

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a sociální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Barbora Cheníčková

PRAHA 2010

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a sociální pedagogiky

POSTOJ VYBRANÉ SKUPINY DOSPÍVAJÍCÍCH DÍVEK K AUTORITĚ

Bakalářská práce

BARBORA CHENÍČKOVÁ

**Vychovatelství
Kombinované studium**

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Kučírek Ph.D.

PRAHA 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval/a samostatně pod vedením PhDr. Jiřího Kučírka Ph.D..

V práci jsem použil/a informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 30. 4. 2010

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především Mgr. Veronice Balákové a dále PhDr. Jiřímu Kučírkovi Ph.D. Za cenné rady a vedení. Děkuji také Bc. Věře Brandysové, Bc. Jakubu Skryjovi a Ing. Petře Zlámalové za podporu.

Anotace v českém jazyce

Bakalářská práce „Postoj vybrané skupiny dospívajících dívek k autoritě“ pojednává o problematice autority v domově mládeže (dále také DM). První část práce je zaměřena na ucelenější pohled na tuto problematiku. Především věnuji pozornost výchovným působením vychovatele a rodičů. Dále se zaměřuji na osobnost a roli vychovatele v domově mládeže a na specifickou skupinu dívek v období dospívání. V praktické části jsou vyhodnoceny výsledky výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Zaměřen byl zejména na skutečné i požadované vlastnosti vychovatele a jeho charakteristiky. Dále práce hodnotí subjektivní pohled dívek, jak podle nich vychovatel nejlépe autority docílí, jak získá důvěru, co vidí za ztrátou vychovatelovy autority a co si představují pod různými pojmy souvisejícími s autoritou.

Klíčová slova

Autorita, dospívající dívky, výchova, postoj, vychovatel, domov mládeže

Abstract:

This thesis is concerned with a problem of authority in boarding houses. The first part of the thesis is focusing on a comprehensive insight of this problem in connection with pedagogical influence of educator and parents, the personality and the role of educator. It also focuses on girls in the period of pubescence. The second part of the thesis is practical. Here we present the results of the research, which was conducted by questionnaire enquiry. The questionnaire was directed mainly on actual and required qualities of the educator and his/her characteristics. It also aims on the subjective girls perspective of how the educator could attain the authority in the best possible way and how he/she could gain the trust. Furthermore, it enquires the possible causes for loss of the authority and more generally it asks after different terms related to the concept of authority.

Key words

Authority, adolescent girls, to education, position, childcare worker, home of youth

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovnických služeb

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Autorita	7
1.1 Vymezení pojmu	7
1.2 Prameny autorit	8
1.3 Druhy autority	9
2. Rodina	10
2.1 Imitační a interakční vzorce chování v rodině	11
2.2 Výchovné styly	12
2.3 Rodičovská autorita	14
3. Vychovatelky v domově mládeže (DM)	15
3.1 Osobnost vychovatelky	15
3.2 Role vychovatelky v domově mládeže	18
4. Autorita ve výchově	19
4.1 Znejistění autorit	19
4.2 Dospívající dívky	20
4.3 Dospívající dívky a výchova	22
4.4 Dospívající dívky a autorita	23
5. Domov mládeže jako výchovně specifické prostředí	24
5.1 Druhy domovů mládeže	24
II. Empirická část	27
6. Orientační výzkumné šetření	27
6.1 Cíl výzkumu	27
6.2 Metoda výzkumu	27
6.3 Výzkumný vzorek	27
6.4 Stanovení hypotéz	27
6.5 Realizace výzkumu	28
6.7 Zhodnocení hypotéz	40
6.8 Diskuse	41
Závěr	43

Seznam použité literatury	45
Internetové zdroje	46
Prostudovaná literatura	46
Přílohy.....	48
Seznam zkratek.....	50

ÚVOD

Toto téma bakalářské práce jsem si zvolila z toho důvodu, že pracuji jako vychovatelka v domově mládeže a orientace v této problematice by mně i mým kolegyním mohla v budoucnu usnadnit práci s dospívajícími dívkami. Jsem si vědoma toho, že se výsledky nedají plně zobecnit, ale mohla by z nich vyplynout mnohá ponaučení a důležité poznatky.

V teoretické části práce je vymezen pojem autorita. Práce se zaměřuji i na vztah rodičů a dětí a jejich vzájemnými interakcemi. Kromě rodičů, kteří jsou hlavními výchovnými činiteli, je věnována pozornost také vychovatelkám v domově mládeže. Teoretická část také vymezuje cílovou skupinu, kterou jsou dospívající dívky.

Empirická část práce pojednává o postoji dospívajících dívek k autoritě. Jejím hlavním cílem je zjistit, jak dospívající dívky z různých škol, které žijí v křesťanském domově mládeže, vnímají autoritu vychovatelek. Chtěla jsem vědět, jak podle nich vychovatelky nejlépe autority docílí, jaké způsoby udržení autority považují za přijatelné a naopak, které vlastnosti jsou pro autoritu vychovatele nepřijatelné. Zajímalo mne, co si vlastně dívky pod pojmem autorita představují, jaké jsou rozdíly ve vnímání autorit s přihlédnutím k typu školy, které dívky studují a jestli je jejich vztah k autoritě rozdílný nebo se naopak vůbec neliší.

Práce je zaměřena, ve spojitosti s autoritou, na vztah k rodičům jako disciplinátorní autoritě i na to jak výchovné styly rodičů utváří osobnost jedince. Důležitou oblastí budou i různé pohledy na autoritu.

Výzkumná část práce bude vycházet z kvantitativního dotazníkového šetření v křesťanském domově mládeže (dále také KDM).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Autorita

1.1 Vymezení pojmu

Slovo autorita vychází z latinského slova *auctor*, což znamená tvůrce či činitel, a slova *auctoritas* v překladu znamenajícího vážnost, vliv či moc. Obě tato slova přitom vychází ze společného základu a to slova *augó*, které znamená rozmnožovati, zvelebovati, obohatiti a zvětšovati. Jedna z interpretací autorit zní: „autorita je svou podstatou antropologická konstanta, která svou podstatou spoluutváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci“ (Vališová a kol., 1999, s. 73). Nejčastěji je pojem autority vymežován jako „jedna z podstatných forem uskutečňování moci, která je víceméně založená na obecném uznání oprávněnosti (legitimity) vlivu určité osoby, instituce nebo skupiny“ (Vališová, 2004, s. 17).

V pedagogice je slovem autorita myšlena spíše vážnost, kterou má vychovatel u dítěte. Pojem autorita lze například úzce spojit s pojmy sociální role, sociální status, sociální pozice a sociální prestiž. Hlavně se sociální prestiží bývá autorita velmi často zaměňována. Sociální prestiž totiž určuje vážnost postavení jedince ve společnosti, dodává mu úctu a respekt.

Vališová uvádí (Vališová, 1998) že, autoritu můžeme chápat, jako sociální vztah mezi jedince, který je nositelem autority a příjemcem autority. Z tohoto pohledu lze vyvodit určitou dominanci nositele autority a submisivitu příjemce. V sociálním vztahu je autorita spíše relativní, protože záleží na časovém úseku, ve kterém působí na danou sociální skupinu.

„Autorita je atribut subjektu, který vede k akceptaci úhrnu nebo části jeho vlastností a požadavků souborem jedinců či skupin a následně ovlivňuje jejich myšlení, cítění a jednání bez mocenského nátlaku.“ Těmito slovy popsal autoritu P. Sak na konferenci „Relativizace autority a její dopady na současnou mládež“ (in Vališová, Bratská, Sliwerski a kol., 2005 s. 228).

1.2 Prameny autorit

Definice autority podle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 66) „autorita je vážnost, popisovaná jako výraz výjimečného postavení jedince či instituce; obvykle stojí na znalostech, zkušenostech a výsledcích práce; nejprimitivnější formou autority je fyzická.“ Z této definice lze vyvodit závěr, že autorita představuje pouze živé, reálné a existující lidi. Jsou to lidé, kteří mají určité postavení ve společnosti, které je nad postavením jiného jedince.

Z angličtiny můžeme pojem *authority* přeložit také jako úřad. V mnoha z nás je zakořeněn pocit vyšší moci úřadů, třebaže v poslední době s nimi není lehká komunikace a některé úřady ztrácejí i na vážnosti. Z obecného názoru vyplývá, že všemi uznávanou autoritou by měli být například policisté, lékaři, zákonodárci, ale i učitelé, kteří byli dříve jednou z nejuznávanějších autorit (viz kapitola 4.1). Ve skutečnosti tomu tak není, jelikož tito lidé mají pouze autoritu formální, která bývá v dnešní době spíše negativně přijímanou autoritou. Chybí jim většinou osobní a charismatická autorita, která je více ceněna a pozitivně přijímána. Sak uvádí (Vališová, Bratská, Sliwerski a kol, 2005), že v postmoderní masové společnosti se objevují autority disponující znaky, které lze medializovat. Z takovýchto jedinců lze mediálně snadno vyprodukovat tzv. osobnosti VIP autority, nositele reklamy atd. Oblíbené jsou typy z oblasti sportu a masové kultury. Z jedinců, jako jsou např. hokejisté J. Jágr a D. Hašek, dokáží média vyrobit autoritu na cokoliv. Vedle těchto pseudocelebrit existují i historické vzory, které mají obecně i kulturně akceptovatelnou povahu, patří sem např. A. Einstein, Leonardo da Vinci, Budha atd. „Tyto téměř nedostižné vzory je možné následovat, poté, co člověk ovládne velké vědění.“ (Kot'a in Vališová, 1998, s. 57)

Existují i lidé, pro které je autoritou například náboženský text. Některé knihy mohou v člověku vzbudit pocit autority díky imaginární postavě. Jiného je, když má člověk za autoritu knihu, ne kvůli hrdinovi nebo imaginárním bytostem, ale kvůli autorovi. Tato situace může nastat např. u knihy *Mein Kampf*, autor je v tomto případě

negativní charismatická autorita, která je jedincem přijímána skrze soubor vlastních myšlenek, postojů a teorií.

Neotřesitelnou autoritou pro všechny by měl být zákon, z čehož vychází legitimita. Dokud platí zákony a jsou dodržovány, existuje autorita, kterou je nutno respektovat.

1.3 Druhy autority

Existuje mnoho variant pro členění autority. Je ovšem velmi obtížné stanovit platná kritéria, podle kterých by se členění dalo uspořádat. Vališová uvádí nejčastěji uváděné varianty členění:

„ autorita skutečná a zdánlivá

– u skutečné autority podřízení respektují stanovenou strategii, jsou vstřícní, aktivita skupiny je trvalá a soudržná i v krizových situacích, takovouto skutečnou autoritu může představovat např. oddílový vedoucí na táboře,

– u zdánlivé autority ve skupině panuje nedůvěra, neochota ke spolupráci, nositel autority ztrácí v náročných situacích u spolupracovníků oporu,

autorita přirozená a získaná

– přirozená autorita vyplývá ze spontánnosti, je založena na osobnostních rysech, profesních dovednostech a temperamentu, většinou ji nacházíme u vedoucích zájmových činností a volnočasových aktivit,

– získaná autorita ukazuje stupeň vlivnosti získané během života, je postavena na autoritě přirozené, podílí se na ní výchova a individuální cílevědomé úsilí, často se objevuje u profesionálních sportovců, kteří něco dokáží (např. jsou držiteli rekordu, vyhrávají medaile atd.),

autorita osobní, poziční, funkční

– osobní autorita má přirozený vliv, který vyplývá z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, je velmi podobná přirozené autoritě,

– poziční autorita je dána mírou vlivu, kterou člověk získává na základě svého postavení v organizaci, jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu, většinou zaměstnanci úřadů,

– funkční autorita vyjadřuje vlivnost danou plněním úkolů, kvalitou výkonu určité role nebo funkce, je získaná plněním očekávání ostatních, např. pedagogičtí pracovníci ve školství,

formální a neformální autorita

– formální autorita vyplývá z postavení a jemu odpovídající činnosti a to bez ohledu na konkrétního jedince, jako příklad lze uvést ředitele firem,

– neformální autorita je naopak založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, který má na své okolí přirozený a spontánní vliv,

autorita statutární, charismatická, odborná a morální

– statutární autorita je dána silou vlivu významem a stupněm zařazení v hierarchii instituce, lze ji získat z převzetí role se vším všudy, co k tomu patří,

– charismatická autorita vychází z osobnosti, její energie, vzhledu, chování, sebevědomí, laskavosti atd., je podmíněna vřelým a opravdovým vztahem k lidem,

– odborné autority dosáhneme profesními znalostmi a dovednostmi, znamená, že jedinec je nejlepší ve svém oboru, mezi takovéto lidi patří především vědci,

– morální autorita je charakterizována především silou charakteru a humanity, kterou v sobě jedinec má, pod takou autoritou si lze představit např. jedince aktivně zapojeného do misijní činnosti.“ (Vališová, 1998, s. 15)

2. Rodina

Rodina představuje významné sociální a edukační prostředí. Je základním socializačním činitelem a formuje dítě již od narození. Předává mu postoje, hodnoty a normy, formuje jeho názor a pohled na svět. Formuje tedy i postoj dětí k autoritám

a také názor na to, co je autorita a jak se získá. Toto formování osobnosti dítěte probíhá především prostřednictvím vzájemné komunikace mezi rodiči, mezi rodiči a dalšími dospělými jedinci a mezi rodičem a dítětem. Svě významné místo mají ve výchově také prarodiče, kteří se někdy podílejí na výchově svých vnoučat.

2.1 Imitační a interakční vzorce chování v rodině

Současné pojetí rodiny chápe rodinu jako sociální skupinu nebo společenství žijící ve vlastním prostoru – domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem.

Interakčními a imitačními vzory v rodině jsou především rodiče, tedy nejčastěji otec a matka. Každý z rodičů představuje odlišný model chování jedince. Imitací je myšlena nápodoba sociálního chování, jedná se o druh sociálního učení. Dítě napodobuje chování rodičů k sobě navzájem. Interakce vystihuje vztah mezi rodičem a dítětem a jejich vzájemné působení na sebe. Interakce probíhá především prostřednictvím komunikace.

První sociální vztah, který si dítě vypěstuje, je vztah k matce nebo hlavní pečující osobě. Je to velmi těsný vztah. Toto rané sociální sepětí se nazývá *připoutání*. Pečující osobou může být i otec, prarodič či jiný příbuzný, ale také člověk, jenž k dítěti nemá pokrevní vztah. To je důležitá věc. Dítě se dokáže připoutat k adoptivním rodičům stejně jako k rodičům biologickým. Patrně se jedná o vrozený jev (Ainsworth, 1982). Ainsworthová (1989) zjistila, že matky s jistotou připoutaných dětí pohotově reagují na jejich nepohodu a projevují jim velkou míru náklonnosti a své chování jsou schopny přizpůsobit jejich potřebám. Naproti tomu matky nejistě připoutaných dětí mají sklon projevovat se rigidně a kompluzivně, reagovat více na své vlastní city než na city dítěte (Fontana, 2003, s. 26). Nenastanou-li v rodině závažné změny, zůstává typ připoutání dítěte raného věku stálý.

Proměnou rodiny ve společnosti se mění i charakter interakcí uvnitř rodiny. Na rodinu působí především vnější vlivy, jako je proměna politiky státu, ale také společenských norem a chápání rodiny. Jako jedna z důležitých proměn rodiny je

považováno chápání postavení muže a ženy v rodině. Zatímco dříve nepřípadalo v úvahu, že by muž zůstal s dítětem na mateřské dovolené, dnes je to běžnou záležitostí. Tento fakt je ovlivněn především proměnou postavení ženy ve společnosti. Začíná být běžné, že žena vydělává více nebo stejně jako muž, žena je stále více nezávislá a dosahuje někdy i vyššího vzdělání nežli muž.

Interakce rodič – dítě je dvousměrnou záležitostí. Chování rodičů je ovlivněno chováním dítěte stejnou měrou, jakou ovlivňují rodiče své děti.

2.2 Výchovné styly

Abychom zjistili, jak a čím byl v životě jedince ovlivněn jeho vztah k autoritě, je potřeba vědět, jakým způsobem byl vychováván, jaké má zkušenosti s autoritami a jak na něj působí jeho sociální okolí. Výchovný styl, který je při výchově uplatňován, nám pak pomůže lépe pochopit postoj jedince.

Výchovné styly představují určitou koncepci výchovy. Na stylu výchovy se podílí nejen obecné zásady rodičů či vychovatele, ale je ovlivňován také jejich osobností, zkušenostmi, znalostmi a vlastnostmi. Zahraniční autoři, na které se odvolává P. Novotný (in Vališová 1998), jako jsou např. F. Mednick S. Oden se shodují na třech typech výchovných stylů.

a) Autoritativní

Též označován jako demokratický. Autoritativní výchova je náročná vůči dětem. Činitel výchovy je ve vztahu k dětem pevný a přísný. „Svou autoritu uplatňuje skrze racionální, pružný a komunikativní výkon své role“ (Vališová, 1998, s. 81). Své požadavky formulují na věcném základě a jsou ochotni o nich diskutovat.

b) Autoritářský

Autoritářský styl usiluje spíše o kázeň a slepé naslouchání příkazům než o výchovu. Je charakterizován upřednostňováním naprosté poslušnosti. Nedává dítěti možnost k samostatné aktivitě. Skrze tresty se snaží řídit a ovlivňovat jednání

a chování dítěte. Je uplatňována absolutní moc činitele výchovy a není dán prostor pro diskusi a názor dítěte.

c) Liberální

Tento styl bývá také označován jako *laissez-faire*, což znamená dovolující styl. Při jeho používání není uplatňována autorita. Dítě není nikam směřováno a je velmi málo řízeno, také jen zřídka dochází k trestu.

Liberální styl výchovy dětí není vhodný stejně jako styl autoritářský. Oba tyto styly totiž zachází do výchovného extrému. U autoritářského je to extrém vyžadování poslušnosti až diktatura a u liberálního je to naopak velmi malá pozornost věnovaná dítěti. Pro vyvážený rozvoj jedince je nejvhodnější střední cesta. Za nejpříjemnější výchovný styl uplatňovaný ve výchově dítěte tedy považujeme autoritativní styl, který dává prostor samostatnému rozvoji dítěte, ale umí i řídit směr výchovy a vymezuje pevná pravidla a hranice.

Trochu jiné rozdělení nacházíme u Fontany (Fontana, 2003, s. 24). Dělí je na autoritativní, autoritářský, na kterých se shoduje s výše zmiňovanými autory. Autoritativní výchovu poznáme také v chování dítěte, které je nezávislé, spokojené, úspěšné, kamarádké vůči vrstevníkům a spolupracující vůči rodičům. Autoritářský styl pak poznáme na dítěti jeho sklonem k izolaci, chlapeci bývají agresivní a dívky bývají závislé a nemají snahu o dobrý výkon. Dále dělení pokračuje výchovnými styly shovívavý a zanedbávající.

Shovívavý styl toho mnoho od dětí nevyžaduje, je sice pozitivně citově laděný, ale na dítě má negativní vliv. Stává se, že tyto děti mají sklon k agresivitě, postrádají přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáží spoléhat na sebe. Dítě je nezralé a neovládá své impulsy.

Zanedbávající styl se vyznačuje tím, že rodiče jsou příliš zaměstnáni a jen zřídka se zúčastňují života dítěte. Rodiče většinou nemají čas ani sledovat zájmy a názory dítěte. To má za následek, že dítě je náladové, nemá dostatek soustředění a neovládá své city a impulsy. Dítě nestojí o školní výuku a chodí za školu. Mnohdy takové dítě mívá sklony k užívání drog.

Všechny styly výchovy se mohou během života dítěte prolínat a to především v závislosti na vnějších podmínkách (např. ekonomická a sociální situace rodiny, věk rodičů, vzdělání rodičů aj.). Nejideálnější výchovný styl je ten, který respektuje individuální potřeby dítěte.

2.3 Rodičovská autorita

Pokud chceme zkoumat autoritu dívek k vychovateli, není možné opomenout rodičovskou autoritu. Rodičovská autorita je ta prvotní, kterou by si mělo každé dítě osvojit.

Podle Vališové (Vališová, 1999) se začali objevovat kritici, kteří se snažili zpochybnit rodičovskou autoritu. Argumentovali tím, že rodiče si v dnešní době těžko udrží autoritu, která vyplývá z vědomostí a zkušeností, když jejich děti vědí například o nové technice a technologiích mnohem více než oni. Jak dále Vališová uvádí, ukázalo se ovšem, že tomu tak není. Rodičovská autorita vychází z péče rodičů o dítě, že ho podporují, dávají mu pocit solidarity, poskytují mu domov a bezpečí. Jsou pro dítě znakem životní jistoty a opory. Rodiče, pokud je to možné, by měli disponovat dostatkem citu, životních zkušeností a moudrostí, kterou nemůže nikdo nahradit.

Z vlastní zkušenosti jsem zjistila, že opravdovou zkouškou síly rodičovské autority je období puberty a období dospívání. Pokud si rodiče chtějí udržet autoritu i v tomto období, musí tomu předcházet správný výchovný styl již od dětství. Pokud rodiče používali špatný výchovný styl, projeví se to v nastávající pubertě především odmítáním, nedodržováním pravidel a zanedbáváním povinností. V dnešní době je správná výchova narušována například rozvodem rodičů, kterých velmi přibývá, a velkým nedostatkem času rodičů. Stále častěji se objevuje i zanedbávání dětí nebo týrání.

V dnešní době dochází ke krizi tradiční rodiny, což znamená smazání asymetrických rozdílů mezi postavením muže a ženy a přechod k partnerskému pojetí rodiny, pak je oslabena i autorita rodiny, především oslabením dominance muže a otce. V přechodném stavu, kdy přestává platit autorita vyplývající z role muže a otce, a kdy ještě plně nezačala platit nová role a z ní vyplývající autorita, tehdy nastává

krize autority, která může mít dopad na další sociální zrání dítěte. Sak (in Vališová, Bratská, Sliwerski a kol, 2005, s. 226) uvádí: „Z výzkumu sociální deviace vyplynulo, že častěji experimentují s drogami děti z rodin, kde se muž vzdaluje od tradičního pojetí muže a otce a má blíže k modelu partnerské rodiny. Tím se však dostává do rozporu s očekávaným chováním podle vzorců chování většinové společnosti. Ztrácí tak prestiž a tento konflikt je vnímán dětmi jako oslabení autority a sociální jistoty.“

Velký vliv na formování výchovy a následné udržení rodičovské autority začínají mít masmedia, reklama a zábavní průmysl. „Tato média konkurují rodině někdy jako nežádoucí spoluvychovatelé. Přesto se existence rodiny pocítuje jako přirozená opora a jistota v lidském životě.“ (Vališová, 1999, s. 76)

3. Vychovatelky v domově mládeže (DM)

Jak již bylo řečeno, na výchově se kromě rodičů podílí také jiné osoby, např. vychovatelky. Měly by také, stejně jako rodiče, mít autoritu, protože suplují roli rodiče v době pobytu dospívajících v DM. Pro získání autority by vychovatel měl mít i jisté vlastnosti a schopnosti, které by jeho autoritu podpořily. Tato kapitola se bude zabývat vychovatelkami, neboť praktická část bude zaměřena na výzkum DM, kde mají na starost výchovu mládeže pouze ženy.

3.1 Osobnost vychovatelky

Profese vychovatelky je poslání spíše než práce. V této profesi jsou na vychovatelky kladeny velké nároky a je tedy velmi psychicky náročná. Má na to vliv především měnící se dětská populace. Více než v jiných profesích se projevuje profesionální deformace a syndrom vyhoření.

Osobnostními předpoklady pro výkon funkce vychovatelky chápeme především předpoklady morální, fyzické, psychické a společenské. Patří sem i schopnost být empatický, bez které nelze profesi vychovatelky vykonávat. J. Vymětal (1996, s. 15) popisuje empatii jako „pocitově nesený způsob poznávání jiného jedince, jenž se projevuje ochotou a snahou co nejpřesněji vnímat, zachytit a pochopit jeho aktuální

i potenciální vnitřní svět se všemi subjektivními významy a pocity. Empatie má základ v intuici, provázené emoční účastí a pozitivním zájmem o druhého člověka.“ Což lze jednoduše vyjádřit jako porozumění vcítěním v meziosobním vztahu. Empatii můžeme chápat jako trvalejší sociální dovednost, kterou se lze naučit a trénovat ji.

Z morálních předpokladů, které zahrnují celkovou představu společnosti o tom, co je správné, jsou pak nejvíce ceněny vlastnosti, jako je spravedlnost a spolehlivost. Obě tyto vlastnosti upevňují postavení vychovatelky a žák ví, že se na vychovatelku může vždy s důvěrou obrátit. Není-li totiž vychovatelka spravedlivá, nemůže nikdy nebo jen částečně a ztěžka vzbudit u žáka pocit důvěry, který je ve vztahu vychovatel - žák tak důležitý a dává prostor pro další rozvinutí vztahu. Žák potřebuje cítit ve vychovatelce oporu a vědět, že se na ni může vždy spolehnout. Je to stejné jako ve vztahu rodiče a dítěte.

Po psychické stránce je důležité, aby vychovatelka byla vyrovnanou osobností bez výraznějších výchylek v chování. Každá výraznější odchylka v chování může v žákovi probudit pocit nejistoty. Měla by mít pevnou vůli a tím být příklad pro žáky. Když má člověk pevnou vůli, může mnoho dokázat. Důležité je, aby vychovatelka měla tvořivé myšlení, vyzařovala pozitivní energii a sama o sobě byla osobností.

Vychovatelka by měla mít osvojeny základy společenského chování tak, aby je mohla předávat dále a mohla být v tomto směru příkladem. Nedílnou součástí profese vychovatelky je také kladný vztah k dětem, spolupracovníkům i rodičům. Na jejím vzoru by mělo být vidět, jak by se k sobě lidé měli chovat.

Na osobnost vychovatelky jsou kladeny požadavky také z oblasti vzdělávání. Především jsou to znalosti všeobecného charakteru, ale také odborné vzdělání se všeobecnými požadavky z oblasti pedagogiky, psychologie a metodiky. Dále jde o praktické dovednosti pedagogické, komunikační a ostatní dovednosti, pod kterými myslíme např. zpěv, tanec, hra na nástroj aj. Správné vychovatelce by neměl především chybět pedagogický postřeh, což znamená reagovat na potřeby a vnímat postoje jedince. Důležitý je také pedagogický takt, díky kterému umí citlivě řešit problémy a dokáže podněcovat růst sebevědomí žáka.

V komunikaci vychovatelky se žákem je podstatnou složkou bohatá slovní zásoba. Vychovatelka by se měla snažit vyhýbat tzv. parazitujícím slovům, jako je např. tedy, například, vlastně, ehmm apod. Při komunikaci je také vhodné používat žákům srozumitelná slova a slovní spojení, vyhýbat se nadměrnému užívání cizích slov a trpného rodu. Tempo řeči by mělo být v optimální normě, příliš rychlá řeč nemusí být srozumitelná, příliš pomalé tempo otupuje vnímání posluchačů. Žáci jsou pro ni partnery, proto by se při komunikaci s nimi měla vyvarovat ironie a zesměšňování žáků. Je lepší pamatovat si jména žáků a oslovovat je křestními jmény. Předávání pokynů a informací musí být správné (pravdivé), jednoznačné, stručné, a přesto podrobné a srozumitelné. Pokyny musí vychovatelka formulovat přiměřeně věku a chápání žáků, jejich vyspělosti a předchozím zkušenostem. Forma předávání informací by měla žáky zaujmout, informace by se neměly zbytečně opakovat. Vychovatelka musí umět žákům naslouchat, neboť komunikace není monolog vychovatelky či jen otázky a odpovědi. Při komunikaci se žáky je důležitý a neměl by chybět oční kontakt, dívá se na ně, nehledí do stropu či na podlahu, avšak příliš dlouhý soustředěný pohled do očí může působit agresivně.

Jednou ze složek komunikace, která vytváří celkový dojem z vychovatelky, jsou gesta a mimika. Zvyšují účinnost a srozumitelnost slovního projevu. Gesto či výraz tváře jsou často výmluvnější než košatá souvětí. Říká se, že úsměv je nejkratší cesta od člověka k člověku. Úsměvem vychovatelka může vyjádřit souhlas s činností žáka, úsměvem ho může pochválit. Mezi vychovatelkou a žáky se postupně každodenním stykem, vzájemným poznáváním a sblíčováním vyvíjí vztah, který může kladně, ale také záporně ovlivňovat úspěšnost pedagogického působení i vývoj osobnosti dítěte. Kladný vztah k vychovatelce vzbuzuje u žáka citovou odezvu a důvěru, která se může přenést na příznivý vztah k celému zařízení. Výchovně-vzdělávací působení vychovatelky by pro žáky mělo být přirozené, zajímavé a radostné. Podle informací žáka hodnotí DM i rodiče.

Práce vychovatelky je poměrně psychicky náročná. Proto je velice důležitá duševní hygiena, kterou lze zabránit syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření často ohrožuje pracovníky sociální sféry a projevuje se nezájmem o práci, nechutí pracovat s klienty, výkyvy nálady, ale také psychosomatickými problémy.

3.2 Role vychovatelky v domově mládeže

Abychom mohli pochopit vztah dívek k vychovatelce jako k autoritě, musíme nejprve definovat roli, jakou vychovatelka zastává.

Každý člověk během svého života plní několik různých sociálních rolí, např. role zaměstnance, partnera, kamaráda atd. Všechny tyto role se vzájemně prolínají. Každá z těchto rolí klade na jedince jiné požadavky a má na něho různé nároky. Jedinec tyto role přijímá a ztotožňuje se s nimi, plní požadavky kladené na danou roli a to zcela nebo jen částečně. Dle míry ztotožnění potom okolí hodnotí a posuzuje výkon role.

Role vychovatelky v DM nezahrnuje jen pouhé hlídání žáků, jak by se mohlo na první pohled jevit. Jejím úkolem a cílem je hlavně výchova. Pozorováním a rozhovory s žáky si vychovatelka vytváří představu o životě, postojích a názorech žáků. Učí se je chápat a snaží se jim ukázat správný obraz světa. K výchově používá jak odměny, tak tresty, kterými se snaží žáka uchránit před patologickým chováním.

Úspěšná výchova může probíhat pouze v klidné a pohodové atmosféře, naplněné porozuměním a kladnými emocemi. Vychovatelka svým naladěním a životními postoji vytváří základní atmosféru DM. O tom, zda její působení bude v konkrétních situacích úspěšné, nerozhoduje její představa a naučené modelové situace, ale její reálná schopnost přiměřeně a funkčně v nastalých situacích reagovat.

Její náplní práce je dohled na úklid, hygienu a kulturu stolování. Je rádcem se školními i soukromými problémy. V případě potřeby či problémů komunikuje se školou a rodiči. S rodiči řeší i ty problémy, které jsou na rozhraní DM a rodiny. O každém žáku vede osobní spis a má alespoň relativní přehled o volnočasových aktivitách žáka. Nabízí žákům kroužky a možnosti využití volného času v bezpečném prostředí a tím se snaží předejít sociálně patologickým jevům.

Pro úspěšné zvládnutí role vychovatelky musí však jedinec splňovat několik důležitých předpokladů. Jedním z nich jsou i osobnostní předpoklady viz kapitola 3.1. Posuzování vychovatelky žáky začíná vnějším vzhledem. V zařízení DM je na první pohled důležité oblečení, což plyne z věkové kategorie ubytovaných žáků. Nejen že

vytváří první dojem o vychovatelce, ale je také její vizitkou. Také správné držení těla podtrhuje přirozenou autoritu dospělé osoby.

4. Autorita ve výchově

Tato kapitola se bude zabývat především specifickou skupinou, na kterou je práce zaměřena, a tou jsou dospívající dívky. Období dospívání je velmi komplikované. Na konci tohoto období je jedinec „vyzrálou“ osobností.

4.1 Znejistění autorit

V současné době se stále častěji stává předmětem zkoumání vztah dnešní generace k autoritě, a zda má autorita ve společnosti stále nějaké patřičné postavení.

Znejistění autority lze považovat za jakousi krizi autority, které se v oblasti školství věnuje hlouběji Kořa. Volně dle Koti (in Vališová, 1998, s. 50-55) se dozvídáme, že v šedesátých letech dvacátého století se začaly hledat nové modely ve vzdělávání, objevila se snaha o větší demokracii ve školství, ale také se začala objevovat tzv. *krize autority*. Kritici školství poukazovali na nespravedlnost, autoritářství a diskriminaci ve školství. Na konci šedesátých let se začal radikálně přehodnocovat vztah mezi učitelem a žákem. Byl zavržen model, kdy učitel je vládce a žák ovládaný. Upustilo se i od podpory mocenské autority učitelů. Nastaly nové změny v roli učitele, přestalo se od něho očekávat, že bude vtiskovat žákům vědění a přešlo se k modelu, kdy učitel podněcuje žáka k myšlení, vyhledávání informací a tvůrčí aktivitě. Ve vztahové rovině se z učitele a žáků měli stát spíše partneři.

„Krise autority patří k charakteristickým rysům dvacátého století. Významným symptomem krize autority je, že se rozšířila i do výchovy a vzdělávání dětí, kde se autorita v nejširším slova smyslu vždy považovala za samozřejmost. Starobylé a dříve s úctou tradované metafory a modely autoritativních vztahů ztratily věrohodnost. Prakticky ani teoreticky nemáme možnost vědět, co autorita doopravdy je.“ (H. Arendt in Vališová, 1998, s. 52) H. Arendt se také ohradila, vůči ztotožňování autority s násilím.

K znejistění autorit vede také proces personalizace a individualizace. Pro tyto individuality je neustálé naplňování v soukromé sféře důležitější než životní úspěch. Individualismus má za následek narcismus, který má zvláštní zaujetí pro lidské vztahy. Dokazuje to množství různých sdružení. „Nejzazší forma individualismu nespočívá ve svrchované sociální nezávislosti, nýbrž v napojení se na kolektiv.“ (Liptovsky, 2008) Hédonická vlna stále podněcuje lidi, aby si realizovali především svůj volný čas bez zábran a stále si více užívali. Jsou bořena pravidla založená na disciplíně. Autoritářská výchova se stala permissivní a mládež je třeba vyslechnout. (Liptovsky, 2008). Vše směřuje k člověku a jeho individualitě a není potřeba autorit.

Během doby a přechodu od starověku k novověku autorita nikdy nevymizela, pouze už není to, co bývala. „Jediné co z autority zcela nevymizelo, je vážnost a rozhodující vliv dospělých vůči dětem a autorita institucí. Autorita dospělých vůči dítěti je dnes založena na předpokladu, že dospělí jsou ti, kteří vědí, jak to ve světě chodí, vyznají se ve společenském řádu a hodnotách, které je potřebné zachovat k chodu lidské civilizace.“ (Koř'a in Vališová, 1998, s. 56)

4.2 Dospívající dívky

K lepšímu porozumění chování a postojům dospívajících dívek a jejich jednání je potřeba vymezit si období dospívání, co to pro dívky znamená, v jaké životní fázi se nacházejí a čím si musí projít.

Dospívání lze označit jako adolescenci, což je poslední věkové období před dospělostí. Termín adolescence pochází z latinského slova *adolescere*, které se dá přeložit jako dorůstat, dospívat, mohutnět. Jedná se o věkové období od 12 do 20 (až 22) let. Celé toto období provází hledání vlastní identity.

V dnešní době je velmi urychlena sexuální zralost dívek, ale na druhé straně se dosahování plné sociální a osobnostní rozvinutosti přesouvá stále do pozdějšího věku. Je to dáno především pozdějším ukončováním studia, z toho vyplývá i pozdější nástup do pracovního procesu a také zakládání rodiny. Déle trvá i nalezení vlastní identity. Dříve tomu tak nebylo. Dívky v 18 letech byly vyspělou osobností připravenou na

založení rodiny a péči o děti. Bylo to dáno především specifikem doby. Když se podíváme do minulosti, vidíme, že velký vliv měla politická situace, normy uznávané tehdejší společností a postavení mužů ve společnosti, jako nadřazených jedinců majících formální autoritu. Dívky v dnešní době mají před sebou spíše vidinu vzdělání, kariéry a sociálního zabezpečení. To vše je ovlivněno již zmiňovanou nezávislostí žen.

Toto období je také nejkrizovější na vznik sociálně patologických jevů, jako je užívání drog, poruchy příjmu potravy a gambling. Může to být způsobeno i mírou osamostatňování, na kterou nemusí být všichni dostatečně připraveni a při prvních problémech či konfliktech utíkají k závislostem. Dívky pomalu začínají přebírat plnou zodpovědnost za svoji budoucnost. Během adolescence přichází i první sexuální styk, zážitek úplně nových pocitů intimity sblížení, které do té doby neznaly. Ke konci tohoto období je u většiny dívek hlavním motivem hledání životního partnera.

V dospívání se velmi prudce a intenzivně rozvíjí postoje dívek. Postoje zasahují téměř do všech oblastí života např. do práce, učení, zábavy, kultury, mezilidských vztahů atd. Postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu svět, jiným subjektům i sobě samému. Postoj je získáván na základě spontánního učení. V dospívání jsou postoje ještě velmi proměnlivé, tvárné a ovlivnitelné. Sklon k radikalismu, který se velmi často objevuje, je dán spíše nedostatkem životních zkušeností a snahou ke všemu zaujímat vlastní stanovisko.

Ve vztahu dívek k rodičům lze pozorovat některé proměny. V rané adolescenci chtějí dívky ve vztahu s rodiči především jejich zájem, emoční podporu a partnerství v komunikaci. V tomto období nejde o získání nezávislosti na rodičích. Chtějí pouze určitý respekt, který znamená to, že dívka si sama řekne, kdy potřebuje od rodiče radu a kdy ne. Ve střední adolescenci nedochází k výraznějším změnám, je stále důležité, aby vztah rodičů byl vřelý a otevřený. Podle Macka (Macek, Osecká, 1995, in Macek a Lacinová, 2006, s. 27) bylo zjištěno: „že celková atmosféra rodiny se více zrcadlí v pocitech dívek než chlapců. Dívky se ukázaly jako citlivější na negativní pocity a impulsy, jestliže často zažívaly hádky a konflikty, pak se tato nepříznivá atmosféra podepsala i na jejich sebehodnocení.“ Sebehodnocení adolescentů se různí i podle toho, zda jim v tomto období byl dán dostatek pozornosti a stálé vřelosti rodičů. U adolescentů, kteří si myslí, že o ně zájem rodičů poklesl, lze vnímat nižší

sebehodnocení. V pozdní adolescenci jsou vztahy s rodiči již stabilizovány, ale současně se i více diferencují. Je prokázáno, že hodnotová orientace adolescentů, kteří na sebe převzali nové role (např. profesní), se začala spíše podobat hodnotové orientaci rodičů více než vrstevníků, především v cílových hodnotách souvisejících s dospělostí a perspektivistou.

4.3 Dospívající dívky a výchova

V období dospívání se již nedá hovořit o výchově v plném slova smyslu, jelikož se jedná o osobnost, která se nenechá snadno manipulovat. Jde tedy spíše o dotváření osobnosti. Lze pouze dobře radit a směřovat dospívajícího jedince správným směrem. Jinými slovy můžeme říci, že co se nestihlo do této doby, bude se nyní jen těžko napravovat. „Obecně platí, že čím méně adolescent cítí, že je vychovávaný, tím lépe pro výchovu.“ (Pelikán, 1995, s. 70)

Dospívající dívky mají některé sociální potřeby, které mají eminentní význam pro interakci ve výchovném procesu z pozice vychovávaného. Nejdůležitějšími potřebami je pocit bezpečí, odezva, sounáležitost, láska, hry, uznání, úspěšný výkon, nezávislost. Dalo by se sice vyčíst spousty dalších potřeb a poukázat na to, že každý jedinec má jiné potřeby, ale tyto se budou vždy shodovat, i když se potřeby mění v jednotlivých etapách vývoje.

V pedagogice se ovlivňování dělí na přímé a nepřímé. Nepřímé pedagogické ovlivňování je adolescenty obecně lépe přijímáno. „Při nepřímém výchovném působení se organizují spíše podmínky žádoucího formování člověka než přímo vychovávaný člověk. Přitom vychovávaný člověk je jedním z činitelů rozvoje těchto podmínek. Nejvíce se takoví činitelé uplatňují právě jako subjekt tvořivých činností.“ (Pelikán, 1995, s. 71)

Dospívající dívky již od raného dospívání pocítují potřebu vlastní autonomie. Již nechtějí naslouchat radám starších a zkušených a raději jdou vlastní cestou pokusů a omylů, aby na vlastní kůži poznaly, zda měl dospělý pravdu či neměl. Rady přijímají a uznávají pouze v případě, kdy o ně samy požádají. Těžko přijímají příkazy a zákazy.

Pokud chceme dospívající dívce dát příkaz, musí to být podáno takovou formou, aby to vyznělo jako žádost.

Pokud bychom skutečně chtěli dospívající dívku vychovávat, musíme si u ní získat pevnou důvěru. Pouze ve vztahu, kde adolescent zcela důvěřuje dospělému, je možno jej vychovávat a to především dobrými radami a upozorněními, které jsou pozitivně přijímány. Tuto důvěru získávají například sportovní trenéři. Třebaže role trenéra je těžší. Pokud sportovci nevyhovuje trenér, může ho kdykoliv vyměnit, to ale v zásadě neplatí o vztahu s vychovatelem a už vůbec ne s rodiči.

4.4 Dospívající dívky a autorita

Vztah dospívajících dívek, ale nejen dívek i chlapců k autoritě se v posledních letech velmi proměnil. Zdá se, jakoby s postupem času autorita začala ubírat na vážnosti.

Současná mládež se proti jiným generacím mládeže odlišuje od starších generací řadou významných fenoménů. Má oproti nim zkušenosti s drogami, existenční strach z nezaměstnanosti, osobní zkušenosti ze studia na zahraničních školách, zkušenosti z rozevírání se sociálního pole. Snad největší rozdíl je však v zapojení mládeže do computerizace a přenos života do kyberprostoru a virtuální reality. Daleko masivnější je také mediální manipulace a vliv masové kultury. „Tyto výrazně odlišné zkušenosti jsou zesilovány propagandistickou tezí, že starší generace, protože žily a formovaly se v předlistopadové totalitní společnosti, jsou méně hodnotné a nové generace, formující se po listopadu 1989 jsou již pouhým tímto faktem automaticky hodnotnější. Značná část mladé generace se s touto tezí ztotožňuje. Odlišné generační podmínky socializace a odlišný generační profil přispívají nejen ke generační propasti, ale také k tomu, že mládež u starších generací obtížně nachází autority.“ (Vališová, Bratská, Sliwerski a kol, 2005, s. 228)

Podle Pelikána (Pelikán, 1995, s. 93) je změna postoje k rodičům a starší generaci, pouze vnější demonstrativní projev nezávislosti. Ve skutečnosti je vztah mezi rodiči (i ostatními dospělými) a dětmi užší a vstřícnější než se jeví navenek.

Dle mého názoru se vztah dospívajících dívek k autoritě změnil, především působením nové výchovy, tzv. model americké výchovy, kdy je dítě s rodičem od dětství pouze v partnerském vztahu a rodič si nedovolí dát dítěti příkaz, zákaz či ho potrestat. Dítě si tedy nevytváří patřičný postoj k autoritě a tedy ani žádnou autoritu neuznává. To se pak projevuje ve škole, v zájmových kroužcích, i později v zaměstnání. Tím dochází ke zpochybňování autorit.

5. Domov mládeže jako výchovně specifické prostředí

Převážná část výchovy probíhá většinou v rodině a hlavní slovo při výchově mají rodiče. V období dospívání odchází někteří dospívající z rodiny za studiem a domů se vrací jen na víkendy a na prázdniny. Je několik možností, kde mohou nalézt nový „domov“. Většinou jsou to domovy mládeže, koleje, internáty nebo priváty. Začíná zde první fáze osamostatnění. Jedinec získává pocit svobody a projevuje se to, jak a jaké si jedinec osvojil a upevnil postoje a normy.

5.1 Druhy domovů mládeže

Domov mládeže je ubytovací zařízení pro studenty středních škol. U běžných škol často funguje pouze v průběhu výuky (mimo prázdniny a často i mimo víkendy). U mezinárodně proslulých škol však jsou internáty často otevřeny po celý rok.

V dnešní době existují a fungují dva typy domovů mládeže s akreditací MŠMT. Prvním typem je skupinové pojetí domova a druhým je penzionové pojetí. Domovy mládeže je dále možné dělit na státní, soukromé, církevní a při školách. Všechny tyto typy DM slouží jako ubytovací zařízení, které má umožnit studium žákům ze vzdáleného bydliště.

V 90. letech se objevil unikátní projekt koncepce penzionového pojetí domova mládeže. Tento typ je ojedinělým modelem výchovy ve školním zařízení. Model domova mládeže navrhla Helena Jeřábková a pokusila se ho prakticky ověřit ve dvouletém experimentálním provozu v letech 1991 – 1993. Tento specifický model

lépe odráží potřeby středoškolské mládeže v podmínkách velkoměsta a současně koresponduje s koncepcí rozvoje obdobných zařízení v zahraničí.

Nejpodstatnějším okruhem problémů byly proměny týkající se vnitřní náplně a organizace v již existujícím typu školského zařízení. Hlavním cílem bylo humanizovat celkový styl výchovné práce. Od počátku byl model definován jako otevřený, humanizující, demokratický. Byl založený na podpoře rozvoje nových aktivit ubytovaných, ale také na nové orientaci personálu. Je však pouze jednou z mnoha možností. Model domova mládeže penzionového typu vznikl ve třech odlišných fázích. Nejprve jako MŠMT ČR akreditovaný experiment v plné státní gesci, dále se rozvinul do alternativního experimentu vycházejícího z předpokladu právní subjektivity. Ve třetí fázi byl zakončen jako široce pojatá praxe realizovaná v duchu křesťanské pedagogiky.

Základní inovační a transformační prvky:

- Uplatnění principu diferenciaci obsahu činnosti personálu domova mládeže. Vychovatelé zde zastávají dvě odlišné funkce. Provozní vychovatelé, jejichž funkce je sociálně zajišťující, a pedagogové volného času s funkcí osobnostně rozvíjející. Tato rozdělení umožňuje výrazné zvýšení efektivity vztahu mezi dospívající mládeží a personálem zařízení, který je zbaven dosud příliš širokého a v řadě případů i vzájemně si odporujícího spektra profesních povinností a kvalifikačních požadavků.
- Posílení odpovědnosti ubytovaných žáků za vlastní školní výkon, ale také za dodržování základních požadavků provozu ubytovacího zařízení.
- Zařazení nadstandardních servisních služeb pro potřeby ubytovaných (servisní služba psychologů, psychiatrů, právních poradců, lékařských konzultantů, duchovní vedení a případně dalších odborníků), aby bylo minimalizováno osobní napětí, bránící v řadě případů účelnému soustředění se na studium.

Tento typ domova posiluje odpovědnost ubytovaných dívek jak za jejich osobní rozvoj, tak i za jejich vztahy v rámci DM. Umožňuje zařazení rozmanitých služeb a volnočasových aktivit dle zájmu a potřeb dívek. Vychází z toho, že dívky, které přicházejí do tohoto typu domova mládeže, jsou samostatné, zodpovědné a schopny

nakládat se svým volným smysluplně a efektivně. [cit. 18. 2. 2010, dostupné z <http://dm.kdm.cz>].

Skupinové pojetí domova mládeže vychází z vyhlášky MŠMT 108/2005 Sb. Základní jednotkou je výchovná skupina, která zajišťuje výchovně vzdělávací činnosti v domově. Každá skupina má svého vychovatele, který za skupinu odpovídá. Velikost skupiny se pohybuje v rozmezí 20 – 30 studentů +- 3. Pro skupinový model výchovy nejsou stanovena žádná pevná pravidla nebo pokyny, podle kterých by se dala přesně říci, že tímto způsobem to funguje. Rozdíly jsou například v hlavních a nočních službách, v některých domovech se o tuto činnost dělí skupinová vychovatelé a jinde jsou pro tuto pozici samostatní vychovatelé. Rozdíl lze pozorovat i v tom, jak se studenti musí hlásit po příchodu na domov, v délce vycházek, v čase do kdy musí být všichni v domově.

V tomto pojetí má vychovatel za úkol vést si deník výchovné skupiny, který obsahuje zájmové činnosti žáků, přehled o výchovné skupině, celkový přehled o prospěchu a chování, stálé úkoly vychovatele, plán výchovné činnosti na měsíc, týdenní program, přehled o prospěchu žáků, spolupráce se školou, styk a spolupráce s ostatními. Vede osobní spisy studentů. Píše studentům vycházky a eviduje odjezdy studentů během týdne. Vychovatelé mohou v omezeném rozsahu vést kroužky pro všechny ubytované, ale nesmí přitom zanedbávat svou výchovnou skupinu. Rozhoduje o trestech a napomenutích v rámci své výchovné skupiny, při závažnějších problémech či přestupcích je rozhodování na řediteli DM. Vychovatel řeší problémy jednotlivých studentů a ke každému studentovi přistupuje individuálně. O prospěchu svých svěřenců se pravidelně informuje při návštěvách třídních schůzek. V případě problému úzce spolupracuje se školou a rodiči.

Při srovnání penzionového a skupinového pojetí domova mládeže, je výhodou skupinového pojetí hlavně to, že si dívky mohou vytvořit bližší vztah s vychovatelem. Vychovatel má větší přehled o dívkách a snáze se řeší problémy. Nevýhodou tu naopak je fakt, že o všem rozhoduje jediný člověk, který může mít zkreslený náhled na věc i v závislosti na vzájemných sympatiích. Z výše uvedeného vyplývá, že toto pojetí domova může mít pro dívky výhody či nevýhody v závislosti na tom, jaký vychovatel jim bude přidělen.

II. Empirická část

6. Orientační výzkumné šetření

6.1 Cíl výzkumu

Cílem orientačního výzkumného šetření je zjistit postoj dospívajících dívek, žijících v KDM, na autoritu vychovatele. Výzkum se soustředil na pojem autorita, jak ho dívky vnímají a co pro ně představuje. Dále sledoval vlastnosti, které by měl či neměl nositel autority mít a vztah dívek k vychovatelům KDM jako k autoritám.

6.2 Metoda výzkumu

Sběr dat jsem provedla formou kvantitativního dotazníkového šetření. Pro otázky do dotazníku jsem zvolila dle předlohy v knize Autorita jako pedagogický problém Vališová a kol., (1998, s. 130), který jsem upravila pro potřeby mého výzkumného cíle. Dotazník byl anonymní. V dotazníku je použito 8 otevřených otázek. Pět z nich se týká vlastností autority a zbylé tři se týkají přímo vychovatelů (viz příloha č. 1). Dotazníky budou vyhodnoceny metodou slovní analýzy.

6.3 Výzkumný vzorek

O vyplnění dotazníků jsem požádala dívky ubytované v Křesťanském domově mládeže u Sv. Ludmily v Praze, ve věku 15 – 22 let. Dotazník jsem rozdala 102 dívkám, z čehož 47 dívek bylo ve věku 18 a více let a 55 dívek bylo mladších 18 let. Návratnost dotazníků byla 100%. Žádná z oslovených dívek neodmítla dotazník vyplnit.

6.4 Stanovení hypotéz

Při každodenním styku s děvčaty jsem měla možnost utvořit si představu o tom, jaký vztah mají dívky k autoritám, jako jsou učitelé a rodiče.

H1: Největší autoritou rodiče, protože je vychovávají a věnují jim péči a lásku.

H2: Pro sportovkyně budou zajisté autoritou vedle rodičů také trenéři.

H3: Učitelská autorita dopadne nejhůře, dívky si na učitele často stěžují, že jsou nespravedliví.

H4: Předpokladem přirozené autority bude pro dívky hlavně důvěra a úcta, protože k lidem, ke kterým mají důvěru a úctu, mají i přirozený respekt a tím může být uplatňován i jistý vliv autority.

H5: Důležité vlastnosti pro posílení autority pro ně, budou: spolehlivost, vstřícnost, tolerance, empatie, loajalita.

H6: Mezi vlastnosti oslabující autoritu budou patřit: nervozita, povýšenost, upjatost, náladovost a nespravedlivost.

H7: Alespoň polovina dívek si bude myslet, že je v KDM někdo s přirozenou autoritou.

H8: Kladné odpovědi k otázce zda má někdo v KDM přirozenou budou nejspíše převažovat u mladších dívek.

H9: U starších dívek se bude postoj k autoritám měnit v závislosti na tom, jak dlouho jsou v KDM.

H10: U mladších dívek bude postoj k vychovatelkám stabilnější.

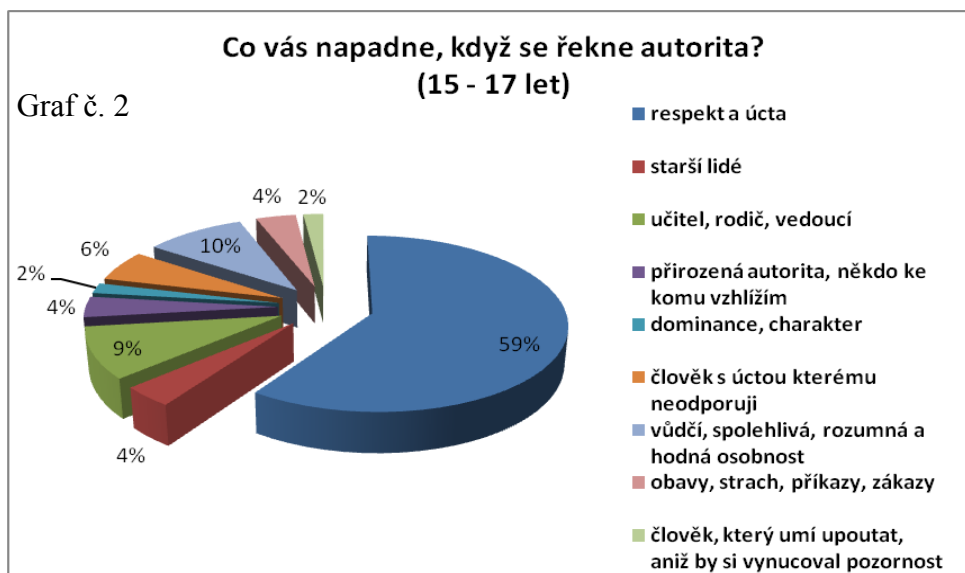
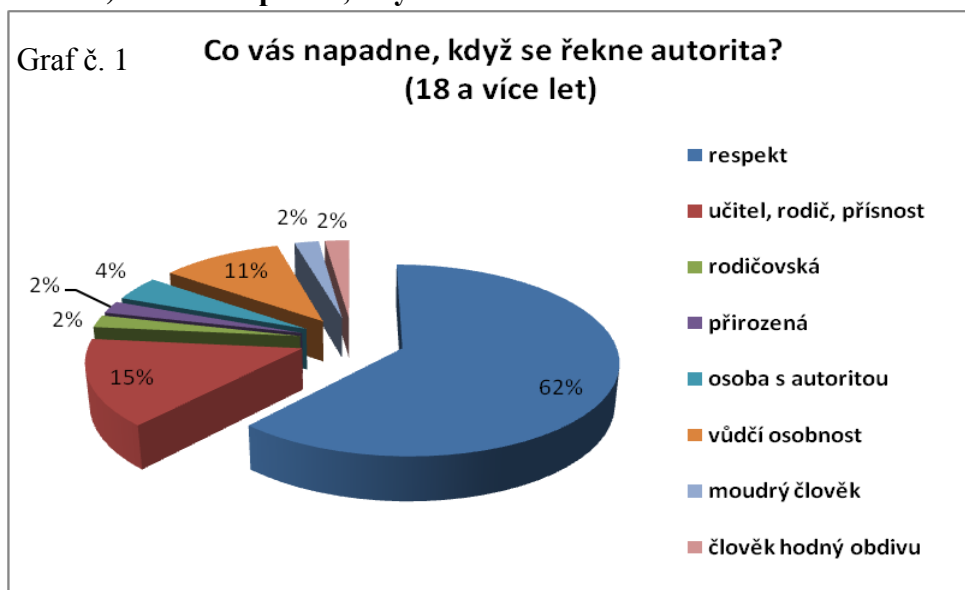
6.5 Realizace výzkumu

Hotový dotazník jsem nejprve otestovala na několika dívkách. Z každé věkové kategorie jsem zvolila jednu, které jsem dotazník předložila. Dále byl dotazník upraven tak, aby byl srozumitelný všem věkovým kategoriím. Dotazník jsem rozdala na celodomovním shromáždění, na kterém jsem poprosila děvčata o spolupráci a vysvětlila jsem jim, k čemu dotazník bude sloužit a po vyhodnocení bude skartován. Nejprve byl dotazník rozdán věkové kategorii 18+. Dotazník mi dívky neprodleně vyplnily a odevzdaly. To samé následovalo i u dívek mladších 18 let. Pět dívkám jsem dotazníky rozdávala dodatečně. Dívky, kterým byly dotazníky rozdány dodatečně, odmítly většinou odpovědět na otázku č. 5.

6.6 Vyhodnocení kvantitativního výzkumného šetření

Při vyhodnocování dotazníkového šetření bylo dodrženo pořadí otázek, ve kterém byly respondentům předkládány. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou graficky a procentuálně znázorněny do výsečových grafů.

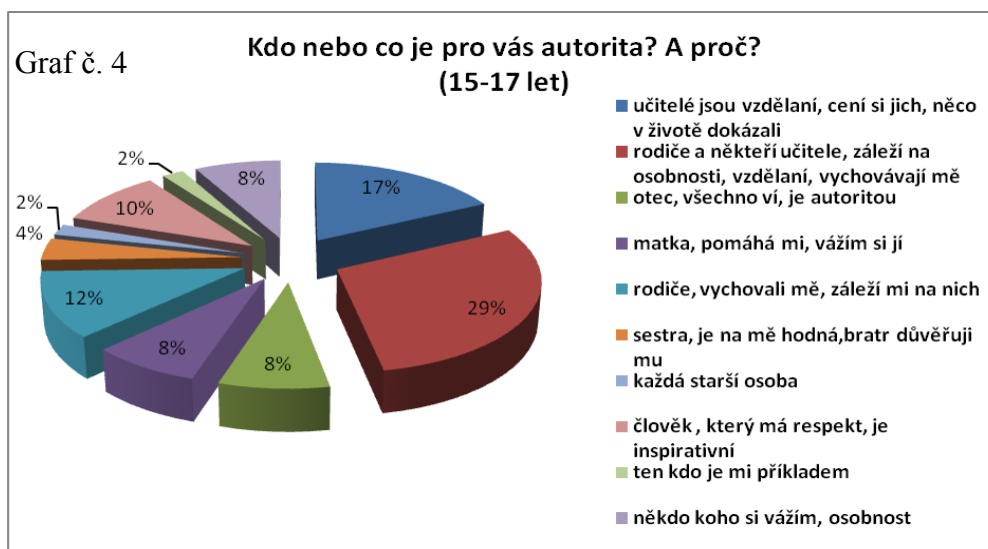
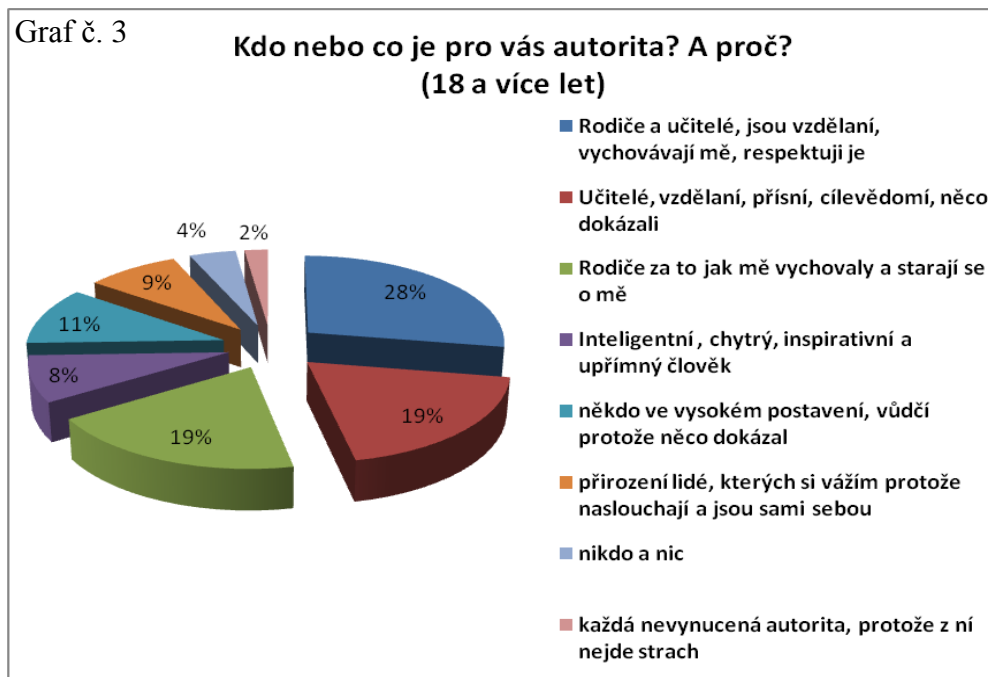
Otázka č. 1a) Co vás napadne, když se řekne autorita?



V první části jsem se zabývala pojmem autorita, a co si pod tímto pojmem dívky představují. Jednoznačně pro většinu dívek, v obou věkových kategoriích, je pojem autorita synonymem pro respekt. Je zajímavé, že podobná jsou i druhá a třetí místa, kde můžeme shodně pozorovat pojem vůdčí osobnost, rodič a učitel. V této otázce tedy

dívky odpovídaly podobně. Z toho vyplývá, že věk na vnímání pojmu autorita nemá vliv. Pro některé dívky je autorita spojena se strachem a příkazy. Zřejmě vychází ze špatné zkušenosti s autoritou.

Otázka č. 1b) Kdo nebo co je pro vás autoritou? A proč?

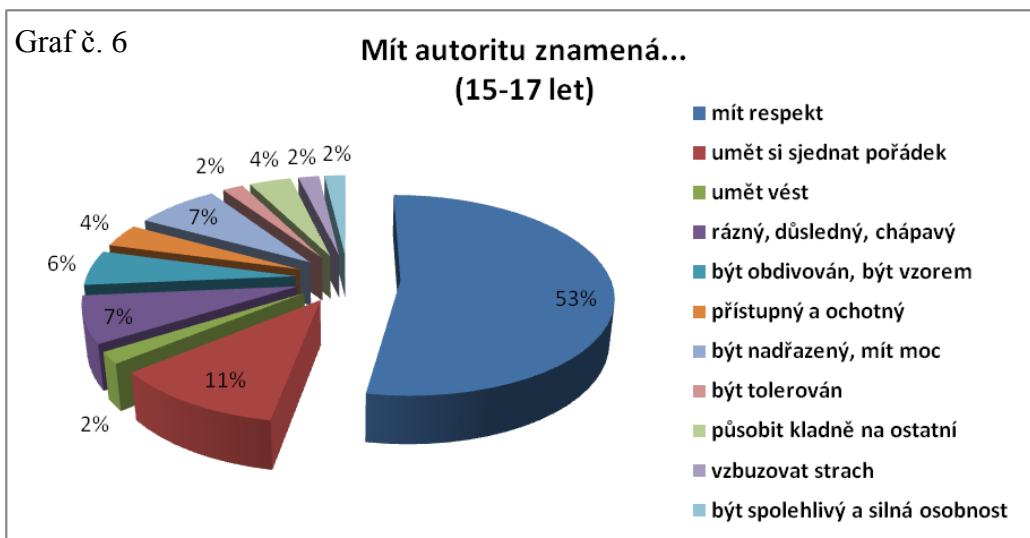
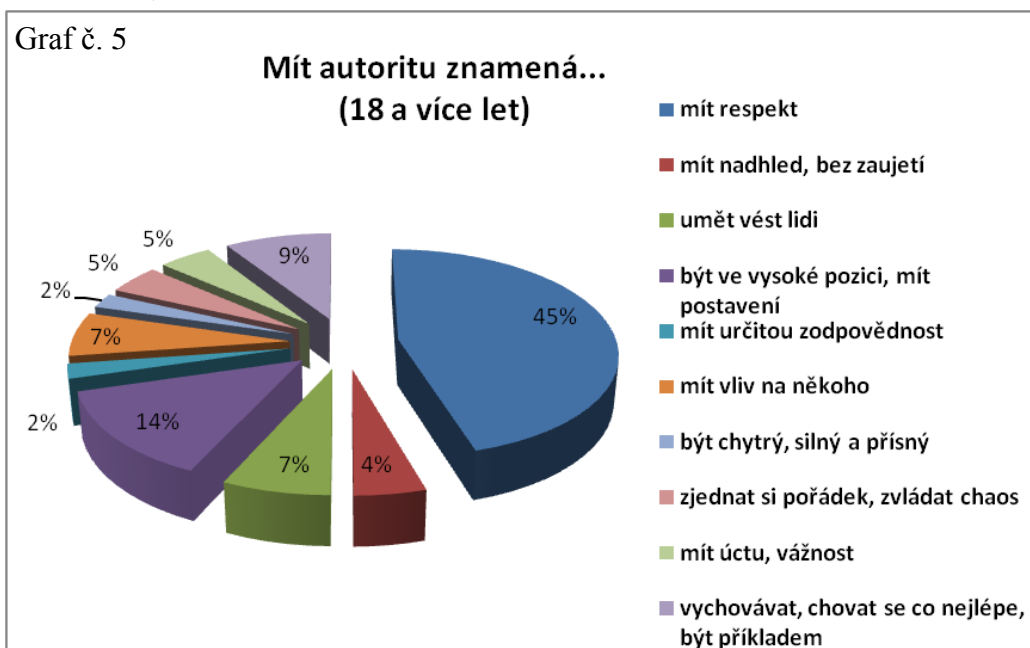


Ve druhé části první otázky je opět patrná shoda. Pro většinu dívek je důležitou autoritou rodič a učitel, tedy lidé vzdělaní, kteří je vychovávají a směřují je. Zajímavé je, že ve věkové kategorii 15 – 17 let, je možné pozorovat rozdělení na autoritu matky a otce. Dívky, které označily, že je pro ně autorita matka, jsou především dívky

z tanečních konzervatoří a matky je velmi podporují v tanci. Naopak dívky, které označily otce, jsou z gymnázií a odborných středních škol a otec je autoritou, protože je hlava rodiny.

V otázce číslo 2. měly dívky co nejdůležitěji doplnit věty.

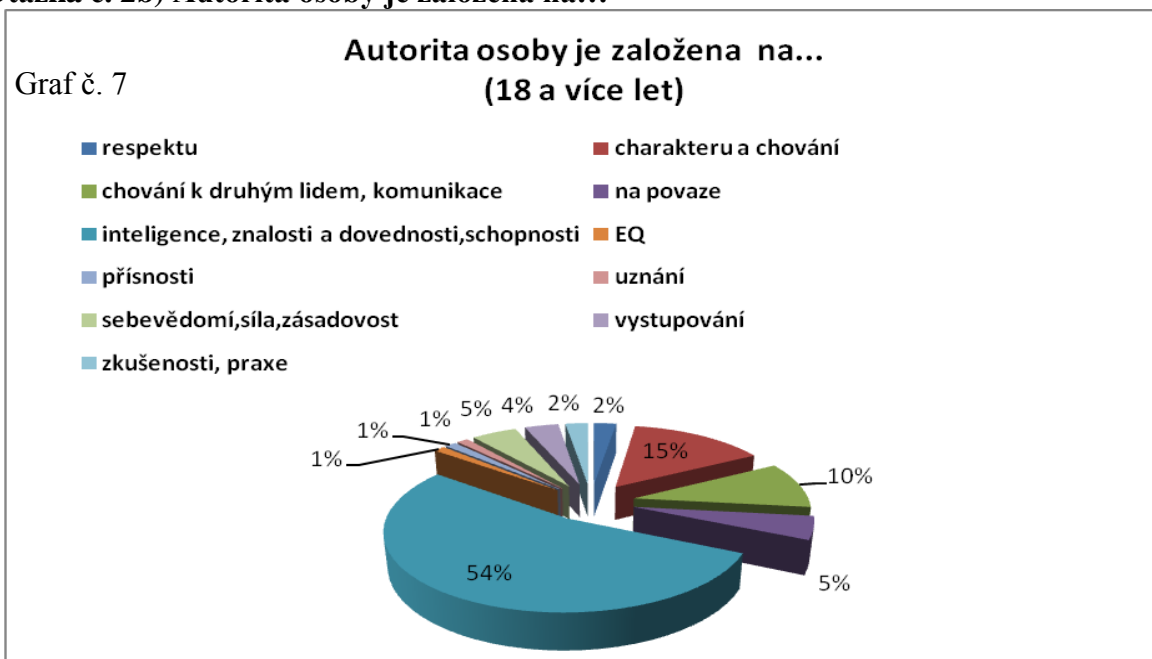
Otázka č. 2a) Mít autoritu znamená ...



Zde se nám znovu na prvních pozicích objevuje respekt, což koresponduje s odpověďmi z první otázky. Z dalších výraznějších odpovědí dominuje vysoké

postavení, které zaručuje poziční autorita, viz kapitola 1.2. Měl by to tedy být člověk, který umí vést, lidé ho uznávají a umí si sjednat pořádek.

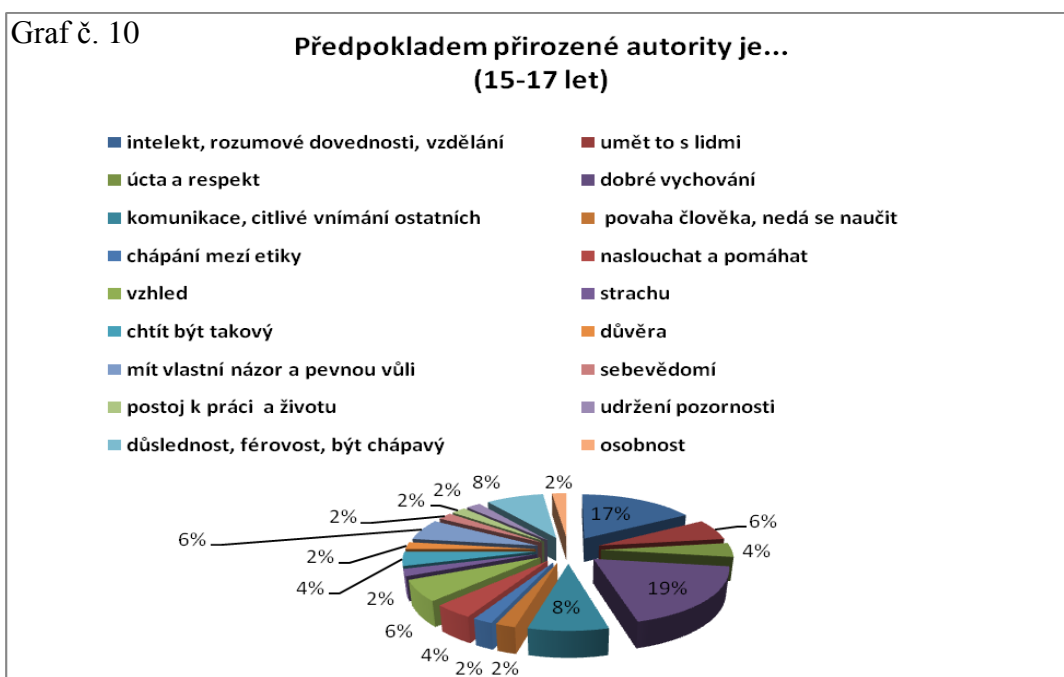
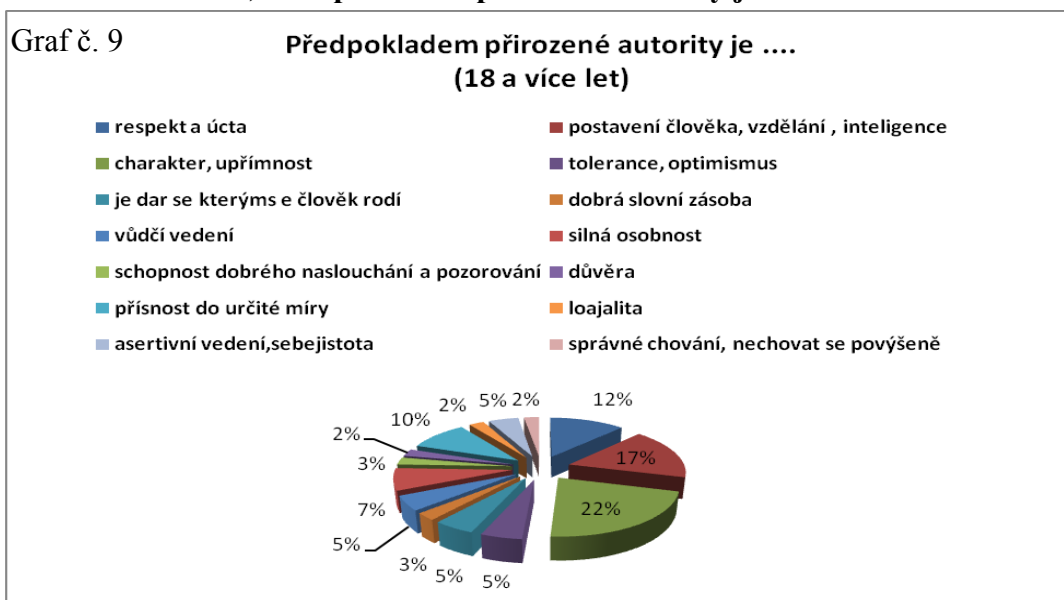
Otázka č. 2b) Autorita osoby je založena na...



U autority osobnosti jsou již patrné značné rozdíly. Zatím co u dívek nad 18 let je důležitá inteligence, znalosti, dovednosti a schopnosti. U mladších děvčat je na prvním místě důvěra a osobnost jedince. Důležitost důvěry koresponduje s kapitolou

4.3. Zde se hovoří o důvěře, kterou si vychovatel musí získat, pokud chce působit na dospívajícího jedince. U mladších dívek je respekt důležitý a zřejmě proto jej najdeme na druhém místě. U dívek nad 18 let je považován za důležitý jen pro 2 % dívek.

Otázka č. 2c) Předpokladem přirozené autority je...



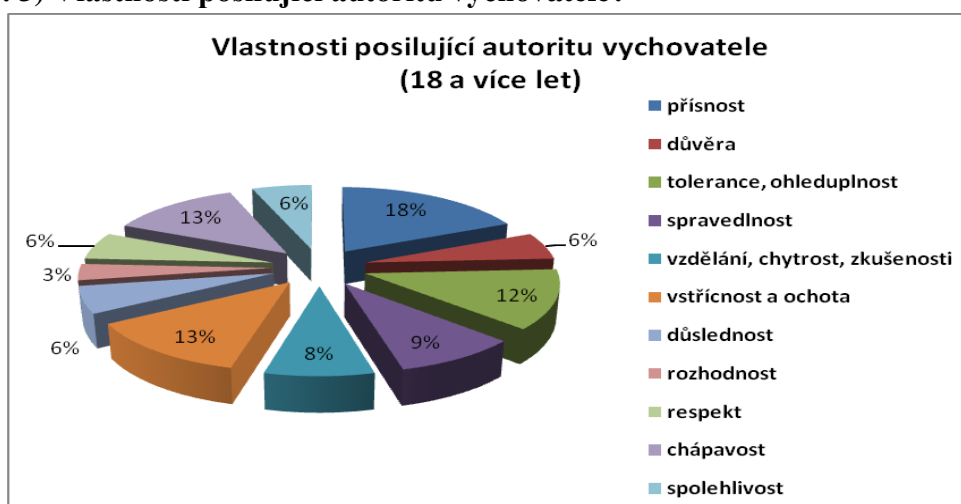
Na tuto otázku se odpovědi velmi různily. Našlo se velmi mnoho různých pohledů na přirozenou autoritu. Zatím co podle mladších dívek musí mít jedinec s přirozenou autoritou dobré vychování, starší děvčata dávají přednost spíše charakteru

a upřímnosti. Opět je zde kladen, poměrně vysokým počtem dívek, důraz na inteligenci a vzdělání. Z čehož vyplývá, že dívky nepřijímají autority, o kterých si myslí, že jsou nevzdělané nebo hloupé. Lze z tohoto usuzovat, že pro ně přirozená autorita by měla vědět vždy o něco víc, než vědí ony samy.

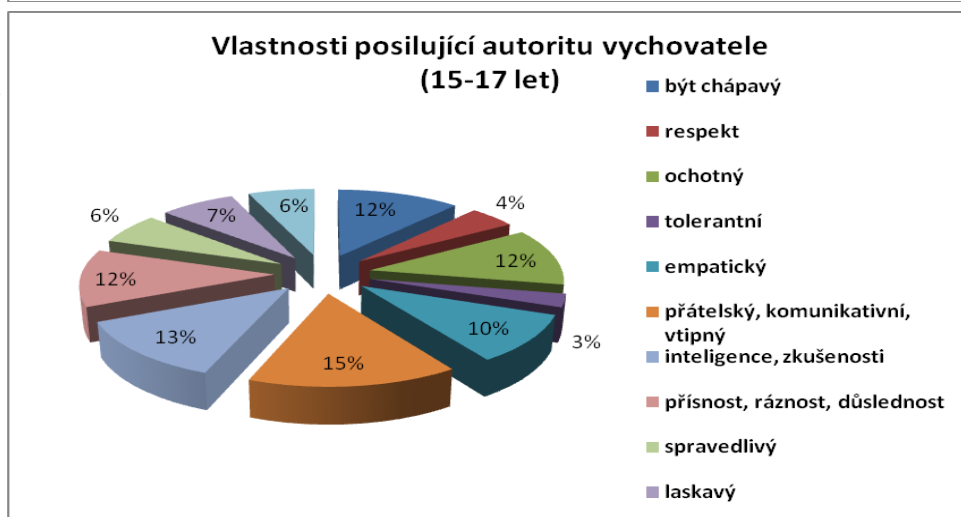
Otázky č. 3 a č. 4 zjišťují vlastnosti vychovatelů, které posilují a oslabují autoritu. Dívky měli za úkol napsat 5 vlastností posilujících autoritu a 5 vlastností, které autoritu oslabují.

Otázka č. 3) Vlastnosti posilující autoritu vychovatele?

Graf č. 11



Graf č. 12

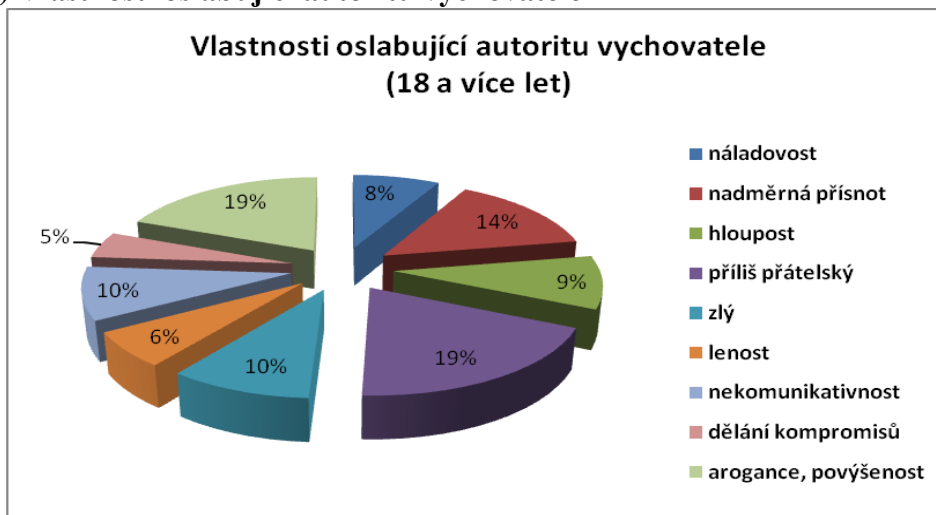


Podle starších dívek posiluje autoritu vychovatele příslost, ochota a chápavost. V odpovědích nalezneme i spravedlivost a spolehlivost, což koresponduje s kapitolou

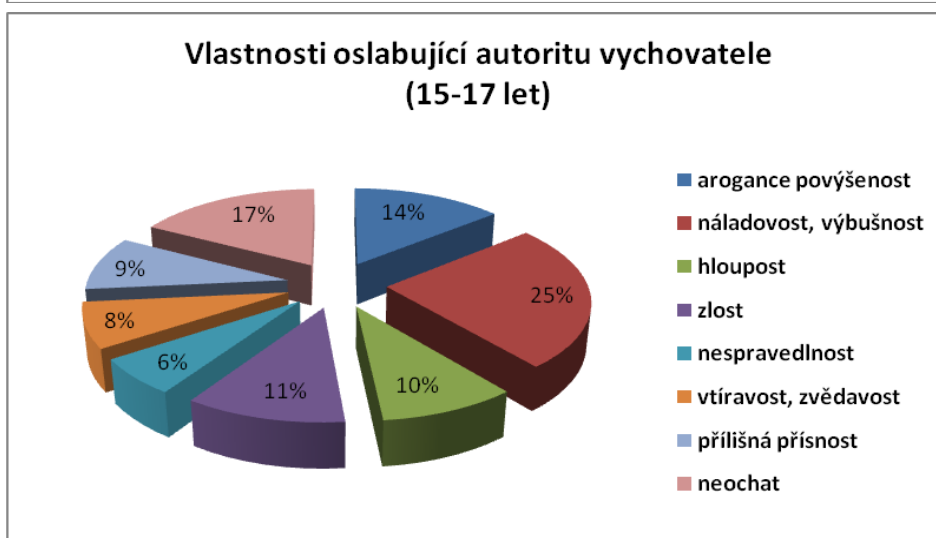
3.1. Naproti tomu mladší dívky, za posilující pro autoritu vychovatele, považují inteligenci, zkušenosti a přátelský a komunikativní přístup. Zde je patrné, že čím jsou dívky starší, tím je pro ně přísnost důležitější, jelikož už mají tu zkušenost, že i ony samy musely být někdy přísné a zjistily, jak je těžké na někoho působit.

Otázka č. 4) Vlastnosti oslabující autoritu vychovatele

Graf č. 13



Graf č. 14



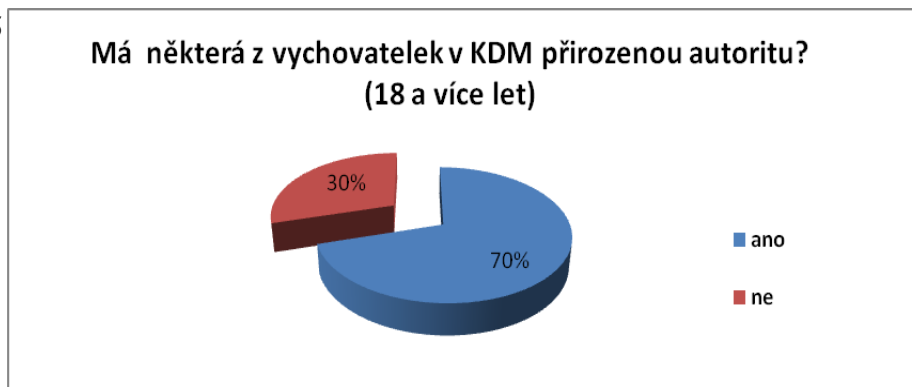
Na této otázce lze sledovat, že starší dívky negativně vnímají, když je vychovatel až příliš přátelský a připouští si žáky příliš k tělu. Uznávají spíše střed mezi přátelským přístupem a přísností. Dalšími nepřijatelnými vlastnostmi jsou arogance a povýšenost. Ty to vlastnosti jsou nežádoucí i z pohledu pedagogiky. Mladším dívkám vadí náladovost a výbušnost, což je logické. V dívkách to vytváří nejistotu, viz kapitola

3.1. Nevědí, co si o takovém vychovateli mají myslet a spíše se mu snaží vyhýbat, aby nepřišly do konfliktu s autoritou.

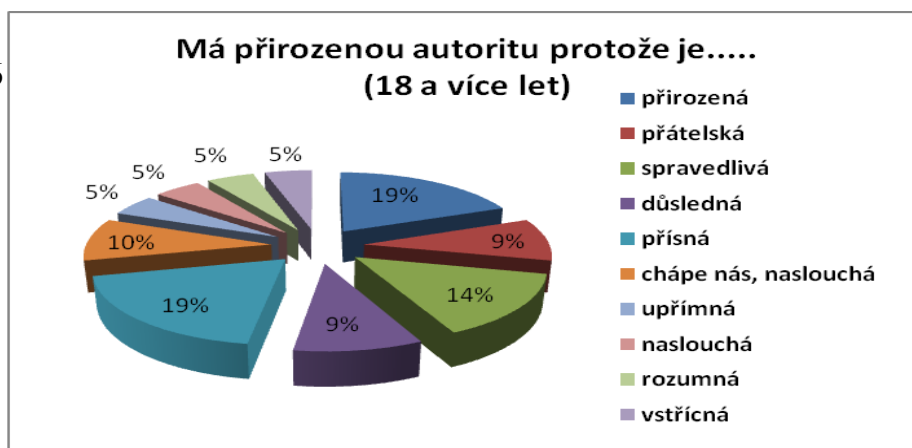
Otázky č. 5 a č. 6 se vztahují k přímo k vychovatelkám pracujícím v KDM.

Otázka č. 5) Má některá z vychovatelek v KDM přirozenou autoritu? A proč?

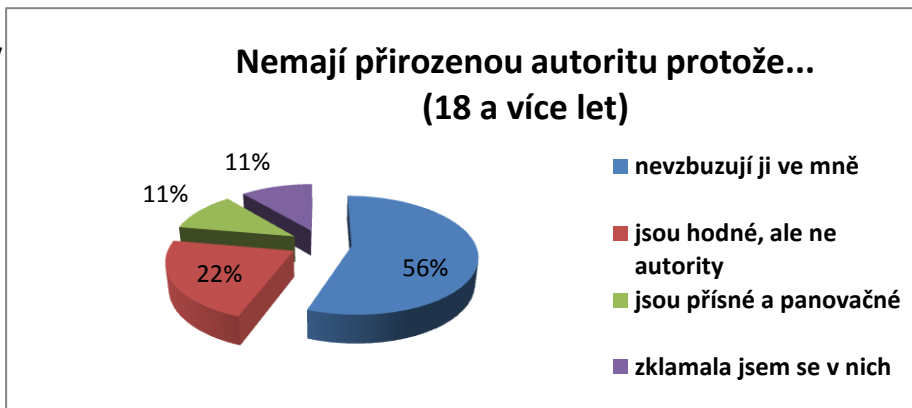
Graf č. 15



Graf č. 16



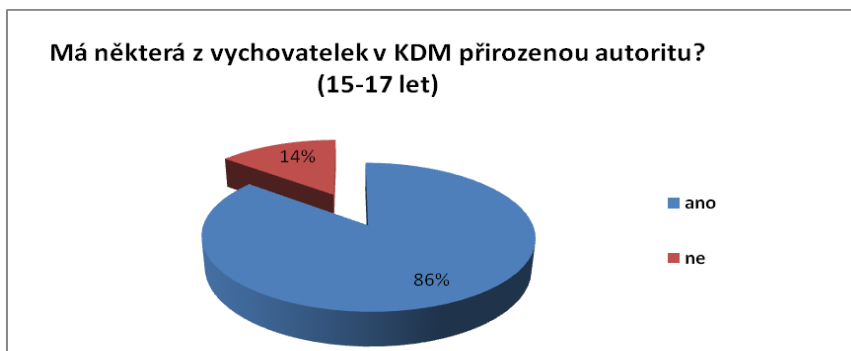
Graf č. 17



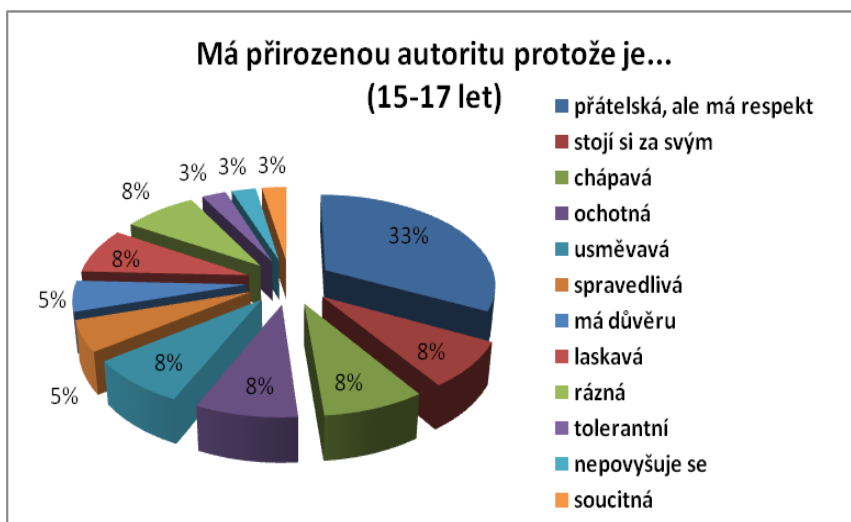
Většina dívek v KDM si myslí, že některá z vychovatelek má přirozenou autoritu. Je to pro ně vychovatelka, která je přirozená, přísná a spravedlivá. Třeba, že jsou to již starší dívky, stále potřebují někoho, u koho najdou oporu a pochopení. Je tu i

patrný odpor mezi odpověďmi viz graf č. 17. Větší část 22% dívek tvrdí, že vychovatelky nemají přirozenou autoritu, protože jsou hodné a 11% si myslí, že je to proto, že jsou panovačné a přísné.

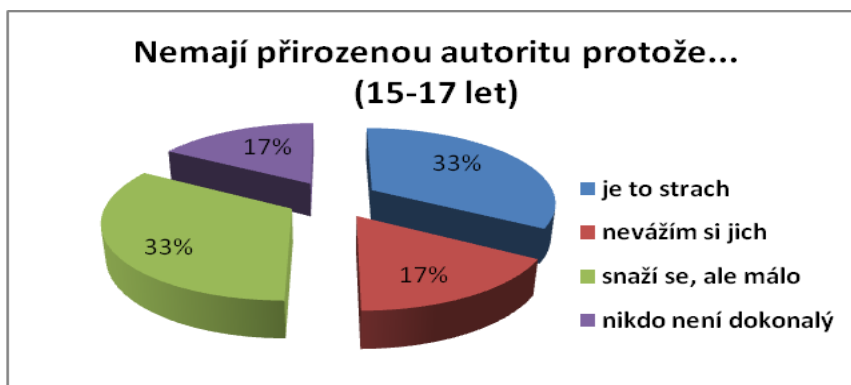
Graf č. 18



Graf č. 19



Graf č. 20

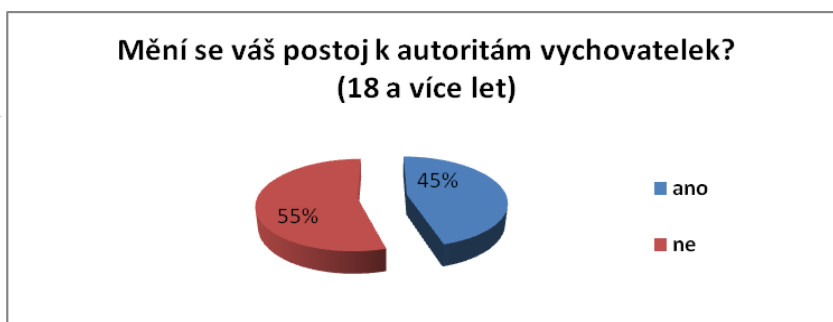


Mladší dívky na tuto otázku odpověděly stejně. Vychovatelka, která je pro ně přirozenou autoritou, je přátelská (ale má respekt), stojí si za svým, ochotná, chápavá a usměvavá. U vychovatelek preferují pozitivní přístup k životu a férové jednání. U

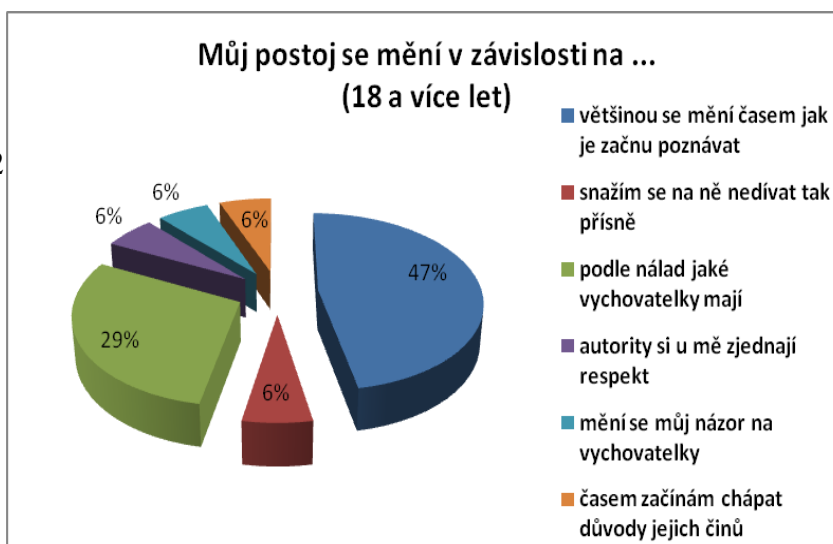
negativních odpovědí viz graf č. 20, převažuje odpověď , že se nejedná o autoritu, ale o strach.

Otázka č. 6) Mění se váš postoj k autoritám vychovatelek? A proč?

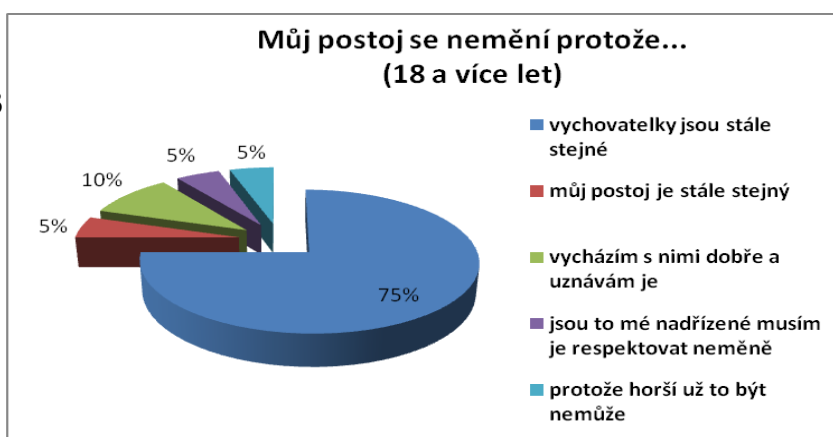
Graf č. 21



Graf č. 22

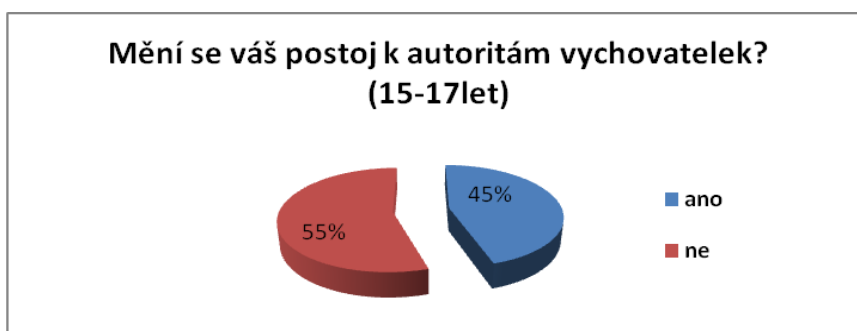


Graf č. 23

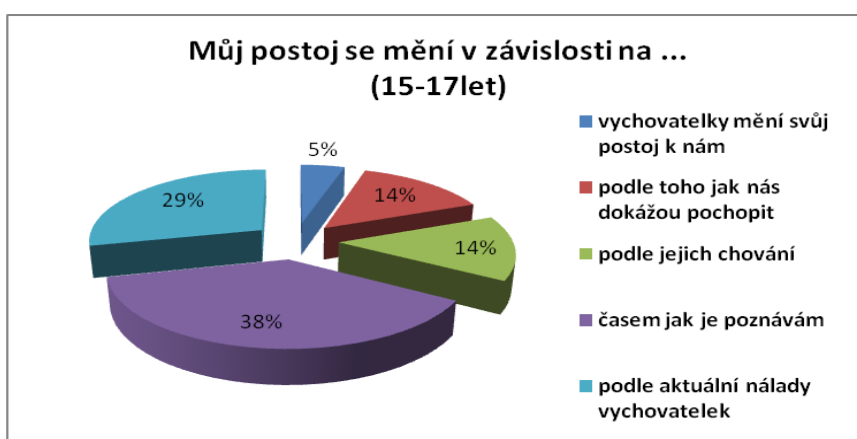


Z odpovědí dívek je patrné, jak moc je důležité aktuální rozpoložení vychovatelky. Postoj k vychovatelkám je ovlivňován i různými situacemi, podle kterých dívky vychovatelky poznávají a postoj k nim přehodnocují. Pokud dívky cítí, že chování vychovatelek je stabilní, je stabilní i jejich postoj k nim viz graf č. 23.

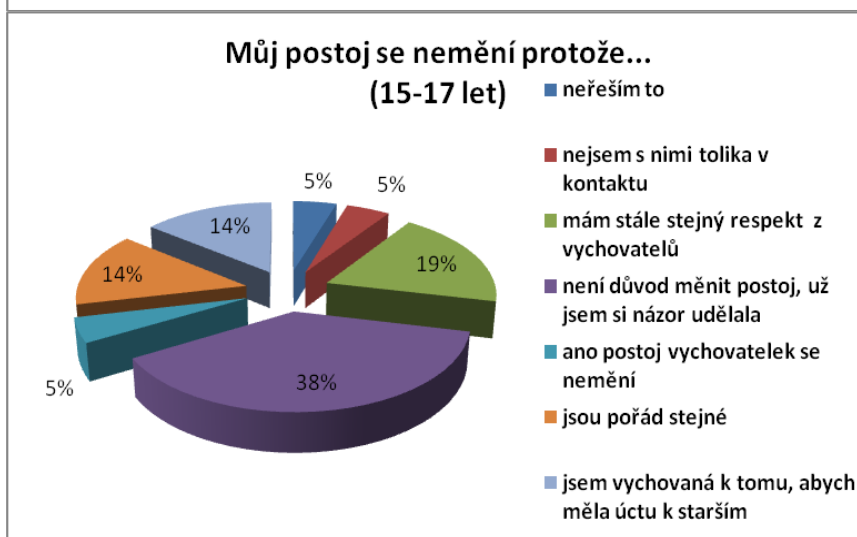
Graf č. 24



Graf č. 25



Graf č. 26



U mladších dívek vyšel naprosto stejný výsledek, co se týče poměru ano a ne, jako u starších dívek. I odpověď na otázku „Proč se tento postoj mění?“, je stejná.

Zajímavé jsou odpovědi na otázku „Proč se postoj k vychovatelům nemění?“. Například dívky, které napsaly, že mají stále stejný respekt, jsou ve věku 17 let. Z čehož plyne, že tyto dívky se dostávají do věku, kdy si začínají autority opět vážit.

Otázka č. 7)

Poslední otázka se věnovala představě ideálního vychovatele. Odpovědi byly velmi obsáhle a graficky nesnadno znázornitelné. Podle mladších dívek by měl vychovatel být mladý, veselý, hodný, komunikativní, ochotný, vzdělaný, přímý, přátelský, důsledný a spolehlivý.

U starších dívek byly odpovědi podobné. Za zmínku stojí odpověď, že by vychovatel měl být normální. Byla to jedna z nejčtenějších odpovědí, ovšem nelze říci, co znamená pro kterou dívku pojem normální. Navíc, oproti mladším dívkám, u starších dívek bylo důležité, aby vychovatel uměl poradit a dokázal dívky podpořit.

Mezi odpověďmi obou věkových kategorií se v představě ideálního vychovatele objevila i jména konkrétních vychovatelů KDM, což je pro nás pozitivní výsledek.

6.7 Vyhodnocení hypotéz

H1: Potvrdil se předpoklad, že pro dívky je na prvním místě rodičovská autorita.

H2: Autorita trenéra se potvrdila jen u jedné sportovkyně.

H3: Překvapivě je pro ně autorita učitelů skoro stejně důležitá, jako rodičovská autorita, tudíž se H3 nepotvrdila.

H4: U předpokladů přirozené autority přirozené autority skutečně patřila úcta na první místa, avšak důvěra byla důležitá jen pro velmi malé procento děvčat.

H5: Vlastnosti posilující autoritu byly odhadnuty správně, ale nepatřily mezi nejčtenější odpovědi, např. spolehlivost napsalo jen 6% dívek. U mladších dívek se spolehlivost mezi odpověďmi nevyskytovala vůbec.

H6: Vlastnosti oslabující autoritu vychovatele vyšly z 50% dle předpokladů nervozitu a upjatost nebyla mezi odpověďmi dívek ani z jedné věkové kategorie.

H7: Dívky mne mile překvapily odpovědí ohledně autority některé z vychovatelek. Předpoklad byl, že přirozenou autoritu bude mít některá z vychovatelek pro 50 % dívek, ale v konečném výsledku odpovědělo kladně 90 % dívek.

H8: Správný byl odhad, že větší procento kladných odpovědí bude u mladších dívek. Tento rozdíl však není mezi odpověďmi starších a mladších dívek velký.

H9: Poměrně neočekávaně se dívky vyjádřily k otázce: „Mění se váš postoj k autoritám vychovatelek?“ Odpovědi byly skoro půl napůl, takže část dívek skutečně mění postoj k vychovatelům podle toho, jak je poznávají.

H10: Ukázalo se, že věk nemá na odpovědi žádný vliv.

6.8 Diskuse

Dotazovala jsem se dívek z různých středních škol. Třebaže by se mohlo zdát, že v některých případech od sebe dívky opisovaly, nebylo tomu tak. Osobně jsem dohlédla, aby každá dívka pracovala co nejsamostatněji a nedocházelo ke zkreslování výsledků. Většina dívek odpovídala svědomitě a podle svého nejlepšího uvážení. Mezi odpověďmi nebyly často přílišné rozdíly. Zjistila jsem, že věk ani typ školy nemá až tolik rozhodující vliv.

Většina odborné literatury, zabývající se postojem určité skupiny mládeže k autoritě, řeší především autoritu učitele, která je vázána na školní prostředí. Je pravda, že učitel a vychovatel by měli mít některé osobní předpoklady, které by měly být stejné pro obě profese, ale vychovatel se nachází přeci jen v trochu jiné roli a v jiném postavení.

Kvantitativnímu šetření nepředcházela žádná přednáška ani debata na téma co je to autorita, tudíž výsledky nebyly ovlivněny předchozími sděleními.

Otázky 1. a) a 2. a) zaměřené na pojem autorita se shodují s výzkumem, který v roce 2008 provedla Nevrklová (Nevrklová, 2008, s. 50). Její práce byla zaměřena na žáky druhého stupně. Stejně jako u mého šetření většina respondentů odpověděla, že pojem autorita je spojena s úctou a respektem. Ovšem, když jsem se ptala, na čem je založena autorita osoby, tak jsem mohla u mladších dívek pozorovat odstup od pojmu

respekt a stejně důležitá je pro ně osobnost jedince. Na tomto místě by se dala vytvořit nová definice autority podle dospívajících dívek. Autorita rovnala by se respekt a úcta.

Z odpovědí na otázku 1. b) se potvrdilo tvrzení Vališové (Vališová, 1999), že pro dívky zůstala rodičovská autorita neotřesitelná. Stále je pro ně důležitější to, že je rodiče vychovali, než zda zvládli computerizaci.

Na otázce 2. c) je patrná shoda s definicí přirozené autority podle Vališové (1998). Tato otázka nebyla pochopena u 2 % respondentů, které zřejmě nebyly schopny správně odhadnout, co znamená přirozená autorita.

V otázkách 3 a 4 se pouze potvrzují vlastnosti, o kterých jsem mluvila v kapitole 3.1 jako o vlastnostech, které by vychovatel měl mít.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jak dospívající dívky vnímají autoritu vychovatele, co autoritu vychovatele posiluje a co ji naopak oslabuje. Zjišťovala jsem, také to jak jsou na tom konkrétně vychovatelky v KDM.

K této práci jsem přistupovala s tím, že dívky v dnešní době již nemají žádnou úctu k autoritě a pojem autorita pro ně znamená jen nutné zlo. Postupně jak jsem zpracovávala teoretickou část, začala jsem zjišťovat, že tomu tak v podstatě není. Vše co se navenek jeví jako odpor a negativismus, je do jisté míry jen určitá póza. O opaku, že to s dnešními dospívajícími dívkami a jejich vztahem k autoritě není tak zlé, mě přesvědčila hlavně výzkumná část mé práce.

Z výsledků této práce lze vyvodit závěr, že postoj dívek k autoritě se zas až tolik nezměnil od předchozích generací. To co mnozí považují za oslabení autority je jen specifikum vývojové etapy dospívání. Dívky většinou nemají problém s přijímáním autority vychovatele, mají problém spíše s osobností vychovatele a jeho chováním. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina dívek přichází k vychovateli, jako k autoritě, ale postupem času, jak začíná vychovatele poznávat se autorita, buď to oslabuje, nebo posiluje. Aby nedocházelo k oslabení autority, měl by vychovatel být chápavý, inteligentní, zkušený, přísný, vstřícný a ochotný. Naopak by si měl dávat pozor na to, aby nebyl příliš přátelský, arogantní, náladový, výbušný a zlý.

Hodnocení vychovatelek v KDM vyšlo také pozitivně, jelikož většina dívek v obou věkových kategoriích si myslí, že alespoň jedna z vychovatelek má přirozenou autoritu. Z čehož plyne, že vždy se najde nejméně jedna vychovatelka, ke které mají dívky důvěru, mohou se na ni spolehnout a zároveň ji respektují. Zjistila jsem, také že postoj dívek k autoritě se mění na základě poznání a na tom jak se mění postoj nositelů autority k dívkám.

Jediná věc, kterou považuji za negativní zjištění, jsou odpovědi dívky ze střední sociální školy, která na všechny otázky odpovídala velmi negativně. Její odpovědi zněly: „ Když se řekne autorita, představím si někoho, kdo si o sobě moc myslí. Autorita pro mě není nikdo a nic. A mít autoritu znamená velet ostatním.“ Jsou to pro mě negativní odpovědi právě v tom smyslu, že dívka by při oboru, který studuje, měla

mít trochu jiný pohled na autoritu, jelikož i ona bude jednou v profesním směru nositelkou autority.

Touto prací jsem doufám přispěla k vyjasnění pohledu na postoje dospívajících dívek a pomohla nahlédnout na jejich vnímání dospělých. Mohla jsem jít také více do hloubky a zjistit v rámci dotazníku i rodinnou anamnézu, ale to už by bylo nad rámec rozsahu bakalářské práce.

V dalších šetřeních by bylo zajímavé zjistit, zda u chlapců panuje stejný názor a to, jací vlastně jsou dnešní vychovatelé. Zda se mění dnešní generace mladých, nebo se mění oni sami tím, jak stárnou.

Myslím si, že výsledky tohoto šetření budou přínosem nejen pro vychovatelky v KDM, ale i jiní vychovatelé si z něj mohou udělat představu o tom, jak dospívající mládež vnímá vychovatele.

Seznam použité literatury

FONTANA D. Psychologie ve školní praxi, Portál s.r.o. Praha, 2003, 2. vydání, ISBN 80-7178-626-8

GATHERINE SALADIN – GRIZIVATZ, Rodičovská autorita, Portál, s.r.o., Praha 2002, ISBN 80-7178-676-4

GILBRRT G., O dětech a výchově, Portál, s.r.o., Praha 2009, ISBN 978-80-7367-609-4

JONÁŠOVÁ P., Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí, Grada Publishing a.s., Praha 2008, ISBN 978-80-247-22-84-9

LIPTOVSKY G., Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu, Prostor, 2008, ISBN 978-80-7260-190-5

MACEK P., Adolescent, Portál s.r.o., 2003, ISBN 80-7178-747-7

MACEK P., LACINOVÁ L. (eds.), Vztahy v dospívání, Barrister & Principal 2006, ISBN, 80-7364-034-1

MAŇÁK J., ŠVEC V., Cesty pedagogického výzkumu, Paido, Brno 2004, ISBN 80-7315-078-6

MATOUŠEK O., Rodina jako instituce a vztahová síť, Sociologické nakladatelství, Praha 1993, ISBN 80-901424-7-8

NEVRKLOVÁ M., Autorita učitele z pohledu žáků, Bakalářská práce, Brno: Pedf MU, 2008

PÁVKOVÁ J., HÁJEK B., HOFBAUER B., HRDLIČKOVÁ V., PAVLÍKOVÁ A., Pedagogika volného času, Portál s.r.o., 2002, 3. aktualizované vydání, ISBN 80-7178-711-6

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

PEKAŘOVÁ L., Jak žít a nezbláznit se: psychologie dítěte od předškolního věku do dospělosti, Poznání, 2006, ISBN 80-86606-49-X

SHARRY J., Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících, Computer Press, a.s., ISBN 80-251-1295-0

SAK P., SAKOVÁ K., Mládež na křižovatce, Svoboda servis, 2004, ISBN 80-86320-33-2

ŘÍČAN P., Psychologie osobnosti: obor v pohybu, 5. vyd., Grada Publishing, a.s., 2007, ISBN 978-80-247-1174-4

VALIŠOVÁ, A. a kol., Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 8071848573.

VALIŠOVÁ A., ŠUBRT R., Jak získat a neztratit autoritu aneb proč má maminka vždycky pravdu, ISV nakladatelství, Praha 2004, ISBN 80-86642-29-1

VALIŠOVÁ A. a kol., Autorita jako pedagogický problém, Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-624-4

A. VALIŠOVÁ, M. BRATSKÁ, B. SLIWERSKI a kol., Relativizace autority a její dopad na současnou mládež, 1. vyd., ISV s.r.o., 2005, ISBN 80-86642-43-7

VYMĚTAL J., Rogersovská psychoterapie, Praha: Český spisovatel, 1996, ISBN 80-202-0605-1.

Internetové zdroje

WWW.PORTAL.CZ, Vychovatelka a vedoucí vychovatelka ve školní družině, [Internet] 17. 3. 2010, revize dne 28. 4. 2010, <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2385>>

WWW.KDM.CZ, Domov mládeže penzionového typu, [Internet] 18. 2. 2010, revize dne 1. 3. 2010, H. Jeřábková, <<http://www.kdm.cz/ubytovani-studentek-penzion.php>>

Prostudovaná literatura

BEDRNOVÁ E., NOVÝ I., Moc, vliv, Autorita, 1.vyd., 2001, Praha: Mega Press, ISBN 80-7261-053-8

JINDRÁKOVÁ L., VANKOVÁ K., Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem, 2003, Praha: Nová škola o.p.s., ISBN 80-239-6342-2

KRAUS B., K současnému pojetí vychovatelské profese a příprava na ni, Pedagogická orientace, 1995, č. 16/17, s. 121 – 124, Nd 002843

MARADA M., SEDLÁČEK J., Autorita, etika a společnost, Sociologický časopis, 1998, r. 34, č. 4, s. 493-497, ISSN 0038-0288

MARHOUNOVÁ J., Dospívání, 1.vyd., Praha: Empatie, 1996, ISBN 80-901618-7-1

REZEK J., Etymologický slovník, 1. vyd., 2001, Voznice: Leda, ISBN 80-85-927-85-3

Přílohy

Příloha č. 1. dotazník

Typ školy:

Věk:

1. a) Co vás napadá, když se řekne autorita?

b) Kdo nebo co je pro vás autorita? A proč?

2. Doplňte prosím co nejvystižněji.

a) Mít autoritu znamená ...

b) Autorita osoby je založená na ...

c) Předpokladem přirozené autority je ...

3. Pokuste se napsat 5 vlastností, které posilují autoritu vychovatele.

1. 2. 3. 4. 5.

4. Pokuste se napsat 5 vlastností, které oslabují autoritu vychovatele.

1. 2. 3. 4. 5.

5. Myslíte si, že někdo z vychovatelek v KDM má přirozenou autoritu? A proč?

6. Mění se váš postoj k autoritám vychovatelek KDM? A proč?

7. Jak byste si představovala ideálního vychovatele?

Příloha č. 2 seznam grafů

Graf č. 1) s. 29

Graf č. 2) s. 29

Graf č. 3) s. 30

Graf č. 4) s. 30

Graf č. 5) s. 31

Graf č. 6) s. 31

Graf č. 7) s. 32

Graf č. 8) s. 32

Graf č. 9) s. 33

Graf č. 10) s. 33

Graf č. 11) s. 34

Graf č. 12) s. 34

Graf č. 13) s. 35

Graf č. 14) s. 35

Graf č. 15) s. 39

Graf č. 16) s. 36

Graf č. 17) s. 36

Graf č. 18) s. 37

Graf č. 19) s. 37

Graf č. 20) s. 37

Graf č. 21) s. 38

Graf č. 22) s. 38

Graf č. 23) s. 38

Graf č. 24) s. 39

Graf č. 25) s. 39

Graf č. 26) s. 39

Seznam zkratk

KDM - Křesťanský domov mládeže

DM – domov mládeže

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy