

ence či narušení prožívají jako značnou frustraci. Přátelství dává mladistvému příležitost vidět sebe samého očima druhého, prožívat skutečnou blízkost s druhým člověkem. V přátelském vztahu se mladistvý učí citlivosti k projevům druhého, jeho názorům, emocím, potřebám. Rozvíjí se empatie a kooperativnost. Potvrzuje se též sebehodnocení mladistvého. Skupinové a přátelské vztahy jsou důležitým činitelem v morálním vývoji a ve formování celé osobnosti.

(Ke kapitole 7.7: Berndt, Ladd, 1989; Fontana, 1997; Havrdová, Wolf, 1989; Kaplan, 1991; Leman, 1997; Oerter, Montada, 1995; Satirová, 1994; Schneewind, 1994; Sroufe, Cooper, 1988; Toman, 1978; Výrost, Slaměnik, 1997.)

7.8 Výchova v činnostech. Hra, činnosti učební, pracovní, ve volném čase. Uspořádání činností v průběhu dne a týdne

Jako jeden ze základních vztahů vyjadřujících formování osobnosti jsme uvedli princip formování v činnostech. Určitá vlastnost osobnosti se rozvíjí především v těch činnostech, které kladou zvýšené požadavky na tuto vlastnost (kap. 5.6). Toho se hojně využívá ve výchově, ať již bezděčně, nebo cílevědomě a plánovitě.

Působení činností při formování osobnosti zdůraznili již např. filozof Aristoteles, pedagog J. A. Komenský, psychologové J. Dewey, R. S. Woodworth, J. Piaget, L. S. Vygotskij, S. L. Rubinstein, A. N. Leontjev aj.

Příklady formování různých aspektů osobnosti v činnostech:

- senzomotorické dovednosti a schopnosti: v pohybových hrách, ve sportu, při fyzické práci, při technických zájmových činnostech, v šití a příbuzných činnostech;
- intelektové dovednosti a schopnosti, poznávací procesy: ve hrách stolních a didaktických, v učebních činnostech, profesích s převahou „duševní práce“, zájmových činnostech kulturních a studijních;
- sociální dovednosti a rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem: ve sportovních hrách (v kolektivních sportech), zájmových činnostech realizovaných v kroužku nebo v oddílu, pracích v dyádě nebo v malé skupině;
- estetické vnímání, emoce a schopnosti: v uměleckých zájmových činnostech, činnostech ve vztahu k přírodě;
- volní vlastnosti, charakter a odolnost k zátěži: v takových pracích a hrách, sportovních a jiných činnostech, kde je nutné zdolávat překážky, ovládat se, odpovědně jednat.

Některé činnosti jsou ve svých požadavcích na člověka natolik mnohostranné, že mohou rozvíjet řadu jeho psychických předpokladů. Tak je tomu u uměleckých činností, ale také u činností ve vztahu k přírodě a v péči o děti: s dětmi je možné realizovat společnou práci, sport, vzdělávání, uměleckou činnost aj. – tím se dosahuje širokého formativního účinku; činnost ve vztahu k přírodě, např. činnost turistického nebo skautského oddílu, zahrnuje i sportovní a pracovní výkony, vnímání a myšlení, osvojování vědomostí, sociální styk atd. (Čáp, 1985; 1990, s. 192)

Jedna a táž činnost může mít odlišné formativní účinky podle *podmínek*. Například práce může podporovat formování příznivých vlastností vůle, kladný postoj k práci aj., ale za předpokladu, že se vykonává bez donucení a v příznivém emočním klimatu, kdežto práce uložená za trest, v klimatu napětí, strachu, nenávisti apod. může vyvolávat negativní postoj a jiné nepříznivé účinky. Mnoho záleží na motivaci k příslušné činnosti, na osobních a skupinových vztazích, v kterých činnost probíhá, ale také na organizačních podmínkách aj.

Lidská činnost je často *společnou činností* dvou nebo více osob. Některé druhy činnosti se realizují převážně až výlučně ve skupině (v pracovním kolektivu, ve sportovním oddílu apod.), jiné zčásti společně a zčásti individuálně, např. práce na zahradě, technické zájmové činnosti, hra na hudební nástroje, zájmová činnost ve vztahu k přírodě. Člověk může individuálně číst, budovat svou sbírku známek nebo motýlů, sestrojovat amatérský radiovysílač, ale dříve nebo později o své činnosti mluví s jinými osobami, které se věnují stejnému druhu činnosti, přejímá od nich zkušenosti a předává jim své, získává od nich podporu a povzbuzení při zvládnutí překážek. Právě to, že jde o společnou činnost – ať v té či oné formě –, má značný význam pro realizaci činnosti, zvláště v situaci překážek a obtíží, pro uspokojení potřeb jedince, pro formování jeho osobnosti.

Ve společné činnosti probíhá sociální komunikace a interakce; uplatňují se mechanismy sociálního učení, zvláště napodobování a identifikace; působí mechanismy malých sociálních skupin (kap. 5.5; 7.7). Uspokojují se sociální potřeby jedince. To vše vede k silnému a mnohostrannému působení společných činností.

Ve společné činnosti vzniká příležitost k formování sociálních dovedností a rysů osobnosti, jež se týkají vztahu mezi lidmi. Formativní účinky přitom závisejí na kvalitě vztahů ve skupině, která realizuje společnou činnost (Čáp, Gillernová, 1987).

Činností (a hlavně společných činností, ve skupině) se často záměrně užívá v speciálních formách působení na děti i dospělé, jako je výchova a převýchova prací, pracovní terapie, využití různých druhů her v sociálněpsychologickém výcviku a psychoterapii apod.

Hry zabírají velkou část dne předškolního dítěte a také v jeho dalším vývoji si uchovávají větší nebo menší místo. V našich současných podmínkách se již jen výjimečně setkáme s názorem, podle něhož je hra „promarněním času“, který by dítě mohlo vynaložit na užitečnější činnost, jako je práce a učení.

Uznává se, že dítě se právě hrou mnohem naučí, připraví se pro práci i pro život.

Pedagogové a psychologové i představitelé jiných oborů se pokoušeli hlouběji pochopit a vysvětlit hry, vytvářeli různé *teorie hry*. Postupně byla hra chápána jako projev přebytku energie; jako nácvik, sebeutváření, příprava pro produktivní činnosti dospělého; jako projev vrozených motivačních tendencí člověka; jako prostředek odreagování napětí (např. v konfliktních, frustrujících situacích), popřípadě jako náhradní uspokojení a očištění (katarze) aj. Každá z těchto teorií vystihla některý dílčí aspekt her.

Všeobecně se hry chápou jako činnosti velmi důležité pro přítomný okamžik i další vývoj dětí (ale i dospělých, jako kompenzace jednostranné práce a vylučného plnění povinností); hra je činnost silně motivovaná, uspokojuje potřebu činnosti (funkční libost, tedy radost z činnosti samé bez ohledu na užitečnost jejího produktu), zvědavost, potřebu sociálního styku, výkonovou motivaci aj.; hra rozvíjí nejrůznější aspekty osobnosti, a tím připravuje dítě pro učební, pracovní a jiné činnosti, pro celý další život. (Oerter, Montada, 1994; Severová, 1982)

Různé druhy her kladou požadavky na odlišné psychické procesy, stavy a vlastnosti, takže jejich výchovné účinky jsou značně rozmanité a široké (Millarová, 1978; Severová, 1982):

- vnímání a senzomotorická koordinace se vyžaduje v pohybových a konstrukčních hrách;
- paměť se cvičí např. v říkankách, básních, písních;
- fantazie se rozvíjí ve hře se stavebnicí a v hrách námětových či tvůrčích (děti si hrají „na něco“ nebo „na někoho“, např. na obchod, na letce, na indiány);
- myšlení se rozvíjí např. při řešení hádanek a v různých stolních hrách, jako je domino a dáma, kdy se uplatňuje analýza a syntéza, srovnávání, předvídaní tahů protivníka apod.;
- zároveň si dítě při hrách osvojuje mnoho vědomostí, poznatků o světě a životě: při námětových hrách („hry na ...“) se často vyptává, „jak je to doopravdy“ apod.;
- soustředění pozornosti se zdokonaluje právě v poutavých, citově zabarvených, silně motivovaných hrách: dítě předškolního věku se dokáže soustředit na takovou hru několikanásobně delší dobu než na jinou činnost;
- realizace herního námětu vyžaduje překonávání překážek (drobných neúspěchů, nedostatku materiálu, rušivých zásahů druhých dětí, vlastní únavy aj.), rozvíjí vytrvalost a sebeovládání; ve společných hrách se rozvíjí také iniciativa, rozhodnost a další volní vlastnosti;
- ve společných hrách jsou četné a rozmanité příležitosti k získání zkušeností v různých sociálních rolích, k ventilování konfliktů i k jejich řešení, k formování zkušeností v sociální interakci, vztahů spolupráce aj.

Mnoho her má *pravidla*, bez jejichž dodržování není hra možná, popřípadě vede ke konfliktům a přestává uspokojovat účastníky. Tato pravidla jsou zvláštní –

nejdou dána čistě zvenčí, nýbrž dítě se samo účastní při jejich tvoření, popřípadě při jejich převzetí. Jsou to pravidla vnější a obecná, zároveň však také vnitřní a vlastní. Když je jedinec nedodržuje, dostává se do konfliktu se sociální skupinou i sám se sebou, v daném případě třeba s motivací pokračovat v zajímavé hře, ve styku s kamarády, s nimiž je veselo, kteří ho uznávají apod. To je předobraz dalších společenských – morálních, estetických a jiných – norem a také toho, jak jedinec tyto normy přejímá za své, začíná se jimi řídit a požaduje od druhých, aby je rovněž dodržovali. Hry s pravidly jsou důležitou příležitostí k *interiorizaci a exteriorizaci sociálních norem, k formování charakteru, k mravní výchově*. (Božovič, 1968; Piaget, 1932; Vygotskij, 1975)

Hry přivedou dítě k dodržování pravidel, k ovládnutí afektu, překonávání únavy a obtíží, soustředění pozornosti, mají tedy značné formativní účinky, a to zvláště proto, že jsou to činnosti silně motivované.

Mohlo by se zdát, že hry automaticky zajistí příznivý vývoj dítěte po všech stránkách. Skutečnost však je složitější. Různé hry sice podporují rozvinutí různých druhů psychických předpokladů, avšak každé dítě nerealizuje všechny druhy her, potřebné k formování všech aspektů osobnosti. Děti nemají vždy objektivní předpoklady (materiální, technické, prostorové apod.) pro všechny druhy her a také všechny druhy formativně důležitých her ani neznají. Navíc pozorujeme značné individuální rozdíly mezi dětmi v tom, kterým druhům her dávají přednost. Některé děti preferují pohybové hry, jiné – zvláště pohybově méně nadané – se jim spíše vyhýbají a věnují se raději hrám, v nichž je možné uplatnit intelekt. Úspěch či nezdár ve skupinových hrách – v závislosti na dosud osvojených sociálních dovednostech jedince – ovlivňuje dítě při volbě mezi hrou společnou a individuální. Individuální preference pro určitý druh her tedy často vedou k dalšímu rozvíjení předpokladů u jedince již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají.

Z těchto důvodů – ale také proto, že i při hrách dítě leckdy potřebuje od dospělých nebo starších dětí některé informace, metodickou pomoc apod. – se provádějí pokusy o určitou míru a formu ovlivňování dětských her dospělými, rodiči, učitelkou mateřské školy, výchovnými pracovníky, vedoucími oddílů, kroužků. Zkušenosti ukazují, že je zvláště důležité sloučit záměrné působení dospělého (popřípadě mateřské školy, školní družiny apod.) se samostatnou, iniciativní, tvořivou činností dětí. Poskytování námětů, informací, korekcí nemá přecházet do negování volného prostoru pro samostatně zvolenou hru. Je také nezbytné sledovat individuální zvláštnosti každého dítěte při hře a podle toho stimulovat děti diferencovaně k různým druhům her. (Clauss, 1984, s. 137)

Mladiství dříve nebo později začínají chápat hru jako něco překonaného, spjatého s dětstvím, nad které se cítí již povzneseni: dívají se na hračky, na dětské pořady v televizi a v rozhlasu jako na symbol překonaného stadia. (Tak se adolescenti chovají alespoň za přítomnosti vrstevníků – jinak se někteří z nich rádi podívají na večerníček, pohádku, něžně zacházejí se svým plyšovým medvídkem, popřípadě si ochotně zahrají s menšími dětmi jejich hry.) Neznamená to konec hry ve vývoji jedince, ale spíše přechod od dětské hry k jiným

hrám, popřípadě k jiným činnostem s herními aspekty, ať již jsou to činnosti zájmové, zábavné, pracovní, učební aj. O herních aspektech mluvíme u činností tehdy, když je jedinec realizuje bez donucení zvenčí, s vnitřní motivací, se silným uspokojením. K takto motivované činnosti dochází dítě či mladistvý často v společné činnosti s významným druhým nebo v malé skupině, kde vládne příznivé emoční klima.

Činnosti s herními aspekty se efektivně užívá v *sociálněpsychologickém výcviku a při hraní rolí*.

Jsou vypracovány programy pro různé věkové skupiny a účely, od dětí přes středoškolskou mládež po dospělé, pro manželské partnery, vedoucí pracovníky aj. Skupina menší než školní třída se pravidelně setkává k společným hrám, které přináší uvolnění, radostnou náladu a sblížení účastníků. Účastníci např. stavějí z kostek, pokoušejí se kreslit ve dvojici jedinou tužkou, postupně každý vypráví příjemnou příhodu z období od předchozího setkání apod.; vědí, že je to činnost s předznamenáním „jakoby“, že nejde o vážnou životní situaci, není nutno se obávat chyb, činnost probíhá v situaci psychologického bezpečí (předpokladem je kvalifikované vedení skupiny, dobrý vedoucí má speciální průpravu a ví, že je nutno předcházet jak úrazům při pohybových činnostech, tak ohrožení emocí jednotlivých účastníků). V takových společných činnostech dochází k lepšímu poznání druhých, účastníci se učí naslouchat druhým, respektovat jejich názory a emoce, spolupracovat, komunikovat. Zdokonalují si komunikační, sociální dovednosti, zvláště když si je někteří dobře neosvojili v rodině a ve skupině vrstevníků v dětství. Docházejí také k lepšímu sebepoznání a sebehodnocení (Canfield, Siccone, 1998; Gillernová, Hermochová, Šubrt, 1990; Gillernová, Šubrt, 1990; Hermochová, 1982, 1989, 1990, 1991; Vališová a spol., 1994 aj.).

V současnosti se mezi mládeží značně šíří *počítačové hry*. Vyskytují se v různých podobách, s různými požadavky na hráče a také s různými účinky na něj. Obecně lze říci, že počítačové hry mohou pomoci dítěti k tomu, aby se seznámilo s počítačem, přijímalo je jako součást současného světa a života, připravilo se k práci s počítačem. Počítačové hry jako ostatní hry jsou silně motivované a některé z nich mohou také stimulovat myšlení. Na druhé straně počítačové hry – zejména některé – přináší problémy, nebo dokonce nebezpečí.

- Počítačové hry vedou k omezení pohybu, který dříve naplňoval značnou část volného času mladistvých; dlouhé vysedávání u počítače působí nepříznivě na páteř, krevní oběh, zrak aj.
- Při počítačových hrách se často prožívají silné emoce, ale bez možnosti odreakování intenzivní pohybovou aktivitou, na rozdíl např. od sportovních her. Uvolňují se morální zábrany, značná agresivita je přítomna např. při zabíjení mimozemšťanů, ale i lidí. Hráč se někdy nebezpečně identifikuje s násilníkem, negativní postavou.
- Počítačové sítě umožňují mladým lidem komunikovat s vrstevníky z celého světa, zprostředkovávají sociální komunikaci dětem v nemocnicích, postiženým apod., motivují je k učení jazykům, učí je překonávat kulturní stereotypy. Jde ovšem o komunikaci pozmeněnou, ochuzenou o mnoho odstínů metakomunikace, které umožňuje osobní styk, a o jejich účincích zatím víme málo.

- Někdy dochází k omezení až ztrátě schopnosti rozlišovat mezi reálným světem a světem hry, hráč začíná preferovat svět hry před realitou.
- Počítačové hry v některých případech vedou k získávání neadekvátních zkušeností, např. k dojmu neomezených vlastních možností nebo k mylné zkušenosti, že zabitá postava může znovu vstoupit do hry, takže zabitím se vlastně „nic nestalo“.
- Některé počítačové hry dokážou extrémně silně ovlivnit motivaci hráčů, takže pro hru zanedbávají vše ostatní, dochází až ke vzniku návykového chování.

Psychologie se již začala výzkumně zabývat touto problematikou a varuje před nebezpečím, které je s ní spojeno (Čermák, Navrátil, 1997; Fontana, 1997, s. 58, Srnec, Petržela, Preiss, Rybka, 1997; Nešpor, 2000, s. 34–36).

Učební a pracovní činnosti se liší od her tím, že v nich jde o plnění povinností. Při neplnění povinností dochází k sankcím. V příznivém případě se učební a pracovní činnosti organicky vyvíjejí z dětských her a mají ráz herních, silně motivovaných a uspokojujících činností (alespoň v některých školních předmětech a některé druhy prací). I ve škole dítě může prožívat uspokojení zvidavosti a potřeby činnosti. Začátek školní docházky může také dítěti přinášet uspokojení, podporu kladného sebehodnocení na podkladě toho, že dítě dosáhlo vyššího vývojového stupně a společenského statusu – žák je hodnocen výše než předškolní dítě, odchází ráno do školy, tak jako dospělí jdou do práce atd. Později vstup do zaměstnání a první vydělané peníze jsou často chápány jako symbol ekonomického osamostatňování, přechodu k dospělosti.

Zároveň však plnění učebních a pracovních povinností vyvolává problémy, konflikty, nelibost dítěte či mladistvého. Dospělí a starší děti v mnoha případech předem nepříznivě ovlivňují postoj dítěte ke škole a k učebním činnostem. „Škola je nuda.“ „Vzdělání je zbytečné, mnoho lidí si dobře vydělává i bez něho.“ Některí členové rodiny dokonce straší dítě tím, že škola je ukázní přísnými tresty. Proti tomu se důrazně stavěl např. J. A. Komenský a podrobně ukazoval, jak rodiče mohou připravovat dítě pro školu, aby se na ni těšilo, a jak učitelé mohou podporovat dětskou zvidavost, radost z činnosti a z dosažení dovednosti, podporovat kladnou motivaci žáků. V současných snahách o novou podobu školy se mnoho úsilí i metodických postupů věnuje podpoře motivace žáků. Vyučování v prvních ročnících základní školy využívá prvků hry. Také v dalším průběhu školní docházky i studia může mít učení ráz činnosti s herními aspekty, se silnou motivací (např. problémové vyučování).

Formativní účinky učebních činností mohou být velmi široké. Spolu s osvojováním vědomostí a dovedností a s rozvíjením schopností mohou formovat zejména:

- motivaci, zájmy;
- volní vlastnosti, zejména vytrvalost a sebeovládání;
- názory a postoje, včetně morálních a estetických;
- rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem, zvláště afiliaci, kooperativnost, altruismus (např. při společném řešení problémů, v pomoci spolužákům).

V některých případech dochází i k tomu, že dítě či mladistvý užívá učebních činností jako kompenzace svého handicapu či nezdaru (např. v reakcích na posměch dětí pro skutečnou či domnělou vzhledovou vadu). Pilně se učí a je to pro ně únikem z neradostné situace v rodině apod. V některých případech usilovně studuje se záměrem povznést se nad nepříznivé sociokulturní podmínky v rodině. Závisí to do značné míry na osobnosti učitele a na jeho vztahu k žákům (viz kap. 8).

Práce je činnost specifická a má podstatný význam pro jedince, pro malou skupinu (zvláště rodinu a pracovní skupinu) i pro celou společnost. Práce jedince přispívá k dosahování společných cílů, k uspokojování potřeb jedince i druhých lidí. Proto také v rodině a ve společnosti (pokud není deformovaná) patří k důležitým hlediskům při hodnocení jedince to, jak pracuje. To se také stává důležitým momentem v sebehodnocení zdravě se vyvíjející osobnosti.

Dítě a mladistvý – pokud nezasahují rušivé podmínky – ve svém vývoji *přejímá model člověka, který pracuje*, chápe práci jako nezbytnou součást života a alespoň do určité míry ji hodnotí kladně, získává v ní uspokojení. To je důležitý moment ve formování kladného postoje k práci. Život i umělecká díla poskytují dětem a mladistvým množství negativních modelů osob, které nepracují – a dostávají se do hluboce frustrujících situací z hlediska náplně a smyslu života i vztahu k lidem. Záleží na společnosti, výchově a osobách nejbližšího prostředí, aby nezralý mladistvý neupadl do neadekvátního, obdivného postoje k takovým negativním modelům.

Určité procento dětí má štěstí, že mají v okolí model, pro který je práce hrou, koníčkem, zajímavou, silně uspokojující činností. Na současném stupni historického vývoje se stále ještě mnoho prací a profesí vyznačuje monotonií, krajně zátěžovými pracovními podmínkami; časté jsou případy nesouladu mezi motivací jedince a objektivními možnostmi volby profese v příslušném čase a místě, což narušuje postoje k práci u dospělých i u dětí. I vysoce poutavá práce odpovídající zájmu a schopnostem pracovníka vede k únavě a může vyvolat občasně projevy nasycení. Děti to u rodičů a dalších dospělých v nejbližším okolí citlivě registrují, ale přitom si zároveň mohou být vědomy základního uspokojení, které dospělému jeho práce přináší. To je pravděpodobně důležité při formování postoje k práci u dětí (viz rámeček).

J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a další významní představitelé výchovné teorie a praxe si uvědomovali morální i výchovný význam práce a stavěli ji do protikladu k zahálčivému způsobu života. Doporučovali, aby se od dětství spojovalo vyučování s prací.

Děti a mladiství přinejmenším v některém období svého vývoje mají pozitivní postoj k *fyzické práci*. Je to činnost se zjevnými, názornými výsledky, a již proto přináší člověku uspokojení. Děti a mladiství se často pokoušejí o pracovní výkony vyžadující značnou fyzickou sílu nebo dovednost, aby dokázali sobě i druhým svou dospělost.

Ve výzkumu řadových pracovníků ve věku okolo 37 let v jednom pražském strojírenském závodě jsme zjistili, že i při projevech nespokojenosti s mnoha aspekty vlastní profese a při ostré kritice pracovních podmínek dospělí spontánně uvádějí pozitivní, uspokojující momenty své práce – jsou ve styku s lidmi, pracují se stroji, z nevhledného polotovaru pod jejich rukama vzniká úhledný výrobek; účetní má potěšení z práce s čísly, konstruktér ze své technicky tvořivé činnosti aj. (Čáp, 1990)

Při vyučování na fakultách připravujících učitele jsme se opakovaně setkávali se studenty, jejichž rodiče pracují jako učitelé. Odmalička u nich viděli, jak si domů nosí sešity k opravě, rodiče si nejednou postěžovali nad množstvím práce, vyjadřovali se, že je to práce obtížná a nevděčná – a přitom dítě dobře chápalo, že otec nebo matka mají tuto práci rádi, že je to povolání, které přináší uspokojení. Dítě volilo stejnou profesi, přestože znalo její zátěžové aspekty.

Sedmnáctiletý student střední průmyslové školy strojírenské uvedl v interview v našem výzkumu volného času: „Rád hraji fotbal a stavím modely letadel a také rád štípu dříví. To je pořádná mužská práce a také je vidět, kolik jsem toho udělal; je to pěkné, když se vyrovnají polínka.“

Překážky, které vyvstávají při fyzické práci, jsou do značné míry „viditelné“, „hmatatelné“, a proto je často snazší vyrovnat se s nimi než se skrytými překážkami práce duševní. Materiální výsledky tělesné práce usnadňují kontrolu a sebekontrolu činnosti, viditelné výsledky přinášejí uspokojení a povzbuzení, učí také lepšímu posuzování vlastních možností, rozvíjejí sebekognici a sebehodnocení. To vše jsou příznivé podmínky pro formování charakteru, zejména volných vlastností.

Fyzická práce často probíhá ve skupině, takže jedinec se při ní přesvědčí o přednostech spolupráce a vzájemné pomoci, učí se spolupracovat. Vlastní zkušenost námahy a úsilí při fyzické práci je důležitou podmínkou k tomu, aby mladistvý pochopil její náročnost a naučil se vážit si této práce i těch, kdo ji vykonávají.

Pro vývoj mladistvých je důležité pochopit, že fyzická práce není jednostranná záležitost fyzických sil, jejich vyzkoušení a demonstrování, ale že v ní má důležitou úlohu intelekt, odborné vědomosti, intelektové dovednosti, myšlení. Optimální je, aby si *mladistvý při libovolné práci, včetně fyzické, navykl přemýšlet*, aby užíval intelekt k usnadnění a racionalizaci fyzické práce.

Příležitost k tomu se naskýtá již při *pracích v domácnosti*. Jejich význam pro vývoj dítěte je značný, zvláště v situaci, kdy rodina přestává být místem, kde se realizuje výroba. Dítě odmalicka sleduje rodiče a další členy rodiny při domácích pracích, postupně při nich pomáhá, některé z nich přejímá. Osvojuje si přitom dovednosti, ale také získává zkušenosti týkající se společné práce jako

procesu, v němž se realizují osobní vztahy a řeší morální problémy: vzájemná pomoc nebo bezohlednost k druhému; odpovědnost a vytrvalost nebo jejich opak; kladný nebo záporný postoj k práci aj.

V některé rodině probíhají práce v domácnosti v dobré náladě a spolupráci. Je to příležitost pro rodiče a děti, aby se setkali po návratu z pracoviště a ze školy, aby „byli spolu a popovídali si“, popřípadě aby se věnovali některé oblíbené činnosti. Pro některé dospělé je koníčkem vaření specialit, vykonávání domácích oprav, šití atd., takže existují přechody mezi prací v domácnosti a zájmovými činnostmi. Jinde naopak jsou práce v domácnosti spojeny se špatnou náladou, křikem a konflikty. Napodobením otce nebo jiných osob ze střední nebo starší generace může dojít k tomu, že si chlapci osvojí postoj, podle něhož jsou domácí práce výlučně ženskou záležitostí a něčím, co by bylo „pod důstojnost muže“.

Vedoucí dětských letních táborů, mistři odborné výchovy i jiní výchovní pracovníci zpravidla brzy poznají, které děti pravidelně pomáhají v domácích pracích a které ne – často se nápadně liší v „šikovnosti“ a v „ochotě k práci“, tedy v pracovních dovednostech, návycích a postojích.

J. Marko (1971) zkoumal, jak se děti začleňují do školy, do plnění školních povinností a sociálních vztahů na základní škole. Mimo jiné zjistil, že tento proces souvisí také s prací dětí v rodině – z chlapců dobře přizpůsobených ke škole (podle posouzení učitelů a spolužáků) pravidelně doma pracuje 56 %, kdežto z nepřizpůsobených jen 15 %.

Ze zkušeností manželských poraden i rozvodových řízení je známé, že častým zdrojem obtíží a konfliktů v mladých manželstvích je nedostatek pracovních dovedností a návyků i postojů k domácí práci. Mladí manželé, kteří sami doma pravidelně nepracovali, mají najednou spoustu problémů v každodenním životě. Očekávají, že i nadále za ně bude pracovat někdo jiný, pro nedostatek dovedností ztrácejí při domácích pracích nepoměrně mnoho času, jsou frustrováni, obviňují jeden druhého.

Podle zkušeností z praxe i podle rozsáhlých výzkumů (Božovič, Blagona-děžina, 1961 aj.) se postoj dětí k domácím pracím výrazně mění v průběhu ontogeneze. Mladší žáci je vykonávají většinou ochotně a se zájmem. Je to pro ně nová činnost a také doklad toho, že „už jsou velcí“, že se zvyšuje jejich status v rodině. Postupně s věkem motivace k domácím pracím u dětí slábne, v mnoha případech se jí děti snaží vyhýbat, zvláště chlapci, kteří poznali model muže, který hodnotí domácí práce jako výlučně ženskou záležitost.

Účast dětí a mladistvých je ukazatelem emočního klimatu v rodině, rodinných vztahů a způsobu výchovy. Mezi mladistvými ochotně doma pomáhají ti, kteří svou láskou odpovídají na kladný emoční vztah rodičů k dítěti. Naopak

odpor k domácím pracím bývá běžný v rodinách se záporným emočním vztahem k dítěti a s donucováním.

Souhrnně lze říci, že podle dosavadních poznatků je vztah dětí k práci nej-různějšího druhu alespoň v počátcích vývoje kladný. Děti jsou k práci motivo-vány potřebou činnosti (funkční libostí), zvědavostí, úsilím o dosažení vyššího statusu v rodině nebo v jiné sociální skupině, snahou o posílení jistoty a sebe-hodnocení apod. Příznivě působí také identifikace s modelem a vhodné klima při společné činnosti. Kladná pracovní motivace mladistvých se narušuje zej-měna působením nežádoucích modelů a vykonáváním práce v nepříznivých podmínkách, jakými je donucení, špatné osobní a skupinové vztahy.

Volný čas je ta část lidského života, která je odlišena od pracovní doby a také některých částí mimopracovní doby: zpravidla se odečítá doba, kterou „ztrá-címe“ cestou do práce a z práce, uspokojováním biologických potřeb (zejména spánku a přijímání potravy), vykonáváním domácích prací a osobní hygienou. Jiné vymezení volného času vychází z funkcí, které plní. Je to zejména funkce 1. odpočinku, 2. zábavy a 3. rozvíjení osobnosti. (Filipcová, 1967; L'Abate, 1994; Oerter, Montada, 1994, s. 433)

Podstatným znakem volného času je to, že v něm „mohu, ale nemusím“ vykonávat určitou činnost; je to čas, kterým mohu disponovat, nemusím ho vyplnit nutnými, přikázanými činnostmi (i když volnost či svoboda činností ve volném čase je relativní, mohu vykonávat jen ty činnosti, ke kterým mám ob-jektivní podmínky; jedinec je navíc mnohdy pod nátlakem rodiny, jiné sociální skupiny a tradice, což vše omezuje rozsah eventualit, mezi nimiž jedinec může volit). Proto je zařazení některých činností do oblasti volného času nebo práce relativní a různé osoby mohou takové činnosti prožívat odlišným způsobem, např. péče o děti nebo studium při zaměstnání je pro někoho činností silně mo-tivovanou, takže ji chápe jako součást volného času, kdežto pro jiného je to zátěžová povinnost, kterou neprožívá jako oblast radosti a svobodné volby.

Volný čas slouží obnově pracovní schopnosti, překonání únavy a vyvážení jednostrannosti zaměstnání. Umožňuje lidem kulturní rozvoj a obohacení, roz-víjení osobnosti. Zkušenosti i výzkumy ukazují, že se těchto možností mnohdy nevyužívá, že volný čas – jehož rozsah se v historii rozšiřuje – naopak v mnoha případech vede k *přírůstku problematického, někdy přímo nebezpečného cho-vání.* To se týká nejen extrémů agresivního chování některých sportovních fanoušků, ale např. i dlouhodobého sledování televize, které omezuje pohyb po-třebný pro fungování organismu, prezentuje nadměrné množství agresivních scén atd.

Činnosti ve volném čase *nejsou ostře odděleny od her, činností učebních a pracovních.* Někteří lidé se ve volném čase věnují tomu, co je pro jiné prací nebo učební činností, např. hudbě, práci na zahrádce, studiu jazyka. Činnosti ve volném čase mají herní ráz: silnou motivaci, silné emoční zabarvení aj. Navíc existuje *vývojová souvislost mezi různými druhy činností*, např. hra se staveb-níci – zájmová činnost v technickém kroužku – studium na střední průmyslové škole – práce v profesích techniků.

Z uvedených důvodů se volný čas stal jedním z aktuálních problémů současné společnosti a speciálně i výchovy, stal se také předmětem výzkumu.

Instruktivní jsou již údaje o *rozsahu volného času*, popřípadě o rozsahu času vynaloženého na práci v zaměstnání a v domácnosti. Soustředíme se na část populace, která je z výchovného hlediska rozhodující, tj. na rodiny s nezaopatřenými dětmi. Podle rozsáhlého průzkumu v České republice v šedesátých letech práce v zaměstnání i mimo ně činila týdně v průměru u mužů 86,1 hodin, u žen 98,4 hodin (z psychologického hlediska prezentovala údaje I. Šolcová, 1997; dodejme, že v současné době by podobný průzkum sotva ukázal příznivější situaci – mnoho podnikatelů pracuje „ve dne v noci“ a mnoho zaměstnanců si vyhledává vedlejší pracovní poměr). To znamená, že matky s dětmi pracují v průměru 14 hodin denně včetně sobot a nedělí a téměř nemají k dispozici „volný čas“. Průzkumy realizované stejnou metodou v různých zemích přinášejí čísla, která se navzájem poněkud liší, ale shoda je v tom, že pracovní zatížení je velké a že se týká především žen-matek. V posledních desetiletích stoupá počet mužů, kteří jsou ochotni pomáhat doma, v dětství poznali zátěž svých zaměstnaných matek. Přesto je situace žen nadále velmi zátěžová.

Činnosti ve volném čase jsou velmi rozmanité. Světová asociace volného času a rekreace (WLRA) uveřejnila na začátku osmdesátých let seznam 250 různých forem využívání volného času. V takové situaci mnoho záleží na *třídění těchto činností*. Jedním z nich je rozlišování činností *oddechových* a *zábavních* na jedné straně a naproti tomu *činností zájmových*, přičemž jde o rozlišení relativní. Pro výchovu a formování osobnosti jsou zvláště důležité zájmové činnosti. Jsou rozlišeny různými oblastmi skutečnosti a života (zájmové činnosti kulturní, technické, sportovní apod.); realizují se dlouhodobě, vytrvale a se silnou motivací; kladou zvýšené požadavky na některé osobní předpoklady, takže mají výrazné formativní účinky; poskytují příležitost k uspokojení důležitých lidských potřeb; mohou se pro dítě a mladistvého stát východiskem pro jeho další profesionální vývoj i pro jeho přínos členům rodiny nebo jiné malé sociální skupiny.

Jiné je rozlišení na činnosti převážně *fyzické* a naproti tomu převážně *duševní*. Je žádoucí, aby člověk realizoval obojí. V současné době mnoho lidí trpí nedostatkem pohybu. S tím souvisí přibližně polovina chorob. Pohybová činnost působí stimulačně také na aktuální i dlouhodobý psychofyziologický stav člověka, pomáhá čelit stresu, úzkosti a depresi, podporuje psychickou pohodu a adekvátní sebehodnocení (Šolcová, 1994). Duševní činnost stimuluje stav a fungování nejvyšších částí centrálního nervového systému (Koukolík, 1995).

Další třídění se řídí pěti hledisky: Rozlišuje činnosti 1. aktivní–sedavé, 2. individuální–společenské, 3. v rodině–mimo ni, 4. v místnosti–venku, 5. s orientací k lidem–k věcem (L'Abate, 1994, s. 182). Lidé se značně liší v tom, kterému druhu činností dávají přednost.

Náplň volného času dospělých, mladistvých i dětí je v současných historických podmínkách Evropy a Severní Ameriky charakterizována těmito znaky:

- využívání prostředků masové komunikace, zejména televize;
- sport, příroda, cestování;
- manuální činnosti, jako jsou drobné řemeslné práce, „kutění“, šití a pletení, zahrádkářství.

První dvě z uvedených forem kompenzují jednotvárnost, monotonii práce a každodenního života. Třetí kategorie kompenzuje jednotvárnost prací a skutečnost, že jednotlivci v práci dnes většinou nerealizuje *ucelený* produkt poskytující uspokojení. Jednotlivec, popřípadě rodina, se v mnoha případech soustřeďuje na jediný ze tří uvedených způsobů využívání volného času, čímž vzniká nežádoucí jednostrannost.

Množství rozmanitých činností dospělých – činností pracovních, zájmových i zábavních – *láká děti a mladistvé*. Dítě a mladistvý usiluje o to poznat svět a život a aktivně se ho zmocnit, vyzkoušet si různé činnosti, ověřit si své schopnosti i další předpoklady. Podle našeho výzkumu (Čáp, 1990; Rotterová, Čáp, 1976) i podle údajů jiných autorů se toto úsilí projevuje značnou *extenzitou přání i realizovaných činností ve volném čase*. Tato extenzita vrcholí v osmém ročníku školní docházky. Adolescenti se buď soustřeďují na menší okruh činností ve volném čase, nebo zanechají zájmových činností a omezí se na pouhou zábavu.

Přání mladistvých se od počátku setkává jak s podporou, tak s rozmanitými překážkami vnějšími (nedostatek hřišť, nedostatek vybavení pro technické záliby, neporozumění dospělých aj.) i vnitřními (nedostatek speciálních zkušeností a schopností, volných vlastností potřebných třeba k náročnému sportovnímu tréninku nebo k cvičení ve hře na hudební nástroj). Neshody mezi přáním a realizovanou činností jsou u mladistvých časté. Obvyklá jsou *nesplněná přání*. Zjistili jsme, že k nim patří takové činnosti, které jsou společensky a výchovně podporovány – technické záliby, hra na hudební nástroje, návštěva divadel a výlety, četba odborné literatury. Na druhé straně mladistvý vyplňuje svůj volný čas *činností méně oblíbenou, zato snáze realizovatelnou*, jako je sledování televize, četba dobrodružné literatury, povídaní s kamarády, poslech zábavné hudby. Tyto formy využívání volného času, kdy realizace převažuje nad přáním (motivací), jsou spíše receptivní, pasivní, méně příznivé z hlediska vývoje osobnosti. Jsou projevem toho, že mladiství nedokázali zvládnout překážky v realizaci náročnějších a přitom poutavějších činností a že dospělí – popřípadě výchovní pracovníci – jim v tom nedovedli pomoci.

Zkušenost ukazuje a výsledky našeho výzkumu to potvrzují, že nestačí pouze vynaložit prostředky a organizační úsilí na podporu zájmových činností mládeže. Nesplněná přání a „náhražkové činnosti“ realizované bez silné motivace byly zjištěny ve zvýšeném rozsahu u žáků školy s celodenní péčí a u mladistvých v internátech, tedy v podmínkách „přeorganizovanosti“ volného času.

Také ve sportovních oddílech nebo kulturních souborech s nadměrnými požadavky na čas mladistvých se narušuje motivace i výchovný účinek zájmové činnosti. Dobrý záměr pomoci k hodnotnějšímu způsobu využívání volného

času nemusí ještě vést k žádanému výsledku, pokud se neužívá přiměřeného způsobu výchovy, nedbá se na samostatnost a iniciativu mladistvých a na jejich mnohostranný vývoj.

K rozlišení hlavních forem využívání volného času u adolescentů v Praze a okolí jsme realizovali výzkum na začátku sedmdesátých let, jeho výsledky byly podpořeny a upřesněny sérií navazujících diplomových prací. Rozlišili jsme skupiny mladistvých s různým způsobem využívání volného času podle kombinování tří hledisek, jimiž jsou:

1. obsah zájmových činností (zejména sport, technika, šití a příbuzné činnosti, kultura a studium, činnosti ve vztahu k přírodě, v oddílech skautů, mládeže, církví aj.);
2. rozsah zájmových činností;
3. stupeň diferencovanosti využívání volného času (náročnost činností na osobnost a její vlastnosti).

Chlapcům a dívkám s *nediferencovaným způsobem využívání volného času* (pro stručnost je označujeme „nediferencovaní“) chybí v současnosti jakákoli soustavnější a trvalejší zájmová činnost, takže náplní jejich volného času je převážně zábava. Většina z nich měla na základní škole zájmovou činnost (nejčastěji sportovní), ale z různých příčin jí zanechala. Mezi „nediferencovanými“ v našem výběru mladých lidí se jen výjimečně vyskytli jedinci, kterým je zájmová činnost znemožněna nadměrným rozsahem prací v domácnosti nebo při stavbě rodinného domku.

Chlapci *jednostranní* sportovci a dívky zabývající se jednostranně šitím (popřípadě pletením, háčkováním apod.) představují přechodný stupeň mezi „nediferencovanými“ a „diferencovanými“. Věnují se své zálibě ve velkém rozsahu, často již po několik let a s velmi dobrými výsledky, jsou však v ní výrazně jednostranní, bez kulturních nebo jiných dalších zájmových činností.

Chlapci a dívky s *diferencovaným způsobem využívání volného času* setrvávají v určité zájmové činnosti po dobu několika let. Často je to činnost organizovaná v rámci sportovních oddílů, technických a jiných kroužků, lidových škol umění. Na rozdíl od jednostranných jsou tito mladiství mnohostrannější: věnují se jedné či dvěma zájmovým činnostem ve větší míře a hloubce a přitom zároveň mají ještě některé zájmové činnosti jako doplňkové, v menším rozsahu (např. sportovci se zájmem technickým nebo kulturním).

Mezi „diferencovanými“ lze rozlišit ještě menší skupinku mladistvých s *vyhraněnými zájmovými činnostmi*. Věnují se jim soustavně delší dobu a dosahují výrazně vyšších výsledků než jejich vrstevníci – v soutěžích technických, odborně-studijních, sportovních, uměleckých aj.

U mladistvých s *nediferencovaným způsobem využívání volného času* a u jednostranných jsme zjistili převážně nižší sociokulturní úroveň rodiny, bez modelů psychicky náročnějších pracovních a zájmových činností, bez společné činnosti rodičů s dětmi v těchto činnostech; převažuje také méně příznivý způsob rodinné výchovy, zejména chladný až záporný emoční vztah k dítěti. Mladí-

ství s diferencovaným způsobem využívání volného času mají většinou rodiny příznivější po stránce sociokulturní i z hlediska způsobu výchovy, nebo jiné osoby či skupiny dokázaly kompenzovat nepříznivé rodinné podmínky.

Zjistili jsme i další rozdíly mezi skupinami mladistvých s různým způsobem využívání volného času. Například chlapci s technickými zájmy na prvním místě se liší od chlapců se sportem na prvním místě a technikou na druhém místě – nesportující technici vykazovali méně příznivý způsob výchovy v rodině, byli také introvertovanější a zejména labilnější.

Volný čas dětí a mládeže a zejména zájmové činnosti poskytují nejen odpočinek, zábavu a kompenzaci jednostranných činností učebních, ale plní i *další funkce ve vývoji osobnosti*. Dávají příležitost:

- k uspokojování široké škály potřeb: činnosti, poznávání, komunikace, kompetence a výkonu, pomoci a péče, seberealizace, cíle a životního smyslu;
- k poznání různých druhů činností a oblastí života, což je důležité např. pro volbu povolání;
- k formování vědomostí, dovedností a schopností, zájmů, volních i dalších vlastností;
- k tomu, aby se mladistvý naučil (aby dovedl a také si navykl) i pro další období svého života využívat volný čas ve shodě s upevňováním tělesného i duševního zdraví a rozvíjením osobnosti.

K tomu, aby mladistvý začal realizovat zájmové činnosti a vytrval v jejich realizaci, jsou podle našeho výzkumu nezbytné tyto podmínky: příležitost k činnostem, technické a organizační předpoklady a pozitivní hodnocení zájmových činností v prostředí. Podstatné však je působení rodičů, učitelů a dalších osob nejbližšího okolí k tomu, aby mladistvý skutečně využil daných možností, popřípadě aby aktivně přispěl k jejich vyhledání a zlepšení. Záleží na tom, jaký model způsobu využívání volného času poskytují nejbližší osoby, na jejich společných činnostech s dítětem či mladistvým, na emočním klimatu a způsobu výchovy.

Některé výzkumy volného času dětí a mládeže nejdou do rozlišení kvalitativně odlišných skupin a omezují se na globální obraz toho, kolik osob v populaci se věnuje jednotlivým druhům činností. Jiné výzkumy naopak charakterizují skupiny mládeže z většího počtu aspektů, než jsme učinili my. Například H. E. Schulze (1985) na univerzitě v Bonnu pod vedením prof. R. Schmitz-Scherzera rozlišil skupiny mladistvých kombinováním těchto znaků:

- činnosti ve volném čase;
- zájmy týkající se televize a dalších komunikačních prostředků;
- postoje ke specifickým skupinám mládeže (fanoušci sportovních klubů, návštěvníci diskoték, punk, ochránci přírody a životního prostředí aj.);
- způsob oblékání a vymezení vlastní identity (např. jsem sportovní typ, oblékám se podle nejnovější módy apod.);
- podle toho, který druh alkoholických nápojů užívají, eventuálně který druh drog a v jakém množství.

Jako nejvýraznější typy rozlišil: dívky z diskoték; málo iniciativní typ; akční typ; fanatici akčních filmů; sportovně dynamický typ; politicky alternativní typ. – Považujeme tento postup za podnětný, překračující hledisko činností ve volném čase ve směru k typologii životních stylů.

Zatím jsme se zabývali odděleně jednotlivými druhy činností, což mělo svůj psychologický význam. Zároveň však je adekvátní uvažovat o *činnostech v celku*, jak vytvářejí jednotlivé dny, týdny, roky i celkový způsob života.

Uspořádání činností v průběhu dne a týdne se často vyjadřuje termínem *režim dne a týdne*. Určuje sukcesi a trvání jednotlivých činností. Vymezuje dobu pro bdění a spánek, příjem potravy, práci nebo učební činnosti, odpočinek. Hygiena doporučuje pravidelné dodržování denního režimu. Nervové procesy, které řídí jednotlivé činnosti, vytvářejí při pravidelném opakování soustavu, která pak automaticky určuje pořadí i trvání jednotlivých činností. Tím je usnadněn průběh nervových procesů i jimi řízených činností. Jedinec je v pracovní době svěží, má chuť k jídlu v příslušnou dobu, večer bez obtíží usíná a ráno se probouzí. Naopak při nedostatcích v denním režimu nebo při jeho porušování vznikají nejrůznější fyziologické, psychické i sociální potíže, od nespavosti a nechutenství až po celkovou předrážděnost nebo únavu, nechutí k práci aj. (Provazník a spol., 1985, s. 106)

Denní režim souvisí s motivací jedince, s jeho životními cíli a postoji. Může být výrazem jeho úsilí o realizaci náročných cílů a prostředkem k zajištění této realizace (např. přísný denní režim některých sportovců, vědců aj.), může však být i v rozporu s cíli, stává se překážkou v jejich realizaci a působí frustrujícím způsobem.

Když se činnosti (nebo jejich části, případně soustavy) opakují stejným způsobem, vznikají *návyky*. Ty pak ovlivňují další průběh činností a života jedince – usnadňují vznik a průběh navyklé činnosti. Návyky jsou jedním z dílčích výsledků učení, zejména lidského, a stručně je můžeme vymežit jako specifické získané dispozice podněcující k vybavení určitých pohybů nebo úkolů (soustavy pohybů) v určité situaci.

Dítě si navykne (nebo také nenavykne) zdravit druhé lidi, umýt si ruce před jídlem, připravit si večer pomůcky do školy na příští den aj. Člověk si může navyknout v náročné životní situaci zažertovat nebo zanádat, obviňovat druhé a napadat je, rozplakat se, opít se aj. (navyklé techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi, kap. 5.4). Návyky vznikají také denním režimem: návyk v určitou dobu vstávat a chodit spát, dát se do práce, zařadit účelnou přestávku a opět v práci pokračovat aj.

Neurofyziologickým mechanismem návyků jsou dočasné spoje a jejich soustavy (dynamické stereotypy) zformované učením. Užitečné návyky – zejména uvedené návyky zformované denním režimem – značně usnadňují jedinci i skupině každodenní život, ušetří zbytečné váhání a rozhodování typu „co teď mám dělat“, „jak se přimět k práci“ apod., ušetří zbytečné konflikty, pomáhají udržovat dobrý funkční stav, dobrou náladu a celkový kladný životní pocit.

Na celek životních činností člověka se lze dívat také z širšího hlediska, než je hledisko denního a týdenního režimu, popřípadě návyků tím formovaných. Je možno přihlédnout k hledisku celkového *životního stylu, koncepce života, smyslu života* apod. – nakolik jednotlivé činnosti a jejich uspořádání odpovídají těmto zásadním hlediskům nebo jsou s nimi v rozporu. Například L'Abate (1994) chápe vývoj osobnosti tak, že v něm mnoho záleží na vyváženém sloučení tří životních oblastí, jimiž je domov (rodina a její obydlí), práce a volný čas. Ten by měl zahrnovat i chvíle „nicnedělání“, tj. chvíle, kdy se mohou v klidu zamýšlet nad sebou samým, nad minulostí, přítomností i budoucností. Záleží též na sloučení tří momentů, jimiž je bytí, konání a vlastnění. Bytí zahrnuje především přiznávání důležitosti druhému člověku a lásku k němu, tj. projevoování a sdílení lásky, fyzické péče, percipování kladných vlastností motivovaných osob i vlastních a odpouštění nedostatků druhým i sobě samému. Bytí zahrnuje kladné sebehodnocení a autentický projev emocí. Konání zahrnuje pracovní i jiné výkony, řešení problémů a zvyšování dokonalosti. Vlastnění je zejména zvládnutí problému peněz jakožto prostředku či předpokladu pro život a vývoj.

Z hlediska formování osobnosti a výchovy jsou činnosti *protiváhou slovního působení*, které se stává málo účinným, pokud je převažujícím momentem ve výchovném působení na děti a mladistvé.

(Ke kapitole 7.8: Čáp, 1990, 1995; Filipcová, 1967; Koukolík, 1995; L'Abate, 1994; Millarová, 1978; Oerter, Montada, 1994; Rotterová, Čáp, 1976; Severová, 1982; Šolcová, 1994, 1997.)

7.9 Sebedeterminace a sebevýchova

V pedagogice se odedávna vyskytoval názor, podle něhož je správná ta výchova, která vede k sebevýchově – pomáhá mladistvému, aby sám, bez vnějšího nátlaku, bez opakovaných pochval a trestů usiloval o adekvátní způsob života a rozvíjení vlastní osobnosti, aby se z pouhého objektu výchovy stal zároveň jejím subjektem, aktivním činitelem. Současná pedagogická koncepte postupně stále více vychází vstříc. Psychologické výzkumy se již nezaměřují na samotné působení vnějších podmínek na osobnost, ale zdůrazňují vzájemné ovlivňování člověka a prostředí, včetně aktivního působení člověka na významné druhé i na vlastní život a vývoj. V humanistické psychologii a příbuzných koncepcích se zejména od poloviny dvacátého století zdůrazňuje směřování k cílům, sebeaktualizace a sebedeterminace (autodeterminace), aktivní působení jedince o já, jeho sebepojetí a sebehodnocení, aktivnost osobnosti apod. (kap. 3.5; 5.1; 5.4; 5.8).

V rozboru podrobných kazuistik se opakovaně setkáváme s případy, kdy se dítě vyvíjí v nepříznivých rodinných, popřípadě i biologických a jiných podmínkách, přitom se však vyvíjí překvapivě příznivě. Vytyčuje si adekvátní cíle a usiluje o jejich dosahování, projevuje svědomitost a vytrvalost, kooperativ-

nost, altruismus a další příznivé vlastnosti. U takových osob zjišťujeme – spolu s některými vnějšími kompenzujícími podmínkami – některé z následujících vnitřních momentů:

- silnou vnitřní motivaci, zejména potřebu činnosti (funkční libost, radost z činnosti samé); zvědavost; uspokojení z viditelných výsledků vlastního působení; touhu po dosažení cíle a uspokojení již z přibližování se k němu, zvláště z překonání překážek na cestě k cíli apod.;
- živý, sangvinický temperament, živý projev emocí, a to převážně kladných emocí, směřujících k spolupráci a afiliaci;
- návyk zabrat se v zátěžové situaci do činnosti, zvládat zátěž tím, že se uchýlím do horlivé realizace činnosti, která je pro mne obvyklá, ať to je hra, zájmová činnost, práce či studium (specifická aktivní, činnostní technika zvládnání zátěže, která může vést k vynikajícím výkonům sportovním, studijním, kulturním aj.).

Uvedené a podobné momenty lze chápat jako projevy aktivity osobnosti, jako mechanismy řešení rozporu mezi reálným a ideálním já, mechanismy sebedeterminace aj.

Obecně platí, že si děti a mladiství vybírají mezi činnostmi, které jsou jim dostupné, vyhledávají takové činnosti, které mohou uspokojovat jejich vnitřní motivaci a také přinášet kladné hodnocení ze strany významných druhých, ať již členů rodiny či vrstevníků aj. Tak dochází někdy na první pohled k překvapivé volbě, např. když někteří chlapci v prepubertě nebo i v pubertě rádi pomáhají matce s domácími pracemi. Zdůvodňují to tím, že rádi udělají matce radost, matka pak má dobrou náladu, pochválí je apod. (H. Honzíková a D. Trpišovská to zjistily u chlapců s hyperkinetickým syndromem a také u žáků zvláštní školy.)

Dítě však někdy touží po činnosti, ke které právě nemá příležitost a také rodina mu v ní nemůže pomoci. V takových případech některé děti vytrvale hledají a nakonec najdou někoho, kdo jim pomůže realizovat příslušnou činnost a rozvinout schopnosti i další vlastnosti k tomu potřebné. Aktivní dítě vyhledá osobu nebo skupinu, která se takovou činností zabývá. Navíc dítě svým chováním, projevováním zájmu, úsilí, vytrvalostí stimuluje nalezenou osobu či skupinu k projevům sympatie, kladného hodnocení, k podporování dítěte v příslušné činnosti. Zjistili jsme to u nejrůznějších druhů činností od sportu až po rozmanité technické a kulturní činnosti, zpočátku zájmové, později i studijní a profesionální (Čáp, 1990, s. 228). Také výzkum vybraných 150 žáků devátých až dvanáctých ročníků škol v NDR se zvláště vysokými výkony v některé oblasti vedl ke zjištění, že 80 % z nich již ve věku okolo 12 let aktivně hledalo možnosti k činnosti a partnery v této činnosti (Ihlefel, in: Friedrich, Müller, 1983, s. 44). Jde o období zjištění toho, jak děti raného věku živými emočními projevy podněcují dospělé k projevům péče a kladného emočního vztahu. Dítě tím *pozměňuje, spoluvytváří své prostředí, a tím si vlastně usnadňuje vývoj vlastní činnosti a osobnosti.*

Označili jsme tento jev termínem *aktivní vyhledávání a stimulování vnějších činitelů*. Jedinec za určitých podmínek – pravděpodobně při nedostatku příznivých podmínek, ale při silné motivaci – vyhledává mezi osobami, skupinami a dalšími podmínkami ty, které podle jeho předpokladu mohou podpořit jeho činnost a dosažení cíle. Svým chováním a činností stimuluje působení zvolených osob nebo skupin; takové zlepšení vnějších podmínek mu usnadňuje činnost, dosahování cílů a rozvinutí osobnosti (Čáp, 1985, 1990, s. 228, 255; Čáp, 1996, s. 119). Ve výzkumu interakcí genotypu s prostředím byly tyto skutečnosti vyjádřeny v termínech evokativní a proaktivní interakce (Atkinsonová a spol., 1995, s. 518; Scarr, McCartney, 1983).

Jednostranné zdůraznění jedince, jeho sebedeterminace a nezávislosti by mohlo vést k nežádoucím následkům – k izolování jedince od druhých lidí, od sociální skupiny a společnosti, od jejich hodnot. Jde o organické *sloučení autonomie se sounáležitostí*. Dosavadní výzkumy nasvědčují tomu, že při příznivém emočním vztahu matky k dítěti – při jejich příznivém vzájemném připoutání – jsou dány předpoklady pro rozvíjení jak sounáležitosti jedince s druhými, tak jeho autonomie, sebedeterminace v souladu s hledisky druhých lidí (Schneewind, 1994, s. 211). Setkáme se i s případy, kdy člověk svou záměrnou aktivitou a sebedeterminací u sebe podporuje např. agresivitu, nehumánní způsoby jednání, eventuálně za podpory racionalizace některou pro demokratickou společnost nepřijatelnou ideologií (např. neofašisté, skinheads apod.). Ukazuje to nezbytnost vidět i sebedeterminaci v širších souvislostech celé osobnosti i společnosti, kultury a morálky.

Sebevýchova v rozvinuté podobě znamená cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe samého k vytčenému cíli. Člověk přitom využívá zkušeností vlastních i převzatých od významných druhých, např. od dobrých přátel, s kterými si mladiství tak rádi povídají, navzájem si sdělují problémy i zkušenosti v jejich řešení. Mladiství vysoko oceňují, když si mohou pohovořit o osobních věcech i s některým dospělým, ke kterému mají plnou důvěru, včetně rodičů („mamka je má nejlepší kamarádka“). Využívá se také zkušeností vyjádřených v uměleckých dílech a ve sdělovacích prostředcích, ale i ve filozofické a psychologické literatuře, příručkách o autoregulačních technikách apod. Sebevýchova předpokládá již relativně zralou osobnost, ale její elementární formy se vyskytují již před pubertou.

Žák základní umělecké školy se zúčastnil hudební soutěže a neumístil se. Byl překvapen jak vlastním nezdarem, tak výkonem ostatních účastníků soutěže. Rozhodl se: „Když oni to dokázali, dokážu to i já. Začnu také cvičit šest hodin denně.“

Již na základní škole se setkáváme se sportovci, kteří podřizují vše svému úsilí o dosažení vynikajícího výkonu: omezují své dosavadní zábavy a zájmové činnosti, všechnen čas vynaloží na trénink, hledají cesty k rozvinutí svých fy-

zických i volných vlastností; přitom se řídí modelem vynikajícího sportovce a vytyčeným cílem. Mnoho mladistvých se pokouší – alespoň po určitou dobu – překonat nadváhu nebo zlepšit svůj zdravotní stav pomocí diety nebo cvičení (viz rámeček na předchozí straně).

Někteří mladiství se pokoušejí o korekci některého způsobu chování nebo určité vlastnosti (např. neovládání afektů, krajně dominantního chování k druhým, podléhání smutku), když učinili zkušenost, jak jim takové chování působí nepříjemnosti ve styku s lidmi, popřípadě když takovou zkušenost se silnými emocemi získali pozorováním druhých lidí nebo modelů uměleckého díla.

Sebevýchova má různé *formy a vývojové stupně*. Začíná jednoduchým napodobováním modelu a identifikací s ním, kdy si jedinec uvědomuje: „Tak chci jednat, takovým se chci stát; chovám se už tak, nebo ne?“ Zpočátku to bývají krátkodobé pokusy o změnu vlastního chování v některém dílčím momentu. Postupně jedinec může dojít do cílevědomého úsilí o realizaci životního cíle, o přiblížení reálného já ideálnímu; k tomu účelu může ovlivňovat celý svůj způsob života, schopnosti i rysy osobnosti.

Při psychologickém rozboru sebevýchovy je možné využít větší počet psychologických pojmů a zákonitých vztahů, o nichž bylo pojednáno v předchozím výkladu. Připomeňme z nich zejména:

- sociální učení, napodobování modelu a identifikace s ním;
- mechanismy autoregulace na podkladě zpětné vazby: kontrola průběhu a dílčích výsledků vlastní činnosti, jejich srovnávání s modelem, popřípadě srovnávání reálného já s ideálním; korekce nedostatků ve vlastním jednání, přibližování se k ideálnímu já, popřípadě korekce neadekvátně formulovaného cíle a ideálu; o autoregulaci učení viz blíže v kap. 17;
- dosahování cílů a motivace s tím spjaté, včetně potřeby seberealizace a smyslu;
- volní procesy a vlastností, boj motivů, rozhodování, realizace rozhodnutí navzdory překážkám;
- psychofyzilogické stavy, jejich regulace a autoregulace;
- aktivnost–pasivnost osobnosti, zvláště motivační a charakterová, aktivní vyhledávání a stimulování vnějších činitelů.

Sebevýchova předpokládá jak poznání, tak emoce, motivy i vůli.

Nedostatky v sebepoznání i v poznání objektivních podmínek, přírodních a společenských procesů vedou k tomu, že si člověk vytyčuje nepřiměřené cíle nebo cesty k nim, že se zbytečně obává překážek, které fakticky nejsou nepřekonatelné, a závažné překážky naopak nedocení. To vše může vážně ohrozit řízení vlastní činnosti a sebevýchovu.

Motivace k sebevýchově může být rozmanitá. Mohou v ní působit různé potřeby, motivy i vnější pobídky ve vzájemných kombinacích. Pobídkou bývá náročná životní situace – úspěch nebo nezdár, konflikt s jednotlivcem nebo se skupinou, vyhrocená situace, kdy jedinec poznal a emočně zhodnotil nezbytnost změnit své chování, činnost, osobnost. Také umělecké dílo může dát takovou zkušenost nebo může pomoci jedinci v lepší orientaci ve vlastní životní zkušenosti.

Člověk může využít poznatků o formativním působení činnosti, osobních a skupinových vztahů při výchově druhých lidí, ale také při sebevýchově. Lidé tak postupují ať již nevědomě či polovědomě, nebo zcela uvědoměle a záměrně.

Mladistvý se rozhodl, že se stane odborníkem v určitém oboru. Jeho sebevýchova, formování sebe samého rozhodnutím teprve začíná. Pokračuje, realizuje se tím, že se přihlásí do určitého kroužku, kurzu. V něm vytrvale pracuje, opatřuje si odborné knihy a studuje je, vyhledává styk s pracovníky zvoleného oboru, omezí styk s těmi vrstevníky, kteří ho od jeho zájmu a způsobu využívání času odrazují apod.

V realizaci sebevýchovy má podstatné místo volba mezi činnostmi, mezi sociálními skupinami a účastníky společné činnosti, mezi osobami zastávajícími různé hodnotové orientace, životní cíle, popřípadě rozmanité formy způsobu života; dále autoregulace faktického vykonávání zvolené činnosti, účasti ve skupině.

Jedinec může využít k sebepoznání a sebevýchově také speciální prostředky, jako je speciální literatura, přednášky a besedy, výcvik v autogenním tréninku nebo jiných autoregulačních technikách, sociálněpsychologický výcvik, služby manželských a předmanželských poraden aj.

Sebepoznání a sebevýchova nejsou jednorázové akty, ale dlouhodobý proces, který může být celoživotní. Proto má v sebevýchově velký význam také *vytrvalost*.

Ve vytrvalé realizaci sebevýchovného úsilí může pomáhat i vnější podmínka, např. blízký člověk s porozuměním nebo malá skupina usilující o společný cíl. Kladný emoční vztah k dítěti umožňuje, aby dítě přijalo od dospělého nenásilnou pomoc v kritických obdobích života, pomoc vedoucí k sebepoznání a sebevýchově.

Při konkretizování pomoci dětem, mladistvým, popřípadě i dospělým v jejich sebevýchově (autoregulaci, seberealizaci apod.) jsou cenným přínosem *zkušenosti z poradenství a psychoterapie*. Pro učitele a další výchovné pracovníky považujeme za zvlášť instruktivní postup, který vypracoval G. Egan (1990) na základě humanistického přístupu kombinovaného s kognitivistickými a behaviorálními prvky. Podrobný postup, v němž poradce, terapeut či vychovatel pomáhají jedinci rozvinout či změnit osobnost, má větší počet individuálně modifikovatelných kroků. Pro orientaci je možné v něm rozlišit tři hlavní stadia:

1. přítomný scénář, podle nějž jedinec dosud žije;
2. preferovaný scénář, o který bude usilovat;
3. přechod od nastíněného scénáře (preferovaného) k realizaci.

V prvním stadiu jedinec usiluje o lepší poznání vlastního života, problémů a také nevyužitých možností: jak jinak a lépe by mohl zvládnout své úkoly a těžkosti. Tím dochází k lepšímu pochopení nejasných míst dosavadního života, k dokonalejšímu sebepoznání, které není destruktivní, nevede k hrůze nad vlastními nedostatky, ale směřuje k jejich překonání rozvinutím skrytých předností.

Tímto postupem se připravuje druhé stadium, v němž se vytyčují cíle. Žádoucí jsou cíle důležité a lákavé, přitom jasně formulované, splnitelné, s realistickými termíny plnění. Stejně významné je pomoci k nalezení vhodných forem, jak vytyčené cíle realizovat v životě – jak začít s realizací a jak v ní vytrvat.

V každém stadiu a každém jeho dílčím kroku se hodnotí to, co bylo dosud vykonáno, z čehož plynou náměty pro další postup.

Pro pomoc v sebevýchově nestačí samotné rozhovory a ujasňování; podstatná je činnost toho, komu pomáháme k příznivému vývoji, realizace poznání a naplánovaného v každodenním životě a také cvičení v důležitých dovednostech. Jde o dovednosti sociální, dovednosti sebepoznání, autoregulace a kreativního řešení životních problémů (naslouchat druhým a také sám sobě; stát se citlivým k signálům, že něco není v pořádku, že bych si měl věci ujasnit a regulovat své chování; vytyčovat si cíle a přitom si ujasňovat, co znamená jejich realizace pro lidi kolem mne; užívat metody brainstormingu k hledání vhodné formy řešení problému; odměňovat sám sebe za drobné úspěchy v realizaci plánů a cílů atd.).

Poradce, terapeut či vychovatel přitom pomáhá dítěti, mladistvému či dospělému tak, že kombinuje kladení otázek, naslouchání, projevy porozumění, požadavky, kladné hodnocení atd. Předpokládá to zkušenost, vzdělání, speciální výcvik a zvláště lidský *vztah porozumění a úcty* (viz kap. 7.6); takový vztah je klíčovým předpokladem a působícím činitelem poradenského, terapeutického i výchovného procesu (Egan, 1990).

(Ke kapitole 7.9: Čáp, 1990; 1996; Egan, 1990; Friedrich, Müller, 1983; Oerter, Montada, 1995; Schneewind, 1994.)

7.10 Závěr

V této kapitole jsme zvolili analytický přístup, který zkoumá relativně odděleně jednotlivé momenty ve výchově. Tento přístup je užitečný a mnohdy byl v psychologii výchovy jediný. Domníváme se, že se tím ztěžovalo až znemožňovalo vystižení klíčových psychologických problémů výchovy. Analytický přístup kombinujeme se syntetickým, který se soustřeďuje na celkové styly výchovy. A těm je věnována následující kapitola.

Celkový způsob (styl) výchovy

Jan Čáp

Výchova je velmi složitý proces a v předchozí kapitole jsme rozlišili větší počet jejích dílčích prostředků a metod. Jak ale jsou navzájem uspořádány? Asi na tom hodně záleží, když si připomeneme opakovanou zkušenost: Jeden a týž výchovný prostředek – požadavek, napomenutí, vysvětlení, trest aj. – od jednoho učitele má dobrý účinek, kdežto od jiné osoby nebo v jiné situaci je bez účinku, popřípadě vede k opačnému výsledku, než jaký byl sledován. Co je podstatným jádrem výchovy, všech jejích rozmanitých prostředků a metod? – Pokusem o zodpovězení této otázky je koncepce celkového způsobu či stylu výchovy.

8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy

Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.

Ke zkoumání způsobu výchovy významně přispěl experimentální výzkum uskutečněný krátce před druhou světovou válkou psychologem K. Lewinem se