

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

METODY ADAPTACE NA DOMOV MLÁDEŽE POHLEDEM VYCHOVATELŮ

Vedoucí práce: Mgr. Martina Kočerová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Jiří Koleč

Studijní obor: NMgr. - Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: 2.

2021

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Dne 29. 4. 2021

.....

Jiří Koleš

Děkuji paní Mgr. Martině Kočerové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a podněty. Mé upřímné poděkování patří odbornému konzultantovi Mgr. Richardovi Macků, DiS., Ph.D. za odborné připomínky, konzultace a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval. Dále bych chtěl poděkovat respondentům, kteří byli velmi ochotní a vstřícní k realizaci výzkumu.

Obsah

ÚVOD.....	5
1 DOMOV MLÁDEŽE.....	7
1.1 <i>Situace v České republice</i>	7
1.2 <i>Vychovatel</i>	8
1.2.1 Osobnost vychovatele.....	9
1.2.2 Vychovatel z pohledu animace	12
1.2.3 Autorita z pedagogického hlediska	14
1.2.4 Zátěže a rizika vychovatelské profese	17
1.2.5 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	18
2 ADAPTACE.....	21
2.1 <i>Vnější vlivy působící na adaptaci</i>	22
2.2 <i>Vybrané metody adaptace</i>	23
2.2.1 Diagnostika a pedagogická diagnostika	24
2.2.2 Diagnostické metody	25
2.2.3 Budování kolektivu a rozvoj spolupráce.....	30
2.2.4 Adaptační kurz.....	34
2.3 <i>Poruchy adaptace</i>	35
3 SPECIFIKA STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE	37
3.1 <i>Identita</i>	38
3.2 <i>Vztah s vrstevníky</i>	40
3.3 <i>Vztah s dospělými</i>	42
3.4 <i>Sociální opora</i>	43
3.4.1 Sociální opora ve školním prostředí.....	44
3.4.2 Negativní sociální opora	45
3.4.3 Resilience a sociální opora	46
4 VÝZKUM.....	47
4.1 <i>Metodologie kvalitativní části výzkumu</i>	47
4.1.1 Výzkumný vzorek, vstup do terénu	48
4.1.2 Analýza získaných dat	50
4.2 <i>Metodologie kvantitativní části výzkumu</i>	50
4.2.1 Realizace kvantitativní části výzkumu.....	52
4.2.2 Výzkumný vzorek v grafech	53
4.2.3 Analýza získaných dat	55
4.2.4 Statistické testování	61
4.3 <i>Shrnutí výzkumného šetření a diskuse</i>	70
ZÁVĚR.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	74
<i>Tištěné zdroje:</i>	74
<i>Legislativní zdroje:</i>	81
<i>Internetové zdroje:</i>	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83
ABSTRAKT	113
ABSTRACT	114

Úvod

Zařízení domov mládeže má pestřejší a hlubší minulost, než např. školní klub nebo družina. Středověká doba nabízela chudým žákům, kteří neměli ve svých možnostech cestování do školy a zpět domů a kteří docházeli do vyšší městské školy, možnost ve škole zůstat a přespávat. Pro označení takových žáků se osvědčil název vagabundi (z latinského pojmu “vagor”, v překladu “toulání se”). Obdobné případy z minulosti, poskytující žákům ubytování během jejich školní docházky, se objevovaly například i u autorů V. R. da Feltre, J. H. Pestalozzi atd.¹

Má diplomová práce se zaměřuje na téma metody adaptace na domov mládeže pohledem vychovatelů. Volbu tohoto tématu diplomové práce provázela můj osobní názor, že přesun studentů do domova mládeže není lehký, přesto nutný úkol v životě dospívajícího jedince. Adolescenti se zároveň vypořádávají s dalšími několika změnami v životě (např. odloučení od svého bydliště, nástup na jinou školu, nový kolektiv apod.). Jelikož sám pracuji jako vychovatel na domově mládeže již několikátým rokem, shledávám toto téma jako důležité. Nástup dospívajícího člověka do domova mládeže provází nejistoty, obavy, ale také mnohá očekávání z nového a neznámého prostředí. Také vychovatelé, kteří se jim po dobu jejich pobytu věnují, jsou plni napětí z nových studentů a jejich chování, studijních výsledků, schopnosti adaptace apod. Vychovatel je v takové situaci důležitý člověk, který by měl nově příchozím studentům pomoci s adaptací a zastoupit rodinu, která by se jinak o dospívajícího doma postarala.

V této diplomové práci nalezneme kapitoly teoretické a kapitoly popisující metodologii a výsledky výzkumu. První část diplomové práce se věnuje zasvěcením čtenářů do problematiky, vysvětluje odborné pojmy a termíny, související s tématem diplomové práce. V kapitole první je charakterizováno školské zařízení domova mládeže, současná situace v České republice, profese vychovatele a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Inspirace byla hledána zejména v legislativních zdrojích či publikacích od autorů jako jsou B. Hájek, B. Hofbauer, J. Pávková, B. Kraus a S. Bendl. Dále se práce zabývá adaptací, vnějšími vlivy působící na adaptaci, vybranými metodami adaptace a poruchami adaptace. Poslední kapitola v teoretické části se zabývá specifikami středoškolské mládeže, jejich identitou, vztahy a sociální oporou. Druhá část diplomové práce se věnuje výzkumu, který je podrobněji charakterizován

¹ Srov. JANIŠ, Kamil. *Úvod do problematiky volného času*, s. 33.

a objasněn. Kapitoly zaměřené na výzkumné šetření obsahují myšlenky z knih *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček a Šed'ová), *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (Miovský) či *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* (Hendl).

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké metody podporující adaptaci nově příchozích studentů využívají vychovatelé na domovech mládeže. Pomocí smíšeného výzkumu (kvantitativní i kvalitativní) se snažím získat detailnější informace o tom, jakým konkrétním způsobem se snaží vychovatelé podpořit adaptaci nově příchozích studentů do neznámého prostředí. Pro účely výzkumné kvalitativní části práce byli osloveni pedagogičtí pracovníci, kteří mají několikaleté zkušenosti v oboru a svou práci vykonávají na různých typech domova mládeže. Pro účely kvantitativní části výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření, kde jako výzkumný vzorek figurují respondenti z České republiky. V závěru se objevuje shrnutí praktické části s výčtem všech důležitých zjištění, směřující k výzkumné otázce.

1 Domov mládeže

Domovy mládeže (dále jen DM) dle školského zákona náleží jako školská zařízení do vzdělávací soustavy. Školské zařízení zní podle § 7 odst. 4 ŠZ „*poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči (dále jen „školské služby“)*“. Školské zařízení uskutečňuje vzdělávání podle školního vzdělávacího programu uvedeného v § 5 odst. 2.“²

Hlavní účel domova mládeže je popsán ve vyhlášce 108/2005 Sb. a hovoří, že domov mládeže zajišťuje studentům základních, středních i vyšších odborných škol nejen ubytování, ale také výchovu a vzdělávání těchto studentů, které navazují na činnost školy. Mimo to je úkolem domova mládeže také obstarání stravy. Ubytované studenty vede prostřednictvím zájmových aktivit k plnohodnotně strávenému volnému času.³

Jako základní jednotka každé výchovně vzdělávací činnosti na DM je označena výchovná skupina. Každá výchovná skupina má svého (pouze jednoho) vychovatele. Vyhláška 108/2005 Sb. ukládá, že v každé výchovné skupině může být nejméně 20 a nejvíce 30 ubytovaných studentů. V ojedinělých případech může ředitel domova mládeže z vysvětlených důvodů navýšit kapacitu výchovné skupiny o 3 další žáky.⁴

Domovy mládeže mohou patřit pod jednotlivé střední školy nebo mohou existovat samostatně pro několik škol zároveň.⁵

1.1 Situace v České republice

Informace, které obsahují počty domovů mládeže v České republice a jiná data ohledně školských ubytovacích zařízení, jsou obsaženy (mimo jiné) ve statistických ročenkách na MŠMT. Ročenky nám poskytují zprávu o stavu dnešních domovů mládeže, ale také

² Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 30. 1. 2021.

³ Srov. Vyhláška č. 108 ze dne 22. února 2005 o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění platném k 31. 1. 2021.

⁴ Srov. Tamtéž.

⁵ Jestliže byl již v minulosti velký zájem o studium dané školy studenty se vzdálenějším bydlištěm (a bylo nutné je tedy místo náročného dojíždění ubytovat) a tento zájem i nadále trvá, pak může být domov mládeže součástí i několika škol najednou. Kdyby tomu tak nebylo a zájem studentů ze vzdálenějšího okolí by nebyl tak výrazný, byl by domov mládeže zčásti (nebo zcela) prázdný, což není perspektivní ani pro jeho ekonomickou stabilitu.

díky nim můžeme pohlédnout do dob minulých. Počet domovů mládeže a počet nabízených lůžek se každým rokem snižuje. Zřizovatel z tohoto úbytku viní pokles počtu žáků, kteří mají o DM zájem. Některá větší města proto přistoupila na různé strategie, které mají za úkol žáky motivovat k přihlášení a zároveň u sebe udržet. Statistiky ukazují, že školní rok 2019/2020 skýtal celkem 374 registrovaných DM, což činilo dohromady 53 431 lůžek. 339 domovů mládeže bylo nebo je vedeno při střední škole, ostatní (35) byly či jsou samostatně vedené k dispozici žákům z různých škol v okolí.⁶

Školská ubytovací zařízení v ČR zřizují nejčastěji kraje, stejně tak je tomu i u domovů mládeže. Mimo kraj se k zřizovatelům řadí ještě obec, soukromá osoba nebo církev.⁷

1.2 *Vychovatel*

Termínem vychovatel se myslí muž i žena a z pohledu normy č. 563/2004 Sb. (o pedagogických pracovnících a o změně dalších novel) jsou vychovatelé vedeni jako pedagogičtí pracovníci. Podle zmíněného zákona působí vychovatelé ve školském zařízení či zařízení sociálních služeb, kde provádí přímou vyučovací nebo výchovnou či speciálně-pedagogickou a pedagogicko-psychologickou činnost. Včetně vychovatelů se k pedagogickým pracovníkům řadí také učitelé, psychologové, trenéři nebo pedagogové volného času.⁸ Rozdíl mezi vychovatelem a zmíněným pedagogem volného času popisuje ve své knize Hájek a kol. Pedagog volného času má působišť především v domě dětí a mládeže (DDM) nebo stanici zájmových činností. Vychovatelem je nazýván pracovník instituce pro výchovné zájmové vzdělávání, např. školní družiny a školní kluby, školy v přírodě, internáty nebo domovy mládeže. Hlavní rozdíl mezi vychovatelem a pedagogem volného času vidí Hájek a kol. v odlišném poslání a náplni práce jejich zařízení.⁹ V jiné knize Hájek uvádí, že pedagog volného času je pracovník

⁶ Srov. Statistické ročenky školství: Výkonové ukazatele, [online]. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

⁷ Srov. Statistické ročenky školství: Výkonové ukazatele, [online]. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

⁸ Srov. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ze dne 24. září 2004. ve znění platném k 30. 1. 2021.

⁹ Srov. HÁJEK, Bedřich., HOFBAUER, Břetislav a Jiřina PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 130.

v oblasti výchovy a vychovatel je pedagog působící ve školách a školních zařízeních v čase mimo vyučování (zájmové kroužky, školní družina apod.).¹⁰

Podle pedagogického slovníku se za vychovatele považuje každý pedagog pracující ve škole a školských zařízeních nebo v odvětví výchovy mimo vyučování.¹¹

Jůva podotýká, že pedagog (tedy i vychovatel) je zodpovědný za účinný a prospěšný celý výchovně-vzdělávací proces. Tento proces iniciuje, organizuje a posléze také hodnotí. Dbá na to, aby výchovně-vzdělávací činnost byla v souladu s pedagogickými dokumenty a před, během i po této činnosti činí pedagogickou diagnostiku jak jednotlivců, tak celé skupiny. Sám pedagog posoudí, jaké prostředky, metody a formy bude během výchovně-vzdělávacího procesu využívat a přizpůsobuje je věku a individualitě jednotlivců i skupin, které vychovává.¹²

1.2.1 Osobnost vychovatele

Vychovatel tvoří spolu se studentem (žákem) pevné jádro každého domova mládeže. Avšak samotný vychovatel v DM zaujímá asi stejnou funkci jako rodiče v rodině. V rodině je jejím základem. Díky vychovatelům může být DM označen jako školské zařízení a ne jen prosté ubytování. K výkonu vychovatelské profese je žádoucí, aby měl vychovatel kladný vztah ke své pedagogické práci, hodily se k ní jeho osobnostní rysy a rovněž by si u svých svěřenců měl zajistit určitý respekt a úctu. Samotnou osobnost vychovatele je možné vylíčit z mnoha úhlů pohledu. Lze se jí zabývat ze strany temperamentu vychovatele, který může být jak introvert, tak extrovert, nebo ze strany způsobu řízení výchovné skupiny, tedy může být autoritativní, liberální nebo demokratický¹³. V neposlední řadě se může na osobnost vychovatele hledět i z hlediska jeho zaměření (paidotrop nebo logotrop).¹⁴ Podle Vališové je samotná osobnost charakterizována jako „*souhrn psychických rysů příznačných pro daného člověka, tvořících organizovaný celek a projevujících se v jeho jednání*“.¹⁵

O osobnosti pedagoga hovoří také Dvořáček a veškeré nároky a podmínky, které jsou kladeny a požadovány po pedagogických pracovnících seskupil, do tří skupin.

¹⁰ Srov. HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*, s. 63 – 65.

¹¹ Srov. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 279.

¹² Srov. JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*, s. 55.

¹³ Srov. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*, s. 79.

¹⁴ Srov. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*, s. 14.

¹⁵ VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*, s. 50.

- Pedagog by měl mít odborné vzdělání ze svého odvětví (např. cizí jazyk vyučuje s jazykovým vzděláním, hudební výchovu s hudebním vzděláním apod.)
- Pedagog by měl mít odborné pedagogicko- psychologické vzdělání
- Pedagog by měl vlastnit osobnostní dispozice k výkonu této funkce¹⁶

Vališová uvádí, že nejdůležitější předpoklad k výkonu pedagogické profese (tedy ať učitelské, nebo vychovatelské) je odborná způsobilost jedince. Do té se začleňuje jednak jeho vzdělání v oboru (viz. Dvořáček výše, bod 1), jednak jeho pedagogicko-psychologické vzdělání.¹⁷

Učitel svou odbornost ukazuje např. v matematice, cizím jazyce nebo tělesné výchově. Vychovatel takové odborné vzdělání mít nemusí, jeho odbornost je v tomto případě ukazována mnohostranným rozhledem, velkou oblastí jeho zájmů i dovedností, které mají něco společného s volným časem. Čím pestřejší a širší jeho oblast zájmů je, tím spíše má možnost své žáky získat, zaujmout a lépe s nimi pracovat. Orientace a přehled např. ve sportu či hudbě navíc zvedá vychovateli úctu a obdiv mezi žáky.¹⁸

Celoživotní vzdělávání jako nutnou podmínku k výkonu profese vychovatele vypichuje Dvořáček. Jako důvod uvádí lepší přizpůsobení se změnám a udržení jeho psychické svěžesti. Podle Dvořáčka by mezi duševními předpoklady vychovatele neměla chybět mravní vyspělost, cit pro spravedlnost, značná inteligence, vyrovnaná osobnost a emoční zralost, dále pak trpělivost a samostatnost, pohotové chování, tvořivost a komunikativnost. Dvořáček nezapomíná ani na důležitost pozitivního vztahu k dětem a mládeži, dobročinného chování a dalších morálních dispozic jedince. Jedním z hlavních důvodů těchto rozsáhlých duševních předpokladů je, že vychovatel musí jít především svým svěřencům příkladem.¹⁹

Hadj-Moussová zmiňuje, že každý vychovatel by k výkonu své profese měl mít odpovídající osobnostní charakteristiku a také ty správné profesní kompetence. Jelikož vychovatel v zaměstnání ve většině případů spíše pomáhá, než vyučuje, musí být jeho osobnost k takovému úkolu dostatečně vybavena. Autorka klade důraz na sociální citění (především být ochotný pomáhat druhým a nekonat jen pro vlastní prospěch)

¹⁶ Srov. DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*, s. 92 – 93.

¹⁷ Srov. VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*, s. 124 – 125.

¹⁸ Srov. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*, s. 132, 153 – 154.

¹⁹ Srov. DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*, s. 92 – 93.

a dostatečně silnou osobnost jedince, která se prokazuje vyrovnaností, odpovědností za své chování, odolností k různým frustracím a schopnost sám sebe hodnotit a poučit se ze svých chyb. Hadj-Mousová nejvíce zdůrazňuje důležitost vztahových kompetencí, prostřednictvím kterých si vychovatel vytváří a zachovává vztah s dítětem či žákem, (např. díky komunikačním dovednostem) a rovněž kompetence, jež dělají jeho práci smysluplnou. Konkrétně se jedná o určitou srdečnost a empatii, na základě které se vychovatel dovede vžít do situace žáka-dítěte a pochopit jeho problém a následně (zásluhou empatického cítění) snáze naleznou řešení. Autorka dále uvádí významnost pozitivního myšlení a chování vychovatele.²⁰

Nad osobnostní charakteristikou vychovatele se zamýšlí také Muchová, přestože tento výčet charakteristických rysů patří původně učitelům náboženství, můžeme ho aplikovat i na pedagogy a vychovatele. Jsou jimi:

- upuštění od dodržování výrazného odstupu
- odhalení a řešení konfliktů
- střídání blízkosti a odstupu
- přinášení a udržování chvilky ticha
- pojmenování svých vlastních pocitů²¹

Podobně smýšlí také Hájek, Hofbauer a Pávková, kteří jsou toho názoru, že za všemi pedagogickými profesemi musí být kvalitní osobnostní rysy. Své tvrzení vysvětlují tak, že práce pedagogů je náročná svými požadavky na jejich vzdělávání, komunikativnost s lidmi obecně, udržování autority nebo např. pozitivně ovlivňovat druhé. Pedagog má ve své náplni práce pomáhat (jak je výše psáno také dle Hadj-Mousové) a autoři Hájek a kol. k tomuto názoru dodávají, že je nezbytné, aby byl pedagog duševně odolný a vyrovnaný člověk. Co se týče přímo pedagogů volného času a vychovatelů, zpracovali Hájek, Hofbauer a Pávková (2008) jejich osobnostní charakteristiku do tří kategorií:

- kladné obecné vlastnosti člověka
- vlastnosti nutné pro pedagogickou profesi
- zvláštní vlastnosti, charakteristické pro pedagogy volného času a vychovatele

²⁰ Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*, s. 44 – 46.

²¹ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 209.

V prvním bodě se autoři shodují, že kladnými vlastnosti člověka je myšlena dobrá paměť i pozornost, ovládnání emocí a svého vrozeného temperamentu nebo smysl pro spravedlnost. Další pozitivní vlastností je pracovitost, inteligentnost, dovednosti a vědomosti odpovídající dospělému člověku. Také nezapomínají na tvořivého ducha, požadovaný postoj a názor k dané věci. K bodu 2 autoři dále sdělují, jsou-li vlastnosti pedagoga vytvářeny delší čas, stavějí se na vrozených dispozicích jedince a tvarují se na základě prostředí a výchovy (i sebevýchovy). Pro pedagoga jsou tyto vlastnosti doslova podmínkou k úspěšnému vykonávání jeho profese. Podle autorů jsou to právě tyto vlastnosti:²²

- „*schopnost empatie, vcítění se do prožívání druhých;*
- *umění komunikace, dovednosti verbálního i neverbálního sdělování a umění naslouchat, potěšení z komunikace s lidmi;*
- *přiměřená míra dominantnosti, která umožňuje vedení jiných lidí;*
- *odolnost, zvládnání náročných životních situací, stabilita, nekonfliktnost;*
- *optimismus i zdravý skepticismus, převaha kladných emocí, pozitivní ladění;*
- *pozitivní vztah k lidem, k dětem, dospívajícím, dospělým, seniorům, opravdový zájem o jejich osudy, radost ze vzájemného kontaktu.*²³

Dle Salandanan má každý z pedagogů svůj osobitý styl myšlení a reagování. Podle vlastní míry senzibility a osobního posouzení situace zaujme postoj, který může být kladný či záporný. Každý pedagog by měl být otevřený, všímavý, pokorný, otevřený, kreativní, flexibilní, objektivní, poctivý, upřímný a starostlivý.²⁴

1.2.2 *Vychovatel z pohledu animace*

Na profesi a osobnost vychovatele na domově mládeže lze pohlížet i z pohledu animace. Samotný pojem je spjatý s latinským slovem “anima”, což je překládáno jako duše. V pedagogickém oboru se význam přenáší na člověka, který do výchovy přináší zpestření, oživení a oduševnění.²⁵

²² Srov. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 132 -133.

²³ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 133.

²⁴ Srov. SALANDANAN, Gloria. *Teacher Education*, s. 44 – 46.

²⁵ Srov. HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*, s. 80.

Tato výchovná animace má za úkol vzbudit zájem mladých lidí atraktivními činnostmi takovým způsobem, aby pro ně jiné protispolečenské chování nebylo nijak zajímavé ani přitažlivé. To vše se děje bez zákazů a moralizujících proslovů k mladým jedincům. Výchovná animace probíhá v animačních skupinách. Náplní práce animátora je být při programu animační skupině nápomocen a hbitě reagovat na problémy jak individuální, tak vůči programu. Nejdůležitějším úkolem animační skupiny je poskytnutí příležitosti člověku k začlenění se do dané skupiny nebo společnosti. A to je právě to, co děti a mládež vyhledávají a po čem touží. Někam patřit. Do skupiny, kde jim ostatní rozumějí, o koho se mohou opřít a navzájem se mezi sebou respektovat (povaha, náboženské vyznání, barva kůže apod.). Animátor a jeho výchovné působení na skupinu napomáhá k svobodnému vyjadřování názorů a projevů jedince dle jeho morálních hodnot. Od svých vrstevníků ve skupině získává vzor, na základě kterého pak formuje svou osobnost. Díky animaci nabývají účastníci nových prožitků, zkušeností, pocitů vzájemné soudržnosti a uvědomění samu sebe. Obecně může být animace orientována na každou oblast života člověka.²⁶

Podle Gilleta se animace dá použít jednak jako nástroj pro společenskou změnu, jednak jako nástroj k adaptaci ve společnosti, což je podle autora zneužívání animačního potenciálu. Horkým světem animace je podle něj nazýváno prostředí, které podporuje změnu ve společnosti. Naopak studeným světem animace je takové prostředí, v kterém panuje prospěchářský přístup k animaci a probíhá zde využívání animace politikou k utlumení napětí ve společnosti. Animátor pracující ve studeném světě animace klame sám sebe i ostatní účastníky, jelikož na první pohled by se mohlo zdát, že je společensky rozvíjí a začleňuje. V pravém slova smyslu tomu tak není a k vyřešení konfliktů je odklání.

Gillet předpokládá, že výše zmíněné dva způsoby animace vyplývají z různých názorů na svobodu člověka. Horký svět animace připouští svobodný rozvoj člověka a demokracii ve společnosti, kdežto studený svět animace uznává předurčenost. Navzdory tomu se Gillet domnívá, že demokracii i determinismus lze navzájem provázat, jelikož se od každého jedince očekává jeho nezávislé počínající působení na okolní prostředí, jenž mu stanovuje podmínky.²⁷

²⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 77 – 78.

²⁷ Srov. KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*, s. 45.

Původní animace vzniklá ve Francii, se zaměřovala právě na oblast sociální práce. To jí dalo jméno animace sociálně kulturní. Následně se vzestup animace přesunul i do Německa a inspirace sociálně kulturní animací přiměla Horsta Opaschowski rozšířit oblast animace také do výchovy ve volném čase. Z toho vznikla animace volnočasové kultury. Další oblast animace přinesl Mario Pollo, psycholog z Itálie, který, rovněž inspirován francouzskou animací, zabrousil do oblasti výchovy v souvislosti s křesťanskou kulturou a filosofií. Její název zní animace kulturní.²⁸ Tato kulturní animace čerpá ze čtyř výchozích pilířů, které ve své knize uvádí Kaplánek. Jsou jimi: *zralé přijetí světa mládeže, utváření výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou, rozvoj skupiny jako výchovného prostředí a empiricko-kritický model plánování*. Animace volnočasové kultury má těchto principů celkem devět: přitažlivost, dostupnost, nenucenost, otevřenost, samostatné rozčlenění času, možnost mít na výběr, možnost podnikavosti, dobrovolnost, možnost svobodné volby. Těchto devět pilířů bylo později prohlášeno za hlavní principy volnočasové pedagogiky.²⁹

1.2.3 Autorita z pedagogického hlediska

Pojem autorita vychází z latinského „auctoritas“ v překladu jistota, podpora, záruka nebo spoleh. Slovo „auctor“ pak značí osobu, která je pro nás vzorem či příkladem nebo nám dává oporu a poskytuje pomoc. Základ pro slovo autorita je ale ve slovesu „augó“ (pomáhání k růstu, síle). Autoritou se zabývá několik vědních oborů, je na ni tedy nahlíženo z různých úhlů pohledu. Proto je obtížné, ba takřka nereálné stanovit jednu definici tohoto pojmu. Vališová a Kasíková říkají: *„Obsahová neujasněnost patří k charakteristickým rysům moderní doby, nese s sebou zastření nebo překrytí významné řady ostatních pojmů s autoritou velmi úzce souvisejících, jako je svoboda, kázeň, manipulace, odpovědnost, vina, moc, hodnoty, normy, tradice.“*³⁰

Kolář autoritu rozděluje na celkem tři úhly pohledu.

- Autorita znamená moc, uznání, respekt.
- Autorita je člověk, který je silný, vlivný, uznávaný (např. odborník).
- Autorita je zřízení/ orgán, ať už ve formě státu, práva, vědy, symbolů apod.

²⁸ Srov. KAPLÁNEK, Michal (ed.). *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*, s. 120.

²⁹ Srov. Tamtéž, s. 122, 125.

³⁰ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*, s. 445.

Autor ještě hovoří o synonymech slova autorita, např. dominance, vedení, působnost. Podle Koláře autorita může fungovat mezi dvěma lidmi jen tehdy, když jeden z nich autoritu vlastní a druhý ji uznává a akceptuje.³¹

Autorita školy jako instituce bývá často zpochybňována. K tomuto tématu se vyslovuje Štětovská, která zaznamenává a hodnotí změny autority školy od počátku 20. století až do současné doby. Ve druhé polovině 20. století se dle Štětovské stavělo na formální autoritě, to znamená, že ve školách existovala disciplína, řád, žáci plnili své závazky, ale neříkali vlastní názor. Neexistovaly jiné možnosti vzdělání (tzn. alternativní školy). Změny přicházejí po roce 1989, kdy byla škola nově chápána jako služba pro žáky, klade se větší důraz na autoritu samotných žáků a na práva žáků. Učitel se stává menší autoritou než doposud a je společností vnímán jako člověk, jenž nese zodpovědnost za žákovské výsledky. Školní autorita je tedy oslabena a zastává se pravidlo “je povoleno vše, co není zakázáno”. Vrtkavost podivné pozice školy v novém hodnotovém systému ve společnosti v té době znamenalo několik otazníků a nesnází. Současná doba uznává neformální autority, připouští se autorita na základě charismatu jedince. Autorita vztahující se k věku, povolání nebo rodinné tradici dnes ustupuje do pozadí. Očekává se, že i nadále bude autorita ve školních institucích neformálního rázu, postavena především na vztazích a kooperaci mezi žákem a učitelem. Do budoucna autority bude potřeba stále vyvažovat povinnosti a práva jedince, přitom práva jsou podmíněna povinnostmi.³²

Autoritu v pedagogickém procesu vnímá Průcha, Walterová a Mareš jako moc, již vnímají lidé, kteří jsou touto mocí v přiměřené míře ovlivňováni a zároveň s tím plně souhlasí.³³

V souvislosti s pedagogem má podle Zieleniecové autorita dvojí smysl. V tom prvním je autorita brána jako moc založená na právu či zákoně a odvíjí se od úřední pozice pedagoga ve společnosti. Je právně zmocněný hodnotit své žáky nebo organizovat vyučovací proces atd. Tato autorita se označuje jako *formální*.³⁴

³¹ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, s. 19 – 20.

³² Srov. VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Bogusław ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*, s. 244 – 248.

³³ Srov. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*, s. 23.

³⁴ Srov. ZIELENIECOVÁ, P. *Autorita učitele* [online]. Dostupné z: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf

Druhý smysl autority je založený na dobrovolnosti jejího přijetí a uznávání ze strany žáků. Takové autoritě, která není získaná společenskou pozicí, nýbrž je vydobytá, říkáme *neformální*. Získanou autoritu si v tomto případě musí pedagog ustavičně vydržovat. Důležité je zmínit, že ne každého oblíbeného pedagoga uznávají žáci jako autoritu. Na druhou stranu, je-li pedagog populární mezi žáky, jeho autorita se tímto zvedá. Není, však stavěna pouze na oblibě. Samotná oblíba je velice vratká a roste tehdy, když je učitel žákům po vůli, plní jejich potřeby a přání, nezatěžuje je složitými úkoly, nebo dokonce odsuzuje jiné neoblíbené kolegy pedagogy. V případě výskytu konfliktů začne křivka oblíbenosti okamžitě klesat, což se o vydobyté autoritě říci nedá.^{35 36}

Pokud bychom chtěli autoritu řadit i do kamarádských vztahů či dokonce vztahů partnerských, příliš nepochodíme. Slova autorita a přátelství spolu vzájemně nesouzní. V harmonickém přátelství a partnerství je uznávána a dodržována rovnoprávnost obou jedinců a nadřazená pozice jednoho z nich (byť dobrovolně uznávaná druhým) není příliš přívětivá a žádoucí.³⁷

Vztah autority a výchovy komentuje Hegel a udává, že tento vztah je naplněn nesouladem a konflikty. Člověku jako takovému je blízké se k autoritě stavět negativně, odmítat ji, vzpírat se a vytrhovat se z ní. Přijde-li ale čas nesnáze (osobní či společenské tísně), vyhledává se autorita jako ochranný činitel. Z toho důvodu je život člověka provázaný neustálým balancováním mezi autoritou a svobodou, mezi svobodou a řádem a pátrání po stavu rovnováhy mezi nimi.³⁸ Vališová a Kasíková se o vztahu mezi výchovou a autoritou člověka rovněž zmiňují a rozdělují jej na tři úrovně.

- **Makrosociální** úroveň značí vztah výchovy a autority založený na pravidlech a hodnotách rodiny, školy a společnosti.
- **Mikrosociální** úroveň vztahu autority a výchovy (interindividuální) je taktéž založena na pravidlech a hodnotách, ale je dána aktivním působením (interakcí) ve škole a v rodině.

³⁵ Srov. Tamtéž.

³⁶ Autorka také zmiňuje odlišný pojem autoritativnost, např. autoritativní pedagog. Takový člověk často používá styl trestů a zákazů vůči žákům, neposkytuje jim prostor pro jejich osobní názory a podněty, nezajímá se o požadavky žáků a naopak vytváří takové výchovné prostředí, které je založené na nedůvěře a odporu. Shrnutě řečeno, autoritativní pedagog si svou autoritu násilně vynutí.

³⁷ Srov. ZIELENIECOVÁ, P. *Autorita učitele* [online]. Dostupné z: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf

³⁸ Srov. HEGEL, G. W. *Základy filozofie práva*, s. 210.

- **Intraindividuální** úroveň je myšlen takový vztah výchovy a autority, který je založen na žákovském studování (zkoumání), prostřednictvím kterého se učí znát hodnoty a pravidla.

Dle zmíněných autorek je autorita základní jednotkou ve výchovném procesu. Cílem společnosti je pomocí autority vmísit pravidla a hodnoty, udržovat je a současně učit lidstvo být autoritou. Proto je výchova bez autority nulová a autorita bez výchovy zbytečná. Ani ty nejprostší úkoly ve výchovně – vzdělávacím procesu by nebylo možné uskutečnit bez minimální autority. Tu však nelze uchopovat autoritativně (viz. výše).³⁹

1.2.4 Zátěže a rizika vychovatelské profese

Jak již bylo řečeno, profese vychovatele obnáší práci s lidmi a tato práce s sebou nese i úskalí (zátěže), s jakými se vychovatel při permanentním sociálním kontaktu potýká.

Autorka Hadj-Moussová rozděluje tyto zátěže vychovatelů podle příčin vzniku. Ty vzniklé z individuálních příčin se opírají o osobnostní charakteristiku člověka a jeho minulost, např. jeho výchova. Mezi individuální příčiny autorka řadí značné nároky na sebe nebo své okolí nebo nereálné sny či touhy, které jedince přivádí k pocitu selhání. Další individuální příčinou zátěže vychovatele je perfekcionismus překážející člověku k dosažení spokojenosti po výkonu práce.⁴⁰

Institucionální příčiny vychovatelovy zátěže se opírají o povahu práce, organizaci a fyzikální podmínky prostředí, kde vychovatel práci vykonává. Činnost vychovatele je velmi náročná, jelikož při práci musí být neustále na pozoru a pohotově reagovat i za ztížených podmínek, např. hlučné prostředí, přítomnost ostatních kolegů a jiných dětí, časový limit atd.

K institucionálním příčinám řadí autorka i ztížené sociální podmínky, pod které uvádí např. snižování významnosti vychovatelské profese ze strany jak pedagogů, tak nadřízených. Pohodovému klima na pracovišti nepřispívá ani vysoký počet problémových žáků nebo obecně příliš vysoký počet žáků, které spadají k jednomu vychovateli.⁴¹

³⁹ Srov. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*, s. 449 – 450.

⁴⁰ Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*, s. 48 – 49.

⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 48 – 49.

Další příčiny zátěže nazývá Hady-Mousová jako společenské příčiny a týkají se odlišného chápání výchovy ze strany vychovatele a rodiče. V neposlední řadě sem patří i nahlížení na profesi vychovatele ze strany široké veřejnosti a působení médií.⁴²

Kraus a Poláčková vidí jako zátěž nejasnou zpětnou vazbu při práci vychovatele. Studenti na DM nejsou nijak hodnoceni jako je tomu ve škole. Autoři dále hodnotí pozici vychovatele jako “nakloněnou konfliktům”, a to kvůli složitým potřebám ubytovaných nebo odlišným představám a požadavkům jejich rodičů.⁴³ Ohledně námitek rodičů k vychovateli se vyjadřuje Helus. Autor píše, že kárající rodič bývá spojen se selhávající výchovou a snahou převést zodpovědnost za nežádoucí chování žáka na školu.⁴⁴

Skalková jako další riziko ve vychovatelské profesi zmiňuje vztah vychovatel - žák, který se nese v duchu nepřetržitého kontrolování, čímž vychovatel tlumí zodpovědné chování žáků. Další riziko autorka vnímá v situaci, kdy udržuje vychovatel s žákem vřele kamarádský vztah, který se pohybuje za hranicí profesionality a citové zaujatosti vychovatele.⁴⁵

Labáth doplňuje, že pedagog, který nedovede pochopit chování žáků a studentů a který se neorientuje ve zvláštностech své práce si přivádí velké psychické vypětí a stres. Z takového psychického rozpoložení pedagoga vznikají odlišné představy žáka a pedagoga, žák se stává negativní a náladový, z čehož je pedagog rozladěný a neuspokojený.⁴⁶

Zátěž, kterou pedagog prožívá je dle autorky Bratské zcela individuální. Míra jejího prožívání je závislá na okolním prostředí (požadavky, tlak), vlastní imunitě pedagoga a schopnosti tyto tlaky a požadavky zvládat. Co jeden pedagog vnímá jako velkou zátěž, druhý může vidět jako příležitost k profesnímu růstu.⁴⁷

1.2.5 *Další vzdělávání pedagogických pracovníků*

Další vzdělávání, stejně jako počáteční vzdělávání, patří do celoživotního učení člověka (pojem lifelong education) a nese v jeho životě významné postavení. Celoživotní

⁴² Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*, s. 48 – 49.

⁴³ Srov. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, s. 38.

⁴⁴ Srov. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 259.

⁴⁵ Srov. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, s. 91.

⁴⁶ Srov. LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potencionálních změn*, s. 152.

⁴⁷ Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*, s. 48.

vzdělávání může být jak formální, tak i neformální a je při něm důležitá aktivní účast. Samotné učení je dovednost člověka, která je po něm požadována a společnost by ji měla podpořit a uznávat. Díky učení získává jedinec schopnost pro adaptování se na nové situace a společenské zvraty.⁴⁸

Pojem “další vzdělávání” je vysvětlen v § 2. zákona č. 179/2006 Sb. jako “vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním.”⁴⁹ Tím rozumíme vzdělávání pracujících dospělých osob napojující se na jejich vzdělávání počáteční. Dospělý jedinec volí možnost dalšího vzdělávání na základě přizpůsobení se novým životním podmínkám, jejichž důvodem mohou být technologické pokroky, nová legislativa, odlišná pracovní náplň, povýšení v zaměstnání a jiné. Podle Průchy a Vetešky je další vzdělávání (nejen pedagogů) prohlubování a zdokonalování profesních schopností a dovedností. Toto vzdělávání pokračuje po přípravě jedince na profesi.⁵⁰ Dle Lojdové je za profesní rozvoj míněna každá aktivita člověka, která u něj zdokonaluje profesní profil, tedy profesní schopnosti, vědomosti, návyky, dovednosti aj.⁵¹ Starý označuje profesní rozvoj jako komplex činností, které směřují k zlepšování profesního výkonu jedince (pedagoga) a rovněž zlepšování (žákových) výsledků práce. V pedagogické profesi se za profesní vzdělávání považuje např. samostudium, jednorázové akce pro další vzdělávání pedagogů nebo diskuze pedagogů.⁵²

V souvislosti se zachováním určité úrovně a kvality vzdělávacího systému je žádoucí, aby se pedagogové podrobovali dalšímu vzdělávání, čímž zároveň přispívají k jeho aktualizaci a obnově. Studie Komise EU zvaná “European Report on Quality of School Education, Sixteen Quality Indicators” sleduje další vzdělávání pedagogů spolu s dalšími patnácti znaky školní kvality.⁵³ Další vzdělávání konkrétně pedagogických pracovníků je dle Kohnové rozdělováno podle uspokojování různých potřeb na čtyři skupiny:

- Vzdělávání kvalifikační - toto vzdělávání rozšiřuje profesní rovinu jedince, např. získání aprobace k dalšímu oboru, pro jiné zaměření školního zařízení atd. Kvalifikační vzdělávání má svůj začátek i konec, předem

⁴⁸ Srov. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A Memorandum on Lifelong Learning*, s. 5 – 8.

⁴⁹ Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání ve znění pozdějších předpisů

⁵⁰ Srov. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*, s. 64.

⁵¹ Srov. LOJDOVÁ, Kateřina. *Dlouhá cesta profesionalizace učitelů*, s. 5.

⁵² Srov. STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*, s. 11 – 12.

⁵³ Srov. EUROPEAN COMMISSION. *European Report on The Quality of School Education*, s. 47 – 48.

stanovený obsah, vymezené nároky na účastníky vzdělávání a definovanou kvalifikaci po jeho absolvování.

- Vzdělávání rekvalifikační - poskytuje kvalifikační přeměnu (změnu) pedagoga např. pro konkrétní typ školského zařízení, jiný stupeň vzdělávání apod.
- Normativní školení - semináře, školení, kurzy, udány legislativou a podmíněné profesním výkonem. Jsou u nich předem stanovené podmínky pro účast pedagogů a jejich následné kvalifikaci.
- Vzdělávání průběžné - obnovuje kompetence pedagoga, rozděluje se na kurz během vykonávání profese pedagoga, kurz soustavný v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a aktivity, rozvíjející pedagogickou profesi, probíhající mimo běžnou výuku.⁵⁴

Lazarová a Prokopová zahrnují do dalšího vzdělávání pedagogů několik dalších odvětví - možnosti vzdělávání na akcích nebo exkurzích s ostatními kolegy (i z ostatních školských zařízení), supervizi, domácí vzdělávání díky externím lektorům, samostudium, vzdělávání ve školských zařízeních, ve kterých jsou školeni pracovníci o metodách, jejich konkrétním zaměření aj.⁵⁵

Současný systém dalšího vzdělávání pedagogů má podle Mužíka několik kladů i záporů. Mezi kladné zařazuje obsáhlý výčet možností, jak se může pedagog dále vzdělávat a jejich proměnlivost co se týče místa, času či jednotlivým potřebám. Zápornou stránku vidí autor v nedostatečné provázanosti dalšího vzdělávání se systémem kariérního růstu pedagogických pracovníků nebo také ve statistických mezerách, co se týče potřeb pedagogů ke vzdělávání. Nabídka dalšího vzdělávání je také podle autora málo přehledná.⁵⁶

⁵⁴ Srov. KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*, s. 88.

⁵⁵ Srov. LAZAROVÁ, Bohumíra, PROKOPOVÁ, Alice. *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům*, s. 264.

⁵⁶ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*, s. 160.

2 Adaptace

V mé diplomové práci se konkrétně věnuji nástupu studentů na domov mládeže, který je spjatý s přechodem na jinou školu. Tento přechod je pro studenta neznámý, musí opustit základní školu a vejít do nového prostředí nejen školy, ale také do prostředí domova mládeže, tím pádem nového města i nové životní situace. Je po něm požadováno, aby si osvojl jiné studijní návyky, než na jaké byl doposud zvyklý. Mění se jeho denní režim, musí si zvyknout na jiný vnitřní řád a vybudovat nové společenské vztahy. Jinak řečeno, musí se adaptovat. Adaptaci vnímám jako důležitý proces ke správnému růstu a fungování jedince ve známém, ale také v tom neznámém, nepříjemném prostředí, do kterého se člověk dostává často bez své vlastní vůle.

Pojem adaptace vznikl z latinského výrazu „adaptare“, což znamená přizpůsobení.⁵⁷ Nejprve se o adaptaci zajímali v biologickém odvětví, kde byla vnímána jako reakce na různé změny prostředí (fyzické, sociální a chemické). Později se o adaptaci zajímaly i jiné vědy, především psychologie, pedagogika nebo sociologie.⁵⁸ Z hlediska psychologického je adaptací *“přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení, postojům”*.⁵⁹

Průcha a Veteška píší o adaptaci jako o evolučním procesu, kdy se organismus jedince adaptuje (přizpůsobuje) na vnější podmínky, a díky jeho schopnostem a změnám, které nastanou při adaptaci v těle, je jedinci umožněno přežít a fungovat. Podle těchto autorů je adaptace rovněž proces, kdy si organismus postupně zvyká na nové prostředí či okolí. Rozdělují adaptaci na adaptaci pasivní a aktivní.⁶⁰

Na stejné typy rozlišuje adaptaci i Palán. Pasivní adaptace (akomodace) probíhá, když se jedinec přizpůsobuje okolnímu prostředí. Aktivní adaptace je naopak určité snažení člověka uzpůsobit prostředí tak, aby bylo v rovnováze s jeho osobními potřebami.⁶¹ O tomto snažení, kdy jedinec jen pasivně nepřihlíží měnícímu se okolí, píše i Bedrnová a Nový. Hovoří, že při aktivní adaptaci se snaží člověk uzpůsobit prostředí svým potřebám, cílům, hodnotám a zájmům. Jinak řečeno, člověk se přizpůsobuje prostředí a zase naopak. Ne vždy však může být jedinec při adaptaci na

⁵⁷ Srov. KÁBRT, Jan a Jan KÁBRT. *Lexicon medicum*, s. 144.

⁵⁸ Srov. RYMEŠ, Milan. *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*, s. 7 – 26.

⁵⁹ Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 16.

⁶⁰ Srov. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*, s. 16.

⁶¹ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník : výchova, vzdělávání, péče, řízení*, s. 7.

prostředí stoprocentně úspěšný. Každé takové prostředí je jiné, něčím specifické a vytváří jiné situace, na které nemusí být pokaždé jedinec správně adaptován.⁶²

S tvrzením, že se člověk adaptuje pasivním nebo aktivním způsobem, se ztotožňuje také Kraus a Poláčková a přidávají ještě podrobnější výčet situací, s jakými se jedinec při adaptaci musí vyrovnávat nejčastěji. Rovněž používají nový pojem související s adaptací, kterým je *adjustace*. Adjustaci vysvětlují jako vcítění se do mezilidských vztahů a také smiřování se se sociálními situacemi.⁶³ Při adjustaci, jak uvádí Hartl a Hartlová jde o „*proces vpravování se do nových životních situací jako specifický případ adaptace, například přizpůsobení se novým sociálním podmínkám při vstupu do práce., učení aj.; rozhoduje aktivita jedince, kterou vynaloží, aby překonal předchozí formy chování.*“⁶⁴

O tom, jak je adjustace důležitá, hovoří i Paulík ve spojení se sociální a kulturní adaptací, o nichž píše, jako o doslova základním úkolem v socializaci každého člověka. Jestliže se jedinec zvládá adaptovat na sociální situace, přináší mu to pozitivní pocity.⁶⁵ „*Dobrá adaptace přináší pocit uspokojení a sebejistoty v prostředí, v němž se jedinec pohybuje s přiměřenou důvěrou k lidem, kteří jej zabydlují.*“⁶⁶

Smékal připomíná, pokud chceme hovořit o adaptaci v psychologii na osobnostní úrovni, je potřeba od sebe oddělit adaptaci objektivní a subjektivní. Objektivní adaptaci je myšleno ukotvení jedince ve své vlastní rodině a ve světě ostatních lidí. Subjektivní adaptace se zase posuzuje podle spokojenosti daného člověka v různých sociálních vztazích.⁶⁷

2.1 Vnější vlivy působící na adaptaci

Vnějšími vlivy, které působí na adaptaci, se věnuje Paulík a píše, že stres v člověku vyvolávají různé problémy, obtížné situace nebo nakupení menších komplikací.⁶⁸

⁶² Srov. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie v řízení firmy: Cesty efektivního využití lidského potenciálu podniku*, s. 101.

⁶³ Srov. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, s. 105.

⁶⁴ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 17.

⁶⁵ Srov. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*, s. 11.

⁶⁶ DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*, s. 197.

⁶⁷ Srov. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*, s. 266.

⁶⁸ Srov. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*, s. 36.

Tyto náročné situace či události nelze konkrétně vymezit, jelikož jsou u každého člověka prožívané jinak. Všeobecné vymezení náročných situací je ale známé a rozdělují se obecně na vážné a denní komplikace. Podle Paulíka k vážným situacím, které prokazatelně ovlivňují i adaptaci (a vytváří stres), patří úmrtí (ať partnera či člena rodiny), nemoc v rodině, rozvod, odsouzení k odnětí svobody aj. Vedle toho existují méně závažné situace vyskytující se v denním shonu, ovšem jejich nahromadění či opakování vyvolávají v člověku výrazné záporné emoce (např. spory mezi lidmi, neshody v práci, škole, nedostatečný odpočinek, relax, nedostatek kamarádů atd.). Paulík nakonec zmiňuje, že naopak vliv radosti, kterou člověk rozezná a vnímá, působí kladně na celý jeho organismus. Prospívá tedy i procesu adaptace.⁶⁹

Davis- Kean uvádí jako další vnější okolnosti, které ovlivňují adaptaci člověka, aktuální situaci v rodině jedince nebo vlastnosti jeho rodičů a jejich vliv. Dokonce už i samotné vzdělání rodičů ovlivňuje ambice a schopnost adaptace jejich dětí, protože čím vyšší zájem rodičů o potomka, tím více podnětů k učivu a předmětům ve škole od nich dítě získá. Zároveň tímto chováním dodávají dítěti patřičnou motivaci ke zvládnutí školních povinností. Obdobný účinek, jako výše popsany vztah rodičů s dítětem, má rovněž pozitivní vztah mezi spolužáky či vrstevníky v období adolescence, protože oba uznávají stejné hodnoty.⁷⁰

2.2 Vybrané metody adaptace

Machková charakterizuje metodu jako prostředek, který vede člověka ke stanovenému cíli; zdali cíle nakonec dosáhne, záleží na jeho účinnosti. Metoda v pedagogickém procesu nese význam záměrného utřídění pedagogových a žákových činností, díky kterému je možné se dobrat k pedagogickému cíli.⁷¹

Průcha, Walterová a Mareš se vyjadřují k metodě výchovy a popisují ji jako *“záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli.”* Dále zmiňují, že mimo odlehlou skupinu těchto vyučovacích metod mezi ně řadíme metody odměn a trestů, metodu *“jít příkladem”*, metodu nařízení, metodu

⁶⁹ Srov. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*, s. 36.

⁷⁰ Srov. Davis-Kean, PE. *Influence of parental education and family income on child' ssuccess: in direct role of parental expectations and home environment*, s. 294 – 295.

⁷¹ Srov. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, s. 94.

diskutování apod. Důsledky zvolených výchovných metod se odráží v kompletním výchovném stylu.⁷²

2.2.1 Diagnostika a pedagogická diagnostika

Samotný pojem diagnostika vznikl ze slova „dia gnósis“, což v překladu znamená „hlubší poznání“. Mnoho vědeckých oborů diagnostiku aktivně používá a je na ni nahlíženo jako na samostatnou vědní disciplínu. Hlavním principem diagnostiky je tedy snaha (časově různě dlouhá) zjistit, odhalit, porovnat, zhodnotit a uspořádat zkoumané jevy, a to podle měřítko, na jehož základě diagnostiku provádíme.⁷³

Přirozená diagnostika

Pedagog a žák (případně více žáků) na sebe navzájem působí. Součástí tohoto vztahu je i přirozená diagnostika. Tu lze vysvětlit jako proces probíhající neustále, plynule, kdy člověk vnímá druhého člověka na základě svých předešlých zkušeností. Zkráceně můžeme říci, že jde o způsobilost rozeznávat povahu druhých. Celý pohled je ovlivněn úrovní emoční inteligence a ostatními osobnostními znaky člověka. Rozpoznávání jedince jiným člověkem (tedy přirozená diagnostika) je omezující a pravděpodobnost, že se člověk zmýlí, je pokaždé jinak vysoká. Záleží na tom, jak je daný člověk způsobilý sociálně vnímat ostatní osoby. Každý jinak chápe a hodnotí vzhled, intonaci, chování, neverbální komunikaci (např. mimika, gestika, proxemika, posturologie a jiné). To je způsobeno zkušeností, že každý rozdílně ovládáme přirozenou diagnostiku, jelikož při ní existuje několik okolností, které nás ovlivňují a podporují chyby v percepci, kterých se můžeme v kontaktu s lidmi dopouštět. Přirozená diagnostika lze vycvičit trénováním našich schopností, jejich posilováním a ovlivňováním. K tomu nám pomáhá emoční inteligence (posilování schopnosti empatie). Na základě přirozené diagnostiky vytváříme další diagnostické postupy, měli bychom mít ale na paměti, že se o ni nemůžeme úplně opírat či dokonce ji volit za jediný prostředek v diagnostickém procesu.⁷⁴

Pedagogická diagnostika

Braun hovoří o pedagogické diagnostice jako o pedagogické disciplíně, která se věnuje problémům (metodologickým i teoretickým) nestranného rozpoznávání

⁷² Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 153.

⁷³ Srov. BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 8 – 9.

⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 19 – 21.

a hodnocení výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogická diagnostika se původně zaměřovala na klasifikaci vědomostí žáků, ale v poslední době zahrnují autoři do této oblasti i diagnostikování osobnosti žáků, např. rozvoj jeho rozumových schopností, míru vzdělanosti, estetické vnímání, sportovní a pracovní dovednosti.⁷⁵ Autorka Zelinková píše o pedagogické diagnostice jako o procesu, který má za cíl poznávat a hodnotit vzdělávací proces a osoby v něm zastoupené.⁷⁶ Dle Průchy a kol. jde o pedagogickou disciplínu, která je zaměřená na současný vývoj člověka v edukačním procesu. Autor zmiňuje, že jeho analýza je realizována v poměru s individuálním vývojem osobnosti a také působením okolních vlivů prostředí.⁷⁷ Podle Zelinkové má proces pedagogické diagnostiky v sobě dvě složky, na které je možné se při diagnostice blíže zaměřit - obsahovou a procesuální. Při orientaci na obsahovou složku diagnostikujeme úroveň dosažených znalostí, dovedností a návyků. Procesuální součást odhaluje např. způsob, jakým se výchovně-vzdělávací proces koná a jak na žáka působí. Z toho vyplývá, že při pedagogické diagnostice je diagnostikován samotný proces, nezaměřujeme se pouze na výsledné hodnoty.⁷⁸

Průcha a kol. ještě podotýkají, že po analýze získaných informací s nimi dále pracujeme, především volíme vhodné metody a další postupy, tvoříme IVP (individuální vzdělávací plán) apod., aby výchovně-vzdělávací proces uspokojoval vzdělávací potřeby žáků v maximální možné míře.⁷⁹ Po zjištění daných informací díky diagnostice podniká pedagog a jiní výchovní činitelé další skutky, které přispívají k rozvíjení žáka.⁸⁰

2.2.2 Diagnostické metody

Tuto kapitolu do své diplomové práce zařazují jako reakci na výsledky výzkumu. Při úvodních rozhovorech sloužících pro účely kvalitativní části výzkumu, hovořili respondenti např. o rozhovorech či pozorování jako o důležitých metodách, které v procesu adaptace sami využívají (viz. Příloha III.) a u kterých se objevila i jistá statistická významnost v kvantitativní části výzkumu (např. graf č. 14).

⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 22 – 23.

⁷⁶ Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*, s. 12 -13.

⁷⁷ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 189.

⁷⁸ Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*, s. 12 -13.

⁷⁹ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 189.

⁸⁰ Srov. BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 8 – 9.

Pedagogicko-psychologická diagnostika využívá několik metod (nástrojů), které jsou různě rozdělovány. Často lze vidět rozdělení metod na přímé a nepřímé. Do přímých metod diagnostiky (empirických) se řadí např. pozorování, experiment. Mezi nepřímé metody (explorační) patří např. dotazník, rozhovor nebo sociometrie. Autorky Vágnerová, Klégrová rozdělily nástroje na testové a klinické. Mezi testovými metodami se nachází test sociálních vztahů, test osobnosti nebo schopností a do klinických metod se řadí rozhovory, pozorování nebo analyzování neorganizovaných produktů.⁸¹

Rozhovor

Rozhovor je užitečná metoda a základní jednotka při práci s lidmi v různých profesích, je tedy nezbytnou součástí při výkonu práce i vychovatelů. Patří do každého diagnostického procesu, protože prostřednictvím něj nalézáme informace o daném člověku (jeho názorech, přáních, obavách, postojích apod.).⁸² Šípek se k rozhovoru vyjadřuje jako k nástroji, díky němuž dokážeme danou osobu (žáka) a jeho cestu lépe poznat. Rozhovor nám umožňuje pochopit a hlouběji si představit cestu daného jedince (žáka), zjistit jeho cíl, překážku nebo směr apod.⁸³ Mertin a Krejčová pojednávají o cíli rozhovoru a vnímají ho jako hlavní "bod", ke kterému se chceme během rozhovoru dopracovat. Cíl stanovuje obsah otázek a jasně ukazuje, jakou informaci chceme zjistit.⁸⁴ Braun píše, že při rozhovoru je třeba mít na paměti některé zásady, proto může být vedení rozhovoru často náročné. Jeho úskalí vidí autor v mnohdy nemožném zachycení celého rozhovoru, na druhou stranu předností rozhovoru je jeho pružnost a proměnlivost.⁸⁵

Šípek rozděluje rozhovor na formální a neformální, přičemž při formálním rozhovoru se většinou hovoří např. s odborníky, kdežto rozhovor neformální je veden například během procházky s kamarády.⁸⁶ Svoboda užívá rozdělení rozhovoru dle jejich cíle, tj. rozhovor diagnostický, anamnestický, terapeutický, výzkumný, výběrový a poradenský.⁸⁷ Moussová a Duplinský se vyjadřují k diagnostickému rozhovoru a popisují ho jako prostředek, jehož pomocí je možné se dozvědět informace

⁸¹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*, s. 15.

⁸² Srov. SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*, s. 37 – 38.

⁸³ Srov. ŠÍPEK, Jiří. *Projektivní metody*, s. 100 – 103.

⁸⁴ Srov. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*, s. 68 – 69.

⁸⁵ Srov. BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 64 – 68.

⁸⁶ Srov. ŠÍPEK, Jiří. *Projektivní metody*, s. 100 – 103.

⁸⁷ Srov. SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*, s. 37 – 38.

o osobnosti člověka, jeho duševním stavu a jiných abnormitách.⁸⁸ Podle Švancary je metoda diagnostického rozhovoru o něco výše než ostatní metody rozhovoru. Prostřednictvím diagnostického rozhovoru je možné získat bližší kontakt s žákem (klientem), který dotazovaný udržuje. V diagnostickém rozhovoru by neměla být opomenuta úvodní část, samostatné povídání žáka (klienta), obecné a následně podrobnější zjišťující otázky dotazovaného a nakonec odlehčení atmosféry, uvolnění a závěrečná část rozhovoru. Je zapotřebí si uvědomit, že vychovatel (pokud nemá patričné vzdělání) není kompetentní určovat diagnózu. Vychovatel vede rozhovor pouze s diagnostickým nádechem a jeho výsledky zaznamenává k sestavení diagnózy žáka. Tento počín je naprosto neúmyslný.⁸⁹

Pozorování

Další diagnostickou metodou je pozorování. Pedagogický slovník ho vysvětluje jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, průběhu dějů aj.*“⁹⁰ Je to nezbytná složka v komunikaci a to jak v běžných situacích, tak v diagnostice. Běžný člověk užívá pozorování neustále, až by se leckdo mohl divit, že obyčejné pozorování je tak důležitá diagnostická metoda. Tato metoda patří mezi nejstarší metody a její výhody jsou již zmíněná prostota a lehkost a značná obsáhlost neverbálních informací, které přináší.⁹¹ Dle Mertina a Krejčové je pozorování přirozené a pozorovatel tím získává zprávy jak o žákovi (klientovi), tak i o celé skupině žáků (klientů). Autoři také dodávají, že metoda pozorování nefunguje pouze na principu „dívám se – vidím“, ale je zde důležité zachovat v paměti získané informace a mít jasný cíl tohoto vědomého pozorování⁹². Podle Šnýdrové může být pozorování jednorázové, ale může se také několikrát opakovat. Rozdělení diagnostické metody pozorování se věnuje také Svoboda. Uvádí typ volného a zaměřeného pozorování. Šnýdrová mluví o tomto rozdělení jako o strukturovaném a nestrukturovaném pozorování. Jestliže pozorujeme volně (nestrukturovaně), jde o sledování situace, pozorujeme rozdílnosti chování a reakcí jednotlivých žáků (klientů) i např. jejich vzhled. Cíl není jasně určený, proto je zápis či záznam volného pozorování složitý. Většinou se zapisuje obsah a styl daného vyjádření každé osoby konkrétně (jednotlivé věty a slova, zabarvení projevu, výskyt

⁸⁸ Srov. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství II*, s. 14 – 15.

⁸⁹ Srov. ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*, s. 69 – 71.

⁹⁰ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*, s. 174.

⁹¹ Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 446.

⁹² Srov. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*, s. 76 – 77.

konfliktních situací apod.)⁹³ Dochází-li k pozorování druhých osob, jde o extrospektivní pozorování. Jestliže pozorujeme sebe, vlastní chování apod., nazýváme to introspekce.^{94 95}

Hra

Hrou rozumíme dobrovolnou činnost, která má svá pravidla. Je časově i prostorově vymezena. Působí dojmem radosti i napětí, jedinec při ní opouští pocit všedního bytí.⁹⁶ Hartl a Hartlová uvádí definici z psychologického slovníku, který píše o hře jako o výchozí činnosti člověka, kam se zařazuje také učení nebo práce. Průcha a kol. ve svém Pedagogickém slovníku charakterizuje hru jako činnost, která je rozdílná svým obsahem učení i práci.⁹⁷ Mišurcová, Fixl a Fišer tvrdí, že prostřednictvím hry dochází k uspokojování potřeb člověka (i dospělého). Dle zmiňovaných autorů hra pomáhá jedincům k uvědomování si některých skutečností (ke kterým si zároveň tvoří vztah), navazování sociálních vztahů a nalézání nových podnětů ke hře. Má v sobě plno prožitků a dojmů, umí rozvíjet řadu duševních procesů.⁹⁸

Aby se ve školním vzdělávání plnil novodobý cíl (samostatná práce a myšlení žáků, vyhledávání informací, rozvíjení kreativity, tvořivosti, aktivity a komunikace žáků), využívají se jako prostředek k dosažení cíle mimo jiné také didaktické hry. Při samotných hrách ve výchovně-vzdělávacím procesu je kladen důraz na kreativní myšlení žáků, střídání konvergentního a divergentního myšlení a využívání nejrůznějších experimentů a pokusů.⁹⁹

Základní rysy hry

Výzva - Při hře jsou její aktéři mnohdy donuceni volit postupy a prameny, jenž dosud v obyčejném světě nepoužili nebo jsou obtížné a znamenají pro ně velkou výzvu. Výzva ve hře přichází, když hra nabývá na intenzitě.

Přitažlivost - Důležitá vlastnost hry je její atraktivita, přitažlivost. Přitažlivost výrazně zvyšuje motivaci účastníků k její realizaci.

⁹³ Srov. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících, s. 32.

⁹⁴ Srov. ŠNÝDROVÁ, Ivana. Psychodiagnostika, s. 96 – 103.

⁹⁵ Srov. kap. 1.2.4 Statistické testování, Graf. č. 16.

⁹⁶ Srov. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s. 33.

⁹⁷ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 75.

⁹⁸ Srov. MIŠURCOVÁ, Věra, Viktor FIXL a Jiří FIŠER. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 30 – 32.

⁹⁹ Srov. SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*, [online], dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ../>

Pravidla - Hra je charakterizována tím, že je vymezena několika pravidly, a to jak hra strukturovaná, tak i hra nestrukturovaná.

Přiměřená věková skupina - Pro účast ve hře je zapotřebí jistých (již nasbíraných) zkušeností, proto je vhodné, aby účastníci konkrétní hry dosáhli věku doporučeného k její realizaci. Některé hry jsou složitější na pochopení jejich pravidel, jiné jsou určeny do složitějšího krajinného prostředí. Ale nejen jejich obtížnost věkově limituje hráče k realizaci. Příliš jednoduchá či primitivní hra postrádá atraktivitu pro hráče jiné věkové skupiny. Proto nějaké hry nebudou vhodné např. pro středoškolskou mládež.

Speciální čas/ místo - Podmínkou realizace některých her je navození zvláštní atmosféry nebo speciálně upraveného prostoru. Další hry nejsou na podmínky realizace nijak zvlášť náročné.

Fyzická, psychická a emocionální bezpečnost - Účastníci některých her jsou čas od času nuceni opustit zóny osobního komfortu a schválně narazit na nejisté a problémové úseky vlastního jednání nebo osobnosti. V takové situaci je fyzická, duševní nebo citová bezpečnost důležitá a účastníci by nejistou situaci měli přijímat jako příležitost k dalšímu rozvoji osobnosti nebo jednání, ne jako zkušenost, na základě které se budou negativně hodnotit.

Výše představený okruh her je poměrně široký a dokáže pojmut obsáhlý výčet rozmanitých her, např. souboj družstev, psychologická hra nebo divadelní představení s improvizací, kde (i když se to nezdá) také existují pravidla.¹⁰⁰

Stolní hry

Za stolní hry se považují hry deskové (šachy), kostkové (kostky), karetní (mariáš, černý Petr, kvarteto) apod. (viz. obr. č. 1). Z důvodu zaměření této diplomové práce jsem k bližší charakteristice vybral deskové hry.¹⁰¹

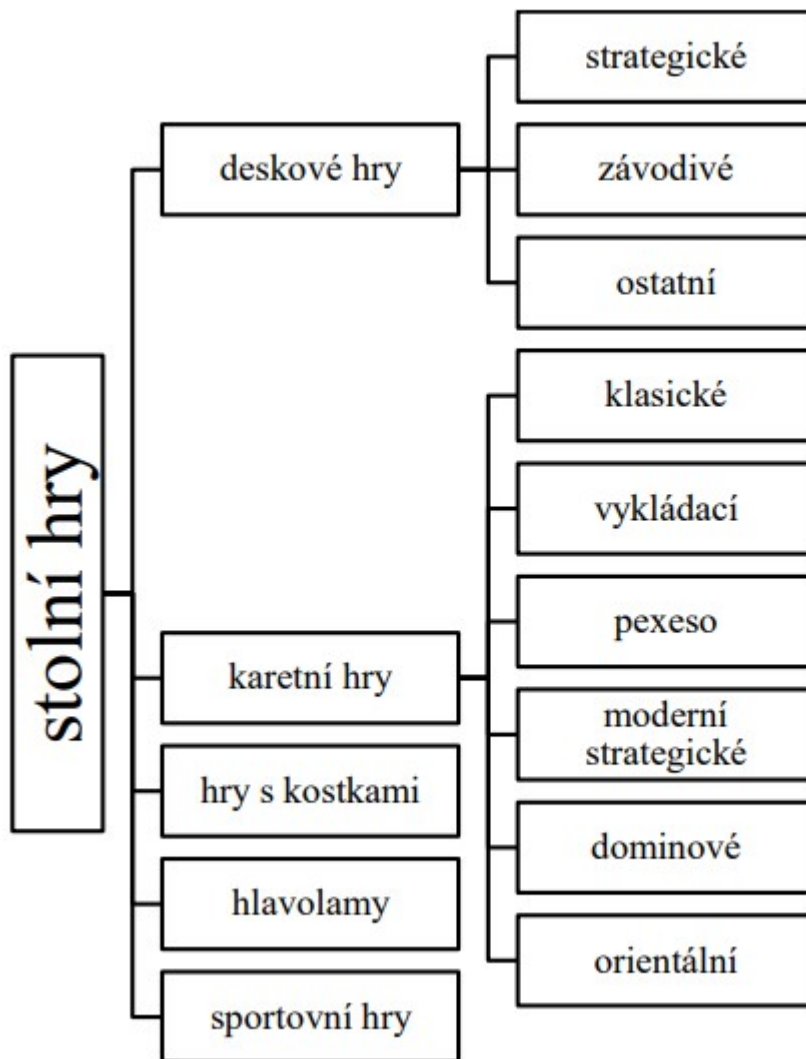
Deskové hry jsou prostorově ohraničené hry, charakteristické herním plánem, na kterém se pohybují hrací figurky (halmičky) či kameny (záleží na jejich funkci). Hrací kameny jsou si rovny, bývají totožné. Figurky jsou vždy něčím rozlišeny, jejich odlišnosti značí různou sílu i rozdílný pohyb po herním plánu. Bližší rozdělení deskových her je zaznamenáno níže v grafickém schématu na obr. č. 1. Jiné rozdělení

¹⁰⁰ Srov. FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 67.

¹⁰¹ Srov. kap. 1.2.4 Statistické testování, Graf. č. 21.

může být na hry klasické a moderní. V případě klasických her hovoříme o šachách, dámě aj. Jsou to deskové hry, u kterých není známý autor a rok vzniku hry. U her moderních je naopak autor a rok známý, patří do nich např. populární Monopoly nebo Activity.¹⁰²

Obr. č. 1 - Stolní hry a jejich rozdělení¹⁰³



2.2.3 Budování kolektivu a rozvoj spolupráce

Další metody, na které se v diplomové práci blíže zaměřím, jsou metody k budování kolektivu. K tomu se využívají snadné aktivity, které mají za cíl vybudovat kolektiv,

¹⁰² Srov. Co jsou deskové hry. *Klub přátel deskových her*. [online]. Dostupné z: http://www.deskovehry.info/o_hrach.php

¹⁰³ Srov. Co jsou deskové hry. *Klub přátel deskových her*. [online]. Dostupné z: http://www.deskovehry.info/o_hrach.php

tedy především poznat druhé, potlačit stud, vytvořit pozitivní atmosféru, uvolnit napětí. Pravidla těchto aktivit jsou snadná k pochopení a jejich motivace se staví na humoru.

Cílem těchto her je včetně budování kolektivu také pomoci jedinci nalézt pozici ve skupině, i rozvinout vztahy s ostatními a uspíšit sociální vývoj kolektivu. Podmínkou k naplnění zmíněných cílů je správné uvedení aktivit stavěných na patřičné motivaci. V té by neměla chybět výzva, již mají účastníci aktivity zdolat. Ihned po hře (aktivitě) je na programu stručná reflexe, která zhodnotí skupinové vztahy. Následně přichází hodnocení, jenž by mělo být uděleno slovně a mělo by posuzovat výkony účastníků, nikdy se za ně ale neudělují body nebo známky. Nižší je představeno několik aktivit, které mají za cíl budovat kolektiv a rozvíjet spolupráci ve skupině.

Seznamovací aktivity mají za cíl zjistit podstatné a zajímavé informace o ostatních v kolektivu, odbourat stud a bariéry, představit jména účastníků aktivit apod.

Zahřívací kontaktní hry zvládají překonat počáteční bariéru mezi lidmi, fyzicky i psychicky zahřejí tělo, navodí zábavnou atmosféru a pozitivní náladu kolektivu.

Hry důvěry jsou hry, díky kterým se v kolektivu mezi jedinci buduje důvěra. Mimo důvěru pomáhají v lidech probudit odvahu, posílit jejich sebejistotu, odhodlanost a zodpovědné chování. Obsahem her důvěry je vydávání osudu jednoho člověka do rukou ostatních. Tyto aktivity nejsou založeny na zábavě a uvolněné atmosféře, nýbrž jsou pojaty vážně s ohledem na bezpečnost účastníků.

Spolupráce se ztíženou komunikací se objevuje v aktivitách, které vypadají jednoduše, např. seřadit prvky dle zadání, ztvárnit z provazu nějaký obrazec, jsou ale limitované různými omezeními účastníků nebo jejich způsobem komunikace. Nejčastější limity komunikace v těchto aktivitách jsou zavázané oči, zakázané mluvení, komunikování pouze pomocí písma, signálů, zvuků aj.

Spolupráce při řešení problémů je náplní další skupiny aktivit pro budování kolektivu. Aby splnily účel, jsou postaveny na vyřešení náročného, někdy neřešitelného problému. Takový úkol by neměl mít pouze jedno řešení, neboť se zde klade důraz na rozvoj spolupráce a kritického myšlení. Cílem hry je tedy podpořit subjektivní názor jednotlivce a zároveň dosáhnout nejlepšího řešení celé skupiny.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 110 – 114.

Icebreakerové aktivity jsou aktivity na “prolomení ledů”. Existuje jich velké množství. Slouží k seznámení a získání informací o ostatních. Jsou především krátkého časového trvání, veselé, slouží k pobavení aktérů a přípravě prostředí pro nadcházející aktivity, kde je záměr soustředěn na důvěru nebo překonání různých překážek. Aktivit na prolomení ledů se může účastnit i pedagog (je-li to vhodné). Může tím podpořit a zesílit důvěru ostatních zúčastněných.¹⁰⁵

Diskuse je také jedna z metod, která se volí k budování kolektivu. V diskuzi se pokládají otázky, a tím se odhalují vědomosti, přístupy, myšlení a zkušenosti jejích účastníků v různých situacích. Při diskuzi ve vyučování může pedagog brzy zjistit, jaké vědomosti jedinci scházejí, je třeba je doplnit, a v čem si je naopak jistý. Skupinová vědomostní diskuze je přínosná v tom, že na pedagogovy otevřené otázky odpovídají žáci se znalostmi v daném oboru a v závěru díky nim může být pochválena celá skupina společně se žáky, kteří mají určité znalostní mezery. Tito žáci mohou být začleněni do diskuze jednoduššími otázkami (např. otázkou na jejich vlastní pohled na věc). Je velice podstatné zapojit do diskuze všechny žáky ve skupině, aby každý z nich něčím přispěl (vědomostmi, názory, otázkou k zamyšlení apod.).¹⁰⁶

Hry, ve kterých dominuje diskuze, jsou založeny na procvičování komunikačních schopností, vyjadřování postojů, vnímání druhých a naslouchání, domlouvání se. Zároveň se při nich účastníci zamýšlejí nad problémem, vyměňují názory, ujasňují postoje, hodnotí. Diskuze, která je někým řízená (vedená) je nejpoužívanější forma k reflexi.¹⁰⁷

Dramatické hry slouží k trénování herectví, rétoriky, nonverbální komunikace, odbourávání studu a pozitivnímu naladění prostředí. Dramatické hry jsou jednou ze skupiny aktivit, které se řadí k icebreakerovým aktivitám (zmiňované výše), tedy k prolomení ledů v kolektivu. K dramatickým hrám se skvěle hodí teplá příjemná místnost s kobercem. Aktéři jsou pohodlně oblečeni, mají bosé nohy. K realizaci dramatických her není zapotřebí velkých pomůcek, případně postačí např. jen tužka a papír. Hudební doprovod aktivit není na škodu, volíme však takový, který je vhodný k dané situaci.¹⁰⁸ Dle Stewarta a Coupera scénky jako prvek dramatických her poskytují

¹⁰⁵ Srov. STEWART, Jacqueline a David COUPER. *Vyřešeno!: 40 aktivit pro zvládnání obtížných situací*, s. 145.

¹⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 7.

¹⁰⁷ Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 143.

¹⁰⁸ Srov. Tamtéž, s. 115.

aktérům příležitost k vyzkoušení si nových metod či jednání ještě dříve, než je reálně upotřebí. Scénky jsou charakteristické tím, že jeden z aktérů se chová podle svého uvážení, kdežto ten druhý se řídí stanovenými pokyny a pravidly.¹⁰⁹ Podle Bečvářové dramatické hry mají několik forem a organizací, např. improvizace (s dějem, slovní nebo hromadná), etuda, pantomima aj. a jejich složky jsou jednání, role, dramatická situace, děj.¹¹⁰

Simulace patří do her, které zprostředkovávají účastníkům náročné situace z běžného života a jejich cílem je zjistit, jak si budou aktéři počínat a řešit je. Uvedené osobní odpovědi si mohou účastníci porovnat vzájemně mezi sebou nebo s pedagogovou nabídkou řešení. Tyto aktivity na jejich konci přinesou každému jedinci akční plán, díky kterému se mohou zachovat v reálných situacích lépe.^{111 112}

Simulaci můžeme porovnat s charakteristikou simulačních her od Pelánka, který hovoří o simulačních hrách jako o hrách obsahující některé elementy z diskuze i dramatizace. Dle autora jde o časově náročné a obtížné aktivity, které simulují situace z reálu, což pomáhá lépe chápat opravdové situace a problémy.¹¹³

Tvořivé aktivity¹¹⁴ jsou prospěšné aktivity, při kterých jejich hráči zapojují opačnou hemisféru mozku než v běžném životě. Tento druh aktivit nutí jejich účastníky k tvořivému jednání, řešení problémové situace. Smyslem může být už jen samotný tvořivý proces. Je důležité mít neustále na paměti, že nám nejde o výsledek (výrobek apod.), nýbrž o tvořivost jako takovou. Je vhodné na to myslet při představování činnosti účastníkům.¹¹⁵ Dle Pelánka tvořivé hry bývají organizovány po menších skupinách či v individuálním měřítku.¹¹⁶

Bečvářová hovoří o tvořivosti jako o ustupující dovednosti člověka (kvůli novým technologiím i sociálním vlivům), což je příčinou, že jednotlivým oborům mizejí jejich hranice. Proto se dnes mnoho oborů navzájem překrývá, doplňuje či kopíruje. Příkladem mohou být dramatické a výtvarné aktivity, které mají ukotvený cíl ve

¹⁰⁹ Srov. STEWART, Jacqueline a David COUPER. *Vyřešeno!: 40 aktivit pro zvládnání obtížných situací*, s. 47.

¹¹⁰ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*, s. 11.

¹¹¹ Srov. STEWART, Jacqueline a David COUPER. *Vyřešeno!: 40 aktivit pro zvládnání obtížných situací*, s. 179.

¹¹² Předností simulace je možnost navození stejné problémové situace, kterou mohou zúčastnění prožít v reálném životě (např. na domově mládeže).

¹¹³ Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, s. 153.

¹¹⁴ Srov. kap. 1.2.4 Statistické testování, Graf. č. 20.

¹¹⁵ Srov. Tamtéž, s. 169.

¹¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 173.

výchovně - vzdělávacím procesu. Jejich metody spočívají v poznání sám sebe i ostatních lidí, rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností. Samotná výtvarná tvorba ale svůj cíl staví na experimentování (s barvami, materiály, strukturami, technikami atd.), na zážitcích a prožitcích z tvorby.¹¹⁷

2.2.4 *Adaptační kurz*

Adaptační kurz charakterizuje Pelánek jako dvoudenní až týdenní akci určenou pro nově příchozí žáky (první ročníky).¹¹⁸ O adaptačních pobytech píše na svém webovém portále také agentura Wenku. Dle této agentury jsou adaptační kurzy navrhovány pro nově příchozí žáky, respektive první ročníky jakékoli školy. Tato akce se převážně uskutečňuje před novým školním rokem nebo na jeho začátku a trvá nejčastěji dva dny. Cílem adaptačních kurzů je seznámení spolužáků mezi sebou a započítí nových vztahů bez působení školního prostředí.¹¹⁹ Dubec píše, že díky adaptačním kurzům mají žáci příležitost poznat ostatní vrstevníky a vytvořit fungující sociální skupinu. Proces tohoto seznamování trvá v prostředí školy dle Dubce několik měsíců, adaptační kurz pomáhá tento proces zkrátit či urychlit.¹²⁰ Dle Pelánka se samotný program adaptačního kurzu opírá o principy zážitkové pedagogiky.¹²¹

Na první pohled by se dalo říci, že obor zážitkové pedagogiky spadá pod pedagogickou disciplínu. Přesto má v dnešní době velmi blízko spíše k vědě kinantropologické (věda, která se zabývá tělesnými aktivitami člověka). Tento obrat zapříčinilo období po revoluci v listopadu 1989 a jeho vývoj pedagogické vědy. Ta v té době prožívala velkolepý vzestup a rozkvět školské pedagogiky, přičemž nové disciplíny tohoto vědního oboru se opomenuly a nijak dál nevyvíjely. Dlouho stagnoval i pohled na samotnou výchovu jedince. Pohlížení na výchovu v dnešní době znovu spojuje zážitkovou pedagogiku s pedagogikou samotnou.¹²²

Pelánkovy principy zážitkové pedagogiky představují aktivní zapojení účastníků a sbírání zážitků. Zážitek narůstá na intenzitě podle vydané energie a aktivity jedince. Čím více energie pro danou činnost vynaloží, tím spíše si aktivitu zapamatuje a dále

¹¹⁷ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*, s. 17.

¹¹⁸ Srov. Tamtéž, s. 13.

¹¹⁹ Srov. Problematika adaptace a cíle adaptačních kurzů. *Agentura Wenku s.r.o.* [online]. Dostupné z: <https://www.wenku.cz/adaptacni-kurzy-obecne/problematikaadaptace-a-cile-adaptacnich-kurzu>

¹²⁰ Srov. DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*, s. 4.

¹²¹ Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 21.

¹²² Srov. ZAPPE, Petr. *Reflexe zážitkové pedagogiky v pedagogice a kinantropologii*, s. 29 – 43.

využije (např. ve výuce). Na první pohled sice náročná aktivita může mnoho žáků odradit a stane se pro ně méně atraktivní, skrývá však v sobě velký přínos.^{123 124}

V souvislosti se zážitkovou pedagogikou je dobré rozlišovat pojmy: prožitek, zážitek a zkušenost, které ve svých knihách popisují Hartl a Hartlová.

Prožitek je percepce současného děje uvnitř i mimo jedince, představuje obsah jeho aktuálního vědomí.¹²⁵

Zážitek je v psychologickém slovníku popsán jako každý jev uvnitř člověka, který byl prožitý. Doprovázejí ho city, nese s sebou zkušenost a je zcela subjektivní. Zážitky doprovázejí člověka po celý život a obohacují jeho duši.¹²⁶

Zkušenost autoři charakterizují jako již dosažené poznání (bývalý zážitek), ukryté uvnitř člověka. Zkušenost je jeho základní zdroj všech poznatků o okolním světě. Jde o hlavní cíl zážitkové pedagogiky. Každé zkušenosti předchází zážitek, na druhou stranu ne každý zážitek se může přeměnit na zkušenost.¹²⁷

Stručně lze shrnout, že prožitek je vše, co člověk vnímá, zážitek to, co v sobě uchová, a zkušenost je to, co člověk v budoucnu využije.

Dle Zappe je cílem zážitkové pedagogiky rozvoj jedince za pomoci pohybu a pohybových aktivit, které vyjadřují lidské bytí. Pokud se člověk pohybuje vědomě či úmyslně, přispívá to ke zkvalitňování a socializování osobnosti člověka.¹²⁸

2.3 *Poruchy adaptace*

V životě člověka může nastat situace, kdy není schopen splnit požadavky a nároky okolního prostředí. V této chvíli se jedinec může projevovat neúměrně a tento jev se nazývá maladaptace.¹²⁹ Čačka o něm pojednává jako o výsledném působení individuálních a environmentálních činitelů.¹³⁰ Stejně jako Čačka vidí maladaptaci i Kraus a Poláčková, dle nich je míra vyrovnanosti při přizpůsobování se prostředí nebo situacím u každého jedince individuální a různě úspěšná. Maladaptaci vidí jako

¹²³ Srov. PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 21.

¹²⁴ Zahraniční organizace Project Adventure vystupuje s podobnou myšlenkou, své kurzy ovšem realizuje během studia a jsou zaměřeny pro skupiny žáků (studentů) a jejich osobnostně-sociální růst (www.pa.org).

¹²⁵ Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 461.

¹²⁶ Srov. Tamtéž, s. 701.

¹²⁷ Srov. Tamtéž, s. 703.

¹²⁸ Srov. ZAPPE, Petr. *Reflexe zážitkové pedagogiky v pedagogice a kinantropologii*, s. 29 – 43.

¹²⁹ Srov. DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSAK. *Pedagogická psychologie*, s. 197.

¹³⁰ Srov. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, s. 331.

nezpůsobilost člověka sladit se s nově vzniklými poměry, doprovázenou náležitou reakcí daného člověka.¹³¹

Indikátor adaptace označuje Paulík jako pocit v člověku, který ukazuje, jak je daný člověk se sebou spokojený a jak mu je. Maladaptace (tedy nezdařilá adaptace) lze rozpoznat podle vzniklých potíží, problémů či neshod s ostatními. Jedinec v sobě skrývá duševní rozepře, je nespokojený, podceňuje se apod. Podle Paulíka nesprávně adaptovaný člověk je nesamostatný a stěží tyto konflikty zvládá, což se ukazuje na jeho výsledcích a výkonech. V tuto chvíli je velmi důležité nabídnutí sociální opory od někoho z jeho okolí.¹³²

Samotná maladaptace se dělí na dvě formy, které uvádí Čačka. Jsou jimi maladaptace aktivní a pasivní. Aktivní maladaptací je nazýván psychický stav člověka, ve kterém se následkem špatné adaptace nashromáždila frustrace a neklid a na základě toho člověk začne buď revidovat sebedůvěru a vlastní cíle, nebo začne mít agresivní sklony ke svému okolí. Maladaptovaný dospívající jedinec má např. tyto agresivní tendence převážně k dospělým lidem. Pasivní maladaptaci charakterizuje Čačka jako útěk, který se projevuje nezájmem jedince, únikem od vzniklých potíží, leností, neochotou nebo suicidálním sněním. Autor ještě doplňuje, že lenost a neochotu jde potlačit, pokud pasivně maladaptovaného zaměstnáme, a tím mu dopřejeme prožít pocit užitečnosti a denního snění se jedinec zbaví, když dostane možnost poznat pravý úspěch.¹³³

¹³¹ Srov. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, s. 105.

¹³² Srov. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*, s. 18.

¹³³ Srov. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, s. 331 – 339.

3 Specifika středoškolské mládeže

Adolescence je období jedince přicházející po pubescenci a po níž následuje období rané dospělosti. Věkově se v adolescenci člověk pohybuje okolo 15. až 20. roku. Termín adolescence se používá nejčastěji v psychologických oborech, v lékařství je spíše používán název “dospívající” nebo “dorost”. V pedagogických a sociálních vědách se setkáme s termínem “mládež”.¹³⁴

Termín adolescence pochází z latinského “adolescere”, což znamená dospívat, mohutnět či dorůstat. Do českého jazyka by se dal přeložit jako “mládí”.¹³⁵

Mládež (dospívající) je vnímána jako speciální skupina, která ve společnosti není stoprocentně výdělečně činná a výkonná. Adolescenti nepatří mezi děti ani jej nemůžeme zařazovat do dospělé populace.¹³⁶

Dle Velkého sociologického slovníku termín mládež se vyznačuje „*specifickými biologickými, psychickými a sociálními znaky*“ a doplňuje, že není přesně věkově ohraničen.¹³⁷

Oproti tomu pedagogický slovník charakterizuje mládež jako skupinu, která je tvořena lidmi ve věku přibližně od 15 do 25 let, kteří již ve společnosti neplní roli dítěte, avšak společnost jim ještě nepřiznává roli dospělých.¹³⁸

Mládeži se věnuje také Sak, český sociolog, který se zabývá médii a technologiemi a jejich působením na mládež a společnost obecně. Píše, že mládež je velká sociální skupina jedinců „*se specifickou pozicí a úlohou ve společnosti. Do této skupiny bývají zařazováni jedinci ve věku od ukončení základní školní docházky do věku ukončení sociální zralosti, převzetí všech rolí dospělých a získání plnohodnotného občanského statusu. Obvykle je za horní hranici považován věk 26 až 30 let.*“¹³⁹

Dospívající jedinec má v dnešním světě mnohem více svobody, než dosud v životě měl. Má možnost se vzdělávat, cestovat, využívat moderní technologie apod. Je mu dáno mnohem více prostoru pro to se rozhodnout, jak naloží se svým volným časem, jaké zvolí zaměstnání či který partner bude ten pravý. Jeho sociální pozice je však

¹³⁴ Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 9.

¹³⁵ Srov. Tamtéž, s. 9.

¹³⁶ Srov. JANIŠ Kamil a KRAUS Blahoslav. *Sociální analýza mládeže ve východočeském regionu*, s. 77.

¹³⁷ PETRUSEK Miloslav, MAŘÍKOVÁ Hana a VODÁKOVÁ Alena. *Velký sociologický slovník*, s. 635.

¹³⁸ Srov. PRŮCHA, Jan, JIŘÍ MAREŠ a ELIŠKA WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*, s. 125.

¹³⁹ SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*, s. 13.

nejistá, neboť žádný certifikát, diplom nebo osvědčení dnes nepředstavuje záruku k pracovní pozici či finanční hotovosti. I to je jedním z důvodů, proč se některým adolescentům jeví jejich vzdělávání jako zbytečné. Často tedy dnešní mládež žije okamžikem, nehledí do budoucnosti a nestanovuje si dlouhodobé cíle nebo plány do delšího budoucna, i když takovému životnímu stylu chybí určitý hlubší emocionální prožitek.¹⁴⁰ „*Ve srovnání s předchozími generacemi se setkávají současní adolescenti s novými jevy a trendy jako jsou rozvoj informačních technologií, globalizace kultury, relativizace tradičních jistot, nejednoznačná identita, malé zapojování mladých do oblastí veřejné správy, malá touha angažovat se v organizačních činnostech nebo odklad rodičovství.*“¹⁴¹

3.1 Identita

“*Nesmějte se mladým kvůli jejich strojenosti - zkoušejí si jednu tvář za druhou, aby zjistili, která je jejich.*” Logan Pearsall Smith¹⁴²

Nejprve je zapotřebí uvést, co vlastně slovo identita znamená. Nakonečný ji stručně charakterizuje jako vymezení ssmu sebe co se týče osobních vlastností a socio-kulturního členství.¹⁴³

Důležitou úlohou v životě dospívajícího člověka, se kterou se setkává a srovnává, je najít vlastní identitu. Období adolescence tomuto úkolu dodává patřičnou rychlost, proto se jeho vizuální stránka osobnosti může změnit ze dne na den. A nejen to, mění se vše, co je viditelné a slyšitelné, např. hudební styl nebo jeho vystupování a vyjadřování. Svět dospívajícího je vůči svému okolí naplněný překvapením.¹⁴⁴

Langmeier a Krejčířová se k identitě vyjadřují také a období adolescence vnímají jako nejdůležitější období k vytvoření vlastní identity. Toto období provází mnoho otázek (kým je, jaký je, jaký má cíl a jaké poslání) a časem akceptuje svou individuálnost i přes některé limity a omezení.¹⁴⁵ Dle Jandourka proces nalézání vlastní identity se neobchází bez nesnází či komplikací zaviněnými buď odlišným tempem vývoje jeho psychické, sociální a biologické stránky, nebo nevyhnutelným úkolem

¹⁴⁰ Srov. KRAUS, Blahoslav. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*, s. 13 – 14.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 14.

¹⁴² Tamtéž, s. 35.

¹⁴³ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*, s. 216.

¹⁴⁴ Srov. CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Pubertáči a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*, s. 37 – 38.

¹⁴⁵ Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 156 – 157.

obsadit zcela nové sociální role, dosud jedinci neznámé a rozdílné od těch předešlých.¹⁴⁶ Podle Macka a kol. je nutné rozlišovat identitu osobní a sociální a tvrdí, že k nalezení osobní identity je důležité uvědomit si svou jedinečnost, specifčnost. Sociální identita znamená příjemný pocit, že jedinec někam patří a také pocit stálosti (časové i vztahové). Nabývá dojmu sounáležitosti (ví, kam patří, míří a jakou roli ve skupině zastupuje).¹⁴⁷

Na tvoření identity člověka se již od útlého věku výrazně podílí jeho sociální prostředí, především jeho rodina a vztah mezi oběma rodiči. To, jak rodiče pohlížejí a hodnotí vlastní dítě, silně souvisí s tím, jak se posléze vidí ono samo. Dítě se kladně hodnotí v případě, že jej kladně hodnotí rodiče a zároveň dodržuje stanovené hranice chování. Rodiče mu dávají prostor k vyjádření názorů a respektují jej. Jestliže cítí dítě v rodině velkou sociální oporu, vyrůstá ve zdravého, úspěšného a vyrovnaného člověka.¹⁴⁸

Dle Vágnerové kromě výše zmíněného sociálního prostředí (rodiny) má na utváření identity jedince vliv jeho pohlaví. Autorka má na mysli vlastní identitu především v partnerských vztazích. Pokud jde o dívku, její psychické i biologické znaky dozrávají rychleji, a proto se dříve střídá i její osobní nastavení. V procesu dospívání cítí potřebu, jako je tomu u chlapců, udržovat nějaký partnerský vztah, ale závěrem tohoto období se liší od chlapců tím, že často pocítují touhu po vlastním dítěti. Dívky se rovněž snaží dosáhnout vlastní identity za co nejkratší dobu, protože její úspěšné dosažení je v dívčím světě pozitivně bodováno. U chlapců jde při odhalování identity spíše o delší experimentování, zkoušení několika sociálních rolí a snažení se dosáhnout vysokých výkonů v různých životních odvětvích. Svou vlastní identitu si zpravidla „vydobydou“ na základě soupeření mezi sebou a dominantního vystupování.¹⁴⁹

Groningenská vývojová škála identity (The Groningen Identity Development Scale)

Pro studování identity a jejího vyvíjení se v nejrůznějších fázích života člověka zpracoval Bosma metodiku (Groningenská vývojová škála identity), která pomáhá určit, co a v jakém období si jedinec vytváří. Jsou jimi názor na život, rodiče, přátelé, škola/ zaměstnání/ volný čas, charakter osobnosti a partnerský vztah. Ke každé této oblasti

¹⁴⁶ Srov. JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*, s. 67.

¹⁴⁷ Srov. MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*, s. 63.

¹⁴⁸ Srov. QUESNEL, Michel. *Co si myslíme, čemu věříme a kdo jsme*, s. 24 – 26.

¹⁴⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 264 – 265.

patří několik úloh, které nějak přispívají k vývoji jedince. Bosmova metodika vývoje mimo rozpoznávání obsahové složky povinností rovněž měří stupeň výzkumu ve stanovené oblasti a intenzitu povinností, což společně s ostatními obdobnými metodami lze určit velice přesně. Tato metoda má ovšem dvě velké nevýhody, a to její pracnost a časovou obtížnost.¹⁵⁰

3.2 Vztah s vrstevníky

Součástí života dětí i dospívajících jsou jejich vrstevníci a vrstevnické skupiny. Tyto skupiny jsou typické pro stejný věk i názory jejich členů a z toho plynoucí jednohlasná shoda. Vrstevnické skupiny jsou charakteristické svou neformálností a primárností, spontánností a uspokojujícím pocitem členství ve skupině (hovoří o skupině jako “my”).¹⁵¹

O vztazích s vrstevníky v sociálním prostředí školy hovoří Macek a Lacinová. Ve škole navíc na žáky působí psychický nápor kvůli nárokům, které na ně učitelé kladou. Při náročných situacích mohou žáci nalézt oporu u svých rodičů, v období adolescence jsou ale první v pořadí právě spolužáci, na které se obracejí a kteří se více vcítí do nastalé situace.¹⁵²

Charakteristickým rysem pro dospívání je sílící potřeba se osamostatnit a postupně se odpoutat od svých blízkých, tedy od rodiny. V tuto chvíli je pro adolescenta důležitější kontakt s vrstevníky, jež mají na jedince velký vliv (na rozdíl od rodičů a dospělých, kteří v tomto období očekávají od svých dětí plnou samostatnost). Díky této potřebě je období dospívání zásadní pro jedincovu socializaci.¹⁵³ Také Vágnerová píše o významnosti vztahu adolescenta ke svým vrstevníkům. Hlavní motivy v období dospívajícího jedince jsou podle ní vyznačovány pevným vztahovým poutem mezi vrstevníky i ke skupině a potřeba být s nimi v kontaktu. Adolescent se rovněž snaží “nevybočovat z řady”, tedy nelišit se od ostatních adolescentů. Ve skupině dospívajících každý z nich touží být oblíbeným a ceněným členem. Každý nově vytvořený vztah

¹⁵⁰ Srov. Konečná V., Neusar A., Sokoliová M., Macek P. *Možnosti zkoumání formování identity v adolescenci: česká adaptace metody GIDS*, s. 393 – 394.

¹⁵¹ Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, s. 88.

¹⁵² Srov. MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*, s.121 – 122.

¹⁵³ Srov. HEWSTONE, Miles, Wolfgang STROEBE a Pavla LE ROCH. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*, s. 81 – 82.

v takovém věku bývá často dlouhodobějšího rázu pokračující mnohdy až do období dospělosti.¹⁵⁴

Dospívajícímu jedinci podle Vágnerové poskytují vztahy s vrstevníky nejen možnost odpoutání se od rodičů, ale uspokojují některé jeho duševní potřeby, jako je:

potřeba stimulace - potřeba je uspokojována pouhým kontaktem mezi spolužáky (vrstevníky), vzájemná participace zážitků a společně prožitých událostí, jako je spolupráce při vyučovací hodině, kulturní představení, sportovní aktivita nebo jiné volnočasové aktivity.

potřeba smysluplné orientace a učení - při hledání východisek z různých situací volí experimentování, na jehož základě hodnotí zvolené metody, v zájemně porovnává a uchovává ty nejefektivnější. Nasbírané zkušenosti následně využije k funkčnímu společenskému nasazení. Adolescent porovnává svou osobu s ostatními vrstevníky v kolektivu a vnímá tak drobné osobnostní rozdíly u každého z nich, díky čemuž i sám sebe dokáže vnímat kvalitněji.

potřeba emocionální jistoty a bezpečí - citové odpoutání se od rodiny je charakteristickým znakem pro období dospívání. Dospívající jedinec se tímto ale dostává do nejisté emocionální situace, se kterou se setkává prvně v životě a hledá možnosti, kde by potřebu citové jistoty ukojil. Tu nalézá v kolektivu vrstevníků, jenž mají stejný problém jako on. Postupem času se oprostuje od větších vrstevnických kolektivů a soustředí se jen na několik málo (nebo jen jeden) opravdových přátelských vztahů, se kterými udržuje silnou přátelskou vazbu. Mezi přáteli jsou nejčastěji právě spolužáci nebo jedinci stejného postavení ve společnosti. Přátelství s osobami jiných sociálních rolí je výjimečné a nedochází v nich k dostatečnému uspokojení potřeb adolescenta.

potřeba realizace partnerského vztahu – potřeba adolescenta navázat partnerský vztah nepochází jen z tlaku jeho okolí, jako tomu bylo u jiných potřeb dosud, nýbrž plyne z jeho vlastních tělesných, duševních i společenských potřeb. První partnerské vztahy nejsou dlouhodobého charakteru, adolescent nejprve experimentuje a poznává. Na pevný vztah vážného charakteru ani není připravený, jelikož jeho identita se stále tvoří a zraje.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 285.

¹⁵⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 285 – 287.

3.3 *Vztah s dospělými*

Skutečností v socializaci jedince je zásadní působení jeho rodiny, odsouhlasilo již mnoho odborníků. Můžeme tedy říct, že rodina zastává v socializaci primární členství. Dle Heluse rodina svým přístupem, jednáním, mírou podpory a předáním určitých vzorů chování svému potomkovi určuje jeho budoucí sociální vývoj (vztah k sobě, ostatním lidem, k předmětům nebo k zadaným úlohám).¹⁵⁶

Vztah s dospělými (myšleno v tomto případě s rodiči) je rozdílný u dívek a u chlapců. Dívky se snaží být poblíž svých rodičů a chovají k nim určitou přichylnost. Chlapci vnímají vysokou náklonnost k rodičům jako infantilní a dětinskou, daleko více vyhledávají vztahy vrstevnické.¹⁵⁷

V období adolescence se obě pohlaví snaží od rodiny distancovat, chtějí si na všechny otázky nalézt odpověď svépomocí a už vůbec netouží po rodičovských radách, tipech či poučkách. Avšak i v tomto období lze uchovat alespoň zlomek dosavadního působení na dítě, a to prostřednictvím opatrné a hlavně kladné komunikace.¹⁵⁸ Problém nastává, když rodičovská komunikace ale i kontrola nebo autorita zůstává stejná jako v dobách, kdy jejich potomka ještě nesvazovalo období puberty. Zde rodiče zapomínají, že ono dokonalé rodinné prostředí mohou vybudovat jen díky sounáležitosti. Dospívající díky ní nabyde pocitu, že i přes své vnitřní rozpory se má kam vrátit, je někde členem a je pro rodinu důležitý, nezbytný a především milovaný. Vnímaný pocit vzájemné soudržnosti mu dodá potřebnou důvěru v samu sebe a sílu k vypořádání se se zvraty a povinnostmi, jenž provázejí období adolescence i celý jeho život. Z dospívajícího se s nejvyšší pravděpodobností stane stabilní, duševně vyrovnaný a šťastný dospělý člověk.¹⁵⁹

Mimo svou rodinu udržují adolescenti vztah ještě s jinými dospělými lidmi, mezi které určitě patří i pedagogové. Aby byl tento vztah na dobré úrovni, měl by mít vnitřní hodnoty, které dospívající jedinec preferuje a zároveň by měl pedagog oceňovat jeho individualitu. Vystupování pedagoga by se také mělo shodovat s přijatým mravním vzorem žáka. Autoritativnost pedagoga (vychovatele, učitele) ubírá adolescentovi

¹⁵⁶ Srov. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 198.

¹⁵⁷ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*, s. 116.

¹⁵⁸ Srov. CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Pubertáči a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*, s. 35.

¹⁵⁹ Srov. Tamtéž, s. 85.

možnost k vyjádření vlastního já, svých názorů, své samostatnosti. Mladý člověk nemá dostatečný prostor ke kreativě a mezi ním a pedagogem vznikají spory a rozepře.¹⁶⁰

Stejně, jako popisoval Kraus výše, vidí adolescenty i Hájek a kol. a označuje jejich postavení ve společnosti jako sporné či nejisté. Uvádí, že je postupně získané zkušenosti a znalosti nakonec přivedou k porozumění světa dospělých a budou mít tendenci se s dospělými často ztotožňovat a jednat s nimi na stejné úrovni. Dospělým se takové chování nejeví jako správné a podle toho se k adolescentům i chovají, při čemž mnohdy vznikají konflikty a střety. Ze strany adolescenta však probíhá proces určitého pochopení dospělého. Získávají schopnost vyhodnocovat situace z úhlu pohledu dospělého člověka. Díky tomu se sociální vztahy k jejich rodičům, učitelům nebo jiným dospělým autoritám vylepšují.¹⁶¹ Vágnerová doplňuje, že mládež ve svém životě vyhledává takového dospělého jedince, ke kterému může vzhlízet, má u něho přirozenou autoritu a zároveň ho uznává.¹⁶²

3.4 Sociální opora

Dospívající jedinci shledávají v sociálních vztazích velký smysl a silně je vyhledávají. Pomáhají jim vybudovat společenskou pozici, experimentují v nich a především si tvoří vlastní identitu. Dle studie Camary, Bacigalupe a Padilly dospívající vnímají sociální vztahy nejen jako prostředí možných konfliktů, ale také pramen tzv. sociální opory.¹⁶³ Křivohlavý k tomuto termínu říká, že lidem ve stresových či zátěžových situacích je nabízena ostatními lidmi pomoc různé formy, která se nazývá právě sociální opora. Sociální opora je prospěšná akce, která s sebou přináší usnadnění řešení problémů nebo úlevu osoby v nesnázích.¹⁶⁴ Průcha, Walterová a Mareš uvádí podobné tvrzení a doplňují, že tento druh pomoci jedinci v nouzi mu výrazně pomáhá zvládat situaci a zároveň uspokojuje jeho potřeby. Existují některé teorie, které vysvětlují, jak sociální opora na člověka působí. Jsou jimi např. teorie podpěrných vztahů ve společnosti, teorie vztahu, upnutí se, teorie tlumení, nárazníku apod. Podle zmíněných autorů může být sociální opora nabízená / přijímaná, očekávaná / nabytá, adekvátní / neadekvátní, nároková / samovolná, dostupná / nedostupná, funkční / nefunkční. Poskytnutá sociální

¹⁶⁰ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*, s. 116.

¹⁶¹ Srov. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 103.

¹⁶² Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 283.

¹⁶³ Srov. CAMARA, M., BACIGALUPE, G., & PADILLA, P. *The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out?*, s. 123 – 136.

¹⁶⁴ Srov. KRIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*, s. 94.

opora se rozděluje podle pedagogického slovníku na 4 druhy: instrumentální, informační, hodnotící a citová.¹⁶⁵

Níže jsou jednotlivé druhy sociální opory krátce charakterizovány.

Instrumentální opora je první podoba sociální opory, ve které jde o konkrétní aktivní činnost jiného člověka vycházející z jeho dobrovolnosti. Ten pomáhá jedinci tím, že mu např. poskytne finanční hotovost či jinou materiální pomoc, zařídí nezbytné záležitosti, na které by samotný jedinec nestačil.

Informační opora je zprostředkování informací člověku v tísní, jež mu pomohou zorientovat se či vyřešit nastalý problém, ve kterém se nachází. Aby mohl člověk poskytnout informační oporu, musí nejprve zjistit, jaký problém postiženého dostihl a co ho trápí. K tomu je nejlépe určena metoda diskrétního naslouchání.

Emocionální opora je empatický způsob jak sdělit člověku v nouzi, že na problém není sám, je milován a někdo s ním soucítí. Vše se odehrává za laskavého jednání druhého člověka, který mu zároveň dodává odvahu, naději, uklidnění atd.

Hodnotící opora je posledním (čtvrtým) druhem sociální opory. Člověk, který podává hodnotící sociální oporu druhému, většinou posiluje jeho sebevědomí a sebehodnocení, věří v jeho schopnosti, podporuje u něj autoregulaci, tedy schopnost ovládat skutečnosti podle sebe. Člověk je podporován k dosažení vlastního vytyčeného cíle.¹⁶⁶

3.4.1 Sociální opora ve školním prostředí

Střední školy u nás v České republice nepatří mezi povinnou školní docházku, ale ve vývoji adolescenta hrají významnou roli. Střední školy pomáhají žákům jejich získané dovednosti, vědomosti, názory a hodnoty ze ZŠ náležitě rozvíjet. Navíc se žáci díky střední škole nasměrují a připraví k další cestě za vzděláním nebo zaměstnáním. Střední škola vytváří s žákem pouto na bázi vztahu a tento vztah si adolescent následně přenáší na celou společnost.¹⁶⁷

Na střední škole se žáci během jejich vzdělávání nachází často ve složitých situacích a je jen na jejich rozhodnutí, zda situaci vyřeší sami nebo, pokud to není v jejich silách, požádají o pomoc. Podobný postup zaujímá i pedagog. Eviduje-li

¹⁶⁵ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 217.

¹⁶⁶ Srov. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*, s. 97 – 98.

¹⁶⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 420.

studenta v patové situaci nebo konfliktu, musí zvážit, jestli si dokáže žák pomoci sám, nebo nikoli. Pokud pedagog usoudí, že žák situaci sám nezvládne, může se mu buď ihned snažit jakkoliv pomoci, počkat na žákovu vlastní prosbu o pomoc, zaujmout postoj, že danému žákovi nemůže pomoci, doporučí odborníka, např. psychologa.¹⁶⁸

Sociální výzkum Euronet Pilot Study prováděný v České republice, který nám blíže představuje Macek, přinesl informace, že dospívající jedinci volí k řešení jejich problémů taktiky založené na rozumu a aktivitě (snaží se problém znovu vyřešit, racionálně analyzovat, nalézt jiné východisko apod.). Tento výzkum byl jeden z mála, který odhalil skutečnost, že adolescenti málokdy využijí sílu sociální opory k vyřešení jejich problému, kdežto ostatní výzkumy hovoří o jejím silném uplatňování.¹⁶⁹ Příkladem mohou být Tremolada, Bonichini, Taverna, kteří roku 2016 řekli, že adolescenti, obzvláště pak slečny, využívají sociální opory svých nejbližších - rodiny i přátel. Nejčastějším druhem sociální opory, který dívky vyhledávají, autoři označili instrumentální a emocionální oporu.¹⁷⁰

3.4.2 *Negativní sociální opora*

Ač se sociální opora jeví jako spása, vytoužená pomoc nebo záchrana jedince z problémové situace, není tomu tak vždy. Sociální opora umí být i otravná, nežádaná a může situaci ještě zhoršit či zkomplikovat. K tomu dochází, pokud je sociální opora provedena špatně, je nevhodně načasovaná nebo situovaná. Tehdy má na člověka v tísní opačný vliv, než by měla mít - působí negativním, protivným dojmem. Někdo se chce se svými problémy „poprat sám“, netouží po cizí pomoci ani podpoře.¹⁷¹ Pohled na danou situaci je také faktor, který vnímá každý z nás individuálně. To, co se někomu zdá jako velký neřešitelný problém, může pro jiného znamenat jen drobnou komplikaci. Každý z nás má také jiné potřeby. Proto i představa o tom, jak mu pomoci, se může lišit. Takovou špatně podanou oporu nazývá Křivohlavý odvrácenou stranou sociální pomoci.¹⁷²

¹⁶⁸ Srov. MAREŠ, Jiří. *Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty*, s. 44 – 45.

¹⁶⁹ Srov. MACEK, Petr. *Euronet Pilot Study: Denní aktivity českých adolescentů*, s. 1 – 15.

¹⁷⁰ Srov. TREMOLADA, Marta, BONICHINI, Sabrina and TAVERNA, Livia. *Coping Strategies and Perceived Support in Adolescents and Young Adults: Predictive Model of Self-Reported Cognitive and Mood Problems*, s. 1858 – 1871.

¹⁷¹ Srov. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Moderátor zvládnutí zátěže typu sociální opory*, s. 114.

¹⁷² Srov. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*, s. 110 – 111.

3.4.3 Resilience a sociální opora

Sociální opora a resilience jsou dva pojmy, které k sobě mají velice blízko a navzájem se ovlivňují. Resilience je jakýmsi konstruktem, který nám ukazuje, jak se člověk dokáže vyrovnat se stresovými situacemi a nepříjemnostmi každodenního života, ukazuje míru odolnosti k negativním činitelům a pružnost adaptačních schopností. Šolcová udává, že se schopnost resilience utváří v průběhu života.¹⁷³ Každý člověk má schopnost resilience individuálně nastavenou a z toho se odvíjí jeho reakce na změny nebo náhlé situace.¹⁷⁴ Rutter nazývá resilienci dynamickým procesem, ve kterém na sebe navzájem působí ochranné a rizikové faktory a stejně jako Šolcová výše tvrdí, že resilience má vliv na naši schopnost vyrovnat se s psychickým vypětím a stresovými situacemi.¹⁷⁵

¹⁷³ Srov. ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*, s. 10 – 13.

¹⁷⁴ Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*, s. 40.

¹⁷⁵ Srov. RUTTER, Michael. *Resilience concepts and findings: Implications for family therapy*, s. 199 – 120.

4 Výzkum

Pobyt studenta na domově mládeže startuje začátkem nového školního roku. Je potřeba, aby vychovatel se všemi nově příchozími žáky pracoval a věnoval se jim. Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké metody podporující adaptaci nově příchozích studentů využívají vychovatelé na DM. Nejprve se tedy ve svém výzkumu věnuji otázce, jak je adaptace na domov mládeže vnímána jednotlivými vychovateli, jak oni sami v procesu adaptace pracují se studenty a jakými způsoby studentům tento proces usnadňují.

Ve své diplomové práci se snažím pomocí smíšeného výzkumu (kvantitativní i kvalitativní) zjišťovat detailnější informace o tom, jakým konkrétním způsobem se snaží vychovatelé podpořit adaptaci nově příchozích v novém prostředí.

4.1 Metodologie kvalitativní části výzkumu

Dle Švaříčka a Šedové je kvalitativní výzkum zaměřen na získání co největšího množství poznatků o zkoumaném jevu.¹⁷⁶ Z toho důvodu jsem se pro takový výzkum rozhodl. Strauss a Corbinová označují kvalitativní metodu výzkumu jako nástroj k získání podrobnějších informací o daném jevu. Dále zmiňují, že se s kvalitativním výzkumem dotkneme témat souvisejících s lidmi a jejich příběhy, vztahy nebo chováním.¹⁷⁷

Pro nashromáždění potřebných dat ke kvalitativní části výzkumu byla využita technika rozhovoru. O kvalitativním výzkumu Hendl uvádí: „*Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání, vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí.*“¹⁷⁸ Základní témata rozhovoru jsem vyvozoval z hlavní stanovené výzkumné otázky a postupně k ní přidával konkrétnější doplňující otázky.¹⁷⁹

Polostrukturovaný rozhovor se ukázal jako vhodný s ohledem na možnosti předem připravených otázek, které jsem v průběhu konání rozhovoru mohl intuitivně a podle potřeby dále specifikovat či rozvádět. Miovský označuje za značnou výhodu již dříve

¹⁷⁶ Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 13 – 17.

¹⁷⁷ Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 10 – 14.

¹⁷⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 164.

¹⁷⁹ Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 159 – 162.

vytvořené okruhy otázek, přičemž tazatel (výzkumník) si může poradí a strukturu daných otázek během rozhovoru libovolně měnit.¹⁸⁰

Rozhovory jsem s respondenty vedl na jaře 2020.¹⁸¹ Všechny jsem si nahrál na diktafon v mobilním telefonu a podle potřeby jsem si udělal i několik poznámek.

Každý pedagogický pracovník byl předem seznámen s tím, že rozhovor bude nahráván a jejich výpovědi zůstanou zcela anonymní. Po udělení souhlasu z jejich strany jsem s respondenty přistoupil k samotným rozhovorům. Otázky vycházely z tazatelského schématu,¹⁸² které jsem podle potřeby rozváděl nebo se k nim v průběhu snažil vracet. Jeden rozhovor trval v průměru 60 – 90 minut.

Každá konverzace byla vedena individuálně. Jeden z rozhovorů probíhal on-line formou. Nebyla zde opomenuta důležitá zásada od Gavory o důležitosti klidného, tichého prostředí, izolovaného od jiného dění.¹⁸³

4.1.1 Výzkumný vzorek, vstup do terénu

Jak bylo výše zmíněno, domovy mládeže mohou být zřizovány při školách nebo jsou zřízené samostatně. Některé DM jsou pouze pro chlapce či dívky, jinde jsou ubytované smíšené skupiny.

Pro svůj výzkum jsem oslovil pedagogické pracovníky pracující na domovech mládeže zřízených jak samostatně, tak i patřící pod školu. Další kritérium pro výběr respondentů k rozhovorům byla minimální odpracovaná doba 10 let. Byli osloveni pedagogové, kteří již mají určitou zkušenost s nastupujícími žáky na začátku školního roku a mohou posoudit, co jim v praxi vyhovuje a jak s přicházejícími žáky pracují.

Nejprve bylo osloveno pět pedagogů, ale z důvodu vyhlášení plošné karantény v rámci protiepidemiologickým opatření se však jedna potenciální účastnice z výzkumu omluvila. Druhý vychovatel odešel z DM a nechtěl se k dané problematice vyjadřovat. Rozhovory byly nakonec provedeny se třemi respondenty. Dotazování pedagogové jsou dohromady ze tří různých domovů mládeže. Respondenti mají zkušenosti jak z domovů mládeže při škole i z těch samostatně řízených. Taktéž se

¹⁸⁰ Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 159 – 162.

¹⁸¹ Protiepidemiologická opatření nařízena vládou ČR, ztížila a oddálila domluvené schůzky s respondenty. (Kdy se poprvé objevila pandemie Covid-19)

¹⁸² Srov. Příloha I.

¹⁸³ Srov. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 111.

během své profese ocitli v různě velkých prostorách DM. Všichni respondenti jsou z domovů mládeže v jižních Čechách.¹⁸⁴

Respondent 1 – muž ve věku 43 let, 16 let působil jako řadový vychovatel DM při SŠ (ubytování z více škol). Na DM je smíšená skupina studentů (chlapci i dívky) a jeho max. kapacita je 70 lůžek. DM se nachází v menším městě. Od roku 2016 je respondent 1 vedoucím vychovatelem.

Respondent 2 – žena věku 47 let, 20 let působila na DM při SŠ (ubytování pouze žáci školy). Ubytované byly pouze dívky a max. kapacita DM byla 70 lůžek. DM se nacházel v krajském městě. Od roku 2017 dosud respondentka pracuje na DM samostatně řízeným (ubytování žáci z více škol), výchovná skupina je smíšená nebo jen chlapci. DM má 480 lůžek a nachází se rovněž v krajském městě.

Respondent 3 - také žena věku 55 let. Má již přes 30 let praxe a zkušenosti s DM samostatně řízeným s velkou kapacitou lůžek (“už si nepamatovala, kolik přesně měli lůžek”). Na DM byla ubytovaná smíšená skupina dětí. Od roku 1998 působí na DM při SŠ (ubytování jsou pouze žáci školy), kam dochází jen chlapci. DM zahrnuje 85 lůžek a nachází se v krajském městě.

V některých odpovědích pedagogové zaměňovali výraz domov mládeže a internát a uplatňovali tyto pojmy jako synonymum. Široká veřejnost často zaměňuje pojem internát a domov mládeže, přičemž domov mládeže je tak neprávem označován internátem. Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy je následující. Internát je školské výchovné zařízení, které ovšem slouží k ubytování žáků a dětí navštěvující školy zřízené samostatně pro zdravotně postižené děti. Funkce těchto dvou institucí (internát a domov mládeže) je ovšem téměř totožná.¹⁸⁵ V následném výkladu se nad tímto zaměňováním už nepozastavuji a při opisu rozhovorů (viz. Příloha III.) se tedy občas objevuje i název internát, i když všichni dotazovaní vychovatelé fungují na domovech mládeže.

¹⁸⁴ Jelikož pracuji jako vychovatel na domově mládeže, měl jsem vstup do terénu snadnější díky pracovním kontaktům. S ohledem na přání některých vychovatelů neuvádím žádné konkrétnější informace o zařízení, ve kterých pracuji.

¹⁸⁵ Srov. Vyhláška č. 108 ze dne 22. února 2005 o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění platném k 31. 1. 2021.

4.1.2 *Analýza získaných dat*

Po přepsání rozhovorů s výše uvedenými respondenty jsem k analýze dat použil jeden z postupů zakotvené teorie. Strauss a Corbinová řadí zakotvenou teorii do kvalitativního výzkumu, ve kterém může výzkumník tvořit teorie dle požadavků, jako jsou např. kritičnost, přesnost, validita nebo zobecnitelnost.¹⁸⁶

Analýza získaných dat proběhla pomocí otevřeného kódování, které je jedním z typů kódování v zakotvené teorii. „*Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.*“¹⁸⁷ Smysl otevřeného kódování vidí Hendl v tématickém odkrytí textu, což bylo i mým cílem.¹⁸⁸ Každý rozhovor jsem rozdělil na jednotlivé úseky či části, které jsem následně popsal několika slovy nebo větami. K úsekům jsem dále přiřadil kódy, které byly pojmenovány dle vlastních slov nebo kódy in vivo, tedy přesnými výrazy vyřčenými respondenty.¹⁸⁹

Miovský chápe kódování výzkumného materiálu jako operaci, kde nejprve údaje rozložíme, dále je konceptualizujeme a nakonec jiným způsobem opět složíme.¹⁹⁰

Kódy, které mi z otevřeného kódování vznikly, jsem zařadil do sedmi kategorií (viz. Příloha II.), které osobně vnímám jako důležité zjištění, co se týče procesu adaptace a také z hlediska zvolených metod či přístupu samotných respondentů.

4.2 *Metodologie kvantitativní části výzkumu*

Kvantitativní výzkum se zabývá sběrem dat, kde se zkoumá míra (frekvence, četnost) výskytu daného jevu, který již dříve proběhl nebo probíhá právě teď. Ve výjimečných případech je kvantitativním výzkumem sledována budoucnost, a to např. v případě spotřeby nebo poptávky. Hlavní otázka tedy v kvantitativním výzkumu zní „Kolik?“. Hlavní účel kvantitativního výzkumu je získání velkého množství číselných dat.¹⁹¹

Kvantitativní výzkum sbírá data na základě nejrůznějších testů, dotazníků nebo i pomocí pozorování či měření. Získaná data prochází analýzou za pomoci statistických

¹⁸⁶ Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, s. 14 – 15.

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 43.

¹⁸⁸ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 247 – 248.

¹⁸⁹ Srov. ŠVARŤÍČEK, R a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 215.

¹⁹⁰ Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 228.

¹⁹¹ Srov. KOZEL, R.; MYNÁŘOVÁ, L.; SVOBODOVÁ, H. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*, s. 158 – 159.

metod, následně jsou popsána a je ověřována pravdivost našich vytvořených představ o daném jevu.¹⁹²

Ke sběru dat pro kvantitativní část výzkumného šetření jsem využil metodu dotazníkového šetření. Důvodem ke zvolení této metody byl především přesný a celistvý výsledek celé výzkumné části mé diplomové práce. Díky této technice a vzniklým výsledkům byly naplněny cíle mé práce a ověřeny stanovené hypotézy. Dále není metoda dotazníků nijak finančně náročná a zároveň snadno získá potřebné informace k výzkumu, které mohou být díky dotazníku zcela anonymní.¹⁹³

Dotazník byl sestaven z otázek, které vystaly z analýzy úvodních rozhovorů. Pořadí otázek v dotazníku jsem určoval promyšleně a se záměrem. Snažil jsem se otázky odstupňovat od nejpodstatnějšího po méně podstatné. Dotazník byl tvořen online formou, pro kterou byla využita platforma od Google. Dotazník obsahuje celkem 19 otázek a lze ho rozdělit do tří částí. V samotném začátku se objevuje kontaktní položka, která nahrazuje úvod a seznamuje respondenty s problematikou výzkumu. Zároveň jsou v ní obsaženy informace, jak dlouho by mohlo samotné vyplňování dotazníku trvat.

Následuje první část dotazníku, která obsahuje otázky týkající se problematiky metod adaptace. V této části se objevují otázky uzavřené, ve kterých má respondent k dispozici předem stanovené odpovědi ve formě škálových položek na kontinuu Zcela souhlasím - Zcela nesouhlasím, Velmi často - Vůbec, Velmi důležité - nedůležité. První část dotazníku zaujímají ale také otázky polouzavřené, v nichž jsou respondenti nabídnuty možnosti k odpovědi. Pokud by mezi nimi nenalezl příhodnou odpověď, využije nabídku "jiná odpověď". Mimo otázky uzavřené a polouzavřené obsahuje první část i jednu otázku otevřenou, ve které respondent stručně vyjádří svůj názor.

Druhá část dotazníku mapuje dosavadní zkušenosti a obavy vychovatelů na DM, k čemuž byly použity dichotomické a otevřené otázky.

Třetí (a poslední) část dotazníku slouží jako identifikační. Tyto otázky byly použity na konec dotazníku záměrně. Domnívám se, že identifikační otázky, které by se objevily na samotném začátku dotazníku, by mohly respondenty od vyplnění odradit.

¹⁹² Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 46.

¹⁹³ Srov. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 141.

Poslední otázka v dotazníku byla dobrovolná a byla určena respondentům především pro účely doplnění či upřesnění svých předešlých odpovědí.

4.2.1 Realizace kvantitativní části výzkumu

Celkovou populací v mém výzkumu jsou všichni vychovatelé domova mládeže. Termínem *výzkumný vzorek* je myšlena malá skupina jedinců, která je ve výzkumu zkoumána a tvoří vybranou část z většího celku. Výzkumným vzorkem jsou potom “vybraní vychovatelé pracující na domově mládeže”.¹⁹⁴ Samotný výběr vzorku pro výzkumné šetření je důležitým bodem výzkumu, jelikož se od výzkumného vzorku získávají potřebná data a na základě jejich analýzy dochází k výslednému zobecnění pro celou populaci.¹⁹⁵

Před samotným oslovením široké veřejnosti s vytvořeným dotazníkem jsem jej poskytl třem kolegům z DM, aby mi následně sdělili jejich zpětnou reakci. Po zvážení připomínek jsem ještě celý výzkumný nástroj podrobil expertnímu posouzení.¹⁹⁶

Ve výzkumném šetření bylo osloveno více než 85 vedoucích pracovníků domovů mládeže. Nejprve jsem elektronickou cestou oslovil členy Asociace domovů mládeže a internátů České republiky a poté jsem vyhledával kontakty na ostatní DM, které nejsou členy této asociace. Z důvodu anonymity dotazníku nyní nemám možnost vyhodnotit, které domovy mládeže se mého šetření celkem zúčastnily. Především kvůli uzavření domovů mládeže na základě rozhodnutí vlády ČR jsem byl v průběhu šetření s několika vedoucími pracovníky v kontaktu. Předmětem naší korespondence byla skutečnost, že kvůli nařízení vlády nejsou vychovatelé na DM přítomni, a tudíž k dotazníku nemají přístup. Proto svým kolegům preposlali dotazník na jejich soukromé e-mailové schránky. Z některých e-mailů se mi dostalo reakce, že budou na moji žádost k vyplnění dotazníku reagovat později, až se opět DM otevřou. Jednou z odpovědí na mou elektronickou prosbu o pomoc s výzkumem bylo, že se jejich DM připravuje jako záložní ubytovací zařízení pro účely případné zdravotnické péče a nemají na vyřízení mé žádosti čas.

Dotazník byl pro odpovědi respondentů otevřen od 27. listopadu 2020 do 14. února 2021 a celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 95 vychovatelů z domovů mládeže, přičemž žádný z dotazníků nebylo třeba z nějakého důvodu vyloučit z výzkumu.

¹⁹⁴ Srov. PUNCH, K. *Úspěšný návrh výzkumu*, s. 216.

¹⁹⁵ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 150.

¹⁹⁶ RSDr. Ján Mišovič, CSc.

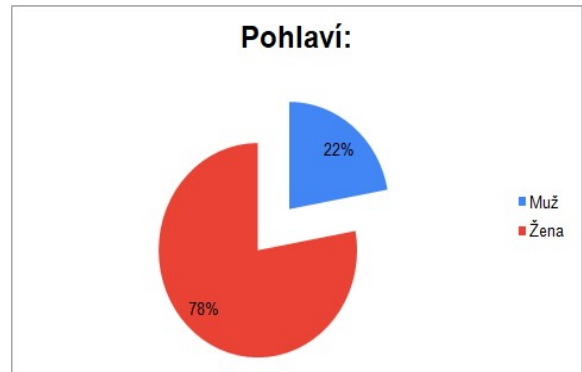
Domnívám se, že hlavním důvodem nižšího počtu vyplněných dotazníků bylo následné uzavření domovů mládeže (protiepidemiologická opatření Covid-19).

4.2.2 Výzkumný vzorek v grafech

Graf č. 1.: Nyní pracuji na domově mládeže, který je:



Graf č. 2.: Pohlaví:



Graf č. 3.: Nyní pracuji na domově mládeže, který je ve městě:



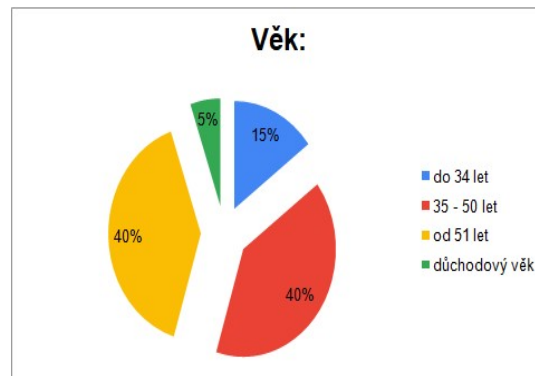
Graf č. 4.: Nyní pracuji na domově mládeže, který má lůžkovou kapacitu:



Graf č. 5.: Nejvyšší dosažené vzdělání:¹⁹⁷



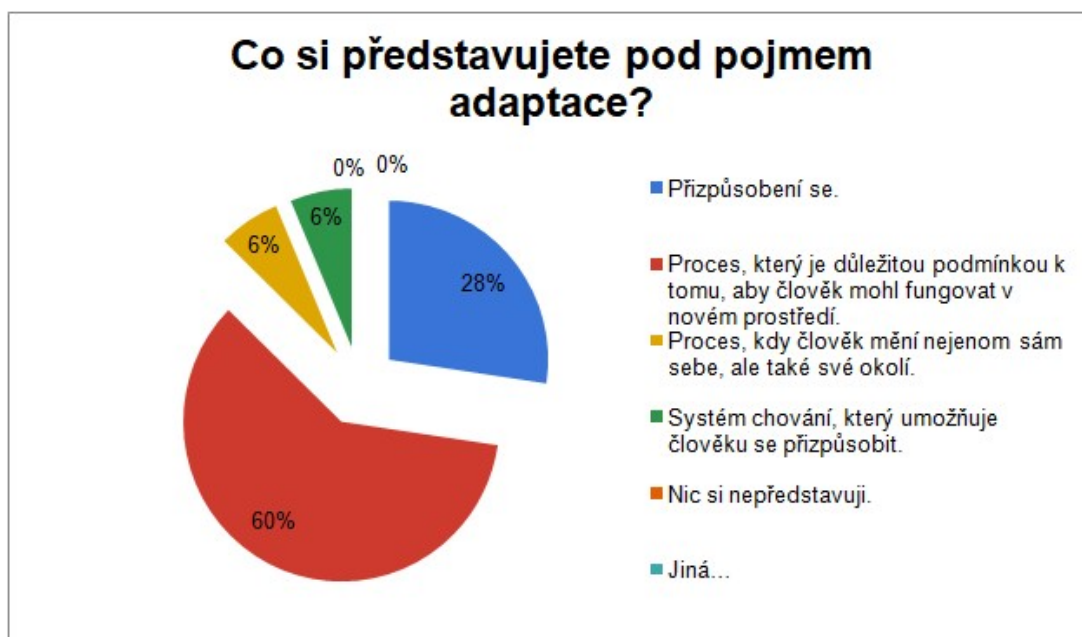
Graf č. 6.: Věk:



¹⁹⁷ Překvapivým zjištěním pro mne byl fakt, že 2 % dotazovaných mají středoškolské vzdělání bez maturity. Když jsem se na tyto respondenty blíže zaměřil, zjistil jsem, že jeden z nich je ve věkové skupině do 34 let a druhý se věkově pohybuje mezi 35 - 50 let. Osobně by mne zajímalo, zda si nějakým způsobem dále doplňují vzdělání, popřípadě na jakou smluvní formu v zaměstnání pracují, jelikož je pro mne velmi neobvyklé mít kolegy z DM s touto úrovní vzdělání.

4.2.3 Analýza získaných dat

Graf č. 7.: Co si představujete pod pojmem adaptace?



Pojem adaptace je mezi respondenty natolik rozšířen, že si každý z respondentů pod tímto pojmem představuje něco jiného. Tudiž odpovědi „Nic si nepředstavuji“ a „Jiná“ žádný z respondentů neuvedl. Respondenti na adaptaci pohlížejí z různých úhlů pohledu, a to jak z hlediska změny samotného jednotlivce, tak participace jednotlivce a okolí.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Obecné nevyjasnění pojmu „adaptace“ pak vede i k různým pojetím akcí, které si nechávají říkat „adaptační kurz“.

Graf č. 8.: Kolik času podle Vás potřebují nově příchozí žáci k adaptaci na prostředí domova mládeže?



Zde se pouze 3 % respondentů domnívají, že nově příchozí žáci potřebují celý školní rok, aby se adaptovali na prostředí DM. 14 % dotazovaných si myslí, že je k tomu zapotřebí i půl roku. 39 % respondentů odpovědělo, že se noví žáci zadaptují za čtvrt roku. 44 % ze všech zúčastněných zaškrtno odpověď „Jiná...“, kde se (až na výjimky, např. odpověď „jeden či dva měsíce“) shodovali v tvrzení, že je čas pro zadaptování individuální.

Graf č. 9.: Je podle Vás připravenost absolventů pedagogických oborů, zaměřených na vychovatelství (v rámci českého školství), do praxe dostatečná?



Graf č. 9 nám ukazuje, že 67 % ze všech odpovědí byla odpověď „Ano“, tedy že připravenost českých absolventů pedagogických oborů je dostatečná. Zbylých 33% je toho názoru, že nikoli. K tomu se vyjadřuje také respondentka JM při svém úvodním rozhovoru, kde poukázala na nynější školský systém, který dle jejího názoru plodí velké množství vysokoškolsky vzdělaných lidí, kteří nemají dostatečné znalosti v problematice volného času, které by podle ní měli mít (viz příloha č. III).

Otevřenou otázku „Existuje podle Vás nějaký návod, jak postupovat při adaptaci na DM?“ jsem dále pomocí otevřeného kódování analyzoval. I přesto, že respondenti stručně odpovídali, že univerzální návod neexistuje, jsem jejich další odpovědi rozdělil do kategorií, které by mi mohly pomoci k úvaze nad budoucím návodem, na co se při procesu adaptace nejvíce zaměřit. V první řadě by to měla být *specifika/osobnost vychovatele* (čímž se rozumí např. přirozená autorita, znalost práce s věkovou skupinou, tvůrčí činnost, chovej se tak, abys byl příkladem, slušnost, aktivita, buď moudrým rádcem, kamarádem a druhým rodičem, vždy rozhoduj v rámci spravedlnosti, přiměřeně a nepředpojatě). Další klíčovou roli v procesu adaptace podle respondentů hraje *kommunikace a spolupráce*, což bychom mohli rozdělit do několika dílčích kategorií:

- *individuální komunikace a spolupráce* (např. individuální přístup k žákům, diagnostické pohovory, umět kdykoliv vyslechnout, mít o žáka zájem apod.)

- *komunikace a spolupráce s rodiči*
- *komunikace a spolupráce s kolegy (vychovatelé)*
- *komunikace a spolupráce s žáky na pokoji a na DM*

Další důležitou rolí v adaptaci bylo zmiňováno *pozorování*. A to jak žáka, tak i jeho okolí. Respondenti také upozorňovali na samotný *domov mládeže*, a to především na seznámení s prostředím, s personálem, s režimem dne, s Vnitřním řádem DM apod. Dle odpovědí je zapotřebí si uvědomit, že domov mládeže je “druhým domovem” pro ubytované žáky. Poslední důležitou rolí ve správné adaptaci žáka jsou *společné aktivity*. Aktivity, do kterých se mohou zapojit všichni ubytovaní žáci, ale i aktivity pouze pro 1. ročníky či samotné výchovné skupiny. V neposlední řadě je dle dotazovaných vychovatelů zapotřebí si uvědomit, že každý žák je osobnost a každý potřebuje jinou formu a prostor pro adaptaci.

Stručně popište rozdíly, které vnímáte při práci s novými žáky na domově mládeže před rokem 1989 a nyní?

Tuto otevřenou otázku jsem do dotazníku vložil z hlediska faktu, že jsem na toto téma zabrousil při úvodních rozhovorech s kolegy z DM.

Na výše zmíněnou otázku odpovědělo 60 % respondentů, že nemá s DM před rokem 1989 žádnou zkušenost. Zbýlých 40 % odpovědí (konkrétně 36) jsem rozdělil na zhoršení, zlepšení a neutrální odpovědi. Pocit zhoršení při práci s novými žáky pocítuje 20 vychovatelů a jen 8 vychovatelů vnímá současnou dobu jako lepší než před rokem 1989. Pedagogové, kteří dnešní dobu ve svém povolání a při adaptaci nových žáků hodnotí jako horší, uváděli jako nejčastější důvod pokles zájmu žáků o jakoukoli aktivitu. Žáci soustředí jejich zájem na moderní technologie (PC, mobilní telefon). Dále uvádí neschopnost komunikace žáků mezi sebou i s autoritami, jako je učitel, vychovatel, starší lidé a jiní. V soudobé společnosti se prosazuje upřednostňování práv žáků před povinnostmi, jejich fyzická aktivita a výkonnost je podstatně menší a rodiče či zákonní zástupci žáků se jich mnohdy nezdravě zastávají. Na pedagoga jsou kladeny vyšší nároky, někdo z respondentů pocítuje menší zapálení vychovatelů pro práci. Domovy mládeže jsou dle několika respondentů hůře finančně zabezpečeny než před rokem 1989. Pozitivní ohlasy a tedy zlepšení (v rámci práce s novými žáky na DM) jsem zaznamenal v odpovědích, které chválily dnešní uvolněnější atmosféru, která není svázaná předpisy a příkazy. Žáci jsou mnohem otevřenější, samostatnější,

informovanější a svobodomyšlnější. Je jim nabídnuto více prostředků k vlastní seberealizaci a na každého je pohlíženo více individuálně. Výchova ve volném čase není nijak politicky ovlivňovaná a např. domovy mládeže jsou mnohem lépe vybaveny.

Zbýlých 8 odpovědí nebylo nijak konkrétních, tito respondenti rozdíl v adaptování žáků na DM před a po roce 1989 výrazně nepocítují anebo jejich odpovědi obsahovaly jen obecnou informaci, např. rozdíly jsou velké, rozdíl je v denním režimu žáků, nepovinné aktivity na DM, vyšší sebevědomí dnešních studentů, práce s novými žáky je velmi podobná atd.

**Vidíte do budoucna nějaké riziko v procesu adaptace na domov mládeže?
Pokud ano, v čem?**

Odpovědi na tuto otázku jsem opět analyzoval do několika kategorií. 34 % tázaných respondentů odpovědělo, že do budoucna žádná rizika nevidí. Zbylí respondenti rizika adaptace vidí v:

- *rozvoji IT* - mobilní telefony, PC, apod.
- *domově mládeže* - DM ztratí podporu v pedagogickém procesu, narůstající provozní a administrativní povinnosti vychovatelů, nedostatečná kompetentnost vychovatelů, nedostatečné prostorové a materiální možnosti DM, zastaralý systém DM, přenášení odpovědnosti z rodičů na vychovatele
- *distanční výuce* - opakovaná nejistota (časté reagování na změny v nařízení vlády ČR), sociální izolace apod.
- *rodině* - finanční rozdíly rodin, rozdílné hodnoty v rodině, zhoršující komunikace s rodiči, zhoršující vzory pro děti, nefungující rodinné zázemí, nevychovanost, odlišné kulturní prostředí
- *lidském faktoru* - komunikace mezi vrstevníky, neschopnost kooperace, individualismus jednotlivce, uzavřenost, egoismus, nedostatek skromnosti, lhostejnost, nerespektování autorit, nerespektování povinností a řádu, absence právního vědomí, nesamostatnost (“mamánství”), nezodpovědnost, falešná solidarita, přátelství jen “na oko”, pasivita, nezájem o řízené aktivity apod.

Chcete něco doplnit?

Na poslední dobrovolnou otázku neodpovědělo 62 respondentů (65 %). 16 účastníků dotazníku reagovalo s přáním úspěšného ukončení studia či dodatečnou poznámkou, že mají své povolání vychovatele rádi (17 %). 5 respondentů reagovalo dalšími nápady či podněty k dotazníku, např. připomínkami k délce dotazníku či potřebou většího množství nabízených možností (5 %). Mezi zbylými 12 odpověďmi (13 %) bylo (cituji):

„Pro vychovatele by byl dobrý program, který by umožnil v hostování na jiném DM. Vyzkoušet si / seznámit se / jak to jinde funguje. Byl by to přínos jak pro vychovatele, tak i ubytované studenty.“

“Práce s věkovou skupinou 15 - 19 let je velmi náročná a hodně důležitá. Žáci v nás mají oporu a často nám říkají věci a řeší své osobní problémy, se kterým by se nikdy nesvěřili se svými zákonnými zástupci.“

“Myslím si, že pokud je to možné, lepší jsou DM s menším počtem žáků. Žák a vychovatel se lépe znají, lépe se znají i žáci mezi sebou.“

„Vždy a nejmíc záleží na samotném jedinci, jestli se vůbec chce adaptovat.“

„Nedovedu si představit, že v 65 letech budu energicky motivovat pubescenty, aby šli stavět sněhuláka (jen příklad).“

„Ve školství je často opomíjená důležitost práce vychovatele na DM.“

„Je to krásné povolání, ale současná doba klade velké nároky na motivaci studentů, díky počítačům nemají na nic čas a ani si jej nechtějí udělat. Je problém je dostat do kroužku nebo na nějakou akci. Přeji úspěšnou kariéru a hodně sil.“

“Škola je i zbytečná, když na pozicích vychovatelů jsou často lidé, kteří si oddělají 3 měsíční pedagogické minimum a dělají to samé jako SŠ či VŠ, takže školy nemají potom význam a platové zařazení v 9 cenové.“

„Mám poznatky a zkušenosti s žáky z pěstounských rodin a ne zrovna šťastné a utěšující. Takovým dětem přeji alespoň pobyt na DM klidný, šťastný a spokojený.“

„U nás skupinová vychovatelé nepracují na směny - máme pouze odpolední.“

“Díky za to, že se někdo vůbec o problematiku domovů mládeže zajímá, je to opravdu moc záslužná práce, díky za to!”

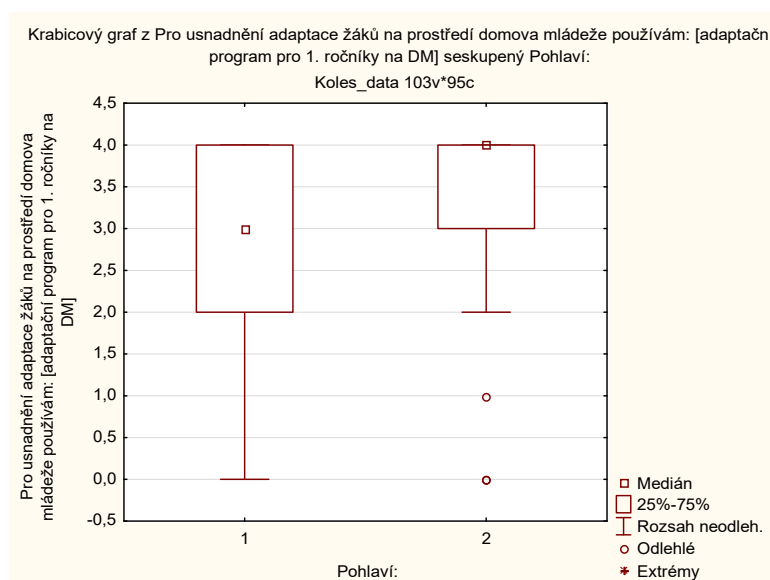
4.2.4 Statistické testování

Analýzu dat jsem prováděl prostřednictvím porovnání grafického znázornění mediánů a následně jsem testoval pomocí Kruskal-Wallis testu nulovou hypotézu H_0 : medián zastoupení odpovědí respondentů na škále se u položky X nemění, tedy je shodný mezi všemi skupinami.

Tuto nulovou hypotézu jsem mohl zamítnout pro proměnné $X_1 - X_{15}$, u kterých jsem zaznamenal statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$). Rozdíly mezi jednotlivými proměnnými jsou znázorněné v grafech č. 10 – č. 24.

Níže uvádím konkrétní grafy, u kterých jsem zjistil statistickou významnost, popř. jsou jinak opticky zajímavé.

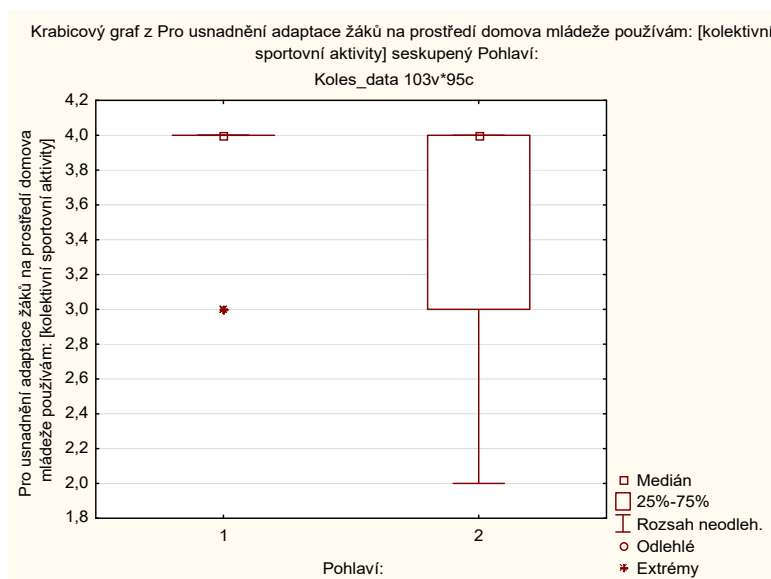
Graf č. 10.: Proměnná X_1 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám adaptační program pro 1. ročníky na DM (pohlaví)



Z grafu č. 10 můžeme vyčíst, že muži (označení č. 1) nejsou v této otázce zcela jednotní, kdežto ženy (označeny č. 2) pro usnadnění adaptace nově příchozích žáků na DM používají adaptační programy pro 1. ročníky ve větší míře než muži. Je nezbytné si uvědomit, že mužů respondentů bylo výrazně méně než žen (viz. graf č. 2).¹⁹⁹

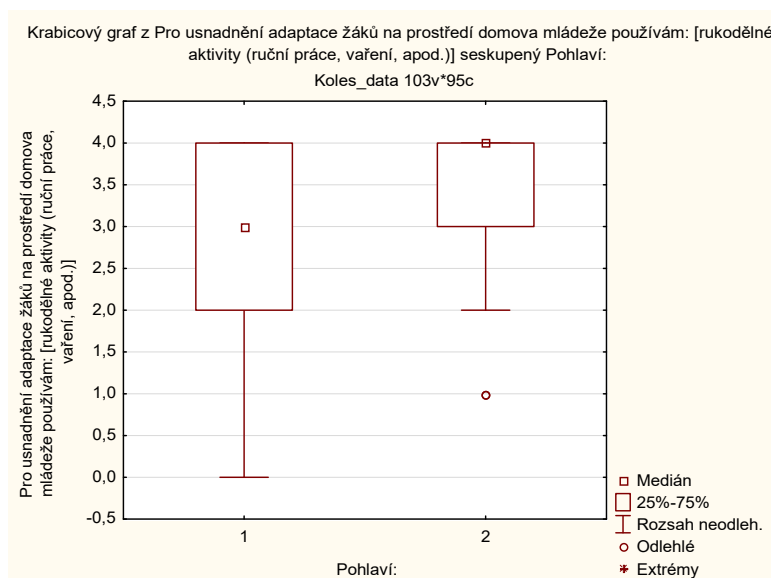
¹⁹⁹ Srov. kap. 2.2.4 Adaptační kurz

Graf č. 11.: Proměnná X2 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám kolektivní sportovní aktivity (pohlaví)



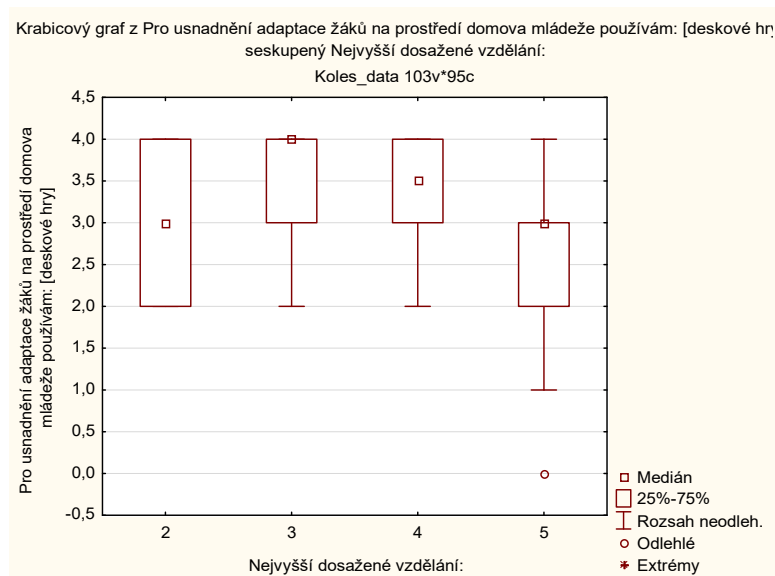
Tento graf č. 11 nám ukazuje, že respondenti - muži (č. 1) téměř jednohlasně pro usnadnění adaptace využívají kolektivní sportovní aktivity. Naopak u žen (č. 2) tento druh metody adaptace není zcela oblíbený. Jak už zmiňuji výše, počet odpovědí mezi muži a ženami je odlišný (viz. graf č. 2).

Graf č. 12.: Proměnná X3 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám rukodělné aktivity (pohlaví)



Z grafu č. 12 vyplývá, že rukodělné aktivity volí k zadaptování nově příchozích žáků na DM spíše ženy (č. 2). Pro mužské zastoupení (č. 1) tázaných vychovatelů tato metoda není neobvyklá, ale ani dominantní.

Graf č. 13.: Proměnná X4 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám deskové hry (nejvyšší dosažené vzdělání)

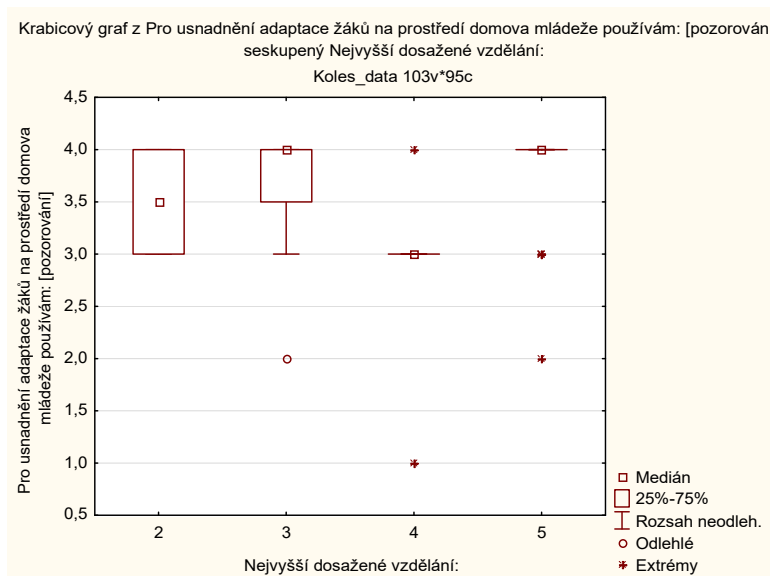


Graf č. 13 ukazuje použití deskových her mezi vychovateli rozdělených podle úrovně jejich vzdělání. Pod č. 2 jsou jedinci se střední školou bez maturity, č. 3 mají vychovatelé se střední školou s maturitou, 4 patří respondentům s VOŠ a s č. 5 vystupují jedinci s absolvovanou vysokou školou. V tomto grafu bych se především zaměřil na srovnání položek 3 a 5, jelikož největší část respondentů byla z této kategorie (viz. graf č. 5). Jako jednu z obvyklých metod pro usnadnění adaptace žáků na DM využívají vychovatelé s maturitou deskové hry. Vychovatelé s vysokoškolským vzděláním deskové hry také využívají, ale už mezi nimi nebyla taková shoda jako je u položky 3.²⁰⁰

V tomto grafu jsem vynechal položku označenou číslem 1 (která představuje nejvyšší dosažené vzdělání ZŠ), protože tuto položku nikdo neoznačil.

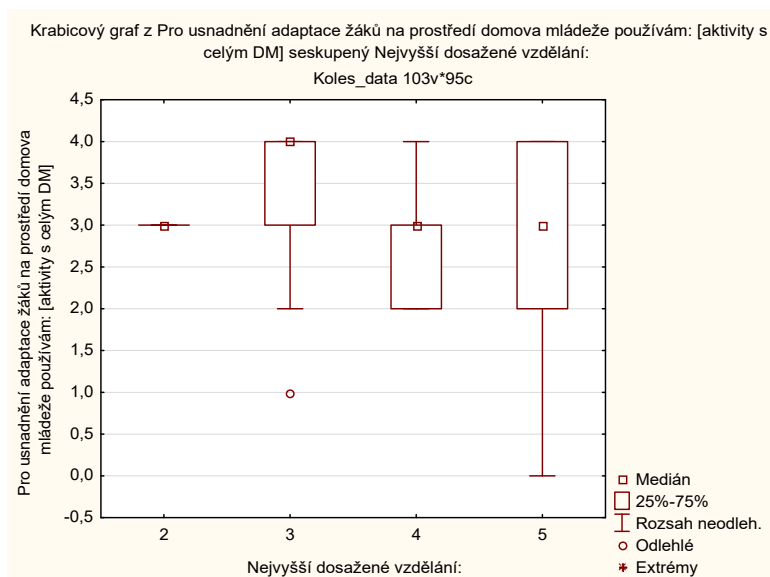
²⁰⁰ Srov. kap. 2.2.2 Diagnostické metody, s. 32 – 33.

Graf č. 14.: Proměnná X5 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám pozorování (nejvyšší dosažené vzdělání)



Na tomto grafu si můžeme všimnout, že čím vyšší vzdělání respondenti mají (čísla 2, 3, 4, 5), tím více metodu pozorování aplikují pro usnadnění adaptace.²⁰¹

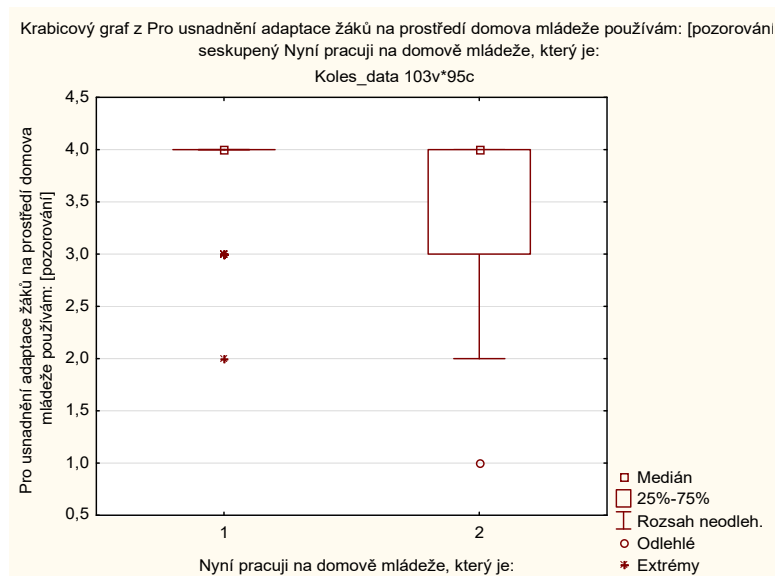
Graf č. 15.: Proměnná X6 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám aktivity s celým DM (nejvyšší dosažené vzdělání)



Z výše uvedeného grafu č. 15 lze říci, že respondenti s maturitou (č. 3) organizují aktivity s celým DM o něco více než např. vysokoškolsky vzdělaní vychovatelé (č. 5).

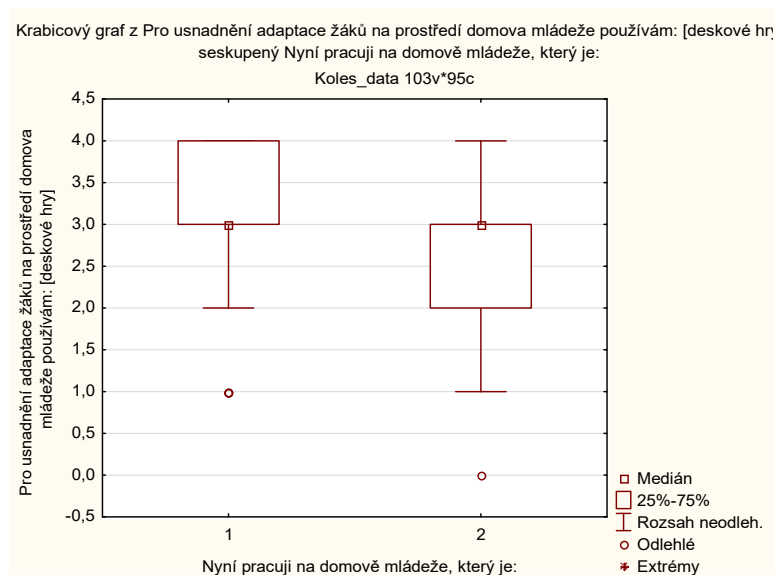
²⁰¹ Srov. kap. 2.2.2 Diagnostické metody, s. 30 – 31.

Graf č. 16.: Proměnná X7 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám pozorování (nyní pracuji na DM, který je:)



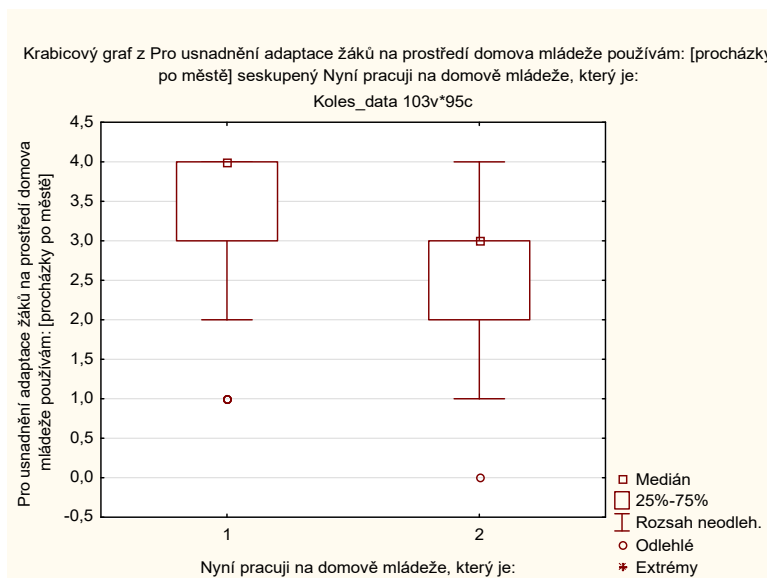
Graf č. 16 obsahuje dvě položky. Pod číslem 1 se skrývají jedinci, pracující na DM pod střední školou a číslo 2 obsahuje respondenty, působící na DM samostatně zřízeným. Graf ukazuje, že vychovatelé, kteří pracují na domovech mládeže při střední škole (č. 1), využívají (až na pár výjimek) metodu pozorování téměř jednohlasně. Na druhou stranu pro vychovatele z domovů mládeže, které jsou samostatně řízené (č. 2), už tato metoda tolik jednoznačná není. Je však nutné se podívat na graf č. 1, který ukazuje procentuální zastoupení respondentů z DM při SŠ a samostatně řízené.

Graf č. 17.: Proměnná X8 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám deskové hry (nyní pracuji na DM, který je:)



Stejně, jako v grafu č. 16, i zde jsou položky 1 a 2 zastoupeny DM pod střední školou a DM samostatně řízenými. Tato otázka byla položena v souvislosti s využíváním deskových her, přičemž pro domovy mládeže při SŠ je metoda deskových her více využívána ve srovnání s DM samostatně řízenými, kde se vyskytla i odpověď, že tuto metodu vůbec nevyužívají.²⁰²

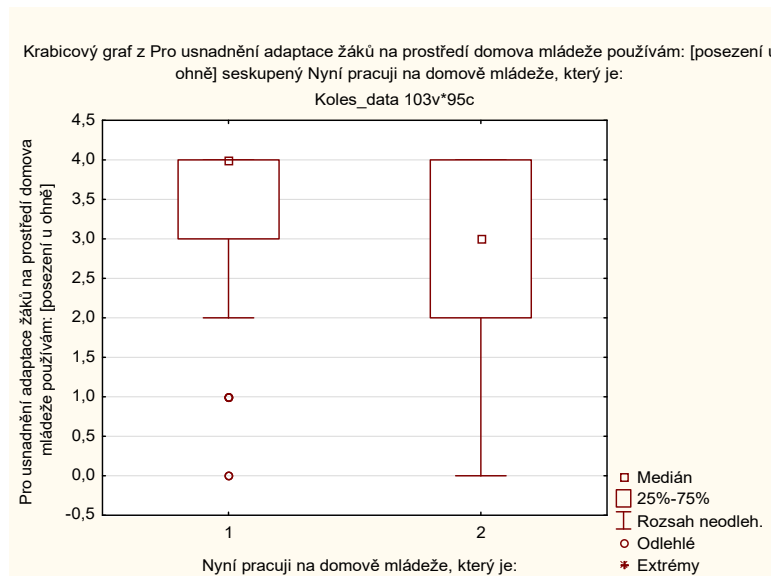
Graf č. 18.: Proměnná X9 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám procházky po městě (nyní pracuji na DM, který je:)



Na grafu č. 18 si můžeme všimnout, že vychovatelé pracující v DM při SŠ pro usnadnění adaptace svých studentů využívají procházky po městě, ve kterém DM působí. Vychovatelé pracující na DM samostatně řízeném tuto metodu v takové míře, oproti kolegům z DM při SŠ, nevyužívají.

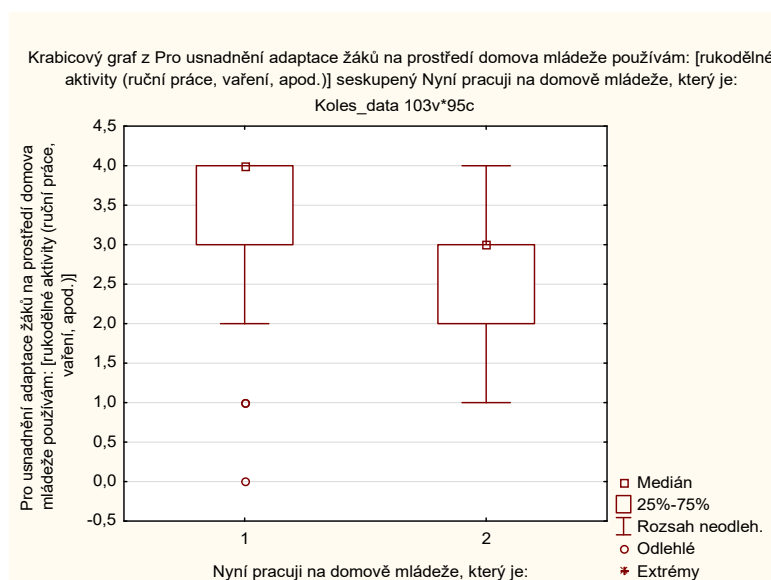
²⁰² Srov. kap. 2.2.2 Diagnostické metody, s. 32 – 33.

Graf č. 19.: Proměnná X10 -- Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám posezení u ohně (nyní pracuji na DM, který je:)



Stejné rozdělení respondentů má i graf č. 19, tedy dle řízení DM (pod SŠ nebo samostatně řízený). Na otázku využívání posezení u ohně v rámci adaptace žáků odpovídali vychovatelé pracující na DM při SŠ více kladně než vychovatelé na DM samostatně řízeném.

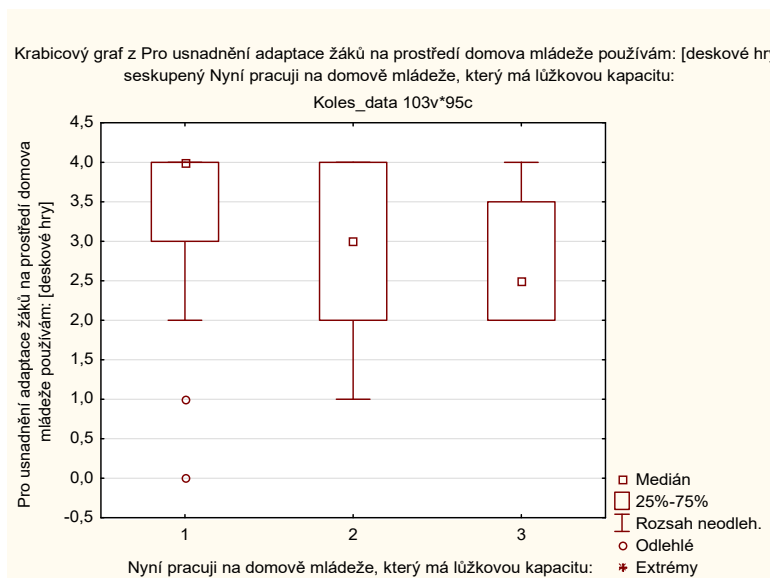
Graf č. 20.: Proměnná X11 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám rukodělné aktivity (nyní pracuji na DM, který je:)



Graf č. 20 se rovněž zabývá rozdělením respondentů dle řízení DM, avšak zobrazuje využívání rukodělných aktivit ku prospěchu adaptace mládeže. I tento graf ukazuje, že na těchto DM nově přichozím žákům vychovatelé usnadňují adaptaci

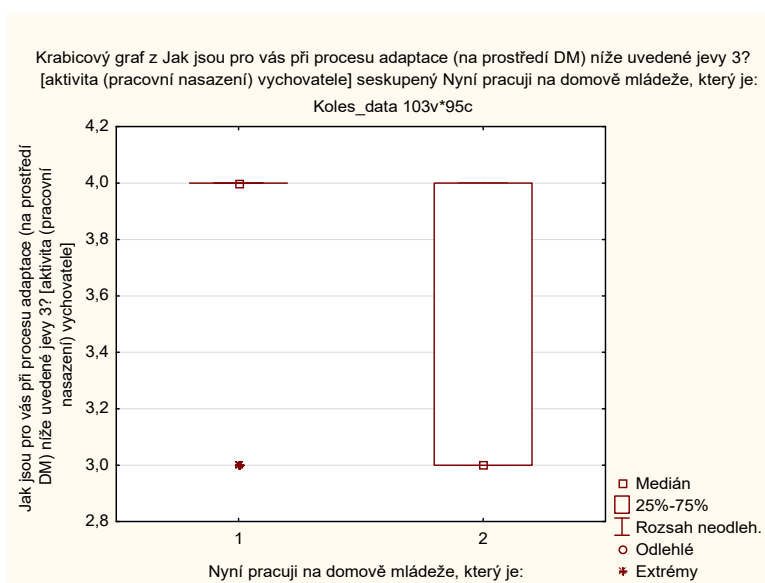
pomocí rukodělných aktivit. Kdežto vychovatelé na DM samostatně řízeném tuto metodu tak hojně nevyužívají.

Graf č. 21.: Proměnná X12 - Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám deskové hry (nyní pracuji na DM, který má lůžkovou kapacitu:)



Na grafu č. 21 se pod číslem jedna skrývá DM s lůžkovou kapacitou do 100 lůžek, pod č. 2 jsou DM, které mají 101 – 300 lůžek a pod č. 3 jsou DM s 301 a více lůžky. Domovy mládeže s nižší lůžkovou kapacitou aplikují metodu deskových her výrazně více než na DM s vyšší lůžkovou kapacitou.

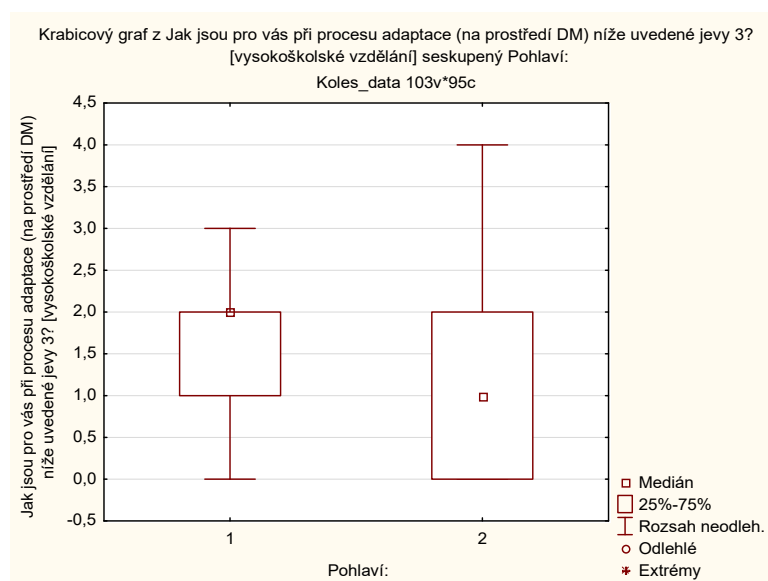
Graf č. 22.: Proměnná X13 - Jak jsou pro vás při procesu adaptace uvedené jevy důležité / aktivita vychovatele (nyní pracuji na domově mládeže, který je:)



Pozoruhodná statistická významnost je vidět u grafu č. 22, který zachycuje důležitost aktivního nasazení vychovatele při adaptaci nových žáků dle respondentů rozdělených na skupinu z DM při střední škole a z DM samostatně řízených. Aktivita (pracovní nasazení) vychovatele je u respondentů z DM při střední škole (pod položkou č. 1) až na extrém velmi důležitá. Kdežto u respondentů z DM samostatně řízených (pod položkou č. 2) je škála odpovědí různorodá a medián se nachází u odpovědi „málo důležité“. Toto zjištění je pro mě velice překvapující, avšak musím mít stále na paměti vzešlé údaje z grafu č. 1.

U zbylých odpovědí spadajících do seskupení DM při SŠ či samostatně řízených se v testování statistická významnost nepotvrdila nebo byly krabicové grafy navzájem téměř totožné. V seskupení dalších možností (dle pohlaví, vzdělání, lůžkové kapacity DM) se u žádných položek statistická významnost taktéž nepotvrdila.

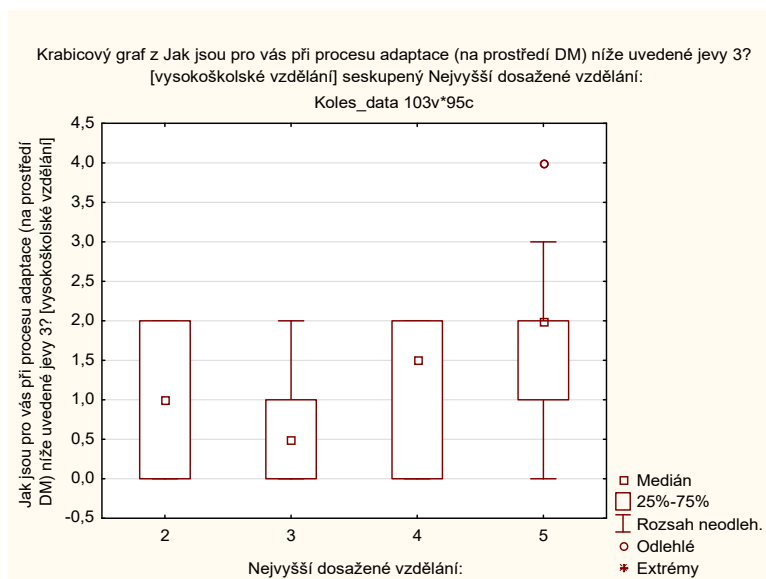
Graf č. 23.: Proměnná X14 - Jak jsou pro vás při procesu adaptace uvedené jevy důležité / vysokoškolské vzdělání (pohlaví)



V grafu č. 23 je znázorněna důležitost vysokoškolského vzdělání v adaptačním procesu z pohledu mužů a žen. Z grafu je zřejmé, že vysokoškolské vzdělání pro muže (položka č. 1) není v procesu adaptace tolik důležité. U žen (položka č. 2) je škála možných odpovědí zcela obsažena.

U ostatních položek v seskupení s pohlavím se statistická významnost neprojevila.

Graf č. 24.: Proměnná X15 - Jak jsou pro vás při procesu adaptace uvedené jevy důležité / vysokoškolské vzdělání (nejvyšší dosažené vzdělání)



Graf č. 24 znázorňuje pohled na důležitost vysokoškolského vzdělání při procesu adaptace, je rozdělený dle vzdělání dotazovaných jedinců. Z grafu je patrné, že vysokoškolské vzdělání přijde důležité respondentům s vysokoškolským vzděláním (položka č. 5). Respondenti s VOŠ (položka č. 4) mají podobný názor jako respondenti se střední školou bez maturity (položka č. 2). U těchto dvou položek 2 a 4 je žádoucí si uvědomit jejich procentuální zastoupení v dotazníku (viz. graf č. 5). Dotazovaní s maturitou (položka č. 3) nepokládají vysokoškolské vzdělání v procesu adaptace za důležité. U těchto respondentů je v grafu medián nejnižší. Položka č. 1 nebyla opět do grafu zařazena, jelikož v dotazníku nikdo takový nebyl.

4.3 Shrnutí výzkumného šetření a diskuse

Tato kapitola slouží k souhrnu zjištěných informací z výše uvedeného výzkumného zkoumání. Hlavní pozornost výzkumu byla soustředěna na metody adaptace nově přichozích studentů domova mládeže očima vychovatelů. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku „Jaké metody podporující adaptaci nově přichozích studentů využívají vychovatelé na DM?“ byla nalezena díky dotazníkovému šetření. Tento dotazník byl sestaven na základě analýzy rozhovorů s vychovateli a byl rozdělen do tří částí. První část byla zaměřena na problematiku metod adaptace. Druhá část mapovala dosavadní zkušenosti a obavy vychovatelů. Třetí část sloužila k samotné identifikaci respondenta.

Do výzkumného šetření bylo osloveno více než 85 vedoucích pracovníků domovů mládeže z celé České republiky. Bohužel bylo výzkumné šetření ztíženo a poněkud zkomplikováno uzavřením domovů mládeže z důvodu vládního nařízení. Z výsledků identifikační (třetí) části dotazníku vyplynula data pro znázornění výzkumného vzorku. Výzkumný vzorek tvořili z převládající části vychovatelé působící na domovech mládeže při střední škole a to z větší části ženy - vychovatelky. Více jak polovina respondentů pracovala na DM, který se nachází ve městě (obci) do 50 000 obyvatel, zbylí respondenti pracovali na domovech mládeže ve větších městech. Téměř srovnatelný počet dotazovaných pracovalo na DM s lůžkovou kapacitou do 100 lůžek a 101 - 300 lůžek. Až na několik výjimek byli všichni respondenti minimálně středoškolského vzdělání s maturitou. Majoritní skupina dotazovaných byli lidé starší 35 let.

Prvním zjištěním bylo, že se respondenti ne zcela shodovali v odpovědích na otázku, kolik přesně času na adaptaci potřebují nově příchozí žáci. Dle většiny respondentů neexistuje žádný univerzální návod jak postupovat při procesu adaptace. Většina dotazovaných ale postupuje téměř totožně, a to například tím, že své svěřence pozoruje, komunikuje s nimi, snaží se jim být oporou, organizuje společné aktivity či navozuje přátelské prostředí (nejen na pokojích). Z toho usuzuji, že určitý “univerzální” návod jak postupovat při procesu adaptace, by měl šanci na vzniknutí.

Ve svých odpovědích dotazovaní zmiňovali i problematiku rizikových faktorů pro budoucnost domovů mládeže a potřebu se tomuto tématu více věnovat.

V další části výzkumu jsem se věnoval statistickému testování. Na základě toho se domnívám, že na domovech mládeže při střední škole funguje větší pospolitost, jak ostatně ukazuje např. graf č. 20 a 21. Vychovatelé se s ubytovanými žáky více znají a pěstují mezi sebou i kvalitnější vztahy. Nejvíce překvapujícím zjištěním z celého výzkumu byl fakt, že pro zúčastněné domovy mládeže je využití deskových her naprostým fenoménem.

Z výzkumu mne (jakožto vychovatele na domově mládeže) potěšila i výsledná informace, že dotazované respondenty jejich práce baví a mají k ní velmi kladný vztah.

Na druhou stranu je k politováníhodná skutečnost stále panující feminizace
vychovatelské profese.²⁰³

²⁰³ Z důvodu velkého rozsahu dotazníku není možné do diplomové práce zahrnout veškeré výsledky dotazníkové šetření. Nicméně, v případě zájmu či pro případný další výzkum, mohu zájemcům poskytnout výsledky kompletní.

Závěr

Každý dospívající jedinec reaguje na změny individuálně a jinak je prožívá. Jednou z velkých změn pro ně může být i odloučení od domova a ubytování se na domově mládeže. Nezbytnou podmínkou k hladkému a nekomplikovanému soužití je se na neznámé prostředí adaptovat.

Teoretická část mé práce nabízí čtenáři podrobnější pohled na institut domova mládeže, profesi vychovatele a jeho charakteristiku. Snažil jsem se zde nastínit a objasnit adaptační proces a některé metody k usnadnění adaptace. Závěrem se zaměřuji také na charakteristiku pojmů vyskytujících se okolo období adolescence a se kterými se dospívající setkávají. Vychovatelé na domovech mládeže jsou mnohdy přehlíženi a opomíjeni a málokdo ví, co si pod pojmem “vychovatel na domově mládeže” (a jeho náplň práce) představit. Proto se v praktické části mé předložené práce věnuji jednomu ze stěžejních úkolů vychovatelů na domovech mládeže, který se opakuje na začátku každého školního roku, což je adaptace nových studentů na ubytovací zařízení. Ve svém smíšeném výzkumu jsem usiloval o získání detailnějších informací o tom, jakým konkrétním způsobem se snaží vychovatelé podpořit adaptaci nově příchozích v novém prostředí.

Na tuto diplomovou práci je možné pohlížet jako na základní kámen pro další odborné zkoumání, popřípadě se věnovat některým zmíněným motivům, které se v budoucnosti v této oblasti mohou objevovat. Výsledky, které výzkum přinesl, dobře poslouží např. začínajícím vychovatelům, kteří teprve o adaptaci nových studentů shromažďují informace a sbírají zkušenosti. Zajímavé by také bylo hlouběji přemýšlet o tom, jak se liší podpora vychovatelek vs. vychovatelů na výhradně chlapeckých, dívčích a smíšených DM. Případně by bylo vhodné oslovit výzkumný tým, který by zmapoval situaci ve všech domovech mládeže v ČR.

I přes řadu problémů, které práce odhalila, doufám, že přinese hodnotný náhled na toto významné období života mnohých žáků. Přínosem při psaní mé diplomové práce mi bylo utvrzení se v názoru, že práce vychovatele na domově mládeže je velmi užitečná, ale také obtížná a namáhavá. Tím spíše, pokud k ní vychovatel přistupuje svědomitě a zodpovědně.

“Každý, kdo prospěje druhému, prospěje sobě.” (Seneca)

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje:

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004. aktual. vydání 2010.

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie v řízení firmy: Cesty efektivního využití lidského potenciálu podniku*. Praha: Prospektrum, 1994. ISBN 80-7175-010-7.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-656-7.

CAMARA, M., BACIGALUPE, G., & PADILLA, P. The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? *International Journal of Adolescence and Youth*, 2014, roč. 22, č. 2, s. 123–136.

CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE. *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-662-9.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels. 2000. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelonglearning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelonglearning.pdf>

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-789-9.

DAVIS-KEAN, P. Influence of parental education and family income on child' ssuccess: in direct role of parental expectations and home environment. *Journal of Family Psychology*. 2005, roč. 19, č. 2, s. 294-304.

- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- DUBEC, Michal. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.
- DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-405-1.
- EUROPEAN COMMISSION. *European Report on The Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg. 2000. ISBN 92-894-0536-8.
- FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*, Univerzita Karlova 2006, ISBN 978-80-7290-243-1
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-128-1.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HEGEL, G. W. *Základy filozofie práva*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0296-0

- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HEWSTONE, Miles, Wolfgang STROEBE a Pavla LE ROCH. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, c1971. Ypsilon.
- JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-644-5
- JANIŠ, Kamil a Blahoslav KRAUS, ed. *Sociální analýza mládeže ve východočeském regionu: [výzkumný záměr]*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-615-7.
- JANIŠ, Kamil. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. ISBN 978-80-7248-530-7.
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KÁBRT, Jan a Jan KÁBRT. *Lexicon medicum*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2004. ISBN 80-7262-235-8.
- KAPLÁNEK, Michal (ed.). *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.

- KAPLÁNEK, Michal. *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0565-4.
- KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KONEČNÁ Věra, NEUSAR Aleš, SOKOLIOVÁ Michaela, MACEK Petr. Možnosti zkoumání formování identity v adolescenci: česká adaptace metody GIDS. *Československá psychologie*, 2010, roč. 54, č. 4, s. 391 - 406.
- KOZEL, Roman, Lenka MYNÁŘOVÁ a Hana SVOBODOVÁ. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. Praha: Grada, 2011. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3527-6.
- KRAUS, Blahoslav. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-731-5125-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Moderátor zvládnání zátěže typu sociální opory. *Československá psychologie* [online]. 1999, roč. 43, č. 2, s. 106-118 [cit. 2021-03-30]. ISSN 0009-062X
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.
- LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potencionálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd., Grada Publishing. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, PROKOPOVÁ, Alice. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261 – 273.
- LOJDOVÁ, Kateřina. Dlouhá cesta profesionalizace učitelů. *Časopis Komenský*, 2014, roč. 138, č. 4, s. 5-9.

- MACEK, Petr. *Euronet Pilot Study: Denní aktivity českých adolescentů*. Výzkumné zprávy PsÚ AV ČR. Brno, 1998, roč. 4, č. 2, s. 1-15. ISSN 1211-8818
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012. ISBN 978-80-87474-46-4.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MAREŠ, Jiří. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. *Studia Paedagogica*, 2003, roč. 51, č. 8, s. 41–54.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠURCOVÁ, Věra, Viktor FIXL a Jiří FIŠER. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuvedeno.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994. ISBN 80-238-7106-4.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1198-6.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník : výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0454-1.

- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-468-7.
- QUESNEL, Michel. *Co si myslíme, čemu věříme a kdo jsme*. Praha: Academia, 2002. Amphora. ISBN 80-200-1078-5.
- RUTTER, Michael. Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 1999, 21, s. 119-144.
- RYMEŠ, Milan. *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. Praha: Svoboda, 1985. Racionalizace práce vedoucích.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SALANDANAN, Gloria. *Teacher Education*. Philippines: Goodwill Trading Co, 2009. ISBN 978-971-574-144-6
- SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

STEWART, Jacqueline a David COUPER. *Vyřešeno!: 40 aktivit pro zvládání obtížných situací*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1899-3.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-327-7.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠÍPEK, Jiří. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-53-6.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.

ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. upr. a přeprac. vyd. Praha: Avicenum, 1980. ISBN neuvedeno.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TREMOLADA, Marta, BONICHINI, Sabrina and TAVERNA, Livia. Coping Strategies and Perceived Support in Adolescents and Young Adults: Predictive Model of Self-Reported Cognitive and Mood Problems. *Psychology*, 2016, roč. 7, č. 14, s. 1858-1871. Dostupné z: https://file.scirp.org/Html/8-6902005_72578.htm

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. *Psychologie pro každého*. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, Alena, Mária BRATSKÁ a Bogusław ŚLIWERSKI. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZAPPE, Petr. *Reflexe zážitkové pedagogiky v pedagogice a kinantropologii. Physical Culture / Tělesna Kultura* [online]. 2009, roč. 32, č. 1, s. 29-43 [cit. 2021-03-29]. ISSN 12116521

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*. Praha: Portál, 2001. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-544-X.

Legislativní zdroje:

Vyhláška č. 108, o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění platném k 31. 1. 2021.

Zákon č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, ve znění platném k 1. 4. 2021.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 30. 1. 2021.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění platném k 30. 1. 2021.

Internetové zdroje:

Co jsou deskové hry. *Klub přátel deskových her*. [online]. www.deskovehry.info, 2018 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: http://www.deskovehry.info/o_hrach.php

Problematika adaptace a cíle adaptačních kurzů. *Agentura Wenku s.r.o.* [online]. [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://www.wenku.cz/adaptacni-kurzy-obecne/problematikaadaptace-a-cile-adaptacnich-kurzu>

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Metodický portál RVP, 2011 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ../>

Statistické ročenky školství: Výkonové ukazatele, [online]. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

www.pa.org

ZIELENIECOVÁ, P. *Autorita učitele* [online]. 2012 [cit. 2021-03-21] Dostupné z: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Autorita%20ucitele.pdf

Seznam příloh

- Příloha I. Tazatelské schéma
- Příloha II. Kategorie z otevřeného kódování
- Příloha III. Přepis rozhovorů
- Příloha IV. Dotazník

Příloha I. Tazatelské schéma

- Identifikační údaje (věk, délka praxe, apod.)
- Metody adaptace pro nově příchozí žáky
- Cílová skupina – dívky, chlapci, smíšená skupina
- Lokalita DM – město, krajské město, apod.
- Zdroje – personál, časová dotace, finance, prostor, apod.

Příloha II. Kategorie z otevřeného kódování

- Okolnosti adaptace
- Prostředek adaptace
- Bariéra v/k práci
- Vychovatel
- Reflexe
- Ohlédnutí v čase
- Domov mládeže

Příloha III. Přepis rozhovorů

Vychovatelka JM

55 let, přes 30 let praxe, DM při škole – kapacita 89 žáků, pouze chlapci, město

Mohla bys mi prosím povyprávět o metodách adaptace pro nově příchozí žáky na DM? Pokud nějaké používáš?

„Já využívám hlavně diagnostický pohovor, což je podle mě nejdůležitější – individuální diagnostický pohovor. Předtím než udělám takové adaptační setkání, kde se sejdeme celá výchovná skupina, tak chci o těch klukách vědět základní informace. Např. z jakého rodinného zázemí pocházejí atd. Potom si s rukama povídám po jednotlivých pokojích. Jelikož se domnívám, že je velmi důležité vycházet

z jednotlivce. Takže podle mně je důležité se seznámit s jednotlivcem poté seznámení kolektivu na pokoji včetně veškerých nástrah spojených se společným soužitím a poté teprve setkání celé skupiny, poté všech prvků a na závěr setkání s celým DM. A jakmile se jakýkoliv stupeň přeskočit, tak je to špatně. Bohužel ne vždy se tak děje. Velmi často si všímám, že se přeskakuje. Že se udělá diag. pohovor a poté se přeskočí skupina pokoje, která je velmi důležitá, právě pro adaptaci na to prostředí, např. pro potenciálního rizikového jednotlivce náročnější.“

Když se něco takového děje, tak jak reaguješ? Děláš něco pro to, aby se situace napravila? Myslím tím přeskočení jakéhokoli stupně, např. zmiňovaný pokoj.?

„No já osobně ho nepřeskočím. Ale když ho přeskočí kolegové, tak je na to upozorním.“

Pokud se vrátím k té adaptaci na pokojích – když zjistíš, že se někomu na pokoji nelíbí nebo, že by chtěl raději dojíždět, jak to řešíš?

„Především si s tím dotyčným popovídám, vezmu v úvahu jeho argumenty, poté si pohovořím s rodiči, poté se snažím najít nějakou zlatou střední cestu. Záleží jaký ten problém je pokud se mu stýská, tak to řeším jinak, než neshody na pokoji.“

Mohla bys mi i lehce zhodnotit komunikaci s rodiči?

„Tak ta se velmi zhoršila. Jelikož pracuji v této funkci od roku 1986, tak musím konstatovat, že ač byli rodiče daleko mladší než nyní, jelikož dříve měli lidé děti daleko v mladším věku než v současnosti, tak si myslím, že byly děti k rodině daleko více zakotvené, nejen v užší ale i v širší. Jelikož i ta širší rodina stála o to, aby ten kluk byl spokojený. Kdyžto dnes často rodiče vidí své dítě jako překážku ve svých aktivitách. Proto mají častokrát pocit, že kluka odloží na intr, kde je přes týden, v pátek večer přijede domů, jde někam s kamarády, v sobotu spí a potom zajede k prarodičům, když jsou rozvedení rodiče, tak jede navštívit druhého z rodičů většinou tatínka a v neděli odjíždí zpět na intr. Proto bych řekla, že rodiče v tomto věku nemají možnost poznat své dítě tolik jako vychovatel. Protože toho prostoru mají velmi málo, kort když do toho třeba podnikají i o víkendu.“

Máš dostatečnou časovou dotaci k tomu, aby si na DM zvykli? Aby ses nově příchozím mohla plně věnovat?

„Ne to rozhodně nemám. Jelikož se musím zabírat nesmyslnými věcmi, které mi nepřísluší. Například, zda mají všichni čip na jídlo, jestli má v pořádku lůžkoviny zkrátka provozními záležitostmi.“

Napadá tě něco, co bys uvítala pro zlepšení vedoucí k adaptaci?

„Určitě větší spolupráci ze strany kolegů. Základem je personální obsazení. Já dokážu být soudná a vím, že už nejsem nejmladší. I když se tak necítím, jelikož je věk pouze čísla, tak zkrátka mladý patří k mladým. Uvítala bych, kdybych měla možnost spolupracovat s aktivními mladými lidmi. Protože existuje plno aktivit, které je neznám. Uvítala bych i jakékoli školení k tomuto tématu včetně aktivit.“

Pokud se vrátím k záležitostem ohledně kolegů, které jsi zmiňovala, tak v čem vidíš úskali?

„Podle mě musíš brát skupinu vychovatelů nebo sborovnu jako „rodinu“. Nemohou být všichni jen kamarádi. Vždy by tam měl být někdo přísný, který dbá na pravidla, pak je důležité, aby žáci viděli vzor – který záleží na typu ubytovaných např. chlapecký DM, protože v dnešní době, kdy je hodně rozvedených rodin, tak ti kluci hledají mužské vzory a vím to z hlediska zkušeností, kdy jsem tu měla kolegu, který byl pro ně vzorem sportovním i morálním, dělal jim tu takového tátu. Spousty z nich se za ním vraceli i po absolvování studií, kdy už měli své rodiny. A nebylo to nějak direktivní, ale kamarádkou metodou ale v tomto směru je velmi důležité najít hranici, kam až si ty děti můžeš dovolit pustit, pokud na to ten dotyčný pedagog má. Protože ne každá osobnost vychovatele je na tom tak. Např. zmiňovaný kolega na tom byl tak, že si s nimi mohl klidně i tykat na pivo, ale když přišli do areálu školy, tak to nebylo poznat. Protože věděl, že si to s nimi může dovolit a ti kluci to dokážou respektovat. V dnešní době mám pocit, že vládne větší benevolence přátelství, kamarádství, což je na jednu stranu dobře, je jiná doba, ale ty osobnosti vychovatele na to nemají. Myslím si, že je to i vlivem našeho školství, kde na to v rámci vzdělání nejsou připraveni. Ale to je jen můj názor.“

Pokud bych se vrátil, k tomu procesu adaptace na DM, tzn. že podle tebe hraje velkou roli personální obsazení?

„Ano, podle mě rozhodně ano. Protože ti nově přichozí potřebují mít ten vzor jak mužský – táta, tak i ženský - máma, dále potřebují rádoby „skorovrstevníka“, někoho

kdo jim bude věkově blíže – kamaráda. Je důležité, aby ten pedagog. sbor byl složen různorodě, aby vše dohromady šlapalo a klapalo, jako hodinový strojek.“

Pokud se vrátím k metodám adaptace, které si zmiňovala, máš nějakou možnost finanční podpory pro realizaci adaptačních „projektů“?

„Joo, asi mám. No když to srovnám s lety před rokem 89', tak na každém DM byl sportáček – vychovatel přes sport, tak byl i vychovatel přes kulturu a ten měl prostředky na to, aby se vytvářely aktivity i mimo DM v různých zařízeních a ti kluci to nemuseli platit. Třeba já jsem zrovna tohle dělala, takže jsem měla tabulky, kde byli výchovně-vzdělávací programy, diskotéky, koncerty, kdy byli kroužky, spolupráce s armádou apod. A na tohle všechno byli peníze a každý vychovatel měl na starosti nějaký okruh. Jeden vychovatel měl jen spolupráci s armádou, tzn. že např. děvčata tancovala s vojáky country tance a veškeré finanční záležitosti byly zajištěny. Nikdy se nemusel z účastníků starat o ty, aby měli kostýmy atd. A nikdy se nehrálo na výchovné skupiny. Samozřejmě je rozdíl i ve velikosti DM. Já jsem si třeba v tom září obešla nově ubytované na DM a ptala jsem se jich na zájmy a záliby. Pak jsme si udělala takovou tabulku a pak jsem dle uvážení vybírala aktivity – koncerty, dřív byly i takové výchovně-vzdělávací programy, něco na způsob dnešního Objektivu nebo Toulavé kamery, kdy ji bylo objasňováno třeba příšera Lochnes, nebo hledání UFO atd. A vždy se našel někdo, koho to opravdu zajímalo. Bylo to moc hezky udělané vzdělávání nenásilnou formou. A všechny to moc bavilo. A na tohle všechno byly peníze. I na koncerty. A dneska si to nedovedu představit. A taky jsem měla přednost při prodeji vstupenek. A právě rámci utužení kolektivu, takovýchle aktivit strašně pomáhaly.“

Myslíš si, že má na adaptaci i vliv, zda je DM při škole?

„To určitě. Když je DM při škole, tak jsou si ti ubytovaní daleko blíže. Jelikož jsem zažila jak DM při škole, tak i samostatný. Tak bych řekla, že je daleko důležitější, že je DM smíšený.“

Je na tebe nějaký tlak z vedení, abys vytvářela adaptační aktivity?

„Ano, cítím, že ano. Ale já ho nevnímám. Jelikož to dělám, protože sama chci.“

Domníváš se, že je důležité umístění DM – lokace?

„Určitě, protože podle toho kde je se odvíjí možnost aktivit, které s těmi dětmi děláš. Já jsem zažila DM, kde nebyla tělocvična, kde nebyl dvůr, kde nebylo nic, jelikož

to bylo ve středu města v historické zástavbě a ty aktivity byly omezené. Ale měli jsme finance na to, abychom si našli jiné aktivity, které by nám to kompenzovali. Také je třeba si uvědomit i vývoj doby, dnes je velmi rychlý rozkvět IT technologií a finanční zabezpečení rodin hraje roli.“

Mohl bych znát tvůj názor na adaptační programy, které jsou výjezdové?

„No určitě je to lepší.“

Uvítala bys možnost vyrazit se všemi novými žáky 1. roč. vyjet někam mimo DM?

„Já si myslím, že pro žáky by to bylo velmi dobré, jelikož by měli více příležitostí se snadněji a rychleji poznat, tzn. že by to urychlilo tu adaptaci. Na druhou stranu už bych tam nechtěla dělat dozor. Myslím to tak, že bych se ráda zúčastnila programu a aktivit, ale nechtěla bych za to nést zodpovědnost. Protože mám pocit, že by to bylo něco navíc a finanční odměna by mi nevyrovnala ten strávený čas, který tomu musíš věnovat.“

Souhlasíš s výrokem, že jedním s nejdůležitějším faktorem pro úspěšnou adaptaci je skupina a přístup k žákům než umístění a vybavení DM?

„Ano.“

Jelikož máš zkušenosti jak s děvčaty, chlapci či smíšenou skupinou, dokázala bys své zkušenosti nějak shrnout, rámci adaptace, skupiny apod.?

„No smíšená skupina je fajn, ale já osobně raději pracuji s klukama. Protože mi přijdou, že jsou rovnější, přímější, dokážou aktivity více ocenit - když postupem času o tom dost často pochybuji, ale když to shrnu, tak mi více vyhovuje ten klučíčí element. Holky mají na všemožné výmluvy na všechno, a mám pocit, že jejich jednání není úplně přímé. Ta děvčata, daleko častěji mluví a jednají, tak aby se to líbilo tobě, protože se chtějí zalíbit. Ale je to všechno jen můj názor na základě vlastních zkušeností.“

Vidíš do budoucna nějaké riziko, které by ovlivnilo adaptaci na DM? Jak vidíš budoucnost? Mám na mysli např. IT technologie, sociální sítě apod.

„Vidím problém v tom „otevření se“ těch žáků. Já si myslím, že jsou daleko obezřetnější s tím, aby dali najevo z jakého sociálního prostředí pochází. Různé druhy „handikepů“, které se projevují v různých aktivitách. Tak to si myslím, že je nebezpečné. Že se najde spousta jedinců, aby se v tom novém kolektivu dokázali

prosadit. Kdysi jsem byla na pěkném školení o rolích ve skupině, což určitě znáš, tak právě kvůli těm rolím, se vždy najde někdo, kdo toho zneužije.“

Dá se podle tebe vymezit doba adaptace?

„Ne, to rozhodně ne. Protože každé dítě je jiné. Někdo byl zvyklý jezdit na tábory a uměl hledat kontakty rychle, rychle se uměl zadaptovat nebo přišel do styku s daleko větším počtem lidí. Pak jsou děti, které přijdou z prostředí samoty, byly zvyklý stýkat se jen s rodinou a stálou skupinou ve škole a ty děti v životě nikde jinde nebyly. Někomu to trvá třeba minimálně ¾ roku. Je velký rozdíl, když přijdou první ročníky po letních prázdninách, tak na nich shledávám obrovský posun. Určitou vyspělost. I změnu různých hodnot. Kolikrát je až neskutečné jak dva měsíce dokážou být znát ať v kladném, tak i v záporném slova smyslu. Ale říct třeba, že na adaptaci potřebuji týden, nebo měsíc, tak to ne, to je velmi individuální, takhle to konkretizovat prostě nejde.

Já třeba vidím nedostatek v časovém prodlení té adaptace. Já si myslím, že my čekáme docela dlouho, než uděláme nějaký adaptační večer. Já si myslím, že by měl být co nejdříve. Myslím si, že by dětem měly být co nejdříve naservírované možnosti s kterými tady můžou počítat. Ale to vše závisí na aktivitě vychovatele, jak se mu chce nebo nechce pracovat. Protože ta práce s těmi praváky je nesmírně důležitá. A to ve formě nedobrovolnosti i přesto, že tato forma dnes není v oblibě. Protože to odmítání se družít, může pramenit ze studu. Mám pocit, že jsou věci rámci adaptace, které by měli být dobrovolně povinně a neptat se jich.“

Máš pocit, že by tě ten proces adaptace bral více energie?

„Née to nemám. Ale jestli myslíš, třeba syndrom vyhoření, tak ten mám spíš v boji s dospělými lidmi, než se svými svěřenci. Samozřejmě, člověk má i své dny, kdy nemá náladu. Ale pořád jsem ve stavu, že se na ty kluky a práci s nimi těším, což je asi důležité. Ale jak říkám jsou i dny, kdy není vše růžové. A to si myslím, že by mělo být zahrnuto i do té adaptace. Aby si ta děcka uvědomila, že není svět jen bílý ale i černý. A to je právě jedna z nejdůležitějších věcí té adaptace, aby je ten vychovatel motivoval a dokázal navést k překonávání překážek. Protože jim donekonečna nebudou rodiče zametat cestičku. Aby jim vychovatel ukázal možnosti a směry, kterými by se mohli dát a umět se životem poprat. Že problémy jsou od toho, aby se řešily a né oddalovaly. Teď i nastává období, kdy bych mohla být i jejich babička a věř mi, že si uvědomuji ten můj věkový handicap, což si myslím, že je pro mě dobře. To že si to uvědomuju.“

Uvítala bys i nějakou supervizi? Máš ji?

„Supervizi nemám a docela bych ji uvítala. Ale né odkohokoli. Já bych potřebovala člověka, kterého bych si mohla pro něco vážít. Momentálně mi docela vadí školský systém, který plodí velké množství Mgr. a Bc., kteří prostě nemají znalosti, které by měli mít, jsou málo specifikované. Když srovnám své vzdělání s dnešní dobou, tak si myslím, že jsme byli daleko více připravení. Dnes se hraje především na titul a většina si myslí, že když je Mgr., tak je hned odborník. Myslím si, že v mém oboru, to konkrétní vzdělání nehraje zas tak velkou roli. Domnívám se, že vychovatelství člověk v sobě musí mít. Abych se vrátila k té supervizi, tak tu bych rozhodně uvítala.“

Vychovatelka HK

47 let, 20 let – DM při SŠ (ubyt.pouze žáci školy), pouze dívky , malý DM (cca 70 lůžek), 3 roky (od roku 2017-dosud) – samostatný DM (ubyt. z více škol), zkušenosti se smíšenou skupinou /chlapci, velký DM (cca 480 lůžek), krajské město

Je možné rozdělit tvé vnímání DM, s kterými máš zkušenost?

„Já bych neřekla, že je v nich nějaký podstatný rozdíl, protože se řídíš vnitřním řádem.“

Jak probíhá příchod prváku k vám na DM? Co děláte proto, aby se adaptovali na DM?

„No já osobně to dělám tak, že neustále obcházím pokoje a s těma dětma mluvím. Třeba teď když mám kluky, tak to mám tak, že tím jak jsme velký DM, tak máme každý vychovatel svoji vlastní vychovatelnu, kam zamnou chodí si pokecat. A vím, že docela někteří kolegové, když zamnou přijdou, tak se diví, kolik kluků se za mnou do té vychovatelny chodí popovídat. Opravdu, my si neustále povídáme a myslím si, že o nich vím i takové věci, které nevedeni ani jejich rodiče. V tom já vidím velký rozdíl, protože když jsem byla tenkrát u holek (předchozí DM), tak tam jsme měli jen jednu sdílenou vychovatelnu, tak to má úplně jinou atmosféru. Další faktorem co ovlivňuje adaptaci v mojí výchovné skupině, je zda se ti kluci už znají ze školy. Je prostě pravdou, že kluci, kteří jsou z jiných škol, tak hůř zapadají, trvá jím to mnohem déle. Řekla bych, že je i znát do jaké školy kluci chodí.“

„U nás na DM má každý vychovatel nějakou zájmovou činnost, florbal, ruční práce, vaření atd. A já jsem dostala, to že s nima chodím na bowling. A mojí strategií je, je k ničemu nepřemlouvát. Já jim to prostě oznámím, a jdeme! „Kluci, pamatujte si, že v tento den, v tolik hodin, jdeme na bowling!“ Jo? A naposled jich semnou šlo 23. Prostě dobrovolně povinně jdou, a ono to funguje. Na ty kluky se pak napojí i nějaký holky, takže se to nás sejde vždycky dost.“

Jak je velká tvá výchovná skupina?

„Na začátku roku jsem jich měla 32, teď (květen) jich mám 29. A to si představ, že takhle velké skupiny mají všichni kolegové, nikdo nejde na začátku roku pod 30 lidí. To třeba na bývalém DM jsem měla kolem 24 a to bylo hodně. Třeba na bývalém DM jsme na 70 holek byli většinou 2-3 vychovatelky na odpoledne / večer. Tady jsem většinou na 60 dětí sama, protože se různě točí směny. My to máme tak, že jsme dvě skupiny na jedno patro a střídáme se ve směně. Když je kolega třeba po noční, tak já se starám i o jeho skupinu. Takže je to docela záhul. Jo třeba na tom bývalém, byl docela problém, že by tam zbyl jen jeden vychovatel. Jako tam to byla větší pohodička. Přece jen když máš na starost 60 pubertáku, tak je to znát.“

A tobě zůstává výchovna skupina od 1. až do 4. ročníku?

„Ano, většinou jo.“

Když se vrátím k té adaptaci na DM, využíváš nějaké další metody?

„No teď co jsem, tak tam je to fakt jinak. Tam se to dost řídí, podle rozvrhu v tělocvičně. Joo? Ti naši ubytovaní, chodí např. na sporty samostatně. Oni vědí jak je nabídka zájmové činnosti u nás na DM. Ale jako abych dělala něco jen pro svou skupinu, tak tam proto není prostor. Nejsou lidi, kteří by mě zastoupili. Když chci jít do kina, tak nemůžu, protože mně nemá kdo zastoupit. Já můžu dělat aktivity pouze na tom svém patře popřípadě ve své vychovatelně, ale tam už zase narážím na prostorové možnosti. Pokud bych chtěla něco udělat mimo své patro, tak musím vzít všechny. A sám dobře víš, že se šedesáti středoškolákama něco podniknout je skoro nemožné, pokud jsi na to sám. Dalo by se říct, že základní problém je v personálu.“

A jak to máte s finanční podporou vašich aktivit. Např. ten zmiňovaný bowling?

„Ten bowling nám cca dvakrát do roka zaplatí DM, jinak musí děcka z vlastních zdrojů. Takže je to jak kdy. Ale ten bowling je už zavedeny, třeba nedávno chtěla

kolegyně do planetária a to už si děcka musela platit sama. Jenže donut' v dnešní době náctiletý, aby si zaplatili planetárium ve svém volném čase. Takže se jich sešlo málo a nakonec nešli. Takže podle mě je i problém ve financování aktivit.“

A kdybys porovнала DM mezi samostatným a při škole?

„Rozdíl je velký, děcka ubytovaný na DM při škole mají určitě mnohem větší strach. Protože když udělají nějaký průser, tak se to ve škole hned dozví. Kdežto na tom samostatným to tak není. Na DM při škole je mnohem větší disciplína. Na ty děti je mnohem větší tlak, aby si zvykly na DM, protože nechtějí mít problémy ve škole.“

Myslíš, že je rozdíl mezi děvčaty a chlapci při adaptaci na DM?

„Né to si nemyslím. Podle mě je to velmi individuální a nezáleží na pohlaví. Je to o osobnosti.“

Jaký byl rozdíl mezi výchovnou skupinou na holčičím DM (DM při škole) a nyní?

„Na obou dvou DM fungují výchovné skupiny. Rozdíl je v reálné praxi. U holek (DM při škole) jsem měla výchovnou skupinu víceméně na papíře, ale v praxi to fungovalo, že jsme tam všichni byli se všema. Často se mi stávalo, že jsem i nevěděla, ke které výchovné skupině některé holky patří. Kdyžto teď mám hlavně jen tu svoji vých. skupinu – pokud nezaskakuji za kolegu. Taky vidím rozdíl v tom, že na holčičím intru (DM při škole) jsem znala všechny a všechny znaly mě. Nyní to tak není (samostatný DM) já kolikrát projdu po chodbě a ubytovaný mě pozdraví jen proto, protože vidí dospělou osobu a já vůbec nevím kam je zařadit.“

Dokázala bys porovnat, zda je při adaptaci na DM důležité jestli je má muž / vychovatel nebo žena / vychovatelka?

„Hmmm, myslím si, že pohlaví ani věk vychovatele nehraje roli. Myslím si, že je to o osobnosti vychovatele.“

Za jakou dobu si podle tebe ubytování zvyknou na DM?

„Podle mě je to individuální, ale většinou do půl roku si zvyknou všichni.“

Dělali jste na dívčím DM (DM při škole) nějaké adaptační aktivity?

„Kolegyně ano, ale jen takové to, že si sedli do kroužku a povídali si, něco si zahráli atd. Já jsem tohle moc nepraktikovala, protože tyhle adaptační programy měli ve

škole. Samozřejmě, že takové ty běžné věci jako je procházka po městě apod. jsem dělala. Pak už jen ty kroužky, kde se sházeli napříč skupinami.“

Myslíš si, že je rozdíl v adaptaci na DM, zda jsou žáci ubytováni na malém DM nebo na velkém?

„Ne, nemyslím si, že je v tom rozdíl. Podle mě je nejdůležitější, s kým bydlí. Blbý třeba je, že na DM při škole můžeš „rozdávat“ výchovná opatření např. důtka třídního učitele, ale na samostatném DM takovéhle páky nemáš. Tam můžeš jen poslat oznámení tzv. vytýkáci dopis rodičům.“

Vychovatel MJ

40 - 45 let, DM při SŠ, menší město,

Smíšené ubytování (dívky i chlapci), ubytování pro několik SŠ, celková kapacita 70 lůžek,

Mohl bys mi prosím povyprávět o metodách adaptace pro nově příchozí žáky na DM? Pokud nějaké používáš?

„Nastupující první ročník přijíždí den před zahájením školního roku. Ubytování žáci přijedou s rodičema, těm řekneme zhruba, jak to u nás funguje – jak mají osobní volno, v kolik mají být na intru apod. Apelujeme na rodiče, ať s námi komunikují, pokud by se jim své dítě doma svěřilo, jestli se jim na intru něco nelíbí, nebo mají nějaký jiný problém, tak ať se nebojí zavolat. Ať se věci řeší hned, protože pak se dá snadněji předejít problémům, které se vyplují na povrch až třeba o měsíc později. Následně hned večer má s prvakama vychovatel schůzku, kde se seznamují s domovním řádem, organizační záležitosti. Pro nás je trošku nešikovný, že v tom prvním týdnu, kdy s těma prvakama potřebuješ nějak pracovat, tak nám do toho lezou adaptáky různých škol, s kterýma ty děti na pár dní odjedou. Většinou pro nás je prostor ke konci týdne, kdy už většina prvaků je na intru a tak si s nima může jejich vychovatel dát schůzku. Nebo se s nima jde projít po městě, aby věděli kde co najdou.“

Když to shrnu, tak v prvním týdnu formy adaptace používáme například společné schůzky, které jsou informativní, jinak dbáme na to, aby ten vychovatel chodil po pokojích a s těma dětma mluvil. A ptal se jich, jestli je jim všechno jasné, samozřejmě

se stává, že ze začátku někteří chodí pozdě nebo něco nevím, než se úplně zaběhnout. Samozřejmě, že jsou mezi dětma i ostatní vychovatele, ale to prvotní má na starost skupinový vychovatel.

Takže začínáme metodou individuálních pohovorů na pokojích, potom určitá metoda je i ta procházka po městě. A potom v těch následujících týdnech je to formou skupinových schůzek, které jsou pravidelné a probíhají každý týden, souběžně s tím probíhám nábor na zájmové aktivity, jako jsou sporty, rukodělné práce apod. Tyto zájmové aktivity jsou dostupné pro všechny ročníky, a tam se potkávají s těma ostatníma.

Na pravidelné schůzce se vždy řeší organizační záležitosti a provozní potřeby dle situace, a potom si vychovatel připravuje na začátku šk. roku nějaký seznamovací aktivity, a postupem času ty hry upravuje. Někdy jsou to hry jen tak pro zábavu, ale na začátku roku jsou to převážně hry na seznámení s ostatníma. Oddělení tvoří smíšená skupina, holky kluci dohromady, jsou to pouze prváci. U nás je pouze asi jen třetina kluků. Těch kluků je u nás málo.“

Kolik času na aktivity máte? Můžeš mi o tom něco povědět?

„Ty pravidelné schůzky trvají většinou hodinu, někdy se to i protáhne, záleží na situaci. Jinak celkovou adaptaci nemáme časově odstupňovanou, jelikož se adaptují téměř celoročně, někomu to trvá déle někomu kratší dobu, je to hodně individuální. Co se týče adaptace na nové prostředí, tak to si myslím, že trvá cca dva až tři měsíce. Protože v tomto období se nejvíce řeší to, že se některým stýská a přemýšlejí o dojíždění apod. Pokud se někomu stýská hodně, tak se občas domlouváme s rodičema na částečném dojíždění, než si dotyčná osoba zvykne. Např. dva dny u nás pak na noc domů, pak zase na DM apod. Ten přechod pak snadněji zvládnou. Tohle je věc, která se nám docela osvědčila. Jinak veškeré aktivity kromě vycházky do města se konají u nás na DM a přilehlém okolí jako je např. tělocvična – ale ta, už probíhá adaptace napříč ročníky. Ale adaptace ve výchovné skupině probíhá pouze na intru.

Personálně to máme zajištěný tak, že adaptační aktivity vede skupinový vychovatel, jelikož i on se mezi nimi musí nějak zadaptovat. Protože dostává novou skupinu – jsou to jiný děti než na které byl zvyklý po dobu jejich studia. Nová skupina dětí obnáší nové problémy. Proto je podle mě nesmysl, aby s nimi tyto aktivity dělal někdo jiný. Protože

právě skupinový vychovatel musí svou skupinu poznat. Tzn., že tam adaptace probíhá oboustranně.“

Dokážeš ze svých dosavadních zkušeností říct, zda je rozdíl (jaký) mezi vychovatelkou a vychovatelem?

„To nevím, protože já dělám jen s ženskýma (kolegyně). Ale osobně si myslím, že je to především o přístupu. Ženský mají spíš takový ten maminkovský přístup. Řekl bych, že dříve probíhali adaptace vše různýma metodama, ale hry to rozhodně nebyly. Řekl bych, že to jsem zavedl až jakoby já, a protože se mi tahle metoda dost osvědčila, jelikož jsem děti v různých typech her poznal nejvíce, tak to teď s pozice vedoucího vychovatele vyžadují i u kolegyň. Řekl bych, že díky těm hrám, člověk ty děti pozná rychleji a má to takový přirozenější vývoj. Ale je možný, že já to mám osobnostně nastavený trochu jinak než ty ženský, já se děti snažím brát jakoby partnery, samozřejmě s nastavenýma hranicema. Děláme si ze sebe srandy nebo nemám problém občas použít nějaký slovo, které by z úst pedagoga asi neměly zaznít, ale vidím, že mi to třeba přináší klady v tom, že se děti nemají problém více otevřít svěřit s různými problémy, protože vidí, že si v pohodě. Např. jsme hráli se staršími ročníky hru, Co bys dělal kdybys a když přišla otázka na jednu ze slečen „co bys dělala, kdyby ses probudila jako kluk, ihned odpověděla, že by onanovala. A to řekne přede mnou, před vychovatelem. Joo všichni jsme se tam tomu zasmáli, ale řekla to, protože věděla, co si přede mnou může dovolit. Je to taky tím, že od prváku se snaží ten skupinový vedoucí mít se svoji skupinou každý týden aspoň jednou schůzku. Je jasný, že se vždycky najde někdo, kdo remcá a ptá se proč musí, co tam budou dělat atd. Ale když jim to člověk dobře vysvětlí, tak já prostě vím, že už na konci prváku chodí dětmi samy a ptají se, kdy budou mít schůzku a nebo samy navrhnou co by se mohlo na schůzce oddělení dělat. Což je podle mě to ovoce, které to přináší, nedovedu si představit, že by takhle děcka přišly po měsíci na intru. To se ale stále bavím o té jedné skupině, která má svého skupinového vychovatele. Kdežto adaptace na prostředí a studenty vyšších ročníků už probíhá na kroužkách pod vedením vedoucího daného kroužku což nemusí být skupinový vedoucí. Ale tam už se protíná několik druhů adaptace.“

Děláš s kolegy nějakou supervizi? Máš nějakou zpětnou vazbu? Ale z jejich pohledu jako vychovatelů.

„Záleží na tom, jak to ty ženský chtějí. Ti co jsou tam služebně nejkratší dobu, tak ano. Ti mají potřebu své zkušenosti sdílet, ale pak tam mám jednu, ta je v důchodovém věku a ta si jede pořád to svý, ta novým věcem moc nakloněna není. Protože má zajetý jiný styl, který podle mě není dostatečný. Já chci, aby se skloubilo více metod adaptace, podle mě rozhovory na pokojích k adaptaci prostě nestačí. Ale respektuji to, že každý k té adaptaci přistupuje jinak. Ale co se týče té zpětné vazby, tak se samozřejmě o tom bavíme. Co dělali, jak to probíhalo atd. Jak vidí osobnostně děti oni, jak je vidím já apod.

Co se týče těch metod, tak si myslím, že neexistuje žádná univerzální metoda, jelikož se ty děti každý rok mění. Vždycky ti přijde jiná skupina lidí. A taky tím, že jsou vychovatelé rozdílné osobnosti a každému vyhovuje něco jiného, tak si myslím, že nejde vytvořit nějaký správný metodický manuál. Myslím si, že je správně dát vychovatelům prostor, protože ty skupiny děti jsou jiní, někdy je skupina líná, někdy aktivní. Třeba letos máme prváky, kteří se do všeho hrnou. Co se týče ještě třeba tý adaptace, tak nastal třeba problém v tom, že když jde 25 lidí na přehazovanou do tělocvičny, tak je těžší vše ukočírovat, protože mají tendence do všeho kecat. Tam by bylo dobrý, je rozdělit třeba na půl, jenže když chci, aby se zadaptovala celá skupina, tak to ztrácí význam ať už je to v tělocvičně nebo v klubovně. Pro mě je ideální skupina na aktivity, které jsou zaměřené na adaptaci jen do počtu 10 -15 lidí.“

Organizujete i víkendové adaptační kurzy?

„Neorganizujeme. Není to o tom, že by na to nebyla chuť, ale je to o tom, že na to není prostor. Za prvé je to problém personální, já si nemůžu dovolit, aby dva vychovatelé odjeli na několik dní pryč, protože pak nejsou lidi na zajištění provozu DM. Jediný výjezd, který by byl možný, je jednorázová akce, např. jednodenní výlet s nějakým programem. Což už pak může být zase problém s dopravou, financema apod. Myslím si, že obecně pro takovéto vícedenní výjezdové akce není na domově mládeže prostor. Už takhle je pro výchovnou činnost málo času. Protože jsou ve škole, pak mají nějaké osobní volno, pak je nějaká studijní doba, pak je zájmová činnost a tak dále. Takže se ta to tak nějak pláca. Protože dalším faktorem je ochota žáku. Proč bych musel jít něco dělat, když můžu jít ven na vycházku. A pak už je to jak domino, jde ven jedna – ta stáhne někoho dalšího. Jedna bez té druhý nejde, a když půjde tamten, tak já půjdu taky apod. Takže představa do toho zapojit výjezd s nocováním jinde je podle mě scestná. Protože to mají na každé škole, takže to absolvují už jednou, další věci je, že je

na dopoledne nemůžeme ze školy stáhnout, protože jsou z různých škol. Takže by se jednalo pouze o nějaký odpoledne od cca 16 h do 20h. Takže když máš pak někam přejet a něco připravit, tak je to takový bojový. Jednou jsem dělal to, že jsem vzal osm lidí do velkého auta a jeli jsme na tábořiště poblíž JH, kde jsme hráli nějaký hry, šipkovanou a další aktivity, večer upekli buřty a jeli jsme zpět na DM. Ale tohle jeden vychovatele s pětadvaceti dětma sám neuděláš. Jako reakce na to tenkrát byly dobré. Zúčastněné to bavilo, byla to legrace. Co třeba děláme, sice je to až na konci školního roku, ale ten skupinový vychovatel si jde se svou skupinou opékat u nás na zahradě buřty. Když to dělám já, tak si k tomu ohni připravím ještě nějaký hry, pak pokecáme, zahrajeme na kytaru atd. Tohle děláme jako na zakončení školního roku.“

Představiš mi váš domov mládeže?

„Tím, že jsme jediný DM v J. Hradci, tak tam máme studenty všech škol a učilišť. Což jsou čtyři střední školy. Jinak náš pedagogický sbor se skládá ze čtyř vychovatelů včetně mě. Tři ženy – 2x 50-60 let, 1x 60+, a pak já (muž 40 -50 let).“

Uvítal bys ty jako vedoucí vychovatel někomu mladšího?

„Jojo určitě. Myslím si, že když máš v ped. kolektivu mladého člověka, tak studenti k němu vzhlížejí snáz jako k partákovy než jako k mamince.“

A když si vzpomeneš na své začátky, bylo to tak?

„Dřív to takhle vůbec nefungovalo, na nějakou adaptaci se moc nehrálo. To se dělali jen nějaký kroužky. Já se snažím to dělat pořad stejně. I když uznávám, že ne vždycky to jde. Já preferuji takový ten partnerský vztah, kdy je otevřený a férový, ale samozřejmě všechno má své hranice. Podle mě je základ v osobnosti vychovatele, asi to nejde nějak věkově zobecňovat.“

Vidíš nějaký rozdíl v poloze DM? Myslím tím to, že JH není tak velký jako ČB?

„Myslím, že asi není úplně důležité, v jakém městě se DM nachází, ale spíš o velikosti samotného zařízení, než velikost města. Možná by mohl být rozdíl ve skladbě ubytovaných žáků, ale i to není dost objektivní, jelikož záleží na nabídce studovaných oborů v tom městě. Když jsme dřív měli žáky převážně ze zemědělků, tak to byli lidé převážně z vesnic a převládali kluci. Kdežto teď je u nás většina ze zdravky a převládají u nás momentálně holky. Dřív měla zdravka svůj intr a tak tam ty holky

byly. A řekl bych, že dřív se děcka chovala jinak a řešila jiné problémy, než je to teď. Třeba mezilidské vztahy např. na pokojích řeší kluci úplně jinak než holky.“

Já jsem spíš myslel rozdíl, že v ČB a nebo ve větším městě je více možností aktivit než v malém městě?

„To nevím, hospody jsou všude. (smích) Jinak to asi nedovedu objektivně posoudit, protože nemám zkušenost. Co se týče adaptace, tak si myslím, že jednu z hlavních rolí hraje velikost toho zařízení. Další faktor, který může hrát roli je nastavená směnnost vychovatelů.

Ještě mě napadá, co se adaptace na DM týče, je dosavadní zkušenost z rodiny. Někdo je zvyklý mít pokoj jen pro sebe a někdo má další dva sourozence. Jako když to shrnu, tak v rámci toho času, který máme, tak se snažíme dělat maximum. A je mnohem snazší omluvit děti na intru než děti ve škole z důvodu pobytového adaptáku. A potom skloubit i ostatní záležitosti, které se týkají provozu DM je komplikované. Možná časem přijdu na to, že to všechno jde, ale momentálně si myslím, že udělat pobytový adapták s intrem nejde. Další metodou by mohlo být i to, jak si jich jako vychovatel všímáš, třeba na večeri. Jak si postupně mění místa, s kým si sedají apod. Takže za mě, ta adaptace na DM probíhá po celou dobu, kdy jsou žáci přítomni na DM. Jde o jakousi organizovanou adaptaci a pak tu neorganizovanou viz. ta jídelna. Takže ty i tím, že je pozoruješ, monitoruješ tu situaci, můžeš přispět k jejich adaptaci.“

Příloha IV. Dotazník

Dotazník k diplomové práci

Vážení vychovatelé, kolegové,

jmenuji se Jiří Koleč a studuji Teologickou fakultu Jihočeské univerzity, obor Pedagogika volného času. Dovoluji si Vás požádat o spolupráci na výzkumu k mé diplomové práci, který se zabývá problematikou adaptace nově příchozích žáků na domov mládeže z pohledu vychovatele. Porozumění této problematice je příležitostí pro vytvoření lepších podmínek pro adaptaci žáků na domov mládeže, očekávám tedy, že výzkum přinese cenné poznatky a výsledky.

Zdvořile Vás žádám o spolupráci na tomto šetření, případně zprostředkování tohoto dotazníku i dalším kolegům z dané cílové skupiny.

Dotazník jsem zpracoval co nejsrozumitelněji a jeho vyplňování Vám zabere přibližně 10 minut. Výzkum je zcela anonymní a získané údaje jsou důvěrné.

Vážím si Vašeho odpovědného přístupu a času, který mému dotazníku věnujete. Kvalita výzkumu je založena na Vaší ochotě podělit se o Vaši cennou zkušenost.

Děkuji.

Jiří Koleč

*Povinné pole

1. Co si představujete pod pojmem ADAPTACE? *

Označte jen jednu elipsu.

- Přizpůsobení se.
- Proces, který je důležitou podmínkou k tomu, aby člověk mohl fungovat v novém prostředí.
- Proces, kdy člověk mění nejenom sám sebe, ale také své okolí.
- Systém chování, který umožňuje člověku se přizpůsobit.
- Nic si nepředstavuji.
- Jiné: _____

2. Domnívám se, že pro to, aby se žáci zadaptovali na domov mládeže, je nejdůležitější: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
komunikace se žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikace se zákonným zástupcem (např. rodiče)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
znát základní informace o žácích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
objasnění obav a očekávání nově příchozích žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dobré vztahy na pokoji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sloužení a velikost výchovné skupiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mezilidské vztahy žáků (včetně všech výchovných skupin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
finanční zabezpečení rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora v rodinném zázemí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
personální obsazení DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vztah s vychovatelem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
přístup vychovatele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2/14

umět pracovat se specifiky středoškolské mládeže	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
typ DM (např. při SŠ X samostat., heterogenní skup. X homogenní skup. ubytovaných, velikost DM, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
umístění DM (např. velké město X malé město, v centru X periférie města, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prostorové a materiální možnosti DM (např. vychovatelna, tělocvična, posilovna, klubovna, kuchyňka apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nabídka zájmových činností na DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nabídka zájmových činností mimo DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
finanční podpora aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adaptační programy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dostatečná časová dotace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motivace žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
orientace v "povinnostech"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3/14

(Režim dne, Řád
DM, apod.)

směnnost vychovatelů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výchovná opatření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Na svém pracovišti (domov mládeže) se snažím uplatňovat: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi často	Často	Občas	Zřídka	Vůbec
komunikaci se žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
komunikaci se zákonným zástupcem (např. rodiče)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
znám základní informace o žácích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
objasňuji obavy a očekávání nově přichozích žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podněcuji k vytvoření dobrých vztahů na pokoji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
upravuji složení a velikost výchovné skupiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podporuji mezilidské vztahy žáků (včetně všech výchovných skupin)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při práci zohledňuji finanční zabezpečení rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při práci zohledňuji míru podpory rodinného zázemí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kooperuji s personálem DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jsem žákům vzorem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jsem žákům partnerem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vědomě pracuji se specifiky středoškolské mládeže	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při procesu adaptace zohledňuji specifika DM (např. při SŠ X samostat., heterogenní skup. X homogenní skup. ubyt. žáků, velikost DM, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při procesu adaptace zohledňuji umístění DM (např. velké město X malé město, v centru X periférie města, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5/14

při procesu adaptace zohledňuji prostorové a materiální možnosti DM (např. výchovatelna, tělocvična, posilovna, klubovna, kuchyňka apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podílím se na nabídce zájmových činností na DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poskytuji nabídku zájmových činností mimo DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mám finanční podporu pro realizaci aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podílím se při plánování / realizaci adaptačních programů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mám dostatečný časový prostor pro aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motivuji žáky k aktivitám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dohlížím na dodržování "povinností" žáků (Režim dne, Řád DM, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vyhovuje mi směnnost vychovatelů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
navrhuji výchovná opatření	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Jak jsou pro vás při procesu adaptace (na prostředí DM) níže uvedené jevy důležité? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi důležité	Důležité	Středně důležité	Málo důležité	Nedůležité
vychovatel je žákům vzorem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autorita vychovatele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aktivita (pracovní nasazení) vychovatele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
věk vychovatele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vysokoškolské vzdělání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Pro usnadnění adaptace žáků na prostředí domova mládeže používám: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
individuální diagnostický pohovor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pohovor na pokojích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aktivity (besedy) s výchovou skupinou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aktivity s celým DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pozorování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adaptační program pro 1. ročníky na DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adaptační kurz mimo DM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
deskové hry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
procházky po městě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
seznamovací hry, icebrakerové aktivity, problem- solvingové aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kolektivní sportovní aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
posezení u ohně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rukodělné aktivity (ruční práce, vaření, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jednodenní výlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8/14

prvky zážitkové
pedagogiky

6. Existuje podle Vás nějaký návod, jak postupovat při adaptaci na domov mládeže?
(Stručně okomentujte) *

7. Kolik času podle Vás potřebují nově příchozí žáci k adaptaci na prostředí domova
mládeže? *

Označte jen jednu elipsu.

Čtvrt roku

Půl roku

Celý školní rok

Jiné: _____

8. S jakými překážkami se setkáváte, když pomáháte žákům s adaptací na domov mládeže? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
nedostatečná časová dotace (např. režim dne, směnnost, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
řešení provozních záležitostí (např. administrace, lůžkoviny, čipy, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kolegům nedůvěřuji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatečná spolupráce kolegů	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
neznalost moderních trendů v oblasti adaptace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nedostatečná finanční podpora aktivit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
velký / malý tlak od vedení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
specifika DM (např. umístění, velikost, složení skupiny, personál apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rozkvět IT technologií	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
slabá / žádná finanční motivace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
velká zodpovědnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10/14

uzavřenost / obezřetnost žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adaptační programy škol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nevhodná dispozice DM (např. chybějící tělocvična, klubovna apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"necítím se na to" (věk, psychická / fyzická dispozice apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
velikost / složení výchovné skupiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Zhodnoťte následující: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Mám	Uvítal/a bych	Nemám (zájem)	Je mi to jedno
supervizi své práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
školení se zaměřením na proces adaptace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spolupráce s aktivními kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kompetentnost a profesionalita kolegů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Stručně popište rozdíly, které vnímáte při práci s novými žáky na domově mládeže před rokem 1989 a nyní? *

11. Vidíte do budoucna nějaké riziko v procesu adaptace na domov mládeže? Pokud ano, v čem? (Stručně okomentujte) *

12. Je podle Vás připravenost absolventů pedagogických oborů, zaměřených na vychovatelství (v rámci českého školství), do praxe dostatečná? *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

13. Nyní pracuji na domově mládeže, který je: *

Označte jen jednu elipsu.

součástí školy

samostatně řízený

14. Nyní pracuji na domově mládeže, který je ve městě: *

Označte jen jednu elipsu.

- do 50 000 obyvatel
 50 001 - 100 000 obyvatel
 100 001 a více obyvatel

15. Nyní pracuji na domově mládeže, který má lůžkovou kapacitu: *

Označte jen jednu elipsu.

- do 100 lůžek
 101 - 300 lůžek
 301 a více lůžek

16. Pohlaví: *

Označte jen jednu elipsu.

- Muž
 Žena

17. Nejvyšší dosažené vzdělání: *

Označte jen jednu elipsu.

- ZŠ
 SŠ bez maturity
 SŠ s maturitou
 VOŠ
 VŠ

18. Věk: *

Označte jen jednu elipsu.

- do 34 let
- 35 - 50 let
- od 51 let
- důchodový věk

19. Chcete něco doplnit?

Abstrakt

KOLEŠ, J. *Metody adaptace na domov mládeže pohledem vychovatelů*. České Budějovice 2021. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Martina Kočerová, Ph.D.

Klíčová slova: domov mládeže, vychovatel, adaptace, metody adaptace, adolescence, středoškolská mládež.

Diplomová práce nese název *Metody adaptace na domov mládeže pohledem vychovatelů* a zabývá se procesem adaptace a jeho průběhem u nových studentů z pohledu vychovatele. Teoretická část se věnuje instituci domova mládeže a vychovatelům v něm pracujícím, přibližuje proces a vybrané metody adaptace a v neposlední řadě se zaměřuje na specifika středoškolské mládeže. Praktická část práce nejprve podrobně popisuje metodologii výzkumu a následně představuje výsledné informace, nasbírané díky smíšené (kvalitativní a kvantitativní) formě výzkumu. Cílem této práce je zjistit, jaké metody podporující adaptaci nově příchozích studentů využívají vychovatelé na domovech mládeže.

Abstract

Methods of adaptation in the boarding school from the point of view of educators

Key words: boarding school , educator, adaptation, methods of adaptation, adolescence, high school youth

The diploma thesis is entitled: Methods of adaptation to a boarding school from the perspective of educators and it deals with the process of adaptation of new students from the perspective of an educator. The theoretical part deals with the institution of a boarding school and educators working in it, describes the process and selected methods of adaptation and last but not least, focuses on the specifics of youth of high school age. The practical part of the thesis firstly describes in detail the research methodology and then presents the resulting information collected through a mixed (qualitative and quantitative) form of research. The aim of this paper is to learn what methods the educators use to make the process of adaptation of new students at boarding schools easier.