

VÝCHOVNÝ ASPEKT UČITELSKÉ PROFESE

Ing. Mariana Mrázková

Bakalářská práce
2006



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Univerzitní institut

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Univerzitní institut

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2005/2006

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Mariana MRÁZKOVÁ**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro střední školy**

Téma práce: **Výchovný aspekt učitelské profese**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretické části – pojmosloví, základní vztahy
Zpracování praktické části formou zrovnávací analýzy a následního výzkumu
Zpracování výsledků formou doporučení pro praxi

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

ŠPIČÁK, J. Úvod do teorie a metodiky výchovné práce. Olomouc: UP, 1992.

NĚMEC, J. Od prožívání k požitkářství. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.

PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

Správa UNESCO. Vzdelávanie pre 21. st. Učenie je skryté bohatstvo. Praha: Ústav výskumu a rozvoja školstva PedF UK, 1997.

STŘELEČ, S. et al. Studie z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Paido, 1998.,

VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In.

ŠVEC, V. a kol. Cesty k učitelství profesí: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno: Paido, 2002, s. 13-35.

KUČEROVÁ, S. Úvod do pedagogické antropologie a analogie. Brno, 1990, s. 38-39.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:


7. března 2006


Termín odevzdání bakalářské práce:

13. června 2006

Ve Zlíně dne 7. března 2006




prof. Ing. Roman Prokop, CSc.
prorektor


prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Téma „Výchovný aspekt učitelské profese“ považuji za jedno z klíčových témat dnešní doby. Škola je jedním ze základních výchovných činitelů, které se podílí na utváření a formování nejen vědomostí, způsobilostí a zručností žáků, ale také i jejich vlastností, zájmů, postojů a jednání v různých životních situacích.

Pedagogové by měli svým zodpovědným přístupem ke svému povolání pomáhat mladým lidem orientovat se v dnešním světě složitých mezilidských vztahů a usnadnit jim pochopení svých vlastních potřeb.

Klíčová slova:

výchova, pedagog, žák, volný čas, mládež

ABSTRACT

I consider “The educational aspect of a teaching profession” as one of the key topics of today. The school is one of the basic educational element that participates on creating and forming not only the knowledge, competence and skills of the pupils but also their qualities, interests, attitudes and behaving within particular life situations.

By the means of the pedagogues’ access to their occupation the pedagogues should help the young to orientate in today’s world which is full of the complicated interpersonal relationships and they should simplify them the understanding of their own needs.

Key words:

education, pedagogue, pupil, leisure time, youth.

Děkuji vedoucímu závěrečné práce Mgr. Štefanu Chudému za odborné vedení při vypracování mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu

OBSAH

ÚVOD	8
1 VÝCHOVA	9
1.1 VÝCHOVA V POHLEDU HISTORICKO-GEOGRAFICKÉM	10
1.2 DĚJINY VÝCHOVY V EVROPĚ.....	11
1.3 PŮSOBNÍ RODINY NA VÝCHOVU JEDINCE	13
1.3.1 Nejistota rodičů při výchově	14
1.3.2 Přetížení škol výchovnými úkoly.....	15
1.4 CÍLE VÝCHOVY.....	16
1.4.1 Vysvětlení pojmu "cíle výchovy"	16
1.4.2 Konkretizace cílů výchovy.....	17
1.4.3 Problematika výchovných cílů	18
1.5 ZÁSADY VÝCHOVNÉHO PŮSOBNÍ	19
1.5.1 Zásada přeměny vnějšího vlivu na vnitřní motivy žáků	19
1.5.2 Zásada aktivního spolupůsobení žáka s výchovným působením pedagoga	20
1.5.3 Zásada stupňování účinku výchovného působení společenským působením	20
1.5.4 Zásada konkrétnosti výchovného působení	20
1.5.5 Zásada stupňování účinku výchovného působení celou osobností pedagoga	21
1.6 VÝCHOVA DUCHOVNÍ A MORÁLNÍ	21
1.9.1 Psychologické základy výchovy mravního přesvědčení.....	23
1.7 FÁZE VÝCHOVY	25
1.8 ZÁKLADNÍ KONCEPCE VÝCHOVY	26
1.9 PSYCHOLOGIE VZTAHU MEZI UČITELEM A ŽÁKEM	26
1.9.1 Druhy vztahů učitel – žák	30
2 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE	32
2.1 POJEM "VOLNÝ ČAS"	32
2.2 VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ VOLNÉHO ČASU	32
2.1.1 Hra jako pedagogická možnost	33
2.3 VÝCHOVNÍ FUNKCE VOLNÉHO ČASU.....	33
2.4 VLIV VOLNÉHO ČASU NA VÝVOJ JEDINCE	34
2.5 VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ MÉDIÍ NA VOLNÝ ČAS DĚTÍ A MLÁDEŽE	35
2.6 UMĚNÍ VE VOLNÉM ČASE.....	36
2.7 MUZEUM A VOLNÝ ČAS	37
2.6.1 Spolupráce pedagoga s muzeem	39
ZÁVĚR	40
RESUMEE	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	41
---------------------------------------	-----------

ÚVOD

V dnešní době se stále více rodičů zajímá o správnou výchovu svých dětí. Chtějí vědět, co by měli své děti naučit, aby dokázali v našem světě dobře žít a cítit se šťastné. Rádi by jim pomohli najít rovnováhu mezi jejich vlastními zájmy a tím, co po nich vyžaduje společnost. Rodiče si uvědomují, jak je jejich role ve výchově svých dětí důležitá a že ji společně s pedagogy nemohou ponechat náhodě nebo se řídit pouze svým instinktem.

O dětech a mládeži se dnes říká, že jsou silně orientovány pouze na sebe a že jsou stále agresivnější. Tím jak se mění podmínky socializace zmenšováním rodin a křehkostí lidských vztahů, zmenšují se i možnosti dětí získávat sociální zkušenosti. Mnozí z nich mají problémy s navazováním pozitivních vztahů k druhým lidem. Často se nevyužívá pedagogických možností a nedbá se o citovou výchovu. Dětem a mládeži se většinou pouze radí, že se „mají snášet“. Pedagogická činnost je silně orientována na harmonizaci, při níž jde spíše o to, vyhnout se konfliktům než o vážné řešení problémů. Konflikty se zpracovávají převážně konvenčním způsobem – hledáním „viníka“ a napomínáním.

Úlohou pedagoga ale není jen předávat znalosti svým žákům, ale zároveň je i podněcovat k samostatnému myšlení a jednání. Pro správnou výchovu je podstatná spolupráce školy a rodiny, ale také poznání toho, jak studenti tráví svůj volný čas. Zejména u mladých lidí, kdy nastávají ve vývoji jedince velké změny. Úkolem pedagogů, ale i rodičů je proto nadchnout mládež pro nějakou činnost, snažit se rozeznat, co daného studenta baví a v čem vyniká, ať už se jedná o sport, umění či různé jiné aktivity.

1 VÝCHOVA

S výchovou se setkáváme od počátku své druhové i individuální existence. Život každého člověka je spoluutvářen tím, co se naučí. Za nejdůležitější ve výchově by se mělo považovat to, aby dítě neztratilo víru v sebe sama a ve svoji budoucnost.

Výchova je složitý proces. Složitost výchovy je daná taky tím, že v její realizaci se hodně často vyskytují protiklady mezi cíly výchovy a realitou, mezi úsilím školy a jednáním dospělých. Výchova je hodně složitá taky proto, že pedagog se při její realizaci setkává se žáky různého věku a různých osobních individualit.

Osobnost člověka se vyvíjí po celý život. Na vývoj psychiky osobnosti mají určující vliv činitelé, se kterými osobnost přichází do styku v průběhu celého života. Protože člověk je tvorem společenským, největší vliv na utváření jeho psychiky mají lidé a různé výchovné instituce (rodina, škola, různé organizace a pod.). Každý člověk je jiný a proto ty samé výchovné zásady nevyvolají u všech dětí stejnou reakci.

Reakce žáků na psychické působení může být negativní nebo pozitivní. Když jde o negativní reakci, tak se žák buď aktivně postaví proti smyslu tohoto působení. Taková reakce se projeví například jako vzdorovité jednání žáka vůči působení rodičů nebo pedagogů (např. při trestech, které jsou u některých žáků nevhodné a nepřiměřené, tak jenom prohlubují vzdorovitost a někdy taky zvyšují agresivitu).

Když naopak mluvíme o pasivním negativismu, tak žák reaguje na působení rodičů nebo pedagogů odmítavým postojem. Žák se chová tak, jakoby se ho to netýkalo.

Pozitivní forma reakcí při psychickém působení vzniká u žáka tehdy, když se u něho projeví jako činnost v souladu s působením. Taky může mít dvě formy a to buď bez vnitřního přesvědčení (žák něco dělá jenom vlivem autority rodiče nebo pedagoga, chybí mu vnitřní přesvědčení o správnosti působení), nebo s vnitřním přesvědčením (žák něco vykonává v souladu s požadavky psychického působení rodičů a pedagogů na základě vnitřních pohnutek).

1.1 Výchova v pohledu historicko-geografickém

Dějiny výchovy a pedagogiky byly dosud představovány jako dějiny evropské a zpravidla začínali starými Řeky a Římany.

Výchova je však stará jako lidstvo samo. Patří totiž k charakteristickým rysům, jimiž se první lidé odlišovali od světa zvířat. Jestliže se obecně uznává, že k těmto rysům patří práce a řeč, pak k nim patří i výchova, neboť ani práce ani řeč nejsou cosi vrozeného, co se objevuje automaticky. Za vrozené můžeme považovat pouze dispozice, které však vyžadují výchovu alespoň v té nejprimitivnější formě, aby se z možnosti proměnili ve skutečnost. Výchova je pro člověka nezbytná, tak jako vzduch nebo potrava. Rozdíl je pouze v tom, že z nedostatku potravy a vzduchu umírá člověk rychle a nedostatek výchovy působí v jeho zániku postupně. Ten udělá člověka bezmocným, zranitelným a neschopným.

Některé pedagogické metody jsou tak staré, že se s nimi setkáváme již v nejranějších fázích lidského vývoje. Je to především příklad dospělých, které dítě napodobuje. Výzkum primitivně žijících kmenů dokazuje technickou a uměleckou zručnost těchto lidí, u nichž se přenášeli zkušenosti z generace na generaci cestou příkladu a napodobování. Mládež se vždy učila všemu, co bylo potřebné. V tomto smyslu byla výchova jednotná a zároveň všestranná.

Důležitým prostředkem přirozené výchovy byla hra. Velkou úlohu v primitivní výchově dětí hrálo slovní poučení. Když ještě neexistovalo písmo, bylo vedle názorného příkladu jediným prostředkem přenášení nahromaděných zkušeností z pokolení na pokolení. Ustálené zkušenosti se měnili v tradice, které byly fixovány do typizovaných příběhů vyprávěných i zpívaných tak, aby byly dobře zapamatovatelné.

Postupem času, jak se vyvíjelo lidstvo samo, se měnil také postoj a náhled na výchovu mládeže. V různých dobách se výchova pojímala různě.

Důležité je vzpomenout hlavně kulturu starých Řeků a Římanů, která je vrcholem rozvoje starověké vzdělanosti a logicky také rozvoje výchovy. Dvě nejtypičtější výchovné soustavy, které se uplatnily ve starém Řecku,

jsou systém spartánský a athénský. Jak je známo, těžiště výuky v systému spartánské výchovy, která se soustřeďovala převážně na chlapce, bylo v tělesných cvičeních a vojenském výcviku. Hudba, zpěv a tanec měly za úkol dodávat této výchově potřebnou bojovou náladu. Čtení a psaní bylo omezeno na minimum. Více pozornosti zaslouží však výchova athénská, která sice nepodceňovala tělesný rozvoj, ale snažila se realizovat ideál, slučující krásu a dobro, harmonizující zralost fyzickou a vytříbenost estetickou, rozumovou a mravní.

Dalším postupným vývojem lidstva a různých kultur se dostáváme přes křesťanskou výchovu (velmi důležitá specifická forma výchovy) až k 11. století, kdy existují již i teoretické úvahy o výchově. Významný arabský učenec Miskawajh kolem roku 1030 napsal pojednání "O výchově charakteru", v němž uvažuje o tom, jestli může být zlepšena přirozenost člověka. Po rozboru různých názorů řeckých filozofů se shoduje s názorem připisovaným Aristotelovi, že každá povaha může být vychována a každý člověk se výchovou může stát dobrým (Cipro, 1984).

V dalších dobách, kdy byla společnost diferencována na kněžstvo, feudály a městské obyvatelstvo se i výchova vyvíjela třemi hlavními směry. Zatímco se v kláštrech pěstoval křesťanský asketismus a na rytířských hradech byla výchova vojenská a tělesná s trochou hudby, poezie a uhlazených mravů, ve městech se šířil zájem o skutečné vzdělání, který dosahuje nového rozmachu ve 12. a 13. století (Cipro, 1984).

1.2 Dějiny výchovy v Evropě

V období starověku měla ve výchově a vzdělávání dominantní postavení hlavně vyšší vrstva a také tělesné tresty dětí. Na uplatnění jiných prostředků upozornil už Platón. Bohužel myšlenky, kde výchova není závislá na nátlaku a násilí se neuplatnili v praxi. Škola se v tomto období automaticky spojovala s tělesnými tresty.

V 15. století se italští humanisté postavili proti takovému způsobu vzdělávání. Nejrazantnější kritiku vznesl Erasmus Roterdamský, který také zformuloval zásady humánní školy, jako jsou

- učení beze strachu

- autorita učitele vychází z přirozenosti a lásky k předmětu
- klíma, které vyhovuje všem je přátelské a inspirující
- vychovávat nejen pro současnost, ale i pro budoucnost
- vychovávat nejen pro církev, ale také pro celý svět (Németh, 1999).

Rozvoj elementárního školství v Evropě úzce souvisí s postupným rozpadem feudalismu a s nástupem buržoazie, která dosáhla svého prvního velkého vítězství již v 16. století v ekonomicky vyspělém Nizozemí.

O sto let později se rozdělila o moc s feudály v rychle se rozvíjející Anglii. Během procesu zániku feudalismu a rozvoje kapitalismu sílí tendence ke zlidovění vzdělání a zpřístupnění alespoň jeho základů veškeré mládeži. Již u Martina Luthera se setkáváme s výzvou světským vrchnostem, aby zakládaly školy pro mládež z lidu (Cipro, 1984).

V století sedmnáctém zvedá svůj hlas J. A. Komenský "učitel národů", který ve své "Didaktice" formuluje zcela konkrétně požadavek šestileté obecné školy, určené pro všechnu mládež od šesti do dvanácti let. Tvrdě také vystupuje proti tělesným trestům a jakékoliv formě násilí ve školách. V současné době bychom mohli jeho reformní myšlenky nazvat efektivizací výchovno-vzdělávacího procesu. Základní myšlenkou Komenského bylo najít takové formy výchovy a vzdělávání, které by vedly učitele ke změně stylu jeho práce a žáka k lepšímu a kvalitnějšímu učení se.

Až více než sto let od smrti J. A. Komenského, tedy od druhé poloviny 18. století, se začala rozvíjet obecná škola. V starém Rakousku tehdy došlo k mocnému rozmachu manufakturní výroby a obchodu. Sílicí kapitalismus si vynutil zrušení nevolnictví a tak byla potřeba, aby člověk ovládal alespoň trivium, tzn. naučit se číst, psát a počítat. Aby se ovšem gramotný lid nestal vládnoucím třídám nebezpečným, bylo zapotřebí poskytnout mu i příslušnou ideologickou výchovu. Tento úkol připadl náboženství.

Teprve dlouho poté, co se buržoazii podařilo zásluhou bouřlivých událostí roku 1848 podstatně zdokonalit studium na gymnáziích a reálkách, přišla řada na nejnutnější reformu školy masové.

Reorganizace středního školství byla schválena r. 1854. Již tehdy byla zavedena osmitřídní gymnázia a sedmitřídní reálky. Trvalo pak ještě celých 16 let, než došlo k reorganizaci škol obecných a měšťanských. Teprve roku 1869 byla nařízená osmiletá školní docházka pro všechnu mládež (Cipro, 1984).

Pro všechny evropské školské systémy byla i po zavedení povinné školní docházky typická ostrá třídní diferenciacce. Zatímco většina mládeže dostávala poměrně krátké (nanejvýš osmileté) praktické vzdělání, na něž nenavazovalo další studium, mládež z privilegovaných tříd navštěvovala mnohem lépe vybavené střední školy, které jim otvíraly cestu k vysokoškolskému studiu.

Jiný systém představovala sovětská škola. Jak je známo, po VŘSR byl vytvořen školský systém socialistických zemí, zcela odlišný od ostatního světa.

Evropská školská soustava tvoří dnes pyramidu, jejíž základ tvoří škola primární (základní), střed škola sekundární (střední) a vrchol škola vysoká.

1.3 Působení rodiny na výchovu jedince

Dějiny výchovy nejsou jen dějinami školy. Již od nejstarších dob má velký význam rodinná výchova, která je dodnes nezastupitelná, zvláště v oblasti citové a morální.

Není náhodné, že se lidi v mnoha různých zemích i kulturách učí stejným základním hodnotám. Moudrost ověřená věky nás učí, že individuální i společenské štěstí se spojuje s chováním založeným na jistých morálních zásadách. Učit děti uznávat základní morální hodnoty je nejdůležitější a nejefektivnější způsob výchovy.

Dítě se narodí jako velmi vnímavá bytost a záleží hlavně na tom, jestli rodiče a okolí dokážou svou výchovou jeho vlastnosti rozvinout. Dítěti je třeba dát možnost plně rozvinout celý jeho potenciál, celou jeho

osobnost. Cesta jak to udělat je velice jednoduchá, stačí mu jít svým příkladem a žít tak, jak chceme, aby jednou žilo ono.

I když se rodiče nesnaží předat svému dítěti žádné vlastní hodnoty, dítě je i přesto ještě v předškolním věku vědomě i nevědomě získá. Pochytí je od svých vrstevníků, z televize, ale nejvíc v rodině. Jako dospívající pak začnou bojovat o samostatnost a utvoří si vlastní hodnotový systém, který je sice nezávislý na systému rodičů, ale obvykle se od něj příliš neliší.

Výzkumy dokazují, že to, co se děti naučí doma (ať už pozitivního nebo negativního), má na ně daleko hlubší vliv než cokoli, co se mohou naučit ve škole nebo v kterékoli jiné instituci. Jedním z důvodů je nejméně šestiletý náskok rodičů před školou.

Rodina je pro dítě nejdůležitější skupinou a rodiče mají největší odpovědnost za jeho výchovu. Učitelé a poradci mohou k výchově přispět, rozvinout ji a upevnit, ale základní odpovědnost leží na rodičích.

1.3.1 Nejistota rodičů při výchově

Mnozí rodiče dnes cítí při výchově nejistotu, protože v jejich životním okruhu pro ni nejsou bytostné předpoklady. Za příznivých podmínek se děti učí do značné míry samy, co mají vědět a umět, protože jejich životní prostor obsahuje dobré příklady. Když se všichni známí dospělí shodují v základních normách a jednotně chválí, co je s nimi v souladu, a haní, co jim odporuje, potom se děti snadno přizpůsobí tomuto pořadí hodnot a osvojí si je. Prostřednictvím výchovy je pak třeba jen doplňovat a korigovat to, co dítě získalo spontánním učením.

Tyto příznivé předpoklady pro výchovu se v moderních životních poměrech vyskytují jen zřídka. Rodiny jsou malé, mají často jen jednoho rodiče a zřídka více než jedno či dvě děti. Dětský zkušenostní prostor je tudíž úzký a chudý na kontakty a možnosti jednání. Mnohé matky jsou zaměstnané a mají příliš málo času pro své dítě. Mnoho manželství je zatíženo krizemi. Rodiče se dětem málo věnují, kladou na ně málo shodných požadavků. Málokdy se setkáváme se sankcemi a jenom občas s kontrolou, která by podporovala nároky rodičů. Naopak panuje ponechávání volnosti,

nejistota vzhledem k normám, obavy z konfliktů, pohodlnost a lhostejnost, které se falešně vydávají za toleranci.

V médiích se setkáváme se snižováním autority, povinnosti a poslušnosti ve prospěch svobody, rovnosti, práv a nároků. To oslabuje vůli rodičů k výchově a ochotu dětí se jim podříditi. Rodiče proto svádí obrovská nabídka mimorodinných výchovných institucí a profesionálních vychovatelů. Pro dítě dochází k tomu, že se stále více rodičů snaží přesunout vlastní pečovatelské a výchovné úkoly na instituce mimo rodinu. Dnes samozřejmě existují důvody pro mimoškolní aktivitu dětí a mládeže a nejenom důvody proti nim, ale rozhodující při zvažování všech pro a proti by mělo být dobro dítěte, a ne přání rodičů zbavit se břemene výchovy.

V opačném případě se někdy setkáváme s přílišnou snahou rodičů naučit své děti samostatně myslet, což vede k inklinaci k řízenému chování z venku. Přitom uvnitř u dítěte zraje revolta, která se projeví odporem v době dospívání, někdy až negativismem. U některých dětí vede k plné závislosti na rozhodnutí a řízení jiných, což se v pozdějším věku projeví v podobě „naučené bezmocnosti“, což je neschopnost samostatného jednání. Tento efekt bývá u dětí opečovávaných, kde jim rodiče upravují cestičku životem, ve škole pak patří mezi preferované žáky a v životě mnohdy zkolabují, protože nemají základní návyky samostatné činnosti.

1.3.2 Přetížení škol výchovnými úkoly

Škola, a to dokonce i při značné kompenzující výchově, může pomoci jen omezeně těm dětem, které postrádají rodinnou kulturu, jsou svými rodiči duševně zanedbávané nebo dokonce špatně vychovávané. Učitelé mají hodně ulehčené podmínky pro práci a nejlépe se jim pomáhá těm žákům, kteří mají ve své rodině laskavou a rozumnou oporu.

Nejdůležitější podmínky školního úspěchu se nacházejí v prostoru mimoškolní zkušenosti dítěte. V něm dítě tráví hodně svého volného času s lidmi, kteří jsou pro něho rozhodující. V tomto prostoru se učí tomu, co se od něj později očekává, v něm získává trvalé jádro svého sebepojetí a svých ideálů. Když zakusí v rodině, že tvrdá duševní práce, disciplína a ohledy stojí za úsilí a že každý je za svůj úspěch ve škole a v životě sám

odpovědný, získají takové děti mnohem lepší šance než ty děti, jejichž rodiče přesouvají výchovu na školu.

1.4 Cíle výchovy

1.4.1 Vysvětlení pojmu "cíle výchovy"

Obecně slovem "cíl" označujeme výsledek nějakého jednání. Výchovný cíl je tedy to, čeho chceme dosáhnout výchovou. Z psychologického hlediska je výchovný cíl představa o určité psychické dispozici vychovávaného, k jejímuž dosažení má přispět výchova.

Smysl každé výchovy spočívá v tom, abychom pomohli vychovávanému získat osobnostní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu. Které vlastnosti k tomu patří, závisí zčásti na kultuře, v níž jedinec žije. Každá kultura se totiž skládá z určitého řádu životních podmínek, jimž se musí každý člověk přizpůsobit. Čím je nějaká kultura bohatší a komplikovanější, tím mnohostrannější jsou požadavky na lidi, kteří v ní žijí. Aby jim jedinec mohl vyhovět, musí se učit rozličným schopnostem a znalostem. Všechny takové schopnosti a znalosti, které pokládáme za nutné či žádoucí, se mohou stát výchovným cílem.

Člověk je tvořivá bytost, která nachází smysl svého snažení ve směřování do budoucna a hlavně ve svém zdokonalování se. Za základní otázku smyslu života považujeme cíl, který chceme dosáhnout.

Na dosažení cíle potřebuje člověk poznat hodnotovou orientaci, zaměření člověka, vytýčení cílů a ideály. Mladý člověk potřebuje vzory a ideály na uspokojení svých potřeb, které jsou pro něho výchozím bodem a hlavně orientací na hodnoty společnosti. Smysl pro hodnoty získává člověk právě výchovou. Hlavním cílem je, aby se člověk rozvinul do osobnosti plnohodnotné a schopné podílet se na svém životě i na životě jiných lidí. Plnohodnotný člověk by měl mít určité charakteristické znaky osobnosti, jako jsou: autentičnost, tvořivost, zodpovědnost, integrovanost a podobně.

Ideály výchovy jako všeobecné představy a obrazy o člověku jsou ovlivňovány mnohými sociálně-historickými, filozofickými a výchovnými faktory. Změnami ve společnosti se mění i tyto ideály a obrazy.

V každé společnosti existují snahy, které vedou k vytvoření základů lidského ideálu, který pak reprezentuje představu o obraze člověka. Čím lépe je ideál v obraze člověka popsán, tím je blíže k jeho reálnému dosažení.

Když se zamyslíme nad hlavními životními aktivitami člověka, potřebnými pro biopsychický vývoj, jde hlavně o životní cíle:

1. přežít
2. plně rozvinout své schopnosti
3. žít a pracovat důstojně
4. zúčastnit se na rozvoji společnosti
5. zdokonalit kvalitu života
6. dělat informovaná rozhodnutí
7. pokračovat v učení (Švec. Š, 2001, s. 19)

Tyto cíle, dalo by se říct, představují model reálných životních ideálů v procesu celoživotního formování osobnosti člověka. Z nich je pak možno odvozovat cíle výchovy.

1.4.2 Konkretizace cílů výchovy

Ve své výchovně-vzdělávací činnosti učitel rozeznává všeobecný cíl u dílčích a konkrétních cílů. Dílčí cíle jsou považovány za nižší. Jsou vyjádřeny na úrovni výchovněvzdělávací instituce, v profilu školy, v plánech školy nebo jsou zpracovány učitelem v samotném předmětu.

Při vymezení cílů se kladou požadavky, které zabezpečují rozvoj kvalit osobnosti v konkrétní činnosti a očekávané jednání a chování žáků. Proto musí být cíle výchovy formulovány správně, jasně, jednoznačně a stručně. Dalším důležitým požadavkem je přiměřenost, od kterého se odvíjí výkon žáků. Cíle musí být kontrolovatelné, aby umožnily ověření dosažených znalostí a úrovně změn, které nastaly. Posledním znakem je konzis-

tentnost cílů, která vyjadřuje postupnost cílů od nejnižších po nejvyšší, od konkrétních k všeobecným a od blízkých ke vzdáleným.

S přibýváním nových trendů a alternativních či speciálních programů se od učitele vyžaduje tvořivá konkretizace a formulace cílů vzhledem na specifické požadavky těchto programů.

Cíle výchovy ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou mnohostranné a plní několik funkcí. Mezi základní funkce patří funkce orientační, motivační, realizační a regulační. (Kročková, 2004, s. 62)

Poznání cílů výchovy a jejich funkcí je prvním teoretickým předpokladem k zvládnutí výchovního procesu a tím odbourání častých jevů současnosti jako jsou formalismus, subjektivismus, náhodilost, improvizace a jednostrannost.

1.4.3 Problematika výchovných cílů

Protože člověk nepotřebuje jen jednu jedinou ideální vlastnost, ale podle požadavků, které se na něj kladou spíše více vlastností, tvoří i výchovné cíle systém norem, které mají určitou hierarchii. Každá hierarchie musí mít kritéria pro pořadí jednotlivých výchovných cílů. Takové kritérium může poskytnout jen světový názor.

Hlavní odpovědnost za výchovu dětí a mládeže spočívá na jejich rodičích. K výchově svých dětí jsou dokonce zavázáni zákonem. To jim zajišťuje právo, ale zároveň i povinnost určit si výchovné cíle.

Vedle rodičů má i stát ze zákona pověření k výchově, která se uplatňuje hlavně prostřednictvím škol. K tomu jsou právě nezbytné státní výchovné cíle, které jsou stanoveny ve školských zákonech a zčásti i v ústavách. Platí však jen pro školství, ne pro rodiny.

V souladu se základními právy na svobodu víry, svědomí a vyznání má stát také ve vlastních školách dbát na práva rodičů a zajistit nábožen-

skou a morální výchovu dětí podle vlastního přesvědčení rodičů. Z toho vyplývá, že stát je vzhledem k náboženským a světonázorovým výchovným cílům zavázán k neutralitě, nestrannosti a toleranci. Tento přístup ale vyžaduje, aby rodiče a učitelé výchovně spolupracovali. Nevylučuje se však možnost vzniku konfliktů, týkajících se výchovných cílů a jejich hierarchie.

1.5 Zásady výchovného působení

Výchovné působení a reakce na něj se uskutečňují podle jistých psychologických zásad. Poznání těchto zásad pomáhá pedagogům v jejich výchovné práci.

Nejzákladnější psychologické zásady výchovného působení jsou:

- a/ zásada přeměny vnějšího vlivu na vnitřní motivy
- b/ zásada aktivního spolupůsobení žáka s výchovným působením pedagoga
- c/ zásada stupňování účinku výchovného působení společenským působením
- d/ zásada konkrétnosti výchovného působení
- e/ zásada stupňování účinku výchovného působení osobností pedagoga

1.5.1 Zásada přeměny vnějšího vlivu na vnitřní motivy žáků

Je známo, že nejvyšší a nejdokonalejší formou reakce žáka na výchovné působení pedagoga vzniká, když žák na základě svých vnitřních pohnutek a přesvědčení jedná v souladu s výchovným vlivem pedagoga a rodiče. Je všeobecně uznávaným názorem, že osobitost výchovy není jenom ve vědomé činnosti pedagogů, ale i v tom, že se musí výchovné působení odvíjet od aktivity osobnosti žáka, který není jenom pasivním objektem vlivu prostředí a výchovy. Přeměna vnějších vlivů na vnitřní podmínky je

jedna ze základních otázek psychologie výchovného působení a odpovídající reakce žáků. Jde tady hlavně o to, jak se můžou vnější vlivy výchovného působení proměnit ve vlastní vnitřní přesvědčení žáků. Samozřejmě to není lehké. Základní podmínka úspěchu je, aby pedagog zaujal individuální přístup ke každému žáku na základě důkladného poznání jeho osobnosti.

1.5.2 Zásada aktivního spolupůsobení žáka s výchovným působením pedagoga

Tato zásada vyplývá z potřeby poznat vnitřní podmínky žáka kvůli úspěšnému výchovnému působení. Protože vývin dítěte se uskutečňuje na základě vnějších příčin a vnitřních podmínek psychiky žáka, každé výchovné působení bude opravdu úspěšné jenom tehdy, když u něho vyvolá aktivní spolupůsobení.

Bez aktivního spolupůsobení a aktivní součinnosti žáka výchova není opravdovou výchovou, ale jde pouze o jakousi drezůru. Je to ale taky forma výchovného působení na nižší úrovni, která se snaží vypěstovat u žáků hlavně mladšího věku jisté zautomatizované, stereotypní formy jednání, jako jsou např. návyky, zvyky, zručnosti a pod.

1.5.3 Zásada stupňování účinku výchovného působení společenským působením

Tato zásada vyplývá z poznatku, podle kterého výchovní působení bude tím účinnější, čím více ho podporuje celé společenské prostředí žáka, přičemž vztah mezi výchovným a společenským působením je velice úzký. Samotná výchova závisí od celkových podmínek společenského života a tím vlastně společnost formuje lidi prostřednictvím výchovy.

1.5.4 Zásada konkrétnosti výchovného působení

Jde tady o zvýraznění požadavku, aby každé výchovné působení pedagoga bylo konkrétní. Konkrétnost výchovného působení vyplývá z proměnlivosti výchovných situací ve škole, ve třídě a taky v rodině. Změna výchovné situace vyžaduje od pedagogů pružnost a pohotovost měnit způsoby výchovného působení.

Při respektování této zásady musí pedagog brát v úvahu

- věkové osobitosti žáků
- individuální osobitosti každého žáka
- momentální situaci v kolektivu žáků

1.5.5 Zásada stupňování účinku výchovního působení celou osobností pedagoga

Pedagog se výchovního působení účastní celou svou osobností, čímž má maximální vliv na vývin žáků. Tím se od něho vyžaduje, aby svým způsobem života, svým konáním a jednáním posilňoval účinek výchovního působení. Pedagog se nemůže v žádném případě chovat jinak, než to vyžaduje od svých žáků. Jeho konání musí v souladu s výchovnými požadavky. V jiném případě se účinek jeho výchovního působení zmenšuje, případně celkem ztrácí.

Když má pedagog úspěšně výchovně působit na žáky, musí mít autoritu. Jeho žáci si ho musí vážit. Výchovné působení takového pedagoga se znásobuje. Autoritu si může učitel získat vícero způsoby, a to například

- dobrými znalostmi ve svém oboru,
- správným metodickým postupem při výkladu
- dobrou znalostí osobností svých žáků
- láskou ke svému povolání a žákům
- přísným, ale spravedlivým hodnocením žáků a pod.

1.6 Výchova duchovní a morální

O výchově lze stěží říci něco, co by se hodilo pro všechny vychovatele za všech okolností. Skutečné výchovné úkony jsou tak rozdílné jako lidé, kteří je vykonávají, a jako situace, ve kterých probíhají. Podobně rozmanité jsou i myšlenky o výchově vyjádřené v plánech, programech, předpisech a radách. To spočívá v nejednotnosti moderních životních poměrů.

Rozmanitost životních forem, vzorů a ideálů, která charakterizuje naši společnost jako celek, působí přirozeně i na výchovu dětí a mládeže

jak v praxi, tak i v teorii. Z psychologického hlediska je nevyhnutné při morální výchově dětí a mládeže postupně rozvíjet morální kvality jako jsou:

- elementární morální návyky a zvyky
- morální vědomí
- morální přesvědčení
- morální jednání a chování
- morální city
- vůli a charakterové vlastnosti

Morální nároky na žáky základních škol a středních škol musí rozličné. Při výchově mladších dětí, hlavně v předškolním věku se ve velké míře utvářejí jejich návyky a zvyky, které se pak stávají předpokladem formování a dotváření jejich charakteru. Dítě v tomhle věku zatím neusměrňuje své jednání a chování, no s mravní výchovou se musí začít již od nejtílejšího věku samozřejmě přiměřenou formou k rozvoji jeho psychiky. Dítě předškolního a mladšího školního věku ještě nevidí jasně cíle své činnosti. Nanejvýš vidí to, že nějaký skutek je dobrý nebo špatný protože ho tak hodnotí rodiče a učitelé. A proto je potřeba právě v tomto věku dbát na usměrňování utváření elementárních návyků a zvyků jednání a chování. V předškolním věku a začátkem mladšího školního věku se musí rodiče a učitelé snažit vypěstovat u dítěte návyky a zvyky, jako jsou: plnit si své povinnosti, překonávat přiměřené těžkosti, dokončit začatou práci, mluvit pravdu, děkovat, mít úctu k dospělým a pod. Jelikož se tyto základní morální návyky a zvyky u malého dítěte ještě nemohou utvářet na základě uvědomělé činnosti vůle, musí se utvářet na základě napodobování a neustálého opakování.

Dítě v mladším školním věku začíná postupně hodnotit vlastní jednání a taky jednání jiných lidí. V tomhle období již morální výchova nezůstává pouze u pasivní poslušnosti, ale začíná se formovat morální vědomí. O plném mravním vědomí žáků se nedá mluvit, dokud si úplně neosvojí základní morální pojmy a dokud nedokážou v konkrétních situacích posoudit z morálního hlediska skutky jiných lidí nebo svoje vlastní.

Ze začátku se u žáků vyskytují jisté nedostatky při hodnocení morálního jednání a chování. Žáci ze začátku školoupovinného věku jisté morální požadavky učitele často lokalizují jenom na chování ve škole a již méně na chování mimo školu. K počátečním nedostatkům hodnocení morálního chování patří také to, že žák obvykle posuzuje skutek jiných jenom podle vnějších výsledků a nikoliv podle vnitřního přesvědčení. Například když žák ve snaze pomoci spolužákovi při řešení domácího úkolu mu převrhne na sešit pití, posuzují to ostatní spolužáci jenom negativně přičemž nevidí pozitivní záměr. Úkolem učitele při výchově morálního vědomí žáka z psychologického hlediska je postupné vštěpování morálních zásad na základě pochopení jejich významu a při hodnocení chování odstraňovat rozdíly mezi hodnocením cizích a vlastních činů.

V celkovém plánu výchovy připadá zvláštní význam duchovní i morální výchově, která tvoří jádro osobnosti, což je vlastně její víra a její svědomí.

Pověření k duchovní výchově dětí nevlastní stát, nýbrž jejich rodiče jako správci základních práv dítěte (rozhodně aspoň dokud dítě nedovrší čtrnáctý rok života a nestane se tak nábožensky dospělý).

Vzhledem k rozmanitosti náboženských a světonázorových přesvědčení nezbyvá státu pro veřejné školy nic jiného, než utvářet výuku ve všech předmětech a výchovu ve všech významech pokud možno objektivně, bez hodnocení náboženských, mravních i světonázorových hledisek.

1.6.1 Psychologické základy výchovy mravního přesvědčení

Samotné morální vědomí žáků není ještě zárukou jejich mravního chování. Často se vyskytují případy, kdy žák dokonale pozná morální normy, no nechová se podle těchto norem a zásad. Je proto důležité, aby se tyto normy a zásady staly součástí osobnosti a vnitřním přesvědčením.

O mravním přesvědčení mluvíme tehdy, když mravní pojmy a hodnocení chování nejsou jenom samotnými poznatky a vědomostmi, ale stanou se z nich motivy, t.j. hybní síly každého jednání a chování člověka.

Při výchově mravního přesvědčení se musí pedagogové usilovat, aby využili představitivost a fantazii žáků. To znamená, že přesvědčení, které se má stát hybní silou jednání a chování žáků, musí učitelé vychovávat takovým způsobem, aby mravní cíle, které před žáky staví, vystupovali v názorné, plastické a konkrétní podobě.

V zájmu správné výchovy mravního přesvědčení je vhodným prostředkem vytváření ideálů pro mladé lidi. Mladí lidé potřebují mít nějaký ideál. Jestliže žákům neposkytnou ideály pedagogové, najdou si je sami, no a pak ty ideály nemusí být zrovna nejvhodnější. Proto je velice důležité zvolit pro mládež takové ideály, ve kterých se v konkrétní podobě ztělesňují takové mravní kvality, o výchovu kterých se snažíme.

Pro výchovu mravního jednání a chování mají velký význam mravní návyky a zvyky. Elementární mravní návyky a zvyky se u malého dítěte utváří soustavním opakováním určité činnosti, nebo také jednoduchým napodobováním chování dospělých. Taková forma návyků a zvyků např. u žáků středních škol již nestačí, protože neodpovídá úrovni jejich psychiky a tudíž je nepřiměřená. U žáků středních škol je potřeba utvářet mravní návyky a zvyky na základě jejich osobního přesvědčení, které získali již předcházející výchovou a taky vlastní zkušeností.

Při utváření mravních návyků a zvyků a mládeže je potřeba zachovávat plánovitost a systematičnost postupu. V mravní výchově jde vždy o utváření ne jednoho návyku a zvyku, ale jedná se o soustavu, ve které se jednotlivé návyky a zvyky vzájemně podporují a doplňují.

Utváření mravních návyků a zvyků je začátečním a taky konečným stádiem mravné výchovy. Elementární návyky a zvyky mladších dětí jsou prvním stupněm mravní výchovy. Mravní návyky a zvyky mládeže a dospělých, které jsou vybudovány na jejich vnitřním přesvědčení, jsou konečnou formou mravního ztvárnění člověka.

1.7 Fáze výchovy

Výchovný proces lze všeobecně rozlišit do čtyř fází:

První fázi bychom mohli nazvat fází *situační*.

Je to fáze základní a klíčová. Jedinec se dostává během svého života do řady konkrétních situací, ve kterých na něho působí různé podmínky dané situace, které vnitřně analyzuje na základě svých dosavadních zkušeností. To všechno ovlivňuje vznik nejen situačních motivů, ale i reakcí a situačních postojů. Tím se také projevuje psychická zdatnost jedince.

Druhou fází je fáze *fixační*.

V této fázi ještě nejde o změny v osobnosti člověka, ale o stabilizaci jeho reakcí na obdobné situace.

Třetí fází nazýváme fází *generalizační*.

V této fázi již dochází k vytváření zobecněných myšlenkových modelů situací v psychice jedince. Nejde jenom o opakování těchž typů situací, ale zobecnění může být ovlivněno i dalšími různými faktory. Právě v této fázi se vytvářejí a upevňují rysy osobnosti.

Čtvrtou poslední fází nazýváme fází *osobnostně-integrační*.

Táto fáze je nejvyšším stádiem formování osobnosti člověka. Jde vlastně o relativní dokončení utváření osobnosti. O relativitě hovoříme proto, že vývoj není prakticky nikdy završen. Ten začíná zrozením a končí smrtí jedince. (Pelikán, 1995)

Rozhodující podíl na utváření své osobnosti a na svém vztahu k světu má člověk sám. Výchova má jenom vytvářet předpoklady pro kladný vývoj dítěte, které by se mělo připravit pro adaptaci k životní realitě.

1.8 Základní koncepce výchovy

Základní koncepce výchovy a vzdělávání ve 20.století bychom mohly formulovat jako:

Neotomistická koncepce výchovy, která není produktem reformní pedagogiky a přizpůsobila se požadavkům doby a společnosti docela úspěšně. Tato koncepce je normativní, řízená a intelektualistická. Jejím cílem je přijetí náboženského způsobu života a příprava na život ve smyslu křesťanské víry.

Inštrumentalistická koncepce výchovy je typická koncepce, kde převažuje hodnotově-relativistická řízenost s naturalistickým obsahem. Tvůrcem této koncepce byl J.Dewey. V souladu s hodnotově-relativistickou orientací se tato koncepce zřiká přenosu morálních hodnot a principů. Úkolem výchovy je osvojení si kolektivního, občanského jednání pomocí metod analýzy životní situace, člověk si dokáže vybrat chování podle úspěchu řešení dané situace.

Koncepce funkcionální výchovy je hodnotově-relativistickou koncepcí. Je volná a naturalistická. Nesnaží se o zprostředkování hodnot, ale svůj cíl definuje jako potřebu rozvoje psychických procesů, které jsou potřebné při současných i budoucích rozhodnutích a určení jednání. Táto koncepce dává do popředí zájem a motivaci.

Koncepce seberozvíjející výchovy je podobně jako funkcionální koncepce hodnotově-relativistickou koncepcí, volná a naturalistická. Vyzvedává se v ní význam ideálů a subjektivního přesvědčení při regulaci chování. Jejimi představiteli byli C.Rogers a A.Maslow. Podle této koncepce musí být výuka organizovaná a musí zohledňovat vlastní zájmy a poskytovat možnost výběru programu podle podmínek a zájmu.

1.9 Psychologie vztahu mezi učitelem a žákem

Je známo, že kvalita vztahů mezi lidmi, kteří jsou v každodenním kontaktu, ovlivňuje jejich jednání a chování. Nekonfliktní vztahy, založené na respektu, vzájemné pomoci a úctě mají kladný vliv na duševní stav zúčast-

něných lidí, příjemně a optimisticky jich naladí, kladně motivují jejich pracovní činnost a výkon. Naopak vztahy konfliktní a napjaté záporně ovlivňují zúčastněné strany, vyvolávají city, jako jsou obava, strach, nedostatek sebedůvěry a podobně a to se pak projevuje na výkonu a celkové pracovní činnosti. Tento všeobecný poznatek o vlivu mezilidských vztahů na chování a jednání se samozřejmě vztahuje taky na vztah mezi učitelem a žákem. Jeho vliv na psychiku žáka je daleko silnější než když se jedná o vztahy mezi dospělými lidmi.

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem má významnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Podstatně ovlivňuje především dosah, šířku a hloubku učitelova výchovného a osobního působení na žáky. Jestliže mluvíme o vzájemně dobrém vztahu, učitel má veliký výchovní a osobní vliv na žáky, žáci mu nekladou žádné překážky a ochotně spolupracují. Hodně často si pak berou učitele za vzor u sebevýchovy, ochotně přijímají jeho názory a usilují se o osvojení si jeho charakterových a povahových vlastností, způsobu chování a podobně. Výchovné působení těchto učitelů pak zanechává trvalejší a dlouhodobější stopy na psychice žáků.

Na vztah mezi učitelem a žákem má vliv mnoho činitelů, přičemž u jednotlivých učitelů se mohou tyto činitele uplatnit v různé míře. Mezi činitele ovlivňující vztah učitel – žák určitě patří vlastní učitelův postoj, který zajímá ke své učitelské profesi. Jsou učitelé, kteří vidí podstatu své práce hlavně ve vyučování, jiní zase kladou důraz na výchovu a formování osobnosti žáka. Jiný vztah ke svým žákům bude mít direktivní typ učitele než učitel sociálního typu.

Pak jde taky o to, jaké kritérium učitel uplatňuje při hodnocení žáků, na co u žáků klade důraz, za co žáky odměňuje a co naopak odsuzuje a trestá. V každém případě nevyhnutná podmínka vytvoření optimálního vztahu k žákům je kladný postoj k mládeži. Tam, kde je vztah učitele k žákovi negativní, nebo jde dokonce o vytvoření nějakého protipostojení, musí dříve nebo později dojít k osobním konfliktům ve vztazích.

Nelze opomenout, že každý učitel má samozřejmě taky nějaké osobní a lidské vlastnosti, které se v určité míře odrážejí ve vzájemných interakcích učitel – žák. V tomhle vztahu se některé učitelové vlastnosti uplatňují výrazněji, jiné naopak méně výrazně. Kladně na vztah k žákům působí hlavně

zásadovost, spravedlivost, rozhodnost a podobně, naopak záporně hlavně takové vlastnosti jako jsou faleš, škodolibost, sobeckost, nerozhodnost a jiné.

Vztah k žákům hodně ovlivňuje i temperament učitele a tím vlastně jeho převládající momentální citové vztahy. Kladně v tomto směru působí hlavně učitelův dobrý psychický stav, jeho životní optimizmus, vyrovnanost, spokojenost atd., naopak záporně hlavně zvýšená únava, vyčerpanost, roztržitost, životní pesimismus a podobně.

Škola není izolovaná od běžného života a vztahy v dané společnosti mají určitě nemalý vliv taky na vztah učitel – žák. Jiný vztah k žákům si vytváří učitel ve společnosti, kde se spolužití lidí vyznačuje uzavřeností, neupřímností, bezcharakterností a pod. a jiný ve společnosti, kde mají lidi na zřeteli taky zájmy a potřeby jiných lidí.

Do celkového charakteru vztahu mezi učitelem a žákem se taky promítá jeho věk a pohlaví. Podle jistých studií většina mladších žáků upřednostňuje spíše mladší učitele a naopak starší žáci upřednostňují učitele staršího věku. Taky pohlaví pedagoga hraje dvojakou roly při utváření vztahu k žákům (vyučující mají lepší vztah k žákům opačného pohlaví).

Při každé sociální interakci sehrávají významnou roly osobní vlastnosti zúčastněných partnerů a proto je vztah učitel – žák ovlivněn taky osobními vlastnostmi žáka. Ze všech osobních vlastností žáka přitom sehrávají největší roly hlavně ty vlastnosti, které učitel upřednostňuje.

Někdy je vztah učitel – žák taky ovlivněn žakovou osobní situací. Jde hlavně o jeho postavení žáka v kolektivu třídy, jeho popularitu či nepopularitu, často taky o jeho sociální původ podmíněný hlavně společenským postavením jeho rodičů a podobně.

Pedagog si vytváří vztah k žáku zpravidla postupně, podle toho, jak žáka poznává. Mnohdy se však ukáže, že u některých učitelů hraje významnou roly tzv. první dojem, který žák udělá na učitele. V školní praxi se pak účinek "prvního dojmu" projevuje tím, že učitel má tzv. zaškatulko-

vané žáky ke kterým má stejný vztah nemění se v ohledu na jejich měnící se výkonnost, změnu chování a podobně.

Již vytvořený vztah učitele k žákovi může projít určitými změnami, buď ve smyslu zlepšení, nebo zhoršení. Tyto změny způsobují změny v osobnosti žáka, v jeho jednání a chování (žák se "zlepší" nebo "zhorší"), nebo taky učitelovo hlubší poznání žáka hlavně když se jednalo o vytvoření pohledu na žáka v důsledku učitelova tzv. "haló-efektu", což je vlastně první dojem, který žák na učitele udělal.

Každý člověk má rád lidi sobě podobné, lidi se kterými sdílí společné základní hodnoty a názory. Učitelé samozřejmě nejsou výjimkou. Mají v oblibě žáky pilné, pozorné, pohledné, pořádné a zdvořilé. Ať už má učitel v oblibě jakýkoliv typ žáka, neměl by ho v žádném případě dávat najevo, pokud k tomu nemá skutečný výchovný, etický, pracovní či bezpečnostní důvod. Může mít dobré důvody požadovat po žákovi lépe provedenou práci, neopravňuje ho to však k tomu, aby s ním jednal jakkoliv podrážděně nebo s nechtí.

Všichni žáci musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni a že jejich studijní úsilí nezůstává nepovšimnuto a je posuzováno nezaujatě. Nestačí jim, když jsou jen tolerováni. Musí cítit, že oni a skupiny, do kterých patří (na základě rasy, pohlaví, sociálního zařazení, vyznání nebo prospěchu), jsou rovnocenně hodnoceni a přijímáni učitelem. Kdybychom to chtěli shrnout a přeložit do řeči žáků, tak by měl podle nich být učitel férový, neměl by nikomu nadržovat ani si na nikoho zasednout.

Málokterý učitel chce dávat žákům nestejně příležitosti, přesto to někdy někteří učitelé stejně dělají. Je všeobecně známo, že studující ženského pohlaví mají menší přístup k počítačům a jinému speciálnímu vybavení a proto je jim ve třídě věnována menší pozornost než studujícím pohlaví mužského. Různými průzkumy bylo taky zjištěno, že méně pozornosti učitelů se dostává i žákům se zvláštními potřebami, žákům plachým, pomalejším a rušivým. Ovšem učitelé bývají vůči někomu vědomě zaujatí jen zřídka a diskriminace není zpravidla záměrná. Pravdou však zůstává, že většina učitelů má velmi kladný vztah k žákům schopným, příjemným a snaživým. Je to pochopitelné, ale nikoliv profesionální. Rodiče samozřejmě očekávají stejné podíly výchovného úsilí vynaloženého na své potomky.

Mnoho učitelů se domnívá, že pokud zadají stejný úkol celé třídě a pomohou každému, kdo o to požádá, zaručí pro všechny stejné příležitosti. To ovšem není pravda. Nesmělí žáci potřebují více pomoci, než o kolik si říkají, průrazní ji naopak potřebují méně. Každý žák si zaslouží spravedlivý díl pozornosti učitele. Jelikož se však potřeby jednotlivců liší, musí se k jednotlivým žákům přistupovat různě.

Důvody proč by se měli učitelé snažit zajistit pro žáky stejné příležitosti jsou hlavně etické a profesionální. Je vědecky podloženo, že mnoho vyučujících má jiná očekávání od mužů a jiná od žen. Mužům obecně věnují učitelé více pozornosti při studiu přírodních věd, technických oborů a počítačů. Muži a ženy opouštějí školu s odlišnými schopnostmi a odlišnými očekáváními ohledně své budoucnosti. Je známo, že ženy jsou méně zastoupeny v technických a fyzikálních oborech. Učitele by proto měli radit žákům, aby necharakterizovali předmět jako "mužský" či "ženský", protože takové názory jsou zpátečnické a zastaralé.

Každý dobrý pedagog by si měl dávat pozor na to, aby všichni jeho žáci dostali spravedlivý díl jeho pozornosti a úsměvů, bez ohledu na to, jak jsou nesmělí nebo průrazní, sympatičtí nebo nesympatičtí, pilní nebo líní, šikovní nebo nešikovní, zda mají vlivné rodiče nebo nemají, zda jde o chacha nebo o dívku a bez ohledu na jejich národnost nebo rasový původ. To klade na člověka ovšem vysoké nároky. Pokud se některý učitel domnívá, že toho lze dosáhnout velice snadno, určitě podceňuje obtížnost problému. Aby toho dosáhnul, musí se snažit ze sebe jako učitel vydat maximum. Má k tomu přinejmenším dva dobré důvody: zaprvé je to poctivé a zadruhé, když si bude cenit všech svých žáků, budou zase oni oceňovat jeho vyučovací hodiny.

1.9.1 Druhy vztahů učitel – žák

Dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu. Žák si váží učitele pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality, znalosti a profesionalitu a naopak učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí. Je důležité si uvědomit, že respekt pro každého žáka není totéž co jakýsi všeobecný respekt pro třídu jako celek a že učitel musí svůj respekt dávat jasně najevo skutečně každému jednotlivci.

Vztahy mezi učitelem a žáky bychom mohli rozdělit do třech typických druhů:

- autokratický typ (autoritativní)
- demokratický typ (sociálně-integrativní)
- liberální typ (uvolněný)

Autokratický typ vztahu učitele k žákům se vyznačuje tím, že učitel se usiluje o maximální koncentraci moci a bezpodmínečné podřízení žáků. Jeho vztah k žákům je charakteristický přílišným odstupem a není v něm zastoupená lidská ani přátelská složka. V pedagogické praxi těchto učitelů dominuje nadřazenost, příkazy, zákazy, časté tresty a jiná záporná pedagogická opatření (výčitky, kritika, napomínání, hrozba, netrpělivost a pod.). Od žáků se vyžaduje bezpodmínečná disciplína a okamžité plnění příkazů a nařízení, přitom omezují samostatnost jednání, rozhodování a iniciativy žáků. Zpravidla neprojevují zájem o osobní problémy žáků, o jejich těžkosti a starosti. Autokratický vztah učitele k žákům je obyčejně přeplněn ovzduším napětí. U žáků převládají pocity strachu, křivdy, nervozity, u starších žáků pak hlavně vzdorovitost a konflikty.

Demokratický typ vztahu učitele k žákům se vyznačuje přístupem z pozice rádce, jistou dávkou důvěry a blízkosti, upřímným zájmem o osobní problémy žáků a úsilím o objektivní a pravdivé hodnocení. Učitel se usiluje pěstovat samostatnost, iniciativu a osobní zodpovědnost u žáků a snaží se v maximální míře vyloučit příkazy, zákazy a tresty. V jeho pedagogické praxi má náležitou frekvenci pochvala

a povzbuzení žáků. Všeobecně mezi učitelem a žákem nedochází k častým konfliktům, napětí a podobně. Když k nim přece jenom dojde, vyřeší se daleko dříve, než u učitele autoritativního typu.

Liberální vztah učitele k žákům se vyznačuje zajímavím postoje "volného průběhu událostí". Učitelův vztah k žákům je uvolněný. Učitel příliš nezasahuje do činnosti žáků, málo je hodnotí, v malé míře žákům radí a málo je informuje. Učitel je ve vztahu k žákům nerozhodný, málo náročný. Žáci jsou málo aktivní, nerozhodní a nejistí ve svém jednání, nemají jasně zadané cíle, mají uvolněnou disciplínu a podobně.

2 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE

2.1 Pojem "volný čas"

Volný čas je charakterizován jako volně disponibilní časový prostor jedince (Vážanský, 1994). Je to vlastně doba, v níž se individuuum může nezávisle na jakýchkoli povinnostech výhradně svobodně realizovat a dělat to či ono, k čemu jej nikdo nenutí.

Volný čas je teda ta část lidského života, která je odlišena od pracovní doby. Lze jej chápat také jako opak doby nutné práce a povinností.

Pod pojmem "volný čas" se běžně zahrnuje odpočinek, rekreace, zábava i časové ztráty s těmito činnostmi spojené (Vážanský, 1994).

U dětí a mládeže se setkáváme s tím, že ještě nemají dostatek zkušeností k tomu, aby se mohli orientovat ve všech oblastech zájmové činnosti a proto potřebují citlivé vedení. Podmínkou účinnosti ale je, aby toto vedení bylo nenásilné, nabízené činnosti pestré a přitažlivé a účast na nich dobrovolná. Míra ovlivňování volného času závisí od věku dětí, jejich mentální i sociální vyspělosti i na charakteru rodinné výchovy.

2.2 Výchovné působení volného času

Ani rodinná, ani školní výchova však dnes již nepokrývají celou oblast výchovného působení. Podílí se na ní ještě třetí proud výchovných vlivů, které se uplatňují ve volném čase dětí a mládeže. Umožňují jim přitom maximum iniciativy v jejich dobrovolné zájmové činnosti. Tady mají široké pole působnosti hlavně různé dětské a mládežnické organizace, sdružení a kroužky, v nichž děti a mladí lidé jsou sami organizátory své pestré aktivity, odpovídající jejich specifickým zájmům a individuálním schopnostem.

Pedagogové a rodiče mají zájem na tom, aby se výchova více přizpůsobovala zájmům dětí, aby byla svobodnější. Mládež často nemá dostatek příležitosti uplatňovat svou autonomní aktivitu. Náš výchovný systém se nesnaží potlačovat studijně pracovní ráz školy. Buduje však subsystém dobrovolné mimoškolní výchovy v podobě různých kroužků a skupin dětí a mládeže, ve sportovních a tělovýchovných organizacích a dalších formách zájmové činnosti.

Nemalou úlohu v této paletě aktivit mají základní umělecké školy, podchycující v širokém měřítku umělecké talenty, jakož i různé formy rozvíjení technické tvořivosti mládeže.

2.2.1 Hra jako pedagogická možnost

Hry poskytují dětem a mládeži otevřené interakční systémy, které jim umožňují získat zkušenosti se sebou samým i s druhými. Do herní situace mohou vložit vlastní pocity a potřeby, mohou jednat aktivně a otevřeně a hlavně beze strachu zakusit důsledky svého jednání. Platí to především pro tzv. sociální hry a cvičení bez vítězství a prohry. Soutěživé hry nejsou vhodné k nastartování pozitivních sociálních procesů. Touha zvítězit vede k silnému psychickému napětí, takže se jen těžko dosáhne žádoucích způsobů chování.

2.3 Výchovní funkce volného času

Volný čas slouží především k obnově pracovní schopnosti, překonání únavy a jednostrannosti v zaměstnání i ve škole.

Všeobecně známé funkce volného času jsou hlavně:

- odpočinek a rekreace
- kompenzace jednostranných zátěží
- informace a orientace (jedinec si rozšiřuje poznatky)

Dalšími úvahami a poznatky se dostáváme k tomu, že volný čas musí jedinci:

- umožnit pocit nějak k něčemu patřit

- rozvíjet vlastní individualitu
- podněcovat jeho tvůrčí síly

Z pedagogického hlediska má volný čas dětí a mládeže dva úkoly:

1. výchova ve volném čase

- naplňování volného času smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně-vzdělávacími

2. výchova k volnému času

- seznámení se zájmovými aktivitami, vytváření návyků pro budoucí trávení volného času (Vážanský, 1994).

2.4 Vliv volného času na vývoj jedince

Při vývoji jedince je kategorie volného času velmi důležitá. Volný čas je pojímán různě v jednotlivých obdobích jeho vývoje.

Samostatný problém tvoří otázka volného času v předškolním věku. Čas tohoto dítěte je plně organizován rodiči. Při správné výchově ho tvoří jak zábava, tak odpočinek.

S pojmem "volný čas" se setkává jedinec poprvé při vstupu do školy. Volný čas žáka bývá dost rozsáhlý. Jedinec tohoto věkového období má určité tendence a také možnosti nakládat sám se svým volným časem, i když jeho náplň bývá ještě většinou zajišťována dospělými.

Nového významu nabývá pojem "volný čas" v období dospívání. Psychologicky tady dochází k novému sebeuvědomování, hledání vlastní identity, které je spojeno se snahou o samostatnost a s touhou rozhodovat sám o sobě. Právě volný čas pubescenta, zejména jeho náplň, vyjadřuje jeho zájmovou a hodnotovou orientaci.

V období adolescence (15 – 21 let) jedinec stále více odpovídá sám za sebe, tedy i za to, jak tráví svůj volný čas, jakou si volí zábavu, jak umí odpočívat atd.

V postupujících věkových obdobích, tedy i v dospělosti, nabývá problematika volného času na individuálnosti. V dospělosti je trávení volného času výslednicí těch vzorců chování a priorit hodnot, které si jedinec postupně vytvořil v průběhu života. Volný čas je zde důležitou psychohygienickou kategorií.

2.5 Výchovné působení médií na volný čas dětí a mládeže

V poslední době vidíme, že volný čas dětí a mládeže je stále více vyplňován konzumací toho, co nabízejí masová média. Volný čas a masová média spolu opravdu vzájemně souvisí a jejich vazby jsou dynamické.

Kdybychom se chtěli dostat k podstatě toho, co vlastně médium je, najdeme původ v latinském překladu *medius* = prostřední a *mediare* = prostředkovat. Médium je tedy to, co se nalézá "uprostřed" jako zprostředkovatel (Spousta, 1996).

Vědecký zájem o média byl vyvolán nástupem masových komunikačních (hromadných sdělovacích) prostředků ve 20. století. Víme však, že obdobně, i když méně hromadně, fungoval již dříve tisk a písemný projev vůbec.

Masový dopad působení médií na společnost se čím dál tím víc zeširuje (případ rozhlasu, televize, různých zvukových, vizuálních i audiovizuálních nosičů záznamu atd.), tím se stává masová komunikace celosvětovou což samozřejmě ovlivňuje uživatele bez ohledu na to, proč vůbec takto komunikuje. Tím nastává problém náhražkovitosti, protože tady nevzniká skutečný dialog pro plnohodnotnou komunikaci (autor zprávy není v přímém styku s masou příjemců). Takový vliv na vývoj jedince působí nepříznivě. Činí ho pasivním vůči nabídce informací a v podstatě s ním může i manipulovat.

Masová média šíří vzdělanost a zároveň i v nejvyspělejších zemích způsobují růst tzv. kulturního analfabetismu. Volný čas jako stále významnější složka života je působením médií obohacován i zplošťován.

Od 19. století probíhající růst gramotnosti, k němuž přispěla i média jako tisk, rozhlas a televize, vyvolal politizaci mas. Ta však vedla jak k posílení demokracie na jedné straně, tak k nástupu totalitních hnutí (např. nacionalismus) na straně druhé (Vážanský, 1994).

V programu médií se ustavičně mísí politika s prezentací hry, zábavy a umění. A poněvadž sama tato prezentace každou informaci estetizuje, jeví se i vážné politické dění jako hra, zábava či artefakt (např. televizní přenosy z války v Perském zálivu!).

Na působení masových médií ve volném čase dnešní mládeže a také populace vůbec se tedy můžeme dívat pozitivně ale i kriticky. Masová kultura ovládla a v jistém ohledu i sjednotila lidstvo. Jejích dysfunkcí bychom se mohli zbavit jedině jejím odstraněním, čímž bychom se ovšem zřekli i pozitivních funkcí mediálně realizované mezilidské komunikace.

2.6 Umění ve volném čase

Poslední dobou roste kriminalita mládeže, která je páchaná samozřejmě v jejím volném čase. Hledají se různé nástroje, jak tento jev redukovat, tudíž snížit počet trestných činů mladistvých. Pedagogové spolu s rodiči hledají metody a prostředky, jimiž by byli schopni ovlivnit způsob prožívání volného času dětí a mládeže a obrátit jejich pozornost na oblast jejich zájmů.

Celkového výsledného výchovného účinku by bylo možné dosáhnout tím, že přiblížíme mladým lidem různé druhy umění a poskytneme jim tak prožití emocionálního a estetického zážitku. Ten je výchozí podmínkou efektivního výchovného využití určitého uměleckého stylu. Jako s výchovným prostředkem s ním lze pracovat různým způsobem. Například podpořit jednotlivce nebo skupinu dětí (mladistvých) v pátrání v určité lokalitě či regionu po uměleckých památkách a jiných uměleckých dílech materiální povahy, která nesou rysy téhož uměleckého slohu (vodítkem jim mohou být různé publikace o kulturních a historických památkách kraje, turistické průvodce i průvodci v muzeích, na hradech a zámcích). Jde především o vytipování různých architektonických, sochařských a malířských děl z jejich nejbližšího okolí, k nimž by se mohli později vracet a na nich

pak v jejich přirozeném prostředí a ve spolupráci s výchovným pracovníkem účelově trávit volný čas.

Vychovatelskému záměru působit v souladu s přírodou, přirozeností dětí a významně napomáhat uvolňování psychického potenciálu dítěte plně vyhovuje také například pozorná četba textů jak básnických tak také prozaických. Báseň v sobě obsahuje filozofii, různé názory na svět a nitro člověka, je v ní zostřené vnímání a je to vlastně jakýsi výsledek jazykové výchovy. Tím vším básnická a celkově i literární tvorba silně ovlivňuje lidský charakter. Setkávání s mladými literáty má tu výhodu, že se vychovatel bezprostředně dotýká dokladů jejich vnitřního zrání.

Často se setkáváme s názory, že poezie, vážná hudba nebo výtvarné umění nikoho neoslovují. Opak je pravdou. Je doposud hodně mladých lidí, které umění oslovuje a je jenom na pedagozích a rodičích, aby je v tom různými formami a prostředky podporovali.

2.7 Muzeum a volný čas

Muzeum patří na celém světě k základním a nejvíce navštěvovaným kulturním zařízením. Ve svém vývoji prošlo dlouhou cestu, než se z antické svatyně múz vykryštovalo do dnešní podoby, kdy se otevřelo všem vrstvám obyvatelstva a stalo se současně průsečíkem všech základních forem výchovy, to znamená nejen mimoškolní, ale i školní a rodinné.

Současné zaměření světových muzeí pokrývá celou oblast lidské kultury v nejširším slova smyslu. Většina těchto kulturních zařízení usiluje o maximální zpřístupnění svých sbírek, a tím zároveň o naplnění všech základních funkcí muzea. Mezinárodní muzejní rada ICOM definuje muzeum jako „instituci bez výdělečných cílů ve službách společnosti, která shromažďuje, uchovává, komunikuje a zvláště vystavuje pro účely studia, výchovy a potěšení hmotné doklady vývoje přírody a člověka“. (Spousta, 1996).

Muzea a galerie jsou především místem hlubokých estetických zážitků, ale mohou se stát i místem dobrodružství a napětí a současně mohou

plnit i funkci terapeutickou. Z pedagogického hlediska poskytují muzea velké množství výchovně vzdělávacích možností, a to od nejrozmanitějších uměleckých zážitků až po rozvoj manuálních a technických dovedností. Největší možnosti se tradičně přikládají muzeu ve vzdělávání. Právě muzea nabízejí svými uměleckými, přírodovědnými a technickými sbírkami bezprostřední pohled na dějiny a kulturu. Nezastupitelná funkce muzea ve výchovně vzdělávacím procesu je zvláště patrná z hlediska rozvoje jedincovy hodnotové orientace. Muzeum nabízí celou řadu nenahraditelných a originálních hodnot (převážně materiálních, ale často i duchovních), které úzce souvisí se všemi oblastmi výchovy (od umělecké až po technickou).

V mezinárodním kontextu se nejvíce zkušeností v oblasti „výchovy v muzeu“ (tzn. muzeopedagogiky) objevuje již od 20.let minulého století ve Spojených státech amerických. Například v roce 1960 zde fungovalo 35 muzeí zaměřených výhradně na práci se žáky (v celém zbývajícím světě můžeme v této době nalézt pouze asi deset obdobných zařízení). V současnosti všechna muzea v USA mají stálou pedagogickou službu, mnohá současně disponují speciálně upravenými prostory výhradně pro děti a mládež. Většina těchto muzeí rezervuje sobotní dopoledne pouze pro návštěvy žáků a dětí vůbec. Školy využívají také těchto nabídek a mívají většinou vyhrazenou jednu hodinu v týdnu, aby mohly domluvit s muzei návštěvy žáků. (Spousta, 1996).

Dalším státem, kde dochází k úspěšnému rozvoji muzeopedagogiky je Spolková republika Německo, kde existuje již celá řada muzeopedagogických pracovišť.

Zkušenosti s různými návštěvníckými skupinami i specifické zájmy a předpoklady dětí a mládeže vedly postupně k tomu, že se ve světě i u nás objevují stále více pokusy o zakládání specifických muzejních zařízení pro mladou generaci, tzv. dětská muzea nebo muzea pro mládež. Tyto specifické instituce vznikají většinou při velkých muzejních celcích jako jejich relativně samostatná součást se svým speciálním obsahovým i metodickým zaměřením, nebo v některých případech i jako zařízení samostatná. Tento typ má z muzeopedagogického pohledu největší možnosti právě v aktivním naplnění volného času dětí a mládeže.

Výzkumy ukázaly, že „velké“ muzeum poskytovalo dětem příliš málo podnětů nebo je dokonce odstrašovalo, protože děti mají vlastní podmínky vnímání a způsoby myšlení, které jsou jiné než u dospělých. Na základě těchto skutečností organizátoři dětských muzeí pochopili, že tato specifická muzejní zařízení musí odpovídat především úrovni vyspělosti dětí a že je potřebné s nimi pracovat přiměřeně jejich věku (Spousta, 1996).

U nás pracuje od roku 1992 první dětské muzeum v Brně. Vedle široké nabídky pro školy mateřské, základní i střední je jeho koncepce také výrazně orientována na volný čas.

2.7.1 Spolupráce pedagoga s muzeem

Spolupráce pedagoga volného času s muzeem se rozvíjí především ve dvou základních rovinách:

1. Pedagog využívá muzeum jako možnost motivace pro další formy výchovné práce ve volném čase
2. Pedagog sám organizuje muzeopedagogické akce (Spousta, 1996)

V poslední době je vztah mezi pedagogikou volného času a muzeopedagogikou velice blízký a jejich hlubší spolupráce je hlavně ku prospěchu mladých lidí. Právě ve volném čase se totiž uskutečňuje většina muzeopedagogických aktivit, které jsou jeho vhodnou náplní.

ZÁVĚR

V současné době žijeme ve složitém, nejednoduchém světě, plném rozporu, konfliktů, ale samozřejmě i osobních nadějí. V našem století musí člověk poznat sám sebe, své možnosti a schopnosti, musí být vychovávan, aby vůbec dokázal zvládnout to, co sám dosud vytvořil.

Poslední dobou se hodně zvyšuje životní úroveň lidí což neznamena, že to člověku, který ji dosáhne, přinese štěstí. Ukazuje se naopak, že dochází k poklesu morálky, rozpadu rodiny, zvýšené kriminalitě, drogovým závislostem a podobně. Tímto problémem se zabývají již v řadě zemí a velice vážně se zamýšlí nad otázkami výchovy.

Ve své závěrečné práci jsem se snažila přiblížit problematiku výchovy z různých uhlů pohledu, zvýraznit její důležitost jak z hlediska historie lidstva, tak i z hlediska jednotlivce v různých etapách jeho vývoje. Dále jsem se snažila přiblížit důležitost působení rodiny a jiných faktorů na vývoj osobnosti člověka.

Dalším stále častěji diskutovaným tématem je téma „volný čas dětí a mládeže“. Volný čas mladých lidí a způsoby jeho trávení se stávají předmětem mnohých výzkumu pedagogů volného času, kteří se snaží nalézt odpověď na jejich základní otázku: „Jak a čím upoutat mladého člověka ve chvílích, kdy může volně disponovat se svým časem?“.

Úkolem pedagoga, ale i rodiče je nadchnout děti a mládež pro činnost, která zmenší pravděpodobnost jejich negativního ovlivnění.

V této práci jsem vzpomenula různé faktory a volnočasové aktivity, které mají vliv na formování osobnosti mladého člověka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Eyrovi: Jak naučit děti hodnotám. Praha, Portál 2000
2. Portmann, R.: Jak zacházet s agresivitou. Praha, Portál 1996
3. Cipro, M.: Průvodce dějinami výchovy. Praha, Panorama 1984
4. Brezinka, V.: Filozofické základy výchovy. Praha, Zvon 1996
5. Vážanský, M.: Volný čas a pedagogika zážitku. Brno, MU 1994
6. Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava 1995
7. Spousta, V.: Metody a formy výchovy ve volném čase. Brno, MU 1996