosofickými cíli. Dále nám představila východiska cílů zájmových činností a podmínky jejich tvoření. Specifika zájmového vzdělávání ukazují poměrně velký prostor působnosti pedagoga, co do tvorby cílů, organizace podmínek a prostředí i do role pedagoga, vychovatele či vedoucího zájmového útvaru. Stále však je to především pedagog, kdo připravuje, ztraktivňuje, motivuje a dožaduje se plnění cílů. Světlym místem je zjištění, že leč trochu plaše, ale přece, nabádá dokument pro podporu tvorby školního vzdělávacího program také ke komunikaci cílů s účastníky zájmových činností. Dokonce se dozíváme, že cíle účastníka a pedagoga by měly být v souladu a je nutné je diskutovat. To už ale specifikum zájmového vzdělávání bylo popsáno jako součást oblasti výchovy ve volném čase spolu s principy animace, participace a výchovy zážitkem, které umožňují spoluúčas dítěte na plánování, oživení kreativity jedince i rozvoji díky zážitku, většinou v rámci práce s celou skupinou. Závěrečné vysvětlení pojmu *leisure* ukazuje na potenciál volného času ve smyslu (ne)činnosti jako významné kvality života člověka.

V další kapitole se seznámíme s cíli z pohledu pedagogických koncepcí a alternativních výchovných přístupů.

## 2 Cíle pedagogických koncepcí a přístupů

Ve druhé kapitole se seznámíme s přehledem pedagogických koncepcí, kde nám půjde o ideové cíle výchovy. Akt výchovy nám přiblíží různé alternativní přístupy a jejich cíle ve vztahu k vychovávanému.

### 2.1 Pedagogické koncepce z hlediska volnočasové výchovy

Bauman v kapitole *Východiska pedagogiky volného času v perspektivě soudobých edukačních koncepcí* uvádí, že východiska volnočasové výchovy jsou v podstatě cíle výchovy, které mají své ukotvení v určitých hodnotách. Ačkoli jsou o to snahy, diskurz volnočasové výchovy nelze objektivizovat. Vždy je zde napojení na konkrétní hodnoty. V českém prostředí se objevuje obrat **pedagogické ovlivňování** volného času namísto **pedagogického zhodnocování volného času**. V anglofonním prostředí se odstupuje od „hodnotného“ využívání volného času směrem k „pozitivnímu“ či „zdravému“ využívání volného času nebo zkrátka k pozitivnímu či zdravému životnímu stylu.<sup>48</sup>

Bauman se dále vyjadřuje k tématu hodnot, vždy určitým způsobem normativnímu, jakoby se vytrácelo z pedagogické terminologie. Ovšem výraz „**ovlivňování**“ v případě pedagogického obsahuje i hodnoty, jelikož pedagogické vedení je vždy konkrétně zacílené. Aby byl cíl takového vedení zvolen, je třeba rozhodnutí pro určitou hodnotu, ke které bude směřovat nebo ze které vychází.<sup>49</sup>

Zajímavou variantou je **pedagogické doprovázení**, upozorňuje Bauman. I zde je potřebný cíl, protože doprovázení jde určitým směrem, a je také zacíleno, ale cíl určuje pedagog společně s doprovázeným a musí být tedy výsledkem domluvy.<sup>50</sup>

Autor toto téma uzavírá vyjádřením o nemožnosti bezhodnotového či hodnotově neutrálního vymezení volnočasové výchovy a jejích cílů, ačkoli je tato snaha pochopitelná vzhledem ke kontextu plurality hodnot.<sup>51</sup>

Bauman dále vysvětluje, že pokud se máme snažit o objektivní zachycení volnočasové výchovy, je nutné nastínit počátky úvah o výchově, tedy edukační koncepce, které vždy vycházejí z určitého sociokulturního, politického, ideologického, tedy hodnotového rámce. Dle Kansanena, Bauman hodnotová východiska volnočasové

---

<sup>48</sup>Srov. BAUMAN, P. Východiska pedagogiky volného času v perspektivě soudobých edukačních koncepcí. In KAPLÁNEK, M. a kol, *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 100.

<sup>49</sup>Srov. tamtéž, s. 101.

<sup>50</sup>Srov. tamtéž, s. 101.

<sup>51</sup>Srov. tamtéž, s. 102.

výchovy nepokládá jen za konkrétní ideovou nadstavbu, ale spíše za samé jádro pedagogické praxe. Vysvětluje, že jde o jakousi základní osu, kolem které se utváří smysl edukace, a která je součástí pedagogického myšlení. **Výchovné cíle mají své ukotvení v určitých hodnotách a tyto hodnoty se pak prakticky promítají do realizovaných činností a do myšlení těch, kteří se zúčastní těchto činností a určitým způsobem je vyhodnocují.**<sup>52</sup>

**Právě konkrétní realizované činnosti** jsou tím, do čeho se promítají cíle, potažmo hodnoty. Ale také způsob komunikace a vedení činnosti jsou projevem nastavení – zacílení člověka – pedagoga a jeho hodnotové orientace.

Protože, podle Baumana, výchovné cíle směřují na základě pojetí soudobých edukačních koncepcí a jejich hodnotové orientace, dále autor jednotlivé edukační koncepce představuje:<sup>53</sup>

**Sociálně-funkcionalistická koncepce** předpokládá existenci obecného dobra, které je realizovatelné pomocí politické moci. Hodnotou zde není individuum, ale celek, společnost. Svobodný a tvořivý projev pedagoga je determinován tím, co je politickou mocí chápáno jako žádoucí. Koncept socializace je pro toto fungování těžištěm. Člověk se socializuje, aby si osvojoval určité normy chování. Výchova zde zprostředkovává normy a sociální vzorce. Podstatný není vnitřní proces učení, ale vnější procesy adaptace, tedy přizpůsobování se vnějšímu prostředí. V tomto duchu se smysl výchovy spatřuje v tom, aby se mladí mohli stát plnohodnotnými členy, kteří participují na fungování společnosti a uspokojují její potřeby. Role pedagogů v pojetí této koncepce stojí ve zpracování výukových cílů a v realizaci způsobů, jak skrze žáky cílů dosáhnout.<sup>54</sup>

**Sociálně-kritické (rekonstrukcionistické) koncepce.** Volný čas je zde vnímán jako příležitost pro dosahování určitých cílů. Ovšem cíl výchovy nestojí na tom, aby byl jedinec začleněn do stávajícího stavu společnosti, ale aby naopak svou angažovaností a participací na občanském životě pomohl ke změně stavu společnosti. Role pedagoga stojí ve vybavení mladých lidí předpoklady pro rekonstrukci společnosti, pro participaci na její změně. Cílem je zde dosažení spravedlivějšího a svobodnějšího zřízení společnosti, ve kterém může člověk svobodně fungovat.<sup>55</sup>

**Akademická a esencialistická koncepce.** Před vysvětlením těchto koncepcí se Bauman táže, jak si vyložit „rozumné využívání volného času“. Zda je rozumné přizpůsobit se normám nebo se snažit o změnu poměrů? Podle akademické koncepce mohou být rozumným obsahem volnočasové výchovy poznávací či vzdělávací činnosti hlásící se k racionálnímu dědictví osvícenství. Podle esencialistické koncepce to mohou být např. činnosti podporující znalost kulturního bohatství. Cílem volnočasových aktivit podle těchto koncepcí je zajištění mezigenerační kontinuity a kulturní stability i vytváření kultury nové. V tomto smyslu je volný čas prostředkem k dosahování cílů. Jde tedy o *výchovu skrze volný čas*.

---

<sup>52</sup>Srov. BAUMAN, P. Východiska pedagogiky volného času v perspektivě soudobých edukačních koncepcí. In KAPLÁNEK, M. a kol, *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 102.

<sup>53</sup>Srov. tamtéž, s. 104–105.

<sup>54</sup>Srov. tamtéž, s. 105–106.

<sup>55</sup>Srov. tamtéž, s. 107–108.

Prostředek volnočasové výchovy je současně i cílem volnočasové výchovy v případech, kdy je skrze volný čas prováděna **seberealizace či sebeaktualizace**, doplňuje Bauman.<sup>56</sup>

Bauman dle Harbova uvádí dvě protikladná pojetí:

- 1) **Pojetí zprostředkující**, které je orientováno na dosahování cílů. Vychází z předpokladu cílově orientované pedagogické činnosti a z předpokladu možného oddělení cíle a prostředků vedoucích k dosažení cíle.
- 2) **Vstřícné pojetí** chápe dualitu žáka, který je subjektem edukace (má určitou osobnost, potřeby, zájmy a dispozice) a edukačního obsahu, který je žákovi zprostředkováván výchovnou činností. Zde není možné naplánovat a předem vymezit očekávané výstupy. Cíle vycházejí ze spojení osobnosti žáka a sociálního světa, ve kterém se pohybuje a nelze je oddělit od prostředků či procesu vzdělávání.<sup>57</sup>

Dle Hájka, Hofbauera, Pávkové, Bauman upozorňuje, že volný čas může být využit k hodnotným, rozumným účelům. Tehdy je prostředek oddělen od cíle výchovy a právě v tom spočívá pedagogizace volného času, vysvětluje.<sup>58</sup>

Bauman se dále ptá, zda jsou aktivity, které organizují pedagogové volného času, ještě volnočasovými aktivitami (pokud je volný čas prostředkem k dosahování cílů), když uvážíme, že teoreticky vzato je volný čas v podstatě cílem sám o sobě. Obecně prožívaný „jen tak“ nebo „pro zábavu“.<sup>59</sup>

V kontextu postmoderního myšlení, poststrukturalistické kritiky instituce výchovy se Bauman dotazuje, zda zhodnocování volného času neobsahuje předpoklad, že volný čas může mít různou hodnotu. Pokud volnočasová aktivita nemá hodnotu sama o sobě a hodnotu jí dodává cíl, ke kterému směřuje, jak a zda vůbec můžeme hodnotu poměřovat?

Jak dále autor uvádí, tyto otázky se dotýkají samotného jádra věci, tedy zdali má výchova dále pokračovat v tradičním duchu nebo zda by již neměla fungovat na jiných principech. Zde Bauman odkazuje např. na H. von Schoenebecka, který vidí současnou situaci ve výchově (pedagogickou) jako neudržitelnou a řešení vidí v novém přístupu, nepedagogickém, v *amikaci* (viz dále Alternativní přístupy). *Amikace* je vztah přátelského spolubytí, kdy mizí pocit odpovědnosti za druhého, poučování a nárok na jedinou možnou pravdu i určování toho, co je pro druhého to nejlepší.<sup>60</sup>

Rovněž existují stanoviska, že hodnoty nemají žádnou samostatnou existenci, pak tedy takové přístupy v etice, a z toho vyplývající přístupy v pedagogice budou,

---

<sup>56</sup>Srov. BAUMAN, P. Východiska pedagogiky volného času v perspektivě soudobých edukačních koncepcí. In KAPLÁNEK, M. a kol., *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 108–109.

<sup>57</sup>Srov. tamtéž, s. 110.

<sup>58</sup>Srov. tamtéž, s. 110.

<sup>59</sup>Srov. tamtéž, s. 111.

<sup>60</sup>Srov. tamtéž, s. 111.

např. jako dle Fletchera, navrhopat, aby jediným cílem byla láska - *agapé*, jediným zdůvodněním či motivací každého jednání pak láska k Bohu.<sup>61</sup>

Dále Bauman vysvětluje, že vedle přístupu *výchovy skrze volný čas*, odlišujeme přístup *výchovy pro volný čas* a dle Pávkové dodává, že ve *výchově pro volný čas* jde o: „utváření, rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotné využívání volného času“.<sup>62</sup>

Bauman dle dalších autorů uvádí, že podstatou *výchovy pro volný čas* je napomáhat k získávání **klíčových kompetencí** k naplnění volného času (podobný seznam byl představen v první kapitole). Volnočasová kompetence je podle autora nejen schopnost správného nakládání s volným časem, ale také schopnost uspořádání si a dobrého prožití svého života. Zde opět narážíme na otázku smyslu života a životních hodnot.<sup>63</sup>

Zde Bauman polemizuje nad tím, není-li v této souvislosti pro pedagogy volného času dobré rozhodnout se, jaký přístup výchovy bude aplikovat. Zda z pozice autority, která určuje, co je lepší a vhodné (zde ovšem Bauman zmiňuje riziko totalizujících tendencí) nebo z pozice doprovázejícího, který nabízí možnosti a volbu nechá na vychovávaném.<sup>64</sup>

V tomto duchu výchovy se setkáváme s pojetím **personalistické či progresivistické koncepce**. Jde o vstřícné pojetí, výše zmíněný přístup, kdy pedagog je zde spíše průvodcem, připravující podnětné situace pro vychovávaného, který je subjektem výchovy a pedagog jako subjekt, který vychovávaného doprovází. Hodnotou je osobitý rozvoj individuality vychovávaného a výchova je především organizací podnětného prostředí, uvádí Bauman, a dále zmiňuje, že tento způsob výchovy pracuje s předpokladem, že dítě je samo o sobě od přírody dobré a má se nechat růst, což může být předmětem kritiky stejně jako to, že zájem vychovávaného je nadřazen nutnosti přizpůsobení se požadavkům společnosti.<sup>65</sup>

Zde bychom mohli podotknout, že nastavení zdravých mantinelů v tomto duchu výchovné koncepce vytváří právě to bezpečné prostředí, ve kterém se dítě může svobodně rozvíjet a přitom respektovat požadavky společnosti.

Bauman dále pokládá otázku, zda v tomto pojetí je volný čas cílem výchovy a odpovídá na ni kladně, ale dodává, že je tomu tak ve smyslu volného času jako určité kvality života.<sup>66</sup>

Na tomto místě je dobré připomenout souvislost s pojmem „leisure“ z první kapitoly.

Volný čas pro tento okamžik, pro ten prožitek z něj. Nikoli volný čas jako prostředek pro budoucí kvality, hodnoty a hlavně výsledky života, jak Bauman následně předkládá.

---

<sup>61</sup>FLETCHER, J. *Situační etika, Nová morálka*, s. 78.

<sup>62</sup>Srov. BAUMAN, P. *Východiska pedagogiky volného času v perspektivě soudobých edukačních koncepcí*. In KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 112.

<sup>63</sup>Srov. tamtéž, s. 112.

<sup>64</sup>Srov. tamtéž, s. 112–113.

<sup>65</sup>Srov. tamtéž, s. 113.

<sup>66</sup>Srov. tamtéž, s. 113–114.

Toto pojetí se, vysvětluje Bauman, přibližuje **funkcionálně-materialistickým edukačním koncepcím**, kde je zdůrazněna právě efektivita v dosahování výsledků a využívání zdrojů jako konkurenčních výhod. V tomto duchu může být např. vzdělávání se ve volném čase účelné pro uplatnění se v konkurenci na trhu práce. V tomto pojetí je rolí pedagoga spíše efektivní řízení *procesu řízení žáků*. Hodnoty této práce jsou efektivita, návratnost investic, užitečnost, praktičnost. Tato koncepce je kritizována za povrchnost pro důraz na osvojování si prakticky uplatnitelných kompetencí, která výchovu posouvá k pouhému nácviku dovedností.<sup>67</sup>

Dělení volnočasové výchovy na *výchovu skrze volný čas, pro volný čas* doplňuje *výchova ve volném čase*. Bauman zde toto nejčastější užití popisuje jako obecnější, či hodnotově neutrální. Nebo pojímané jako skutečnost, že výchova se odehrává ve volném čase na rozdíl od času výuky, ale je orientována spíše na obsah, metodiku a organizaci pedagogické práce. Cíle činností ponechává stranou. Zde vidí Bauman paradox volnočasové výchovy v tom, že pokud je výchova cílevědomá, záměrná činnost, je potom volnočasová výchova, která navrhuje rozmanité činnosti, ale nestanovuje jejich cíle, vůbec výchova? Namítá, že cíle přece stojí v popředí a na jejich základě jsou teprve navrhovány cesty k jejich naplnění.<sup>68</sup>

Zde v duchu výzkumného problému této práce položím otázku: „Může být snaha vychovatele vést dítě k tomu, aby samo navrhovalo činnosti, které se po té zhostí, výchovným cílem?“ Zdá se, že ano, ale cílem zde není činnost, ale rozvoj osobnosti dítěte.

Také Pelikán se zabývá otázkou způsobu výchovy. Hovoří o různých pojetích výchovy, jejichž realizace bývá vychovávanými různě přijímána. První pojetí výchovy, o které uvádí, vychází z existence jasně vymezeného cíle, kterého je třeba dosáhnout cílevědomým, záměrným působením pedagoga na osobnost dítěte. Rozhodujícím činitelem je zde pedagog, který proces řídí a volí především **autokratický styl pedagogické činnosti**. Jako základní typ komunikace s dítětem je zde tzv. přímé pedagogické působení, což vlastně představuje řízení někým „relativně dokonalým“ někoho „méně dokonalého“. Na první pohled to vypadá, že tak je to správné a není pro děti přece důvod k nesouhlasu, uvádí Pelikán. Pokud se děti podřídí vlivu dospělých chtějí, mohou se za jistých okolností těmto požadavkům přizpůsobit. Horší situace nastává, pokud děti nejsou vnitřně přesvědčeny o tom, že ten, kdo je vychovává, je k tomu oprávněn jak po stránce jeho morálních kvalit, tak i schopností přesvědčit o své verzi, nebo i prostě z toho důvodu, že děti mají jiný názor na věc. Vnější přizpůsobení se dítěte se ale projevuje jen za určitých okolností, protože nemuselo proběhnout vnitřní ztotožnění. Způsob autokratické výchovy může být navenek efektivní, ale většinou nebývá skutečně účinný. Tento způsob výchovy ale může být pozitivní a adekvátní v případě, kdy jsou díky tomu děti uchráněny některých základních

---

<sup>67</sup>Srov. BAUMAN, P. Východiska pedagogiky volného času v perspektivě soudobých edukačních koncepcí. In KAPLÁNEK, M. a kol, *Volný čas a jeho význam ve výchově*, s. 114.

<sup>68</sup>Srov. tamtéž, s. 116–117.



chyb a omylů, které by mohly mít za následek např. ohrožení na zdraví či životě. Nebo při dalších režimových situacích.<sup>69</sup>

Pelikán dále zdůrazňuje, že čím starší je člověk, tím méně chce, aby o něm někdo rozhodoval bez přihlídnutí k jeho vlastním názorům a přáním, neřkuli s ním manipuloval proti jeho vůli. Proti uvedenému autoritativnímu typu výchovy proto vedou vychovávání někdy vnější, ale často aspoň vnitřní odpor.<sup>70</sup>

Další výchovná koncepce, kterou Pelikán popisuje, vychází z především z dítěte, z jeho přání, zájmů, vnímání života, z jeho osobnosti. Tedy jde o **pojetí pedocentrické**. Základem je humanistický pohled na dítě nejen jako na objekt výchovy, ale jako na svébytnou bytost, která má v sobě již zárodky pro další vývoj. Výchova dítěte nejlépe rozvíjí tehdy, pokud je příliš neomezuje, a pokud především vytváří prostor pro jejich projev a svébytný vývoj. Toto pojetí se jeví jako inspirující, ale má také svá úskalí (např. freinetovská koncepce). Těžiště činnosti zde spočívá v rozvoji osobnosti žáka, který je také současně jako východisko výchovně vzdělávacího procesu. Vychází se z podnětů žáka a výchova se přizpůsobuje jeho zájmům. Současně však toto pojetí přináší i některé problémy. Především respektování dítěte by nemělo znamenat plně se mu podřít. Pelikán dále uvádí, že pedocentrické pojetí nedovoluje např. zcela klást nároky na dítě. Nárok je zde určitou formou požadavku. Ale pokud dítě nezažije i vstoupení do situace, do které se mu nechce, neumí se pak později s určitými věcmi v životě samo vypořádat.<sup>71</sup>

Pelikán konstatuje, že první autokratický přístup jako východisko komunikace akcentuje pedagoga. Od vychovávajícího k vychovávanému. V druhém případě je tomu naopak. Jde o konfrontační bipolární interakce. Skutečná interakce, ale vyžaduje četnost komunikace oběma směry. Důležitý je vztah mezi oběma. Ve školním prostředí převládá bohužel spíše boj, než spolupráce. Pedagog by měl dítě chápat jako svého pokračovatele. Pedagog je zde přirozenou autoritou. Oba by se v komunikaci měli zaměřovat na to, co je spojuje, hledat společnou substanci. Společný cíl, úkol, na jehož řešení spojí svoje síly, zaujetí problémem, společnou perspektivu. Toto pojetí se nazývá také **substanciální pojetí pedagogické interakce**. Děti v tomto pojetí vnímají pedagoga jako svou oporu, kterou potřebují, jako partnera. Ideální situací zde je, že děti usilují o pedagoga, projevují mu svou důvěru, otevírají se mu, akceptují lépe jeho postoje, názory, rady. Učí se chápat co je správné z logiky věci k dosažení cíle, nikoli z donucení.<sup>72</sup>

Jako přednosti substanciálního modelu interakce Pelikán uvádí:<sup>73</sup>

- tvorba nového vztahu mezi pedagogem a svěřenci
- mění se klima, mizí napětí, snižuje se stres pro obě strany
- vznik podmínek pro vzbuzení zájmu o věc, pro zaujetí všech zúčastněných, pro jejich spolupráci a tvořivou činnost
- učení se přijetí svobody a zodpovědnosti za rozhodnutí u dětí

<sup>69</sup>PELIKÁN J. *Výchova pro život*, s. 83–85.

<sup>70</sup>Srov. tamtéž, s. 86.

<sup>71</sup>Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 86–88.

<sup>72</sup>Srov. tamtéž, s. 88–90.

<sup>73</sup>Srov. tamtéž, s. 93.

- rozhodnutí u dětí vyplývá z logiky věci, nedělají činnost z donucení.

Za základní předpoklad úspěšného pedagogického působení považuje Pelikán stav, kdy se dítě otevře komunikaci s pedagogiem. Dále se Pelikán zamýšlí, jak tohoto otevření dosáhnout, a konstatuje, že je to jistě osobnost vychovávaného. Důležité je též uspokojovat základní sociální potřeby dětí jako jsou: potřeba uznání, potřeba citové vazby a potřeba být vnímán, potřeba bezpečí. Naplňování těchto potřeb náleží především rodičům, ale i pedagog jako dospělá autorita pro dítě představuje toho, na jehož postojích je dítě do jisté míry závislé. Účinnost pedagogického úsilí závisí jistě i na tom, aby jednání pedagoga nebylo v rozporu s jeho slovy.<sup>74</sup>

Pelikán konstatuje, že vychovávat mladé lidi tak, aby byli schopni samostatné orientace, je v dnešní době potřeba aktuálnější, než kdykoli před tím, a zamýšlí se nad otázkou, co v dnešní době preferovat, individualitu či spíše socializaci jedince? Tato otázka byla pokládána už ve starověku, ale nyní se jeví jako znovu aktuální vzhledem k tomu, že v našich podmínkách byla individualita desítky let potlačována a odlišnosti byly spíše odsuzovány, než aby jedince stimulovaly. Možná je toto období vnímáno jako deficit a nyní se snažíme o kompenzaci.<sup>75</sup>

Každý by měl být především autentický, tedy sám sebou. A tím získává také společnost, protože osobnosti se vzájemně doplňují i svými názory a to je pro společnost přínosnější, než pouhé jednotné přitakávání beztvarých lidí, jak říká Pelikán a následně uvádí citát Karla Čapka, který tuto myšlenku potvrzuje: „*tam, kde všichni stejně myslí, tam se toho moc nenamyslí*“.<sup>76</sup>

Pelikán usuzuje, že pro některého pedagoga může být ideálem samostatně uvažující, aktivní žák a pro jiného to může být submisivní typ žáka, který se vždy podřídí autoritě a plní zadání bez snahy o svůj názor.<sup>77</sup>

V současnosti převládá tendence „produktivní společnosti“, důraz je kladen na výkon. Kdo je výkonnější, je více odměněn, více oceňován. Ideálem je výkonný, pragmatický, praktický člověk, který se dokáže prosadit a jehož aktivita má smysl pouze tehdy, pokud vede ke konkrétním výsledkům, míní Pelikán a seznamuje s výsledky svého výzkumu, motivace ke studiu se u většiny dotazovaných středoškoláků objevila odpověď „učení pro známku“ a to se stalo symbolem úspěšnosti, otevírající cestu ke kariéernímu postupu. Ze známky se stává cíl a úspěch činnosti.<sup>78</sup>

Pro pragmatický přístup k životu je charakteristická tendence k účelnému jednání a k dosažení cíle v co nejkratší době. Tento jev je typický v produktivní společnosti, konstatuje Pelikán.<sup>79</sup>

A právě tento poslední popsáný přístup, který odpovídá produktivní společnosti a hlásá za stojnou hodnotu schopnost konkurenceschopnosti, je přístup, který popisují a vyžadují kurikulární dokumenty, pro které jsou cílem klíčové kompetence tvořící jedince jako schopnou pracovní sílu, jehož úspěchem je prosazení se na pracovním trhu.

<sup>74</sup>Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 93–94.

<sup>75</sup>Srov. tamtéž, s. 100-101.

<sup>76</sup>Srov. tamtéž, s. 102.

<sup>77</sup>Srov. tamtéž, s. 104.

<sup>78</sup>Srov. tamtéž, s. 10-12.

<sup>79</sup>Srov. tamtéž, s. 12-13.

A právě ti, kterým tento přístup i další přístupy aplikované v minulosti i současnosti nevyhovují, hledají alternativu v pedagogických přístupech různého směru. V následující podkapitole si je pokusíme přiblížit.

## 2.2 Alternativní přístupy

Lukášová dle Heluse vyjadřuje, že při výchově musíme stále vybojovávat kvality, které souvisejí s osobitým sebevymezením jedince, s jeho svobodným a zodpovědným rozhodováním. Také schopnost odolat pokušení nechat se vléci a zavléci vnějšími okolnostmi natolik, že bude duchovní podstata jedince uškrcena.<sup>80</sup>

*Pedagogika Marie Montessori.* Mottem M. Montessori bylo: „Pomoz mi, abych si pomohl sám.“

Dle Single, Rýdla, popisuje Lukášová<sup>81</sup>, že Montessori chápala výchovu jako pomoc psychickému vývoji dítěte. Hodnotila činnost dítěte jako nejvyšší tvůrčí lidskou práci. Porovnávala, že stejně, jako roste tělo, roste i osobnost dítěte, a cestu k vývoji směřující práci, kterou dítě vykonává, určují zákony, které neznáme. A práce dítěte také postupuje podle rytmu činnosti, která je nám cizí. Toto hodnotila jako tajemství v dítěti, které patří jen jemu.

Proto, dle Svobodové Lukášová vysvětluje, že Montessori vyzývala, aby děti byly studovány, protože jejich přání jsou často podvědomá. Jejich přání jsou jako výkřik vnitřního života, který se chce rozvinout. Také vyjádřila, že dítě roste působením božské síly, podobné té, která dala vzniknout jeho životu.<sup>82</sup>

Montessori zajímalo to, jak pomoci dítěti směřovat k samostatnosti a svobodě. Požadovala poskytovat dítěti co nejvíce svobody a osvobodit ho od veškerého tlaku, vysvětluje Lukášová a upozorňuje, že Montessori vnímá až neskutečnou možnost svobodného rozvoje dítěte.<sup>83</sup>

Lukášová dle Single, Rýdla cituje Montessori: „Celé neuvědomělé snažení dítěte směřuje k tomu, aby se uvolněním od dospělého a osamostatněním rozvinulo ve svobodnou osobnost“.

Montessori dávala pozor na důležitost správného vedení dětí, kdy jsou schopny **ponořování do vnímání**. Jde o jev **koncentrace pozornosti**, který lze pozorovat u všech dětí, a který je velmi důležitý pro vnitřní růst s možností vyústění v dovednost **kontemplace** v dospělosti. Dále má být, podle Montessori, pedagogická pomoc založena na úctě k dítěti, k jeho svobodě, a k přirozeným projevům pozornosti dítěte. Pedagog má být také trpělivý a jeho aktivita a autorita má být podřízena rozhodování a svobodnému pohybu dítěte. Montessori tímto postojem vnesla do pedagogiky možnost

---

<sup>80</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 7.

<sup>81</sup>Srov. tamtéž, s. 15.

<sup>82</sup>Srov. tamtéž, s. 15–16.

<sup>83</sup>Srov. tamtéž, s. 16.

*antiautoritativní výchovy. Takováto výchova umožňuje seberozhodování z vnitřních sil dítěte*, uvádí Lukášová.<sup>84</sup>

Dle Svobodové a Jůvy Lukášová upozorňuje, že ve škole pak Montessori kladla důraz na proces normalizace u dítěte, tím myslela **budování osobnosti v procesu aktivní seberealizace** a další zajímavou myšlenkou Montessori je její domněnka, že samostatnost je součástí člověka a jeho duševního vývoje a není utvářena učitelem či školou.<sup>85</sup>

Jako vážnou bariéru při rozvoji dětí ve škole Montessori vidí snahy o proměnění dětského světa k obrazu dospělých, jako přizpůsobení vývoje dětí vizi rodičů a učitelů, konstatuje Lukášová.<sup>86</sup>

Pro Montessori bylo jako důležité východisko výchovy, říká Lukášová, uvedeno uspořádání výchovného prostředí do té podoby, aby bylo dostatečně podnětné pro bádání a poznávání dětí. Později prostředí vybavila speciálním didaktickým materiálem.<sup>87</sup>

Program Začít spolu se také hlásí k pedagogice Montessori, uzavírá Lukášová.<sup>88</sup> *Célestine Freinet* předkládá princip tápavého prozkoumávání neboli tápavého experimentování u dětí, které je typické pro věk 2-3 let, ale přenáší se i dále. Toto experimentování se vyvíjí dále jako dovednost dítěte zasahovat do svého okolí. Experimentace vyžaduje přizpůsobení prostředí, aby co nejvíce stimulovalo k vlastnímu zkoumání a odhalování věcí, jevů, skutečností. Příprava prostředí pomáhá dítěti uspořádat nové zkušenosti. Takovéto řízení dětských činností vede ke strukturaci dětské zkušenosti. Ke strukturaci náleží asociační řetězení témat a fixování zájmových komplexů (zájmových poznávacích center), uvádí Lukášová.<sup>89</sup>

Dále Lukášová informuje, že Freinet zastával názor, **že děti se mají podílet na procesu výchovy. Především v procesu výuky chtěl, aby děti projevíly svobodnou volbu při výběru činností. Dítě se smí doptávat, spolupracuje s učitelem na plánech činností.** Učitel je však stále autoritou, která řídí proces, ale jedná s dítětem vždy přátelsky. Výsledkem vzdělávací činnosti nejsou očekávány komplexy vědomostí, ale nové možnosti vzdělávání, pracovní činnosti s různými materiály, elán a zdraví, představující aktivitu, přirozenost, tvořivost. Výsledkem jeho hledání formy činností pro samostatnou tvorbu i aktivní spolupráci dětí bylo využití školní tiskárny a s tím související aktivita dětí, tvorba volných textů, distribuce výtvarů také způsobem dopisování. Děti při těchto aktivitách maximálně vyjadřovaly svou tvořivost.<sup>90</sup>

Lukášová se vyjadřuje k *Waldorfské pedagogice* jako ke způsobu jak pomoci k lidské moudrosti člověka prostřednictvím procesů osvobození. Zakladatel Waldorfské pedagogiky, Rudolf Steiner, zkoumá kořeny lidské svobody v bdělém stavu, ve snění i při spánku. To je oblast duchovních kvalit. V oblasti duševních kvalit zkoumá vnímání vnějšího světa. Velmi se zabývá pozorováním prožívání, procesy

---

<sup>84</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 18.

<sup>85</sup>Srov. tamtéž, s. 18–19.

<sup>86</sup>Srov. tamtéž, s. 19.

<sup>87</sup>Srov. tamtéž, s. 20.

<sup>88</sup>Srov. tamtéž, s. 21.

<sup>89</sup>Srov. tamtéž, s. 22–23.

<sup>90</sup>Srov. tamtéž, s. 24–25.

sympatie a antipatie ve vývoji emocionality. Také porovnává kvality vůle, chtění, myšlení. Pedagogický vliv na duchovní kvality a i duševní funkce se projevuje, podle Steinera, i v oblasti tělesného zrání a zdraví.<sup>91</sup>

Antroposofii jako moudrost o člověku vyvíjel Steiner ve svém filosofickém díle (především ve Filosofii svobody). Tato moudrost o člověku je někdy chápána jako entelechie (pojem pochází od Aristotela). Skládá se ze slov *en* – ve nebo uvnitř, *telos* – účel, smysl, cíl, *echein* – mít. Můžeme mu rozumět jako **principu, který sám určuje cíl a není ovlivňován zvnějšku, jako princip pro zcela vědomou bytost**, vysvětluje Lukášová.<sup>92</sup> Mimo dalších popisů je Waldorfská škola chápána jako všeobecná, protože stojí proti předčasné specializaci, pracuje s individualitou každého žáka.<sup>93</sup>

Lukášová objasňuje, že Waldorfská škola rozlišuje předškolní, nižší, střední a vyšší stupeň školy. Nás zajímá ten nižší (7-11) i střední (11-14). V nižším stupni je rozvoj zaměřen na emocionální rovnováhu dítěte a je základem pro celostní pedagogické působení. Na rozvoj dětí zde má největší pedagogický vliv následování a autorita učitele. Na vyšším stupni se děti učí analytickým a kritickým schopnostem myšlení a připravují se na život ve vlastní individualitě a svobodě. Tento systém tedy svobodu a individualitu dítěte vnímá jako výsledek pedagogického úsilí.<sup>94</sup>

Výchova ke svobodě respektuje fáze vývoje člověka, tzv. citlivé periody, ve kterých se stimuluje právě to, co je v souladu s vývojem. Waldorfská pedagogika se zabývá hlubinným vlivem rozvoje dětského já, uvádí dle Zdražila Lukášová a upozorňuje, že také klade důraz na studium projevů krize dětí mezi devátým a desátým rokem věku dítěte.<sup>95</sup>

Dle Ronovského Lukášová uzavírá, že ideálem Waldorfské pedagogiky je idea člověka, který musí o své lidství stále znovu usilovat, v tomto ohledu je Waldorfská pedagogika výchovou ke svobodě.<sup>96</sup>

Také *Pragmatická pedagogika Johna Deweye* přináší zajímavé myšlenky a metody, dle Singuleho uvádí Lukášová a doplňuje, že Dewey rozvinul koncepci progresivní výchovy na základě filosofického směru – pragmatismu, který v jednání člověka vidí jeho určení. A za praktický úspěch naší činnosti pokládá užitečnost. Dewey **odmítá pojetí dítěte jako objektu výchovy**. Dewey říká, že dítě je přirozeně disponované k učení se toho, co ho spojuje s jeho zájmy a co mu může pomoci v jeho záležitostech. Dítě by se tedy mělo učit, protože to chce i potřebuje samo. Nikoli proto, že je to přání a tlak někoho jiného. To, čím se dítě zabývá, by mělo mít vztah k jeho současnému životu, nikoli k životu v dospělosti.<sup>97</sup>

---

<sup>91</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 36.

<sup>92</sup>Srov. tamtéž, s. 36.

<sup>93</sup>Srov. tamtéž, s. 39.

<sup>94</sup>Srov. tamtéž, s. 39.

<sup>95</sup>Srov. tamtéž, s. 42.

<sup>96</sup>Srov. tamtéž, s. 37.

<sup>97</sup>Srov. tamtéž, s. 46.

Dewey stavěl na **aktivní pedagogice, pro kterou je základem dětská zkušenost a činnost dítěte, protože ono, jako individualita předně určuje výchovně vzdělávací proces**, konstatuje Lukášová.<sup>98</sup>

Dle Singuleho Lukášová vyjadřuje, že Dewey uznává dvě stránky výchovného procesu, psychologickou a sociologickou, přičemž psychologickou považuje za základ. Schopnosti a instinkty jsou materiálem a východiskem pro výchovu. **Úsilí vychovatele by mělo být vždy spojeno s činností dětí, která je prováděna z dětské iniciativy, nezávisle na vychovateli.** Pokud tomu tak není, je výchova pouze vnějším nátlakem. Vychovatel by měl vniknout do činnosti a psychologické struktury individua, aby výchovný proces nebyl zmatený a násilný. **Úsilí pedagoga bude působit pouze v souvislosti s činností dítěte. V opačném případě by způsobilo rozpory, anebo i spoutalo přirozenost dítěte.** Podle Deweyho je výchova jakousi rekonstrukcí nebo reorganizací zkušenosti, obohacující smysl té zkušenosti a zvyšující schopnost dávat směr zkušenosti následující.<sup>99</sup>

Lukášová dále uvádí, že Dewey vymezuje zkušenost jako experimentaci. Tu dále zpracoval kolega Deweyho W. H. Kilpatrick do Projektové metody, kterou vystihují čtyři kritéria:<sup>100</sup>

- otevřenost – **děti zasahují do výběru témat** a program se v průběhu může měnit na základě zkušenosti žáka
- do projektu se zahrnují i mimoškolní zkušenosti dětí
- **důležité jsou zájmy dítěte, jejich motivace a skutečnost, zda je to baví**
- výsledky obohacují vnitřní a posilují novou zkušenost, jsou odměnou dětí a vedou vždy ke konkrétním výsledkům

Teoretická východiska mají v progresivní pedagogice další reformní hnutí jako *Otevřené učení ve 28 krocích* nebo *Začít spolu*, konstatuje Lukášová.<sup>101</sup>

Zájem o individualizaci jak ve vyučování, tak i ve výchově se projevil ve vzniku laboratorních škol Johna Deweye i dalších reformních škol jako *daltonský plán* a *winnetská soustava*, uvádí Lukášová.<sup>102</sup>

Lukášová vykládá, že spolupracovnice Deweyovy dcery a M. Montessori *H. Parkhurstová* založila *experimentální školu podle daltonského plánu*. Důležitou součástí organizace vyučování je fakt, že **žák si na základě učebního plánu, smlouvy, které uzavírá s učitelem, sám volí učivo, konzultuje ho s učitelem či ostatními a sám, s podporou učitele, vyhodnocuje své výsledky.**<sup>103</sup>

Daltonský plán upravil *W. Washburne*, a vytvořil *Winnetskou soustavu*. V ní byla na samostudium vymezena polovina času. Druhá polovina byla zaplněna společnými

---

<sup>98</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 46–47.

<sup>99</sup>Srov. tamtéž, s. 47.

<sup>100</sup>Srov. tamtéž, s. 48.

<sup>101</sup>Srov. tamtéž, s. 49.

<sup>102</sup>Srov. tamtéž, s. 49.

<sup>103</sup>Srov. tamtéž, s. 50–51.

činnostmi dětí jako vydávání školního časopisu, diskuze, dramatizace, činnosti školní samosprávy, apod, vysvětluje Lukášová.<sup>104</sup>

Pojetí školy života jako otevřený systém našel své místo v USA i v Evropě v Nizozemí či Velké Británii, uzavírá Lukášová.<sup>105</sup>

Další z aplikovaných alternativních přístupů je podle Lukášové *Antiautoritativní pedagogika Alexandra Sutherlanda Neilla*. Ten se stal zakladatelem a dlouhodobým ředitelem školy Summerhill ve Velké Británii, která je nejstarší školou, kde se téměř nemění samospráva a ve které je veškerá výuka nepovinná. Jeho pojetí antiautoritativní pedagogiky se rozšířilo do mnoha volných škol v USA, ale i v Evropě v Německu nebo v Asii v Japonsku.<sup>106</sup>

Koncepce této výchovy je specifická tím, vysvětluje Lukášová, že **dítě je zde považováno za zcela rovnocenné vůči dospělému, schopné si samo volit vlastní cestu**. Základem je, že **na dítě není vyvíjen tlak a je dán prostor jeho seberozvoji a sebeurčení**. Odmítá se jakákoli vnější autorita učitele i vychovatele. Děti mají prostor být samy sebou. Za základní principy tohoto přístupu je považována koncepce přirozené výchovy a pedocentrismus. Škola je zde přizpůsobena dětem, nikoli naopak. Rozvoj dětí probíhá na základě:<sup>107</sup>

- tvorby podmínek pro volnost dítěte
- života dětí ve zrovnoprávněných, demokratických formách samosprávy
- odstranění faktoru sexuálního tabu a náboženských přežitků

Lukášová, dle Sliwerskeho, hovoří o Neillově předpokladu přirozené dobroty, moudrosti dítěte a dětské schopnosti vnímat realitu. Dítě se bude vyvíjet podle svých předpokladů rozvoje, nikoli proto, že mu dospělý vytyčí cestu. **Cílem pedagogiky Neilla je svobodný člověk**. Jeho hlavní starostí bylo, aby děti byly šťastné bytosti, které žijí v harmonii s dalšími generacemi. **Cíl života spatřoval v tom, aby člověk našel svoje zájmy a žil šťastný život**.<sup>108</sup>

Dle Fromma, Lukášová shrnuje Neillova východiska v deseti bodech:<sup>109</sup>

- věřil, že dítě má potenciál dobra
- **cíl výchovy, jakožto životní cíl, vede k radosti a moci být šťastným**, což se projevuje zájmem o život a reagováním celé bytosti
- výchova spočívá jak v rozvoji intelektuálních, tak i emocionálních sil
- **výchovu je třeba přizpůsobit potřebám a schopnostem dítěte**, např. dítě je schopné altruismu až na konci období dětství
- citovou autentičnost brzdí nepřátelství způsobené strachem, který může být reakcí na vynucenou disciplínu a trest, zdravému psychickému vývoji dítěte intenzivní kárání škodí

<sup>104</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 51.

<sup>105</sup>Srov. tamtéž, s. 52.

<sup>106</sup>Srov. tamtéž, s. 53–54.

<sup>107</sup>Srov. tamtéž, s. 54.

<sup>108</sup>Srov. s. 55.

<sup>109</sup>Srov. tamtéž, s. 55–57.

- **svoboda není nevázanost, dítě projevuje úctu dospělému a dospělý dítěti,** dospělý nemá právo činit násilí vůči dítěti a dítě nemá právo dospělého trápit či utiskovat jen proto, že je dítě
- pro pedagoga je důležitá upřímnost a otevřenost
- pro vývoj ve zdravého a svobodného jedince je důležité, aby se dítě postupně vzdalo připoutání k rodičům či k jejich sociálním zástupcům a jako samostatné individuum se učí hledat jistotu ne v přizpůsobení se, ale ve schopnosti k estetickému, emocionálnímu a duchovnímu nazírání světa.
- překážku v rozvoji samostatnosti představuje funkční spojení s autoritou a z toho vycházející pocit morální viny, „dábelský“ kruh se skládá ze vzpoury, kajícínosti, podřízenosti a opět ze vzpoury
- ačkoli v Neillově škole není náboženská výchova, humánní hodnoty zde hrají důležitou roli

Povolání dítěte je žití svého života. Nikoli toho, který mu vybrali úzkostliví rodiče nebo vychovatelé přesvědčení, že jen oni vědí, co je pro dítě správné, vyjadřuje dle Neilla Lukášová.<sup>110</sup>

Lukášová dále, dle Sliwerskeho, cituje Neilla: „*Dítě nemohu utvářet k vlastní podobě. Sám nejsem dost dobrý, dost moudrý, abych mohl dítěti říct, jak má žít...*“<sup>111</sup>

**Svoboda** je v Summerhillu brána jako **právo vlastní volby**. Je zde však přesně vymezená hranice mezi svobodou a zvlí. Tzn. nerušit ostatní a nikomu neubližovat. Svoboda je i omezena nutností péče o zdraví a bezpečí dětí. Děti mají možnost volit svá rozhodnutí, která ovlivňují jejich vlastní život, bez ambicí a moralizování dospělých. V komunitě Summerhillu jsou stanovována pravidla a hlas dítěte má stejnou váhu jako hlas dospělého. Panuje tam tedy rovnoprávnost, uzavírá Lukášová.<sup>112</sup>

Lukášová shrnuje, co je při antiautoritativní výchově nejdůležitější:<sup>113</sup>

- **tvořivý a emocionální rozvoj dítěte.** Druhotný je intelektuální rozvoj
- **cíl výchovy je směřován k individuálním potřebám dítěte, jako je jeho štěstí**
- **sebeurčení a sebezodpovědnost je základní kategorií pedagogických struktur**
- **dobrovolnost**
- učení objevováním, experimentováním, zábavou
- rezignace na disciplinární prostředky, sugestivní působení na dítě a jeho motivaci
- dítě je přirozeně dobré a může se svobodně rozvíjet

Autoritativní hodnoty ve výchovně vzdělávacím procesu jsou: pořádek, povinnost, poslušnost, dobré zvyky, slušnost, uctívání moci, apod. **Antiautoritativní hodnoty**

<sup>110</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 57.

<sup>111</sup>Tamtéž, s. 57.

<sup>112</sup>Srov. tamtéž, s. 57–58.

<sup>113</sup>Srov. tamtéž, s. 58.



**zastávají seberealizaci, sebezodpovědnost, svobodu, právo na odlišnost, spoluúčast, tvořivost a další, uvádí Lukášová.<sup>114</sup>**

Pro Summerhill je podstatná seberegulace zúčastněných. Pravidelná shromáždění a tribunál otevřený všem. Více než 70 let existence školy potvrzuje fungování pravidel a ideje školy, uzavírá Lukášová.<sup>115</sup>

Lukášová v závěru uvádí, že *Hubertus von Schoenenbeck* místo záporně laděné *antipedagogiky* nabízí *postpedagogiku* a termín *amikace* – tj. pedagogiku přátelskosti (z latin. *amicus* – přítel). Jeho základními hesly jsou: *přátelství s dětmi* a *podporovat místo vychovávat*.<sup>116</sup>

Autoři různých alternativních přístupů zdůrazňují učení se být člověkem, hru, spontaneitu, humor, empatii, přirozenost, dobré vztahy s lidmi, důvěru ve vlastní síly, sebeakceptování, sebeřízení, chápání lidí a světa, odvahu, svobodu volby a další, uzavírá Lukášová.<sup>117</sup>

Ve druhé kapitole jsme se seznámili s přehledem pedagogických koncepcí i s některými z alternativních přístupů výchovy a vzdělávání. Zvýrazněny byly některé výroky či pojmy, které korespondují s výzkumným tématem této práce. Zjistili jsme, že výchova může mít různé podoby, které jsou ovlivněny především ideovými cíli. Dále jsme zjistili, že přestože dnešní doba vyžaduje především koncepci funkcionálně materialistickou, která vyžaduje efektivitu a výsledky a výchovu způsobem pojetí zprostředkujícího, kdy prostředky jsou odděleny od cíle, existují možnosti, a setkáváme se s jejich aplikací v praxi, kdy je upřednostněna koncepce personalistická, či progresivistická a pojetí výchovy vstřícné, přičemž žák či dítě je chápáno jako subjekt výchovy a cíle není možné předem naplánovat a prostředky nejdou od cílů jasně oddělit.

V následující kapitole se dále zaměříme na to, zda pojmy jako svobodná volba, dobrovolnost, rozhodnutí, odpovědnost a další mohou děti, žáci prvního stupně základní školy, vůbec uskutečnit. Zda je to v jejich psychických možnostech.

---

<sup>114</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 59.

<sup>115</sup>Srov. tamtéž, s. 61.

<sup>116</sup>Srov. tamtéž, s. 66.

<sup>117</sup>Srov. tamtéž, s. 69.

# 3 Psychologický rámec potenciálu dítěte mladšího školního věku

V této kapitole se nejprve seznámíme se zralostí dítěte mladšího školního věku vzhledem k jeho potřebám a schopnostem pro vlastní rozhodování. Přihlédneme ke stádiu víry i k morálnímu vývoji dítěte. V druhé části se podíváme, co je z pohledu psychologie třeba, aby dítě došlo k rozhodnutí o vlastní činnosti.

## 3.1 Hledisko vývojové psychologie

Lukášová dle Montessori<sup>118</sup> rozlišuje senzitivní fáze vývoje dětí a upozorňuje na riziko, že pokud promeškáme senzitivní, tak citlivé fáze, nelze už vše v původní kvalitě dohonit.

1. fáze 0–3 roky je senzitivní pro pohyb, řeč a řád
2. fáze 3–6 let je citlivá na sebeuvědomování dítěte (dítě poprvé vyslovuje: „já chci“ nebo „já nechci“)
3. fáze 7–12 let je připravena pro morální senzitivitu. **Dítě je připraveno k získání příležitosti pro samostatné poznávání a potřebuje získat sebedůvěru ve vlastní myšlení**
4. fáze 12–18 let je citlivá pro rozvoj sociálních vztahů s vlastní samostatností v nich

West říká, že děti ze základní školy nemají čas na hru a oddych. Zde se připravují pouze na spěch a pokud nestíhají nastavenou rychlost, už většinou nikdy nenaskočí na rozjetou dráhu úspěchu. A ani v období raného dospívání není dětem dopřán čas na odpočinek či přemýšlení.<sup>119</sup>

West uvádí, že před obdobím mladšího školního věku se podíváme o krok zpět. A to do věku předškolního, podle Westa ale období ohraničeného věkem 3 až 5 let. Autor předefinovává Eriksonovo dělení etap vývoje. Toto období nazývá zkouškou odvahy a aktivity. Zde hovoří především o výchově a vlivu rodičů, nicméně přístup je možný aplikovat i pedagogy. Po vychovatelích se tady žádá, aby dokázali dosáhnout rovnováhy mezi usměrňováním přehnaného chování do přijatelných mezí a podporou zdravého experimentování dětí. Aby u dětí povzbuzovali pocit, že mohou být, kýmkoli budou chtít a že dokáží téměř vše. Tyto děti pak, v budoucnu, až dospějí, nebudou

<sup>118</sup>Srov. LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, s. 16–17.

<sup>119</sup>Srov. WEST, G., K. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*, s. 31.

zažívat ochromení strachem z neúspěchu. Život těchto dětí dává smysl. Snaží se o to žít plně a s odvahou. Extrémní postoje vychovatelů mohou vytvářet problémy. Není dobré omezovat zvědavého ducha a rozbíjet aktivitu dětí, ale stejně tak není dobré nezamezit přehnané činy a slova dětí, které se vymykají kontrole.<sup>120</sup>

West za palivo ducha označuje povzbuzení. Povzbuzení dodává odvalu. Přestože dítě poprvé neuspěje, povzbuzení s ním zůstává. Povzbuzení podněcuje dítě, aby neváhalo zkusit to znovu. Kdo povzbuzuje, dokáže vidět snahy dětí za z poloviny úspěšné, nikoli za z poloviny nezdařené. Povzbuzující osoba má vliv na pozitivní myšlení. Kdo umí povzbuzovat, naslouchá nadějším a snům dětí. A naopak kritika iniciativu zabíjí. Kdo lpí na negativních věcech, vychovává bojácné a opatrné děti, které brzy ztrácí odvalu. Tito si pak nejsou schopni představit, jaké činy by mohly jejich život posílit nebo jak by si mohli splnit své sny. Často pro ně platí heslo: „Kdo nic nedělá, nic nezkazí.“<sup>121</sup>

Podle toho, jak děti v tomto období byly vychovávány, s jakou iniciativou či vinou přistupují k životu, se dále projeví i v další etapě, kterou West nazývá **zkouškou pracovitosti a vymezuje pro ni věk 5 let až puberta**. V této době (u nás o rok později) děti nastupují povinnou školní docházkou. **West popisuje období zhruba šesti let za čas, kdy se děti setkávají se dvěma proudy. Jeden je unáší směrem k úspěchu a druhý naopak k neúspěchu**. Mnoho dětí mezi těmito dvěma proudy klopýtá a hledá cestu k úspěchu. Děti, které již v minulosti zažily úspěch, ho dokáží zažít i tady. Protože úspěch rodí úspěch a stejné je to s neúspěchem. **Děti neúspěšné zažívají problémy s poruchami učení, špatným prospěchem nebo psychické narušení a samozřejmě si uvědomují rozdíl mezi sebou a těmi úspěšnými.**<sup>122</sup>

Ti, kteří ve škole nezužitekvali své vlastní nadání, často pak v dospělosti zápasí o přežití, říká West, a dále uvádí, že velká spousta nadaných dětí pracuje pod úrovní svých schopností. Bojují s neúspěchem a bohužel zažívají ještě veřejné ponížení tím, že jsou hodnoceny, známkovány. Děti jsou takto nálepkovány a nesou si sebou dál svůj neúspěch.<sup>123</sup>

Právě tyto děti potřebují zažít úspěch v čemkoli jiném, ideálně, když jim budou doprovodem na této cestě dospělí, kteří jim dokáží nabídnout možnosti, inspirují je a motivují k jiným zážitkům, zkušenostem, k hledání úspěchu v jiné oblasti, Pomohou jim zažít úspěch a s ním související radost z jejich konání.

West říká, že tyto děti ponižované nálepkami potřebují zastánce. Ideálně je to rodič, ale může to být i někdo jiný, kdo se věnuje dítěti. Jeden dospělý může být celou hranicí mezi tím, co představuje úspěch a neúspěch v životě dítěte. Jeden hrdina, který jim dá důvěru.<sup>124</sup>

Dále se West věnuje popisu **konkrétních operací ve věku 6 nebo 7 až 11 let**, podle Piagetových stádií kognitivního vývoje. Mimo jiné upozorňuje na **černobílé uvažování dětí nacházejících se v tomto stádiu**. Děti v tomto období vytvářejí o sobě

---

<sup>120</sup>Srov. WEST, G., K. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*, s. 104–105.

<sup>121</sup>Srov. tamtéž, s. 105–106.

<sup>122</sup>Srov. tamtéž, s. 108–109.

<sup>123</sup>Srov. tamtéž, s. 110.

<sup>124</sup>Srov. tamtéž, s. 112.

a druhých pravidla, která jsou někdy škodlivá. Například: „nemohu ve škole uspět“, „jsem ošklivá a nikdo mě nebude mít rád“ apod. Lidé pracující s dětmi v tomto věku musí mít vždy na paměti, že je zde potenciál pro dobré i zlé a velmi záleží na vlivu dospělých, který směr bude dítě rozvíjet.<sup>125</sup>

Dílo Jeana Piageta posloužilo jako základ pro stádia mravního vývoje, která vytvořil Lawrence Kohlberg. Na díle Piageta i Kohlberga založil svůj výzkum James Fowler, který zkoumal stádia vývoje víry. West vysvětluje 6 stádií víry podle Fowlera. I když je vývoj v kognitivních a mravních stádiích předpokladem i pro postoupení do vyšších stádií víry, není to samozřejmé a dospělí mohou zůstat v libovolném stádiu. Přechody mezi stádií většinou zahrnují vnitřní nebo vnější konflikty. Znamená to opuštění pohodlnějšího způsobu hledání smyslu života a začátek hledání složitějších, nových způsobů.<sup>126</sup>

První stádium intuitivně-projektivní víry náleží věku 4 až 7 let. Pro děti je v tomto období nesmírně důležitý vzor a vhodné vedení rodičů tak, aby dítě nebylo svázáno strachem. Dítě věří, že Bůh je kouzelná bytost, která přímo reaguje na jejich pozitivní či negativní chování. Pro potřeby této práce je pro nás zajímavé druhé stádium: **mysticko-prozaická víra (školní věk 7 až 11 let). Děti jsou v tomto období přirovnávány k prozaikům, kteří vzhlížejí k autoritám pro potvrzení si svého názoru, namísto toho, aby zkoumali své vlastní zkušenosti. Mezi autority patří učitelé, kněží a všichni, kdo jsou uznáváni i rodiči. Stejně jako ve druhém stádiu morálky se i zde stává důležitou reciprocita. Dítě věří, že za dobré bude odměněno a zlo bude potrestáno.**<sup>127</sup>

### 3.1.1 Morální vývoj dítěte

Heibrink, dle Piageta, uvádí, že mezi druhým a sedmým rokem života nastává doba tzv. předoperačního myšlení. Dítě se cítí středem světa. V tomto věku neuvažuje příliš logicky, ale jeho logika je ireverzibilní (nevratná). **Přibližně začátkem školní docházky začíná stádium konkrétních operací. Dítě logiku uplatňuje na konkrétních věcech a nedokáže podobným způsobem zacházet s abstraktními pojmy.**<sup>128</sup>

Pro zajímavost popisuje autor<sup>129</sup> příklad způsobu uvažování, které nedokáže přecházet z konkrétních do abstraktních pojmů, přičemž zmíněný testovaný muž je analfabet a třicet let starý. Dokáže usuzovat jen na základě konkrétních zkušeností. Můžeme se tedy domnívat, že způsob výchovy vzdělávání dokáže toto abstraktní myšlení rozvíjet. Kdyby zmíněný muž, pravděpodobně, navštěvoval školu, dokázal by přemýšlet jinak a jeho myšlení by nezůstalo na úrovni konkrétních operací. Na základě toho se můžeme dále domnívat, že kdyby výchova a vzdělávání u dětí na tomto stupni

<sup>125</sup>Srov. WEST, G., K. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*, s. 142–144.

<sup>126</sup>Srov. WEST, G., K. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*, s. 152–158.

<sup>127</sup>Srov. tamtéž, s. 155.

<sup>128</sup>Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 46–47.

<sup>129</sup>Srov. tamtéž, s. 48–50.

vývoje zohľadňovala napr. tvořivost při řešení problémů, děti by v tomto období vykazovaly větší známky tvořivosti jak v myšlení, tak v praktických činnostech. Ale protože v tomto směru nemáme důkazy, můžeme se tak pouze domnívat.

Po stádiu konkrétních operací nastává stádium formálních operací. Abstraktní myšlení tedy dokáže abstrahovat od konkrétních věcí, říká Heibrink.<sup>130</sup>

Pokud se jedná o pravidla morálky, tak změny se projevují opět ve zmíněných stádiích oddělených věkovým vývojem, uvádí Heibrink. Ve dvou až šesti letech děti pravidla napodobují, ale každé má svou vlastní interpretaci pravidel. **Ve věku sedm až deset let se děti vzájemně kontrolují a sjednocují pravidla tak, aby spolu mohly soutěžit. Ale objevují se stále ještě rozličné výklady pravidel. Ve věku od jedenácti let děti vyžadují sjednocení pravidel pro všechny a samy jsou schopny pravidla kontrolovat.**<sup>131</sup>

Heibrink, dle Piageta, rozlišuje tři stadia kodifikování pravidel, která jsou trochu opožděna oproti stádiím uvědomování si pravidel.<sup>132</sup>

- První je stádium individuálních rituálů neboli o motorická schémata, kdy si dítě rádo pravidelně opakuje různé činnosti a vytváří si vlastní pravidla.
- Ve druhém stádiu jde o **pravidla nedotknutelná a svatá**. Je to heteronomní morálka, kdy **se dítě zcela podřizuje pravidlům, která mu dali dospělí, ale přijímá je jen vnějškově**. Na jeho chování se neprojevují, zachází s nimi svévolně.

Zde bychom, v souladu s tématem této práce, mohli říci, že pravidla dítě nepřijalo a stává se objektem těchto pravidel bez šance na nich participovat. Opravdu není dítě v tomto věku schopno přijímat pravidla? A co v případě, že by se na nich s dospělým domluvili partnersky? Jako bylo sděleno v minulé kapitole u tématu alternativních přístupů.

- Ve třetím stádiu jde o autonomní chápání pravidel. Pravidlo je zde výsledkem svobodného rozhodnutí, které spočívá na vzájemné dohodě. Tato zásadní změna se váže k symptomům:
  - po teokracii a gerontokracii přichází demokracie, tzn., že pravidla se mohou měnit na základě domluvy,
  - pravidla již nejsou svatá ani neměnná, na původ jevu se nahlíží realisticky.

Dále Heibrink dle Piageta vysvětluje, že autonomie se vyvíjí mezi sobě rovnými. Přítomnost autorit vnímá spíše jako „brzdu“ vývoje. Zde je patrné, že děti potřebují pravidlům rozumět a potřebují je přijmout i vnitřně. Mezi sobě rovnými, tedy mezi např. spolužáky si proto dokážou již sjednat demokratický postup při tvoření a dodržování pravidel.<sup>133</sup>

---

<sup>130</sup>Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 51.

<sup>131</sup>Srov. tamtéž, s. 53–56.

<sup>132</sup>Srov. tamtéž, s. 56.

<sup>133</sup>Srov. tamtéž, s. 60.

A znovu se dotazujeme v souladu s tématem práce, proč si dokážou děti sjednat demokratickým postupem pravidla pouze mez sobě rovnými, tedy vrstevníky? Není to také proto, že se dětem a mládeži rovnosti od dospělých nedostává? A byli by dospělí, jak autor zmiňuje, „brzdou“ vývoje, kdyby jednali s dětmi partnersky, rovnocenně, tedy ze stejné úrovně?

Heibrink dle Piageta upozorňuje, že heteronomní **morálka je morálním nátlakem dospělých na děti** a vyvolává v nich „morální realismus“, což je **sklon dětí vnímat povinnosti a hodnoty, které se k nim vztahují, jako něco objektivního, daného. Svou roli tu hraje důsledek jednání, nikoli záměr.**<sup>134</sup>

Autonomní morálka spočívá ve spolupráci mezi dětmi. Úcta zaměřená na rodiče a další autority je nahrazena vzájemným respektem mezi dětmi. Vzájemné respektování vyvolává v jedinci požadavek na způsob jednání s druhými tak, jak by chtěl, aby oni jednali s ním. Tedy jde o skutečný přechod k autonomní morálce, říká Heibrink.<sup>135</sup>

A do třetice, poznámka v souladu s tématem práce, netouží děti po vzájemném respektu ode všech bez rozdílu? Ale mezi vrstevníky ho lépe a snáz získávají?

Mezi heteronomní a autonomní morálkou existuje podle Piageta ještě jedno „mezistadium“, kdy se dítě neohlíží jen na dospělou autoritu, ale na zevšeobecnělá pravidla a na autonomii nahlíží ještě jako na něco vnuceného z vnějšku, uvádí Heidbrink.<sup>136</sup> Dá se tedy říci, že i přijetí autonomní morálky má svůj čas a nedá se uspěchat.

I vývoj pojmu spravedlnost rozděluje Heidbrink dle Piageta na periody.<sup>137</sup>

1. z nich trvá přibližně do sedmého až osmého roku a plně ji ovlivňují dospělí. Co očekávají oni, je pro dítě správné.
2. perioda je mezi osmým až jedenáctým rokem a v té době **touží po rovnosti s autoritou. Děti si v této době rovnost hlídají a na sebemenší újmu reagují velmi citlivě.** (Zde vidíme, že děti touží po rovnocenném přijetí, jednání a spravedlnosti.)
3. perioda vyjadřuje, že mezi jedenáctým a dvanáctým rokem děti získávají „cit pro spravedlnost“ a myšlenka striktní rovnosti se relativizuje.

Stadiu heteronomie tedy odpovídá první perioda, zmíněnému „mezistadiu“ druhá a autonomii perioda třetí.

Heidbrink uzavírá, že heteronomní a autonomní je také chování. Ten, kdo se striktně drží pravidel, nemusí vždy jednat správně, může se podle Piageta stát omezcem. Ten, kdo dokáže relativizovat, demokraticky postupovat, dává přednost lidskosti před morálkou.<sup>138</sup>

<sup>134</sup>Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 61–62.

<sup>135</sup>Srov. tamtéž, s. 63.

<sup>136</sup>Srov. tamtéž, s. 63.

<sup>137</sup>Srov. tamtéž, s. 63–64.

<sup>138</sup>Srov. tamtéž, s. 64.

Ten také bývá lépe přijat mezi „sobě rovnými“.

V kapitole úzkost dětí mladšího školního věku,<sup>139</sup> Smékal a Vacek dle Poledňákové a Rajnice popisují, že u dětí mladšího školního věku se významně uplatňují vlivy prostředí a emocionální sféra je přímo podmíněna konkrétními podněty. U dětí se postupně zvyšuje aktivita, ale pokud je díky nepochopení prostředí chápána jako negativní a je brzděna, může vést k vážným poruchám chování. Zdrojem pocitu jistoty dítěte je v tomto období hlavně sociální opora, nejvíce rodičovská, ale postupně se rozrůstá na vliv dalších dospělých, kteří jsou dítěti příznivě nakloněni. Příliš starostlivá a i příliš přísná výchova způsobuje úzkostnost. Některé emocionální stavy mohou být rozvíjeny a korigovány i ve školním prostředí. Úspěšnost ve škole je dominantní potřeba v tomto věku a z případného neúspěchu vznikají právě největší obavy. Emoce a emocionální vztahy mají pro všechny ve školním prostředí, v procesu výchovy, velký význam. Velmi podstatná je emocionální atmosféra školního prostředí, která má pravděpodobně rozhodující vliv na výkon a spokojenost žáků.

## 3.2 Psychické procesy, na cestě k činnosti

### 3.2.1 Motivy a motivace

Motivy jsou funkční prvky patřící ke struktuře osobnosti a určující intenzitu a směr chování i jeho psychologické důvody či příčiny a dávají mu psychologický smysl. Existují různé významy pojmu motiv. V užším smyslu jsou to vědomé záměry či cíle chování. V širším smyslu jsou to cíle chování vůbec, tedy i nevědomé účely chování. **Motiv znamená dispozici, konstrukt odvozený z cílů chování, ale pojem motivace značí konstrukt, který se odvozuje z toho, co se již děje, když je motiv aktivován. Motivace je tedy proces přípravy a realizace chování vědomě nebo nevědomě zaměřeného na dosažení cíle.**

Motiv tedy odpovídá na otázku, proč chci něco dělat a motivace značí už nějakou snahu k dosažení onoho cíle.<sup>140</sup>

Jiný výklad motivace<sup>141</sup> říká, že: „*Motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutka) nebo exogenně (vnější pobídka).*“ Vnější pobídka je ale motivující pouze, pokud aktivuje vnitřní pohnutku. Motiv tvoří vnitřní psychický důvod či příčinu jednání. Je to zážitek nebo způsob jednání přinášející uspokojení.

Pojem motivace je odvozen z latinského „moveo“, hýbám. Motivace je v čase probíhající děj a vymezují ji různé síly, které způsobují chování jedince, respektive jeho

<sup>139</sup>Srov. SMÉKAL, V., VACEK, P., (eds), *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*, s. 102.

<sup>140</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 245–256.

<sup>141</sup>NAKONEČNÝ, M., *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, s. 15. A srov. tamtéž, s. 15.

jednání. Pojem motivace je tedy odvozen z faktu, že jednání člověka má nějaký psychologický důvod, příčinu, smysl či cíl a vychází z vnitřního stavu, který je reakcí na endogenní či exogenní změny, které působí na psychiku člověka s tím, aby na změnu reagoval.<sup>142</sup>

Nakonečný dále vysvětluje, že motivy souvisejí v první řadě s emocemi. Jde vždy o dosažení vnitřního uspokojení. Ať jde o pocit nasycení, úlevy, jistoty, odpočinku či úspěchu. A zároveň se jedná o vyhnutí se něčemu nepříjemnému, jako je trest, posměch, přetížení či selhání. Zajímavé je také vyjádření o vzniku motivu. Ten vzniká tehdy, když se vnitřní motivující pohnutka zpředměťuje, tedy tehdy, když najdeme objekt, jehož dosažením nastane uspokojení. Motiv nevyjadřuje vnitřní objekt, ale stav vnitřní pohnutky.<sup>143</sup>

Motivy je ovlivněn cíl a směr chování. Ale způsob chování je determinován situačními faktory. Motivы objasňují směr chování člověka a také míru energie, kterou se chování projevuje. Tedy např. i vytrvalost při dosahování cíle. Za otázkou proč, je vždy odpovědí dosažené uspokojení, říká Nakonečný, a dále popisuje odlišení forem a druhů motivů. Za formy jsou považovány např. potřeby, zájmy či ideály. Druhy motivů představují již konkrétní obsah forem. Např. potřebu bezpečí, jistoty. Konečně potřeby jsou pokládány za základní formu motivů a ostatní formy motivů se z nich vyvíjejí.<sup>144</sup>

**Potřeba** vyjadřuje určitý biologický či sociální deficit a **je to stav puzení k aktivitě, která se konkretizuje na základě zkušenosti a zaměřuje se na dosahování určitého cíle.** Tento stav se vyznačuje určitou naléhavostí, silou puzení, vysvětluje Nakonečný.<sup>145</sup>

Nakonečný zmiňuje hierarchickou teorii potřeb dle A. H. Maslowa, vycházející z principu, který říká, že nejdříve musí být uspokojeny nižší, základní potřeby a až potom chtějí být uspokojeny potřeby vyšší. Podle Maslowa jsou základní potřeby fyziologické, včetně potřeby bezpečí. Teprve potom vznikají vývojově vyšší potřeby, ve kterých se upevňuje vazba jedince na sociální podmínky existence, jako je náležení či potřeba styku. Potřeby růstu jsou vývojově nejvyšší potřeby. Jde o celý komplex potřeb, který je organizován kolem potřeby seberealizace. Maslow rozlišuje potřeby deficitní a potřeby růstu. Kromě potřeb sebeaktualizace (seberealizace) jsou ostatní potřeby reakce na stav nedostatku a uspokojují se redukcí tohoto nedostatku. Pocit ohrožení je redukován pocitem bezpečí. Ale potřeby seberealizace, které zahrnují potřeby poznávání a estetického cítění, jinak řečeno, kognitivní a estetické zájmy, nejsou uspokojitelné a naopak pokud se dosáhne jejich cílových objektů, tak se výchozí motivační stav intenzifikuje, tj. indukuje napětí a snahu po dalším uspokojení.<sup>146</sup>

Následný obrázek:<sup>147</sup>

---

<sup>142</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M., *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, s. 16.

<sup>143</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 247.

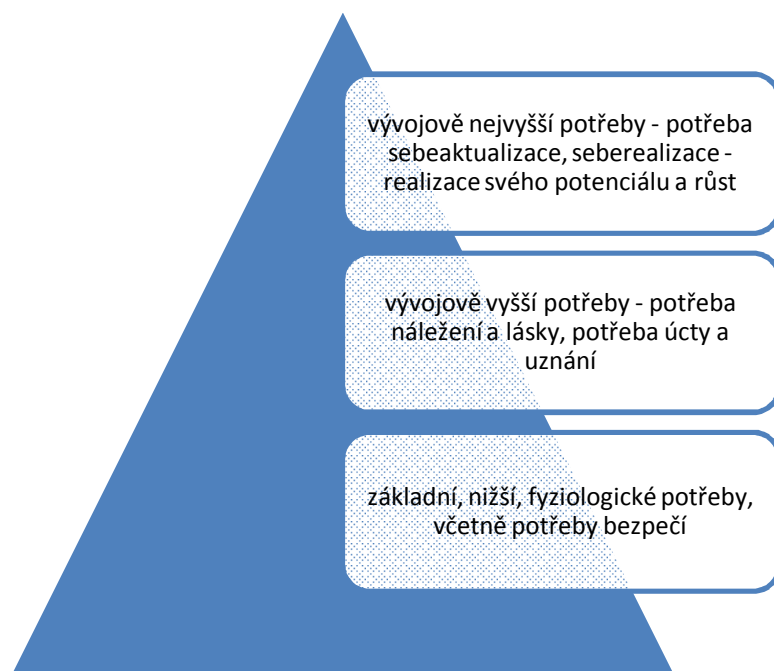
<sup>144</sup>Srov. tamtéž, s. 248.

<sup>145</sup>Srov. tamtéž, s. 249.

<sup>146</sup>Srov. NAKONEČNÝ M. *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, s. 165–166.

<sup>147</sup>Srov. tamtéž, s. 165–166.





Kritika Maslowovy hierarchie potřeb poukazuje na to, že potřeby sebeaktualizace se objevují u lidí, kteří jsou zdraví a relativně uspokojeni v oblasti všech nižších potřeb. Kritika dále upozorňuje, že některé nižší potřeby mohou setrvávat jako trvale dominantní a motivačně nejnaléhavější. Nakonečný upozorňuje, že Maslowova teorie je jen určitá schematizace určitých lidských potřeb. Nakonečný dle Maslowa jmenuje výjimky z principu hierarchie potřeb:<sup>148</sup>

- Někteří vrozeně tvořiví lidé upřednostňují tvořivost před zajišťováním základních potřeb (tady bychom mohli spekulovat nad tím, zda se v tomto případě nejedná o níže popsany stav *flow*).
- Někteří mají důsledkem silné deprivace základních potřeb trvale sníženou snahu k uspokojování vývojově vyšších potřeb.
- Někteří lidé jsou vysoce odolní vůči deficitu naplňování fyziologických potřeb, pokud měli tyto potřeby dobře uspokojovány v minulosti, ztratily pro ně na významu.
- Pro některé je silnější potřeba úcty než potřeba lásky. Vzhledem k tomu, že úcta se může stát prostředníkem k získání lásky.

Maslow provedl také redefinování sebeaktualizace, když vyjádřil, že kterýkoli člověk v okamžiku prožívání vrcholného zážitku, dočasně získává většinu charakteristik sebeaktualizovaných jedinců. I on se tedy v daném okamžiku stává sebeaktualizovaným. Pro dotyčného člověka to nejsou jen nejlepší a nejšťastnější chvíle, ale také okamžiky zralosti, naplnění a individualizace. Sebeaktualizaci zkouší Maslow definovat jako náhlé vzplanutí či příhodu, kdy se schopnosti člověka spojí

<sup>148</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, s. 166–167.

velmi účinným a příjemným způsobem a člověk je v té chvíli otevřenější vůči zážitkům, celistvější, bezprostřednější, kreativnější, méně závislý na nižších potřebách, překračující hranice svého ega, atd. Je autentivnější a blíže ke své podstatě bytí. Sebeaktualizace se může projevit u kohokoli a kdykoli. Je spíše záležitostí četnosti a míry než způsobem, který označuje „všechno nebo nic“.<sup>149</sup>

Nakonečný, dle Maslowa, vysvětluje pojem metapotřeby a teorii „metamotivace“, která objasňuje fungování vývojově vyšších potřeb sebeaktualizace či sebeuskutečnění. Tyto pojmy vyjadřují touhu člověka po dokonalosti a osobním růstu. Seberealizující se lidé motivováni něčím vyšším, než jsou pouhé sociální a fyziologické potřeby, zažívají pocit vlastní ceny a sebeúcty. Pocit, že mají někde své místo. Ale toto je právě podmíněno uspokojením základních potřeb a zdraví. Všichni, kdo jsou metamotivováni, se oddávají určitému úkolu, nějaké práci, kterou milují. Většinou něčemu nadosobnímu a nesobeckému. Metapotřeby obsahují určité životní hodnoty a jsou spojeny s morálně volnými vlastnostmi. Duchovní hodnoty, jako např. ideály, zde tvoří součást vlastního já. Hodnoty jsou zde biologické či kulturní a motivy člověka jsou vytvářeny systémem hierarchicky uspořádaných hodnot. Funkční propojení motivů a postojů neboli hodnotících vztahů, je zde vyjádřeno v pojmu hodnoty, které zde znamená pojetí žádoucího a chování je směřováno k dosažení tohoto žádoucího a vyhnutí se nežádoucímu. Pojetí žádoucího je zde generalizováno ze subjektivního na obecně platné a konkrétní cíle na abstraktní principy.<sup>150</sup>

Nyní se ale vrátíme k motivům a k motivaci. Nakonečný uvádí, že dítě je často motivováno na základě **získané motivace**, což znamená získávání určité odměny a vyhýbání se určitým trestům, a to je funkce klasického a instrumentálního podmiňování. Odměny zde jsou pozitivní a tresty jsou negativní pohnutky či pobídky. V tomto případě je uplatňováno sekundární zpevnování, což je činnost spojená s dosaženou odměnou, často vystupující jako prostředek k dosažení této odměny. A dále je uplatňována antiticipace odměn a trestů. Motivory se probouzejí na základě potřeb a směřují k dovršujícím reakcím, které potřeby redukuje. Potřeby se uspokojují získáváním odměn, což představuje i vyhnutí se trestu.<sup>151</sup>

Motivační systémy se vyvíjejí jako funkce učení. Nejde zde ale jen o ovlivnění vnější odměnou či trestem se zřetelem k chování, které by bylo řízeno z vnějšku, ale jde tu také o samozpevňující činnosti, tedy vnitřní odměny a tresty, jako je např. hra, zábava a činnosti, které dělá člověk s potěšením. Ale může jít i o práci, jako intrinsickou motivaci, jako motivaci k potřebě či zájmu, k činnosti, která je motivující sama o sobě.<sup>152</sup>

---

<sup>149</sup>Srov. MASLOW, A., H., *O psychologii bytí*, s. 152–153.

<sup>150</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 249–250.

<sup>151</sup>Srov. tamtéž, s. 217.

<sup>152</sup>Srov. tamtéž, s. 219.

Nakonečný, dle Ekela, uvádí způsoby, kterými se vytvářejí nové motivace, tedy to, jak se člověk učí novým cílům.<sup>153</sup>

- Cíl se může vyvinout z prostředku k dosažení cíle. Viz sekundární zpevnování. Např. chodím do kina, abych měl kulturní zážitek. Tady je kino prostředkem k zážitku. A dále, chodím do kina, abych chodil do kina. Z prostředku se tak stává cíl.
- Nová potřeba, tedy nový motiv a nový cíl vzniká nápodobou. Tady člověk touží mít to, co mají ostatní. Ale také se zde může uplatnit i model sociálního učení, tedy nápodoby chování za účelem získání určitých odměn.
- Nové motivace a nové cíle vznikají na základě touhy po společenském ocenění. Toto se projevuje zejména v pozitivně vztažných skupinách jako např. u dospívajících parta vrstevníků. Tam bývá vyvíjen systém odměn a trestů. K tomu, aby člen skupiny získal určitý status, je motivován normami této skupiny.
- Dalším důvodem pro vznik nového cíle je vliv autority, která něco vyžaduje a dává najevo spokojenost či nespokojenost. Vliv autority se také projevuje přebíráním určitých způsobů chování, tedy nápodobou. Pokud napodobovaný autoritu ztratí, napodobující může prožívat dočasnou krizi.

**Úkolová motivace** znamená, vysvětluje Nakonečný, že úkol je cíl, který si subjekt stanoví sám nebo mu ho stanoví někdo zvenčí. Pokud je jedinec s tímto stanoveným úkolem ztotožněn, má to psychologicky jiný význam, než když mu úkol přikazuje splnit někdo jiný. **Úkoly, které jsou stanoveny zvenčí, mohou být příčinou vnitřního konfliktu a subjekt může zvnějšku i vnitřně tomuto úkolu odporovat, pokud je v rozporu s jeho osobní morálkou.** Pokud takový úkol přijme, tak ho prožívá jako donucení. Může ho plnit s odporem či liknavě nebo se mu vyhýbá. Jako úkolová motivace, je většinou chápána pracovní motivace, ta může mít často automatický charakter.<sup>154</sup>

Nakonečný uvádí, že faktorová analýza motivace stanovuje konkrétní motivy chování. Sem patří organické a sociální potřeby, postoje a zájmy.<sup>155</sup> A stejně tak zájmy patří spolu se sekundárními potřebami a pudy mezi formy motivů.<sup>156</sup>

Pojem **zájem** se v psychologii považuje za jeden z nejproblematictějších. Obvykle se chápe jako činnost, na níž člověk vynakládá čas, peníze, úsilí nebo se chápe jako trvalejší snaha o poznávání něčeho konkrétního. Zájmy jsou dlouhodobé prostředky k uspokojování dlouhodobějších tendencí, které se konkretizují na určité oblasti, vysvětluje Nakonečný.<sup>157</sup>

K motivu a motivaci se vyjadřuje také Prokešová, která nastiňuje, že proč se lidé chovají, jak se chovají, a co je hybnou silou jejich aktivit a činností, má podle

---

<sup>153</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 218–219.

<sup>154</sup>Srov. tamtéž, s. 225–226.

<sup>155</sup>Srov. tamtéž, s. 251–252.

<sup>156</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, s. 174.

<sup>157</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 250–251.

psychologů různé odůvodnění. Podle Freuda hlavní pohon spočívá v nevědomí, v pudovém *id*. Podle Maslowa jsou popudem k činnosti potřeby a jejich naplňování. A např. podle Tomkinse je příčina v prožívání emocí.<sup>158</sup>

„*Motiv můžeme chápat jako snahu, jako proces chtění, má vždycky nějaký obsah a cíl, kterého chce dosáhnout. Motivace je již samotný proces, jak, hnání motivy, dosahovat a docházet k určitým cílům,*“ vyjádřila Prokešová a předpokládá, že úspěšná motivace dětí ve volnočasové výchově spočívá na vlastním příkladu pedagoga, na jeho životních postojích a hodnotách. Na tom, jak žijí dospělí a jak věří v sílu svého vlastního příkladu.<sup>159</sup>

### 3.2.2 Vůle a dobrovolnost

Volní akt je spuštěn vnímáním, myšlením, pokud má emocionální důvod (hrozba, výhoda, zisk, atd.). I motivy záměrného jednání mají emocionální kořeny. Volní akt jako výsledek interakce řady činitelů znamená regulaci činnosti psychikou, uvádí Nakonečný.<sup>160</sup> Nakonečný dále tvrdí, že z pohledu empirické psychologie jako deterministické vědy je svoboda vůle jen iluze o tom, že jedním svobodně, pokud nepocítuji na svoje jednání tlak z vnějšku. „*Mohli bychom říci, že se rozhodují svobodně, nejsem-li k rozhodnutí nucen vnitřním stavem své mysli, tedy nutně.*“ Problém svobody vůle se tak přeměňuje na problém svobodného jednání. „*Svobodně jedním, když nejsem k jednání zvnějšku nucen.*“ Svoboda jednání a svoboda vůle jsou samostatné problémy a mohli bychom říci, že svoboda jednání je relativní, protože někdy jedním svobodně a jindy proto, že musím. Svoboda rozhodování a svoboda jednání je někdy rozlišena jako vnitřní a vnější svoboda. Pocit vnitřní svobody znamená, že subjekt jedná v souladu s tím, co sám chce a vnějšně je nesvobodný, pokud jedná proti svému přesvědčení, pokud musí dělat to, co nechce, pokud je cizí vůlí přinucen jednat, např. na rozkaz.<sup>161</sup>

Dále Nakonečný rozlišuje svobodnou vůli na podmíněnou a nepodmíněnou. Nepodmíněná svobodná vůle je z hlediska vědecko-empirického nemyslitelná, je čistým indeterminismem. Podmíněná svobodná vůle vychází z toho, co si jedinec přeje a s čím se ztotožňuje. Ovšem toto deterministické hledisko v rozhodování a jednání vychází z kontinuity a trvalosti činitelů: individuální zkušenosti a genetické výbavy. Tyto dva činitelé ovlivňují motiv, rozhodování a volní akt.<sup>162</sup>

Nakonečný uvádí, že ontogenetický vývoj chování vrcholí v **jednání**, tj. v kvalitativně vyšší formě regulace činnosti, která je označována jako *volní regulace chování nebo činnosti která se vyznačuje vědomou volbou cíle a prostředků k jeho dosažení*. Můžeme také mluvit o *záměrném jednání*, které se zážitkově liší

<sup>158</sup>Srov. PROKEŠOVÁ, M. *Volný čas a co s ním*, s. 24.

<sup>159</sup>Srov. tamtéž, s. 25.

<sup>160</sup>Srov. NAKONEČNÝ M. *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, s. 227.

<sup>161</sup>Srov. tamtéž, s. 235–236.

<sup>162</sup>Srov. tamtéž, s. 237.

od automatického reagování reflexního nebo instinktivního typu, od automatizovaného návyku i učením vytvořeného zvyku a impulzivního činu, kde nemusí být výše uvedené znaky vědomí přítomny.<sup>163</sup>

V tomto smyslu Nakonečný, dle Balcara a dalších, rozlišuje **tři úrovně řízení činnosti: vrozenou, osvojenou a volní, která je záměrně vytvářenou, úmyslnou činností. Jde právě o jednání, jehož východiskem je záměr nebo úmysl dosáhnout určitého cíle spojeného s volbou prostředků, ale i s reflexí možných důsledků jednání, popřípadě s plánem postupu.** Fenomenologicky orientovaní němečtí psychologové zavedli do výkladu jednání termín *volition*, který nahrazuje pojem *volní regulace jednání*, a rozlišili *proces motivace*, jako přípravu jednání, která může mít nevědomé zdroje a *volitivní proces*, který je vědomou přípravou k jednání (volba prostředků, očekávání, reflexe cíle, atd.).<sup>164</sup>

Nakonečný, dle Rubinštejna, usuzuje, že každé volní jednání je cílevědomé jednání, Rozeznávají se i mimovolní formy jednání, např. impulzivní, ale říká, že „studium volního aktu je studiem jednání vzhledem ke způsobu jeho regulace“. Tento specificky lidský pojem regulace vyjadřuje pojem *vůle*. V psychologii je však chápán jako proces i jako dispozice.<sup>165</sup>

Nakonečný dle Vygotského rozlišil teorie *heteronomní vůle* (vysvětluje volní akt intelektovými respektive emocionálními procesy) a *autonomní vůle* (volní akt je svérázný fenomén, neredukovatelný na jeho intelektové a emocionální složky).<sup>166</sup> Dále Nakonečný konstatuje, že *vůle* je dispozice k autoregulaci, která se projevuje vědomým sebeovládáním a sebezprosazováním, tj. obecně úmyslným jednáním. Problémem je geneze úmyslu jako vnitřního imperativu, který je zaměřen dovnitř (vytčení cílů, vytváření zábran) i navenek (užívání prostředků, překonávání překážek). Ve struktuře volního aktu se integrují jednotlivé složky osobnosti (intelektuální, emocionální, motivační). V posledních letech je slovo *vůle* (*wille*) nahrazováno slovem *volition* odvozeného od latinského *volo* – chci, přeji si.<sup>167</sup>

Nakonečný mluví o rozlišení motivační a volní fáze jednání. V úvodní motivační fázi se utváří motiv jednání z různých psychologických podmínek, mohou to být i nevědomé psychologické důvody, tedy záměrné chování má své chování i v intrapsychice (viz následující obrázek<sup>168</sup>). Klíčovým pojmem je zde **intence**, pojem, který znala již scholastika. V tomto kontextu ho lze přeložit jako úmysl. Celá dynamika volního aktu se točí kolem mentálního stavu – úmyslu. Jde o stav, v němž si osoba závazně stanovila cíl, říká Nakonečný dle Goeschkeho, a je rozhodnuta učinit nezbytné kroky k jeho uskutečnění.<sup>169</sup>

---

<sup>163</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 424.

<sup>164</sup>Srov. tamtéž, s. 424–425.

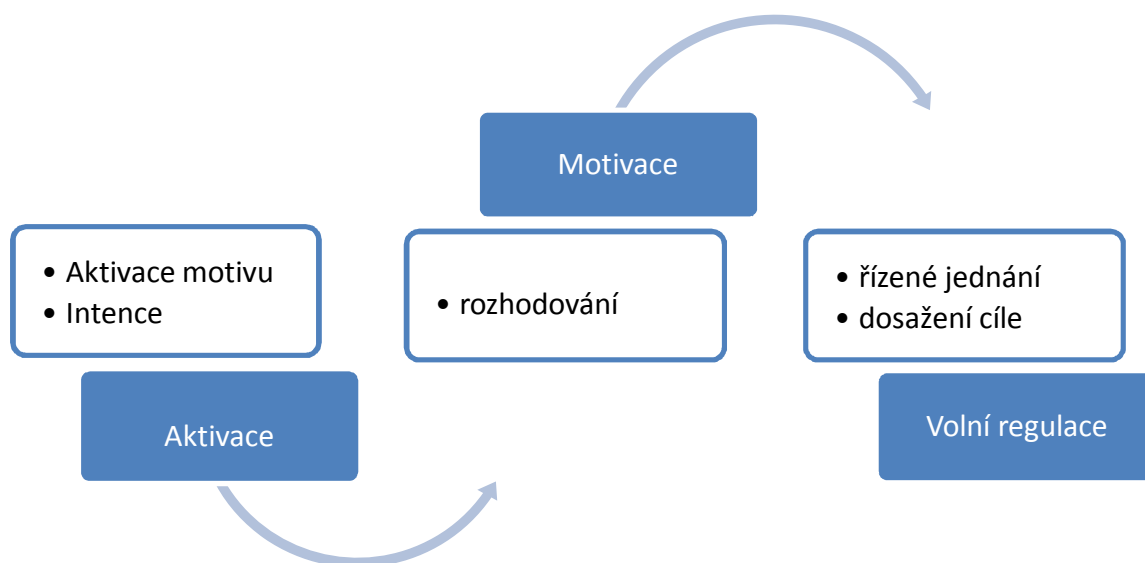
<sup>165</sup>Srov. tamtéž, s. 425.

<sup>166</sup>Srov. tamtéž, s. 427.

<sup>167</sup>Srov. tamtéž, s. 430.

<sup>168</sup>Srov. tamtéž, s. 432.

<sup>169</sup>Srov. tamtéž, s. 432.



V průběhu jednání se uplatňují zpětnovazební mechanismy, které informují o správnosti či úspěšnosti postupu konání, o dosažení či nedosažení dílčích cílů. Jednání charakterizují různé volní vlastnosti jako je vytrvalost, ráznost, smysl pro odpovědnost, zásadovost, spolehlivost, svědomitost, rozvážnost, sebeovládání, jejich různá úroveň či jejich opak. Volní vlastnosti dostávají psychologický význam ve spojení s motivy a postoji, říká Nakonečný.<sup>170</sup>

Dle Nakonečného existuje i kategorizace činů zvaná morální jednání. Znamená to, že se v rozhodování uplatňuje zřetel k morálním aspektům jednání pro jedince, ostatní lidi i celé skupiny. Zde jednání vždy směřuje k dosažení určitých hodnot.<sup>171</sup>

Dále Nakonečný objasňuje, že energetický aspekt jednání se projevuje v prožívání a vynakládání *úsilí*. S tím je často spojena otázka po existenci psychické energie. Jde to, co se nazývá *síla vůle* a rozumí se tím spíše *psychické úsilí*. Síla vůle se projevuje v sebeovládání (potlačování impulzu) i v sebeprosazování – jako dispozice (podnikavost, činorodost). Funkce vůle spočívá ve vývojově nejvyšší kontrole chování, v rovině nevědomé seberealizace nebo vědomého sebeaktualizování (výběr prostředků, sebereflexe jednání, úspěchu, důsledků). A důležitá složka je rozhodování. Úmysly jednání mohou mít i nevědomé psychické příčiny (motivy).<sup>172</sup>

S jednáním je spojován problém *svobodné vůle* člověka, uvádí Nakonečný. Otázka svobodného či nutného jednání, svobody či nutnosti volby, nezávislosti či závislosti rozhodování a jednání pod vnějšími tlaky či z vnitřních pohnutek.<sup>173</sup>

<sup>170</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 433.

<sup>171</sup>Srov. tamtéž, s. 434.

<sup>172</sup>Srov. tamtéž, s. 434–435.

<sup>173</sup>Srov. tamtéž, s. 436.

Deterministé svobodu vůle popírají, indeterministé ji uznávají, avšak je třeba velmi sofistikované argumentace, ale platí v rovině abstraktních hodnot. I. Kant spojoval svobodu vůle s morálně normativními hledisky. Psychologie, jako empirická věda, respektuje princip determinismu a princip svobodné vůle se jí jeví jako problém pouhého zážitku, že jedinec jedná z vlastní vůle, svobodně, bez vnějšího nátlaku. Člověk si tehdy skutečných determinant, ve smyslu hlubinně psychologických činitelů, nemusí být vědom. Pocit subjektu, že jedná z vlastní vůle, může být pouhou iluzí. Tomu oponuje názor, že svoboda jednání spočívá v jednání v souladu s povahou subjektu, s ohledem na poznanou nutnost, doplňuje Nakonečný.<sup>174</sup>

Nakonečný upozorňuje, že problém svobody vůle má i stránku filosofickou. Teolog a filosof svatý Tomáš Akvinský hájil svobodu vůle, která je nezbytným předpokladem náboženské víry tím, že spojoval vůli s rozumem, který chce vždy dobro a tím, že „tíhnutí k něčemu“ následuje až po rozumovém poznání. Život nabízí různé možnosti, „žádostivost jen jednu“. Z hlediska rozumu není člověk předurčen k jediné nutné volbě, ale z hlediska smyslových pohnutek ano. **V rozumové podobě může člověk porovnávat možnosti a v tom je svobodný.** Svoboda vůle pak podle něj spočívá v tom, že člověk jedná ve směru dosažení dobra, ale nezdá se, že by nastavení vůle na vlastní dobro vystihovalo skutečnou svobodu jednání, uzavírá Nakonečný.<sup>175</sup>

Nakonečný uvádí, že pro volní akt je podstatné: rozhodnutí se pro nějaký cíl, volba prostředků k jeho dosažení a vědomí subjektu o chtění nebo snaze (intence), že chce dosáhnout cíle.<sup>176</sup>

Dacey a Lennon dle Ranka říkají, že **uvědomění si své vůle, je rozhodující akt tvořivosti** a že jsou to rodiče, kteří na rozvoj vůle svého dítěte reagují třemi způsoby:<sup>177</sup>

- většina z nich vnímá vůli svého dítěte jako ohrožení a začnou dítě řídit. To se pak ze strachu podvolí. Je to většina dětí. Ty se pak dokáží dobře přizpůsobit a stávají se z nich „dobří občané“.
- Další skupina rodičů reaguje nedůsledně na vůli svého dítěte a to si není nikdy jisto tím, co je správně a stává se neurotickým.
- Malá, třetí skupina rodičů reaguje na vůli svých dětí podporou. Pokud dítě neohrožuje svou nebo cizí bezpečnost, rodič mu neodporuje. Nejde o povolený typ výchovy. **U takto vychovávaných dětí se rozvíjí tvořivá osobnost.** Tito lidé se nebojí riskovat. Vědí, že jejich přání mají hodnotu.

<sup>174</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 436–437.

<sup>175</sup>Srov. tamtéž, s. 437.

<sup>176</sup>Srov. NAKONEČNÝ M. *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, s. 224.

<sup>177</sup>Srov. DACEY, J., S. LENNON, K., H. *Kreativita*, s. 40–41.

## Dobrovolnost

Základ slova *volný* je odvozen od slova *vol'a*, tedy vůle.<sup>178</sup> Dobrovolnost tedy znamená dobrou vůli k něčemu, svolnost. Volnost ale také značí svobodu, tedy jednání ze svobodné vůle.

Lidé tedy ve svém volném čase jednají ze své vůle, rozhodují se svobodně. Stejně tak se můžeme domnívat, že děti v zájmových činnostech se mají rozhodovat z vlastní vůle a rozhodovat o svých činnostech.

Ve třetí kapitole jsme se dozvěděli, že děti mladšího školního věku jsou připraveny na svou příležitost samostatného poznávání a potřebují získat sebedůvěru. Hledají cestu ke svému úspěchu, a pokud ho nezažívají, nesou to těžce, a to se projevuje negativně na jejich chování. Děti vnímají věci spíše černobíle, k čemuž přispívá systém známkování a hodnocení dospělých, které děti chápou jako zcela objektivní, protože k autoritám vzhlíží. Děti uplatňují logiku v konkrétních věcech a touží po srozumitelných pravidlech a spravedlnosti. Díky tlaku dospělých je pro děti důležitý spíše důsledek než záměr, dospělí by proto měli záměr a cíle s dětmi diskutovat. Děti dále touží po rovnosti s autoritou. Pokud je příliš brzděna zvyšující se aktivita dětí, vede u nich k poruchám chování. Úspěšnost ve škole je dominantní potřeba tohoto věku. Podstatná je emocionální atmosféra prostředí, ve které se děti nacházejí.

Motivace chování ovlivňuje naplnění potřeb jak těch nižších, tak i vyšších, které v tomto věku jsou hlavně: potřeba náležitosti a lásky, úcty a uznání, ale není vyloučena i potřeba seberealizace či sebeaktualizace. Některé tvořivé děti mohou upřednostňovat tvořivost před zajištěním základních potřeb. Propojení motivů a hodnotících vztahů (postojů) směřuje k dosažení žádoucího chování u dítěte, které je motivováno díky získané motivaci, sekundárnímu zpevnování či se cíl může vyvinout z prostředku k dosažení cíle. Nová potřeba a nový motiv vzniká nápodobou, z touhy po ocenění nebo vlivem autority.

Se stanoveným úkolem vedoucím k cíli by dítě mělo být ztotožněno. K dosažení cíle je třeba psychické úsilí či síla vůle. Jednání z vlastní vůle vede ke svobodě a uvědomění si své vůle je rozhodující akt tvořivosti.

V následující kapitole se pokusíme nastínit, jak dále pracovat s uvedenými možnostmi a potenciálem dítěte ve smyslu rozhodnutí se a zacílení k činnosti a rozvoje potenciálu v činnostech formou tvořivosti a stavu *flow*.

---

<sup>178</sup> Srov. REJZEK, J. Český etymologický slovník, s. 719.



## 4 Rozvoj potenciálu dítěte

V této kapitole se pokusíme představit si výchozí podmínky dítěte, zacílení výchovné práce vychovatele, vliv a přístup jeho práce s dítětem, vedoucí ke schopnosti rozhodnutí, svobodnému projevu, tvůrčí činnosti a stavu *flow*.

### 4.1 Výchozí podmínky a zacílení výchovné práce vychovatele

V přechodné kapitole jsme se dozvěděli, že děti v období mladšího školního věku potřebují přijetí, úctu, zažít svůj úspěch, podporu a důvěru autority. Toto by jim měl vychovatel poskytovat, samozřejmě společně s rodinou. Jsou to podmínky pro to, aby dítě dokázalo volit mezi činnostmi a stanovovat si cíle, i když nejprve je dítě inspirováno a motivováno dospělými a výchovným prostředím.

Jestliže si dítě dokáže samo vytyčit pro sebe cíle, je ovlivněno podle Csikszentmihalyievrozenými genetickými příčinami,<sup>179</sup> ale také je to dáno rodinnou výchovou a zážitky z raného dětství.<sup>180</sup>

Csikszentmihalyi uvádí dle Rathunde, který prováděl na toto téma průzkum na Chicagské univerzitě, že důležitými faktory ovlivňující optimální prožívání v rodinném prostředí jsou:

- 1) Jasnost, tj. děti ví, co do nich rodiče očekávají, jasné jsou cíle i zpětné vazby
- 2) ohnisko zájmu o dítě - o jeho pocity a zážitky, nejen o jeho výkon
- 3) možnost volby - děti mají škálu možností na výběr a nesou zato odpovědnost
- 4) závazek neboli důvěra rodičů – děti se cítí bezpečně a s dostatečným sebevědomím se mohou věnovat svým zájmům
- 5) náročnost – ochota rodičů poskytovat dětem příležitosti pro jejich komplexnější rozvoj

Tyto podmínky vytvářejí autotelické rodinné prostředí poskytující přípravu pro radostné prožívání života. Tyto rodiny také šetří svým členům velkou část psychické energie a umožňují jim prožívat radost ze života a šířit ji. Děti se v těchto rodinách nemusejí dohadovat o pravidlech a jsou osvobozeny od mnoha nároků na pozornost. Mají volnost pro svůj rozvoj a nemusí právo na ni neustále obhajovat.

<sup>179</sup>Srov. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 105–110.

<sup>180</sup>Srov. tamtéž, s. 110–111.

Rozdíly mezi dětmi, které měly doma tzv. autotelické prostředí a mezi těmi, jež je neměly, jsou patrné i ve školním prostředí. U dospívajících se tyto rozdíly stíraly, když byli v prostředí svých přátel a mohli se cítit uvolněně. Csikszentmihalyi soudí, že dítě, se kterým je v dětství špatně zacházeno, bude v dospělosti usilovat o co nejvíc požitků a komplexní radost ze života nebude vyžadovat.<sup>181</sup>

Vychovatel v oblasti zájmových činností pracuje s potenciálem a specifiky volného času, ale také může kompenzovat to, co děti zažívají ve výuce ve škole. Zde narážíme především na vývojový požadavek či potřebu zažití úspěchu. Pokud se dětem ve škole nedaří a jsou systémem známkování a někdy učiteli a spolužáky označovány za méně šikovné či dokonce neschopné, potřebují nalézt oblast či (své téma), ve kterém zažijí úspěch. Ve volnočasových zařízeních pro zájmové vzdělávání je pro toto velký potenciál. Je na místě domnívat se, že toto by mohlo být z jedním cílů výchovy ve volném čase.

Csikszentmihalyi říká, že ačkoli se všichni na volný čas těší, tak často nevědí, jak s ním naložit. Na rozdíl od práce, která v sobě zahrnuje cíle, zpětnou vazbu, úkoly a pravidla pomáhající soustředit se, není volný čas strukturovaný a je třeba vynaložit mnohem větší úsilí, abychom mu dodali nějakou formu a vytvořili z něj něco, co nám dodá radost.<sup>182</sup>

Podle Csikszentmihalyie k přetvoření volného času k tomu, čím by měl být, tedy opravdovou rekreací, což doslova znamená znovuvytvoření, je třeba vnitřní disciplína, osobní zájmy, koníčky, které vyžadují dovednosti a zvyky, jež mají své cíle a i svá omezení. Lidé často promeškají možnosti, jak mít opravdu radost z volného času.<sup>183</sup>

Během několika posledních generací vznikl obrovský průmysl volného času. Ten je vyplněn zážitky přinášejícími radost. Ale lidé spíše pasivně sledují výkony druhých, ať jde o sportovce, hudebníky, či jiné umělce, hlavně herce, namísto toho, aby sami tyto činnosti prováděli a aktivně prožívali stav *flow*. Lidé se účastní toho všeho pouze v zastoupení a vyplňují tak prázdnotu času, který proplývali. *Zážitek flow*, který je založen na tom využít své dovednosti, nás vede k růstu, zatímco pasivní zábava nikam nevede, domnívá se Csikszentmihalyi.<sup>184</sup>

Csikszentmihalyi, dle Brightbilla uzavírá, že budoucnost bude náležet nejen člověku vzdělanému člověku, ale i znalému v tom, jak moudře využívat svůj volný čas.<sup>185</sup>

Jak už bylo zmíněno, děti touží po uznání od rodičů i dalších autorit, včetně pedagogů. Nenaplněné ambice rodičů, vložené do jejich dětí, způsobují v rodině roztržky a pokles sebevědomí u dětí a dále pak jejich frustraci, říká Pelikán, a doplňuje, že snaha dosáhnout toho, co rodiče očekávají, je u dětí značná, a je dominantní v dětském uvažování. Uvádí příklad tohoto strachu, kdy při zkoušení u tabule může

---

<sup>181</sup>Srov. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 110–111.

<sup>182</sup>Srov. tamtéž, s. 191–199.

<sup>183</sup>Srov. tamtéž, s. 192.

<sup>184</sup>Srov. tamtéž, s. 192.

<sup>185</sup>Srov. tamtéž, s. 193.

dojít k situaci tzv. nadhraničnímu útlumu u dítěte, kdy obrovské vzrušení z významnosti situace tlumí sféry mozkové kůry a dítě většinou zapomene i to, co se bezpečně naučilo. A opakovaný neúspěch vede bohužel ke ztrátě sebedůvěry a řetězec těchto situací pak k tomu, že je dítě nervově labilní a s tím souvisí i zhoršení jeho zdravotního stavu. O podobnou, i když méně závažnou situaci se mohou postarat učitelé a další pedagogové, s nimiž se dítě setkává ve výchovném procesu. Pedagog sice sleduje obecné cíle výchovně vzdělávacích činností, ale zapojuje i svou subjektivní představu o vychovávaném.<sup>186</sup>

Pelikán vysvětluje problematiku *kauzálních atribucí*, což znamená připisování příčin jak chování a jednání, tak i výsledků činností, postojů a vlastností druhého člověka, a je spojeno s reflexí druhého člověka. A *autoatribucí*, kde je hledání příčin spojeno se sebereflexí. Jinými slovy názory druhých lidí ovlivňují, jak člověk vnímá sám sebe. Postoje pedagoga tak mohou do velké míry ovlivnit i sebereflexi dítěte. Převážně citlivější děti si mohou vytvářet představy o tom, jak jsou pedagogem vnímány mnohdy jen z okrajových vjemů a ne ze skutečných podnětů. Zde pak může docházet k tzv. sebesplňujícímu chování. Dítě se chová tak, jak si myslí, že se od něj očekává. Např. v domnění, že u učitele nemá dítě šanci, poleví ve své snaze a získá horší známku, čímž si potvrdí svůj úsudek. Řada dětí pracuje ve škole pod úrovní svých možností právě pro tyto psychické příčiny. Zjednodušené a černobílé vidění dětí může vést k deformování nejen pedagogického procesu, ale i duši dětí a jejich povah. Je třeba více objektivního poznání těch, na které chce pedagog působit, konstatuje Pelikán.<sup>187</sup>

Mnohdy nepodstatná situace pro dospělého může být pro dítě natolik významná, že spustí řetězec situací, které pak dítě samo vyhledává nebo je vytváří. Komunikace mezi dospělými a dětmi by proto měla být velice citlivá.<sup>188</sup>

Řadou výzkumů se zjistilo, uvádí Pelikán, že ten, kdo si vytvoří určitou, často subjektivní a nesprávnou, představu o tom, jak je vnímán a posuzován svým okolím, se začne chovat tak, aby tuto představu naplnil. Hraje svoji „přisouzenou“ roli. Jde o tzv. sebesplňující chování. To se může stát i ve výchovně vzdělávacím procesu, při hodnocení žáků je žákovi přisouzena nějaká role a on ji opravdu začne hrát. Bohužel kritériem hodnocení úspěšnosti žáka je prospěch. Dítě s horším prospěchem je tak trvale vystaveno zažívání neúspěchu.<sup>189</sup>

Pelikán konstatuje, že prospěch neodráží zcela inteligenci dítěte a mnohdy ani jeho skutečné znalosti. Na prospěch žáka má totiž výrazný vliv jeho schopnost přizpůsobení se požadavkům školy a učitele. Pelikán dále konstatuje, že tuto schopnost adaptace mají některé sniženou, ale neznamená to, že by neměli vlastnosti a schopnosti, které by jim neumožnily se dobře uplatnit v jiné roli, v jiných podmínkách. A jsme u konformity, které jsou schopni spíše ti, kteří nevykazují velké známky tvořivosti a naopak nepřizpůsobivé děti, často s horším prospěchem mohou být za jiných okolností a podmínek velmi tvořiví a úspěšní.<sup>190</sup>

---

<sup>186</sup>Srov. PELIKÁN J. *Výchova pro život*, s. 103.

<sup>187</sup>Srov. tamtéž, s. 106–107.

<sup>188</sup>Srov. tamtéž, s. 76.

<sup>189</sup>Srov. tamtéž, s. 76–77.

<sup>190</sup>Srov. tamtéž, s. 77.

Pelikán nabádá, aby škola hledala i jiná kritéria úspěšnosti žáka než je jeho prospěch. Příležitost ke změně „přisouzené“ role může být pro jedince novou životně důležitou situací, která může být, díky příznivým podmínkám, výhybkou nasměřující jedince novým, dobrým směrem.<sup>191</sup>

Podle Pelikánova výzkumu velká část žáků, kteří mají horší výsledky, než ukazuje jejich inteligence, ztratili sebedůvěru a vzdali snahu o změnu.<sup>192</sup>

Zde je příležitost pro vychovatele. Výhodou může být známé prostředí školy v případě Školní družiny, potažmo Školního klubu, protože dítě má příležitost ve známém prostředí školy představit i jiné schopnosti, než ve školním vyučování. Školní družina (Školní klub) mohou napomoci k celkovému obrazu o dítěti.

Pro vychovatele je dále důležitá otázka přístupu, aby zvoleného cíle dosáhl.

Pelikán se zabýval otázkou individuálního přístupu, zda je třeba při velké rozmanitosti lidí usilovat o jejich unifikaci, když stanovíme jediné cíle výchovy. V praxi se tak často stává, že na vědomí lidí je vyvíjen tlak s cílem přizpůsobit je určitému způsobu myšlení. Na předním místě těchto snah je většinou zájem o jednotu, která bývá často pokládána za významnější než pravda. K tlakům společnosti v tomto směru přispívá poslední dobou výrazně i reklama a vliv médií vůbec.<sup>193</sup>

V podmínkách frontální práce je objektivně obtížné respektovat individuální zvláštnosti každého. Bohužel jednodušší proto často bývá orientovat se na průměrné jedince. Ostatní buďto zdržují nebo jinak narušují průběh výchovně vzdělávací činnosti. Podobným způsobem bývá reagováno i na povahové odlišnosti. I to přispívá k určité unifikaci, domnívá se Pelikán. Respektování individuality, ale neznamená výchovu individualisty, upozorňuje dále. Individualista bývá bezohledný vůči ostatním, sleduje jen vlastní záměr a zájem. Pokud se člověk snaží o své prosazení čestným způsobem, v rámci pravidel společnosti, je vše v pořádku. Nemělo by ale dojít k prosazení individuality na úkor sociálního cítění.<sup>194</sup>

Pelikán vyvozuje, že základem pro vývoj člověka je tvorba jeho osobních zkušeností, pak účinná výchova by měla vycházet z dětské zkušenosti, kterou by měla využívat a dokonce ji utvářet (umožňuje vlastní realizaci dítěte, zájmy, činnosti, zkušenost zážitkové výchovy). Slovní poučování, rady a hodnocení by mělo být pouze podpurným prostředkem.<sup>195</sup>

---

<sup>191</sup>Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 77–78.

<sup>192</sup>Srov. tamtéž, s. 73.

<sup>193</sup>Srov. tamtéž, s. 109.

<sup>194</sup>Srov. tamtéž, s. 111–112.

<sup>195</sup>Srov. tamtéž, s. 75.

## 4.2 Schopnost svobodného rozhodnutí a projevu

Působící tlaky různorodých sociálních skupin vystavují lidi situacím, které mohou způsobovat jistou dezintegraci, protože člověk, aby se přizpůsobil, přestává být sám sebou a stává se tím, kým jej ostatní chtějí mít. Tato konformita, přizpůsobivost je očekávána i ve školním prostředí a bývá často rozhodujícím ukazatelem úspěšnosti žáka ve škole. Adaptibilní lidé bývají často úspěšní i dále v životě, bohužel často na úkor ztráty své individuality, svého postoje, názoru nebo i hodnot či charakteru. Pelikán uvádí, že určitá adaptabilita je nutná, ale jen do té míry, dokud jedinec nepřestává být sám sebou. Konformita, podle Pelikána, znamená přizpůsobení se ze z nějakého důvodu, který se jeví jako výhodný, situaci nebo názoru, který je v rozporu s vnitřním postojem.<sup>196</sup>

Pelikán přirovnává dospělého k loutkáři, který ve službách výchovy tahá za šňůrky loutek (děti). I když třeba jen v zájmu „úspěšného přestavení“. Vyzývá ale k uvědomění si záměny, že nejde o loutky, ale živé lidi, kteří nechtějí být závislí na nějakém scénáři, který někdo připravil, ale chtějí žít svůj život i mimo jeviště. A dále se Pelikán dotazuje, zda ti, kdo vodí, nejsou náhodou sami voděni na šňůrkách, za které někdo tahá. A není jisté, že ta hraje je součástí dobrého představení.<sup>197</sup>

Zde je dobré si uvědomit, že svobodnému rozhodování je sice třeba se učit, ale to nelze bez uvědomění a připuštění myšlenky, že to je vůbec možné, že je to povoleno a je to dokonce žádoucí a vítané. Toto jsou postoje, které jsou nutné u pedagoga nejen v situaci, kdy se rozhodne, že výchovným cílem bude naučit se svobodnému rozhodování, ale je třeba je přijmout jako každodenní přístup při výchovné činnosti. Zde při možnosti svobodného rozhodování žáků, je možnost projevu tvůrčího myšlení a způsobu práce. Který je možností, nikoli nutností. Může být cílem, který svým naplněním pomáhá rozvinout osobnost člověka. Neměl by však být tlakem na ty, kteří toho, možná zatím, nejsou schopni.

V moderní demokratické společnosti je výchova ke svobodě současně výchovou k zodpovědnosti. Jedinci jsou zodpovědní za sebe, za své rozhodnutí a jednání, ale i za druhé. Jedině tak lze děti postupně dovést k sociální zralosti.<sup>198</sup>

Významnou roli při výchově ke svobodě a zodpovědnosti sehrává kromě rodiny také škola. Důležitý je srozumitelný a pochopitelný systém požadavků, který je zformulován v podobě školního řádu i nepsaných norem a tradic daného zařízení, což je základem pro tvorbu klimatu, kde se děti učí vnímat svou příslušnost ke konkrétní societě. Systém požadavků má být jasný, transparentní a smysluplný v každé sociální skupině. Takový učí děti od mala vnímat hranice svobody a důležitost respektování pravidel i práva ostatních lidí. Pelikán zde rozlišuje ještě systém mravů, který představuje závaznější normy pro fungování ve společnosti. Oproti tomu systém

<sup>196</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 21–23.

<sup>197</sup> Srov. tamtéž, s. 25.

<sup>198</sup> Srov. tamtéž, s. 112.

obyčejně představuje normy volnější, většinou fungující ve společenství, které spojuje stejný cíl, ale které i respektuje osobnost jedince. Zde dotyčný sám nakládá se svobodou a zodpovědností a rozhoduje, zda bude žádoucí normy respektovat i s důsledky, které z jeho rozhodnutí plynou.<sup>199</sup>

Pokud se už od dětství člověk učí zacházet s vlastní svobodou a chápe i její limity dané hranicemi svobody druhých lidí, tak spolu s osvojením si zodpovědnosti se zebe i jiné, učiní významný předpoklad pro vstoupení do samostatného života. A když dítě vnímá své místo ve světě a své možnosti aktivit v něm, koná první krok k tomu, aby pochopilo, co se s ním bude dít dále v životě. Současně při zdravém vedení u něj vzniká zdravá sebedůvěra s pocitem kompetence o možnosti ovlivnění událostí, konstatuje Pelikán.<sup>200</sup>

Pelikán usuzuje, že zdravá sebedůvěra dětí by měla být zájmem pedagogů. Schopnost prosadit se je však spojena s vyšší aspirační úrovní i s tendencí dosáhnout v budoucnosti vedoucího postavení u jedince. Přílišná aspirace může souviset se ztrátou sebevědomí. Zdravé sebevědomí by mělo být vybudováno na základě poznání svých schopností a možností a především na jejich naplnění. Je vlastností, kterou by měl mít člověk usilující o svůj úspěch v životě, doplňuje Pelikán. Znamená to vlastně poznání svých silných a slabých stránek.<sup>201</sup>

Dále Pelikán zmiňuje, že je sice důležité vést děti k rozvoji schopností, ale také k odhadu vlastních sil. Naopak u dětí méně sebevědomých je důležité zažít úspěch, ideálně oceněný jeho okolím.

Pelikán nazývá pedagogickým mýtem domněnku, že děti se budou těšit především z práce kreativní, tvůrčí. Domnívá se, že nemusí platit obecně pravidlo, které vidí vytvoření podmínek pro tvůrčí práci jako podmínku pro zlepšení vztahu dětí k vykonávané činnosti.<sup>202</sup>

Pelikán seznamuje s výsledky svého výzkumu, který vycházel z hypotézy, že rozšíření možností dětí pro tvůrčí práci zlepší jejich vztah k danému předmětu a celkově ke studiu. Zkoumal reakce a výsledky žáků, kteří buďto nemají na výběr z možností, mají přesně stanovený cíl a postup práce nebo naopak mají možnost volby mezi způsoby řešení, nebo navíc možnost vlastního řešení nebo navíc i možnost výběru cíle hodiny a úkolu. Výsledek výzkumu neprokázal jednoznačnou vazbu mezi tím, pokud mají žáci možnosti pro tvůrčí uplatnění v daném předmětu a vztahem ke stejnému předmětu. Někteří z žáků nový postup pro práci uvítali, někteří ho nezaregistrovali a jiní jím byli zaskočeni a projevila se u nich „naučená bezmoc“ jako reakce na novou situaci a jejich vztah k předmětu se dokonce zhoršil. Je zajímavé, že poslední jmenovaní byli žáci většinou s výborným prospěchem, kterého dosáhli tím, že byli schopni naučit se probíranou látku bez toho, aby u nich bylo vyžadováno vlastní myšlení či projev vlastního názoru. Podle Pelikána lze hledat příčinu tohoto výsledku v různých typech

---

<sup>199</sup>Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 114–115.

<sup>200</sup>Srov. tamtéž, s. 115.

<sup>201</sup>Srov. tamtéž, s. 116–117.

<sup>202</sup>Srov. tamtéž, s. 40.

osobnosti lidí, přičemž jen některým z nich vyhovuje svoboda rozhodování a možnost tvůrčí práce. A další příčinou je také fakt, že i svobodnému rozhodování je třeba se učit. Individuální postoj k tvořivé práci je u žáků ovlivněn jednak jejich dosavadními zkušenostmi, tak i jejich schopnostmi.<sup>203</sup>

Pro utváření pozitivního vztahu k životu je podle Pelikána důležité rozumět smyslu činností, rozhodnutí, postojů atd. a tak i smyslu života. Pokud zůstaneme u smyslu činností, tak se Pelikán ptá těch, kdo vychovávají, zda někdy zbytečně netrvají na svých příkazech či pokynech, přestože jejich smysl dětem není jasný. A zda dělají něco pro to, aby děti začaly uvažovat o smyslu svých vlastních kroků.<sup>204</sup>

Za další zdroj pozitivního postoje k životu Pelikán považuje posilování sebedůvěry. Říká, že je dobré již od raného dětství nastavovat podmínky, v nichž děti musí samostatně jednat a řešit situace. Nejprve jednoduché, takové, které se dětem podaří bez zjevné bez pomoci zvládnout. Důležitá je pochvala a povzbuzení, které vyvolají příjemné pocity a povedou k dalším pokusům jednat tak, aby byly znovu zažity. To ovšem neznamená, že si děti nemají zažít i neúspěch, který k životu také patří. Důležité je aby děti neúspěch pochopily a poučily se z něj a aby jej negeneralizovaly. Nezobecňovaly např. to, že se nedaří, protože je dotyčný nešikovný či protože má smůlu, to mu k sebedůvěře nepomůže a může to způsobit další neúspěchy. Navíc může dotyčný získat kritický postoj ke svému okolí, v horším případě vnímat svět pesimisticky, negativně, s chutí mstít se světu, což může vést ke kriminalitě, nebo k pokusu o únik z „nepřátelského“ světa, který může spočívat v závislostech na drogách či dalších patologických sklonech.<sup>205</sup>

Pelikán zdůrazňuje především smysluplnost vykonávané práce. Kromě vysvětlení významu činnosti je důležitá také osobní zkušenost a vnitřní přijetí činnosti za svou.<sup>206</sup>

Pelikán se domnívá, že pro výchovu je nejdůležitější vytvoření podmínek, ve kterých se dítě nebo mladý člověk touží zdokonalovat, chce na sobě pracovat. Podmínek, díky kterým se z objektu výchovy stává subjekt. Teprve tehdy lze podle Pelikána hovořit o úspěšném pedagogickém působení. Jinak se ten, koho vychováváme, pouze přizpůsobuje našemu výchovnému tlaku, může se podle našich představ dokonce i vnějšně chovat, ale dokud není vnitřně přesvědčen o oprávněnosti našich požadavků a neztotožňuje se s nimi, může kdykoliv projevit jiné chování či jednání, než které očekáváme na základě naší výchovy.<sup>207</sup>

Pelikán proto vyzývá k vytváření pedagogických situací, ve kterých je dotčen i vztahový rámec ega dítěte a dojde k vlivu nejen na jeho poznatky, ale i city. Upozorňuje však, že je třeba citlivě vybírat a připravovat tyto situace. Po jeho úspěchu

---

<sup>203</sup>Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 41–42.

<sup>204</sup>Srov. tamtéž, s. 52–53.

<sup>205</sup>Srov. tamtéž, s. 116–117.

<sup>205</sup>Srov. tamtéž, s. 53–54.

<sup>206</sup>Srov. tamtéž, s. 29.

<sup>207</sup>Srov. tamtéž, s. 80.

v situaci je třeba úspěch zdůraznit, dítě pochválit, dát dítěti čas pro vstřebání nového zážitku a také vyvolat v něm touhu zažít jej znovu. Úspěchem může být i překonání svého dosavadního rekordu, nejen výhra při soupeření s druhými. Variantou pro úspěch je i pěstování všestrannosti, pokud dítě nenalezlo svou specializaci, ve které by mohlo být úspěšné. I pro dítě nemocné či handicapované bude prospěšné, pokud s ním bude jednáno jako se schopným a pokud mu připravíme podmínky pro činnost, ve které může být úspěšný.<sup>208</sup>

Pokud dítě nezažije úspěch a uznání, často se může později uchýlit do skupin, ve kterých bude přijato. Někdy bohužel nehraje roli, že skupina vykazuje činnosti, které jsou nějak pochybné či škodlivé. Proto je ideální, když dítě zná své schopnosti a má své zájmy a podle toho si volí i své známé.<sup>209</sup>

Dobrý pedagog by měl odhalovat v dítěti pozitivní stránky, které by mohly změnit pozici daného jedince mezi druhými k lepšímu, a měl by hledat cesty, jak tyto pozitivní stránky akcentovat. I ve studiu ne příliš dobrý žák může být talentovaný ve sportu, v hudbě, v technice či v různých manuálních dovednostech, může být schopný organizačně nebo být ochotný vždy pomoci. Je tedy dobré učit žáky vnímat odlišnosti druhých, včetně jejich názorů a postojů. Vždyť odlišnost může být i předností a tento fakt rozšíří i povědomí ostatních žáků.<sup>210</sup>

Königová definuje svobodu jako schopnost popsat alternativy a vybrat si mezi nimi. Kreativita tuto svobodu rozšiřuje tím, že vytváří nové alternativy. Kreativní přístup považuje Königová za radikální akt svobody a proto takový přístup vyžaduje i specifickou sílu charakteru.<sup>211</sup>

## 4.3 Tvořivost

Již několikrát byl výše zmíněn vztah svobodného rozhodování a tvořivosti. Podíváme se, jaké jsou předpoklady tvořivosti, a co může tvořivost přinést.

Pelikán se z důvodu rozvoje osobnosti člověka zabývá otázkou, co je rozhodující pro to, aby se člověk otevřel situaci, angažoval se v ní a modelově podobné situace vyhledával či vytvářel? Z hlediska psychologických výzkumů hraje významnou roli pro to, jak vnímáme životní situace, tzv. „referenční rámec ega“, tedy vztahový rámec každého jedince. Patří do něj jak specializace našeho vnímání, usuzování a zapamatování, tak i proměnné, které utváří naši osobnost jedinečnou. Základní postoje

---

<sup>208</sup>Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 80–82.

<sup>209</sup>Srov. tamtéž, s. 82.

<sup>210</sup>Srov. tamtéž, s. 120.

<sup>211</sup>Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost - techniky a cvičení, psychologie pro každého*, s. 166.



člověka k sobě samému, k jiným lidem, ke svému okolí i k celému světu se vytvářejí od útlého dětství. V momentě situace, která v určité míře koresponduje se vztahovým rámcem jedince, může být dotčený situací osloven. Především tehdy, pokud je jeho psychické rozpoložení takové, že na situaci reaguje i emocionálně. Pelikánův výzkum prokázal, že taková situace, konkrétním člověkem prožita a přijatá, působí podle jeho slov jako „startovací plošina“, která daného člověka může vést k vyhledávání modelově podobných situací té první, ve kterých si člověk v podstatě potvrzuje správnost vjemu původní situace. Znovu ji chce zažít. Nejprve takové situace vyhledává a později je může i sám tvořit. Se situací se opakují ale také motivy jednání v ní. Upevňují se postoje a formují se vztahy. Opakováním situací se také fixují a tříbí osobnostní vlastnosti.<sup>212</sup>

Zde je dobré odkázat na již výše zmíněnou výchovu zážitkem, která je specifickou metodou volnočasové výchovy, kde je možné zažít situace, které mohou odstartovat zájem či tvořivou činnost.

Nakonečný dle Ullricha vyjadřuje, co je kreativita, tímto způsobem: *„jde o schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem (originalita, nová kombinace), smysluplně je využívat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita). Odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné (proměnnost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti“*.<sup>213</sup>

Nakonečný uvádí, že u tvořivosti se kromě kognitivních faktorů projevují i motivační faktory a neintelektové vlastnosti osobnosti. Podstatu kreativity tvoří originalita hodnotná pro společnost. Tvořivost se projevuje v umění, v životě společnosti, v technice, ve vědách. Mezi vlastnostmi osobnosti, se tvořivost řadí mezi nejcennější. Širší osobnostní souvislosti tvořivosti zahrnuje pojem tvořivá osobnost. U tvořivosti umělecké jde o její romantické pojetí a její příčiny byly hledány v podvědomí. Jsou ale i psychometricky zkoumané faktory tvořivosti a také výcvik tvořivosti a její výchova. Součástí projevu tvořivosti je i snaha po seberealizaci (A. H. Maslow). S tvořivostí jsou spojovány i pojmy jako intuice, inspirace a hlavně pojem divergentní myšlení.<sup>214</sup>

Podle Maňáka pojem tvořivost zastupuje celý proces rozvoje osobnosti, který jde v linii: aktivita, samostatnost a tvořivost. A tvořivost je zde jako jeden z vrcholů lidské seberealizace.<sup>215</sup>

Smékal se vyjadřuje k tématu, jací že žáci jsou aktivní, samostatní a tvořiví a odpovídá definicí pojmů. Aktivitu chápe jako intrapsychickou připravenost k akci.

---

<sup>212</sup>Srov. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, s. 70–71.

<sup>213</sup>NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, s. 216.

<sup>214</sup>Srov. tamtéž, s. 217.

<sup>215</sup>Srov. MAŇÁK, J. *Tvořivá škola*, sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, (chybí název kapitoly), s. 7.

Určitou iniciativu, spontaneitu a vůli k činnosti. Aktivní žák vyvíjí volní úsilí sám od sebe, ale vyšší úroveň aktivity se vyskytuje v motivovaném jedinci. Vysoké nadání není vždy spjato s větší aktivitou, ale nadání ve spojení s motivací bývá již zárukou vyšší aktivity. Samostatnost definuje jako schopnost žáka řešit úkoly bez pomoci a kontroly. A tvořivost popisuje při běžném vyučování jako projev zvědavosti a bohatost nápadů. Ve smyslu originality tvořivost chápe spíše jako výjimečný jev. Ale samostatnost a tvořivost se lépe rozvíjí u žáků, u kterých se projevuje vyšší úroveň aktivity. Tedy najít v dítěti jeho nadání a vhodně ho motivovat k vyšší aktivitě by mělo přinášet žákovi samostatnost a tvořivost.<sup>216</sup>

Smékal dále konstatuje, že úroveň aktivity je dána také temperamentem a dá se předpokládat, že děti, u kterých převažuje cholerická či sangvinická komponenta temperamentu, jsou tvořivější a samostatnější. Dále doplňuje, že pokud, ten, kdo dítě vede, pěstuje u dítěte kladné motivy vázané na nadání, může tím pomoci zvýšit aktivitu u vitálně slabších dětí, což se předpokládá u dětí s melancholickou a flegmatickou komponentou temperamentu. Dnešní doba vyžaduje aktivitu, samostatnost a tvořivost více než sumu vědomostí, hodnotí Smékal a dále doporučuje, aby se těmto kvalitám přikládal větší důraz ve vzdělávacích programech.<sup>217</sup>

Maňák říká, že atmosféra důvěry je určující podmínkou pro tvořivou školu (tvořivé prostředí), tam mohou žáci zjevovat přirozenou, vlastně původní potřebu člověka, objevovat, poznávat a spontánně se projevovat (Komenského „líbezná“ škola), a také poskytovat žákům příležitost spolupodílet se (participovat).<sup>218</sup>

Doposud byla naší nejcennější schopností inteligence jako schopnost učit se a využívat vědomostí. Ale v novém tisíciletí pro nás bude mít největší cenu tvořivost, tedy schopnost vytvářet vědomosti nové. Ve světě rychlých proměn bude vyšší potřeba tvůrčích myšlenek. Lidstvo bude potřebovat nejen vyšší úroveň kvality inovace, ale i větší množství vynalézavých jedinců, domnívají se Dacey a Lennon.<sup>219</sup>

Prostředí kreativních lidí je důležitý faktor rozvoje kreativity či tvořivosti jedince. Autoři Dacey a Lennon popisují výsledky výzkumů, které zjišťují, jakým prostředím prošli lidé, kteří se projeví ve svých činnostech jako kreativní. Např. dle Gardnera uvádějí případy jedinců, kteří dokázali změnit základy svého oboru díky své tvořivé práci. Mezi nimi se objevuje např. Sigmund Freud, Albert Einstein či Pablo Picasso. Tito a další často byli ve svém dětství podporováni svými rodiči, dostali prostor pro rozvoj svého talentu nebo pro studium svého oboru, ve školních letech rozvíjeli spíše předměty, které pro ně byly zajímavé.<sup>220</sup>

Dacey a Lennon dále uvádějí, že nejen velké úspěchy a ocenění značí kreativního člověka. I každý všední den je prostorem pro prokázání tvořivých schopností. Neexistuje jeden osvědčený způsob vedoucí k tvořivosti, ale kreativní

---

<sup>216</sup>Srov. SMÉKAL, V. *Tvořivá škola*, sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, (chybí název kapitoly) s. 10.

<sup>217</sup>Srov. tamtéž, s. 10–11.

<sup>218</sup>MAŇÁK, J., *Tvořivá škola*, sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, (chybí název kapitoly) s. 20.

<sup>219</sup>Srov. DACEY, J., S., LENNON, K., H. *Kreativita*, s. 11.

<sup>220</sup>Srov. tamtéž, s. 12–13.

myšlení sestává z kombinací a vzorců, které používáme i při běžných činnostech. Pro tvořivost stačí i běžná inteligence. K projevu tvořivosti se uplatňují i nekognitivní faktory, jako jsou vnitřní motivace, osobnostní rysy a schopnost rozpoznat příležitost. Autoři knihy kreativita ji popisují jako vlastnost, kterou se do jisté míry vyznačuje každý člověk. Je spojená s osobnostní a genetickou výbavou, postoji a poznáním.<sup>221</sup> Autoři jako hlavní předpoklad označují myšlenku, že všem lidem lze pomoci posunout jejich současnou úroveň tvůrčích schopností na vyšší stupeň. Čím větší jsou počáteční dispozice jedince, tím větší naději má na větší růst.<sup>222</sup>

Dacey a Lennon uvádějí, že na schopnosti člověka, stejně tak jako na tvořivost, mají vliv tři faktory neboli složky, které ovlivňují schopnosti člověka. Biologická, psychologická a sociální. Autoři používají při výzkumu kreativity nové hledisko, kde všechny tyto složky spojují. Jde o perspektivu biologicko – psychosociální. Tak dokáží nahlížet na zkoumaný jev ze všech hledisek současně, protože vždy se projevují všechny elementy současně. Biologické elementy sledují úlohu genů při vývoji i otázky zdraví v dospělosti. Psychologické elementy v sobě spojují všechny aspekty rozvoje osobnosti a poznání. A sociální elementy zahrnují vliv školy, rodiny, druhů i širšího prostředí. Do složky sociální spadá škola, rodinné prostředí i širší prostředí.<sup>223</sup>

Volnočasové prostředí tedy spadá do širšího prostředí, jako jsou například hry na hřišti s kamarády, nebo zájmové kroužky. Do prostředí školy spadá i školní družina, která je v prostorách školy, většinou má podobné klima jako škola a vyskytují se tam stejní lidé – spolužáci. Tato prostředí ovlivňují schopnosti, potažmo kreativní schopnosti dětí.

Psychoanalytická stanoviska poukazují na tvořivost jako na důsledek obranných nevědomých) mechanismů, zatímco u humanistických psychologů už nevědomí nehraje takovou roli. Akcent je dáván na prostředí. Dacey a Lennon dle Maslowa vyjadřují, že tvořivost je reakcí na prostředí a lze ji během života rozvíjet. Podle hierarchie potřeb je stupeň seberealizace přímo spojen s kreativitou, a ti, kteří naplnili svoji potřebu seberealizace, jsou autonomní, nezávislí a řídí své počínání. Tito lidé mají šanci zažít „vrcholný prožitek“, jež je prudkým zábleskem poznání, přinášejícím radost ze života a vděčnost.<sup>224</sup>

Dacey a Lennon dle Rogerse zjišťovali rysy osobnosti, které jsou spojeny s potenciálem pro tvořivou práci:<sup>225</sup>

- Otevřenost vůči zkušenostem odvracející rigiditu, opak obranného postavení, schopnost přijímat sporné informace a být tolerantní vůči dvojznačnosti.

---

<sup>221</sup>Srov. DACEY, J., S., LENNON, K., H. *Kreativita*, s. 14–15.

<sup>222</sup>Srov. tamtéž, s. 54.

<sup>223</sup>Srov. tamtéž, s. 15–16.

<sup>224</sup>Srov. tamtéž, s. 37–41.

<sup>225</sup>Srov. tamtéž, s. 41–42.

- Schopnost hodnotit podle svých osobních norem. Tvůrčí práci hodnotí jen osobní zpětná vazba.
- Schopnost experimentace s nejistými situacemi a účast na nich. Tento bod se pojí i k prvnímu bodu. Tvořiví lidé mají schopnost pohrávat si s různými teoriemi a vytvářet různé hypotézy, měnit formy a koncepty.

Je předpoklad, že osoba, která se takto projevuje, bude mít zřejmě i dobré duševní zdraví.

Dacey a Lennon vysvětlují, že po staletí bylo běžné věřit, že síly tvořivosti nepodléhají vlivu jedince. Stojí za nimi bohové (či v monoteistické víře Bůh). I pisatelé Bible psali myšlenky, které jim předával Jahve. V pohanské víře styk mezi bohy a lidmi zprostředkovávaly múzy. Od renesance do devatenáctého století byla postupně považována genialita předávána geneticky za zdroj tvůrčích počinů. Až od dvacátého století se věří a vědecky dokazuje, že všichni lidé mají potenciál tvořivosti a její projevy jsou výrazně ovlivněny prostředím.<sup>226</sup>

Autoři odkazují na výzkum Gardnera na Harvardské univerzitě, který přinesl informace o kritickém věku, kdy se uvolní nebo zablokuje tvořivost. Je to období mezi druhým a sedmým rokem života. Tedy období, které tráví dítě hlavně doma s rodinou a v předškolních výchovně vzdělávacích zařízeních. Bohužel, pokračují autoři dle Gardnera, děti se po určitém čase docházení do školy začnou chovat opatrněji a ztrácí své novátorství. Ale především se bohužel z účastníků dění stávají jeho diváky.<sup>227</sup>

Pokud tedy byla u dítěte v tomto období rozvíjena tvořivost, mělo by se v následujícím období na tuto schopnost navázat a dále ji rozvíjet. Pokud tvořivost rozvíjena nebyla, ve prospěch dítěte by bylo tuto latentní schopnost probouzet a rozvoj nastartovat.

Tvůrčí svobodu dětí také postihuje způsob, jakým dostávají pokyny. Pokud jsou pokyny příliš striktní a pevné, tak převážně u činnosti, která je sama o sobě tvořivá, jako např. malování, se projevuje nižší míra tvořivosti než u činnosti, ke které dostali žáci pouze informativní pokyny, vysvětlují Dacey a Lennon.<sup>228</sup>

Autoři dále, dle Anabile, formulují *princip vnitřní motivace*, která se projevuje tím, že jsou lidé motivováni k tvůrčí činnosti vlastním zájmem a jsou také pravděpodobně tvořivější, pokud práci vykonávají s radostí, než kdyby byl cíl práce zadán někým jiným a motivací by bylo splnit tento cíl.<sup>229</sup>

Původní přesvědčení, že na vliv vnitřní motivace na kreativitu je rozhodující a vnější motivace kreativitě škodí, byla na základě empirických důkazů upravena na stanovisko, že jisté typy vnější motivace mohou přispět k tvůrčím stimulům a mohou i tvořivost posilovat.<sup>230</sup>

<sup>226</sup>Srov. DACEY, J., S., LENNON, K., H. *Kreativita*, s. 43–44.

<sup>227</sup>Srov. tamtéž, s. 64.

<sup>228</sup>Srov. tamtéž, s. 66.

<sup>229</sup>Srov. tamtéž, s. 72.

<sup>230</sup>Srov. tamtéž, s. 73.

Nadále však platí, dle Amabile a Hennessey, na základě vědeckých důkazů, že činnost za odměnu může uškodit vnitřní motivaci a kreativitě.<sup>231</sup>

Druhy vnější motivace, které posilují kreativitu, se nazývají součinnostní (synergické) vnější stimuly, z důvodu své součinnosti s vnitřní motivací. Synergie představuje přesvědčení, že celek znamená více, než jednotlivé části, a tedy, že vnější a vnitřní stimuly, na základě vzájemné vazby, nabývají na síle.<sup>232</sup>

Dacey a Lennon dle Amabile předkládají tři složky kreativity:<sup>233</sup>

- 1) „dovednosti z dané domény“ představují znalosti či nadání, určitý stupeň technických dovedností
- 2) „procesy spojené s kreativitou“ představují dispozice či strategie, které jedinec používá ke snazšímu zvládnutí tvůrčího procesu, tzn. překonání funkční strnulosti, odložení úsudku a schopnost vzít na sebe riziko
- 3) „motivace k úkolu“ je nejdůležitější prvek, který určuje, co lidé skutečně dělají a co mohou dělat a to je spojeno s předchozími dvěma body, tvořícími potenciál, tedy co skutečně dělají je ovlivněno vnitřní motivací.

Autoři dále dle Amabile shrnují tři hlavní zásady při rozvoji kreativity u dětí:<sup>234</sup>

- 1) respektovat dětskou individualitu a eliminovat přísné řízení dětských aktivit, povzbuzovat k autonomii
- 2) pomoci dětem soustředit se na jejich vnitřní radost z učení a rozvoj vlastních schopností, pomoci dětem vědomě odstoupit od vnějších omezení (odměny, soupeření, hodnocení) tak, aby nepřevážila nad jejich potěšením z vlastní činnosti
- 3) nabízet dětem příležitosti k objevování vlastní kreativity řadou zážitků a činností a podpořit jejich nezávislé zapojení do tvůrčích aktivit

Dacey a Lennon se dle Alberta domnívají, že ve věku kolem deseti let začíná skutečná kreativita. V té době poznávací procesy účinkují na zralejší úrovni. Naopak kolem puberty může nastat tzv. mrtvé období, kdy je pro jedince důležitější jasné myšlení a konvenční chování ovlivněné sociálními vlivy a vzděláním.<sup>235</sup>

---

<sup>231</sup>Srov. DACEY, J., S., LENNON, K., H. *Kreativita*, s. 73.

<sup>232</sup>Srov. tamtéž, s. 73.

<sup>233</sup>Srov. tamtéž, s. 94.

<sup>234</sup>Srov. tamtéž, s. 76.

<sup>235</sup>Srov. tamtéž, s. 79.

## 4.4 Stav *flow*

Csikszentmihalyi hledal pomocí metod moderní psychologie odpověď na starou otázku, kdy se lidé cítí nejšťastnější? Po dlouholetém zkoumání jevu štěstí konstatoval, že štěstí je stav, na který se připravujeme, kultivujeme ho a obhajujeme. Ti, kteří své vnitřní prožitky ovládají, si jsou schopni kvalitu svého života sami určovat. To lze nazvat něčím, co se blíží štěstí.<sup>236</sup> Autor říká: „šťěstí najdeme tak, že budeme plně zaujati všemi podrobnostmi svých životů, ať dobrými nebo špatnými, a ne tak, že se budeme snažit štěstí hledat přímo.“ Csikszentmihalyi dle Frankla vyjadřuje: „Neusilujte o úspěch – čím více o něj usilujete a činíte z něj svůj cíl, tím spíš ho minete. Protože úspěch, stejně jako štěstí, se nedá uštvat a dohonit. Musí sám vyplynout jako nezamýšlený vedlejší efekt osobní oddanosti cestě, která je vyšší než člověk sám.“<sup>237</sup>

Csikszentmihalyi dále uvádí, že jeho výzkumy ho přesvědčily o tom, že ke štěstí nelze dospět přímo, pouze cestou oklikou, kdy nejdříve dokážeme kontrolovat obsah svého vědomí.<sup>238</sup>

Dále autor hovoří o tom, že vnější faktory ve svém životě neovlivníme, jako předpoklady genetické, historickou dobu, naše rodiče, atd., ale vnitřní faktory ovlivňující kvalitu života můžeme mít ve svých rukou a řídit svůj život. Pokud se nám to daří, vnímáme to jako orientační bod, který určuje to, jak by měl náš život vypadat. Tehdy mluvíme o optimálním prožitku. Jde o něco, oč se sami přičiňujeme. Prožitky nemusí být vždy příjemné v okamžiku, kdy se odehrávají. Získávání kontroly nad svým životem může být i bolestné. K optimálnímu zážitku v delším časovém horizontu přispívá pocit dokonalého zvládnutí úkolu, pocit účasti na určování obsahu svého života.<sup>239</sup>

Csikszentmihalyi na základě svých výzkumů lidí, kteří trávili čas těmi činnostmi, které měli nejraději, vyvodil teorii optimálního prožívání založenou na pojmu *flow*, který můžeme vysvětlit jako stav plynutí nebo souzvuk, soulad, proudění, unášení, apod., kdy jsou lidé ponořeni do činnosti tak, že nic ostatního téměř nevnímají. Tento zážitek je tak radostný, že se jej lidé snaží dosáhnout i za velkou cenu.<sup>240</sup>

Teorie stavu *flow* se stala například inspirací pro tvorbu experimentálních školních osnov, tvorbu nových pomůcek, výcvik pracovníků, služeb pro volný čas, tvorbu metod v psychoterapii, pracovní terapii, navrhování muzejních expozic, atd., říká Csikszentmihalyi.<sup>241</sup>

---

<sup>236</sup>Srov. CSIKSYENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 11–12.

<sup>237</sup>Tamtéž, s. 12.

<sup>238</sup>Srov. tamtéž, s. 12.

<sup>239</sup>Srov. tamtéž, s. 12–14.

<sup>240</sup>Srov. tamtéž, s. 14.

<sup>241</sup>Srov. tamtéž, s. 15.

Autor dále uvádí, že lidé jsou spokojeni, pokud získají dobrý pocit z vlastního života. Optimální prožívání je ovlivněno schopností ovládat děje v našem vědomí, které nepřetržitě probíhají. Jde tedy o kontrolu vlastního vnitřního života.<sup>242</sup>

Pokud je naše vědomí uspořádáno, nastává optimální stav vnitřního prožívání. Uspořádání je podmíněno nasměrováním energie k realistickým cílům odpovídajícím našim schopnostem a příležitostem k akci. Tehdy člověk soustřeďuje pozornost na daný úkol. Naučení se řízení psychické energie neboli pozornosti a jejímu vkládání do vybraných cílů člověka rozvíjí v komplexnější a bohatší bytost.<sup>243</sup>

Investováním psychické energie do cílů, které si člověk sám zvolí, je dosaženo stavu *flow*, tedy plynutí nebo unášení se proudem, který pomáhá vyvíjet silnější a sebevědomější já, vyjadřuje Csikszentmihalyi.<sup>244</sup>

*Já* roste i při zvyšující se komplexitě, která doprovází prožitek *flow*, doplňuje Csikszentmihalyi. Komplexita je výsledkem psychologického procesu diferenciací a integrací. Zažíváním stavu *flow* se diferencovanost projevuje tak, že se člověk cítí zkušenější i schopnější. Ve stavu *flow*, v hlubokém soustředění, je vědomí velmi dobře uspořádáno. Vše je zaměřeno na jeden cíl. Myšlenky, záměry, pocity i smysly. Jde o harmonický prožitek, po kterém se člověk cítí více celistvý jak vnitřně, tak i ve vztahu ke světu a ostatním lidem. To zajišťuje zmíněnou komplexitě integraci jedince.<sup>245</sup>

Když si člověk svobodně vybere svůj cíl a myslí více na činnost samu než na její motivy, investuje do cíle více sama sebe s maximální možností soustředění, jeho konání je radostné. A tuto radost touží zažít znovu. Díky *flow* zážitku dokáže být přítomný okamžik radostnější a člověk se cítí více sebevědomý a rozvíjí vlastní schopnosti, kterými může přispět všem ostatním, konstatuje autor.<sup>246</sup>

Csikszentmihalyi vysvětluje rozdíl mezi zážitky, které nám poskytují požitky, přičemž většinou jde o zážitky, které jsou stimulovány chemickými látkami nebo jsou stimulována správná centra v mozku. Např. požitek z dobrého jídla. A radostnými zážitky, kdy na příslušnou aktivitu plně soustředíme svoji pozornost. Například čtení knihy nebo hraní tenisu. V druhém případě se jedná o *flow* zážitek. Právě tyto prožitky naplněné radostí charakterizuje pohyb vpřed: dosažení nějakého cíle, pocit novosti. Pouhý požitek bývá prchavý, ale komplexity dosáhneme radostným zážitkem, který předpokládá investici pozornosti do cílů, jež jsou nové a vyžadující úsilí.<sup>247</sup>

Dle Csikszentmihalyiho lze toto velmi dobře rozpoznat u dětí během několika prvních let života, kdy stále s radostí zkoušejí něco nového. Bohužel toto spojení mezi radostí a růstem většinou časem mizí. Vnější povinnost učení začne postrádat vzrušení z ovládnutí nových dovedností.<sup>248</sup>

Snad tedy proto, že člověk k učení již nepřistupuje dobrovolně.

---

<sup>242</sup>Srov. CSIKSYENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 16.

<sup>243</sup>Srov. tamtéž, s. 16–17.

<sup>244</sup>Srov. tamtéž, s. 55.

<sup>245</sup>Srov. tamtéž, s. 55–56.

<sup>246</sup>Srov. tamtéž, s. 57–58.

<sup>247</sup>Srov. tamtéž, s. 62–63.

<sup>248</sup>Srov. tamtéž, s. 63.

Csikszentmihalyi říká, že pozornost lze zaměřit na základě biologických či společenských instrukcí nebo protože se sami rozhodneme.<sup>249</sup>

Jako důležitá informace se jeví vyjádření Csikszentmihalyiho, že nepořádek v našem vědomí, tzv. entropie, se projevuje, pokud je informace v konfliktu s našimi záměry nebo pokud nás odvádí od uskutečnění našich záměrů – cílů. Pro tento stav můžeme použít pojem bolest, strach, vztek či úzkost. Ve všech těchto příkladech se pozornost odklání k nežádoucím předmětům a my ji tedy nemůžeme použít k naplnění svého cíle.<sup>250</sup> Opakem tohoto stavu je optimální prožívání neboli stav *flow*, vysvětluje Csikszentmihalyi.<sup>251</sup>

Autor dále uvádí, že prožitky, které činí život lepšími, se dají rozdělit na pozitivní, jež představují určité krátkodobé uspokojení, např. jídlo (sezení u televize se sklenkou v ruce) a optimální prožitky.<sup>252</sup> Jinak řečeno zážitky radosti, o kterých Csikszentmihalyi a jeho kolegové učinili výzkum s překvapivým výsledkem. Ačkoli respondenti popisovali téměř stejně své zážitky radosti a ačkoli byli ze zcela odlišných kultur a jejich činnosti se velmi lišily, optimální prožívání a psychologické podmínky, které ho umožnily, byly ve všech případech stejné.<sup>253</sup>

Zmíněný výzkum dále přinesl informace o tom, že fenomenologie radosti má osm hlavních prvků:

- 1) zážitek radosti většinou nastane, pokud se pouštíme do úkolu, který máme šanci úspěšně dokončit (viz taxonomie cílů)
- 2) je zapotřebí schopnost soustředit se
- 3) soustředění je možné z toho důvodu, že daný úkol má jasně stanovený cíl
- 4) a protože dodává okamžitou zpětnou vazbu
- 5) člověk je úkolem velmi zaujat, a přesto necítí žádnou velkou námahu (nevnímá starosti a frustrace každodenního života).
- 6) díky tomu, co dělají, lidé cítí pocit kontroly nad svým konáním
- 7) necítí starost o vlastní já, ale když zážitek *flow* skončí, cítí vlastní já silněji
- 8) vnímání času je změněno

Tyto prvky v kombinaci působí pocit hluboké radosti, který má takovou hodnotu, že lidé jsou ochotni vynaložit mnoho energie na to, aby ho zažili znovu.

Činnost, kterou provádíme, a která ke stavu *flow* směřuje, nemusí nutně znamenat činnost a dovednost ve fyzickém slova smyslu. Např. nejčastěji uváděnou činností v Csikszentmihalyiho výzkumu je čtení. Další takovou činností může být pouhé bytí ve společnosti lidí, se kterými si člověk rozumí. Samozřejmě, jednoduše lze nalézt podněty a úkoly zapojením se do nějaké hry, ve které se soutěží. Náš soupeř nám

---

<sup>249</sup>Srov. CSIKSYENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 45.

<sup>250</sup>Srov. tamtéž, s. 51.

<sup>251</sup>Srov. tamtéž, s. 54.

<sup>252</sup>Srov. tamtéž, s. 61.

<sup>253</sup>Srov. tamtéž, s. 65.



v té chvíli pomáhá zdokonalovat své schopnosti. Radost ale mizí, pokud nám jde jen o porážku protivníka a ne o náš dobrý výkon. Také tvořivý proces umění či pouze pasivní prohlížení uměleckého díla v nás mohou vyvolat onu radost, říká Csikszentmihalyi, a dále upozorňuje, že nejen volný čas a umění mohou poskytnout optimální prožitky, dokáže to i produktivní práce nebo i dokonce každodenní rutina, pokud je převedena do smysluplných her poskytujících optimální prožitek.<sup>254</sup>

Činnost splývá s vědomím, říká Csikszentmihalyi. Pokud si daný úkol vyžádá všechny potřebné dovednosti určitého člověka, tak tato činnost zcela pohltí jeho pozornost. Jde o typický rys optimálního prožívání, kdy jsou lidé takovým způsobem zaujati tím, co dělají, že se tato činnost stane téměř automatickou či spontánní. A lidé přestanou oddělovat sebe od svých výkonů. Lidé prožívající tento stav také popisují velký příliv energie. Jakékoli narušení pozornosti tento zážitek smazává. V zážitku *flow* lidé nepochybují o tom, co dělají. Nemusejí přemýšlet, činnost sama je unáší vpřed, to ovšem neznamená, že zážitek *flow* nevyžaduje námahu. Často jde o fyzicky náročnou činnost či o zvýšenou a disciplinovanou duševní aktivitu.<sup>255</sup>

Velmi uspokojující je zpětná vazba při činnosti, uvádí autor. Ale cíl nesmí být příliš jednoduchý, potom úspěch nepřinese kýženou radost. Cíl a zpětná vazba jsou velmi důležité i u dlouhodobějších aktivit. Např. péče při růstu rostlin. A u některých tvůrčích aktivit si musí každý vytvořit vlastní vnitřní kritéria hodnocení zpětné vazby. Někdy cíle vyplývají až z kontextu v průběhu činnosti. Může jít i o improvizovanou zábavu, kdy se cíl vynořuje až metodou pokusu a omylu. Podstata zpětné vazby se u různých činností liší.<sup>256</sup>

Druh zpětné vazby ale také není důležitý, konstatuje Csikszentmihalyi. Hodnotou zpětné vazby je její symbolický obsah, to že člověk uspěl ve sledování svého cíle. Poznání tohoto, vytváří řád ve vědomí a posiluje lidské *já*. Je velmi důležité vnímat určitý výsledek.<sup>257</sup>

Podmínky a nároky, jaké si klade stav *flow*, se nedějí v běžném každodenním životě, a tak naše soustředění nebývá tak intenzivní a mysl je ve stavu, kdy se v ní objevují okamžiky entropie a ta narušuje hladký tok psychické energie, říká Csikszentmihalyi a dodává, že stav *flow* proto zlepšuje kvalitu prožívání, protože jasně strukturované požadavky nastolují řád a zamezují tak nepořádku v našem vědomí. Navazuje stav radosti – psychické negentropie.<sup>258</sup>

Často se stav radosti dostavuje při sportu, hrách a dalších činnostech, kterými trávíme volný čas. Tyto činnosti se odlišují od běžného života, kde zažíváme spousty nepříjemností. A jsou jimi také proto, že nad nimi nemáme plnou kontrolu. Právě plnou

---

<sup>254</sup>Srov. CSIKSYENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 65–67.

<sup>255</sup>Srov. tamtéž, s. 70–71.

<sup>256</sup>Srov. tamtéž, s. 71–73.

<sup>257</sup>Srov. tamtéž, s. 74–75.

<sup>258</sup>Srov. tamtéž, s. 75–76.

kontrolu ve stavu *flow* máme. Respondenti Csikszentmihalyiho výzkumu toto popisovali spíše jako možnost kontroly, uvádí autor a dodává, že při činnostech ve stavu *flow* má člověk možnost maximálně redukovat chyby.<sup>259</sup>

Csikszentmihalyi ale také upozorňuje, že činnosti, které mohou přinášet radost a prožitek *flow*, mají i svou latentní negativní stránku. V situaci, kdy si člověk vytvoří určitý druh řádu a nechce už nadále čelit nástrahám života, se mohou stát návykovými.<sup>260</sup>

Pro optimální zážitek (*flow*) je typické, že je cílem sám o sobě, objasňuje Csikszentmihalyi. A i když je někdy původní motiv jiný, později činnost, která vede k prožitku *flow*, člověka pohltí a přinese mu uspokojení. Jde tedy o autotelické prožívání (opakem autotelické činnosti je soustředění se na výsledek činnosti, tedy exoterické prožívání – z vnějších důvodů). Většina činností není ani autotelická, ani exoterická, ale jejich kombinací. Někdy se stane, že i věci dělané z přinucení proti vůli jedince, se mohou stát později velmi uspokojující aktivitou.<sup>261</sup>

V souvislosti s uvedeným Csikszentmihalyi uvádí, že děti i dospělí často potřebují nějaký podnět z vnějšku k tomu, aby udělali první krok v aktivitě, která vyžaduje více pozornosti. Protože činnosti, jež přinášejí největší radost, nejsou přirozené. Vyžadují úsilí, které člověk nejprve odmítá investovat. Ale jakmile začnou lidé dostávat zpětnou vazbu, obvykle začne být činnost vnitřně uspokojivá.<sup>262</sup>

*Autotelická zkušenost* (prožívání pro přítomnost) se liší od většiny zkušeností, které běžně v životě máme. Jsme zvyklí dělat věci jako povinnosti či pro jejich přínos v budoucnosti (např. uče se, abyste v životě uspěli, aby z vás něco bylo). Mnoho lidí proplývá svůj čas v práci činnostmi, která je neuspokojuje. Ale stejně tak někteří zacházejí i se svým volným časem, kdy jen pasivně absorbují informace, nerozvíjí zvláštní dovednosti ani nemají nové příležitosti k aktivitám. *Autotelické prožívání* má hodnotu samo o sobě. Pozvedá náš život. Odcizení nahrazuje zaujetí, radost nudu, pocit kontroly bezmoc a psychická energie posiluje naše já namísto svého spotřebovávání službě vnějším cílům. Život má smysl v přítomnosti místo veslužbě hypotetickým budoucím ziskům, konstatuje Csikszentmihalyi.<sup>263</sup>

Někdy se stav *flow* může dostavit náhodně, pravděpodobnější je ale, že vznikne jako výsledek strukturované aktivity, nebo díky individuálním schopnostem jedince tento stav vytvářet, také však může jít o kombinaci obojího. Csikszentmihalyi si klade zajímavou otázku, proč máme radost z hraní her, zatímco každodenní činnosti jako zaměstnání či domácí práce se zdají tak nudné? A proč se někdo nudí tam, kde se jiný baví a naopak? A autor následně odpovídá, že existují aktivity, které jsou určeny k tomu,

---

<sup>259</sup>Srov. CSIKSYENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 77–78.

<sup>260</sup>Srov. tamtéž, s. 80.

<sup>261</sup>Srov. tamtéž, s. 85–86.

<sup>262</sup>Srov. tamtéž, s. 86.

<sup>263</sup>Srov. tamtéž, s. 86–87.

aby poskytovaly zážitky a přinášely radosti a jsou schopny vyvolávat stav *flow*. Příkladem jsou různé slavnosti, rituály, hry, umění a sport. Jsou vytvořeny tak, že poskytnou účastníkům možnost dosáhnout uspořádaný stav mysli, který jim přinese radost, říká Csikszentmihalyi, a dle Cailloise, popisuje rozdělení her do čtyř skupin podle toho, jaký zážitek poskytují.<sup>264</sup>

- 1) Agon (závod, zápas)
- 2) Alea (kostka, nejistota)
- 3) Ilinix neboli Vertigo (závrat')
- 4) Mimikry (napodobování)

Dva teoreticky nejvýznamnější rozměry zážitku jsou úkoly a dovednosti. Je patrné, že úkoly musí odpovídat dovednostem a zvyšující se dovednosti vyžadují těžší úkoly. Čím větší dovednost a těžší úkol, tím je zážitek *flow* komplexnější. V opačném případě, pokud je úkol příliš lehký, člověk se nudí. Když je příliš těžký, zažívá úzkost.<sup>265</sup> Důležitá je také skutečnost, že nejde o skutečné, objektivní dovednosti, ale o dovednosti, o kterých se jedinec domnívá, že je má.<sup>266</sup> Stejně tak člověk může při hrách či situacích, které jsou pro stav *flow* jako stvořené, pociťovat například nudu, ale při běžných činnostech, které ho těší, zažívat opravdovou radost. Může se naučit vnímat skryté možnosti ve všedních úkolech, uvádí Csikszentmihalyi.<sup>267</sup>

Z hlediska charakteru společností jsou aktivity vedoucí ke stavu *flow*, přesnějším indikátorem toho, kdo vlastně lidé jsou, jelikož jsou, na rozdíl od výrobních procesů, voleny svobodně a jejich vztah ke zdroji toho, co lidé pokládají za smysluplné je užší, říká Csikszentmihalyi.<sup>268</sup>

Csikszentmihalyi se domnívá, že pokud psychická energie člověka splyne s jeho životním tématem, člověk dosáhne harmonie. Pokud máme životní téma (cíl), vše, co se nám přihodí, má nějaký smysl, ovšem ne nutně pozitivní. Existencialisté rozlišují projekty autentické a neautentické. *Autentický* projekt si zvolí osoba, která si uvědomuje možnost volby a na základě svých zkušeností, přání i víry se rozhodne. *Neautentický* projekt si zvolí člověk, který ví, že by si něco vybrat měl, protože to dělají ostatní. Podobný rozdíl je mezi objeveným a přijatým životním tématem.<sup>269</sup>

I k volbě objevených životních témat často přispěly jako vzory příběhy úspěšných lidí, či literární postavy. Csikszentmihalyi uvádí příklad Thomase Edisona, Eleanor Roosveltové či Alberta Einsteina, kteří neměli právě dobré výchozí podmínky a přesto prožili aktivní a užitečné životy. Osobní příběh má tak přesah do společnosti, které přináší užitek.<sup>270</sup>

<sup>264</sup>Srov. CSIKSYENTMIHALYI, M. *Flow, o štěstí a smyslu života*, s. 91–92.

<sup>265</sup>Srov. tamtéž, s. 94–95.

<sup>266</sup>Srov. tamtéž, s. 95–96.

<sup>267</sup>Srov. tamtéž, s. 96.

<sup>268</sup>Srov. tamtéž, s. 97.

<sup>269</sup>Srov. tamtéž, s. 269–270.

<sup>270</sup>Srov. tamtéž, s. 274–275.

V poslední kapitole jsme zjistili, že pokud si dítě dokáže vytyčit cíl a jednat samostatně, je to většinou velká zásluha jeho rodiny a dosavadních zkušeností. Děti, které nezažily podporu od rodičů, nejsou dost sebevědomé a potřebují získat podporu a uznání od dalších autorit. Pokud děti mladšího školního věku nezažijí úspěch ve škole, potřebují ho zažít mimo školu a volnočasové oblasti, konkrétně zájmové činnosti, mohou být vhodnou alternativou pro jeho zažití. Také vhodné podmínky a prostředí přispívají k tomuto zážitku. Samozřejmě jde především o přístup vychovatele, který by měl být podporující a motivující. Způsob individuálního přístupu je pro vychovatele i dítě ideální pro jejich komunikaci. Pro vzájemný dialog, diskusi dané činnosti či záměru dítěte. Individuální projevy a činnosti jedince by ovšem neměly být na úkor celé skupiny. Vždyť některé činnosti mohou být skupinové a některé pouze skupinové.

Určení si cíle je základním předpokladem pro směr a smysluplnou práci. Vychovatel, který si vytyčil, že dítě se naučí samostatně rozhodovat o svých činnostech a dokáže si určit cíl své práce, musí trpělivě a pomalu postupovat, aby dítě i na základě vnějších motivů, jako např. pochvala či slova uznání, i na základě zážitku – zkušenosti, vzhledem ke svému talentu a schopnostem postupně dokázalo samostatně a cíleně jednat bez vnějších výhod či dokonce nevýhod, pokud cíl nesplní. Což je například projevem tvořivosti jako přirozené aktivity, která má ve své podobě stavu *flow* seberealizující i sebeaktualizační efekt.

# Závěr

V jednotlivých kapitolách této práce jsme se zabývali následujícími tématy:

V první kapitole byly naším tématem cíle a zacílení obecně, dále jsme se seznámili s filisofickým pohledem na výchovu a její cíle. Vzhledem k tématu této práce nás zajímala oblast volnočasové výchovy, ve které jsou výchovné cíle naplňovány. Nahlédli jsme na téma z pohledu současných východisk zájmového vzdělávání a také z pohledu principů specifických pro výchovu ve volném čase.

Ve druhé kapitole jsme se seznámili s přehledem pedagogických koncepcí, kde jsme si představili ideové cíle výchovy. Přiblížili jsme si různé alternativní přístupy a jejich cíle ve vztahu k vychovávanému.

Ve třetí kapitole jsme se nejprve seznámili se zralostí dětí mladšího školního věku vzhledem k jejich potřebám a schopnostem pro vlastní rozhodování. Přihlédli jsme ke stadiu víry i k morálnímu vývoji dítěte. Zjistili jsme, co je z pohledu psychických procesů třeba, aby dítě došlo k rozhodnutí o vlastní činnosti.

Večtvrté kapitole jsme se pokusili představit si výchozí podmínky dítěte, zacílení výchovné práce vychovatele, vliv a přístup jeho práce s dítětem vedoucí ke schopnosti rozhodnutí, svobodnému projevu, tvůrčí činnosti a stavu *flow*.

Díličí cíle byly splněny tím, že jsme zjistili následující:

První kapitola představila cíle a zacílení výchovy z filosofického hlediska. Dále nám přiblížila východiska cílů zájmových činností a podmínky jejich tvoření. Specifika zájmového vzdělávání nám ukázaly na poměrně velký prostor působnosti pedagoga, co do tvorby cílů, organizace podmínek a prostředí i do role pedagoga, vychovatele či vedoucího zájmového útvaru. Zjistili jsme, že je to však především pedagog, kdo připravuje, ztraktivňuje, motivuje a dožaduje se plnění cílů. Světlym místem je zjištění, že leč trochu plaše, ale přece nabádá dokument pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu také ke komunikaci cílů s účastníky zájmových činností. Dokonce se dozvídáme, že cíle účastníka a pedagoga by měly být v souladu a je nutné je diskutovat. Specifikum zájmového vzdělávání bylo popsáno jako součást oblasti výchovy ve volném čase spolu s principy animace, participace a výchovy zážitkem, které umožňují spoluúčast dítěte na plánování, oživení kreativity jedince i rozvoji díky zážitku, většinou v rámci práce s celou skupinou. Závěrečné vysvětlení pojmu *leisure* ukázalo na potenciál volného času ve smyslu (ne)činnosti, jako významné kvality života člověka.

Ve druhé kapitole jsme se seznámili s přehledem pedagogických koncepcí i s některými z alternativních přístupů výchovy a vzdělávání. Zjistili jsme, že výchova může mít různé podoby, které ovlivňují především ideové cíle. Dále jsme zjistili, že přestože dnešní doba vyžaduje především koncepci funkcionálně materialistickou,

kteřá vyžaduje efektivitu a výsledky a výchovu způsobem pojetí zprostředkujícího, kdy prostředky jsou odděleny od cíle, existují možnosti, a setkáváme se s jejich aplikací v praxi, kdy je upřednostněna koncepce personalistická, či progresivistická a pojetí výchovy vstřícné, kdy žák či dítě je chápáno jako subjekt výchovy a cíle není možné předem naplánovat a prostředky nejdou od cílů jasně oddělit.

Ve třetí kapitole jsme se dozvěděli, že děti mladšího školního věku jsou připraveny na svou příležitost samostatného poznávání a potřebují získat sebedůvěru. Hledají cestu ke svému úspěchu, a pokud ho nezažívají, nesou to těžce a to se projevuje negativně na jejich chování. Děti vnímají věci spíše černobíle, k čemuž přispívá systém známkování a hodnocení dospělými, které děti chápou jako zcela objektivní, jelikož k autoritám vzhlíží. Děti uplatňují logiku v konkrétních věcech a touží po srozumitelných pravidlech a spravedlnosti. Díky tlaku dospělých je pro děti důležitý spíše důsledek než záměr, dospělí by proto měli záměr a cíle s dětmi diskutovat. Děti dále touží po rovnosti s autoritou. Pokud je příliš brzděna zvyšující se aktivita dětí, vede to u nich k poruchám chování. Úspěšnost ve škole je dominantní potřeba tohoto věku. Podstatná je emocionální atmosféra prostředí, ve které se děti nacházejí.

Motivace chování ovlivňuje naplnění potřeb jak těch nižších, tak i vyšších, které v tomto věku jsou hlavně: potřeba náležitosti a lásky, úcty a uznání, ale není vyloučena i potřeba seberealizace či sebeaktualizace. Některé tvořivé děti mohou upřednostňovat tvořivost před zajištěním základních potřeb. Propojení motivů a hodnotících vztahů (postojů) směřuje k dosažení žádoucího chování u dítěte, které je motivováno díky získané motivaci, sekundárním zpevnování či se cíl může vyvinout z prostředku k dosažení cíle. Nová potřeba a nový motiv vzniká nápodobou, z touhy po ocenění nebo vlivem autority. Se stanoveným úkolem vedoucím k cíli by dítě mělo být ztotožněno. K dosažení cíle je třeba psychické úsilí či síla vůle. Jednání z vlastní vůle vede ke svobodě a uvědomění si své vůle je rozhodující akt tvořivosti.

Ve čtvrté kapitole jsme zjistili, že na skutečnosti, jak je dítě sebevědomé a jakou má schopnost jednat z vlastního rozhodnutí, má velkou zásluhu výchova v jeho rodině. Děti, které nezažily podporu od rodičů, nejsou dost sebevědomé, a potřebují získat podporu a uznání od dalších autorit. Pokud děti mladšího školního věku nezažijí úspěch ve škole, potřebují ho zažít mimo školu a volnočasová oblast, konkrétně zájmová činnost může být vhodnou alternativou pro jeho zažití. Také vhodné podmínky a prostředí přispívají k tomuto zážitku. Samozřejmě jde především o přístup vychovatele, který by měl být podporující a motivující. Vychovatel by měl s dítětem, na které se zaměřil, vést dialog, diskusi o dané činnosti či záměru dítěte, který by měl být v rámci stanovených pravidel zařízení. Dítě by tomu mělo rozumět a se zvolenou činností a jejím cílem by mělo být v souladu. Individuální projevy a činnosti jedince by neměly být na úkor celé skupiny.

Určení si cíle je základním předpokladem pro směr a smysluplnou práci. Vychovatel, který si vytyčil, že se dítě naučí samostatně rozhodovat o svých činnostech a dokáže si určit cíl své práce, musí trpělivě a pomalu postupovat, aby dítě i na základě vnějších motivů, jako např. pochvala či slova uznání, i na základě zážitku – zkušenosti, vzhledem ke svému talentu a schopnostem, postupně dokázalo samostatně a cíleně jednat bez vnějších výhod či dokonce nevýhod, pokud cíl nesplní. Což je například

projevem tvořivosti jako přirozené aktivity, která má ve své podobě stavu *flow* se berealizující i sebeaktualizační efekt.

Nyní se pokusíme odpovědět na otázky položené v úvodu této práce.

*Může v zařízeních, kde je činnost dobrovolná, určovat cíl činnosti vychovávaný, tedy dítě?*

Pokud se ptáme na to, zda je dítě schopno určovat cíl své činnosti, můžeme odpovědět, že je to otázkou individuální zralosti každého jedince. Dítě mladšího školního věku vzhlíží ke své autoritě, a jestliže mu ona autorita dá možnost, aby se učilo se samo rozhodovat a volit si svůj cíl činnosti, dítě bude pravděpodobně na konci mladšího školního věku schopno tak učinit. Jeho rozhodování bude autonomní. Na začátku věku naší cílové skupinu bude ale dítě plnit především přání autority, v tomto případě pedagoga. Pokud bude schopno vyjádřit svůj cíl činnosti a domluvit se na svém záměru, může to dělat zprvu z důvodu ocenění, či pochvaly nebo pro výsledek činnosti, postupně se ale naučí dělat činnost pro činnost samu, pokud mu to bude umožněno.

*Jak spojit zájem o dítě se zájmem o naplňování cílů ve volnočasových činnostech?*

Domnívám se, že zájem o dítě by měl být vždy před zájmem o cíl činnosti. Jedině tak se činnost může stát prostředkem výchovy. Tyto dva zájmy nemohou být nikdy odděleny.

*Může být cíl činnosti dítěte mladšího školního věku současně výchovným cílem vychovatele v oblasti volnočasové výchovy?*

Vzhledem k různorodým pedagogickým koncepcím a přístupům a vzhledem k možnosti určení si cílů, si výchovné zařízení zaměření své výchovy může určit samo. Nesmí ale opomíjet ideovou dimenzi výchovy jako základní prvek při výchovném plánování. Jedním z konkrétních cílů v oblasti rozvoje osobnosti dítěte pak může být uschopnění dítěte v samostatném rozhodování o zájmových činnostech a jejich cílech. Domnívám se, že by se tento cíl mohl zařadit i do snahy o naplňování klíčových kompetencí a např. by se naplnil jako klíčové kompetence *personální* či *k řešení problémů*. A v oblasti volnočasových kompetencí by mohl být realizován jako tyto kompetence: *rozvíjí schopnost aktivního využívání volného času, vybírá přiměřené aktivity ke kompenzaci stresu, vytváří návyky pro udržení zdravého životního stylu, vybírá vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní volný čas, vyhledává a třídí informace vedoucí k výběru vhodných aktivit dle osobních dispozic, rozvíjí své zájmy a záliby, vede k seberealizaci, zvyšuje zdravé sebevědomí, prohlubuje sebereflexi,* apod.

Prostředí volnočasové může přinést zcela nové situace a impulsy do prožívání dítěte. Na základě možností specifických metod pedagogiky volného času lze vytvořit nové modelové situace, které mohou dítě zasáhnout racionálně, ale především

emocionálně, na základě zážitku vzbudit zájem o novou činnost, reflektovat své výsledky (výchova zážitkem), mohou ho vést citlivým způsobem ke znovu získání sebedůvěry, inspirovat k novým možnostem (princip animace), mohou mu pomoci spolupodílet se na plánování a vedení aktivit (princip participace), apod.

Schopnost stanovení si cíle pro svou činnost se zdá být vrcholem pyramidy, kterou tvoří např. psychologické aspekty osobnosti, jako je naplnění potřeb přijetí a touha po seberealizaci, schopností racionalizace svých možností, aktivace svých zájmů, komunikace svého tématu, prosazení si svého tématu, reflexe své činnosti, rozhodování mezi alternativami.

Stanovení cíle je pro děti jako cesta k možnosti úspěchu či k činnosti, kterou je již schopno zhodnotit jako potenciálně úspěšnou na základě svých zkušeností, odvahy, touhy po úspěchu a představy úspěchu. Přičemž úspěchem zde může být pocit naplnění, uznání druhých.

V uvedené možnosti, tedy v určitém modelu chápání cíle výchovy, jakým se výsledek této práce zdá být, jsme zjistili, že tento prostředek výchovy je současně cílem výchovy a z hlediska vedení výchovného procesu se jedná spíše o pedagogické doprovázení. Jde o vstřícné pojetí, které chápe dítě jako subjekt výchovy.

Z uvedených důvodů, na otázku stanovenou po cíli této práce, odpovídám, že ano, cíl činnosti dítěte mladšího školního věku v oblasti volnočasové výchovy může být výchovným cílem vychovatele. I když je to cíl dlouhodobý a může ho být dosaženo ve velkém časovém horizontu, který může přesáhnout období vlivu zařízení pro zájmové vzdělávání.

Hodnotou naplnění tohoto cíle je schopnost svobody volby, stanovení si cíle, který dává činnosti smysl. Dále schopnost tvořivosti, která ve své úplné podobě (stavu *flow*) přechází od naplnění vnitřních potřeb jedince k naplnění potřeb společnosti. Toho je schopen člověk ve stádiu sebeaktualizace a seberealizace, tedy v naplnění potřeb ve vrcholném stádiu Maslowovy pyramidy potřeb. A není to tedy prožívání *scholé*, které je opakem zaneprázdněnosti pro výsledek? Jelikož jde v konečném výsledku o (ne)činnost pro (ne)činnost, i když s možným přesahem k užítku.

Ještě si dovolím poznámku. Děti by měly vidět dospělého – vychovatele také ve stavu vrcholné tvořivosti, aby měly vzor. A vychovatel by tento stav měl zažívat, aby sám poznal, k čemu může děti vést. S tímto koresponduje následující příklad vývoje zájmu popsany Frommem,<sup>271</sup> který uvádí příběh člověka, který viděl a popisuje plavecký bazén. Na základě pohledu zvenčí bazén popisuje správně, ale bez zájmu. Jakmile ale do bazénu skočí, ponoří se do něj, už mluví o bazénu jako jiná osoba. V tomto případě skočit do vody znamená rozvinout zájem, nezůstávat pouhým pozorovatelem, oddělenou osobou od toho, co vidí. Pokud má člověk vůli, odhodlání a odvalu (od – vaha, od – váhání, tedy ochota rozhodnout se) snášet záchvaty úzkosti, tak zažije

---

<sup>271</sup> Srov. Fromm, E., *Umění být*, s. 140–141.



první záblesk radosti a síly a do dynamiky procesu vstoupí nový rozhodující faktor, tedy *nová zkušenost*. Ta se stává rozhodující motivací pro pokračování kupředu cestou, kterou

si člověk vytyčil. Pro zachování síly je třeba, aby nastoupil nový prvek – *prožitek plného bytí*. I když může být jen letmý a nepatrný, přesto je tak působivý, aby se stal nejmocnější motivací dalšího vývoje. *Zážitek*, který sám o sobě a ze sebe sílí v dalším kroku na cestě vpřed. Fromm dodává, že pokud se má podařit proměna jedince, jsou nezbytné: uvědomění, vůle, praxe, odvaha i nové zkušenosti. Se změnou energie a zaměřením vnitřních sil dojde i ke změně individuálního vědomí identity. Po vlastnickém modu existence projeveném mottem „jsem to, co mám“, dojde ke změně v motto „jsem to, co dělám“, ve smyslu neodcizené aktivity či k prostému, „jsem, co jsem“.

# Seznam použitých zdrojů

- BAUMAN, P. Východiska pedagogiky volného času v perspektivě soudobých edukačních koncepcí. In KAPLÁNEK, M. a kol, *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, s. r. o., 2017, ISBN 978–80–262–1250–8.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.. *Flow, o štěstí a smyslu života*, Praha: Portál 2015, ISBN 978–80–262–0918–8.
- DACEY, J., S., LENNON K., H. *Kreativita*, Grada Publishing 2000, ISBN 80–7169–903–9.
- FLETCHER, J. *Situační etika, Nová morálka*, Kalich 2009, ISBN 978–80–7017–126–4.
- FROMM, E. *Umění být*, Praha: Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978–80–262–1105–1.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80–7178–154–1.
- KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, s. r. o., 2017, ISBN 978–80–262–1250–8.
- KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, s. r. o., 2017, ISBN 978–80–262–1250–8. Kapitola 2.
- KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, s. r. o., 2017, ISBN 978–80–262–1250–8. Kapitola 5.
- KOČEROVÁ, M. Pojem „Participace“. In Kaplánek, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, s. r. o., 2017, ISBN 978–80–262–1250–8.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost - techniky a cvičení*, Psychologie pro každého, Praha: Grada Publishing a.s., 2007, ISBN 978–80–247–1652–7.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence*, Praha: Grada Publishing, a. s., 2006, ISBN: 80–247–1370–5.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Cesty k pedagogice obratu*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. ISBN 978–80–7464–222–7.

- MACKŮ, R. Metody a principy pedagogiky volného času zaměřené na zájmové vzdělávání. In KAPLÁNEK, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, s. r. o., 2017, ISBN 978-80-262-1250-8.
- MACKŮ, R. Principy výchovy zážitkem. In Kaplánek, M. a kol. *Volný čas a jeho význam ve výchově*, Praha: Portál, s. r. o., 2017, ISBN 978-80-262-1250-8.
- MAŇÁK, J., *Tvořivá škola*, sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, (chybí název kapitoly), Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-85931-63-X.
- MASLOW, A., H. *O psychologii bytí*, Praha: Portál s. r. o., 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
- Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, 1. vydání, Praha: NIDM, 2007, ISBN neuvedeno.
- Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* 2. aktualizované a rozšířené vydání, NIDM, MŠMT, 2009 ISBN 978-80-86784-77-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace chování*, 3. přepracované vydání, Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, rozšířené a přepracované vydání, Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo edukandus, filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*, Praha: ISV nakladatelství, 2004, ISBN 80-86642-31-3.
- PROKEŠOVÁ, M. *Volný čas a co s ním*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN neuvedeno.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- REJZEK, J. *Český etymologický slovník*, Leda 2001, ISBN: 80-85927-85-3.
- SMĚKAL, V., VACEK, P., (eds), *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*, Institut pro výzkum dětí, mládeže a rodiny CVVOE, 2001, Barrister a Principal – studio, 2002. ISBN 80-85947-83-8.

SMÉKAL, V. *Tvořivá škola*, sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, (chybí název kapitoly), Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-85931-63-X.

SVOBODOVÁ, Z. *Paideia, Výchova ve světověku, Kapitola: Jiskření výchovy*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-789-2.

WEST, G., K. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*, Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-684-5.

# Abstrakt

BLOUDKOVÁ, J. *Cíl činnosti dítěte mladšího školního věku jako výchovný cíl v oblasti volnočasové výchovy*. České Budějovice 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

## **Klíčová slova:**

vychovatel, dítě, mladší školní věk, výchova, volnočasová výchova, zájmové vzdělávání, pedagogika, psychologie, filosofie, svobodná vůle, cíl, tvořivost, flow.

Práce se zamýšlí nad otázkami, jakým způsobem lze spojit zájem o dítě (účastníka zájmového vzdělávání – volnočasové výchovy) se zájmem o naplňování cílů činností ve volnočasové výchově, a jaké jsou možnosti, že si cíl své činnosti (spolu)určí dítě samo. Práce se snaží najít řešení ve způsobu, v němž se cíl činnosti dítěte transformuje ve výchovný cíl vychovatele se záměrem rozvoje osobnosti dítěte.

Práce obsahuje čtyři kapitoly. První se zabývá výchovnými cíli a cíli volnočasové výchovy. Druhá kapitola zjišťuje cíle výchovy z hlediska pedagogických koncepcí a alternativních přístupů. Třetí kapitola seznamuje s psychologickým potenciálem cílové skupiny. Poslední kapitola se zabývá rozvojem potenciálu dítěte, jeho schopností svobodné volby a rozhodnutí, projevem tvořivosti a stavem flow.

# Abstract

**The goal of a young school-age child as an educational goal in the area of education of leisure**

**Key words:** tutor, child, young school-age, education, education of leisure, interest education, pedagogy, psychology, philosophy, free will, goal, creativity, flow.

This thesis examines the possibilities of linking the interest in a child (a participant in interest education in the field of education of leisure) with the interest in achieving the goals of various leisure education activities, as well as the goals being (co)determined by the child itself.

The thesis strives to find the solution in a method in which an activity goal of the child is transformed into a goal of the tutor with the intention of encouraging the child's personal development.

The thesis is divided into four chapters. The first chapter deals with educational goals and the goals of leisure education. The following chapter explores the goals of education as set by various pedagogical conceptions and alternative approaches to the isme. The third chapter acquaints the reader with the psychological potential of the target group. The last chapter is dedicated to the growth of child's potential, its ability of free choice and decision making, expressions of creativity, and the "flow" state.