

Direktivita ve výchovném působení pedagoga volného času

Renata Kolářová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Renata Kolářová, DiS.**
Osobní číslo: **H11512**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Direktivita ve výchovném působení pedagoga
volného času**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a následné studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti direktivity ve výchově a výchovy ve volném čase dětí a mládeže.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu ve formě rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Jurčíková

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

27. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

2. května 2014

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 3. 3. 2014

..... Holáček Perola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá výchovou a uplatněním direktivního přístupu vychovatelů ve volném čase mládeže. Seznamuje se základními terminologickými pojmy z oblasti výchovy ve volném čase. Charakterizuje formy výchovného působení, direktivní výchovné metody, způsob a zvláštnosti pedagogické komunikace. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit jaké je subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod vychovatelů, kteří pracují s mládeží na středoškolském domově mládeže. Výzkumná část bakalářské práce rovněž usiluje o objasnění vztahů mezi vychovatelem a žáky, zabývá se okolnostmi a důvody, které vedou vychovatele k použití direktivních metod na domově mládeže.

Klíčová slova: volný čas, děti a mládež, pedagog volného času, direktivita, přímé výchovné metody, nepřímé výchovné metody, výchovné působení, pedagogická komunikace, kvalitativní výzkum, rozhovor.

ABSTRACT

The bachelor thesis is concerned with the education and the application of directive approach of educators in young people's leisure time. It presents the basic terminology from the area of leisure-time education. It characterizes the forms of pedagogical actions, directive pedagogical methods as well as the way and peculiarities of pedagogical communication. The aim of the qualitative research was to find out how directivity and directive pedagogical methods are subjectively perceived by educators who work with teenagers at a dormitory. The practical part concentrates on the clarification of relationship between an educator and students. Moreover, it deals with the circumstances and reasons which make educators apply directive methods at dormitories.

Keywords: leisure time, children and teenagers, a leisure-time pedagogue, directivity, direct educating methods, indirect educating methods, educational actions, pedagogical communication, qualitative research, interview.

Děkuji paní Mgr. Janě Jurčíkové za odborné vedení bakalářské práce, za cenné rady, ochotu a vstřícnost, které mi po celou dobu věnovala.

Chtěla bych také poděkovat vychovatelům, kteří mi svým vstřícným přístupem pomohli realizovat výzkum, za jejich cenné informace a nadšení, které se mnou sdíleli.

Velké poděkování patří mé rodině a především manželovi Petrovi, za jeho trpělivost a pomoc po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VOLNÝ ČAS A VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE	13
1.1 FUNKCE VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE	15
1.2 KLASIFIKACE VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT	16
1.3 VOLNÝ ČAS SOUČASNÉ MLÁDEŽE	18
1.4 INSTITUCE PRO VÝCHOVU VE VOLNÉM ČASE	20
1.4.1 Domov mládeže jako instituce volného času a jeho výchovně vzdělávací činnost	23
2 DIREKTIVITA VE VÝCHOVNÉM PŮSOBNÍ VYCHOVATELE	26
2.1 METODY VÝCHOVNÉHO PŮSOBNÍ VE VZTAHU K DIREKTIVITĚ	27
2.1.1 Nové nedirektivní přístupy v pedagogice volného času.....	30
2.2 DIREKTIVITA A VÝCHOVNÉ STYL Y	32
2.3 TYPOLOGIE PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU VE VZTAHU K DIREKTIVITĚ	34
3 KOMUNIKACE JAKO NEZBYTNÁ SOUČÁST VZTAHU MEZI VYCHOVATELEM A ŽÁKEM	36
3.1 VERBÁLNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE VE VÝCHOVĚ	37
3.2 PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	38
3.3 ZVLÁŠTNOSTI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE VE VOLNÉM ČASE.....	40
3.4 ZÁSADY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	45
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	46
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
4.3 STRATEGIE VÝZKUMU	47
4.4 METODA SBĚRU DAT	48
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
4.6 REALIZACE VÝZKUMU	50
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	52
5.1 KÁMOŠ NEBO ŠÉF... ..	53
5.1.1 Individuální odlišnosti ve výchovném přístupu vychovatelů.....	53
5.1.2 Okolnosti ovlivňující preferenci výchovných metod	54
5.1.3 Osobní názor versus realita	54
5.2 NENÍ VŠECHNO ZLATO, CO SE TRĚPYTÍ.....	55
5.2.1 Výchovné problémy	55

5.2.2	Benevolentní výchova a odlišné návyky z rodiny	56
5.2.3	Vlastní žádost rodičů	57
5.3	CO SE V MLÁDÍ NAUČÍŠ.....	58
5.3.1	Zdokonalení v mezilidských vztazích a praktická připravenost pro život.....	58
5.3.2	Aktivizace k činnosti a odhalení skrytých schopností žáků	59
5.3.3	Pravidla aneb první krok k úspěchu	60
5.4	NE VŠECHNO SE VŽDY POVEDE	61
5.4.1	Kázeňské přestupky a problémy v adaptaci	61
5.4.2	Vytvoření nežádoucích návyků	62
5.5	VŠECHNO MÁ SVŮJ RUB A LÍC.....	63
5.5.1	Komunikační bariéry	63
5.5.2	Falešný respekt	63
5.5.3	Oblíbenost/neoblíbenost vychovatele.....	64
5.5.4	Citlivost a empatie ve vztahu vychovatel / žák	65
6	SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	67
	ZÁVĚR	69
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Nad otázkou jak vychovávat děti a mládež v současném světě se zamýšlí nejen rodiče, ale také učitelé, vychovatelé a všichni ostatní, kteří pracují s dětmi a mládeží. Práce s dětmi je nedílnou součástí nejen školní výuky, ale také výchovy ve volném čase. Nejen obsah vzdělání, ale i instituce pro volný čas prošly po roce 1989 svojí proměnou. Do oblasti školní výchovy, ale také výchovy ve volném čase došlo k postupnému včlenění demokratických prvků. Proměnou prošly rovněž výchovné styly pedagogů, které se změnily z dříve převažujícího autoritativního vedení na více demokratické. Názory jednotlivců, rodičů a pedagogů na uplatňování určitého výchovného stylu se liší. V celospolečenském kontextu se však často setkáváme s názorem, že direktivní výchovné metody jsou zastaralé a přežití. V současnosti je kladen důraz na nenásilné, demokratické a liberální metody a výchovné postupy. Výchova dětí a mládeže je v mnoha ohledech práce náročná. Pokud však pedagogové a ostatní výchovní pracovníci mají kladný vztah k dětem, poskytuje jim jejich práce také radost a uspokojení. Řada pedagogů zvažuje a vytváří si své vlastní strategie a postupy, jakým způsobem pracovat v současné náročné době s mládeží. Přístup konkrétních pedagogů k mládeži je značně individuální a jedinečný stejně jako jejich vlastní osobnost a životní zkušenosti.

Teoretická část práce je členěna do tří kapitol. V úvodní kapitole se budeme zabývat základními pojmy z oblasti výchovy ve volném čase, jejími funkcemi a také institucemi, které pracují s dětmi a mládeží v oblasti volného času. Vzhledem k tomu, že výzkumná část práce bude prováděna v domově mládeže pro středoškolskou mládež, budeme v celé práci odkazovat na výchovu ve volném čase v kontextu domova mládeže. V druhé, stěžejní kapitole práce si vymezíme pojem direktivita a budeme se zabývat druhy výchovného působení a výchovnými styly ve vztahu k direktivitě. Pokusíme se blíže specifikovat jednotlivé direktivní a nedirektivní výchovné metody. Třetí kapitolu věnujeme oblasti pedagogické komunikace. Objasníme podstatu verbální a neverbální komunikace a poukážeme na jejich vzájemnou propojenost. Budeme specifikovat zásady, které jsou důležité pro oblast komunikace, a popíšeme, v čem spočívají zvláštnosti komunikace ve volném čase.

Empirická část bakalářské práce navazuje na předchozí teoretické poznatky z oblasti výchovy ve volném čase. Jedná se o kvalitativní výzkum, při kterém jsme jako metodu sběru informací použili hloubkový rozhovor. Data byla analyzována a interpretována pomocí techniky kódování u zakotvené teorie podle autorů Švaříček, Šedřová (2007). Výzkum je

zaměřen na oblast direktivního působení pedagogů volného času. V odborné literatuře je možné nalézt řadu výzkumů, které se zabývají způsoby trávení volného času u dětí i mládeže. S obsahem jednoho z nich seznamujeme v praktické části. Výzkumy na téma direktivita a direktivní přístup k mládeži ve volném čase však nenalzáme. Domníváme se proto, že poznatky plynoucí z našeho výzkumu budou zajímavým přínosem a mohou posloužit jako zdroj a inspirace pro další výzkum v této oblasti.

V bakalářské práci se věnujeme zkoumání direktivity ve výchovném působení pedagogů volného času. Domov mládeže poskytuje ubytovaným žákům komplexní výchovnou péči ve volném čase a je chápán jako zařízení pro volný čas mládeže. Přes tuto skutečnost se však jedná o školské zařízení, kde vedle nepřímých výchovných metod mají direktivita a direktivní přístup k žákům své nezastupitelné místo.

Cílem výzkumu bude zjistit a popsat subjektivní vnímání direktivity pedagogů volného času, kteří pracují s mládeží v domově mládeže. Objasníme, jaké jsou jejich názory na používání přímých výchovných metod, do jaké míry a v jakých případech přímé výchovné metody uplatňují. Pokusíme se také zjistit, zda a jakým způsobem uplatnění konkrétního výchovného stylu a přímých výchovných metod ovlivňuje kvalitu vzájemného vztahu mezi vychovatelem a žákem.

Zjištěnými údaji bychom rádi přispěli k obohacení teoretických poznatků a názorů na oblast výchovy ve volném čase jak u laické, tak i odborné veřejnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VOLNÝ ČAS A VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE

Význam pojmu volný čas byl v dávné historii poněkud odlišný od volného času, jak ho chápeme dnes. Jeho náplň a rozsah nebyly vždy stejné. V minulosti byl volný čas chápán především jako doba, v níž člověk nepracoval. Způsob trávení volného času prošel historickou proměnou a souvisí zejména se společenskými změnami. Veškerý čas, kterým lidé disponují, lze rozdělit do dvou skupin. První skupinou je čas, který věnujeme našim povinnostem, jako jsou zaměstnání, studium, povinnosti týkající se zajištění biologických potřeb apod. Druhou skupinou je volný čas. Je to doba, ve které se věnujeme takovým činnostem, které jsou pro nás příjemné a děláme je rádi. Ve volném čase rádi odpočíváme, sportujeme, bavíme se, ale také se vzděláváme nebo se společensky angažujeme. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 67-68) Způsob, jakým trávíme svůj volný čas, je do jisté míry spojen s pracovní činností. Lidé vykonávající těžkou fyzickou práci v zaměstnání dávají obvykle přednost relaxačním a odpočinkovým činnostem ve svém volnu a naopak. Podobně je tomu u dětí a mládeže. Nevýkonávají „práci“ jako lidé v zaměstnání, ale navštěvují školy, které od nich vyžadují plnění množství školních povinností, což znamená značné vypětí zejména psychických sil. Způsob jejich odpočinku a regenerace je různý. Volný čas dětí a mládeže je ovlivněn zájmy, osobnostními charakteristikami, výchovou, sociálními podmínkami a řadou dalších vlivů, které mohou mít i negativní charakter.

S definicí volného času se setkáváme u řady autorů, pro ilustraci uvádíme některé z nich.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 341) chápou volný čas jako „čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů.“

Pávková (2008, s. 13) definuje volný čas jako „dobu, ve které si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.“

Jiný pohled na definování volného času má Vážanský (2001, s. 29-30), který rozlišuje „volný čas v pozitivním pojetí a volný čas v negativním pojetí.“ **Volný čas v pozitivním pojetí** charakterizuje čas jako prostor pro svobodné rozhodování, jako dobu, v níž se člověk může nezávisle na jakýchkoliv povinnostech angažovat, dělat cokoli chce, cokoli, k čemu ho nikdo a nic nenutí. **Volný čas v negativním pojetí** chápe jako čas zbývající po splnění rozmanitých povinností. Je to doba, která jedinci zůstala po pracovních nebo studijních povinnostech, po splnění povinností v domácnosti a po uspokojení fyziologických potřeb člověka.

Tento způsob definice považujeme za poněkud neobvyklý. Domníváme se, že volný čas většina lidí chápe jako pozitivní jev a nedává jej do souvislosti se svými povinnostmi.

Volný čas je možné chápat také jako prostor, ve kterém nejen odpočíváme, ale zároveň se i rozvíjíme. Jde o aktivity zaměřené na rozvoj kognitivní, emoční a sociální stránky osobnosti. Z hlediska dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti či výchovného zařízení. Součástí volného času nejsou ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka. (Pávková, 2008, s. 13)

Definice volného času různých autorů se shodují na tom, že volný čas je chápán jako určitý časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, čas, ve kterém se můžeme věnovat aktivitám, které máme rádi, baví nás, přinášejí nám radost a uvolnění, chceme a můžeme je dělat. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 68)

S uvedenými definicemi se setkáváme v odborné literatuře a lze je považovat za stěžejní terminologické pojmy. My se přikláníme k definici Pávkové, která definuje pojem volný čas stručně a výstižně. Obsahuje v sobě možnost volby a navozuje pocity uspokojení. Z hlediska udržení duševní rovnováhy jsou to hodnoty pro člověka velmi důležité.

Ucelené poznání systému aktivit a institucí volného času zprostředkovávají věda o volném čase a pedagogika volného času.

Věda o volném čase „zkoumá vznik volného času, rozvoj jeho rozsahu a funkcí i podmíněnost společenským kontextem. Řeší jeho pronikání mezi mladou populaci, pro kterou je významnou podmínkou současného života i perspektivou úspěšného rozvoje.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 14)

Pedagogika volného času „se zabývá pojetím a cíli, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času, organizacemi a institucemi, které tyto aktivity uskutečňují nebo pro ně vytvářejí podmínky.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 14)

Pro výchovu mimo vyučování je charakteristické, že probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny, probíhá mimo povinné vyučování, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se převážně ve volném čase. (Pávková 2008, s. 37)

Výchova je nejčastěji chápána jako cílevědomé, záměrné a dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného s cílem dosažení určité, nejčastěji pozitivní změny. Výchova

ve volném čase u dětí a mládeže by měla být zaměřena na podporu tvořivosti, samostatnosti, měla by jedince motivovat k vlastnímu zájmu o činnost, podněcovat touhu něco se naučit nebo se v něčem zdokonalit. Měla by být realizována s ohledem na fyzické a psychické zvláštnosti jednotlivých věkových kategorií a s ohledem na specifické potřeby znevýhodněných nebo handicapovaných jedinců.

1.1 Funkce výchovy ve volném čase

Výchova ve volném čase je specifickou oblastí výchovného působení, kterou se v různé míře a s různým obsahovým zaměřením zabývá řada organizací. Mezi nejvýznamnější zařízení pro výchovu mimo vyučování patří školní družiny, školní kluby, střediska pro volný čas, domovy mládeže, dětské domovy, základní umělecké školy, tělovýchovné a sportovní organizace, církevní a náboženská společenství. Jednotlivé typy zařízení a organizací pro výchovu ve volném čase a v době mimo vyučování plní specifické funkce.

Výchova ve volném čase dle Pávkové (2008, s. 39) plní funkce výchovně vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní.

Vzdělávací funkce „spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců, dosahování reálných cílů pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 72)

Nabídka aktivit ve volném čase má být pestrá, zábavná a zajímavá. Měla by prohlubovat zájmy a rozvíjet všechny stránky osobnosti - tělesnou, psychickou i sociální. Cílem je tedy to, aby jedinec nejen příjemně strávil svůj volný čas, ale také to, aby se něčemu naučil, popřípadě se zdokonalil v určité dovednosti.

Výchovné působení ve volném čase má plnit také **zdravotní funkci**. Je zaměřeno především na zdravý životní styl, na osvojení a upevnění zdravých návyků. V oblasti stravování jde především o vytváření žádoucích stravovacích návyků a potlačení vzniku civilizačních onemocnění (obezita, cukrovka). Dobrý zdravotní stav lze dále podpořit podněcováním k tělesným aktivitám, které by se měly stát běžnou součástí života člověka. Zdravotní funkce souvisí také se schopností člověka rozvrhnout si svůj čas na dobu práce, na dobu odpočinku, dobu potřebnou k regeneraci fyzických a psychických sil, na aktivity, které vykonáváme sami, ale i ve společnosti druhých. Při práci se u dětí i mládeže setkáváme s odlišnými hygienickými návyky, které si přináší z rodiny. Vedení k čistotě a osobní hygi-

eně při rozmanitých činnostech je také důležitou součástí výchovy ve volném čase. Podstatou **sociální funkce** výchovy ve volném čase je navazování kontaktu s druhými lidmi, vytváření přátelských vazeb, prohlubování komunikativních dovedností, získávání zkušeností z různých sociálních situací. Významnou roli ve výchově hrají zařízení, která nahrazují rodinnou výchovu, jako jsou např. dětské domovy a domovy mládeže. **Preventivní funkci** výchovy ve volném plní především školská zařízení, která provádí prevenci na primární úrovni. Důraz je kladen na prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, mezi něž patří závislosti, patologické hráčství, záškoláctví, šikanování, vandalismus a kriminalita. Sekundární prevence je realizována zařízeními, která v rámci výchovného působení pracují s rizikovými jedinci, u kterých je vyšší pravděpodobnost výskytu sociálně patologických jevů. Jde o instituce, které jsou zaměřeny na odstranění či zmírnění nežádoucího chování a které pomáhají předcházet vzniku dalších poruch. Mezi taková zařízení patří např. střediska výchovné péče. Terciární prevence je zaměřena na pomoc dětem a mládeži, která je již negativními jevy zasažena. Provádí ji specializované léčebné a resocializační instituce nebo komunity. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 72-74)

S uvedenou klasifikací funkcí volného času je možné se setkat také v dokumentech MŠMT, týkajících se volného času dětí a mládeže.

1.2 Klasifikace volnočasových aktivit

Aktivit, kterými lze naplnit volný čas, je velké množství a je možné je členit různými způsoby. Volnočasové aktivity lze obecně rozdělit do dvou skupin na aktivní a pasivní. Aktivně trávíme čas sportem, zájmovou činností nebo dalším vzděláváním, u pasivního způsobu převažuje odpočinek a relaxace. Z hlediska rozvoje a formování osobnosti je důležité, aby v oblasti volného času dětí a mládeže převažovaly činnosti aktivního charakteru. Aktivně a smysluplně strávený čas také výrazně pomáhá v prevenci nežádoucího sociálně-patologického chování dětí a mládeže.

Volnočasové aktivity lze dělit:

- Podle úrovně činnosti na aktivní (zpěv, kreslení) a receptivní (sledování filmu, poslech hudby),
- podle časového trvání (krátkodobé, přechodné, trvalé),
- podle stupně koncentrace (jednostranné, mnohostranné),

- z hlediska společenské hodnoty (žádoucí, nežádoucí),
- z hlediska obsahu (rozmanitá zájmová činnost). (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 168-169)

Volnočasové aktivity dětí a mládeže lze také dělit na odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné, přípravu na vyučování. (Pávková, 2008, s. 51-52)

Odpočinkové činnosti jsou klidné, pohybově i psychicky nenáročné aktivity (stolní společenské hry, četba časopisů, sledování filmu). Jde o činnosti, které umožňují regeneraci fyzických i psychických sil, pomáhají člověku udržet vnitřní rovnováhu. Za nejvydatnější formu odpočinku všech věkových kategorií je stále považován spánek. **Rekreační činnosti** mají naopak charakter rychlé pohybové aktivity v přírodě nebo tělocvičně (turistika, sportování) nebo manuálně pracovních aktivit (práce na zahradě). (Pávková, 2008, s. 51)

Poměrně širokou skupinu aktivit ve volném čase tvoří **zájmová činnost**. Zájmové činnosti bývají z organizačních důvodů a pracovních náplní profesionálních pedagogů (např. ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže) děleny do zájmových činností. Z hlediska obsahového zaměření pak každá z nich rozvíjí určité složky osobnosti. *Rukodělné činnosti* rozvíjí zejména manuální dovednosti a pomáhají osvojit si různé pracovní postupy (šití, vaření, práce s přírodními materiály). *Technické činnosti* rozvíjí technickou představivost, konstrukční dovednost a přesnost (modelářství). *Přírodovědná zájmová činnost* pěstuje vztah k přírodnímu prostředí (ekologie, chovatelství, pěstitelské práce). *Esteticko-výchovné činnosti* formují vztah k estetickým hodnotám, podporují emocionální složku osobnosti (hra na hudební nástroj, divadlo, tanec, výtvarné kroužky). Zájmové činnosti *tělovýchovného, sportovního a turistického* zaměření přispívají k fyzické zdatnosti a psychické odolnosti. Učí toleranci a smyslu pro fair play (pohybové hry, atletika, sezónní sporty, kondiční cvičení). *Společenskovední zájmová činnost* rozšiřuje poznatky o společnosti, její kultuře, historii, jazyku (folklórní soubory, studium cizích jazyků, sběratelství, lidové tradice). Jednou z nejrychleji se rozvíjejících oblastí zájmové činnosti je práce na počítači. Učí počítačovým dovednostem, rozvíjí logické myšlení a představivost (virtuální svět her). (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 168-170)

Sebeobslužné činnosti „se zaměřují na vedení žáků k samostatnosti v péči o vlastní osobu a majetek. Jejich podstata spočívá v pěstování hygienických návyků, návyků kulturního chování a jednání s lidmi.“ (Pávková, 2008, s. 102)

Velmi významné z výchovného hlediska je vedení dětí a mládeže k **veřejně prospěšným činnostem**. Takové vedení je založeno na principu dobrovolnosti, pomáhá formovat osobnost, umožňuje vytváření potřebných návyků, vede ke zdravému životnímu stylu, pomáhá v rozvoji sociálních vztahů. Veřejně prospěšné činnosti u dětí a mládeže mohou spočívat v ochraně životního prostředí (sběr a třídění odpadů), v pomoci lidem s určitým znevýhodněním (invalidé, senioři), mohou mít podobu sbírek (ve školách) ve prospěch handicapovaných spolužáků apod.

Členěním zájmové činnosti se zabývá také Němec (2002, s. 23), který chápe zájmovou činnost jako „aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Zájmová činnost má na rozdíl od zábavy a odpočinku vždy aktivní charakter. Podílí se na formování názorů, postojů a přesvědčení jedince.“

Klasifikace forem zájmové činnosti:

- Činnosti pravidelné, organizované v zájmových útvarech (kroužky, oddíly, kluby),
- činnosti pravidelné, individuálního charakteru (výuka cizího jazyka),
- příležitostná činnost organizovaná (lyžařské kurzy, taneční),
- příležitostná činnost individuálního charakteru (návštěva kulturních a sportovních akcí). (Němec, 2002, s. 24)

Z uvedeného vyplývá, že spektrum aktivit, kterými člověk tráví svůj volný čas, je velmi široké. Všechny typy aktivit mají svůj význam, jsou pro člověka něčím důležité a navzájem se prolínají.

1.3 Volný čas současné mládeže

Naplnit volný čas mládeže smysluplným způsobem může být nelehký úkol. Z praxe víme, že období kolem 17. roku je doba, kdy je člověk z hlediska množství a náplně volného času nejaktivnější. S rostoucím věkem zájem o určité aktivity klesá a o jiné stoupá. S vyšším věkem roste zájem o neorganizované činnosti, jako jsou sledování televize, poslech hudby, čtení knih a časopisů a setkávání s přáteli. Klesá zájem o aktivity spojené s tvůrčí činností, mezi které patří návštěvy divadla, koncertu, výtvarná činnost, sběratelství nebo turistika. Za negativní jev lze považovat to, že se ve způsobu trávení volného času prohlubuje pasivita, konzumnost a nenáročnost. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 166-167)

Způsob, jakým mladí lidé tráví svůj čas dnes, se ve srovnání s minulým stoletím v mnohém změnil. Mezi oblíbené činnosti druhé poloviny 20. století patřilo např. trampování, turistika, sportovní aktivity na čerstvém vzduchu, kutilství, rybaření, sdružování se ve spolcích. U dětí především sportovní a míčové hry, hry a činnosti v kolektivu. Současný stav je do značné míry ovlivněn již zmíněnou pasivitou, která se projevuje ve volném čase tím, že mladí lidé dávají často přednost sledování televize, počítačovým hrám a „nicnedělání“. Mezi důvody, proč lidé dnes tráví svůj volný čas převážně pasivně a individuálně, patří rychlý rozvoj v oblasti vědy, techniky a multimédií. Mobilní telefon nebo počítač byly ještě před několika lety výsadou jedinců, v současnosti jsou běžnou součástí života téměř všech dospělých i dětí. Volný čas je negativně ovlivněn také vysokou pracovní vytížeností rodičů, finanční náročností sportovních a zájmových činností, nedostatečným vybavením, absencí volnočasových zařízení v místě bydliště, nezájmem rodičů, nedostatkem kamarádů.

S uvedenými poznatky koresponduje také dlouhodobý výzkum, který prováděli autoři Sak, Saková. (2006) Blíže s tímto výzkumem seznamujeme v praktické části.

Největší rozdíly ve způsobu trávení volného času mezi dospělými a dětmi jsou v míře samostatnosti a závislosti, v obsahové náplni, ale i v časovém rozsahu. Stále platí, že většinu volného času tráví děti doma, v rodině. Přes sebevětší snahy však rodiče často v důsledku pracovní vytíženosti, nedostatečného materiálního zázemí a odborné kvalifikace nejsou schopni zabezpečit adekvátní výchovu ve volném čase svých dětí. Z tohoto důvodu sílí důraz na pedagogické ovlivňování volného času dětí a mládeže. K pedagogickému ovlivňování volného času dochází především v mimoškolních organizacích. Výchova ve volném čase je realizována vychovateli a pedagogy volného času v řadě institucí. Pedagogové volného času a vychovatelé se uplatňují ve střediscích volného času, kulturních, sportovních, zájmových kroužcích, střediscích výchovné péče, domovech mládeže a různých sociálních organizacích. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

K realizaci zájmových a volnočasových aktivit nestačí jen dobrý úmysl. Aby bylo možné smysluplně a kvalitně ovlivňovat volný čas dětí a mládeže, je třeba, aby společnost měla vytvořenou funkční síť institucí a organizací. Následující kapitola proto bude věnována institucím, které se věnují výchově dětí a mládeže v této oblasti.

1.4 Instituce pro výchovu ve volném čase

Za základní a neformální instituci, která hraje významnou roli ve volném čase dětí a mládeže, je stále považována **rodina**. Navzdory řadě změn, kterými současná rodina prochází, lze konstatovat, že stále zůstává hlavním místem – primárním prostředím, kde děti tráví svůj volný čas. Rodiče svým způsobem života, svými názory a postoji předávají dětem potřebné vzory a také jim pomáhají s formováním zálib a způsobů trávení volného času. Volný čas souvisí s životním stylem, je do značné míry ovlivněn výchovou, rodinným zázemím, hodnotovou orientací a morálkou. Setkávání členů rodiny při společných činnostech, vzájemné prožívání radosti, úspěchu i zklamání z neúspěchu pomáhá v rozvoji celé osobnosti dítěte a má významný vliv na chování a prožívání člověka v budoucím životě. Vedle rodiny se na způsobu trávení volného času podílí řada dalších významných institucí.

Volnočasové aktivity lze z hlediska jejich poskytovatelů členit na:

- Školská zařízení,
- školská výchovná a ubytovací zařízení,
- školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu,
- nestátní neziskové organizace,
- nízkoprahová zařízení pro děti a mládež,
- soukromé právnické subjekty. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 143-155)

Provoz **školských zařízení** pro zájmové vzdělávání (náplň a jejich činnost) je upraven zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání patří střediska volného času, domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností, školní družiny a školní kluby. Zájmové vzdělávání v těchto zařízeních je určeno dětem, žákům a studentům, dále pak pedagogickým pracovníkům nebo zákonným zástupcům. Formy zájmového vzdělávání mohou mít podobu pravidelné, příležitostné, táborevé, osvětové činnosti, individuální práce a sponánních aktivit. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 144-146)

Školská výchovná a ubytovací zařízení se řídí vyhláškou č. 108/2005 Sb., o školských, výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. Školskými výchovnými zařízeními jsou domovy mládeže, internáty a školy v přírodě. Tato zařízení po-

skytují žákům a studentům vzdělávání, celodenní výchovu, stravování, ubytování, sportovní a zájmové vyžití. Domovy mládeže jsou obvykle zřizovány při středních školách, internáty jsou určeny pro děti a žáky se zdravotním postižením.

Školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu. Činnost těchto zařízení je upravena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

Mezi tato zařízení patří:

- Diagnostické ústavy,
- dětské domovy,
- dětské domovy se školou,
- výchovné ústavy.

V případech, kdy rodiče nebo zákonní zástupci ze závažných důvodů nemohou nebo nechtějí o děti náležitým způsobem pečovat, jsou tyto děti na základě rozhodnutí soudu umístovány do uvedených zařízení. Soud řeší vzniklou situaci vydáním potřebných opatření, kterými jsou ústavní výchova, ochranná výchova a vydání předběžného opatření.

Ústavní výchova bývá nařizována soudem v případech, kdy rodina neplní své funkce a je ohrožen vývoj dítěte. **Ochranná výchova** je ukládána soudem, pokud má dítě závažné poruchy chování (delikvence, závislosti). **Předběžné opatření** působí okamžitě, pokud se dítě ocitne náhle bez náležité péče (úmrtí rodičů) nebo pokud je nějakým způsobem ohroženo (násilí v rodině).

Uvedená zařízení nemohou v plné míře nahradit fungující rodinné prostředí a citové zázemí, přesto se však snaží těmto podmínkám co nejvíce přiblížit. Vychovatelé pracující v těchto zařízeních musí splňovat zákonem stanovenou pedagogickou kvalifikaci v oblasti vychovatelství a speciální pedagogiky. Těžištěm práce v těchto zařízeních je výchova mimo vyučování, především pestrá nabídka činností. Velká pozornost je věnována také přípravě na vyučování, spolupráci se školou a dalšími zájmovými organizacemi. Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu poskytují dětem prostor pro odpočinek, rekreaci a přiměřenou zábavu zaměřenou na rozvoj zájmů. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 151)

Dalšími výraznými subjekty pracujícími s dětmi a mládeží v oblasti volného času jsou **nestátní neziskové organizace (NNO)**. Mezi tyto subjekty patří organizace dětí a mládeže,

občanská sdružení. Sdružení mohou mít podobu místních sdružení (sdružení přátel školy), nebo celorepublikových organizací (Junák, Skaut, sdružení hasičů). Jejich činnost se řídí zákonem č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů, ve znění pozdějších předpisů. Svojí činností a nabídkou volnočasových programů a aktivit doplňují výchovně-vzdělávací činnost škol, školských zařízení a rodin. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 152)

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM) upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Tato zařízení mají především sociální poslání a jsou určena neorganizovaným dětem a mládeži, jež se nachází v obtížné životní situaci (narušené rodinné či vrstevnické vztahy, nízká sociální a životní úroveň, problémy ve škole, zdravotní handicap). Jsou zaměřeny na děti a mládež ohrožené sociálně patologickými jevy. Služba NZDM poskytuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkovává kontakt se společenským prostředím, sociálně terapeutickou činnost, pomoc při uplatňování práv a zájmů, pomoc při obstarávání osobních záležitostí. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 153)

„Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem a mladým lidem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně.“ (Česko, 2006)

Dětské volnočasové aktivity provozují na komerčním základě také **soukromé právnické osoby**. Jejich činnost je upravena zákonem č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání. Nabízené volnočasové aktivity jsou zaměřeny na získávání dovedností (hudební, výtvarné kurzy apod.), na sociální služby (hlídání dětí spojené se zájmovými aktivitami), sportovní a relaxační činnosti (dětské tábory). (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 155)

Uvedené výchovné instituce jsou jen jakýmsi formálním výčtem organizací fungujících v oblasti výchovy ve volném čase. Je však důležité nezapomínat na to, že v oblasti volného času děti pracují také lidé, kteří zde participují jako dobrovolníci a „zapálení nadšenci“. Jsou to lidé, kteří z různých důvodů (financování zařízení, nedostatečné odborné vzdělání) nemohou s institucemi spolupracovat formálním způsobem, ale mají potřebu předávat dál něco z toho, co se naučili v průběhu života, chtějí o někoho pečovat a být užiteční druhým.

Do této skupiny patří např. rodiče dětí, příbuzní, přátelé zaměstnanců jednotlivých výchovných zařízení a další nadšení jednotlivci.

1.4.1 Domov mládeže jako instituce volného času a jeho výchovně vzdělávací činnost

Domov mládeže (dále DM) patří mezi školská zařízení, jejichž účelem je poskytování odborné výchovné péče žákům a studentům středních a vyšších odborných škol. DM je obvykle součástí středních škol, nebo může být zřizován i samostatně. Mezi poskytované služby patří také ubytování v době školního vyučování a stravování za úhradu. O přijetí do DM rozhoduje ředitel zařízení, popř. ředitel školy. Ubytování žáci jsou povinni dodržovat předpisy, které jsou upraveny ve vnitřním řádu domova mládeže. Provoz a činnost v DM jsou ukotveny ve vyhlášce č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. Výchovně vzdělávací činnost v domově mládeže provádí vychovatelé, kteří musí pro výkon své profese splňovat odborné, kvalifikační a osobnostní předpoklady, které upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Převážná část výchovného působení vychovatelů probíhá ve volném čase vychovávaných - ubytovaných. Podoba výchovně vzdělávací činnosti v DM je ovlivněna faktory, které rozdělíme na vnější a vnitřní.

Mezi **vnější faktory** patří zejména demografické umístění (velkoměsto, malé město, periferie). Odlišné možnosti ve využití volného času jsou ve větších městech s širokou nabídkou kulturních, sportovních a zájmových organizací (jazykové, taneční, sportovní kurzy) než v menších městech nebo na okrajích města (finanční, časová dostupnost). **Vnitřní faktory**, které ovlivňují výchovně vzdělávací činnost v DM, jsou např. velikost zařízení (počet ubytovaných žáků a počet vychovatelů), druh DM (pro chlapce, dívky, smíšený DM), materiální a prostorové vybavení DM (klubovny, tělocvičny, hřiště, dílny pro zájmovou činnost), specifické potřeby a zájmová orientace ubytovaných žáků (sportovci, umělci, zdravotně postižení), věk žáků (žáci SŠ a VOŠ).

Při přijímání nových pedagogických pracovníků do zařízení pro volný čas je důležité dbát na to, aby noví vychovatelé měli pokud možno rozmanitý okruh zájmů a dovedností. Nabídka volnočasových aktivit v daném zařízení je pak pestřejší a zajímavější.

Volný čas a zájmy žáků domov mládeže v některých případech nemůže (z organizačních nebo materiálních příčin) zcela naplnit a rozvinout. Z těchto důvodů mohou ubytování žáci využít kulturních, sportovních, zájmových nabídek poskytovaných dalšími institucemi.

Ubytovaní žáci se jich obvykle účastní v doprovodu vychovatele (výstavy, přednášky) nebo individuálně (taneční kurzy).

Domov mládeže „poskytuje dostatek prostoru pro realizaci zájmů žáků, které přinášejí také rozvoj osobnosti. Zájmy se v DM mohou uspokojovat individuální činností v době osobního volna nebo skupinově v organizovaném zájmovém útvaru či neformální klubovou činností. Ta je obvykle vázána na službu příslušného vychovatele, který danou zájmovou činnost garantuje. Vychovatel během své služby působí jako iniciátor, vedoucí a rádce zájmových aktivit.“ (Pávková, 2008, s. 131)

Vychovatelé pracují s žáky rozdělenými do tzv. výchovných skupin o počtu obvykle v rozmezí 20-30 žáků na vychovatele. Výchovná činnost v DM souvisí s denním režimem, jehož součástí jsou budíček, úklid pokojů, stravování, osobní volno, studijní klid a večeře. Kromě organizace zájmové činnosti žáků je důležitou součástí výchovné práce pomoc v přípravě na vyučování. Příprava na vyučování se realizuje ve studijní době, která může být individuální nebo přesně časově vymezena v denním režimu. Míra přípravy souvisí se studijní náročností, osobní odpovědností a samostatností žáka. Role vychovatele při přípravě na vyučování může mít několik podob. Ve většině případů postačí dozor a dohled nebo přezkoušení učiva z knihy a sešitu. Vyšším stupněm pomoci je využití pedagogovy odbornosti (např. při studiu cizích jazyků, v matematice, dějepise). V případě, že se jedná o složité odborné předměty, může vychovatel zastávat roli organizátora a vytvoří skupiny žáků, v nichž mohou spolužáci pomoci těm se slabším prospěchem nebo z nižších ročníků. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 150)

Struktura volnočasových aktivit a komplexní výchovně vzdělávací činnost v DM je ovlivněna činností a zájmovým zaměřením jednotlivých vychovatelů, ale také zmíněnými demografickými a organizačně-technickými faktory. Osobnost vychovatele a jeho schopnost motivovat žáky hrají důležitou roli v účasti žáků na zájmové, sportovní a jiné činnosti. Tato účast je ukazatelem vzájemných vztahů mezi vychovateli a žáky, ale také mezi žáky navzájem. Pestrá a zajímavá nabídka činností je zdrojem vzájemných setkávání a navazování kontaktů, je odrazem „étosu“ a dobré psychosociální atmosféry daného zařízení.

Domov mládeže je školské ubytovací zařízení, které v rámci své činnosti poskytuje kompletní výchovně vzdělávací činnost. Domov mládeže vypracovává vždy na následující

školní rok tzv. Celoroční výchovně vzdělávací plán činnosti. Součástí tohoto plánu je také vypracování dokumentu pod názvem Minimální preventivní program. Cílem těchto dokumentů je vytvořit jakýsi konkrétní písemný podklad pro zvyšování úrovně a kvality poskytované výchovně vzdělávací práce s žáky v daném školním roce.

Uvedený výchovně vzdělávací plán je poměrně rozsáhlý dokument. Abychom si lépe představili, jak daný dokument může vypadat, přehled konkrétních plánovaných aktivit u vybraných měsíců školního roku 2013/2014 uvádíme v příloze P I. Stručný obsah dokumentu Minimální preventivní program v příloze P II.

Z důvodu zachování anonymity daného zařízení jsme vynechali označení názvu školy a domova mládeže, včetně konkrétních jmen pedagogů.

2 DIREKTIVITA VE VÝCHOVNÉM PŮSOBNÍ VYCHOVATELE

Pojem **direktivita** lze obecně chápat jako určitý návod, pokyn a nařízení. Direktivita ve výchově pak spočívá v takovém výchovném působení, které se opírá o nařízení, rozkazy a přímá doporučení. Vychovatel působí na žáka přímo, jasně a konkrétně formuluje požadavky. Očekává, že je žák dle vlastních možností a schopností splní. Direktivní výchova má své nezastupitelné místo zejména v mladším věku, její podoba však musí být uskutečňována s ohledem na osobnost dítěte, jeho zájmy, individuální potřeby a musí vycházet z demokratických principů.

Pro vymezení pojmu výchovného působení použijeme klasifikaci dle Krause a Poláčkové (2001, s. 107), který rozlišuje intencionální výchovné působení a funkcionální výchovné působení.

Intencionální - přímé výchovné působení spočívá v přímém, záměrném a uvědomovaném působení na vychovávaného jedince. Takové působení má podobu přesně formulovaného požadavku, nařízení, nastavení jasných pravidel. Vychovatel řídí, ovlivňuje a vymezuje činnost žáků a očekává, že jeho požadavky budou splněny. **Funkcionální** – nepřímé výchovné působení - jde o metody využívající vlivu prostředí. Funkcionální působení je založeno na vytváření žádoucích výchovných situací. Vychovatel vytváří vhodné podmínky, kterými působí na vychovávaného, a tím ho ovlivňuje. Výchovná situace nemusí být založena na přímém kontaktu vychovávaného a vychovatele. Nepřímé výchovné působení může mít podobu přátelské atmosféry, čistého prostředí, tradice, společných zážitků. Čím méně si vychovávaný žák uvědomuje výchovné působení pedagoga, tím snadněji se dosáhne požadovaného výsledku.

Vychovatel při své práci s mládeží na DM využívá přímého (direktivního) i nepřímého (nedirektivního) výchovného působení. Různé výchovné situace vyžadují odlišný přístup a různou míru jeho uplatnění. Učitel ve škole při své práci využívá přímých direktivních metod ve vyšší míře než vychovatel nebo pedagog volného času. Domníváme se, že míra direktivity ve výchově souvisí nejen s výchovným prostředím, ale také s věkem vychovávaného. Čím vyšší je věk vychovávaného, tím efektivnější se jeví nepřímé výchovné metody. Mladí lidé v období dospívání mění názory na autoritu dospělých, na význam výchovných institucí a často nejsou schopni akceptovat přímé, direktivní metody a postupy. Obvykle vše, co má podobu příkazu, nařízení, pokynu, považují dospívající za špatné a nepři-

patelné. Bez nařizení a příkazů (např. v podobě domovního nebo školního řádu) se v praxi jen těžko obejdeme. Pokud bychom spoléhali jen na čest, spolehlivost a dobrý charakter žáků, dříve nebo později by v daném zařízení zavládl zmatek.

Pokud chceme dosáhnout žádoucího chování u žáka, např. splnění pokynu, je důležité, aby patřičný požadavek nebo nařizení byly doplněny vhodným komentářem a vysvětlením ze strany vychovatele. Tento postup platí pro oblast školní výchovy i výchovy ve volném čase. Jedná se například o to, aby vychovatel vysvětlil žákům důležitost a potřebnost daných nařizení. Výsledný požadavek by měl mít spíše podobu upozornění, připomenutí, příkladu, výzvy apod. Vychovatel by se měl vyhnout přílišnému negativnímu hodnocení, moralizování, zákazům a zastrašování. Takové metody považujeme v současné době za nedemokratické a nedůstojné.

2.1 Metody výchovného působení ve vztahu k direktivitě

Podle způsobu práce vychovatele rozlišuje Vacek (2008, s. 86) dvě základní skupiny výchovných působení. Jde o metody přímého - direktivního působení a metody nepřímého - indirektivního působení. V následujícím textu budeme jednotlivé metody blíže specifikovat. Do skupiny direktivních výchovných metod patří: metoda požadavku, metoda vysvětlení, metoda podněcování a tlumení citů, metoda přesvědčování, metoda příkladu, metoda režimu, metoda kontroly a dozoru, metoda cvičení, metoda hodnocení. (Vacek, 2008, s. 86)

Metoda požadavku je základní formou přímého působení na vychovávaného. Cílem je dosáhnout toho, aby vychovávaný respektoval stanovená pravidla bez výraznějšího a hlubšího pochopení. Konkrétní požadavek má vychovávaný vnímat jako závazný a povinný. Požadavek může mít podobu prosby, rady, instrukce, nařizení, příkazu, zákazu, pokynu. Domníváme se, že má být sdělován s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti žáků, s ohledem na konkrétní výchovnou situaci. Na počátku je vhodné volit mírnější a přátelské formy požadavků, v případě, že vychovávaný na požadavek nereaguje očekávaným způsobem, volíme důraznější formu. Požadavek může mít podobu kladného - aktivizujícího požadavku (pokyn, příkaz) a záporného - omezujícího (zákaz) požadavku. Metodu požadavku je vhodné kombinovat s dalšími postupy, jako jsou vysvětlování, odměny nebo tresty. Při své výchovné práci by se měl pedagog vyvarovat přehnaně častému připomínání a lpění na konkrétním požadavku. Příliš časté opakování požadavku přestává být účinné a může získat podobu „komandování“. **Metoda vysvětlování** navazuje na metodu požadavku. Cí-

lem předchozí metody bylo naučit se daná pravidla a normy žádoucího chování. Metoda vysvětlování je založena na pochopení smyslu pravidel a norem, opírá se o logické argumenty, dokazování a vyvracení. Metoda vysvětlování využívá příkladu, opírá se o rozum a soudnost vychovávaného. **Metoda podněcování a tlumení citů** využívá sugescí, agitace, eliminace, degravace, substituce a sublimace. Při *sugesci* dochází k přenosu citových prožitků z vychovatele na žáka. Využívá k tomu vlastní vyjadřování, gesta nebo mimiku. Se sugescí souvisí *agitace*, při níž se působením na city snažíme vychovávané získat pro určitou aktivitu, činnost, myšlenku. Např. s úsměvem a přívětivým tónem hlasu vychovatel snáze přiměje žáka i k nepopulární činnosti. Úkolem *eliminace* je zklidnění emočně vypjaté situace. *Degravace* znamená oslabení nežádoucích emocí (agresivity) žertem, nadávkou apod. *Substituce* umožňuje nahradit nežádoucí projevy vhodnějšími a přijatelnými (např. vulgarismy jsou nahrazeny přijatelným pojmem). *Sublimace* spočívá v převedení původního méně žádoucího chování do oblasti, kde je více akceptováno (např. agresivitu lze v přijatelné míře využít při sportovním zápolení). **Metoda přesvědčování** spočívá v působení na stránku rozumovou a zejména na stránku citovou. Míra úspěšnosti přesvědčit žáky k určité aktivitě, činu, názoru je vyšší, pokud je spojena s citovým prožitkem. Například pokud žáci zažijí úspěch při určité sportovní činnosti, snáze je vychovatel získá k podobné aktivitě v budoucnu. Poměr racionální a emocionální argumentace je závislý na věku, pohlaví, vzdělání žáků i na konkrétní výchovné situaci. **Metoda příkladu** využívá názorné, přitažlivé a konkrétní vzory chování s cílem ovlivnit chování žáků žádoucím směrem. Metoda příkladu však není vždy jednoznačně přímá. Mnohé vzory na žáky působí nepřímo, aniž by si to žáci uvědomovali (kamarádi, rodiče, učitelé, populární osobnosti, sportovci). Při výchovné práci pedagogové pracují s kladnými i zápornými příklady. Kladný příklad má být následován, záporný odstrašuje. Učitel, pedagog má být svým žákům příkladem. Požadavky, které klade na žáky, má sám dodržovat a respektovat (dochvilnost, pečlivost, odpovědnost). **Metoda režimu** spočívá ve vytvoření určitého řádu a pravidel, které se pravidelným opakováním stávají návykem či zvykem. Pravidelnost v určitých činnostech vede k uspořádanému způsobu života (čas pro povinnosti a pro odpočinek) i k vnitřní disciplíně. Metoda režimu má technicko - organizační funkci. V praxi to znamená, že žáci ví, jak dlouho bude určitá činnost probíhat, nebo jaká je délka vycházek. Výchovná funkce metody režimu pak spočívá ve znalosti práv a povinností žáků, příkazů a zákazů. Režim daného zařízení (domova mládeže) bývá přesně definován (domovní řád,

školní řád), žákům by však měl dát prostor pro vlastní vyjádření požadavků a potřeb. Pravidla, která vznikají po vzájemné dohodě, jsou z hlediska jejich dodržování pro žáky přijatelnější. **Metoda kontroly a dozoru** umožňuje pedagogovi zpětnou vazbu o dodržování pravidel a chování žáků. Ve výchově je stanoveno množství pravidel, kterými se žáci řídí. Míra jejich dodržování se však liší v závislosti na kontrole ze strany pedagoga. Kontrola a dozor bývají ze strany žáků často vnímány jako projev nedůvěry, ve výchově se však bez nich neobejdeme. Při uplatňování této metody, zejména u dospívajících žáků, bychom měli upřednostňovat nepřímou kontrolu (splnění požadované činnosti) nad přímou a osobní kontrolou (přímý dozor nad plněním zadaného úkolu). Přímý dohled je nutností u takových činnostech, kde je třeba chránit zdraví a život žáků. Jako příklad uvádíme nutnou přítomnost pedagoga u sportovních činnostech žáků kvůli zvýšenému riziku zranění. **Metodu cvičení** chápeme jako přímou výchovnou metodu, která spočívá v častém opakování určitých činností až do fáze, kdy jsou plně automatizované. Těžiště této metody spadá do období raného dětství (dítě se učí pozdravit a poděkovat). Při výchovné práci s mládeží jde o vytvoření návyku dodržovat povinnosti a stanovená pravidla. Jako příklad (v podmínkách DM) uvádíme požadavek vychovatele, který se týká pravidelného úklidu pokoje žáků. Ze strany vychovatele se stále opakuje až do doby, než se stane pro žáky automatickou záležitostí. **Metoda hodnocení** představuje přímou výchovnou metodu, která může mít podobu kladného hodnocení (odměna) a záporného hodnocení (trest). Při odměně obvykle žák zažívá pocity uspokojení, odměna bývá spojena s příjemnou atmosférou a posiluje kladné vztahy mezi žákem a vychovatelem. Trest zpravidla působí na žáka opačným způsobem. Používání odměn a trestů ve výchově má podléhat určitým pravidlům, mezi něž patří přiměřenost k věku a individuálním zvláštnostem žáka, posloupnost a časový odstup. Účinek odměn a trestů závisí na kvalitě vztahu mezi vychovatelem a žákem. Při používání odměn a trestů je třeba se vyvarovat jejich přílišné četnosti. Z praxe víme, že příliš časté odměny zevšední a na tresty si žák zvykne. (Vacek, 2008, s. 87-94)

V předchozím textu jsme nastínili direktivní výchovné metody, které vychovatel využívá ve svém výchovném působení. Jedná se o způsoby, kterými primárně disponuje vychovatel (řídí, organizuje, kontroluje, odměňuje), o způsoby, kdy žák plní úlohu více či méně pasivního subjektu. Přímé direktivní metody mají ve výchově své nezastupitelné místo, zejména v mladším školním věku. Pokud však chceme dlouhodoběji a trvaleji ovlivnit

chování žáků, jejich charakter, je žádoucí uplatňovat ve větší míře metody indirektivní (nepřímé).

Indirektivní výchovné metody lze dále dělit na metody:

- Spontánně působící,
- metody záměrně navozené. (Vacek, 2008, s. 95-96)

Metodu spontánně působící chápeme zejména jako metodu příkladu, která je založena především na neuvědomovaném, spontánním působení. Může se jednat např. o přirozenou autoritu vychovatele. **Metody záměrně navozené** jsou zaměřeny na pozitivní formování mravní stránky vychovávaného. Mohou mít podobu např. skupinové práce, diskuze, hry, fungujícího školního parlamentu apod. Jde o činnosti, které dávají žákům prostor pro samostatnou tvůrčí práci. Z hlediska dlouhodobého formování osobnosti žáků mají velký význam takové nepřímé metody, které jsou obsahově specificky zaměřené. Jde o metody, které navozují problémovou situaci, jež nějakým způsobem koresponduje s problémy žáků. Navozená problémová situace vyžaduje od žáků samostatné řešení, které je založeno na spolupráci a diskusi s vrstevníky.

Do nepřímých výchovných metod, kterými se budeme zabývat následně, řadíme animační pedagogiku a pedagogiku zážitku.

2.1.1 Nové nedirektivní přístupy v pedagogice volného času

Výchova ve volném čase dětí a mládeže v převážné většině probíhá v „tradičních“ zařízeních, kterými jsou již výše uvedená školská a mimoškolská zařízení. Konec 20. století je spojen se vznikem a rozvojem nových metod pedagogické práce. Inovativní přístupy ve výchovné práci nesnižují význam a důležitost stávajících a fungujících výchovných zařízení, ale hledají nové cesty jak pracovat zejména s mládeží. Nové formy výchovné práce kladou důraz na akceptování struktury mladých lidí, jejich přirozených subkultur a part. Opírají se o přirozené prostředí, ve kterém se mladí lidé setkávají, kde se cítí svobodně, kde je nikdo neorganizuje a neřídí. Vztah mezi vychovatelem a vychovávaným je založen na vzájemném respektu, akceptování odlišností toho druhého a jeho přirozeném prostředí. (Pávková, 2008, s. 77)

Jednou z nových nedirektivních forem výchovné práce založené na vztazích je **animace**. Animaci chápeme jako výchovnou metodu, která je uplatňována zejména při výchovné

práci s adolescenty. Je založena na nedirektivních a akčních metodách povzbuzování k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svoji svobodu a autonomii. Animační má podobu přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností seberealizace (provozování sportovních, kulturních, společensky prospěšných činností), kterými usiluje o eliminaci nežádoucího protispolečenského chování mládeže. Důraz je kladen na otevřenost, dobrovolnost, iniciativu a vytváření odolnosti vůči negativním sociálním vlivům. Animační skupiny mládeže pomáhají svým členům poznávat sami sebe, najít si ve společnosti své místo a uplatnění, získat nové prožitky a zkušenosti. (Pávková, 2008, s. 77)

Výchova zážitkem (pedagogika zážitku) představuje nedirektivní výchovnou metodu založenou na zkušenosti, emocionálně silném, intenzivním zážitku a prožitku. Metody spočívají v aktivní účasti jedince na výchovném programu, který v sobě zahrnuje dobrodružství, fyzicky i psychicky náročné činnosti (navozené a kontrolované riziko) nejčastěji ve vnějším, přírodním a městském prostředí (výpravy do nepřístupného terénu, náročné vodácké a lezecké akce, kurz přežití v přírodě). Činnosti jsou zaměřeny na rozvoj sebepoznání (fyzické limity, psychická odolnost, poznávání skrytých schopností) a rozvoj sociálních vztahů (nalezení pozice ve skupině, uplatnění). Výchovný program má obsahovat pohybové aktivity (zejména v přírodě), prostor pro vlastní rozhodování, prostor pro získávání zkušeností a prožitků, má zajistit vyvážené šance na úspěch všem zúčastněným, všestrannou bezpečnost účastníků, kvalifikované vedení, činnosti zprostředkovávající životní zkušenosti. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 178)

Výchova zážitkem spočívá v navození výchovné situace, které se členové skupiny nemohou vyhnout a jsou jí nuceni řešit vlastními silami nebo za spolupráce ostatních členů. Získávají tak zkušenost, že v nastalé situaci se neobejdou bez spolupráce ostatních. Výchova zážitkem předpokládá, že silný prožitek a následné zpracování získaných podnětů může vést ke změně chování a k pozitivní změně osobnosti. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 177-178)

Hledání nových cest a způsobů práce s dětmi a mládeží je důležitou součástí výchovatel-ské práce. Nelze se vždy a za všech okolností chovat podle předpisů a šablony. Při praktické realizaci výchovné práce nastává nespočetné množství okamžiků, kdy se nejen žáci, ale také vychovatel musí přizpůsobit konkrétní situaci a okolnostem. Inovativní postupy a metody při práci s dětmi a mládeží jsou potřebné vzhledem k neustále se měnícímu stylu života a způsobu trávení volného času.

2.2 Direktivita a výchovné styly

V následující kapitole se budeme zabývat direktivitou a její mírou ve vztahu k jednotlivým výchovným stylům. Výchovný styl lze definovat jako „souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 347)

Pro vymezení míry direktivity použijeme typologii výchovného stylu tak, jak ji uvádí autoři Čáp a Mareš (2001, s. 304-305). Tato typologie obsahuje tři základní výchovné styly, a to autokratický (autoritativní, dominantní), liberální a sociálně integrační (demokratický).

Při **autokratickém vedení** je míra direktivity nejvyšší. Výchovný styl vychovatele je založen na rozkazech, hrozbách a trestech. Takový vychovatel málo respektuje přání a potřeby žáků, poskytuje jim málo prostoru pro samostatnost a vlastní iniciativu. Tento styl vedení vede ke zvýšenému napětí mezi žákem a vychovatelem, způsobuje podrážděnost a může být zdrojem agresivity žáků. V oblasti výchovy ve volném čase považujeme autokratický styl vedení za málo účinný a nežádoucí.

S obdobnou typologií se setkáváme také u Koláře (2012, s. 163), který však upozorňuje na to, že autoritativní výchovný styl bývá často ztotožňován se stylem autoritářským. Rozdíly mezi oběma druhy následně vysvětlíme.

Autoritářskou výchovu chápe jako „styl výchovy, který je typický častým používáním příkazů, zákazů, trestáním, malým porozuměním pro potřeby a zájmy dětí a potlačováním jejich iniciativy, stanovením absolutních nároků. Pedagog či rodič prosazuje moc a ovládnutí bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tradici, nepřipouští spontaneitu dítěte. Chování dítěte vede k závislosti, nebo naopak k odporu vůči vychovateli.“ (Kolář, 2012, s. 163)

Autoritativní výchovu popisuje Kolář (2012, s. 163) spíše jako výchovu založenou na uplatňování autority (přirozené, získané, formální) vychovatele. Obdobně jako u autoritářského stylu jsou před žáky kladeny jasné požadavky a vyžaduje se jejich plnění. Rozdíl však spatřuje v tom, že vychovatel pouze netrestá a nezakazuje. Jsou jasně stanoveny sankce, ale i zásady pozitivního hodnocení. Vztah vychovatele k žákovi je založen na kladném emočním vztahu a přesvědčení o prospěšnosti tohoto vedení pro žáka.

Liberální styl vedení se naopak vyznačuje velmi nízkou mírou direktivity. Vychovatel je ve svém jednání pasivní, má malou autoritu, činnost žáků řídí jen velmi málo nebo vůbec. Klade na žáky minimum přímých požadavků, žáci mají nadbytek volnosti. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění. Žáci v důsledku takového vedení mívají kázeňské problémy, podávají velmi malý výkon, mohou se cítit nejistě a dezorganizovaně. Pro výchovu ve volném čase se tento styl jeví jako neúčinný. (Čáp, Mareš, 2001, s. 304-305)

Specifikace liberálního výchovného stylu je u Koláře (2012, s. 164) obdobná. Kolář dodává, že takový způsob výchovy je založen na pedocentrismu, tj. přesvědčení, že dítě je schopno se svobodně a samostatně rozhodovat bez toho, aniž by bylo ovlivňováno vychovatelem.

Z hlediska efektivity pracovních výkonů, kázně a vzájemných vztahů se jeví jako optimální **sociálně integrační - demokratický styl**. Shodně, jako je tomu u liberálního stylu, je i zde míra direktivity nízká. Vychovatel působí na žáky spíše svou vlastní osobností a příkladem než příkazem a zákazem. Výchovné působení vychovatele má spíše neformální charakter, podporuje samostatnost, iniciativu, spontánnost, dává prostor pro diskusi. Takovýto výchovný styl vytváří atmosféru důvěry a spolupráce. (Čáp, Mareš, 2001, s. 304-305)

Na základě výše uvedeného souhlasíme s tvrzením, že pro výchovu ve volném čase se jeví jako žádoucí demokratický styl.

Tento výchovný styl je založen na slušném jednání, upřímnosti, vzájemném respektu a úctě. Bere v úvahu názory a přání žáků, poskytuje prostor pro nápady. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 137)

Stejného názoru je i Pávková (2008, s. 131), která se domnívá že: „Výchovná práce založená na autoritativním vedení nebývá příliš úspěšná. Vychovatel si musí budovat především přirozenou autoritu založenou na empatii, vlastních znalostech a dovednostech, důslednosti a náročnosti nejen vůči žákům, ale i sám k sobě.“

Uvedené výchovné styly představují odlišnou míru direktivity ve výchovném působení vychovávajícího. Konkrétní výchovný styl, který vychovávající uplatňuje, může být ovlivněn jeho výchovou, životními zkušenostmi, osobnostními charakteristikami, sociálním zázemím, životními okolnostmi apod. Domníváme se, že v každém výchovném stylu lze nalézt určitá pozitiva. Různorodost povah, rozdíly v osobnosti a výchovném přístupu

k žákům mohou být ve výchově ku prospěchu. Výchova má být pestrá, všichni se učíme ode všech.

2.3 Typologie pedagogů volného času ve vztahu k direktivitě

Typologie pedagoga volného času dle Vážanského (2001, s. 94-95) vychází z osobnostních předpokladů a individuálního přístupu pedagoga k vychovávanému. Za důležité vlastnosti pedagoga volného času jsou považovány sebekritičnost, vysoká úroveň teoretické i praktické stránky vybrané zájmové činnosti, vysoké osobní nasazení a zaujetí pro danou oblast volnočasové aktivity.

Vážanský rozlišuje čtyři typy pedagogů volného času:

- Mládežnický vedoucí,
- kvalifikovaný učitel,
- pedagogicky nekvalifikovaný dospělý, dobrovolník a profesionál,
- zralý, zkušený pracovník ve volném čase.

Za **mládežnického vedoucího** považujeme osobu, která je starší, avšak přibližně stejného věku, jako jsou její svěřenci. Vzhledem k malému věkovému rozdílu mezi vychovávajícím a vychovávanými mládežnický vedoucí obvykle upřednostňuje nedirektivní metody práce. Z pedagogického hlediska ho lze považovat za začátečníka, který se stále vyvíjí a učí, disponuje vlastnostmi, jako jsou elán a zaujetí pro vychovatelskou činnost, dokáže nadchnout, vcítit se do potřeb žáků. Někdy však ztrácí míru a soudnost, a proto občas potřebuje radu a pomoc od zkušených kolegů. **Kvalifikovaný učitel** jako pedagog volného času (někdy označován jako „nutné zlo“) disponuje profesionálním přístupem, znalostmi a dovednostmi v dané oblasti. Ve své výchovné práci však bývá poznamenán a deformován zažitými postupy ze školního prostředí, může se u něj projevovat autoritativní a direktivní učitelský přístup, malá motivace k činnostem, laxnost. **Pedagogicky nekvalifikovaný dospělý** jako dobrovolník vychází ve výchovném působení z osobních zkušeností a zážitků. Jeho výchovná práce je založena na odborných znalostech v dané oblasti zájmové činnosti. Výchovnou činnost vykonává rád, s nadšením, přináší mu uspokojení. Pozitivem je, že ve své výchovné práci není zatížen pedagogickými předsudky a zažitými modely chování a jednání. Za **zralého a zkušeného pracovníka** ve volném čase je považován pedagog, který své vychovatelské úsilí považuje za celoživotní poslání. Vychází z vlastních pedago-

gických a lidských zkušeností, ze studia odborné literatury a pedagogického vzdělání. Jeho výchovná práce postrádá direktivní a autoritativní znaky, je spíše poradcem, trenérem, starším přítelem a rádcem. Je považován za „ideál“ pedagoga volného času, představuje morální autoritu.

V současné době se setkáváme s různými označeními pro osoby působící ve volném čase dětí a mládeže. Typologie pedagogů volného času je odvozena od cílového (dětí, mládež), obsahového (sportovní, umělecké), funkčního (rekreační, výchovně vzdělávací) a organizačního (individuální, skupinové) zaměření volnočasových aktivit. Pojem pedagog volného času bývá v literatuře suplován pojmy organizátor, vedoucí, vychovatel, vůdce, pracovník volného času apod. Největší rozšíření a uplatnění v současné praxi má pojem „**animátor**“. Vychází z latinského „anima“ a označuje člověka, který svou činností oduševňuje, oživuje a podněcuje k činnosti někoho dalšího. Podstata výchovné práce animátora je založena na nedirektivním výchovném působení, lze ho chápat jako iniciátora a podněcovatele činnosti. V současnosti se animátor stále častěji uplatňuje v oblasti volnočasového života a výchovy dětí a mládeže. Působnost animátora lze členit podle obsahu činnosti (sportovní, umělecký, kulturní), podle cílové skupiny (od dětí předškolního věku až po dospělé), podle místa působnosti (město, venkov), podle funkčního zaměření (prevenivní působení, resocializace). (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 35-39)

Třetí část této práce věnujeme problematice komunikace jako nezbytné součásti výchovy ve volném čase. Budeme se zabývat pedagogickou komunikací tak, jak ji chápou různí autoři, vymezíme pravidla pedagogické komunikace a její druhy. Popíšeme, v čem spočívají zvláštnosti pedagogické komunikace a jaké jsou zásady, kterými bychom se v praxi měli řídit.

3 KOMUNIKACE JAKO NEZBYTNÁ SOUČÁST VZTAHU MEZI VYCHOVATELEM A ŽÁKEM

Původ slova komunikace lze nalézt v latinském „communicare“, což lze přeložit jako sdělování, informování nebo svěřování nějaké informace druhé osobě.

„Komunikací rozumíme přenos informací, myšlenek, pocitů atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaný pomocí symbolů umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“ (Sup, 1985, s. 118)

Dle Gavory (2005, s. 25) je „komunikace základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“.

Gavora (2005, s. 9) vymezuje tři hlavní roviny komunikace:

- Komunikace jako prostředek k dorozumívání, jehož podmínkou je společný jazyk,
- komunikace jako způsob oznamování, předávání poznatků o svých postojích, pocitech, názorech,
- komunikace jako výměna informací mezi lidmi.

Pedagogickou komunikaci definuje jako „disciplínu, která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích.“ (Gavora, 2005, s. 30)

Pedagogická komunikace je také definována jako „vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky.“ (Mareš, Křivoň, 1989, s. 30)

Hlavními účastníky pedagogické komunikace jsou pedagogové a vychovávané osoby, nejčastěji děti a mládež. Podle specifických podmínek a zaměření má různou podobu. Odlišně probíhá komunikace ve škole, při výchově mimo vyučování, při výchově předškolních dětí nebo středoškoláků. Pedagogická komunikace v oblasti mimoškolní výchovy je založena na principu dobrovolnosti, rekreačního a zájmového zaměření, pestrosti nabízených aktivit, citlivosti a aktivity. Při pedagogické komunikaci ve volném čase není vhodná hromadná a frontální forma práce. Poskytuje málo příležitostí k osobnímu kontaktu. Vhodné jsou skupinové formy práce, při kterých se lépe navazuje užší vztah nejen mezi žákem a vychovatelem, ale i mezi dětmi navzájem. (Pávková, 2008, s. 57-59)

Souhlasíme s Pávkovou (2008, s. 38), která tvrdí, že komunikativní dovednosti jsou nezbytnou součástí úspěšné výchovatelské práce.

„Úspěšný může být jen ten vychovatel, který má děti rád, dokáže s nimi vytvořit kladné vztahy a získat si jejich důvěru. Výhodou v porovnání s učitelem je, že není vázán osnovami a klasifikací, což mu poskytuje velký prostor pro pedagogickou tvořivost a co nejširší použití kladné motivace. To je na práci vychovatele nejkrásnější, ale zároveň je v tom jeho práce velmi náročná.“ (Pávková, 2008, s. 38)

Domníváme se, že způsob, jakým vychovatel komunikuje s žákem, je velmi důležitý, odvíjí se od něj kvalita vztahu, který mezi sebou oba jedinci mají. Dobré komunikační schopnosti patří mezi nejdůležitější dovednosti, kterými má vychovatel disponovat.

3.1 Verbální a neverbální komunikace ve výchově

Jak už bylo výše zmíněno, v průběhu komunikace mezi vychovatelem a vychovávaným dochází k vzájemnému sdělování informací. Rozlišujeme dva základní způsoby, kterými komunikujeme. Verbální komunikace, jejíž podstatou je slovní projev, a neverbální (non-verbální) komunikace, která umožňuje přenos informací pomocí celého lidského těla. Nejen slovo, ale i úsměv, tělesný postoj nebo dotek dokáží druhému poměrně snadno sdělit důležitou informaci.

Verbální komunikaci považujeme ve výchovně vzdělávacím procesu za stěžejní způsob předávání informací. Jen těžko si dokážeme představit učitele, který vysvětluje žákům látku beze slov. Zejména ve škole, která žákům předává potřebné odborné informace, se beze slov prostě neobejdeme.

Ve verbální komunikaci, která má výchovný charakter, by se měl pedagog vyvarovat paradoxních (nesmyslných) požadavků a příkazů, negativních a extrémních formulací (nadšázka a přehánění), anticipování námitek (předcházení negativnímu argumentování, negativním situacím) a nežádoucího emocionálního ladění (u emocionálně obtížných témat je vhodnější začít rozhovor lehčí tematikou). (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 68)

Neverbální komunikace - jde o způsob komunikace, která nevyužívá slov, ale jiných dorozumívacích prostředků. Bezeslovná sdělení jsou neoddělitelnou součástí verbální komunikace (pohled očí, výraz obličeje), avšak samotná bývají někdy zavádějící a nejednoznačná. V neverbální komunikaci lze rozlišit osm základních mimoslovních způsobů sdě-

lování. Jde o sdělování pohledem očí, výrazem obličeje, pohybem těla (kinezika), tělesným postojem, gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a úpravou prostředí. (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 104)

Mimoslovní sdělování „umožňuje předávat citově zabarvená sdělení. Pohledem se dá vyjádřit vztah, který se jen těžko formuluje slovy. Beze slov se dá říci velmi srozumitelně, co je nám příjemné a co nepříjemné.“ (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 105)

Problematikou nonverbální komunikace se zabývá také Gavora (2005, s. 100), který rozlišuje paralingvistické a extralingvistické prostředky nonverbální komunikace. **Paralingvistické prostředky** jsou součástí slovního vyjádření, nejde však o slova, ale o zvukovou realizaci projevu. Patří sem např. rychlost řeči, její hlasitost, intonace, pauzy ve větě apod. **Extralingvistické prostředky** jsou mimořečové prostředky, které se nevyjadřují zvukem, ale tělem. Do extralingvistických prostředků řadí již zmíněná gesta, pohled očí, držení těla apod.

Z výše uvedeného můžeme konstatovat, že v komunikaci dochází k přenosu informací, a to pomocí slovních i mimoslovních sdělení. Domníváme se však, že velmi důležitou součástí obou kategorií je také emocionální stránka komunikace. Vychovatel se při výkonu své práce dostává s žáky do řady problémových a emocionálně náročných situací, které musí jako profesionál ve svém oboru zvládnout. Jeho emoce, nálady, pocity nebo afekty se odráží zejména v mimoslovním projevu. Jsou však i situace, kdy ve slovním projevu pedagoga stačí „pouhé jedno slovo“ a žáci ihned pochopí a sami přirozeně vycítí, jaký je stav věci, že něco není v pořádku. Komunikace mezi žákem a vychovatelem by měla probíhat v rámci pravidel slušného chování, vzájemné úcty a respektu.

3.2 Pravidla pedagogické komunikace

Pravidla pedagogické komunikace chápeme obecně jako soubor norem, podle nichž se účastníci při komunikaci chovají.

J. Mareš (1995, s. 32) uvádí tři skupiny, které formulují komunikační pravidla. Mezi tyto skupiny patří konkrétní organizace (škola, domov mládeže, zájmové organizace), společnost, nebo jsou výsledkem složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. (Mareš, 1995 cit. podle Nelešovské, 2005, s. 30)

Škola formuluje svá pravidla ve školním řádu, domov mládeže v domovním řádu. Řád konkrétní organizace by neměl být jednostranný, měl by obsahovat vyvážený poměr povinností, ale také práv žáků. Úroveň a úspěšnost pedagogické komunikace je tedy ovlivněna pravidly, podle nichž se komunikuje a která je vhodné stanovit předem. V některých případech je úroveň pedagogické komunikace ovlivněna benevolencí a nesouhlasem vychovatele se stanovenými pravidly. Domníváme se, že je žádoucí jednotný přístup vychovatelů ke stanoveným pravidlům. Jejich nedodržování nebo odklon od nich vede ke vzniku komunikačních problémů, zmatku a k dezorientaci žáků. Pravidla mohou vytvářet učitelé (školní řád), nebo žáci (školní parlament, domovní rada). Z hlediska úspěšnosti jejich dodržování se jeví jako nejefektivnější společné utváření pravidel žáky a učiteli. (Nelešovská, 2005, s. 30-31)

Dle Gavory (2005, s. 33) jsou komunikační pravidla „osobitým druhem sociálních pravidel. Určují přijatelné a nepřijatelné chovní účastníků komunikace.“ V oblasti výchovy rozlišuje autokratická a demokratická komunikační pravidla.

Autokratická komunikace se vyznačuje nerovným postavením mezi vychovávajícím a vychovávaným. Vychovatel je ten, kdo má moc, ten, kdo určuje a řídí komunikaci. Žák je v podřízené pozici, jeho aktivita a samostatný projev jsou omezené.

Mezi autokratická komunikační pravidla ze strany vychovávajícího patří možnost kdykoliv si vzít slovo, právo hovořit s kým chce, právo zvolit téma rozhovoru, rozhodovat o délce rozhovoru, hovořit na kterémkoliv místě, právo hovořit v jakékoliv poloze. (Gavora, 2005, s. 36) Práva žáka při autokratickém způsobu komunikace jsou: žák má právo hovořit, pouze dostane-li slovo, smí hovořit pouze s tím, s kým smí hovořit, smí hovořit pouze o tom, co má určeno, smí hovořit pouze tak dlouho, jak je mu dovoleno, smí hovořit pouze na určeném místě, žák smí hovořit pouze ve stoje. (Gavora, 2005, s. 36)

Domníváme se, že tento způsob komunikace je třeba užívat při výchově ve volném čase s jistou dávkou kontroly a opatrnosti. Příliš direktivní způsob komunikace vychovatele může u žáků vyvolávat napětí, obavy, strach a rezervovanost. Vychovatel by měl usilovat o otevřenou komunikaci založenou na diskuzi, což uvedená pravidla znemožňují.

Demokratická komunikační pravidla „představují pravidla, která sice zachovávají dominanci učitele, ale jsou vůči žákům více tolerantní a vstřícná. Umožňují žákovi být

v komunikaci aktivním účastníkem, dávají prostor pro diskuzi a iniciativu, jsou projevem učitelových demokratických zásad a cítění.“ (Gavora, 2005, s. 39)

Mezi demokratická komunikační pravidla patří: žák nemusí odpovídat vestoje, smí odpovídat i vsedě, žák může volit téma rozhovoru, žák sám může pedagogovi pokládat otázky, žák má dostatek času na odpověď, žák nemusí okamžitě odpovídat, může si nechat čas na odpověď. (Gavora, 2005, s. 39)

Uvedená komunikační pravidla je možné vzájemně, s ohledem na výchovnou situaci, kombinovat. Domníváme se, že přirozenější a efektivnější je liberální způsob komunikace. Tento způsob komunikace však klade zvýšené nároky na pedagoga v oblasti komunikačních dovedností. Problematické mohou být situace, kdy dojde k setření hranic mezi vychovávajícím a vychovávaným. Vychovatel má být žákům přítelem, rádcem, kamarádem, měl by si však vždy zachovat svou přirozenou autoritu.

3.3 Zvláštnosti pedagogické komunikace ve volném čase

V následující kapitole se budeme zabývat zvláštnostmi pedagogické komunikace ve volném čase s přihlédnutím k podmínkám v domově mládeže. S určitými obtížemi při navázání pozitivního a přátelského vztahu k druhé osobě se často setkávají nejen dospělí, ale zvláště děti a mladí lidé v období dospívání. Přijetí na střední školu a do domova mládeže pro některé žáky znamená náročný přechod. Domov mládeže je kolektivní zařízení, kde se žák musí vzdát části svého soukromí a intimity, zvyká si na nové prostředí, povinnosti, spolubydlící a vychovatele. Vyrovnat se s množstvím změn a s odloučením od rodiny je emocionálně náročné a často je spojeno s určitými obtížemi.

Úkolem vychovatele je pomoci žákovi zvládnout nově vzniklou situaci, a to svým osobním vystupováním, zajímavou nabídkou činností, vytvářením prostředí s kladnými sociálními vztahy bez zbytečných konfliktů.

Vychovatel má být žákovi „přítelem a rádcem, který co nejméně poroučí a zakazuje, spíše doporučuje, usměrňuje a podněcuje.“ (Pávková, 2008, s. 57)

Pokud bychom srovnali výchovnou práci učitele ve škole s výchovnou činností vychovatele ve volném čase, vychovatel disponuje mnohem pestřejší a zajímavější nabídkou činností. Při své práci není bezpodmínečně vázán osnovami a stereotypním prostředím, jako jsou např. školní třídy. Ve výchovně vzdělávací práci vychází především z potřeb a přání

žáků a tomu přizpůsobuje nabídku zájmových činností. Vychovatel může navíc využívat spolupráce s externími institucemi a zájmovými organizacemi v dané lokalitě. (Pávková, 2008, s. 57)

Mezi zvláštnosti pedagogické komunikace v oblasti výchovy ve volném čase patří:

- Možnost změny prostředí (klubovna, hřiště, kulturní instituce),
- dává příležitost dětem i mládeži spontánně projevit své názory, postoje, pocity,
- umožňuje uplatnit co nejpestřejší formy práce,
- poskytuje dostatek příležitostí k individuálním kontaktům,
- umožňuje přizpůsobit druh činnosti momentální situaci,
- umožňuje hovořit s dětmi a mládeží o tom, co je zajímavá, o jejich starostech,
- dává dostatek času všimnout si mimoslovních sdělení, odhalovat skrytá sdělení,
- velký význam má mimoslovní způsob komunikace,
- umožňuje rozvoj citových vazeb mezi vychovatelem a dětmi nebo mládeží.

(Pávková, 2008, s. 58)

V pedagogické komunikaci by měl být vyvážený poměr mezi slovním projevem žáků a vychovatele, měl by převažovat dialog nad monologem a měl by být dán prostor pro spontánní projevy žáků. (Pávková, 2008, s. 58)

Domníváme se, podobně jako Pávková (2008), že jednou z velmi významných zvláštností pedagogické komunikace v podmínkách domova mládeže je citovost a citlivý přístup k žákům. Je třeba si uvědomit, že na DM tráví žáci v průběhu školního roku mnohem více času než ve svém přirozeném prostředí doma s rodiči. Vychovatel v mnoha oblastech nahrazuje rodiče. V případě osobních, intimních nebo vztahových problémů žáka je často nejbližší osobou, u které žák hledá pomoc, radu a útěchu. Dobré vzájemné vztahy a příznivá atmosféra jsou proto v daném zařízení velmi důležité.

3.4 Zásady pedagogické komunikace

Vytvořit dobrý vztah mezi žákem a vychovávaným, vztah, kdy k sobě obě strany mají přátelský vztah a respektují se navzájem, je náročné a vyžaduje značné úsilí obou zúčast-

něných. Chování žáka je do značné míry ovlivněno rodinnou výchovou, hodnotovou orientací a morální úrovní, součástí čehož je i respektování autorit a institucí obecně. Z uvedených příčin žáka nelze výrazně změnit, ale vhodným pedagogickým působením je možné ho dále formovat, rozvíjet v něm žádoucí a pozitivní hodnoty. Vychovatel má na rozdíl od žáka potřebné vědomosti a kompetence, které získal studiem a praxí. Při práci s žáky by měl proto mít na paměti několik pravidel, které mu v jeho výchovné práci usnadní komunikaci s žáky a pomohou mu dosáhnout požadovaného výchovného cíle.

V následujícím textu se budeme zabývat výchovnými zásadami, tak jak je uvádí Bendl (2011, s. 208-222). Domníváme se, že uvedené zásady je možné aplikovat také na oblast pedagogické komunikace.

Optimismus: vychovatel by k žákům měl přistupovat optimisticky, přes potíže, které se ve výchovném procesu často objevují, by neměl ztrácet nadhled, humor, kladný přístup a smysl pro důvěru v žáka. Při komunikaci s žákem by měl dávat najevo svůj zájem o žáka, víru v jeho optimistickou budoucnost a ochotu pomoci žákovi.

Srozumitelnost: při své práci se vychovatel nevyhne výchovným problémům, které musí řešit pomocí kázeňského trestu. Kázeňský trest může mít různou podobu, vždy však musí být žákovi srozumitelný. Cílem je, aby si žák uvědomil přestupek, kterého se dopustil, vzal si z něj ponaučení do budoucna. Zásada srozumitelnosti se také vztahuje na oblast požadavků vychovatele vůči žákovi. Vychovatel by se měl při komunikaci s žákem vyjadřovat přímo, jasně a srozumitelně. Vyhnout by se měl zavádějícím, nejasným, dvojsmyslným vyjádřením. Snadno pak může dojít k omylu, a žák se chová jiným způsobem, než vychovatel požadoval.

Upřímnost: žáci dokáží brzy vycítit, co si o nich jednotliví pedagogové myslí a jaký k nim mají vztah. Neupřímnost, skrývanou chladnost, nezájem a přetvářku žáci poměrně snadno odhalí, proto by pedagog ve svém chování k žákům měl být upřímný. Pokud je žák schopen se vychovateli otevřít a svěřit s případným problémem, je to známka jejich dobrého vztahu a komunikace.

Přiměřenost: tato zásada se týká přiměřenosti z hlediska věku a přiměřenosti k individuálním zvláštnostem žáka. Vychovatel musí své žáky dostatečně znát, aby s nimi mohl komunikovat náležitým způsobem. Odlišný způsob komunikace je s žáky střední

školy a s žáky základní školy. Se staršími žáky vychovatel komunikujeme na „pokročilejší úrovni“. Komunikace má známky partnerství, spolupráce, otevřenosti, svobody názoru.

Jednotný přístup a spravedlnost: s ohledem na individuální potřeby jednotlivých žáků by vychovatel měl v zásadních věcech (dodržování domovního řádu, nařízení, společně dohodnutých pravidel) přistupovat k žákům jednotně. Pokud se vychovatel v konkrétním případě nebo problémové situaci chová k žákům odlišným způsobem, vede to k narušení jejich vzájemného vztahu, ke snížení autority vychovatele, k odmítání, ke vzniku kázeňských problémů. Mladí lidé jsou obvykle velmi citliví k projevům nespravedlnosti vůči sobě, a proto si cení pedagoga, který je vůči nim spravedlivý.

Umírněnost: tato zásada se týká především umírněnosti ve vyjadřování vlastních názorů a postojů (nežádoucí jsou vulgarismy, rasistické názory, odmítavý postoj vůči odlišným etnikům), v používání kázeňských prostředků, ve vyjadřování náhlého úsudku, při vydávání unáhleného rozhodnutí.

Důslednost: pedagog, který uplatňuje zásadu důslednosti, si stojí za svým slovem a rozhodnutím, dodrží, co slíbí. Nedůslednost obvykle vychovatele v očích žáků snižuje.

Výchova kolektivem: kolektiv představuje velmi vlivný a účinný výchovný prostředek. Nežádoucí chování a způsob komunikace jednotlivce lze významně ovlivnit žádoucími projevy chování většinového kolektivu. Žák, který se zpočátku nechová žádoucími způsobem, může pod vlivem kolektivu přehodnotit své postoje k vychovateli. V kolektivu často i uzavřený jedinec lépe spolupracuje, uvolní se, je spontánní a komunikuje.

Citlivost a úcta k osobnosti žáka: vychovatel je nositelem autority, pro žáka by se však v oblasti komunikace neměl stát nedostupným. V komunikaci by se měl vyhnout strohým příkazům a zákazům, projevům pohrdání, bagatelizování, přílišné kritice, křiku, vyhrožování a výčitkám na adresu žáka. Vychovatel má být přísný a laskavý zároveň, má však být schopen dát žákům najevo, že je má rád.

Zásady uvedené v předchozím textu nejsou konečným výčtem zásad, kterými by se vychovatel při své práci měl řídit. Nejen v komunikaci, ale v celé výchovné práci jsou velmi ceněnými vlastnostmi otevřenost, schopnost naslouchat, empatie, akceptace, být vtipný a mít nadšení pro činnost. Jsou to vlastnosti obecně od pedagoga volného času očekávané a požadované.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část bakalářské práce se zabývala vymezením základních pojmů z oblasti výchovy ve volném čase a některých aspektů, které s touto problematikou úzce souvisí. V jednotlivých kapitolách jsme věnovali pozornost klasifikaci volnočasových aktivit, vybraným institucím pro výchovu ve volném čase, pravidlům a zvláštnostem komunikace ve výchově. Jelikož výzkum, který jsme v rámci této bakalářské práce realizovali, se uskutečnil s pedagogy volného času respektive vychovateli na domově mládeže, jsou některé kapitoly vypracovány v tomto kontextu. Ve druhé, stěžejní kapitole této práce je věnována pozornost pojmům direktivita, direktivní výchovné metody a výchovný styl pedagogů ve vztahu k direktivitě. V praktické části této práce se snažíme navázat na uvedené teoretické poznatky.

V teoretické části této práce (kapitola 1. 3.) byla věnována pozornost aktivitám a celkovému trendu v náplni volného času současné mládeže. Rádi bychom navázali na uvedené poznatky výzkumem, který realizovali autoři Sak, Saková (2006). V oblasti volného času dětí a mládeže již bylo provedeno několik výzkumů, v mnoha případech se však jedná o výzkumy zaměřené na způsob a kvalitu trávení volného času. Zmíněný výzkum se zaměřoval na zkoumání hodnotové orientace, vzdělání, volný čas, sociálně patologické jevy mládeže apod. Studie mapuje vývoj volnočasových aktivit mládeže v letech 1982-2005 a umožňuje srovnání vývoje trávení volného času mládeže nejen v rámci jedné generace. Respondenty byli mladí lidé ve věku 15-18 let. Ze studie vyplývá několik významných zjištění. Velmi oblíbenou a dominantní činností mládeže, která přetrvávala na přibližně stejné úrovni po celou dobu výzkumu, patřilo sledování televize. Čas strávený před obrazovkou představuje i dnes u mladých lidí každodenní záležitost. Druhé místo zaujímal čas strávený na počítači. Ve srovnání se sledováním televize zaznamenal čas strávený u počítače od roku 1992 velmi prudký nárůst. V současnosti patří využívání počítače a sledování televize k dlouhodobě nejfrekventovanějším volnočasovým aktivitám. Autoři uvádí, že v roce 2000 trávila česká mládež s uvedenými médii přibližně třetinu svého bdělého stavu a kolem dvou třetin svého disponibilního času (bez času v práci a ve škole). Vzhledem k neustálému rozvoji v oblasti informačních a komunikačních technologií (osobní počítač, mobil, internet) lze předpokládat, že se tento čas bude ještě zvyšovat. Z výzkumu dále vyplývá, že dlouhodobě narůstá čas strávený aktivitami, kterými jsou „nicnedělání“ a povídání s přáteli. Od devadesátých let dochází zejména u mladé generace k velmi výraznému

poklesu četby tištěných knih, což lze považovat za negativní jev. Do kategorie volnočasových aktivit, které jsou poměrně konstantní a v průběhu let se příliš neměnily, lze zařadit návštěvy diskoték, kaváren nebo sportovní aktivity. (Sak, Saková, 2006, s. 37 – 43)

V následujících kapitolách se budeme věnovat stanovením a objasněním hlavního výzkumného cíle, ale také dílčím výzkumným cílům. Zdůvodníme výběr zvolené výzkumné metody, blíže seznámíme s výzkumným vzorkem, podmínkami a realizací výzkumu.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumný problém

Hlavním cílem výzkumu je zjistit subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod u vychovatelů na domově mládeže. Z výzkumu chceme také získat informace o tom, zda se obecný názor vychovatelů na výchovu liší od toho, jak je výchova realizována v praxi v podmínkách domova mládeže. Dále chceme zjistit povahu vztahu mezi vychovatelem a žáky při uplatňování direktivních výchovných metod a také okolnosti použití direktivních metod na DM. V návaznosti na hlavní výzkumný cíl jsme formulovali dílčí cíle.

Dílčí cíle:

- Zjistit názory vychovatelů na uplatňování direktivních postupů při výchově žáků na domově mládeže.
- Zjistit důvody, které vedou vychovatele k uplatňování direktivních metod.
- Zjistit klady a zápory direktivních metod ve výchově.
- Zjistit vztahy mezi vychovatelem a žáky při uplatňování direktivních výchovných metod.

Nejen obsahová stránka vzdělání, ale také způsob výchovy ve školním a mimoškolním prostředí se za posledních dvacet let v mnohém změnilo. Dříve převažující autoritativní způsob výchovy je v současnosti všeobecně považován za zastaralý a nedemokratický. Současná výchova klade důraz na větší volnost, otevřenost, samostatnost. Postupná proměna výchovy na demokratickou a více liberální klade na pedagogické pracovníky a vychovatele v mnoha ohledech vysoké nároky. Rodiče se při výchově svých dětí často potýkají s problémy, které souvisí s nedostatkem volného času, finančním zajištěním chodu rodiny a mohutným rozvojem informačních technologií a médií v poslední době. Často odlišné

nároky a požadavky ze strany vychovatelů ve srovnání s výchovou a nároky rodičů mohou být ve výchově na DM zdrojem mnoha nedorozumění a problémů. Uvedené aspekty jsou důvodem, proč se danou problematikou zabýváme.

Téma bakalářské práce je subjektivní vnímání direktivity ve výchově. Jde o oblast, která je, jak se domníváme, málo diskutovaná a výzkumy realizované v této oblasti nenalzáme. Informacemi a zjištěními, které plynou z tohoto výzkumu, bychom rádi přispěli k obohacení poznatků v oblasti mimoškolní výchovy.

4.2 Výzkumné otázky

Stanovení hlavního výzkumného cíle a dílčích výzkumných cílů se stalo podkladem k vytvoření jednotlivých výzkumných otázek. Pomocí konkrétních otázek, které budou položeny respondentům v rozhovoru, se pokusíme nalézt odpověď na následující výzkumné otázky a již definované výzkumné cíle.

Výzkumné otázky:

1. Jaký je názor vychovatelů na uplatňování direktivních výchovných metod ve výchově žáků na DM?
2. Jak se liší obecný názor vychovatelů na výchovu od toho, jak je výchova realizována v praxi v podmínkách DM?
3. Jaké okolnosti a výchovné situace vedou vychovatele k užití direktivních výchovných metod v praxi?
4. Jaká pozitiva, výhody nebo přínos mají podle vychovatelů direktivní výchovné metody na DM?
5. Jaké negativní stránky mají DVM ve výchově žáků na DM?
6. Jaký vliv má používání direktivních výchovných metod na vztahy mezi vychovatelem a žáky?

4.3 Strategie výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jak vnímají direktivitu a direktivní výchovné metody vychovatelé, kteří pracují s dospívajícími na domově mládeže. Jelikož usilujeme o získání informací týkajících se subjektivního názoru konkrétních osob na dané téma, rozhodli jsme se

s ohledem na cíl naší práce získat potřebné informace prostřednictvím kvalitativního výzkumu.

Kvalitativně orientovaný výzkum umožňuje osobní kontakt s respondenty a tím hlubší porozumění zkoumanému jevu. Zjišťuje názory a postoje konkrétních osob, poskytuje informace o širších souvislostech s ostatními jevy, umožňuje hlubší vhled do zkoumané problematiky. Za nevýhodu lze snad považovat poměrně velkou časovou náročnost a značné osobní zaujetí výzkumníka danou problematikou. Jelikož se jedná o zjišťování subjektivních postojů a názorů vybraných respondentů, nelze zjištěné poznatky příliš zobecnit. Zjištěné informace lze chápat spíše jako dílčí, protože jsou spojeny s konkrétním okruhem osob a vztahují se ke konkrétnímu zařízení.

Domníváme se, že velmi těžko bychom mohli hodnotit postoje a názory na uplatňování direktivních výchovných metod pedagogů prostřednictvím kvantitativního výzkumu. Pokud chceme lépe porozumět názorům a individuálním postojům pedagogů na direktivitu ve výchově, jeví se zvolený způsob tohoto výzkumu jako nejvhodnější.

4.4 Metoda sběru dat

Mezi nejčastější metody získávání dat v kvalitativním výzkumu patří pozorování, rozhovor (interview), skupinový rozhovor a ohniskové skupiny. Ve výzkumu v oblasti pedagogických věd se lze dále setkat také s metodami, jako jsou studium textových dokumentů nebo studium videozáznamu. Rozhovor neboli interview lze jako výzkumnou metodu rozdělit do tří skupin. Rozhovor může být strukturovaný, nestrukturovaný nebo polostrukturovaný. Strukturovaný rozhovor se vyznačuje předem připraveným schématem. Schéma a pořadí otázek jsou pevně dána, tudíž zde není prostor na doplňující otázky, popř. změnu jejich pořadí ani dodatečné formulace otázek. U tohoto typu rozhovoru bývá často vytvořen i přesný časový rozvrh. Výzkumník nemá mnoho prostoru k tomu, aby aktivně reagoval na odpovědi respondenta, tedy pro improvizaci. Tato metoda se ve své podstatě blíží metodě dotazníkového šetření, má charakter ústního dotazníku. Nestrukturovaný rozhovor, jak uvádí Gavora (2000), umožňuje úplnou volnost odpovědí. Výzkumník má stanoven jakýsi okruh témat, kterými by se v rozhovoru chtěl zabývat. Jednotlivé otázky však nejsou přesně specifikovány, rovněž tak neexistuje žádné jejich pořadí. Takový rozhovor je bohatý na množství informací, přináší často i nepředpokládané informace. Problematické může být jeho následné zpracování jak z časového hlediska, tak z hlediska různorodosti odpovědí.

Polostrukturovaný rozhovor patří mezi nejrozšířenější formy rozhovoru a je jakýmsi kompromisem mezi předchozími dvěma možnostmi. Při tomto rozhovoru vychází výzkumník, podobně jako u strukturovaného rozhovoru, z předem připraveného schématu. Schéma tvoří určité okruhy otázek, na které se výzkumník bude dotazovat. Konkrétní znění otázek, tzv. jádro rozhovoru, si lze předem připravit, jejich podobu a formulaci je však možné upravit v průběhu rozhovoru. Rovněž pořadí otázek není pevně dáno, výzkumník tak může pružněji reagovat na jednotlivé odpovědi respondenta a klást nové a nové doplňující otázky. Doplňující otázky umožní proniknout více do hloubky dané problematiky. Pomocí těchto otázek si může výzkumník ověřit, že odpověď správně pochopil a interpretoval. Doplňující otázky mohou být při následném zpracování dat velmi užitečné z hlediska pochopení celého kontextu odpovědí.

Vzhledem k uvedeným charakteristikám jednotlivých typů rozhovorů jsme se rozhodli pro polostrukturovaný rozhovor.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří pedagogové volného času – vychovatelé, kteří pracují na středškolském domově mládeže. Respondenti pro výzkum byli zvoleni na základě záměrného výběru. Do výzkumu jsme se snažili zahrnout obě pohlaví, tj. muže i ženy. V důsledku celkově nízkého počtu mužů – vychovatelů převažují ve výzkumném souboru ženy. Dále jsme usilovali o to, aby předmětem výzkumu byli pedagogové pokud možno různých věkových kategorií. Vzhledem k nízkému počtu pedagogů, kteří se věkem řadí do mladší a střední dospělosti, jsou našimi respondenty osoby ve věku 42 let a výše. Vyšší věkový průměr respondentů a dlouhou dobu jejich praxe lze považovat v určitém ohledu za přínosné. Dotazování vychovatelé s ohledem na délku jejich praxe dokáží, dle našeho názoru, např. lépe zhodnotit možné rozdíly v minulé a současné mládeži a také odlišnosti ve výchovných stylech a přístupech k mládeži. Základní informace o respondentech jsou zaznamenány v tabulce č. 1.

Tab. 1. Základní údaje o výzkumném vzorku.

Zkoumané osoby	Věk	Pohlaví	Dosažené vzdělání (SŠ, VŠ)	Zaměření zájmové činnosti (kulturní, pohybové, vzdělávací, pracovní, společenské)	Délka pedagogické praxe	Délka působnosti v daném zařízení
JP	54	žena	SŠ	kulturní, vzdělávací, společenské	26 let	14 let
MU	42	žena	VŠ	kulturní, výtvarné	5 let	5 let
JM	63	muž	VŠ	sportovní, hudební	45 let	7 let
FF	45	žena	VŠ	kulturní, společenské	24 let	24 let
AS	59	žena	VŠ	vzdělávací, společenské	37 let	34 let

Někteří z oslovených vychovatelů pracují v oblasti výchovy téměř celý svůj život. Práce s dětmi a mládeží je jim životním posláním, a lze je tedy považovat za zkušené pedagogy, kteří se v problematice výchovy ve volném čase dobře orientují. Všichni vychovatelé splňují zákonem stanovené odborné vzdělání, mají mnohaleté pedagogické zkušenosti a jsou zaměstnanci jednoho školského zařízení.

4.6 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován s vychovateli domova mládeže, kteří jsou zaměstnanci jedné ze zlínských středních škol. Nechtěli jsme nijak narušit denní harmonogram jednotlivých respondentů a také z důvodu vyšší autenticity jsme usilovali o to, aby se rozhovory uskutečnily ve školním prostředí, tedy přímo na konkrétním pracovišti domova mládeže. Z tohoto důvodu jsme se obrátili na vedoucí domova mládeže s žádostí o souhlas provést rozhovory v prostorách domova mládeže. Na základě tohoto souhlasu jsme oslovili šest vychovatelů

s žádostí o poskytnutí rozhovoru. Součástí žádosti bylo také úvodní a stručné seznámení s tématem a cílem bakalářské práce a také poskytnutí základních informací o mé osobě (viz. příloha P III). Jednotlivé vychovatele jsme oslovili prostřednictvím elektronické pošty. Adresy jsme získali z volně dostupných informací daného zařízení, které jsou zveřejněny na webových stránkách. Se zájmem a ochotou poskytnout rozhovor jsme se setkali u pěti vychovatelů. Následně bylo domluveno konkrétní datum a čas jednotlivých schůzek za účelem realizace rozhovoru a sděleno konkrétní téma rozhovoru.

Pro získání údajů jsme zvolili již zmíněnou metodu sběru dat - hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Před zahájením rozhovorů jsme si připravili schéma, podle něhož jsme v průběhu dotazování postupovali. Vzhledem ke zvolenému způsobu získávání údajů a dat lze považovat tento plán za orientační. Stěžejní i doplňující otázky jsou uspořádány podle návaznosti, avšak jejich pořadí bylo možné měnit v závislosti na odpovědích respondenta. V přípravě osnovy rozhovoru jsme postupovali podle autorů Švaříček a Šedřová (2007). Schéma polostrukturovaného rozhovoru uvádíme v příloze P IV.

Rozhovory s jednotlivými vychovateli byly realizovány v jejich kanceláři na DM. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala v rozmezí 20 – 30 minut. Přestože respondenti souhlasili s pořízením zvukové nahrávky, byli zpočátku trochu nervózní. Úvodní otázky, jak se domníváme, tuto bariéru postupně odbouraly. Všechny rozhovory probíhaly v klidné a pohodové atmosféře. Výpovědi jednotlivých respondentů se lišily v míře otevřenosti. Někteří byli více sdílní, rozhovořili se i o věcech, na které nebyli dotazováni. Jiní byli spíše rezervovaní a v odpovědích stručnější. Abychom získali odpověď na konkrétní otázku, bylo v některých případech potřebné ji přeformulovat, popřípadě položit další doplňující otázky.

Další důležitou a časově poměrně náročnou částí tohoto výzkumu byla transkripce získaných dat. Z rozhovoru byla pořízena zvuková nahrávka, která umožnila přesný přepis do písemné podoby. Písemný přepis obsahuje hovorové výrazy respondentů, pomlky a citové projevy (např. smích), což, jak se domníváme, podtrhuje autentičnost jednotlivých rozhovorů.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

V následující kapitole se budeme zabývat analýzou informací, které jsme získali prostřednictvím jednotlivých rozhovorů s respondenty - vychovateli. Zpracování získaných dat bylo provedeno pomocí otevřeného kódování. V předchozí fázi jsme získané informace přepsali do písemné podoby. Dále jsme postupovali tak, že jsme nejprve důkladně všechny rozhovory přečetli. Následně jsme se v jednotlivých částech textu snažili najít určité shodné prvky. Podobnosti popř. shody v odpovědích jsme pro lepší přehlednost graficky označili určitou barvou. Vytvořili jsme tak jednotlivé kódy, které jsme podle obsahové podobnosti přiřadili ke kategoriím. Pro jednotlivé kategorie jsme vytvořili zobecněný název. Vytvořené kategorie a kódy uvádíme pro přehlednost v následujícím schématu.

Obrázek 1. Schéma kategorií a kódů.



5.1 Kámoš nebo šéf...

První kategorie obsahuje kódy: individuální odlišnosti ve výchovném přístupu vychovatelů, okolnosti ovlivňující preferenci výchovných metod, osobní názor versus realita.

5.1.1 Individuální odlišnosti ve výchovném přístupu vychovatelů

Náš výzkumný vzorek tvoří pět vychovatelů středoškolského domova mládeže. Všichni vychovatelé jsou rodiči a každý z nich má bohaté zkušenosti v oblasti výchovy. Pokud jde o jejich vlastní, obecnou preferenci výchovných metod, dva z respondentů jsou zastánci přímé, direktivní a spíše přísnější výchovy. Dva respondenti dávají přednost kombinaci direktivního i nedirektivního přístupu. Jeden respondent jednoznačně upřednostňuje nedirektivní, více liberální a otevřenou výchovu. Domníváme se, jak jsme již zmínili v teoretické části práce (kap. 2. 2.), že různorodost povah, názorů a přístupů k výchově lze považovat za pozitivní a pro výchovu přínosný jev. Odlišné výchovné přístupy jednotlivých kolegů mohou sloužit jako zdroj vlastní sebereflexe. Vychovatelé umožňují srovnání vlastních postupů a způsobů práce s žáky s prací a přístupem jeho kolegů. To mu umožňuje zamyslet se nad otázkou, zda jeho přístup k žákům a jeho vlastní způsob práce ve výchově jsou těmi nejlepšími.

Opačný názor však zastává jeden z našich respondentů (AŠ), který říká: „*Rozdílné výchovné postupy k žákům a někdy velká benevolence ke studentům způsobují problémy a ty ovlivňují i mezilidské vztahy na pracovišti.*“ Náš respondent se domnívá, že přílišná různorodost a odlišnost v přístupu k žákům je ve výchovné práci spíše negativem a zdrojem problémových situací. Problematické jsou např. situace, kdy starší žáci (druhé a vyšší ročníky SŠ), jejichž vychovatel byl příliš benevolentní a liberální, z určitých důvodů „přejdou“ do skupiny k vychovateli s více direktivním přístupem. Žáci, kteří byli zvyklí na větší míru volnosti, se najednou nachází v situaci, kdy je na ně kladeno mnohem více požadavků a úkolů. Vzniklá situace je tak velmi často zdrojem mnoha výchovných problémů, ale také problémů v interpersonálních vztazích mezi kolegy na pracovišti. Na základě uvedeného se můžeme domnívat, že ideální přístup k žákům je tvořen kombinací obou přístupů, tedy direktivních i těch nedirektivních. Schopnost nalézt zlatou střední cestu, kde budou oba přístupy ve vyváženém poměru, lze považovat za známku profesionality.

5.1.2 Okolnosti ovlivňující preferenci výchovných metod

Při hlubším zkoumání důvodů a okolností, které ovlivňují postoje jednotlivých respondentů k direktivním výchovným metodám, jsme dospěli k následujícím zjištěním. Společným znakem, bez rozdílu preference výchovného přístupu, byla vlastní praxe a vlastní zkušenosti z práce s mládeží. Individuální výchovný přístup je tedy výsledkem mnohaletých zkušeností, avšak ovlivněný odlišnými osobnostními charakteristikami. Různým vychovatelům se osvědčily různé výchovné přístupy. Všechny, jak respondenti shodně uvádějí, však vychází z praxe. Existují také další okolnosti, které ovlivnily postoje vychovatelů k direktivním výchovným metodám. Mezi tyto důvody patří např. přísná rodičovská výchova v dětství. Přísná rodičovská výchova se pro jednoho z našich respondentů stala jistým modelem, který si přenesl do svého života v dospělosti a který ovlivnil jeho postoje k direktivní výchově. Mezi další okolnosti patří negativní zážitky z dětství. V rozhovoru respondent (JM) uvedl, že jako dítě zažil šikanu a velmi krutý přístup ze strany dospělého. Uvedené skutečnosti jej ovlivnily natolik, že zaujal naprosto odlišný přístup k výchově. Jako další důvod ovlivňující přístup k preferovaným výchovným metodám uvádějí oslovení respondenti osobní přesvědčení o správnosti zvolených výchovných metod.

5.1.3 Osobní názor versus realita

Z realizovaných rozhovorů jsme zjistili, že oslovení vychovatelé preferují při své práci s žáky různé výchovné metody. Respondentům byla v průběhu rozhovoru položena otázka, zda se jejich obecně preferovaný přístup shoduje s výchovným přístupem v praxi, tak jak to vyžaduje práce s mládeží na DM. Z odpovědí plynou následující zjištění. Přístup vychovatelů preferujících direktivní přístup ve výchově na všeobecné úrovni je totožný s přístupem, který zastávají při své práci s žáky na DM. Sami o sobě tvrdí, že jsou pečliví, důslední, trvají si na svých požadavcích, chtějí žáky naučit pořádku a odpovědnosti. Přístup dalších respondentů, kteří se hlásí ke kombinaci nedirektivního a direktivního přístupu, se rovněž shoduje s jejich přístupem v praxi. Uvedení vychovatelé však uvádějí, že při práci s žáky na DM je jejich míra direktivity vyšší, než zastávají ve výchově obecně. Uvedenými okolnostmi a důvody se budeme zabývat následně. Podobný posun zaznamenáváme také u respondenta s volným výchovným přístupem. Obecně preferovaný liberální přístup ve výchově se shoduje s přístupem na DM. Opět je zde zdůrazněna vyšší potřeba a nutnost di-

rektivních prvků ve výchově. Především jde o jasné stanovení hranic ve vztahu vychovatel – žák.

V souvislosti s individuálně preferovaným výchovným přístupem byla vychovatelům položena otázka, jaký je jejich osobní názor na tvrzení, že vychovatel by měl být spíše kamarád než pedagog. V kapitole 2. 3. jsme se zabývali typologií pedagogů. Vážanský (2001) považuje za ideálního pedagoga volného času takového pedagoga, který je svým svěřencům starším přítelem a rádcem. Zajímalo nás, jaký postoj k tomuto tvrzení zaujímají naši respondenti.

Respondent (AŠ) říká: *„No, toto je velmi diskutabilní otázka. Být vychovatelem a hlavně kamarádem je pro dospívající mládež dost odvážné. Může si to dovolit pouze nějaká velká osobnost, a těch je v naší branži málo. Výsledek takové výchovné práce je potom většinou fiaskem.“*

Podobný je také následující komentář respondentky (MU): *„Zastávám názor, že vychovatel musí být hlavně pedagog. Dle mého názoru není dobré si připouštět studenty úplně k tělu, aby o mně kde co věděli. Mohli by zneužít mé slabosti. Nedovedu si představit být s nimi přímo kamarád. Můžu je mít svým způsobem ráda, ale musím zůstat profesionální a nepouštět si je příliš k tělu. Musí existovat hranice, odstup a hlavně můj nadhled. Jednoznačně se cítím být více pedagogem než kamarádem.“*

S obdobnými odpověďmi jsme se setkali také u dalších respondentů a jednoznačně z odpovědí vyplývá, že kamarádský přístup k žákům na DM je možný, ovšem neměl by být těžištěm výchovné práce s žáky. Názor respondentů se tedy příliš neztotožňuje s názorem, který zastává Vážanský. (2001)

5.2 Není všechno zlato, co se třpytí

Druhou kategorii tvoří kódy s názvy: výchovné problémy, benevolentní výchova a odlišné návyky z rodin, vlastní žádost rodičů.

5.2.1 Výchovné problémy

S trochou nadsázky můžeme říct, že děti jsou naše „zlatíčka“. Avšak i tato zlatíčka za určitých okolností a v novém prostředí mohou být předmětem mnoha výchovných problémů. Mimo náš rozhovor jeden respondent uvedl, že rodiče u svých dětí v souvislosti s pře-

chodem na novou školu předpokládají určité obtíže. Ty jsou však nejčastěji spojeny se školní výukou. Možné problémy, které by mohly být spojeny s pobytem na DM, si připouští pouze výjimečně. Jak zjišťujeme z výpovědí našich respondentů, ve výchově na DM existuje celá řada důvodů k uplatňování direktivních metod. Pávková (2008, s. 131) zastává názor, že vychovatel s direktivním způsobem vedení nebývá ve své práci příliš úspěšný. Ze získaných výpovědí však jednoznačně vyplývá skutečnost, že DVM jsou běžnou součástí práce vychovatele a často jsou i nutností. Jedním z mnoha důvodů jsou výchovné problémy žáků. S výchovnými problémy menšího či většího rozsahu se vychovatel při své práci setkává denně. Mezi nejčastější problémy, které vychovatelé s žáky řeší, patří lhaní, podvody, záškoláctví, alkohol, vulgární chování a krádeže. Poměrně rozsáhlou oblastí, se kterou jsou spojeny výchovné problémy, je nerespektování pravidel domovního řádu. Nejčastější porušení se týká tzv. denního režimu, kam patří např. nedodržení stanoveného času na školní přípravu, pozdní neomluvené příchody, rušení nočního klidu. Dalšími důvody jsou nedodržování osobní hygieny a pořádku na pokojích, ničení inventáře a problémy v kolektivním soužití. Každý vychovatel má vytvořen vlastní postup, který uplatňuje při řešení výchovných problémů. Pokud k jejich vyřešení nestačí napomenutí a domluva, má pro tyto případy domov mládeže vytvořen systém sankcí. Jedním z nejzazších opatření je vyloučení z DM.

5.2.2 Benevolentní výchova a odlišné návyky z rodiny

Další poměrně rozsáhlou skupinu důvodů pro uplatňování direktivních metod na DM jsou odlišnosti vyplývající z různorodosti rodinného prostředí žáků. Všichni naši respondenti shodně vypovídají, že odlišné návyky a spíše benevolentní výchova rodičů jsou častými důvody k tomu, že vychovatel přistupuje k žákům přísněji a direktivně. Projevy chování jednotlivých žáků jsou značně individuální a pro dobré vztahy a celkové fungování žáků na DM je potřeba je ihned od nástupu do ubytování usměrnit, vytvořit mantinely, stanovit pravidla vzájemné komunikace a společného soužití. Většina žáků přichází na DM v patnácti letech a vychovatelé očekávají, že již mají vytvořeny a pevně osvojeny základní návyky. Skutečnost je však taková, že se často potýkají s „banalitami“, jako je neschopnost pozdravit, poděkovat, slušně o něco požádat, dodržovat pravidla hygieny apod.

Respondentka (JP) říká: „Zjistíte, že v patnácti letech nemají žáci některé návyky vůbec zažité. Je to takovou tou volnější výchovou, je to tím pokrokem. Je to i tím, že výchova se hodně svezla k tomu, že rodiče vychovávají jenom pomocí mobilu, což je hodně špatně.“

Za negativní důsledek rodičovské výchovy považují vychovatelé také vulgární vyjadřování, zahálku a nepořádnost žáků. V teoretické části naší práce (kapitola 1. 3.) jsme uvedli některé faktory, které mají významný vliv na trávení volného času. Jsou jimi např. vysoká pracovní vytíženost rodičů, rozmach v oblasti technologií a multimédií, zahálka, přílišná volnost a další. Jak vypovídají naši respondenti, uvedené faktory významně ovlivňují také oblast chování a mezilidských vztahů.

Respondentka (AŠ) dodává: „V některých rodinách taková ta příliš volná, benevolentní výchova nepřináší ovoce. Někteří žáci jsou super, z toho někteří žáci jsou problémoví. Ti problémoví většinou nemají doma zázemí a mantinely, ale většinou bohužel mají dostatek peněz.“

5.2.3 Vlastní žádost rodičů

Naše respondentka (FF) uvedla, že jedním z důvodů pro uplatnění direktivního přístupu ve výchově je samotná žádost rodičů. Jedná se poněkud o zvláštní jev, avšak v praxi nijak výjimečný. Rodiče žáků, kteří mají špatné studijní návyky, jsou málo samostatní, nebo z důvodu individuálních osobnostních charakteristik žádají vychovatele, aby byli na jejich potomky více přísní a důslední.

Existují i další důvody, proč rodiče žádají o vyšší přísnost vůči svým dětem. Obvyklým důvodem příchodu žáků na DM je jejich přijetí na střední školu. S ohledem na časovou a finanční náročnost cestování za vzděláním volí rodiče možnost ubytovat své děti na domově mládeže. V praxi se však setkáváme se situacemi, kdy důvody pro ubytování žáků na DM mohou být zcela odlišného charakteru. Jako příklad můžeme uvést situaci, kdy důležitým kritériem výběru střední školy jejich dítěte je možnost ubytování na domově mládeže. Větší vzdálenost SŠ a DM od místa trvalého bydliště vidí rodiče jako pozitivum. Jedná se o situace, kdy se rodiče z nejrůznějších důvodů snaží vzdálit své dítě dosavadnímu prostředí. Velmi často se jedná o problémy týkající se rodinného soužití (neúplné a doplněné rodiny), problémy spojené s vrstevnickými skupinami (šikana, záškoláctví, kriminalita, závislosti) apod. Rodiče se domnívají, že pokud umístí své dítě do výchovné instituce, kde výchova bude přísná a direktivní a zařízení bude značně vzdálené původnímu bydlišti, vyřeší

se tak řada problémů. Ne vždy je tato volba dobrým řešením. Pokud má např. žák výchovné problémy (lhaní, záškoláctví, vulgarita), přináší si je s sebou na DM. Negativně tak může ovlivnit další ubytované žáky a celou výchovnou práci na DM. Jsou však i situace, kdy je takové rozhodnutí prospěšné. Žákovi umožní „nový start“, zdokonalí ho v oblasti sebe-kázně, mezilidských vztahů a žádoucích návyků. V takovém případě můžeme hovořit o pozitivní stránce direktivity ve výchově.

5.3 Co se v mládí naučíš

Kategorii tvoří tři kódy: zdokonalení v mezilidských vztazích a praktická připravenost pro život, aktivizace k činnosti a odhalení skrytých schopností žáků, pravidla aneb první krok k úspěchu.

5.3.1 Zdokonalení v mezilidských vztazích a praktická připravenost pro život

Jak jsme již v textu zmínili, na DM přichází žáci různých povahových vlastností a z různých rodinných prostředí. Jsou žáci, kteří jsou z rodin vybaveni vším potřebným, co se od nich v oblasti mezilidských vztahů očekává. Návyky, jako je slušnost a ohleduplnost vůči druhým, respekt a úcta k dospělým, jsou jim vlastní a mají je již zažitě. Na DM se však vychovatelé setkávají také s žáky, kteří tyto dovednosti ještě tak zcela osvojeny nemají. Respondentka (JP) dodává: *„Vychovatelská práce je krásná, ale je rok od roku náročnější. Dnešním mladým chybí slušnost a respekt vůči stáří. My jsme byli vedeni jinak a toto všecko se tak nějak vytrácí.“*

Vychovatelé se shodují na tom, že v tomto ohledu mohou být takovým žákům vytvořená pravidla na DM nápomocná. Avšak nejenom existence pravidel pomáhá žákům lépe se zorientovat v mezilidských vztazích. Jak vychovatelé uvádějí, velmi důležitý je jejich osobní příklad, kam patří slušné vyjadřování, vstřícnost, ochota a zájem o žáky. To dokládá i výpověď naší respondentky (AŠ), která říká: *„Snažím se jít i osobním příkladem a tak je vychovávat. Mluvím s žáky slušně a klidně, to samé čekám i já od nich. Snažím se děti velmi chválit a dbám o jejich rozvoj. Já mám ve skupině 23 chlapců a všichni jsou to čtenáři a mají načteno poměrně dost. Snažím se je hecovat. Nemám jediného, který by něco nedělal.“*

DVM mají kromě již zmíněné schopnosti získání obratnosti a šikovnosti v oblasti mezilidských vztahů další pozitivní znak. Přínos DVM na DM spatřují naši respondenti také

v praktické připravenosti žáků pro život. Jak ve výpovědích často zaznělo, před žáky je kladeno množství požadavků a nařízení. Osvojení si těchto pravidel a přizpůsobení se jim vede k posílení smyslu pro čest a spravedlnost, žáci se naučí toleranci a disciplíně. Život na DM učí žáky přizpůsobit se kolektivu, vede je k samostatnosti a pomáhá jim pěstovat smysl pro zodpovědnost. Uvedené vlastnosti jsou, jak se vychovatelé domnívají, důležité pro budoucnost žáků.

Respondentka (AŠ) říká: *„Vedu je k samostatnosti. Mám pocit, že rodiče to tak nějak s tou péčí přehánějí a místo toho, aby to děcko tak nějak šikovně vedli, tak mu dají do kapsy peníze. Tím je pak celá jejich výchova pořešena.“*

Přínos DVM spatřují respondenti v praktické připravenosti pro život a v posílení žádoucích návyků.

5.3.2 Aktivizace k činnosti a odhalení skrytých schopností žáků

Na otázku, zda direktivní přístup ve výchově na DM může mít nějaká pozitiva, výhody nebo přínos, respondenti uvádějí, že může. V teoretické části jsme zmínili skutečnost, že současná mládež preferuje pasivní způsob trávení volného času. Z praxe a osobních zkušeností víme, že vychovatele mnohdy stojí velké úsilí přimět žáky k jakékoliv, ať už sportovní nebo pracovní činnosti. Někteří vychovatelé shodně vypovídají, že když chtějí žáky podnítit k činnosti, využívají k tomu direktivní metodu důrazného pokynu a příkazu.

Respondentka (JP) říká: *„Někdy musím jednat direktivně, abych dosáhla toho, co po nich chcu. Například když máme dvakrát za rok brigádu kolem internátu, tak se do toho nikomu nechce. To musím zavelet a všichni jako jeden muž musí nastoupit a udělat práci, co po nich vyžaduju. Při práci pak s nima dělám srandičky, blbneme, a když pak odchází na pokoje, tak se smějou a pošťuchou.“*

Každý žák na DM má odlišné zájmy a vyhovět nabídkou volnočasových aktivit všem je poměrně náročný úkol. Vychovatelé se přesto snaží, aby byla pokud možno pestrá a zajímavá. Řada žáků na domově tráví většinu svého času u televize a u počítače a sami se do zájmové činnosti nezapojují. Podobný direktivní přístup má i další respondentka, která metodu povelu využívá k aktivizaci v zájmové činnosti.

Respondentka (MU) říká: *„Někdy je to o tom, že direktivně studentovi řeknu, že v 19 hodin bude kroužek. On se vykrucuje, já mu nedám šanci. Direktivně mu nařídím, že sraz je*

v tolik a v tolik, tehdy budeš tam a tam. Až toho dosáhnu, tak můžeme komunikovat úplně jinak. Můžeme být více přátelé, otevřenější. On potom zjistí, že třeba v té výtvarce to není až tak špatné. Vidí pak svoje výsledky. Děcka mnohdy dokážou věci, které si předtím vůbec nedovedly představit. Práce je třeba začne bavit a příště přijdou sami od sebe. Vztah se pak posouvá někam jinam.“

Z uvedených příkladů vyplývá, že direktivitu lze opětovně chápat jako pozitivní jev ve výchově. Umožňuje žákům poznat nové věci, odhalit v sobě skryté rezervy a probudit zájem, což je u současné mládeže, jak se domníváme, poměrně složitý úkol. Každý vychovatel má při své práci svůj osobitý přístup, každému se osvědčily jiné metody práce. Ať už vychovatel použil direktivní nebo nedirektivní metodu k zapojení žáka do činnosti, považujeme jeho úsilí za úctyhodné. Vychovatelé spatřují přínos DVM v tom, že jim pomáhají v aktivizaci k činnosti a k odhalení skrytých schopností žáků.

5.3.3 Pravidla aneb první krok k úspěchu

V teoretické části (kapitola 2. 1.) jsme blíže specifikovali direktivní metody, mezi něž patří metoda kontroly, dozoru a také režimu. Respondenti se shodují v tom, že uvedené metody jsou potřebné a žádoucí z důvodu menšího množství kázeňských a interpersonálních problémů na DM. Domov mládeže má pro tyto účely vytvořen domovní řád. Jeho součástí je i denní režim. Dodržování takto stanovených pravidel je nutné nejen ze strany žáků. Velmi žádoucí je také jednotný přístup vychovatelů k předpisům. Žáci si v průběhu školního roku pravidelným opakováním osvojí daná pravidla a požadavky vychovatelů. Postupně se z těchto požadavků stane návyk, což vede k uspořádanému způsobu života a k vnitřní disciplíně žáků.

Direktivní výchovné metody v podobě stanoveného režimu a nařízení mají, dle výpovědí respondentů, další velmi významné pozitivum. Existence příkazů, zákazů, ale také forem kladného hodnocení, mezi které patří např. pochvala, velmi významně ovlivňuje vnímání spravedlnosti u žáků. Pokud jsou pravidla v podobě práv a povinností pro všechny žáky stejná a ze strany vychovatelů dodržovaná, dojde u žáků k vytvoření mantinelů a hranic, které respektují a dodržují. Vychovatel si při své práci s ohledem na individuální potřeby žáka může dovolit malé vybočení, avšak v zásadních věcech by měl k žákům přistupovat jednotně.

Náš respondent (JM) dodává: „*Můžeme tolerovat malé vybočení z určitých mezí a pravidel, ale nesmí to být pořád.*“

Direktivní metody v podobě režimu, pokynu a kontroly považují naši respondenti z hlediska dobrého fungování DM jako celku za potřebné a žádoucí.

5.4 Ne všechno se vždy povede

Čtvrtou kategorií tvoří kódy s názvy: kázeňské přestupky a problémy v adaptaci, vytvoření nežádoucích návyků.

5.4.1 Kázeňské přestupky a problémy v adaptaci

V naší práci jsme již několikrát zmínili význam a důležitost direktivních výchovných metod, stejně tak nutnost individuálního přístupu k žákům na DM. Na otázku, co si myslí vychovatelé o používání DVM na DM, respondenti odpovídali, že je považují ve své práci za důležité a potřebné. Společně však s tímto vyjádřením konstatují, že DVM je třeba používat s určitou mírou tolerance, taktu, empatie a nadhledu. Žáci, se kterými jsou v každodenním kontaktu, jsou individuality, a přestože se vychovatel snaží nalézt citlivý způsob pro uplatnění DVM, ne vždy se toto setkává s žádoucí odezvou. Jak vypovídají vychovatelé, jsou žáci, kterým pravidla nedělají problémy. Jsou také žáci, kteří si nezvyknou a svůj nesouhlas dávají najevo prostřednictvím kázeňských přestupků, které mají podobu lhaní, schválností a podvodů. V krajním případě se může jednat o pomstu a rebelii ze strany žáka.

Respondentka (FF) říká: „*Když se v kolektivu najde víc jedinců, kteří se cítí třeba tím direktivním přístupem nějakým způsobem omezování nebo ponižování, tak samozřejmě jsou schopni vymyslet nějakou pomstu pro toho vychovatele.*“

Z výpovědí respondentů vyplývá, že negativní stránkou a důsledkem uplatňování DVM na DM je vznik kázeňských problémů.

Oblastí, kde se projevuje negativní dopad DMV ve výchově žáků na DM, je oblast adaptace. V předchozím textu jsme zmínili, že jsou žáci, kteří si na pravidla zvyknou snadno, a také ti, kteří si nezvyknou. Společným znakem v problematice adaptaci na pravidla a požadavky domova mládeže jsou dle výpovědí našich respondentů individuální povahové vlastnosti žáků a vliv dosavadní výchovy v rodině. O tom vypovídá také komentář respon-

denta (JM), který říká: „*Záleží na povaze žáka. Pokud mu doma všechno povolovali, tak to tady potom těžko snáší. Ten žák pak neumí, nebo nechce spolupracovat.*“

Také respondentka (JP) uvádí, že s určitými problémy v adaptaci na domov mládeže (pravidla, povinnosti) se žáci občas potýkají. Nejčastěji se jedná o žáky prvních ročníků, u kterých se projevuje stesk po domově. Patří sem také žáci, kteří museli pohodlí a komfort domova vystřídat za kolektivní ubytování s řadou pravidel. Taková změna v podobě mnoha požadavků a omezení, které jsou před žáka kladeny, se pro něj stává značně náročnou, jak respondentka (JP) dodává: „*Žáci si můžou vykládat, že je buzeruju. Jsou rodiny různé a teď naráz tady po nich nějaká vychovatelka cosi chce.*“

Respondentka (AŠ) zastává názor, že to, zda žák přijme daná pravidla a zvykne si na nové prostředí, do značné míry souvisí s osobností vychovatele a dodává: „*Je to otázka osobnosti vychovatele. Jakým způsobem a jak lidsky podá dotýčným i takový zákaz, nařízení, jak mu to hezky vysvětlí. Jde o to, to říct hezky a s úctou k tomu jedinci.*“

5.4.2 Vytvoření nežádoucích návyků

V průběhu rozhovorů jsme jednotlivým respondentům položili otázku, jak by vlastními slovy charakterizovali pojmy direktivita a direktivní výchovné metody. Nejčastěji vychovatelé vnímají direktivitu jako kontrolu, dozor, důslednost, vytrvalost, zákaz, příkaz, nařízení, přímost a poslušnost. Jedná se o pojmy, které se ve vyjádření vychovatelů mnohokrát v různých obměnách opakovaly. Respondentům byla položena také otázka, jakou negativní stránku jimi uvedené DVM mají. Kromě již zmíněných kázeňských problémů a problémů v oblasti adaptace vychovatelé tvrdí, že pokud jsou direktivní postupy vůči žákům uplatňovány ve velké míře, anebo bez ohledu na individuální potřeby žáka, může tento přístup u některých žáků vést k vytvoření nebo posílení již existujících nežádoucích návyků. Takový žák potom např. špatně spolupracuje, dává najevo svůj nezájem. Uvádějí, že se žáci mohou cítit nejistě, jsou málo průbojní, projevuje se u nich spíše apatie a negace. V krajních případech mohou DVM vést i k agresivitě. Vychovatelé jsou si vědomi skutečnosti, že přílišná direktivita vůči žákům může vést ke vzniku nežádoucích návyků a k posílení negativních vztahů k druhým. Respondent (JM) dodává: „*Nic se nesmí přehánět. Hlavní ve vztahu je tolerance a snaha se domluvit.*“

5.5 Všechno má svůj rub a líc

Kategorii tvoří kódy: komunikační bariéry, falešný respekt, oblíbenost/neoblíbenost vychovatele, citlivost a empatie ve vztahu vychovatel/žák.

5.5.1 Komunikační bariéry

Problematikou pedagogické komunikace se zabývá Gavora (2005), který hovoří o tzv. autokratické komunikaci. Taková komunikace se vyznačuje nadřazeným postavením vychovávajícího vůči žákovi. Ve výchově žáků na DM se v podobné, nadřazené pozici ocitají vychovatelé velmi často. Vyplývá to z popisu jejich činnosti, která spočívá ve vedení a usměrňování žáků žádoucím směrem. Jestliže je vychovatel při komunikaci s žáky příliš nebo často direktivní, může se to v komunikaci a následně spolupráci s žákem projevit nežádoucím způsobem. Respondenti vypovídají, že vychovatel, který je ve své komunikaci s žáky příliš přísný a direktivní, u nich může vyvolávat napětí, obavy a rezervovanost při jakékoliv další komunikaci. Taková komunikace se vyznačuje malou otevřeností, malým zájmem a omezením na nezbytně nutnou úroveň. Naši respondenti jsou si vědomi potřeby a nutnosti určité míry citlivosti ve způsobu jejich komunikace s žáky. Dle jejich názoru je třeba direktivní způsob komunikace užívat jen v závažných a nutných případech. Takovými případy jsou např. opakované nebo dlouhodobé porušování domovního řádu, nerespektování stanovených pravidel, porušování pravidel společného soužití apod. Dvě z našich respondentek shodně uvádí, že přestože ve výchově preferují přímé a direktivní výchovné metody, nemá tato volba příliš zásadní vliv na kvalitu komunikace se žáky. Na otázku, zda může být direktivita překážkou v komunikaci, respondentka (JP) uvádí: *„Ne, já to tak nevidím. Důležitá je také moje upřímnost a spravedlnost. Při své práci někdy s klukama musím mluvit přísně a důrazně, jinak by mě nebrali vážně. Mám ale takovou zkušenost, že i přesto strach neměli a dokázali přijít i s tak intimními a choulostivými věcmi, že až člověk žasnul. Kluci musí vycítit, že mám o ně zájem.“*

5.5.2 Falešný respekt

Již jsme zmínili, že vlastnosti, jako jsou úcta a respekt k autoritě, jsou něčím, co si žáci s sebou přinášejí na DM z rodin, anebo se v této dovednosti pod vedením vychovatele zdokonalují. Respondenti shodně vypovídají, že pokud je vychovatel ve svém působení na žáky příliš často direktivní a má malé porozumění k jejich potřebám, může toto vést ke

vzniku falešného respektu z autority. Takový žák, aby se vyhnul konfrontaci nebo konfliktu s vychovatelem, volí cestu „menšího zla“ v podobě falešného respektu. Ten se projevuje tak, že žák plní zadané povinnosti jen „naoko“ a vůči vychovateli je neupřímný. Nejčastější příčinou je nesoulad potřeb žáka s požadavky vychovatele.

Respondentka (MU) vypovídá: *„Ze zkušenosti vím, že když budu žákovi jenom nadávat a nařizovat, tak se mi bude vyhýbat. Nebo taky mi moje požadavky klidně odkýve a udělá je jen proto, aby měl ode mě klid. V tom horším případě je nesplní vůbec.“*

Na otázku, jaký vliv může mít direktivní přístup na vzájemné vztahy, respondentka (FF) dodává: *„Prostě ten přístup k vychovateli nebude úplně upřímný a ti kluci se ho budou snažit třeba obcházet, podvádět a podobně. Rozhodně si myslím, že příliš přísný a direktivní vychovatel u těch děcek nemá oblibu a radši se mu vyhýbají.“*

Z uvedených výpovědí vyplývá, že vztahy mezi žákem a vychovatelem mohou být při uplatňování DVM narušeny, což se projeví falešným respektem.

5.5.3 Oblíbenost/neoblíbenost vychovatele

Rozdělení vychovatelů dle jejich výchovného přístupu k žákům na direktivní a nedirektivní může vést k teoretické domněnce, že více oblíbený bude vychovatel méně přísný, takový, který na žáky nemá příliš mnoho požadavků a je k nim více shovívavý. Z praxe však víme, že tato domněnka nemusí být tak zcela pravdivá. Někteří respondenti vypověděli, že vychovatel, který toho po žácích příliš nevyžaduje, může být zpočátku více oblíbený, ovšem takový přístup je po určitém čase zdrojem mnoha nedorozumění a problémů v běžném fungování žáků na DM. Jedná se například o situace, kdy vychovatel dá svěřeným žákům volnost ve studijní přípravě. Spoléhá na jejich vlastní disciplínu, samostatnost a odpovědnost. Často se při první nebo druhé pedagogické konferenci zjistí, že žák v mnoha předmětech neprospívá, nebo prospívá špatně. Na žáky je ze strany školy i rodičů vyvíjen tlak na zvýšení žákova úsilí v přípravě na vyučování. Nastává situace, kdy si žák uvědomí, že vyšší kontrola a dohled vychovatele nad jeho studiem mohly vést k jeho lepším studijním výsledkům. Špatné výsledky ve škole tak mohou žák i jeho rodiče přičítat benevolentnímu přístupu vychovatele. Vychovatel s benevolentním a liberálním přístupem je tak chápán jako zdroj problémů žáka. Rodiče často vzniklou situaci řeší žádostí o vyšší dohled nad studiem a přísnější kontrolou, nebo žádají o přeřazení svého dítěte do skupiny

k jinému vychovateli. Paradoxně se tak setkáváme se situací, že vychovatel, který je ve svém přístupu spíše direktivní, přímý a přísný, se těší oblibě u žáků.

Tento názor koresponduje s výpovědí respondentky (JP), která říká: *„Jsem důsledná a myslím si, že je to jen pro jejich dobro. Chvilí jim trvá, než mě poznají, ale když mě poznají, tak vím, že mě mají rádi. Když se s nima budu bavit, tak mně řeknou, že mě v prvním ročníku nenáviděli. Tak mně to řekl doslova nějaký TP, který mně řekl, že mě v prvním ročníku nenáviděl, ale že zjistil, že su bezva. Je to otázka času a vývoje vztahu.“*

Na otázku, zda mohou mít žáci rádi vychovatele s direktivním přístupem, naše respondentka (AŠ) odpověděla: *„No samozřejmě. Ono pak se líp vzpomíná na toho vychovatele, který byl přísný a něco naučil. Většinou na povrchní kolegy, nebo jak to mám říct, se zapomíná.“*

5.5.4 Citlivost a empatie ve vztahu vychovatel / žák

Žáci na DM tráví v průběhu školního roku poměrně velkou část svého volného času pod vedením skupinového vychovatele. Kromě nových kamarádů, které si v novém prostředí vytvoří, je vychovatel často jednou z nejbližších osob, na kterou se v případě svých problémů a potřeb obrací. Ne vždy však mezi žákem a vychovatelem dojde k navázání přátelského a blízkého vztahu. Respondenti uvádějí dvě skutečnosti, které ovlivňují vznik přátelského a empatického vztahu. První skutečností je osobnost samotného vychovatele. V úvodu rozhovorů všichni vychovatelé uvedli, že je jejich práce vychovatele baví a že mají kladný vztah k dětem a mládeži. Domníváme se, že toto je podstatný jev ve vychovatelské profesi, někdy však nestačí. K dalším velmi důležitým stránkám, které ovlivňují charakter vztahu vychovatele se žákem, patří jeho zájmové zaměření, jeho osobní příklad, přiměřená míra tolerance, empatie, humor, nadhled a mnoho dalších vlastností. Nezanedbatelné jsou také míra uplatňované direktivity a délka vztahu. Respondentka (MU) říká: *„Domov mládeže je plný studentů různých povah, někteří jsou citlivější. Přístup k nim je o individualitě, a pokud by direktivity bylo příliš, tak by to ve výchově bylo spíš kontraproduktivní.“*

Druhou skutečností, na které se naši respondenti shodují, je ta, že charakter vzájemného vztahu je ovlivněn povahovými vlastnostmi jednotlivých žáků a jejich rodinnou výchovou. Na otázku, jak může direktivní přístup vychovatele ovlivnit vzájemné vztahy se žáky, respondent (JM) říká: *„Často se ten žák před takovým vychovatelem uzavře. Jsou ale povahy,*

kterým ta přísnost nevadí, jsou na to zvyklí a otevřou se i přísnému vychovateli. Příkladem je třeba nějaká rodinná tragédie. Takový kluk se vám otevře, i když mu nadáváte.“

Námi oslovení vychovatelé nespatřují v direktivním přístupu překážku k vytvoření vzájemně přátelského vztahu. Přímý požadavek ze strany vychovatele dle jejich názoru nemusí mít nutně negativní - omezující charakter. Pokud je žákům předkládán s patřičným vysvětlením a s jistou mírou citlivosti a kulatnosti, přijímají ho žáci poměrně snadno. Respondenti uvádějí, že z vlastní zkušenosti vědí, že i vychovatele, který je přísný, mohou mít žáci rádi.

6 SHRUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

V empirické části jsme se pokusili blíže objasnit výpovědi respondentů na otázky týkající se jejich vlastního vnímání direktivity při práci se žáky na domově mládeže. Názory některých autorů na výchovu v této oblasti jsme porovnávali s názory a výpověďmi námi oslovených vychovatelů. V analýze jsme vycházeli především z výpovědi respondentů. Pro lepší pochopení dané problematiky jsme získané údaje doplnili také o informace, které vychovatelé uvedli i mimo náš výzkumný rozhovor. Z důvodu lepšího porozumění textu jsme v některých případech použili poznatky, které známe z vlastní praxe. Zjištění, která vyplynula z tohoto výzkumu, lze stručně shrnout v následujících bodech:

- Na domově mládeže pracují vychovatelé, kteří ve výchově preferují direktivní výchovné metody, nedirektivní výchovné metody i kombinaci těchto metod,
- mezi okolnosti, které ovlivňují volbu jejich výchovného přístupu, patří jejich výchova a zážitky z dětství, vlastní praxe a zkušenosti, osobní přesvědčení,
- ideální přístup k žákům je tvořen kombinací direktivních a nedirektivních výchovných metod,
- direktivní výchovné metody jsou běžnou součástí práce vychovatele,
- mezi nejčastější důvody pro uplatňování direktivních výchovných metod patří výchovné problémy žáků, odlišné návyky a benevolentní výchova rodičů, vlastní žádost rodičů,
- přínos direktivních výchovných metod na domově mládeže vychovatelé spatřují ve zdokonalení žáků v mezilidských vztazích, v jejich praktické připravenosti pro život, v lepším fungování DM, v aktivizaci k činnosti a v odhalení skrytých schopností žáků,
- negativní stránkou direktivních výchovných metod jsou kázeňské problémy, problémy v adaptaci, vznik nežádoucích návyků a posílení negativních vztahů k druhým lidem,
- direktivní výchovné metody ovlivňují vztahy mezi vychovateli a žáky v oblastech komunikace, respektu, oblíbenosti či neoblíbenosti vychovatele, v citlivosti a empatii v jejich vzájemném vztahu.

Prostřednictvím výzkumu jsme snažili zjistit jaká je interpretace pojmů direktivita a direktivní výchovné metody u jednotlivých vychovatelů. Respondentům byla položena otázka, jak by vlastními slovy charakterizovali pojem direktivita a direktivní výchovná metoda. Zajímalo nás především, zda jejich interpretace bude shodná s popisem direktivních metod, tak jak jsme je uvedli v teoretické části (kapitola 2. 1.). Lze konstatovat, že oslovení vychovatelé vnímají direktivitu jako přístup, který je založen na příkazu, zákazu, nařízení, poslušnosti, důslednosti, vytrvalosti, kontrole a dozoru. Uvedené výpovědi korespondují s klasifikací direktivních metod uvedených v teoretické části.

Vychovatelé se ve výpovědích shodují na tom, že direktivita nemusí být vždy chápána jako negativní jev ve výchově. Direktivního přístupu lze efektivně využít jak v oblasti formování osobnosti žáka, tak z hlediska dobrého fungování domova mládeže jako výchovné instituce.

Ve výchovném přístupu jednotlivých vychovatelů k žákům jsou rozdíly. Z výzkumu jednoznačně vyplývá skutečnost, že shodnými prvky výchovy, bez ohledu na uplatnění výchovné metody v praxi, jsou individuální přístup, tolerance, empatie, nadhled, trpělivost, humor, osobní příklad, přirozená autorita, takt a vzájemná úcta.

ZÁVĚR

Oblast volného času nejen dospělých, ale také dětí prošla v posledních dvaceti letech řadou změn. Nastolení demokracie v naší zemi vedlo ke změnám, které se dotkly života lidí v oblastech ekonomiky, pracovního uplatnění, turistiky, ale také v oblasti vzdělávání a výchovy ve volném čase. Výchova ve školách před rokem 1989 byla značně ovlivněna politickou ideologií tehdejší doby. Přístup pedagogů k žákům ve školách byl mnohem více neosobní a direktivní. Od žáka se očekávalo, že bude plnit zadané úkoly, přizpůsobí se kolektivu. Osobní vztahy založené na citlivém a empatickém přístupu ve výchově byly spíše výjimkou. V období minulého politického uspořádání naší země jsem navštěvovala ZŠ a mé vzpomínky potvrzují výše uvedený komentář. Avšak i mezi pedagogy, kteří byli ve své práci podřízeni okolnostem doby, se našly výjimky, na které se nezapomíná. Instituce pro vzdělávání a výchovu ve volném čase prošly od té doby velkou proměnou. Změnila se nejen obsahová stránka vzdělávání, ale změnily se také instituce pro výchovu ve volném čase. Výchova se stala mnohem více demokratickou, změnily se výchovné styly pedagogů z dříve převažujícího direktivního vedení na více demokratické. Problematika vzdělání a výchovy ve volném čase je v současnosti mnohem více otázkou osobního přístupu, zájmu a nadšení jednotlivých pedagogických pracovníků. Obecně preferovanými se staly nenásilné a inovativní výchovné přístupy založené na empatii, zájmu, toleranci a osobním zaujetí. V současném školství a institucích pro volný čas ještě stále pracuje poměrně velké množství pedagogů, kteří jako vychovatelé působili ještě před rokem 1989. Řada z nich však vlivem měnících se požadavků na oblast výchovy ve volném čase přehodnotila své postupy práce s dětmi a mládeží. Každý pedagog má svůj individuální a jedinečný přístup k vychovávanému, tak jako je individuální jeho vlastní osobnost a životní zkušenosti.

Vychovávat děti a mládež v době, která preferuje liberální přístup ve výchově, v době plné techniky, multimédií a mnoha dalších vymožeností, není vždy jednoduché. Vychovatelé na domově mládeže pracují s množstvím žáků odlišného sociálního a materiálního zázemí. Pracují s žáky z různého rodinného prostředí, s žáky odlišných návyků a požadavků. Jejich práce je v mnoha ohledech velmi náročná a zaslouží si uznání. Z praxe víme, že rodiče žáků, o které se vychovatel v průběhu školního roku stará, v mnoha případech nedokáží ocenit péči a starostlivost, kterou vychovatel jejich dítěti věnuje.

Výchovný přístup pedagogů volného času není příliš častým námětem diskuzí o problematice současné výchovy. Tato bakalářská práce se pokusila obohatit oblast teore-

tických poznatků o výchově ve volném čase o dílčí zjištění z praxe. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké je subjektivní vnímání direktivních výchovných metod konkrétními vychovateli na středoškolském domově mládeže. Zajímalo nás, jaké výchovné metody preferují ve své současné práci s mládeží, jaké důvody a okolnosti vedou vychovatele k užití direktivních metod v praxi. Z rozhovorů jsme se také snažili zjistit, zda direktivní přístup vychovatele může být v oblasti výchovy v něčem prospěšný, nebo škodlivý. Zajímalo nás, jak je ovlivněna oblast komunikace a vzájemných vztahů mezi vychovatelem a žákem při uplatňování direktivních výchovných metod na DM.

Z výzkumu vyplynulo mnoho zajímavých skutečností. V literatuře se u mnoha autorů setkáváme s názorem, že současná výchova by měla být založena především na nedirektivním přístupu, a direktivní metody jsou chápány spíše jako nežádoucí. S uvedeným tvrzením bude jistě řada čtenářů souhlasit. Námi realizovaný výzkum však ukázal, že direktivní výchovné metody jsou běžnou součástí výchovné práce s žáky na DM. Existují okolnosti, kdy je tento přístup, dle výpovědí vychovatelů, žádoucí a nutný. Ve výchovném přístupu vychovatelů k žákům existují jisté rozdíly. Přes názory některých autorů se námi oslovení vychovatelé shodují na tom, že v oblasti výchovy ve volném čase mají své nezastupitelné místo nedirektivní výchovné metody stejně jako ty direktivní. Bez ohledu na preferenci a volbu výchovné metody v praxi se vychovatelé také shodují na skutečnosti, že výchovná práce má být založena na individuálním přístupu k žákovi, na toleranci, zájmu, empatii, úctě a lásce. Každá práce, nejen ta výchovná, má mít v sobě špetku humoru...

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENDL, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [2] ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006, o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37, s. 1257-1289. Dostupné také z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf. ISSN 1211-1244.
- [3] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- [5] HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- [6] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [7] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [8] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- [9] MAREŠ, Jiří, 1995 cit. podle NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [10] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [11] NĚMEC, Jiří, 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-012-3.
- [12] PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [13] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6., rozš. a aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

- [14] SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ. *Teoreticko – empirická analytická studie*. In: *Insoma.cz* [online]. © 2006 [cit. 2013-11-25].
Dostupné z: [http://www.insoma.cz/Studie MSMT 2006 fin.pdf](http://www.insoma.cz/Studie_MSMT_2006_fin.pdf).
- [15] SUP, Jan, 1985. *Pedagogická komunikace a příprava učitele na vyučování odborných předmětů*. Brno: VUT/Učební texty vys. škol.
- [16] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [17] VACEK, Pavel, 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [18] VÁŽANSKÝ, Mojmír, 2001. *Základy pedagogik volného času*. Vyd. 2. Brno: Print – Typia. ISBN 80-86384-00-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citace
č.	číslo
DM	domov mládeže
DVM	direktivní výchovné metody
MŠMT	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NNO	nestátní neziskové organizace
NVM	nedirektivní výchovné metody
NZDM	nízkoprahová zařízení pro děti a mládež
s.	strana
Sb.	Sbírka zákonů
SŠ	střední škola
VOŠ	vyšší odborná škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1. Schéma kategorií a kódů

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1. Základní údaje o výzkumném vzorku

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Nabídka volnočasových aktivit na DM
- P II Minimální preventivní program
- P III Úvodní dopis pro vychovatele – žádost o poskytnutí rozhovoru
- P IV Schéma polostrukturovaného rozhovoru
- P V Rozhovor č. 1 respondent JP
- P VI Rozhovor č. 2 respondent MU
- P VII Rozhovor č. 3 respondent JM
- P VIII Rozhovor č. 4 respondent FF
- P IX Rozhovor č. 5 respondent AŠ

PŘÍLOHA P I: NABÍDKA ZÁJMOVÉ ČINNOSTI NA DM VE ŠK. ROCE 2013/2014

Pravidelná zájmová činnost je realizována denně dle časového rozvrhu tělocvičny, společenské místnosti, výtvarného ateliéru, knihovny, PC učebny a dle služeb jednotlivých vychovatelů na DM.

Sportovní činnost	Vzdělávací činnost	Zábava a soutěže	Další aktivity
kopaná, volejbal, stolní tenis, posilovna, florbal, cvičení s hudbou, aerobic, pilates, jóga, gymbaly, zumba, alpinning, spinning	knihovna, počítače, doučování technickými předměty, doučování ČJ, AJ, NJ, FJ, RJ, výtvarný ateliér, keramická dílna,	vlastní programy žáků, kytarové večery, diskotéky, recitační a dramatický kroužek, soutěže, kvízy, spolupráce s institucemi města Zlína (divadla, občanská sdružení, kina)	stolní fotbal, posilovna, klavír, velkoplošné TV, pingpongový stůl

Celoroční plán činnosti (ukázka).

Říjen

1. První schůzka zástupců občanského sdružení Studentský domov s vedoucími sportovní a výtvarné zájmové činnosti, stanovení rámcového rozpočtu.
2. 8. – 15. 10. 2013 Stravování studentů SŠ a možnosti využití potravinových doplňků (projekt v rámci Týdne zdraví 2013 z Fondu zdraví SM Zlín).
3. 16. 10. 2013 Pasování studentů 1. Ročníků.
4. Zahájení veškeré zájmové činnosti v DM.
5. Individuální pohovory s novými studenty (důraz na vzájemnou toleranci, pomoc, nutnost kázně, udržování čistoty a pořádku nejen v pokojích, ale i ve společných prostorách a okolí DM).
6. Spolupráce s rodiči, školami, lékaři, výchovnými poradci ve školách.
7. Ustavení Domovní rady, první společná schůzka.
8. Podzimní úklid prostor kolem DM.
9. Pro žáky 1. ročníků - návštěva Obuvnického muzea, mrakodrapu.

10. Turnaj v petanque.
11. Návštěva muzea veteránů.
12. Návštěva hvězdárny ve Zlíně.
13. Turnaj ve stolním tenise.
14. Vědomostní soutěž.

Listopad

1. Sledování studijní přípravy žáků, stravování a využívání volného času.
2. Podzimní brigáda – úklid okolí DM dle rozpisu.
3. 17. listopad – Státní svátek – Den boje za svobodu a demokracii.
4. Třídní schůzky, setkání s rodiči na DM.
5. Den otevřených dveří na DM.
6. Zahájení turnaje v sálové kopané.
7. Účast na Florbalovém turnaji.
8. Turnaj ve stolním tenise.
9. Zábavně naučný kvíz.
10. Spolupráce s Městskou policií Zlín.
11. Dotazník pro žáky (v rámci minimálního preventivního programu) týkající se spokojenosti s ubytováním na DM.
12. Vědomostní kvíz.
13. Diktáty a pravopisná cvičení pro zájemce (knihovna DM).
14. Návštěva ROCK MAX RÁDIA.
15. Výtvarný klub – realizace a příprava výtvarných prací žáků na vánoční výstavu.

Prosinec

1. Pohovory se studenty o vzájemných vztazích v rodině a ve společnosti (téma peněz, rasová problematika, vlastní krizové situace, deprese, závislosti).
2. Přehled prospěchu – spolupráce s třídními učiteli.
3. Příprava a nácvik hudební produkce k Vánoční výstavě
4. Výzdoba DM – vánoce, povídání o vánočních zvycích a tradicích, vánoční program.
5. Propagace činnosti v DM – vánoční výstava prací žáků 12. 12. 2013 (keramika, batik, šití, malování na sklo, ruční papír a další).
6. Vánoční programy na DM: 5. 12. 2013 Mikuláš, pečení z lineckého těsta, „Netradičně na tradice“ (tvorba vánočních dekorací, ozdob a dárečků).
7. Vánoční kvíz.
8. Vánoční turnaj ve stolním tenise.
9. Pokračování turnaje v sálové kopané.
10. Vánoční posezení v klubovně.
11. Vánoční setkání s bývalými spolupracovníky v DM.
12. Vánoční prázdniny – odjezdy domů.

PŘÍLOHA P II: MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM

Název školy : xxx

Domov mládeže: xxx

Program pro školní rok 2013 – 2014

Minimální preventivní program bude v tomto školním roce zaměřen na :

- Další vzdělávání pedagogických pracovníků samostudiem pedagogické literatury a denního tisku, **především na přednášky a kursy ke zvýšení odbornosti v zájmových oblastech** zaměřených na pochopení věkových zvláštností a ke komunikaci s ubytovanými studenty,
- snahu o spolupráci s rodiči, školami, případně s lékaři a oddělením péče o mládež při řešení konkrétních situací,
- pravidelné informování rodičů o chování a případných problémech jejich dětí,
- denní komunikaci se studenty se snahou poznat jejich sociální a rodinné prostředí,
- **pomoc při překonávání stresových situací a výchovu k umění překonávat tyto situace bez užití návykových látek,**
- **na pochopení nutností ohleduplného chování k lidem i věcem, které nás obklopují v rámci MPP (netradiční vytváření preventivních programů ve spolupráci s příslušníky Městské policie Zlín, pracovníky Krajské hygienické stanice Zlín, studenty UTB Zlín),**
- učení studentů účelnému využívání volného času v oblastech kulturních, sportovních a vzdělávacích – ať už přímo v domově mládeže nebo ve Zlíně (**návštěvy výstav, divadel, kin, muzeí, psího útulku, pořádáním besed a naučných přednášek, využití domovní knihovny**),
- seznamování žáků s možnostmi nízkoprahových zařízení ve městě a umožnění jim jejich návštěvu,
- v rámci **Týdne zdraví**, proběhne projekt „**Stravování studentů SŠ a možnosti využití potravinových doplňků**“, podporovaný a financovaný Fondem zdraví statutárního města Zlína (2 přednášky nutriční terapeutky),
- propagaci výrobků a sportovních výsledků ubytovaných **žáků (Vánoční a Jarní výstava výtvarného klubu, výstava fotografií, výzdoba prostoru DM, sportovní turnaje – kopaná, florbal, badminton, volejbal, stolní tenis, pétanque, taneční WORKSHOP)**,
- soutěže ve společenských a vědomostních hrách (**šachy, šipky, stolní fotbal**), **organizování tradičních programů („Pasování prvků, Diskotéky, Mikuláš, Vánoční a Velikonoční pečení, Slavnostní večere maturantů, Intrácká rozlučka“)**,
- spolupráce se sdružením Handicap v zahradě DM – „**Májový pětiboj**“,
- zlepšování prostředí v DM,
- **zjišťování postojů a potřeb ubytovaných** (rozhovory, ankety),
- pravidelné hodnocení chování a postojů ubytovaných studentů,
- využívání přiměřené represe dle Vnitřního řádu domova, po předchozím projednání pedagogickou radou.

PŘÍLOHA P III: DOPIS PRO RESPONDENTY

Milí kolegové,

dovoluji si použít toto oslovení a úvodem Vás co nejsrdečněji pozdravit. Mé povolání je stejné jako to vaše. Pracuji jako vychovatelka na domově mládeže ve Zlíně. V současné době jsem na mateřské dovolené, ale také studuji na UTB ve Zlíně obor Sociální pedagogika. V letošním roce budu končit studium a v této souvislosti vypracovávám svoji závěrečnou bakalářskou práci. Obracím se proto na Vás s prosbou o účast na výzkumu, který je součástí této závěrečné práce. Téma bakalářské práce je subjektivní vnímání direktivity pedagoga volného času. Otázky, jak se domnívám, by pro vás neměly být těžké, vychází z vaší každodenní praxe a předchozích pedagogických zkušeností.

Výzkum bude realizován formou polostrukturovaného rozhovoru na téma direktivita a direktivní výchovné metody ve výchově mládeže na DM. Rozhovor bychom realizovali dle individuální domluvy. Předpokládaná délka rozhovoru je 30 minut. Rozhovor je anonymní, nebude nikde zveřejněn.

Pokud budete souhlasit s rozhovorem, kontaktujte mě prosím na uvedenou e-mailovou adresu.

Předem děkuji za odpověď a přeji hezký den.

Renata Kolářová.

PŘÍLOHA P IV: SCHEMA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

1. Úvodní část.

- Žádost o poskytnutí rozhovoru.

Dobrý den, ráda bych Vás požádala o rozhovor na téma subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod ve výchově žáků na domově mládeže. Souhlasíte s rozhovorem?

- Představení výzkumníka a výzkumného projektu.

Náš rozhovor je důležitou součástí výzkumného projektu na téma direktivita ve volném čase mládeže. Jeho výsledky budou zpracovány a analyzovány v bakalářské práci.

- Ujištění o anonymitě.

Náš rozhovor bude anonymní a nebude nikde zveřejněn.

- Žádost o souhlas pořídít zvukový záznam z rozhovoru.

Z našeho rozhovoru bude proveden zvukový záznam, který poslouží k lepšímu zpracování a vyhodnocení. Ráda bych vás požádala o souhlas s nahráváním.

- Orientační a časové vymezení průběhu a délky rozhovoru.

V rozhovoru budou pokládány stěžejní výzkumné otázky, které budou dále doplněny o případné navazující otázky, plynoucí z odpovědí. V závěru bude možné doplnit rozhovor o vlastní poznámky a připomínky k daným otázkám. Předpokládaná délka rozhovoru je 30 minut.

- ### 2. Otázky na úvod.
- Cílem těchto otázek bylo navození příznivé atmosféry, snížení emocionálního napětí a obav z rozhovoru.

Můžu se Vás zeptat, jak dlouho už pracujete s mládeží?

Dá se říct, že vás vaše práce stále baví?

Myslíte si, že se mládež za léta vaší praxe hodně změnila?

Máte vy nějaké děti?

- 3. Jádru rozhovoru** tvořily otázky, pomocí nichž jsme usilovali o nalezení odpovědí na stanovené výzkumné cíle.

Pokud jde o výchovu obecně, jste zastáncem spíše přísnější a přímé výchovy, nebo dáváte přednost volnější a liberálnější výchově?(zdůvodněte)

Jaký je váš názor na používání direktivních výchovných metod na DM?

Jak byste vlastními slovy charakterizoval pojem direktivita a direktivní výchovná metoda?

Co si myslíte o tvrzení, že vychovatel by měl být spíše kamarád než pedagog? (zdůvodněte)

Kterým výchovným metodám (direktivním/nedirektivním) vy osobně dáváte přednost při práci s žáky a proč? Jaké jsou vaše osobní zkušenosti?

Jaké okolnosti a výchovné situace vás vedou k uplatňování direktivních výchovných metod na DM?

V kterých výchovných situacích je direktivní přístup k žákům na DM nutností?

Jaké pozitiva, východy nebo přínos mají podle vás direktivní výchovné metody na DM?

V čem spatřujete negativa direktivních výchovných metod?

Jaký má podle vás vychovatel s direktivním přístupem vztah k žákům?

Co si podle vás myslí žáci o vychovateli s direktivním přístupem?

Jaký vliv má direktivní přístup na spolupráci, komunikaci a vzájemné vztahy na DM?

- 4. Navazující výzkumné otázky.** Tento typ otázek, ani jejich počet nebylo možno předem připravit. Jednotlivé navazující otázky byly formulovány v průběhu rozhovoru a navazovaly na odpovědi respondenta. Cílem těchto otázek je hlubší pochopení sdělených výpovědí, popř. získání dalších informací. Příklad použitých otázek:

Myslíte si o sobě, že jste více kamarád nebo pedagog?

Jaký přístup k žákům (direktivní/nedirektivní) se vám osobně více osvědčil?

Myslíte si, že vychovatel s direktivním přístupem může mít své žáky rád?

Dokáže se žák vychovateli s direktivním stylem výchovy otevřít nebo svěřit?

Není direktivita překážkou v komunikaci?

Myslíte si, že ostatní vychovatelé se ve svém přístupu k žákům hodně liší od toho vašeho?

- 5. Ukončovací otázky.** Otázky položené v závěru rozhovoru by měly dát prostor k doplnění informací, které byly v rozhovoru opomenuty, nebo z určitého důvodu vynechány. Příklad použitých otázek:

Chtěl/a byste ještě něco doplnit k tomu, o čem jsme mluvili?

Chtěl/a byste něco doplnit k vaší vychovatelské práci?

Chtěl/a byste se na něco zeptat?

- 6. Ukončení a poděkování za uskutečněný rozhovor.**

Závěrem vám chci poděkovat za čas, který jste věnoval/a našemu rozhovoru, za vaši ochotu odpovídat na otázky. Současně vás chci opětovně ujistit, že vámi sdělené informace zůstanou důvěrné, taktéž informace o vaší osobě. Tato bakalářská práce a výsledky jejího výzkumu, budou zveřejněny na webových stránkách UTB.

PŘÍLOHA P V: ROZHOVOR Č. 1 RESPONDENT JP

Datum rozhovoru: 5. 2. 2014

Délka rozhovoru: 26 min.

Dobrý den, ráda bych vás požádala o rozhovor na téma subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod ve výchově žáků na domově mládeže. Náš rozhovor je důležitou součástí výzkumného projektu na téma direktivita ve volném čase mládeže. Jeho výsledky budou zpracovány a analyzovány v bakalářské práci. Náš rozhovor bude anonymní a nebude nikde zveřejněn. Z našeho rozhovoru bude proveden zvukový záznam, který poslouží k lepšímu zpracování a vyhodnocení. Ráda bych vás proto požádala o souhlas s nahráváním.

Souhlasíte s rozhovorem?

Ano.

Děkuji.

Na úvod se vás zeptám jak dlouho už pracujete s mládeží?

S mládeží pracuji 26 roků.

Dá se říct, že i po tolika letech vás práce stále baví?

Práce mě baví neustále, protože je každý den nová a nová.

Co si myslíte, jak se za ta léta vaší praxe změnila mládež, změnila se hodně?

No... mládež se změnila díky civilizačním pokrokům. Všecko co se kolem nás děje tzn. internet, počítače a toto všechno. Je míň a míň vychovaná, v podstatě z domu a z rodin. My potom tady máme na internátě problémy s tím, že neumí pozdravit, poprosit, poděkovat. Neumí takový normální návyk, když kašlu, aby si dali ruku před ústa, když jdou z toalety, aby se ohlédli a spláchli a takové úplně normální věci, které by měli umět už malé děti v mateřské škole. Pak zjistíte, že v patnácti letech nemají žáci některé návyky vůbec zažité. Je to takovou tou volnějši výchovou, je to tím pokrokem. Je to i tím, že výchova se hodně svezla k tomu, že rodiče vychovávají jenom pomocí mobilu, což je hodně špatně. Neříkám, že všichni, ale prostě to ta doba nějak tak nese a myslím si, že je to všechno hodně špatně pro společnost vůbec jako takovou.

Můžu se vás zeptat, máte vy nějaké své děti?

Já svoje děti mám, už se nedá mluvit o dětech, jsou to dospělí muži, ale mám.

Pokud jde o výchovu obecně, jste zastáncem spíš té přísnější a přímé výchovy, anebo té volnější a liberálnější?

No... (nádech) tak já když to vezmu z mých rodinných zkušeností, tak jsem byla hodně přísná, ale taky jsem dovedla blbnout s klukama takovým způsobem, že na mě okolí vždycky hledělo. Přiznám se, byla jsem hodně důsledná, neuhnula jsem. Třeba když jsem řekla nějaký úkoly svým synům, nebo nějaké práce, že musí udělat, tak prostě to museli udělat. Neuhnula jsem, což si myslím, že je největší zádrhel v dnešní době. Rodiče řeknou, dám jenom takový příklad, přijdeš v sedm. No a děcko přijde a řekne mami prosím tě ještě hodinu a maminka řekne jo. Pak přijde ještě jednou, a ještě jednou ano. Prostě ty rodiče uhýbají a netrvají na tom svojem požadavku když to takhle mám říct. Tím pádem ta výchova má širší a širší mantinely. Potom nějaká ta poslušnost a vychovanost osobnosti toho dítěte mizí.

Co si myslíte o používání přímých a direktivních metod na domově?

No... jsou určitě potřebné, v každém případě. Zejména bych řekla hlavně v tom září, když přijdou jako noví. Myslím ty první ročníky u nás, ti patnáctiletí kluci. Když k nám přijdou, my je vlastně neznáme. Nejde s nima žádné říkání, jak bývalo dřív, jak já ještě pamatuju, že ze základních škol s nimi šlo takové celkové hodnocení. Chvilí trvá, než je poznáme a než zjistíme, co v nich vězí. Hlavně v těch začátcích je určitě potřeba pracovat s nima takovým tím přímým, důrazným způsobem. Postupně, až je poznám a vím, že jsou teda spolehliví a v podstatě i soběstační, můžu jim důvěřovat. Když pochopí denní režim, pravidla kolektivního soužití, že musí mít respekt jeden před druhým, před dospělými a musí je brát jako autoritu a to všechno okolo, tak můžu i povolit a můžu být potom víc ten kamarád než ten pedagog a můžu jim dovolit víc. Musím se napřed přesvědčit, co v nich vězí. Každému to nejde. Třeba je tady už čtyři roky, a i v tom čtvrtém roce jsou kluci, kteří se tady toto vůbec nenaučí. Pořád musím udržovat tu přímou a tu důslednost.

Každý si pod pojmem direktivní výchovná metoda nebo direktivita ve výchově představí možná něco jiného, co si pod tím pojmem představujete vy?

(nádech) To je takový dost těžký ale myslím si, že je to důslednost, že vlastně ten vychovatel musí trvat na tom požadavku. Musí vědět, že ten požadavek nějaký zadal a vlastně si ho pak zpětnou vazbou udržovat a zkontrolovat si ho. Když toto neudělá, tak kluk to okamžitě vycí-

tí, nesplní úkol, nesplní ho příště a potom vlastně ta úspěšnost té výchovné práce toho vychovatele jde tak nějak vniveč. Ta zpětná vazba, ta je tam určitě potřeba a je to aj takové nějaké pěstování povinnosti, aby věděl ten žák, že má aj povinnosti, nejenom že má jen požadavky a že může něco... Má i tu povinnost určitou, a že v tom kolektivním soužití není sám, tak si prostě musí zvykat i na to. Což je taky pro některé ty kluky v těch prvních měsících dost složité. Přijdou třeba z rodiny, kde má svůj pokojík, úplně super vybavený a já nevím co všechno, a teď naráz je s dvouma klukama na pokoji a musí respektovat jeden druhého, večerní klid a sprchy jenom do tolika hodin. On tyto věci těžko chápe. Takže to je takový náročný.

Co si myslíte o tvrzení, že vychovatel by měl být spíš kamarád než pedagog? Jaký je na toto váš názor?

Já jsem rači ta kamarádka, ale nemůžu být hned kamarádka. Musím být v první řadě vždycky pedagog a teprve potom kamarád. Než můžu být kamarád, tak to vlastně musím zjistit, že můžu být tím kamarádem, který může povolit i mimo domovní řád, mimo regule co jsou dané. V první řadě musím být pedagog. Já vlastně su tady proto, abych je nějak vychovávala, vedla k něčemu, k nějakým kladným vlastnostem. Když pak vyletí do života a mají být sami, tak aby k tomu byli nějak vedeni a navedeni jak se mají chovat, jak mají různě vůbec fungovat a musím být pedagog. Je pravdou, že kluci by měli přijít vychovaní, tak nějak z domu, ale tady přijdou do nového prostředí a je pro ně všechno nové. Musí dodržovat určité hodiny co se týče domovního řádu, kuchyňky, sprchy, noční klid. Toto je pro ně náročné a než poznám, že se na něho můžu spolehnout a můžu mu důvěřovat a věřit, tak musím být v první řadě pedagog.

Kamarád je vlastně až jakoby něco víc, něco co vyplyne z vzájemného vztahu?

Ano je to tak, pokud ten kluk je prostě pořád tak, řeknu to lidově, dacan, tak já nemůžu s ním být kamarádka, něco mu povolovat mimo denní režim atd. On si to absolutně nezaslouží a je vlastně nevychovaný, tak to nejde. On mě tady nemůže potom kazit, jak to mám říct, ty ostatní, kteří jsou slušní a hodní. Mají potom třeba na něco nárok. Třeba mají pak delší vycházku a tak podobně.

Kterým výchovným metodám (direktivním/nedirektivní) vy osobně dáváte přednost při práci s žáky a proč? Jaké jsou vaše osobní zkušenosti?

Já osobně se přikláním k těm direktivním metodám. Možná su ta stará škola, jak se říká, ale přikláním se k těm direktivním, určitě. V každém případě vždycky myslím na to, aby bylo všecko v takové té spravedlnosti, protože na to kluci hodně slyší.

Myslíte, že je to ovlivněno i vaší výchovou, tím jak jste byla vychovávána vy za mlada?

Myslím si, že ano. My jsme teda museli poslouchat jako děcka a měli jsme každý svoji práci, kterou jsme museli splnit. Je taky pravda, že já jsem dokázala blbnout s klukama, když byli malí úplně neskutečně tak, jak to dovedli moji rodiče. Možná, že si to člověk tak nějak nese.

Vaše osobní zkušenosti s přímými direktivními metodami jsou lepší, dosáhnete jimi požadovaného chování a výsledků u žáků když jednáte přímo, pomocí pokynů, jasně formulovaných požadavků?

Ano určitě, já se k tomuto více přikláním a myslím si, že ten efekt je lepší. Myslím si, že i kluci ví, je to takové směšné, že jim neuhnu a neexistuje, že něco nesplní nebo něco neudělají. Časem už pak spoustu úkolů, co jim zadám, dělají bez remcání a je to.

Jaké okolnosti a výchovné situace vás vedou k uplatňování direktivních výchovných metod na DM?

(zamyšlení) Situace takové určitě jsou, nejvíc to tady pociťujeme, pokud jde o pořádek. Pořádek klukům nic moc neříká, a když se najdou dva, tři na domově kde si ten pořádek udržují i ve svých osobních věcech a všechno mají srovnané a upravené, takových je málo. Tady je problém s pořádkem, s udržováním pořádku. Musí člověk řešit i takovou banalitu jako je vynášení koše. Musím na tom trvat, protože tady to mají tak, že jeden týden má jeden z pokojů velký úklid a ten týden vynáší koš ráno. Jsou to jejich denní povinnosti vůči kolektivu, aby něco konali pro ně, protože vynáší odpadky všem. Je to takový zádrhel s pořádkem. Tam pokud to není, tak to člověk musí řešit direktivně. Potom co se týče rušení nočního klidu. Najdou se kluci, že je chytne, jak se říká blbá. Dělají čurbes třeba i přes půlnoc. To člověk musí řešit a přistoupit k tomu rázně, protože ví, že noční klid musí být dodržovaný, že musí být kluci ohleduplní k druhým, co tady bydlí. Týká se to taky bezpečnosti na domově. Víckrát ve školním roce ji musím zopakovat. Děcka tady mají třeba nože, když si řežou chleba. Stane se, že mají zapichnutý nůž v desce stolu. Tak je nutné direktivní povídání, protože jinak ti kluci na to neslyší.

Takže týká se to hlavně domovního řádu a jeho dodržování?

Ano, dodržování domovního řádu, režimu dne, kolektivního soužití. Musí si uvědomit, že tady není na pokoji sám, ale že jsou tam tři, a že musí jeden druhého respektovat a chovat se tak, aby jeden druhému nevadili, nerušili se, když se učí. Někdy musím jednat direktivně, abych dosáhla toho, co po nich chcu. Například když máme dvakrát za rok brigádu kolem internátu, tak se do toho nikomu nechce. To musím zavelet a všichni jako jeden muž musí nastoupit a udělat práci co po nich vyžaduju. Při práci pak s nima dělám srandičky, blbneme, a když pak odchází na pokoje, tak se smějou a pošťuchujou.

Jaké pozitiva, výhody nebo přínos mají podle vás direktivní výchovné metody na DM? Můžou být v něčem prospěšné?

Určitě ano, pěstuje se v nich zodpovědnost. Zodpovědnost mají mladí lidi v sobě velice málo, nějaký pocit zodpovědnosti za něco, vzor, disciplína, slušnost, respektu vůči dospělým, třeba i tady v našem případě.

Jakou negativní stránku, podle vás, mají direktivní výchovné metody?

No... (nádech) může to mít vliv třeba na vztahy, než se poznáme s těma žákama. Než oni zjistí, jaká jsem třeba já, a já než zjistím, jací jsou oni. Oni si můžou vykládat, že je buzeruju, protože doma je vůbec nevedou. Jsou rodiny různé a teď naráz tady po nich nějaká vychovatelka cosi chce a buzeruje je. Ten kluk se může tak nějak zatvrdit a začne rebelovat což se stává.

Podle vás, vychovatel s direktivním přístupem jaký má vztah k žákům? Může je mít rád?

Určitě, já se víc přikláním k tomu přímému, k přímé výchovné práci ale určitě je mám všechny ráda. Aj když jsou to, jak já vždycky říkám, mladí zralí a neklidní uličníci, tak je mám všechny ráda. Vzpomínám potom v podstatě na ty uličníky i na ty hodný. Já jsem důsledná a myslím, že je to jen pro jejich dobro.

Co si podle vás myslí žáci o vychovateli s direktivním přístupem?

Těžko říct, ty co mám druhý rok, třetí i čtvrtý tak mě už znají. Ví, že su potom i ta kamarádká a nejenom ten pedagog. Chvilí jim trvá, než mě poznají, ale když mě poznají tak vím, že mě mají rádi. Když se s nima budu bavit, tak mě řeknou, že mě v prvním ročníku nenáviděli. Tak mně to řekl doslova nějaký TP, který mně řekl, že mě v prvním ročníku nenáviděl,

ale že zjistil, že su bezva. Takže to je zákonité, je to dané a myslím, že to ani nijak nejde. Je to otázka času a vývoje vztahu.

Takže je to otázka vývoje toho vztahu?

Ano určitě.

Jaký vliv podle vás má direktivní přístup na spolupráci s žákem? Je ochotný, když po něm něco chcete?

Jak který, jak který je vedený z domu. Bud' to bere pokyn od dospělého jako normální, provede ho okamžitě bez remcání, anebo není vedený k ničemu a v tom případě má vychovatel problém toho kluka tak nějak domotivovat a dotlačit, aby to teda udělal. Poprvé to udělá s úšklebkama, podruhé s nějakým komentářem, potřetí už s úsměvem a rád. Chce to vytrvalost.

Takže důležitý je základ z rodiny a také to, jak s žáky pracujete?

Ano, jak se jim věnujeme. Jsou prváci, kterým se třeba stýská. Nakonec tady kluk zůstal a dělá vrcholově i sport. Je to i o tom, jak se tomu klukovi v tom prvním ročníku vychovatel věnuje. Jak se snaží ho pochopit, je to hodně o empatii.

Ovlivňuje přímost a důslednost vychovatele komunikaci s žákem? Dokáže se žák takovému vychovateli svěřit s problémem?

Při své práci někdy s klukama musím mluvit přísně a důrazně, jinak by mě nebrali vážně. Mám ale takovou zkušenost, že i přes to strach neměli a dokázali přijít i s tak intimními a choulostivými věcmi, že až člověk žasnul. Když je znám už třetí a čtvrtý rok, tak se víc známe a povykládají mi dost. Jsou to takové věci, kterých ani rodiče netuší a neví.

Není direktivita překážkou v komunikaci?

Ne, já to tak nevidím. Důležitá je také moje upřímnost a spravedlnost, ta je strašně důležitá. Kluci musí vycítit, že mám o ně zájem. Když mám zájem třeba o ty sportovce, tak s nima povykládám o brankách, kdo co střelil a tak.

Chtěla byste vy něco doplnit k tomu o čem jsme mluvili? Chtěla byste vy sama něco k vychovatelské práci doplnit?

Vychovatelská práce je krásná, ale je rok od roku náročnější. Já si pamatuju, že před 25 rokama jsme učili, že každý musí umět pozdravit, poprosit, poděkovat a říct na shledanou.

Dnes toto kluci v patnácti letech, neříkám, že všichni, neumí. Dnešním mladým chybí slušnost a respekt vůči stáří. My jsme byli vedeni jinak a toto všechno se tak nějak vytrácí. Myslí si, že je to všechno špatně. Dnes je všechno víc materialistické. Když si s klukama vykládám, tak nadávají, jak jsou holky vulgární, že když jí nedá dárek za tolik a za tolik, tak s ním nic nechce mít a nechce se s ním bavit. Takový to krásný, co má být mezi dvěma mladými lidma, díky právě té technice mizí. Všecko se pak odráží na společnosti. Všechno se vším souvisí.

Chtěla byste se na závěr něco zeptat?

Ani ne.

Děkuji vám za rozhovor.

Na shledanou.

PŘÍLOHA P VI: ROZHOVOR Č. 2 RESPONDENT MU

Datum rozhovoru: 6. 2. 2014

Délka rozhovoru: 21 min.

Dobrý den, ráda bych vás požádala o rozhovor na téma subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod ve výchově žáků na domově mládeže. Náš rozhovor je důležitou součástí výzkumného projektu na téma direktivita ve volném čase mládeže. Jeho výsledky budou zpracovány a analyzovány v bakalářské práci. Náš rozhovor bude anonymní a nebude nikde zveřejněn. Z našeho rozhovoru bude proveden zvukový záznam, který poslouží k lepšímu zpracování a vyhodnocení. Ráda bych vás proto požádala o souhlas s nahráváním.

Souhlasíte s rozhovorem?

Ano.

Děkuji.

Jak dlouho už pracujete s mládeží?

Pět let a předtím jako dobrovolník na různých táborech pro mládež.

Jak vás tato práce baví a naplňuje?

Myslím, že mě naplňuje, že je to důležitá součást mého života.

Co si myslíte o dnešní mládeži, změnila se hodně za posledních 15-20 let?

Myslím, že se vůbec nezměnila. V mládeži mnohdy vidím to, co jsem prováděla já, když jsem byla mladá, hodně se to opakuje. Co se změnilo, jsou zájmy, mladí jsou velice zdatní v technice, v práci s počítači a v těchto věcech. Víc sedí na zadku a míň chodí ven, míň se baví mezi sebou fyzicky. Jinak se nezměnili.

Máte nějaké děti?

Mám dvě, dospělé.

Pokud jde o výchovu dětí a mládeže obecně, jste zastáncem přísnější a přímé výchovy, nebo dáváte přednost volnější a liberálnější výchově?

Dávám přednost kombinaci těchto stylů. Myslela jsem si o sobě, že jsem vyloženě liberální typ, ale moje děti doma mě z toho vyvedly, když se o mně baví. Jsem prý rozený šéf.

Vy sama se kloníte ke které variantě?

Já sama se přikláním k liberální výchově.

Jak je to ve výchově na domově mládeže?

Myslím si, že je to podobné. Pořád v nich vidím ty děti, ale vím, že potřebují nějaké mantinely. Chceme je vybavit do života, vystlat jim cestičku do života. Je potřeba, aby věděli, co si můžou dovolit, společnost je tak nastavená.

Co si myslíte u uplatňování direktivních metod ve výchově žáků na domově?

Myslím si, že při množství studentů a množství povah je vyloženě tento přístup nutný. Máme tady studenty z různých rodin. Někteří doma dostanou všechno velmi snadno a ničeho si pak neváží. Takoví studenti mívají problémy s autoritou.

Jak byste vlastními slovy charakterizovala pojem direktivní výchovná metoda?

Direktor je šéf. Má mít psychickou převahu nad svým podřízeným. Já coby vychovatel jsem šéf vůči studentovi nebo žákovi. On je ten můj podřízený, který by mě měl poslechnout, měl by dělat to, co já mu nařídím.

Co si myslíte o tvrzení, že vychovatel by měl být spíše kamarád než pedagog?

(zamyšlení) Zastávám názor, že vychovatel musí být hlavně pedagog. Dle mého názoru, není dobré si připouštět studenty úplně k tělu, a aby o mně kde co věděli. Mohli by zneužít mé slabosti. Nedovedu si představit být s nimi přímo kamarád. Můžu je mít svým způsobem ráda, ale musím zůstat profesionální a nepouštět si je příliš k tělu. Musí existovat hranice, odstup a hlavně můj nadhled. Jednoznačně se cítím být více pedagogem než kamarádem.

Kterým výchovným metodám (direktivním/nedirektivním) vy osobně dáváte přednost při práci s žáky a proč? Jaké jsou vaše zkušenosti?

Je to kombinace liberálního přístupu k žákům i toho direktivního, protože pořád je to o tom, že musí dodržovat řád a mít nějaké mantinely. Když to všechno funguje bez problémů tak můžeme mít oba k sobě kamarádský přístup. Ale zase jenom od-do. Při mé práci mám šťastnější dny, kdy se můžu chovat ke studentům kamarádštěji a příjemně. Pokud pochopí,

co mají dělat, co se po nich vyžaduje a chovají se slušně, tak dávám přednost nedirektivním výchovným metodám.

Jaké okolnosti a výchovné situace vás vedou k uplatňování direktivních výchovných metod na DM?

(zamyšlení) Nějaký přestupek např. proti domovnímu řádu. Spolupracujeme se školami a studenti jsou tu od toho, aby dostudovali. Pokud dojde k záškoláctví, nebo pokud nevyužívají určený čas ke studiu. Tehdy uplatním direktivní metodu a snažím se toho studenta nasměrovat, dle mého názoru, správným směrem.

V kterých výchovných situacích je direktivní přístup k žákům na DM nutností?

Například při úklidech, při budíčku. Když je venku zima a odchází v tričku tak ho jednoznačně vrátím na pokoj, aby se přiměřeně oblékl, aby nebyl nemocný a přiměřeně se upravil do školy atd.

Jaké pozitiva, východy nebo přínos mají podle vás direktivní výchovné metody na DM? Může být tento přístup v něčem dobrý?

Určitě ano. Na domově je spousta studentů, a kdyby každý dělal věci lážo plážo a my se nad tím usmívali a byli se všemi kamarádi, tak by to zařízení ani nemohlo dobře fungovat. Jsou tady hoši s různými povahovými vlastnostmi a nároky na studium, na sport a proto je zde nějaký řád, který se direktivně musí dodržet. Je to kvůli tomu, aby se studenti dobře vyspali, měli čas se naučit, měli volnočasové aktivity. To musí být striktně určeno.

Jakou, podle vás, mají direktivní výchovné metody negativní stránku?

Domov mládeže je plný studentů různých povah, někteří jsou citlivější. Přístup k nim je o individualitě, a pokud by direktivity bylo příliš, tak by to ve výchově bylo spíš kontraproduktivní.

Jaký má podle vás vychovatel s direktivním přístupem vztah k žákům?

Myslím si, že vychovatel je může mít rád. Je rozdíl mezi tím, když je vychovatel direktivní a když je agresivní. Pokud je direktivní a laskavý tak není to nic proti tomu, aby měl žáky rád. Direktivita nemusí být nutně v negativním slova smyslu. Direktivita není trest.

Co si podle vás myslí žáci o vychovateli s direktivním přístupem?

Že je blbec (smích). Pokud jim pořád jenom něco přikazuje a nedojde ke zpětné vazbě, pochvale nebo vzájemnému přiblížení, tak ten žák na něj hledí s určitým odstupem. Ze zkušenosti vím, že když budu žákovi jenom nadávat a nařizovat, tak se mi bude vyhýbat. Nebo taky mi moje požadavky klidně odkýve a udělá je jen pro to, aby měl ode mě klid. V tom horším případě je nesplní vůbec.

Jaký vliv má direktivní přístup na spolupráci s žákem?

Pokud se vychovatel chová direktivně, nejsou to vhodné chvíle k tomu, aby se žák otevřel. Záleží na povaze žáka. Domnívám se, že mezi direktivitou musí být nějaké to uvolnění, kde žák může projevit svoji osobnost. Ne že mu jenom něco nakazuju, on to vykonává a nedá do toho nic svého.

Jaký vliv má direktivní přístup na komunikaci?

O komunikaci to příliš nemůže být. Když jsem direktivní, tak potřebuju dosáhnout toho, aby žák něco vykonal, aby se nacpal do nějakých mantinelů. Nemůžu po něm chtít, aby byl nějaký otevřený. Někdy je to o tom, že direktivně studentovi řeknu, že v 19 hodin bude kroužek. On se vykrucuje, já mu nedám šanci. Direktivně mu nařídím, že sraz je v tolik a v tolik, tehdy budeš tam a tam. Až toho dosáhnu, tak můžeme komunikovat úplně jinak. Můžeme být více přátelé, otevřenější. On potom zjistí, že třeba v té výtvarce to není až tak špatné. Vidí pak svoje výsledky. Děcka mnohdy dokážou věci, které si předtím vůbec nedovedly představit. Práce je třeba začne bavit a příště přijdou sami od sebe. Vztah se pak posouvá někam jinam.

Jaký vliv může mít direktivní přístup na vzájemné vztahy?

Myslím si, že vzájemný vztah může být klidně přátelský. Může být ale i hodně rezervovaný. Na začátku školního roku jsou děcka víc opatrná a rezervovaná. Po určitém čase, když si na domov zvyknou, tak se víc otevřou a jsou vstřícnější. Je to hodně o osobnosti vychovatele. Já si myslím, že já mám vesměs přátelské vztahy se studenty i přesto, že jsem někdy direktivní. Myslím si o sobě, že jsem direktivní jen v některých případech. Třeba když mě někdo lže nebo podvede.

Chtěla byste něco dodat k tomu, co zde bylo řečeno?

Zrovna mě nic nenapadá.

Pokud nemáte další otázky, tak bych vám ráda poděkovala za čas, který jste věnovala našemu rozhovoru a za vaši ochotu odpovídat.

Děkuji a na shledanou.

PŘÍLOHA P VII: ROZHOVOR Č. 3 RESPONDENT JM

Datum rozhovoru: 6. 2. 2014

Délka rozhovoru: 24 min

Dobrý den, ráda bych vás požádala o rozhovor na téma subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod ve výchově žáků na domově mládeže. Náš rozhovor je důležitou součástí výzkumného projektu na téma direktivita ve volném čase mládeže. Jeho výsledky budou zpracovány a analyzovány v bakalářské práci. Náš rozhovor bude anonymní a nebude nikde zveřejněn. Z našeho rozhovoru bude proveden zvukový záznam, který poslouží k lepšímu zpracování a vyhodnocení. Ráda bych vás proto požádala o souhlas s nahráváním.

Souhlasíte s rozhovorem?

Ano.

Děkuji.

Na úvod bych se vás ráda zeptala, jak dlouho už pracujete s mládeží?

S mládeží pracuju od útlého mládí, od svých 18 let, kdy jsem se rozhodl pracovat s mládeží. Začínal jsem v dětském domově a po absolvování střední pedagogické školy jsem učil, tehdy to ještě šlo. Učení mě ale moc nebavilo a dal jsem se na mimoškolní výchovu. Od 23 let jsem dělal v dětském domově až do roku 1991.

Tak to máte bohaté zkušenosti. Dá se říct, že i po tolika letech vás práce stále baví?

No práce mě stále baví, přestože jsem měl pauzu 15 let, když jsem podnikal. Znovu jsem začínal v roce 2007. Začínal jsem znovu od nuly, protože domov mládeže jsem znal jen z dob praxe na škole.

Myslíte si, že za léta vaší praxe se mládež hodně změnila?

Jé....(úsměv) já to netvrdím, já si myslím, že mládež je pořád stejná. Říkalo se, že když člověk začne nadávat na mládež, tak stárne a já si to pořád nepřipouštím. Když jsem byl já na internátě jako student, tak ty problémy jsou v podstatě pořád stejné. Jeden velký rozdíl je ale v tom, že zájmová činnost těch děcek a studentů je někde jinde. Dneska ty počítače a notebooky jim berou hrozně moc volného času. Nezajímá je příroda, kytara, zpěv a tako-

vé... Jsou takoví jedinci, kteří se i tady najdou, ale drtivá většina z nich sedí minimálně pět hodin denně u počítače. Jsou tady ale i studijní typy, kteří počítače využívají na studium, ale je jich velice málo. To je snad jediný rozdíl.

Vy máte své děti?

Ano, já mám čtyři děti.

Pokud jde o výchovu obecně, jste zastáncem spíše přímé a přísnější výchovy, anebo dáváte přednost volnější a liberálnější výchově?

Tak já jsem zastáncem volnější výchovy. Vychází to z mých negativních zážitků z dětství. Já jsem byl v dětském domově asi tři roky. Tam jsem poznal šikanu, ale dostal jsem se zpátky k rodině. Do dětského domova jsem se vrátil až jako dospělý, jakož to vychovatel. Věděl jsem, jak na mě působily tehdy výchovné metody a rozhodl jsem se jednoznačně pro ten volnější přístup.

Jak je to v praxi na DM? Co si myslíte o používání přímých direktivních metod na DM?

Na DM je to jiné. Tady musí být nějaké hranice, které jsou dané domovním řádem. Tady jsou už děcka starší, které přijdou z rodin v patnácti letech a tehdy se na nich poznají výchovné rozdíly z rodin. My je tady pak musíme určitým způsobem usměrnit. Jsou určité hranice a meze, které se tu musí dodržovat. Můžeme tolerovat malé vybočení z určitých mezí a pravidel, ale nesmí to být pořád.

Jak byste vlastními slovy charakterizoval pojem direktivní výchovná metoda?

No...(zamyšlení) to je něco jako příkázání, je to vedení určitým směrem, ale nesmí to být velmi přísné. Musí tam být nějaká tolerance, ta je důležitá. Když někdo není tolerantní, tak se nemůže uplatnit ani v rodině ani ve výchově. Je to přísnost, ale na druhé straně je to i tolerance.

Co si myslíte o tvrzení, že vychovatel by měl být spíš kamarád než pedagog?

No...(úsměv) tento názor nezastávám. Vychovatel, co by kamarád má problémy. Vychovatel si nesmí žáky připustit k sobě, může být kamarád jen do určité meze. Spíš si musí zachovat odstup, musí být odstup od autority. Já osobně se přikláním k té variantě, že jsem spíš pedagog.

S mládeží pracujete řadu let, kterým výchovným metodám vy osobně dáváte přednost při práci s žáky (direktivním/nedirektivním)?

Spíš těm nedirektivním. Když jsem nastupoval na DM, tak první moje věta ke klukům byla: já jsem sem nepřišel vás hlídat, ale já jsem sem přišel s váma žít. Zním problémy této věkové kategorie, sám mám doma čtyři kluky. Když budou dělat kluci problémy, budou je mít i z mé strany.

Takže sám sebe nepovažujete za příliš přísného vychovatele?

Ne to nepovažuju, dávám jim větší míru volnosti a samostatnosti, hlavně aby byli zodpovědní a nezneužívali této volnosti. Hlavně aby ze mě neměli pocit, že jsem nějaký hlídač, že jim zakazuju, že to a ono nesmí. Dávám jim hodně volnosti, kluci hodně můžou, ale jen do určitých mezí.

Jaké okolnosti a výchovné situace vás vedou k uplatňování direktivních metod na DM?

Tak je to hlavně lhaní, to nesnáším. Když někdo něco vyvede, má se přiznat hned, protože pak přijdou ty zákazy a ty můžou vyvolat agresivní reakci. Většinou se mi podaří to, že studenti přiznají chybu. Tak je to podobně i ve sportu, aby to bylo spravedlivé na obě strany. Otázka je, jak to má doma v rodině. Jeden příklad je, že hodně kluků tady kouří, ale rodiče to vůbec neví. To by mě teda velice zajímalo, protože ti rodiče ten kouř musí přece cítit? Na domově kouří, ale doma si toto nemůžou dovolit. Toto pak vede k tomu, že prokouří kapesné a nemají na cestu domů.

Dokázal byste říct, v kterých výchovných situacích je direktivní přístup k žákům nutností?

Takto, je to dané hlavně denním režimem. Přísně dodržujeme například příchody a odchody. Tam je někdy problém a říkám klukům, že když se někdy zdržíš, máme telefon. Zavolej a řekni, jsem tam a tam, zdržel jsem se proto a proto. Horší je, když mi nevíme, kde ty děcka jsou. Tady ta přísnost musí být. Když to udělá jednou nebo dvakrát, tak to ještě toleruju ale pak už ne. Dále se to týká hygieny. Na domově je větší množství lidí a hygiena se musí dodržovat. Na to musí být přísnost, např. i úklid na pokojích. Jde také o osobní hygienu. Jsou tady kluci, kteří by do sprch vlezli jen jednou nebo dvakrát týdně, tak to musím hlídat. Ostatní kluci mi to řeknou, že se ten a ten nesprchuje. Kromě hygieny a úklidu je to hlavně dodržování domovního režimu. Já ale dodržování režimu přesně na minutu nevyžaduju. Já

mám určitou toleranci. Direktivně pak řešíme i problémy se školou a docházkou. Kluk třeba odejde do školy a učitel pak zavolá, že tam není.

Jaké pozitiva, východy nebo přínos mají podle vás direktivní výchovné metody na DM?

To záleží na povaze člověka a taky na tom, z jaké je rodiny. Hodně záleží na tom, jaký měl doma přístup, jak ho vychovávali. Když mi mu tady třeba trošku povolíme, tak on pak neví co s tím, neví co je správné. Já bych po nich direktivně moc věcí nevyžadoval, protože oni si to pak můžou přenést na svoje vlastní děcka. To je tak, že oni to pochopí, až budou mít svoje děti, ty příkazy a zákazy. Já jim vždycky říkám, že si na mě jednou vzpomenou, proč jsem to chtěl tak a tak. Nic se nesmí přehánět. Hlavní ve vztahu je tolerance a snaha se domluvit.

Jakou negativní stránku, podle vás, mohou mít direktivní výchovné metody?

Člověku se může stát, že nebude mít rád děti. Když to vezmu podle sebe, mně když někdo něco přikázal, tak jsem měl ke věcem pak odpor. Když někdo něco přikáže, zařve zvýšeným hlasem, tak ten kluk se brání. Je pak lepší dělat věci trošku diplomaticky. Neříkat něco příkazem, ale jemnější formou. A to z praxe vím, že to funguje. Mně osobně to taky vadilo, když třeba zařval otec. Kluk se pak může zatvrdit a uzavřít.

Jaký má podle vás vychovatel s direktivním přístupem vztah k žákům? Může je mít rád?

Myslím si, že i vychovatel, který je přísný má žáky rád. Direktivita nemusí být vždycky záporná. Zním hodně případů, že i na ty nejprísnejší učitele žáci hodně vzpomínají. Je ale rozdíl mezi učitelem ve škole a vychovatelem. My tady s něma žijeme, my tady musíme hodně improvizovat. Učitel to má ve škole jednodušší. Vychovatel musí být i herec (smích).

Co si podle vás myslí žáci o vychovateli s direktivním přístupem?

No... (úsměv), asi to, co jsem si myslíval já. Nechcu byt sprostý, asi ho i pošlou někam... Otázka je, jak ten vychovatel působí i mimo domov. Já třeba nesnáším, když se vychovatel chová jinak na domově a jinak mimo domov. Když třeba říkám, že nekouřím a někdo mě pak venku uvidí s cigaretou, tak co si o mně pomyslí. Vychovatel má jít především příkladem a nesmí nic přehánět.

Jaký vliv má direktivní přístup na spolupráci s žákem?

To záleží na povaze žáka. Jestliže si z rodiny přinese negativní věci např., že tata byl přísný a matka povolovala. Pokud mu doma všechno povolovali, tak to tady potom těžko snáší a děcka říkají, že je to tady blbě a tak. Ten žák pak neumí, nebo nechce spolupracovat.

Jaký vliv má direktivní přístup na komunikaci s žákem?

Jestli je ten vychovatel přísný pořád, tak tam nastane negativní komunikace. Jestli je ale přísný jen v těch problémových situacích, je tam ta tolerance, tak ten žák toho vychovatele pak bere...vychovatel nesmí být přísný pořád. Často se ten žák před takovým vychovatelem uzavře. Jsou ale povahy, kterým ta přísnost nevadí, jsou na to zvyklí a otevřou se i přísnému vychovateli. Příkladem je třeba nějaká rodinná tragédie. Takový kluk se vám otevře, i když mu nadáváte.

Jaké jsou pak celkové vztahy mezi direktivním vychovatelem a tím žákem?

Ten žák může vybuchnout, ale může mu takový přístup i vyhovovat. Otázka je, v jakém poměru je direktivní přístup k tomu nedirektivnímu, jak dlouho takový direktivní vztah trvá.

Chtěl byste se na něco zeptat, nebo doplnit něco k tomu, o čem jsme tady mluvili?

No snad jen.... (nádech), když jsem nastoupil na DM, tak mě překvapila taková ta nečinnost. Než jsem nastoupil, tak jsem se těšil na všechny možné aktivity, které budu s děckama dělat. Myslím tím různé akce v přírodě, kytara, sport a všechno možné co umím. V zápětí jsem zjistil, že oni moc nechcú. Děcka mají malý zájem, hlavní jsou pro ně počítače.

Pokud nemáte další otázky, tak vám děkuju za váš čas a vaše odpovědi.

Na shledanou.

PŘÍLOHA P VIII: ROZHOVOR Č. 4 RESPONDENT FF

Datum rozhovoru: 10. 2. 2014

Délka rozhovoru: 21 min.

Dobrý den, ráda bych vás požádala o rozhovor na téma subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod ve výchově žáků na domově mládeže. Náš rozhovor je důležitou součástí výzkumného projektu na téma direktivita ve volném čase mládeže. Jeho výsledky budou zpracovány a analyzovány v bakalářské práci. Náš rozhovor bude anonymní a nebude nikde zveřejněn. Z našeho rozhovoru bude proveden zvukový záznam, který poslouží k lepšímu zpracování a vyhodnocení. Ráda bych vás proto požádala o souhlas s nahráváním.

Souhlasíte s rozhovorem?

Ano.

Děkuji.

Na úvod bych se vás chtěla zeptat, jak dlouho už pracujete s mládeží?

No já v podstatě pracuji s mládeží celý svůj profesní život tzn. od svých zhruba 21 let.

A dá se říct, že po tolika letech vás vaše práce stále baví?

Tak moje práce mě určitě stále baví, protože dělá každý den trošku jiný a je pestrá a pokud to nebereme jako nutnost, tak si myslím, že práce by měla každého bavit, takovou jakou jsi ji zvolil. Já jsem si ji zvolila, a proto mě baví.

Co si myslíte o dnešní mládeži? Změnila se za posledních 15-20 let hodně?

Tak myslím si, že mládež se určitě mění. Souvisí to s dobou, s moderní technikou, která je jim blízká. Nám už třeba tolik ne. Takže rozhodně se mládež mění, ale jestli se dá říct, jestli k horšímu, nebo k lepšímu, to si myslím, že ne, protože každý člověk je jiný a každá ta generace si sebou přináší něco nového.

Vy máte děti?

Ano mám jedno.

Pokud jde o výchovu obecně, jste zastáncem přísnější a přímé výchovy, nebo dáváte přednost volnější a liberálnější výchově?

Já si myslím, že z obou těch metod by mohlo být použito něco, co je přínosem a dobrem pro děti a mladé lidi, které tady máme. Ne vždycky jde všechno řešit jen liberální a kamarádskou formou, ale musí být stanoveny určité mantinely, aby prostě ti žáci věděli, kdy už třeba míra nějakého nevhodného chování přesahuje stanovená pravidla nebo společenské normy.

Která varianta je vám osobně bližší? (zdůvodněte).

Tak zase je to ze zkušeností. Vždycky se vychází z té dané situace. Příjemnější je samozřejmě taková ta liberální metoda výchovy, která se ale zakládá na stanovení určitých pravidel. Když se dodržuj, myslím si, že je to dané i pokud je ten pedagogický pracovník takový tolerantní a upřímný k žákům, tak očekává od nich ten přístup otevřený. Ne vždycky se to podaří samozřejmě.

A jak to funguje na domově? Co si myslíte o používání přímých a direktivních metod na domově?

Tak ty přímé direktivní metody si myslím, že nejsou na škodu, ale rozhodně nesmí přesáhnout určitou míru, nebo nějakou tu míru neústupnosti, protože pak se to vlastně míjí účinkem.

Zkusila byste vlastními slovy charakterizovat pojem direktivní výchovná metoda?

Tak já za direktivní výchovnou metodu považuji zákaz a příkaz. Mezi tím asi nic moc jiného ne, protože pokud něco nařizují, zakazují a příkazují tak samozřejmě je to jaksi ta direktiva, která se dává. Ne každý dneska, zvlášť dneska ne každý mladý člověka, je takovému přístupu přístupný.

Co si myslíte o tvrzení, že vychovatel by měl být spíš kamarád než pedagog?

(nádech) Tak vychovatel může být i kamarád, ale musí být především pedagog. Pokud pedagog zná míru direktivity a kombinuje ji s tou liberální stránkou výchovné práce, tak tím pádem se stává i kamarádem, ale samozřejmě jak říkám, musí tam být stanoveny mantinely. Přece si nenecháme od každého toho žáka pak skákat po hlavě.

Jak je to ve vašem případě? Cítíte se být spíš kamarád nebo pedagog?

Tak já se považuju za pedagoga s kamarádským přístupem. Protože pracujeme s mládeží, každý člověk je jiný a má jinou povahu. Každý přijde s určitými jinými návyky, jsou na něj doma jinak kladeny požadavky, tak potom se musíme naučit hledat ty cesty toho přístupu k sobě a k činnosti, kterou vlastně v té výchově mládeže děláme.

Už jsme to tady trochu zmínili, ale když bych se zeptala znovu. Kdyby jste se měla přiklonit k některé variantě jak direktivní i nedirektivní, tak čemu vy osobně dáváte při práci s žáky přednost?

Já dávám osobně přednost liberálnímu přístupu. Tak jak už jsem řekla, se stanovenými požadavky, s kterými musí být ti mladí lidé srozuměn. Pokud oni je respektují, což jsou požadavky dané v domovním řádu nebo provozním řádu, tak si myslím, že není potom problémem s tím liberálním přístupem. V případě, že porušují ty stanovené vnitřní řády a pravidla, se kterými jsou oni seznámeni, tak pak to samozřejmě sebou nese určité problémy a je možné, že na někoho je nutné uplatňovat ten direktivní přístup.

Zkusila byste konkretizovat, vyjmenovat některé okolnosti, nebo výchovné situace, které vás vedou k použití direktivních metod na domově?

*Tak jak už jsem zmínila porušování těch pravidel třeba toho provozního řádu a vnitřního řádu domova. Jedná se například o pozdní příchody, nedodržování studijní doby, rušení nočního klidu, vulgární chování, nepořádek na pokojích, výchovné problémy jako je záško-
láctví nebo alkohol a tak podobně. Pak jsou za to stanoveny určité sankce, no a než přistoupíme k těm sankcím, tak se snažíme s těmi žáky komunikovat a dát jim ty mantinely opakovaně znovu a tam ten direktivní přístup uplatnit.*

Myslíte si, že existuj situace kdy ten direktivní přístup k žákům je vyloženě nutný?

(zamyšlení) Tak vyloženě nutný, si myslím, by byl v případě, kdyby žák kradl a když by měl nějaké další problémy, o kterých my nevíme a s kterými nás třeba seznámí rodiče. Oni sami od nás vyžadují určitý přístup k tomu jejich synovi, protože si to tak přejí. Rodiče nás často žádají o přísnost, abychom na jejich dítě dohlédli, aby měl věci v pořádku atd. Jsou si vědomi nějakých špatných návyků a nechou, aby měl kluk další problémy. Samozřejmě nevyužíváme žádných tělesných trestů ale spíš toho, na čem se domluvíme s rodiči. Třeba že mají vymezený čas na vycházku nebo prodlouženou studijní dobu pokud je to třeba.

Jaké pozitiva, výhody nebo přínos mají podle vás direktivní výchovné metody na DM? Můžou být v něčem dobré, prospěšné?

Tak dobré jsou tehdy, pokud se uplatní někde, kde ten žák nebo dítě, které třeba my máme svěřené, nemá žádné návyky. Dejme tomu se to týká soužití v kolektivu a je potřeba, aby se tomu trochu přizpůsobil. Žák se tím učí přizpůsobit životu v kolektivu. Tak tam si myslím, že by se mohly některé direktivní přístupy uplatnit. Nicméně si myslím, že vždycky je lepší první zkusit tu metodu liberální a takového toho empatického přístupu k tomu jednotlivci než nějakého příkazu nebo zákazu. Snažit se porozumět tomu dítěti, proč se třeba chová tak nebo onak. Z toho vycházet pak v nějakých těch nápravných momentech. Třeba v jeho chování a přístupu k té činnosti v domově.

Kdybych se zeptala z druhé strany, jakou negativní stránku podle vás mají direktivní výchovné metody?

Tak negativní stránku mají určitě v tom, že třeba ten žák se může zaseknout, nespolupracuje. Může ho to vést k domněnce, že je mu ubližováno. Nemusí se cítit v tom prostředí dobře. To si myslím, že mu rozhodně může třeba i snížit sebevědomí.

Jaký podle vás má vychovatel s přísnějším a direktivnějším přístupem vztah k žákům?

Tak, vychovatel s direktivním přístupem pokud neumí používat tak jak se říká metodu cukr a bič, tak samozřejmě u těch žáků určitě nebude oblíbený. Budou se třeba snažit hledat i cesty úniku z domova mládeže, což by bylo špatně a samozřejmě ho třeba budou poslouchat naoko a budou si stejně dělat, co chtějí nebo to udělají jenom v určitém momentě, kdy ten vychovatel tam je ale v jiných momentech se budou chovat pak až třeba hodně odvážně. Prostě ten přístup k vychovateli nebude úplně upřímný a ti kluci se ho budou snažit třeba obcházet, podvádět a podobně. Rozhodně si myslím, že příliš přísný a direktivní vychovatel u těch děcek nemá oblibu a radši se mu vyhýbají.

Myslíte si, že takový člověk může mít žáky rád?

Tak záleží na tom, pokud je někdo příliš direktivní a nezná jinou metodu uplatňování svých požadavků ve výchově, neumí si najít nějakou tu empatickou cestu k žákovi tak by v té výchově vůbec neměl být, protože on není přínosem pro ty žáky. A oni pro něj nebudou přínosem taky.

Co si podle vás žáci myslí o vychovateli s direktivním přístupem?

Myslím si, že určitě není oblíbený a nemají ho rádi. Za ta léta zkušeností si myslím, že pak se najdou třeba i momenty kdy si dělají schválnosti navzájem. Neexistuje tam ta komunikace a nese to s sebou problémy ve vztazích mezi těmi žáky a vychovatelem.

Tím mi trochu nahráváte na další otázku, jaký má direktivní přístup vliv na spolupráci s žáky?

Tak jak už jsem tady uvedla myslím si, že se ti žáci můžou zaseknout, můžou si dělat navzájem schválnosti. Ono jak se říká v kolektivu je síla. Pokud se jedná o jednotlivce tak si určitě s tím vychovatelem nerozumí a neřeší to s ním nějak. Když se v kolektivu najde víc jedinců, kteří se cítí třeba tím direktivním přístupem nějakým způsobem omezování nebo ponižování, tak samozřejmě jsou schopni vymyslet nějakou pomstu pro toho vychovatele a ty vztahy jsou abnormálně narušené. Pak je teda na místě, aby ze strany toho pedagogického pracovníka došlo k nějakému sebehodnocení a zvážení té situace v zařízení a v té práci vůbec. Je potřeba něco změnit anebo si najít jiného, který nebude přinášet tyto problémy.

Pracujete v kolektivu několika vychovatelů myslíte si, že jsou zde vychovatelé, kteří se svým přístupem hodně liší od vašeho přístupu k těm žákům?

Tak myslím si, že už za ty poslední roky kdy my vlastně k ubytovaným žákům přistupujeme jako ke klientům, tak se ty postoje těch pedagogických pracovníků trošku změnily. Samozřejmě každý je trošku jiný ale řekla bych, že v globále pedagogové, kteří pracují v domovech mládeže mají spíš takový ten na půl liberální a na půl direktivní přístup. Drží se toho, že všichni žáci jsou naši, a že ke všem je potřeba přistupovat z hlediska dodržování těch mantinelů stejně. Pokud tomu tak není, tak potom vznikají rozpory nejen mezi těmi pedagogy ale i mezi těmi jednotlivými výchovnými skupinami a těmi žáky. Když jeden dovolí víc a jeden míň, to samozřejmě sebou nese rozbroje.

Takže důležité je určitě i to, aby ti vychovatelé jak se říká táhli za jeden provaz a měli jednotný názor na určité věci?

Tak hlavně by se měly dodržovat ty principy, co se tady vyžadují od žáků. Měli by vědět, co jsou jejich povinnosti, co jsou jejich práva. Nenastane sice ideální souznění, ale může to zamezit různým nedorozuměním a rozbrojům mezi těmi požadavky žáků a vychovatele.

Chtěla byste doplnit něco k tomu, o čem jsme mluvili?

Tak myslím si, že práce v domově mládeže, kde jsou ubytovaní středoškolští studenti různého věku, tak je potřeba k nim prostě přistupovat, jak jsem řekla, trošku empaticky. Sami se ve svém věku adolescentů potýkají s různými problémy adaptace na novou školu na nové prostředí. Mají různé vztahové problémy mezi sebou. Opravdu mnohdy je k nim potřeba přistupovat velmi citlivě až bych řekla opatrně, protože nikdy nevíme, co se takovému mladému člověku může zrodit v hlavě a jakými dalšími tlaky v tom svém okolí je tlačěn k určitému chování a vystupování. Vždycky je lepší, než přistoupíme k nějaké represii nebo direktivě tak vědět o tom dítěti co možná nejvíce. Co ho třeba trápí a tím mu třeba můžeme i pomoci se z toho jeho bludného, a jemu třeba zdánlivě neřešitelného problému dostat.

Děkuju.

Chtěla byste se na něco zeptat?

Myslím si, že ne.

Děkuju vám za váš čas a vaše odpovědi a taky za vaši ochotu odpovídat.

Na shledanou.

PŘÍLOHA P IX: ROZHOVOR Č. 5 RESPONDENT AŠ

Datum rozhovoru: 10. 2. 2014

Délka rozhovoru: 32 min.

Dobrý den, ráda bych vás požádala o rozhovor na téma subjektivní vnímání direktivity a direktivních výchovných metod ve výchově žáků na domově mládeže. Náš rozhovor je důležitou součástí výzkumného projektu na téma direktivita ve volném čase mládeže. Jeho výsledky budou zpracovány a analyzovány v bakalářské práci. Náš rozhovor bude anonymní a nebude nikde zveřejněn. Z našeho rozhovoru bude proveden zvukový záznam, který poslouží k lepšímu zpracování a vyhodnocení. Ráda bych vás proto požádala o souhlas s nahráváním.

Souhlasíte s rozhovorem?

Ano.

Děkuji.

Na úvod bych se vás zeptala, jak dlouho už pracujete s mládeží?

37. rok.

Dá se říct, že po tolika letech vás práce stále baví?

Velmi mě baví. Volila jsem tuto profesi trošičku takovým krkolomným způsobem. Začala jsem na průmyslovce a po studiu na pedagogické fakultě, obor vychovatelství s tělesnou výchovou. Šla jsem systematicky, protože tu práci jsem chtěla dělat od svých 13 let. (smích...)

Myslíte si, že za léta vaší praxe se mládež hodně změnila?

Změnila i nezměnila. Mnozí jsou nezodpovědní, flinkové, mám pocit, že v některých rodinách taková ta příliš volná, benevolentní výchova nepřináší ovoce. Pak těch problémů narůstá. No...mládež se z části změnila. Někteří žáci jsou supr, z toho někteří žáci jsou problémoví. Ti problémoví většinou nemají doma zázemí a mantinely, ale většinou bohužel mají dostatek peněz.

Vy máte nějaké děti?

Mám dvě.

Předpokládám, že už velké a dospělé?

Oba jsou vystudovaní. Syn má vystudované pozemní a průmyslové stavitelství a dcera má ČVUT v Praze.

Zeptám se otázku více k tématu našeho rozhovoru. Co si myslíte o uplatňování direktivních výchovných metod u žáků na domově mládeže?

No... (nádech) v určitých, někdy i v mezních situacích není jiná možnost, než použít direktivní metodu.

Pokud při nesplnění mých požadavků nefunguje domluva, potom nastupuje přímý výchovný zásah a musím svoji autoritu uplatnit tak, aby mě žák vyslyšel a respektoval. Při tom musím zachovat nadhled a upozornit i ostatní zúčastněné, většinou, že můj požadavek platí pro všechny stejně. Důsledně a hlavně klidně, no a taky trpělivě trvám na nápravě. Dobré je využití humoru, pokud to jde. To nejvíc na mláď platí.

Když bychom to srovnali s výchovou vašich dětí, je to stejné, nebo je to na domově jiné?

Já jsem ke svým dětem přistupovala podobně. Vzhledem ke službám, které tu byly a k práci vychovatele, to většinou odpolední a večerní služby tráví v práci, tak moje děti musely být velmi samostatné a všechny úkoly si plnit tak, jak jsem žádala. Totéž se snažím i tady. Vést děcka k samostatnosti, a aby to co mají dělat, aby udělaly. Ve své práci se přikláním spíš k direktivním a přímým výchovným metodám.

Co si myslíte o používání direktivních metod ve výchově žáků na DM?

No, někdy je to velmi potřebné, protože jsou situace, ve kterých se nedá. Když vás nemíní poslechnout v ničem a nemíní respektovat sebepěknější domluvu, tak to musí nastat. Jinak to řešit nejde. Jsou dětičky, které v tom začátku ty mantinely nemaj a přichází tady z takových různých rodinných prostředí, kde se nenaučí ničemu. Tady holt nastává, ač by člověk řekl, že v patnácti je to pozdě, tak teprve se setkává se základními pojmy např. poděkovat, pozdravit. To jsou věci, které umí většinou dítě předškolního věku. No, ale bohužel. Tady chodí středoškoláci, kteří takové samozřejmosti neumí.

Jak byste vlastními slovy charakterizovala pojem direktivní výchovná metoda?

Podle mě je to nekompromisní výchovný požadavek, k němuž není žádoucí žádná diskuze.

Může být direktivita i v kladném smyslu?

No samozřejmě. To je právě otázka té osobnosti vychovatele, jakým způsobem, jak lidsky podá dotyčným i takový zákaz, nařízení, jak mu to hezky vysvětlí. Buďto to ten dotyčný přijme, nebo nepřijme. Jde o to, to říct hezky a s úctou k tomu jedinci. Oni jsou od mládeže velice citliví, takže všechno tak nějak kulantně.

Takže je to i o osobnosti vychovatele?

No samozřejmě! (důraz)

Co si myslíte o tvrzení, že vychovatel by měl být spíše kamarád než pedagog?

No....(nádech) toto je velmi diskutabilní otázka. Být vychovatelem a hlavně kamarádem je pro dospívající mládež dost odvážené. Může si to dovolit pouze nějaká velká osobnost, a těch je v naší branži málo. Výsledek takové výchovné práce je potom většinou fiaskem. Studenti umí okamžitě využít přílišné volnosti a bezmantilového působení. Je potom obtížné vyžadovat po nich respektování a dodržování čehokoliv. Zvláště, když studenti přicházejí z různého prostředí a je nutné je šikovně přimět, aby např. i vnitřní řád přijali a dbali na jeho plnění. Tam musí být vychovatel perzóna a musí umět využít všech svých pedagogických schopností, aby toho dosáhl.

Liší se nějak váš názor na používání direktivních výchovných metod od toho, jak to vyžaduje praxe tady na domově?

No...(pomlka) všechno se vždycky odvíjí od toho, jakou máte skupinu a taky od věku. Pokud mi přichází noví žáci, tak musím často direktivně ovlivňovat. Musím mít požadavky, kontrola, dozor, nařízení. Bez toho to nejde. Pokud mám studenty už starší, mám je rok, tak mám práci zjednodušenou, protože oni už většinou ví a pamatují si, co od nich paní vychovatelka chce a berou vše jako samozřejmost. Takže když z prvního ročníku umí uklízet a ví, když přijde vychovatelka na patro tak ví, že musí být uklizeno, že musí být na pokoji. Prostě, že to, co po nich vyžaduju, jsou oni schopni se naučit a berou to jako samozřejmost a nezatěžuje je to. To už mají v sobě. Problém je tam, když dostanu žáka z výchovné skupiny, kde byla velká benevolence a kde důslednost chyběla. I to se stává a tam je většinou problém i další roky. Návyky vytvořit, přecvičovat něco, co ten dotyčný odmítá respektovat, protože ta volnost mu vyhovovala víc.

Vy osobně, kterým výchovným metodám direktivním nebo méně direktivním dáváte při práci přednost a proč?

Já už při příchodu studentů do domova dbám na plnění těch tzv. banálních úkolů. Takže třeba, když přijdou noví žáci, musí mít třeba fotografii, přezůvky, zámek. Dbám, trvale a důsledně kontroluju, aby všechno měli splněno včas a dle mých požadavků. Pokud to děcka neudělají, přibudou další požadavky, už se to nabaluje. Děcka se dostávají do skluzu a tak nebudou mít nikdy v pořádku osobní věci. Když mě takhle přijdou ti prvňáčci s rodičema, hlavně s maminkama, tak já vždycky předvedu, jak se stele. Maminky jsou vždycky velmi horlivé a já řeknu tak toto né maminko. Vy si teď sednete a váš synek vám ukáže, že jste ho naučila, jak se stele postel. Takže maminky sedí a blednou a chlapci s tím zápasí (smích). Oni se to takhle velice rychle naučí. Přijdou pak na to, že toto jsou úkoly, které jsou v tom vnitřním řádu. Zjistí, že tam nic hrozného není. Všechno dělám s individuálním přístupem a s použitím humoru. Jinak to nejde. S každým žákem se jedná jinak, každý slyší na něco jiného. Mám zájem o jejich každodenní působení, snažím se děcka motivovat a povzbuzuju je. Hledám i v případě problémů nějaké řešení. Snažím se jít i osobním příkladem a tak je vychovávat. Mluvím s žáky slušně, klidně a to samé čekám od nich. Když já budu mít uklizený stůl, tak můžu požadovat, aby žák měl na pokoji pořádek. Když budu chodit upravená, můžu chtít, aby žák chodil taky. Můžu s žákem diskutovat, ale je potřeba, aby i ten osobní příklad k něčemu byl. V tomto věku si děcka všímají různých drobností třeba jako je nový účes. Snažím se děti velmi chválit, dbám o jejich rozvoj. Já mám ve skupině 23 chlapců a všichni jsou to čtenáři a mají načteno poměrně dost. Snažím se je hecovat. Nemám jediného, který by něco nedělal. Mám sportovce a kluky co teď dělají autoškolu. Oni ví, že jejich vychovatelka je ta, co jim dělá to zázemí. Vedu je k samostatnosti. Mám pocit, že rodiče to tak nějak tou péčí přehání a místo toho, aby to děcko tak nějak šikovně vedli, tak mu dají do kapsy peníze. Tím je pak celá jejich výchova pořešena.

Dokázala byste říct, jaké okolnosti a výchovné situace vás vedou k uplatňování direktivních výchovných metod na DM?

Většinou je to při příchodu studentů na ubytování, nebo při řešení různých výchovných problémů. Tyto zvolené metody jsou obvykle reakcí na nesplnění požadavků kladených vychovatelem. Jedná se například o úklidy, nedostatečné studium, nerespektování vnitřního řádu. Mohou vzniknout i problémy v soužití, ničení inventáře. Toto jsou všechno věci, kte-

ré se bohužel musí řešit jedinež direktivním způsobem. Tam nic jiného mnohdy na ně neplatí.

V kterých výchovných situacích je direktivní přístup k žákům nutný?

No... pokud ubytovaný zneužívá volného času stráveného na domově např. pozdní příchody na domov, nebo při záškoláctví, neuklizené pokoje, neslušné vyjadřování, špatné studijní výsledky, ničení inventáře. Pokud žák neslyší na žádné domluvy, vysvětlování a pohovory, tak potom je zapotřebí usměrnit žáka, bohužel direktivními metodami.

Mohou mít direktivní výchovné metody nějaké pozitiva, východy, přínos?

Myslím si, že důsledným působením, kde nechybí pravidelná kontrola a kdy vychovatel dbá na dodržování režimu a respektování pravidel výchovného zařízení se student naučí plnit požadavky vychovatele a potom se přizpůsobí životu v kolektivu a vytvoří si tzv. mantinely. Potom přijme pravidla za svá a život u nás je pro něho snazší. Potom se může více realizovat např. i ve volnočasových aktivitách.

Existuje nějaká negativní stránka, kterou má direktivní přístup k žákům?

No tak to je jasné....(důraz). To by byl mladý člověk doslova umlácen zákazy a příkazy. Všechno působení a práce s mládeží musí být proložena úctou k člověku a snahou motivovat a umět mnoho denních situací převést na srandu a klid. Žádná přísná nařízení nepřijímají žáci kladně. Výsledkem by byl nezájem a apatie.

Jaký podle vás má vychovatel s direktivním přístupem vztah k žákům?

No...může mít vztah úplně výborný, ale on tím, že je chce něco naučit, aby něco respektovali, tak naráží na to, že holt toto mládí má rádo vychovatele, kteří po nich nic nechtějí, jsou benevolentní a jenom se usmívají. Budou jim třeba vyvařovat nebo někoho hostit. Není tam ale ta důslednost a chybí důsledné požadavky. Mládí se holt nerado přizpůsobuje a podřizuje. Ti nejraději všechno prodiskutují. Tak to prostě je.

Takže to neznamená, že když je ten vychovatel direktivní, že ty žáky nemá rád?

No to není pravda, to ba naopak! (důraz)

Co si podle vás myslí žáci o takovém vychovateli?

No, mladším se tento přístup nelíbí a nehodí. Vyhovuje jim vychovatel, který po nich nic nevyžaduje a je pro ně více kamarádem. Málokterý žák je v rodině vychován k respektu

před autoritou, i před vychovatelem. A všichni až většinou po čase, kdy příkazy a požadavky jsou pro ně už samozřejmostí pochopí, že v určité situaci vychovatel s tímto přístupem měl pravdu a jeho počínání bylo opodstatněné.

Takže je to i otázka vývoje vztahu?

Přesně tak.

Můžou mít takového vychovatele žáci rádi?

No samozřejmě. Ono pak se líp vzpomíná na toho vychovatele, který byl přísný a něco naučil. Většinou na povrchní kolegy, nebo jak to mám říct, se zapomíná.

Jaký vliv má direktivní přístup na spolupráci, komunikaci a vzájemné vztahy na DM?

Každý vychovatel má svěřenou svoji skupinu a přistupuje ke svým žákům jinak. Je na jeho schopnostech a umu odhadnout míru volnosti a svobodného počínání, kterou studentům dá. Rozdílné výchovné postupy k žákům a někdy velká benevolence ke studentům způsobuje problémy a ty ovlivňují i mezilidské vztahy na pracovišti, potom vážně i komunikace. Kolega, který je benevolentní jakoby žádné problémy nemá.

Co vás baví na vaší práci nejvíc?

No všechno (úsměv). Já jsem člověk, který bez těch svých svěřenců tak nějak nemůže žít. Já i moje rodina ví, že práce je mým velkým koněm. Někteří mi bývalí svěřenci jsou jakoby mými adoptivními dětmi. Udržuju kontakt s vícero žákama, některým jsem byla na promoci. U nás bydleli např. Jaroslav Balaščík hokejista, Vít Veselý oštěpař. Kdo tou prací žije, tak hledí a sleduje ty kroky těch děcek. Vůbec by mně třeba nenapadlo, že mi loňští maturanti pošlou obrovskou kytku k narozeninám (úsměv, potěšení). Tu kytku mi nechali na vrátnici, já jsem nad ní stála a brečela (dojetí).

Chcete se na něco zeptat?

Ani ne.

Pokud nemáte další otázky, tak bych vám chtěla poděkovat za čas, který jste věnovala našemu rozhovoru a za vaši ochotu odpovídat.

No dobře, rádo se stalo.

Na shledanou.

