

# Vnímání autority instruktorů volného času dětmi mladšího školního věku

Petra Křížová

---

Bakalářská práce  
2006/2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2006/2007**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Petra KŘÍŽOVÁ**

**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Vnímání autority pedagoga volného času dětmi  
mladšího školního věku**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování teoretických východisek**

**Charakteristika výzkumného souboru**

**Provedení smíšeného výzkumu formou dotazníkového šetření a rozhovoru**

**Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu**

**Přijetí odpovídajících závěrů**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**PÁVKOVÁ, J. a kol. Pedagogika volného času. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.**

**VALIŠOVÁ, A. a kol. Historie a perspektivy didaktického myšlení. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2.**

**VALIŠOVÁ, A. a kol. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. 1. vydání. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.**

**HOFBAUER, B. Děti, mládež a volný čas. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jarmila Celá**

Ústav pedagogických věd

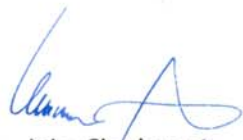
Datum zadání bakalářské práce:

**23. února 2007**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007



Ing. Jitka Chudarová  
*pověřená děkanka*



L.S.



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*ředitel ústavu*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je na téma vnímání autority instruktorů volného času dětmi mladšího školního věku. Je rozdělena na dvě hlavní části. První část je teoretická, která definuje všechny základní pojmy a seznámit se s nejdůležitějšími teoretickými hledisky. Druhá část je zaměřena na popis přípravy, zhotovení a vyhodnocení výzkumu na dané téma a v závěru práce přijetí z toho plynoucích doporučení pro práci s dětmi.

Klíčová slova:

autorita, volný čas, výchova, děti mladšího školního věku, instruktor,

## **ABSTRACT**

My Bachelor's work concerns authority of instructors of children leisure time activities. It is divided in two major parts. First part is theoretical, where I define all basic conceptions and show the most important theoretical standpoints. Second part is aimed at description how to make and then evaluate research of this topic. In conclusion I try to recommend some solutions according to results of my survey.

Keywords:

authority, leisure time activities, school children, education, instructor

Nejprve bych chtěla poděkovat Mgr. Jarmile Celé , která mi s prací pomáhala a poskytla mi rady a postřehy v průběhu přípravy i zpracování práce.

Dále mé poděkování patří všem členům oddílu TOM Medvědí stopa Holešov, kteří mi poskytli sebe coby výzkumný vzorek, dali mi možnost provést výzkum právě na nich samotných a vyjádřili mi svou podporou.

Poslední, i když ne nejméně důležití, kterým bych ráda poděkovala, jsou mí rodiče, kteří se mnou měli vždy velkou trpělivost a po celou dobu studií se snažili mi poskytnout co nejlepší podmínky pro práci.

„Pouze od života se lze naučit životu a žádná pedagogika toto učení nenahradí. Člověk se učí jedině tím, že žije. A každý, kdo se narodí, musí s tímto učením začínat od prvopočátku.“

(Unamuno)

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 ZPRACOVÁNÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK</b> .....	<b>10</b>
1.1 POJEM AUTORITA .....	10
1.1.1 Členění autority a její typologie.....	10
1.1.2 Vztah mezi autoritou a výchovou .....	11
1.1.3 Autorita ve vývoji dítěte .....	12
1.1.4 Význam a smysl autority.....	12
1.2 POJEM VOLNÝ ČAS.....	13
1.2.1 Různé pohledy na volný čas.....	13
1.3 VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ.....	14
1.3.1 Funkce výchovy mimo vyučování .....	14
1.3.2 Několik zásad pro realizaci výchovy mimo vyučování .....	15
1.3.3 Tři rozměry výchovy mimo vyučování.....	15
1.4 VZTAHY A KOMUNIKACE VE VÝCHOVĚ MIMO VYUČOVÁNÍ.....	16
1.4.1 Sociální komunikace .....	16
1.4.2 Působení modelu na děti a mládež.....	17
1.4.3 Vztah mezi instruktorem a dětmi .....	17
1.4.4 Vztahy mezi dětmi navzájem .....	18
<b>2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU</b> .....	<b>19</b>
2.1 DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	19
2.1.1 Tělesný vývoj dětí mladšího školního věku.....	19
2.1.2 Vývoj poznávacích procesů .....	20
2.1.3 Emocionální vývoj a socializace.....	20
2.2 INSTRUKTOR.....	21
2.2.1 Instruktor .....	22
2.2.2 Zkušenosti a dovednosti instruktorů .....	22
<b>3 24</b>	
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>24</b>
<b>4 PŘÍPRAVA NA VÝZKUM</b> .....	<b>25</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	25
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	25
4.3 POPIS POUŽITÝCH METOD .....	26
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	27
4.4.1 Asociace turistických oddílů mládeže.....	27
4.4.2 TOM - Medvědí stopa Holešov.....	28
4.4.3 Instruktoři v TOM Medvědí stopa Holešov .....	28
4.4.4 Děti v TOM Medvědí stopa Holešov .....	29
<b>5 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOECNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>30</b>

5.1	VLASTNÍ VÝZKUM .....	30
5.2	PRŮBĚH VYHODNOCOVÁNÍ VÝZKUMU .....	31
5.3	HODNOCENÍ VÝZKUMU.....	32
5.3.1	Dokáží instruktoři děti zaujmout, získat jejich pozornost?.....	32
5.3.2	Jsou instruktoři pro děti osobami, které jim pomohou a obrací se na něj děti s žádostí o pomoc? .....	34
5.3.3	Umí instruktoři s dětmi komunikovat a motivovat je?.....	35
5.3.4	Jaké byly rozdíly mezi instruktory navzájem při práci s dětmi?.....	36
5.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	39
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>41</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>42</b>

## ÚVOD

Autorita je jedním z faktorů osobnosti člověka. Její definice není zcela přesně určena, charakterizuje se různě, ovšem vykládá se vždy ve smyslu synonym dominanty, vzor, řízení, vážnost a podobně. Její těžkou uchopitelnost možná způsobuje i fakt, že se může vyskytovat u lidí v různé podobě prostřednictvím daných situací.

Autorit je hned několik typů či podob, které se od sebe vzájemně liší, jak zdrojem autority, tak délkou trvání (působení) autority jedince.

Podle mého názoru je otázka autority velice zajímavá a zároveň důležitá a podstatná obzvláště ve výchovném procesu dítěte. Při výchově dítěte je velmi důležité, aby osoby s kterými dítě přijde do styku, ať už jsou to rodiče, prarodiče, učitelé, instruktoři zkrátka lidé, kteří mají dítěti být vzorem a zprostředkovatelem znalostí, dovedností a zkušeností, aby měli mít určitou, v lepším případě přirozenou vážnost. Získat a udržet si ji, není ale nic jednoduchého, děti jsou hodně vnímavé a dokážou být i kritické.

Na tom, zda je jeden člověk autoritou pro druhého se podílí spousta faktorů, které se dají, ale také nedají ovlivnit. Každý jedinec má vnímání světa a všeho co ho obklopuje v určitém měřítku, které je pro něj charakteristické a je jeho osobní. Tímto, ale nechci vyvrátit fakt, že jsou lidé, kteří působí na většinu ostatní populace, jako „autority“. Chtěla jsem jen upozornit, jak obtížné může být rozpoznání vnímání druhého člověka a že je do určité míry hodně individuální. Pokud nám jedinec nesdělí své názory, smýšlení, usuzování verbální cestou a nebo ani nedá znát svůj úsudek z chování, reakcí, postojů a jiných komunikačních procesů, jen těžko můžeme zjistit pravé hodnocení druhého.

Tato práce se týká vnímání autority instruktorů volného času dětmi mladšího školního věku. Tito navštěvují turistický oddíl mládeže v Holešově a pro potřeby oddílu jsem se rozhodla, že svoji bakalářskou práci budou soustředit právě na tuto organizaci. Cílem práce bude zhodnocení instruktorů, jejich dovedností k vedení dětí, vztahu mezi oběma subjekty (do jaké míry je vztah kamarádský, autoritativní), pokusit se definovat, jak instruktoři na děti působí, jestli je děti považují za vzory. Tohoto zjištění bych ráda dosáhla kvalitativní výzkumnou metodou pozorování. S výsledky šetření později seznámím vedení oddílu a pokud uvážím, jako přínos, navrhnou možnosti změn v oblastech, které podle výsledků budou slabší. Věřím, že tato práce poslouží k obohacení dovedností instruktorů a zefektivnění práce v celém oddíle.



## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ZPRACOVÁNÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

V této kapitole si dávám za úkol seznámení se s teoretickým základem, s některými stěžejními pojmy, se souvislostmi a vztahy mezi sebou navzájem.

### 1.1 Pojem autorita

Autorita je vážnost a na ní založená převaha a vliv určitých individuů, společenských útvarů, myšlenek apod. a jí odpovídající podřizování se této převaze a její uznání. Převaha může vyplývat z okolností vnějších (bohatství, úřad, rod, starobylost apod.), nebo z vnitřních (nadání, moudrost, učenost, rozvážnost, atd.). Psychologicky se opírá buď o rozum, nebo o prvky iracionální. (Chlup, Kubálek, Uher, 1938, s 70)

Autorita je pojem velmi komplikovaný, v jeho pojetí neexistuje shoda, užívání je často nepřesné a volné, někdy až zkreslené. Nejčastější synonyma pojmu autorita jsou dominance, vliv, řízení a kompetence. (Vališová a kol., 2005, s 15)

Autorita jedna z hlavních forem uskutečňování moci, která je založená na všeobecném přijímání oprávněnosti vlivu určité osobnosti, skupiny osob anebo instituce (Ďuriča in Vališová a kol., 2005, s.175)

Respektovaná vážnost osobnosti, která je daná jejím výjimečným, nejčastěji vedoucím postavením v hierarchii sociálního statusu, anebo výjimečnými osobnostními vlastnostmi, anebo zásluhami, jako uznání převahy, nadřazenosti.

Z pedagogického hlediska respektování postavení vychovatele, z formální stránky uznání jeho vážnosti odbornosti, vědomostí, zkušeností a taktu.

Autorita se někdy definuje jako prožívaný vztah převahy jedné osobnosti nad druhou, přičemž autorita každého člověka vychází především z jeho vlastní osoby, tj. jeho morálních a charakterových vlastností. (Matějček in Vališová a kol., 2005, s 176)

#### 1.1.1 Členění autority a její typologie

Při členění autority použijí dělení Aleny Vališové, která autoritu člení pomocí stanovených kritérií. První kritérium je genetické, které rozděluje autoritu na přirozenou a získanou. Už pojmenování napovídá, čím se obě autority liší a co je jejich základem. Přirozená autorita jde o jedince s vrozenými osobnostními dispozicemi.

Druhým kritériem je obecné sociální hledisko, které autoritu dělí na osobní, poziční a funkční. Osobní autorita představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace. Poziční autorita znamená míru vlivu, kterou jednotlivec získává díky svému postavení v systému organizace, jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu. Funkční autorita představuje vlivnost danou plněním úkolů, kvalitou výkonu určité sociální role či funkce, je získaná plněním očekávání ostatních lidí, nadřízených, podřízených i kolegů.

Další kritérium se zaměřuje na důsledky v chování sociálního okolí to znamená toho, jak na jedince reaguje jeho okolí. Dělení je na autoritu skutečnou a autoritu zdánlivou. U autority skutečné dochází k přirozenému respektování rozhodnutí podřízenými, důvěře ve správný úsudek a při krizi spolupráce a soudržnost. U autority zdánlivé mezi nadřízeným a podřízenými panuje nedůvěra, pochybnosti v krizových situacích soudržnost a podpora kolísá.

Posledním kritériem je sociální prestiž a ta rozlišuje formální autoritu, vyplývající z mocenské pozice, kterou jednotlivec zastává, z jeho úřední funkce, života společnosti a neformální autoritu, která je výsledkem osobnostního profilu, vyspělosti, schopností, průměřeného společenského sebevědomí. (Vališová, 2004, s 124)

### 1.1.2 Vztah mezi autoritou a výchovou

Výchova a autorita spolu souvisejí. Na vztah mezi nimi se dá nahlížet ze tří pohledů a to makrosociálního, mikrosociálního či interindividuálního a nebo intraindividuálního. Makrosociální úroveň zahrnuje vztah autority a výchovy ve společnosti, vyplývající ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy a společnosti v tom nejširším kontextu. Mikrosociální úroveň zahrnuje převážně hodnoty, normy, jednání pravidla a zásady, které jsou určovány například rodinným životem nebo interakčním schématem ve škole. Intraindividuální úroveň směřuje ke zkoumání toho, jakým způsobem se jednající subjekty – děti, dospívající – učí normám a hodnotovým orientacím od druhých, jakými prostředky jsou nejvíce ovlivňováni, jak je určován vývoj osobnosti, charakteru nebo individuálního jednání. (Vališová, 2004, s.126)

Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány. To, jak jsou prezentovány, je současně záležitostí procesu výchovy, související s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a s použitou mírou

emočního vztahu mezi dospělými a dětmi. Na základě této teze lze uvažovat, že výchova a autorita jsou stejného původu a že autorita nemůže být od výchovy oddělována: v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti. Autorita jako určitý garant pozitivních hodnot společnosti ovlivňuje významně i rozvoj lidských potencií. (Vališová, 2004, s.126)

### 1.1.3 Autorita ve vývoji dítěte

Dítě ke svému přiměřenému a zdravému vývinu potřebuje autoritu. Jedinec, od útlého věku, přes dospívání až po dospělost zápasí s různými psychickými silami, s kterými se neumí vypořádat. Bez autority, ať už jde o lidskou, psychickou nebo duchovní, se člověk s těmito stavy a nejen v dětství, ale i v dospělosti vypořádat nedokáže. Akceptace hodnoty svobody a demokracie, která je typická pro západní společnost, však hodnotu autority devalvovala, což se projevuje i v oblasti výchovy. Dítěti ve svém vývoji chybí přirozené autority, které by bylo ochotné akceptovat a následovat. Starší člověk, který by mohl předat mladé generaci své životní zkušenosti a moudrost, je přehlížený a opomíjený. Učitel, který by mohl a měl by být významnou autoritou je také společensky nedoceňovaný. Přirozenou autoritu ztrácejí i rodiče, protože společnost upřednostňuje rodičovskou výchovu, kde je akceptována svoboda na úkor autority (Sawicki, Končal in Vališová a kol., 2005, s 113).

Chybějící autorita způsobuje, že dítě se nekontrolovaně rozvíjí a posiluje si svoje ego. Ego západního člověka je tak velké, že je přesvědčen, že všechno dovede, že mu všechno patří, všechno chce mít. Ve škole si pak žáci a studenti s takovým egem osvojují jen poznatky, které jim pomohou projít přes zkoušky, ale vnitřně se jich tyto vědomosti nedotýkají. Ze škol odcházejí informovaní, ale hloupí. K tomu, aby se mohli něco naučit jim chybí akceptace hodnoty všeobecné autority a hodnoty autority učitele, protože společnost na tuto důležitou hodnotu zapoměla (Sawicki, Končal in Vališová a kol., 2005, s 113).

### 1.1.4 Význam a smysl autority

Autorita je pozoruhodný vysokoúčinný prostředek, který rozvinulo lidstvo k tomu, aby udržovalo přirozený pořádek věcí. Lidstvo zjistilo, že každý živý organismus adekvátně funguje jen tehdy, když je uspořádaný podle určitého pořádku – řádu. Vždy, když se

tento pořádek někde narušil docházelo k problémům a komplikacím (Sawicki, Končal in Vališová a kol., 2005, s 106).

Autorita přirozeného pořádku vždy stála v popředí každé kultury jako memento a společnost, která ji dodržovala se mohla nerušeně a bez větších komplikací rozvíjet. Lidstvo autoritu přirozeného pořádku postupně rozvinulo do jednotlivých oblastí společenského a individuálního života. Hledali a nacházeli to, co tvoří přirozený pořádek v jednotlivých komponentech společnosti a osobnosti člověka a tomu přisoudili vysokou autoritu. Autorita se stala významným prostředkem člověka a společnosti k tomu, aby nejen přežila, ale aby se i přiměřeně svým možnostem rozvíjela (Sawicki, Končal in Vališová a kol., 2005 s 106).

## 1.2 Pojem volný čas

Volný čas je možno chápat, jako opak doby nutné práce a povinností a doby nutné k reprodukci sil (Průcha, Walterová, Mareš in Pávková a kol., 2002, s 13).

Pod pojem volný čas se zahrnují činnosti jako např. relaxace, zábava, zájmové vzdělávání, časové ztráty s těmito činnostmi spojené. Volného času se netýkají činnosti jako třeba vyučování, práce vykonávaná v rodině, domácnosti, sebeobsluha a činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (Pávková a kol., 2002, s 13)

### 1.2.1 Různé pohledy na volný čas

Na problematiku volného času se dá dívat z různých hledisek. Z ekonomického, sociologického a sociálněpsychologického, politického, pedagogického a psychologického. Jen něco málo k některým z nich.

Z pohledu sociologického a sociálněpsychologického hlediska je zřejmé, že způsob trávení volného času dětí je ovlivněn jejich sociálním prostředím a rodinou. Rodiče jsou ti kteří by své děti měli podporovat a motivovat k aktivnímu trávení volného času. Rodiče představují pro dítě vzor. Pokud správně neplní svou výchovnou funkci, mohou školy, zájmové organizace a jiné instituce tuto ztrátu do určité míry kompenzovat (Pávková a kol., 2002, s 17)

Z pohledu pedagogického a psychologického hlediska Pedagogické ovlivňování volného času by mělo podporovat aktivitu dětí a mládeže, poskytovat prostor pro jejich spon-

taneitu, uspokojovat potřeby nových dojmů, seberealizace, sociálních kontaktů, kladné citové odezvy, ale poskytovat i pocit bezpečí a jistoty (Pávková a kol., 2002, s 17).

### 1.3 Výchova mimo vyučování

Prvotním předpokladem úspěšného působení na jedince je znalost sebe sama, schopnost chápat lidi, porozumět jim, poznat jejich pozitivní i negativní stránky. Třetí podmínku tvoří umění jednat s lidmi na základě spolupráce a tvořivého přístupu.

Výchova znamená optimalizaci člověka a jeho světa, ucelený, uvědomělý aktivní a tvůrčí vztah jedince ke světu, přírodě, společnosti i sobě samému (Vážanský, Smékal, 1995, s 57).

Výchovu mimo vyučování lze definovat těmito podmínkami.

- Probíhá mimo povinné vyučování.
- Probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny.
- Je institucionálně zajištěná.
- Uskutečňuje se převážně ve volném čase.

Poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využití volného času, formovat hodnotové zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti (Pávková a kol, 2002, s 37).

Vhodné pedagogické ovlivňování volného času dětí a mládeže je jednou z účinných forem prevence tak závažných výchovných problémů, jako jsou projevy agresivity, záško-láctví, drogová závislost, gamblerství, závislost na virtuální droze (Pávková a kol, 2002, s 37).

#### 1.3.1 Funkce výchovy mimo vyučování

Funkce výchovy mimo vyučování jsou výchovně vzdělávací funkce, zdravotní funkce, sociální funkce.

Prostřednictvím pestrých a zajímavých činností se děti motivují k společensky žádoucímu využívání volného času, k získání nových vědomostí, dovedností i návyků a tím i k rozvoji poznávacích procesů a k celoživotnímu vzdělávání (Pávková a kol., 2002, s 39).

V rámci zdravotní funkce zvlášť velký zdravotní význam má podněcování a poskytování příležitostí k vydatnému pohybu na čerstvém vzduchu. Pohybové, tělovýchovné a sportovní činnosti ve volném čase kompenzují dlouhé sezení při vyučování a pro zdraví dětí jsou nezbytné.

Jednotlivé typy výchovných zařízení plní sociální funkci různým způsobem a v odlišné míře. Součástí sociální funkce výchovy mimo vyučování je i nácvik komunikačních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí a seznamování s pravidly společenského chování. (Pávková a kol., 2002, s 39)

### **1.3.2 Několik zásad pro realizaci výchovy mimo vyučování**

Pro úspěšné pedagogické působení bylo formulováno několik pedagogických zásad. Pro výchovu mimo vyučování to jsou tyto: zásada soustavnosti, cílevědomosti; po-sloupnosti, aktivnosti; přiměřenosti; vyzdvihování kladných rysů osobnosti; požadavek pedagogického ovlivňování volného času; požadavek jednoty a specifčnosti vyučování a výchovy mimo vyučování; požadavek dobrovolnosti; p. aktivity; p. seberealizace; p. pestrosti a přitažlivosti; p. zajímavosti a zájmovosti; p. citlivosti a citovosti; p. orientace na sociální kontakt; p kvality a evaluace. Každá zásada nebo požadavek svým obsahem vymezuje určitou část pedagogického procesu a navzájem se doplňují. Pro každou zájmovou instituci můžou platit některé zásady víc některé méně. Ale to co bylo vypsáno výše je takový základ pro většinu z nich (Pávková a kol., 2002, s. 43).

### **1.3.3 Tři rozměry výchovy mimo vyučování**

Ve výchovném působení můžeme vždy najít tři rozměry. Něco co děláme (obsah, program), někoho, kdo to dělá pro druhou osobu (osoby, mezi nimiž existují vztahy) a poslední faktor je místo kde to děláme (prostředí fyzické, psychosociální, institucionální).

V poslední době se stále více uznává, že jedním ze specifických rysů výchovy mimo vyučování a výchovy ve volném čase je neobyčejný význam vztahové roviny. Ve výchově platí, že ideje a programy působí natolik, nakolik působí lidé, kteří jsou jejich nositeli (Pávková a kol., 2002, s 50).

Zájmové činnosti jsou nejdůležitější součástí obsahu výchovy mimo vyučování. Uspokojování, rozvíjení a kultivace zájmů, uspokojování potřeb a rozvoj specifických

schopností jsou významné výchovné úkoly, které se podílejí na utváření životního stylu a hodnotové orientaci člověka (Pávková a kol., 2002, s 50).

Ideálem výchovy mimo vyučování je výchova člověka, který je mnohostranně zaměřen, ale má jeden hlavní zájem, který ho může provázet celým životem. Zájmy a zájmová činnost člověka se pozitivně projeví i v dalších oblastí v rodinné výchově, v pracovní výkonnosti, pomáhá mu vyrovnat se s obtížnými životními situacemi (Pávková a kol., 2002, s 50).

## 1.4 Vztahy a komunikace ve výchově mimo vyučování

Komunikace je vzájemná výměna informací mezi účastníky edukačního procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesní a vztahovou (Pávková a kol., 2002, s 59)

### 1.4.1 Sociální komunikace

Obecně se sociální komunikace vymezuje jako výměna informací mezi lidmi. To však zdaleka neznamená, že jde převážně nebo výlučně o záležitost poznatků a poznávacích procesů. Komunikace totiž zahrnuje jak slovní sdělení, tak mimoslovní, nonverbální sdělování - tónem hlas, mimikou, gesty, změnami dechu atd.-, které vyjadřují především, emoce. Slovní a mimoslovní sdělování se nemusí vždy shodovat, leckdy je mezi nimi rozpor, takže je vysíláno dvojí sdělení. (Čáp, Mareš, 2001, s 275)

Složitost sociální komunikace je také v tom, že probíhá dobře jen za předpokladu, že jsou informace adekvátně vysílány a také přijímány. To znamená, že člověk vyjadřující sdělení tak činí v souladu se svým vnitřním prožíváním, se svými skutečnými názory a emocemi. Ve skutečnosti však často zakrýváme své skutečné názory, emoce, např. ze strachu. Dále je zapotřebí, aby člověk přijímající sdělení skutečně pozorně naslouchal, aby do něho nevkládal nepřiměřené předpoklady. Sdělení je někdy neúplné, popřípadě přerušené. Jeden z účastníků komunikace třeba odmítne pokračovat v rozhovoru. Nepříznivě působí nedostatek zpětné vazby v komunikaci. Někdy je sdělení nezřetelné, není jasné zda bylo míněno vážně, nebo žertem. Tyto i další skutečnosti činí sociální komunikaci značně nepřehlednou, vytvářejí možnost četných nedorozumění a chyb, a o tím spíše, že na komunikaci do značné míry závisí spolupráce či konflikty, uspokojování či ohrožení důležitých potřeb, podpora či narušení jedincova sebehodnocení. (Čáp, Mareš, 2001, s 276)



### 1.4.2 Působení modelu na děti a mládež

Osobní příklad, vzor, model často působí silněji než slovní působení, odměny a tresty. Dítě si vybírá a napodobuje určitý model, popřípadě se s ním identifikuje podle zákonů sociálního učení. Činí tak dobrovolně, bez nucení, často s obdivem a nadšením.

Model plní v životě dítěte a mladistvého důležité funkce: Pomáhá orientovat se v složité skutečnosti, nabízí řešení problémů a konfliktů, které se týkají osobních vztahů, práce a povolání, životních cílů a smyslu, morálních otázek (Čáp, Mareš, 2001, s 261).

Model konkrétní, živou a srozumitelnou formou vyjadřuje určitý způsob života, názory a přesvědčení, hodnoty a hodnotové orientace, morální zásady. Konkrétnost a silný emoční náboj poskytují modelu silný vliv na osobnost od dětství a mládí (Čáp, Mareš, 2001, s 261).

Děti ve věku do jedenácti až dvanácti let si většinou volí za model osobu s nápadnými znaky výjimečnosti, vyniknutí nad ostatní, hrdinství apod. Modelem bývá osobnost v celku, bez rozlišení vlastností podstatných a nepodstatných. Děti v mnoha případech napodobují obdivovaného hrdinu v nápadných a přitom nepodstatných momentech, jako je oděv, účes, gestikulace. S postupným vývojem osobnosti upoutávají mladistvého také osoby méně nápadné. Modelem bývá některý dospělý z rodiny nebo nejbližšího okolí, ale také z příběhů televizních, filmových, literárních. Na modelu si všímají vztahu k lidem a k práci, zaměření k životním cílům, řešení morálních problémů (Čáp, Mareš, 2001, s 261).

### 1.4.3 Vztah mezi instruktorem a dětmi

Na počátku je kontakt, setkání instruktora s mladým člověkem. Pokud instruktor dokáže dítě nebo mladého člověka zaujmout, vzniká vztah. Výchovné působení tohoto vztahu se projeví tak, že postupně přivádíme mladého člověka k poznání a přijetí určitých hodnot, o které nám ve výchově jde. Nezaumje-li mladého člověka instruktor, nezaumjou ho ani jeho hodnoty. Zde se ukazuje význam osobnostních kvalit instruktora (Pávková a kol., 2002, s 54).

Čím menší je skupina, s níž vychovatel pracuje, tím přirozeněji a spontánněji vznikají vztahy. Čím je skupina větší, tím více musí instruktor vztahovou dimenzi plánovat a

strukturovat. Ve vztahové dimenzi na počátku stojí zvědavost mladého člověka, touha poznávat nové lidi, a na konci stojí závazek žít podle určitého hodnotového systému, věrnost.

Dobry a citlivy instruktor dokáže i u méně úspěšného a problémového dítěte najít příležitost k pochvale. Žádná zájmová činnost by proto neměla zůstat bez výsledku, bez úspěchu. Úspěch se stává morální podporou a povzbuzuje k překonání obtíží. Úspěšnost je podmínkou zdravého vývoje osobnosti (Pávková a kol., 2002, s 54).

#### 1.4.4 Vztahy mezi dětmi navzájem

Mladí lidé jsou rádi spolu, bez ohledu na to, jaká činnost se jim při tom nabízí nebo je prováděna. Základní motivací pro ně je možnost pobýt určitý čas s vrstevníky, moci mluvit o tom, co se jim líbí, způsobem, jaký se jim líbí, objevovat a zakoušet, jací vlastně jsou, v uvolněné a přátelské atmosféře. Na druhou stranu zde hrozí a reálně existuje řada negativních jevů: šikana, tlak vrstevnické skupiny k antisociálnímu jednání apod. Zvláště v různých typech pobytových zařízení s nimi musíme počítat u dětí prakticky každého věku (Pávková a kol., 2002, s 55).

Usměrňování a ovlivňování velmi komplikované mezilidské vztahy není snadné. Dospělí by svým jednáním s ostatními měl ukazovat a dokazovat, že konflikty lze řešit bez agrese a ubližování druhým, bez pocitu bezmocnosti a sebelítosti, přiměřeně, asertivně (Pávková, 2002, s 55).

## 2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na to, jak děti mladšího školního věku vnímají své instruktory v zájmovém zařízení. Proto se v této kapitole budu věnovat charakteristice dětí mladšího školního věku a instruktorům volnočasového zařízení Tom Medvědí stopa Holešov.

### 2.1 Děti mladšího školního věku

Období od šesti do deseti až jedenácti let – kdy dítě je žákem prvního stupně základní školy – připadalo psychologům a zejména psychiatrům jako období nenápadné, klidné, bez velkých konfliktů. Dojem vznikl při srovnání s nápadnými změnami v předchozích letech a zejména s vyhocenou problematikou následující puberty. Ve skutečnosti i v mladším školním věku dochází k důležitým změnám a vznikají nemalé problémy (Čáp, Mareš, 2001, s 228).

#### 2.1.1 Tělesný vývoj dětí mladšího školního věku

Období mladšího školáka je ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu. Biologický věk nemusí vždy korespondovat s kalendářním, individuální růstové i hmotnostní křivky se často značně liší. Většinou pozorujeme akceleraci vývoje u děvčat. Růst těla je ještě po vstupu do školy obvykle zrychlený, zpomaluje se, stejně jako přírůstky hmotnosti kolem 8 roku. Zároveň se v tuto dobu posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů.

Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Zvláště při psychickém napětí je pohyb vhodným uvolněním, které vrací dítě do duševní rovnováhy, proto by měl být nedílnou součástí každodenního časového režimu školáka. Motorické výkony nezávisí jen na vnitřních dispozicích, ale i na vnějších podmínkách, které je mohou povzbuzovat a rozvíjet nebo naopak tlumit. Langmeier a Krejčíková in Čížková a kol. (1999, s 89) uvádějí, že opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině vrstevníků (Čížková a kol., 1999, s 89).

### 2.1.2 Vývoj poznávacích procesů

Oblast poznávání má u dětí mladšího školního věku rostoucí tendenci. Školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce se všeho sám zúčastnit, pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů, je v tomto ohledu pozorný, zvědavý, soustavný. Poznávací proces je stále úzce spjat s city.

Vnímání se stává cílevědomým aktem, stává se pochodem zaměřeným na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů. Rostoucí schopnost analyzovat a diferencovat umožňuje stále kvalitnější poznávání. Během této vývojové etapy dítě postupně přechází od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnému (Čížková a kol., 1999, s 91).

Představivost je schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Ta u mladšího školáka dosahuje vrcholu. Představivost postupně ztrácí typickou spontaneitu z předškolního období, dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality. Fantazie je do jisté míry potlačena realitou, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost.

U dětí mladšího školního věku převládá paměť neúmyslná, mechanická paměť, bezprostředně spojená s vnímáním, ke spojen.

### 2.1.3 Emocionální vývoj a socializace

Emocionální vyrovnanost a sociální obratnost jsou pro celkovou školní adaptaci a úspěšnost velmi důležité charakteristiky. Pro citové projevy mladšího školáka je typický ústup lability a impulzivity, stejně jako slábnutí egocentrismu, narůstá schopnost seberegulace. Dítě je schopno potlačit nebo zřetelně vyjádřit své pocity, bere při tom ohled na očekávání a požadavky okolí. Narůstá schopnost emočního porozumění a postupně se objevuje chápání ambivalentních citů. V tomto směru jsou však mezi dětmi velké individuální rozdíly, které souvisí s citovým uspokojením v raném dětství (Čížková a kol., 1999, s 92).

Citová ovlivnitelnost. Emocionální stránka má rozhodující vliv na úspěšnost i spokojenost dítěte. Citový rozvoj a postupná schopnost sebezpoznání prokazují souvislost s kognitivním vývojem. Začínají se vyvíjet vyšší city. Hodnotová orientace a sociální kontrola jsou zpočátku velmi labilní, závislé na situaci a autoritě. Morální vývoj je silně ovliv-

něh výchovnými postupy a způsobem interakce mezi členy rodiny (Čížková a kol.,1999, s 92).

Dítě je socializováno z vnějšku rodiči, vrstevníky, učiteli, ale do značné míry se socializuje samo. Tím je doplněn tradiční vliv významných osob v prostředí dítěte o vnitřní zpracování. Dítě si samo vytváří určitou „teorii o sobě“, která je pak základem jeho pojetí vlastní identity (Čížková a kol.,1999, s 93).

Období mladšího školáka je obdobím extraverze, kolektivního života a vztahů. Sociální role žáka přináší nové společenské postavení, dítě rozšiřuje své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny, přestože rodinné vztahy jsou zůstávají základem citové jistoty. Dětská skupina bývá ze začátku málo diferencovaná, vztahy jsou spíše nahodilé, teprve ke konci tohoto období se objevují trvalejší vztahy přátelství. Chlapecké a dívčí skupinky jsou od sebe velmi vzdáleny. Chlapci se projevují jako aktivnější, jsou schopni snadněji přecházet z jedné činnosti na druhou. V porovnání s děvčaty jsou však méně schopni setrvat u jedné činnosti, jsou méně podrobní a vstřícní vůči požadavkům a příkazům učitele (Čížková a kol.,1999, s 93).

Hra a dítě mladšího školního věku. Pro zdravý vývoj osobnosti je stále důležitá hra. Ta je však ve srovnání s předešlým obdobím diferencovanější. Oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské, hry se stále složitějšími pravidly. Chlapci mívají ve hře více originality a tvořivosti, zároveň jsou při hře hlučnější, agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Hry děvčat vykazují více stereotypnosti, konformity, jsou klidnější a pozorujeme u nich preferenci uzavřeného prostoru.

V mladším školním věku se objevují počátky zájmů, které mívají spíše přechodný charakter, dítě se teprve orientuje v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech. Úspěšná seberealizace v zájmové činnosti dítě nejen rozvíjí a obohacuje osobnost, ale může kompenzovat výkonové či sociální neúspěchy ve škole (Čížková a kol.,1999, s 93).

## 2.2 Instruktor

Tato část bude věnována seznámení se s rolí instruktora. Tím co by měl každý instruktor ovládat a znát. Jaké vlastnosti by ho měli charakterizovat a jiné.

### 2.2.1 Instruktor

Instruktor je ten, kdo se ujímá vedení a výchovy kolektivu mladých lidí. Měl by být pokud možno hotovou, v psychologickém slova smyslu zralou osobností. Měl by si být vědom toho, že jeho postoje a chování mohou být příkladem lidem, které vede. Instruktor by neměl být člověk neznalý a to v dvojím smyslu. Jednak by měl co nejlépe ovládat „svou odbornost“, například tělovýchovnou, herní, tábornickou, ale také by součástí jeho kvalifikace měly tvořit přiměřené znalosti a zkušenosti pedagogické a psychologické. Dalším předpokladem pro správného instruktora je umět jednat s lidmi, vyznat se v nich, rozumět jejich skutkům a reakcím, pohnutkám i přáním – to jsou základní pilíře autority instruktora a zdroje jeho úspěchu (Hora a kol., 1984, s 44).

V rámci psychologie se zkoumá mimo jiné i to, kdy je vedoucí skutečně vedoucím v dané skupině. Dospělo se ke třem hlavním poznatkům. Vedoucí se musí ztotožňovat s cílem skupiny. Ten kdo řídí skupinu, je skupinou akceptován jako autorita, pokud mu jde o tytéž cíle, o které jde skupině a pokud mu na nich záleží více, jak komukoli jinému. Druhým poznatkem je převaha zralosti. Na skupinu působí negativně, když vedoucí vykazuje charakteristiky nedozrálé osobnosti. Naopak dosáhl-li v porovnání s ostatními členy skupiny určité duchovní převahy, daří se mu z určitého nadhledu vidět a řešit problémy i konflikty, jež vznikají. Posledním předpokladem je vyloučení frustrace základních potřeb. Na skupinovou činnost působí nepříznivě, je-li vedoucí motivován především uspokojováním primárních či relativně nižších potřeb (Hora a kol., 1984, s 44).

Náš výzkumný vzorek nejvíce charakterizuje typ instruktora – „mládežnický vedoucí“. Je nepatrně starší než jeho svěřenci, jedinec je z pedagogického hlediska začátečník, osobnostně se stále vyvíjí. Typický je nadbytek elánu, iniciativy, zájmu o jeho současný růst, kultivace samotnou vychovatelskou funkcí. Při vedení zájmových aktivit vychází z osobních prožitků, vycitňuje potřeby dětí, dokáže nadchnout, „zapálit“ pro věc, infikovat ostatní entusiasmem. Někdy však ztrácí míru, soudnost, proto potřebuje „radu, pomoc“, zpestření. Pod dobrým, taktním a odpovědným vedením je schopen vykonat množství kvalitní a záslužné práce (Važanský, Smékal, 1995, s 82).

### 2.2.2 Zkušenosti a dovednosti instruktorů

Kvalitní a bezpečné vedení zážitkového programu vyžaduje instruktory, kteří vědí a umí, a zároveň také vědí, co nevědí. Navíc také vědí, jak to chodí a mají zkušenosti. Mezi

složky vzdělávání instruktorů zážitkových programů patří veškeré teoretické, akademické a empirické znalosti. Zní to možná paradoxně, ale ani zážitkové, tedy ryze praktické programy se neobejdou bez teoretického základu. O bezpečnostní stránce uvádění programů a her to platí dvojnásob. Metoda učení pokus-omyl-pokus je sice legitimní, avšak v případě bezpečnosti her může být doslova cestou bolestnou. Teoretické znalosti je třeba doplnit praktickými dovednostmi (Zouňková, 2007, s 22).

Jelikož je zážitková pedagogika oborem stále mladým a rozvíjejícím se a publikace nejsou ani vyčerpávající ani jich není dostatek, nabízí se vsadit na prověřené okukování zkušených. Princip vedení zkušeným „mistrem oboru“ je univerzálně platný a historicky odzkoušený. Možnost dívat se „pod ruce“ zkušeným jako stážující instruktor-asistent je nedocenitelnou formou osvojení nejen znalostí, ale i konkrétních dovedností (Zouňková, 2007, s 22).

Jednou z dalších možností, jak vzdělávat a hlavně, kde získávat zkušenosti je pro instruktory účast na letní táborové škole. Jednou z nejznámějších je Prázdninová škola Lipnice. Instruktoři mají možnost nedocenitelné zkušenosti, zažít si roli účastníka, tedy hráče. Mohou tak na vlastní kůži vyzkoušet, co s nimi který program dělá, jak se vyrovnávají s vlastním strachem, pocitem odhalení, vypjatými emocemi apod. Zní to jako samozřejmost, nicméně neuškodí si připomenout, že taková základní, nezprostředkovaná a syrová zkušenost není samoučelným pravidlem nastaveným organizací či kýmkoli jiným. Je totiž zásadním předpokladem autenticity, důvěryhodnosti instruktora, který pak může účastníky kvalitně a bezpečně vést často rozbouřenými vodami sebepoznání (Zouňková, 2007, s 23).

Jako poslední zmínku co by měl každý instruktor ovládat, je schopnost poskytnout první pomoc. Asi každý z nás v průběhu života prošel nějakým výcvikem první pomoci nebo se o způsobu poskytování první pomoci alespoň něco dozvěděl ze školy. Důležité je, aby se člověk nebál zahájit první pomoc i když jeho znalosti jsou znalosti laika (Zouňková, 2007, s 23).

3

## **PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 PŘÍPRAVA NA VÝZKUM

V této části bakalářské práce nastíním, jak budu provádět výzkum, jakými metodami, kde ho budu realizovat, kdo bude mým výzkumným vzorkem, jaké otázky si budu klást a jakých cílů se budu snažit celým tímto procesem dosáhnout.

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je získat odpovědi na výzkumné otázky a dílčí výzkumné otázky, z těch poté správně odvodit závěry a zhotovit doporučení. Cílem výzkumu je potvrdit či vyvrátit, že instruktoři mají u svěřených dětí autoritu, jsou pro děti vzorem. Dokáží děti zaujmout a vést ve shodě s oddílovou filosofií.

### 4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky jsem si stanovila čtyři. Každá z těchto otázek má několik podotázek, které se budu snažit sledovat a zaznamenávat. V následujících odstavcích vás s nimi seznámím.

1. Dokáží instruktoři děti zaujmout, získat jejich pozornost?
  - popis výzkumného vzorku (věk, rozdělení podle pohlaví, nastínit osobnosti dětí)
  - ztišili se děti, když mluvil instruktor
  - dávají děti pozor, nevěnují se v době, kdy jim instruktor něco říká jiné činnosti (hra, povídání s kamarády a podobně)
  - sledují a ptají se na to čemu nerozumí
  - reagují na první pokyny instruktora, když dá nějaký pokyn
  - projevují děti už při vysvětlování radost, nedočkavost, zklamání a nebo jiné reakce
2. Jsou instruktoři pro děti osobami, které jim pomohou, když se na ně děti obrátí a obrací se na ně děti?
  - obrací se děti na instruktory na instruktory, když si nevědí rady
  - jak na dotazy a prosby reagují instruktoři
  - v jaké míře se snažili pomáhat, co bylo ještě patrné z chování kromě dobré vůle pomoci

- byl znát zájem ze strany instruktora o práci dětí
- 3. Umí instruktoři s dětmi komunikovat a zacházet tak, aby to vedlo k výsledkům úkolů a spokojenosti obou stran?
  - jaký má instruktor tón, výšku, tempo a intonaci hlasu, jakou používají mimiku, jak se mění v situacích
  - jaké slova a slovní spojení používají instruktoři
  - umí se instruktor vyjádřit tak, aby mu děti porozuměli
  - umí dítě motivovat k další činnosti, pochválit ho a povzbudit
  - dávají instruktoři najevo zájem o práci na úkolu i kdyby je nebavil
  - když instruktoři mluví s dětmi, udržuje oční kontakt se všemi
  - stalo se, že se děti „zatli“ a neposlechli
  - jaký je dán prostor pro humor ve skupině a podporuje ho instruktor
- 4. Jaké byly rozdíly v práci instruktorů mezi sebou navzájem
  - jakou přednost jsem u instruktorů našla a jaký zápor
  - jak měli instruktoři zorganizovanou práci ve skupině
  - nastavili si instruktoři pravidla činnosti
  - řídili skupinu a nebo ji nechali volnost
  - byl znatelný zásah instruktorů na práci skupiny a výsledek úkolu, na atmosféru skupiny, na zapojení všech členů

Poslední otázka, kterou jsem nezapojila pod žádný z bodů výše, se týká nečekaných situací, které by mohli nastat. Všimnout si, jak v takových situacích instruktor zareaguje, jak je pohotový a tvůrčí. Jestli jimi zvolená strategie, měla požadovaný výsledek.

### 4.3 Popis použitých metod

Realizaci výzkumu jsem se rozhodla provést kvalitativní výzkumnou metodou - pozorováním.

Pozorování patří mezi vůbec nejstarší metody získávání psychologických poznatků (Miovský, 2006, s 142).

Pozorování má zpočátku zachytit co největší spektrum situací v dané skupině. Úkolem je zvolit situace, v nichž se budou nacházet relevantní aktéři a probíhat zajímavé aktivity (Hendl, 2005, s 195).

Pozorování lze dělit z několika různých hledisek. Pro své pozorování jsem rozhodla, že využiji extrospektivní metodou otevřeného zúčastněného pozorování.

Jako typ výzkumu v kvalitativním přístupu jsem si vybrala terénní pozorování. „Je zaměřeno na zkoumání jednání lidí v jejich přirozeném prostředí“ (Švec, 2006, s 34).

Pro terénní výzkum je charakteristická nižší úroveň strukturovanosti, což se obvykle projevuje také obecně znějícími výzkumnými otázkami, Výzkumník v průběhu terénního výzkumu hlouběji poznává strukturu prostředí, v němž se zkoumaný fenomén nachází, odkrývá různé roviny významů, které lidé sobě i prostředí dávají, a prostřednictvím analýzy těchto různých kontextů se snaží popsat, vysvětlit, interpretovat jednání lidí, způsob jejich uvažování o problému atd. (Miovský, 2006, s 103).

#### **4.4 Charakteristika výzkumného souboru**

O tom, kdo bude tvořit výzkumný soubor v této práci jsem se již zmínila. Bylo to ovšem jen seznámení obecné. Nebylo přesně definováno nebo specifikováno o koho půjde.

Nejdříve bych se chtěla zmínit o obecných informacích o sdružení turistických oddílů v ČR. Pak nastíním strukturu vedení v Turistickém oddíle mládeže – Medvědí stopa Holešov. Poté bych přistoupila k charakteristice role instruktora a nakonec se zmíním i o dětech, pro které oddíl připravuje schůzky, tábory, víkendové akce.

##### **4.4.1 Asociace turistických oddílů mládeže**

Asociace turistických oddílů mládeže zkráceně TOM je občanské sdružení dětí a mládeže s celorepublikovou působností zaměřené především na turistiku a tábornictví. Členy Asociace TOM jsou „tomíci“. Jejich necelých deset tisíc a scházejí se na oddílových schůzkách, podnikají řadu tuzemských i zahraničních výprav, v létě pořádají tábory, lezou po horách, sjíždějí řeky, organizují akce pro veřejnost.

Asociace TOM ČR má kromě výše uvedených i mnohaletou zkušenost se správou a rekonstrukcí objektů. Dřevěnice, roubenky, statky či srubové základny slouží převážně pro oddíly tomíků, partnerské organizace, samozřejmě i pro turistickou veřejnost. Mezi další

činnosti tomíků patří pořádání srazů a setkání na regionální, celostátní i mezinárodní úrovni.

Významnou část činnosti tvoří organizování turistických závodů, outdoorového podniku, při kterém spolupracuje s Klubem českých turistů. Tomíci jsou v mnoha obcích pořadateli veřejných akcí pro děti. Nejznámější z nich je Pohádkový les. Přirozenou součástí práce oddílu TOM je dobročinnost, účast na charitativních akcích a veřejně prospěšných sbírkách.

#### **4.4.2 TOM - Medvědí stopa Holešov**

Oddíl Medvědí stopa funguje již sedmým rokem. Kolem oddílu se pohybují čtyři skupiny lidí.

Jako první je to skupina pěti vedoucích, jedná se většinou o lidi, kteří byli u oddílových začátků, mají určité zkušenosti s vedením mladých lidí a dětí, mají pedagogické základy, starají se o chod oddílu, připravují akce jak po organizační stránce, tak i materiální a bezpečnostní. Jsou to dospělí lidé, kteří mají zodpovědnost za děti v oddíle a kteří se práci v oddíle věnují dobrovolně v rámci svého volného času.

Druhou a třetí skupinu tvoří tři instruktoři a děti. O těchto dvou skupinách se více zmíním v následující kapitole, které jsou jim věnované.

Poslední skupinou je skupina takzvaných přátel oddílu. Jsou to lidé, kteří byli členy oddílu a z osobních nebo časových důvodů ho přestali aktivně navštěvovat, ale i přesto jsou pořád s oddílem v kontaktu, ví co se s ním děje, mají přehled o akcích a jednou za čas nějakou navštíví nebo v případě, že se připravuje program, kde je potřeba více dospělých, jsou to tito lidé, na které se oddíl obrací a může spolehnout.

#### **4.4.3 Instruktoři v TOM Medvědí stopa Holešov**

Instruktor se dá chápat, jako mezistupeň dítěte v oddílu a vedoucího. Oddíl má nyní tři instruktory, kterým je 17 – 18 let. Všichni si prošli oddílem jako děti, jsou to první instruktoři odchovaní oddílem. To považují za velkou výhodu. Znájí dokonale oddíl, jeho pravidla, jsou sžití s jeho filosofií, vědí co se po nich očekává a jsou ochotni to dělat. Další velikou výhodou vidím v tom, že mají oproti vedoucím věkově blíže k dětem a tím mohou i lépe vycítit jejich potřeby, co je láká, co mají rádi, co je baví a zajímá. Navíc, každý z nich

si prošel oddílem od dětství a tudíž má i osobní zážitky z akcí a her a může z nich čerpat zkušenosti.

V oddíle je jim svěřena skupinka dětí, kterou mají vést a o kterou se mají starat a pomáhat jí v nesnadných úkolech. Pomáhají při vymýšlení programu na schůzky, víkendové akce, tábory. Zapojují se do činnosti vedení oddílu, čímž se připravují na pozdější roli vedoucího.

#### **4.4.4 Děti v TOM Medvědí stopa Holešov**

Děti tvoří nejmladší složku oddílu. Většina z dětí oddíl navštěvuje od září roku 2006, kdy proběhl nábor po školách. Děti jsou v rozmezí od šesti do deseti let. Početní poměr chlapců a děvčat je rovnoměrný. Celkově má oddíl 35 dětí. Oddílové schůzky mají děti pravidelně a to vždy v pátek od 3 hodin do 5ti hodin odpoledne. Nepravidelně v měsíci jsou pořádány víkendové akce. Těchto akcí se podle jejich zaměření účastní nejen děti, ale také jejich rodiče.

Na prázdniny se připravují pobytové akce, tam se mají děti možnost více sžít s oddílem a lépe se navzájem poznat.

Program bývá zaměřen jak na rozvoj pohybových a vzdělávacích dovedností, tak na rozvoj osobnostních vlastností, navázání dobrých přátelských vztahů, ukotvení určitých pravidel, jak se chovat k sobě, ke kamarádům, k přírodě. K tomuto, je potřeba správného vedení a vytvoření přátelského a chápajícího prostředí, kde se budou děti cítit bezpečně a spokojeně. Kde se budou moci obrátit, na kteréhokoliv dospělého.

## 5 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCECNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V poslední části bakalářské práce zaznamenám a popíši, jak celý výzkum probíhal, jak jsem postupovala při zpracovávání výsledků pozorování a k jakým výsledkům jsem dospěla.

### 5.1 Vlastní výzkum

Výzkum jsem prováděla v již zmíněném oddíle TOM Medvědí stopa Holešov, v rámci dětské schůzky. Rozhodla jsem se, že výzkum budu provádět jako otevřené zúčastněné pozorování.

Otevřené pozorování, protože jsem potřebovala, spolupráci instruktorů, abych jim vysvětlila, co po nich budu požadovat. Instruktoři byly seznámeni s požadovanými úkoly, aby mohli vést děti ve svých skupinkách, ale neznali, co přesně je účelem mého pozorování, na jaké otázky hledám odpovědi.

Zúčastněné pozorování jsem zvolila, z důvodu možnosti zásahu do průběhu výzkumu v případě, že by něco neprobíhalo podle původního záměru. Oproti pozorování nepřímému, shledávám za nevýhodu, jedinečnou příležitost čerpání dat, čímž mám na mysli jedinečnost okamžiku a tím i možnost nezachycení nějaké informace. Na druhou stranu, ale existuje výhoda a tou je, že pozorovatel má možnost okusit atmosféru prostředí což ze záznamů jde jen těžko.

Výzkum byl zaměřen na sledování průběhu schůzky, která probíhala podle připraveného a nachystaného programu. Ten jsem připravila já. Jednalo se o hru, která byla složená, ze dvou částí. V této hře byly děti rozděleny na početně stejné skupinky. V první části hry šlo o to, aby děti pracovali sami jen s minimální pomocí instruktora. Druhá část hry byla tvořena tak, aby byl do ní zapojen instruktor, abych byly znatelné rozdíly v práci a působení osobnosti instruktora na děti a jejich výkony.

Jak vypadal průběh hry? V první části měly děti za úkol najít v předem vymezené oblasti čtyři papírky se zprávami, na dvou z nich byl text napsán bez použití šifry, na zbývajících byl zašifrován. Děti tyto zašifrované zprávy musely rozluštit a poté když ve správném pořadí přečetly obsah, dozvěděli se, co je jejich dalším úkolem (postoupily do druhé části hry). Dalším úkolem bylo vymyslet a sepsat humorný příběh z dob minulých či

budoucích. Do této části hry se měli více aktivně zapojovat instruktoři. Nebylo jejich úkolem vymyslet většinu příběhu, ale spíše dětem pomáhat a organizovat jejich práci.

Výzkum jsem se rozhodla, realizovat mimo oddílovou klubovnu v nedaleké zámecké zahradě. Avšak z důvodu nepříznivě počasí, jsem byla nucena, tuto aktivitu provést v klubovně, která svou prostorovou kapacitou není ideální.

V době provádění výzkumu byli v klubovně tři instruktoři, 28 dětí, které byly ve skupinkách rozděleny po 10ti, 9ti a 9ti. Dále byl na schůzce přítomen hlavní vedoucí oddílu, který však do průběhu výzkumu nezasahoval a nechal mi volný prostor. Posledními, kdo byli v klubovně, byli tři oddíloví přátelé, kteří zaznamenávali údaje z pozorování a byli seznámeni s výzkumnými otázkami. Každý z nich měl za úkol sledovat jednu z skupinku. Informace, které jsem od nich získala, byly doplňující k datům mým. Byl to způsob, jak zjistit názor jiných na stejné pozorování a následné konzultování jejich postřehů z výzkumu s mým.

Když byli všichni zúčastnění připraveni, dostali instruktoři pokyn, aby začali vysvětlovat svým skupinkám první úkol. Celková délka trvání obou částí hry byla jednu hodinu. První část trvala skupinkám v rozmezí od 15 do 20 minut. Čas nebyl předem pevně stanoven, upravoval se podle míry pokročilosti práce na úkolu. Všechny skupiny úkol splnily a později jej později přečetly ostatním skupinám.

V průběhu celého pozorování jsem postupně prošla všechny skupiny a zaznamenala si odpovědi na výzkumné otázky plynoucí z jejich činnosti.

## 5.2 Průběh vyhodnocování výzkumu

Během výzkumu jsem si prováděla vlastní poznámky.

Z této činnosti mi vzniklo několik papírů s neutříděnými poznámkami. Po ukončení výzkumu jsem poprosila o poznámky svých pomocníků a zkonultovala jsem s nimi jejich základní postřehy, které získali během průběhu celého výzkumu.

Další částí vyhodnocení výzkumu bylo, že jsem si všechny posbíraná data přepsala a uspořádala je tak, abych měla vždy od jednoho instruktora a jeho skupinky tyto data pohromadě a aby byly zapsány postupně k jednotlivým bodům.

Poté co jsem text přepsala, následovala složitější část a tou byla redukce dat. (Výběr toho, co je podstatné a toho, co je podružné.) Data, která mi redukcí zůstala a s kterými

jsem se rozhodla dále pracovat, jsem se pokusila kódovat a přiřadit větám zkrácený pojem (výraz), který by nejlépe vystihoval jejich smysl.

Po této fázi jsem pokračovala tím, že jsem začala pojmy, které byly významově podobné nebo stejné, propojovat.

V další fázi jsem se zaměřila na výzkumné otázky a porovnávala jsem je s jednotky pojmů a vztahů mezi nimi. Při této činnosti jsem se snažila najít počáteční odpovědi na výzkumné otázky. K doplnění a upřesnění odpovědí jsem opět nahlédla do prvního, nezredukovaného textu.

Poté už následovala poslední fáze zhodnocení výzkumu a tou bylo vyhodnocení a vyvození závěru a doporučení pro práci instruktorů, ale zároveň i vyzvednutí kladů jejich činnosti.

### **5.3 Hodnocení výzkumu**

Hodnocení výzkumu jsem si rozdělila podle výzkumných otázek do jednotlivých podkapitol. U každé otázky se zmíním postupně o jednotlivých instruktorech.

#### **5.3.1 Dokáží instruktoři děti zaujmout, získat jejich pozornost?**

První skupinu vedla instruktorka Lucie. Složení její skupiny bylo 8 chlapců a 2 děvčata. Dva chlapci a jedna holka měli 10 let zbytek skupiny jsou děti 8 let staré. Za výraznou osobnost bych označila Dominika jednoho ze starších chlapců, je to vůdčí osobnost, kolem které se pohybují všichni ze starších chlapců v oddíle.

Při vysvětlování úkolu, instruktorka měla pozornost dětí, utišily se, poslouchaly ji, dívaly se na ni, nepostrkovaly se. Vysvětlení trvalo jen krátkou dobu, ale řekla vše důležité. Děti na otázku jestli všemu rozumějí, přisvědčily, proto jim řekla, že mohou začít. Většina se rozběhla po klubovně a domlouvala se mezi sebou. Bylo zřetelné, že je tato činnost baví. Ostatní (2 děti), kteří nešly hned hledat, se ještě ptaly na pravidla a pak následovaly ostatními. Po nalezení a vyluštění všech zpráv byly děti hodně nepozorné – zpráva se jim musela číst vícekrát. Upoutat jejich pozornost bylo náročné. Instruktorka musela párkrát zvýšit hlas. (Většina dětí si neví rady, jak má úkol splnit, s tím souvisí i úpadek jejich pozornosti.) Proto instruktorka dává podněty, na vhodné téma. Děti se postupně zapojují a



začínají pracovat a vymýšlet sami. Mimo pracující skupinku jsou jen dva starší chlapci, které se instruktor nepodařilo začlenit do skupiny dětí.

Druhou skupinu vedl instruktor Valin. Složení jeho skupiny bylo 7 chlapců a 2 děvčata. Věk všech dětí až na dva chlapce, kteří měli 10 let, byl 8 let. V této skupině se objevovalo více odlišných typů osobností. Dva starší chlapci byly vzdorovité, sebevědomí, veselý někdy až drzí. Bětka je samostatná, průbojná, soutěživá. Petka aktivní, živá, snaživá. Kuba nepozorný, neustále si nechává čímkoliv odvádět pozornost, je příliš „živý“.

Při vysvětlování úkolu se děti ztišily, poslouchaly a vnímaly instruktora, jeden ze starších chlapců měl občas poznámku k výkladu, Bětka ho okamžitě okřikla aby nerušil. Děti projevovaly o hru zájem a hned poté co dostaly pokyn, že mohou začít, pustily se do hledání a brzy měly první zprávy, v ten moment se rozdělily. Holky a jeden chlapec začali luštit zprávy, ostatní dohledaly zbývající. Po přečtení úkolu se od skupiny oddělili starší chlapci. Ostatní děti pracovaly a snažily se vymýšlet sami. Bylo to pro ně obtížné, nemohly na nic přijít. Instruktor je spíše poslouchal a motivoval výrokem „zkuste si třeba vzpomenout na něco co znáte“, nechával děti pracovat co nejvíce samostatně s tím, že měl pořád se skupinou kontakt – byl mezi dětmi, když odbíhaly od tématu, snažil se je vrátit k práci slovy „Děcka, co už máte hotové?“

Třetí skupinu měl na starost instruktor Iktome. Složení jeho skupiny bylo 5 chlapců a 4 děvčata. Všechny děti byly věkově v rozmezí od 8mi do 9ti let. Všechny děti jsou energické a aktivní, několik je hodně průbojných ale jsou nepozorné (při řešení jsou spíše stranou).

Instruktor získal pozornost dětí domluvou: „ztište se a poslouchajte“. Děti se snažily poslouchat, část z nich nerozumí, co je jim vysvětlováno a dávají to najevo. Instruktor si toho všimnul a znovu vše opakoval tak, aby všichni rozuměly. Nevadí mu opakovat pravidla několikrát. Do hry se okamžitě zapojily všechny děti. Do luštění šifer se zapojily jen některé děti, ostatní sedí kolem. Postupně se přidávají, aniž by instruktor musel jakkoliv zasáhnout. Ty děti, které zůstaly mimo luštění šifer se začaly postrkovat a škádlit, končí to tím, že jeden z nich je stranou a brečí. Instruktor mu nevěnuje pozornost a dál pomáhá dětem, které luští zprávy. Děti se uklidnily a vidí, jak jeden brečí, cítí se vinni a snaží se ho vrátit do hry – volají na něj. Na volání dětí nereaguje, až když mu řekne instruktor, vrací se k práci. Vyluštěné šifry si děti přečetly nahlas, instruktor opakuje a vysvětluje zadání, rozděljuje role (například zapisovatel). Dává dětem návrhy, jak celou úlohu řešit, děti jsou i

přesto pořád zmatené a chtějí úkol vzdát. Instruktor jim nadiktoval první větu, aby věděly, jak začít a mohly pokračovat. Jeden se odčlenil a píše sám. Děti utvořily skupinku a píšou a vymýšlí sami, trochu se u toho hádají. Instruktor vůbec nezasahuje. Asi tři děti se vůbec do psaní nezapojily, nebaví je psaní. Jedna dívka si kreslí, druhý chlapec jen pozoruje dění kolem něj a třetí dívka se tváří naštvané a jen tak polehává. Děti dokončily příběh a začínají se nudit, házejí po sobě papíry, zajímají se o příběh, co napsal Petr, který se od skupiny odčlenil. Většinou děti se líbí víc práce Petra a jeden chlapec se mu snaží pomoci s dokončením příběhu.

### **5.3.2 Jsou instruktoři pro děti osobami, které jim pomohou a obrací se na něj děti s žádostí o pomoc?**

V průběhu činnosti se děti ve všech skupinkách obracely na své instruktory s otázkami, jak mají co udělat, když si nevěděly rady. Instruktoři na otázky odpovídali, snažili se, aby děti pracovaly co nejvíce samostatně, ale zároveň jim kontrolovali, jak postupují a kdyby se měly u některé činnosti především u luštění na delší dobu zastavit, pomohli jim s principem šifry. Všichni instruktoři si svých skupinek hleděli a ochotně jim pomáhali.

Při srovnání, jak se který z instruktorů zapojil do hry a práce s dětmi, se dají najít rozdíly. Lucie svojí skupině s prvním úkolem moc nepomáhala, vysvětlila pravidla a co mají dělat, každému jak potřeboval, ale hledat a luštit je nechala samotné.

V druhé části hry se do činnosti plně zapojila. Sedla si mezi děti, upoutala na sebe jejich pozornost, uklidnila děti a dávala jim návrhy, jak by mohly pracovat. Po nějaké době si začaly děti vymýšlet sami. Pověřila jednoho chlapce, aby psal příběh, který ostatní diktovaly. Práci zorganizovala tak, že děti řekly postupně každý svůj návrh a poté se domluvíly a jeden vybral. Ostatní po této fázi, znovu dávaly nové návrhy na pokračování. Takto určená pravidla fungovala celou dobu práce.

Valinova skupina u prvního úkolu potřebovala pomoc jen jednou. Pracovala hodně samostatně. Nedařilo se jim přijít na způsob rozluštění jedné šifry a tak poprosily instruktora o pomoc. Ten jim poradil jen způsob, jak mají postupovat. To dětem stačilo a první úkol měly rychle vyřešený.

S druhým úkolem si nevěděly dlouho rady. Instruktor je nechal přemýšlet samotné a ani na žádost, ať jim něco poradí, se moc do činnosti nezapojoval. Spíše děti pozoroval, jak si vedou, jestli něco vymyslely. Chtěl, aby na zadání příběhu pracovaly především oni.

Iktomeho skupina si s hledáním poradila stejně snadno, jako děti v ostatních skupinách. S luštěním to bylo horší. Šifru luštil Petr, kterému to ze začátku moc nešlo, ale pak si vzal deník a podle něj to zvládl dobře. S další šifrou děti potřebovaly pomoc instruktora a ten těm, kteří na šifře pracovaly, aktivně pomáhal a radil jim, jak ji vyřešit.

V druhé části si děti vůbec nevěděly rady. Instruktor se jim snažil pomoci radou a také zorganizovat činnost, ale když se ani poté děti „nechytily“ a nezačaly pracovat, tak jim pomohl a vymyslel jednu větu, kterou jim nadiktoval. To dětem dostatečně pomohlo, dostaly příklad toho, jak mají začít a v jakém stylu můžou pokračovat. Do další činnosti instruktor už moc nezasahoval. Většinou nechával děti, ať pracují sami a kontroloval je, jak jsou daleko. S rozhodováním, co bude obsahem příběhu, se nezabýval.

### 5.3.3 Umí instruktoři s dětmi komunikovat a motivovat je?

Ve všech skupinkách probíhala živá diskuze. Děti se sem tam překřikovaly, někde vznikly rozpory a pak se i trochu pohádaly, ale nakonec se většina nějak domluvila.

Při mluvení na děti Lucie používala jasně mimiku, tón v hlasu přizpůsobovala situaci, která právě nastala. Když bylo třeba, někoho napomenout nebo upoutat pozornost dětí na sebe, zvýšila hlas, dala větší důraz na vyslovované slova, ale nezpomalila tempo řeči. Když dětem něco vysvětlovala, dokázala použít takových slov, aby ji děti porozuměly.

Co se týče motivace, ze začátku děti příliš nemotivovala, v průběhu vymýšlení příběhu, chválila nápady (například „Filipe, ty jsi měl skvělé nápady, zkus ještě něco vymyslet“), se zaujetím pro činnost povzbuzovala děti k další práci. Na konci hry, když se měly číst příběhy skupin, vymyslela pro svoji skupinu „za odměnu“ novou hru o nejhodnější skupinu, účelem této hry bylo zabavení dětí, aby poslouchaly a nezlobily. Hra fungovala a děti opravdu seděly tiše a čekaly až na ně přijde řada se čtením jejich příběhu.

Instruktor Valin při komunikaci s dětmi měl klidný, vyrovnaný, spíše tišší hlas. Tempo hlasu bylo pomalé, mimika mnohdy dost zřetelná. Intonace hlasu se v různých situacích příliš neměnila. Když bylo potřeba upoutat pozornost, mírně zvýšil hlas a trochu změnil tón v hlasu. Děti na tuto změnu reagovali. Z instruktorova vysvětlování, děti snad-

no pochopily co je jejich úkolem. Komunikace mezi instruktorem a dětmi fungovala. Děti k instruktorovi měly důvěru a rády se mu pochlubily s úspěchem (v momentě, když děti našly zprávy, spontánně volaly na instruktora). Ve skupince existoval humor, jak mezi samotnými dětmi, tak mezi instruktorem a dětmi. Děti při vymýšlení příběhu, často odbočily a řekly něco vtipného.

Instruktor motivoval děti pochvalou, když se jim něco povedlo nebo když je něco zajímavého napadlo, co by se hodilo do příběhu. Z iniciativy instruktora podle toho, jak moc se zapojoval do práce s dětmi, že vymýšlení příběhu ho nebavilo, ale na druhou stranu, měl zájem na tom, aby se příběh dokončil a úkol se splnil. Nechal děti hodně pracovat samotné a povzbuzoval je k nějakým nápadům a kontroloval, co vymyslely.

Iktome při komunikaci s dětmi mnohdy dává najevo své pocity. Jeho mluva je živá. Často používá gesta. Má zvučný hlas, klidný tón, největší změny jsou pozorovatelné v rychlosti řeči, dává tak najevo v jaké situaci je nebo do jakého psychického rozpoložení chce dostat děti. Výrazné změny intonace, jsem si během výzkumu nevšimla. Když mluví k dětem nedokáže vždy udržet oční kontakt a téká očima po okolí.

Když instruktor vysvětloval dětem hru, některé výkladu neporozuměly, zkusil to říct jinými slovy, než děti pochopily. Před začátkem hry děti motivoval povzbuzením. V jeho skupině propukala živá debata o příběhu, do které se příliš nekládal. Nechával děti, aby si hádky vyřešily sami. V průběhu práce nahlížel na to, co děti napsaly, ale nevyjadřoval se k tomu, řekl jen: „je to vaše věc“. Instruktor nedává příliš jasně najevo, že ho tato práce dětí zajímá. Nepomáhá jim, jak je tomu třeba v případě jiných skupinek, spíše si drží odstup a sleduje, jak se skupině daří. V případě, že uzná, že děti potřebují pomoc, pomáhá ji, dává rady a návrhy a čeká, kdy děti zareagují a začnou pracovat sami. Ve skupině i přes pár dohadování, existuje společný humor, jak mezi dětmi, tak mezi dětmi a instruktorem.

#### **5.3.4 Jaké byly rozdíly mezi instruktory navzájem při práci s dětmi?**

Všichni instruktoři se snažili děti motivovat k činnosti, pomáhat jim. Dokázali svoje skupinky uklidnit, ztišit, získat si jejich pozornost a udržet si ji s většími nebo menšími potížemi.

Práce v Lucčině skupině se mi líbila nejvíc. Děti seděly všechny pospolu, nepřekřikovaly se a dostal se ke slovu každý, práce byla dobře organizovaná a pak už stačilo, při-

hlížet a případně usměrnit nepatřičné chování. Dětem byla nechaná možnost volně, dle fantazie napsat příběh.

Jako klady bych vyzdvihla již zmíněnou dobrou organizaci, poté schopnost improvizovat a vědomí, že děti musejí mít pořad program a poslední byla, snaha zapojit všechny členy a dát jim stejnou možnost vyjádřit se. Negativa jsem při práci nenašla, možná bych se jen pro příště zaměřila, jak nechává děti pracovat samostatně při úkolech jiného charakteru.

U Lucie jako jediné byl podstatně znát vliv jejího zapojení při práci s dětmi, ale už méně na výsledný příběh.

Mezi Valinovi přednosti, jsem zařadila snahu o vedení dětí k samostatnosti. Jako další podstatnější klad je, že se snaží urovnávat spory mezi dětmi – domluvou, když roztržka pokračuje a stupňuje se, napomenutím. Jako negativní jsem shledala malé zapojení do práce s dětmi, malý zájem o hru. Dále často se děti věnovaly úplně něčemu jinému než měly a dlouho trvalo než zasáhl a vrátil je do hry, podle mě v této skupině je přílišná volnost.

Iktomeho práci se skupinou bych rozdělila na dvě části. První část doba řešení prvního úkolu a začátek druhého. V této době se instruktor hodně zapojoval a pomáhal dětem koordinovat jejich činnost. V druhé části do činnosti dětí nezasahoval téměř vůbec. Jako přednost jsem určila snahu pomáhat dětem, omezenou o snahou vést je k samostatné práci. Jako negativní jsem shledala, instruktorovu nechuť a nezájem zasahovat do sporů ve skupině.

### **Poslední otázka**

Poslední otázku, kterou jsem se zabývala, bylo jestli se v průběhu výzkumu stane něco s čím jsem nepočítala. Ve všech skupinách došlo k tomu samému a všichni instruktoři tuto situaci řešili stejně, jen každý volil jinou formu, jak se na kompromisu domluvil.

Co se stalo? Když měli děti začít psát příběh, některé se oddělily a nechtěly pracovat s hlavní skupinou. Instruktory neposlechly, když chtěli, aby se vrátily ke skupině a tak se instruktoři s dětmi domluvili, že budou psát mimo skupinu vlastní příběh. Jednalo se většinou o starší chlapce ve skupině, které nebavil tento druh práce s mladšími dětmi.

V Iktomeho skupině nešlo o starší chlapce, ale o dvě holky. Jedna se nedostala ke slovu a když už ano, tak její návrhy skupina zavrhla a proto si začala malovat. Druhá konstatovala, že nemá nápady a že jí to nejde.

### Shrnutí

Lucie dokáže upoutat pozornost dětí, umí s nimi pracovat a nastavit jim pravidla práce ve skupině. Na začátku byly děti roztěkané, nesoustředěné, dokázala je zklidnit a zapojit do činnosti. U mladších dětí má respekt a poslouchají ji. Podle řeči a přístupu Dominika (jednoho ze starších chlapců) ji nebere jako autoritu a jedním z hlavních důvodů je, že „je holka“. Děti mají k Lucii důvěru, obrací se na ni v průběhu hry o pomoc. V druhé části hry se sama zapojuje do hry – má zájem na tom, aby děti pracovaly a nenudily se. Při komunikaci s dětmi je usměrňuje, ale i podněcuje k hovoru, záleží na situaci. Když ochabuje zájem dětí o práci, dokáže získat jejich pozornost a motivuje je k další činnosti. Její přístup k dětem se podstatně lišil od ostatních instruktorů, mohlo to být ovlivněno jak jejími osobnostními vlastnostmi, tak tím, že je žena a její přístup k dětem je zodpovědnější po stránce zabavení dětí.

Když promluví Valin, děti se ztiší a poslouchají – umí si získat jejich pozornost, jak už tím, že promluvil, tak i obsahem řeči. Do práce moc nezasahuje, spíše sleduje, jak si děti vedou a jestli nepotřebují pomoc. Děti berou Valina jako kamaráda, mají k němu důvěru, ale zároveň, když zvýší hlas, okamžitě poslechnou. Má u dětí (i starších chlapců, kteří sice stále zkoušejí, co si můžou dovolit) autoritu. S dětmi má velice dobré vztahy, zapojují ho do svých úspěchů a zajímají se o jeho názor. Za úspěch je chválí a rovnou povzbuzuje k další činnosti. Do práci s dětmi se ze všech instruktorů nejméně zapojoval, ale uklidňoval vztahy ve skupině a snažil se pobízet děti k činnosti.

Iktome pozornost dětí získal domluvou: „ztište se a poslouchajte“. Děti se opravdu ztišily a snažily se poslouchat co jim říká. Jejich pozornost si umí získat i udržet. Ve skupině má respekt a děti věří jeho radám. Pro skupinu je tím, na koho se obrací, když potřebují pomoc s úkoly. Když děti na sebe žalují, přehlíží to. Neví, jak má v takových situacích reagovat. S dětmi aktivně komunikuje, ale drží si od nich, oproti ostatním instruktorům, malý odstup, který nejspíše pramení právě z pozice instruktora. Na jeho skupině mu záleží, chce aby byla úspěšná, motivuje ji pochvalou, povzbuzením. Dokáže se radovat, z úspěchu

skupiny a přenést to i na děti. Do práce s dětmi dokáže vložit více emocí (zápal, nadšení, atd.) než ostatní instruktoři.

#### 5.4 Doporučení pro praxi

Na práci instruktorky Lucie jsem neshledala žádné podstatné chyby. Při činnosti, kterou děti vykonávaly, měla dobře zorganizovanou práci a dávala prostor vyjádřit se a navrhnout svůj nápad všem dětem. Vyjádřila jsem jen obavu, nepodloženou, aby při pohybové aktivitě, nebyla příliš starostlivá o děti a nechala je pracovat víc samostatně.

K Valinově práci s dětmi mám několik návrhů, na co by se měl zaměřit. I když ho práce nebaví a úkol mu nevyhovuje, měl by se přes to přenést a dát dětem pocit, že je úkol důležitý a zkusit najít při jeho plnění pozitiva. Ukázat dětem, jak se při něm mohou pobavit. Být jim příkladem. Druhý bod se týká pomoci dětem. Pomáhal jim s luštěním, dal i pár rad odkud mohou čerpat nápady na příběh, ale nepomohl jim s organizací práce. Děti byly ze začátku zmatené a později se rozhodla vůdčí část pro příběh, který někde viděly a poté ho jen převyprávěly. Podle mě by bylo vhodné trochu do práce dětí zasáhnout a dát možnost vyjádřit se všem dětem i těm méně průbojným.

K poslednímu instruktoru Iktomemu mám také pár poznámek. Jsou obdobné jako u Valina.

Iktome, i když si to možná neuvědomuje nebo se to snaží potlačit, tak svým chováním a vystupováním dává zřetelně najevo své emoce, postoje a nálady. Tato vlastnost se nedá potlačit, ale může se s ní pracovat. Když si bude dávat pozor, může děti pozitivně motivovat už tím, jak přistoupí k zadání úkolu. To, jak jim ho podá, může být podstatné pro smýšlení dětí o úkolu. Iktome je pro děti ve své skupině vzor a má schopnost ovlivňovat je. Chce to, jen dávat si pozor, aby i pro něj nezábavné hry, vyzněly jako něco velice zajímavého, co rozhodně stojí zato zkusit a jak tomu bylo u Valina, najít i na takových hrách pozitivní stránky. Dalším návrhem ke změně je, zkusit najít způsob, jak komunikovat s dětmi v případě, že dojde k hádce, jak je uklidnit dřív, než se děti poperou a pak některé z nich brečí. Podle mě by se měl instruktor pokusit družinu semknout, dát jim najevo, že oni jsou tým a aby byly úspěšné, musí se všichni navzájem podporovat a pomáhat si.

Ve všech družinkách by jsem se více snažila o spolupráci dětí, o zlepšení vztahů mezi nimi a vedení k hrdosti na to, že patří do svoji skupiny. Poslední věc, kterou bych navrhla je více děti motivovat a používat různé způsoby motivace.



## ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo potvrdit či vyvrátit vnímání instruktorů dětmi jako autority, schopnost instruktorů získat a udržet pozornost a zhodnocení způsobu vedení práce dětí. Celý výzkum jsem rozdělila na čtyři výzkumné oblasti. Každou z těchto oblastí pomáhaly zodpovědět další položené otázky. Výzkum probíhal v TOM Medvědí stopa Holešov a byl zaměřen na práci tří instruktorů a jejich skupin. Porovnání jejich přístupů k dětem, postupů při práci a definování vztahu dětí k instruktorům.

Všichni instruktoři ve výzkumu obstáli celkem dobře. Mezi výsledky jednotlivých instruktorů byly rozdíly, ale všichni jsou pro své skupiny autoritou, děti je poslouchají a mají k instruktorům respekt. Z výsledků vyhodnocení jsem zhotovila závěry a doporučení, jak by instruktoři mohli svou práci s dětmi zlepšit.

Výzkum jsem prováděla kvalitativní metodou pozorování. Měla jsem teda k dispozici data, které jsem vypožadovala nebo vyslechla při provádění výzkumu. S daty jsem se snažila pracovat co nejvíce objektivně, ale nejsou to čísla a tudíž výsledky mohou být ovlivněny subjektivním vnímáním.

Děti jsou naše budoucnost a proto je důležité, abychom věnovali pozornost jejich výchově a to nejen v rodině a ve škole, ale také v rámci volného času, kde se mohou naučit jiným, ale také důležitým dovednostem než ve škole.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 1.vydání. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-953-0.
- [2] PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- [3] VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. 1.vydání. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2.
- [4] VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vydání. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.
- [5] CHLUD, O. KUBÁLEK, J. UHER, J. *Pedagogická encyklopedie I. díl*. 1.vydání. Praha: Novina, Tiskařské a vydavatelské podniky, 1938.
- [6] HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*. 1.vydání. Praha: Mladá fronta, 1984. ISBN 23-073-84.
- [7] VAŽANSKÝ, M. SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. 1.vydání. Brno: Paido. 1995. ISBN 80-901737-9-9.
- [8] ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. 1.vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.
- [9] ŠVEC, V. *Pozvání do metodologie pedagogického výzkumu*. 1.vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-121-9.
- [10] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1.vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [11] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1.vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

