

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Autorita v pedagogickém vztahu při výchovném ovlivňování volného času

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Kuchař, PhD.

Autor práce: Vojtěch Janda

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Prezenční

Ročník: 3.

2012

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) 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.

V Českých Budějovicích dne 23. 3. 2012

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Pavlu Kuchařovi PhD. za velkou trpělivost, ochotu, metodické vedení a cenné připomínky, bez kterých by tato práce nevznikla. Děkuji Pánu Bohu, že jsem měl možnost tuto práci napsat. Díky patří také mé rodině, Štěpánce Dejmkové a všem, kteří mne při psaní podporovali a povzbuzovali.

Obsah

Obsah	3
Úvod.....	6
1 Seznámení s problematikou	8
1.1 Autorita	8
1.1.1 Etymologie.....	8
1.1.2 Obvyklé pojetí autority dnes.....	8
1.1.3 Definice autority	8
1.1.4 Legitimita moci.....	8
1.1.5 Členění autority podle kritérií.....	9
1.1.6 Autorita formální, neformální a moc	10
1.1.7 Autorita jako dimenze vztahu	11
1.1.8 Shrnutí- význam pojmu autorita pro tuto práci.....	12
1.2 Prostředí interakce	12
1.3 Socializace a výchova	12
1.4 Hodnoty a postoje	13
1.5 Kázeň	13
1.6 Pozice a role ve skupinách, sociální status	14
2 Autorita v různých prostředích	14
2.1.1 Autorita ve vztazích v mikroprostředí	16
2.1.1.1 Autorita ve vztahu dospělý-dítě.....	16
2.1.1.1.1 Výchovné styly	16
2.1.1.2 Autorita ve skupině.....	19
2.1.1.2.1 Pozitivní využití autority ve skupině	20
3 Autorita v pedagogickém vztahu	21
3.1 Proč je nesmyslné úplné odmítnutí autority	21
3.2 Specifika výchovy ve volném čase.....	22
3.2.1 Animace a participace.....	22
3.2.2 Specifika formální a nonformální edukace a jejich harmonizace.....	23
3.2.3 Shrnutí.....	24
3.3 Zásah autority	25
3.3.1 Soustavnost a cílevědomost, poslušnost, přiměřenost.....	25
3.3.2 Příklad aplikace zásad v individuální skupině.....	26
3.3.3 Základní nutné požadavky kázně.....	26
3.3.4 Reakce autority na nedodržení požadavků kázně	27
3.3.5 Nežádoucí reakce na direktivní zásah autority	27
3.3.6 Správné chápání nekázně v kontextu specifík volného času	28
3.4 Prevence nekázně.....	28
3.4.1 Chvála jako mocný prostředek podporování kázně.....	28
3.4.2 Příčiny nekázně.....	30
3.4.2.1 Nedostatky výchovy v rodině	30
3.4.2.2 Nevhodné vedení vyučování.....	30
3.4.2.3 Osobnost učitelů a jejich chování	31

3.4.2.4	Poruchy chování	31
3.4.2.5	Únava	32
3.4.2.6	Násilí v médiích a počítačových hrách	32
3.4.2.7	Neakceptování nastaveného řádu a pravidel.....	33
3.4.2.8	Nevhodná komunikace	33
4	Pedagogický vztah	33
4.1	Význam pedagogického vztahu	33
4.1.1	Sociální učení ve výchově	34
4.1.2	Shrnutí.....	35
4.2	Aspekty vztahu	35
4.2.1	Pedagog jako částečná náhrada nefunkční rodiny	35
4.2.2	Pedagog jako vzor.....	36
4.2.3	Pedagog jako poradce a důvěrník	36
4.2.4	Pedagog jako přítel a starší kamarád	37
4.3	Co vztah buduje?	38
4.3.1	Komunikace	39
4.4	Hranice a nebezpečí vztahu	39
4.4.1	Soucit, emoce, splývání a integrita	40
4.4.1.1	Motivace pomáhat a splývání	40
4.4.1.2	Co podporuje splývání	40
4.4.1.3	Soucit a empatie.....	40
4.4.1.4	Potřeby pedagoga a jejich uspokojení	41
4.4.1.5	Zařízení ústavní výchovy a sociální péče	41
4.4.1.6	Oblíbení.....	41
4.4.1.7	Sexualita a erotika v pedagogickém vztahu.....	42
4.4.1.8	Projevy emocí	42
4.4.2	Formálnost nebo přátelskost?	42
4.4.2.1	Jak vytvářet nový vztah?.....	43
4.4.2.1.1	První fáze: upevnění formálního vztahu, formální autority.....	43
4.4.2.1.2	Druhá fáze: osobní vztah	44
4.4.2.2	Shrnutí.....	45
	Závěr	46
	Literatura.....	47
	Abstrakt.....	49
	Abstract.....	50

Úvod

Otázky týkající se pedagogického vztahu, autority a jejich vzájemného propojení z hlediska specifik volného času mě zaujaly nejen teoreticky. S touto problematikou jsem se setkával také v praxi jako vedoucí turistického oddílu. Proto chci ve své práci porovnat a shrnout různé informace z literatury, která se těchto otázek týká. Nejprve jsem tuto problematiku zpracovával v seminární práci. Po té jsem se rozhodl, že se jí budu zabývat hlouběji v práci bakalářské. Jsem přesvědčen, že téma pedagogického vztahu a autority je úzce spjato s výchovným působením a jeho úspěšností.

Práci dělím do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole nejprve definuji základní pojmy. Pojem autorita rozebírám podrobněji. Dále se zabývám vztahy mezi pojmy výchova a socializace.

V druhé kapitole vymezím různá prostředí, v nichž se autorita uplatňuje. Zaměřím se především na mikroprostředí, v němž probíhá interakce mezi nositeli autority a těmi, kdo ji přijímají.

V třetí kapitole budu řešit otázku, zda je autorita při výchově nutná. Dále vymezím specifika pedagogiky volného času, aby byly lépe pochopitelné rozdíly mezi autoritou pedagoga volného času a autoritou učitele. Nakonec se budu zabývat zásahy autority při projevech nekázně a uplatnění autority při jejich předcházení.

Ve čtvrté kapitole se budu zabývat pedagogickým vztahem a jeho důležitostí ve výchově. Chtěl bych se zde zaměřit na hranice profesionálního vztahu a nebezpečí, která jsou s touto problematikou spojená.

Při tématech týkajících se autority budu čerpat především ze sborníků Vališové a kol.: *Autorita jako pedagogický problém a Autorita ve výchově*. Pro mou práci je také důležitý titul *Školní didaktika*, kde Obst dělí autoritu na formální a neformální. Další podstatnou publikací z hlediska autority a kázně je: *Odměny a tresty ve školní praxi* od Čapka. Nahlížím-li problematiku z psychologického hlediska, budu čerpat především z *Psychologie pro učitele* od Čápa a Mareše. Při rozebírání pedagogického vztahu budu vycházet z autorů jako je Pávková a Hájek, kteří se touto problematikou zabývají z hlediska volnočasových specifik. V kapitolách, které jsou zaměřeny na hranice vztahu, budu čerpat z knihy *Vztah jako součást profese* od Kopřivy.

V této práci bych chtěl za pomoci literatury odpovědět na otázky: Co to autorita je, z čeho vyplývá, kde se vyskytuje, jak by se měla či neměla projevovat, jak má reagovat

na nekázeň a proč se vlastně svěřenec chová neukázněně? Je autorita pedagoga nezbytná?

Dále jsou zde otázky týkající se pedagogického vztahu: Je kladný vztah při výchově důležitý? Nemůže příliš přátelský vztah podkopávat autoritu? Do jaké míry může pedagog být kamarádský ke svým svěřencům? Jaké jsou hranice a nebezpečí pedagogického vztahu?

Tyto témata bych chtěl nahlížet z hlediska pedagoga volného času a jeho výchovného působení.

1 Seznámení s problematikou

1.1 Autorita

1.1.1 Etymologie

Vališová vychází z latinského auctoritas. Toto slovo lze přeložit jako podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost. Auctor byl mimo jiné ručitel, předchůdce, učitel, zástupce, poručník, podpůrce. Základ obou slov augó lze přeložit jako: podporovat ve vzrůstu, zvětšovati, rozmnožovati, zvelebovati, obohatiti, obdařiti.¹

1.1.2 Obvyklé pojetí autority dnes

Pojmu autorita se dnes přikládají i jiné významy. Nejčastěji jde o toto trojí pojetí:

1. autorita jako všeobecně uznávaná vážnost, úcta, vliv, moc;
2. autorita jako všeobecně uznávaná významnost odborníka či vlivného činitele;
3. autorita ve smyslu významu určitého úřadu, tedy: stát, věda, právo, zákon apod.²

1.1.3 Definice autority

Obst definuje autoritu pedagoga takto: „*Autorita učitele je vlivem, který učitel má díky tomu, že žáci, rodiče, apod. uznávají (respektují) jeho převahu v nějaké oblasti. Autorita tedy znamená dobrovolné podřízení se pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti.*“³ Zdůrazňuje tedy dobrovolné podvolení se moci jedince, který má určitou převahu. Z toho lze odvodit, že je pedagog oprávněný vést určitou činnost, ve které je kompetentnější než ostatní.

Pedagogický slovník definuje autoritu takto: „*Legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která získala jejich souhlas.*“⁴

I v této definici se vyskytuje nutnost souladu a souhlasu přijímatelů této moci. Tato moc je navíc nazývána legitimní.

1.1.4 Legitimita moci

„*Přestože výraz legitimita pochází z latinského legitimus, což znamená v souladu s právem, není legitimita totožná s legalismem, ale je pojmem širším.*“⁵ Legitimita

¹ Srov. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*, s. 394.

Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*, s. 38-39.

² Srov. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*, s. 394.

³ KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, s. 398.

⁴ PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 23.

⁵ BALÍK, S. KUBÁT, M. *Teorie a praxe totalitních režimů*, s. 66.

vyjadřuje oprávněnost určitého jednání.⁶

Z čeho však tato legitimita moci vyplývá? Ze sociologického hlediska Weber rozlišuje tři typy panství a jejich legitimizaci. Legitimita může vyplývat z tradičního dodržování zvyků, výjimečných vlastností vedoucího jedince nebo ze splnění zákonných pravidel, které převzetí určité moci předpokládají.⁷

Domnívám se, že z etického hlediska lze legitimitu autority založit na hodnotách, které autorita nese. Když jsou tyto hodnoty vnímány jedinci, na které autorita působí jako relevantní a opravdové (v souladu s jejich svědomím), je pro ně autorita legitimní.

1.1.5 Členění autority podle kritérií

Vališová⁸ dělí autoritu podle těchto kritérií:

Kritérium **genetické** dělí autoritu na přirozenou a získanou. V prvním případě autorita vyplývá z vrozených rysů osobnosti, temperamentové a jiné dispozice, které autoritu mohou podpořit, či oslabit. V druhém případě jde o autoritu získanou. Je ovlivněna výchovou jedince a jeho cílevědomým úsilím v oblastech, které autoritu ovlivňují.

Dalším kritériem dělení je **sociální status**. Rozděluje autoritu na osobní vycházející z vlastností, schopností a dovedností jedince, a také z jeho stylu sociální interakce. Dále pak může být autorita poziční vycházející z postavení v určité organizaci. A funkční, která se vytváří tím, jak se jedinec funkčně projevuje v určitém statusu.

Podle **chování sociálního okolí** můžeme rozlišit autoritu na skutečnou a domnělou. Rozlišuje se podle podřízení se autoritě, a to v jakýchkoli situacích (krizové situace, situace nepřinášející pro jedince užitek, ale naopak i nepohodlí, ztrátu atd.).

Dále lze autoritu dělit podle **nositele v dějinném** vývoji na autoritu silnějších, starších, autoritu panovníků, náboženskou, vědeckou.

Autorita je také dělena na **statutární**, která je dána pozicí jedince. Dále autorita **charismatická** vycházející z naší osobnosti, vřelosti, a dalšími osobními vlastnostmi, kterými na lidi působíme. Autorita **odborná** vycházející z odbornosti, se kterou ve svém oboru jedinec působí. A autorita **morální** vycházející především z charakteru a míry humanity, se kterou jedinec působí.

Z hlediska **sociální prestiže** lze autoritu rozlišit na formální vycházející z

⁶ Srov. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, s. 140-141.

⁷ Srov. MONTOUSSÉ, M.; RENOARD, G. *Přehled sociologie*, s. 52.

⁸ Srov. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*, s. 395.

hierarchického postavení a neformální autoritu založenou na lidských a odborných kvalitách.

Různé typy autority se v těchto odlišných dělení podle kritérií mohou překrývat.

1.1.6 Autorita formální, neformální a moc

V této práci budu používat dělení autority na formální a neformální, jak ji dělí Obst. Neformální autorita je podle Obsta projevována uznáním pravomoci a respektem k osobě pedagoga. Formální autorita se pak projevuje respektováním role, kterou ho pověřila společnost⁹. Stejně jako Obst odvozuje Kučerová¹⁰ autoritu z úcty a respektu.

Oproti tomu Kolář uvádí, že Herbart založil autoritu na mocenském postavení, kterou utvrzoval tresty a sankcemi.¹¹ Tím připouští, že autoritu lze budovat za pomoci trestů.

Čapek vnímá dělení autority na formální a neformální jako problematické. Klade důraz na autoritu jako celek. Podle něj má autorita u žáků určitou úroveň, která stoupá, nebo klesá. Autorita jednoho pedagoga může být u různých skupin odlišná. Zdůrazňuje, že jestliže pedagog ztratí autoritu neformální, nezbude mu ani autorita formální. Autorita je podle Čapka jedna. Proto pedagogovi po ztrátě autority zůstávají jen moc a kázeňské prostředky.¹²

Tabulka 1: Autorita formální a neformální

Typ autority:	Vychází z:	Jedinec se podvoluje kvůli:
Formální autorita	tresty a odměny (Kolář)	získání odměny, strachu z odnětí odměny, strachu z trestu
	hierarchického postavení (Obst, Kučerová)	respektu a úctě k pedagogově roli
Neformální autorita	osobních kvalit (Obst, Kučerová)	úctě, respektu k osobním kvalitám
	odborných kvalit (Obst, Kučerová)	úctě, respektu k odborným kvalitám

⁹ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, s. 398-399.

¹⁰ Srov. KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 69.

¹¹ Srov. KOLÁŘ, Z. Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 59-60.

¹² Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 17.

Kučerová uvádí, že právě odmítání autority ve výchově pramení ze ztotožňování autority s mocí, která pouze potlačuje.¹³

Proto také Čapek důrazně odděluje moc od formální autority. Jestliže tedy autorita spočívá v úctě a respektu, je pochopitelné, že pokud pedagog ztratí úctu a respekt v jedné oblasti své autority, ztrácí ji celkově. Jinak řečeno: úcta a respekt nám mohou být proječovány z mnoha důvodů, ale je třeba je vnímat celistvě stejně jako autoritu, která z nich vychází.

Obst rozlišuje mezi autoritou a mocí právě na základě dobrovolnosti.¹⁴ Vališová uvádí, že obecně uznávaný rozdíl mezi mocí a autoritou spočívá v její legitimitě.¹⁵

1.1.7 Autorita jako dimenze vztahu

Vališová uvádí, že autoritu lze vnímat jako **sociální vztah** mezi člověkem, který působí určitým vlivem (je tedy nositelem autority) a tím, kdo tuto osobu jako nositele autority přijímá a respektuje. Vališová upozorňuje na dva aspekty autority. Aspekt **relativnosti** se vyznačuje tím, že jedinec si autoritu získává pouze na určité období, ve vztahu k určitému jedinci či určité skupině. Je tedy důležité rozlišovat mezi vrozenými předpoklady k autoritě a tvrzením, že autorita může být vrozená vlastnost.

Další aspekt autority je **asymetričnost**. Dle Vališové nositel autority působí na ostatní rozhodujícím a převažujícím vlivem.¹⁶ Domnívám se, že autorita jako vztah může existovat vedle jiných vztahů (např. přátelský vztah), které by mohly tvořit jeden komplexní vztah jedince k jedinci. Z tohoto pohledu lze autoritu definovat jako jednu z dimenzí pedagogického vztahu.

Dále se domnívám, že jestliže autorita vychází z úcty a respektu, nezáleží jen na pedagogovi, ale také na svěřencích, kteří jsou schopni vnímat určité kvality, postavení, hodnotu vzdělání atd. jako hodné úcty. Tato jejich míra schopnosti, úcty a respektu k určitým objektům je dána výchovou resp. zvnitřněným hodnotovým systémem. Lze to vidět na různých nositelích autority v dějinném vývoji (autorita silnějších, autorita starších atd.).¹⁷ V určité době tyto vlastnosti vzbuzovaly úctu a respekt.

¹³ Srov. KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládež. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 71.

¹⁴ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, s. 398.

¹⁵ Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*, s. 14.

¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 15.

¹⁷ Srov. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*, s. 395.

1.1.8 Shrnutí- význam pojmu autorita pro tuto práci

Domnívám se, že je důležité autoritu odlišit od jakékoli moci, která se může prosazovat i násilím. Dále se domnívám, že je autoritu dobré vnímat jako proměnlivou dimenzi vztahu mezi jejím nositelem a tím, kdo ji dobrovolně přijímá, nikoli jako „něco“, co lze stabilně vlastnit.

Z výše uvedeného bych pro mou práci definoval autoritu takto: Autorita je vztah moci mezi jejím nositelem a příjemcem. Tato moc je z určitého důvodu pro společnost nebo přímo pro konkrétního jedince oprávněná a proto se jí z úcty a respektu dobrovolně podvoluje.

1.2 Prostředí interakce

Interakce mezi pedagogem a svěřencem probíhá v určitém prostředí. Dvořáková uvádí, že na základě vzájemných interakcí ve skupině vzniká něco, co by se pedagog i jeho svěřenec snažil popsat slovy: ovzduší, atmosféra, klima, nálada a jiná podobná slova. Zde stručně uvedu tři základní pojmy- prostředí, sociální klima a atmosféra.

Prostředí je nejobecnější pojem. Kromě psychosociální skutečnosti zahrnuje i vybavení z hlediska ergonomického i estetického. Dále sem patří akustika prostorů a vliv zvuků zvenčí. V neposlední řadě také osvětlení, vytápění, větrání atd.

Sociální klima je jev trvalejší povahy, který vzniká několik měsíců až několik let v interakcích mezi jednotlivými žáky, skupinami žáků, jednotlivým učitelem a učiteli, kteří ve třídě učí. Všichni členové skupiny (třídy, kroužku, klubu atd.) klima subjektivně vnímají, prožívají, hodnotí a zpětně na toto klima reagují.

Třetí pojem je **atmosféra**. Ta vyjadřuje proměnlivost, nestálost. Atmosféra se může během okamžiku změnit, například když se pedagog rozzlobí a začne křičet apod.¹⁸

1.3 Socializace a výchova

Socializace je proces vrůstání jedince do společnosti, při kterém si jedinec osvojuje kulturní vzorce. Tyto kulturní vzorce jsou charakteristické pro určitou společnost. Zahrnují jazyk, hodnoty, normy a sociální role.¹⁹ Procesy socializace se dějí nejprve ve vlastní rodině. Proto hovoříme o socializaci primární. Sekundární socializace probíhá ve

¹⁸ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 137-139.

¹⁹ Srov. MONTOUSSÉ, M.; RENOUEAU, G. *Přehled sociologie*, s. 109.

škole, vrstevnické skupině, příbuzenstvu a v dalších sociálních prostředích.²⁰

Výchova je: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji.*“²¹ Výchova a socializace jsou ve vzájemném vztahu. Jestliže výchovné cíle odpovídají hodnotám v dané společnosti, napomáhá výchova k včleňování se do společnosti. Na druhé straně přijetí určitých podnětů ze sociálního prostředí během procesu socializace může výchovu narušit. Záleží tedy na tom, zda sociální prostředí, do kterého se jedinec včleňuje, je postavené na hodnotách pozitivních, autentických.

1.4 Hodnoty a postoje

Pávková uvádí, že jádro výchovy tvoří hodnoty a postoje.²² Hodnota je z hlediska sociálně-psychologického subjektivní ocenění věci, jevů, symbolů, jiných lidí, postojů, kterým jedinec přisuzuje určitou důležitost. Některé hodnoty jsou stálé, například některé morální hodnoty, které mají „absolutní“ platnost. Jiné mají krátkodobé trvání.²³

Postoje bychom mohli definovat jako poměrně stálé tendence k určitému chování. G. W. Allport je definoval jako mentální a nervové stavy připravenosti k reagování. Postoje mají tři složky. Afektivní složka jsou citové vazby k předmětu postoje. Kognitivní složka vyjadřuje množství vědomostí o předmětu postoje. Behaviorální složka představuje míru, jak hodně existence mého postoje ovlivňuje moje chování.²⁴

1.5 Kázeň

Další pojem týkající se autority je kázeň. Obecnou definici kázně Bendl vymezuje takto: Vědomé dodržení zadaných norem. Přičemž školní kázeň vymezuje jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů, které zadal pedagog.²⁵ Pedagogický slovník definuje kázeň jako: „*Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.*“²⁶ Čapek poukazuje, že právě uskutečňování určité sociální role může vést k nekázni.²⁷

²⁰ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 57-58.

Srov. SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže*, s. 21.

²¹ PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 277.

²² Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 52.

²³ Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 74.

²⁴ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*, s. 98.

²⁵ Srov. BENDL, S. *Ukážněná třída*, s. 48.

²⁶ PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 98.

²⁷ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 16.

1.6 Pozice a role ve skupinách, sociální status

Ve společenských vztazích a skupinách vystupuje jedinec v určité roli. **Role** bychom mohli definovat jako plnění očekávání v chování a vystupování vzhledem k dané sociální pozici ve skupině. Při „hraní“ rolí na sebe oblékáme jakousi „personu“, o které předpokládáme, že je okolím očekávaná.²⁸ Jedinec se stává nositelem několika rolí najednou. Tyto role lze rozdělit dle trvání na vrozené (muž, žena) krátkodobé a dlouhodobé (žák, pedagog, rodič).²⁹

„Pozice je souhrn práv, prestiže a povinností, které skupina jednotlivci určila.“³⁰ Člen v sociální skupině postupně poznává její normy a cíle. Tyto pak může přijímat za své, což má dopad na utváření jeho osobnosti. Od každé pozice se očekává vzorec určitého chování, což je naplňování určité role.³¹

Další důležitý pojem je **sociální status**. Na rozdíl od sociální pozice je nahlížen z hlediska stratifikace (sociálního vrstvení). Status tedy vyjadřuje ocenění místa v hierarchii.³²

2 Autorita v různých prostředích

Nyní bychom se podívali, v jakých různých prostředích je autorita uplatňována. Lašek, Procházka a Helus³³ rozdělují prostředí do několika úrovní:

Mikroprostředí

Jedná se o nejbližší, s kterými jsou vztahy v přímé interakci „face to face“. Konkrétně jde například o rodinu, vrstevnickou skupinu a pedagogy, kteří působí na dítě. Tato úroveň prostředí působí na jedince intenzivně a bezprostředně. Dotýká se jeho intimity.

Mezoprostředí

Je souhrnem všech mikroprostředí, kterých je jedinec součástí, a vztahů mezi nimi.

²⁸ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*, s. 98.

²⁹ Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*, s.14.

³⁰ KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*, s. 50.

³¹ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*, s. 50-51.

³² Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 231.

Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*, s. 14.

³³ Srov. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a škol.*, s. 3.

Srov. PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 88-92.

Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 87-93.

Exoprostředí

Prostředí, s kterým nejsme v přímém kontaktu. Jeho obraz nám zprostředkovávají naši blízcí, kteří jsou jeho součástí. Jedná se například o to, když bratr, který je na základní škole, vypráví, jaké to tam je svému mladšímu sourozenci v předškolním věku.

Makroprostředí

Je to nejširší druh prostředí, který jedince zahrnuje do společensko-kulturních celků. Zahrnuje stát, politiku, globální vlivy a podmínky z hledisek sociálních, ekonomických atd. Tyto vlivy a podmínky se projevují v životě jedinců a ovlivňují je.

Podle Vališové jsou normy a hodnoty zakotveny v autoritě a autoritou jsou dohlíženy. Když přihlídneme k tomu, že současná představa výchovy je zaměřena na předávání hodnot a norem, můžeme dojít k tezi, že **autorita a výchova** nemohou být od sebe oddělovány.³⁴ Vališová uvádí, že autorita ve vztahu k výchově může být pozorována ve třech úrovních:

Makrosociální

Zahrnuje vztahy autority a výchovy ve společnosti, které vyplývá z interakcí norem a hodnot rodiny, školy a společnosti v tom nejširším kontextu

Mikrosociální (interindividuální)

Jde o hodnoty a normy určované rodinným životem nebo interakční schématem malých sociálních skupin. Do malých skupin se může počítat i diáda.³⁵

Intraindividuální

Tento pohled se zabývá vnitřními normami a hodnotami jedince a způsoby jejich efektivního učení se od druhých.³⁶

Vališová z hlediska autority a výchovy vymezuje **nové vnitřní prostředí**. Jde tedy o vnitřní autoritu. Jedlička uvádí, různé autory, kteří tuto vnitřní autoritu nazývali různými pojmy: svědomí, mravní imperativ, superego, smysl pro povinnost, morální komplex nebo rodičovský stav ega.³⁷

³⁴ Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*, s. 17.

³⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 215.

³⁶ Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*, s. 17.

³⁷ Srov. JEDLIČKA, R. Autorita- touha pomoci a touha po moci. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém* s. 64.

2.1.1 Autorita ve vztazích v mikroprostředí

2.1.1.1 Autorita ve vztahu dospělý-dítě

Autorita se v tomto druhu vztahů uplatňuje **asymetricky**. Záleží na tom, jak je autorita dospělým chápána a uplatňována. Projevuje se ve **výchovných stylech**, které pedagog nebo rodič užívá.

Jestliže lze autoritu vnímat jako typ sociálního vztahu, pak na tento vztah působí skutečnosti, které ovlivňují sociální vztahy. Jedlička rozebírá primární důležitost vztahu, který člověk prožívá v prvních měsících a letech svého života ke své matce. Ten určuje vztah ke světu a k sobě samému. Jestliže matka uspokojuje potřeby dítěte, dítě vnímá okolní svět převážně jako dobrý. Jestliže však matka tuto svou úlohu neplní, dítě není dostatečně připraveno na následující sociální vztahy.³⁸

Kučerová uvádí, že rodičovská autorita dnes bývá zpochybňována. Mladí mohou své rodiče předčit v technických znalostech a dovednostech. Tento fakt však neznamená oslabení rodičovské autority. Tato autorita pramení z toho, že rodiče poskytují svým dětem domov, bezpečí a jistoty, že o ně pečují.³⁹

2.1.1.1.1 Výchovné styly

Čáp⁴⁰ představuje tři druhy přístupu k dělení výchovných stylů: **typologický model**, **model dvou dimenzí** a **analyticko-syntetický model**. Fontana⁴¹ se pak podrobněji zabývá **modelem dvou dimenzí**. K popisu výchovných stylů užívají autoři termíny přístup a model.

Typologický přístup

Psycholog Lewin, který emigroval před nacismem do USA, si zde všiml velkých výchovných rozdílů. Výchovný styl v Německu vedl děti a mládež k podřízenosti. V USA byly děti brány ve vztahu k dospělým spíše rovnocenně. Lewin udělal experimentální průzkum (1939), který měl sledovat účinky tří výchovných stylů: autokratického, liberálního, sociálně integračního.

1. Autokratické (autoritativní, dominantní) vedení

³⁸ Srov. JEDLIČKA, R. Autorita- touha pomoci a touha po moci. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém* s. 62.

³⁹ Srov. KUČEROVÁ, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 75.

⁴⁰ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 303-305.

⁴¹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 23-25.

Vychovatel využívá hojně rozkazů, hrozeb a trestů. Při svém direktivním řízení poskytuje svěřencům jen málo příležitosti k jejich iniciativě. Nebere ohled na ně, ani na jejich potřeby. Výsledkem takového působení je napětí, dráždivost, dominantnost a agresivita svěřence k ostatním členům skupiny. Semknutost skupiny je posílena odporem vůči vedoucímu. Členové skupiny jsou buď zcela submisivní, nebo se vzeprou autoritám. V každém případě jsou vychovávaní závislí na pochvale a pozornosti dominantního vedoucího. V případě frustrující situace dochází ve skupině ke vzájemnému obviňování a neorganizovanosti skupiny.

2. Slabé vedení (liberální vedení, liberální výchova)

Vychovatel vede děti slabě nebo vůbec. Požadavky buď nedává, nebo dává, ale nedohlíží na jejich dodržování. Skupina vychovávaných preferuje slabé vedení před autokratickým. Přesto jsou vychovávaní nespokojení z hlediska slabé organizace, z které vyplývají nepříliš dobré výsledky činnosti.

3. Sociálně integrační vedení (sociálně integrativní vedení, demokratické vedení)

Vychovatel nedonucuje k aktivitě jako v autokratickém vedení. Vede své svěřence vlastním příkladem, informuje je o průběhu činnosti a o jejich cílech. Dává různé návrhy na řešení problémů. Má zájem o děti jako o individua, povídá si s nimi také o nepracovních záležitostech. Tento styl má lepší výsledky jak z hlediska vytváření kladných vztahů a kázně, tak i z hlediska pracovních výsledků. V případě frustrující situace se členové skupiny semknou a snaží se překonat překážku.

Model dvou dimenzí

Maccobyová a Martin (1983) popisují model, ve kterém na základě dvou dimenzí vznikají čtyři styly výchovy, jak je vidět v tabulce 2.

Tabulka 2: Model dvou dimenzí⁴²

	přijímající reagující orientovaný na dítě	odmítající nereagující orientovaný na rodiče
vyžadující/ovládající	autoritářský styl	autoritativně-vzájemný styl
nevyžadující/neovládající	zanedbávající styl	shovívavý

⁴² Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 306.
Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 24.

Autoritativně-vzájemný (model dvou dimenzí) styl by se dal srovnat se sociálně integračním (typologický model), který se též nazývá demokratický. Užití slova demokratický pro označení výchovného stylu vidím jako problematické. Vališová uvádí jako jeden z aspektů autority asymetričnost, tedy převažující vliv, který nositel autority má.⁴³ Jedlička sice uvádí demokratický přístup jako nejefektivnější výchovnou metodu, ale varuje však před ztotožněním demokratického přístupu s bezbřehým liberalismem, ve kterém se nevyskytuje autorita dospělého. Termín demokratický zdůrazňuje spolupodílení dětí na rozhodování.⁴⁴ Tuto skutečnost bych spíše vyjádřil pojmem participativní přístup. Slovo demokratický mi evokuje rovnost, která je v protikladu s aspektem asymetričnosti autority.

Čáp uvádí, že typologický model i model dvou dimenzí vyjadřuje tutéž skutečnost. Toto teoretické schéma je oproti praxi dosti zjednodušující. Například v dimenzi emoční přijímající/odmítající se může vyskytovat ambivalentní vztah. Silné a slabé řízení může být kombinováno. Čáp také uvádí, že podle jeho výzkumných výsledků je krajně silné nebo slabé řízení spjato s negativními postoji k dítěti. Tyto dvě dimenze na sobě nejsou nezávislé.⁴⁵

Analyticko-syntetický model

Výzkumy probíhající na Karlově univerzitě, které realizovali autoři: Čáp (1995, 1996); Čáp, Boschek (1987,1994-1998); Čáp, Čechová (1989,1991); Roterová, Čáp (1976,1979) se zabývaly vztahem mezi rodinnou výchovou a chováním mladistvých. Na jejich základě došlo v devadesátých letech k vytvoření analyticko-syntetického modelu. Ten je zjednodušeně nazýván **model devíti polí**, který je zobrazen v tabulce 3. Čáp uvádí šest kroků při zjišťování způsobu výchovy, které postupují od analytického náhledu na situaci (např. interakce dítěte a rodiče v jednotlivé situaci) až po nejobecnější rovinu, kdy výchovu zařadíme do jednoho z devíti polí.⁴⁶

⁴³ Srov. VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*, s. 15.

⁴⁴ Srov. JEDLIČKA, R. Autorita- touha pomoci a touha po moci. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém* s. 63-64.

⁴⁵ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 305.

⁴⁶ Srov. Tamtéž, s. 307-308.

Tabulka 3: Model devíti polí⁴⁷

Emoční vztah	Řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	výchova autokratická, tradiční, patriarchální		liberální výchova s nezájmem o dítě	pesimální forma výchovy, rozporné řízení se zápornými vztahy
záporně kladný	výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním koalici.			
kladný	výchova přísná a přitom laskavá	optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	laskavá výchova bez požadavků a hranic	rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

2.1.1.2 Autorita ve skupině

Vedle autority ve vztahu dospělý-dítě, se může vyskytovat **autorita v sociální skupině**, která působí jak na chování členů této skupiny, tak na přijímání autority dospělého, jak uvádí Šauerová.⁴⁸ Jestliže mluvím o sociálních skupinách, mám na mysli vrstevnické skupiny, které jsou z hlediska sociální psychologie malé sociální skupiny. Smolík jmenuje několik znaků těchto skupin jako: navzájem integrující jedinci, kteří se vzájemně znají, dodržují subkulturní normy, přičemž existuje propojenost jejich rolí a mají společné vědomí „my“. Smolík⁴⁹ poukazuje na široké spektrum vztahů v těchto skupinách od volné skupiny až po party. Party popisuje pedagogický slovník⁵⁰ jako malou sociální skupinu, kde je velká soudržnost a stabilní sociální role.

Šauerová⁵¹ nazývá pozici mládeže jako marginální, ocitající se v pásmu mezi dětmi a dospělými. Stejně se o sociální roli mládeže vyjadřuje Pedagogický slovník.⁵²

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 306.

⁴⁸ Srov. ŠAUEROVÁ, M. Autorita vrstevníka. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 157.

⁴⁹ Srov. SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže*, s. 23.

⁵⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 152.

⁵¹ Srov. ŠAUEROVÁ, M. Autorita vrstevníka. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 158

⁵² Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 125.

Průcha⁵³ i Smolík⁵⁴ zdůrazňují důležitost vrstevnických skupin v procesu socializace. Mají výraznou úlohu při přechodu od role dospívajícího k roli dospělého. Nabízejí určitou ochranu a zázemí, a dokonce mohou částečně kompenzovat citovou deprivaci svého člena. Mají velmi silný vliv na hodnotovou orientaci. Význam vrstevnických skupin spočívá také v nalézání a budování identity jejich členů.

Otázkou zůstává, kdo je nositelem autority ve vrstevnické skupině. Smolík uvádí, že se mladý člověk dostává do prostředí neosobních pravidel a neosobní autority. Tyto pravidla jsou formulována skupinou a mladý člověk se na nich může podílet.⁵⁵ Jedním z nositelů autority by tedy mohla být skupina jako celek. Oproti tomu Šauerová zmiňuje autoritu konkrétní vůdčí osobnosti. Vůdce může být buď vyvolen, nebo se může moci sám chopit. Jeho pozici podporuje působení vzorů. Tyto vzory utváří neblíže okolí, rodina, společnost, média.⁵⁶

Jedinci mohou ve skupině získat různé postavení. Kohoutek rozděluje na základě sociometrických testů postavení ve skupině na:

Star (Alfa postavení)- populární jedinec. V sociometrickém testu dostal nejvíce pozitivních voleb.

Beta postavení- zaujímá jedinec, který je uznáván jako expert. Jeho postavení na rozdíl od postavení alfa nepostrádá kritické hodnocení.

Postavení gama- je rovnocenná osoba s průměrným hodnocením.

Marginální osoby- podprůměrně hodnocená osoba.

Izolovaná osoba (outsider)- tento člen patří fyzicky do skupiny, ale je od ní izolován. V sociometrickém testu ho nikdo nevolí, ani on nikoho nevolí.

Odmítaná osoba- v sociometrickém testu je osoba hodnocena pouze negativně.⁵⁷

2.1.1.2.1 Pozitivní využití autority ve skupině

Existují programy, které se zabývají využitím autority ve skupině. Šauerová uvádí programy PEER. Při těchto programech dochází k zapojení předem připravených vrstevníků do sociální skupiny. Ti pak působí preventivně v těchto skupinách. Slovo peer neznamena jen vrstevník, je to jedinec, s kterým se může člen cílové skupiny ztotožnit. V těchto programech záleží na síle osobnosti, sociální průbojnosti a

⁵³ Srov. Tamtéž, s. 274.

⁵⁴ Srov. SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže*, s. 21-24.

⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 22.

⁵⁶ Srov. ŠAUEROVÁ, M. Autorita vrstevníka. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 159.

⁵⁷ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*, s. 51.

hodnotovém systému PEER aktivisty. PEER aktivista by měl být nositelem pozitivních hodnot, které je schopný předat.⁵⁸

V opačných případech může být autorita zneužívána. Čapek uvádí příklad, kdy vůdce třídy vyvolá kolektivní vzpouru a demonstruje tak svou sílu.⁵⁹ V horším případě může dojít k šikaně. Touto problematikou se podrobně zabývá Kolář.⁶⁰

3 Autorita v pedagogickém vztahu

3.1 Proč je nesmyslné úplně odmítnutí autority

Příznivci *antipedagogiky* odmítají výchovu jako takovou vůbec. Jejich argumenty by mohly znít takto: Jestliže autorita předkládá neustále svoje názory, byť jsou správné, nebude jedinec nakonec schopen vytvořit svůj názor a bude vždy závislý na názoru druhých. Externí autorita, která žáka neustále vede, ho nutí k pasivnímu přijímání a nerozvíjí jeho tvořivý potencial. Jestliže autorita ochraňuje žáka od špatných vlivů, poté, co vyrazí do světa, kde nebude touto autoritou ochraňován, nebude vůči těmto vlivům imunní. Zdrojem sebevýchovy má být zkušenost žáka. Není tu ale prostor pro pedagoga jako nositele kultury a jejích hodnot.⁶¹

Tyto pedocentrické koncepce poukazují na skutečnost, že direktivním přístupem může být ohrožen rozvoj tvořivosti dítěte. Tento pohled je však jednostranný. Je otázkou, zda při realizaci těchto koncepcí v pedagogické praxi nedochází ke snižování kladení nároků na dítě a nedostatečnému vymezení jeho hranic, které dítě nutně pro svůj rozvoj potřebuje. Kdybychom tyto výchovné koncepce klasifikovali podle typologie výchovy, jak uvádí Fontána,⁶² zjistili bychom, že se nápadně blíží shovívavému výchovnému stylu. Příčiny vývoje, které vedou ke vzniku extrémního pedocentrismu, lze spatřovat v reakci na herbartismus. S jeho prvky se můžeme setkat ve vyučování ještě dnes. Reakce na herbartismus se mohou projevit nejen v edukaci formální, ale i edukaci nonformální.

Tyto směry nelze beze zbytku přijmout z důvodu jejich neosvědčenosti a

⁵⁸ Srov. ŠAUEROVÁ, M. Autorita vrstevníka. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 159-160.

⁵⁹ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 85.

⁶⁰ Jedná se o knihu: KOLÁŘ, M. *Bolest Šikanování*. Praha: Portál, 2001.

⁶¹ Srov. KOLÁŘ, Z. Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 58.

Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 17.

⁶² Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 24.

nefunkčnosti, jak uvádí Kolář.⁶³ Podle nich totiž vychovávaný jedinec svou iniciativou přebírá také svůj podíl na autoritě. To je na jedné straně pravda. Znamená to však, že by měl přebírat také zodpovědnost za konečný výsledek edukace? Ve skutečnosti je zodpovědnost za tento výsledek dána jeho zralostí. Mladý člověk není schopen převzít zodpovědnost v takovém rozsahu jako pedagog. Když si uvědomíme, že rozvoj žáků v těchto antiautoritativních směrech se opírá pouze o jejich žakovskou zkušenost, je otázkou, zda jsou schopni svoji zkušenost reflektovat a zpracovat takovým způsobem, aby to skutečně vedlo k jejich rozvoji. Je evidentní, že toho budou schopni jen částečně (například z toho důvodu, že jim chybí pedagogické kompetence). Proto potřebují kvalifikovaného pedagoga. Jestliže jim pedagog má pomoci, potřebuje autoritu.

Další věc, kterou lze vytknout těmto směrům, je skutečnost, že autoritu pedagoga lze chápat také jako autoritu společnosti, státu a lidského poznání. Celý svůj život se přece bude člověk podřizovat různým autoritám. Nemělo by tedy být součástí edukace jedince připravit jej na tuto životní realitu?⁶⁴

3.2 Specifika výchovy ve volném čase

3.2.1 Animace a participace

Když porovnáme animaci a participaci s požadavky na realizaci výchovy mimo vyučování, které uvádí Pávková,⁶⁵ je jasné že participace a animace jsou vhodné na užití ve výchovném působení ve volném čase.

Animace je výchovná metoda, která již svým názvem prozrazuje, že její působení spočívá v oduševňování. Je založena na nedirektivních metodách povzbuzování mladých lidí směřující k schopnosti aktivně realizovat svou svobodu a autonomii ve společensky žádoucích aktivitách.⁶⁶

Participativní přístup k mládeži znamená jejich spoluúčast při rozhodování, řízení a správě.⁶⁷

Společný prvek pro animaci a participaci je aktivizace mladých, kdy pedagog zdánlivě ustupuje do pozadí. Abychom lépe pochopili, proč tomu tak je, musíme nahlédnout na odlišná specifika formální a nonformální výchovy a vzdělávání.

⁶³ Srov. KOLÁŘ, Z. Hledání modernizace vyučování, spojené s obnovením respektu k autoritě. In VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově*, s. 58

⁶⁴ Srov. Tamtéž, s. 60-61.

⁶⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 46- 48.

⁶⁶ Srov. VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného čas*, s. 85- 90.
Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 77.

⁶⁷ Srov. HOFBAUER, B. *Participace dětí a mládeže na společné životě*, s. 7.

3.2.2 Specifika formální a nonformální edukace a jejich harmonizace

Pávková uvádí jako jeden z požadavků na realizaci výchovy mimo vyučování požadavek jednoty a specifičnosti.⁶⁸

Jestliže na edukaci jedince nahlížíme jako na celek, uvědomíme si, že specifika formální výchovy a specifika nonformální výchovy jsou odlišná podle jejich východisek. Uvádím tyto specifika a jejich důvody.

Formální vzdělávání je ve své podstatě zaměřeno na předávání informací. Obsah učiva je do značné míry závazný. **Učitel** je garantem toho, že předá určitý objem informací. Různé alternativní směry sice podporují kreativitu a aktivitu žáka, nicméně vždy musí být ve vyučování obsažen moment, kdy učitel vysvětluje, kdy musí být klid a soustředěnost. Je zde výrazný asymetrický vztah. Kázeň, které musí dosáhnout při vysvětlování učiva, má jinou podobu než kázeň pedagoga volného času a tudíž i učitelova autorita a její uplatňování musí mít jinou podobu. Je zde velký podíl formální autority, kdy se žáci se podvolují učiteli pro to, kým je a ne z důvodu jaký je. Jinak by systém, který je zastřešující autoritou, nemohl fungovat. Jestliže je zde garantem dosažení určitého konkrétního cíle, je namísto dobrovolnosti postavena povinnost. Z pozice svého postavení může učitel použít jak motivační tak vynucovací prostředky v podobě sankcí, klasifikace.

Pedagog volného času nebo vychovatel ovlivňující volný čas vychází z těchto východisek: Obsah výchovy je vytyčen jen rámcově a není závazný, z toho vyplývá výhoda, že aktivita žáků může být a také je **dobrovolná**.

Pedagogovo působení není determinováno závazným obsahem. Ten volí podle své individuální volby. Ve své činnosti má hodně prostoru pro uplatnění různých metod a prostředků. Vychází z aktuálního stavu jedinců a jejich životní situace. Na druhé straně si musí své klienty "udržet". To zcela zřetelně ovlivňuje podobu jeho působení. Motivuje mladé do činnosti, skrze kterou nebo při které výchovně působí. Sám musí imponovat svou osobností. Aktivity jsou pestré a přitažlivé, je přihlíženo k přáním a potřebám mládeže. Je zde důraz na aktivitu, iniciativu a tvořivost mládeže. Pedagog není vedoucí v činnosti, ale je zde jako rádce, pomocník a partner v aktivitě. Co nejmíň nařizuje a rozkazuje, spíše doporučuje. Pracuje individuálně či skupinově, vyhýbá se frontálním formám práce, kde je výraznější asymetrie vztahu.⁶⁹

⁶⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 47.

⁶⁹ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 114- 116.

Sankce, které může udělovat z pozice své formální autority, se týkají většinou omezeného užívání zařízení či úplného vyhoštění na dobu určitou nebo napořád. Používají se jen v krajních případech, ve chvílích, ve kterých byly již ostatní možnosti vyčerpány a shledány za neúčinné.

Těmito různými specifiky se naplňuje požadavek Pávkové na to, aby se odlišnosti vyučování a výchovy mimo vyučování navzájem **doplňovaly** a **kompenzovaly**.⁷⁰

Z těchto specifík je zřejmé, jak se liší přístup k jedinci při vyučování a při pedagogickém ovlivňování volného času. Může se zdát, že aktivizací jedince, kdy působení pedagoga je méně nápadné, je autorita zbytečná. Není tomu tak. Pedagog neustále potřebuje autoritu, aby mohl činnosti a skrze ně osobnostní růst svých svěřenců usměrňovat. Aby navozoval žádoucí situace a aby předcházel nežádoucím. V případě, že nežádoucí situace nastanou, musí být schopen za pomoci své autority řešit.

Předpokladem nedirektivního usměrňování je přátelský vztah pedagoga a vychovaného, kdy pedagog je vnímán jako vzor. Díky této pozitivní zkušenosti vychovávaní považují jeho názory za nejlepší, vedoucí ke společnému blahu. Jeho nedirektivní připomínky vidí jako hodné následování.

Jsou ale chvíle, které se jinak než direktivně řešit nedají. Může se jednat o situace, kdy je ohrožena bezpečnost, mravnost, nebo jsou jiným závažným způsobem porušována pravidla pedagogického zařízení ze strany jedince či skupiny. Další chvíle, kdy pedagog musí zasáhnout se svojí autoritou, je případ, kdy se vytvoří několik skupin, z nichž každá chce dělat jinou aktivitu, které se navzájem vylučují a pobídky k dialogu evidentně nezabírají. Jinou obdobou tohoto případu může být, když dominantní skupinka či jedinec určuje submisivnějším, co se bude dělat.

3.2.3 Shrnutí

V pedagogice volného času pedagog vystupuje co nejméně direktivně. Vytváří výchovné prostředí, které je charakteristické kvalitními mezilidskými vztahy a je pro dítě bezpečné. Prostor je tak strukturován, aby pomáhalo dosažení stanovených pedagogických cílů. V něm nabízí aktivity, které jsou potřebné pro žádoucí vývoj vychovaného. Podněty pedagoga a jeho zásahy jsou podávány pokud možno co nejméně direktivně, aby dítě rozvíjelo svoji autonomii a kreativitu. Cílem pedagogického působení je, aby dítě pedagoga nepotřebovalo. Pedagog volného času

⁷⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 47.

uplatňuje pojetí, ve kterém mladý člověk není chápán jako objekt, kterému je třeba předat informace, ale jako subjekt, který se má stát zodpovědným za svůj vlastní rozvoj, například kompetentním využívání volného času. Jsou brány ohledy na jeho osobu- jeho zájmy, potřeby a prožívání. Tato možnost vyplývá z vnitřních podmínek výchovy ve volném čase: pedagog má: *...dostatek příležitostí pro respektování individuálních znaků osobnosti...*⁷¹

Autorita je pedagogu dána, aby působil jako manažer lidského rozvoje a nikoli jako nositel mocenského vztahu.⁷² Dobrovolnost a další specifika nonformální výchovy nevedou k umenšení autority, ale k jiným, pokud možno jejím jemnějším projevům. Tím, že jsou specifika vyučování a výchovy mimo vyučování odlišná, tvoří harmonický celek, který se navzájem doplňuje a kompenzuje.

3.3 Zásah autority

V odborné literatuře je kladen důraz nejen nato, aby děti nebyly vedeny pedagogem direktivně. „*Tak se pro děti, stává přítelem a rádcem, který co nejméně poručí a zakazuje, ale spíše doporučuje, usměrňuje a podněcuje.*“⁷³ Nedirektivní pedagogovy projevy by měly směřovat k uplatnění aktivity dětí. „*To by se mělo odrážet i ve způsobu pedagogické komunikace tak, aby poměr mezi slovním projevem dětí a vychovatelů byl vyvážený nebo byl slovní projev dětí v převaze.*“⁷⁴ I když je kladen důraz na co nejmenší přímý zásah, je jistě nutný ve chvíli, kdy by nezasahování způsobilo více škod než užitku. I Pávková uvádí, že nežádoucí chování je třeba trestat.⁷⁵ Je tedy důležité rozlišovat, **kdy** zasáhnout a reagovat na neadekvátní jednání a **jakým způsobem**.

3.3.1 Soustavnost a cílevědomost, posloupnost, přiměřenost.

Pedagog by logicky zasahoval více v té skupině, která je na cestě výchovy ještě na počátku a její míra samostatnosti a sebevýchovy je nízká. Přes snahu pedagoga aktivizovat jedince a navodit jim podmínky rozvoje, by skupina na členy mohla působit spíše destruktivně tím, že se prosadí sociálně silní ale méně zralí jedinci. Nelze však přepokládat, že pedagog v takovéto skupině začne reagovat a odstraňovat všechno

⁷¹ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 73.

⁷² Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 99.

⁷³ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 57.

⁷⁴ Tamtéž, s. 58.

⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 55.

negativní chování najednou. Týkají se toho zásady soustavnosti a cílevědomosti, posloupnosti a přiměřenosti, které uvádí Pávková a Hájek.⁷⁶ Zásada **soustavnosti** a **cílevědomosti** spočívá ve vytyčení cíle a v rozfázování dílčích cílů a kroků k jejich dosažení. Tyto kroky na sebe navzájem navazují. Zásada **posloupnosti** znamená, že pedagog postupuje od známého k neznámému, od blízkého k vzdálenému, od jednoduchého k složitějšímu. Tyto zásady pak zastřešuje zásada **přiměřenosti**, ve které pedagog uplatňuje přiměřené nároky vzhledem k tomu, na koho působí. V praxi by se měl tedy ptát, jestli jsou jeho požadavky přiměřené fyzické a mentální vyspělosti jedince a jeho momentálnímu stavu.

3.3.2 Příklad aplikace zásad v individuální skupině

Zkusme aplikovat tyto zásady na míru zasahování autority ve výchovném zhodnocování volného času u konkrétního případu. Do otevřeného klubu přichází skupina dětí, které svůj volný čas tráví na sídlišti a jsou vystavovány riziku negativních vlivů. Tito jedinci vzbuzují dojem, že jsou výchovou "nedotčeni". Nejprve se budeme snažit analyzovat jejich situaci, vytyčíme dílčí cíle výchovy. Začneme na ně klást nejprve nižší **požadavky**, které budou odpovídat jejich aktuálnímu stavu. Při výchovném působení budeme postupně, tak jak se skupina bude čím dál víc rozvíjet, klást větší požadavky.⁷⁷

3.3.3 Základní nutné požadavky kázně

Ještě bych chtěl dodat, že nutně musí existovat jakýsi fundament požadavků, ze kterého nelze slevit. Jde o již zmiňované chování, ve kterém by byla **závažným** způsobem ohrožena mravnost či bezpečnost. Tyto nároky jsou většinou zaštiťovány nejen autoritou pedagoga, ale i autoritou samotného zařízení, které má tyto nároky často zachyceny v základních podmínkách účasti v zařízení. Jestliže by jedinec či nějaká skupina nebyla schopna podřídit se těmto základním pravidlům, je nutné je ze zařízení vykázat, protože by svým chováním mohli ohrozit ostatní účastníky či jejich rozvoj. Jestliže členové skupiny mluví vulgárně, pedagog je nebude napomínat za každé sprosté slovo. Prvotním dílčím cílem bude, aby nebyli agresivní, nedonášeli do zařízení zbraně, pornografii, návykové látky apod. Postupně však bude hledat cesty jak odstranit vulgární mluvení. V tom, kdy zasahovat a kdy ne, je důležité si uvědomit, na jakém stupni výchovy se

⁷⁶ Srov. Tamtéž, s. 47.

Srov. HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 77.

⁷⁷ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 197.

jedinec či skupina nachází.

3.3.4 Reakce autority na nedodržení požadavků kázně

Jestliže jsou na jedince kladeny adekvátní požadavky, které jsou porušovány, je na řadě použití autority s celou škálou zásahů, které má k dispozici.

Petty uvádí tři stupně komunikace odstupňované mírou direktivnosti:

popovídání znamenající nedirektivní partnerský dialog,

pohovor značící rodičovský přístup,

ostrá výtka, která je ve stylu direktivního rodičovského přístupu.⁷⁸

Při opakovaném nežádoucím chování se používají postupně jiné a direktivnější metody. „*Na špatné chování určitého žáka bychom nikdy neměli reagovat stejným způsobem více než dvakrát třikrát za sebou.*”⁷⁹ Zároveň je zde možnost začínat od nedirektivního zásahu, kterou uvádí Čapek i pro pedagogy působící ve vyučování. „*Opravdu, proč hned okřikovat nespolupracujícího zasněného žáka, když ho můžeme "do hry" vrátit způsobem, který nenaruší aktivitu ve třídě?*”⁸⁰ O to víc by se měl snažit zasahovat nedirektivně pedagog volného času, který má větší příležitost působit individuálně. Kyriacou například uvádí, že je na žákovo nesprávné chování možno zareagovat humorem a rozptýlit tak potencionální konflikt.⁸¹ Při reakci na nekázeň je důležité zareagovat včas, aby se nekázeň mezi žáky nerozšiřovala a byla zastavena ve stádiu zrodu, kdy je jednodušší ji zastavit neagresivním způsobem.⁸²

Je-li tedy zásah autority nutný k dosažení kázně, používáme nejprve nedirektivní projevy, které při neúčinnosti postupně obměňujeme a nahrazujeme direktivnějšími, dokud nedosáhneme cíle.

3.3.5 Nežádoucí reakce na direktivní zásah autority

Na náš direktivní zásah může svěřenec odpovědět protiútokem. Tento protiútok vyplývá z chápání pedagogova jednání jako útoku. Vychovávaný mu tedy odplácí stejnou mincí. V lepším případě jde o protiútok slovní. Sám jsem byl ale svědkem situace, kdy mladý pedagog nezvládl situaci, která začala pošťuchováním a skončila rvačkou.

Druhou reakcí může být útek. V školním prostředí jde o záškoláctví. Ve výchově

⁷⁸ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 96.

⁷⁹ Tamtéž, s. 97.

⁸⁰ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 55.

⁸¹ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 86.

⁸² Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 86.

mimo volný čas přestane jedinec do zařízení docházet.

Třetí odpovědí je naučená negativní reakce na dospělého. Jedná se o dlouhodobý stav jedince vystaveného nepřítomnosti úspěchu a radosti. Zážitky stresů a dalších negativních zkušeností se mohou spojit s přítomností dospělého. Mladý člověk pak není schopen klidně bez negativních emocí komunikovat s konkrétním dospělým nebo s jakýmkoliv dospělým, protože si negativní zkušenosti generalizoval a spojil s přítomností jakéhokoli dospělého.⁸³

3.3.6 Správné chápání nekázně v kontextu specifík volného času

Pedagog reaguje svou autoritou na nekázeň, která brání cílům výchovy. Je důležité chápat kázeň jako klima, které nám umožňuje naplňování funkcí ve volném čase. Například jestliže se děti potřebují neformálně vydovářet, není to v rozporu s funkcemi výchovy ve volném čase, je jen potřeba zajistit aktivitu takovým způsobem, který neohrozí jejich bezpečnost. V tomto případě při rozlišování, co je nekázeň a co už nekázeň není, je důležité mít na paměti specifika výchovy mimo vyučování.

3.4 Prevence nekázně

V této kapitole se věnuji problému jak se zásahům autority vyhnout. Silně direktivní přístup bychom zvolili jen v situaci, kdy s edukantem nenajdeme jinou cestu domluvy a kdy jde o věc závažného charakteru. Samotná dostatečně silná reakce však ještě nemusí řešit příčinu. Je důležité špatnému chování předcházet ve smyslu hesla: Přemáhat zlo dobrem. Také je důležité zjistit příčinu nekázně a odstranit ji správnou reakcí.

3.4.1 Chvála jako mocný prostředek podporování kázně

Chvála je jeden z nejosvědčenějších prostředků. Pávková uvádí zásadu vyzdvihování kladných rysů: „...*pochvala, uznání a ocenění zvyšují sebevědomí a jsou nejlepší motivací k další činnosti.*“⁸⁴ Tato zásada se týká i žádoucího chování, které je posilováno opětovanou pozitivní reakcí pedagoga, která je jakousi odměnou. Ostatní jedinci mohou napodobovat pozitivní chování, protože chtějí být také pochváleni. Tímto způsobem dochází k sociálnímu učení nápodobou, jak uvádí Hájek.⁸⁵ Petty vyzývá k tomu, abychom chválili i částečné úspěchy! „*Je dobré zdůraznit, že i podprůměrní*

⁸³ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, s. 388.

⁸⁴ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 47.

⁸⁵ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 171.

žáci mohou být za své drobné úspěchy a pokroky chváleni.“ A níže dodává: „*Snažte se každou práci alespoň nějak pochválit; když tomu věnujete pozornost, vždy se najde něco, co je správné.*“⁸⁶ Hájek varuje před nebezpečím dítěte, které neuspělo ve svém snažení o dosažení pochvaly. Může potom rezignovat a svůj zájem přeneset jinde. „*Proto vedoucí oceňuje nejen výsledky činnosti, ale i její průběh, aby se u účastníků vytvářelo vědomí úspěšnosti.*“⁸⁷

Studii s názvem Pravidla, chvála a nevšímavost (Madsen, Becker, Thomas, 1968), kterou uvádí Petty, se zabývala chováním žáků „s vysokou frekvencí problémového chování“. Tito žáci byli sledováni dvacet minut denně třikrát v týdnu. Jejich chování bylo hodnoceno jako vhodné či nevhodné. Ačkoliv měli schopného a zkušeného učitele, tak se na počátku studie chovali až 70 procent času nevhodně. Bylo vyzkoušeno několik strategií, na které byly různé reakce ze strany žáků. Například seznámení s určitými pravidly moc nepomohlo. Při nevšímání si nevhodného chování docházelo k jeho nárůstu. Když byli seznámeni s pravidly a jejich porušování se nevěnovala pozornost, naproti tomu jejich dodržování bylo chváleno, došlo k nárůstu vhodného chování na 90 procent času.⁸⁸ Dodal bych zde vysvětlení Pávkové: „*Úspěch se stává morální podporou a povzbuzuje překonávání obtíží. Vždyť úspěšnost je podmínkou zdravého vývoje osobnosti.*“⁸⁹

Projevuje se zde také tzv. Pygmalionský efekt, kdy pedagog předpokládá u žáků lepší výsledky a dává jim to najevo. V opačném případě jde o Golem efekt. Jde o to, jaký stav je považován pedagogem za výjimku a jaký je pro něj standardním stavem. Může se to projevovat například v oslovení: „No jistě, zase známá firma, vždycky když je nějaký průšvih, musíš v tom mít prsty. Anebo: Konečně se chováš aspoň jednou trochu slušně.“⁹⁰ „*Učitelovo očekávání ovlivňuje žákovo sebepojetí a tím i motivaci a aspirační úroveň.*“⁹¹

Čapek uvádí některé zásady, jak odměnit a motivovat edukanta pochvalou. Zprv by se četnost pochval měla postupně snižovat, jak je to přiměřené v růstu. Stejně tak intenzita pochvaly by měla být přímo úměrná hodnotě činů. Zvláště u mladších jedinců

⁸⁶ PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 56-57.

⁸⁷ HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 171.

⁸⁸ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 87.

⁸⁹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 54.

⁹⁰ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 40-41.

⁹¹ Tamtéž, s. 40.

by neměla být velká prodleva mezi adekvátním chováním a pochvalou.⁹²

3.4.2 Příčiny nekázně

Jestliže na nekázeň máme co nejučinněji zareagovat, musíme reagovat na její příčinu a ne jen na její projevy. Zkusme se podívat na některé příčiny nekázně ve vyučování z hlediska specifík volného času.

Obst uvádí tři hlavní faktory, které se podílejí na nežádoucím chování.

Biologické faktory. Např. Odchylky stavby těla a funkce nervové soustavy. Mohou být vrozené či vzniklé úrazem.

Sociální faktory. Jedná se o vlivy výchovného prostředí v rodině. Dále mladého člověka může ovlivňovat skupinová dynamika, různé vlivy part a subkultur, kterých je členem. Dále můžeme zmínit i media.

Situační faktory. Okamžitá atmosféra skupiny, předcházející události, neatraktivní či špatně zvolená činnost.

Obst dále připomíná důvody nekázně způsobené specifiky adolescence. Na jedné straně dospělý začíná klást důraz na větší míru zodpovědnosti, kdyžto dospívající čeká spíše větší míru svobody a nezávislosti. Adolescent se bouří proti požadavkům, které před ním nejsou dospělým dostatečně obhájeny a vysvětleny.⁹³

Vraťme se nyní ke třem základním faktorům ovlivňujícím nekázeň, které rozebírá podrobněji Čapek⁹⁴ do konkrétních příčin. A porovnejme je s výchovou ve volném čase z hlediska jejích specifík. Může se jednat o:

3.4.2.1 Nedostatky výchovy v rodině

Rodina se zásadním způsobem podílí na vývoji jedince. Nejde jen o výchovné styly, ale také o hodnotovou orientaci, která může být odlišná v rodinách různých etnik či socioekonomických statusů. Dále může být dítě rodinou podporované finančně, ale jinak zůstává zanedbané. Nekázní pak získává pozornost, která mu v rodině chybí. Dítě se může chovat hrubě, protože se k němu rodiče chovají hrubě apod.⁹⁵

3.4.2.2 Nevhodné vedení vyučování

V našem případě výchovného ovlivňování volného času by šlo o nevhodné vedení

⁹² Srov. Tamtéž, s. 45.

⁹³ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, s. 388.

⁹⁴ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 20-30.

⁹⁵ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, s. 86,87,90.

zájmové činnosti. Je až zarážející, jak by se shodovalo s nežádoucími vlastnostmi vedení třídního vyučování, které uvádí Čapek. Chyběl by zde prvek motivace a aktivizace svěřenců. Činnost by pro ně byla nezajímavá a nepřínosná. Výsledek této neuspokojivé činnosti je nekázeň. Zde znovu připomínám nevázanost pedagoga volného času na určitou činnost. Není tedy důvod, když pedagog zaregistruje nezájem a rostoucí nekázeň jeho svěřenců, aby činnost v nejbližší možné chvíli neupravil nebo nezměnil. V případě, že z nejrůznějších důvodů nebude reagovat (například jinou činností či aktivitu dostatečně neovládá nebo se v ní neorientuje), nekázeň poroste. V otevřeném klubu jeho svěřenci mohou znuděně odejít. Dále může být problém motivovat různorodou skupinu (myšleno z hlediska věku, pohlaví a zájmů) do stejné činnosti v případě, že by se s jinými činnostmi z hlediska počtu či prostorových možností vylučovala.

3.4.2.3 Osobnost učitelů a jejich chování

Čapek upozorňuje na to, aby si pedagog pokládal otázku, zdali není příčinou nekázně on sám a jeho vystupování. Toto vystupování může být zapříčiněno z jedné strany spektra tzv. **statusovou úzkostí**, přes nezájem k dětem zapříčiněným například syndromem vyhoření až k situacím v druhé straně spektra, kdy chce pedagog za každou cenu získat oblibu a přízeň dětí.

Statusová úzkost se projevuje velkými požadavky na kázeň a úctu, která má být pedagogovi vyjadřovaná. V případě nedodržení očekávání vede ještě k většímu a drsnějšímu prosazování jeho statusu. Ze strany žáků je to často vnímané jako dráždivá výzva. Odpoví na nepřiměřené požadavky vzdorem. Tím se kruh (nebo spíše spirála) uzavírá. Tato úzkost může být zapříčiněna pedagogovým strachem a nejistotou v jeho postavení, zdeformovanými osobnostními rysy či jeho komplexy.⁹⁶ Je jasné, že takovéto chování je nepřijatelné ve vyučování, tím spíše ve výchově mimo vyučování, kde by toto chování tvořilo v pedagogických vztazích chlad a odstup vychovávajícího od vychovávaného. Na druhé straně může žáky dráždit a podněcovat zcela opačné jednání, kdy svým chováním pedagog svůj status popírá.

3.4.2.4 Poruchy chování

Vojtová uvádí tuto definici: „*Pojem poruchy emocí nebo chování je výrazem pro*

⁹⁶ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 22-24.
Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 283, 338.

postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností.⁹⁷ Setkání pedagoga a vychovávaného může vést ke dvěma extrémním postojům. Na jedné straně může být postoj příčinou ignorace poruchy, na druhé straně může vést k omlouvání téměř všeho.

První z variant se může například projevit tvrdými reakcemi na nevhodné chování žáků s ADHD. Ve druhém případě naopak omlouváme jakékoli nevhodné chování jen proto, že byla u dítěte diagnostikována porucha. Důležitý je u těchto jedinců individuální přístup, který jim určí hranice vzhledem k jejich možnostem.

Ve výchově je důležité učit děti správným postojům. Někteří jedinci jsou handicapovaní a pro projevy postižení jsou jinak hodnoceni a je na ně jinak reagováno. Směrem k těmto jedincům může docházet k vysmíváním a pocitům nadřazenosti, které se mohou vystupňovat do šikany. Zde uvádím zkušenost, kterou jsem zažil na základní škole. Do naší třídy přišlo děvče po autonehodě, která se podepsala negativně na anatomii těla. Byly též porušeny funkce nervové soustavy. Na tento její stav byly brány ohledy při hodnocení chování i učebních výsledků. To někteří spolužáci nesli nelibě a bylo to příčinou různých ústrků. Naštěstí výchovné působením třídní učitelky vedlo u dostatečného množství jedinců ke změně postoje k této spolužačce a tak byl vždy někdo, kdo se jí před agresory zastal.

3.4.2.5 Únava

Ve volném čase by mělo docházet k rekreaci a regeneraci sil. Je tedy nežádoucí, když dochází k jednostrannému zatížení. Proto je důležité, aby se činnosti různého charakteru střídaly.⁹⁸ Zde lze také aplikovat zásadu přiměřenosti k momentálnímu stavu jedince.⁹⁹

3.4.2.6 Násilí v médiích a počítačových hrách

Násilí ve hrách nelze podceňovat ani na ně nelze svalovat všechny problémy. Na jedné straně jsou zde argumenty, že ačkoliv nás násilí skrze obrazovku obklopuje, nelze předpokládat, že je přijímáno nekriticky. Navíc v těchto fiktivních příbězích bývá tématem spravedlnost a trest. Na druhé straně lze vytknout fakt, že ač je hrdina kladný

⁹⁷ VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie*, s. 53.

⁹⁸ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 25.

Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 40.

⁹⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 47.

či nikoli, dětem se vštěpuje řešení problémů agresivitou.

3.4.2.7 Neakceptování nastaveného řádu a pravidel

Ve školách se jedná o dodržování školního řádu a nepsaných pravidel chování. V zařízeních, která výchovně zhodnocují volný čas, místo školního řádu mohou být normy v podobě pravidel účasti v zařízení a jiná podobná. K zvnitřnění a přijetí těchto norem poslouží možnost mladých lidí na jejich vytváření participovat.¹⁰⁰

3.4.2.8 Nevhodná komunikace

Míněno tím taková, která zdůrazňuje asymetrii vztahu, nezájem o svěřence, nebo dokonce taková, skrze kterou se projevuje nadřazenost. Předcházet tomu lze: povzbuzujícími reakcemi, které zprostředkují pocit, že jsou jeho myšlenky a pocity pochopeny, přijaty, nejsou odsuzovány. Hovoru se aktivně zúčastňujeme a náš svěřenec v něm může být v projevování názorů otevřený. Můžeme zde vidět velkou spojitost s kapitolou týkající se budování vztahu prostřednictvím komunikace.¹⁰¹

4 Pedagogický vztah

4.1 Význam pedagogického vztahu

V odborné literatuře se můžeme dočíst, že je nežádoucí, aby vztah byl dlouhodobě narušen nebo byl nepřátelský. Pozitivní vztah je totiž jedna z důležitých podmínek úspěšnosti výchovy. Zvláště je kladen důraz na pozitivní vztah z důvodu volnočasového specifika dobrovolnosti.¹⁰²

Pozitivní vztah vede k vyšší kázni. Vychovávání nechtějí svého oblíbeného pedagoga zklamat nebo rozhněvat.¹⁰³ Ještě důležitější poznatek z hlediska výchovy uvádí Pávková: „*Zdá se, že i když informace nebo dovednosti lze předat zcela anonymně, vztah je jediným způsobem, jímž je možné předat hodnoty a postoje. A ty tvoří jádro výchovy.*“¹⁰⁴ Z literatury od Hájka bych mohl dodat, že toto potvrzují výsledky výzkumu i praxe.¹⁰⁵ Jde tedy o to, abychom skrze vztah seznamovali člověka s hodnotami, kterých výchovou chceme dosáhnout, tyto pak bude moci přijmout za

¹⁰⁰ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 27- 28.

¹⁰¹ Srov. Tamtéž, s. 28.

¹⁰² Srov. HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 67.

¹⁰³ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 19.

¹⁰⁴ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 324.

¹⁰⁵ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 112.

vlastní.¹⁰⁶

V čem tedy spočívá velký výchovný potenciál vztahu? Hájek připomíná, že je významný osobní příklad působení vychovatele ve vztahu.¹⁰⁷ Pávková klade požadavek, aby mladým lidem o těchto hodnotách nebylo ani tak mluveno, jako spíš aby byly viditelné, aby je mladý vycítil a zažil.¹⁰⁸ Čapek uvádí: „*V modelu dítě poznává charakter, hodnotové orientace, morální principy v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. To vybízí k napodobování modelu, usnadňuje interiorizaci morálního principu a jednání v souladu s ním. Proto model působí zpravidla silněji než samotné slovní působení.*“¹⁰⁹ Na začátku tohoto procesu je například zajímavý pedagog a navazování vztahu s ním. Na konci procesu jsou vztahem předané hodnoty a také požadavky na život, který tento hodnotový systém vyžaduje.¹¹⁰

4.1.1 Sociální učení ve výchově

Pojďme se nyní podívat na jádro výchovy z hlediska psychologie. Vychovateli by nemělo jít o to, aby tresty či odměnami vytvořil umělé prostředí, ve kterém budou dočasně vynucené žádoucí projevy. Tento druh sociálního učení se nazývá **učení sociálním posilováním**, nebo též zpevňováním. K tomuto zpevňování tedy dochází tím, že pozitivní návyky jsou odměňovány a negativní trestány. Zpevňuje se tím žádoucí model chování. Tyto projevy by s největší pravděpodobností trvaly jen dokud by mohl vychovatel na vychovávané působit, respektive dokud by se vychovávanému vyplatily (tzn. víc odměn než trestů). Kdyby vychovávanému závazky k jeho hodnotám přinášely obtíže (tresty) a jeho jednání by nebylo dostatečně odměňováno, pravděpodobně by svůj hodnotový systém brzy změnil ve svůj momentální prospěch. Touto výchovou lze dosáhnout momentální kázně v zařízení, ale rozhodně nelze zaručit dlouhodobý výsledek výchovy.¹¹¹

Výzkumy prokazují, že učení nápodobou je silnější než učení sociálním posilováním. Dítě tedy napodobuje, i když je za to trestáno! Vyšším stádiem učení nápodobou je **identifikace**. Někteří autoři tyto dvě formy ani nerozlišují. V této formě jedinec usiluje o převzetí modelu chování. Nejde však jen o převzetí vnějších projevů,

¹⁰⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 53.

¹⁰⁷ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 68.

¹⁰⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 53.

¹⁰⁹ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 19.

¹¹⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 53.

¹¹¹ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 193.

jádro tohoto učení spočívá v tom, že přebírá hodnotové orientace svého vzoru. V tomto sociálním učení má právě velkou roli kladný vztah jedince k jeho vzoru.¹¹²

Výhoda interiorizovaného hodnotového systému u jedince je nejen to, že na svěřence je čím dál míň dohlíženo a můžeme mu bez obav důvěřovat. Jde také o důležitý prvek toho, že pozitivní hodnoty přijal za své a bude je dál šířit ať už vědomě či nevědomě svým příkladem.¹¹³

4.1.2 Shrnutí

Kladný vztah ve výchově umožňuje interiorizaci hodnotového systému u vychovávaného. Výsledkem toho je stálost výchovných úspěchů. Děje se to sociálním učením formou identifikace. Identifikace je vyšší forma učení nápodobou a je k němu potřebný kladný vztah edukanta k edukátorovi jako ke svému vzoru. Je tedy nezbytné, aby hodnotový systém, který chce edukátor edukantovi předat, byl jeho vlastní, aby byl zřejmý z edukátorova života a edukant ho mohl zažít a následně se s ním ztotožnit.

4.2 Aspekty vztahu

V předešlé kapitole jsem vysvětlil, jak je důležitý vztah ve výchově. Nyní bychom zkusili nastínit různé aspekty vztahu ve výchově mimo vyučování. V odborné literatuře je nerůznější výčet vztahů, v nichž se pedagog volného času ocitá. Je to např: přítel, starší kamarád, rádce, zástupce rodičů, instruktor¹¹⁴

4.2.1 Pedagog jako částečná náhrada nefunkční rodiny

Kromě toho, že pedagog volného času může působit jako zástupce rodičů, Pávková uvádí, že vychovatel s dobrým vztahem k vychovávanému může částečně nahradit rodinu, která je omezeně či plně nefunkční. Zároveň však zdůrazňuje, že pečující vztah vyžaduje určitou profesionalitu.¹¹⁵ Hájek ale připomíná, že v porovnání se vztahem k rodičům má tento pedagogický vztah formálnější charakter a dále uvádí, že pedagog rodiče nemůže plně nahradit.¹¹⁶ Touto problematikou se budu dále ještě zabývat v kapitole Hranice vztahu.

¹¹² Srov. Tamtéž, s. 193-194.

¹¹³ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 54.

¹¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 75.

Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 113.

Srov. HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 67.

¹¹⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 54.

¹¹⁶ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 113.

4.2.2 Pedagog jako vzor

Dále pedagog může být vzor pro vychovávaného. Může sloužit jako model k napodobování a identifikaci.¹¹⁷ Je tedy důležité být dobrým příkladem v konkrétním jednání. Kyriacou uvádí, že žáci očekávají, že jim bude pedagog dobrým příkladem v tom, co od nich požaduje.¹¹⁸ Mám zkušenost s vyučující, která kladla důraz na to, abychom jí zachovávali úctu. Kromě jiného tvrdila, že je nepřijatelné, aby během jejího výkladu zazvonil mobil. Sama ale měla zvuk na mobilu zapnutý a byla schopná během hodiny výklad přerušit a hovor přijmout. Nejenže jsem nezaznamenal ani jeden pozitivní vztah k její osobě, navíc neměla skoro žádnou autoritu. Jen ve výjimečných případech udržela alespoň trochu kázně. Kladné vzory jsou důležité z hlediska ontogenetického vývoje především u adolescentů, kteří se odpoutali od rodiny¹¹⁹ a hledají identitu vlastního Já.¹²⁰

4.2.3 Pedagog jako poradce a důvěrník

Někteří sociologové jsou přesvědčeni, že mladí vytvářejí jakousi kontrakulturu proti světu dospělých. Zdá se, že mladé lidi ve stylu oblékání a poslechu hudby inspirují mediální hvězdy. Jak je to však s ostatní orientací? Pávková uvádí výzkum (Ianni, 1992), ze kterého vyplývá závěr: „...*mladí lidé opravdu hodně dají v otázkách módy nebo oblíbené hudby na názory vrstevníků, ale v otázkách spojených s převzetím dospělé role (např. volba povolání) hledají stále radu a vzor u svých rodičů a vychovatelů.*“¹²¹

Přihlédneme-li tedy k povaze kladného vztahu, o který se pedagog volného času snaží, je velice pravděpodobné, že si ho děti a mladí budou vybírat za svého důvěrníka. Když mladý zvažuje, zda by se měl na pedagoga obrátit, rozhoduje se podle toho, je-li mu pedagog sympatický a je-li důvěryhodný. Úskalí důvěryhodnosti u pedagoga může spočívat v tom, že obsah sdělení, s kterým se mladý člověk svěřuje, může být v rozporu s pravidly zařízení nebo se může jednat o sdělení situace ohrožující důležité hodnoty a normy. Potom by se mohl pedagog ocitnout v situaci, kdy se musí rozhodnout, zda sdělení nemá povinnost prozradit. Fontana proto doporučuje, aby dítě bylo seznámeno s možnostmi situace, kdy bude muset důvěrník svěřené tajemství prozradit. Tento přístup se

¹¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 112.

¹¹⁸ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 86.

¹¹⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 54.

¹²⁰ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 267.

¹²¹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 54.

však vždy nepodaří, neboť dítě se může svěřit s takovou situací bez předešlého varování ve spontánně vzniklém rozhovoru. Jestliže pedagog uzná za vhodné (nebo je povinen) důvěrné sdělení prozradit, měl by nejprve požádat o svolení toho, kdo se mu svěřil. Je tedy důležité, aby tímto prozrazením tajemství nebyl vztah pokud možno narušen. Pedagog by měl dítěti pomoc pochopit, že ačkoliv prozrazení důvěrnosti bezprostředně ponese nepříjemné důsledky, v dlouhodobém hledisku získá respekt, porozumění i na sebeúctě.¹²²

Toto tvrzení může mít výjimky, například kdyby měl mladý člověk vyzradit svému vychovateli společnou třídní šikanu či jiné negativní projevy skupin, kterých je součástí. Na sebeúctě získá, respekt a porozumění bude pocítovat možná od dospělých, ale jeho vlastní skupina, která uspokojuje jeho potřebu někam patřit a být přijat, ho pravděpodobně silně odmítne. Případně se obrátí její agresivita proti němu. V závažných situacích je pedagog povinen tajemství prozradit i s nesouhlasem svěřence. V tomto případě by to měl vědět první svěřenec. Mělo by mu být vysvětleno, proč je to nutné. Je důležité dítě ujistit, že jsem na jeho straně. Podporovat ho, jak jen to z naší pedagogické pozice jde a vysvětlit mu, že je to v jeho dlouhodobém zájmu.¹²³

4.2.4 Pedagog jako přítel a starší kamarád

Jak jsem již uvedl, specifika volného času a výchovy během něho vyžadují méně formální a zároveň kladný vztah k pedagogovi. Projevuje se to tak, že se pedagog může ocitnout v různých rolích „...*dokonce staršího kamaráda či přítele.*“¹²⁴ S tím souvisí přijetí každého mladého jako individuality a přijetí světa mládeže a jejich hodnot. V případě, že pedagog akceptuje hodnoty mladého člověka, je zde prostor pro to, aby byl z druhé strany akceptován pedagog.

Různé postoje ke světu mládeže dělí Pollo¹²⁵ na:

1. **Indiferentní postoj.** Pedagog s tímto přístupem se o mladé nezajímá a ignoruje svou výchovnou povinnost
2. **Normativní postoj.** Pedagog s tímto přístupem nebere ohled na individualitu mladých lidí a jejich světa, jeho cílem je přizpůsobit mládež hodnotám a stylu dospělých lidí

¹²² Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 318.

¹²³ Srov. Tamtéž, s. 318-319.

¹²⁴ HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 113.

¹²⁵ Srov. POLLO, Mario. *Animazione culturale: Teoria e metodo*, s. 251-252.

3. **Mládežnický postoj.** Pedagog uplatňující mládežnický postoj zdůrazňuje svobodu mládeže. Mládež nemá být korigována ze strany dospělých. Měla by se řídit sama za pomoci učení metodou pokus a omyl.
4. **Dospělé přijetí světa mládeže.** V tomto přístupu má pedagog pozitivní postoj ke všemu, co je pro mladé lidi cenné. Zároveň však je připraven se k těmto hodnotám vyjadřovat, případně mladé lidi korigovat.

Když se na tyto přístupy podíváme z hlediska přátelskosti, vřelosti vztahu, je jasné, že indiferentní a normativní postoj je s pozitivním vztahem neslučitelný. V postoji mládežnickém vidíme, že tolik zdůrazňovaný vztah a aktivita ze strany dětí a mládeže musí být korigována. To se uskutečňuje v postoji dospělého přijetí světa mládeže. Z hlediska volnočasovosti je zde nutná jakási vztahová uvolněnost, toto však má určité hranice.

4.3 Co vztah buduje?

Již bylo vysvětleno výchovné působení skrze vztah a zmínil jsem také některé jeho aspekty a úskalí s tím spojená. Nyní bych se pokusil podívat na to, jak nebo čím pozitivní pedagogický vztah budovat.

Hájek i Pávková kladou velký důraz na schopnost zaujmout. Jestliže je pedagog schopen mladému imponovat a zaujmout ho, vzniká vztah.¹²⁶ „*Nezaujme-li mladého člověka vychovatel, nezaujmou ho ani jeho hodnoty.*“¹²⁷ K tomu, aby mohl vztah růst, je důležité, aby se pedagog i vychovávaný čím dál více poznávali. Nemůže být ve vztahu kýmsi neznámým a na druhé straně je důležité, aby čím dál více poznával jedince, které vychovává. K tomu používá různé způsoby pedagogické diagnostiky, aby mohl získat obraz toho, jaký jeho svěřenec je.¹²⁸ To vše probíhá v určitém čase. Sám o sobě fakt projevení zájmu a ochoty ze strany pedagoga tím, že si pravidelně a předvídatelným způsobem dokáže najít čas pro jedince, může poskytovat důležitý pocit přijetí a posilovat tak vztah.¹²⁹

Vztahy by měly být založeny na vzájemné úctě a kontaktu.¹³⁰ Dobrý kontakt se buduje jakýmsi spoluprožíváním toho, co prožívají pedagogovi svěřenci. Jde o to, že

¹²⁶ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 112.

Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 53.

¹²⁷ Tamtéž, s. 53.

¹²⁸ HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 68.

¹²⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 54.

¹³⁰ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 85.

jim nejen dává najevo, že chápe jejich názory, ale také spoluprožívá jejich radosti i strasti. Je důležité, aby pedagog svým svěřencům prokazoval úctu, která však musí být opětována. Důraz na spoluprožívání klade také Pávková: „*Vychovatel má být dětem přítelem, který s nimi sdílí radosti i neúspěchy...*“¹³¹

Nezanedbatelný je i humor a lidskost. Záleží na tom, jestli pedagog působí zkostnatěle a upjatě, nebo uvolněně a vtipně. Dále je dobré v postupném budování vztahu projevovat mladým lidem důvěru a nechávat jim spoluzodpovědnost. Jeden z hlavních budovatelů vztahu je komunikace.

4.3.1 Komunikace

Sociální komunikací se vztah projevuje i buduje. Nejde jen o přenášení informací, ale i o vzájemné ovlivňování. Pedagogická komunikace je jedna z mnoha sociálních komunikací. Probíhá mezi vychovávaným a vychovávajícím během výchovně vzdělávacího procesu a je jeho podstatou.¹³²

Pedagogická komunikace ve výchově mimo vyučování vychází z jejich principů: dobrovolnosti, rekreačního a zájmového zaměření, pestrosti činností, jejich přitažlivosti, citovosti a dalších. Pedagog může své svěřence ovlivňovat vhodně a nenásilně v činnosti, kterou si sami zvolili. Protože i hranice možností co a jak dělat jsou široké, nemusí tak často zakazovat a přikazovat jako učitel. Komunikace se může cvičit i během různých komunikačně zaměřených her. Je zde více prostoru pro individuální kontakt. Děti mají příležitost projevit své názory, postoje a pocity. Pedagog má dostatek času odhalovat mimoslovní sdělení. Může jít o výraz tváře, postoj těla, vyhledávání či vyhýbání se očnímu kontaktu nebo fyzickému kontaktu. Pedagog by se měl snažit tyto projevy umět číst a adekvátně na ně reagovat. Práce jsou spíše individuální či skupinové, takže se v nich tolik neprojevuje asymetrie vztahu. Stejně tak z hlediska aktivity jde spíše o dialog než pedagogův monolog, v ideálním případě iniciován vychovávanými. Tyto specifické projevy pedagogické komunikace výchovy ve volném čase mohou podporovat kladný přátelský vztah.¹³³

4.4 Hranice a nebezpečí vztahu

Již víme, jak podporovat kladný přátelský vztah, který je ve výchově důležitý. Nyní

¹³¹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 75.

¹³² Srov. Tamtéž, s. 53, 57.

¹³³ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 57-58.

bychom se podívali na to, zda může mít tento vztah nějaká úskalí, jestli je potřeba dodržovat v tomto vztahu určité hranice. Jak hodně o vztah lze usilovat a zdali toto úsilí nemůže mít opačné následky.

4.4.1 Soucit, emoce, splývání a integrita

4.4.1.1 Motivace pomáhat a splývání

Hájek uvádí: „*Přes menší míru formálnosti má vztah určité hranice, které není žádoucí překročit*“.¹³⁴ Tyto hranice by měly být jasně vymezeny a oběma stranami respektovány. Zaručují to, že bude vztah funkční a pro obě strany přínosný.¹³⁵ Jestliže se mladý člověk stane pedagogem, je k tomu něčím motivován. Může se jednat o kladný vztah k dětem nebo o potřebu sociálního kontaktu. Nebo se může jednat o touhu předávání dobrých hodnot, což se jeví jako smysluplná práce. Mladý pedagog může být zapálen pro věc. Zvláště ve výchově, kde je vztah neformální, může pedagog podlehnout pokušení začít brát problémy jedince za svoje vlastní. Pro tento stav používá Kopřiva pojem splývání.¹³⁶

4.4.1.2 Co podporuje splývání

Tento negativní jev může podporovat buď nedokonale prožitá symbioza v dětství, kterou matka a dítě procházejí, než se dítě stane autonomní. Nebo dlouhotrvající symbióza, která byla způsobena z pravidla neschopností matky dítě postupně ze symbiózy "propouštět".¹³⁷

4.4.1.3 Soucit a empatie

Splývání může být také založeno na nesprávném soucitu. Ten může vzbudit emoce lítosti, úzkosti či pobouření a hněvu z toho, co se druhému člověku přihodilo. Dochází pak k nepřiměřeným připoutáním, či zasahování pedagogovy práce do jeho osobního života.¹³⁸ To však Pávková jasně odmítá: „*Není dobrý takový pedagog, který svému povolání obětuje manželství, který šíří doma neklid či vyvolává lítost svých blízkých tím, jak je přepracovaný, nebo který si své stresy z pracoviště odreagovává na vlastních dětech*“.¹³⁹ Kopřiva ujasňuje rozdíl mezi tímto soucitem, který má negativní následky, a

¹³⁴ HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 113.

¹³⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 56.

¹³⁶ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*, s. 17,76.

¹³⁷ Srov. Tamtéž, s. 78.

¹³⁸ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*, s. 79.

¹³⁹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 56.

empatií, která je nutná, abychom se dokázali vcítit do lidí, se kterými řešíme určitý problém. U empatie (vcítění) se dokážeme vcítit do člověka, kterému pomáháme, ale zůstáváme sami sebou, uzavřenou integritou. Jestliže jednáme na základě empatie, jsme připraveni zareagovat tak, jak to vyžaduje situace, nikoliv naše emoční potřeby.¹⁴⁰

4.4.1.4 Potřeby pedagoga a jejich uspokojení

Pávková uvádí: „*Profesní vztah především vyžaduje, aby nedocházelo k uspokojování potřeb dospělého na úkor potřeb dítěte.*“¹⁴¹ Pedagog by si měl uvědomovat svoje potřeby jako přátelství, intimitu, potřebu být někým uznáván, potřebu statusu. Jestliže se chce starat o potřeby druhých, musí mít uspokojeny svoje potřeby. Tyto potřeby musí být uspokojovány mimo pedagogický vztah.¹⁴²

4.4.1.5 Zařízení ústavní výchovy a sociální péče

Nevyhnutí se silné citové vazbě hrozí u pedagogů, kteří jsou málo zkušení, s velkou mírou soucitu. Dochází k tomu při snaze pomoci dětem zvláště malým, přítulným, hezkým či naopak nějaký způsobem znevýhodněným, s těžkým životním příběhem.¹⁴³ Zvláště obtížná je v tomto ohledu práce v zařízení ústavní výchovy či sociální péče.¹⁴⁴ Svěřenci mohou hledat v pedagogovi rodiče. Jak jsem již zmiňoval, pedagog může částečně nahradit nefunkční rodinu například poskytováním citových podnětů.¹⁴⁵ Nikdy ji však nemůže nahradit plně. Je tedy nezodpovědné si k sobě silně citově připoutat dítě, když nemůžeme zaručit trvalost vztahu.¹⁴⁶ Příklad takového nebezpečí uvádí Pávková. Šlo o vychovatele, který si svého oblíbeného svěřence brával domů. Po tom, co se mezi nimi navázal silný vztah, se pedagog stěhoval za prací jinam. Dítěti to způsobilo silné citové trauma.¹⁴⁷

4.4.1.6 Oblíbenci

Když mluvíme o silných citových vazbách, je dobré zmínit se také o oblíbečích. Nežádoucí je zvýhodňování některých jedinců na úkor jiných. Pávková v tomto ohledu

¹⁴⁰ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*, s. 75-79.

¹⁴¹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 56.

¹⁴² Srov. Tamtéž, s. 56.

¹⁴³ Srov. Tamtéž, s. 56.

Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 113.

¹⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 114.

¹⁴⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 54.

¹⁴⁶ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času* 113

¹⁴⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 57.

radí: „...co nemůžeme nabídnout všem dětem, nedáváme žádnému.“¹⁴⁸ Problém však může spočívat v tom, že příchyllost ke konkrétnímu dítěti nemusí být vůbec uvědomělá, jak uvádí Matějček.¹⁴⁹

4.4.1.7 Sexualita a erotika v pedagogickém vztahu

Na hranice profesionálního vztahu můžeme narazit, když jsou ovlivněny sexualitou, erotikou. Tyto chvíle mohou nastat zvláště při práci z pubescenty a adolescenty. Vztah může být směřován na pedagoga, ale i od pedagoga. „Zde jsou kladeny opravdu velké nároky na volní úsilí pedagogů, na jejich schopnost racionálního zhodnocení situace, sebeovládání a velkou míru pedagogického taktu.“¹⁵⁰

4.4.1.8 Projevy emocí

V určitých situacích nemůžeme změnit své emoce, je však důležité ovládat projevy těchto emocí. Ať už se jedná o soucit, zamilovanost, či jiné emoce, které pedagoga tlačí do vztahů, které nemají budoucnost, ničím neprospějí, ba právě naopak- mohou být zraňující pro jednu i druhou stranu.¹⁵¹

4.4.2 Formálnost nebo přátelskost?

Již jsem nastínil střet rolí důvěrníka a pedagoga, který musí určité věci řešit, byť by prozradil svěřenou informaci. Nyní se podívejme na střet role pedagoga přítele a pedagoga direktivně zasahujícího se svou autoritou.

Jak jsem již vícekrát zmiňoval, přes všechny snahy děti aktivizovat a vytvořit jim ideální klima, ve kterém k direktivnímu uplatnění autority nemusí docházet, je to čas od času nutné. „Není reálné předpokládat úplnou bezkonfliktnost vztahů.“¹⁵² Hájek potvrzuje, že je vychovatel do určité míry vždy formální autoritou. A dále dodává: „Pro vychovatele je velmi těžké najít a udržet vztah v žádoucím poměru přátelskosti a formálnosti. Vybočení z těchto hranic může způsobit oběma stranám značné problémy.“ Jak lze vidět, je zde určitý ideální poměr mezi formálností a vřelostí vztahu. (Tento poměr musí být hledán, je tedy individuální podle skupiny a pedagoga). Dalo by se také předpokládat, že přátelskost bude moci mít ve vztahu takový podíl, do jaké míry nebude zneužívaná, respektive jak hodně bude opětováno znovu přátelstvím a úctou. „Jednání s

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 56.

¹⁴⁹ Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém*, s. 21.

¹⁵⁰ HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 113.

¹⁵¹ Srov. Tamtéž, s. 114.

¹⁵² HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 68.

děťmi vychází ze vzájemného respektu v podobě partnerských vztahů, s úctou k dítěti, ale i s vyžadováním úcty k vychovateli. ¹⁵³ Petty uvádí podobné tvrzení: jestliže má být vztah mezi učitelem a žákem dobrý, musí se zakládat na vzájemném respektu. ¹⁵⁴

4.4.2.1 Jak vytvářet nový vztah?

V předešlé kapitole jsem došel k závěru, že vztah může být neformální do té míry, do jaké je na něj odpovídáno úctou. Pojdme se nyní podívat z tohoto hlediska na správné vytváření nového pedagogického vztahu tak, abychom používali pokud možno co nejméně direktivních zásahů.

Jak správně vztah budovat? Začít od přátelskosti a neformálnosti, na kterou je v odborné literatuře týkající se pedagogiky volného času kladen důraz? Či od formálního vztahu? V literatuře týkající se výchovného působení ve volném čase se o postupu budování vztahu z tohoto hlediska nic nepíše. Zkusme se tedy podívat, jak svoje vztahy budují učitelé s žáky.

4.4.2.1.1 První fáze: upevnění formálního vztahu, formální autority

Petty zdůrazňuje, že nelze začít od neformálního vztahu, protože žák a pedagog spolu navzájem **nemají žádné zkušenosti, na kterých lze osobní vztah stavět**. Dále připomíná, že by se pedagog neměl bát používání svých práv, protože zároveň s nimi jdou ruku v ruce i jeho povinnosti. Doporučuje, aby pedagog na první dojem působil sebejistě a podporoval to neverbálními projevy. Na druhou stranu by se neměl stát pedagog na těchto projevech závislý. Jestliže má být pedagog oblíbený, musí si na činnost, kterou dobře připravil, zjednat pořádek. Vede to tedy k závěru: pedagog by se neměl bát krátkodobých nepřátel. V opačném případě by to mohlo být na úkor kvality programu, tudíž i na úkor vztahů k němu jako k autoritě. ¹⁵⁵ Nyní bychom se podívali na několik nebezpečí spojených s neukotvenou formální autoritou.

Nebezpečí boje o oblibu

Ačkoli neformální autorita souvisí s oblibou, není s ní totožná. Obliba se může posilovat, například sníženými nároky na chování. ¹⁵⁶ Nelze však přepokládat, když ve všem našim svěřencům vyhovíme, že získáme neformální autoritu. Možná budeme

¹⁵³ HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*, s. 68-69.

¹⁵⁴ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 76.

¹⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 76- 78.

¹⁵⁶ Srov. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*, s. 399.

oblíbení, ale ani to není jisté. Chtěl bych toto tvrzení zdůraznit. Odborná literatura týkající se výchovného působení ve volném čase klade důraz na neformální přátelské vztahy. To může nezkušeného pedagoga dostat do nesnází. Kdyby se příliš snažil získat oblibu či přátelský vztah a skrze to neformální autoritu, mohlo by to vést k pravému opaku: podkopávání jeho autority.¹⁵⁷ Pak může nastat takovýto přístup žáků: „...žádný učitel to není, kamarád také ne, nejspíš je to kašpárek pro naše pobavení.“¹⁵⁸

Přátelský vztah nebo rovnostářství?

Lze tyto tvrzení, které se vztahují k učiteli, vztáhnout také k pedagogovi, který výchovně ovlivňuje volný čas? Vždy lze argumentovat tím, že specifika jsou jiná, tudíž i vztah by měl být opravdu méně formální, jiný. V tomto problému by nám mohlo pomoci následující zjištění: Hájek porovnává formálnost vztahu pedagoga volného času s formálností vztahu rodiče a učitele ve vztahu k dítěti. Rodičovský vztah k dítěti je méně formální než vztah pedagoga volného času.¹⁵⁹ I přes projevovanou úctu Jan-Uwe Rogge rozhodně odmítá ve vztahu rodič- dítě rovnostářství.¹⁶⁰

Autorita zdánlivá

Jak lze tedy rozeznat, kdy se buduje autorita, kdy obliba? Chtěl bych to ozřejmit na případu z vojenské praxe, který zažil můj otec. Jeden vojenský velitel se ke svým podřízeným na rozdíl od svých kolegů choval velmi přátelsky. Stal se nejoblíbenějším velitelem. Jednou byl situací přinucen udělovat nepříjemné rozkazy. Nejen že rozkazy nebyly vyplněny, jeho podřízení po něm začali pokřikovat nadávky. Snažil se je tedy donutit k vykonání rozkazu pomocí svých mocenských prostředků. Z tohoto příkladu lze vyvodit, že autoritu neformální lze od obliby odlišit ve chvílích, kdy musí jedinci autoritu uposlechnout, ačkoliv jim to nic pozitivního nepřináší, nebo je to pro ně dokonce nepříjemné. Takovouto autoritu Vališová dělí ve své typologii na autoritu skutečnou a zdánlivou.¹⁶¹

4.4.2.1.2 Druhá fáze: osobní vztah

Jestliže naši svěřenci uznávají naši pozici, nastává druhá fáze, kdy vztah a tedy i

¹⁵⁷ Srov. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 17-18.

Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 86-87.

¹⁵⁸ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 18.

¹⁵⁹ Srov. HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného*, s. 113.

¹⁶⁰ Srov. ROGGE, J. *Rodiče určují hranice*, s. 40.

¹⁶¹ Srov. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*, s. 395.

autorita postupně nabývá podoby neformální. Dobře využitá formální autorita pedagoga je opětována úctou, která zpětně podporuje autoritu. Jestliže pedagog chce být úctyhodný, musí si to zasloužit. Jak jsme již zmiňovali dříve: nesmí svou autoritu zneužívat či projevovat se zbytečně nadřazeně. Naopak by měl projevovat úctu k svěřencům, zájem o ně samotné a o věci, které jsou v jejich zájmu. Autorita je pouze nástroj pro dosahování cílů. Je důležité, aby zakusili pozitivní výsledky toho, že se určité osobě podvolili či dali na její rady, doporučení. Mohou pak sami o tyto dobré výsledky usilovat (participace) a budou tím více pociťovat úctu k tomu, kdo jim je zprostředkoval. K podkapitole zabývající se chválením lze dodat, že autorita, která je založená na úctě a chvále, se stává silnou motivací, protože svěřenci si díky chvále vytvářejí kladný sebeobraz.¹⁶²

4.4.2.2 Shrnutí

Je důležitá trvat na svém formálním postavení. Přílišná snaha stát se kamarádem, získat si oblibu, může podkopávat pedagogovu autoritu. Jestliže toto formální postavení nezneužijeme (k sebeprosazování a zneužívání svého postavení), ale využijeme (k dosažení kvalitního zajímavého programu), jestliže budeme projevovat úctu a zájem o každého jedince, sami tím získáme úctu. Na základě společné zkušenosti se bude rozvíjet náš osobní vztah. Z úcty našich svěřenců k nám bude vycházet naše autorita. Jestliže bude autorita vycházet z úcty, bude podvolení svěřenců dobrovolné a už nepotřebujeme prosazování pomocí mocenských prostředků.

¹⁶² Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 78-80.

Závěr

Autorita je vztah moci mezi jejím nositelem a příjemcem. Tato moc je z určitého důvodu pro příjemce (společnost nebo přímo pro konkrétního jedince) oprávněná a proto se jí z úcty a respektu dobrovolně podvoluje. Je nutná, má-li být určité společenství schopné předávat a prosazovat hodnoty, které jsou v autoritě zakotveny. Je tedy také nepostradatelná ve výchově, jejímž cílem je pozitivní rozvoj jedince.

S autoritou se můžeme setkat v nejrůznějších prostředích od makrosociálního, kde se projevuje například jako autorita státu až po intraindividuální, kde jde o autoritu vnitřní. V lidských vztazích v přímé interakci existuje v prostředí mikrosociálním. Zde se vyskytuje ve vztahu dospělý- dítě, kde se projevuje různými výchovnými styly, které mají vliv na vývoj osobnosti jedince. Dále se vyskytuje v různých vrstevnických skupinách.

Účinná výchova s trvalými výsledky probíhá skrze sociální učení identifikací. Je proto důležité, aby pedagog měl žádané vlastnosti a svého svěřence zaujal jako vzor. K tomu je také potřebné, aby pedagogický vztah byl kladný, přátelský. Tento přátelský vztah musí být však profesionální. Pedagog je odborník, který nemůže uspokojovat své potřeby na úkor jedince. Stejně tak je nežádoucí, aby se ve vztahu projevoval příliš kamarádsky, když by úcta projevovaná k jeho svěřencům nebyla opětována, ale zneužívaná. Ačkoliv kladný osobní vztah je z hlediska specifik volného času důležitý, pedagog by měl být do určité míry také formální autoritou. Autorita pedagoga bude mít vždy aspekt asymetričnosti. Nemůžeme tedy zaměňovat přátelství či kamarádství za rovnostářství. Vzájemný vztah může být kamarádský do té míry, do jaké bude opětován úctou. Nezáleží tedy jen na tom, jaký pedagog je, ale záleží na tom, co považují jeho svěřenci za úctyhodné.

Ačkoli jsem vždy nevycházel z literatury zaměřené na pedagogiku volného času z důvodu její nedostatečnosti a stručnosti, snažil jsem se sledovat probíraná témata vzhledem ke specifikům volného času. Domnívám se, že jsem na otázky, které si kladu v úvodu práce, odpověděl. Jsem si jistý, že některé kapitoly by potřebovaly ještě hlubší studii, která by ale už neodpovídala rozsahu této práce. Mám tím na mysli především diagnostiku nekázně a podle ní správně volený zásah autority, který by působil více preventivně než represivně a co nejméně by narušoval kladný vztah.

Literatura

- BALÍK, S. KUBÁT, M. *Teorie a praxe totalitních režimů*. Praha: Dokořán, 2004. ISBN 80-86569-89-6
- BENDL, S. *Ukázněná třída*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 2. uprav. vyd. České Budějovice: JU v ČB, 2000. ISBN 80-7040-402-7.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- HÁJEK, B. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-6.
- HÁJEK, B. *Pedagogika volného času*. Praha: Universita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční vzdělávání. ISBN 80-7290-128-1.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- HOFBAUER, B. *Participace dětí a mládeže na životě společnosti*. Praha: Institut zájmového vzdělávání MŠMT, 2002
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.
- MONTOUSSÉ, M.; RENOUEAU, G. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Akademia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- POLLO, Mario. *Animazione culturale: Teoria e metodo*. Roma: LAS, 2004. ISBN 88-231-0488-4
- PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ROGGE, J. *Rodiče určují hranice*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-990-9.
- SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.
- VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4
- VALIŠOVÁ, A. et al. *Autorita ve výchově: Vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁŽANSKÝ, M.; SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.
- VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

Abstrakt

JANDA, V. *Autorita v pedagogickém vztahu při výchovném ovlivňování volného času*. České Budějovice 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Kuchař.

Klíčová slova: autorita, pedagogický vztah, identifikace, hranice profesionálního vztahu, výchova, výchovné styly, antipedagogika, kázeň, mikrosociální prostředí, vrstevnická skupina

Práce se zabývá pedagogickým vztahem a autoritou, která je jeho součástí. Práce je teoretická, shrnuje a porovnává informace z použité literatury. Definuje pojmy s autoritou související. Odpovídá na otázku, co to autorita je, v jakých se vyskytuje prostředí a především jak se vyskytuje v prostředí mikrosociálním, kde se projevuje v interakci mezi jedinci. Dále se práce zabývá autoritou pedagoga, odůvodňuje její nezbytnost a navrhuje, jak by měly vypadat zásahy autority v případě nekázně. To však neřeší samotný problém, z kterého nekázeň vzniká. Proto práce dále popisuje příčiny nekázně a její předcházení. Čtvrtá kapitola odůvodňuje důležitost kladného pedagogického vztahu při výchově. Poslední podkapitoly se zabývají hranicemi pedagogického vztahu. Celou problematiku se snažím sledovat z hlediska specifik pedagogiky volného času.

Abstract

Authority in pedagogical relationship during educational affecting of leisure time

Key word: authority, pedagogical relationship, identification, boundary of professional relationship, education, educational styles, antipedagogy, discipline, micro-environment, peer group.

The thesis deals with pedagogical relationship and authority, which forms an integral part of it. The thesis is theoretical. It summarizes and compares information from used bibliography. It defines terms related to authority. It answers questions what authority is, in which environments it occurs and especially how does it manifest itself in micro-environment, where it occurs in interaction between individuals. The thesis also deals with authority of educator. It gives reasons for its necessity and suggests ways how to use authority in case of indiscipline. However, this does not solve the problem, which indiscipline arises from. Therefore the thesis describes causes of indiscipline and its prevention. The fourth chapter gives reasons for importance of positive pedagogical relationship during the process of education. Last subchapters deal with boundary of pedagogical relationship. I tried to make an overview of the issues regarding to specifics of free time pedagogy.