

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Důvěra jako aspekt pedagogického vztahu mezi
vychovatelům školní družiny a dítětem
mladšího školního věku

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph. D

Autor práce: Petra Hůrková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

Bakalářská práce v nezkrácené podobě

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně a 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 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.

Dne:

Podpis studenta:

Poděkování

Největší poděkování patří mé vedoucí práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za výborné vedení, ochotu a cenné rady. Zároveň bych touto cestou chtěla poděkovat všem rodičům respondentů, kteří mi umožnili výzkum provést.

Obsah

Obsah	4
Úvod.....	6
1 Charakteristika mladšího školního věku	8
1.1 Raný (mladší) školní věk	8
1.2 Převažující činnosti dítěte mladšího školního věku	8
1.3 Tělesný vývoj	9
1.4 Rozumový vývoj	10
1.5 Citový vývoj	11
1.5.1 Sociální vývoj	11
2 Důvěra	13
2.1 Sebepojetí	13
2.2 Sebedůvěra	13
2.3 Vymezení pojmu důvěra	14
2.4 Prenatální komunikace	15
2.5 Důvěra v raném dětství	16
2.6 Vztah pojmu důvěra k blízkým fenoménům	17
3 E. H. Erikson - Základní důvěra proti základní nedůvěře	19
4 Vazba	21
5 Vychovatel školní družiny	23
6 Pedagogický vztah	25
6.1 Vztah mezi dítětem a vychovatelem školní družiny	26
7 Autorita	28
8 Školní družina	30
8.1 Funkce školní družiny	31
9 Výzkumná část	32
9.1 Cíl výzkumu	32
9.2 Metodologie	32
9.3 Průběh výzkumu	33
9.4 Sběr dat	34
9.5 Zpracování dat	34
9.6 Vyhodnocení odpovědí respondentů	36

9.7 Analýza získaných dat.....	38
Závěrečné vyhodnocení výzkumu	41
Diskuse.....	42
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	44
SEZNAM PŘÍLOH.....	48
Příloha č. I. Nedokončený příběh a otázky polostrukturovaného rozhovoru	49
Příloha č. II. Transkripce rozhovorů s jednotlivými respondenty	51
Příloha č. III Formulář informovaného souhlasu	70
ABSTRAKT	71
ABSTRACT.....	72

Úvod

Díky studiu na Teologické fakultě v Českých Budějovicích jsem měla možnost absolvovat praxi právě v takovém školském zájmovém zařízení jako je školní družina, a na tomto základě si tak zvolila téma pro bakalářskou práci. Zde jsem měla možnost vnímat specifický pedagogický vztah mezi dětmi a vychovatelkou školní družiny. Zároveň jsem mohla srovnávat dnešní dobu a dobu mého dětství.

Tématem bakalářské práce je důvěra jako aspekt pedagogického vztahu mezi vychovatelem školní družiny a dítětem mladšího školního věku.

Cílem práce je popsat důvěru jako aspekt pedagogického vztahu dětí v mladším školním věku k osobě vychovatelky školní družiny, eventuálně vymezit jeho konkrétní podoby.

Důvěra je fenomén. Je to určitý pocit či vztah, bez něhož není možná existence člověka v současném světě. Je to pojem zasahující do mnoha vědeckých oblastí, jako např. psychologie, pedagogika, sociologie, politologie aj.

Zkušenosti z dětství si neseme celý život a právě mladší školní věk, kdy dítě začíná respektovat nová pravidla a dostává se do styku s jinými a novými osobami (dospělí, vrstevníci), než jsou jeho rodiče, je zlomový. Ve školní družině se setkává s novou dospělou osobou, ke které si určitou cestou musí vybudovat důvěru.

V práci uvádím vysvětlení pojmu důvěra a její dalekosáhlé kořeny vedoucí až k prenatálnímu období a období 1. roku života dítěte, který ovšem nevnímám jako definitivní konec vývoje důvěry a dostávám se tak k dalším věkovým obdobím. Dále popisuji pedagogický vztah a respektování autority vychovatele. Ale ať už se jedná o vztah pedagogický, přátelský nebo milostný, důležitou charakteristikou a vlastně takovým podmiňujícím aspektem je vždy vzájemná důvěra obou aktérů vztahu. Důležité je uvědomit si, že cestu důvěry si musí najít každý sám. Věnuji se dále kapitolám, které odlišují důvěru od víry či lásky. V mnoha publikacích se dočteme o srovnání mezi důvěrou a vírou, ve kterých autoři používají důvěru jako synonymum víry.

Bakalářská práce je složena z teoretické a výzkumné části. Ve své teoretické části je rozdělena do osmi kapitol. První kapitola je věnována charakteristice a vývoji mladšího školního věku. Druhá kapitola se věnuje tématu důvěry a blízkým fenoménům s důvěrou souvisejícím. Dále popisuji prenatální komunikaci. Vztah mezi důvěrou a vírou a důvěrou a láskou do této kapitoly řadím taktéž. Třetí kapitolu věnuji 1. fázi Eriksonova stádia psychosociálního vývoje, tzn. Základní důvěra X Základní nedůvěra. Ve čtvrté kapitole se věnuji příbuznému fenoménu důvěry, a to vazbě (attachmentu). Pátá kapitola popisuje osobnost vychovatele školní družiny a jeho dispozice, charakter pro vykonání této profese. Šestá kapitola pojednává o pedagogickém vztahu, nastiňuje nám různé pohledy autorů na toto téma. Sedmá kapitola pojednává o autoritě, kterou by měl žák vůči vychovateli mít a to i spolu s pocitem respektu vůči jeho osobě. Osmou kapitolou popisují školní družinu. Obsahem poslední deváté kapitoly je kvalitativně

řešená výzkumná část práce, ve které použiji metodu polostrukturovaného rozhovoru a nedokončeného příběhu.

Základní zdroje použité v bakalářské práci se opírají o obory pedagogika a psychologie. Jedná se např. o Vývojovou psychologii, Školní družinu, Pedagogický slovník, Životní cyklus rozšířený a dokončený, Dětství a společnost, Důvěra, Směr, ne cíl, Odvaha důvěřovat, Pedagogika volného času.

1 Charakteristika mladšího školního věku

Školním věkem se myslí nástup do základní školy, který lze rozčlenit do tří fází: raný školní věk, střední školní věk, starší školní věk.

Školní věk je označován jako období od 6 let do ukončení základní školní docházky. Je to období plné proměn, proto někteří psychologové přistupují k dělení tohoto období na 3 dílčí fáze.

- Raný školní věk trvá od nástupu do školy tj. okolo 6-7 let do dosažení věku 8-9 let.
- Střední školní věk trvá od 8-9 let do 11-12 let. V této fázi dítě přechází na druhý stupeň základní školy.
- Starší školní věk začíná obdobím 2. stupně na základní škole a trvá do ukončení povinné školní docházky (VÁGNEROVÁ 2000: 148).

V publikaci od Matějčka a Pokorné se setkáme s dělením školního věku na 2 období.

- Mladší školní věk, který je vymezen věkově od 6 do 10 let,
- Starší školní věk, kterému přísluší věková skupina od 10 do 14 až 15 let (MATĚJČEK, POKORNÁ 1998: 77).

1.1 Raný (mladší) školní věk

Charakteristickým znakem této fáze je změna sociálního postavení stimulující další vývoj dítěte. Dítě začne zvládat novou sociální roli - být žákem, začne se učit číst, psát, počítat (VÁGNEROVÁ 2012: 255). Dosažením šestého roku věku představuje pro dítě velkou osudovou proměnu. Nestává se pouze členem své rodiny, stává se žákem školy. Na samotném začátku školní docházky bývá u prvňáčků znát napětí, úzkost, a to z nového prostředí, lidí kolem sebe, jiné rutiny, na niž nebyl doposud zvyklý (JEDLIČKA 2017: 113).

Nástup do školy s sebou nese jisté změny, jako např. nový kolektiv a první zkušenosti s velkým kolektivem, nové povinnosti v rámci školní práce. V tomto věkovém období je dítě velice důvěřivé. Nástupem do první třídy se seznamuje s první učitelkou. Vzhlíží k autoritám jako je učitelka a vychovatelka školní družiny a v případě kritiky je brání (OREL, FACOVÁ 2009: 242).

1.2 Převažující činnosti dítěte mladšího školního věku

Ve škole dítě vykonává pravidelnou činnost. V tomto období převažuje spontánní učení, nicméně je nutné mít na paměti už i učení formálně strukturované, spojené se skupinovými procesy učení. Dítě se v tomto věku učí především prostřednictvím sociální nápodoby. Toto se vztahuje na situace, kdy mladší děti chtějí vykonávat

činnosti starších dětí. Přibližně v průběhu 4. třídy základní školy se mění interakčně komunikační styl kooperace a hry za proces sociální participace (OREL, FACOVÁ 2009: 242-243).

Zvláštní formou činnosti je dětská spontánní kresba, která souvisí s psychikou dítěte. Lze z ní vyčíst stupeň intelektuálního vývoje, postoje dítěte k okolí. Kresba je detailní, realistická. Dítě volí barvy, které ve skutečnosti vidí. Koncem období mladšího školního věku přibývá na kritičnosti – dítě svůj výtvar srovnává se skutečností. Proto většina dětí v pozdějším věku přestává kreslit, neboť jsou s výtvarny nespokojené. Dál v kresbách pokračují děti výtvarně nadané, anebo kterým se dostalo výtvarné školení (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 31). Čačka apeluje zejména na motivování dítěte k určitým činnostem. Ať už se jedná o jakoukoli činnost, je nutno dítě pozvolna a postupně motivovat. Zájem dítě ztrácí, cítí-li se být neúspěšné. (ČAČKA 2000: 132).

Do pozadí se ale nedostává dětská hra, kterou chápeme jako svobodnou činnost. V rámci zdravého vývoje dítěte musí být součástí jeho denní rutiny hra. Tím, že rodiče budou dítěti zakazovat hru, nevedou jej k většímu zájmu o učení. Vzdát se hry nedokážou ani děti v deseti letech (ČAČKA 2000: 151). Jediné, co se mění, je charakter hry a do jisté míry i způsob hraní si. Hry jsou založené na pohybu a obsahují pravidla. Hra je realistická, promyšlenější, složitější. Dítě vyhledává spíše skupinovou hru, má zájem o spolupráci s druhými (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 30).

A právě hry, které jsou zaměřené na pohyb, fungují jako kompenzace po dlouhém sezení ve školní lavici. Práce může mít podobu pomoci. Ať už pomoc rodinným příslušníkům nebo kamarádovi. Díky těmto činnostem dochází k formování kladných morálních vlastností (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 30-31).

1.3 Tělesný vývoj

Charakteristickým prvkem je vývoj kostry, růst do výšky. Kosterní vývoj však tímto není ukončen. Dochází k vývoji chrupu, svalstva a vnitřních orgánů. Nervová soustava dítěte snadno podlehne únavě, proto potřebuje dostatek odpočinku a zároveň dostatek pohybu. Pohybová aktivita je v tomto věku dosti výrazná. Dítě se pohybuje rychleji, přesněji, vytrvaleji. Důsledky nesprávné výživy, špatných hygienických návyků, zdravotní péče a nedostatek citu, mohou způsobit poruchy tělesného vývoje (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 26). Svalová síla je v tomto období mnohem větší, zlepšení je možno pozorovat u koordinace pohybů. S tím souvisí i zájem o pohybové hry a touha po lepších sportovních výkonech. Zlepšuje se i hrubá a jemná motorika. Obecně, tělesný růst dětí mladšího školního věku je většinou rovnoměrně plynulý (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 120).

1.4 Rozumový vývoj

Rozumový vývoj je silně ovlivňován rodinným, školním prostředím dále např. přípravou na vyučování a činnostmi, jimiž se dítě zabývá ve volném čase.

Do tohoto vývoje se zahrnuje:

Vnímání. Proces vnímání probíhá v interakci s celkovým rozumovým vývojem. Mezi 5. - 7. rokem dochází k rozvoji zrakového a sluchového vnímání. Mění se způsob vnímání různých podnětů a jejich interpretace. Kvalita vnímání je ovlivněna zkušeností a očekáváním. Školky zralé dítě je schopno vnímat celek jako soubor částí, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Lze tedy říci, že je schopno rozložit celek a identifikovat detaily, např. dokáže najít v obrázku geometrické tvary (VÁGNEROVÁ 2012: 261).

Pozornost. Pro školní práci je důležitá flexibilita pozornosti a její záměrné udržení. Ve školské praxi je tedy nutné přesouvat pozornost z jedné činnosti na druhou (VÁGNEROVÁ 2012: 291). Pozornost se vyvíjí schopností ovládat pozornost, zejména z hlediska jejího zaměření. Počátkem prvního stupně je nutno počítat u mnohých dětí se slabou, krátkodobou a pasivní bezděčnou pozorností. Záměrná pozornost, která je ovládána vůlí, je pro dítě značně vyčerpávající. Stabilita pozornosti věkem ovšem narůstá. 6-7 leté děti vytrvají pozornosti 10-12 minut, 8-9 leté děti 15-20 minut, 10-12 leté děti se dokážou soustředit 20-30 minut. Děti starší 11 let se dokážou soustředit až 40 minut bez větších výkyvů (ČAČKA 2000: 115).

Představivost (imaginace) tvoří podstatnou složku představ a fantazie, jako schopnost dítěte vytvářet si v duchu obrazy. Představy se vyvíjí od povrchní celistvosti k analytičtějšímu zobrazování reality. Uplatní-li se co největší počet analyzátorů při jejich formování, dojde ke zvýšení poutavosti vyučované látky, k rozsahu a trvalejší paměťové stopě. Právě z toho důvodu je kladen důraz na názorné vyobrazení nežli na verbální výklad během vyučování (ČAČKA 2000: 118).

Paměť tvoří podstatnou složku učení. Jednotlivým vývojovým stádiím přísluší určitý druh paměti. Vývoj paměti postupuje od krátkodobější fixace ke stále dlouhodobější fixaci (ČAČKA 2000: 116). Schopnost uschovat a následně vybavit jakékoli informace je pro školní dítě velice důležité. Paměťové funkce se během mladšího školního věku intenzivně rozvíjejí, a to nejen v závislosti na zrání, ale i vlivem specifické stimulace a požadavků školy. Vývoj dětské paměti spočívá ve zvýšení kapacity, rychlosti zpracování informací a osvojení paměťových strategií, např. opakování, zapamatování aj. (VÁGNEROVÁ 2012: 293).

Fantazie. Oproti předškolním dětem není fantazie výsadní, je více kontrolována myšlením. Dítě dokáže rozlišovat reálné skutečnosti od fantazijních představ. Při vyučování a činnostech se uplatňuje a rozvíjí fantazie reprodukční, tzn. dítě si představuje, o čem vyučující hovoří (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 28). Bláhová se ve své knize věnuje fantazii detailněji a zmiňuje, že škola může přispět k rozvoji představivosti a fantazie zásadním způsobem, a to pokud nabídne žákům pestré a podnětné prostředí, uplatní-li variabilní metody a neopomene doplnit do procesu poznávání emoční zážitky.

Dětská fantazie potřebuje dostatek prostoru a času, zároveň klidnou, laskavou a tvůrčí atmosféru (BLÁHOVÁ 1996: 11).

Myšlení je vázáno na realitu. Jedinec je schopen uvažovat o určité věci, kterou zná, i když není daný objekt v jeho přítomnosti. Ve svých úvahách vychází z vlastních zkušeností. Upřednostňuje takové poznávání, kdy se může sám přesvědčit o pravdivosti. Charakteristické je konkrétní, logické myšlení, díky němuž manipuluje s pojmy, představami a myšlenkami vycházející z reality. (VÁGNEROVÁ 2012: 267).

Rozvoj řeči. Dítě, které nastupuje do školy, je vybaveno dostatečnou slovní zásobou a jazykovými dovednostmi. Pod vlivem výuky se jazyková schopnost rozvíjí. Narůstá slovní zásoba a dochází k hlubšímu poznávání slov. Děti se učí chápat rozdílnosti slov, podobnost i totožnost významu (VÁGNEROVÁ 2012: 296-297).

1.5 Citový vývoj

Erikson školní věk označuje jako fázi citové vyrovnanosti. Mladší školní věk je charakteristický tím, že je dítě spíše optimisticky založeno a interpretuje dění kolem sebe převážně pozitivně. Emoční naladění je vyrovnané, avšak výkyvy tohoto naladění mívají jasnou příčinu. Zlepšuje se schopnost poznávat jak své, tak emoce druhých a hovořit o nich (VÁGNEROVÁ 2012: 305-306). Na počátku školní docházky jsou pozitivní i negativní projevy emocí bouřlivé, a odezní tak snadno, jak vznikly. Postupem času se stávají ovladatelnějšími prostřednictvím zralosti centrálního nervového systému, výchovných mechanismů, vznikem a zařazením do stále integrovanějších útvarů sebeřízení. Věkem citový vývoj prochází změnami. Citové stavy nabývají na stabilitě, dlouhodobosti a rozvíjí se formalizovanost citových procesů (ČAČKA 2000: 133). Dítě zjišťuje, že pocity, přání, motivy může skrývat před ostatními. Emoční vývoj je závislý na osobních sociálních zkušenostech dítěte. Výzkumy dokonce potvrzují, že dostane-li se dítě do stresové situace, dochází ve většině případů k emočnímu regresu (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 132).

1.5.1 Sociální vývoj

Mladší školní věk je obdobím, kdy dochází k navazování nových vztahů. Dítě snáz navazuje kontakty, vytváří herní skupiny a podílí se na vzniku kamarádství. Vytváří se nové vztahy k dospělým, autoritám, vrstevníkům. Za silnou autoritu dítě považuje učitele a vychovatele. Po osmém roce věku přibývá vůči učiteli a vychovateli kritičnosti. Vstupem do školy si dítě uvědomí rozdíly v roli otce, matky. Harmonické vztahy v rodině jako primární sociální skupině jsou nenahraditelné. Tento rodinný vztah je důležitý pro budoucí navazování nových citových vazeb (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 29). Základy sociálního chování, základní hodnoty, zvnitřněné elementární normy si s sebou do školy dítě přináší z předškolního období. Jednak sociální kontroly, jednak hodnotové orientace jsou stále závislé na situacích,

potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 132).

Shrnutí

Mladší školní věk je vymezen od 6-7 let věku dítěte do 10-11 let, v podstatě překrývá 1. stupeň základní školy. V tomto čase dítě nastupuje do školy, setkává se s novými dospělými lidmi, které považuje za autority, respektuje nová pravidla a zároveň má své vlastní potřeby, které musí uspokojit. Dochází k rozvoji pohybových aktivit, k růstu kostí a svalů. Zdokonaluje své schopnosti, dovednosti, dokáže hovořit o svých pocitech a pocitech druhých. Většinu času dítě tráví ve škole, proto je zásadní kladný kontakt s touto institucí. Primárně je nutný vlastní zájem rozvíjet složky osobnosti dítěte, na něž pedagog výchovně působí. Vychovatel u mladších žáků jistě pozná, že se v novém prostředí, jako je školní družina, cítí nejistě, zmateně. Vychovatel školní družiny by měl nejmenší žáky a vlastně nováčky uvést do dění tohoto zařízení a dát jim najevo, že se na něj mohou s čímkoli obrátit, že je jim oporou. Toto zajistí svou otevřeností, přátelskostí, kladným a vstřícným jednáním vůči dětem. Vzhledem k silné důvěřivosti vůči paní učitelce, vychovatelce, se u ní dítě může zpočátku skutečně držet a být jí nablízku, dokonce ji bránit před jakoukoli kritikou od okolí.

2 Důvěra

Důvěra jako fenomén důležitý pro každého se vztahuje ke všem formám života, činnosti, chování a vědomí člověka. I přesto, že téma důvěry zasahuje do více vědních oborů, neexistuje v českém jazyce přehledová studie, která by tento fenomén komplexně popsala (KOLAŘÍK, RÖDLOVÁ, 2015).

Než přistoupím k tématu důvěry, kterou vysvětlím na dalších stránkách, bude užitečné podívat se na důležité pojmy s důvěrou související. Když nám někdo řekne, abychom druhému důvěřovali, zjistíme, že to není snadný úkol. Pokud chceme důvěřovat ostatním, musíme nejprve důvěřovat sami sobě. V sobě samém nalezneme jistotu a s touto jistotou přistupujeme i k ostatním lidem. S pojmem důvěra úzce souvisí pojmy sebedůvěra a sebezpojetí, které detailněji rozepisují v následující kapitole. Je nutné si nejdřív uvědomit sebe sama, důvěřovat v sebe sama, a že naše sebedůvěra je základem další důvěry.

2.1 Sebezpojetí

Pod pojmem sebezpojetí rozumíme způsob vnímání sebe sama ve svých reálných nynějších možnostech, či v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech. Souvisí s úrovní sebepoznání. Ovlivňuje naše momentální chování. Stručně řečeno, je to způsob, jak se celkově vidíme. Autor Kříž vnímá vzájemnou provázanost mezi sebezpojetím a sebepoznáním, které charakterizuje jako přijímání nových informací o sobě a jejich vědomé začleňování do sebezpojetí. Pojem sebepoznání chápe jako celoživotní proces. (KŘÍŽ 2005: 10-11). Juklová a spol. k pojmu sebezpojetí dodávají, že je třeba jej vytvářet takovým způsobem, aby člověka zhodnocovalo (JUKLOVÁ a spol. 2015: 32).

Už v batolecím období dítě ve většině případů zná své pohlaví a ví, že není dospělý. Předškolák dokonce umí popsat, co má a nemá rád, své fyzické rysy. Popis není úplně přesný, je soustředěn na objektivní rysy dané situace. Až školní věk s sebou nese zaměření se na psychické vlastnosti, schopnosti a emoce. Sebehodnocení předškoláků je poměrně vysoké, ale nestabilní a závislé na aktuální situaci a jistotě ve vztazích se svými rodiči (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006: 96). Dítě si osvojuje uvědomělejší sebezpojetí a sebehodnocení ze svého postavení ve skupině vrstevníků a z rolí, které přijímá (Tamtéž: 137).

2.2 Sebedůvěra

Na toto téma se Vágnerová vrací zpět k prvopočátkům, a to k batolecímu věku. Batole má za úkol dosáhnout důvěry v sebe sama a ve své schopnosti (VÁGNEROVÁ 2012: 166). Podstatný moment, respektive jeden z vývojových proměn

v této souvislosti, je odpoutání batolete z vázanosti na mateřskou osobu. Separáční proces nic nemění na citovém vztahu s matkou, který přetrvává nadále. Emancipace z vázanosti na matku souvisí s rozvojem funkcí tělesných a psychických. Autorka do tohoto zařazuje zejména důvěru ve svět, resp. v sebe sama, která přispívá k citové vyrovnanosti. Pokud je vzájemný vztah dítěte a matky bezpečný a jistý, dítě je díky tomu schopné tolerovat matčino vzdálení a dokáže takovou frustrační zátěž zvládnout (Tamtéž: 167).

Mladší školák ještě akceptuje názory a postoje druhých dospělých. Důležité je pro něj emoční přijetí – akceptace. Tím, že je akceptován, se zvyšuje jeho sebedůvěra a sebeúcta (Tamtéž: 359). Dle Fontany pedagog napomáhá k získání dětské sebedůvěry díky poskytování příležitostí k úspěchu a důvěřováním ve schopnosti dítěte (FONTANA 2003: 152).

Jak tedy posilovat dětské **sebevědomí** v pedagogických situacích? Zejména povzbuzováním. Odměnami, jako kladným hodnocením, které uspokojuje dětské potřeby uznání a navozuje pocit radosti. Pochvalou, jako dalším prostředkem k podpoře sebevědomí, který pedagog uskutečňuje formou pouhého úsměvu, projevem sympatie, či kladného slovního hodnocení. Zadáváním přiměřeně obtížných úkolů, díky nimž může dítě zažít, pro něj důležitý moment, uznání a ocenění druhými. Jde o proces, který buduje sebedůvěru a sebeúctu (SEDLÁČKOVÁ 2009: 62-63). Sebevědomí lze charakterizovat jako součást sebepojetí, která má vliv na způsoby chování jednotlivce (Tamtéž: 99). Je vyvíjeno sociokulturními faktory, tzn. prostředím rodiny (stykem s rodiči), sociální skupinou, dále stykem s učiteli, vrstevníky aj. Sebevědomí je propojeno se sebedůvěrou, vědomím vlastní hodnoty, kvalit, schopností (KOLÁŘ 2012: 122). Pro doplnění a ujasnění pojmů, sebeúctou se myslí přesvědčení o tom, že mé vlastnosti a projevy jsou dobré. Je zdrojem motivace, pocitu pohody, mentálního zdraví jedince. Je to právě výkonnost, úspěšnost, která doprovází pocity pohody a mentálního zdraví (CAKIRPALOGLU 2012: 169).

2.3 Vymezení pojmu důvěra

V pojmu důvěra nalézá Cakirpaloglu vysvětlení, že je základní psychosociální zkušeností, která vzniká interakcí mezi kojencem a matkou. Získání této důvěry probíhá v první etapě vývoje dítěte (CAKIRPALOGLU 2012: 214). Důvěra ze strany dospělého k dítěti je projevena především respektem k jeho vývojovým možnostem, k aktuálnímu stavu dětského organismu (JEDLIČKA 2017: 68). Richo považuje za důvěru jistotu, přesvědčení, které nám poskytuje pocit bezpečí. Je to spolehnutí se na spolehlivost, avšak aspekt spolehlivosti je založen na našem vnímání a očekávání (RICHIO 2012: 21-22). Cakirpaloglu k tomuto formuluje svou myšlenku, že důvěra, jako kladná emoce, je směřována k danému objektu, který hodnotíme jako schopný a spolehlivý (CAKIRPALOGLU 2012: 213).

V každodenní praxi to bývá tak, že pokud něco nemáme pod osobní kontrolou, může se toto zdát jako komplikované, nevladatelné a vyvolává to v nás úzkost. Ať už známe anglický výraz trust, nebo německý Trost, významově vyjadřují pocit jistoty, že se můžeme na někoho či na něco spolehnout, tato skutečnost nás uklidňuje. Důvěra v druhého člověka probíhá v přítomném čase, nicméně s sebou nese zkušenosti z minulosti a zároveň je propojena do budoucnosti. Akt důvěry vnímá Richo jako proces mezi lidmi navzájem (RICHIO 2012: 21-22). Je založená na našich domněnkách, slibech, které jsme od druhého dostali. Postupem času přibývají důkazy o tom, že daná osoba je spolehlivá a naše důvěra k této osobě se stává součástí vztahu. Za tímto procesem vidí onu spolehlivost, ta vyvolává jistotu, bezpečí. Autor OSHO je přesvědčen, že naše vědomí má vrozenou vlastnost důvěřovat a důvěru vzbuzovat. Důvěra je možná tehdy, pokud důvěřujeme sami sobě. Kdo důvěřuje sám v sebe, stává se nezávislým. Pokud sobě nedůvěřujeme, žádná jiná důvěra není možná (OSHO 2016: 13-19). Součástí důvěry je také poctivost. To, že jsem poctivý, poskytuje druhému důvod důvěřovat mi. Má-li ke mně druhý důvěru, považuje mě za poctivce. Nemá-li ke mně druhý důvěru, mohu danou osobu považovat za podezřele obeznámenou s nepoctivostí. Poté si mohu položit otázku: „Z jakého důvodu mám s tebou jednat poctivě, když mi nedůvěřuješ?“ (GRANT 1994). Proto je jeden z hlavních úkolů hledání našeho já poctivě si uvědomit, jaká je skutečná povaha naší mravnosti (NEEDLEMAN 2002: 74).

2.4 Prenatální komunikace

Naše osobní zkušenost s důvěrou má mnohem hlubší kořeny než v dětském věku, a to v prenatálním období. V tomto období matka komunikuje s dítětem v děloze a buduje tak vzájemné pozitivní citové vazby. Jako doplňující a důležité poznatky v souvislosti s důvěrou přikládám tuto podkapitolu k bakalářské práci.

Prenatální komunikaci lze interpretovat jako komunikaci s již nenarozeným dítětem v matčině těle. Komunikací se v tomto smyslu myslí nejen verbální dorozumívání, při kterém matky v duchu mluví na své miminko, ale i gesta, úsměv, dotek svého břicha. Dítě citlivě reaguje na emoce matky. Proto na začátku těhotenství stojí komunikace na citech (TEUSEN, GOZE-HÄNEL 2003: 11). Výhodou prenatální komunikace je, že vytváří důvěru. Souvisí to i s jeho rodiči, kteří budou mít více důvěry ve své rodičovské schopnosti, budou-li se brzy zabývat dítětem. Prenatální komunikace podporuje vztahy, jelikož opět rodič poskytuje svému dítěti informaci, že je na tomto světě vítáno. Toto je základní kámen lásky a důvěry (Tamtéž: 14).

Dítěti prenatální období umožňuje skrze komunikaci cítit lásku, sounáležitost a důvěru od jeho rodičů. Můžeme tomu říkat cesta lásky rodičů vůči dítěti (Tamtéž: 16).

2.5 Důvěra v raném dětství

Období dítěte v matčině děloze (prenatální období) lze chápat jako prvopočátek vývoje důvěry a vlastně nejen jí. Tím ale není vývoj ukončen, pokračuje dál do dalších let, které s sebou přináší nové výzvy, změny, úkoly. Důležitým aktérem prenatálního období byla matka a její přístup, později se téma důvěry a citů bude týkat nejen jí, ale i dalších dospělých.

Pokud k nám naši rodiče budou vlídní a láskyplní, získáme k nim důvěru. Tento vztah důvěry bude dítěti vzorem, který ovlivní jeho vztahy v budoucnu. V opačném případě, kdy jsou rodiče s dítětem neustále nespokojeni, vyvolá v dítěti nejistotu, ohrožení. A tuto nejistotu a ohrožení si s sebou nese do školních let a přenáší je na vyučující, vychovatele, spolužáky, kterým nebude věřit (KUBIČKA 1963: 22.). Tím, že rodiče potvrdili naše emoce, jsme získali vůči sobě a okolnímu světu větší schopnost důvěry. Tato schopnost se ale nevyvíjí jen díky tomu, že nás blízcí podpoří, ale také tím, že nás nechají v pravý okamžik odejít. V bezpečí se cítíme tehdy, dostává-li se nám ze strany blízkých podpory a dokážou nás pochopit, autenticky se sladit. Protipólem sladění je lhostejnost, odloučení. Pokud máme takovou zkušenost, budeme jen s obtížemi důvěru v druhých hledat a budovat (RICHŮ 2012: 59).

V první fázi, která trvá do 5. měsíce věku dítěte, má matka i dítě potřebu být si pořád na blízku. A právě v tomto bezpečném svazku matka-dítě zažíváme pocit důvěry. Z tohoto pocitu těžíme celý život (RICHŮ 2012: 60). Jedlička poukazuje na separační pokusy mezi 4. - 5. měsícem věku dítěte. Dítě se zpočátku jen plazí a posléze se na všech čtyřech vzdaluje od matky. Tím projevuje zájem o okolní prostředí, v němž žije. Pomalu se vynořuje ze symbiotického vztahu matka-dítě. Aktivita kojence roste s tím, jak se s důvěrou učí očekávat matčinu pomoc při zdolávání překážek. Poznává své okolí a rozlišuje vlastnosti matky, druhých lidí a vlastnosti své. Když se k dítěti přiblíží neznámá osoba, reaguje na ni pláčem. Přiblíží-li se jeho výjimečná osoba (matka), reaguje radostí (JEDLIČKA 2017: 62). Matka je pro dítě důležitým citovým poutem, ztělesněním něhy, péče, emocí, zatímco otec ztělesňuje mocnou autoritu a přizpůsobení jí samotné. Průběhem primárních vztahů s matkou se dítě naučí určitému řádu. Myslí se tím pravidelné přijímání potravy, hygiena, čas vhodný pro hru. Tento proces kojence i batole svými požadavky reguluje, zároveň jej spoluutváří. Otec však prezentuje řád, který bude dítě v budoucnu respektovat. Dále ztělesňuje požadavek přijmout obecně platná společenská pravidla (Tamtéž: 104).

Věk kojence je vymezen obdobím od 1. měsíce věku do 1. roku. Kojenec má za úkol dosáhnout důvěry v okolní svět. To se ukazuje zejména v momentě vzdálení matky od dítěte. Dítě tuto, pro něj frustrační situaci, zvládá. V případě, že by tento pocit důvěry nenastal, jeho další vývojové fáze budou negativně ovlivněny. Období 1. roku je považováno za nejzranitelnější a nejdůležitější v našem životě, a to už kvůli prožitkům, které jsou ukládány do mozku (OREL, FACOVÁ 2009: 239).

Batoleci věk je vymezen věkem od 1. do 3. roku. Batole má oproti kojenci za úkol dosáhnout důvěry v sebe sama, ve své schopnosti. Důvěra v sebe sama přispívá k citové vyrovnanosti (VÁGNEROVÁ 2012: 166-167). Oproti batoleti kojeneček myslí pouze na to, co vidí. Batole dokáže myslet v představách (OREL, FACOVÁ 2009: 240).

2.6 Vztah pojmu důvěra k blízkým fenoménům

Láska

Láska je výrazem ryze osobnosti člověka, s níž se setkáváme jen u lidí. Podstatou lásky je dělat druhému dobře. Láska má mnoho podob. Existuje láska mateřská, partnerská, platonická aj. Člověk je schopen lásky nejen k druhým lidem, ale také k přírodě, ke zvířatům, k umění, k Bohu. Co je ale v lásce rozdílné, to jsou představy lidí o ní. Na začátku vývoje nás ovlivňuje jedinečná osoba, naše matka. Projevuje nám svou obrovskou lásku a díky tomu je dítě schopno rozvíjet schopnost milovat. Dítě je oproti ostatním tvorům velice závislé na své matce. Tato závislost vede k osvojení schopností jako je láska, důvěra, naděje, vděčnost. Pokud dítě zažije pocit bezpodmínečného přijetí a lásky, rozvíjí se tím naše schopnost lásky k druhým lidem. Toto se promítá dál v našich životních situacích, např. hledání přijetí lásky u svého partnera. Láska není statická, neustále se vyvíjí a mění (RIEMANN 2009: 13).

Dnešní společnost vede člověka k tomu, aby ve všem hledal svůj prospěch a vlastní štěstí a aby byl osvobozen od závazků a odpovědnosti. Autor Powell upozorňuje na riziko, že pokud nebudou v lásce závazky, nevznikne ani důvěra mezi partnery (POWELL 1994: 33).

Závěrem lze říci, že pocit důvěry je důsledkem laskavého vztahu v dospělém věku vůči dětem a tento vztah se přenáší i na další typy vztahů, jako je partnerská láska a v ní pramenící vzájemná důvěra.

Víra

Autor Richo vnímá víru jako něco, co vychází z hlavy, co je racionální. Důvěra však vychází ze srdce. Avšak nepopírá, že důvěra začíná nejdříve jako víra v druhé. Víru tedy považuje za určitý stupeň. Odmítá ji chápat jako synonymum důvěry. Důvěra představuje růst člověka, osobní setkání, které nám nikdo nemůže vštípit do hlavy. Víru však ano (RICHIO 2012: 22-23). OSHO je více skeptický. Víře připisuje negativně zabarvená adjektiva př. falešná, vytvářející pseudonáboženství, skrývající svou původní tvář. Důvěru vnímá jako pravdu, která roste díky pochybnostem a pochybnost chápe jako přítele. (OSHO 2016: 22).

Autor OSHO problematiku důvěry a víry objasňuje tak, že obrátíme-li dítě na nějakou víru ještě předtím, než se v něm probudí touha pátrání po nějaké víře, prožije svůj život v nepravdě. Dítě dojde samo k nějaké víře. Není správný přístup dítěti víru vnucovat. Dítě si samo najde cestu k určité víře, a bez nucení. Dítě bude mluvit o Bohu,

protože mu bylo řečeno, že existuje a že je žádoucí v něj věřit, nicméně toto přesvědčení mu vnutili jeho rodiče, učitelé, blízké osoby (významní druzí) a dítě vše muselo přijmout, nemohlo se vzepřít rodičům, jelikož by se bez nich neobešlo (Tamtéž: 13).

Toto lze pojmout ale tak, že dítě nebude mít k Bohu cit důvěry. Analogicky může dítě ve vztahu k lidem opakovat po dospělých, že má učitelům a vychovatelům věřit. To však ještě neznamena, že k nim bude dítě cítit důvěru. Protože důvěra vzniká jako pocit, reagující na laskavé jednání učitele a vychovatele vůči dítěti.

3 E. H. Erikson - Základní důvěra proti základní nedůvěře

Klíčovým pojmem bakalářské práce je pojem důvěry. Jak jsem uváděla v předchozích kapitolách, lze jej pojmout z různých úhlů pohledů a autory je interpretován také různě. Pro detailnější vysvětlení pojmu jsem zvolila autora E. H. Eriksona, který koncipoval osm životních období člověka. Ty začínají ranými zkušenostmi dítěte, z nichž vyplývá pocit důvěry.

Erikson popsal psychologický vývoj člověka jako sled konfliktů a výzev, které je potřeba vyřešit, aby se jedinec dostal do dalšího vývojového stupně (RICHCO 2012: 44-45).

Prvním vývojovým konfliktem je tzv. Základní důvěra proti základní nedůvěře. Lze jej věkově přirovnat ke kojeneckému období. Krizí tohoto 1. období je nedůvěra nejen v lidi kolem sebe, ale také sám v sebe. V tomto věku se kojeneček naučí, že se jeho pečovatelský (matka) nikam neztratí z jeho blízkosti a může mu důvěřovat. Absencí tohoto společenského výkonu je, že nebude pociťovat úzkost, zlost, hněv, strach. Matka se stala vnitřní jistotou i vnější předvídatelností. Stejně tak se naučí důvěřovat sobě samému, schopnostem svých orgánů a považuje se za dostatečně důvěryhodného. Pokud se dítě nevyrovná s počáteční nedůvěrou, v pozdějších letech ho mohou postihnout nežádoucí důsledky vývoje (př. dětská schizofrenie, u dospělých lidí se může jednat o úniky k depresivním stavům). Budování základní důvěry je u kojence závislé na mateřském vztahu. Rodiče musí dítěti ukazovat, že to, co dělá, má smysl a zároveň jej směřovat určitým směrem skrz dovození a zákazy (ERIKSON 2002: 225-228).

Bez základní důvěry není možné, aby se dítě zdravě vyvíjelo. Základní důvěra potvrzuje naději, která je naší stálou oporou ve všech zkouškách, které nám přicházejí do cesty během našeho života. Nedůvěra může náš život znehodnotit a dokonce má takovou sílu, že nás může zbavit lásky a přátelství s lidskými bytostmi. Erikson v této souvislosti zmiňuje i období stáří. Staří lidé kvůli procesu slábnutí vlastního těla nedůvěřují vlastním schopnostem. (ERIKSON 1999: 102).

Vágnerová připomíná, aby jedinec mohl dosáhnout této fáze základní důvěry, je podmiňující rozvoj žádoucích vlastností a způsobů chování. Jistotu, kterou získáme, eliminujeme úzkost a strach. Opětovnou jistotou posilujeme důvěru. Dochází k rozvoji sociální vstřícnosti, otevřenosti zkušeností. Jde o obnovu pozitivního vztahu k okolí. V tomto období je nejdůležitější vazba mezi matkou a dítětem. (VÁGNEROVÁ 2012: 41-42).

Tabulka č. 1: Psychosociální stádia vývoje jedince podle Erika Eriksona.

Zdroj: ERIKSON 1999: 36-37

Stádia	Psychosociální krize	Rozsah významných vztahů	Základní ctnost
1. Kojenecké období	Základní důvěra VS Základní nedůvěra	Mateřská osoba	Naděje
2. Rané dětství	Autonomie VS Stud	Rodičovské osoby	Vůle
3. Věk hry	Iniciativa VS Vina	Základní rodina	Cíl
4. Školní věk	Zručnost VS Méněcennost	„Sousedství“, škola	Schopnost
5. Adolescence	Identita VS Zmatení rolí	Skupiny vrstevníků a party, modely vůdcovství	Věrnost
6. Mladá dospělost	Intimita VS Izolace	Partneři v přátelství, v sexu, soupeření, spolupráce,	Láska
7. Dospělost	Generativita (tvořivost) VS Stagnace	Samostatná práce sdílená domácnost,	Péče
8. Stáří	Integrita VS Zoufalství	„Lidstvo“, „Mí vrstevníci“	Moudrost

Shrnutí

S důvěrou jako kladnou emocií máme zkušenost již v období prenatálním, kdy dochází k tzv. prenatální komunikaci. Zde to ovšem nekončí a úkoly k přijetí své vlastní důvěry, důvěry ostatních, jedince provází až k batolecímu věku. Erikson o tomto hovoří jako o životních úkolech, které musíme v daném období splnit, abychom mohli zvládnout další úkoly určité vývojové etapy. Odkud jsme důvěru získali? Získali jsme ji prostřednictvím vztahu k nejbližším, pečujícím osobám a má vliv na naše postoje v dalších životních etapách vůči druhým lidem. První důležitou osobou a původcem tohoto vztahu je matka. Dítě k matce buduje důvěru a vazbu jako první, důvěřuje jí, že z jeho bezprostředního okolí nezmizí, aniž by pocíval hněv či úzkost. Zároveň sám sebe považuje za důvěryhodného.

Nelze opomenout posílení důvěry v sebe sama, tzv. sebedůvěry, ze strany rodičů či pedagogů kladným hodnocením. I pro vztah mladšího školáka k vychovateli školní družiny tedy zřejmě musí platit, že její vztah k dětem se musí projevovat kontinuálně, s určitou stálostí, ne pouze krátkodobě, aby působil jako nejistý.

Na rozdíl od víry jako spíše rozumného aktu, je důvěra cit, emoce, která v dítěti probouzí laskavé jednání dospělých osob, které je stabilní.

4 Vazba

Důvěru nelze chápat jako samostatný pojem, který by se vytvořil bez jakýchkoli souvislostí vývojových stádií jedince. Je to pojem velice obsáhlý a propojený s dalšími pojmy. Jeho hlubší pochopení se vztahuje k raným vazbám dítěte vůči osobám pečujícím. Tím se nám otvírá kapitola o citové vazbě dítěte, v níž zmíním několik autorů, kteří se tomuto fenoménu věnovali.

Důvěra a vazba se vytvořily v období 1. roku života dítěte a ovlivňují jeho celý život. Pevná vazba a pocit bezpečí se u dětí projevuje lepší soustředěností, bohatší fantazií, vývinem stabilního pocitu vlastní hodnoty, menší tendencí k agresivním výbuchům. Ale aby se vazba a důvěra mohly vytvořit, musí být splněny podmínky, jako např. bezprostřední blízkost osoby empatické a pohotově reagující na potřeby jedince (KAMMERER 2007: 121).

Citová vazba (attachment) je potřeba dítěte mít bezpečný vztah s dospělými pečovateli, především matkou. Citová vazba je proces přilnutí k sobě, k druhé osobě, u které hledá dítě bezpečí. Dočasná její separace vyvolává úzkost a smutek. Zakladatelem teorie attachmentu je John Bowlby, který zastával názor, že se už dítě rodí s potřebou vyhledávat a udržovat těsný vztah k pečovateli. Vazba je tedy jakýsi vztah, který vzniká v raném dětství. Počátkem těchto vztahů je situace, kdy matka své dítě kojí. Raná zkušenost s touto citovou vazbou má dopady na budoucí vztahy jedince (SLAMĚNÍK 2011: 92). Základ pro vytvoření attachmentu je sociální interakce. Obvykle vzniká citová vazba mezi matkou a dítětem, ale důležitým poznatkem je zjištění, že citová vazba může vzniknout ke komukoli, kdo je vůči dítěti v těchto sociálních interakcích citlivý a vnímavý a pohotově reaguje na potřeby dítěte. K této osobě se dítě vrací. Z toho vyplývá, že hlavní postavou důvěry a bezpečí dítěte může být i otec, popř. další pečující osoba (Tamtéž: 93). Koukolík vnímá vazbu jako oboustranný jev. Vymezuje období 7. měsíce, kdy se mezi matkou a dítětem tato vazba vytváří. V této době u ní hledá teplo, bezpečí a útěchu. O tom, že vazba nemusí vzniknout pouze mezi dítětem a matkou, jsem se již zmínila, Koukolík ovšem zastává názor, že se vždy na 1. místě jedná o matku, poté na řadu přichází další osoby, jako je otec, sourozenci a další (KOUKOLÍK 2008: 31).

Výsledkem vazby je tzv. bezpečná základna. A je to logické. Pokud se dítě nachází v blízkosti osoby, ke které si vypěstoval vazbu, začne zkoumat své okolí. Vazba není záležitostí dětství, ale našeho celého života, jejíž vývoj vede k emoční autonomii (Tamtéž: 31).

Koukolík zmiňuje **Test Mary Ainsworthové** k vysvětlení citových vazeb. Tento test byl užít v různých sociálních vrstvách, v různých zemích, v různých kulturách.

Mary Ainsworthová sledovala chování dětí v nečekaných situacích, kdy se děti od matek separovaly. Sledovala 12 měsíční dítě, které přišlo s maminkou do místnosti, v ruce drželo hračku. Poté, co se maminka separovala, se dítě chovalo určitým způsobem odpovídající druhu vazby.

Ainsworthová definovala hlavní vzorce citové vazby:

Bezpečná vazba - dítě protestuje proti separaci od matky, nicméně když se matka navrátí, dítě se zklidní, opět se věnuje hře, hračkám.

Vyhýbavá vazba – dítě nikterak neprotestuje proti odchodu matky. Jakmile se matka navrátí zpět do místnosti, dítě se zaměří jen na ni, přestane si hrát s hračkami.

Ambivalentní vazba – protest dítěte, když se matka separuje. Po návratu matky je dítě stále neklidné, je schováno u matky, nemá zájem o hračky.

Dezorganizovaná vazba – po separaci matky je dítě velmi zaražené, není schopno se organizovaně chovat (Tamtéž: 32).

Pokud má matka k dítěti **vyhýbavou vazbu**, nebere zřetele na citové potřeby dítěte (pozornost, chování), ale naopak o to více se věnuje hygieně a krmení dítěte. Matka, která má k dítěti **bezpečnou vazbu**, je citlivá a vnímavá vůči potřebám dítěte. Bezpečná vazba (jistá vazba) v pozdějším věku dítě chrání. Tato vazba předpovídá kladný vztah mezi rodičem a dítětem, lepší vztahy s vrstevníky v dětství, kladný vztah k učitelům, vyšší míru sebeúcty a psychologické odolnosti. Rodiče dětí s **ambivalentní vazbou** mají chování nestálé. Dle studií lze tvrdit, že taková vazba, která vznikne během 1. roku dítěte, přetrvává (je neměnná). Tzv. jistá vazba je důležitá pro další vývoj jedince, ochrání jej a predikuje kladný vztah k rodině jako takové, k učitelům a hlavně k sobě samému. Nejisté vazby mohou mít za důsledek psychopatologii, zhoršené vztahy. Není vyloučen fakt, že dítě může mít radši 1 rodiče než toho 2. V praxi tomu je tak, že se někdo dítěte zeptá, jestli má radši maminku nebo tatínka. Tato otázka by se vůbec neměla dětem pokládat (Tamtéž: 33).

Shrnutí

Důvěra se spolu s vazbou vytváří kolem 1. roku dítěte. První a nejdůležitější vazbou je vazba ke své vlastní matce, nicméně někteří autoři téma vazby obohacují poznatkem, že je možné vytvoření vazby k jiné osobě, než je matka, a to díky strávenému času s touto jinou osobou. Touto novou osobou může být otec, prarodič aj. Vazba (attachment) je potřebou dítěte a základem této vazby je bezpečný vztah k pečovateli. Je to proces přilnutí, kdy dítě hledá u dané osoby bezpečí, jistotu. Lze ji chápat jako oboustranný jev, což je z druhé strany logické. Dítě má potřebu vazby a pečovatel by to měl respektovat, jelikož se netýká pouze péče o dítě samotné, o jeho výživu, nýbrž i jeho psychického vývoje.

Z důvodu, že vazba mezi dítětem a jeho pečovatelem je tak důležitou součástí jeho zdravého a žádoucího vývoje, jsem zařadila toto téma k bakalářské práci. Dítě mladšího školního věku si téměř ke každému člověku vytváří citový vztah, který může být kladný či záporný. Kladně orientovaná vazba na pedagoga vzbuzuje v dítěti pocit bezpečí. Tyto pocity bezpečí a jistoty v neznámém prostředí, jako je prostředí školní družiny, potřebuje. Navazuje pak na typ vazby, kterou si přináší z rodiny.

5 Vychovatel školní družiny

Profese vychovatele v sobě nese dvě role, a to roli pedagogickou a tzv. pomáhající. Vychovatel se zaměřuje především na utváření postojů, hodnot a vzorů chování svěřených dětí. Poskytuje jim pomocnou ruku v situacích, o kterých se jejich vyučující ani nedozví. Autorka popisuje, že se vychovatel stává dospělým důvěrníkem dítěte, je jeho oporou. Vychovatel slouží svěřeným dětem jako model a identifikační vzor. Pro práci s dětmi je nezbytné, aby vychovatelka byla vyrovnanou osobností, jelikož časté výkyvy nálad nepůsobí na děti moc příznivě (HADJ-MOUSSOVÁ 2006: 45).

Pedagogickým slovníkem je vychovatel definován jako: „*Pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 1995: 258).

Z hlediska legislativní normy č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně dalších novel vychovatelé spadají mezi pedagogické pracovníky. Vychovatelé dle tohoto zákona vykonávají přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo přímo pedagogicko-psychologickou činnost ve školském zařízení nebo v zařízení, které poskytuje sociální služby. Dalšími pedagogickými pracovníky jsou například i učitel, psycholog, trenér, pedagog volného času apod. (MŠMT, zákon č. 563/2004 Sb., §2, odst. 1).

Přejdu-li k vychovateli jako osobnosti, jeho temperament je pro důležitost své profese klíčový. Pedagog vykonávající funkci vzdělavatele a vychovatele své temperamentní vlastnosti přenáší přímo na děti. Proto by pedagog neměl podceňovat svůj temperament, ba naopak, měl by jej dobře znát a utlumit případné negativní projevy. To stejné platí u jeho emocí, které musí zvládat korigovat. Jedná se zejména o negativní emoce (HOLEČEK 2014: 26-27).

Osobnost pedagoga, tedy i vychovatele, hraje ve výchovně vzdělávacím procesu velice významnou roli. Aby měl vychovatel na žáky kladný vliv, je jeho osobnost a autorita, která je značně závislá na jeho morálních vlastnostech, společenské a profesní odbornosti, důležitá. Skrze autoritu pedagog uplatňuje své schopnosti a odborné znalosti. Výkon pedagoga je ovlivněn jeho osobnostními a odbornými vlastnostmi a pochopitelně jeho vztahem a přístupem k žákům. Vliv pedagoga nenahradí učebnice, mravní poučování, tresty či povzbuzování. Kouzlo osobnosti pedagoga a jeho osobní příklad jsou nenahraditelné. (KOHOUTEK 1996: 23). Psychické vlastnosti vychovatele, jako jsou např. klid, nadhled, pedagogický optimismus aj., determinují styl jeho výchovného působení (Tamtéž: 72).

K roli vychovatelky a její osobnosti také patří **osobnostní dispozice**. Základem je kladný vztah vychovatele k dětem, který dokáže projevovat. Vychovatelka by měla:

- být empatická, dokázat vytvořit ve skupině dětí dobré sociální klima,
- jednat dle vypěstovaného mravního vědomí, které odpovídá uznávaným společenským hodnotám,
- mít organizační schopnosti, vymýšlet hry, které hraje spolu s dětmi, a jsou pro ni potěšením,
- být pozitivně naladěná, což se promítá na jejím hodnocení, kdy hledá kladné momenty, které přinášejí radost a povzbuzení,
- podporovat jejich sebevědomí, rozvoj pozitivních stránek osobnosti dítěte,
- být fyzicky zdatná, aby mohla provádět tělovýchovné aktivity. (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: s. 34).

Je to právě vychovatelka, která svým přístupem a naladěním vytváří žádoucí atmosféru školní družiny (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 35).

Že je dítě mladšího školního věku důvěryhodné vůči autoritám, jsme se dozvěděli v předchozích kapitolách. Jak se dítě navštěvující základní školu a školní družinu, vypořádá se situacemi, které jsou pro něj nové, záluďné? Komu se svěří s příjennými i nepřijennými zkušenostmi?

Pokud bude dítě řešit nějaký problém, př. rozbití hračky, krádež pastelky, oblíbenost či zamilovanost do spolužáka, svěří se osobě, k níž bude mít důvěru (matka, otec, pedagog). Dítě odradí tzv. pedantské chování, nebo takové, které je hodno detektivovi, naopak ho ale zaujmou osoby klidné, vyrovnané, které mu prokazují náklonnost a pochopení. Této osobě důvěruje, svěří se jí a nemá potřebu před ní cokoli skrývat (RHEINWALDOVÁ 2011: 233).

Shrnutí

Osobnost vychovatelky ovlivňuje, jaký přístup zvolí pro spolupráci či jednání s dětmi a jaký vztah k dětem zaujme. Vychovatel jako osobnost by měl korigovat své emoce, zejména ty negativní. Předpokládá se jeho pozitivní naladění, které přenáší na děti a ovlivňuje klima dětského kolektivu. Je to právě vychovatel, který svým přístupem k práci ovlivňuje atmosféru školní družiny (kladně, záporně). Povzbudit, pochválit, být oporou - tyto neodmyslitelné aspekty vnímám jako klíčové. Osobnostní dispozice, kam se řadí např. empatie, sympatie, vztah k dětem, dobré jednání a vystupování, dobrý vztah ke své profesi, kreativita, fyzická zdatnost, k roli vychovatele taktéž patří. Pokud vychovatelka takové očekávání plní, má ve srovnání např. s učiteli lepší výchozí pozice pro nastolení vztahu vzájemné důvěry s dětmi. Malý školák i přesto, že je důvěryhodnou bytostí, si rozmyslí, komu svěřit své tajemství, informaci či problém, který neví, jak má sám vyřešit. Nepoví jej všem, ale těm, kteří jsou klidné a vyrovnané povahy a svou laskavostí mu prokazují důvěru.

6 Pedagogický vztah

Pro důvěru dítěte ve vychovatele, se kterým tráví určitý čas po školním vyučování, je nezbytné objasnit, co je pedagogický vztah, jakožto podmiňující aspekt dobrého vztahu mezi dítětem a vychovatelem (pedagogem).

Vzhledem k tomu, že vychovatel patří mezi pedagogické pracovníky, můžeme pedagogický vztah pedagoga chápat i ve vztahu k vychovateli.

Pedagogové s některými dětmi vychází lépe, s jinými hůře. Každý vztah můžeme chápat jako vzájemné působení. Stručně pedagogický vztah shrnuje Kohoutek, který ho vnímá jako vztah subjektu (pedagogický pracovník) výchovy a vzdělávání a objektu (žák) výchovy a vzdělávání (KOHOUTEK 1996, s. 70). Pávková přispívá poznatkem, že chápe pedagogický vztah mezi dítětem a vychovatelem jako znak osobnosti vychovatele nezbytný pro vykonávání této profese. Tzv. pozitivním vztahem k dětem se nerozumí obecná fráze „mám rád děti“, ale skutečný zájem o všechny děti bez výjimky (PÁVKOVÁ 2014: 104).

Slovenští autoři Ďurič a Štefanovič hovoří také o utváření vztahu mezi žákem a pedagogem, ke kterému ve výchovně-vyučovacím procesu dochází jednoznačně jejich soustavnou sociální interakcí. Vznik tohoto vztahu je nevyhnutelnou podmínkou pedagogického působení na žáka. Míra a intenzita tohoto vztahu se zrcadlí na jeho kvalitě (ĎURIČ, ŠTEFANOVIČ 1977: 301). Autoři nastínili různé podoby vztahu mezi žákem a pedagogem, které se dají shrnout do následujících pólů: uvolnění – napětí, důvěra – nedůvěra, součinnost – nesoučinnost, pochopení – nepochopení, sympatie – antipatie, přátelství – nepřátelství, kontakt – odstup (Tamtéž: 303). Aspekt kvality pedagoga charakteru je úcta k osobnosti žáka spojená se vzájemnou důvěrou, porozuměním, snahou pomoci, poradit. Pro pedagogickou práci je **projevená důvěra příznivou hodnotou**, a proto se má pedagog snažit žákovu důvěru získat a neztratit ji, např. zklamáním. Žák bolestivě prožívá ztrátu důvěry, a to ať už se jedná o ztrátu pramenící od žáka vůči pedagogovi, nebo od pedagoga vůči žákovi. V případě prohřešku by měl pedagog žákovi umět odpustit, nepřehazovat mu jeho vinu trvale, ale brát v úvahu jeho snahu o nápravu. Pedagog neztratí svou autoritu, bude-li mít k dětem přátelský, srdečný, kladný vztah (ČÁP 1993: 350). Pedagog může dětem pomáhat k **získání důvěry** ve vlastní schopnosti tím, že jim poskytuje příležitost k úspěchu, že je dokáže povzbudit, ne jen kárat, že je dokáže přesvědčit, že věří v jejich schopnosti (FONTANA 2003: 152). Děti by měl cílevědomě a plánovitě uvádět do sféry hodnot, které si mají osvojit (SKALKOVÁ 2007: 132). Stejně jako Fontana o tomto hovoří Kyriacou. Apeluje na podporu sebeúcty a sebedůvěry žáků a jejich důvěry ve vlastní schopnosti. Tak snadno jej můžeme jako vychovatelé poškodit, a to takovým způsobem, že budeme před ostatními vyzdvihovat a nadhodnocovat vynikající žáky. Žáci, kteří se v očích pedagoga jeví jako méně vynikající, absolutně ztrácí sociální motivaci (KYRIACOU 2012: 88). Skalková hodnocení chápe jako sociální motivaci, na níž reaguje každé dítě. Kladné hodnocení vyvolává samozřejmě kladné citové reakce, vzbuzuje pocit sebedůvěry. V opačném případě vyvolává u dětí př. vzdor, pocit

méněcennosti (SKALKOVÁ 2007: 177-178). Takoví žáci, i když se maximálně snaží podávat nejlepší výkony, prožívají pocit selhání (KYRIACOU 2012: 88). Mimo jiné autor zmiňuje, že pedagogický vztah bývá ovlivněn klimatem pedagogického procesu. Takové klima by mělo být založené na vzájemné úctě a kontaktu mezi těmito 2 osobami (Tamtéž: 85).

6.1 Vztah mezi dítětem a vychovatelem školní družiny

Ve školní družině je vztah méně formální než při vyučování. Sociálně zralejší děti, které zažívají pohodu v rodině, ve škole a ve školní družině, vnímají vztah mezi jím a vychovatelem jako pohodový. Některé děti tento **neformální vztah** dokáží zneužít, a to tím, že nerespektují vychovatele jako autoritu. Můžeme říct, že je obtížné najít vztah s dětmi, který bude založen jednak na přátelské bázi a zároveň na formálnosti. Ve školní družině, kde panuje tzv. liberální přístup, absolutně bez hranic a pravidel, není dobré klima a vedení takového vychovatele je rizikové. I přesto, že školní vyučování je formálně řízené pravidly, určitý řád a pořádek ve školní družině jsou zárukou bezpečí a jistoty. Je doporučen přátelský demokratický přístup. Vychovatel dává dětem příležitost k neformálním projevům oproti školnímu vyučování, svobodu vlastních názorů a pocitů. Děti zde mají dostatek prostoru pro uspokojování potřeb (BENDL 2015: 255).

Na projevy nekázně vychovatel školní družiny nahlíží shovívavěji než učitel základní školy. Školní družina je místem volnosti, do jisté míry neformálnosti a spontánnosti. Během tvořivých aktivit se stává, že dětská spontaneita překročí běžná hlediska. Ve školní družině tyto projevy nejsou trestány jako nekázeň, probíhá zde zájmové vzdělávání, kde je oceňována vlastní aktivita a kreativita dětí, která jim přináší radost a uspokojení. Školní družina je určena zejména žákům 1. stupně (1. - 5. ročník). Tyto děti, hlavně ze začátku, neví, jak se mají ve školní družině chovat, nemají jasnou představu o tom, co je a není slušné chování, anebo teoreticky vědí, jaké chování je asi správné, ale chybí jim praxe, síla vůle chovat se dle norem, anebo je mentálně emoční stav dítěte oslaben, proto se nechová, jak by měl vzhledem ke svému věku (Tamtéž: 257).

A co k pedagogickému vztahu mezi dítětem a vychovatelem dodávají volnočasoví autoři knihy *Pedagogika volného času?* Tento vztah považují za jediný způsob předání hodnot a postojů, který tvoří jádro výchovy. Trvalejší charakter vztahů a postojů ve skupině nebo v zařízení nazývá sociální klima (třídy, skupiny, školy, pedagogického sboru). Tím, že jedincům dáváme možnost spolurozhodování na různých věcech, prostřednictvím komunikace, jim projevujeme důvěru a prohlubují se naše vztahy s nimi. Dítě zaujmou postoje, hodnoty, které sám u vychovatele viděl, zažil, vycítil. Pokud vychovatel dokáže dítě zaujmout, vzniká vztah (PÁVKOVÁ 1999: 53-54).

Shrnutí

Z této kapitoly vyplývá různorodost pohledů autorů na pedagogický vztah. Pedagogická profese není jednoduchá. Vychovatel by měl žáka brát jako partnera a najít tak společnou harmonickou cestu. Kapitola nám taktéž ukazuje, jaká je korelace mezi důvěrou a pedagogickým vztahem. Dospělý pedagog už jen pro své kvality, požadované schopnosti a kompetence, může dítěti v rámci své profese pomoci najít cestu důvěry, ať už pochvalou, povzbuzením, nebo přesvědčením o schopnostech jedince. Vybudované důvěry by si měl pedagog vážit a snažit se o její zachování, nikoli ztrátu. Žádoucí je být vychovatelem „férovým“. Naopak co je pro žáka devalvující, tak setkání s pedagogem, který vyzdvihuje, nadržuje lepším žákům. Vztah mezi žákem a vychovatelem školní družiny je spíše neformálního charakteru, je víc svobodný, pohodový oproti školnímu vyučování. Vychovatel však musí znát mantinely a stanovit si řád, aby jej děti nezneužívaly pro svůj prospěch. Tím by vychovatelova autorita rapidně klesla. Nejkomfortnější volbou pro obě strany se jeví demokratický přístup. Volnočasoví pedagogové vidí podstatu pedagogického vztahu v předávání hodnot a postojů ze strany vychovatele na vychovávaného, o kterých se vychovávaný u vychovatele sám přesvědčí. Toto lze shrnout, že důvěryhodné osoby se jeví tím, že jejich slova jsou v souladu s jejich činy. Jako vychovatelé jedincům projevujeme důvěru možností participace a komunikací.

7 Autorita

Nešvarem moderní doby ve školském prostředí je nerespektování autorit. Už dnešní malí školáci se, jako ti starší, chovají nevychovaným způsobem bez respektu k dospělému, k pravidlům, stanoveným pedagogem, a nectí autoritu pedagoga. Vlastní praxí ve školní družině jsem měla možnost pracovat s dětmi mladšího školního věku a nahlédnout do této problematiky. V rámci žádoucího pedagogického vztahu mezi dítětem a pedagogem jsem se rozhodla tuto podkapitolu zařadit do své bakalářské práce.

Pro vysvětlení pojmu Vymětal spojuje autoritu s pravdivostí. Je přesvědčen o tom, že na základě pravdivosti vzniká důvěra, která působí uklidňujícím způsobem (VYMĚTAL 2010: 162). Naopak Výkladový slovník pedagogiky popisuje autoritu jako konstantu, která se podílí na utváření společných pravidel soužití či na rozvoji lidí. Vytváří vztah mezi tím, kdo autoritu tzv. nosí a kdo ji naopak přijímá (KOLÁŘ 2012: 19).

Průcha rozlišuje autoritu formální a neformální. Formální autorita je dána hierarchickou sociální pozicí ve společnosti. Neformální autorita vyplývá z pozitivního hodnocení nositele a svobodného uznání převahy z některé významné oblasti (PRŮCHA, WALTEROVÁ. MAREŠ 1995: 27). Hájek uvádí, že u pedagogů volného času převažuje podíl neformální autority. Ta spočívá v umění zaujmout a motivovat jedince k činnosti, imponovat jedinci jako osobnost (HÁJEK, HOFBAUER, PÁVKOVÁ 2008: 131). Autorita vychovatele má výrazný podíl neformální autority. Vztah mezi dítětem a vychovatelem se odlišuje od vztahu mezi dítětem a učitelem. Tento vztah je pro dítě novou sociální zkušeností a odlišuje se např. jiným oslovením (PÁVKOVÁ 2014: 19). Vališová rozděluje několik typů autorit. K neformální autoritě dodává, že je založena na odborných a lidských charakteristikách, které mají spontánní a přirozený vliv. Neformální autorita oproti té formální autoritě není spojena s oficiálním postavením ve společnosti. Může být založena na respektu vůči určité osobě (VALIŠOVÁ 1998: 16). Dále doplňuje, že neformální autorita úzce souvisí s tzv. přirozenou autoritou, jelikož obě vznikají na základě osobnostních a profesních charakteristik člověka. Neformální autorita vzniká na základě neformálních vztahů. Přirozenou autoritu lze chápat jako respekt, který vyplývá z přirozenosti, spontánnosti člověka. Je to typ autority, který vyplývá z vrozených temperamenteových vlastností člověka, které mohou být ovlivňovány profesními dovednostmi (VALIŠOVÁ 2008: 41).

Mezi hlavní předpoklady přirozené autority se řadí: vysoká personální a odborná úroveň, umění vést a řídit kolektiv, dovednost komunikovat a spolupracovat se skupinou, dovednost předcházet konfliktům a případně je řešit, umění nenásilně přesvědčovat a vyjednávat, dovednost motivovat k výkonu, umění kombinovat humor, důslednost, přístnost, dovednost zvládat své citové stavy k sobě i ostatním, umění stanovit vzájemná pravidla, umění sdělovat pochvalu i kritiku, kultivované vystupování (KIRSCHNER 1974, cit. dle VALIŠOVÁ 1998: 76).

Matějček se také ve svých publikacích věnuje autoritě a dodává, že autorita má být převahou zralejšího a vyspělejšího, který mladšímu a teprve vyspívajícímu poskytuje ochranu, podporu, vedení. Vztah dítěte k dospělému vychovateli, na kterého je spolehnutí a nevzbuzuje svým chováním strach, ba naopak dodává jedinci jistotu, je vztahem důvěry. Autoritativní vedení, které v dětech citlivějších (vnímavějších) probouzí strach, vyvolává nejrůznější neurotické obtíže. U dětí „tvrdších“, odolnějších vyvolává aktivní odpor, vzpuru, tendence pomsty (MATĚJČEK 1997: 279).

Holeček tvrdí, že žáci uznávají autoritu pedagoga tehdy, jsou-li přesvědčeni, že je mistrem svého oboru a dokáže jim podstatné znalosti daného předmětu srozumitelně vysvětlit (HOLEČEK 2014: 19). Kučera ve své publikaci popisuje vztah autority mezi učitelem a poslušností žáka. Poslušnost žáka je přímo závislá na blízkosti autority. Tudíž se poslušnost snižuje v momentě, kdy se autorita vzdálí a naopak narůstá, je-li autorita poblíž žáka (KUČERA 2013: 129).

Shrnutí

Opět se setkáváme s pojmem, který každý autor interpretuje rozdílně. Autorita jako důležitá součást pedagogického vztahu je autory spojována např. s poslušností žáka, s pravdivostí atd. Na základě výše uvedeného lze autoritu chápat jako konstantní sílu či moc pedagoga, která může být pozitivního i negativního charakteru. Někdo o autoritu bojuje celý život, aby si ji tzv. „vydobył“, někdo se s autoritou ztotožní zcela lidsky a bez nátlaku a působí přirozeným dojmem. Uznání pedagogovy autority nastane, jestliže žáci zjistí, že je znalcem svého oboru a dokáže např. vysvětlit učivo, pracovní postup srozumitelně, nekomplikovaně. Žák si všímá jeho vyjadřovacích a řídicích schopností a jeho přístupu k nežádoucímu chování ostatních dětí. Co je pro neformální autoritu charakteristické, je přirozenost, spontánnost, schopnost zaujmout, motivovat, vytvořit si respekt přirozenou cestou. Formální autorita je pravým opakem, je dána určitou sociální pozicí. U vychovatele jako volnočasového pedagoga by měla převažovat spíše neformální autorita. O neformálnosti se taktéž zmiňuji v kapitole o pedagogickém vztahu, který díky tomu děti vnímají jako více pohodový, přátelský, bez napětí. Důležitou součástí pedagoga a jeho působení je taktéž jeho tzv. přirozená autorita, do níž spadají určité předpoklady či dovednosti, které se týkají komunikace, motivace, řádu a pravidel, povzbuzení, řešení konfliktů aj.

8 Školní družina

Školní družina je chápána jako jedna z možností, kde mohou děti trávit svůj volný čas. Je tak součástí celku pedagogiky volného času. V dnešní době je kladen důraz na odborné znalosti z psychologie, pedagogiky a osobnostní předpoklady, kterými by měl potencionální vychovatel školní družiny disponovat.

Školní družinu lze definovat různě. Dle Pávkové je školní družina školním zařízením výchovy mimo vyučování určené pro volný čas dětí (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 11). Pedagogický slovník ji představuje jako „Školské výchovné zařízení pro výchovu mimo vyučování pro žáky 1. stupně základní školy, zvláštních, speciálních a pomocných škol“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 1995: 222).

Na výchově ve volném čase se podílí školská zařízení, která lze rozdělit do 3 skupin:

- Školská zařízení pro zájmové vzdělávání
- Školská výchovná a ubytovací zařízení
- Školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu

Školní družina se spolu se školními kluby řadí do skupiny školských zařízení pro zájmové vzdělávání (PÁVKOVÁ 2014: 35).

Toto zařízení může vznikat při základní škole či odděleně a může sloužit 1 či více školám. Ve školní družině jsou děti rozděleny do oddělení, přičemž na 1 oddělení čítá 25 žáků a počty dětí na každý den jsou různé, ne stálé. Je určena především žákům 1. stupně základní školy, v ojedinělých případech je možno zařadit do družiny i žáky 2. stupně základní školy. Ve speciálních zvláštních, pomocných školách se počet žáků ve třídě rovná počtu žáků v družině školy. Může zřizovat zájmové kroužky, do kterých se mohou přihlásit i ty děti, které školní družinu navštěvují nepravidelně (PÁVKOVÁ, HÁJEK, 2003: 12).

Školní družina specifickým způsobem na vyučování navazuje, ale není přímým pokračováním vyučování, nýbrž je považována za most mezi vyučováním a dobou, než děti půjdou domů. Procesy vyučování ve škole a ve školní družině se vzájemně doplňují. Děti mohou školní družinu navštěvovat před začátkem vyučování (ranní družina) a po vyučování (odpolední družina). Vzhledem k tomu, že se počty dětí často mění, musí brát vychovatel v potaz činnosti dětí, které předcházely návštěvě školní družiny. To má vliv na atmosféru ve školní družině. V případě velkého přetížení dítěte během tělesné výchovy, bude dítě ve školní družině cítit únavu, v opačném případě ti méně vybití mají energie dostatek. Toto záleží také na fyzické konstituci dítěte. Vychovatel by toto měl vnímat a uzpůsobit program školní družiny jednotlivým žákům, popřípadě skupině žáků (BENDL 2015: 256).

Ve školní družině se vychovatelka setkává s různými dětmi. Vnímá jejich individuální rozdíly a jedinečnost osobností, odlišujících se fyzickou, psychickou a duševní vyzrálostí. Každé dítě má zájem o něco jiného, každé má odlišné

předpoklady, každé vyrůstá v odlišném rodinném prostředí, odlišně na něj působí výchovná instituce (škola) a toto celé má patřičný vliv na jeho citový, sociální, rozumový, volní vývoj (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 26).

8.1 Funkce školní družiny

Primárním požadavkem rodičů na školní družinu je, aby se jednalo zejména o volnočasovou výchovu. Družina v sobě nese poslání vytvářet jakýsi návyk na účelové trávení volného času, na volnočasových činnostech, praktických dovednostech. **Svou funkci naplňuje** tím, že nabízí aktivity odpočinkové, rekreační, zájmové, přípravu na vyučování (domácí úkoly), (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 16). **Odpočinkovou aktivitou** se myslí taková, která má odstranit únavu. Přichází nejčastěji po obědě. Svou funkci může plnit klidem na lůžku, lehátku, stolní či námětovou hrou, jinými klidovými zájmovými činnostmi (poslech hudby, četba aj.). Plní tak psychohygienické poslání. **Rekreační aktivitou** slouží k regeneraci sil. Autor zde hovoří o aktivním odpočinku se sportovními, turistickými, manuálními prvky. Měla by tato činnost být realizována venku ve skupinkách, a to organizovaně nebo spontánně. **Zájmové aktivity** jsou zaměřeny na rozvoj osobnosti dítěte. Dětem umožňuje seberealizaci, rozvoj pohybových dovedností. Může být organizovaná, či spontánní, individuální nebo skupinová. Je dominující aktivitou, která dětem přináší potěšení, jelikož zahání pocit tzv. "nicedělání". **Příprava na vyučování** souvisí s plněním školních povinností. Jedná se zejména o plnění domácích úkolů, se souhlasem rodičů (tato fáze by měla přijít po odpočinkových činnostech). Úkolem vychovatelky není opravovat dětem domácí úkoly, nýbrž je jen kontrolovat. Dále se jedná o procvičování učiva, a to za pomoci didaktických her, exkurze, vycházky. V neposlední řadě můžeme hovořit o poslechových činnostech, práci s časopisy, s knihami, s počítačem (PÁVKOVÁ, HÁJEK 2003: 17).

Shrnutí

Školní družina je zařízení důležité pro volnočasové aktivity uskutečňované mimo vyučování, které se jako každé jiné neobejde bez pravidel. Ať už se jedná o počet vychovatelek na určitý počet dětí, zorganizování harmonogramu dne, tak i jakým dětem je toto zařízení určeno, tedy dětem mladšího školního věku (1. stupeň základní školy). Funkci školní družina plní tím, že umožňuje aktivity odpočinkové, rekreační, zájmové a v neposlední řadě je zařazena i příprava na vyučování. Školní družina se řadí mezi zařízení pro zájmové vzdělávání plné didaktických her, zájmových aktivit, exkurzí apod. Lze ji vnímat jako místo volnosti, seberealizace, setkávání, místo pro navazování nových kamarádských vztahů se svými vrstevníky, pro vznik vztahu mezi dítětem a vychovatelkou školní družiny.

9 Výzkumná část

9.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu v rámci mé bakalářské práce bylo popsat důvěru jako aspekt pedagogického vztahu dětí v mladším školním věku k osobě vychovatelky školní družiny, eventuálně vymezit její konkrétní podoby.

Základní výzkumná otázka

Vnímají děti na 1. stupni základní školy svou vychovatelku jako důvěryhodnou osobu, které se mohou svěřovat?

9.2 Metodologie

Pro svou práci jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum popisuje jevy, procesy a oproti číslům si cení významu mezilidské komunikace a přirozeného prostředí kolem nás. Pro kvalitativní výzkum je typická deskripce a explorační případů. Zabývá se texty, slovy a interpretuje zjištěná data (ČABALOVÁ 2011: 97).

Hendl se odkazuje na významného metodologa Creswella, který kvalitativní výzkum definoval: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (HENDL 2016: 46). Výzkumník pracuje s omezeným počtem účastníků, umožňuje pochopit hlubší souvislosti dané problematiky, dodatečně se doptávat v průběhu výzkumu. Za výhody kvalitativního výzkumu lze považovat:

- zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí,
- získávání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny, fenoménu, události,
- umožnění navrhnout teorie aj.

Nevýhodou je pak časová náročnost, nemožnost zobecňovat poznatky získané výzkumem (HENDL 2016: 48).

Z metodiky použiji metodu **polostrukturovaného rozhovoru** a **nedokončeného příběhu**. Výzkum bude proveden s 5 dětmi mladšího školního věku, které chodí do školní družiny, jejich výpovědi budou dále kódovány a interpretovány vzhledem k nalezeným kategoriím.

Polostrukturovaný rozhovor. Tuto metodu jsem zvolila proto, že mi jako výzkumníkovi umožňuje otevřenost a možnost alternativy dotazování se na otázky

s následným vysvětlením respondenta. Výzkumník si tak může měnit pořadí otázek a respondent se má nechat volně hovořit (HENDL 2016: 166). Průběh rozhovoru závisí na vzájemném vztahu mezi těmito dvěma osobami. Je důležité vytvořit příjemnou a otevřenou atmosféru, získat si důvěru respondenta, pokusit se o navázání přátelského vztahu, zvolit vhodné prostředí pro realizaci rozhovoru. Rozhovor bude proveden individuálně s každým dítětem zvlášť a typ otázek zvolím otevřený. Metoda rozhovoru má výhodu v tom, že se osobně setkáváme s respondenty. Nevýhodou je časová náročnost, riziko poklesu objektivity (ČABALOVÁ 2011: s. 104-105).

Nedokončený příběh. Tato metoda se řadí mezi tzv. projektivní techniky, které **pomáhají odhalit skryté, nevědomé aspekty osobnosti člověka na základě právě nedokončených vět, příběhů, výtvarného projevu aj.** (ČABALOVÁ 2011: s. 111). Mezi verbální projektivní techniky řadíme nedokončené příběhy, věty, kdy má dítě doplnit pokračování či závěr příběhu (ČABALOVÁ 2011: s. 112). Koluchová & Morávek se odkazují na Rapaporta, Rembowskiho, Matějčka, a v souladu s nimi interpretují projektivní metody jako techniky, během nichž se respondentovi prezentuje víceznačný, nestrukturovaný materiál. Při interpretaci a strukturaci respondent promítá do odpovědi své pocity, motivy, impulzy, stavy (KOLUCHOVÁ & MORÁVEK, 1990: 50-51). Michal se odvolává na Lindzeyovo třídění projektivních technik, ten je dělí na asociační, konstruktivní, doplňovací, metody založené na výběru a řazení, expresivní metody. Doplňovací technika spočívá v tom, že dítě doplňuje větu či příběh (MICHAL in ŠVANCARA 1974: 101). Nevýhodou můžou být povrchní odpovědi respondentů, zachycení nahodilých, momentálních asociací, a zejména starší děti mohou prozít jejich účel. U dětí se technika používá ústní formou, takže výzkumník čte příběh a dítě jej slovně doplňuje (MICHAL in ŠVANCARA 1974: 108).

9.3 Průběh výzkumu

V rámci zkoumání jsem se rozhodla ze školní družiny oslovit 5 dětí mladšího školního věku. Výzkum byl proveden ve školní družině, kde jsem již prováděla praxi v rámci studia na Teologické fakultě v Českých Budějovicích. Hlavním důvodem, proč jsem se rozhodla provádět výzkum v této školní družině, bylo, že jsem se s dětmi znala a měla s nimi výborné vztahy. Během rozhovorů ke mně měly větší důvěru a samotné šetření probíhalo bez jakýchkoli komplikací. Výzkum probíhal čistě na přátelské bázi a bez ostychu dětí. Celý výzkum byl proveden za souhlasu rodičů, kteří ode mě dostali formulář, tzv. informovaný souhlas, který potvrdili podpisem. Rodiče jsem tímto informovala o nahrávání celého rozhovoru a zaručila anonymitu jejich dětí. Po obdržení informovaného souhlasu rodičů jsem i děti seznámila se skutečností, že celý rozhovor bude nahráván a jejich jméno do práce zanesu jako pozměněné. Vychovatelka mi vyšla vstříc a uvolnila druhou herní místnost družiny, kde celý výzkum probíhal. Rozhovory byly díky tomu provedeny v klidné místnosti s hračkami, stolkem a židličkami. Než jsem začala číst příběh a pokládat otázky, navodila jsem přátelskou, příjemnou

a odlehčenou atmosféru tím, že jsem se se zájmem vyptávala, jak se mají, co se jim dnes ve škole líbilo, jak se těší na víkend.

9.4 Sběr dat

Pro sběr dat jsem užila 2 výzkumných metod, a to polostrukturovaný rozhovor a projektivní techniku nedokončeného příběhu.

Začala jsem nedokončeným příběhem, který jsem dětem přečetla a jejich úkolem bylo bedlivě příběh poslouchat a dokončit jej dle svého uvážení. Na to navazoval rozhovor, pro který jsem měla připravených několik otázek, které jsem pokládala, a děti mi na otázky odpovídaly. Na nějaké otázky se děti rozpovídaly víc, na jiné méně. V případě, že jejich odpověď nebyla dostačující, pokládala jsem další doplňující otázky.

9.5 Zpracování dat

Nedokončený příběh a rozhovory byly přepsány do písemné podoby. Jednotlivé rozhovory (viz Příloha č. II) jsou doplněny poznámkami (např. o neverbálním projevu respondentů).

Pro analýzu dat jsem zvolila metodu otevřeného kódování. Podle Švaříčka „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“ (ŠVAŘÍČEK 2007: 211). Tato technika vhodná pro analýzu dat se mi jevila jako nejvhodnější metoda kódování v ruce, která se také označuje jako metoda papír a tužka. Tímto způsobem bylo vytvořeno celkem 6 kategorií, které jsem následně zobecnila do 3 kategorií. Vzhledem k tomu, že respondenti charakterizovali vychovatelku různě, některé z kategorií se liší pouze charakteristickou vlastností.

Tabulka č. 2 Vzniklé kategorie kódů a podkategorie vztahující se k vychovatelce

	Kategorie kódu vztahující se k vychovatelce:
1.	Vychovatelka jako řešitel dětských problémů
2.	Charakteristika vychovatelky Charakteristika vychovatelky – hodná, milá, Charakteristika vychovatelky – hraje si s dětmi Charakteristika vychovatelky – „občas zlá“ Charakteristika vychovatelky – sdílení, komunikace Charakteristika vychovatelky – přísnost Charakteristika vychovatelky – chrání Charakteristika vychovatelky – dává rady Charakteristika vychovatelky – stanovuje
3.	Charakteristika odpovědnosti vychovatelky – trestá provinění Charakteristika odpovědnosti vychovatelky - hlídá
4.	Vztah k vychovatelce – „mít rád“
5.	Strach z následků činů
6.	Projev nedůvěry, strach

Výše zmíněné kategorie jsou tučně vyznačeny v rozhovorech (viz Příloha č. II) a taktéž jsou označeny v jednotlivých analýzách respondentů.

Na základě výpovědí respondentů lze rozlišit 3 shrnující kategorie, a to:

1. Vychovatelka jako partner dětí (hraje si s dětmi, komunikuje s nimi, sdílí se s nimi)
2. Vychovatelka jako dospělá autorita (řeší problémy, chrání, dává rady)
3. Vychovatelka jako vlastník pedagogické autority (občas zlá, přísná, trestá provinilé, hlídá děti, stanovuje pravidla).

9.6 Vyhodnocení odpovědí respondentů

Všichni z níže zmíněných respondentů navštěvují stejnou školní družinu, která je součástí základní školy. Školní družinu vede pouze 1 vychovatelka celých 40 let. Všichni respondenti vypovídají o stejné jedné vychovatelce školní družiny, s jinou nepřichází do styku. Vzhledem k anonymitě dětí, jsem zvolila vymyšlená jména.

Následující Tabulka č. 3 konkretizuje odpovědi respondentů na jednotlivé otázky rozhovoru, týkající se volby jedné ze tří uvedených osob (vychovatelka/rodič/kamarád). Respondent poté k některým otázkám doplnil, proč vybral právě tuto osobu.

Tabulka č. 3 Odpovědi respondentů

Otázka	Barbora	Helena	Jan	Eliška	Rozálie
Komu se Anička svěří?	Kamarádce	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce
Komu by ses svěřil/a ty?	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce
Komu se s problémem svěříš jako prvnímu? Komu jako druhému? Komu jako třetímu?	1. Vychovatelka 2. Rodiče 3. Kamarádka	1. Vychovatelka 2. Rodiče 3. Kamarádi	1. Vychovatelka, Rodiče 2. Kamarádi	1. Kamarádka 2. Rodiče 3. Vychovatelka	1. Vychovatelka 2. Rodiče 3. Kamarádka
S kým budeš řešit, že tě někdo schválně strčil?	S vychovatelkou	S vychovatelkou	S vychovatelkou	S vychovatelkou	Sama mu domluvím, poté půjdu za vychovatelkou
Komu řekneš, že tvé kamarádce někdo ubližuje?	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce	Vychovatelce
Komu bys svěřil/a své tajemství?	Vychovatelce	Nikomu	Rodičům	Nikomu	Kamarádce
Když ti nepomůže kamarádka, za kým půjdeš?	Za vychovatelkou	Za kamarádkou	Za kamarádkou	Za dospělou osobou	Za rodiči
Když ti nepomůže vychovatelka, za kým půjdeš?	Za rodiči	Za kamarádkou	Za rodiči	Za kamarádkou	Za rodiči
Když ti nepomohou rodiče, za kým půjdeš?	Za kamarádkou	Za kamarádkou	Za kamarádem	Za vychovatelkou	Za kamarádkou

9.7 Analýza získaných dat

Odpovědi respondenta č. 1

Barbora, 1. třída základní školy, školní družinu navštěvuje denně od začátku školního roku.

Respondentka ve většině svých odpovědí uvedla, že první osoba, které by se svěřila, je její vychovatelka. Jak vyplývá z jejích odpovědí, vidí ji jako **milou osobu**, která **děti hlídá, dává jim rady a dokáže řešit dětské problémy**, nebo problémy obecně, které nastanou ve školní družině. **Vztah** k vychovatelce je pozitivní, dle výpovědi ho můžeme nazvat „mít rád“. **Vychovatelka stanovuje pravidla, která se mají dodržovat. Vnímá ji tedy jako autoritu, která je přísná, a proto se jí nelze se vším svěřit.** Je nutno podotknout, že v případě, kdy měla respondentka vypovídat za dívku z příběhu, komu se svěří s rozbitou hračkou, její odpověď byla „*Kamarádce. Protože se to bála asi říct paní učitelce a že má svojí kamarádku moc ráda, že ji to radši řekla.*“ Teorie o projektivních technikách nám objasnila, že respondent promítá své vlastní pocity, emoce, postoje do odpovědí a tato výpověď nám vypovídá o určitém **projevu nedůvěry vůči paní vychovatelce**. Rodiče jsou vnímáni jako **hodní, řešitelé dětských problémů (zaplatí, koupí)**, kteří **mohou poskytnout rady**. **Vztah** k nim je taktéž pozitivní, lze ho nazvat jako „mít rád“. Kamarádku vnímá jako **oporu**, která ji **může dát rady**. **Často spolu komunikují (o všem)**, nazývá ji jako **vtipnou**, což lze chápat bezesporu pozitivně. **Vztah s kamarádkou lze označit taktéž pozitivně, má ji ráda.**

Odpovědi respondenta č. 2

Helena, 1. třída základní školy, školní družinu navštěvuje denně od začátku školního roku.

Respondentka ve většině svých odpovědí uvedla, že vychovatelka je osobou, která **dokáže nejlépe vyřešit dětské problémy, potrestá ty, kteří se nechovají dle pravidel stanovených vychovatelkou**. Z rozhovoru ovšem vyplynulo i to, že tajemství není na rozdávání a nechá si jej pro sebe, to ale **nevylučuje důvěru** k osobám dospělým (rodič, vychovatel), ke kamarádům. Dále respondentka **vnímá určitou podobnost mezi rodiči a vychovatelkou, a to charakteristickou vlastností „přísnost“**. **Doslova vypovídá, že: „Ty jsou úplně stejný jako paní družinářka. Ty jsou taky přísný.“** Kamarády vnímá jako

ty, s nimiž **dochází ke vzájemné komunikaci a vzájemně si pomáhají**. V případě vzniku problémů se neobrátil na kamarády, dává je až na 3. místo, doslova říká: *Protože ty to moc vyřešit neumí*. V tomto případě nejsou vnímáni jako opora. Pokud by se naskytla situace, kdy by někdo ubližoval její kamarádce, byla by to **sama respondentka, která by šla problém oznámit vychovatelce**. Jako Anička

v nedokončeném příběhu by své tajemství pověděla vychovatelce. Odůvodňuje to: „*Aby to třeba hodně dětí nehledalo, anebo aby paní učitelka to mohla vyřešit s ním.*“ Resp. „mít důvěru, ne vychovatelku“ znamená mít jistotu, že vyřeší dětské problémy.

Odpovědi respondenta č. 3

Jan, 1. třída základní školy, školní družinu navštěvuje denně od začátku školní roku.

Respondent dle svých výpovědí z rozhovorů označil vychovatelku jako osobu, která **dokáže vyřešit problémy, trestá provinilé**, pokud se **nechovají v souladu s pravidly, které nastolila vychovatelka**. Tajemství by pověděl pouze rodičům, a to ještě s podmínkou, že to tajemství musí být hezké. Pod tím si můžeme představit pozitivně směřovanou událost (úspěch, pochvala, zážitek...). Zajímavé je, že v odpovědi na otázku č. 3 (viz Tabulka č. 3) druhé i třetí místo patřilo vrstevníkům, kamarádům. První místo pro řešení problémů patří vychovatelce, hned po ní **rodičům**. Lze je taktéž **charakterizovat jako řešitele dětských problémů**. Rodiče charakterizuje jako **hodné**. Z rozhovoru nám vyplývá, že má ke svým kamarádům, kteří jsou jednak starší, jednak stejného věku, pozitivní **přátelský vztah, můžeme ho nazvat „mít rád“**. Aniče v příběhu by poradil, aby se svěřila vychovatelce, která problém vyřeší (zařídila by, aby hračku někdo opravil, koupil novou). I zde je vnímán vztah důvěry k vychovatelce jako jistota, že z titulu své autority řeší problémy dětí a trestá viníky.

Odpovědi respondenta č. 4

Eliška, 3. třída základní školy. Školní družinu navštěvuje denně od první třídy.

Respondentka ve většině odpovědí uvedla na 1. místo vychovatelku, jako dospělou osobu, která **problémy ve školní družině vyřeší** a těm, kteří se chovají neslušně, **dá najevo, že se chovají proti pravidlům**. Je si vědoma toho, že není dobré odkládat problémy, a naopak je velice důležité o nich povědět vychovatelce. Vnímá, že rodiče s ní nejsou ve školní družině (jsou v práci), a proto ji ani nemohou pomoci se vzniklými problémy. Ve výpovědi uvedla negativní zkušenost s kamarádem, který ji omezoval v pohybu. **Zavolala kamarádku/kamaráda, aby došli za vychovatelkou říct ji o tom**. Myslí na riziko, že by ji vychovatelka neslyšela, a proto by jako první na pomoc zavolala kamarádku, která by šla problém oznámit. Na otázku, jaká paní vychovatelka je, odpověděla: „*Hodná..... milá a občas i zlá.*“ Respondentka ji přiřadila charakteristiku „**zlá**“ proto, že v případě, když něco udělají špatně, se **vychovatelka rozzlobí**. Respondentka si uvědomuje postavení dospělé osoby, kdy máme na mysli vychovatelku, které by pověděla o tom, kdyby někdo někomu ubližoval. Zároveň si uvědomuje, že kamarádka není dospělá, a tak „neumí problém vyřešit“. Nově se objevuje i paní uklízečka Eva, u které může také najít oporu či pomoc jako u další dospělé osoby, když vychovatelka není přítomna ve školní družině. Nebo ji zmiňuje

jako další variantu, která by ji mohla pomoci, když si vychovatelka nebude vědět rady. Za Aničku v nedokončeném příběhu by se svěřila s rozbitou hračkou vychovatelce, protože je povinnost jí toto sdělit, aby nevznikl „průšvih.“ Myslí i na kamarádku Esterku a stanovuje podmínku, že kdyby tam u toho nebyla, ani ona by to nemohla vychovatelce povědět.

Odpovědi respondenta č. 5

Rozálie, 5. třída základní školy, Školní družinu navštěvuje denně od první třídy.

Respondentka je oproti všem ostatním respondentů starší, vyspělejší. Toto se odrazilo i na jejich odpovědích. Vychovatelku vnímá jako **hodnou osobu**, o které ví (z vlastních zkušeností), že **řešit problémy umí** a hlavně, že **trestá provinilce**. *Vi, co má dělat, je na to školená.* Uvědomuje si, že mohou vzniknout negativní následky toho, že by o nějakém problému nepověděla vychovatelce. *„A bylo by to o to horší, kdybychom jí to neřekli.“* Co je ovšem zajímavé, že rodiče označila jako **řešitele problémů**, kterým se může svěřit s čímkoli, protože v nich má **důvěru**. Respondentka toto vysvětluje slovem víra. **Věří jim – Důvěřuje jim**. Lze říci, že ve svých rodičích má obrovskou oporu a v jejich rodině se cítí bezpečně. Velké plus u dospělých vnímá jejich zkušenosti. Respondentka je věkově nejstarší, problémy dokáže řešit sama, nebo se obrací na rodinu. Kdyby respondentce ve školní družině někdo ubližoval, na prvním místě vnímá samu sebe, jako řešitele problému, ale vzhledem k tomu, že si uvědomuje postavení dospělé osoby a funkci vychovatelky, půjde za ní *„Aby si s ním promluvila řádně.“* Tímto lze chápat, že vnímá i důležitost postavení vychovatelky ve školní družině, která je **autoritou a domluva** z její strany má větší váhu. Je pro ni důležité, aby vychovatelka zasáhla. S kamarádkou je na **podobné úrovni**, ať už věkové, nebo v řešení problémů, a nejspíš ji nedokáže stoprocentně poradit s vyřešením problému.

Závěrečné vyhodnocení výzkumu

Závěrem lze říct, že všichni z respondentů označili svou vychovatelku primárně jako řešitele dětských problémů. Ať už z jejich vlastních zkušeností, nebo zkušeností druhých dětí (kamarádů), jsou přesvědčeni, že je vychovatelka schopnou osobou, která problémy nejen řeší, ale i vyřeší. Podstatné je, že děti nemají zábrany ji o jakémkoli problému povědět (ubližování, posmívání, rozbití věci aj.). Řešením určitého problému může být domluva, potrestání provinilých, kteří se nechovají v souladu s pravidly stanovených vychovatelkou školní družiny na začátku docházky. Je vnímána jako milá či hodná a občas přísná osoba, která dětem dává svým kladným působením, chováním a přístupem najevo, že u ní mohou najít oporu.

Na výzkumnou otázku, zda-li děti na 1. stupni základní školy vnímají svou vychovatelku jako důvěryhodnou osobu, které se mohou svěřit lze odpovědět, že ano, ovšem za následujících podmínek:

Děti mají důvěru k vychovatelce ve školní družině z titulu její dospělé a pedagogické autority. Mohou se na ni s čímkoli obrátit a mohou se na ni i spolehnout. Autoritu si vychovatelka získává na základě svých lidských charakteristik, které mají na děti dobrý vliv. Z rozhovorů je patrné také určité vnímání podobností mezi rodiči a vychovatelkou, jako např. „přísnost“ nebo „hodnost“. Vychovatelka by měla mít k dětem hezký vztah a měla by mít ráda, což výzkum rozhovorů také potvrzuje v kategoriích „Vychovatelka jako partner“ a „Vychovatelka jako dospělá autorita“. Nutno je podotknout, že věkově starší a vyspělejší dítě (Respondent č. 5) dokáže detailněji uvažovat nad následky jednání a samo sebe dokáže považovat za tzv. samořešitele problémů, které buď vyřeší sám, nebo s oporou dospělé osoby. Takový fenomén jako je důvěra přirovnává k víře, jistotě svých rodičů. Z mého výzkumného šetření tedy vyplynulo, že děti mladšího školního věku svou vychovatelku vnímají jako důvěryhodnou osobu a mohou se jí svěřovat v případě, že vůči nim osvědčuje pozitivní vlastnosti dospělého člověka, má k nim partnerský vztah a je důsledná v prosazování své pedagogické autority, díky níž stanovuje pravidla a „hlídá“ jejich dodržování. V takovém případě jim nevádí ani její občasná přísnost.

Diskuse

V této části práce se vracím k výsledkům, odpovídám, které vychází z výzkumného šetření polostrukturovaného rozhovoru a nedokončeného příběhu. Výzkum potvrdil, že je vychovatelka vnímána jako milá, hodná, občas přísná osoba, která dokáže dětské problémy nejen řešit, ale i vyřešit. Vztah mezi dětmi a vychovatelkou lze chápat jako důvěryhodný. Metodika výzkumu byla provedena kvalitativní cestou. Odpovědi respondentů jsem získala na základě metody nedokončeného příběhu a polostrukturovaného rozhovoru. Velkou výhodou bylo, že jsem danou školní družinu velice dobře znala. V rámci mého studia jsem zde totiž absolvovala praxi. S dětmi jsem měla a mám krásný vztah a oslovovaly mne stejně jako jejich vychovatelku. Z hlediska objektivit výzkumu bylo pro mě důležité jejich výpovědi nikterak neovlivňovat. Snažila jsem se při výzkumném šetření působit pouze jako výzkumník, nikoli jako v jejich očích „pedagog“.

Výpovědi respondentů mi potvrdily různé teoretické teze, které bych chtěla zde nastínit. Z výzkumného šetření mi vyplynulo, že se dítě s problémy, které nastanou ve školní družině (krádež, rozbití hračky, posměch...), svěří té osobě klidné, rozumné povahy, která jim projevuje náklonnost či pochopení. Toto potvrzuje i autorka Rheinwaldová, kterou již zmiňuji v teoretické části. Dodává, že osobám klidným, vyrovnaným, chápavým se dítě svěří spíše, než těm, kteří děti demotivují, neustále něco zakazují a rozkazují a působí jak policista (RHEINWALDOVÁ 2011: 233).

V odpovědích nejvíce zaznělo, že vychovatelka dokáže řešit problémy, dávat rady, stanovovat pravidla, která se musí dodržovat. Vychovatelka s dětmi velice často komunikuje, a dá se říct, že o všem možném. Otevřeností ze strany dětí i vychovatelky a jejich vzájemnou komunikací je možné docílit toho, aby pedagogický vztah byl založen jednak na důvěře, jednak na upřímnosti, a jednak na bázi určité přátelskosti (vychovatelka jako partner dětí). Je samosebou důležité znát určité mantinely, kam děti ještě mohou a jaký krok či jednání je za hranicemi pravidel a slušnosti. Ostatně i tyto domněnky nám potvrzují autoři Pávková, Hofbauer a kol. Pokud se dítě setká s osobou (vychovatelkou či jiným pedagogem), která své rady, poučky a zásady, o nichž mluvila, uplatňuje v praxi, že jej dítě samo vidí, slyší, vzniká mezi nimi vztah (PÁVKOVÁ 1999: 53-54). Teorie teda potvrzují, že důvěryhodný vztah vzniká, jsou-li naše slova totožná s činy.

S odkazem na Vališovou mohu říct opět, že se výzkum shoduje s teorií. Vychovatelky přirozená autorita je projevena komunikativností, dovedností řešit problémy, jistou mírou přísnosti, stanovení pravidel aj. (KIRSCHNER 1974, cit. dle VALIŠOVÁ 1998: 76). Tento výčet předpokladů se několikrát objevoval v odpovědích respondentů a v návaznosti na vzniklé kategorie „Vychovatelka jako dospělá autorita“, „Vychovatelka jako vlastník pedagogické autority“ mohou opět potvrdit jejich shodu a vzájemnou provázanost v teoretické části.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat důvěru jako aspekt pedagogického vztahu dětí v mladším školním věku k osobě vychovatelky školní družiny, eventuálně vymezit jeho konkrétní podoby.

V teoretické části jsem se zabývala charakteristikou dítěte mladšího školního věku, fenomén důvěra, který se stal základem bakalářské práce a vztahuje se k dalším pojmům jako je sebezpojetí, sebedůvěra, sebevědomí, sebeúcta. Dále jsem zmínila prenatálnímu období vypovídající o prenatální komunikaci, vztah důvěry k blízkým pojmům – víra, láska a jejich vymezení zde zmiňuji taktéž. E. H. Erikson popsal stádia psychosociálního vývoje a první z nich je konflikt Základní důvěry proti Základní nedůvěře. Další důležitý pojem, který jsem popsala a vztahuje se k důvěře, je vazba (attachment). Dalšími tématy, kterými jsem se zabývala, jsou vychovatel školní družiny, pedagogický vztah, autorita a školní družina.

Teoretickou částí jsem navázala na praktickou část, která byla zpracována pomocí kvalitativního výzkumu. Výzkumná otázka zněla: „Vnímají děti na 1. stupni základní školy svou vychovatelku jako důvěryhodnou osobu, které se mohou svěřovat?“ Výzkum jsem uskutečnila přímo ve školní družině s 5 dětmi mladšího školního věku, které pravidelně chodí do školní družiny. Na základě výzkumné otázky jsem vypracovala nedokončený příběh, který se řadí mezi verbální projektivní techniky, a jednotliví respondenti jej doplnili. Dále jsem stanovila otázky k polostrukturovanému rozhovoru. Následovala tzv. kategorizace jednotlivých výpovědí respondentů a detailní analýza. Ze závěru vyplynulo potvrzení, že děti mladšího školního věku skutečně svou vychovatelku vnímají jako důvěryhodnou osobu, na kterou se mohou s problémy obrátit, protože je dokáže nejen řešit, ale i vyřešit. Výzkum potvrdily teoretické teze o funkci vychovatelky školní družiny, jejím působení, přístupu, který má na děti pozitivní vliv.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní:

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024742489.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 8072390600.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ĐURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J., KOL. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1977. 592 s. Š-10982/1971-OVŠV

ERIKSON, Erik H. a Joan M. ERIKSON. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. Psychologie P. ISBN 807106291x.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 8072033808.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 8072902431.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674731.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026209829.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024737041.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-427-4.

KAMMERER, Dorro a [Z NĚMECKÉHO ORIGINÁLU... PŘELOŽILA JANA BÍLKOVÁ]. *První tři roky života dítěte: průvodce pro rodiče*. Praha: Grada, 2007. ISBN 8024718391.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 808586794x.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLUCHOVÁ, J., & MORÁVEK, S. (1990). *Psychologická diagnostika dětí a mládeže* [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024614960.

KŘÍŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.

KUBIČKA, Luděk, *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*, Státní zdravotnické nakladatelství, n.p., Praha 1, Malostranské nám. 28, Vydání 2., v červenci 1963.

KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 9788024746210.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026200529.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 1997. ISBN 8085912295.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 8086022218.

- MICHAL, V. (1971). *Projektivní metody*. In Švancara, J. 1971, Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum.
- NEEDLEMAN, Jacob. *Malá knížka o lásce*. Praha: Dybbuk, 2002. Srdce (Dybbuk). ISBN 809030012x.
- OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 9788024726175.
- OSHO, *Důvěra, Směr, ne cíl*, 1. vydání, 2016, Eugenika, (Orig. Trust, A Direction, Not a Destination), ISBN 9788081004803.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782955.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072906666.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787515.
- POWELL, John. *Láska bez podmínek*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-11-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 8071780294.
- RICHO, David. *Odvaha důvěřovat: otevřete se lásce a intimitě*. Praha: Dobrovský, 2012. ISBN 9788073065171.
- RIEMANN, Fritz. *Schopnost milovat*. Praha: Portál, 2009. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-555-4.
- RHEINWALDOVÁ, Eva. *Jak vychovat šťastné dítě*. Vyd. 4. Praha: Motto, 2011. Populárně psychologická řada. ISBN 978-80-7246-509-5.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.
- SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
- TEUSEN, Gertrud a Iris GOZE-HÄNEL. *Prenatální komunikace*. Praha: Portál, 2003. Průvodce výchovou v rodině. ISBN 8071787531.

VALÍŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 8071846244.

VALÍŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VYMĚTAL, Jan. *Úvod do psychoterapie*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 9788024726670.

Internetové:

GRANT, Robert, *Poctivost, čest a důvěra*, 1994. Copyright © 2018 Občanský institut. All Rights Reserved | Spravuje CGI. CZ, www.cgi.cz [cit. 28. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.obcinst.cz/poctivost-cest-a-duvera/>

KOLAŘÍK, Marek, RÖDLOVÁ, Drahoslava (2015). Současný stav poznání fenoménu důvěry v psychologickém výzkumu. *Československá psychologie*, 59, 3, 228-241. [cit. 1. 1. 2018]. Dostupné z: <http://csppsych.psu.cas.cz/result.php?id=889>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 563/2004Sb., Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012. MŠMT: Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-01-01].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. I Nedokončený příběh a otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. II Transkripce rozhovorů s jednotlivými respondenty

Příloha č. III Formulář informovaného souhlasu

Příloha č. I. Nedokončený příběh a otázky polostrukturovaného rozhovoru

Nedokončený příběh:

Příběh o 8 leté Aničce, která chodí na základní školu a také do družiny. Do školní družiny chodí každý den po vyučování.

Do školní družiny Anička chodí ráda. Vždycky se těší na hry a soutěže, kamarády a paní učitelku, která je milá, snaží se dětem pomoci, když si neví rady, často si s dětmi povídá o všem možném, a hlavně je neustále veselá a dokáže všem dětem zvednout náladu. Paní vychovatelka jim často vypráví příběhy, čte pohádky nebo se s nimi učí nové básničky a písničky, které společně zpívají. Anička má svou nejlepší kamarádku Esterkou. S Esterkou hrají hry jako třeba „Člověče, nezlob se“ a hru „Prší“, kterou ji naučila Esterka. Kamarádka Esterka je opravdu báječná a má ji moc ráda. Když si doma omylem zapomene penál s psacími potřebami, Esterka ji vždy tužku či pastelku půjčí. Sedí spolu dokonce v jedné lavici ve třídě, takže volný čas po vyučování spolu tráví i ve školní družině. Do družiny chodí docela dost dětí a ne všichni se chovají dle pravidel, které paní družinářka určila. Před pár dny se Honzík spolu s Kubou posmívali Verunce, že je malá a nazvali ji „prckem“. Verunce se nelíbilo, že si z ní kluci dělají legraci a říkají jí „prcku“. Šla za paní družinářkou a řekla jí, že se ji kluci posmívají a říkají jí „Prcku, prcku, prcku“. Paní družinářka přišla do třídy. Nejdříve si promluvila s chlapci o tom, že takové chování není hezké, je proti pravidlům slušného chování, a že se nejen k Verunce, ale i ke všem ostatním takto chovat nemůžeme. Paní družinářka schválně mluvila hlasitěji, aby ji slyšela celá třída, jelikož se toto může stát každému a nikomu by se nelíbilo, kdyby nás kamarád zesměšňoval. Poté upozornila i celou třídu, že se takto chovat nesmíme. Paní družinářka tímto situaci vyřešila. Anička si je nyní jistá, že kdyby se někdy dostala do podobné situace, může se na ní obrátit.

Anička má oblíbené různé hračky jako např. plyšové medvídky, stavebnici, lego, puzzle a líbí se jí nákladní auta, kterých mají ve družině spoustu. Taková auta zná, jezdí totiž před jejich domem, a dokonce mají i stejnou barvu, červenou. Jezdila si s nákladňáčkem uvnitř školní družiny na koberci, kde jsou nakreslená silnice a dopravní značky, a aby jej mohla dobře ovládat, držela jej za kapotu, při zatáčkách za dvířka. Anička s autem jezdila sem-tam po vyznačených silnicích, zastavovala na semaforech a před přechodem, jezdila s ním rychleji a rychleji, až nakonec ... dvířka nákladňáčku vytrhla z pantů. Co teď? Anička znejistila. Nechtěla auto přece rozbít, neudělala to schválně. „Když ta dvířka jsou tak křehká“, řekla si. Nákladňáček schovala do zadní části velké skříně s hračkami, aby ho nikdo neviděl a nenašel. Váhala, komu to má říct. Nevěděla, jestli se má svěřit mamince/tatínkovi, Esterce kamarádce či paní vychovatelce.

Anička své tajemství pověděla.....
protože.....
.....

- **Kdyby se ti někdy stalo, že ve vaší družině rozbiješ nějakou hračku, komu by ses svěřila?**

Otázky polostrukturovaného rozhovoru:

- 1. Představ si stupínek vítězů. Vítěz je vždycky na prvním místě, na druhém místě je druhý vítěz, na třetím stupínku stojí třetí vítěz. Na jaký stupínek bys umístil/a maminku, paní družinářku a kamaráda/kamarádku, kdybys řešil/řešila jakýkoliv problém, průšvih? A proč?**
- 2. Představ si, že kamarád z družiny velice rychle pobíhal po třídě družiny a schválně tě strčil? S kým bys toto řešila? S kamarádkou, s maminkou, s paní družinářkou? Proč?**
- 3. Kdyby ti někdo ve školní družině ubližoval, komu to povíš? Mamince, paní družinářce, kamarádce? Proč?**
- 4. Kdybys viděl/a, že někdo tvé kamarádce ve školní družině ubližuje, komu bys to řekl/a? Paní družinářce, mamince, kamarádce? Proč?**
- 5. A co třeba nějaké tajemství? Komu bys o něm pověděl, pověděla?**
- 6. Když ti nepomůže, neporadí kamarád/ka, za kým si půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?**
- 7. Když ti nepomůže, neporadí paní družinářka, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?**
- 8. Když ti neporadí maminka, tatínek, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?**

Příloha č. II. Transkripce rozhovorů s jednotlivými respondenty

Respondent č. 1 Barbora

Anička své tajemství pověděla jaké osobě?

Kamarádce, mamce a tatkov...

Proč kamarádce?

Projev nedůvěry, strach

Vztah ke kamarádce – mít rád

Protože se to bála asi říct paní učitelce a že, a že má svoji kamarádku moc ráda, že ji to radši řekla.

A na druhé místo jsi dala mamku a tatku? Proč?

Vztah k rodičům – mít rád

Protože rodiče má taky moc ráda a že jim vždycky, a tak, a se vůbec nebojí, ale ... a taky jsou na ni moc hodný.

Charakteristika vlastností rodičů - hodný

Proč by to řekla paní vychovatelce, jako na třetím místě?

Protože ona ta paní vychovatelka hlídá ty hračky a taky děti, aby se nic nerozbilo, tak proto ji to musí říct.

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky - hlídá

Kdyby se ti někdy stalo, že ve vaší družině rozbiješ nějakou hračku, komu by ses svěřila?

Nebo panáčka...

Ano, nebo panáčka. Komu bys řekla, že jsi rozbila panáčka?

Paní vychovatelce.

Proč?

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky - hlídá

Pravidla stanovená autoritou vychovatelky

Protože paní vychovatelka nás a hlídá a že když se něco stane, tak to máme hned říct.

A kdo by byl na druhém místě, komu bys tohle řekla?

Maminka a tatínek, protože ti třeba, ti třeba mají peníze a něco třeba koupí, třeba nějakou hračku nebo tak.

Rodiče jako řešitelé dětských problémů

A kamarádce bys to řekla proč?

Protože... protože kamarádka nám může dát rady a ...a pomůže nám... a třeba, a když se třeba bojíme, tak nám může pomoci to říct.

Vztah ke kamarádce - pomoc, opora

Otázky polostrukturovaného rozhovoru:

Představ si stupínek vítězů. Vítěz je vždycky na prvním místě, na druhém místě je druhý vítěz, na třetím stupínku stojí třetí vítěz. Na jaký stupínek bys umístil/a maminku, paní družinářku a kamaráda/kamarádku, kdybys řešil/řešila jakýkoliv problém, průšvih? A proč?

Paní učitelka. Protože paní učitelka všechno vyřeší. Řekne to rodičům.

Takže je taková zodpovědná?

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Jo.

A kdo by byl na druhém místě?

Rodiče jako řešitelé dětských problémů

Rodiče. Protože rodiče třeba mají peníze a zaplatili by za to, zaplatili by za to a koupili by jinou hračku, která stojí třeba ...nějaké malé autíčko, anebo plyšáčka prostě.

A kamarádka na třetím místě bude proč?

Protože kamarádka nám pomůže.

Vztah ke kamarádce - pomoc

Máš nějakou nejlepší kamarádku? Jaká je?

Charakteristika kamaráda – veselost

Mám. Je to tak, že Adélka, protože.....Adélka, ta je docela, ta je vtipná.

Povídáte si spolu často? O čem třeba?

Třeba o našich kamarádkách větších, větších třeba, kamarádech, pak si třeba povídáme, co děláme o víkendu a tak dále.

Vztah ke kamarádce – sdílení. komunikace

Představ si, že kamarád z družiny velice rychle pobíhal po třídě družiny a schválně tě strčil? S kým bys toto řešila? S kamarádkou, s maminkou, s paní družinářkou?

Proč?

Z paní družinářkou.

Proč?

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky – trestá provinilé, chrání

*Protože paní družinářka mu třeba **vynadá, půjde za ním, vynadá mu.** A mně se třeba zeptá, jestli mi nic není, jsem sem si něco neodřela nebo nezranila. To nám taky dělá paní učitelka ve třídě.*

Kdyby ti někdo ve školní družině ubližoval, komu to povíš? Mamince, paní družinářce, kamarádce? Proč?

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky – trestá provinilé, chrání

*Paní učitelce. Protože ta mu taky **vynadá a dá mu nějakou třeba práci, třeba, třeba nějaké úkoly, třeba na doma, nebo třeba má vystříhnout dětem ptáčky.***

Kdybys viděl/a, že někdo tvé kamarádce ve školní družině ubližuje, komu bys to řekl/a? Paní družinářce, mamince, kamarádce? Proč?

Paní družinářce, protože ta se, ta se jí zeptá, jestli jí nic není, jestli je v pořádku, jestli se třeba nezranila do hlavy.

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky - chrání

A co by řekla tomu, který ji ubližuje?

*Že se to nesmí dělat, že neporuš.....že **nedodrží pravidla a že, a že dostane nějaké trest, že třeba musí uklízet celou družinu.***

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky – trestá provinilé

A co třeba nějaké tajemství? Komu bys o něm pověděl, pověděla? A proč?

Mám, velký.

Komu bys ho svěřila?

Vztah k vychovatelce – mít rád

*Paní družinářce. Protože **paní družinářku máme moc rádi** a všechny ji řekneme, protože ji máme nejradši, a je na nás **moc milá.***

Charakteristika vlastností vychovatelky - milá

Když ti nepomůže, neporadí kamarád/ka, za kým si půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Za paní družinářkou.

Proč?

Charakteristika vlastností vychovatelky - milá

Protože paní družinářka je moc milá a dává nám rady vždycky.

Charakteristika vlastností vychovatelky – dává rady

Když ti nepomůže, neporadí paní družinářka, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Charakteristika vlastností rodičů – dává rady

Za maminkou a za tatínkem. A mamka poradí, jako mně poradila, protože mě tady někdo zlobí a já půjdu totiž ve čtvrté třídě do jiné školy, se odhlásím.

Když ti neporadí maminka, tatínek, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Za kamarádkou.

Proč za kamarádkou?

Charakteristika kamarádství – vzájemné sdílení, pomoc

Protože s kamarádkou se kamarádíme, povídáme si, a pomáháme si.

Jaká je mamka?

Hodná.

Taky si hodně povídáte?

Hmhm (kývnutí hlavou).

Respondent č. 2 Jan

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů
--

Anička své tajemství pověděla komu? Proč?

Paní družinářce. Protože...protože... **aby někdo to spravil nebo koupil.**

Kdyby se ti někdy stalo, že ve vaší družině rozbiješ nějakou hračku, komu by ses svěřila?

Paní družinářce.

Proč?

Nevím.

Protože je dospělá a dokázala by vyřešit situaci?

No... vyřeší.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru:

Představ si stupínek vítězů. Vítěz je vždycky na prvním místě, na druhém místě je druhý vítěz, na třetím stupínku stojí třetí vítěz. Na jaký stupínek bys umístil/a maminku, paní družinářku a kamaráda/kamarádku, kdybys řešil/řešila jakýkoliv problém, průšvih? A proč?

Paní družinářka.

Proč?

Nevím

Protože je dospělá a mohla by to vyřešit?

Nevím.

A kdo by byl na druhém místě?

Druháci, čtvrtáci.

A třetím místě?

Prvníáci.

A maminka s tatínkem by byli na jakém místě?

První. Jako družinářka. I táta by tam byl.

Představ si, že kamarád z družiny velice rychle pobíhal po třídě družiny a schválně tě strčil? S kým bys toto řešila? S kamarádkou, s maminkou, s paní družinářkou?

Proč?

Družinářce.

A proč?

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů
--

Aby vyřešil.

Aby to vyřešila, jasně. Protože takto se ve družině chovat nemůžeme.

Nemůže.

Kdyby ti někdo ve školní družině ubližoval, komu to povíš? Mamince, paní družinářce, kamarádce? Proč?

Družinářce.

Proč?

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů
--

Aby to vyřešil.

A mamce a tat'kovi taky?

Mamce a tátovi taky.

Proč?

Rodiče jako řešitelé dětských problémů

Protože aby to taky vyřešil.

A kamarádovi?

(kývnutí hlavou- ano).

Proč?

Protože.....protože aby to taky věděli.

Kdybys viděl/a, že někdo tvé kamarádce ve školní družině ubližuje, komu bys to řekl/a? Paní družinářce, mamince, kamarádce? Proč?

Jou.

Proč?

Protože mám rád kamarády.

Vztah ke kamarádům – mít rád

A kdybys viděl, jak někdo strká, směje se tvému kamarádovi. Řekl bys to někomu?

Jo, že někdo bouchá moji kamarádku?

Ano. To bys někomu řekl?

Družinářce.

Proč?

Aby vyřešil.

Vychovatelka jako řešitel
dětských problémů

Co, aby vyřešila?

Aby ji nemlátil, aby ji nebouchal.

A co třeba nějaké tajemství? Komu bys o něm pověděl, pověděla? A proč?

Eeee....mám.

Já mám nejradši mamku a tátu a kamarády.

A jim bys o něm řekl?

Nějaký jo. Nějaký hezký, jenom hezký.

Když ti nepomůže, neporadí kamarád/ka, za kým si půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Za Natkou.

Proč?

Abysme....Aby...já nevím, jak se to říká...

Aby to bylo dobře.

Charakteristika kamarádství - opora

Protože ti poradí?

Ano.

Když ti nepomůže, neporadí paní družinářka, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Mamce.

Když ti neporadí maminka, tatínek, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Rodiče jako řešitelé dětských problémů

Mamka a táta mi to poradí.

A když by si maminka a tatínek nevěděli rady?

Franta, můj nejlepší kamarád.

A za paní družinářkou?

Ne.

Respondent č. 3 Helena

Anička své tajemství pověděla komu?

Paní družinářce. Aby, aby, aby jako, aby to třeba hodně dětí nehledalo, anebo aby paní učitelka to mohla vyřešit s tím.

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Kdyby se ti někdy stalo, že ve vaší družině rozbiješ nějakou hračku, komu by ses svěřila?

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Paní družinářce. Protože to vyřeší.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru:

Představ si stupínek vítězů. Vítěz je vždycky na prvním místě, na druhém místě je druhý vítěz, na třetím stupínku stojí třetí vítěz. Na jaký stupínek bys umístil/a maminku, paní družinářku a kamaráda/kamarádku, kdybys řešil/řešila jakýkoliv problém, průšvih? A proč?

*Na prvním paní družinářka, protože by to **uměla nejlíp vyřešit**. A na druhém místě maminka, na třetím teprve kamarádi.*

Vychovatelka jako řešitel
dětských problémů

Proč maminka na druhém místě?

Charakteristika vlastností rodičů - přísnost

Charakteristika kamarádství – neumí vyřešit problém

*Protože je **taky strašně přísná**. Malý děti, třeba kamarádi by to třeba **vyřešit neuměly**.*

Kamarád není vnímán jako opora

A proč jsou kamarádi na třetím místě?

*Protože ty to moc **vyřešit neumí**.*

Charakteristika kamarádství – neumí vyřešit problém

Představ si, že kamarád z družiny velice rychle pobíhal po třídě družiny a schválně tě strčil? S kým bys toto řešila? S kamarádkou, s maminkou, s paní družinářkou?

Proč?

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky – trestá provinění

*Paní družinářce. Protože ta by **vynadala tomu, komu, kdo mě strkal**.*

Kdyby ti někdo ve školní družině ubližoval, komu to povíš? Mamince, paní družinářce, kamarádce? Proč?

Já bych to řekla paní družinářce, aby, aby to, aby mě nemlátil, protože by to bylo neslušný.

A na druhém místě by byl kdo?

Mamka s taťkou.

Proč?

Charakteristika vlastností rodičů a vychovatelky - přísnost

Protože ehm... ty jsou takový, ty jsou úplně stejný jak, ty jsou úplně stejný jako paní družinářka a na třetím místě by byli kamarádi.

A co to znamená, že jsou stejný jako paní družinářka?

Ty jsou taky přísný.

A proč jsou kamarádi na třetím místě?

Charakteristika kamarádství – neumí vyřešit problém

Pravidla stanovená autoritou vychovatele

Protože ty to moc vyřešit neumí a hlavně by se to nejvíc mělo říct paní učitelce.

A proč paní družinářce by se to říct mělo?

Protože bysme to měli říct my než kamarád.

Kamarád není vnímán jako opora

Kdybys viděl/a, že někdo tvé kamarádce ve školní družině ubližuje, komu bys to řekl/a? Paní družinářce, mamince, kamarádce? Proč?

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky – trestá provinění

*Já by sem to řekla paní družinářce, aby jim třeba **hodně vynadala**. A přestali ji mlátit, protože to je nepříjemný a hlavně **by to říct nemohla**, protože.... že by nemohla vůbec, furt by ji drželi.*

Vztah ke kamarádce - opora

A co třeba nějaké tajemství? Komu bys o něm pověděl, pověděla? A proč?

(Respondent pouze kývl hlavou do strany, že ne).

Protože tajemství, to si máme pokaždý nechat jenom pro sebe.

A ani mamce, kamarádce?

Tajemství jenom pro sebe nevyklučuje důvěru

Nikommu.

Když ti nepomůže, neporadí kamarád/ka, za kým si půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Já bysem to řekla Barče.

Proč?

Protože ta třeba...ta mi pokaždý pomůže, třeba když nevím

A řekla bys to družinářce?

Ne.

Když ti nepomůže, neporadí paní družinářka, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Kamarádce

Když ti neporadí maminka, tatínek, za kým půjdeš pro radu?

Za mým kamarádem.

A šla bys za paní družinářkou?

Ne

Respondent č. 4 Eliška

Anička své tajemství pověděla komu? A proč?

Paní učitelce.

Paní družinářce? Proč zrovna paní družinářce?

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Protože aby se to dál pak nemuselo tak řešit, aby z toho nebyl průšvih, a kdyby tam Esterka nebyla, tak by to nemohla říct to..., hmmm musela by to prostě říct.

Takže pro první místo jsi zvolila paní družinářku, protože se jí to musí říct, aby nevznikl průšvih. Řekla by to Anička i Esterce nebo radši jen paní družinářce?

Hmmm, radši paní družinářce.

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů, uvědomuje si následky

Stalo se ti někdy, že jsi zde něco omylem rozbila?

Nee.

Ted' si představ, že by sis půjčila nějakou hračku, třeba košíček a omylem bys mu utrhla ucho. Komu by ses s tím svěřila, že si omylem utrhla ucho u košíčku?

Kdyby se to dalo ještě připevnit, tak by sem to připevnila.

A kdyby to nešlo?

Kdyby se tam urval ten ten, tak bych to řekla paní družinářce.

Proč zrovna paní družinářce?

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Protože ta by si s tím mohla vědět rady.

Nebála by ses jí to říct?

Hmmm, nene.

Jaká je vaše paní družinářka?

Charakteristika vlastností vychovatelky – hodná, milá

Hodná... milá a občas i zlá. Tak.

Charakteristika vlastností vychovatelky – zlá

Co to znamená, že je občas i zlá? Když nesplníte nějaké úkoly, tak se třeba rozčílí, a tím je pro tebe zlá?

Ne, třeba jenom když to uděláme třeba špatně.

A co se potom stane?

Třeba nám dá poslední papír a musíme to vystříhat ještě jednou, a když to zkažíme, tak paní učitelka se ještě víc naštve.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru:

Představ si stupínek vítězů. Vítěz je vždycky na prvním místě, na druhém místě je druhý vítěz, na třetím stupínku stojí třetí vítěz. Na jaký stupínek bys umístil/a maminku, paní družinářku a kamaráda/kamarádku, kdybys řešil/řešila jakýkoliv problém, průšvih? A proč?

Charakteristika kamarádského vztahu – můj
dobrý kamarád

*Tak kdyby, jakoby to nebyl **dobrý kamarád můj**, a tak bych sem přišla buď moje kámoška, nebo prostě někdo třeba a bych to řekla paní družinářce*

Takže na první místo umístíš koho?

Kamaráda.

A proč?

Kvůli tomu že je třeba ve družině nebo tak, protože mamka je až doma, nebo v práci a ta nám nemůže pomoci.

Takže mamka by byla na druhém místě?

Ano.

Představ si, že kamarád z družiny velice rychle pobíhal po třídě družiny a schválně tě strčil? S kým bys toto řešila? S kamarádkou, s maminkou, s paní družinářkou?

Proč?

Pravidla stanovená autoritou vychovatele

*Paní družinářce, aby **mu** řekla, aby přestal, že se to nesmí dělat.*

Kdyby ti někdo ve školní družině ubližoval, komu to povíš? Mamince, paní družinářce, kamarádce? Proč?

Kdyby mě nenechali tak, jako se stalo mně minule.

Co se stalo?

Jak mě pořád bouchal, a proto jsem ho vybila. Tak kdyby sem se šla napít a on by se mě pořád držel, tak by sem zavolala kamarádku, nebo kdyby slyšela paní učitelka, tak by sem zavolala jí, nebo kdyby byla v kabinetu.

Takže kamarádce bys to řekla a potom paní družinářce. Kdyby to slyšela?

Charakteristika kamarádství – pomoc, opora

Kdyby to paní družinářka neslyšela, tak by jí to řekla ta kamarádka nebo kamarád.

Kdybys viděl/a, že někdo tvé kamarádce ve školní družině ubližuje, komu bys to řekl/a? Paní družinářce, mamince, kamarádce? Proč?

To se mi nikdy nestalo.

A kdyby se to stalo? Co kdyby náhodou?

Postavení dospělé osoby

Rychle bych šla za paní učitelkou, nebo koho najdu dospělýho.

Kdyby to bylo tady ve družině?

Kdyby tu byla paní Eva (uklízečka), tak bych to řekla jí a kdyby tu byla paní učitelka tak by sem to řekla paní učitelce.

A co třeba nějaké tajemství? Pověděla bys o něm někomu?

Ne.

Vůbec nikomu?

Rozlišuje tajemství mezi kamarády a tajemství mezi rodiči

Kdyby to bylo mezi kamarády tak, bych to řekla kamarádkám, a kdyby to bylo mezi rodičema, tak bych to řekla jim.

Když ti nepomůže, neporadí kamarád/ka, za kým si půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Postavení dospělé osoby

Za nějakým dospělým, známým, nebo....

Byla by to mamka nebo paní družinářka, když říkáš dospělým? Když ti nepomůže kamarádka, půjdeš pro radu za mamkou, nebo paní družinářkou?

Za paní družinářkou, protože paní družinářka tu je, a když tu není paní družinářka, tak je tu paní uklízečka.

Postavení dospělé osoby

Když ti nepomůže, neporadí paní družinářka, za kým půjdeš pro radu? Za mamkou, nebo za kamarádkou? A proč zrovna za touto osobou?

Hmmm. Buď za paní uklízečkou, nebo za kamarádkou, protože ty jsou pořád ve družině.

Mamka když, tak je pořád v práci, nebo doma.

Rodič ve školní družině není přítomen – nemůže vyřešit problémy

Myslíš tím, že není s tebou ve družině, a tak nemůže vyřešit nějaké problémy, průšvihy?

Ano.

Když ti neporadí maminka, za kým půjdeš pro radu?

Za paní družinářkou.

Proč?

Ještě jednou tu otázku.

Když ti neporadí maminka, tak půjdeš za paní družinářkou nebo za kamarádkou?

Ty jsi poprvé odpověděla, že za paní družinářkou... Proč?

Protože ta ví, co má udělat, protože kamarádka není dospělá.

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Uvědomuje si, že kamarádka není dospělou osobou – neumí vyřešit

Jaká je vaše paní družinářka?

(smích)

Co se ti třeba na ní nejvíc líbí?

Prostě že s náma soutěží a tak.

Charakteristika vlastností vychovatele – soutěží, hraje si s námi

Respondent č. 5 Rozálie

Anička své tajemství pověděla komu? A proč?

Paní družinářce

Proč této osobě?

Charakteristika vlastností
vychovatelky - hodná

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Protože paní učitelka je hodná, umí problémy vyřešit, jak už jednou viděla.

Kdyby se ti někdy stalo, že ve vaší družině rozbiješ nějakou hračku, komu by ses svěřila?

Paní družinářce, už se mi to jednou stalo.

Co se stalo? Jak to dopadlo?

No, ono se to úplně přesně nerozbilo, ale hodili jsme po počítači nějak omylem míček, jako šli jsme za paní učitelkou, jako chvíli jsme se samozřejmě rozmejšleli, jestli to nějakéj jako je, ale pak jsme došli za paní učitelkou, abychom jí to řekli, aby pak se třeba nedivila a bylo by to o to horší, kdybychom jí to neřekli.

Strach z následků činů

Takže je dobré vše hned říct paní vychovatelce, aby se potom nedivila.

Jo.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru:

Představ si stupínek vítězů. Vítěz je vždycky na prvním místě, na druhém místě je druhý vítěz, na třetím stupínku stojí třetí vítěz. Na jaký stupínek bys umístil/a maminku, paní družinářku a kamaráda/kamarádku, kdybys řešil/řešila jakýkoliv problém, průšvih? A proč?

Postavení vychovatelky

Jako paní družinářce, protože je tu jako první hlavně, a navíc jako ty problémy umí řešit, víme to.

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Jak víš, že umí řešit problémy?

Protože už jako se to tady nějakým lidem stalo, jako že měli nějaký problém.

Kdo by byl na druhém místě?

Rodiče jako řešitelé dětských problémů

*Tak asi mamka a taťka. Protože **umí řešit ty problémy, můžu se jim svěřit, mám v nich důvěru.***

Projev důvěry – svěřit se rodičům

Co to znamená, že v nich máš důvěru?

Projev důvěry – věřím rodičům

*Že jim **věřím** a **řeknu jim klidně všechno**, co se mi stalo ve škole, jestli to bylo nějak ošklivý, nebo dobrý.*

Charakteristika rodičů – vzájemné sdílení, komunikace

A na třetí místo nám zbyla kamarádka. Proč?

Charakteristika kamaráda - podobnost

*Protože, ta má **podobný pohled na svět jako já, je v podobném věku, takže...***

Takže je taková tvoje krevní skupina, dá se říct?

Dá se to tak říct.

Představ si, že kamarád z družiny velice rychle pobíhal po třídě družiny a schválně tě strčil? S kým bys toto řešila? S kamarádkou, s maminkou, s paní družinářkou? Proč?

Rozálie jako 1. řešitel dětských problémů

*No, jako nejdřív mu řeknu... nejdřív mu něco řeknu, aby si nemyslel, že jsem si toho nevšimla, jako tak...no, a pak **půjdu za paní učitelkou, aby si s ní promluvila řádně.***

Vychovatelka jako řešitel dětských problémů

Ano. Paní družinářka si s ní tedy promluví?

Řekne mu, že se to nedělá.

Charakteristika odpovědnosti vychovatelky – trestá provinilé

Doma rodičům bys to řekla?

Jo.

Kamarádce by to řekla?

Jo.

Kdyby ti někdo ve školní družině ubližoval, komu to povíš? Mamince, paní družinářce, kamarádce? Proč?

Taky paní družinářce asi.

Proč?

Ví, co má dělat, je na to školená.

Vychovatelka jako řešitel
dětských problémů

Kdybys viděl/a, že někdo tvé kamarádce ve školní družině ubližuje, komu bys to řekl/a? Paní družinářce, mamince, kamarádce? Proč?

Tak bych to řekla paní učitelce, buď třídní, nebo tady družinářce. Protože se to odehrává ve škole a neodehrává se to mně jakoby...

A na druhém místě by byl kdo?

Mamka s tatškou.

Proč?

Aby o tom věděli.

A co třeba nějaké tajemství? Komu bys o něm pověděl, pověděla? A proč?

Ne, už jsem ho někomu řekla.

Komu jsi ho řekla?

Svý nejlepší kamarádce.

Řekla bys ho i paní družinářce?

Vybraná tajemství svěřena vychovatelce

Jako pokud by to bylo něco důležitýho, tak asi jo, ale pokud by to byla nějaká prkotina, to asi ne.

Co je to „důležité tajemství“?

Já nevím. Třeba, že někoho šikanujou od nás ve třídě.

Když ti nepomůže, neporadí kamarád/ka, za kým si půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Za mamkou a tatškou.

Proč?

Postavení dospělé osoby - rodiče

Charakteristika rodičů – opora,

Protože ty jsou dospělí a mají s tím nějaký zkušenosti.

A paní družinářka?

Jo, ta by byla s nimi.

Takže by byla nimi na prvním místě?

Jo.

Ještě k tomu místu...No....Jako o malinkato jsou mi přednější rodiče, ale jako že je tam s nima, že bych jí to řekla, ale prostě, i když bych jí to tak řekla stejně, tak ale dřív půjdu za rodičema.

Když ti nepomůže, neporadí paní družinářka, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Tak ty rodiče, žejo.

Potom by byla kamarádka?

No, sestra by to byla.

Když ti neporadí maminka, tatínek, za kým půjdeš pro radu? A proč zrovna za touto osobou?

Rozálie jako 1. řešitel dětských problémů

Tak buď se to snažím vyřešit sama jako většinou, ale spíš pak....

Takže první je ta rodina, pak asi....

Budeš něco řešit s rodiči, ale nebudou si vědět rady, za kým poté půjdeš? Pomohla by ti paní družinářka nebo kamarádka?

Charakteristika kamarádství – vzájemné sdílení, komunikace

Kamarádku nevnímá jako řešitele problémů

Asi nejdřív bych to sdělila kamarádce, ale vím, že ta by mi asi nepomohla asi tak jako, ta je tak zkušená jako já žejo tak zhruba jakoby. Jako třeba by to šlo jako, ale právě...tak napůl asi...

Takže nejdřív bys to řešila s rodiči, poté s kamarádkou, naposledy s paní družinářkou?

No, jo.

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Informovaný souhlas:

Jsem studentkou Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Studuji obor Pedagogika volného času, píši bakalářskou práci s názvem *Důvěra jako aspekt pedagogického vztahu mezi dítětem mladšího školního věku a vychovatelem školní družiny*. K vypracování své práce potřebuji podklady ve formě zvukového záznamu. S každým dítětem provedu krátký rozhovor, ten bude nahráván, abych podstatná data správně zapsala do mé bakalářské práce. Nahrávka bude sloužit jen mým studijním účelům. Nahrávku ani jméno Vašeho dítěte nikde zveřejňovat nebudu. **Do výzkumu mé práce jej zanesu anonymně.** V případě zájmu Vám mohu poskytnout nahrávky z tohoto rozhovoru.

S jakýmkoli dotazem se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt:

Petra Hůrková

Mob.: xxx xxx xxx

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera, narozen/a byl/byla nahrávána během tohoto výzkumu pro účely vypracování bakalářské práce na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Souhlasím, aby nahrávky mého dítěte byly v případě zájmu poskytnuty vychovatelce školní družiny. ANO NE

Dne:

Podpis zákonného zástupce:

ABSTRAKT

HŮRKOVÁ, P. *Důvěra jako aspekt pedagogického vztahu mezi vychovatelem školní družiny a dítětem mladšího školního věku*. České Budějovice 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph. D .

Klíčová slova: důvěra, školní družina, vychovatel, pedagogický vztah, dítě mladšího školního věku, autorita

Práce se zabývá důvěrou jako aspektem pedagogického vztahu mezi vychovatelem školní družiny a dítětem mladšího školního věku. První část práce je zaměřena teoreticky. Popisuje dítě mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie, vysvětluje fenomén důvěra a vztah k blízkým pojmům, vymezuje a definuje pojmy jako sebedůvěra, sebepojetí, sebevědomí, sebeúcta. Dále charakterizuje 1. fázi Eriksonova psychosociálního vývoje, pedagogický vztah mezi vychovatelkou školní družiny a dítětem mladšího školního věku, osobnost a autoritu vychovatele školní družiny a samotnou školní družinu. Praktická část se zabývá základní výzkumnou otázkou, zda-li vnímají děti na 1. stupni základní školy svou vychovatelku jako důvěryhodnou osobu, které se mohou svěřovat? Výzkum je uskutečněn pomocí nedokončeného příběhu a polostrukturovaného rozhovoru. Ze závěru vyplývá, že děti svou vychovatelku vnímají jako důvěryhodnou osobu, kterou charakterizují jako milou, hodnou, občas přísnou osobu, která je kompetentní k řešení dětských problémů. Mají k ní důvěru z titulu její dospělé a pedagogické autority.

ABSTRACT

Trust as an aspect of pedagogical relationship between a child in primary school age and a school club educator

Key words: trust, school club, educator, pedagogical relationship, child in primary school age, authority

This paper deals with the trust as an aspect of pedagogical relationship between a child in primary school age and a school club educator. The first part is theoretical. It describes a primary school age child from the developmental psychology point of view. It explains the phenomenon of trust and its relationship with close concepts. It defines concepts such as self-confidence, self-concept, and self-respect. It also characterizes the first stage of psycho-social development according to Erickson, pedagogical relationship between a school club educator and a primary school age child, personality and authority of a school club educator and the school club itself. The practical part deals with a basic research question: whether children at the first degree of a primary school perceive their school club educator as a trustworthy person to whom they can confide. The research was conducted through an unfinished story and a semi-structured interview. The conclusion shows that children perceive their school club educator as a trustworthy person, who they characterize as a nice, kind, sometimes a strict person who is competent to solve children's problems. The children trust the educator due to his/her authority of an adult person and a pedagogical worker.