

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PEDAGOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VZTAHU PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU A DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: PhDr. Ludmila Muchová, PhD.

Autor práce: Marcela Čečáková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: VI.

Čestné prohlášení

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

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

31. března 2011

.....
Marcela Čečáková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce paní PhDr. Ludmile Muchové, PhD., za její čas, který mé práci věnovala. Děkuji též za cenné rady a připomínky, vytrvalou podporu, laskavost, trpělivost a vstřícnost, nejen v průběhu vzniku této práce.

Obsah

Úvod	6
1 Filozoficko-historické pojetí.....	8
1.1 Povědomí výchovného vyučování	8
1.2 Sokrates	9
1.3 Komenský	11
1.4 Duchovědná pedagogika	15
2 Základní pojmy	21
2.1 Dítě mladšího školního věku	21
2.2 Pedagog volného času a vychovatel.....	24
2.3 Vztah	28
2.3.1 Definování pojmu	28
2.3.2 Výčet vztahů	29
3 Vztah ve výchově.....	31
3.1 Výchova prostřednictvím vztahu	31
3.2 Výchova prostřednictvím vztahu u dětí mladšího školního věku	33
3.3 Vztah mezi vychovatelem a dítětem dle Matějčka	35
3.4 Vztahy k jiným osobám	37
3.4.1 Vztah pedagoga volného času k rodičům dítěte	37
3.4.2 Vztah pedagoga volného času a jiných pedagogů	38
4 Komunikace.....	40
5 Srovnání činnosti pedagoga a učitele	42
6 Vybrané způsoby výchovy a řízení.....	46
6.1 Styly vedení.....	46
6.1.1 Autoritativní styl vedení	46
6.1.2 Liberální styl vedení	47
6.1.3 Demokratický styl vedení	48
6.2 Způsoby vedení a výchovy podle Pelikána.....	49
6.2.1 Bipolární interakce.....	49
6.2.2 Substanciální interakce	50

6.3	Model dvanácti polí.....	53
7	Motivace.....	57
8	Hranice a rizika vztahu	61
8.1	Nadměrně angažovaný pedagog volného času	61
8.1.1	Nadbytečná kontrola pedagoga volného času nad dětmi.....	61
8.1.2	Obětování se pedagoga volného času pro děti na svůj vlastní úkor	63
8.2	Neangažovaný pedagog volného času	64
8.3	Hranice jako obrana	66
9	Tresty	67
9.1	Pravidla a plnění trestů.....	67
9.2	Možnosti trestů při volnočasových aktivitách.....	68
10	Vychováváme tak, jak jsme byli vychováni?.....	70
	ZÁVĚR	73
	Seznam použitých zdrojů	74

Úvod

Jako studentka oboru Pedagogika volného času a snad jednou i budoucí pedagogická pracovnice s dětmi mladšího školního věku si velmi dobře uvědomuji, že porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem. Věřím, že zpracování této práce mi pomůže lépe proniknout do tajů dětského světa a zlepším své jednání a chování ve vztahu k dětem. Téma práce Pedagogické a psychologické aspekty vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku jsem si zvolila s ohledem na své zájmy a plány pracovat ve školní družině či podobném zařízení. Ráda bych se věnovala dětem mladšího školního věku, proto se v diplomové práci věnuji této kategorii. Uvědomuji si, že mnoho poznatků lze však aplikovat i na děti mladší či naopak starší. Osobním cílem je především obohacení mě samotné, rozšíření mých obzorů. Jedním z klíčových témat vztahu mezi vychovatelem a dítětem je téma stanovení a respektování hranic. Přestože cítím, že hranice jsou nezbytné, v praxi si nejsem příliš jistá při jejich stanovení a dodržování. Mám na paměti, že nezvládnuté pedagogické vedení s sebou vždy nese velké problémy. Ráda bych získala nové podněty a inspiraci pro práci s dětmi, které doufám brzy využiji v reálném životě.

V odborné oblasti popíši zvláštnosti vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku od ostatních typů vztahů, ukážu, v čem vlastně vztah spočívá, jak se vyvíjí, jaká v sobě nese rizika a jaké jsou možnosti jeho zkvalitnění.

Vztahy při pedagogické práci ovlivňují celý průběh interakce pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku, jsou tedy klíčovým tématem, kterému by měla být věnována náležitá pozornost.

Nejprve se podívám na vztah pedagoga volného času dítěte mladšího školního věku z filosoficko-historického hlediska. Vybírám několik významných pedagogických kapacit, kteří se ve své práci zabývají pedagogickým vztahem. Ráda bych porovнала jejich definování vztahu a pojmy, které v této souvislosti zazněly. Zajímá mě, zda lze nalézt podobnosti mezi jejich tvrzeními, případně odlišnosti.

Charakterizují základní pojmy, které jsou nezbytné pro správné pochopení textu a orientaci v problému. Mezi primární pojmy zahrnuji dítě mladšího školního věku, pedagog volného času, vychovatel, vztah. Zamýšlím se nad psychologickými aspekty

vyplývající z charakteristik dítěte mladšího školního věku, které podporují rozvoj pedagogického vztahu lásky mezi vychovatelem a dítětem. Jedním z aspektů, důležitých pro správné fungování vztahu, je komunikace, které věnuji zvláštní kapitolu. Ráda bych poukázala na nevhodné výrazy, které mohou nepříznivě působit na vývoj vztahu mezi pedagogem a dítětem.

Zmíním otázku motivace, ukazují možnosti navázání vztahu, které jsou specifické pro dítě mladšího školního věku.

Srovnám činnost pedagoga (učitele) v kontrastu s pedagogem volného času, neboť z rozdílné pozice a odlišné náplně práce mohou vyplynout odlišné požadavky na vztah mezi pedagogem volného času a dítětem mladšího školního věku. Pokusím se najít a charakterizovat různé typy vztahů, které se mohou objevit. Popíši a porovnáím typy výchovného vedení, zjistím, který je považován za neoptimálnější. Ukážu několik modelů výchovy a porovnáím je, budu hledat souvislosti s autoritativním, liberálním a demokratickým způsobem výchovy. Zmíním též vztahy pedagoga volného času k jiným osobám - k rodičům dítěte a jiným pedagogům. Zajímá mě, zda ovlivňují primární vztah s dítětem. Zamýšlím se i nad otázkou trestání, zda je nutné či nikoli, zda je správné a žádoucí. Možnosti trestů jsou u pedagoga volného času omezené, vyjmenovávám některé z nich a poukážu na vhodnost či nevhodnost použití při volnočasových aktivitách.

Diplomová práce obsahuje teoretickou část bez výzkumné složky, pracuji s díly význačným autorů. Nejvíce se zmíněnou problematikou z odborného hlediska zabývá Hájek, Hofbauer a Pávková, proto se ve své práci na tyto autory nejvíce odvolávám. Z populárně-vědeckých autorů obdivuji myšlenky Roggeho, který dokáže přesně vystihnout podstatu problému a nabízí konkrétní řešení pro praxi.

1 Filozoficko-historické pojetí

Nejprve se podíváme, jak byl vnímán vztah mezi pedagogem a dítětem mladšího školního věku v průběhu dějin. Vybrala jsem pouze některé autory, jejichž názory považuji pro téma diplomové práce důležité.

1.1 Povědomí výchovného vyučování

Historických kořenů výchovy ve volném čase si všímá Emília Kratochvílová. Z historických pramenů víme, že výchova ve volném čase – v čase volna – byla vlastně na počátku spojena se školou. Při hledání kořenů organizované výchovy ve volném čase se dostaneme až do antického Řecka, odkud pochází základy evropské kultury a vzdělanosti. Původní pojem „škola“ znamenal prázdno, pokoj, volno pro svobodné občany antické obce, kteří nemuseli pracovat a mohli se věnovat vzdělávání. v průběhu historie se chápání školy a přístupy k výchově a vzdělání měnily.¹

V české zemi je zakořeněné povědomí výchovného vyučování. Škola je místo vyučování a zároveň výchovy, učitel zastává roli pedagoga i vychovatele. Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí jako obecný cíl vzdělání nejprve rozvoj osobnosti člověka, vybavení poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami. „Teprve“ jako druhý cíl je uvedeno získání všeobecného vzdělání. v české tradici tedy zastává učitel dvojí roli. Při výuce nepůsobí pouze jako vyučující, ale zároveň i jako vychovatel. Toto chápání ukazuje na používání pojmu výchova v širším, obecném smyslu. Jůva a Jůva jej charakterizují jako „záměrné působení na rozvoj osobnosti“.²

Pojem výchova se tradičně v české pedagogice vykládá a používá v „užším slova smyslu“, jak výstižně popisuje Václavík, výchova je chápána jako výchova dobrých mravů.³

¹ Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004, s. 24.

² JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995, s. 27.

³ VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. 2. vyd. Hradec Králové: LÍP, 1997, s. 9.

Jak upozorňuje Průcha, rozlišení výchovy v užším a širším smyslu vyvolává problémy. Dochází k nesprávnému, avšak stále se udržujícímu povědomí mezi lidmi, že např. učitel při své práci ve třídě děti někdy vychovává a někdy vzdělává.⁴

Ve vztahu pedagoga volného času k dítěti se nemusí jednat pouze o vychovávání, ale také o vzdělávání. Existuje mnoho volnočasových vzdělávacích a poznávacích aktivit, které jsou již dnes běžnou součástí nabídek smysluplného trávení volného času. Chápeme-li výchovu jako záměrné působení na rozvoj osobnosti, i pouhé „hraní“ a „zábava“ přináší a podporuje žádoucí růst dětí v samostatné osobnosti.

1.2 Sokrates

Jedním z nejvýraznějších autorů, kteří vnesli do chápání vztahu mezi pedagogem a žákem nové myšlenky, je bezesporu velký filosofický myslitel Sokrates. Jeho názory jsou přiblíženy v knize *Filosofie za mřížemi*: Hlavní mravní zásada „poznej sama sebe“ je základem celého Sokratova mravního, filosofického i humanistického usilování. Zdeněk Pousta v knize zdůrazňuje, že Sokrates považuje tuto svou hlavní zásadu za základní axiom, bez kterého není možné nic vykonat. Už Sokratovi předchůdci tuto zásadu zdůrazňovali a snažili se ji prakticky provádět. Metoda pythagorovská stojí na autoritě učitele, který uváděl žáky do sebepoznání a byl pro ně vůdcem i autoritou. Sokrates velmi oceňoval práci pythagorovců na poli sebepoznání, přesto se domníval, že jejich metodě něco chybí. Žáci, kteří přijímají myšlenky hotové konstrukce, učí se jim jako hotovým a neodvolatelným zásadám, nemají k nim vnitřní vztah a nejsou pro ně opravdově zaníceni. v knize *Filosofie za mřížemi* Pousta zdůrazňuje potřebu podporovat zájem žáků, probudit jejich vnitřní zanícení, aby měli naprosté jasno o tom, co myslí a co přijímají jako životní směr. Čím dokonaleji se seznámí žáci s celou problematikou, tím lépe si vytvoří svůj vztah k myšlence a problému a tím dokonaleji tento názor prakticky provádí. Sokrates se při každodenních rozhovorech s lidmi přesvědčoval, že užívají spoustu slov a pojmů, ale ve skutečnosti ani nevědí, co mluví a co se za slovy skrývá. Sokrates ke svému velkému údivu pozoruje, že lidé, ačkoliv mají v sobě tendenci ke spolupráci, k přátelství, ačkoliv mají neuhastitelnou žízeň po bratrství a po příbuznosti duší a vnitřním spojením, jdou životem, aniž by se alespoň trochu přiblížili těmto ideálům. Sokrates proto zavádí základní metodu zvanou

⁴ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. vydání, Praha: Portál, 2002.

dialogickou, jejíž hlavním prvkem je rozhovor (dialog). Poznatky se lidem již nepředkládaly, nýbrž se v rozhovoru teprve tvořily.⁵

Myšlenky Sokrata jsou v knize dále rozváděny a zaměřují se na vztah učitel a žáka. Všechno vyučování až do Sokrata bylo dáno povyšováním učitele nad žáky, závoděním žáků mezi sebou. Tím se stávalo, že lidé získávali poznatky ne pro pravdu nebo pro poznání a rozšiřování poznání, nýbrž z pýchy, poněvadž se chtěli vynášet nad druhými a podobně. Zavedením rozhovoru jako základní metody postavil Sokrates úplně nový směr ve filosofii a humanismu. Dochází k závěru, že učitel se stává spolupracovníkem, který se nepovyšuje, není vzdálen a oddělen od žáků, ale naopak je velmi dokonale spojen se žáky, má zájem na tom, aby sami tvořili, se zájmem sledovali myšlení a měli radost z toho, že sledují a tvoří myšlenku. Žáky nepovažuje pouze za pozorovatele a naslouchače, ale samotné spolupracovníky. Z idejí velkého myslitele se vytvořil nový typ spolupráce, který má rozhodující význam nejen pro filosofii, ale pro celou výchovu.⁶

Sokrates zavádí pro označení vztahu mezi učitelem a žákem jako aktéry dialogu pojem *eros paedagogicus*, podrobněji, jak uvádí Pousta, je propracoval Platón. *Eros paedagogicus* se opírá o vznik zvláštního vztahu mezi učitelem a žákem, vztahu, který umožňuje, aby dokonale spolupracovali nejen na poli poznání, nýbrž i na poli vnitřním. Vztah se netvoří pouze jako náhodný, trvající jen po dobu učení. Sokrates chce, aby učitel nějakým vnitřním magnetem přitahoval žáka a žák aby naopak přitahoval jeho. Jakákoliv spolupráce a jakékoliv hledání není možné bez oboustranné přitažlivosti. Sokrates se domnívá, že vztah mezi učitelem a žákem musí být dán na celý život. Musí to být osudové setkání, které oba dva, učitele i žáka, trvale poznamená. Základ erosu pedagogického tvoří síla přitažlivosti, síla, jež objevuje v člověku nesmírné a doposud nepoznané hodnoty. Každý člověk je dle zmíněného erosu vychovatelný, každý člověk je neobyčejně cenný a každému člověku je třeba pomoci. Učitel nehledá, jak by objevil nedostatky a neznalosti žáka a jak by je trestal, nýbrž pokládá za svůj hlavní úkol růst žáka. *Eros paedagogicus* zdůrazňuje vzájemnost, úctu a spolupráci učitele a žáka,

⁵ Srov. POUSTA, Z. *Filosofie za mřížemi, Leopoldov, léta padesátá*. Praha: Ústav dějin Univerzity Karlovy – Archiv Univerzity Karlovy, 1995, s. 118-119.

⁶ Srov. POUSTA, Z. *Filosofie za mřížemi, Leopoldov, léta padesátá*. Praha: Ústav dějin Univerzity Karlovy – Archiv Univerzity Karlovy, 1995, s. 119-120.

neplatí zde autoritativnost učitele a zásada přísahat na jeho slova.⁷ Myšlenka erosu pedagogického je v knize *Filosofie za mřížemi* zakončena slovy: „Zdar celé výchovy a všech vztahů je postaven na síle přitažlivosti vnitřní a na jejím pěstování... Všechny lidské vztahy musí být prostoupeny touto silou, která je neobyčejně silná a schopná, aby všechno přivedla k neobyčejné dokonalosti“.⁸

Zdeněk Pousta se odvolává na podrobnější rozpracování pojmu eros pedagogicus u Platona. v této podobě se ovšem výraz v žádném Platonově dialogu nevyskytuje. Jedná se zřejmě o vyjádření erotického vztahu staršího muže – milovníka k mladšímu chlapci – miláčkoví, na kterém stála klasická antická výchova. Miláček poskytuje milovníkovi svou krásnou společnost a své tělo, za to od něj získává moudrost a zdatnost vůbec. Nejblíže se latinskému pojmu eros pedagogicus blíží řecký výraz eros paidikon, což znamená doslova pedofilie. Sokratovská škola jej pojímala pouze „platonicky“, tj. bez sexuálního styku a jako výchovný koncept. O pedagogické lásce se hovoří v Platonově Hostině (Symposium) III, 178 c. Jak konstatuje Doc. Mgr. Jaroslav Vokoun Th.D.,⁹ na kterého jsem se obrátila v souvislosti s tímto tématem, nelze tedy konstatovat, že by Platon detailně rozvíjel a rozpracoval zmíněný pojem.

1.3 Komenský

Ideami výchovy a pedagogiky volného času v učení Jana Ámose Komenského se zabývá Kratochvílová, která konstatuje, že i po více než 300 letech v jeho učení nacházíme inspiraci v mnoha oblastech. Jeho koncepce univerzální výchovy a vzdělávání, pansofické školy se významně dotýká i otázek volného času dětí a mládeže v čase mimo vyučování, které jsou obsahem pedagogiky volného času. Komenský přikládá velkou důležitost učitelům, stejně tak vychovatelům a prostředkům jejich práce. Jak konstatuje Kratochvílová, Komenského myšlenky odpovídají dnešním

⁷ Srov. POUSTA, Z. *Filosofie za mřížemi, Leopoldov, léta padesátá*. Praha: Ústav dějin Univerzity Karlovy – Archiv Univerzity Karlovy, 1995, s. 121-123.

⁸ Srov. POUSTA, Z. *Filosofie za mřížemi, Leopoldov, léta padesátá*. Praha: Ústav dějin Univerzity Karlovy – Archiv Univerzity Karlovy, 1995, s. 123.

⁹ Doc. Mgr. Jaroslav Vokoun Th.D. působí na katedře Filosofie a religionistiky Teologické fakulty v Českých Budějovicích.

pedagogickým, psychologickým a hygienickým požadavkům na výchovně-vzdělávací proces.¹⁰

Komenského život a dílo jsou charakteristické humanismem a úsilím o nápravu věcí lidských, jejíž klíč viděl Komenský ve výchově a vzdělávání člověka, ve vedení k lidskosti. Snahy a plány na realizaci pansofické (vševědné) sedmi třídní školy, která by mohla být dílnou lidskosti, popsal ve spise Škola vševědná. Již zde popisuje myšlenky výchovy mimo hlavního studia žáků, z dnešního pohledu výchovu ve volném čase. Podrobně požadavky rozpracoval ve spise Zákony dobře uspořádané školy (Leges scholae bene ordinatae), kde se zabývá též osobností vychovatele a jeho vztahem ke svěřené osobě. v jeho době byli soukromí vychovatelé, kterými mohli být po souhlasu ředitele i starší studenti. Hlavní úlohu vychovatelů viděl Komenský v hlídání (Komenský používá strážení) mravů žáků, aby si totiž, ponechání sami sobě a bez možnosti se s někým slušně v soukromí zabavit, nepřivykli na nic zlého. Dalšími důležitými úlohami vychovatelů bylo: zdokonalování a upevňování zbožnosti žáků a vzdělanosti jejich mysli a jazyka pomocí rozhovorů se vzdělanými vychovateli. Komenský upozorňuje, že ke správnému výkonu vychovatelské profese je třeba věnovat pozornost následujícímu:

- Nikdo se nesmí ucházet o vychovatelství soukromě, ani jej přijmout, bez vědomí a souhlasu nadřízeného (ředitele či hlavního vychovatele).
- „Vychovatelství nechť se nesvěřuje nikomu nevzdělanému, tím méně nemravnému, nejméně však tomu, jehož zbožnost a svědomí jsou podezřelé“.¹¹
- Každý, komu se svěří výchova dětí, bude se snažit o to, aby sám se choval takovým způsobem, který je v souladu s myšlenkami, které se snaží předat dětem. Vychovatel musí být vzdělaný, mravný, zbožný a nesmí se přetvařovat.
- Vychovatel bude dbát, aby plně zodpovídal svému jménu, to znamená, aby ustavičně vedl žáka nebo žáky, připravoval je a napomáhal jim k ustavičnému a pěknému prospěchu.

¹⁰ Srov. Kratochvílová, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004, s. 28-29.

¹¹ KOMENSKÝ, J. A. *Výber z potockých spisov a rečí Jana Amosa Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992, s. 220.

- Nemá překážet veřejnému vyučování, ale podporovat jej. To znamená, že nemá dělat nic opačné nebo opačným způsobem, ale tak, aby popoháněl k tomu samému a tím samým způsobem a aby dělal to samé, co dělá učitel.
- Probere se žákem to, co se mu zdálo při vyučování těžké. Aby žáci, kteří mají vychovatele, chápali všechno lépe než ostatní ve veřejné škole, aby byli chváleni před ostatními, lépe vnikali do hloubky, získávali důvěru a povzbuzení.
- Také ať vychovatel nařídí žákům po návratu ze školy zopakovat si znova to, co se probralo ve škole. Jednak proto, aby si tím lépe upevnili, co už pochopili, jednak proto, aby pomalu získali schopnost probírat věc historicky.
- Rozhovory vychovatelů se žáky necht' jsou všechny latinské, aby žák získal schopnost o všem obratně hovořit latinsky.
- Všichni vychovatelé se přičiní o to, aby měli děti rádi, to znamená, aby byli přáteli těch, které vedou.
- A to nastane jen tehdy, pokud budou vychovatelé jejich věrnými strážci, aby se děti nepřiučily s ctnostmi též nectnostem a aby se to nestalo jejich zvykem.

Komenský nádherným způsobem popisuje rozdíl mezi dětmi, které budou či naopak nebudou ovlivněni vychovatelem. Rozdíl přirovnává k poli, do kterého se zaseto dobré semínko a jehož okolí je často ručně čištěno od narůstajícího plevelu. Bez působnosti vychovatele se jedná o stejně dobré semínko, které bylo též zaseto, ovšem ponecháno svému osudu, aby lepší semeno samo zadusilo horší rostlinu. Jak Komenský konstatuje, někdy se to sice podaří, ale přece jistější úrodu dá pole, kde pomáhala ruka člověka vytrhávající plevel.¹²

Z výše zmíněných bodů, které Komenský uvádí pro přijímání vychovatelů, vyplývají vysoké požadavky na osobnost vychovatele. Osoba, jíž svěříme děti ve volném čase, by měla mít potřebné odborné vzdělání a chovat se slušně, dle etických norem a pravidel. Požadavek zbožnosti je žádoucí v případech volnočasových aktivit spojených s náboženskou tematikou. Vzhledem k tomu, že Česká Republika je ovšem považována za jeden ze států, kde počet atheisticky smýšlejících občanů se velmi

¹² Srov. KOMENSKÝ, J. A. *Výber z potockých spisov a rečí Jana Amosa Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992, s. 220-221.

vysoký¹³, domnívám se, že v současné době se svěřením dětí do péče vychovatelů nepojí s požadavkem náboženské víry. Děti se učí pravidlům chování napodobováním a sledováním dospělých. Velmi dobře si dokážou uvědomit rozpor, pokud vychovatel jedná jiným způsobem, než který vyžaduje od dětí. Komenský také upozorňuje na pomoc vychovatele při školní přípravě. Tento požadavek při práci pedagogů volného času a dětí mladšího školního věku není v dnešní době příliš naplňován, pouze v některých zařízeních (např. školních družinách) je dětem umožněno připravit se na školní vyučování. Je pozoruhodné, že Komenský již rozlišoval profesi učitele a vychovatele.

Vychovatelskou profesi Komenský spojuje s ustavičným vedením dětí. Zároveň zdůrazňuje přátelství a lásku k dětem. Pokud bychom srovnali Komenského jednání se styly vedení, které uvádím dále, tak se domnívám, že Komenský zastával demokratický způsob jednání s prvky přiměřené autoritativnosti. Také Nohlovy dva základní pojmy v pedagogickém životě – láska a autorita, jsou ve shodě s chápáním Komenského výchovy. Je zdůrazňován pozitivní emoční vztah k dětem. Komenský správně poznamenává, že vychovatel se musí přičinit o to, aby jej děti měly rády – vidím zde požadavek aktivního přístupu a přijímání. Upozorňuje na možné riziko přiučení se nevhodným způsobům jednání, pokud se jim vychovatelé nebudou dostatečně věnovat. Všímá si, že děti mohou „růst“ správným směrem i bez vychovatelského působení. Upozorňuje však, že správné ovlivňování vychovatelem je přeci jen jistější způsob zaručující správný vývoj dítěte. Sám Komenský tedy preferuje ovlivnění dětí profesionálním vychovatelem a jejich vzájemným vztahem.

Kratochvílová dochází k závěru, že úloha vychovatele byla zaměřena jednak na výchovné usměrňování žáků a jejich duchovní a mravní formování a jednak na pomoc při osvojování si učiva, opakování, výklady v zájmu lepšího pochopení. Vychovatel měl být přítelem i ochráncem a strážcem svěřených žáků, aby dosahovali lepší výsledky ve veřejné škole. Mnoho z uvedených požadavků a povinností vychovatele jsou analogické pro pedagoga volného času při práci s dětmi mladšího školního věku, hlavně náročnost na jeho osobnost, vzdělání a pedagogicko-psychologickou připravenost. Z pohledu současné pedagogiky volného času můžeme v ideách Komenského jasně identifikovat

¹³ Český statistický úřad [online]. Praha: ČSÚ, Náboženské vyznání obyvatelstva České republiky, Posl. úpravy 29. 11. 2007 [cit. 2010-02-10]. Dostupné na WWW: <http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/nabozenske_vyznani_obyvatelstva_ceske_republiky_23_12_04>.

základní požadavky dobrovolnosti, aktivity a pestré činnosti, motivace dětí, respektování svobody osobnosti, kterými Komenský daleko předstihl svou dobu.¹⁴

1.4 Duchovědná pedagogika

Na Sokrata a jeho myšlenky pedagogického erosu navázala ve 20. století duchovědná škola, jejíž představitelé v pedagogice byli především W. Dilthey, H. Nohl, T. Litt. Tato pedagogika je označována jako pedagogika kultury, filozofická pedagogika. Řadí pedagogiku k vědám duchovním – ty na rozdíl od přírodovědných studují filozofické a kulturní souvislosti výchovy.

Duchovědná pedagogika spojuje porozumění výchovného vztahu u pedagoga s jeho specifickou odpovědností. Pelcová se zabývá tímto fenoménem podrobně, odpovědnost pedagoga se projevuje v sociální a duchovní připravenosti, které jsou pedagogovi vlastní, pokud přijímá starost za děti jemu svěřené a chce jejich dobro. Nezávislost svěřené osoby a samostatná odpovědnost jsou vrcholným efektem vychovatelovy práce, jak uvádí Pelcová. Pedagogická odpovědnost je měřítkem a východiskem pro výchovné jednání, také pro pedagogickou reflexi. v duchovědné tradici obecně platí, že pedagogické porozumění se zaměřuje na pedagogickou odpovědnost.¹⁵

Jak upozorňuje Pelcová, a odvolává se přitom na jednoho z prvních protagonistů duchovědné pedagogiky Erich Wenigera, jehož myšlenky čerpá z *Erziehungswissenschaft III* (1972) – odpovědnost k jednotlivému dítěti a víra ve vzdělavatelnost každého člověka jsou základní rysy pedagogického chování. Tyto dva aspekty nazývá Weniger ethos vychovatele, jedná se o předpoklad jakékoli možnosti vychovatelství vůbec.¹⁶

Ethos vychovatele ve srovnání s erosem pedagogickým u Sokrata zdůrazňuje výrazným způsobem samostatnost, nezávislost a vrcholným efektem vychovatelovy práce je, pokud je jeho svěřenec nezávislý a schopný samostatné odpovědnosti, což by měl být jedním z hlavních cílů ve vztahu vychovatel – vychovávaný. U dětí mladšího školního věku je nutné cíl pozměnit vzhledem k rozumovým a psychosociálním

¹⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004, s. 33.

¹⁵ Srov. Pelcová, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*, Praha: Karolinum, 2000, s. 156.

¹⁶ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000, s. 156.

schopnostem dítěte. Nezávislé a samostatně odpovědné se může stát pouze do určité míry, v tomto věku ne zcela. Domnívám se, že Wenigerovy popsané základní rysy pedagogického chování jsou plně v souladu s požadavky na dnešní rozvoj a růst dětí. Přestože u ethosu vychovatele není zdůrazňována složka vzájemnosti, úcty a spolupráci, nemusí to nutně znamenat, že nebude zastoupena. Hlavní cíl u Sokrata – růst žáka – není nijak v rozporu s cílem v duchovědné pedagogice. Naopak, jednotlivé cíle se vzájemně prolínají. Je-li hlavním cílem růst žáka, znamená to zároveň i nezávislost a podporu v samostatné odpovědnosti. Hlavní rozdíl spatřuji v požadavku oboustranné přitažlivosti u erosu pedagogického, kdy vztah je postaven na síle vnitřní přitažlivosti vychovatele a vychovávaného. U erosu pedagogického vidím zdůraznění křesťanských hodnot, jako je potřeba pomoci každému, kdo potřebuje, úcta, vzájemnost a pochopení.

Klíčovým pojmem duchovědné pedagogiky je výchovná skutečnost. v tomto pojmu je obsažena dvojnásobnost výchovného vztahu, všechna dilemata a antinomie výchovy a vzdělání. Ve výchovné skutečnosti se koncentruje polarita výchovného nároku socializace a individuace i polarita skutečného dítěte a výchovného ideálu.¹⁷

Jak upozorňuje Pelcová, jazykově se podvojnost vychování, tedy tzv. výchovného vztahu projevuje tak, že němčina má pro tuto skutečnost dva výrazy: „bilden“ a „erziehen“. Historicky mladší výraz „bilden“ je v pedagogické teorii používáný zhruba od 18. stol. Původní význam je „vzdělávat se“, označoval okolnosti tzv. vzdělávacího pudu. Míní se tím spontánní vnitřní vývoj k vlastní formě. Výraz „erziehen“ je naproti tomu odvozen od slova „Zucht“ (chov) nebo od „ziehen“ (táhnout). Znamená přijmout nějakou předem danou vnější formu.¹⁸

Ona podvojnost výchovného vztahu se tedy projevuje v napětí mezi spontánním vnitřním vývojem dítěte k vlastní formě a snahou vychovatele, aby přijalo předem danou vnější formu. Je uměním vychovatele nalézt správnou bilanci, vhodný poměr, kdy ponechat prostor pro spontaneitu a kdy ji korigovat a ovlivňovat.

Pedagogická láska, nebo také pedagogický eros, je pojem známý již z období antické starořecké filosofie. Novověká podoba pedagogického erosu je nesena jinými druhy napětí, napětím etickým a tělesným. Základem výchovy je podle Nohla vztah

¹⁷ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*, Praha: Karolinum, 2000, s. 138.

¹⁸ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000, s. 138.

dospělé zralé bytosti k bytosti, která se člověkem teprve stává – dítěti. Ve vztahu existuje napětí mezi láskou ke skutečnému dítěti a láskou k ideálu dítěte. Napětím mezi tím, kým je, a tím, kým by mělo být. Vychovatelé, pedagogové, rodiče i učitelé by měli dítě brát takové, jaké je. Milovat jej a respektovat i s negativními vlastnostmi.¹⁹

Nohl si pokládá otázku, kdo dává tomu, kdo vychovává, předurčovat určitým způsobem budoucnost vychovávaného, ovlivňovat jej svými představami? Autor upozorňuje, že budoucnost je velmi problematické předpovídat. Pokud je ovlivňování vychovávaných příliš silné, může potlačit přirozený talent, spontánní jednání. Nohl však nepodporuje ani příliš volné vedení, které může vést k promrhání talentu a zanedbání rozvoje dítěte. Nohlovo dilema výchovy vyjádřil výstižně v knize v názvu knihy Thodora Litt *Führen oder Wachsenlassen* (Vést nebo nechat růst).²⁰

K výchovnému působení pedagoga na dítě mladšího školního věku patří jistě obojí – vést i nechat růst. Žijeme ve světě, který má svou minulost, je založen na určité tradici, a proto se nemůžeme spokojit pouze s tím, že děti „necháme růst“, jak si oni přejí a chtějí. Jedním ze smyslů výchovné práce u dětí mladšího školního věku by měla být kultivace jejich osobnosti, zralosti a podněcování ke stále větší samostatnosti, proto je nutné uplatňovat při výchově i vedení, byť se může dětem zdát v tomto věku nepříjemné.

Pelcová cituje Littu, podle něhož jsou tyto myšlenky v kontrastu s faktem, že budoucnost není možné jednoduše naplánovat, racionálně projektovat nebo odhadnout. Litt chápe vedení tedy jen jako provázení nebo uvádění do života. Kritikou budoucího rozměru Litt nerezignoval ani na tzv. výchovný ideál. V jeho podání postrádá jinde obvyklý budoucí charakter. Vychovatel je především prostředník, jenž má dvojí úkol: být advokátem, zastáncem dětí a zároveň být advokátem věci samé, mimo jiné tedy i světa, společnosti.²¹

Pojem „advokát dětí“ používá i Michelle Karns, která vymezuje požadované schopnosti, pracovní náplň a „služby“, které dětský advokát poskytuje. Na rozdíl od

¹⁹ Srov. NOHL, H. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1988, s. 134-171.

²⁰ Srov. NOHL, H. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1988, s. 134-171.

²¹ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000, s. 142.

Litta zde také hovoří o realistickém výhledu do budoucnosti. Advokát dětí v podání Michelle Karns má roli průvodce životem a budování dobrého vztahu, při nutném jistém vedení je však ponechám dostatečně velký prostor pro vlastní růst.²²

„Pedagogický eros“ se používá i v Diltheyo filosofii. Chápe vychovatelství jako formu lidské existence zaměřené na rozvoj a výchovu druhého. Ve vztahu mezi vychovatelem a dítětem převažuje porozumění, vůle, určitá forma altruismu (náklonností k druhému). Vychovatelská schopnost je vrozeným talentem, který se často společně vyskytuje se „zdravou naivitou“, která přibližuje vychovatele dítěti. Pokud jsou tyto schopnosti ještě doplněny intelektem, vzniká určitý dar duchovního života, který Dilthey nazývá „pedagogický génius“. Předpokladem geniality je tzv. „pedagogický eros“. Jedná se o určitou vazbu, která umožní výchovu. Charakterizuje ji jako vztah, ve kterém je ve spojení napětí, respekt, úcta, oddanost. Dilthey popisuje pedagogický eros jako ideál vychovatele, který dokáže děti zaujmout, fascinovat je, ponechat jim svobodu a autonomii, vzbudit zájem a úctu... Sám však uznává, že géniové se vyskytují velmi zřídka a nelze čekat na génia ve vychovatelské oblasti. Dochází k závěru, že pedagogického génia lze chápat jako zdroj inspirace nových motivů a technik, které ovšem mohou vykonávat méně chytří.

Každá výchova je oboustranným vztahem, ve kterém je vychovatelův smysl jednání a chování jiný než u vychovávaného. Naivní zanícení vychovatele k profesi jistě trochu patří, ovšem nikoli ve smyslu hlouposti, ale jednoduchosti a jednoznačnosti. Každý pedagog se setkává se dvěma zásadními rozpory – požaduje se od něj vysoká dávka empatie, zároveň však musí být schopen a umět si udržet dostatečný odstup a hranice.

Ztotožňuji se s názorem Diltheyo, že dosažení ideálu ve vychovatelské profesi je velmi obtížné. Snaha pedagoga o dosažení ideálního vztahu může být velmi vyčerpávající a působit negativně na něj samotného, stejně tak na okolí a vychovávaného, v našem případě dítě mladšího školního věku. Ve vztahu nejde o vítězství a boj „já vím vše lépe, mám vždy pravdu“, ale o společnou cestu, která se utváří až postupem času.

²² KARNs, M. *How to Create Positive Relationships with Students*. Sebastopol: National Training Associates, 1994, s. 8.

Nedosažitelnou snahu o dokonalost rozpracovává i novodobý autor Rogge. Domnívá se, že kdo chce vést děti k samostatnosti a odpovědnosti, měl by být také sám samostatný a autonomní. Vychovatel by měl mít odvahu stát za svým vlastním jednáním, neměla by chybět odvaha být nedokonalý. Přiznat chyby sobě i druhým, autor radí dokonce si za chybu něco koupit, výchovné jednání zbavit křeččí, výchovné vztahy utvářet lidštěji, konstruktivněji. Uwe se domnívá, že dokonalost děti skličuje a podněcuje, aby se s dokonalostí potýkaly, dokud se neobjeví prvky nedokonalosti. Pokud vychovatel předvádí dětem dokonalý, perfektní obraz dospělého, ztěžuje dětem postupné uvědomování vlastní hodnoty a proměňuje výchovný proces ve vrcholový sport a dosažení co nejdokonalejších výsledků. Výsledkem je však netrpělivost, stres, vzájemné přetěžování. Děti se nepotřebují setkávat pouze s grandiózními, všemohoucími, vždy suverénními dospělými. Potřebují také vychovatele, který dělá chyby a přizná je. Chyby obecně druhého povzbuzují, aby dělal činnost jinak, možná správněji. Strach udělat chybu činí výchovu bezcitnou a sterilní, což jistě není dobrý příklad vzor pro děti, na které se snaží pedagog působit.²³

i přes optimismus, který je v duchovědné tradici vnímám jako důležitý předpoklad vychovatelství, přes humor ve výchově, se u Nohla se můžeme dočíst i o osudu a tragice bytí vychovatele, které nejsou prý vlastní žádnému jinému lidskému jednání. Výchova, na níž se pedagog podílí, je vnitřně diferencovaným vztahem, který se neustále vyvíjí. Za osudové považuje Nohl to, že vazba dítěte na dospělého, která ve výchovném vztahu vznikla, musí být od počátku vychovatelem pojímána jako prozatímní. Smyslem výchovy je naučit mladého člověka, aby se stával postupně samostatnější, ze vztahu se uvolňoval. Nohl vidí výchovnou závislost ve vztahu rodičů k dítěti. Jedná se o období, kdy se konstituuje silná vazba na nejbližší rodinu. Později však dítě navazuje mnoho různých lidských vztahů nejen k těm pokrevně nejbližším. Uvolňování vychovatelského vztahu je doprovázeno bolestí, kterou zažívají účastníci v okamžicích, kdy musí učinit krok na nový vývojový stupeň. Nohl má na mysli především vztah dítěte a vychovatele, kteří jsou představováni rodiči. Ti prožívají jistý druh bolesti, když se jejich děti osamostatňují, stávají se více autonomními. Jak upozorňuje Nohl, tato bolest je ale podmínkou a součástí života.²⁴

²³ Srov. ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996, s. 23, 106, 121-122.

²⁴ Srov. NOHL, H. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1988, s. 172.

Pedagog volného času či vychovatel patří na jedné straně do onoho širšího spektra, v jehož rámci dítě zaujímá nové vztahy, což je povzbudivé – vychovateli je dopřána nesmírná výsada podílet se na ovlivňování dětského vývoje, jeho myšlení, jednání, činnosti dětí... Na druhé straně však i vychovatel musí počítat s neměnnou skutečností, že vzájemný vztah mezi ním a dítětem nebude trvat věčně a postupně dojde k zániku či proměně formy. i pro profesionálního vychovatele může být tato fáze vývoje bolestná, přesto je nezbytná. Hlavním úkolem jakéhokoli vychovatelského vztahu (profesionálního i rodičovského) je umožnit dítěti vyrůst v autonomní bytost, uvolnit se z ochranné, motivující a stimulující „náruče“ vychovatele a postupně zakusit krásu vlastního jednání, rozhodování, a postupnými kroky vnímat vlastní svobodu a odpovědnost. U vychovatelské profese tedy platí analogicky totéž, co pro uvolňování vztahu s dítětem s rodiči. v rodinném prostředí je však intenzita výrazně vyšší. Stejně jako v prostředí rodiny, ani navázání a vznik vztahu mezi pedagogem a dítětem nemusí nutně vést k úplnému zániku a přerušení veškerých kontaktů. Je však nutné poznamenat, že vždy dojde k proměně vztahu, ke změně, která je dána postupným získáváním autonomie. Dochází k výraznému snížení intenzity vztahové roviny, kterou vnímá i profesionální vychovatel, přestože je „cizí“ osobou nepatřící do úzkého okruhu rodiny.

2 Základní pojmy

Pro správné pochopení textu je nutné přesně definovat pojmy, které jsou pro tuto práci stěžejní. Mezi vybrané pojmy patří dítě mladšího školního věku, pedagog volného času, vychovatel, vztah.

2.1 Dítě mladšího školního věku

V rozdělení školního věku dítěte a následného pojmenování nepadají mezi autory úplná shoda. Matějček dělí školní období dítěte na tyto úseky: mladší, střední a starší školní věk. Mladším školním věkem rozumí období od šesti či sedmi let přibližně do osmi či devíti, což by mělo odpovídat dvěma prvním třídám základní školy. U chlapců počítá vždy spíše s hranicí vyšší, u děvčat s nižší. Mladší školní věk považuje za období relativně krátké, přechodné, kdy se s dítětem mnoho děje a kdy následkem toho jsou mezi dětmi poměrně velké rozdíly. Starší školní věk dle Matějčkova dělení zabírá léta přibližně od dvanácti do patnácti, což jsou asi tři poslední třídy základní školy. Toto mezi období označuje za střední školní věk, který nepovažuje za přechodný, ale za velkou vývojovou etapu.²⁵

Ve své práci se zaměřuji na vztah pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku, které osobně chápu jako dítě navštěvující první stupeň základní školy. v Matějčkově pojetí se jedná o období mladšího školního věku a přibližně polovinu středního školního věku.

Podobné pojetí rozdělení školního věku jako Matějček zastává i Vágnerová. Období základní školy, tj. školní věk, rozděluje na tři dílčí fáze:

- mladší školní věk²⁶ – od nástupu do školy ve věku 6 (7) let přibližně do 8 až 9 let
- střední školní věk – trvá od 8 (9) do 11-12 let, tedy do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat

²⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1993, s. 57-58.

²⁶ Vágnerová ve své knize uvádí raný a střední školní věk, na jiném místě pojmenování raný věk nahrazuje mladším školním věkem. Pro první stadium školního věku jsem zvolila pojmenování mladší školní věk.

- starší školní věk – období mezi 11. (12.) rokem a ukončením základní školy, to znamená přibližně do 15 let. Stejně jako u Matějčka, také u Vágnerové mladší školní věk zahrnuje v jejím pojetí dvě etapy – mladší školní věk a část středního školního věku.²⁷

Velmi pěkným způsobem charakterizuje dítě mladšího školního věku Hájek a kol. Pod tímto pojem rozumí dítě na prvním stupni základní školy. Vnímání se v tomto období zdokonaluje, dochází ke zlepšení pozornosti, nejen bezděčné, která dítě méně vyčerpává, ale vyvíjí se i záměrná pozornost. Její délka je prozatím kratší. Dítě dokáže v tomto období odlišovat fantazijní představy od skutečnosti, rozvíjí a uplatňuje se především fantazie reprodukční. Myšlení dětí je konkrétní, abstraktní pojmy není ještě dítě schopno v plné míře pochopit. Rozšiřuje se aktivní i pasivní slovník dítěte. Úroveň vyjadřování velmi silně ovlivňuje prostředí, vychovatelé, hromadné sdělovací prostředky. Srozumitelné formování myšlenek je jedním ze základních předpokladů školní úspěšnosti, proto by se děti této dovednosti měly věnovat i ve volném čase.²⁸

U dětí mladšího školního věku převažují kladné city. Ze záporných citů je nejčastější strach podložený reálnými obavami ze špatné známky, trestu, zesměšnění. Dětské city jsou povrchní a nestálé. Novým pocitem je stud z křivdy, tréma z vystoupení na veřejnosti. Děti rádi experimentují a objevují. Pokud mají děti mladšího věku k dospělým dobrý vztah, ochotě až nekriticky od nich přijímají informace. Zatím nedokážou zcela objektivně posoudit pravdivost informací. Z hlediska morálky dítě posuzuje konkrétní osoby a činy v konkrétních situacích, zobecnění mravních zásad je pro dítě ještě obtížné. Etické zásady děti ochotě přijímají od osob, které jsou pro ně autoritou. Rozlišení špatného a dobrého vychází z požadavků, jež jsou na dítě kladeny, z hodnocení činů autoritami a ze snahy neodlišovat se svým chováním od ostatních.

Děti mladšího školního věku snadno navazují kontakt s vrstevníky, jejich vztahy jsou zatím nestabilní. Normální zdravé dítě v tomto období je extravertního zaměření.²⁹

²⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 2000, s. 148.

²⁸ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 86-90.

²⁹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 86-90.

Z psychologické charakteristiky dítěte mladšího školního věku vyplývají určité aspekty, které příznivě rozvíjí pedagogický vztah lásky mezi vychovatelem a dítětem. Nalezla jsem tyto následující aspekty:

Pedagog by měl působit jako vzor, být pro dítě osobností, musí se chovat pravdivě v souladu s jeho slovy. Pokud dítě vidí rozpor, není schopné přijmout pedagoga jako autoritu. Protože je u dětí mladšího školního věku je pozornost zatím kratší, je úkolem pedagoga dítě vhodně motivovat a zaujmout pestrou nabídkou činností. Důležité je střídat různé formy činností, neboť dětská pozornost je v tomto věku nestálá. Myšlení dětí je v tomto věku konkrétní, proto chování vychovatele musí být také konkrétní. Například laskavý úsměv je takovým konkrétním projevem. Dětem je dobré umožnit názorné poznávání, nikoli pouze teoretické. v tomto věku preferují děti názornost. Děti kopírují dobré i špatné zlozvyky, pokud je dospělý zaujme, tak neuvažují nad správností jeho činů. Pedagog by si měl tuto skutečnost uvědomit a nezneužívat dětské náklonnosti. Dětem je dobré ukazovat konkrétní příběhy související s určením dobra a zla, konkrétní činnosti. Dětské zájmy se mění v tomto věku velmi často, proto by měl pedagog být otevřený vůči dětským projevům a změnám zájmu. Na druhé straně je nutné poznamenat, že pedagog musí děti určitým způsobem usměrňovat, správně navést. v těchto vztazích jsou důležité vzorové vazby, vztah učení se sociální interakcí. Přestože děti rádi experimentují a objevují, pedagog by měl vždy ctít zásadu dobrovolnosti, pokud se jedná o volnočasové aktivity.

V dnešní době se stále více rozmáhá sledování TV, filmů a hraní her na počítači. Všechna tato média jsou velkou konkurencí pro pedagoga. Není nutné se jich úplně vzdát, ale vhodně je využívat při výchově, vybírat program, vést s dětmi rozhovor o pořadu, zajímat se o zpětnou vazbu. Pedagog může nabízet jiné alternativní činnosti, např. hraní si na piráty místo sledování TV filmu Piráti z Karibiku. Projev empatie u dětí je dobré podpořit konkrétními vzory. Pokud se dítě v rodině dozvídá, že nesmí kupříkladu brečet, pedagog může nabídnout a vyslovit, že projev citů nevádí. Nabízí se však zamyšlení, zda dítěti mladšího školního věku nezpůsobíme v tom, co je správné a ne, zmatek a chaos.

2.2 Pedagog volného času a vychovatel

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Předpokládá se přímé působení na vychovávaného, vzdělávaného jedince. Pedagogickými pracovníky dle zákona č. 563/2004 Sb. jsou: učitelé, vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, trenéři, vedoucí pedagogičtí pracovníci.

Hájek a kol. se věnují oblasti výchovy ve volném čase, v době mimo vyučování. Zde se uplatní především dvě z uvedených profesí: pedagog volného času a vychovatel. Pedagogové volného času působí zejména ve střediscích volného času, tedy v domech dětí a mládeže a ve stanicích zájmových činností. Označení vychovatel se dostává pracovníkům zařízení pro zájmové vzdělání typu školní družina a školní klub, výchovné a zájmové vzdělávání typu školní družina a školní klub, škola v přírodě či internát nebo zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu. Rozdíl mezi těmito dvěma profesemi vyplývá z odlišného obsahu činností jednotlivých zařízení a různého poslání. Přesto Hájek konstatuje, že převažuje pedagogické ovlivňování volného času, i když pracovní náplň je do určité míry odlišná.³⁰

Pro pracovníky v oblasti výchovy ve volném čase se začíná používat označení pedagog volného času. Hájek konstatuje, že tento termín však dosud nebyl přesně vymezen a není běžný. Pedagogičtí pracovníci, kteří působí v době mimo vyučování ve školách a školských zařízeních, se běžně označují jako vychovatelé, např. vychovatelka ve školní družině, vychovatel – vedoucí zájmových kroužků. Tento termín však nevystihuje vždy přesně povahu pedagogické práce, jak tvrdí Hájek.³¹

Ze své osobní praxe mohu potvrdit Hájkovu tvrzení, zatím nikdy jsem se nesetkala s pojmenováním pedagog volného času, kromě Teologické fakulty. v mimoškolských zařízeních, kde jsem působila nebo působím, byl vždy používán termín vychovatelka. Myslím si, že se jedná o důsledek chápání pojmu pedagog, který je velmi výrazně spojen se školou a vzděláváním. Nízké popularitě pojmu „pedagog volného času“

³⁰ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 130.

³¹ Srov. HÁJEK, B. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 63, 65.

nahrává též délka počtu slov (tři) v kontrastu s jednoslovným, a tedy i rychlejším, pohodlnějším označením „vychovatel“.

Nad znaky osobnosti utvářející pedagogický vztah se zamýšlí Muchová. Domnívám se, že ačkoli jsou tyto charakteristiky primárně určené pro učitele náboženství, je možné je aplikovat i na pedagoga volného času. Aby mohl učitel vstoupit do srdečného a věcného vztahu, jsou třeba tyto rozmanité schopnosti:

- umět se zřeknout izolujícího odstupu
- umět zpozorovat a zpracovat konflikty
- umět střídat blízkost a odstup
- umět vnášet a pěstovat ticho místo neustálého mluvení
- umět druhé lidi oslovovat a vyslovit vlastní pocity...³²

Názory Muchové můžeme v obměněné formě najít také u Hájka a kol., kteří uvádí, že všechny pedagogické profese kladou značné nároky na osobnost pracovníka. Tuto skutečnost zdůvodňují obtížností práce pedagogů, požadavky na vzdělávání, schopností jednat s lidmi, udržet autoritu, vést jiné lidi, působit jako pozitivní vzor apod. Pedagogické profese patří do tzv. pomáhajících profesí, u nichž je důležitá i psychická odolnost a vyrovnanost, jak upozorňují autoři. Požadované osobnostní charakteristiky pedagogů volného času a vychovatelů Hájek spolu s Hofbauerem a Pávkovou rozdělují do tří skupin:

- a) pozitivní obecně lidské vlastnosti
- b) vlastnosti zvláště důležité pro pedagogy
- c) specifické požadavky na vychovatele a pedagogy volného času

ad a) Pedagog by měl být dobrý člověk. Sami autoři však upozorňují, že pojem „dobrý člověk“ je velmi nepřesný. Blíže specifikují takto: Poznávací procesy by měly mít dobrou úroveň, pedagog by měl mít dobrou paměť, pozornost, přiměřené volní vlastnosti, schopnost prožívat i ovládat své emoce, spravedlivost, pracovitost, sebeovládání. Měl by dokázat ovládat projevy svého přirozeného temperamentu. Měl by

³² Srov. MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 209.

mít patřičné dovednosti a návyky, vědomosti, příslušné schopnosti, inteligenci, tvořivost, zvláště schopnost vychovávat i žádoucí názory a postoje.³³

Je nutné brát v ýčet požadovaných charakteristik s určitou mírou nadsázky, takoví pedagogové snad ani neexistují. Každý člověk má určité kladné a negativní vlastnosti, včetně osob uplatňujících se v pomáhajících profesích. Stejně jako autoři, tak já osobně považuji za důležité uvědomění si svých slabých stránek a schopnost s nimi pracovat, pracovat na zdokonalení, což by měl být jeden ze samozřejmých a celoživotních úkolů každého člověka.

ad b) Hájek a kol. se dále zaměřují na znaky osobnosti, jež se utvářejí dlouhodobě, mají svůj vrozený základ a jsou formovány i vlivem prostředí, výchovou a sebevýchovou. Zároveň považují tyto charakteristiky za rysy osobnosti, které jsou podmínkou úspěšného vykonávání pedagogického povolání. Autoři shromáždili tyto požadované vlastnosti:

- schopnost empatie, vcítění se do prožívání druhých
- umění komunikace, dovednosti verbálního i neverbálního sdělování a umění naslouchat, potěšení z komunikace s lidmi
- přiměřená míra dominantnosti, která umožňuje vedení jiných lidí
- odolnost, zvládání náročných životních situací, stabilita, nekonfliktnost
- optimismus i zdravý skepticismus, převaha kladných emocí, pozitivní ladění
- pozitivní vztah k lidem, k dětem, dospívajícím, dospělým, seniorům, opravdový zájem o jejich osudy, radost ze vzájemného kontaktu³⁴

Pro fungování dobrého vztahu pedagoga a dítěte mladšího školního věku ve velmi důležitá schopnost naslouchání a vcítění se do pocitů dítěte. Pedagog by měl být rád mezi dětmi, dětská společnost by mu měla činit radost a potěšení. Není možné budovat kvalitní vztah, pokud druhého nevidám rád a nemám zájem jej vídat. Verbální a neverbální komunikace také hraje velmi významnou úlohu ve vztahu. Děti mladšího školního věku nejsou ještě tolik „zocelené“ životem, a tak na ně mohou nevhodné výrazy, např. nevhodně vyslovené výtky, působit velmi špatně. Být ideálním

³³ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 132-133.

³⁴ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 133.

pedagogem není možné, avšak k mnohému se člověk může dopracovat vlastní pílí. Jsem přesvědčena, že existují určité vrozené dispozice, které člověka více předurčují k úspěšnější pedagogické činnosti. Domnívám se, že i lidé, kteří nebyli tímto darem obdařeni, mohou být schopni navázat kvalitní vztahy s dětmi při pedagogické práci.

ad c) Kromě obecně lidských vlastností a specifických požadavků na pedagogy vymezuje Hájek a kol. nároky, jež se ve zvýšené míře vztahují k povolání pedagoga volného času a vychovatele. Jsou na ně kladeny specifické požadavky vycházející se skutečnosti, že škála jejich činností je velmi různorodá. Při své práci se mohou setkat s jedinci různého věku a zájmů, mohou pracovat v různých typech zařízení, někdy i s postiženými jedinci, v oblasti ústavní výchovy... Za zvláště žádoucí vlastnosti pedagogů, kteří pracují s lidmi (tedy i s dětmi mladšího školního věku) považuje Hájek a kol. následující:

- schopnost přizpůsobovat se proměnlivým podmínkám a řešit nečekané situace
- aktivita, iniciativa, průbojnost, schopnost prosazovat své názory a požadavky
- tvořivost, nápaditost, fantazie
- hravost, radost ze hry
- smysl pro humor
- fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav
- příjemný vzhled a přiměřená úprava zevnějšku
- pochopení pro věkové zvláštnosti i při práci s věkově heterogenními skupinami
- zvládnutí dovedností a technik účinného jednání³⁵

Přestože Hájek uvádí tyto požadavky pro pedagogy volného času, lze jej samozřejmě s úspěchem využít i při jiných profesích, nejen pedagogických. Při vykonávání profese pedagoga volného času by však tyto charakteristiky měly platit ve zvýšené míře.

Rozsah schopností, kvalita a osobnostní charakteristiky pedagoga volného času úzce souvisejí s kvalitou vztahu k dítěti mladšího školního věku. Čím více popsanych schopností a charakteristik jsou pedagogovi vlastní, tím lépe dochází k rozvoji vztahu

³⁵ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 133-134.

a kladnému působení na dítě, které tak může přejímat a napodobovat žádoucí charakteristiky.

2.3 Vztah

2.3.1 Definování pojmu

Tento termín je, podle Geistova Psychologického slovníku, používaný v několika významech v matematice, fyzice, filosofii, psychologii, sociologii a v dalších disciplínách, které patří k nejzákladnějším. Pro účely práce jsem vybrala definici vztahu sociálního vztahu, který Geist popisuje jako „komplexní sociální celek, skládající se z jednotlivých účastníků – držitelů sociálních pozic, nacházejících se v konkrétní sociální situaci a v konkrétním sociálním časoprostoru, a sociální interakce, probíhající mezi nimi a aktuálním sociálním časoprostorem v tomto prostoru“.³⁶

Definici vztahu vhodně doplňuje Cambridgeský slovník, který popisuje vztah jako citové pouto mezi lidmi, ve kterém činnosti každé osoby ovlivňují druhé.³⁷

Pávková se spoluautory uvádí tři složky vztahu:

- program, obsah – vždy děláme něco
- osoby, mezi nimiž existují vztahy – vždy to dělá někdo s někým
- prostředí (fyzické, psychosociální, institucionální) – vždy to děláme někde³⁸

Všechny tři složky, které uvádí Pávková, jsou pro vztah pedagoga a dítěte důležité, na jejich správné kombinaci závisí kvalita vztahu. Osobně považuji za nejdůležitější složku osoby, mezi nimiž vztah vzniká. Program a činnost působí zásadně jen natolik, nakolik působí lidé, kteří jsou jejich nositeli. i negativní vlivy prostředí mohou být částečně eliminovány kvalitou osob, které se v prostředí vyskytují.

³⁶ Geist, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000, s. 340.

³⁷ MATSUMOTO, D. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University Press, 2009, s. 436.

³⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al., *Pedagogika volného času*, Praha: Portál, 2002, s. 52.

2.3.2 Výčet vztahů

Pávková a kol. uvádějí, že v mimoškolní činnosti existuje mnoho různých vztahů, nejedná se pouze o vztahy mezi vychovatelem a jednotlivými dětmi. Základní výčet je následující:

- vychovatel – dítě
- vychovatel – skupina dětí
- dítě – dítě
- dítě – dětská skupina
- vychovatel – vychovatel
- vychovatel – pedagogický kolektiv (tým)
- vychovatel – učitel
- vychovatel – mistr odborného výcviku
- vychovatel – nadřízený (ředitel apod.)
- vychovatel – rodič, rodiče
- dítě – rodiče³⁹

V podstatě velmi podobným způsobem vymezuje vztahy Gavora. Na rozdíl od Pávkové se však zabývá účastníky pedagogických vztahů ve školní třídě. Gavora vymezuje několik typů vztahů:

- učitel – žák
- učitel – třída
- učitel – skupina žáků
- žák – třída
- žák – skupina žáků
- žák – žák
- skupina žáků – skupina žáků
- skupina žáků – třída

První tři vztahy jsou nesymetrické, je z nich patrné nadřazení učitele, který určuje, kdo bude komunikovat. Vztah učitel – žák lze pojmout i opačně: žák – učitel. Žák si

³⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al., *Pedagogika volného času*, Praha: Portál, 2002, s. 53.

vytváří ke svému učiteli vztah, který se neustále proměňuje a vyvíjí.⁴⁰ Existují rozdíly mezi utvářením vztahu učitel - žák a vychovatel - dítě. Podrobněji se o rozdílech zmiňuji dále v diplomové práci.

Jádro výchovy tvoří hodnoty a postoje, vztah je jediným způsobem, jak je předat, proto je budování dobrého vztahu mezi pedagogem a dítětem mladšího školního věku jednou z klíčových kompozic výkonu vychovatelské profese.

⁴⁰ Srov. GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, s. 29.

3 Vztah ve výchově

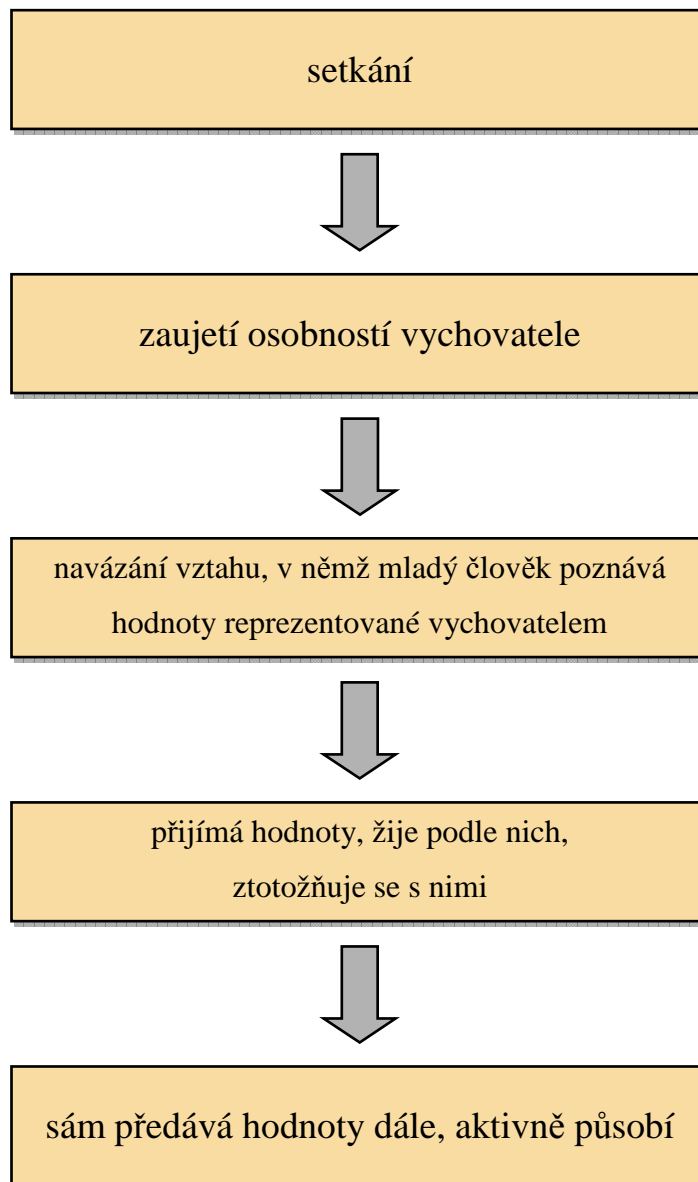
3.1 Výchova prostřednictvím vztahu

Jiřina Pávková a spoluautoři popisují vztah s dítětem nebo mladým člověkem takto: Na počátku je kontakt, setkání vychovatele s dítětem. Pokud vychovatel dokáže dítě nebo mladého člověka zaujmout, vzniká vztah. Výchovné působení se projeví tím, že pedagog postupně přivádí dítě k poznání a přijetí určitých hodnot, o které jde při výchovném procesu. Je dávno známé, že nestačí, nebo dokonce někdy není vhodné o těchto hodnotách mluvit, ale naopak je důležité, aby je vychovávaný, v našem případě dítě, v praxi viděl, vycítil a zažil. Nezaujme-li vychovatel dítě, nezaujme dítě ani předávané hodnoty. Velmi výrazně se zde ukazuje význam osobnostních kvalit vychovatele.⁴¹

Své myšlenky rozvíjí autoři informací o vztahové dimenzi a vlivu velikosti skupiny: Čím menší je skupina, s níž vychovatel pracuje, tím přirozeněji a spontánněji vznikají vztahy. Čím je skupina větší, tím více musí vychovatel vztahovou dimenzi plánovat a strukturovat. Na počátku vztahové dimenze stojí zvědavost dítěte nebo mladého člověka, touha poznávat nové lidi. v případě ideálního zakončení stojí v závěru výchovného procesu závazek žít podle určitého hodnotového systému, věrnost získaným idejím, osvojení si manažerských a vůdcovských dovedností. Celý proces výchovy se uzavírá schopností mladého člověka sám participovat na organizování řízení programu, působením na další děti a mladé lidi, podílet se na jejich výchově a vzdělávání. Pro lepší názornost graficky znázorní úplné schéma výchovy prostřednictvím vztahu.⁴²

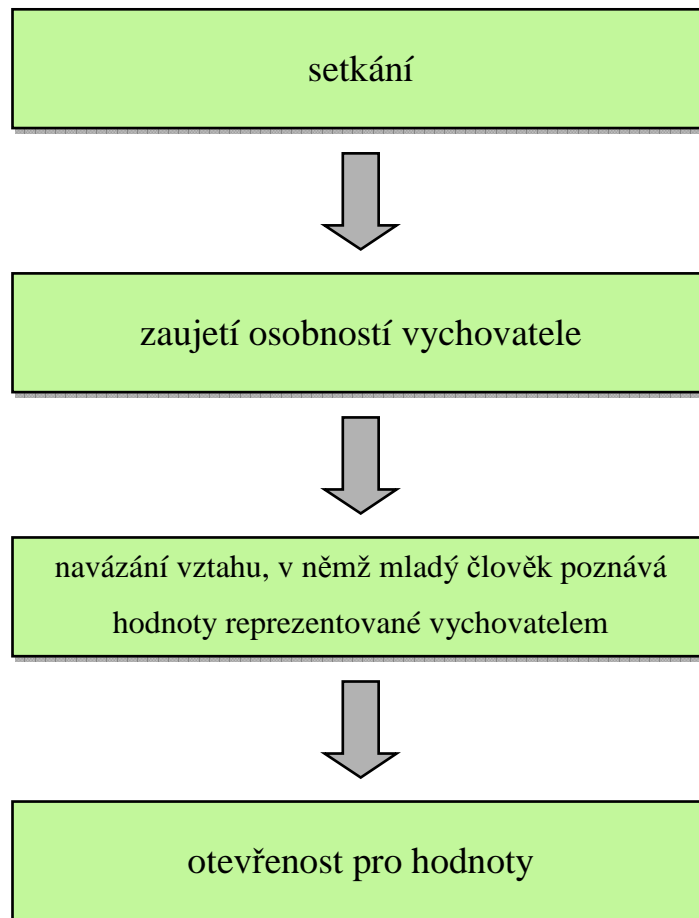
⁴¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 53.

⁴² Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 53-54.



Obrázek 1: Úplné schéma výchovy prostřednictvím vztahu.

3.2 Výchova prostřednictvím vztahu u dětí mladšího školního věku



Obrázek 2: Schéma výchovy prostřednictvím vztahu u dětí mladšího školního věku.

Pávková neuvádí, nebere v potaz i jiné faktory, které mohou ovlivňovat vznik vztahu. Uvádí vznik vztahu za ideálních podmínek bez možného negativního působení vnějších faktorů. Mezi nejdůležitější faktory patří prostředí, klima třídy nebo skupiny a vliv jiných osob na dítě, především rodičů. v mladším školním věku má ještě názor rodičů pro dítě velký význam, důvěřují mu, jsou přesvědčeni o pravdivosti. Vnější faktory mohou vznik vztahu podněcovat nebo naopak negativně rušit.

Při působení na děti mladšího školního věku nedochází k úplnému přijímání a ztotožnění hodnot, které reprezentuje vychovatel a které se snaží dětem předat. Podle afektivní oblasti jednání ve vztahu k hodnotám, které je základem učebních plánů

v Bavorsku,⁴³ dítě může být pro hodnoty otevřené, projevuje o ně zájem, dokáže zaměřit pozornost na předávané hodnoty, má radost z jejich poznání, dokáže je vysoce ocenit. Ve vztahu k vychovateli a jeho reprezentovaným hodnotám projevuje lásku, úctu a později i nadšení. Pedagog volného času si musí být vědom rizika, že děti mladšího školního věku mohou přijímat jeho hodnoty a myšlenky proto, že pedagoga mají rádi, chtějí se zavděčit, projevit přízeň. Důležité je tuto skutečnost nezneužívat, snažit se děti zaujmout činnostmi, vhodnou motivací. Zaujetí pro věc a činnost kvůli podstatě činnosti samé, ne jako důsledek lásky k vychovateli.

I Michelle Karnsová se zabývá navazováním vztahů pedagogů s dětmi. Přestože primárně se orientuje na práci učitele se žáky, její myšlenky můžeme použít i při práci s dětmi ve volném čase. Za nejlepší prostředek navázání vztahu k dětem, „propojení“ více generací, považuje hry a smích. Upozorňuje, že když dosáhne pedagog u dítěte pocitu důvěrnosti nebo blízkosti, může začít uplatňovat na dítě svůj vliv. Důvěrný vztah ani vliv se při interakci nerodí samovolně bez přičinění, nejdříve musí pedagog upoutat pozornost dítěte. Vhodným prostředím pro budování vztahu je hra. Pedagog by měl vytvářet rovnocenné příležitosti pro všechny děti. Karnsová tvrdí, že každému dítěti se musí věnovat stejně, jako by to byl její jediný žák – rovnocenný ostatním, ale ne stejný. Navrhuje, aby středem výchovného procesu nebyl vychovatel, nýbrž dítě, soustředění se na dítě. K navazování vztahů s dětmi sepsala tyto pravidla:

- Upoutat pozornost dětí.
- Ukázat smysl toho, co nabízíme.
- Pedagog by měl jednat ve shodě se svými slovy a přiznávat nesrovnalosti. Mluvit souvisle a upozorňovat na všechny logické odbočky.
- Mluvit o tom, co je logické. Mluvit pravdu.

Autorka se domnívá, že většina dětí je ráda ve společnosti dospělých, kteří se umějí „uvolnit“ a upřímně se bavit. Smích a možnost si něco vyzkoušet je pro mnoho dětí měřítkem opravdové zábavy.⁴⁴

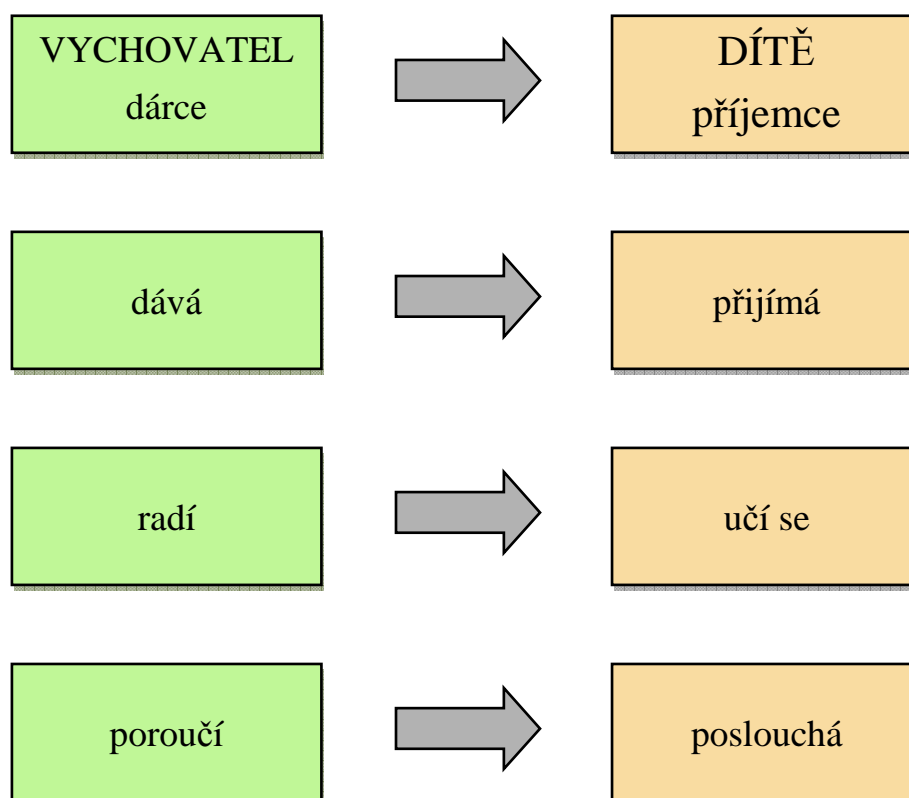
⁴³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005, s. 17.

⁴⁴ KARNIS, M. *How to Create Positive Relationships with Students*. Sebastopol: National Training Associates, 1994, s. 57.

Klíčovou roli při navázání vztahu pedagoga volného času a dětí mladšího školního věku je upoutání pozornosti dítěte vhodnými způsoby. Poté je položen základ pro vznik vztahu, kdy vychovatel dítěti ukazuje, co „nabízí“. Velký význam hraje kvalita osobních i profesních charakteristik pedagoga. Při práci s dětmi mladšího školního věku je nutné počítat s rizikem nekritického kopírování chování pedagoga. Hodnoty, které by rád vychovatel dítěti předal, je důležitější a cennější začít, prožít, názorně a konkrétně ukázat, nikoli pouze o nich hovořit.

3.3 Vztah mezi vychovatelem a dítětem dle Matějčka

Definováním vztahu se zabývá i Matějček a zdůrazňuje, že vztah mezi vychovatelem a dítětem není vztahem jednoznačné závislosti. Ukazuje nesprávné pochopení, které jsem graficky znázornila tímto schématem.⁴⁵



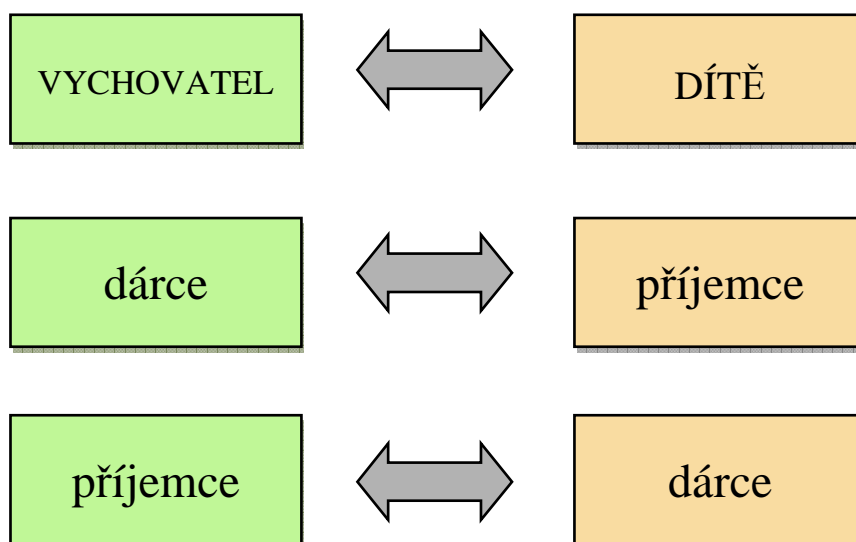
Obrázek 3: Nesprávné pochopení vztahu mezi vychovatelem a dítětem.

⁴⁵ Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 1993, s. 19-20.

Na jedné straně stojící vychovatel vysílá podněty k dítěti, a je tedy ve všem aktivní. Na druhé straně dítě, které pasivně přijímá výchovné podněty a je jimi utvářeno a přetvářeno. Výchova je pojmána jako jednostranné působení dospělého na dítě. Tato představa výchovy je klamná.

Výchovný vztah je vždy oboustranný a vzájemný. Ačkoli se toto poznání na první pohled může zdát zvláštní, děti a jejich vychovatelé se ovlivňují navzájem. Nebála bych se použít ani pojem vzájemné vychovávání. Dítě je ovlivňováno a formováno vychovateli, zároveň však do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je utváří a přetváří.

Graficky znázornil Matějček správné pochopení vztahu mezi vychovatelem a dítětem takto:⁴⁶



Obrázek 4: Správné pochopení vztahu mezi vychovatelem a dítětem.

Matějček dodává, že někteří vychovatelé mohou pokládat za ponižující myšlenku, kdy by si připustili, že by nepatrný nehotový lidský tvor na ně mohl mít nějaký vliv. Přesto se vlivu dětí nelze ubránit, vychovatel je nucen si utvářet určité postoje a přetvářet si je prostě už jen z toho důvodu, že se stýká s konkrétním dítětem. Musí reagovat na jeho osobité projevy, nemůže zůstat lhostejný k tomu, zda mu dítě projevuje přízeň či lhostejnost, jak se dítě v jeho přítomnosti chová, zda pláče či se směje...

⁴⁶ Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 1993, s. 19-20.

Vychovatel zcela přirozeně reaguje na měnící se situace a je tedy ovlivněn a „vychováván“ dítětem. Matějček dále tuto myšlenku rozvíjí úvahou, že vztahy vychovatele k dítěti nejsou nikdy definitivní, každý výchovný proces má svou dynamiku. Výchovu považuje za mnohotvárný, složitý vzájemný vztah, kde se jednání a myšlení každého vzájemně podmiňují a ovlivňují.⁴⁷

Matějčkova myšlenka oboustranného ovlivňování se objevuje i u jiných autorů. Pelikán a jeho model substanciální interakce, sociálně integrační model výchovy a model dvanácti polí v sobě také zahrnují myšlenku podílu dítěte na utváření vztahu. Není ponižující připustit, dítě má tento vliv. Jak dokládají závěry u charakteristik vybraných způsobů výchovy a řízení, tento model oboustranného ovlivňování je pro kvalitu vztahu pedagoga a dítěte mladšího školního věku nezbytný.

3.4 Vztahy k jiným osobám

Struktura sociálních vztahů ve výchovném procesu je velmi složitá. Kromě vztahů mezi pedagogem a vychovávaným hrají významnou roli vztahy mezi dětmi navzájem, vztahy mezi vychovatelem a rodiči dítěte, spolupráce a atmosféra mezi pedagogy na pracovišti. Pedagoga také ovlivňují jeho vlastní vztahy v osobním životě, které mohou působit na kvalitu vztahu k dítěti v prostředí mimoškolní pedagogiky. Pro podrobnější popis a analýzu jsem vybrala následující vztahy:

- Vztah pedagoga volného času k rodičům
- Vztah pedagoga volného času a jiných pedagogů

3.4.1 Vztah pedagoga volného času k rodičům dítěte

Informovanost o rodinném zázemí, o výchovném zařízení, o stylu výchovy, o výchovných cílech i prostředcích považují také Hájek a kol. za velmi důležitou. Vzájemná důvěra a klidný, vyrovnaný partnerský vztah mezi rodiči a pedagogem usnadňuje výchovné působení. Pedagog volného času se mnohdy dostává do situací, kde je diskuze s rodiči náročná, může mít dojem nepochopení svých výchovných záměrů a svých snah. Toto považuje Hájek za jeden z problémů práce pedagoga.

⁴⁷ Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 1993, s. 19-20, 24-25.

Konstatuje, že za kvalitu vztahu mezi rodiči a pedagogem je odpovědný především pedagog. Svým vzděláním by měl být připraven nejen na práci s dětmi, ale i na řešení náročných situací v mezilidských vztazích, kdy musí volit a používat účinné formy komunikace a jednání i při vzniklých konfliktech a nedorozuměních. K vypjatým situacím však nedochází vždy, mnoho rodičů dokáže ocenit práci pedagogů volného času, zajímají se o aktivity svých dětí mladšího školního věku ve volném čase. Pedagog tento zájem podporuje, pokouší se o participaci rodičů na činnostech dětí, využívá kvalifikace rodičů. Autoři zdůrazňují, že společná činnost rodičů a dětí ve volném čase je výchovně velmi cenná.⁴⁸

Děti mladšího školního věku vnímají chování samotného pedagoga i při jednání s jejich rodiči. Děti by měly vidět partnerský vztah, diskuzi, respekt ke svým rodičům, snahu o vzájemnou spolupráci. v případě konfliktů by děti měly vnímat, že pedagog se je snaží řešit včas účinnými způsoby s rodiči, ovšem stále s úctou k nim. Pokud má být vychovatel pro dítě jistým vzorem vhodným k napodobení, dítě potřebuje cítit, že vztahy s jeho rodiči nejsou napjaté či dokonce negativní, zahrnující pomluvy a kritiku rodičů. Pro děti mladšího školního věku jsou rodiče stále nejdůležitějšími dospělými osobami v jejich životě a negativní vztah vychovatele k nim působí negativní odezvu ve vztahu dítě – vychovatel.

3.4.2 Vztah pedagoga volného času a jiných pedagogů

Z hlediska kvality mezilidských vztahů v oblasti výchovy ve volném čase hraje významnou roli i vztah mezi pedagogy, jak tvrdí Hájek. Dodává, že struktura těchto vztahů na různých pracovištích je rozmanitá a často poměrně komplikovaná. Stejně jako na jiných pracovištích, i zde hrají roli věk, délka praxe, stupeň kvalifikace, pohlaví i odlišné osobnostní rysy pracovníků. Za komplikované považuje Hájek vztahy mezi učiteli a vychovateli. Důvodem je nedostatečné pochopení významu a specifické zvláštnosti práce vychovatele, stále se můžeme setkat s podceňováním vychovatelské profese. Pracovní ovzduší mohou svou kvalitou zlepšit či zhoršit celkové vztahy mezi nadřízenými a podřízenými. Vychovatelé se někdy setkávají s menším pochopením pro zvláštnosti práce s dětmi v době mimo vyučování. Za možnou příčinu označuje autor

⁴⁸ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 122-123.

nedostatečnou informovanost některých řídicích pracovníků o požadavcích na tuto oblast výchovy. Hájek připomíná, že narušené vztahy mezi spolupracujícími pedagogy, s nadřízenými a učiteli se vždy negativně projeví ve výsledcích výchovného působení.⁴⁹

S tímto názorem lze souhlasit, neboť je všeobecně známým faktem, že vychovatelská profese není doposud na stejné společenské úrovni jako profese učitele, povědomí o existenci profese pedagoga volného času je velmi nízké. Řídicí pracovníci ve školství často nemají zájem dozvědět se více o práci s dětmi mimo vyučování. Dlouhodobé negativní přijímání, podhodnocování práce vychovatele bez významné pozitivní odezvy může v krajním případě vést až ke změně zaměstnání. Přesto mnozí pedagogové volného času zůstávají, finanční ohodnocení a společenské uznání jim kompenzuje pocit smysluplnosti jejich práci, nacházejí zde naplnění.

⁴⁹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 123.

4 Komunikace

Jedním z psychologických aspektů, které vyplývají z psychologických charakteristik pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku, je komunikace, její vhodnost a přizpůsobení se dítěti mladšího školního věku.

Děti mladšího školního věku a pedagogové volného času jsou součástí lidské společnosti a nemohou se tedy obejít bez vzájemného kontaktu. Prostřednictvím sociální komunikace se vyjadřují vzájemné vztahy mezi nimi. Komunikace má různou podobu podle specifických podmínek a zaměření. v komunikaci ve školním prostředí a ve volnočasové oblasti má určité společné znaky. Lze však nalézt i odlišnosti. Především se jedná o způsob oslovení, formální ve škole, neformální ve volném čase. Obecně lze říci, že zvláštnosti pedagogické komunikace ve volnočasové oblasti vyplývají ze základních principů, které doprovází pedagogiku volného času – princip dobrovolnosti, pestrosti a přitažlivosti, aktivity.

Velmi mě zaujala slova, která podporují nebo naopak omezují komunikaci vychovatele a dítěte ve volném čase. Domnívám se, že příklady Pávkové lze s úspěchem používat nejen v profesním, ale i v soukromém životě.⁵⁰

Tab. 1: *Slova podporují a omezující komunikaci.*

Slova, která podporují komunikaci:	Slova, která omezují komunikaci:
<ul style="list-style-type: none">• To je zajímavé, povídej.• To si všichni rádi poslechneme.• Jestli chceš, můžeš mi to říct.• Rád(a) vás vidím.• Jsem zvědavá, co je dnes nového.• Chceš mi povídat o tom, co bylo ve škole?• Jaký byl víkend?• Co jste prožili zajímavého?• Kdo má lepší nápad?• Uměl by mi někdo poradit?	<ul style="list-style-type: none">• Ticho!• To sem teď nepatří.• Až jindy.• Teď na to není čas.• Neříkej mi takové hlouposti.• Že se nestydíš.• Takový velký kluk (děvče).• Na to jsi ještě moc malý.• Nevyrušujte / nekřičte / nemluvte.• Když mluvím já, buďte ticho.• No to snad ne!

⁵⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 62.

<ul style="list-style-type: none"> • Co by vás bavilo? • Co si o tom opravdu myslíte? • To je opravdu zajímavý nápad, kdo má ještě nějaký? • Už jsem se na vás těšil(a). • Až budeš chtít, můžeme si o tom popovídat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tady bude klid! • To se mi snad jen zdá! • Co jiného bych od tebe mohl(a) čekat? • Příště raději mlč. • Co já řeknu, to platí. • Tady rozhoduji já.
--	--

Slova omezující komunikaci rozebírá ve své knize také Jan-Uwe Rogge. Při dotazníkové akci, kterou organizoval, asi ¾ všech dotázaných dětí zastávaly názor, že hovory rodič – dítě se v konečném efektu orientovaly na nějaký výsledek. Komunikativní podněty jako prožitek, soucítění, vyprávění příběhů apod. se téměř nevyskytovaly. Téměř 4/5 dětí pociťovaly hovory jako vyptávání a křížový výsledek. Rogge dále upozorňuje na nevhodnost otázky „Proč?“. Děti až do pozdního školního věku zodpovídání této otázky přetěžuje. Takový typ otázek je většinou namířen zpět, hledají se důvody a příčiny, vedou rychle k sebeobžalobě nebo vzájemného předhazování viny, avšak neslouží k podnícení nutných změn.⁵¹

Komunikace a vhodné komunikační prostředky jsou důležitým aspektem při budování vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku. v tomto období děti snadno navazují kontakt, a pokud jsou zdravé, jsou extravertního zaměření. Komunikace musí být konkrétní, abstraktní pojmy není dítě schopno v tomto věku ještě pochopit v plné míře. Pedagog by měl dbát na slušnou mluvu a slušné vyjadřování, neboť děti jej dokážou nekriticky napodobovat. Správná komunikace je předpoklad školní úspěšnosti, proto její rozvíjení ve volném čase má i příznivý vliv na školské prostředí.

⁵¹ Srov. ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996, s. 64, 68.

5 Srovnání činnosti pedagoga a učitele

Správné rozlišení činnosti pedagoga a učitele a způsob jejich práce je důležitý pro téma práce, protože z odlišné pozice a z odlišné náplně práce mohou vyplynout odlišné požadavky na vztah mezi pedagogem a dítětem mladšího školního věku.

Práce vychovatele v porovnání s prací učitele je odlišná. Vychovatel ve své práci není vázán osnovami, veškeré metodické materiály jsou pouze doporučující, nikoli závazné. Při plánování výchovně-vzdělávacích činností se vychovatel řídí potřebami a přáními dětí, vhodně a nenásilně je ovlivňuje. Pro děti se stává přítelem a rádcem, který spíše doporučuje, usměrňuje a podněcuje, méně přikazuje, zakazuje a poroučí. Přízeň dětí získává přitažlivým obsahem činností, osobním vystupováním, vytvořením podnětného prostředí. Sociální vztahy s dětmi jsou tak bohatší.

Pávková vymezuje některé zvláštnosti pedagogické komunikace v oblasti výchovy takto:

- a) možnost změny prostředí, které podněcuje aktivitu dětí
- b) děti mohou svobodně projevit své názory, postoje, pocity
- c) příležitostí k individuálním kontaktům je dostatek
- d) množství a kvalitu sdělovaných informací lze uzpůsobit momentální výkonnosti jednotlivců.
- e) s dětmi má vychovatel příležitost hovořit o tom, co je zajímavé, o jejich starostech a problémech
- f) činnosti v mimo školním prostředí umožňují odhalovat mimoslovní sdělení a skryté významy. Mimoslovní způsob komunikace je velmi významný.
- g) na citové aspekty vztahu mezi vychovatelem a dětmi je kladen důraz

Pávková dále rozpracovává pedagogické zvláštnosti komunikace: Ve třídě s klasickým uspořádáním (děti sedící proti učiteli) – toto rozmístění neposkytuje pro pedagogickou komunikaci nejvhodnější podmínky. Způsob sezení evokuje postoj soupeřů. Vychovatel může vyzkoušet různé úpravy rozmístění dětí v místnosti, zvolit lépe vyhovující uspořádání (např. kruh, půlkruh, volný hlouček, několik menších

skupin, na koberci, u stolků, stupňovité uspořádání, vsedě...). Děti si také dokážou zvolit nejlépe vyhovující možnost.⁵²

Výchova mimo vyučování nabízí prostor pro aktivitu, iniciativu a samostatnost dětí, rozvoj jejich tvořivosti. Právě ve volnočasových aktivitách je prostor pro budování užšího vztahu, než jaký je budován mezi učitelem a dítětem. Užším vztahem ovšem nemyslím „snížení se“ pedagoga do úrovně kamaráda dětí. Vždy by měl mít na mysli, že je především jejich pedagogem, samozřejmě nelépe kamarádským. Pokud by začali děti brát pedagoga jako kamaráda, brzy by ztratil jejich respekt a úctu, kterou by měl jako pedagog mít.

Neformálnost prostředí, ve kterém volnočasový pedagog působí, je výraznou výhodou při komunikaci, kdy je větší prostor pro komunikaci než ve školním prostředí. Nejvýhodnějším uskupením z hlediska komunikace se jeví forma skupinové práce. Protože je důležité ctít princip dobrovolnosti, děti se mohou do skupin rozdělit i samy dle vlastních preferencí, případně dle pokynů vychovatele. Při skupinové práci se utužují vztahy mezi jednotlivými dětmi navzájem, i mezi dětmi a vychovatelem.

Ústní projevy vychovatelů a učitelů by měly být společensky přijatelné a slušné, poměr mezi slovním vyjádřením dětí a vychovatelů by měl být vyvážený. Při volnočasových aktivitách dochází k navázání bližšího vztahu s dospělou osobou než ve školním prostředí, proto se zde nachází prostor i pro důvěrnější rozhovory. Pokud má dítě mladšího školního věku ke svému pedagogovi volného času důvěru, svěří se mu s trápením pravděpodobně lépe než učiteli. Ve volném čase jsou žádoucí dialogické metody, které by měly mít přednost dlouhými monology.

V podstatě velmi podobným způsobem se zabývá odlišnostmi v práci učitelů a vychovatelů B. Hájek a kol. Vychovatelství a učitelská profese bývají často porovnávány, učitelské bývá někdy mylně připisována větší významnost nebo náročnost. Pro přehlednost ukazuji Hájkovo uspořádání hlavních rozdílů v tabulce:⁵³

Tab. 2: *Hlavní rozdíly v činnosti pedagoga a vychovatele dle Hájka.*

⁵² Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 58.

⁵³ Srov. HÁJEK, B. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 66-67.

Učitel	Vychovatel
Obsah výuky je určen základními pedagogickými dokumenty.	Obsah výchovy v době mimo vyučování je určen pouze rámcově.
Obsah učiva je do značné míry závazný.	Obsah výchovy není závazně stanoven, vychovatel stanoví obsah výchovy na základě znalostí pedagogiky, psychologie a dalších věd. Přitom zjišťuje a respektuje reálná přání a potřeby dětí.
Učitel může použít donucovacích prostředků, neboť plnění školních povinností je pro děti závazné.	Jedním z hlavních principů výchovy ve volném čase je princip dobrovolnosti. Vychovatel nemůže děti do činnosti nutit, hledá účinné formy motivace.
Učitel klade požadavky, kontroluje, stanovuje sankce při neplnění.	Na požadavcích se domlouvají děti i vychovatel, diskutují o nich. Vzhledem k obsahu činností je důležitá dohoda.
Vztah k dětem je formálnějšího charakteru.	Vztah k dětem je méně formální.
Učitel hodnotí známkou.	Vychovatel hodnotí slovně, používá spíše pozitivní hodnocení, aby motivoval děti k další činnosti a rozvoji.
Ve škole při vyučování převažují hromadné formy práce.	Ve volném čase převažují skupinové a individuální formy práce.
Prostředí výuky je málo proměnlivé.	Prostředí výchovy mimo vyučování se často mění.

V některých aspektech je pedagogická (učitelská profese) a vychovatelská podobná, ovšem nacházíme zde i významné rozdíly, jež determinují povahu vztahu. Nelze říci, že by byla jedna či druhá profese více nebo méně významnější či náročnější. Vztah v mimoškolním prostředí je ovšem jiný, odlišují se zde požadavky na vztah mezi pedagogem a dítětem mladšího školního věku. Vztah je méně formální, náplň setkání je určena pouze rámcově. Princip dobrovolnosti ve volném čase může být uplatňován v plné míře, ve škole však nikoli. S tím související probuzení zájmu je u pedagogů volného času vyjádřeno vhodnou motivací, ve školním prostředí učitel může sáhnout i k donucovacím prostředkům, neboť plnění školních povinností je pro děti závazné. Ve vztahu s pedagogem volného času se na požadavcích a činnostech domlouvají děti

i vychovatel společně, dohoda je důležitým prvkem mimoškolních aktivit. Ve škole se učitel s dětmi domlouvat nemusí, nebo může pouze v omezené míře. Klade požadavky, kontroluje a stanoví sankce za neplnění. Vztah dětí k vychovateli je méně formální, často je doprovázen tykáním. Učiteli děti vždy vykají.

Učitel i pedagog volného času náleží do pomáhajících profesí, jejichž hlavním úkolem by mělo být pomáhat dětem růst a zároveň tento růst vhodným vedením usměrňovat.

6 Vybrané způsoby výchovy a řízení

Kvalita vztahů mezi pedagogem volného času a dětmi mladšího školního věku je také ovlivněna způsobem vedení ze strany pedagoga. U některého pedagoga děti přijímají požadavky, napomenutí, pochvalu nebo i potrestání, kdežto od jiné osoby nikoli. Klíčovým důvodem je rozdílná forma vedení a způsobů výchovy, která se uplatňuje již delší dobu.

6.1 Styly vedení

6.1.1 Autoritativní styl vedení

Hájek a spoluautoři charakterizují autoritativní neboli autokratické vedení samostatným rozhodováním pedagoga, kdy nepřipouští námitky, sám rozhoduje o činnosti dětí. Kolektivy dětí jsou výkonné z hlediska kvantity, spokojenost dětí se skupinou bývá průměrná, avšak jsou málo soudržné. Autoritativní vedení může u některých dětí vyvolávat apatii či agresivitu.⁵⁴

Definováním pojmu se zabývá i Čáp na základě výzkumu K. Lewina. Při autokratickém (autoritativním, dominantním) řízení vychovatel příliš mnoho rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění. Pedagog jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, samostatnost a iniciativa nejsou poskytovány v dostatečné a žádoucí míře. Autokratické vedení dětí vede k vyššímu napětí, dráždivosti, dominantnosti a agresivitě k ostatním členům skupiny. Společným odporem proti vedoucímu (pedagogovi) se poněkud oslabuje napětí mezi dětmi. Pracovní aktivita je úzce spojena s přítomností a dozorem vedoucího. Při tomto stylu vedení se děti buď závisle přimknou k pedagogovi, jsou submisivní, poslušné, málo iniciativní až apatické. Druhým protipólem je agresivní vystupování a bouření se proti autoritám. v obou případech jsou děti silně závislé na

⁵⁴ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 177-178.

pochvale dospělého, snaží se upoutat jeho pozornost – poslušností nebo naopak nevhodným chováním.⁵⁵

Tento způsob vedení nepovažuji z dlouhodobého hlediska za příliš vhodný, neboť dochází k potlačování autonomie dítěte. Slovy Litta se jedná o vedení, možnosti růstu není dáván prostor. Autoritativní styl odporuje základním zásadám výchovy a činností ve volném čase s dětmi, jako jsou například dobrovolnost, aktivita, spoluúčast... Děti mladšího školního věku ochotně přijímají pedagoga, ke kterému si vytvoří pozitivní vztah. S dominantním pedagogem se navazuje vztah obtížněji, neboť k navázání vztahu používá často příkazy, rozkazy, donucení. K navázání nemusí ani dojít vzhledem k nevhodným prostředkům, které pedagog používá. Autokratické vedení ovlivňuje nejen vztah pedagoga k dítěti, ale i mezi dětmi navzájem. Ve vztahu chybí nabídky, podněcování, otevřenost.

Autoritu ovšem nelze ve výchově jednoznačně vyloučit jako zcela nežádoucí prvek. Výchovný vztah není nikdy černobílý, jsou okamžiky, kdy je skutečná direktivní autorita nutná a žádoucí. Autorita není neslušné slovo, bez autority není výchovy a je jednoznačné, že jeden je ve vztahu pedagogickou autoritou ve vlastním slova smyslu.

6.1.2 Liberální styl vedení

Jak dále uvádí Čáp, opakem autoritativního způsobu výchovy je liberální (slabé) působení, kdy vychovatel děti řídí málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Pokud pedagog požadavek vysloví, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné splnění.⁵⁶

Při tomto způsobu vedení pedagog nevymezil správným způsobem hranice vztahu.⁵⁷ Děti postrádají řád a vedení, proto dochází mnohdy k hašteření ve skupině, které může přerůst i v agresivitu některých dětí vůči slabším jedincům, případně i k vychovateli (verbální agresivita). Děti mladšího školního věku úplně nerozumí požadavkům pedagoga, neboť zde chybí konkrétní a jasné vyjádření, názornost a emocionální náboj. Nedochozí k vhodné motivaci, děti brzy ztrácí zájem o navázání či udržení vztahu s pedagogem.

⁵⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 332-333.

⁵⁶ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 332-333.

⁵⁷ Problematice stanovení hranic se podrobněji věnuji v kapitole 7.

6.1.3 Demokratický styl vedení

Hájek a kol. si všímají následujících prvků, které charakterizují demokratický přístup pedagoga k dětem. Uvádí, že pedagog podněcuje iniciativu, zájem o činnost, je zde vysoká participace dětí na řízení, kolektiv dětí často pracuje i bez přímého bezprostředního vedení. Výkonnost nemusí být tak vysoká jako u autoritativního vedení, ale tento fakt je vyvážen vysokou kreativitou a spokojeností členů se skupinou. Vztahy ve skupině i k pedagogovi jsou přátelské, soudržnost skupiny je na vysoké úrovni. Demokratičnost v řízení se projevuje zejména v plánování, přípravě činnosti a hodnocení výsledků. Hájek upozorňuje, že některé typy volnočasových aktivit vyžadují autoritativnější přístup (např. pěvecké sbory, vrcholové sporty), u jiných, především při podněcování kreativity, je možné užívat více liberálních prvků vedení.⁵⁸

V podstatě stejným způsobem definuje tento styl vedení Čáp. Používá synonyma sociálně integrační a integrační vedení. Vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu. Skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se vytváří spontánně, nikoli příkazem. Čáp upozorňuje na důležitý prostředek působení vychovatele na skupinu – podávání návrhů. Je ochoten dát dětem na vybranou mezi několika možnostmi, je přístupný hovorům a naslouchá. Pedagog má pro děti a jejich individuality porozumění. Jak konstatuje Čáp, děti nejlépe hodnotí sociálně integrační přístup. Sociálně integrační způsob vedení má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování a kázni dětí, ve vztazích k vychovateli (pedagogovi) i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy atd. Jak tvrdí Čáp, neznamená to, že po přechodu k tomuto stylu výchovy jsou všechny děti ihned vzorné. Za důležité však považuje, že se zmenšuje opoziční chování proti dospělému, děti jsou ochotny jednat podle rozumných požadavků, lépe se u nich rozvíjejí skupinové vztahy i postoj k práci.⁵⁹

Domnívám se, že Hájek i Čáp vycházejí ze stejného základu, kterým je Lewinova typologie, přestože Hájek jméno svého zdroje nezmiňuje. Vidíme tedy, že autoři jednotlivé způsoby řízení definují v podstatě stejným způsobem, podrobněji se jim věnuje Čáp. Oba ve vzájemné shodě konstatují, že nejvhodnějším typem řízení je

⁵⁸ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 177-178.

⁵⁹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 332-333.

demokratické (sociálně integrační, integrační). Tento způsob nejvýrazněji působí na kvalitní vztah mezi pedagogem a dítětem mladšího školního věku. Ani tento přístup se však neobejde bez určité míry autoritativnosti a dominantnosti, tyto projevy však nepřevažují.

Ve vztahu pedagoga a dítěte je nesmírně důležité určit správnou bilanci, míru autoritativnosti. Je důležité upozornit na fenomén nezkušeného pedagoga volného času – s dětmi to myslí dobře, avšak svým přístupem dochází k negativním vztahům mezi ním a dětmi, mezi dětmi navzájem. Právě stanovení přiměřené míry autority a tím i vymezení hranic jsou jedním z hlavních problémů, se kterými se může začínající pedagog setkat. Je dobré si poslechnout názory starších a zkušenějších, protože zkušenost je opravdu nepřenosná a mladého pedagoga může výrazně obohatit, snad jej ušetřit také problémů se vztahy k dětem.

V praxi nelze jednání pedagoga vždy rozdělit do jednoho ze tří uvedených modelů, modely se vzájemně kombinují dle prováděné činnosti a v závislosti na povaze volnočasové aktivity. Pro rozvoj dítěte, kladné vztahy ve skupině i k pedagogovi a celkové skupinové klima je nejvhodnější, pokud z dlouhodobého hlediska převažuje integrační styl.

6.2 Způsoby vedení a výchovy podle Pelikána

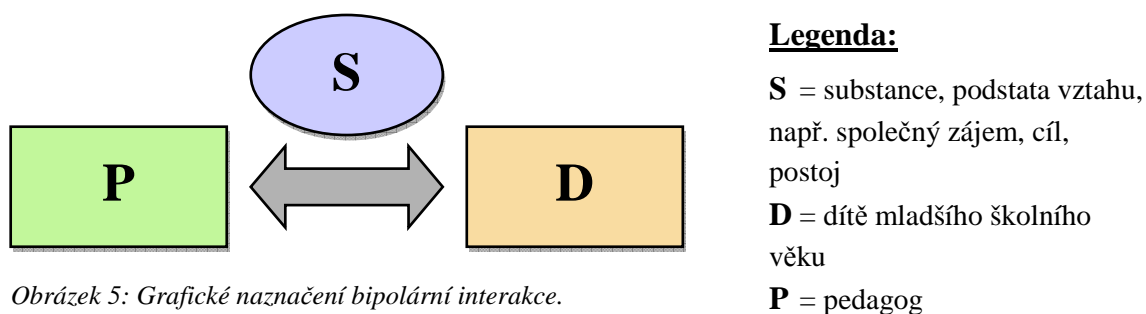
Pelikán se dívá na způsoby vedení a výchovy ve volném čase pod stejným zorným úhlem. Vytvořil model substanciálního pojetí integrace, který, jak uvádí, lze plně rozvinout v mimoškolní činnosti. Zdůrazňuje, že pedagog se stává skutečným průvodcem a raduje se, pokud dítě postoupí o krůček dál a třeba i překoná svého vychovatele. Jak upozorňuje Pelikán, tento model je protikladem bipolárního pojetí interakce, které je charakteristické autoritativním pojetím vztahu.⁶⁰

6.2.1 Bipolární interakce

Bipolární pojetí interakce je charakteristické tradičním chápáním role pedagoga a dítěte, tedy vztahem nadřízenosti a podřízenosti se všemi důsledky, které z podobného pojetí

⁶⁰ Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002, s. 79-83.

vyplývají. Pelikán konstatuje, že pedagog stanovuje cíle komunikace a jednání, sleduje, kontroluje a hodnotí, zda a na jaké úrovni jeho svěřenci splnili jeho požadavky. Děti jsou ve středu pozornosti pedagoga, jeho působení je zaměřeno na dítě, na jeho jednání a chování. v těchto podmínkách bipolární interakce je z druhé strany dítě zaměřeno na pedagoga a jeho požadavky. Pedagog se snaží přizpůsobit dítě vlastním požadavkům a představám. Grafické naznačení bipolární interakce je následující: ⁶¹



Obrázek 5: Grafické naznačení bipolární interakce.

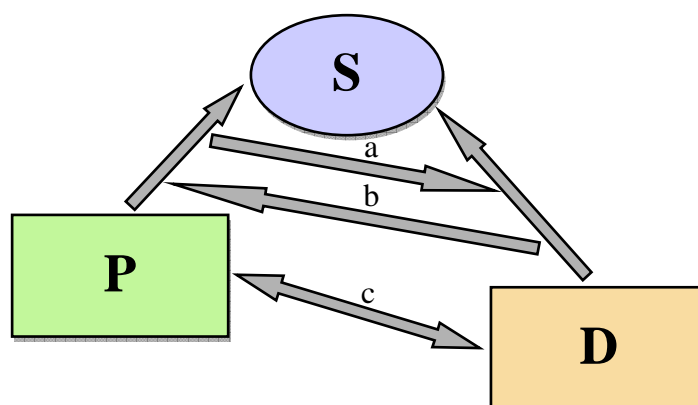
Z grafického znázornění je patrné zaměření pedagoga na dítě a naopak. Podstata vztahu, tedy to, proč vlastně do interakce vstupují, je v tomto případě druhořadá. Z tohoto důvodu zájem dětí o činnost nemusí být vzbuzen. Pro pedagoga ani dítě není cíl (S) vzájemného setkání důležitý. Vidím zcela jasnou podobnost s autoritativním typem vedení, jak ho definoval Čáp a Hájek. Vztah pedagoga a dítěte je charakterizován vztahem nadřízenosti a podřízenosti, vysokou měrou kontroly a velmi nízkou úrovní participace dítěte. Dochází k vzájemnému „souboji“, jehož výsledkem může být submisivní až apatické chování nebo naopak agresivita a bouření se proti pedagogovi.

6.2.2 Substanciální interakce

Pelikán si byl vědom nedostatků v bipolárním způsobu interakce mezi pedagogem a dětmi, proto hledal cesty, které by mohly tento model překonat otevřením obou dosavadních protipólů ke kooperaci. Jeho snažení vyústilo v model substanciální interakce. ⁶²

⁶¹ Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002, s. 79-83.

⁶² Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002, s. 79-83.



Obrázek 6: Grafické znázornění substanciální interakce.

Legenda:

P = pedagog volného času

S = substance, podstata vztahu, např. cíl, společný zájem, postoj

D = dítě mladšího školního věku

a = nepřímé ovlivnění dítěte zaujetím pro substanci (cíl, činnost, postoj)

b = dítě cítí, že nemá dostatek znalostí nebo zkušeností a obrací se na pedagoga o pomoc

c = vzájemná spolupráce a partnerské vztahování k substanci

Grafické znázornění vnímání substanciálního modelu komentuje Pelikán vyzdvižením několik specifických rysů: Vztah mezi pedagogem a dítětem není vztahem mezi subjektem a objektem, ale jde o vzájemně se respektující a v určité fázi i spolupracující subjekty. Úhelným kamenem je zaměření se na oblast společného zájmu, na podstatu (substanci) dané situace a nepřímo i vztahu mezi oběma subjekty. Protože pedagog je v dané oblasti zkušenější a současně se předpokládá, že i znalejší, naznačuje Pelikán ve schématu skutečnost, že je dosažení cíle, popřípadě řešení společného cíle blíže. v tomto typu interakce převládá především nepřímé pedagogické působení pedagoga na dítě mladšího školního věku.⁶³

Jak dále konstatuje Pelikán, při citlivém a taktním působení pedagoga, dítě v určitém stádiu samo požádá o pomoc pedagoga, protože mu chybí znalosti a zkušenosti, které mu může poskytnout dospělý. v této fázi se dostává bipolární model usilování pedagoga o dítě do opačného gardu. Dítě samo má zájem o kontakt s pedagogem a o jeho pomoc, radu. Pelikán dochází k závěru, že za těchto okolností

⁶³ Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002, s. 79-83.

může dojít ke vzájemné spolupráci, kdy oba směřují k podstatě vzájemného vztahu. Pedagog se stává přijímaným a akceptovaným průvodcem dětí.⁶⁴

Model substanciální interakce je svými charakteristikami shodný se sociálně integračním způsobem vedení. Dochází k navázání vztahu a zájmu o činnost vhodnou motivací a nabídkou ke spolupráci. Mezi dítětem mladšího školního věku a pedagogem vzniká při tomto způsobu vedení prostředí důvěry, v němž je dítě otevřené k poznání hodnot, které jsou reprezentovány vychovatelem. v této fázi také dochází k chápání pedagoga jako pozitivního vzoru, od kterého dítě mladšího školního věku ochotně přijímá informace a je ochotné následovat přijímat hodnoty předávané pedagogem. Kvalitní vztah můžeme chápat jako substanci, která představuje náš cíl. Děti směřují k dané substanci ne proto, že musí, ale proto, že samy chtějí.

Pelikán se zaměřuje na vztah učitele a žáka, jeho schémata také zobrazují tento vztah, vycházející ze školního prostředí. Jak sám autor však konstatuje, existuje podobnost i ve vztahu rodič-dítě, vychovatel-chovanec. Proto jsem Pelikánovy myšlenky přetvořila na pojetí, které se týká volnočasové výchovy.

⁶⁴ Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002, s. 79-83.

6.3 Model dvanácti polí

Vyjádření výchovy a způsob řízení lze zobrazit typologickými modely. Čáp a Čechová překonali model dvou dimenzí i model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací. Při praktických aplikacích a dalším výzkumu došli k vyjádření hlavních forem způsobu výchovy následujícím schématem:⁶⁵

Tab. 3: *Model dvanácti polí.*

Způsob výchovy		Řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
Vztah k dítěti	záporný	1	2	3	4
	střední	5	6	7	8
	kladný	9	10	11	12

1...12	Jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině
	Příznivý vývoj dítěte
	Průměrný vývoj dítěte
	Nepříznivý vývoj dítěte
	Formy s nízkými četnostmi

Rozlišují tři stupně emočního vztahu k dítěti a čtyři formy řízení. Vzájemnou kombinací vzniká dvanáct forem způsobu výchovy. Pro každou z nich zjistili jiné působení na dítě, na jeho činnosti a formování osobnosti. Způsob výchovy vyjadřuje obecnější a podstatnější charakteristiku výchovného působení, než jsou jednotlivé výchovné metody a prostředky, které se užívají v jednotlivých pedagogických situacích. Jak upozorňují Čechová a Čáp, způsob výchovy v sobě zahrnuje podstatné charakteristiky záměrného i bezděčného působení na dítě. Zahrnuje postoje dospělých (jak autoři poznamenávají, nejen učitelů a rodičů, ale i vychovatelů, pedagogů) k dětem, ukazuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, míru a způsob kladení požadavků a jejich kontroly, druh a množství odměn a trestů, celkové emoční klima či ladění ve

⁶⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 336.

skupině. Dále způsob výchovy zahrnuje názory na dítě a výchovu, zřetelně formulované či nevyslovené, upevněné postupy, techniky, praktiky a strategie.⁶⁶

Z modelu dvanácti polí jednoznačně vyplývá, že silné a střední řízení v kombinaci s kladným vztahem k dítěti působí příznivě na jeho vývoj. Pole 9 a 10 vykazují podobnost s demokratickým stylem řízení a modelem substanciální interakce. Chtěla bych upozornit na skutečnost, že silné a střední řízení je pozitivním rysem u dětí mladšího školního věku. Naopak slabé řízení a kladný vztah k dítěti v poli číslo 11 lze přirovnat k liberálnímu typu vedení nezkušeného pedagoga, který chce dětem ve všem vyhovět a poskytuje jim maximální míru volnosti, nastavení hranic je příliš široké. Silné řízení se záporným a středním vztahem k dítěti, pole 5 a 1 je obdobou autoritativního stylu vedení.

Mareš a Čáp vychází z předpokladu, že „klíčovým momentem ve způsobu výchovy je emoční vztah dospělého k dětem“.⁶⁷ Charakteristiku kladného emočního vztahu rozvíjí Čáp v *Psychologii výchovy a vyučování*. Za kladný vztah k dítěti považuje vztah láskyplný, odpovídající humanistickým koncepcím člověka a optimistickému názoru: člověk je dobrý ve své podstatě, je schopen příznivého vývoje, výchova jej dokáže formovat k lepšímu, i když se v přítomné době může dítě projevovat nežádoucím způsobem. Čáp vychází z předpokladu, že každé dítě zasluhuje úctu. Předpokladem příznivého vývoje dítěte je úcta k jeho osobnosti, láskyplné, ohleduplné zacházení. Naproti tomu záporný, přezíravý až nenávistný vztah k dítěti Čáp ztotožňuje s negativním hodnocením člověka, pesimistickým pohledem na možnosti jeho vývoje a výchovy.⁶⁸

Kladný emoční vztah je spojen s porozuměním, důvěrou, sympatií a úctou k osobnosti. Tyto základní charakteristiky jsou podmínkou kladného působení na děti, včetně budování kázně, dodržování norem a požadavků. Aby se mohly projevit kladné účinky emočního vztahu, pedagog musí jednat v souladu s tím, co vyjadřuje slovy. Jinak dochází ke zmatení dětí a nejednoznačnosti, kterou nejsou ve věku mladšího školního věku zatím schopné ještě plně pochopit.

⁶⁶ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 335-336.

⁶⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 310.

⁶⁸ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 337.

Znaky, jimiž se projevuje kladný emoční vztah k dítěti, vyjmenovávají Čáp s Marešem takto:

- Oční kontakt – dospělý mluví na dítě a hledí na něj.
- Laskavý pohled a tón řeči, u malých dětí i laskavý dotyk, např. pohlazení.
- Naslouchání dítěti, slovní a emoční projevy dítěte jsou důležité.
- Verbalizování toho, co dělá malé dítě – pedagog tím projevuje zájem o dítě.
- Parafrázování slovních sdělení dítěte – opět projevení zájmu.
- Spoluprožívání emocí – dospělý, který má stále nasazenou „chladnou masku“, nepůsobí na děti příznivě.
- Kladné hodnocení dítěte, jeho dobrých výsledků, popřípadě pouze projevené snahy.
- Pohodové klima při společných činnostech.⁶⁹

Přestože Mareš s Čápem zdůrazňují kladný emoční vztah, upozorňují, že z této preference nevyplývá podcenění výchovného řízení, požadavků a kontroly jejich plnění. Není sporu, že řízení ano, otázkou zůstává, jaké řízení, jaká forma. Příznivě působí na děti řízení spjaté s kladným emočním vztahem. Řízení realizované formou, která vyplývá ze záporného emočního vztahu, působí nepříznivě. Má podobu autokratického ovládání, strohého přikazování ve spojení s hrozbou trestu za neuposlechnutí. Takový pedagog volného času dětem diktuje způsob činnosti a chování, považuje za správnou pouze svou metodu, nepřipouští odchylky, je skeptický k samostatnosti, iniciativě, kreativě dítěte. Projevují se perfekcionistické sklony, požaduje od dětí dokonalé výkony a vzorné chování – vše ostatní kritizuje nebo trestá. Naopak řízení realizované formou, která odpovídá kladnému emočnímu vztahu, přihlíží k možnostem dítěte na daném vývojovém stupni jeho vývoje. Chyby a nedostatky chápe jako přirozený moment v procesu učení a využívá jich k tomu, aby dítě získalo zkušenosti a naučilo se činnost v budoucnu konat lépe. Pedagog uplatňující tento styl řízení, který vyplývá z kladného emočního vztahu, kladením otázek podněcuje děti k řešení problémů, rozhodování, samostatnosti, vede k přejímání odpovědnosti. Dále Čáp s Marešem tvrdí, že dítě podněcuje k tomu, aby se učilo autoregulaci, sebeřízení podle vnitřních, interiorizovaných principů, nikoli pouze podle stálého a podrobného řízení zvenčí. Při

⁶⁹ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 310-311.

tomto způsobu jednání je respektována osobnost dítěte, podporuje se vývoj kladného sebehodnocení a zdravého sebevědomí.⁷⁰

Opět vychází jako styl vhodný k řízení dětí ten, který v sobě zahrnuje prvky řízení i ponechání růstu ve vhodné míře. Otázka, která nás provází od antického Řecka a myslitelů, kteří se již definováním vztahu zabývali. Vždy je nutné přihlížet k psychickému vývoji dítěte, který má silně individuální charakter. Pedagog si musí uvědomit, že není nutné požadovat od dětí ve volném čase perfekcionista výkony, neboť tím by je odradil od možné další spolupráce. Také on sám nemusí dosahovat dokonalosti ve výchově. Děti potřebují vidět i chyby, neboť také patří k životu.

⁷⁰ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 311-312.

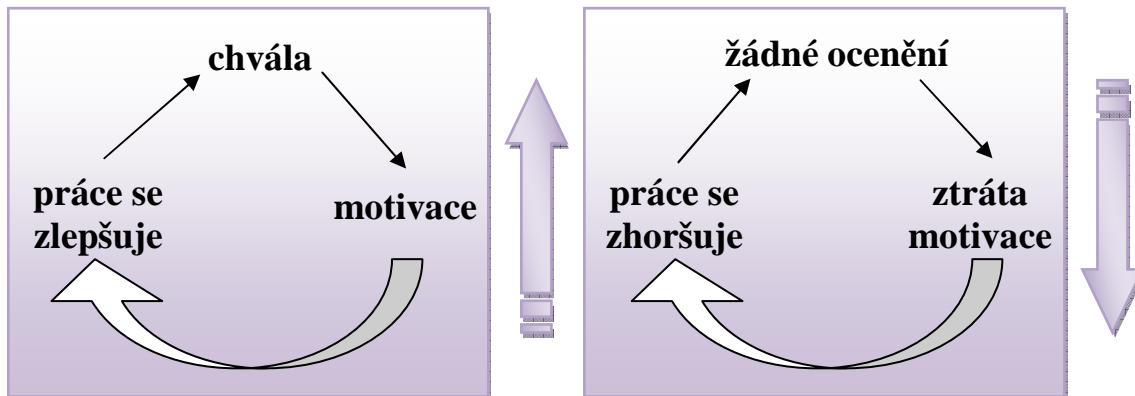
7 Motivace

Pro vztah mezi pedagogem a dítětem je důležitým momentem čas, kdy se pedagog snaží dítě zaujmout. Tím jsou teprve položeny základy pro vztah pedagoga a dítěte, který je možno nadále kultivovat.

Pedagog volného času vystupuje v roli motivující osoby, která má vyvolat nebo zvýšit zájem dětí, tj. uspokojit jejich specifickou potřebu – např. potřebu poznání, sdělení, sebevyjádření, seberealizace, uznání. Hájek konstatuje, že potřeba je zaměřena k určitému předmětu či jevu a ke svému uspokojení vyžaduje vnější podmínky – prostředí, pomůcky, jiné osoby, dostatek času. Pedagog svým působením u dětí vyvolává (motivuje) potřeby – něco vědět, dokázat, naučit se, zkusit, vytvořit... Pedagogické motivování zaměřuje činnost k dosažení zamýšleného výsledku – k uspokojení navozené nebo vyvolané potřeby. Motivace by měla dětem odpovědět na otázku, proč danou činnost budou vykonávat. Motivace vyvolává potřebu a současně také ukazuje cestu, jak potřebu uspokojit. Úspěšnost motivace u dětí mladšího školního věku je dána především očekáváním úspěchu a ocenění. Jak Hájek upozorňuje, pokud dítě v nějaké činnosti uspěje, má tendenci tuto činnost opakovat, což může vést až ke stereotypnosti (např. u dívek malování princezen). Pokud děti neuspějí, přenáší svůj zájem jinam. Proto je důležité, aby pedagog nebyl zaměřený na výsledek, nýbrž na proces. Oceňuje i průběh činnosti a u neúspěšných účastníků vytváří vědomí úspěšnosti.⁷¹

⁷¹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 170-171.

Graficky znázorňuje následky motivace Petty.⁷²



Obrázek 7: Grafické znázornění úspěšné/neúspěšné motivace a jejích následků zobrazuje Petty.

Ve shodě s Hájkem, Hofbauerem a Pávkovou ukazuje na důležitost ocenění a chvály zvláště u dětí mladšího školního věku. Přesto bych ráda upozornila na riziko nadměrného počtu pochval a ocenění. Pokud jsou děti chváleny přehnaně, na pochvalu si zvyknou, berou ji jako samozřejmost. Pochvala či odměna poté nemá tak intenzivní účinek, motivační prvek je ztrácí. Intenzita pochval a odměn by měla být adekvátní věku a schopnostem daného dítěte. Pokud bychom za splnění jednoduchého úkolu pochválili nadané dítě, může mít pocit, že se domníváme, že by těžší úkol byl nad jeho síly. Aby byla motivace u dětí mladšího školního věku úspěšná, ocenění a úspěch musí následovat bezprostředně po činnosti. V této věkové kategorii by se mohlo stát, že děti při oddálení ocenění již nerozumí, nechápou, za co jsou chváleni. Motivační prvek se tak mívá účinkem. Uměním pedagoga je také určit správný stupeň obtížnosti pro děti, případně pro konkrétní dítě. Pokud uspějí velice snadno, přestávají mít o činnost zájem.

Uspokojení potřeb považuje za výchozí motivační stav i Nakonečný, který znázorňuje tuto problematiku následujícím schématem:⁷³

⁷² PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, s. 380.

⁷³ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004, s. 318.



Obrázek 8: Uspokojování potřeb.

Problematika motivace je složitou záležitostí s mnoha aspekty, které ji mohou ovlivňovat. Rozdílný přístup dítěte je vidět již na počátku, pokud si může vybrat činnost samo, není mu přidělena a striktně nařízena. Princip dobrovolnosti, možnost volby, rozhodnutí a iniciativy náleží mezi základní volnočasové principy, jak uvádí Vážanský a odkazuje se přitom na H. W. Opaschowského.⁷⁴ v motivačním procesu při práci pedagoga volného času hrají významnou roli. Domnívám se, že motivace ke vzniku vztahu se na základě těchto principů buduje v počáteční fázi lépe, rychleji. Je však důležité nezapomínat na skutečnost vymezení správných hranic již od počátku vzniku vztahu. O této problematice se podrobněji zmiňuji v kapitole 7.

Martin, Waltmanová-Greenwoodová uvádí, že vyšší motivace se projevuje u dětí, kteří jsou doma často chváleny od rodičů. Příznivé skupinové klima a spolupráce dětí ve volném čase působí kladně i na jejich motivaci. Není vhodné vytvářet příliš soutěživé prostředí, neboť může vést k nižší motivaci slabších, méně zdatnějších dětí. Pedagog s příliš autoritativním přístupem motivuje děti hůře a obtížněji, nejvhodnější prostor pro motivaci se jeví v prostředí sociálně integračního vedení. Problematiku motivace mohou ovlivňovat i rodiče svým chováním a jednáním. Pokud dětem mladšího věku dávají

⁷⁴ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. upr. a dopl. vyd. Brno – Print-Typia, 2001, s. 99-100.

najevo podporu smysluplného trávení volného času, jsou tyto děti k motivačním snahám pedagogů otevřenější a přístupnější.⁷⁵

Hájek také upozorňuje i na skutečnost, že někdy od pedagogů slyšíme, že děti nic nebaví, jsou neaktivní apod. S tímto tvrzením nesouhlasí, neboť jej vyvrací aktivity dětí, jimž se děti věnují mimo organizované činnosti. Nezájem a nízká aktivita dětí jsou důsledkem toho, že nabízené činnosti, prostředí či vedení nebyly adekvátní zájmu dětí. Autor zdůrazňuje, že pedagog nemůže vykonávat činnost za dítě (místo dítěte), on pouze nabízí činnosti, motivuje, podněcuje, vede, hodnotí, ale činnost samu vykonává jedinec. Za užitečné považuje Hájek připomenutí zásady M. Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“.⁷⁶

Motivace je významnou složkou utváření a fungování vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku. Prostor pro vhodné motivování je ve volnočasové pedagogice velmi široký, pedagog může uplatňovat nejrůznější metody a formy. Díky vhodnému motivování je u dítěte mladšího školního věku vzbuzen zájem a vztah mezi nimi může začít vznikat.

⁷⁵ MARTIN, M., WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997, s. 322.

⁷⁶ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 172.

8 Hranice a rizika vztahu

Lidé, kteří pracují v pomáhajících profesích, se ve své praxi setkávají s otázkou správného vymezení vztahu dvou osob, dvou stran „ty (vy) a já“. Pro každé správné fungování vztahu je velmi důležité oboustranné stanovení hranic a balance, nedovolit překračování vlastní hranice ani hranice jiných. Ve vztahu volnočasového pedagoga a dítěte mladšího školního věku lze způsob vymezení hranic rozdělit do několika typů. Osobně považuji za nejdůležitější následující:

8.1 Nadměrně angažovaný pedagog volného času

Komunistická éra, kdy každý musel povinně navštěvovat kroužek pionýra a byl vydán „napospas“ vychovatelům, je již nenávratně pryč. Dnes mají děti nebyvale širokou škálu možností, jak smysluplně trávit volný čas. Jedním z kritérií při výběru či při uvažování o setrvání v konkrétní zájmové činnosti, je osobnost vychovatele. „Angažovaný pomáhající není již postavou z říše pohádek, nýbrž běžně se vyskytující realitou“.⁷⁷

V angažovanosti při práci s dětmi je však nezbytné hledat vhodnou rovnováhu mezi vlastní osobou, vlastními potřebami a obětováním se. Nadměrně angažovaný pedagog nemyslí na sebe, myslí pouze na blaho dětí, jeho potřeby jako by ani neexistovaly. Neuvědomuje si možné budoucí následky pro sebe ani pro děti. Může docházet ke dvěma tendencím, které se mohou vyskytovat nezávisle na sobě, mohu se však objevit u téhož pracovníka současně a velmi dobře se vzájemně doplňovat.

8.1.1 Nadbytečná kontrola pedagoga volného času nad dětmi

V každém společenství a v každé skupině funguje nějaká kontrola, která slouží jako nezbytný prostředek k udržení chování členů v rámci stanovených pravidel a řádu. Řád zde zajišťuje fungování a bezpečí členů společenství. Pokud je vytvořen při společné diskuzi těch, kterých se týká, lépe se dodržuje a uplatňuje. Občas se však stává, že řád nadbytečně omezuje autonomii účastníků, překračuje míru vhodné autoritativnosti.

⁷⁷ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997, s. 17.

Stanovení rozsahu se provádí s ohledem na věk dětí, činnost, skupinové klima nebo chování konkrétní dítě.⁷⁸

I Hájek dochází k závěru, že příliš autoritativní až agresivní jednání vychovatele bývá méně účinné. Děti nemají prostor pro vlastní rozhodování, je jim poskytováno málo osobní svobody. Jsou silně autoritativně řízeny, je na ně kladeno nepřiměřené množství požadavků. Názory, myšlenky a pocity dětí nejsou brány v úvahu, někdy bývá dítě za odlišný názor trestáno. Takovýto přístup vychovatele zcela odporuje základním principům výchovy mimo vyučování, především zde dochází k zásadnímu rozporu v principu dobrovolnosti a aktivity. Citlivé a nenásilné ovlivňování dítěte je zde potlačeno, což rozhodně není pro dětský vývoj a vychovatelskou profesi vhodné.⁷⁹

Důsledkem překračování hranic dítěte může být i to, co nazývá Rogge úzké hranice. Ze strany pedagoga dochází k přebírání odpovědnosti a kompetencí za dítě, které by si ve svém věku mělo řešit samo nebo s minimální pomocí dospělých osob. Děti tak nemohou zakusit pocit samostatného jednání a jsou zbavováni prožitku své vlastní autonomie. Nepřímo jim pedagog snižuje sebevědomí, pokud jim dává slovně najevo „to nemůžeš sám zvládnout“. Rizikem, se kterým se zde pedagog setkává, je schopnost určit, do jaké míry je konkrétní dítě v mladším školním věku schopno samo situaci, úkol a činnost zvládnout.⁸⁰

Je uměním pedagoga vést děti postupně k samostatnosti a odpovědnosti za své jednání. Pedagog by se měl celý život učit rozpoznávat schopnosti dětí a míru obtížnosti překážek, se kterými se setkávají. Tyto poznatky nabude především reálnou praxí, významnou měrou přispívá i odborné vzdělání a celoživotní vzdělávání. Stanovení příliš úzkých hranic a nadměrná kontrola negativně působí na rozvoj vztahu s dítětem mladšího školního věku. Je nutné nechávat dětem přiměřený prostor osobní svobody pro rozhodování. Autoritativní přístup spojený s častou kontrolou není ve volnočasových aktivitách ve většině případů žádoucí, přednost má demokratický styl vedení.

⁷⁸ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997, s. 18.

⁷⁹ Srov. HÁJEK, B. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, s. 68.

⁸⁰ Srov. ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996, s. 40-42.

8.1.2 Obětování se pedagoga volného času pro děti na svůj vlastní úkor

Na rizika naprostého obětování se svěřeným dětem upozorňuje Pávková. Uvádí, že je nutné počítat s tím, že pedagogická profese klade velké nároky na schopnost jednat s lidmi, ovládat své emoce, být příkladem. Dobrý vychovatel se pro děti stává zdrojem kladných citů, poskytuje jim bezpečí a pocit jistoty. Pokud by se však pedagog pouze rozdával, naprosto se obětoval své práci, mohl by nakonec zůstat prázdný, unavený, citově vyčerpaný. v krajních případech může nastat i stav zvaný syndrom vyhoření. Prevencí proti tomuto stavu je záměrné pěstování a pečlivé chránění dobrých vztahů k lidem, kteří jsou nám nejbližší: k partnerovi, vlastním dětem, rodičům, sourozencům, jiným příbuzným, dále přátelům, kolegům, kamarádům. Malé zájmové skupiny bývají nikdy nevysychajícím zdrojem radosti a obohacení. Jak moudře podotýká Pávková, pravým mistrem pedagogické profese není ten, který se obětuje pro výkon svého povolání, nýbrž ten, který dokáže dobře sladit své soukromí i své povolání.⁸¹

Pedagog volného času, který se pro děti nadměrně obětuje, tak činí vlastně z lásky k dětem, zároveň mu však ona samá láska komplikuje a znepríjemňuje život nejen jemu, ale i dětem. „Nadměrné množství lásky“ ze strany pedagoga dětem mladšího školního věku ubližuje, poškozuje je a neprospívá. Děti nemají dostatek prostoru pro vlastní rozvoj, nejsou vedeny k samostatnosti, neboť pedagog přebírá jejich povinnosti za ně ve snaze jim život ulehčit a zpříjemnit. Bohužel si neuvědomuje pozdější negativní následky pro obě strany.

Mezi další rizika vztahu pedagoga a dítěte mladšího školního věku lze zařadit poskytování příliš velké volnosti dítěti. Pedagog tak činí v dobré víře, nechce se stát autoritativním a neodhadne řízení vhodné pro děti mladšího školního věku. Riziko poskytnutí nadměrné volnosti se objevuje u angažovaného i neangažovaného pedagoga.

Za extrémní formu obětování se považují splývání, o kterém se ve své knize zmiňuje Kopřiva. Vychovatel si nedokáže udržet odstup a bere záležitosti a problémy svěřenců příliš za svoje vlastní. Trpí tím nejen vychovatel, ale celý výchovný proces. Často pracovníka doprovází soucit, kdy se se svým protějškem ztotožní a dochází k narušení vztahu. v protikladu se soucitem uvádí Kopřiva empatii, kdy je pedagog

⁸¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 56.

připraven pomáhat a jednat tak, jak to vyžaduje situace, nikoli jak to vyžadují jeho emoční potřeby.⁸²

Empatií ve výchovném procesu se zabývá i Pelcová. Poukazuje na to, že lidská empatie má non-rationální charakter, ale některé součásti empatie, jako například schopnost projekce do druhého člověka, pokus dívat se na svět očima druhého, metoda nápodoby gest, miminky, hlasu, postoje..., jsou nesený i racionální snahou co nejvíce se přiblížit vnímání, myšlení a jednání druhého člověka. Řada způsobů přiblížení je využitelná ve výchově. Se schopností empatie se lidé nerodí, musí být vědomě pěstována pro úspěch výchovného vztahu.⁸³

Pro pomáhajícího, tedy i pro pedagoga volného času, někdy bývá velmi těžké zachovávat si profesionální odstup a nepřipouštět si osudy svěřených osob. Údajně by tím měl člověk dosáhnout potřebné vnitřní rovnováhy. Stejně jako Karel Kopřiva,⁸⁴ také se s tímto názorem nedokážu zcela ztotožnit.

8.2 Neangažovaný pedagog volného času

Karel Kopřiva si všímá i druhé strany mince, pracovníků, kteří pojmají svou práci jako výkon svěřených pravomocí bez osobního zájmu o svěřené osoby. Některý vychovatel může svou roli vidět v udržení klidu v družině, domově mládeže... a nestará se o to, zda některé dítě pro svou činnost zaujme, neangažuje se v tvorbě programu pro děti. Vztah k dítěti může být i mnohem horší než neutrální.⁸⁵

Neangažovaně se nemusí pedagog projevovat hned od samého začátku své vychovatelské práce. Naopak, v předchozí době mohl být vysoce angažovaným, což velmi silně kontrastuje s jeho současnou charakteristikou, kdy se zabývá pouze splněním nutných povinností. Nadměrná dlouhodobá angažovanost pedagoga volného času znamená, že pedagog stále dává, nikoli přijímá. Logicky dochází ke ztrátě energetické bilance a může dojít ke stavu, který se nazývá syndromem vyhoření. Na začátku práce bylo nadšení a touha po dokonalosti, po absolutním odevzdání se práci,

⁸² Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997, s. 80.

⁸³ Srov. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000, s. 112.

⁸⁴ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997, s. 80-81.

⁸⁵ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997, s. 16.

na konci cesty je velké vyčerpání pedagoga, ztráta důvěry ve své schopnosti a ztráta smysluplnosti práce samé. Nejen, že má tento stav negativní následky pro pedagoga samého, odráží se záporně i v jeho práci s dětmi mladšího školního věku. Může dojít ke změně na pedagoga neangažovaného. Zdánlivým pozitivem neangažovaného pedagoga může být klidný přístup, vychovatele téměř nic nevyvede z míry. Klidný přístup je však zakrytou lhostejností. Pedagog není emočně zainteresovaný, můžeme hovořit o emoční vyhořelosti.

U neangažovaného pedagoga se může objevovat přílišná autoritativnost, kdy pedagog na první místo staví splnění a dodržení formy, která je vyjádřena různými způsoby – splněním zákona, udržení kázně, udržení pořádku... Pro tento typ vychovatele není výsledek jeho pedagogického působení důležitý, neboť upřednostňuje formu.

Pokud pedagog ponechá dítěti mladšího školního věku přílišnou volnost ve vztahu, tj. neurčí dítěti hranice (což ovšem nemusí nutně znamenat, že on své hranice nemá stanovené a nechá je děti překračovat), některé děti se mohou stát i postrachem dětského kolektivu. Za jejich agresivitou a nekázní se může skrývat nedostatek úcty k sobě samým, pohrdání sám sebou což může logicky vyústit v neúctu k ostatním.⁸⁶

Pokud dítě mladšího školního věku nemá jasně stanovené, co musí, nesmí, může a nemusí, špatně se v nastalých situacích orientuje. v tomto věku není ještě zcela zralé na vlastní stanovení hranic svého chování. Děti se cítí osamocené a ztracené, bez podpory a lásky. Svoji nejistotu mohou vyjádřit agresivitou slovní i fyzickou, záměrným bojkotováním činností navržených pedagogem i osobou pedagoga samotného. Děti samy vnímají nezájem pedagoga o ně, podvědomě touží pro zavedení řádu a pravidel. Jestliže neangažovaný pedagog ponechá dětem přílišnou volnost, činí tak z lhostejnosti ve vztahu k dítěti nebo z lenosti budovat vztah. Budování a udržení každého vztahu je časově i citově náročné, vyžaduje zájem a úsilí.

⁸⁶ Srov. ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996, s. 50-51.

8.3 Hranice jako obrana

Jak uvádí Kopřiva, v pomáhajících profesích, tedy i při práci pedagog volného času se můžeme občas setkat s dětmi, které si vytvořily příliš tvrdé, uzavřené a neprostopupné hranice. Mohou se týkat pouze určitého vztahu, někdy se ovšem jedná o určitý životní postoj. Děti si na své hranici vystavěly „vysoké opevnění“ tak, aby se k nim nemohlo dostat nic a nikdo, kdo by mohl působit rušivě. Na první pohled se jedná o projev silné, autonomní osobnosti. Pravý význam je však obranný.⁸⁷

Výše zmiňovaná obrana dětí vzniká především v důsledku příliš autoritativní výchovy (neberu zde v úvahu případy týraných dětí). Dítě se těchto obranných pozic velmi obtížně zříká, mnohdy je nedokáže ani v dospělém věku zcela opustit. Pedagog volného času by při své práci měl používat metody sebereflexe, přemýšlet o své práci, aby neupadl do stereotypního jednání a minimalizoval tak riziko, že se stane příliš autoritativním pedagogem. Pokud se pedagog setká s dítětem, které má již vytvořené neprostopupné hranice, jeho možnosti působení na dítě jsou velmi omezené.

Správné stanovení hranice je u vztahu velmi důležitým momentem, který od začátku vypovídá o kvalitě vztahu. Pedagog by neměl stanovit příliš úzké, ani příliš široké hranice, neboť oba tyto jevy s sebou přináší negativní prvky do vztahu pedagoga a dítěte.

⁸⁷ Srov. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997, s. 82.

9 Tresty

Pojem trestu je v pedagogickém slovníku definován jako jedna z forem negativního motivačního působení. Mezi dvě základní funkce trestu patří funkce informační (konstatování nesprávnosti chování) a motivační, kdy dochází u dítěte k navození motivačního konfliktu, prožitku neúspěchu. Někdy děti vidí v trestu ještě třetí funkci, která je ovšem neméně důležitá. Jedná se o vyjádření osobní nedůvěry, projev negativního vztahu k dítěti.⁸⁸

9.1 Pravidla a plnění trestů

Pokud děti porušují hranice a pravidla, následuje zpravidla trest. Pro účinné trestání je nutné stanovit jasná pravidla chování a trestů za porušení těchto pravidel. Dítě si musí být vědomo, že jeho jednání nebylo v souladu se stanovenými pravidly, samo musí vnímat, že trest je oprávněný a přiměřený. Tresty u dětí mladšího školního věku není vhodné odkládat, dítě by mělo vědět, že pravidla a tresty platí pro všechny stejně. Pokud volnočasový pedagog udělá při trestání výjimku, musí ji všem dětem bezodkladně vysvětlit. Tak jako při odměňování platí, že co pedagog slíbí, musí též splnit, analogicky totéž (možná i více) u trestání. Je nezbytné splnit příslib trestu formou i rozsahem, aby se z něj nestala pouhá výhrůžka. Mnohokrát opakovaná napomínání pro děti nic neznamenají, pokud je vychovatel vyslovuje jakoby mimochodem a nejsou spojeny s důsledností. Jako začátek trestu je možné chápat už i napomenutí, které by mělo být jasné a srozumitelné.

Na riziko nesmírné záplavy slov a nekonečné napomínání při porušení pravidel poukazuje také J. A. Komenský. Domnívá se, že vychovatel nemá vyslovit vše, co by mohl nebo ví, ale jen to, co prospívá dané situaci a okolnostem. Přimlouvá se za to, že je lepší neřici sto věcí, jež měly být řečeny, než říci jednu, která měla být zamlčena.⁸⁹

Četné zákazy a neúměrně tvrdé tresty mají na děti negativní vliv, protože se snaží zlomit dětskou vůli. Nejsou vhodným prostředkem pro stanovení hranic ve výchovném procesu. U dětí se mohou vytvářet bloky, zákazy vedou k tajnostem a lžím, u prožívání

⁸⁸ Srov. MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, s. 252.

⁸⁹ Srov. KOMENSKÝ, J. A. o *sobě*. Praha: ODEON, 1987, s. 146.

nových zkušeností vyvolávají nepříjemné pocity a špatné svědomí. Děti cítí, že se s nimi nepočítá vážně, nejedná se s nimi jako se samostatně myslícími partnery. Zákazy a tresty jsou často výrazem výchovatské bezmoci a improvizace, zaměřují se na uspokojení potřeb vychovávajícího. Mohou být upozorněním, že chybí dohoda a pravidla, která by pomohla zvládat kritické situace. v protikladu k trestům a zákazům stojí důsledné jednání, které není obráceno nazpět, nepátrá po příčinách nevhodného chování. Zaměřuje se na přítomnost a budoucnost, na konstruktivní řešení výchovných problémů. Důslednost však neznamená pokořování a zesměšňování dítěte. „Stanovit dítěti hranice znamená vážít si ho a hledět na něj jako na bližního“.⁹⁰ Pouze ten, kdo chová k dětem úctu a respektuje jejich důstojnost, může očekávat to samé i od nich.⁹¹

9.2 Možnosti trestů při volnočasových aktivitách

Vztah pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku nabízí pouze omezené možnosti trestání, vyplývající ze samotné povahy vztahu – vychovatel si nesmí dovolit trestání ve stejném rozsahu jako např. rodiče dítěte. Ráda bych upozornila na skutečnost, že to, co je trestem pro jednoho, nemusí být trestem pro druhého.

Přes všechny nedostatky sehrávají tresty určitou roli při udržování kázně, pokud jsou užívány správným způsobem. Každý typ trestu má své přednosti i zápory. Kyriacou vyjmenovává běžně užívané tresty ve školním prostředí. Přetvářím je k využití ve vztahu pedagoga volného času, případně doplňuji o jiné.⁹²

- h) Zvláštní úkoly – často bývají využívány nepopulární činnosti nutné k udržení chodu zařízení, tábora, družiny apod. Mezi takové činnosti patří například umývání nádobí a úklid.
- i) Vyloučení z činnosti – znamená požadavek, kdy dítě na určitou dobu přeruší činnost, případně má zakázáno s touto činností vůbec začít. Hlavní nevýhoda spočívá v tom, že pro některé děti není vyloučení z činnosti trestem, a navíc vyloučený může vyrušovat ostatní nebo jiným způsobem upoutávat na sebe pozornost. Příklad trestu: vyloučení ze hry.

⁹⁰ Srov. ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996, s. 31.

⁹¹ Tamtéž, s. 31. Rogge.

⁹² KYRIACOU, CH. *Essential Teaching Skills*. Cheltenham: Nelson Thomes, 1998, s. 93.

- j) Ztráta výhod – nabízí se široká škála činností, které by se mohly uplatnit v tomto případě. Kyriacou uvádí jako hlavní přednost skutečnost, že takový trest může dítě vyvést z klidu a hodně zasáhnout. Negativem je možnost vnímání trestu jako nespravedlnosti nebo pomsty ze strany pedagoga. Proto by měl pedagog zdůvodnit své rozhodnutí, z jakého důvodu dítě ztratilo určitou výhodu. Příklad trestu: Neúčast na výletu.
- k) Slovní varování, napomenutí – hlavní předností tohoto způsobu je, že lze tento trest udělit rychle a bez odkladu. Aby mělo napomenutí nebo varování smysl, je nezbytné se při vyslovování dívat na dítě, aby pochopilo naše mínění vážně. Pokud nepomůže varování a nezabrání nežádoucímu chování, pedagog by měl přikročit k tomu, co ve varování nebo napomenutí slíbil. Pouze tak si udrží potřebnou autoritu a respekt. Příklad trestu: Nehraj si s tím mobilem, rušíš ostatní děti. Pokud budeš pokračovat, vezmu si ho k sobě a dám pak na konci dne.
- l) Informování osob, které jsou pro dítě významné – ve vztahu volnočasového pedagoga a dítěte mladšího školního věku připadá v úvahu informování rodičů dítěte, což je pro většinu dětí významným trestem. Pohovor s rodičem by se měl uskutečnit bez přítomnosti dalších dětí, které má pedagog v péči. Příklad trestu: Petr nám rozbil zámek, tak bych se ráda domluvila na výměně.
- m) Symbolický trest – známý systém udělování „černých puntíků“ a trestních bodů, který se ve volnočasových aktivitách stále uplatňuje.

Adekvátní výběr trestu by měl pedagog volného času pečlivě vážit, tresty tělesné by se ve vztahu pedagoga a dětí mladšího školního věku neměly objevit vůbec. S tímto názorem zcela souhlasím a odmítám fyzické tresty při práci se svěřenými dětmi, i když trestání tímto způsobem rodiče vychovateli povolí.

O odměňování se zde nezmiňuji, přestože je osobně považuji za důležitější než trestání. Správné odměňování není jednoduché, ale je pro pedagoga snazší než trestání. Okamžik trestání je pro vztah pedagoga a dítěte mladšího školního věku zátěžovou zkouškou, která může vztah posílit, nebo také nebo také v krajním případě zcela zničit.

10 Vychováváme tak, jak jsme byli vychováni?

Ze svého mládí a dětství si každý člověk odnáší určité vzpomínky, zážitky a zkušenosti, kladné i záporné. Pro vztah pedagoga a dítěte je nutné uvědomit si, že „i ve výchově platí, že člověk má tendenci sou vlastní zkušenost, třeba i negativní, aplikovat na druhé“.⁹³ Přestože se Jakub Hučín ve svém článku zaměřuje na rodičovské chování, domnívám se, že lze najít jistou podobnost i při výchovné práci s dětmi mladšího školního věku, které nejsou mé vlastní.

Vlastní osobní zážitky, které si pedagog volného času přináší z doby školní docházky nebo mimoškolní výchovy, může projektovat do vlastního výchovného procesu. Termín projekce můžeme definovat jako promítání, zobrazování vlastních zkušeností a zážitků do dalších vztahů, v našem případě do vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku. Čím více je pedagog spjatý i v dospělosti s původní nukleární rodinou, tím výrazněji mohou působit jeho dětské zkušenosti. Zažité modely výchovy se stávají součástí rodinných vzorců, které jsou mocné, nikoli však všemocné.

Velmi pěkně se otázkou projekce do výchovy zabývá Rogge. Ukazuje vzájemnou souvislost mezi výchovou vlastních či svěřených dětí a zážitky z minulosti. Zamýšlí se nad výchovnými způsoby v dětství a následné determinaci výchovného stylu v dospělosti. Poukazuje na skutečnost, že každý, kdo se zabývá výchovu dětí (služebně nebo v rodině) se neustále potýká s dvojím dítětem – s dítětem (dětmi) před sebou a s dítětem v sobě. „*Čím intenzivněji působí to dítě ve mně, o to víc se snažím napravit bolesti, smutek a úzkosti, kterými jsem trpěl jako dítě, u dítěte před sebou*“.⁹⁴

Pokud nemá pedagog „vyřešenou“ svou minulost a i v dospělosti se trápí tím, co mu bylo způsobeno v dětství, tak může vědomě i nevědomě přenášet své napětí, úzkost a nejistotu i na svěřené děti. Negativní vzpomínky není možné změnit, je však možné se s nimi postupně vyrovnat, akceptovat je. Čím více dokáže pedagog přijímat své dětství v celé jeho šíři, tím lépe může nahlížet na dítě před sebou jako na autonomní bytost, do které nepromítá své nenaplněné pocity a touhy. Pedagog by se měl chovat tak, aby jeho

⁹³ HUČÍN, J. *Jak nevychovat malého tyрана*. In Zprávy z ráje Jakuba Hučina [online]. [cit. 2010-01-10]. Dostupné na: <<http://jakub.hucin.cz/vychova.html>>.

⁹⁴ ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996, s. 23.

jednání bylo v souladu s jeho myšlením. Děti mladšího školního věku velmi rychle odhalí případné nesrovnalosti. Velmi dobře je možné rozpolcenost pozorovat v rozdílném verbálním a neverbálním vyjadřování. Děti v mladším školním věku nedokážou tuto dvojnou vazbu rozšifrovat, je pro ně zatím příliš složitá.

Vyrovnaní se s vlastní rodinnou a životní historií je předpokladem pro přijímání sám sebe, může zabránit vlastní projekci do výchovného procesu. Stanovení hranic ve vztahu pedagoga a dítěte mladšího školního věku tato skutečnost také ovlivňuje. Vyrovnaný pedagog smířený se svou minulostí dokáže stanovit hranice vztahu mnohem lépe a efektivněji. v opačném případě jsou hranice díky dvojně vazbě mezi chováním a prožíváním nejasné, dítěti mladšího školního věku neposkytují dostatečný prostor jistoty a bezpečí.

Zažitě modely výchovy není snadné změnit, i když se o to v rámci zkvalitňování své práce s dětmi pedagogové jistě snaží. Vypořádání se s minulostí nesmí končit žádným radikálním závěrem – „dříve bylo všechno lepší“ nebo naopak radikální odmítnutí postupů, kterými byl pedagog jako dítě vychováván, není správné. Výchova se pak stává trestem, který se nejvíce dotkne právě vychovatelů, kteří se ho chtěli zbavit. Dítě se pro vychovatele stává objektem projekce. Důsledkem může být paradoxní stav, kdy pedagog volného času chápe správnou výchovu jako absenci hranic a pravidel. Myslně se domnívá, že jejich stanovením může dítěti uškodit a ublížit, což on rozhodně nedopustí díky svým špatným zkušenostem z dětství. Takový pedagog působí nejistě, nesebevědomě, nemá u dětí velkou autoritu, je váhavý. Je prokázáno, že děti si mnohem více váží přiměřeně autoritativního pedagoga, ve kterém nachází jistotu, oporu, dokážou se v jeho jednání orientovat.

Hučín zmiňuje možnost psychoterapie či poradenské vedení pro některé rodiče, kteří sami zažili traumatizující zkušenosti v oblasti výchovy. U dostatečně zpracovaných zkušeností je mnohem větší šance, že je vychovatelé nebudou promítat dále. Přestože se nedají kompenzovat všechny negativní zkušenosti z dětství a vlastní výchovy, nelze říci, že takový člověk bude špatným vychovatelem. Každý člověk má dobré i horší vlastnosti, dítě se musí naučit žít v lidské realitě, která není dokonalá.⁹⁵

⁹⁵ Srov. HUČÍN, J. *Jak nevychovat malého tyрана*. In Zprávy z ráje Jakuba Hučina [online]. [cit. 2010-01-10]. Dostupné na: <<http://jakub.hucin.cz/vychova.html>>.

Není slabostí přiznat si své chyby, slabostí je nepracovat na jejich zmírnění, pokud nám tyto chyby vadí, případně si uvědomujeme, že by mohly vadit a způsobit jisté překážky v budování plnohodnotného vztahu mezi pedagogem volného času a dítětem mladšího školního věku.

ZÁVĚR

V práci jsem se zabývala vztahem pedagoga volného času a dítěte, kdy jsem se zaměřila na pedagogicko-psychologické aspekty a zvláštnosti, které vyplývají z charakteristiky dítěte mladšího školního věku.

Zjistila jsem, že i v dnešní době se můžeme z myšlenek a názorů předchozích filosofů a pedagogů poučit, je naivní se domnívat, že v minulosti neřešili podobné problémy se vztahy dětí a pedagogů jako my nyní. Samozřejmě, že zde existuje mnoho rozdílů, ale základní prvky zůstávají a využívají je i novodobí autoři, kteří se zabývají vztahem mezi pedagogem a dětmi.

K navázání vztahu je vhodné používat motivační prostředky, nedirektivní podněcování. Dítě ještě není schopné přijmout hodnoty předávané mu pedagogem v celé šíři, avšak zůstává pro hodnoty otevřené a je schopné je přijímat, pokud s pedagogem volného času naváže kladný vztah. Děti dokážou v tomto věku až nekriticky napodobovat činnost svých vzorů, proto by jednání pedagoga mělo být v souladu se zásadami etiky a morálky.

Nejvhodnějším způsobem řízení a vedení se jeví styl, který různí autoři pojmenovávají různě. Společnými rysy jsou vzájemnost, oboustranná výchova, ochota ke spolupráci, vhodná nepřímá motivace, absence četných příkazů a zákazů. Participace na utváření činnosti. Důležitým rysem je podávání návrhů, respektování zásady dobrovolnosti. Vztah mezi dítětem a pedagogem je žádoucí chápat jako vztah vzájemně se respektujících a v určité fázi spolupracujících subjektů. Dítě není objektem vztahu.

Kvalita vztahu je také posuzována stanovením hranic. Přílišná volnost nebo nadměrná kontrola nad dětmi není pro vztah vhodná. Cílem pedagoga by mělo být vedení dítěte k postupné autonomii, to znamená nepřebírat za něj odpovědnost.

Budování vztahu pedagoga a dítěte mladšího školního věku může být doprovázeno mnoha těžkostmi. Vypracování práce mi pomohlo více pochopit správný způsob utváření vztahu a volbu vhodného vedení.

Seznam použitých zdrojů

Knižní publikace

- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- GAVORA, P. et al. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GEIST, B. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- HÁJEK, B. et al. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-128-1.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.
- KARNS, M. *How to Create Positive Relationships with Students*. Sebastopol: National Training Associates, 1994. ISBN 0-87822-348-7.
- KOMENSKÝ, J. A. 1989. *o sobě*. Praha: ODEON, 1987. ISBN 80-207-0016-1.
- KOMENSKÝ, J. A. *Výber z potockých spisov a reči Jana Amosa Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992. ISBN 80-223-0415-8.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1930-9.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- MARTIN, M., WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1993. ISBN 978-80-7367-272-0.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-78-X.
- MATSUMOTO, D. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-511-63157-3.
- MUCHOVÁ, L. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-901943-7-0.
- MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994. ISBN neuvedeno.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1198-6.
- NOHL, H. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1988. ISBN 3-465-03181-4.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3. akt. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0076-5.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0325-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- POUSTA, Z. *Filosofie za mřížemi, Leopoldov, léta padesátá*. Praha: Ústav dějin Univerzity Karlovy – Archiv Univerzity Karlovy, 1995. ISBN neuvedeno.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. vydání, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 978-80-7367-330-7.

VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. 2. vyd. Hradec Králové: LÍP, 1997. ISBN 80-902289-0-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. upr. a dopl. vyd. Brno – Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

Internetové odkazy

Český statistický úřad [online]. Praha: ČSÚ, Náboženské vyznání obyvatelstva České republiky, Posl. Úpravy 29. 11. 2007 [cit. 2010-02-10]. Dostupné na WWW: <http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/nabozenske_vyznani_obyvatelstva_ceske_republiky_23_12_04>.

HUČÍN, J. *Jak nevychovat malého tyрана* [online]. [cit. 2010-01-10]. Dostupné na WWW: <<http://jakub.hucin.cz/vychova.html>>.

ABSTRAKT

ČEČÁKOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické aspekty vztahu pedagoga volného času a dítěte mladšího školního věku*. České Budějovice 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Ludmila Muchová, PhD.

Klíčová slova: pedagog volného času, dítě mladšího školního věku, vychovatel, vztah, pedagogický eros, komunikace, autoritativní výchova, liberální styl vedení, demokratické řízení, hranice a rizika vztahu, tresty

Práce se zabývá vztahem pedagoga volného času a dítěte mladšího věku, na který nahlíží z pedagogicko-psychologického hlediska. Nejprve je ukázán pojem vztah na pozadí filozoficko-historickém. Dále pak charakterizují klíčové pojmy, upozorňují na aspekty podporující rozvoj vztahu. Srovnávám činnost pedagoga (učitele) a vychovatele, větší prostor je věnován otázce rozdílné komunikace. Dále popisují různé druhy vychovatelských přístupů k dítěti mladšího školního věku, všímám si dalších osob, které mohou vztah ovlivnit. Zmíním otázku motivace pedagoga a dítěte, ukazují možnosti navázání vztahu, udržování vztahu a okolnosti, za jakých zaniká. Nastíním možnosti zlepšení, upozorním na rizika a hranice, jež mohou vztah narušit. Zabývám se též otázkou trestů, které má pedagog k dispozici. Zamýšlím se nad otázkou projekce pedagoga z vlastních výchovných zkušeností.

ABSTRACT

Educational and psychological aspects of relationship between a leisure time pedagogue and a younger school age

Key words: leisure time pedagogue, young school age children, educator, relationship, pedagogical eros, communication, authoritarian leadership style, liberal leadership style, democratic leadership style, boundaries and risk in the relationship, punishment

This thesis deals with the relationship between a leisure time pedagogue and a younger school age child from pedagogical and psychological standpoints. At the beginning the relationship is shown in relation to the philosophical and historical background. In the next step I characterize the key concepts and draw attention to aspects supporting the development of the relationship. The activity of teacher and the pedagogue (educator) is compared, where more space is paid to different communication styles. I describe different kinds of pedagogical approaches to younger school child and I take into account other subjects that may affect the relationship. I will mention the issue of teacher and child motivation and show the possibility of establishing a relationship, maintaining it and the circumstances under which it expires. I will outline possible improvements and highlight risks and limits which may affect the relationship. I also study punishments which the teacher possesses in the relationship. I consider the pedagogue projection from the perspective of my own educational experience.