

Uplatňování respektujícího přístupu k dětem ve školní družině

Tereza Hřibová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Hřibová**

Osobní číslo: **H140112**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Uplatňování respektujícího přístupu k dětem ve školní družině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy, respektujícího přístupu a volného času.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém?. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071784869.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ALDORT, Naomi. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.

KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

GORDON, Thomas. Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. Školní družina. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

29. listopadu 2016

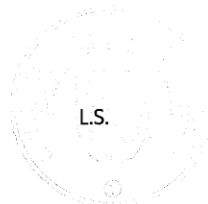
Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.

děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2017

Terese Klíbová

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola navýjadělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá uplatňováním respektujícího přístupu ve školní družině. Teoretická část se zaměřuje na specifika školní družiny, její prostředí a klima a ty, kteří toto prostředí ovlivňují, vychovatel a dítě. Soustředí také se na výchovu a zásady respektujícího přístupu k dětem. Na teoretickou část navazuje část praktická. Praktická část pomocí kvantitativního šetření zkoumá pohled vychovatele na respektující přístup. Zjišťuje především míru jejich ztotožnění se zásadami respektujícího přístupu, zda při svém výchovném působení, dle jejich názoru, tyto zásady uplatňují, či nikoliv.

Klíčová slova:

školní družina, vychovatel, respektující přístup, výchova, výchova ve volném čase, odměny a tresty

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with applying respecting attitude to children in after – school childcare. Theoretical part focuses on specifics of after – school childcare, its environment and atmosphere, and those, who influence it, i.e. a carer and a child. It also focuses on upbringing and principles of respecting approach to children. The theoretical part of the thesis is followed by a practical part. It researches point of view of teachers in after – school childcare to respecting attitude using a quantitative investigative approach. The practical part mainly surveys the extent of their agreement with principles of the respecting attitude, whether they abide by them, or not.

Keywords: after – school care, carer, respecting attitude, upbringing, upbringing in leisure time, rewards and punishments

Tímto děkuji Mgr. Elišce Suchánkové za její podnětné rady a trpělivé vedení při vzniku této práce. Také bych ráda poděkovala své rodině a svým přátelům, kteří mi bylo neocenitelnou podporou nejen v tomto roce, ale po celé mé studium.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŠKOLNÍ DRUŽINA	12
1.1 PROSTŘEDÍ, KLIMA A VOLNÝ ČAS VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	13
1.2 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	15
1.3 VYCHOVATEL.....	16
2 VÝCHOVA A VOLNÝ ČAS	18
2.1 MOTIVACE	20
3.1 BEZVÝHRADNÉ PŘIJETÍ.....	24
3.2 HRANICE	25
3.3 KOMUNIKACE.....	28
3.4 PŘIROZENÉ DŮSLEDKY MÍSTO ODMĚN A TRESTŮ	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 VÝZKUMNÝ DESIGN	39
4.1 ZÁMĚR PEDAGOGICKÉHO ŠETŘENÍ.....	39
4.2 HLAVNÍ CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
4.3 DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU A ZPŮSOB SBĚRU DAT	41
4.6 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
5 ANALÝZA DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ	44
5.1 ZÁKLADNÍ DEMOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉHO SOUBORU	44
6 INTERPRETACE DAT	68
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
SEZNAM OBRÁZKŮ	76
SEZNAM TABULEK	77
SEZNAM PŘÍLOH	78

ÚVOD

Množství volného času stále narůstá, což zároveň vytváří vyšší nároky na jeho kvalitní trávení. Jedním z míst, kde dochází k jeho zhodnocování, je i školní družina. Představuje místo odpočinku, možnost kreativní činnosti, rozvoje, přechod mezi domácím a školním prostředím. Je tedy místem, které se snaží vést děti ke smysluplnému využití jejich volného času. Právě proto je důležité zabývat se tímto prostředím, těmi, které ovlivňuje, a kteří ho vytváří. Přidejme k tomu údaj Českého statistického úřadu, družiny ve školním roce 2015/2016 navštívilo 317 740 dětí (tabulka č. 57)¹. Toto množství nás utvrzuje v tom, že školní družina je významným zařízením pro trávení volného času, který si zaslouží naši pozornost. Skýtá nám velké možnosti v oblasti primární prevence, vychovatelé mají široké možnosti osvětové činnosti. Děti se ve družině setkávají nejen s vychovateli, ale také se svými vrstevníky, kteří mají velký vliv na jejich vývoj. Zde bychom mohli ještě poznamenat, že čas strávený ve školní družině, vzhledem k pedagogickému ovlivňování, můžeme charakterizovat i jako polovolný.

Tato práce se soustředí i na výchovné působení. Snaha vychovat jedince, kteří se úspěšně socializují a začlení do společnosti, je stará jako lidstvo samo. V průběhu věků se měnil pohled na dítě i na výchovné působení. Střídaly se různé styly, autoritativní, naprosto liberální přístup, demokratický... lze tedy říci, že stále hledáme ideál výchovného působení. Otázka, zda takový ideál existuje, zůstane nejspíše nikdy nezodpovězena. Je to jedna z věcí, na kterých se shodují autoři publikací o výchově. Neexistuje univerzální návod na dobrou výchovu dítěte, co platí na jedno, nemusí platit na jiné. Vychovatel by toto měl přijmout. Stejně jako přijmout sám sebe, nebo dítě i s nedokonalostmi. Ne vždy dokážeme jednat příkladným způsobem, ale důležité je, abychom uznali vlastní chybu a nepředstírali.

Třetím bodem tohoto úvodu navážeme na předchozí odstavec. Respektující přístup je jedním z diskutovaných přístupů k výchově dnes. Objevují se jak hlasy chvály, nejrůznější semináře (např. Nevýchova), ale také kritici. To namítají, že děti učí přílišnou volnost, nezodpovědnosti a rozmazluje. V tomto případě je klíčem vhodné nastavení hranic podle

¹ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení - za školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 26.4.2017]. Dostupný na WWW: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>

vývojového stupně dítěte, je na vychovateli, aby mu s rozhodováním pomohl, usnadnil mu to, nikoliv ztížil přílišnou volností, či omezením. A konečně, existují principy, zahrnuté i v lidských právech, které platí všeobecně. Hovoříme o zachování důstojnosti, o respektu k dítěti. Vychovatel nemusí všechny děti velmi milovat, ale každé dítě by měl respektovat a přijímat jako lidskou bytost. Ještě jedna věc je pro výchovu důležitá. Čas. Čas věnovaný přípravě na výchovu, čas věnovaný dítěti během té doby, co je vychovatel s ním. Výchova ve školní družině je náročná. Na vychovatele klade náročné požadavky v oblasti motivace dětí. Činnosti zde jsou z větší části dobrovolné, tedy je děti nutno zaujmout, motivovat je vnitřně k zapojení se do nabízených aktivit. Také musíme vzít v úvahu počet dětí ve školní družině. Proto se může někdy stát, že vychovatel nabyde dojmu, že respektující přístup je jakousi teoretickou konstrukcí, která v praxi nemůže fungovat. Nicméně věříme, že pedagoga se zájmem o respektující přístup, vytrvalost v aplikaci jeho metod, přivede na cestu toho, kdo dítěti není hlídačem, ale průvodcem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Školní družina je Hájkem vymezena jako „... *školské zařízení výchovy mimo vyučování, ve dnech školního vyučování tvoří pro děti přechod mezi výukou ve třídách a pobytem doma.*“ Poskytuje zájmové vzdělávání žákům základní školy (Pávková, Hájek, 2007, s. 9) dle jejich zájmů (web MŠMT, 2016)². Nejedná se o pokračování výuky, má svá specifika, pravidla a požadavky. Je tedy samostatnou oblastí pedagogiky volného času (Pávková, Hájek, 2007, s. 9; 10).

Tato zařízení plní především odpočinkovou funkci (po škole) a umožňuje žákům připravit se na vyučování. Tyto odpočinkové činnosti mohou být jak klidové, ale i pohybové, jedná se např. o psaní domácích úkolů, didaktické hry, zájmové činnosti, pohybové hry venku atd. (Bendl, 2015, s. 134)., patří sem také činnost osvětová (vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání). Aktivita jsou individuální, ale i skupinové. Nabídka by měla být pestrá, aby si dítě vyzkoušelo nabídku a dle svých potřeb zvolilo vhodnou aktivitu. Zájem dítěte je na prvním místě. Nabídka se také proměňuje v závislosti na denním režimu (rekreační činnosti v ranní školní družině před vyučováním, odpočinek po obědě). (Bendl, 2015, s. 134).

Školní družina může být rozdělena do oddělení, přičemž maximální kapacita jednoho je třicet dětí (Bendl, 2015, s. 134), jež sem obvykle pravidelně (tj. nejméně třikrát za týden) dochází (Pávková, Hájek, 2007, s. 10). Pedagogové pracující ve školních družinách patří do kategorie vychovatel (Bendl et. al., 2015, s. 134), i oni mohou vést zájmové kroužky (Pávková, Hájek, 2007, s. 10).

Cílem výchovného působení ve školní družině je maximálně podpořit individuální rozvoj dítěte a pod odborným pedagogickým vedením vychovávat k smysluplnému trávení volného času, včetně vybavení dostatečným množstvím námětů (Pávková, Hájek., 2007, s. 10; 11). Konkrétněji lze hovořit o osvojení hodnot naší společnosti, snaze rozvinout samostatnost dítěte a rozvoji učení a poznání (Pávková, Hájek., 2007, s. 11)

² MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školní družiny* [online]. [cit. 25.4.2017]. Dostupný na WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

Vychovatelé se také snaží o pomoc osobní realizaci dětí a jejich začlenění do společnosti prostřednictvím získávání určitých kompetencí. Například kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní a interpersonální a občanská. Dále kompetence k trávení volného času (Pávková, Hájek, 2007, s. 11; 12; 13). V rámci preventivních programů se zaměřují na zdravý životní styl, kultivaci sociálních dovedností, včetně orientace ve sdělovacích prostředcích, dále se soustředí na odstranění nedostatků v psychické regulaci chování (např. zvládání stresu, náročných životních situacích aj.) a prevenci např. delikvence, závislosti, záškoláctví, xenofobie... (Pávková, Hájek, 2007, s. 13–14).

1.1 Prostředí, klima a volný čas ve školní družině

Prostředí

Různé aktivity si pro svůj rozvoj žádají různá prostředí. Je také známo, že prostředí ovlivňuje chování a jednání těch, kteří se v něm nachází a oni zase působí na toto prostředí. Dokonce může mít i terapeutickou funkci (Bendl, 2015, s. 70–73; 78).

Vliv prostředí a výchovy na jedince patří od oblasti zájmů sociální pedagogiky (i pedagogiky). Klade si otázku, jakým způsobem lze vhodně organizovat prostředí, abychom dosáhli žádaných cílů. Tento význam se v praxi projevuje např. úpravou, zkrášením prostředí, např. žákovská výzdoba (Bendl, 2015, s. 83).

Prostorové a materiální vybavení nese velký význam pro fungování školní družiny. Dítě potřebuje vhodné prostory pro hru i klidovou činnost. Škola také musí posoudit, zda prostory vyhovují danému počtu dětí (Pávková, Hájek, 2007, s. 17). Tyto prostory by měly být členité, pro činnosti samostatné i skupinové (Bendl, 2015, s. 135), aby se podpořil pocit bezpečí a radosti. Vyzdobena bývá výrobky dětí. Pozornost by vychovatelé měli věnovat i úpravě venkovních prostor využívaných pro činnost školní družiny, např. hřiště (Pávková, Hájek, 2007, s. 41; 42).

Uspořádáním nábytku družina umožňuje a iniciuje komunikaci mezi dětmi. Je doporučeno dětem poskytnout koberec, či podložky pro hraní na podlaze, stoly k rukodělné činnosti a co nejvíce volného prostoru. Stoly jsou uspořádány tak, aby spolu mohli děti komunikovat. Nábytek, nejlépe lehce omyvatelný, je uzpůsoben výšce dětí. Z dalšího vybavení mů-

žeme jmenovat stavebnice, stolní hry, sportovní, či výtvarné potřeby, dětské knihy, časopisy, televizi, dokonce i počítač (Pávková, Hájek, 2007, s. 42; 43).

Specifickými rysy práce ve školní družině jsou dobrovolnost (jak pobytu ve družině, tak i účasti na nabízených aktivitách), změny činnosti dle aktuální situace (počasí, atmosféra), heterogenita skupin (různé třídy, různý věk), děti se zde mohou spontánně pohybovat (bývají hlučnější), vztah mezi dětmi a vychovatelem je méně formální. S uvedenými rysy se pojí odlišné vnímání kázně než ve školní třídě. Na přestupky učitelem vyhodnocených jako porušení kázně (hluk, volný pohyb) vychovatel reaguje shovívavěji (Bendl, 2015, s. 255–258).

Klima

Klima je vytvářeno všemi dětmi, které navštěvují družiny, skupinami, které vytváří, vychovatelé. Tyto nazývám aktéry klimatu. Kromě toho je ovlivněno také prostředím. Obsahově pojem klima znamená ustálený postup vnímání, jednání, prožívání, reagování a hodnocení aktérů na události minulé, aktuálním, nebo budoucí. Na rozdíl od **atmosféry** (krátkodobá, během dne se mění) je klima dlouhodobé. Znalost klimatu bývá využívání k pedagogické a psychologické diagnostice (Čáp, Mareš, 2001, s. 565–568). Sociální klima školy označuje dlouhodobé jevy (měsíce, roky) typické pro danou školu (Čáp, Mareš, 2001, s. 582).

Navozené klima může představovat zásadní faktor ovlivňující motivaci dětí. Proto jsou důležité dovednosti pro vytváření uvolněného, vřelého klimatu, které děti podpoří (Kyriacou, 2004, s. 79).

Volný čas

Je dobou, kdy se člověk může věnovat sebeurčujícím a sebevytvářejícím činnostem, jako je odpočinek, zábava, účast na veřejném životě, nebo rozvoj zájmů (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 10). Typickým rysem je dobrovolnost, člověk si může svobodně vybrat svou činnost. Vybraná činnost mu přináší potěšení (Bendl, 2015, s. 120).

V souvislosti se školní družinou můžeme hovořit o čase polovolném na pomezí volného a vázaného. **Polovolný čas** zahrnuje aktivity, které přinášejí nejen radost, ale i užitek (např. ruční práce). Stále více se v této oblasti klade důraz na všestranný rozvoj (Hájek,

Hofbauer, Pávková, 2008, s. 11).

Výchova ve volném čase je takovým působením, které neslouží pro uskutečňování povinností školních, pracovních, či základních biologických potřeb (Hofbauer, 2004, s. 18). Zůstává zde zachována cílevědomost a záměrnost výchovy, avšak má svá specifika. Je nutno vhodně motivovat (Bendl, 2015, s. 121), neboť účast na aktivitách je dobrovolná. Dobrovolnost zároveň umožňuje včlenit děti jako aktivní účastníky výchovného procesu (Hofbauer, 2004, s. 18).

Výchova mimo vyučování se týká žáků navštěvujících střední, či základní školy. Mimo dobrovolné aktivity do této oblasti spadají také určité povinnosti. Probíhá tedy převážně, nikoliv výhradně, ve volném čase. Povinnosti se mohou týkat např. sebeobsluhy, či školy, což bývá součástí pobytu dětí ve školní družině (Bendl, 2015, s. 121).

1.2 Dítě mladšího školního věku

Významnou událostí tohoto vývojového období je nástup do školy, neboť dítěti si musí osvojit novou roli, žáka. Je třeba, aby se ujalo plnění svých povinností dle očekávání společnosti. (Čáp, Mareš, 2001, s. 228; 229) Pro toto období je důležité též zařazení do vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2012, s. 255). Neobratné dítě je skupinou hodnoceno negativně (Čáp, Mareš, 2001, s. 229).

Součástí připravenosti sociální je určitá znalost o vztazích mezi lidmi, komunikaci a chování. Sem spadá schopnost rozlišovat role a chování, které se s nimi pojí, znalost norem chování a ochota je respektovat (Vágnerová, 2012, s. 259; 260).

Myšlení dítěte v této vývojové fázi se stává objektivnějším, dochází k zafixování logického myšlení. Respektuje vlastností poznávané reality. Ostatně, jeho myšlení se na realitu váže. Dokáže uvažovat o něčem, co zná, aniž by daná věc musela být přítomna. Při úvahách vychází z vlastních zkušeností. Zajímá se o to, jaký svět skutečně je a dává přednost způsobu poznání, kdy si lze ověřit pravdivost tvrzení (Vágnerová, 2012, s. 267). Lépe vnímá názorné, vzbuzující emociální reakci (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 86; 87).

Děti mladšího školního věku již chápou, že naše jednání přináší důsledky. Díky pochopení vzájemných vztahů dovedou při aplikaci nesprávného postupu, vrátit se na začátek a vyzkoušet jiný postup. (Vágnerová, 2012, s. 269; 270). Pozornost věnují zejména těm infor-

macím, jež jsou pro ně zajímavé (mohou např. tvrdit, že nedostali žádný úkol, i když mají, tato informace pro ně nebyla podstatná) (Vágnerová, 2012, s. 283).

Rozvíjí se také metakognice, což je schopnost umožňující nejen poznávat, ale také hodnotit a regulovat poznávací aktivit, včetně ocenění vlastních kompetencí, posoudit vlastní připravenost. Většinou nebývají schopni odhadnout vlastní schopnosti, nebo obtížnost úkolu. V průběhu docházky rozvíjí schopnost užívat zpětné vazby (Vágnerová, 2012, s. 284; 285), či sebekontroly, což je často spojeno s pocity frustrace. Učí se s ní vyrovnat. Jelikož metakognice se rozvíjí v průběhu školního věku, potřebuje podporu a pomoc dospělého (Vágnerová, 2012, s. 292; 293)

Zlepšuje se schopnost chápat a rozumět emocím jiných, včetně pochopení ambivalentnosti emocí, dokáží o nich hovořit, např. vyjádřit, co jim vadí. Rozvíjí se také sebehodnocení, což souvisí s pocity hrdosti a uspokojení, či naopak se studem a hanbou, které vyvolá většinou porušení určité normy. Tyto emoce jim brání, aby nejednaly bezohledně a pokusily se o nápravu. Školáci dokáží regulovat své emoce (Vágnerová, 2012, s. 306–309). Mravní zásady ochotně (až nekriticky) přejímá od vychovatelů, kteří jsou jim autoritou, první zpochybnění autority se objevuje kolem osmého roku věku (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 89).

Podle Vágnerové jsou pro rozvoj osobnosti školáka významné tři oblasti, rodina, škola a vrstevnická skupina (Vágnerová, 2012, s. 312).

1.3 Vychovatel

Vychovatele lze rozlišit jako každého, kdo vychovává, nebo vychovatele – profesionála, pro kterého je vychovatelství povoláním (Bendl, 2015, s. 12). My se budeme orientovat podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících § 2 se vychovatel řadí mezi ty, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost.

Základními požadavky, definovanými v § 3 tohoto zákona, jsou: plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro jím vykonávanou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (není – li dále stanoveno jinak).

Dále se vychovatelem a jeho předpoklady zabývá § 16. K odborné kvalifikaci se vyslovuje tak, že musí mít vzdělání získané studiem pedagogických věd na vysokoškolské úrovni,

nebo své studium zakončuje na vyšší odborné škole, anebo střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou, přičemž je zaměřeno na vychovatelství, či pedagogiku volného času.

Jako základní osobnostní předpoklad Hájek uvádí projevující se kladný vztah k dětem. Dále klade důraz na empatii vychovatele a jeho schopnost vytvořit ve družině příznivé sociální klima. Děti nevnímá pouze jako objekty, ale jako partnery, s nimiž dokáže efektivně komunikovat (o tomto přístupu pojednává třetí kapitola této práce). Svým pozitivním přístupem přináší radost, povzbuzení, je zde zmíněn také smysl pro humor. Mezi další požadavky patří schopnost organizovat činnost dětí a motivovat je k těmto činnostem, vzbudit zájem (Pávková, Hájek, 2007, s. 32).

Vzhled by měl být přirozený, vychovatel užívá přiměřené tempo hlasu, dává pozor na jeho sílu. Gesta a mimika zvyšují možnost porozumění (o konkrétních technikách pojednává třetí kapitola této práce) (Pávková, Hájek, 2007, s. 33).

Vychovatel ovládá mnoho volnočasových aktivit vhodných pro děti, které dokáže pro tuto činnost nejen získat, ale rovněž vést, podněcovat a rozvíjet. Ovládá (a využívá v praxi) jak poznatky z pedagogiky, tak i z psychologie. Dokáže dětem pomoci s domácími úkoly. Je ochoten dále se vzdělávat (Pávková, Hájek, 2007, s. 34; 35).

2 VÝCHOVA A VOLNÝ ČAS

Výchovu Prokešová definuje jako záměrnou cílevědomou celoživotní činnost, působící na rozvoj člověka, „... v závislosti na podmínkách společnosti a vlastní zkušenosti toho, kdo vychovává.“ (Prokešová, 2013, s. 12). V širším pojetí Prokešová výchovou rozumí všechny vlivy prostředí (Prokešová, 2013, s. 12). Podle Čápa k výchovnému působení patří také výchovné prostředky založené na zkušenostech, tradicích, či nejnovějších poznatcích (Čáp, Mareš, 2001, s. 247).

Výchovou pomáháme jedinci žít v určité společnosti, skrze předávání norem a pravidel. To se děje nejčastěji pomocí sociálního učení (nápodobou, identifikací, sociálním zpevněním). Jejimi typickými rysy jsou univerzálnost (týká se společnosti), mnohostrannost (rozvoj jedince v mnoha směrech), permanentnost (celoživotní rozvoj) (Prokešová, 2013, s. 13–15).

Můžeme rozlišovat výchovu přímou (která je činností záměrnou, plánovanou, organizovanou a sleduje určitý cíl) tzv. intencionální a výchovu nepřímou (která je činností spontánní, živelnou. Často se o ní říká, že právě nepřímá nás nejvíce ovlivňuje (Prokešová, 2013, s. 15).

Skrze požadavky vychovatelů dítě obdrží požadavky společnosti (normy, pravidla soužití atd.). Tyto požadavky stimulují vývoj jeho osobnosti. Platí, že při jejich nedostatku se dítě nerozvíjí, nebo jen v malé míře, i příliš vysoké požadavky dítě negativně ovlivní. Nejlépe je zvolit takové, které jen mírně překročí předpoklady jedince a postupně je zvyšovat (Čáp, Mareš, 2001, s. 250).

Hartl, Hartlová v Psychologickém slovníku vymezují následující styly výchovy:

- Autoritářská: Důraz kladen na poslušnost, úcta k autoritě, pořádkumilovnost. Pro tento výchovný styl je typická náročnost, kontrola, prosazování požadavků bez vřelosti a vzájemné komunikace. Děti takto vychované popisují jako odpovědné, ale bez spontaneity nebo silnější výkonové motivace.
- Výchova autoritou: Též se zde můžeme setkat s kontrolou, požadováním úkolů a výkonů, avšak ty odpovídají vývoji dítěte. Je zde vřelost, oboustranná komunikace a o dětech hovoří jako o přátelských, nezávislých... s dobrou výkonovou motivací.

- Výchova shovívavá: Pro tento styl výchovy je charakteristická citlivost, zaměřenost na dítě, avšak vychovatel na něj neklade vysoké nároky. Tyto děti jsou popisovány jako živé a současně impulzivní, málo odpovědné. (Hartl, Hartlová, 2015, s. 680; 681)

Čáp a Mareš rozlišují tyto styly:

- Autokratický: záporný emoční vztah, řízení je silné. Pedagog mnoho mluví, omezuje samostatnost žáků, málo přihlíží k jejich přáním. Užívá rozkazů, zákazů, výhrůžek, často trestá. Zajímá se pouze o výkony a kázeň žáků.
- Liberální s nezájmem o dítě: záporný emoční stav, řízení je slabé. Pedagog je nejistý, má nízké požadavky, je nedůsledný v kontrole. Žáci jej obtěžují.
- Rozporný autokraticko – liberální: jedná se o smíšený styl (předchozí dva).
- Laskavý liberální: kladný emoční stav, slabé řízení. Projevuje sympatii, porozumění, avšak omlouvá nedostatky a je nedůsledný.
- Integrační: kladný emoční stav, střední až zesílené řízení. Podporuje žáky, snaží se jim porozumět, přizve je k účasti. Věří, že splní jeho požadavky, zároveň přiměřenou formou kontroluje jejich plnění. Využívá zásad efektivní komunikace (Čáp, Mareš, 2001, s. 325; 326).

Kopřiva hovoří o třech stylech výchovy:

- Autoritativní: objevuje se mnoho příkazů, zákazů. Pravidla vytváří ti, kdo mají moc a platí především pro ty, kteří musí poslouchat.
- Anarchie: pravidla a normy jsou nejasné, nebo neexistují, vznikají nahodile a nejsou závazné.
- Demokratický: několik, ne mnoho, smysluplných pravidel vychází z potřeb společnosti, platí pro všechny a všichni se podílejí na jejich vytváření (Kopřiva, 2006, s. 259; 260)

2.1 Motivace

Vágnerová motivy charakterizuje jako, *“faktory, které aktivizují lidské chování, „...zaměřují jej na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu.“* (Vágnerová, 2004, s. 168). Toto navozené jednání směřuje k uspokojení potřeby. Můžeme o nich také hovořit jako o osobních příčinách jednání, určují zaměření, intenzitu a délku trvání daného jednání (Vágnerová, 2004, s. 168).

Často bývá spojena s emocemi. Ty slouží jakožto signál určité potřeby, či prostředek hodnocení situace. Např. nepříjemný pocit hladu v nás vyvolá potřebu připravit si jídlo. Tedy, zdroj motivu je potřeba, z níž vyplývá impulz k jednání. Jedná se o vnitřní zdroj. Kromě vnitřních existují i vnější podněty, ty vyvolají potřebu, jež vyvolá motiv (Vágnerová, 2004, s. 168). Jestliže jsme motivováni z vnějšku, pak se účastníme určité činnosti, abychom dosáhli svého cíle. Zapojení je tedy pouze prostředkem k dosažení jiného díle. Často však dochází k prolínání vnější a vnitřní motivace (Kyriacou, 2004, s. 82).

Jedním z faktorů ovlivňujících motivaci je i očekávání úspěchu. Většina dětí nevynaloží příliš námahy na pokus uspět v určité činnosti. Vyhodnotí ji jako příliš obtížnou, a tudíž stejně nesplnitelnou. Na druhou stranu, příliš jednoduché úkoly je mohou přesvědčit, že jim nestojí za námahu (Kyriacou, 2004, s. 82).

Je – li vnitřní potřeba silná, stačí k vyvolání motivovaného chování sama, anebo je třeba jen slabého podnětu zvenčí (Vágnerová, 2004, s. 169).

Mezi nejběžnější výchovné prostředky patří odměny a tresty. Ty vychází z tradic behaviorismu, spočívá v modifikaci chování (Čapek, 2008, s. 32) při její aplikaci posilujeme chování žádoucí (dáváme odměnu) a ignorujeme, či trestáme chování nežádoucí (Fontana in Čapek, 2008, s. 32).

Vybrané teorie motivace

Psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda přikládá velký význam pudovým tendencím. Na základě pudu se odvíjí ostatní motivy. Pudy směřují k okamžitému uspokojení. Jsou nám vrozeny. Naši osobnost tvoří tři složky, id (řízeno princem slasti), ego (snaží se sladit požadavky id s realitou) a superego (představuje morální sílu) (Vágnerová, 2004, s. 172; 173).

Alfred Adler vyzdvihuje, jako nejdůležitější motiv, **potřebu dosažení úspěchu**. Také hovoří o prožitku neúspěchu, který vede k pocitům méněcennosti. Tento pocit ovšem nemusí být vnímán pouze negativně, může sloužit jako k odstranění, sebeprosazení, či kompenzaci v jiné oblasti. Jedinec si na základě svých zkušeností, na nichž se podílí i sociální prostředí, buduje sebehodnocení o sobě samém (Vágnerová, 2004, s. 173; 174).

Abraham Maslow vychází z představy, že okruhy potřeb mají hierarchickou strukturu. Některé potřeby jsou nadřazeny jiným. (Vágnerová, 2004, s. 175; 176).

Carl Gustav Rogers pokládal za nejdůležitější potřebu seberealizaci. Tvrdil, že pro člověka je důležité, aby kladně přijímal sám sebe (pozitivní sebehodnocení) a také, aby byl pozitivně přijímán jinými lidmi. Dále charakterizoval potřebu sebeaktualizace skládající se např. z potřeby nezávislosti, jídla, bezpečí... (Vágnerová, 2004, s. 174).

2.1.1 Trest

Trestem je chápáno působení spojené s chováním, či jednáním, vyjadřuje negativní hodnocení a dítěti přináší omezení jeho potřeb. Bývá provázen nelibostí, či frustrací (Čapek, 2008, s. 31). Platí, že trestem není to, co vychovatel dítěti jako trest uchystá, nýbrž to, co dítě jako trest vnímá (Matějček, 2000, s. 25; 26).

Pro ty, jenž porušují stanovená pravidla opakovaně, trest není vůbec postihem, ale naopak signálem, že se zachoval správně dle svých, byť pokřivených norem. To znamená, že trestem není to, co vymyslel vychovatel, ale takové jednání, které jako trest dítě prožívá (Matějček, 2000, s. 25; 26).

Také platí to, že dítě ze strachu před trestem udělá méně práce a méně se naučí než při výchovném působení s povzbuzovacími prostředky (Matějček, 2000, s. 30). Trest nežádoucí chování může zastavit, avšak neporadí si s jeho příčinou (Matějček, 2000, s. 31).

Trest má tři funkce napravit škodu, zabránit, aby se chování vedoucí k trestu opakovalo a zbavení viníka viny (Matějček, 2000, s. 22). Počítá se s tím, že když dítě zažije nepříjemnou situaci, napříště nebude podobné chování opakovat, tedy se předpokládá, že se naučí prostřednictvím negativního zážitku. Avšak někdy vychovatelé nabydou dojmu, že to nefunguje, což může být dáno tím, že vychovatel dítěti dostatečně nevysvětlil, proč toto chování považuje za nežádoucí, anebo snížením schopnosti dítěte učit se z minulých zkušeností. Trest dle Matějčka může také přinést úlevu, už nemusí dále snášet tajemství svého pro-

hřešku. Sejmutí pocity viny prospívá duševní hygieně dítěte. (Matějček, 2000, s. 35–38). Zde Matějčkovi odporuje Kopřiva, podle něj vychovatel dítěti vyše zprávu, že snést (prožít) trest znamená vykoupit svou vinnu (mohli bychom říct, vyrovná účty), tím pádem, pokud dítě ochotně „zaplatí“ i při další příležitosti, může jednat, jakkoliv uzná za vhodné (Kopřiva, 2006, s. 125; 126).

Jako další rizika trestů se uvádí negativní poškození vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, narušují sebeúctu (dítě přemýšlí, jak si ho vychovatel váží, jestliže se k němu chová tímto způsobem) a budují pasivní až agresivní chování. Navíc jejich negativní dopady, racionalizované a potlačené přetrvávají mnohdy až do dospělosti (Kopřiva, 2006, s. 130–132).

Jako významné zásady jsou pro tresty uváděny důslednost (Čapek, 2008, s. 50), tou sděluje, že myslí vážně svá slova (Morrish, 2009, s. 59). Dále pravdivý obraz o událostech, aby nedošlo k nespravedlivému trestu a stejná spravedlnost pro všechny (Čapek, 2008, s. 50). V posledním bodu odporuje Matějček, poukazuje na to, že některé děti trpět např. drobným poškozením mozku a být ve svém jednání zbrklejší. Kopřiva nesouhlasí s existencí správných, přiměřených trestů. Všechny jsou rizikem, neboť předávají zprávu, že zajištění moci nad druhými nás opravňuje k tomu, abychom mohli ostatním ubližovat (Kopřiva, 2006, s. 121; 124).

A co tedy s dětmi? Má být jejich chování ničím neomezováno? Nikoliv, odpovědi na tuto otázku jsou přirozené důsledky (Kopřiva, 2006, s. 134).

2.12. Odměna

Odměnou rozumíme působení, které odpovídá na chování či jednání vychovávaného, vyjadřuje mu pozitivní hodnocení a uspokojení určité potřeby (Čapek, 2008, s. 31).

Platí obdobné tvrzení jako u trestů, odměnou není to, co jako odměnu nabízíme. Nýbrž to, co dítě jako odměnu vnímá (Matějček, 2000, s. 25;26). Na rozdíl od trestů na odměny nahlížíme trochu jinak, chceme navodit příjemnou atmosféru, potěšit nebo povzbudit, vyjádřit zájem, poukázat na příklad dle našeho mínění správného jednání, dát najevo, že jsme si všimli určitého chování... (Kopřiva, 2006, s. 155; 167).

Má se tedy za to, že odměna zvyšuje frekvenci žádoucího chování, pomáhá nám upozornit

na vzor požadovaného chování, má silnější účinek než pokárání (Čapek, 2008, s. 31). Avšak její odpůrci argumentují tím, že motivuje pouze z vnějšku, přičemž vychovatelé jde o zvnitřnění jím předávaných hodnot. Riziko odměny spočívá v jejím přetvoření v úplatek. Mocenský prostředek, jenž přiměje dítě dělat to, co by bez odměny dál dělat nebude. Čili, odměny snižují vnitřní motivaci dítěte k činnosti, či dokonce původní zájem. Skryté poselství by mohlo znít, „samo o sobě to nemá cenu, z toho důvodu ti nabízím úplatek.“ Výmluvným příkladem jsou pocity dítěte před nástupem do základní školy a po něm. Dítě se těší na nové znalosti, dovednosti... po nástupu do školy se pod vlivem razítek, puntíků a později známek mění v jejich sběratele (Kopřiva, 2006, s. 155–160). Vytváří se na nich závislost a odměňování mohou chtít za tu samou činnost stále víc (Kopřiva, 2006, s. 163), odměny se stanou všedními (Šmelová, 2014, s. 27).

Odměna negativně ovlivňuje odvedenou práci. Děti, kterým vychovatelka za každou vyrobenou ozdobu slíbila odměnu, spěchaly, aby jich vyrobily co nejvíce. Kvantita vystřídala kvalitu. Potlačují tvořivost, dítě raději půjde ověřenou cestou, než aby ohrozilo získání odměny (Kopřiva, 2007, s. 162; 163). Jsou náhražkou smysluplnosti (viz efektivní komunikace, informace a popis) (Kopřiva, 2007, s. 164).

Jako druh (slovní) odměny můžeme vnímat i pochvaly. Kopřiva ji charakterizuje jako pozitivní vyjádření manipulativní. Vychovatel se nachází v nadřazené, mocenské pozici, může druhé hodnotit, vyjadřuje svou spokojenost s tím, co se děje. A potřeby jiných už nejsou tak důležité. Pochvaly zobecňují vlastnosti, které ani nemusí být trvalé. Někdy se kombinují s kritikou („vidíš, když se chce, že to jde!“). U chválených mohou vyvolat pochybnosti ohledně úmyslů toho, kdo chválí, či stažení se pochváleného až k závislosti na vnějším hodnocení od ostatních (Kopřiva, 2007, s. 167–170).

3 RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUP

3.1 Bezvýhradné přijetí

Znamená vzdát se představy o tom, jaké dítě je, nebo by mělo být. Přijímáme dítě jednoduše takové, jaké je a zároveň nám může tento přístup pomoci zabránit případnému zklamání z jeho chování. Aldort přirovnává dítě ke květině. Tu nezaléváme, jelikož rozkvetla, ale právě proto, aby rozkvetla. Je také důležité umět přijmout projevy lásky i ve chvílích, kdy úplně (nebo vůbec) neodpovídají našim představám (Aldort, 2010, s. 51–53).

Podle knihy Respektovat a být respektován je důležité chovat se tak, abychom nezraňovali důstojnost dětí, nečinit jim to, co nechceme, aby bylo učiněno nám. Dále přijetí faktu, že se mohou lišit a také se liší, aniž bychom je hodnotili, zda jsou lepší, nebo horší (Kopřiva, 2006, s. 14).

Ovšem pouhé pochopení a přijetí dítěte ještě nezaručuje, že se cítí skutečně milováno. V takovém případě naši lásku třeba podmiňujeme (Aldort, 2010, s. 51; 52) využíváme ji jako prostředku k ovládnutí dítěte (Kopřiva, 2006, s.33), anebo ji nedokážeme vyjádřit. Dítě pak zažívá pocit nejistoty, bezmoci, či se nezvládá vyjádřit a může se uchýlit k podvolení, nebo destruktivnímu chování. Projevuje totiž snahu pečlivě hlídat samo sebe, čímž probouzí pochyby o vlastní hodnotě (Aldort, 2010, s. 51; 52).

I ty nejlepší úmysly nás mohou zavést k opačnému pólu. Ve snaze dát dítěti volnost, se podvolujeme jeho rozmarům. Je třeba, abychom pamatovali na omezení vyplývající z charakteristik daného vývojového období a nastavili mu potřebné limity. Měli bychom vyslyšet, jaké má potřeby, poskytnout mu emociální podporu (Aldort, 2010, s. 51; 52). Vychovatel se může vystavit dalšímu riziku, pokud tu vždy bude pro jiné a nikdy pro sebe, pak se podřídí potřebám dítěte natolik, až zapomene na vlastní a pozbyde respektu (Rogge, 2007, s. 117)

Přijetí jedinečnosti a odlišnosti dítěte vede vychovatele k dalšímu, důležitému, pochopení, a sice, že univerzální soubor rad, jak vychovávat další generace, neexistuje. Každé dítě vyžaduje individuální přístup (Matějček, 2000, s. 12; 33; 34).

V ideálním případě dítě nebude spolupracovat, aby si zasloužilo přijetí, ale díky tomu, že cítí jistotu plynoucí z přijetí. Například rozrušenému dítěti dáme najevo, že má právo na

své pocity (ať už jde vztek, pláč, popřípadě jinou emoci) a necháme příval emocí odplynout (Aldort, 2010, s. 53). Technika zrcadlení emocí (Ginott, 2015, s. 26; 27) souvisí s tím, jak náš mozek vyhodnocuje podněty. Nejdříve je rozlišuje na bezpečné a ohrožující. Jestliže cítí ohrožení (v tomto případě vyvolaná pocitem snížení vlastní hodnoty, ten může vyplývat z neefektivních způsobů komunikace), aktivuje centra odpovědná z emoce. I dobře míněná myšlenka pak zaniká. Protože je důležité zachovat si vlastní hodnotu, dítě reaguje vzdorem, aby tuto hodnotu ubránilo (Kopřiva, 2006, s. 28; 29). Problém uznáním pocitů nevyřešíme, nicméně můžeme dítě uklidnit, ohrožení zmizí a nám je umožněno dále s dítětem pracovat (Aldort, 2010, s. 17–19).

Jestliže dítě přijímáme, chováme se k němu s úctou a respektem, pak nejenom uspokojíme jejich potřeby v těchto oblastech, ale zároveň jim ukazujeme správné chování (Kopřiva, 2006, s. 17; 18).

Rogge dodává důležitou zásadu o vychovateli, a sice, *„kdo chce děti ctít a respektovat a učinit je citlivými vůči úctě a respektu, musí se brát vážně a respektovat sebe sama. Jen ten, kdo se miluje, stojí při sobě, přijímá celou svou osobnost, přijímá druhé, stojí při druhých, je schopen milovat,“* (Rogge, 2007, s. 117).

3.2 Hranice

Hranice jsou pro děti nutné. Fungují jako souřadnice v jejich životě. Pomáhají zachovat pocit bezpečí, orientace v okolním světě a na straně druhé podněcují ke zkoumání nového (Rogge, 2007, s. 30). Velmi záleží na způsobu, jakým je vymezíme. Hovoříme – li o respektujícím přístupu k dětem, pak hranice vymezujeme společně s nimi (Kopřiva, 2006, s. 13).

Reakce dětí na omezení samy o sobě nejsou špatné, potřebují schopnost rozlišit, co se jim líbí a co ne, z čeho mají strach. Svým protestem upozorní na problém, ale neřeší jej (Cloud, Townsend, 2016, s. 149).

Jako protiklad, základem autoritativní výchovy je nerovný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným (viz obrázek). Vychovatel jedná z nadřazené pozice toho, jenž má rozhodovat, do jisté míry může dítě podceňovat, či svou komunikací dává najevo nekompetentnost dítěte, využívá hrozeb, trestů, či odměn. Ovšem vychovatel si nemusí být toho vědom,

ze svého úhlu pohledu se snaží jednat v co nejlepším zájmu dítěte, vnímá svého svěřence jako formující se osobnost (Kopřiva, 2006, s. 5; 11; 18).

Nedostatek hranic produkuje neschopnost odmítnout, a tedy nechat sebou manipulovat. Neschopnost říkat ne vlastním negativním impulzům, odložit své potřeby, otevřeně jednat s lidmi, přebrat zodpovědnost, neuspořádanost, dotáhnout věci do konce aj. (Cloud, Townsend, 2016, s. 14). Nedostatečně nastavené hranice vyvolávají osamocení, touhu po jistotě, což může zajít až k extrémnímu testování hranic, někdy říkáme, že dítě „zkouší“ vychovatele (Rogge, 2007, s. 30).

Hranice nám vymezují, kde začíná a končí naše zodpovědnost a kde už ji mají jiní. Pokud známe hranice jiných, víme, co od nich lze očekávat. Vědomí odpovědnosti za sebe samého vede k tomu, že se naučí plnit požadavky (Cloud, Townsend, 2016, s. 15)

S vymezením hranic souvisí odpovědnost, již se učí skrz vlastní rozhodování. Dítě, kterému někdo neustále udílí pokyny, nemá příliš šancí naučit se samostatnosti a zodpovědnosti. Právě kvůli pokynům vydávaným někým, kdo rozhoduje za něj (Ginott, 2015, s. 63; 64; 72; 73). Rogge uvádí příklad holčičky jménem Karolína. Neustálo na ni bylo dohlíženo, dostávala mnoho pokynů. Jako výsledek tohoto přístupu měla Karolína potíže, pokud se musela rozhodovat a postarat se sama o sebe (Rogge, 2007, s. 37; 38). Nezapomínejme ovšem, že vychovatel by měl dětem vymezit, která rozhodnutí dokáží učinit (Morrish, 2009, s. 16).

Jak již bylo řečeno, dítě potřebuje pro svůj bezpečí znát svá omezení. Vychovatel by měl, dle Ginotta, také rozlišovat tři druhy chování:

- Žádané a schvalované chování, souhlasíme s ním
- Chování, s nímž úplně nesouhlasíme, ale vzhledem k okolnostem je tolerujeme
- Chování ohrožující ostatní, s nímž nesouhlasíme (Ginott, 2015, 95)

Hranice pro toto chování by měly být vymezeny jasně, pro dítě srozumitelně. Obracíme se konkrétní situaci, tak, abychom zachovali sebeúctu dítěte. To, že něco není možné mu nebere právo na přání. Můžeme tak říci např.: „Já vím, že by sis přála stejnou hračku, jako si dnes přinesla Anička, kdybych mohla, dala bych ti taky takovou.“ Dítě sice nemůže mít

stejnou hračku jako jeho kamarád, ale vychovatel uzná jeho smutek nad touto skutečností (Ginott, 2015, 96–98).

Při stanovování pravidel je dobré přizvat děti k jejich tvorbě (Gordon, 2015, s. 269). Tím dáváme najevo, že záleží i na jejich názoru, i ony mají moc rozhodovat (Kopřiva, 2006, s. 65) a také jim bude více záležet na dodržování, protože samy pomáhaly pravidla vytvářet, znamená to podporu kreativního myšlení, zodpovědnost za jejich vynucení leží na celé skupině... (Gordon, 2015, s. 272).

Dítě lze vybídnout ke spolupráci díky popisu a otázce zvoucí ke spoluúčasti. Např.: „Vidím, že máme málo temper pro kreslení. Co s tím uděláme?“ (Kopřiva, 2006, s. 53; 54). Anebo dáváme na výběr mezi dvěma a více možnostmi, dítě tak musí zvážit pro a proti, učinit volbu a nést za ni zodpovědnost (Kopřiva, 2006, s. 69).

Pravidla výběru

- Přijatelný pro obě strany (pokud dítě navrhne méně, než jsme stanovili, zopakujeme volbu; vychovatel musí respektovat výběr dítěte)
- Konkrétní, nezpochybnitelné údaje
- Doplnění smysluplnosti (Kopřiva, 2006, s. 69)

Doplnili bychom jej Roggem, který říká, že pravidla musí být jasná a srozumitelná. Jinak je děti začnou testovat. Vychovatel by měl ukázat, kde má své hranice on sám a domýšlí logické důsledky za jejich překročení. I on doporučuje účast dětí na tvorbě pravidel (Rogge, 2007, s. 70; 71)

Učitelům doporučuje sepsat si seznam příležitostí, kdy mohou dát na výběr. V kolektivu se mohou dohodnout, nastanou – li neshody, pak losují. Děti rozhodnutí náhody přijímají lépe než rozhodnutí autority (Kopřiva, 2006, s. 71).

Někdy může snaha o respektující přístup vyústit v úplně podřízení se vychovatelské činnosti. Hranice se v tom případě stávají nejasnými. Což není žádoucí, vychovatel by měl sám mít nastaveny hranice, aby je dokázal nastavit jiným (Rogge, 2007, s. 24). Například vychovatel nabídne dítěti pomoc, aniž o to doopravdy stojí (vnutí mu ji), nebo nakonec ji celou odvede za dítě. V prvním případě může vypuknout spor, boj o moc vedený snahou

zjistit, kde leží omezení (Rogge, 2007, s. 40; 41; 50)³, v tom druhém neučíme dítě nést zodpovědnost za dokončení práce. Zde bychom měli dítě nechat se poučit z přirozených důsledků, o nich se zmíníme později (Cloud, Townsend, 2016, s. 60–62). Navíc tímto jednáním si ubírá fyzických i psychických sil (Rogge, 2007, s. 117).

3.3 Komunikace

Neefektivní způsob komunikace

Ačkoliv jsou neefektivní způsoby komunikace velmi rozšířené, neužíváme jich většinou záměrně, natož abychom chtěli někomu ublížit. Jedná o zautomatizované způsoby komunikace přebírané již od dětství. Někdy tak hovoříme pod vlivem (negativních) emocí, jež nás mohou zcela pohltit, anebo vychovatel neví, jak vyjádřit svá očekávání nebo pocity jinak (Biddulph, 2008, s. 30; 31). Níže uvádíme jejich přehled v tabulce dle Kopřivy.

Tabulka 1 Neefektivní komunikace dle Kopřivy

Název	Formulace
Obviňování	Ty zase/nikdy/pořád Kdybys aspoň
Poučování, vysvětlování, moralizování	Měl/a by sis uvědomit, že
Kritika, zaměření na chyby	Tohle jsi udělal/a špatně!
Lamentace, citové vydírání	Já (někdo) kvůli tobě
Zákazy, varování	Nedělej to, nebo se ti stane

³ Rogge uvádí příklad chlapce, který sám přiznal, že zkoušel, co jeho třídní učitelka vydrží, chtěl vědět, co všechno si může dovolit (Rogge, 2007, s. 26–27)

Negativní scénáře, proroctví	Z tebe jednou vyroste
Nálepkování	On je takový
Pokyny	Udělej
Příkazy	Okamžitě běž a udělej
Vyhrožování	Přestaň, nebo...! Běda, jestli...!
Křik	
Srovnávání, dávání za vzor	Podívej se na/Vem si příklad z
Poukazování na vlastní zásluhy	Já pro tebe... a ty...!
Řečnické otázky	Ty snad chceš/Copak ty nechceš?
Urážky, ponižování	Ty jsi ale
Ironie, shazování	Ty jsi náš génius! Ty ses teda vyznamenal!

(Kopřiva, 2006, s. 24)

Způsoby komunikace uvedené v tabulce 1 jsou neefektivní, neboť jejich užití mozek dítěte vyhodnotí jako útok na jeho sebeúctu, tedy jako podnět ohrožující. Proti takovému se pak brání (více viz výše), dítě velmi neochotně plní požadavky dospělého, který je může hodnotit jako líné, či nezodpovědné. To samé platí i pro „laskavá slova,“ rozkazy, byť řečené mile, mohou ukrývat snahu o manipulaci dítětem. Vzniká zde rozpor mezi obsahem našeho sdělení a způsobem, jak to říkáme a co dáváme najevo neverbální komunikací. Kopřiva hovoří o tzv. skrytém poselství (Kopřiva, s. 24–29).

Vychovatel může říci, „podívej se, zase nemáš uklizené věci! Tobě, aby člověk všechno stokrát opakoval!“ V dítěti se může vzednout pocit nespravedlnosti, mohlo zapomenout, včera si uklidilo atp. Riziko spočívá v tom, jak pochopí slova vychovatele. Může si třeba myslet, že z jeho pohledu je vnímáno jako líné, nebo neschopné. Anebo taky uposlechne příkazu, jen aby mělo klid nebo pro vyhnutí se trestu. Nikoliv pod vlivem vlastního přesvědčení. Poučování a moralizování buduje odpor k vychovateli, z pohledu dítěte se ocitá

v pozici „chytrolína,“ který ví vše nejlíp. Obdobně se může dítě cítit také při srovnání, ať už s osobou vychovatele, či jiného dítěte. Vychovatel tak může svou, byť dobře míněnou chválou, zasít do kolektivu svár (Kopřiva, 2006, s. 30). Velké riziko v sobě nese citové vydírání, vychovatel dětem vyčítá, že ho z nich bolí hlava, nebo kvůli nim skončí „v blázinci.“ Při častém opakování to vede ke snížení autority, cynismu („už aby ji teda odvezli“), nebo nadměrným výčitkám. Také můžeme vyvolat podráždění, neboť člověku je vrozena schopnost se rozhodovat. Výjimkou je situace, kdy se snažíme odvrátit od dítěte nebezpečí (např. chystá se vběhnout před auto na silnici). A co se týká negativních formulací, dle Kopřivy jako výchovný mýtus hodnotí přesvědčení, že sdělením toho, co se nesmí, dítě si představí žádoucí chování. Naopak, může to sloužit jako výzva, či inspirace. Jako výmluvný příklad je v knize Respektovat a být respektován uvedena scéna z filmu, kdy ředitel varuje žáky, aby neolizovali zábradlí v zimě. Poháněni zvědavostí, co se stane, právě tak učiní. Negativní proctví („ty rosteš pro kriminál!“), či nálepkování („ty jsi taková naše malá nešika,“ či naopak pozitivně „ty jsi hodná a poslušná holčička“) ovlivňují to, jak si dítě myslí, že jej vychovatel vnímá a mohou ovlivnit, jak vnímá samo sebe. Podobnými větami vyvolávají nechuť, která od vzdoru vede až k rezignaci. Pokud mu někdo neustále hrozí kriminálem, co na tom, když se dostane do problémů? Jestliže je nešikovný, nebo líný, proč by se měl (či měla) snažit být jiný? Naproti tomu se pochvaly zdají být dobrým a lákavým prostředkem. Když někoho budeme chválit, určitě se nám bude snažit vyhovět! Avšak tímto přístupem zároveň riskujeme, že ho dotlačíme k tomu, aby vždy vyhovělo přáním jiných, bez ohledu na svá vlastní. Vyhrůžováním dáváme najevo, byť skrytě, že je důležité, aby dítě udělalo to, co my chceme, bez ohledu na to, co si o našem požadavku myslí. Položme si otázku, chceme, aby se dítě chovalo žádoucím způsobem na základě zvnitřněných norem, anebo poslušnosti bez ohledu na své potřeby? A pokud jde o nenaplněné výhrůžky, ty pak snižují autoritu dospělého (Kopřiva, 2006, s. 23–47).

Efektivní komunikace

Řekli jsme si, jak by to vypadat nemělo. Dle výše uvedených tvrzení si tedy můžeme představit chyby v komunikaci, nikoliv však radu, jak to změnit. Což učiníme níže.

Tabulka 2 Efektivní způsoby komunikace dle Kopřivy

Název	Formulace
Popis, či konstatování	Vidím/slyším, že
Informace/Sdělení	Je/je třeba/je potřeba/tohle děláme tak a tak/pomůže když/když... tak.../
Vyjádření vlastních očekávání a potřeb	Očekávám, že/ pomohlo by mi, kdyby/
Možnost volby	Uděláš to tak, nebo tak? /Můžeš si vybrat
Dvě slova	Oslovení dítěte + slovo
Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí	A co s tím uděláme, a co si myslíš ty?

(Kopřiva, 2006, s. 50)

Při popisu konstatujeme, že jsme si něčeho všimli, aniž danou skutečnost odsoudili („vidím, že už máš úkol téměř hotový,“ namísto „ty jsi takový/á louta!“). Popis umožňuje zaměření na, co se stalo, či se děje namísto zaměření na dítě a jeho hodnocení („vidím, že je uklizeno, to muselo dát práci!“). Sdělení by mělo být přátelské, nebo neutrální. Pomáhá oslovení jménem, vyhnout se negativním výrazům, lze jím popsat opakované chování, ovšem musí být popsáno co nejpravdivěji (Kopřiva, s. 50–52). Zároveň poskytuje možnost, jak začít konverzaci a zjistit další informace, aniž bychom rozpoutali hádku (Kopřiva, s. 54; 55).

Jsou však situace, kdy potřebujeme o dítěti vědět více. Gordon poukazuje na aktivní naslouchání. Někdy je důležité jen mlčet, v pauzách řeči dítěte dát najevo, že posloucháme. V takovém případě jsou otázky nevyvíjecí nátlak v pořádku. Dítě přizveme k rozhovoru, např. „možná bys mi rád řekl/a více o... Vychovatel by také měl myslet na neverbální signály, např. pokývání hlavou, naklonění se, úsměv atd. (Gordon, 2015, s. 70–73).

Popis spolu s otázkou může pomoci vidět souvislosti („vidím, že pracuješ na úkolu docela dlouho, je něco, co by ti mohlo pomoci?“). Popis patří k nástrojům zpětné vazby a ocenění, viz níže. Velmi dobře uspokojuje naši potřebu smysluplnosti (podané informace), vysvětlu-

je nám, proč, jak a kdy se něco odehrává, co se očekává, anebo informuje o důsledcích, aniž by navozovala pocit ohrožení. Čím více je podání informace zajímavější, tím roste pravděpodobnost přijetí a účinku. Na rozdíl od rad a pokynů dítě samo rozhoduje, zda informace využije. Informace by měla být pravdivá a formulována pozitivně. Negativně vnímané chování se tak nebude násobit (např. pokud dítěti vyčteme nešikovnost, hrozí, že udělá ještě víc chyb) a zároveň příjemce ví, co má dělat (Kopřiva, 2006, s. 55–63). Vyjádřením vlastních potřeb dáváme najevo svá očekávání, přání a přebíráme za ně zodpovědnost. Ostatní jim budou naslouchat raději, než aby museli myslet na negativní pocity vyvolané jejich chováním, zatížení pocity viny. (Gordon, 2015, s. 148–151).

Technika S.A.L.V.E.

V návaznosti na bezvýhradné přijetí zde zmíníme komunikační techniku Naomi Aldort, S.A.L.V.E, ta slouží jako prostředek uznání pocitů a podpora dítěte (Aldort, 2010, s. 21). Jak dodává Ginott, ačkoliv dítě nedostane vždy to, po čem touží, má právo si přát a přiměřeným způsobem tuto touhu vyjádřit (Ginott, 2015, s. 92). Hovoří o podobné, ne – li stejné, technice zrcadlení emocí, jíž dítěti zároveň pomáháme pojmenovat pocity (Ginott, 2015, s. 25–27). Kopřiva vymezuje tři zásady pro emoce, máme právo na naše prožívání, emoce mohou být nakažlivé a pod jejich vlivem logika ustupuje do pozadí (Kopřiva, 83; 84).

Teprve po ztišení emocí lze rozumově situaci řešit (Kopřiva s. 90).

S jako Separte (oddělit)

Je prvním a nejtěžším krokem. Akce dítěte vyvolá ve vychovateli reakci, Aldort to přirovnává k vyskakujícímu oknu v počítači. Najednou říkáme automaticky slova, která třeba ani vyslovit nechceme. A slov vyřčených v hněvu můžeme později litovat. Dle Aldort vychovatel nereaguje na dítě, ale na stereotypy, představy vytvořené ve své hlavě. Proto si okno jen přečteme, aniž bychom cokoliv řekli, představíme si, co bychom řekli a co by se stalo. Měli bychom si vzpomenout na podobné situace v minulosti a představit si, co bychom udělali, řekli bez představ. Položit si otázku, opravdu tomu věřím, potřebuji, je nutné, aby dítě takto poslechlo, anebo na tom trvám, protože mám představu, že by to tak mělo být? Autorka poukazuje na to, že obvykle do druhých na jiných vidíme své vlastní potřeby. Ne, že by se dítě nemělo takto chovat, ale my jako vychovatel bychom neměli takto

reagovat (Aldort, 2010, s. 21–22).

A jako Attention (pozornost)

Jakmile vychovatel prozkoumá své myšlenky, obrací pozornost zpět k dítěti (Aldort, s. 23)

L jako Listen (poslouchat)

Vychovatel naslouchá dítěti, sleduje jeho činnost. Klade otázky, které dítěti pomohou se rozhovořit, případně komunikuje nonverbálně (Aldort, s. 23).

V jako Validate (uznat)

Vychovatel bez hodnocení, nebo přispění svým stanoviskem uzná pocity dítěte (Aldort s. 23).

E jako Empower (povzbudit)

V poslední kroku vychovatel projeví důvěru ve schopnost dítěte vyřešit problém. Místo aby okamžitě přispěchal s řešením, dopřeje prostor pro vyjádření (Aldort, s. 23)

Já – výrok

Pomáhá bez obviňování hovořit o našich přáních, potřebách, prožívání nebo očekáváních (Kopřiva, s. 84; 85). Dáváme najevo, že jsme si vědomi našich emocí a přebíráme za ně zodpovědnost, informujeme druhé o tom, jaké chování je pro nás (ne)přijatelné (Gordon, 2015, s. 148; 162; 163). Dáváme najevo, že zasloužíme respekt. Užíváme různé tvary zájmena „já.“ Výroky formulujeme kladně („je moc fajn, když...“ „moc mi pomohlo, když...“), či negativně („jsem zklamaný/á, že...“ „vadí mi, když...“). Vychovatel dává najevo, že problémem není dítě, ale konkrétní dopad jeho chování v danou chvíli. Já – výrokem mu pomůžeme uvědomit si své chování, které pak může změnit (Gordon, 2015, s. 151–153). Tón hlasu by měl odpovídat emocím (smutný, razantní, rozzlobený...). Při popisu užíváme třetí, či v první osobu („zlobím se, že stůl ještě není uklizený,“). Jelikož já – výroky mohou druhou stranu negativně zasáhnout, je dobré doplnit je empatickou reakcí („chápu, že se zlobíš, ale potřebuji mít tu práci hotovou, abychom mohli...“) (Kopřiva, 2006, s. 115; 118)

Já – výrok lze poskládat ze tří částí

- Naše pocity (užití zájmena já; mluvíme pouze za sebe, ne za jiné např. „nám vadí...“)
- Sdělení, co je vyvolalo (užití popisu, informace)
- Přání, očekávání k řešení situace (Kopřiva, s. 114)

Mocensky jednající vychovatel svaluje vinu a lituje („je to celé jejich vina“), zlehčuje, srovnává a udílí rady („podívej se na to z té lepší stránky“), lituje („ty chudinečko!“), nebo poučuje („způsobil sis to sám!“). Nejenže tím dítě v daném okamžiku neuklidníme, ještě tímto způsobem negativně ovlivníme náš vztah v budoucnosti. Řeknou si, že dospělí je neberou vážně a ztratí chuť se svěřovat, anebo se naučí přehánět (Kopřiva, 2006, s. 84; 88)

3.4 Přirozené důsledky místo odměn a trestů

Přirozené pozitivní důsledky a zpětná vazba.

Jaká je tedy alternativa k odměnám? Vytvořit podmínky k tomu, aby děti prožily přirozené pozitivní důsledky svého jednání. Odměny často nahrazují smysl dané činnosti, proto bychom měli dětem umožnit, aby svou činnost vnímali jako smysluplnou (ví, k čemu to vede), přizvat ke spoluúčasti na řešení (Kopřiva, 2007, s. 163; 164).

Dobrym nástrojem nahrazujícím odměny je **zpětná vazba** (Kopřiva, 2006, s. 171). Každá naše akce, jednání, vyvolává reakci v okolí. Informaci o průběhu, či výsledku potřebujeme, abychom mohli upravit naše jednání, případně pokračovat, anebo přestat (Severe, 2014, 38–40). U zpětné vazby je významné to, že se nezaměřuje na osobu (hodnocení toho, jaký člověk je), ale na činnost samotnou. (Severe, 2014, s. 41). Zpětnou vazbu nutno podat nejlépe okamžitě (Kopřiva, 2007, 174).

Zpětná vazba vztahující se k průběhu činnosti je neutrální, vztažena k výsledku může být pozitivní, či negativní. Někdy ovšem chceme ocenit dobrý vztah, který s dítětem máme. V tomto případě lze použít **ocenění**, jímž dáme najevo uznání a respekt k druhému. Zmiňujeme se o tom, neboť potřeba uznání se řadí mezi základní lidské potřeby. Navíc

ocenění má význam pro vytváření sebeúcty dítěte. Můžeme jej vyjádřit nonverbálně např. gestem (vztyčený palec, úsměv...), anebo popisem, informací. Ty umožňují dítěti pochopit, co bylo vykonáno správně. Na prvním místě jsou pocity toho druhého, např. „to muselo dát spoustu práce, postavit takový veliký hrad.“ Mezi ocenění můžeme také zařadit prosbu, poděkování (Kopřiva, 2006, s.174–176) . Dvě nejnáročnější věci jsou nezapomínat vyhledávat požadované chování (Severe, 2014, s. 38) a časté chválení dítěte, nikoliv chování, např. jaké je šikovné, aniž bychom si to uvědomili (Kopřiva, 2007, s. 178).

Hodnocení lze nahradit sebehodnocením, pro děti je lepší, pokud poukážeme na výsledky jejich práce a ony samy mohou, třeba i nahlas říct, že byly úspěšné (Kopřiva, 2007, s. 171; 172).

Přirozené negativní důsledky

Tato oblast úzce souvisí s vymezením hranic. Jestliže je dítě překročí, narazí na realitu. Cloud a Townsend ji ve své knize Hranice popisují jako důsledky našeho jednání (Cloud, Townsend, 2016, s. 27). Tyto důsledky nemusíme vymýšlet, samy vyplynout z nastalé situace. Dítě potřebuje slyšet jejich pojmenování, aby důsledky zaregistrovalo také a mohlo reagovat. K lepšímu pochopení přispěje, nebude – li se cítit ohroženo mocenskou pozicí vychovatele. Jedině tak mohou zvnitřňovat hodnoty, které se jim snažíme předávat (Kopřiva, 2006, s. 134–137).

S těmito důsledky se pojí negativní emoce, často bývají namířeny vůči vychovateli, který trestal (Kopřiva, 2006, s. 137). Proto by se vychovatel měl snažit přesunout důsledky na dítě, které si svým předchozím jednáním způsobilo své problémy, není trestáno z rozmaru. Dítěti se dostává se mu lekce, že na kvalitu svého života má vliv hlavně ono samo. A to jak v pozitivním, tak i negativním směru (Cloud, Townsend, s. 54–57). Tento přesun probíhá skrze uznání, či zrcadlení pocitů, jsou popsány výše. Dále můžeme dát použít já – výroku, vyjádříme jím, co nám vadí bez obviňování (Gordon, 2015, s. 162). Ovšem, pozor. Někdy nemusí účinkovat, jsou – li emoce velmi silné, anebo těchto výroků je příliš mnoho. Také bývá lepší, může – li odložit řešení do doby, kdy se uklidníme. To ale neznamená, že na celou věc můžeme smazat! Je dobré stanovit, kdy přesně chceme danou věc řešit (Kopřiva, 2006, s. 140).

Často probíhá domluva s dítětem za pomoci neefektivních technik komunikace, např. vyčí-

tání. Na závěr se dítě, dozví, co by mělo udělat. Účinnější je, pozveme – li jej k řešení situace. Můžeme tak učinit užitím popisu a výzvě ke spolupráci („je to rozbité, co navrhuješ?“), či jen podat informaci, o tom, co se stalo, co pomáhá (případně co pomáhá vychovateli), či dát dítěti na výběr mezi dvěma variantami, anebo může vychovatel vyjádřit svá očekávání. Je – li třeba provést opatření, následuje za ním komentář a nabídnout mu další šanci, např. říct mu, že za určitou dobu si o tom může s vychovatelem znovu promluvit (Kopřiva, 2006, s. 142–144).

Jestliže vychovatel řeší určitý problém se skupinou, pak takto činí na obecné úrovni, děti porovnávají různá hlediska. V žádném případě neuvádí konkrétní jména. Reálná je i situace, kdy jiný vychovatel, či učitel trvá na opatření, s nímž nesouhlasíme. V tomto případě lze předestřít alternativní řešení a nechat děti vybrat. Rozhodnou – li se raději pro trest než pro nápravu, vychovatel může dá najevo, že nesouhlasí, ale je to volba kolektivu (Kopřiva, 2006, s. 145; 149; 150).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ DESIGN

Praktická část naší se opírá o publikaci Gavory (Úvod do pedagogického výzkumu) a Chrásky (Metody pedagogického výzkumu).

Design výzkumu jsme stanovili podle Gavory. Začali jsme vymezením výzkumného problému, spolu s identifikací vhodné cílové skupiny (respondenti). V následující fázi jsme se snažili shromáždit co největší počet informačních zdrojů. Poté jsme na základě teoretických poznatků zkonstruovali výzkumný nástroj, dotazník. Na závěr jsme tyto údaje interpretovali a sepsali v podobě výzkumné zprávy – naší bakalářské práce (Gavora, 2000, s. 13; 14).

4.1 Záměr pedagogického šetření

Tato práce se snaží prozkoumat uplatňování respektujícího přístupu k dětem ve školní družině. Z pohledu vychovatelů zjišťujeme, do jaké míry se ztotožňují s jednotlivými oblastmi. Zda se snaží přijímat dítě, aniž by jej hodnotili, ať už kladně, či záporně. Také se zaměřujeme na to, jestli vychovatelé dokáží stanovit hranice a být při tomto důslední. Soustředíme se i komunikaci vychovatelů s dítětem. V souvislosti s respektujícím přístupem hovoříme o komunikaci efektivní, zahrnující i zpětnou vazbu. Dále se zabýváme otázkou odměňování, trestání a alternativními způsoby k těmto metodám.

Stejně dlouho jako existuje společnost, existuje i snaha o výchovu jejích členů. V současnosti je aktuálním a hojně diskutovaným tématem respektující přístup k dětem. Můžeme objevit nejen značné množství publikované literatury na toto téma, ale i lze si povšimnout značného zájmu médií.

Tento přístup má budovat a dále prohlubovat samostatnost, odpovědnost a schopnost vycházet s ostatními členy společnosti u dětí. Ovšem odpůrci tohoto přístupu namítají, že takto klesá dětí k autoritám, volnost v rozhodování vede k volbě nezodpovědného chování.

Debaty veřejnosti i odborníků si kladou otázku, zda je tento přístup k výchově účinný, či selhává a pokud ano, proč tomu tak je.

V centru pozornosti odborníků bychom většinou našli respektující přístup v rodinném pro-

středí. Vzhledem k rostoucímu množství volného času, zvyšování nároků na kvalitu jeho trávení, považujeme za podnětné prozkoumat uplatňování respektujícího přístupu k dětem ve školní družině. K tomuto účelu chceme využít kvantitativního výzkumu, jako konkrétní nástroj je užit dotazník.

Výsledkem výzkumného šetření je zjištění, nakolik vychovatelé při výkonu své profese ztotožňují s principy respektujícího přístupu.

4.2 Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem mé bakalářské práce je prozkoumání respektujícího přístupu k dětem ve školní družině pohledem vychovatelů v rámci výkonu jejich povolání.

4.3 Dílčí cíle výzkumného šetření

- Prozkoumat nakolik se vychovatelé ztotožňují se zásadami bezvýhradného přijetí dítěte v rámci školní družiny.
- Zjistit, do jaké míry vychovatelé souhlasí s principy stanovování hranic pro děti ve školní družině
- Odhalit, v jaké míře vychovatelé využívají zásad efektivní komunikace, zpětné vazby a dalších způsobech komunikace podle zásad respektujícího přístupu.
- Zjistit, do jaké míry se vychovatelé přiklání k ocenění a uznání místo klasického odměňování, pochval, nebo k přirozeným důsledkům namísto trestů.

4.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky odpovídají výzkumným cílům.

Hlavní výzkumná otázka

- Jaké je smýšlení vychovatelů o uplatňování respektujícího přístupu ve školní družině během jejich výchovného působení v tomto zařízení?

Dílčí výzkumné otázky

- Nakolik se vychovatelé ztotožňují se zásadami bezvýhradného přijetí dítěte v rámci školní družiny?
- Jak silný je souhlas vychovatelů s nastavováním hranic ve své profesi?
- V jaké míře vychovatelé využívají způsobů respektující komunikace a předávání zpětné vazby?
- Do jaké míry vychovatelé uplatňují ocenění a uznání místo klasických odměn a přirozené důsledky namísto trestů?

4.5 Vymezení výzkumného souboru a způsob sběru dat

Základní výzkumný soubor představují vychovatelé školních družin. Dle Českého statistického úřadu, tabulka 57, v České republice existuje 4 020 škol s 12 168 odděleními. Počet členů našeho výzkumného souboru je 13 018 vychovatelů, z toho je většina (12 608) žen (Český statistický úřad, 2016)⁴. Dalo se tedy předpokládat, že v našem výběru budou mít právě ženy značnou převahu na muži. Z výsledků vyplývá, že tato situace skutečně nastala. Náš výzkumný soubor o celkovém počtu 111 respondentů tvoří výlučně ženy.

Konkrétně jsme jako metody sběru dat užili dotazníku. Gavora jej charakterizuje jako písemné kladení otázek a získávání odpovědí, rovněž v písemné formě. Dále o něm hovoří jako o metodě, která nám umožňuje poměrně rychle získat velké množství údajů (Gavora, 2000, s. 99). Právě možnost nabytí velkého množství informací nás vedla k volbě tohoto výzkumného nástroje.

Při jeho konstrukci jsme též postupovali též dle Gavory. Rozepsali jsme si výzkumné otázky do několika podkategorií, podle nich jsme pak tvořili jednotlivé položky. Dotazník se skládá ze vstupní části, kde jsme respondenta oslovili, požádali o vyplnění, zaručili anonymitu a zdůraznili, že všechny odpovědi jsou správné a pro náš výzkum přínosné. Tato část také obsahovala poděkování (Gavora, 2000, s. 99). Na závěr jsme zařadili demogra-

⁴ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení - za školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 26.4.2017]. Dostupný na WWW: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>

ficky orientovanou otázku. Celkem jsme vytvořili 28 škálových položek.

Na počátku byli respondenti upozorněni, že hledáme pouze vychovatele školních družin.

Námi využitý typ škály je nazýván Likertova škála, měří postoje a názory. Na stupnici vyjadřuje respondent vyjadřuje svůj souhlas, či nesouhlas s daným výrokiem (Gavora, 2000, s. 92).

V dotazníku jsme formulovali položky odpovídající zásadám respektujícího přístupu. Avšak byly zde zařazeny i položky reverzní, které odpovídají znakům přístupu nerespektujícího (převážně mocenský, či nadměrně liberální). Tyto položky slouží jako kontrola. Respondenti mohou u položek popisujících přístup respektující odpovídat nikoliv na základě toho, jak ve skutečnosti jednají, nýbrž na základě pouček odborníků (čili odpovídají tak, jak „se to patří,“ nikoliv dle skutečného cítění). Proto jsme shledali nutným umístit do dotazníku i tento způsob ověření.

K prozkoumání této problematiky jsem vybrala kvantitativní šetření.

4.6 Průběh výzkumného šetření

Jelikož výzkumným souborem jsou vychovatelé školních družin bez specifikace jednoho kraje, byly dotazníky rozeslány pomocí elektronické pošty do každého kraje. V jednotlivých krajích jsme oslovili vždy deset náhodně vybraných škol. Což celkem činí 140 oslovených.

Dotazník jsme vytvořili za pomoci aplikace Formuláře Google. Ta je zdarma dostupná všem uživatelům s vytvořeným profilem v rámci prohlížeče Chrome. Díky této aplikaci jsme mohli nejen vytvořit dotazník, ale také jsme měli zajištěné okamžité zpracování dat. Navíc respondentům stačilo otevřít odkaz a potvrdit odeslání formuláře. Mohli tak učinit i z domova, aniž by bylo nutné cokoli dalšího zajišťovat. Máme za to, že takto vzrostla ochota k vyplnění dotazníku, než kdybychom rozesílali např. poštou s žádostí o zpětné zaslání.

Uznali jsme za vhodné doplnění počtu ve skupině na sociální síti ve skupině určené vychovatelům školních družin. Tuto skupiny jsme zvolili, jelikož se zde nachází velké množství potenciálních respondentů, kteří splňují požadavky na výzkumný soubor. Předpokládáme,

že zde mnoho respondentů tráví část volného času, a tak mohou narazit i na náš dotazník.

5 ANALÝZA DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ

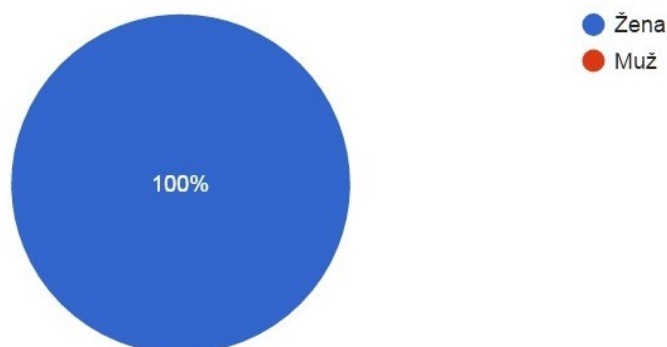
Jak jsme již zmiňovali výše, dotazník byl vytvořen za pomoci aplikace Formuláře Google, která nám umožnila i vytvoření grafu. Toto zpracování jsme zvolili, neboť jej považujeme za velmi přehledné, srozumitelné a rychlé.

V grafu je vyjádřena absolutní a relativní četnost.

Odpovědi respondentů jsou znázorněny sloupcovým grafem, případně připojujeme ještě slovní komentář.

5.1 Základní demografické charakteristiky výzkumného souboru

Jste (111 odpovědí)

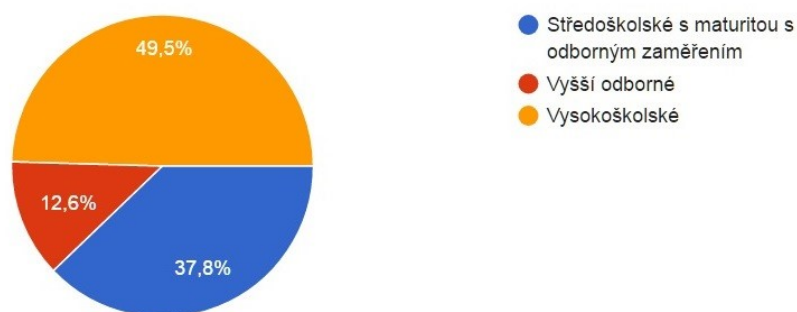


Graf 1: Pohlaví

Tato položka se zaměřila na pohlaví respondentů. Z tohoto grafu je patrná skutečnost, kterou jsme zmínili v charakteristice výzkumného souboru, a sice jeho zastoupení výhradně ženami. Ty tvoří 100 % našich respondentů (čili 111 účastníků výzkumu).

Graf 2 Vzdělání

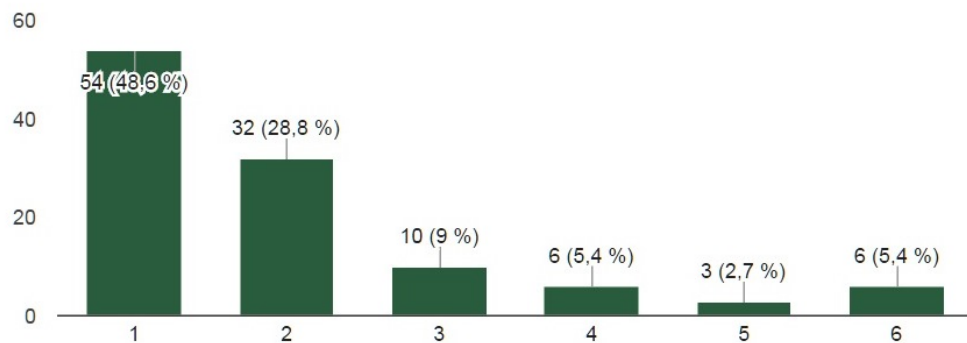
Vaše vzdělání je: (111 odpovědí)



Zde respondenti přibližovali své nejvyšší dosažené vzdělání. Při stanovování kategorií jsme vycházeli ze zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (neboli školský zákon). Z grafu je patrné, že téměř polovina účastníků výzkumu dosáhla vysokoškolského vzdělání, zbylou polovinu pak zastupuje středoškolské s odborným zaměřením (37, 8 %) a nejmenší podíl představuje vyšší odborné vzdělání (pouze 12,6 %).

Graf 3 Nálepkování

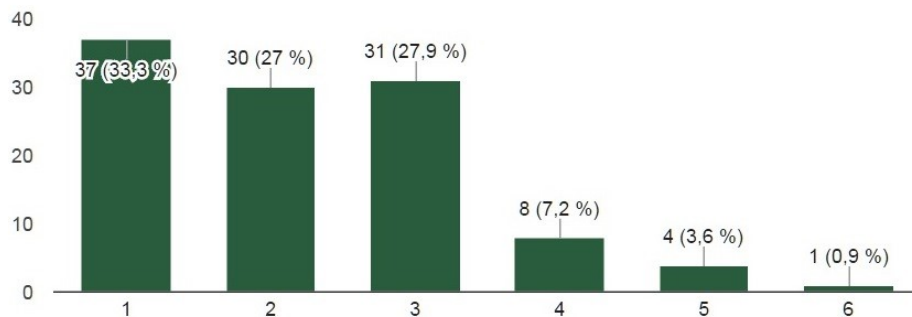
Ve družině si vysvětlujeme, jak by se měly chovat hodné děti. (111 odpovědí)



První graf ke škálovým položkám nám zobrazuje, jak respondenti reagovali na výrok o hodných dětech. Tento výrok byl tzv. reverzní položkou. Vycházel z charakteristiky bezvýhradného přijetí dítěte. Pokud dítě přijímáme takové, jaké je, pak bychom jej rozhodně neohodnotili pojmem „hodný.“ 48,6 % (54) respondentů s tímto výrokem vyjádřilo naprostý souhlas. 28,8 % (32) respondentů souhlasilo a jen 9 % (10) spíše souhlasilo. Počty těch, kteří nesouhlasili byly významně nižší. A sice, 5,4 % (6) dotazovaných spíše nesouhlasí, jen 2,7 % nesouhlasí. Počet naprosto nesouhlasících je obdobný prvnímu nesouhlasnému sloupci, 5,4 % naprosto nesouhlasících (6).

Graf 4 Informace

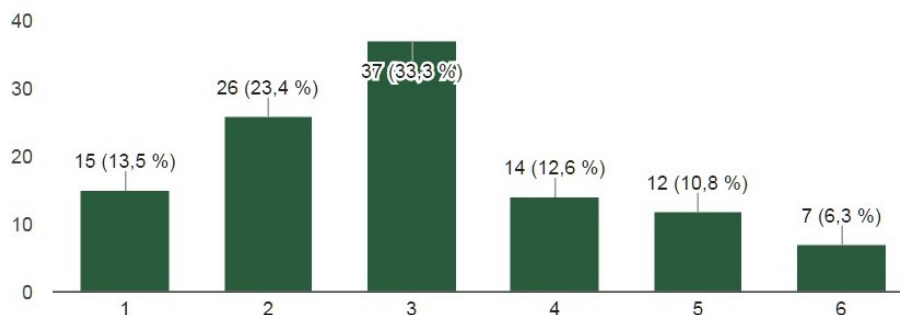
Když chci dítěti poradit, řeknu, co pomáhá mně. (111 odpovědí)



Zde se respondenti vyjadřovali k používání techniky respektující komunikace (vyjádření informace). 33,3 % (37) rozhodně potvrdilo, že chtějí – li udělit radu, pak dítěti podají informaci o tom, co by v dané situaci pomohlo jim. 27 % (30) vychovatelů se již nevyjádřilo s takovou jistotou, nicméně potvrdili, že této techniky využívají. 27,9 (31) respondentů spíše souhlasí, že by svou radu takto formulovalo. Počty s nesouhlasem opět klesají. 7,2 % (8) vychovatelů spíše nesouhlasí, 3,6 (4) nesouhlasí a naprostý nesouhlas s touto položkou vyjádřil pouze jediný respondent, 0,9 %.

Graf 5 Pokyny

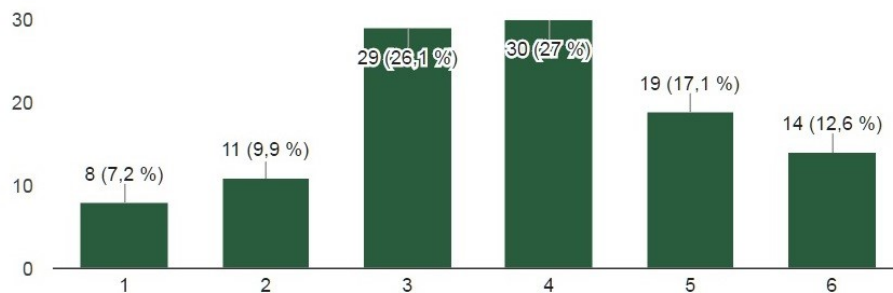
Uděluji pokyny (běž a namaluj obrázek, pozdravte, neběhej tady atp.)
(111 odpovědí)



V tomto grafu vidíme, nakolik se respondenti ztotožňují s udělováním pokynů. Položka v dotazníku se týkala komunikace. 13,5 % (15) dotázaných naprosto souhlasí s tím, že pokyny udělují. Vidíme, že graf stoupá směrem ke středu škály, 23,4 % (26) vychovatelů souhlasí s tím, že v rámci svého povolání užívají pokyny. Největší počet představuje položka spíše souhlasím, 33,3 % (37). Na nesouhlasné škále opět můžeme zaznamenat prudký pokles. Spíše nesouhlasí 12,6 % (14) respondentů. Svůj nesouhlas vyjádřilo 10,8 % (12) a naprostý nesouhlas pak označil nejmenší počet účastníků výzkumu, 6,3 % (7).

Graf 6 Odměna

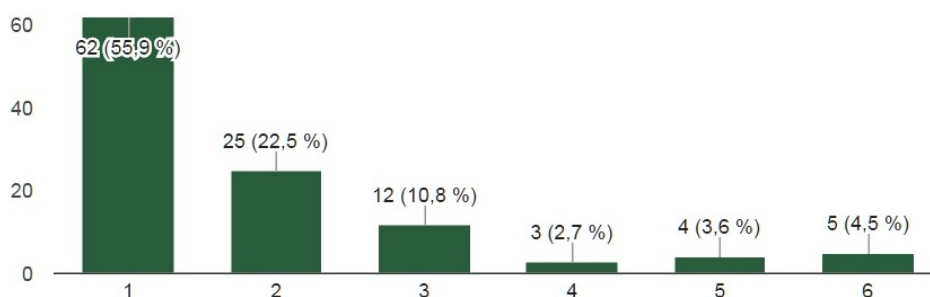
Děti si uděluji za svou práci drobnou odměnu (např. bonbon). (111 odpovědí)



Zde vidíme výsledky dotazu na odměňování. Počet stoupá směrem k nesouhlasným položkám, začíná na 7,2 %, (8), které naprosto souhlasí s udělením odměny, pokračuje přes souhlasící respondenty 9,9 % (11). Druhá nejpočetněji zastoupená poloha je 26,1 % (29), kteří připouští, že spíše souhlasí s udělením odměn a největší procento respondentů, 27 % (30) spíše nesouhlasí. Mezi posledními dvěma zmíněnými položkami si lze všimnout velmi těsného rozdílu o necelé jedno procento. 17,1 % (19) pak nesouhlasí s udělením odměn a 12,6 % (14) naprosto nesouhlasí.

Graf 7 Pravidla chování

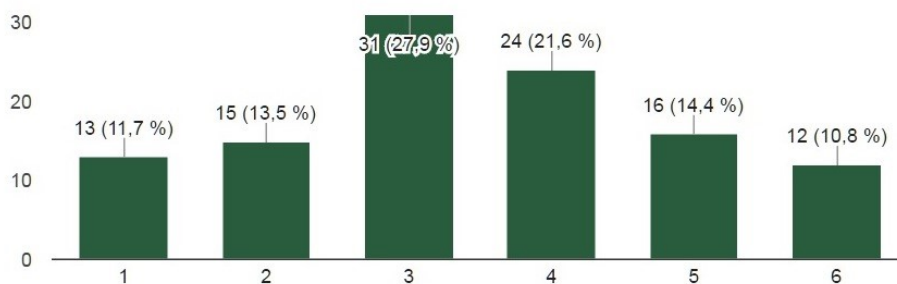
Pravidla chování stanovujeme ve družině společně. (111 odpovědí)



Graf ukazuje, jak respondenti vnímají svou snahu přiznat děti ke k účasti na rozhodování o fungování školní družiny. 55,9 % (62) naprosto souhlasí s tím, že přizvou své svěřence k tvorbě pravidel chování, menší procento, 22,5 % (25), s tímto výrokem souhlasí a spíše souhlasí 10,8 % (12). Počty respondentů na záporné části škály jsou velmi nízké. Spíše nesouhlasí 2,7 % (3), svůj nesouhlas vyjádřilo 3,6 % (4) účastníků výzkumu a naprostý nesouhlas 4,5 % (5) osob z výzkumného souboru.

Graf 8 Potrestání

Dětem dávám tresty, aby pochopily, že udělaly něco špatně. (111 odpovědí)

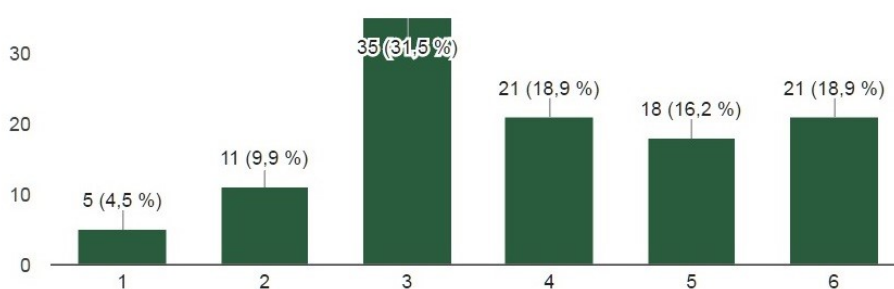


Tato položka byla protipólem k přirozeným důsledkům. Týká se mocenského pohledu, trestáme, abychom tím dali signál o špatném chování. Na grafu vidíme, 11,7 % (13) respondentů vyjádřilo s tímto výrokem svůj naprostý souhlas, souhlasilo pak 13,5 % (15) dotázaných. 27,9 % (31) respondentů pak uvedlo, že spíše souhlasí s udílením trestu jako informace o nežádoucím chování. 21,6 % (24) spíše nesouhlasilo. Svůj nesouhlas vyjádřilo 14,4 % (16) vychovatelů a tvrzení odmítlo 10,8 % (12).

Graf 9 Poslušnost

Chci, aby děti udělaly to, co je pro ně dle mého názoru správné, protože ony z toho ještě nemají rozum.

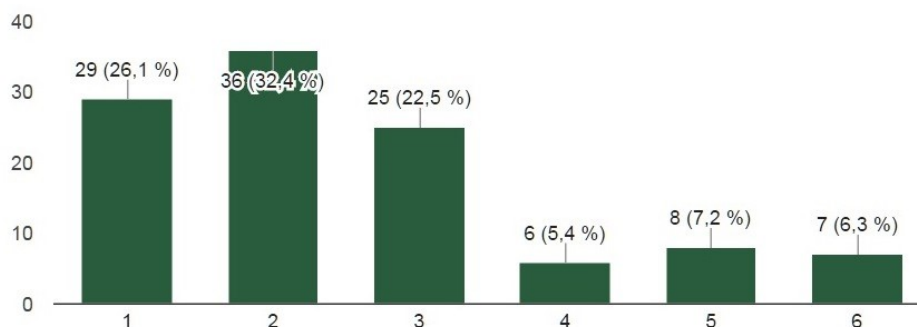
(111 odpovědí)



Daný výrok vyjadřuje mocenský přístup, kdy dítě musí poslouchat a vychovatel rozhoduje. Z grafu vyplývá, že nejméně je zastoupen naprostý souhlas, 4,5 % (5). Svůj souhlas vyjádřilo 9,9 % (11) respondentů. Spíše souhlasilo 31,5 % (35). Spíše nesouhlasilo 18,9 % (21) dotazovaných. Nesouhlasnou odpověď udělilo 16,2 % (18) a tvrzení naprosto odmítlo 18,9 % (21). Povšimli jsme si, že všechny tři polohy vyjadřující nesouhlas jsou poměrně vyrovnané, na rozdíl od souhlasných, kde se souhlas a naprostý souhlas oproti spíše souhlasnému ztotožnění, propadají.

Graf 10 Přizvání ke spolupráci

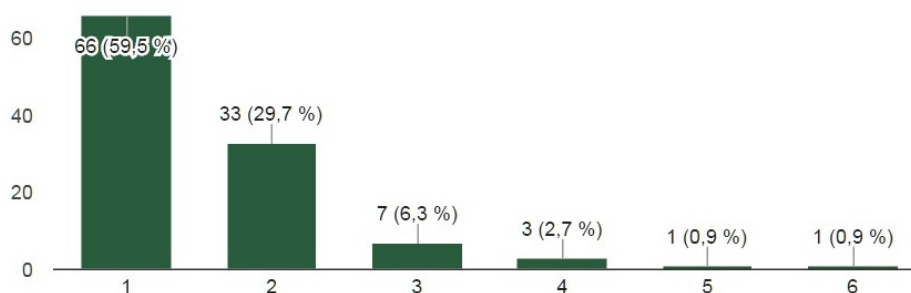
Jsem – li nespokojen/a pokládám dětem otázku, „co s tím uděláme?“
(111 odpovědí)



Tento graf patří k položce týkající se participace. V případě nespokojenosti se 26,1 % (29) vychovatelů ztotožňuje s tím, že by dítě vyzvali k navržení řešení. Dále s tímto výrokem souhlasí 32,4 % (36) a spíše souhlasí 22,5 % (25) respondentů. Svůj spíše nesouhlas vyjádřilo 5,4 % (6) dotázaných, nesouhlasit se rozhodlo 7,2 % (8) a naprosto tvrzení odmítlo 6,3 % (7) vychovatelů školních družin.

Graf 11 Přizvání ke spolupráci 2

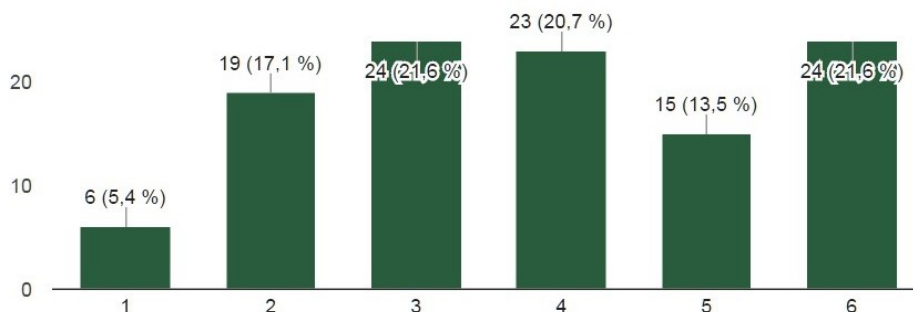
Při volbě programu se zajímám o nápady dětí. (111 odpovědí)



Tento graf náleží k položce, jež se týká participace, konkrétně na vytváření programu ve školní družině. Nejvyšší polohu zauímají ti, kteří jednoznačně projevují zájem o nápady dětí (naprosto souhlasí), 59,5 % (66) respondentů). Souhlas se zájmem o nápady dětí vyjádřilo 29,7 % (33) dotázaných. Z grafu dále vyplývá, že spíše souhlasilo 6,3 % (7). Spíše nesouhlasilo 2,7 % (3). Počet nesouhlasných a naprosto nesouhlasných odpovědí je stejný, obě dvě možnosti mají po 0,9 % (1) respondentů.

Graf 12 Dávání za příklad

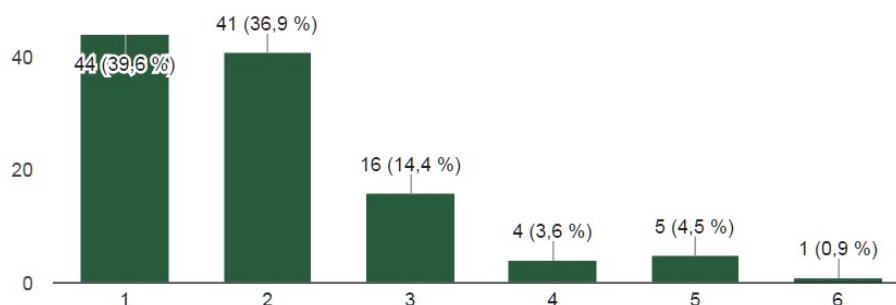
Dávám za příklad dětem někoho z jejich kolektivu. (111 odpovědí)



Tento graf se týkal položky vyjadřující komunikační chybu, a sice dávání příkladem. 5,4 % (6) dotázaných připustilo, že naprosto souhlasí s prezentací někoho z kolektivu jako vzoru, s tímto souhlasilo 17,1 % (19). 21,6 % (24) spíše souhlasilo. Na grafu si můžeme všimnout, že obdobné množství jako u polohy spíše souhlasím, bychom našli u polohy spíše nesouhlasím. Ta je zastoupena 20,7 % (23). V absolutní četnosti je tento rozdíl pouhý jeden respondent. Svůj nesouhlas vyjádřilo 13,5 % (15) a s tvrzením se naprosto neztotožnilo 21,6 % (24), množství obdobné k těm, kteří spíše souhlasili.

Graf 13 Nedostatečné hranice vychovatele

Snažím se vyhovět všem potřebám dětí a být pro ně dostupný/á kdykoliv.
(111 odpovědí)

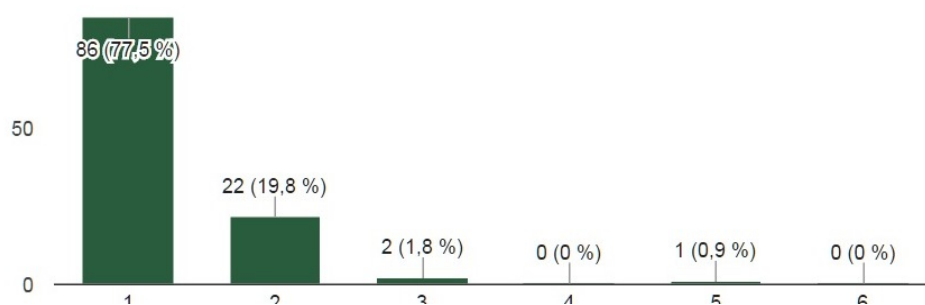


Graf patří k položce orientované vychovatele, kteří mají nejasně definované své vlastní hranice (tj. snaží se maximálně vyhovět dětem). Ve velké míře se přiklonili k souhlasným polohám. 39,6 % (44) naprosto souhlasilo, svůj souhlas dalo najevo 36,9 % (41) respon-

dentů. Od dotazovaných, kteří spíše souhlasili 14,4 % (16) vidíme pokles četnosti odpovědí. Pouze 3,6 % (4) účastníků výzkumu nesouhlasí. Svůj nesouhlas vdalo najevo 4,5 % (5) a tvrzení naprosto odmítl pouze jeden respondent, 0,9 %.

Graf 14 Schopnost přiznat pochybení

Dokážu přiznat svůj omyl a omluvit se. (111 odpovědí)

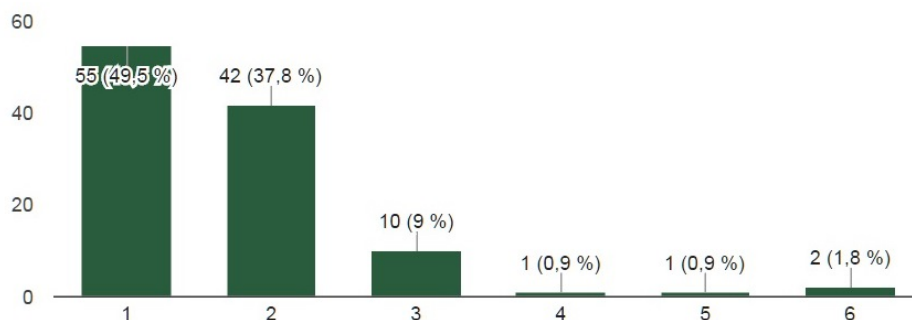


Graf nám ukazuje, kolik respondentů dokáže připustit vlastní chybu. Velká většina 77,5 % (86) s tímto tvrzením naprosto souhlasí. Souhlasných odpovědí je 19,8 % (22). Spíše souhlasilo jen 1,8 % (2) respondentů. Dále si na grafu můžeme všimnout, že pouze jeden respondent, 0,9 %, uvedl, že nesouhlasí. Také je patrné, že nikdo neoznačil možnost spíše nesouhlasím, či naprosto nesouhlasím.

Graf 15 Účast na řešení

Pokud děti něco provedou, rozebereme danou situaci a nechám je navrhnout možnosti nápravy.

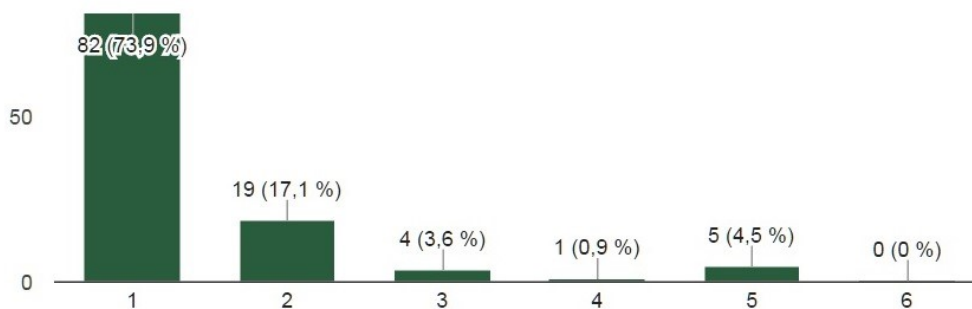
(111 odpovědí)



Další z grafů, který nám zobrazuje snahu vychovatele přizvat děti k účasti na řešení. 49,5 % (55) naprosto souhlasí s tím, že by vyzvali dítě k návrhu. 37,8 (42) respondentů souhlasí s tímto výrokem a spíše souhlasí pouze 9 % (10). Nesouhlasné reakce jsou velmi nízké. Spíše nesouhlasí a nesouhlasí po jednom respondentu čili 0,9 %. Druhou nejméně označovanou možností je naprostý nesouhlas, 1,8 % (2).

Graf 16 Pochvaly

Používám pochvaly, např. „jsi šikovný,“ nebo „máš to hezké.“ (111 odpovědí)

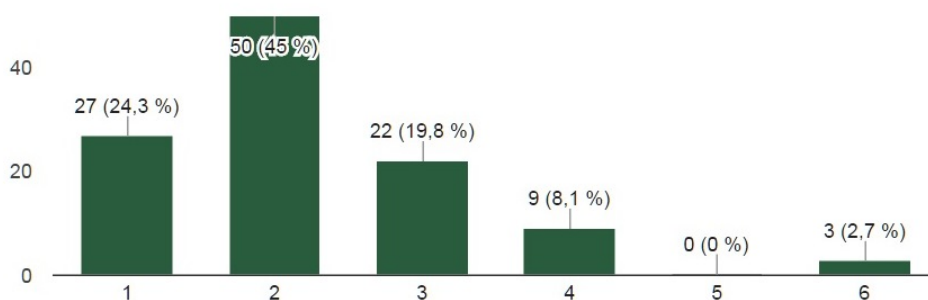


Tento graf se vztahuje k oblasti odměn, konkrétně se jedná o pochvaly. 73,9 % (82) vyjadřuje svůj naprostý souhlas s pochvalami. 17,1 % (19) respondentů s nimi souhlasí a spíše souhlasí 3,6 % (4). Spíše nesouhlasil pouze jeden respondent, 0,9 %. Nesouhlasit se rozhodlo 4,5 % (5) a naprostý nesouhlas nedal najevo vůbec nikdo.

Graf 17 Účast na řešení problému

Pokud se mezi dětmi vyskytne konflikt, chci, aby mi navrhly jeho řešení nejprve ony samy.

(111 odpovědí)

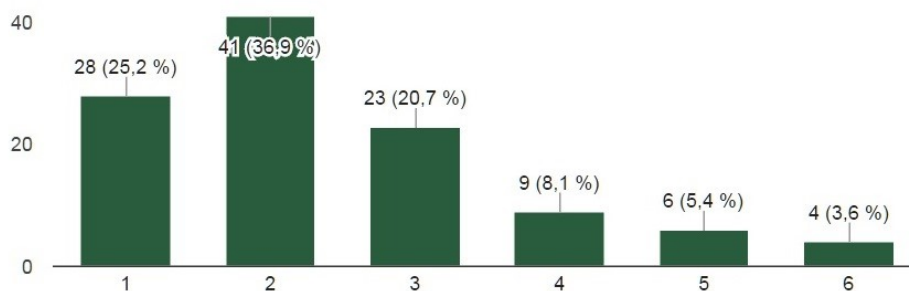


Tento graf je velmi podobný předcházejícím, opět se týká spoluúčasti a rozhodování, ovšem zaměřuje se na konflikt mezi dětmi. 24,3 % (27) dalo najevo svůj naprostý souhlas s očekáváním prvního návrhu řešení od dětí. 45 % (50) s tímto souhlasilo. Spíše souhlasilo 19,8 % (22) a nesouhlasné polohy i u tohoto grafu klesají. 8,1 % (9) spíše nesouhlasí. 2,7 % (3) projevila naprostý nesouhlas a k nesouhlasu se nepřiklonil nikdo.

Graf 18 Vcítění

Přemýšlím nad tím, co bych jako dítě sám chtěl/a slyšet od vychovatele.

(111 odpovědí)

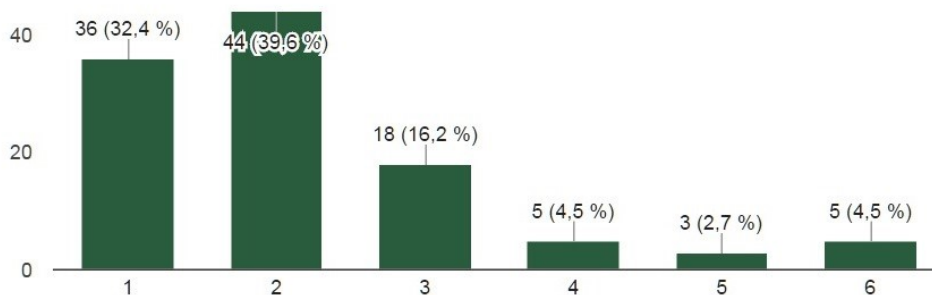


Tento graf se týká jedné z technik respektující komunikace. Ta nám radí představit si, co bychom chtěli slyšet na místě tohoto druhého. 25,2 % (28) vyjádřilo svůj naprostý souhlas s tím, že by užilo tuto techniku. 36,9 % (41) dotázaných s tímto výrokem souhlasilo a spíše souhlasilo 20,7 % (23). I zde je úroveň nesouhlasných poloh nízká. Spíše nesouhlasí 8,1 % (9). Nesouhlasí 5,4 % (6) a naprostý nesouhlas označilo 3,6 % (4) z účastníků výzkumu.

Graf 19 Informace a popis

Jestliže něco požaduji, užívám popisu a informace, př.: „Na stole zůstalo mnoho věcí (POPIS), je třeba jej uklidit pro další práci (INFORMACE).“

(111 odpovědí)

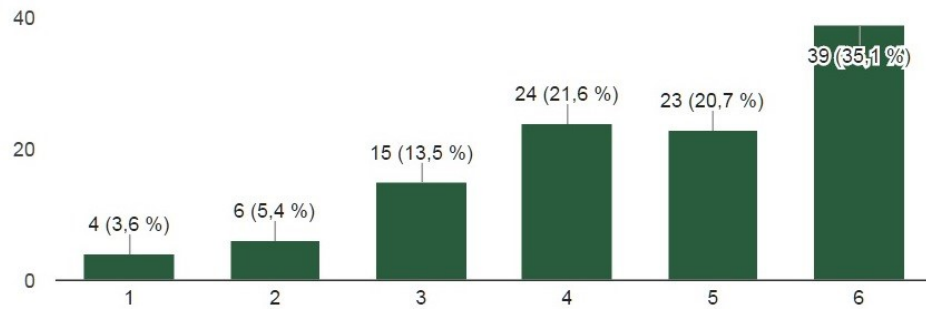


Graf zobrazuje pohled respondentů na to, zda uplatňují techniky RP komunikace, konkrétně popis nebo informaci. 32,4 % (36) dalo najevo svůj naprostý souhlas s položkou. 39,6 % (44) souhlasilo s užitím popisu a informace v rámci svého povolání a 16,2 % (18) rozhodlo pro souhlas. Spíše nesouhlasnou polohu označilo 4,5 % (5) dotázaných. Nesouhlas projevilo 2,7 % (3) a tvrzení naprosto odmítlo 4,5 % (5) účastníků výzkumu.

Graf 20 Nedůsledné dodržování hranic

Pomáhám dětem dokončovat jejich (např. výtvarnou) práci i bez ptaní.

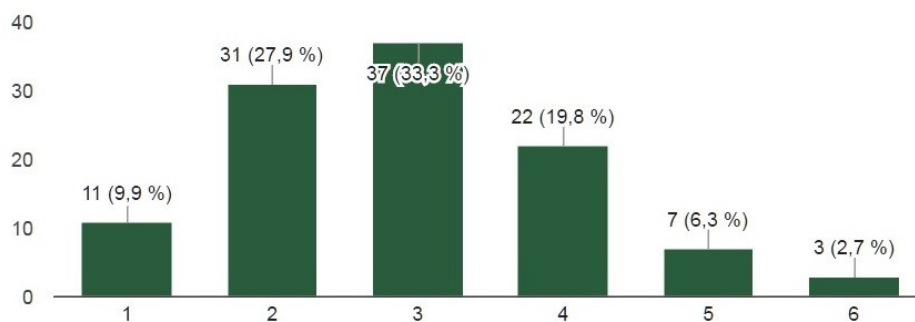
(111 odpovědí)



Graf se vztahuje ke schopnosti vychovatele vytyčit hranice a být důsledný. Jen 3,6 % (4) zde potvrdilo, že pomáhají dětem dodělávat práci, aniž by se zeptali. 5,4 % (6) se s touto situací ztotožnilo svým souhlasem, 13,5 % (15) spíše souhlasilo. Vyjma poklesnutí grafu klesne na poloze nesouhlasu 20,7 % (23), můžeme říci, že stoupá směrem od naprostého souhlasu, přes spíše nesouhlasící 21,6 % (24) až po naprostý nesouhlas, 35,1 % (39).

Graf 21 Přizvání k řešení problému

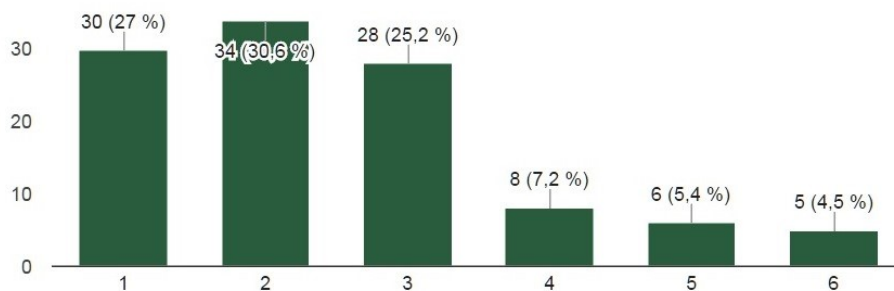
Při řešení problémů dávám přednost návrhům dětí. (111 odpovědí)



Na grafu lze vidět, že 9,9 % (11) se zcela ztotožňuje s přizváním dítěte k řešení problémové situace. 27,9 % (31) s tímto výrokem souhlasí a největší počet účastníků výzkumu se vyslovil pro částečný souhlas, spíše souhlasím, 33,3 % (37). Spíše nesouhlasilo 19,8 % (22) a počty těch, kteří nesouhlasili, 6,3 % (7), a naprosto nesouhlasili 2,7 % (3), jsou velmi nízké.

Graf 22 Bezvýhradné přijetí

K dětem přistupuji bez jakýkoliv představ o tom, jaké by měly být. (111 odpovědí)

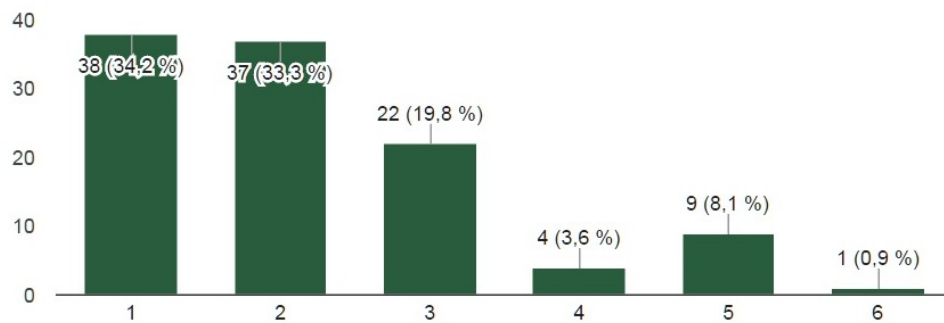


Tento graf patří k položce zaměřené na bezvýhradné přijetí dítěte. 27 % (30) prohlašuje, že k dětem přistupuje, aniž by měli jakákoliv očekávání k jejich chování, jednání... tedy naprosto souhlasí. Souhlas dává najevo 30,6 (34), spíše pak souhlasí 25,2 % (28). 7,2 % (8) zkoumaných uvádí, že spíše nesouhlasí s představou úplného zbavení se představ o vlastnostech dítěte, 5,4 % (6) s tím nesouhlasí a 4,5 (5) to naprosto odmítá.

Graf 23 Zpětná vazba

Na práci dítěte popíšu klady a poukážu na to, co by mohlo vylepšit.

(111 odpovědí)

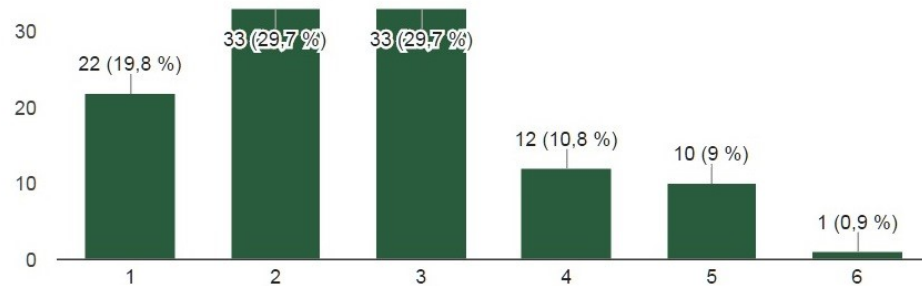


Tento graf se vztahuje ke zpětné vazbě, ta hodnotí výsledek dané činnosti, či chování, ale nikoliv dítě samotné. 34,2 % (38) zkoumaných naprosto souhlasilo, že takto poskytují zpětnou vazbu. 33,3 % (37) uvedlo svůj souhlas a spíše souhlasilo 19,8 (22). Spíše nesouhlasit se rozhodlo 3,6 % (4). Nesouhlas vyjádřilo 8,1 % (9) účastníků výzkumu a naprosto nesouhlasil pouze jeden respondent, 0,9 %.

Graf 24 Já – výrok

V případě problému začínám sdělením svého očekávání (já si myslím/cítím...).

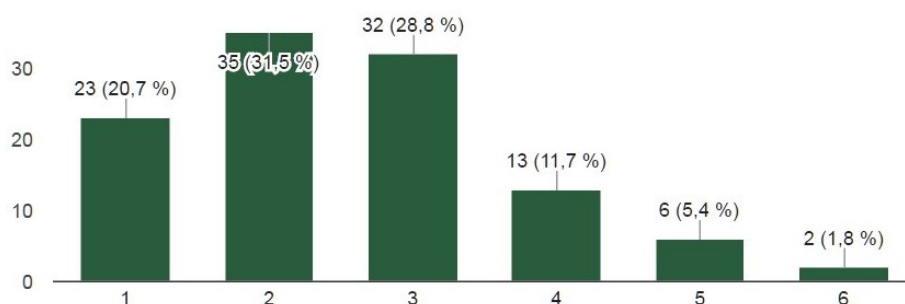
(111 odpovědí)



Na tomto grafu můžeme vidět pohled respondentů na jejich užívání já – výroku. 19,8 % (22) naprosto souhlasí s tím, že jej užívá. 29,7 % (33) souhlasí, že tohoto typu výroku používá ve své profesi, počet spíše souhlasících je totožný s předcházející polohou. Spíše nesouhlasných je pouze 10,8 % (12). Naprostý nesouhlas vyjadřuje jeden respondent (0,9 %)

Graf 25 Uznání pocitů

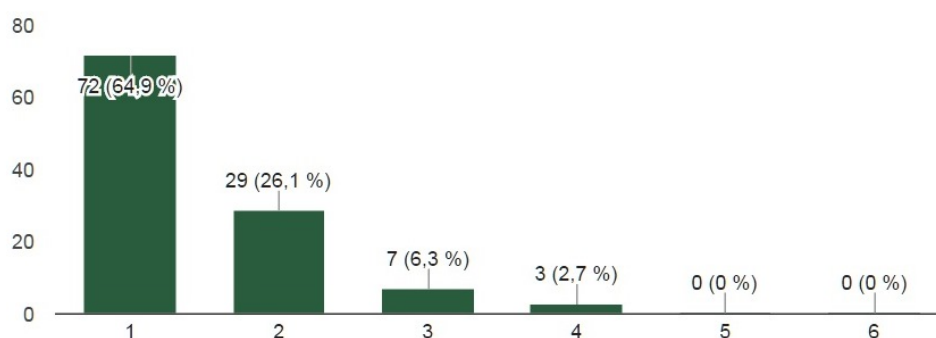
Rozzlobenému dítěti dám nejdříve najevo, že jeho emoce chápu. (111 odpovědí)



Graf patří k položce zaměřené na uznání pocitů. Můžeme zde pozorovat největší koncentraci v oblasti vyjadřující souhlas, od polohy 3. 20,7 % (23) zcela souhlasí s tím, že uznávají pocity dítěte, 31,5 % (35) pak souhlasí. Nejvýše pak dosáhla poloha č. 3, spíše souhlasím, činí 28,8 % (32). Druhá polovina grafu pak prudce klesá, 11,7 % (13) respondentů spíše nesouhlasí, 5,4 % (6) nesouhlasí a svůj naprostý nesouhlas vyslovilo pouze 1,8 % (2).

Graf 26 Odměna: poděkování

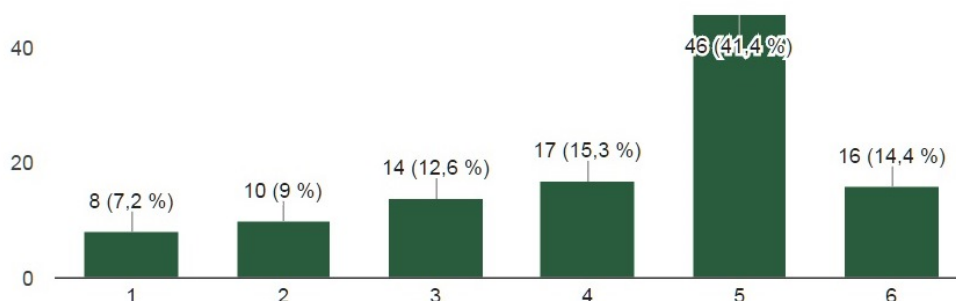
Dětem často děkuji. (111 odpovědí)



Tento graf ukazuje konkrétní podobu ocenění, a to ve formě poděkování. Většina respondentů 64,9 % (72) v něm vyjádřila naprostý souhlas s tvrzením, 26,1 % (29) souhlasilo. 6,3 % (7) dotazovaných spíše souhlasilo. Spíše nesouhlasilo 2,7 % (3) a nesouhlas, či naprostý nesouhlas nevyslovil vůbec žádný respondent.

Graf 27 Malá autorita

Přestože děti napomínám, nic si z toho nedělají. (111 odpovědí)

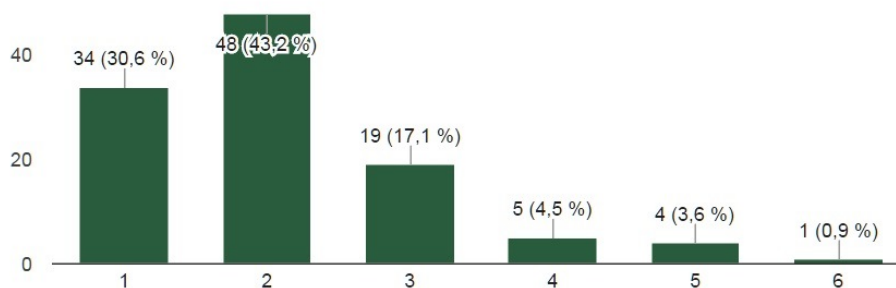


Tento graf prezentuje výsledky k položce zaměřené na autoritu vychovatele. 7,2 % (8) naprostým souhlasem potvrzuje, že časté pokyny se mívají účinkem. 9 % (10) s tímto výrokem souhlasí a spíše souhlasí 12,6 % (14). Spíše nesouhlasí 15,3 % (17). S tvrzením nesouhlasí 41,4 % (46) a naprosto jej odmítá 14,4 % (16) účastníků výzkumu.

Graf 28 Důvěra ve schopnost vyřešit problém

Pokud má dítě potíže, nejprve ho chvíli pozoruji a vyčkávám, zda si poradí samo.

(111 odpovědí)

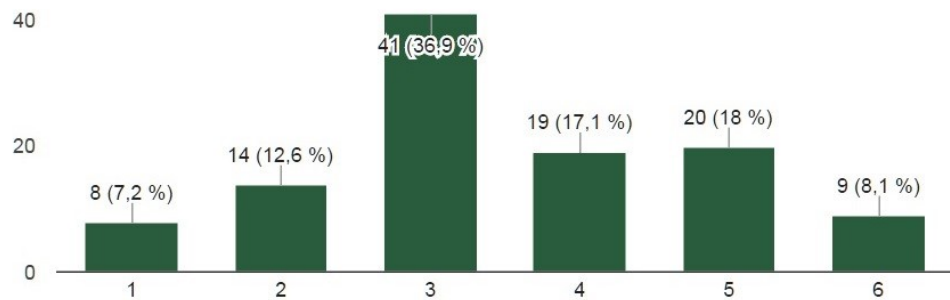


Tento graf ukazuje míru souhlasu, či nesouhlasu s tím, jak vychovatelé nechávají rozhodování na dětech. 30,6 % (34) naprosto souhlasí s tím, že problém by se mělo pokusit vyřešit nejdříve dítě samo. 43,2 % (43) s tímto výrokem souhlasí. 17,1 % (19) spíše souhlasí. Spíše nesouhlasí 4,5 % (5). Počty nesouhlasících je nízký, pouze 3,6 % (4) a naprostý nesouhlas vyjádřilo pouze 0,9 %, tedy jen jeden z vychovatelů.

Graf 29 Přirozené důsledky

Očekávám, že dítě udělá to, co je třeba. Pokud ne, je na něm, aby se vypořádalo s důsledky.

(111 odpovědí)

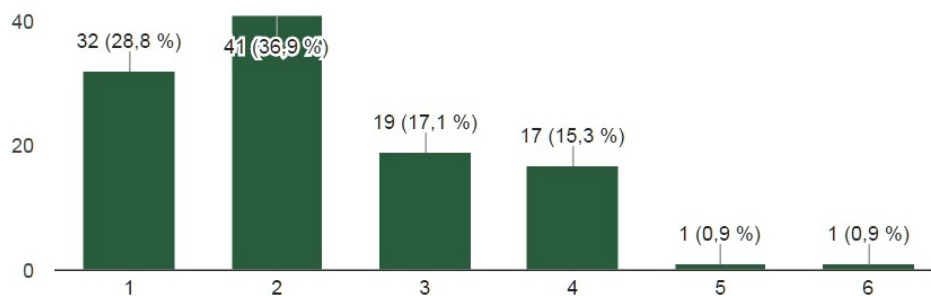


Zde můžeme vidět míru souhlasu, nebo nesouhlasu s uplatňováním přirozených důsledků. 7,2 % (8) s nimi naprosto souhlasí, svůj souhlas pak vyjadřuje 12,6 % (14) respondentů. Nejvýše dosáhla poloha zobrazující spíše souhlasící, její hodnota je 36,9 % (41). U spíše nesouhlasících lze vidět pokles na 17,1 % (19). Obdobně vysoko dosáhla poloha č. 5 vyjadřující nesouhlas, 18 % (20). Počet naprosto nesouhlasících účastníků výzkumu se blíží počtu těch, kteří naprosto souhlasili, jeho hodnota je 8,1 % (9).

Graf 30 přirozené důsledky 2

Trestům se vyhýbám, místo nich se snažím děti vést k pochopení a nápravě chyby.

(111 odpovědí)



Graf zobrazuje míru soustředění respondentů na příčiny problémového chování, namísto zaměření pozornosti na trest. Svůj naprostý souhlas vyjádřilo 28,8 % (32) z dotazovaných, 36,9 % (41) souhlasilo. 17,1 % (19) se vyjádřilo spíše souhlasně. Spíše nesouhlasil obdobný počet, 15,3 % (17). Počet nesouhlasících respondentů a naprosto nesouhlasících byl stejný, oba představují 0,9 %, tedy jednoho účastníka výzkumu, z jejich celkového počtu.

5.2 Výzkumná omezení

Zaznamenali jsme následující výzkumná omezení.

Za první. Jsme si vědomi toho, že počet respondentů je (celkově 111) je velmi malý, a tudíž jej nelze zobecnit na populaci.

Za druhé. Ačkoliv elektronická podoba dotazníku skýtá mnoho výhod, nemáme jistotu, že ji vyplnili skutečně žádoucí respondenti.

Za třetí, ačkoliv jsme se snažili název dotazníku i úvodní část s informacemi pro respondenty volit s co možná nejvyšší citlivostí, není vyloučeno, že respondenti uváděli nepravdivé údaje, aby o sobě vytvořili pozitivnější obraz, který však neodpovídá skutečnosti.

6 INTERPRETACE DAT

V první výzkumné otázce jsme se ptali, nakolik vychovatelé souhlasí s principy bezvýhradného přijetí dítěte. Jednotlivé principy bezvýhradného odpovídaly třem položkám v dotazníku. Nejzákladnějším jeho bodem je opustit představu, jaké dítě je, nebo jaké by být mělo. Respondenti se zde v hojně míře pohybovali v polohách vyjadřujících částečný souhlas (spíše souhlasím) až po naprostý souhlas. Lze také pozorovat jejich příklon k uznání pocitů dítěte, opět označovali, že spíše až naprosto souhlasí, zatímco část grafu představující nesouhlas se prudce poklesla. Dále jsme chtěli vědět, nakolik mají respondenti důvěru ve schopnost dítěte rozhodnout se, přinést řešení v případě konfliktu. I zde se přiklánějí ke kladné části grafu. Bezvýhradné, ničím nepodmíněné, přijetí patří mezi znaky respektujícího přístupu. Zařadili jsme také jednu kontrolní položku, výrok hovořil o tom, že ve družině si vysvětlují, jak se chovají hodné děti. Slovní spojení „hodné dítě,“ bylo zvoleno záměrně, neboť hodnocení osobnosti dítěti tímto způsobem je pozitivní nálepkou. Na grafu k této položce lze vidět snad největší shodu mezi respondenty, míra nesouhlasu je nízká, padesát čtyři jich naprosto souhlasí. V konfrontaci s tvrzením o nevytváření představ zjišťujeme, že si ve svých tvrzeních odporují. Může to být způsobeno tím, že snaží sami sebe v dotazníku prezentovat lépe, ale jinak než ve skutečnosti. Nebo máme za to, že z jejich úhlu pohledu jsou bezvýhradně přijímajícími vychovateli, či alespoň jejich smýšlení se k této zásadě míry přiklání. Lze tedy říci, že vychovatelé se ztotožňují s principy bezvýhradného přijetí, či se takto snaží alespoň prezentovat.

Druhá výzkumná otázka zahrnovala dvě úzce provázané oblasti respektujícího přístupu. A sice, hranice a podíl dětí na rozhodování o dění ve školní družině. Oblast spolurozhodování obsahovala pouze položky směřující k respektujícímu přístupu. Zde respondenti projevili tendenci příklonu k souhlasným polohám. Subjektivně vnímají situaci v družině tak, že společně stanovují pravidla, u volby programu byla míra jejich ztotožnění ještě patrnější, pouze dva vychovatelé nesouhlasili (jeden nesouhlasil, jeden naprosto nesouhlasil) s tím, že při sestavování programu se zajímají o nápady dětí. Připomeňme si tvrzení Bendla, který uvádí na prvním místě pro volbu aktivit zájem dítěte (Bendl, 2015, s. 134). Na základě našich výsledků můžeme tedy říci, že tvrzení respondentů v tomto případě odpovídají uvedené teorii. Kopřiva radí přizvat dítě k řešení, či rozhodování ve věcech, které se jej týkají, otázkami, kdy se děti ptáme, co navrhují, co by udělaly atd. Takto u dětí bude je sebeúctu nebo schopnost aktivně řešit problémy (Kopřiva, 2006, s. 74; 75). I v tomto

se účastníci výzkumu shodují s teoretickými východisky.

Co se týká nastavování hranic, zaměřili jsme se na to, do jaké míry jsou vychovatelé důslední. Jednak v trvání na těch, které stanovili dětem, jednak v trvání na svých vlastních hranicích. Byly zde uvedeny dvě protikladné položky. Jedna hovořila o dítěti, které vychovatel nechá, aby si s potíží musí poradilo nejprve samo. Druhá o vychovateli, který mu pomoc poskytne bez zájmu o to, zda o ni stojí. První položka představuje přístup respektující, vychovatel věří dítěti, že dokáže problém vyřešit, v té druhé jedná z pozice moci. Dotazovaní se přiklonili k ponechání rozhodnutí nejdříve na dítěti, u položku reprezentující mocenský přístup se projevila rostoucí nesouhlasná tendence. Byly zde uvedeny i zdánlivě stejné položky. Tyto jsou provázány s přirozenými důsledky. Jedna formulovala výrok tak, že vychovatel chce, aby děti poslechlly bez ohledu na vlastní potřeby, druhá zase, že vychovatel očekává aktivitu dítěte ke splnění požadavku, jinak nechá přirozený důsledek, aby na dítě dopadl. V tom spočívá odlišnost mezi tresty a přirozenými důsledky. Tentokrát se respondenti v obou případech nejvíce pohybovali kolem polohy spíše souhlasím. Rogge varuje před tak velkou snahou být dobrým vychovatelem a respektovat dítě, až dojde k podřízení se vychovatele dítěti (Rogge, 2007, s. 24). Respondenti vyjadřovali značnou míru souhlasu s tím, že by vychovatel měl vyhovět všem potřebám dětí, být pro ně dostupný kdykoliv. Vyhodnocení této výzkumné otázky je rozporuplné. Na jednu stranu pozoruje příklon k zásadám, pomocí kterých vymezujeme hranice, na straně druhé vidíme tendenci vychovatele ustupovat ze svých vlastních hranic a podřídit se dítěti.

Pro oblast komunikace Kopřiva radí zamyslet nad tím, co by vychovatel chtěl slyšet na místě dítěte, užití popisu, který v sobě nese informaci a další metody. (Kopřiva, 2006, s. 10; 50; 51;) Naopak varuje před pokyny, či dáváním za vzor (Kopřiva, 2006, s. 39; 42). Z analýzy položek vztahujících se k efektivní komunikaci nám vyplynulo, že vychovatelé se opět vyslovují především pro souhlas s respektujícím přístupem. Ačkoliv z grafu, týkajícího se položky zaměřené na udělování pokynů vyplývá, že se přiklání k užívání pokynů.

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývá tím, do jaké míry vychovatelé uplatňují přirozené důsledky, ať už pozitivní, či negativní před odměnami a tresty.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zabývali uplatňováním respektujícího přístupu k dětem ve školní družině. Základním východiskem tohoto přístupu je důstojnost a respekt k dítěti.

Dítě je pro vychovatele komunikačním partnerem stejně jako dospělý. Z toho vidíme, že jednou ze zásad respektujícího přístupu je bezvýhradné přijetí. Vychovatel nemusí mít rád všechny děti stejně, ale všechny by je měl přijímat jako lidské bytosti. Mezi jeho další znaky patří komunikace, která se s přijetím prolíná skrze uznání pocitů, dále zpětná vazba a principy efektivní komunikace jako je popis, informace, přizvání k spolurozhodování, aktivní naslouchání nebo já – výrok.

Avšak respektující přístup neznamena nechat dítě dělat si, cokoliv, co jej napadne. Vychovatel zodpovídá za dobré a správné nastavení hranic. Nemá – li vychovávaný hranice, cítí se nejistě a začíná zkoušet, kam až mu vychovatel dovolí zajít. Respektující přístup značí to, že hranice a pravidla nenastavujeme dětem, ale spolu s nimi. Snažíme se jim poskytnout co nejvíce možností k tomu, aby samostatně rozhodovaly a učily se zodpovědnosti, samostatnosti a životu v demokraticky smýšlející společnosti.

Zaměřili jsme se také na přirozené důsledky, které nahrazují klasické podmiňování pomocí odměn a trestů. Odměny považujeme za rizikové, neboť působí jako vnější stimul a my chceme u vychovávaného dosáhnout zvnitřnění norem. Nestačí jen, aby se choval žádoucím způsobem pouze v naší přítomnosti, chceme, aby se tak choval, protože chce. Protože požadavky společnosti se staly jeho vlastními. Navíc, na odměnách si dítě může rychle vypěstovat závislost. Riziko trestů spočívá ve vzkazu, který předávají. Říká, že pokud získáme nad druhými moc, je v pořádku ji (i násilím) uplatnit. Kromě toho, trest může být významný pro psychohygienu, neboť snímá stud provinění, ale současně se může stát cenou, kterou je dítě ochotno zaplatit i příště. Jestliže trest vydrží, pak se v budoucnu může opět dopustit chování, za které bylo potrestáno. Navíc, trest pouze zastaví, nikoliv napraví, příčinu toho, proč k jeho udělení vůbec došlo.

V problematice odměn a trestů jsme došli k závěru (na základě prostudované literatury), přestože jedni autoři hovoří o trestech a jiní o přirozených důsledcích, shodují se v popisovaných základních principech jako např. důslednost, přiměřenost, nikdy se nenechat unášet hněvem, anebo smysluplnost (dítě musí, proč jej vychovatel omezil, aby pochopilo, kde udělalo chybu). Také je důležité, aby vychovatel pomohl vychovávanému pochopit, že za svou situaci nese zodpovědnost on, včetně následků, tak může učinit skrze

uznání pocitů („já chápu, že tě to mrzí, když nemůžeš...“, ale bylo potřeba, abys... Ostatně, byť se prostudovaná literatura soustředí především na rodinu a na školní třídu, máme za to, že principy námi vymezené jako znaky respektujícího přístupu, jsou univerzální. Slouží pro dítě i dospělého jakéhokoliv věku, či pohlaví. Neboť se opírají o základní lidské hodnoty, které bychom našli i v lidských právech. Hovoříme o svobodě a důstojnosti, kterou by měl mít zaručený každý z nás.

Výsledky našeho výzkumu považujeme za velmi zajímavé. Ačkoliv si vychovatelé v některých tvrzeních odporují, celkově se vyjadřují pro velmi pozitivní přístup k respektujícím přístupům. Projevují souhlas s bezvýhradným přijetím, vhodným nastavením hranic, uznáním pocitů a přirozenými důsledky. Máme za to, že tento nám ukazuje na silnou orientaci na dítě v jeho dnešním pojetí. Na toto hodnocení vychovatelů respektujících zásad nahlížíme pozitivně. Ačkoliv musíme dodat, že se objevila vyšší míra užívání pochval, či odměn, vychovatelé se snaží uplatňovat principy tohoto přístupu.

Na základě našich výsledků v praktické části bychom doporučili seminář, kde by vychovatelé prohloubili své znalosti k tomuto tématu. Využili bychom v něm komunitní kruh k řešení konkrétních problémů. To považujeme za dobrý nápad, neboť může sloužit jako prevence syndromu vyhoření. Jsou – li vychovatelé skutečně takto silně orientováni na dítě, tento syndrom může mnohým hrozit. Bylo by vhodné jej doplnit supervizí.

Výchovu považujeme za velmi aktuální téma. Nikdy snad aktuálním být nepřestalo a ani nepřestane. Společnost se mění, vyvíjí. S ní i pohled na dítě, na to, co je v jeho výchově považováno za žádoucí. A jedním z úkolů absolventů sociální pedagogiky je přispívat k tomuto rozvoji.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
- [2] CLOUD, Henry a John Sims TOWNSEND. *Hranice: hranice a děti: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?* Druhé vydání. Praha: Návrat domů, 2016, 221 s. Hranice. ISBN 978-80-7255-352-5.
- [3] ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, 131 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-330-7.
- [4] ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2013, 182 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0533-3.
- [5] MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 109 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071784869.
- [6] MORRISH, Ronald G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 135 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-557-8.
- [7] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008, 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [8] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 776 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [10] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [11] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního vý-*

zkumu. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

[13] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

[14] PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, 149 s. ISBN 978-80-7367-268-3.

[15] BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

[16] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

[17] HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

[18] GINOTT, Haim G. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Praha: Portál, 2015, 155 s. ISBN 978-80-262-0926-3.

[19] ŠMELOVÁ, Eva. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 165 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4217-4.

[20] ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010, 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.

[21] SEVERE, Sal. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 195 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0634-7.

[22] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

[23] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071789658.

[24] GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015, 325 s. ISBN 978-80-7530-006-5.

- [25] HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014, 248 s. ISBN 978-80-266-0551-5.
- [26] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školní družiny* [online]. [cit. 25.4.2017]. Dostupný na WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>
- [27] ZÁKON o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: . Praha: Parlament České republiky, Poslanecká sněmovna, 4. volební období, 2002 - 2006, 2004, ročník 2004, částka 190, číslo 563. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>
- [28] Vyhláška o zájmovém vzdělávání. In: . Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p.o., 2005, ročník 2005, částka 20, číslo 74. Dostupné také z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=70/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- [29] BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 139 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-496-0.
- [30] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení - za školní rok 2015/2016* [online]. [cit. 26.4.2017]. Dostupný na WWW: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále.

Č. Číslo.

Sb. Sbírka

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Např. Například

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1: Pohlaví.....	44
Graf 2 Vzdělání.....	45
Graf 3 Nálepkování.....	46
Graf 4 Informace.....	47
Graf 5 Pokyny.....	48
Graf 6 Odměna.....	49
Graf 7 Pravidla chování	50
Graf 8 Potrestání	51
Graf 9 Poslušnost.....	52
Graf 10 Přizvání ke spolupráci	53
Graf 11 Přizvání ke spolupráci 2	53
Graf 12 Dávání za příklad.....	54
Graf 13 Nedostatečné hranice vychovatele	54
Graf 14 Schopnost přiznat pochybení.....	55
Graf 15 Účast na řešení.....	56
Graf 16 Pochvaly	57
Graf 17 Účast na řešení problému	57
Graf 18 Vcítění	58
Graf 19 Informace a popis	58
Graf 20 Nedůsledné dodržování hranic	59
Graf 21 Přizvání k řešení problému.....	60
Graf 22 Bezvýhradné přijetí	61
Graf 23 Zpětná vazba.....	62
Graf 24 Já – výrok	63
Graf 25 Uznání pocitů.....	64
Graf 26 Odměna: poděkování.....	64
Graf 27 Malá autorita.....	65
Graf 28 Důvěra ve schopnost vyřešit problém	65
Graf 29 Přirozené důsledky	66
Graf 30 přirozené důsledky 2.....	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Neefektivní komunikace dle Kopřivy.....	28
Tabulka 2 Efektivní způsoby komunikace dle Kopřivy	31

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník k bakalářské práci

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

25. 4. 2017

Dotazník k bakalářské práci

Dotazník k bakalářské práci

Dobrý den,

Jsem studentkou třetího ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Má práce se zaměřuje na přístup k výchově ve ŠKOLNÍ DRUŽINĚ. Je tedy určen výhradně pro vychovatele školních družin! Pokud nejste vychovatelem ŠD, prosím, nevyplňujte.

Zajímají mě Váš pohled, nikoliv obecně platné poznatky. Dotazník je anonymní. Označte vždy míru souhlasu s daným výrokem (škála níže).

Děkuji za Váš čas a pomoc.

Škála: 1 = naprosto souhlasím 2 = souhlasím 3 = spíše souhlasím 4 = spíše nesouhlasím 5 = nesouhlasím 6 = naprosto nesouhlasím

*Povinné pole

1. Jste *

Označte jen jednu elipsu.

- Žena
 Muž

2. Uveďte, prosím, číslem Váš věk: *

.....

3. Ve družině si vysvětlujeme, jak by se měly chovat hodné děti. *

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5 6
Naprosto souhlasím Naprosto nesouhlasím

4. Když chci dítěti poradit, řeknu, co pomáhá mně. *

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5 6
Naprosto souhlasím Naprosto nesouhlasím

5. Uděluji pokyny (běž a namaluj obrázek, pozdravte, neběhej tady atp.) *

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5 6
Naprosto souhlasím Naprosto nesouhlasím

6. Dětem uděluji za práci drobnou odměnu (např. bonbon). *

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5 6
Naprosto souhlasím Naprosto nesouhlasím

7. Pravidla chování stanovujeme ve družině společně. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

8. Dětem dávám tresty, aby pochopily, že udělaly něco špatně. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

9. Chci, aby děti udělaly to, co je pro ně dle mého názoru správné, protože ony z toho ještě nemají rozum. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

10. Jsem – li nespokojen/a pokládám dětem otázku, „co s tím uděláme?“ **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

11. Při volbě programu se zajímám o nápady dětí. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

12. Dávám za příklad dětem někoho z jejich kolektivu. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

13. Snažím se vyhovět všem potřebám dětí a být pro ně dostupný/á kdykoliv. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

14. Dokážu přiznat svůj omyl a omluvit se. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

15. Pokud děti něco provedou, rozebereme danou situaci a nechám je navrhnout možnosti nápravy. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

16. Používám pochvaly, např. „jsi šikovný,“ nebo „máš to hezké.“ **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

17. Pokud se mezi dětmi vyskytne konflikt, chci, aby mi navrhly jeho řešení nejprve ony samy. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

18. Přemýšlím nad tím, co bych jako dítě sám chtěl/a slyšet od vychovatele. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

19. Jestliže něco požaduji, užívám popis a informace, př.: „Na stole zůstalo mnoho věcí (POPIS), je třeba je uklidit pro další práci (INFORMACE).“ **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

20. Pomáhám dětem dokončovat jejich (např. výtvarnou) práci i bez ptaní. **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	5	6	
Naprosto souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprosto nesouhlasím

21. Při řešení problémů dávám přednost návrhům dětí. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6		
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

22. K dětem přistupuji bez jakýchkoliv představ o tom, jaké by měly být. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6		
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

23. Na práci dítěte popíšu klady a poukážu na to, co by mohlo vylepšit. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6		
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

24. V případě problému začínám sdělením svého očekávání (já si myslím/citím...). *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6		
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

25. Rozzlobenému dítěti dám nejdříve najevo, že jeho emoce chápu. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6		
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

26. Dětem často děkuji. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6		
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

27. Přestože děti napominám, nic si z toho nedělají. *

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6		
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

28. Pokud má dítě potíže, nejprve ho chvíli pozoruji a vyčkávám, zda si poradí samo. *
Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

29. Očekávám, že dítě udělá to, co je třeba. Pokud ne, je na něm, aby se vypořádalo s důsledky. *
Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

30. Trestům se vyhýbám, místo nich se snažím děti vést k pochopení a nápravě chyby. *
Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	6	
Naprostou souhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Naprostou nesouhlasím

31. Vaše vzdělání je: *

Označte jen jednu elipsu.

- Středoškolské s maturitou s odborným zaměřením
 Vyšší odborné
 Vysokoškolské

32. Zde je místo pro cokoli, co byste rádi k dotazníku dodali:
