

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

**REALIZACE KURIKULA V DOMOVECH
MLÁDEŽE V KONTEXTU EDUKAČNÍ
PRÁCE VYCHOVATELE**



Disertační práce

Autor: **Mgr. Alena Knotková**

Školitel: **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**

Olomouc

2024

Palacký university in Olomouc
Faculty of education
Institute of education and social studies

**CURRICULUM IMPLEMENTATION
IN YOUTH HOMES IN THE CONTEXT
OF THE EDUCATIONAL WORK OF THE
EDUCATOR**



Dissertation thesis

Author: **Mgr. Alena Knotková**

Supervisor: **doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.**

Olomouc

2024

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka tímto čestně prohlašuji, že odevzdanou disertační práci na téma „*Realizace kurikula v domovech mládeže v kontextu edukační práce vychovatele*“ jsem vypracovala samostatně. Použité zdroje v práci řádně cituji v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, ve znění pozdějších předpisů a všechny prameny jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Stejně tak je předložená disertační práce, ve shodě s uvedeným zákonem, duševním vlastnictvím a předmětem práva autorského.

V Olomouci,

.....

podpis studentky

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala v první řadě svému školiteli doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D., za odborné vedení, velkou trpělivost, motivaci, čas a cennou spolupráci po celou dobu mého studia. Chtěla bych mu rovněž poděkovat za jeho příkladnou snahu a pomoc při mém odborném i osobnostním růstu.

Děkuji respondentům, kteří se ochotně účastnili výzkumu. Jsem také vděčná svým kolegům z Univerzity Hradec Králové, jmenovitě doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D. a Mgr. Ivě Junové, Ph.D. za vytvoření vhodných podmínek ke studiu.

V neposlední řadě chci poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mi byli v době studia velkou oporou, trpělivě mě povzbuzovali v mém pracovním nasazení a k dokončení studia.

ABSTRAKT

Disertační se věnuje prostředí domovů mládeže v kontextu specifík edukační práce vychovatele. Prostředí domovů mládeže není řešeno v odborném diskurzu, přestože se jedná o školské zařízení, které ročně poskytuje zázemí včetně výchovně vzdělávacích činností téměř 40 000 žáků středních škol a učilišť a pracuje zde necelých 400 pedagogů.

Cílem disertační práce je vymezit specifika spojená s realizací kurikula v domovech mládeže v kontextu edukační práce vychovatele. Teoretická část je rozdělena na čtyři základní kapitoly, které se věnují základnímu vymezení tématu v kontextu domova mládeže. První kapitola je věnována domovu mládeže a jeho charakteristice z hlediska legislativy, historie, sociální pedagogiky a pedagogiky volného času. Jedna z podkapitol stručně představuje podobné zařízení na Slovensku. Druhá kapitola se zaměřuje na vymezení kurikula s následným přenosem tvorby kurikula od Walterové do prostředí domova mládeže. Na třetí kapitolu se věnující se vychovateli a vychovávanému navazuje poslední kapitola zaměřená na představení vybraných metod edukační práce v kontextu domova mládeže.

Empirická část je řešena výzkumem kvalitativního designu, který se skládá ze dvou částí. První část výzkumu je řešena pomocí rámcové analýzy dat, respektive školních vzdělávacích programů vybraných zařízení. Druhá část je věnovaná zakotvené teorie. Sběr dat pro druhou část výzkumu proběhl pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Na hlavní výzkumnou otázku bychom mohli odpovědět následujícím teoretickým modelem. Při realizaci kurikula v domovech mládeže vstupuje do procesu několik faktorů, které souvisí s osobností se zvolenými metodami a formami VVČ a se vztahem vychovatele a žáka. Při výskytu nových témat závisí realizace kurikula pomocí metod a forem na prostředí DM a také na možnostech a limitech DM v oblasti umožnění dalšího vzdělávání vychovatelů, v oblasti motivace vychovatelů, v oblasti vytváření cílů VVČ v ŠVP a v oblasti využívání nabídek v rámci dotačních programů.

Klíčová slova: domovy mládeže, kurikulum, vychovatel, metody a formy

ABSTRACT

The dissertation thesis focuses on the environment of youth homes in the context of the specifics of the educational work of the educator. The environment of youth homes is not addressed in the professional discourse, even though it is an educational institution that provides facilities including educational activities for almost 40,000 secondary school and apprenticeship students annually and employs almost 400 teachers.

The aim of the dissertation thesis is to define the specifics associated with the implementation of the curriculum in youth homes in the context of the educational work of the educator. The theoretical part is divided into four basic chapters, which are devoted to the basic definition of the topic in the context of the youth home. The first chapter is devoted to the youth home and its characteristics in terms of legislation, history, social pedagogy and leisure pedagogy. One of the subchapters briefly introduces similar facilities in Slovakia. The second chapter focuses on the definition of the curriculum with a subsequent transfer of curriculum development from Walter to the youth home environment. The third chapter focuses on the educator and the educatee, the last chapter follows, focusing on the presentation of selected methods of educational work in the context of a youth home.

The empirical part is addressed through qualitative design research, which consists of two parts. The first part of the research is addressed through a framework analysis of the data or the school educational programs of the selected facilities. The second part is devoted to grounded theory. Data collection for the second part of the research was conducted through semi-structured interviews. The main research question could be answered by the following theoretical model. Several factors enter the process of curriculum implementation in youth homes, which are related to the personality with the chosen methods and forms of VET and the relationship between educator and pupil. When new themes emerge, the implementation of the curriculum depends on the use of methods and forms on the DM environment and on the possibilities and limits of the DM in terms of facilitating further training of educators, in terms of motivating educators, in terms of creating VET objectives in the curricula, and in the use of the offer of subsidy programmes.

Keywords: youth homes, curriculum, educator, methods, and forms

Zkratky

DM – domov mládeže

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

ADMIN – Asociace domovů mládeže a internátů

NSP – Národní soustava povolání

VS – výchovná skupina

VVČ – výchovně vzdělávací činnosti

VMV – výchova mimo vyučování

OBSAH

Úvod.....	10
1 PROSTŘEDÍ DOMOVŮ MLÁDEŽE.....	12
1.1 Vymezení DM v kontextu legislativy	12
1.2 Prostředí DM v kontextu sociální pedagogiky a pedagogiky volného času	14
1.3 Vybraná výchovná ubytovací zařízení v kontextu historického vývoje	18
1.4 Současná situace školských ubytovacích zařízení v ČR.....	21
1.5 Příklad Slovenska v kontextu kurikulárních dokumentů domova mládeže	23
2 KURIKULUM A JEHO MÍSTO V EDUKAČNÍM PROCESU DM.....	27
2.1 Komparace přístupů k pojmu kurikulum a jeho tvorbě	27
2.2 Vybrané formy a roviny kurikula.....	28
2.3 Dimenze kurikula a modelování kurikula	32
2.4 Pojetí tvorby kurikula podle Walterové aplikované na DM.....	36
3 ČINITELÉ EDUKAČNÍHO PROCESU V DM	39
3.1 Pozice vychovatele v domově mládeže.....	39
3.1.1 Činnosti vychovatele v DM a jeho vztah k žákům.....	43
3.1.2 Další vybrané aspekty vychovatelské profese.....	44
3.2 Charakteristika výchovné skupiny	45
3.3 Vychovávaný v DM	46
4 VYBRANÉ METODY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTÍ V DM	51
4.1 Klasické pedagogické metody uplatňované v DM.....	51
4.2 Vybrané inovativní výukové metody v prostředí výchovy	54
4.3 Metody sociální pedagogiky v domově mládeže	57
4.4 Vybrané metody pedagogiky volného času v kontextu DM.....	59
5 SHRNTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI JAKO VÝCHODISKO PRO VÝZKUMNOU ČÁST	67
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	69

6.1	Konceptuální rámec výzkumu.....	69
6.2	Design a organizace výzkumu	70
6.3	Limity a etické aspekty výzkumu	73
7	ANALÝZA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ DM.....	74
7.1	Datový materiál	75
7.2	Stanovení dílčích cílů pro rámcovou analýzu	76
8	SPECIFIKA REALIZACE KURIKULA V DM Z POHLEDU VYCHOVATELE ...	92
8.1	Koncept výzkumu a výzkumný soubor.....	92
8.2	Metoda sběru dat.....	93
8.3	Analýza dat.....	94
8.3.1	Otevřené kódování	96
8.3.2	Axiální kódování	115
8.3.3	Selektivní kódování.....	122
9	DISKUZE	126
10	NAVRHOVANÉ DOPORUČENÍ PRO PRAXI A DALŠÍ VÝZKUM.....	131
	Závěr	133
	Seznam literatury	136
	Seznam tabulek.....	147
	Seznam obrázků	148
	Seznam příloh	149

ÚVOD

Problematika domovů mládeže stojí na okraji odborného diskurzu. Školská zařízení typu domovů mládeže jsou specifická zařízení, která nacházíme v podobném režimu jako v České republice pouze na Slovensku. V těchto zařízeních probíhají výchovně vzdělávací činnosti s jedinci, kteří se nacházejí ve složitějším období dospívání, kdy mimo jiné dochází k utváření identity. Podle statistických údajů MŠMT bylo ve školním roce 2022/23 celkem 371 zařízení, které ubytovávalo 39 763 žáků a studentů a pracovalo zde 1 990 vychovatelů (MŠMT, 2023). Počty nejsou jistě zanedbatelné, a proto je nutné dané oblasti věnovat pozornost. Fenomémem České republiky jsou samostatné domovy mládeže, které zprostředkovávají služby žákům a studentům více škol. Zařízení tohoto typu se objevují především ve větších městech.

Kurikulární dokumenty 21. století mají podobnost v rostoucí míře autonomie jednotlivých zařízení a institucí, v zásadní roli pedagogů při kurikulární reformě a vnímání žáka jako středu pozornosti při tvorbě kurikula. V kurikulárních dokumentech se objevují hlavní cíle vzdělávání a klíčové kompetence, zatímco tradiční vymezení oborů ustupuje do pozadí (Priestley & Biesta, 2013). V českém školství je při kurikulární reformě vnímán jako klíčový faktor pochopení cílů, smyslu vzdělávání a transformace směrem k žákovi (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Hlavním cílem disertační práce je vymezit specifika spojená s realizací kurikula v domovech mládeže v kontextu edukační práce vychovatele.

Dílčími cíli v teoretické části jsou:

- Vymezit základní pojmy vztahující se k tématu disertační práce.
- Komparovat informace z legislativních školských dokumentů s poznatky z odborné literatury.
- Objasnit kontext řešené problematiky vycházející z odborných poznatků a dostupných výzkumných studií a zdůvodnit tak potřebu a přínos zkoumání a řešení problematiky disertační práce.
- Aplikovat možné pojetí kurikula podle Walterové na domovy mládeže.

Dílčími cíli v empirické části jsou:

- Analyzovat základní kurikulární dokumenty se zaměřením na legislativu a obsah.

- Interpretovat subjektivní pohled vychovatelů spojený s realizací kurikulárních dokumentů při výchovně vzdělávací činnosti.
- Vymezit možnosti a limity kurikulárních dokumentů z pohledu vychovatelů.

K volbě tématu disertační práce mě vedla velmi dobrá znalost daného prostředí, zároveň nedostatečná pozornost odborné veřejnosti o dané prostředí a rovněž nejasnost v oblasti kurikulárních dokumentů. Další motivací ke zpracování disertační práce na dané téma je i podpora významu práce s kurikulárními dokumenty při práci a rozvoji osobnosti dospívajícího jedince v prostředí domovů mládeže. Jedná se především o identifikaci klíčových oblastí a možných úskalí v kurikulárních dokumentech v kontextu edukační práce vychovatele.

1 PROSTŘEDÍ DOMOVŮ MLÁDEŽE

Kapitola se věnuje vymezení domovů mládeže z hlediska legislativy, z pohledu pedagogiky volného času a sociální pedagogiky. V další části kapitoly je pozornost věnovaná historii a současnosti domovů mládeže na našem území. V závěru kapitoly nalezneme příklad chápání kurikula pro domov mládeže v prostředí Slovenské republiky. Problematice domovů mládeže se okrajově věnují autoři zabývající se volným časem, mezi které můžeme zařadit publikace od Bendla (2015), Pávkové (2008), Hofbauera (2004,2010), Hájka, Hofbauera, Pávkové (2011), Kratochvílové (2004), Novotné (2017), Kaplánka (2012, 2017), Němce (2002) a autoři věnující se sociální pedagogice Kraus (2014), Procházka (2012), Határ (2009), Bakošová (2005), Hroncová, Emmerová (2004).

1.1 Vymezení DM v kontextu legislativy

Domovy mládeže a internáty jsou v České republice chápány jako školská výchovná a ubytovací zařízení, jejichž vymezení je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a ve vyhlášce č. 108/2005 Sb. o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních a ve znění poslední úpravy vyhlášky č. 197/2016 Sb. Domovy mládeže patří společně s internáty a školami v přírodě mezi školská výchovná ubytovací zařízení. Vymezíme si dva pojmy – domovy mládeže a internáty, které jsou často, nejen laickou veřejností, zaměňovány. Rozdíl v pojetí domovů mládeže a internátů je v několika oblastech. Internáty jsou určeny pro žáky se zdravotním postižením a většinou jsou přiřčeny ke speciálním školám. Domovy mládeže poskytují ubytování pro žáky středních škol a studenty vyšších odborných škol. Rozdíly mezi domovy mládeže a internáty se ukazují nejen v tom, kdo je cílovým žákem, pro kterého je dané zařízení určeno, ale vyskytují se rovněž v organizačních a personálních oblastech. V internátech vychovatelé pracují s menšími výchovnými skupinami a mají jinak organizované denní činnosti. Po stránce personální pracují v internátech mimo vychovatelů také asistenti pedagogů. Vychovatelem se na internátě může stát osoba, která má vystudovaný obor speciální pedagogika, anebo alespoň absolvuje akreditovaný kurz speciální pedagogiky (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011). Bendl (2015) uvádí, že činnost na internátu je obdobná činnosti domovů mládeže. Rozdíl spatřuje ve věku, kdy do internátu může být přijato dítě předškolního věku a žák základní školy. Do popředí na internátech vstupuje i zaměření výchovy na pěstování sebeobslužných návyků. Některá zařízení nabízí

speciálně pedagogickou podporu a třeba i rehabilitační péči a péči léčebně preventivní. Zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících stanovuje požadavky na kvalifikaci vychovatele. V zákoně č. 563/2004 Sb. je stanovena podmínka získané kvalifikace vysokoškolským studiem v oblasti pedagogických věd, do které patří rovněž absolvování vysokoškolského studia oboru z oblasti studia náboženství, učitele jazykových škol, učitele uměleckých škol, učitele druhého stupně základní školy, absolvování bakalářského oboru se zaměřením na studium pedagogiky, psychologie a sociální pedagogiky. Vychovatelem může být i absolvent vyšší odborné školy v oboru zaměřeném na vychovatelství, sociální pedagogiku, speciální pedagogiku a pedagogiku volného času. Absolvent střední školy zaměřené na vychovatelství nebo pedagogiky volného času může také pracovat na pozici vychovatele. Vychovatelem se může stát i absolvent střední školy po ukončení a následného studia zaměřeného na pedagogiku v rámci celoživotního vzdělávání (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Vyhláška č. 108/2005 Sb. vymezuje základní výchovnou jednotku, kterou je výchovná skupina o počtu 20 maximálně 30 žáků s výjimkou možnosti navýšení až na 33 žáků. Pokud je výchovná skupina složena ze studentů vyšších odborných škol, může být počet studentů ve skupině 40-50. Jiný přístup ke škole a školským zařízením má Světlík (2009), který pohlíží na školy z hlediska marketingu a managementu, kdy zmiňuje, že se konkurence postupně dostává i do organizací, které nemají jako hlavní cíl zisk. Je tedy dobré takto vnímat i školy a školská zařízení. Domov mládeže poskytuje svým klientům služby. Klienti jsou nejen žáci, ale také jejich zákonní zástupci, a proto je nutné, aby domovy mládeže reagovaly na přání všech svých klientů pomocí své nabídky. Vyhláška č.108/2005 Sb. zároveň uvádí postup při přijímání jedince do domova mládeže a předpis úplaty za poskytované služby. Přednostně jsou do DM přijímáni mladší žáci, žáci s trvalým pobytem ze vzdálenějších míst a žáci, kteří dodržovali pravidla domova mládeže v předešlém roce. Mezi další povinnosti vyplývající z vyhlášky č. 108/2005 Sb. je např. povinnost zákonných zástupců na vyzvání ředitele zařízení se osobně dostavit do domova mládeže při projednávání závažných otázek, kterými mohou být stejně tak nevhodné chování jako i zdravotní stav žáka. Domovy mládeže bychom mohli rozdělit na samostatné domovy mládeže a přiřčené domovy mládeže. Ze statistické ročenky vyplývá, že v roce 2022/23 bylo na území České republiky celkem 371 domovů mládeže. Tabulka č.1 představuje rozdělení domovů mládeže podle zřizovatele. Dále jsou v tabulce uvedeny údaje k počtu lůžek a obsazenosti.

Tabulka 1 - Rozdělení domovů mládeže podle zřizovatele

Zřizovatel	Při škole počet (počet lůžek, obsazenost)	Samostatné počet (počet lůžek, obsazenost)
MŠMT	1 (65/30)	0
Obec	4 (280/107)	1 (65/33)
Kraj	326 (39646/15106)	29 (7034/2829)
Jiný resort	1 (660/200)	0
Privátní sektor	13 (1176/425)	5 (235/92)
Církev	15 (1162/399)	5 (440/192)

Zdroj: MŠMT, 2023.

1.2 Prostředí DM v kontextu sociální pedagogiky a pedagogiky volného času

Domovy mládeže se věnují dospívajícím, kteří z důvodů velké vzdálenosti bydliště od školy nebo z osobních důvodů, hledají možnost ubytování v průběhu především středoškolského vzdělávání. Mohli bychom mluvit o dvou hlavních funkcích, které DM plní. Za prvé se jedná o funkci výchovnou nebo také socializační, která je podpořena vytvořením pravidel chování zakotvených ve vnitřním řádu. Součástí socializační funkce je i výchova k využití volného času a výchova ve volném čase. Další funkcí je funkce sociální, kde je obsahem poskytnutí možnosti sociálního zázemí. Obsahem sociální funkce je rovněž ochrana žáků před rizikovým chováním. Kraus (2014) vymezuje funkce výchovných zařízení na příkladu školy. Podíváme se na jednotlivé funkce z pohledu domovů mládeže.

- Socializační funkce, která je spojena se socializací, přizpůsobení se okolnímu světu a společenským normám. V domově mládeže je tato funkce plněna od nástupu žáka do daného zařízení, kdy se jedinec adaptuje na nové prostředí až po ukončení ubytování a převzetí zodpovědnosti za sebe sama a získání kompetencí v průběhu pobytu v domově mládeže zaměřené na kompetence sociální, personální, ale i občanské.
- Výchovná funkce souvisí v domově mládeže s rozvojem klíčových kompetencí a s nastavením pravidel. V současné době přicházejí žáci z rodin, které zastávají poměrně široké spektrum výchovných stylů. Ne vždy je snadné, aby se žáci sžili s pravidly a požadavky vychovatele. Zároveň úlohou domova mládeže je v souladu s ŠVP rozvíjet klíčové kompetence jedince. Jedná se o kompetence sociální, personální, občanské, komunikativní, kompetence k učení a řešení problémů a také

jedné specifické oblasti pro domovy mládeže, která se zabývá rozvojem kompetencí k trávení volného času.

- Pečovatelskou funkci můžeme chápat v několika rovinách. Materne (1988) vnímá tuto funkci jako zabezpečení podmínek v oblastech bezpečnosti, zdraví a psychické pohody. Kraus (2014) mimo jiné zmiňuje zajištění uspokojení hygienických potřeb, stravování a lékařské péče.
- Poradenská funkce je v domovech mládeže především o možnostech daného zařízení z hlediska personálního obsazení a blízkosti další organizací a institucí poskytující poradenství. V rámci projektů Šablony I, II mohly i domovy mládeže požádat o odborné pracovníky. Vznikly tak v některých domovech mládeže pozice metodika prevence, výchovného poradce, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, domovního psychologa, popř. kariérového poradce. Bohužel v současné době musí domovy mládeže hledat jiné zdroje, pokud chtějí nabízet podobné poradenské služby.
- Relaxační(rekreační) funkce je v domovech mládeže spojena s nabídkou organizovaných volnočasových aktivit, které se realizují jako pravidelné zájmové aktivity nebo aktivity příležitostné. Druhou oblastí jsou možnosti smysluplného trávení volného času neorganizovaně. S touto oblastí souvisí materiální vybavení domova mládeže, ať už z hlediska prostorového (tělocvična, herna, ateliér, ...), tak vybavením pomůckami a v neposlední řadě také s personálním obsazením, zda se mezi vychovateli najde někdo, kdo dané žádané aktivitě rozumí. Velmi často dochází ke střídání na pozicích vychovatelů, a tak se může stát, že nakoupené pomůcky zůstávají v DM nevyužity.
- Profesionalizační funkce směřuje k zapojení jedince do světa práce. Domovy mládeže podporují jedince při přípravě na vyučování. Nezbytností je vyhrazená doba, která je spojena především s větším klidem v DM. Některé domovy nabízejí konzultace v oblastech kariérového poradenství, besedy s pracovníci úřadu práce. Volnočasové aktivity mohou mladého jedince oslovit natolik, že se zájmu začne věnovat profesionálně.
- Selektivní funkce se v prostředí domova mládeže spojuje především s vybranou školou. Domov mládeže následně může reagovat nabídkou volnočasových aktivit tak, aby byla v souladu se studovanou školou. Příkladem může být zřízení

kadeřnického salónu pro žáky studující tento obor, nebo vytvoření hudebny pro žáky konzervatoře (Kraus, 2008).

Pávková (2008) předkládá jiný pohled a vymezuje další funkce pedagogiky volného času, které bychom mohli přenést do prostředí domovů mládeže. Jedná se o funkci preventivní a funkci zdravotní, kterou spojujeme s režimem dne a zároveň s duševní rovnováhou, na které se podílí mimo jiné prostředí. Vymezíme si pojem prostředí v kontextu domova mládeže. Kraus (2001) definují prostředí jako systém hmotných i duchovních prvků. Přitom člověk není pouhým pozorovatelem, ale také aktivním činitelem, který svým působením může prostředí upravovat, měnit, ale i ničit. Kraus také uvádí dvě základní funkce prostředí, a to funkci formovací (výchovnou) a funkci situační. Pokud chceme specifikovat první jmenovanou funkci. Jedná se o využití prostředí jako výchovného prostředku. Příkladem může být návštěva divadelního představení, která je spojena nejen s vhodným oblečením, ale i s určitým způsobem chování. Druhá funkce se zaměřuje na fakt, že vše, co prožíváme probíhá v určitém prostředí. Prostor, který nás obklopuje nám při výchovném působení může pomoci, může nás limitovat, anebo se může jednat o neutrální území. Kraus rovněž mluví o dělení prostředí na dvě složky, které prostředí tvoří. První složkou je materiální, přírodní složka. Jedná se o vybavení, kulisy, ve kterých výchovné působení probíhá. Druhou složku charakterizují lidé v daném prostředí, jejich vztahy, věk a další determinanty. Prostor školních ubytovacích zařízení je nutné vnímat jako jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje výchovné působení v domovech mládeže a internátech. Tvoří ho nejen vybavení pokojů, ale stejnou měrou se podílí na prostředí vztahy mezi ubytovanými, vztahy ubytovaných s pedagogy, vztahy mezi pedagogy, vztahy daného zařízení a zákonných zástupců.

Grecmanová (2008) vymezuje čtyři základní složky, které utváří kvalitu prostředí, podle které můžeme spojovat prostředí s klimatem zařízení. Jedná se o:

- prostředí ekologické (materiální vybavení, estetické uspořádání),
- prostředí společenské (osoby a skupiny spojené s daným subjektem, jejich kompetence atd.),
- sociální procesy v daném zařízení, instituci (spolupráce, komunikace),
- kultura organizace (hodnotový systém, působení organizace na okolí, evaluační mechanismy).

Grecmanová (2008) označuje celkové klima v podmínkách pedagogického prostředí za výsledek sociální a kulturní reality. Nejdůležitějšími činiteli jsou samotní účastníci, kteří sociální a kulturní realitu vnímají, prožívají a hodnotí. Tvorba klimatu je určována i organizací procesů, denních činností a také do jaké míry jsou tyto procesy a činnosti ovlivňovány institucionálními podmínkami a jakým způsobem jsou socializační procesy realizovány. Wong, Dosanjh, Jackson (2021) realizovali výzkum zaměřený na vztah školního klimatu a sociálního a emočního zdraví adolescentů. Výzkum proběhl v USA. Z výsledků vyplynulo, že nejlepším prostředím pro dobré sociální a emoční zdraví je autoritativní prostředí, které je vysoce podpůrné, strukturované a vede k lepší výsledkům. Studie zkoumala spíše pozitivní prvky jako je odolnost, odvaha. Prokazatelně se ukázal vliv prostředí školy na sociální a emoční zdraví jedinců. Autoři vyzdvihují především sociální výchovu na školách.

Grecmanová (2008) mluví o klimatu jako o psychosociálním fenoménu, který se utváří, a ve kterém se odráží objektivní realita v kontextu subjektivního vnímání jednotlivých osob. Abychom se mohli zorientovat a zhodnotit klima zařízení, je nejlepší provést evaluaci daného zařízení. Hájek, Hofbauer, Pávková (2008) vidí význam evaluace v zjišťování a vyhodnocování dat, která nejen vymezují pedagogický proces, ale také jsou spojena s výsledky výchovně vzdělávacích činností. Výsledky evaluace by měly směřovat ke zlepšování pedagogického procesu v oblasti efektivity a zkvalitnění. Pedagogická evaluace v prostředí domovů mládeže se zaměřuje na různé oblasti činnosti domova mládeže a můžeme ji rozdělit na interní (autoevaluaci) a externí evaluaci. Na interní evaluaci se podílejí v domově mládeže vychovatelé, vedení domova mládeže, žáci a studenti. Mezi externí subjekty provádějící autoevaluaci patří zákonní zástupci ubytovaných žáků a studentů, zřizovatel, ČŠI, OHS, a další subjekty. Interní evaluaci bychom mohli dále rozdělit na několik oblastí, mezi které patří podmínky výchovy spojené s ubytováním, možnostmi stravování, spojené s vnitřním řádem, s materiálně technickým vybavením a organizací domova mládeže. Druhou oblastí je průběh výchovně vzdělávacích činností, kde je řešeno kurikulum v domovech mládeže se zaměřením na obsah, formy a metody práce. Třetí oblastí je podpora žáků a studentů, která se odráží v nabízených službách, v přístupech vychovatelů a vedení domova mládeže k žákům a studentům v oblasti motivace, hodnocení. S touto oblastí souvisí oblast vztahová, která se zaměřuje na vztahy v domově mládeže na úrovni vychovatel – žák, žák – žák, vychovatel – výchovná skupina, žák – výchovná skupina, vychovatel – vychovatel, vychovatel – vedení domova mládeže,

vychovatel – zákonný zástupce. Další oblastí jsou dosažené výsledky, které jsou reflektovány v získaných kompetencích. Poslední oblast je spojena s organizací domova mládeže, s možností dalšího vzdělávání pedagogů, plánováním a metodickou pomocí.

Pohled na klima školy vymezují Mitchell, Sackney (2021), kteří charakterizují pojem pomocí tří znaků.

- Klima prožívají všichni, kteří ke škole patří – od žáků přes pedagogy až po kuchařky.
- Klima ovlivňuje chování všech těchto jedinců.
- Klima může být popsáno pomocí norem, pravidel, hodnot, charakteristik daného zařízení.

K zjištění klimatu v domově mládeže je možné využít dotazníkové šetření, které zpracoval Mareš et al. (2012). Šetření je určeno žákům, pedagogům a zákonným zástupcům a dochází tak ke komparaci třech pohledů. Dotazník je potřeba v otázkách přizpůsobit domovům mládeže.

1.3 Vybraná výchovná ubytovací zařízení v kontextu historického vývoje

Novák (1912) uvádí, že první náznaky ústavu, které mají znaky ubytování studentů jsou spojeny s univerzitami. Mluví se o konviktech a alumnátech¹, které se zakládaly při teologických školách. V našem prostředí vznikly v 16. století první jezuitské alumnáty. V roce 1783 byly zrušeny a byly založeny císařské alumnáty, které se nazývaly semináře. Tato zařízení vedla mladé chlapce k poslušnosti, chyběla zde možnost diskuse s ostatními a kontakty s okolním světem. V té době v ústavu žilo zhruba 400 chovanců v jednoduše zařízených pokojích. Některé pokoje byly až pro 50–60 chovanců. Součástí alumnátu byla kaple, knihovna, studovna, posluchárna, hudební síň a rozsáhlá zahrada (Novák, 1912).

V roce 1833 Wichernen založil v Německu Das Rauhe Haus v Hamburku. Z původní malé chaloupky vznikl komplex 70 budov. Ubytování bylo vždy pro 12-15 chlapců, kteří

¹Alumnát -ústav pro vychovávání mladých chlapců k duchovnímu stavu. Konvikt

zde obývali prostor s učitelem a většinou i s nějakými pomocníky. Těmto skupinkám se říkalo rodiny (Novák, 1912)

Dalším příkladem výchovného systému spojeného s ubytováním nalezneme u salesiánů. U zrodu tohoto celospolečenského hnutí, které dnes působí ve více než 120 zemí světa, stál mladý kněz Giovanni Bosco, který nejprve oslovil a následně se ujmul šestnáctiletého chlapce a během pár let shromáždil 500 chlapců, kteří u něho našli nový domov, zázemí, vzdělávání, prostor pro vhodné trávení volného času. Na našem území salesiáni zahájili svou činnost v roce 1927. Byly vytvářeny chlapecké ústavy, které bychom mohli přirovnat k dnešním domovům mládeže. Za druhé světové války byla jejich činnost pozastavena a nepřála jim ani doba po druhé světové válce. Po roce 1990 došlo k obnově salesiánského hnutí na našem území. Mezi základní rysy výchovného stylu salesiánů patří optimismus, víra v dobro u každého jedince, umět projevit úctu a schopnost vážit si druhého. Mezi základní výchovné prostředky řadí pochvalu a uznání. Metoda používaná při práci s mladými lidmi u salesiánů má již od začátku jasné prvky metody animace (Bosco, 2014).

Zajímavý historický koncept na našem území vznikl v období první republiky. Jednalo se o Bařovu školu práce, která byla založena v roce 1925. Nejednalo se pouze o vzdělávací instituci, ale součástí byly i internáty, které ubytovávaly nejprve mladé muže a od roku 1929 i mladé ženy. Ideálem bylo vychovat čestného, svobodného, zodpovědného člověka, který žije mravně, dokáže uživit rodinu, nekouří a nepije alkohol. Culík Končítiková (2014) uvádí, že internáty u Bařovy školy práce se stávaly druhými domovy mladých lidí, kdy se do popředí dostává mimo jiné i formování žebříčku hodnot, které se zaměřilo na vlastnosti jako pracovitost, čestnost, spokojenost a na vytváření vhodných postojů k úklidu, vztahu ke společnosti, k ostatním lidem i k předmětům. Výchova na internátech měla polovojenský charakter se svými pravidly a řádem, jehož dodržování kontrolovali vychovatele. Ubytování bylo nejprve pro osm mladých mužů a kapitána, který byl většinou studentem vyššího ročníku. Později bylo chlapců na pokojích více – 16 až 20. Cílem výchovy mladé ženy v té době byl všestranný rozvoj osobnosti. Mladá žena měla být vzdělaná, rovnocenná partnerka muži a schopna vychovávat děti (Valach, 1990, Culík Končítiková, 2014).

V období Protektorátu došlo k reorganizaci základního a středního školství, k zavírání vysokých škol, klesal počet českých škol. Bylo nařízeno, kolik tříd a ročníků může být na středních školách otevřeno. Převýchova české mládeže byla svěřena Kuratoriu pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě (Bartoš, 2004). Páté prováděcí nařízení

kuratoria předsedy vlády v roce 1944 bylo rozšířeno nařízení z roku 1942 o výchovu mládeže mimo rodinu a školu a o povinnou službu výchovy mládeže v ústavech a zařízeních. Účel těchto zařízení byl zaměřen na výchovu duševní, mravní, tělesnou a sociální. Mezi tato zařízení patřily domovy, internáty, noclehárny, ubytovny, zotavovací tábory a prázdninové kolonie. Domovy pro mládež patřily mezi nejrozšířenější zařízení zřizovaných pro mládež, která musela dojíždět kvůli studiu na střední škole. Pozornost byla věnována i vzdělávání vychovatelů, jež se učili o výchově v domovech mládeže, vyzkoušeli si praktické dovednosti a na závěr splnili zkoušku pro práci vychovatele (Beer, 2014).

Po druhé světové válce byly domovy mládeže definovány v zákoně č.95/1948Sb. § 67 jako výchovná, sociální zařízení, která jsou zřizována státem podle plánu stanoveného vládou. Výchovný program pro domovy mládeže se vymezoval pomocí výchov. Výchovné působení se tedy týkalo výchovy mravní, politické, estetické, tělesné, výchovy ke správnému hospodaření a výchovy k vědeckému světovému názoru. Estetická výchova byla mimo jiné spojena s úpravou pokojů, ale také s oblékáním mladého člověka a držení těla. Tělesná výchova se plnila např. zavedením rozcvičky. Vychovatel měl být příkladem pro mladé lidi. Mezi oblíbené sportovní aktivity patřily míčové hry a turistika, které se nejčastěji ubytovaní věnovali během víkendů, kdy zůstávali v domovech mládeže (Švancar, 1964).

Zvláštní postavení měla v domovech mládeže zájmová činnost, která se dělila na zájmové a sportovní oddíly, hromadné akce a individuální činnosti. Mezi hromadné aktivity patřily turistické výlety, soutěže, výstavy, besedy a zábavné večery. Při těchto akcích se neúčastnila stálá skupina, ale akce byla pořádána pro celé zařízení. Individuální činnosti byly spojeny se zájmy jedince, kterým se věnoval již dříve, jako je např. hra na hudební nástroj, či malování. Zájmová činnost tehdy v DM se dělila na politickou a ideovou výchovu, sportovní, tělovýchovnou a brannou činnost, technickou tvořivost a kulturní tvořivost (Švancar, 1964).

V letech 1948–1989 byl v domovech mládeže jasně stanovený režim dne. Osobní volno se objevovalo v rozsahu hodiny denně. Vycházky byly v rukou vychovatele, který mohl vycházku v určený den povolit, nebo zakázat. Švancar (1964) charakterizoval vychovatele jako člověka s pozitivním vztahem k mládeži, se smyslem pro povinnost, pedagogicky taktního, důsledného, se snahou o sebevzdělávání a schopností hledání inovací ve formách a metodách práce s mládeží. Charakteristickým prvkem byla jednotná výchova ve všech domovech mládeže v duchu komunistické výchovy.

Staňková (1988) uvádí, že výchova v internátech v třídní společnosti působila na mládež v duchu ideologie vládnoucí třídy. Některá zařízení byla pouze pro děti majetných rodičů, jiná pro děti pocházejí z chudých vrstev. Vliv výchovného působení v těchto institucích na rozvoj jedince je značný. Za klady internátní výchovy v době před rokem 1989 byla jednotnost výchovného působení, možnost formování jedince a organizovaný život ve skupině. Dnes bychom tyto klady hodnotili spíše jako zápory, kdy chybí individuální přístup k jedinci, k vedení přebírání zodpovědnosti za sebe a ke svobodě rozhodování.

Přádka (1976) uvádí následující úlohy domova mládeže:

- Zabezpečení výchovně vzdělávacích činností na základě dobrovolnosti.
- Vytvoření podmínek blízkých prostředí domova.
- Uplatnění tvořivě – humanitního modelu výchovy.
- Specifický přístup k žákům 1. ročníku, k žákům plnoletým a k žákům s civilizačními a jinými chorobami.
- Podpora sebevzdělávání, relaxace a tělesné výchovy.

1.4 Současná situace školských ubytovacích zařízení v ČR

V roce 2015 byla zpracována tematická zpráva ČŠI, která se zaměřila na šetření v domovech mládeže. Šetření se zúčastnilo 380 domovů mládeže a internátů, které v roce 2014/2015 ubytovávaly 31 804 žáků středních škol a 2 044 studentů vyšších odborných škol. Výzkum byl zaměřený prioritně na činnost zařízení, kurikulární dokumenty zde nejsou řešeny. Zodpovědnými za data byli ředitelé nebo vedoucí vychovatelé daných zařízení. Z výsledků vyplynulo, že nejčastěji zmiňovaná podpora přípravy na vyučování, jako první oblast, na kterou se šetření zaměřilo, je kompenzace pomocí volnočasových aktivit a pestrá nabídka pomoci, mezi kterou můžeme zařadit doučování, možnost využití knihovny, počítače a také kontroly dodržování studijního klidu. Předměty, ve kterých probíhalo doučování, byly nejčastěji český jazyk a matematika. Druhou zkoumanou oblastí byla zájmová činnost. Na prvním místě v nabídkách zájmových činnosti jsou sportovní a výtvarné aktivity. Do popředí se dostaly také aktivity spojené s otevřenými kluby, které nabízely především společenské hry. Poslední oblastí šetření se stala prevence rizikového chování. Nejčastější problémy řešené v oblasti rizikového chování jsou spojeny s rodinnou situací, školním neúspěchem a adaptací. Počty žáků, kteří vyhledávají pomoc v domově mládeže je však nízký. Mezi nejčastější metody prevence rizikového chování patří v domovech mládeže

besedy a přednášky, informační materiály – brožury, letáky a preventivní programy ve skupinách (ČŠI, 2015).

Pávková (2011) vymezuje požadavky na realizaci výchovy ve volném čase, které můžeme přenést do prostředí domovů mládeže. Požadavky rozděluje podle konkrétnosti, kdy nejobecnější vymezuje jako zásady a zařazuje sem např. princip demokratičnosti, propojení teorie a praxe a také princip humanity. Konkrétnější požadavky nazývá zásadami, mezi které řadí obecné didaktické zásady jako jsou názornost, přiměřenost, soustavnost, aktivnost, trvalost a vyzdvihování kladných rysů jedince. Jako poslední stanovuje specifické požadavky pro oblast výchovy ve volném čase. Jedná se o 11 požadavků.

- Požadavek pedagogického ovlivňování volného času, kdy vychovatel ovlivňuje výběr činností ve volném čase a způsoby trávení volného času u svěřenců. Využívá k tomu motivaci a citlivý přístup.
- Požadavek jednoty a specifčnosti výchovy a vzdělávání v době výuky a v době mimo vyučování, který v domově mládeže může být naplňován prostřednictvím nabídky zájmové činnosti.
- Požadavek dobrovolnosti je chápán jako relativní a jedná se o pedagogické pole působnosti vychovatele, který se snaží hledat možnosti pro každého jedince na základě poznání svěřence a prostřednictvím motivace.
- Požadavek aktivity je spojený s aktivním zapojením jedince, popř. s metodou participace.
- Požadavek seberealizace by měl směřovat k prožití pocitu úspěchu. Opět je v rukou vychovatele možnost vytvořit příznivou situaci pro každého jedince na základě jeho poznání.
- Požadavek pestrosti a přitažlivosti se týká především volby různých forem, metod, obsahu, ale také motivace k činnosti. Vychovatel může reagovat na aktuální zájmy svěřenců, na oblíbené téma a následně toto téma zařadit do činností. Pestrost je spojena i se střídáním činností a zařazením činností odpočinkových a rekreačních.
- Požadavek zajímavosti a zájmovosti se váže na nabízené zájmové aktivity. Může se jednat o prohlubování zájmů, nebo o objevení nových zájmů.
- Požadavek citlivosti a citovosti vede vychovatele ke schopnosti empatického přístupu při plánování a realizaci činností. Vychovatel by měl mít stále před sebou představu, že daná činnost by měla přinést spíše kladný emocionální zážitek.

- Požadavek orientace na sociální kontakt je spojený s místem každého jedince ve skupině. Vychovatel vstupuje do prostředí jako ten, kdo vytváří příležitosti k navazování sociální vztahů a vazeb.
- Požadavkem efektivity se rozumí „výhodnost“ dosažení stanovených cílů z hlediska času, prostoru, financí.
- Požadavek kvality a evaluace je důležitý pro další posun a prostor pro zlepšování DM. (Pávková, 2011)

V České republice existuje organizace, která se zabývá domovy mládeže a realizuje konference domovů mládeže. Organizace nese zkratku ADMIN, což znamená Asociace domovů mládeže a internátů České republiky. Jedná se o zapsaný spolek, jehož hlavním účelem je: „rozvíjet činnost ve školských zařízeních, jejichž účelem je poskytování výchovy a vzdělávání žákům a studentům navazující na vzdělávací programy škol, pedagogické ovlivňování volného času ubytovaných žáků, zabezpečování zájmové činnosti v době mimo vyučování, plnění úkolů v prevenci rizikového chování a v dalších oblastech, které ovlivňují podmínky pro ubytování a stravování žáků a studentů. Účelem spolku je aktivně se podílet na zakotvení domovů mládeže a internátů ve vzdělávacím systému České republiky a přispívat ke vzájemné výměně informací a zkušeností mezi členskými organizacemi.“ (Stanovy ADMIN, 2011, s.1).

1.5 Příklad Slovenska v kontextu kurikulárních dokumentů domova mládeže

Na Slovensku se mluví o školských internátech, které jsou řešeny ve vyhlášce č. 236/2009 Z. z. Ubytovací zařízení zde nejsou členěny na dva typy. Ve vyhlášce nalezneme, že internáty jsou zaměřeny na děti mateřských škol, žáky základních a středních škol a na děti a žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Ve vyhlášce se objevuje mnoho shodných prvků se systémem ČR. Patří mezi ně rozdělení ubytovaných na výchovné skupiny, pozice vychovatele a povinná pedagogická dokumentace (Vyhláška č. 236/2009 Z. z.). Novotná (2017) charakterizuje školský internát jako jednu z institucí, která zastřešuje výchovu mimo vyučování a výchovu ve volném času. Školské internáty jsou téměř vždy přiřčeny ke škole. Kominarec (2013) vymezuje hlavní cíl školských internátů jako instituce, která má velký podíl na formování mravních vlastností osobnosti a na vytváření pozitivních návyků ve využívání volného času mládeže. Charakterizuje výchovně vzdě-

lávací práci, která vychází z celoročního programu přiměřeného k věku, potřebám a stupni vyspělosti žáka. Tento program je zaměřený především na pomoc při přípravě na vyučování, formování vztahu k sobě samému, ke vzdělávání a sebevzdělávání, volbě povolání, rozvíjení nadání, specifických schopností a tvořivosti a na vytváření podmínek pro zájmovou činnost, aktivní trávení volného času a odpočinek. Hlavním prvkem je zde dobrovolnost.

Pokud se podíváme na jednotlivé části analýzy dokumentů zjistíme, že jak ČR, tak Slovensko mají školská ubytovací zařízení vymezena ve Školském zákoně. Rozdílnost je v povinných kurikulárních dokumentech, kdy v ČR se mluví o ŠVP a na Slovensku o Výchovném programu. Metodická pomoc v ČR chybí. Je na jednotlivých zařízeních, jak si základní kurikulární dokument zpracují. Na Slovensku Státní pedagogický ústav vydal v roce 2009 materiál k vytvoření výchovných plánů ve školských zařízeních. V tomto materiálu se zaměřuje mimo jiné i na ukázkou výchovného programu pro školský internát. V dokumentu jsou uvedeny klíčové kompetence, tematické oblasti výchovy ve školském internátě a ukázkou výchovných standardů (Tvorba výchovných programov). Ve stejném roce Brhelová (2009) vydává metodickou příručku přímo pro vychovatele ve školských internátech. V roce 2023 došlo k vydání dokumentu s názvem „Štátný výchovný program pre školský internát.“ Oblasti dokumentu jsou přehledně znázorněny v tabulce a vycházejí z jednotlivých školských zákonů. Všechny Výchovné programy na Slovensku obsahují SWOT analýzu, která slouží nejen jako evaluační nástroj, ale také jako možnost nastavení perspektivy a dalšího směřování zařízení. Rozsah dokumentu není v ČR řešen. Tolerovány jsou rozsahy od 10 až po 30 stran. Na Slovensku je většina Výchovných programů více jak čtyřicetistránkovým dokumentem. Aktualizace dokumentu v ČR probíhá s aktualizací ŠVP.

Tabulka 2 - Pohledy na kurikulární dokumenty školských zařízení.

	Česká republika	Slovensko
Zákon	Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), povinnost ŠVP pro dané zařízení, bez RVP	Zákon č. 245/2008 Z. z. (školský zákon) – povinnost výchovného programu pro školská zařízení
Metodická pomoc	Bez metodické pomoci, individuální pomoc nabízí ADMIN – Asociace domovů mládeže a internátů	Zpracovaný metodický materiál pro tvorbu Výchovného programu – Státní pedagogický ústav, jednotná forma dokumentu
Obsah dokumentu (podrobně tab. č. 3 níže)	Vymezeny školským zákonem povinné části, opomenuta výchovná funkce	Jednotná forma dokumentu, výchovné standardy, výchovné plány, výchovné osnovy, SWOT analýza

	Česká republika	Slovensko
Rozsah dokumentu	Pokud je součástí školního ŠVP, pak je domovům mládeže věnováno maximálně 5 stran, samostatné ŠVP v rozsahu 10–30 stran	Metodický materiál – obsáhlý dokument o 42 stranách, Štátný výchovný program pro školský internát – 11 stran
Název kurikulárního dokumentu	Bývá součástí ŠVP školy, u samostatných zařízení vlastní ŠVP	Dva stupně: Štátný výchovný program pro školský internát Výchovný program školského zariadenia.
Aktualizace dokumentu	Reaguje na aktualizace ŠVP – naposledy – zahrnuty kategorie práce s talentovanými, práce se žáky se specifickými potřebami	Poslední aktualizace – 2023

Zdroj: vlastní zpracování.

Tabulka č.3 představuje obsah dokumentu tak jak je stanovuje zákon. Obě vymezení se shodují v povinnosti uvádění cílů, v materiálně prostorových podmínkách, ve formách, i když v české republice se hovoří o formách vzdělávání a na Slovensku o formách výchovy. Vymezení obsahu ŠVP pro školská zařízení České republiky vychází především z ŠVP, které je primárně pro školy, zatímco na Slovensku jsou zvlášť školské vzdělávací programy určené pro školy a výchovné programy určené pro školská výchovná a ubytovací zařízení.

Tabulka 3 - Obsah dokumentů.

	Česká republika	Slovensko
Obsah dokumentu	<ul style="list-style-type: none"> • Cíle vzdělávání • Délka vzdělávání • Forma vzdělávání • Obsah a časový plán vzdělávání • Podmínky přijímání uchazečů • Průběh a ukončování vzdělávání • Podmínky pro vzdělávání žáku se speciálními potřebami • Označení dokladů o ukončeném vzdělání • Materiální, personální a ekonomické podmínky • Bezpečnost práce a ochrany zdraví 	<ul style="list-style-type: none"> • Název programu • Vymezení cílů a poslání výchovy • Formy výchov a vzdělávání • Tematické oblasti výchovy • Výchovný plán • Výchovný jazyk • Materiálně-technické prostorové podmínky • Vnitřní systém kontroly a hodnocení žáků a dětí • Vnitřní systém kontroly a hodnocení zaměstnanců školského zařízení

Zdroj: vlastní zpracování

Výchovný program musí být podle zákona č. 245/2008 Z.z. v souladu s cíli a principy výchovy a vzdělávání. Štátný výchovný program je vydávaný ministerstvem školství a jeho obsah je doporučený pro výchovná zařízení. Oblasti obou programů jsou shodná. Patří mezi ně název výchovného programu, vymezení cílů a poslání výchovy, uvedení forem výchovy a vzdělávání, charakteristika tematických oblastí výchovy a výchovný jazyk zařízení. Cílů je ve Štátním výchovném programu celkem 10 a jsou naplňovány pomocí odpočinkových a relaxačních činností, sebeobslužných činností, dobrovolnických aktivit, přípravou na vyučování, rekreačních a zájmových činností. Formy výchovy a vzdělávání se řídí školským zákonem resp. §54 a výchovným jazykem je uveden slovenský jazyk. Největší pozornost je ve Štátním výchovném programu věnováno tematickým celkům. Následné vymezení jednotlivých témat je pouze pro školské internáty.

- Komunikace a práce s informacemi.
- Seberozvoj a svět práce.
- Zdraví a subjektivní pohoda.
- Společnost a příroda.
- Kultura a umění
- Rodina a partnerské soužití.

Každá tematická oblast je uvedena charakteristikou pomocí pojmů a následně jsou stanoveny cíle tematické oblasti.

Aláčová (2001) uvedla hlavní oblasti výchovného působení v domovech mládeže na Slovensku, mezi které zařadila spolupráci s rodinou (zákonnými zástupci), přípravu na vyučování, spolupráci se školou, poradenství vychovatelů v oblasti pedagogické a psychologické, etickou a mravní výchovu, enviromentální výchovu, rozvoj tělesné aktivity, rozvoj zájmů a kreativity a v neposlední řadě také výchovu estetickou a pracovní.

2 KURIKULUM A JEHO MÍSTO V EDUKAČNÍM PROCESU DM

Kapitola se věnuje kurikulu v kontextu domova mládeže. V první část přináší komparaci přístupů k pojmu kurikulum. Další kapitola charakterizuje vybrané formy a roviny kurikula. Ve třetí kapitole jsou představeny dimenze kurikula a modelování kurikula. Poslední kapitola představuje přenesené pojetí od Walterové do prostředí základního kurikulárního dokumentu pro domovy mládeže.

2.1 Komparace přístupů k pojmu kurikulum a jeho tvorbě

Vymezení pojmu kurikula není jednotné. Této oblasti se věnuje mnoho autorů, což dokládá i následující výčet vybraných publikací: Pinar (2019), Apple (2019), Tupý (2018), Dvořák, Holec a Dvořáková (2018), Schiro (2013), Dvořák (2012), Zajda et al. (2015), Janík, Maňák, Knecht (2009), Maňák, Janík, Švec (2008), Janík, Knecht, Najvarová et al. (2007), Doležalová, Vrabcová et al. (2006), Walterová (1994). Průcha, (2017) vymezuje kurikulum jako obsah vzdělávání, ve kterém jsou zahrnuty veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a současně i v činnostech souvisejících se školou. Walterová (1994) uvádí i starší chápání pojmu kurikula podle různých autorů, kteří popisují kurikulum jako plán, program učení. Gordon a Lawton (1993) chápou kurikulum dvěma způsoby. První jejich pohled vidí kurikulum jako program výuky, kam bychom mohli zařadit učení ve škole, ale rovněž i vzdělávání v mimoškolních institucích. Druhý pohled je zaměřen na kurikulum v kontextu kultury dané společnosti. Glatthorn et al. (2009) rozdělují kurikulum na perspektivní, do kterého zařazují plán realizace výukových cílů a obsahů, a deskriptivní, kam začleňují aktivitu žáka při učení. Samotné kurikulum popisují jako plány, které jsou sestaveny pro řízení procesu učení ve škole. Marsh (2009) vymezuje pojem kurikulum také ve více rovinách. Kurikulum rozděluje podle vyučovacích předmětů. Na jedné straně jsou předměty, které se věnují základním znalostem a proti tomu jsou předměty, které jsou důležité v současné době. Podle Maňáka, Janíka a Švece (2008) Evropský pedagogický tezaurus (1993) uvádí, že kurikulum se vztahuje k vyučovacím předmětům daných institucích a jejich časové dotaci. Z uvedeného je možno konstatovat, že pojem je chápán různě a není možné uvést jedno vymezení. V našem prostředí Maňák, Janík a Švec (2008) mluví o poměrně širokém, obecném uchopení významu pojmu kurikula a uvádí, že by pojem měl být konkretizován např. učebními osnovami, učebním plánem. Walterová (2004) spatřuje nutnost zavedení tohoto pojmu z důvodu komplexního pohledu a propojení jednotlivých

části. Zajímavý pohled je i na skutečnost, že může nastat rozdíl mezi tím, co si pedagog naplánuje, následně realizuje a co si jedinec skutečně osvojil. Walterová (1994) rozděluje kurikulum na následující: doporučené, předepsané, realizované, podpůrné, hodnotící a osvojené. Jiným pohledem Walterová (1994) dělí kurikulum na formální, které stanovuje kurikulární dokument a kurikulum neformální, které je rovněž spojeno se vzdělávací institucí, ale jedná se o činnosti neukotvené v oficiálních dokumentech. Může se jednat o školní výlety, zájmovou činnost, účast v soutěžích, ale také o přípravu vyučování. Posledním typem kurikula je skryté kurikulum, které v sobě odráží klima školy, třídy, vztahy ve třídě a mnoho dalších proměnných. Jirásek (2009) se zaměřuje na možnosti využití zážitkové pedagogiky v rámci skrytého kurikula. Uvádí význam prostředí školy v procesu edukace a také možnosti zařazení prvků dramatické výchovy, artefaktiky, osobnostní a sociální výchovy do edukace.

Problematika kurikula je řešena rovněž v rámci OECD. Zpráva z roku 2015 uvádí dva aspekty, které jsou důležité při kurikulární reformě. Jedná se o obsahové zaměření a propojení cílů s realizací. Na základě těchto aspektů se vytvořily dvě skupiny. První se zaměřila na tradiční předměty a druhá na nekonvenční cíle (Dvořák, Holec, Dvořáková, 2018). Každý přístup má své klady a také zápory. V prvním přístupu zůstáváme u známého, které můžeme snadno komparovat. V druhém případě se jedná o kreativní prostředí, které nemáme s čím porovnávat. Cairney (2009), Priestley & Minty (2013) uvádějí, že postupným přenosem záměrů vzdělávací politiky vzniká implementační mezera. Blase & Bjork (2010), Stará (2011) pak mluví, že při přechodu z makroúrovně až po samotné školy dochází k rozdílnosti chápání původních záměrů. Priestley & Philippou (2018) hovoří o národních vzdělávacích programech, které mohou pedagoga na jedné straně omezovat a na druhé inspirovat. Priestley, Biesta (2013) uvádí mimo jiné změny kurikula směrem k žákovi, kdy v současné době již není uvedeno v kurikulu, co se má žák naučit, ale spíše kým se stane, tedy jakým člověkem bude, a jaké kompetence získá.

2.2 Vybrané formy a roviny kurikula

Průcha (2006) vymezuje formy kurikula s ohledem na obsah a transformaci učiva v edukačním procesu. Následně operativní podobu označuje jako rovinu kurikula. Nejprve si představíme 5 forem kurikula.

- Koncepční forma je spojena s cíli, plány, koncepcí edukace.

- Projektová forma specifikuje cíle pomocí učebních plánů a vzdělávacích programů.
- Realizační forma je projektovaná do samotné přípravy na výuku.
- Rezultátová forma je spojena s osvojeným učivem a hodnocením.
- Efektivní forma je propojena s možností uplatnění jedince v dalším životě.

Následně jsou uvedeny příklady produktů jednotlivých forem kurikula podle Průcha (2006). Typickým produktem koncepční formy je Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+. Mezi produkty projektové formy můžeme zařadit rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy a učebnice. Produkty realizační formy jsou především přípravy vyučujícího a samotná realizace edukačního procesu včetně činností žáků. Rezultátová forma je spojena se získanými znalostmi, vědomosti a dovednostmi žáků, které mohou být testovány např. v rámci měření čtenářské, nebo numerické gramotnosti. Efektivní forma je propojena s životem již dospělého jedince a jeho vztahem k sobě samému, k rodině a ke světu práce. Na základě těchto forem mluvíme o třech rovinách kurikula, a to o rovině zamýšleného kurikula, kam spadá koncepční a projektová forma, rovině realizovaného kurikulu a dosaženého kurikulu. Na obr. č. 1 jsou dány do kontextu roviny a formy kurikula podle dvou přístupů.

Terminologie TIMSS – „roviny“	Formy existence kurikula	
	Thijs & van den Akker (2009)	Průcha (2002)
zamýšlené	ideální – vize (zdůvodnění, základní filozofie tvořící východisko kurikula)	koncepční forma – koncepce, vize, plány obsahující formulaci národních priorit vzdělávání koncepce různých zájmových skupin
	formální/psané – konkretizace záměrů v kurikulárních dokumentech a materiálech	projektová forma – vzdělávací programy, učební plány a osnovy, standardy vzdělávání, učebnice
realizované/ implementované	vnímané – interpretace kurikula uživateli (zejména učiteli)	realizační forma – obsah vzdělávání v jednotlivých situacích prezentovaný učiteli či výukovými médii žákům
	operační – skutečné procesy vyučování a učení (kurikulum v akci)	
dosažené	prožívané – učební zkušenosti, jak je vnímají žáci	rezultátová forma – obsah vzdělání vnímaný žáky, vzdělávací výsledky – osvojené učivo
	osvojené – výsledky/efekty učení u žáků	efektivní forma – efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických aj. postojích...

Obrázek 1 - Forma a existence kurikula.
Zdroj: Bučková, Dostál, 2020, s.17.

Pokud zkusíme pojetí Průchy(2006) přenést do prostředí domova, nalezneme koncepční formu v zákoně č. 561/2004 Sb. §5, kde je vymezena povinnost školských zařízení vytvořit ŠVP a následně je doporučena struktura ŠVP. Ve stejném zákoně v §2 nalezneme cíle a zásady vzdělávání. Projektová forma je v domovech mládeže řešena pomocí ŠVP daného zařízení, výchovných programů, preventivních programů, ročního plánu každého vychovatele a metodik k činnostem. Realizační forma se odráží v deníku výchovné skupiny a v denních záznamech domova mládeže. Výsledková forma je opět spojena s deníky výchovné skupiny. Deníky nemají jednotnou formu, a tak se výsledková forma projeví v deníku, který má místo na hodnocení činností. Pro domov mládeže je povinná výroční zpráva, která mimo jiné obsahuje informace a hodnocení školního roku. Výsledková forma se nedá v prostředí domova mládeže hodnotit, spíše se v DM jedná o výčet aktivit.

Již v předchozí kapitole bylo uvedeno dělení kurikula podle Walterové (1994), která rozděluje kurikulum na formální, jenž je realizováno v edukačním procesu a kurikulum neformální, které se sice vztahuje ke škole, ale neprobíhá ve třídě. Poslední je kurikulum skryté, které souvisí se školním prostředím. Posner (2004) vymezuje pět forem kurikula, viz. tab.č. 3

Tabulka 4 - Dělení kurikula dle Posnera

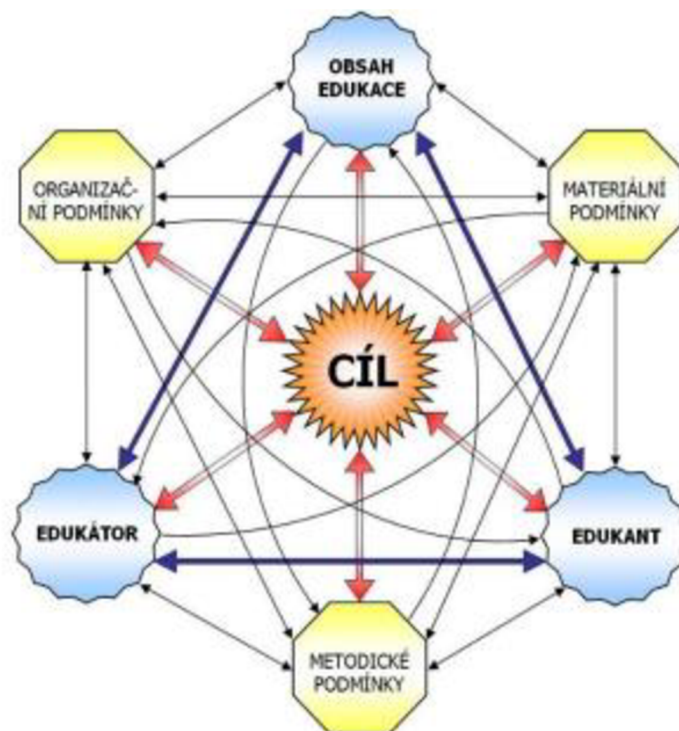
Official curriculum – oficiální kurikulum	Kurikulum, které se objevuje v oficiálních dokumentech (rámcový vzdělávací program, strategie, ŠVP...)
Operational curriculum – operativní kurikulum	Kurikulum spojené s výukou (realizace kurikula v hodinách, interakce učitel žák, metody a formy výuky)
Hidden curriculum – skryté kurikulum	Kurikulum skryté (atmosféra a klima školy, třídy, hodnoty a principy zařízení)
Null curriculum - nulové kurikulum	Kurikulum, které není vyučováno (vztahy, ...)
Extra curriculum – volnočasové kurikulum	Kurikulum mimo povinnou výuku (zájmová činnost, ...)

Zdroj: Posner (2004)

Harbo (1991) popisuje dva alternativní modely kurikula na základě pojetí pedagogické situace, která se zakládá na vztahu žáka a učiva. Prvním modelem je „means-end model“ – zprostředkující, kdy se pedagogická činnost zaměřuje na cíl. Walterová (2006) hovoří v této souvislosti o racionálním modelu, který se rozšířil především ve 20. století. Nevýhody spatřuje ve velkém obsahu poznatků a chybějících souvislostí mezi tématy. Pedagogové

v tomto modelu neměli možnost kreativní účasti v edukačním procesu. Druhým modelem je „encounter model“ – vstřícný, který je založený na interakci žáka s obsahem. Vychází se z potřeb a možností žáka bez direktivních prvků. Učení má být založeno na skupinové výuce, projektovém vyučování a kooperativní výuce. Žáci jsou zde vnímáni jako spoluautoři kurikula. Maňák (2007) mluví o sjednocení těchto dvou modelů v model interakční.

Zajímavý model edukačního procesu je od Heindricha (1988), který včlenil mezi Herbartův trojúhelník další komponenty jako jsou podmínky organizační, materiální a podmínky metodické (metody, formy, postupy). V centru je cíl, okolo kterého je Herbartův trojúhelník – učitel, žák a učivo, a navíc je zde uveden obsah, materiální podmínky a organizační podmínky. Znázornění je podle Dostála (2008) na obr. č. 2.



Obrázek 2 - Edukační proces od Heindricha.
Zdroj: Dostál, 2008, s.9.

2.3 Dimenze kurikula a modelování kurikula

Maňák, Janík, Švec (2008) mluví v kontextu s modelováním kurikula o dimenzích. Jedná se o dimenzi organizační, ideovou, obsahovou a metodickou.

Organizační dimenze

Organizační dimenze souvisí s celým školským systémem. Hajerová, Slavík upravili Fendův koncept rekontextualizace, viz. obr. č. 3, který je založen na aktivitě všech zúčastněných na jednotlivých rovinách školského systému. Tento systém lze snadno přenést do prostředí domovů mládeže, přičemž tabulka č.5 přináší možnosti přenosu modelu do prostředí domovů mládeže od roviny jednání: škola.

Maňák (2007) vymezil tři modely kurikula. Jedná se o tři prvky, které jsou spolu ve vzájemném vztahu, působí na sebe a ovlivňují se. V prvním modelu nazvaném fundamentální je subjektem zákonodárce, objektem ideologie, státní zřízení, potřeby společnosti, rozvoj kultury a vědy. Model představuje koncepcí, teorie vzdělávání. Cíl tohoto modelu je dlouhodobý vliv na vzdělávání. Druhý model zpřesňuje fundamentální model a nazývá se konstitutivní. Subjektem je zde tvůrce stát, nebo škola jako tvůrce kurikula, objektem věda, technika, obsah vzdělávání, koncepce školy a modelem je vzdělávací program, učební osnovy. Poslední model s názvem realizovaný model kurikula naplňuje požadavky vzniklé v předchozích dvou modelech. Subjektem je pedagog, objektem škola, vzdělávací proces, předměty, žáci, rodina, kultura a úlohu modelu zde plní výuka, metodika, přípravy na výuku.

Rovina jednání: Vzdělávací politika		
Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none"> společenské kontexty a kulturní tradice 	<ul style="list-style-type: none"> diskursy ohledně vymezování cílů a přiměřenosti prostředků politické rozhodovací procesy 	<ul style="list-style-type: none"> politická rozhodnutí zákony a vyhlášky personální a věcné zajištění nařízení ohledně vzdělávání personálu
Kontext jednání 2		
<ul style="list-style-type: none"> politické mocenské síly základy pro rozhodování 		
Rovina jednání: Vzdělávací správa		
Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none"> záonné předpisy 	Aplikace politických rozhodnutí	<ul style="list-style-type: none"> prováděcí předpisy, metodické pokyny a nařízení zajištění učitelů alokace zdrojů zřizovatelem organizační modely
Kontext jednání 2	<ul style="list-style-type: none"> přiřazení učitelů přiřazení zdrojů dohled a kontrola regulace výkonu vývoj programů 	
<ul style="list-style-type: none"> požadavky ohledně zajištění škol oprávnění rozhodovat filozofie administrativy: spravovat x utvářet 		
Rovina jednání: Škola		
Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
Nařízení ohledně regulace a zdrojů správy	<ul style="list-style-type: none"> realizační formy vedení makroorganizace výuky v prostoru a čase formy kolegiálního utváření školy zajišťování kvality 	<ul style="list-style-type: none"> plány hodin rozdělení úvazků školní interní regulace grémia pro řešení problémů kultura školy
Kontext jednání 2		
Školní kontext jednání		
<ul style="list-style-type: none"> požadavky ohledně zajištění škol oprávnění rozhodovat – filozofie administrativy: spravovat x utvářet 		
Rovina jednání: Vyučování		
Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none"> právní předpisy kurikulární dokumenty požadavky na zkoušení dohody na úrovni školy 	<ul style="list-style-type: none"> příprava na vyučování realizace výchovně vzdělávacího procesu řízení činností řešení situací, konfliktů hodnocení a posuzování 	<ul style="list-style-type: none"> realizované vyučovací hodiny ohodnocené práce stupeň dodržování společně formulovaných pravidel ve třídě
Kontext jednání 2		
<ul style="list-style-type: none"> charakteristiky školní třídy očekávání rodičů vlastní odolnost vůči zátěži 		
Rovina jednání: Žáci		
Kontext jednání 1	Formy jednání	Výsledky jednání
<ul style="list-style-type: none"> očekávání školy jednání učitelů nabízené obsahy zkoušky spolužáci a očekávání ve třídě očekávání rodičů 	<ul style="list-style-type: none"> učení a práce sociální chování ve škole (agresivita, násilí, prosociálnost) řešení situací, konfliktů hodnocení a posuzování 	<ul style="list-style-type: none"> výkony a kompetence osobnostní charakteristiky (sociální kompetence, já-kompetence, metodická kompetence) postoje vůči škole
Kontext jednání 2		
<ul style="list-style-type: none"> vnitřní prostředí schopnosti zájmy a motivace 		

Obrázek 3 - Fendův model školského systému jako celku: teorie rekontextualizace.
Zdroj: Hajerová Müllerová, Slavík 2020, podle Fenda, 2008, s.49.

Tabulka 5 – Fendův model transponovaný pro domov mládeže.

Rovina jednání: domov mládeže										
Kontext jednání – nařízení ohledně regulace a zdrojů, kontext jednání DM	Formy jednání	Výsledky jednání								
<ul style="list-style-type: none"> požadavky ohledně zajištění DM oprávnění rozhodovat, spravovat x utvářet 	<ul style="list-style-type: none"> realizační formy vedení organizace VVČ DM v prostoru a času vztahy a práce se vztahy zajištění kvality 	<ul style="list-style-type: none"> výchovné plány rozdělení úvazků vnitřní regulace mechanismy řešení problémů kultura DM 								
Rovina jednání: výchovně vzdělávací činnost										
Kontext jednání	Formy jednání	Výsledky jednání								
<ul style="list-style-type: none"> právní předpisy kurikulární dokumenty požadavky dohody na úrovni DM 	<ul style="list-style-type: none"> příprava na VVČ realizace VVČ řízení VVČ řešení situací hodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> realizované VVČ evaluace VVČ hodnocení žáků 								
<ul style="list-style-type: none"> charakteristika VS očekávání zákonných zástupců odolnost vůči zátěži 			Rovina jednání: žáci a studenti			Kontext jednání	Formy jednání	Výsledky jednání	<ul style="list-style-type: none"> očekávání DM jednání vychovatelů nabízené aktivity a služby pravidla složení výchovných skupin očekávání zákonných zástupce 	<ul style="list-style-type: none"> aktivity v DM sociální chování v DM řešení situací, konfliktů sebehodnocení a hodnocení
Rovina jednání: žáci a studenti										
Kontext jednání	Formy jednání	Výsledky jednání								
<ul style="list-style-type: none"> očekávání DM jednání vychovatelů nabízené aktivity a služby pravidla složení výchovných skupin očekávání zákonných zástupce 	<ul style="list-style-type: none"> aktivity v DM sociální chování v DM řešení situací, konfliktů sebehodnocení a hodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> výkony a kompetence osobnostní charakteristika postoj vůči DM 								
<ul style="list-style-type: none"> vnitřní prostředí schopnosti zájmy a motivace 										

Zdroj: vlastní zpracování.

Ideová dimenze

Ideová dimenze představuje podle Maňáka, (2007) reflexi vzdělávacích cílů, které jsou reflektovány v ostatních dimenzích. Příkladem propojení cílů je systém vzdělávacích cílů v RVP pro předškolní vzdělávání, kde nalezneme obecné záměry reprezentované rámcovými cíli a obecné výstupy jako klíčové kompetence. Zároveň se vzdělávací cíle promítají do vzdělávacích oblastí a proměňují se na dílčí cíle a klíčové kompetence jsou naplňovány pomocí získávání dílčích kompetencí, které vedou ke klíčové kompetenci.

Obsahová dimenze

V obsahové dimenzi doporučuje Janík (Janík, Maňák, Knecht, 2009) zaměřit se na 4 roviny existence obsahů. Jedná se rovinu oborových obsahů, kurikulárních obsahů, obsahů výuky a znalosti jako obsah mysli. Rovina oborových obsahů se zaměřuje na daný obor, jeho pojmosloví, chápání struktury a vnitřních vazeb. Rovina kurikulárních obsahů je zaměřena na výběr obsahu daného oboru, disciplíny a zasazení do RVP v národní úrovni a následně v ŠVP v rovině škol. Pro výběr Janík, Maňák, Knecht (2009) doporučují řídit se cíli vzdělávání a mezi kritéria výběru řadí užitečnost, vědeckost, kulturní důležitost, historický význam a význam pro budoucnost. Rovina obsahů výuky se především týká transformace učiva, při kterém by učitel měl klást důraz na jazykové prostředky a nástroje používané k dorozumívání a porozumění. Rovina znalostí jako obsahu mysli je spojena se získáváním nových zkušeností a konfrontací s již získanými.

Metodická dimenze

Metodická dimenze kurikula je zaměřená na reflexi kurikula. Dříve se pozornost věnovala obsahu vzdělávání. Dnes se více soustředíme na vnitřní zdroje jedince a ukazují se nutné cíle propojené s hodnotami a morálními normami. Walterová (1997) doporučuje se při tvorbě kurikula opírat o následující tři principy. Jedná se o princip rovnováhy, který můžeme chápat jako např. rovnováhu mezi sociálním a osobnostním vývojem jedince, nebo rovnováhu mezi teoretickými a praktickými poznatky. Druhým principem je spravedlnost, která by měla znamenat vyrovnání podmínek pro znevýhodněné skupiny. Třetí princip je kompetentnost, která směřuje k tomu, aby jedinec získal potřebné dovednosti k samostatnému rozhodování, schopnosti participace a stal se součástí lidského společenství.

Jednotlivé dimenze zkusíme transponovat do prostředí domovů mládeže. Organizační dimenze byla představena tabulkou č. 4. Ideová dimenze v domově mládeže se odráží v ŠVP v jednotlivých bodech a ve vzájemných souvislostech vzdělávacích, výchovných cílů. V empirické části prostřednictvím rámcové analýzy bylo zkoumáno 10 ŠVP. Jako příklad propojení bychom našli v několika vybraných dokumentech. Příklad přináší tabulka č. 6.

Tabulka 6 - Systém vzdělávacích cílů v domově mládeže.

	Záměry	Výstupy
Obecná úroveň	<p>Cíle:</p> <p>Rovný přístup bez diskriminace</p> <p>Zohlednění specifických potřeb</p> <p>Vzájemná úcta, respekt</p> <p>Svobodné šíření poznatků</p> <p>Zdokonalení procesu výchovy a vzdělávání</p> <p>Hodnocení výsledků vzdělávání a výchovy</p> <p>Vědomí spoluodpovědnosti žáků za své vzdělávání</p>	<p>Kompetence k učení</p> <p>Kompetence k řešení problémů</p> <p>Komunikativní kompetence</p> <p>Kompetence sociální a personální</p> <p>Kompetence občanská</p> <p>Kompetence k trávení volného času</p>
Oblastní úroveň	<p>Příklad cílů pro vychovatele</p> <p>Vést žáky ke kritickému vyhodnocování a uvážlivému využívání mediálních obsahů.</p> <p>Realizovat aktivity k poznávání tradic a kultury.</p> <p>Přístupovat k žákovi individuálně.</p> <p>Podporovat dobrovolnickou činnost.</p>	<p>Příklady výstupů kompetenci</p> <p>Kompetence k trávení volného času:</p> <p>Žák dovede svůj volný čas účelně naplnit, aktivně ho prožívat i odpočívat.</p> <p>Chápe význam rozvoje osobních zájmů</p>

Zdroj: vlastní zpracování.

2.4 Pojetí tvorby kurikula podle Walterové aplikované na DM

Walterová (1994) vymezuje sedm otázek, které se spojují s tvorbou kurikula, a na které je nutné při tvorbě kurikulárního dokumentu si umět odpovědět. Sedm otázek je stanoveno sice odděleně, ale na první pohled je jasná vzájemná souvislost. První otázka se ptá po cílech, potřebách, perspektivách, smyslu vzdělávání. Druhá otázka se zaměřuje na jedince, který je vzděláván, na jeho věkové zvláštnosti, charakteristiky z hlediska

sociálního a etnického prostředí. Třetí otázka při tvorbě kurikula cílí na obsah toho, co chceme jedinci zprostředkovat. Jedná se o vědomosti i dovednosti. Další otázka vymezuje časový úsek, který ohraničuje dobu pedagogického působení. Po tomto vymezení následuje otázka na metody a formy, které budou využívány a váží se k výuce, k činnostem mimoškolním a ke strategiím učení. Šestá otázka řeší podmínky, za kterých činnosti budou probíhat. Můžeme sem zařadit základní charakteristiku školy – vybavení, klima školy a legislativu. Poslední otázka se ptá po výsledcích žáků, výsledcích celého procesu, a také na to, jakým způsobem je možno tyto výsledky hodnotit.

V tabulce č. 7 je dáno do souvislostí pojetí tvorby kurikula podle Walterové (1994), s doporučeným obsahem ŠVP zařízení, pro která není zpracován Rámcový vzdělávací program, tak jak je uvedeno ve školském zákoně 561/2004 Sb. a rovněž v souvislosti s činnostmi domovů mládeže.

Tabulka 7 - Možné pojetí kurikula v domově mládeže.

Otázky	Obsah ŠVP podle školského zákona	Řešení v domovech mládeže
Proč?	<ul style="list-style-type: none"> Konkrétní cíle vzdělávání 	Plnění účelu zařízení, stanovení cílů, směřování zařízení, čitelnost zařízení, nastavení spolupráce se školou, se zákonnými zástupci a, s dalšími subjekty, strategie daného zařízení.
Koho?	<ul style="list-style-type: none"> Podmínky přijímání uchazečů 	Žáci vzdělávání na středních školách Studenti vyšších odborných škol Žáci druhého stupně ZŠ (výjimky)
Co?	<ul style="list-style-type: none"> Obsah vzdělávání 	ŠVP, výchovný program, plány činností
Kdy?	<ul style="list-style-type: none"> Délku vzdělávání Časový plán vzdělávání 	Po dobu studia, vždy na dobu jednoho školního roku, zpravidla 4 roky
Jak?	<ul style="list-style-type: none"> Formy vzdělávání 	Výchovně vzdělávací činnosti – zájmová činnost, preventivní programy, skupinové aktivity, individuální aktivity, poradenství, konzultace

Otázky	Obsah ŠVP podle školského zákona	Řešení v domovech mládeže
Za jakých podmínek?	<ul style="list-style-type: none"> • Podmínky průběhu vzdělávání • Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami • Popis materiálních, personálních, ekonomických podmínek • Podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví 	Charakteristika zařízení (velikost, umístění, pedagogické zabezpečení, ...)
S jakým očekáváním?	Podmínky ukončení vzdělávání (popř. doklad o ukončení)	Vytvoření zázemí pro seberozvoj, zdárné ukončení studia, získání klíčových kompetencí

Zdroj: vlastní zpracování dle Walterové, 1994.

Je tedy patrně, že model tvorby kurikula podle Walterové (1994) je možné aplikovat do prostředí domova mládeže. Problematická oblast se ukazuje v oblasti očekávaných výsledků, jelikož při ukončování pobytu nedochází k předávání a písemnému hodnocení působení žáka v DM. To, jestli byly cíle splněny, je na každém vychovateli, zda si připraví nějakou reflexi pro žáky. Některá zařízení mají „rituál“ spojený s neformálním posezením s maturanty.

3 ČINITELE EDUKAČNÍHO PROCESU V DM

Kapitola představuje činitele v edukačním procesu v domově mládeže. Nejprve kapitola vymezuje pozici vychovatele v domově mládeže, jeho kompetence, činnosti vychovatele a další aspekty práce vychovatele v domově mládeže. Následně je krátce charakterizována výchovná skupina a žák ubytovaný v domově mládeže se svými specifiky ve vývoji psychickém, fyzickém, sociálním a emocionálním.

3.1 Pozice vychovatele v domově mládeže

Vychovatel je podle Národní soustavy povolání v kontextu domova mládeže pedagogickým pracovníkem, který realizuje výchovně vzdělávací činnost zaměřenou na všestranný rozvoj osobnosti žáka a studenta a zároveň na rozvoj zájmového vzdělávání. Nalezneme zde i popis jednotlivých činností, které má vychovatel realizovat. Tyto činnosti můžeme dát do kontextu rolí, které vychovatel zastává. Představené jednotlivé role jsou spojeny s činnostmi vychovatele podle NSP a vycházejí z vymezení rolí podle Spousty (1994) a Smékala a Važanského (1995). Vychovatel působí v DM v roli:

- Diagnostika, který posuzuje individuální zvláštnosti a potřeby žáků a studentů, rozpoznává zájmy a potřeby,
- Stimulátora, animátora, motivátora, jenž podporuje, motivuje, stimuluje a podněcuje žáka k činnosti, při kultivaci osobnosti, při sebevzdělávání a seberealizaci a pomáhá mu při saturaci potřeb,
- Satisfikátora, který pomáhá žákovi při překonávání obtíží a pomáhá zažít a prožít úspěch,
- Koordinátora, jenž dává činnostem řád a smysl a zároveň hledá možnosti realizace,
- Organizátora podílejícího se na nabídce pro vhodný způsob trávení volného času.
- Poradce, konzultanta, který pomáhá a zná možné další cesty pomoci v problémech.
- Administrátora, dramaturga, který vede, plánuje, reflektuje činnosti,
- Reedukátora, jenž zasahuje při nedodržování pravidel a norem.

Bendl (2015) vymezuje náplň vychovatele podle činností. Zvláště staví přímou výchovnou a vzdělávací činnost, kterou zaměřuje na rozvoj volnočasových aktivit. Mezi další činnosti řadí administrativní činnost zaměřenou na vedení pedagogické dokumentace, organizační činnost spojenou s organizací, kontrolou a plánováním. Další činnosti vymezuje

jako koordinační činnost, která klade za povinnost každému vychovateli plánovat a dobře koordinovat jednotlivé činnosti ve výchovných skupinách a činnost metodickou, která opět souvisí s plánováním a přípravou vychovatele na edukační práci. Poslední činnost nazývá diagnostickou, která je provázaná s poznáváním individuálních zvláštností a potřeb žáka.

V současné době se vyskytují rozpory ve výchově. Fink (1992) uvedl několik rozporů, přičemž zde jsou blíže představeny čtyři, které popsal Procházka (2012). Jedná se o rozpor mezi výchovou, kterou pomáháme druhým a výchovou pomocí, které manipulujeme s druhým. Tento rozpor se objevuje téměř v jakémkoliv požadavku kladeném na jedince. Záleží na formulaci, kterou využije vychovatel při stanovování požadavku, na vychovatelově schopnosti naslouchat a také jak vychovatel vnímá žáka. Druhý rozpor je mezi mocí a bezmocí vychovatele. Má opravdu vychovatel všechny potřebné informace k tomu, aby mohl zvolit správné řešení? Z čeho má vycházet při rozhodování? Je nutné si uvědomit, že zkušenosti nejsou přenositelné a není vhodné na základě své zkušenosti řešení paušalizovat. Období dospívání je spojené s kritickým postojem, jak je uvedeno v kapitole 3.2, a proto leckdy žák potřebuje, aby ho vychovatel pouze vyslechnul a podpořil v jeho rozhodnutí. Třetím rozporem je, že výchovu můžeme chápat jako nikdy nekončící proces. Vychovatel tedy vychovává, ale zároveň je i on neustále vychováván. Učíme se stále ze svých chyb a zkušeností a nikdo není neomylný. Poslední rozpor je mezi obecnými nároky společnosti a kultury a individualitou jedince. Helus (2015) v kontextu tohoto rozporu mluví o personalizační rovině socializace a výchovy. Jinak řečeno, aby prostředí bylo vnímáno s ohledem na vývoj a růst jedince a aby jedinec dokázal akceptovat požadavky, které jsou na něho kladeny ze strany společnosti. Kompetence vychovatele v domově mládeže

V literatuře nalezneme různé přístupy k dělení kompetenci pedagoga. Spilková (1997) člení kompetence na psychodidaktické, pedagogické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní a na kompetenci spojenou s reflexí vlastní činnosti. Orosová (2006) přistupuje k dělení kompetencí pedagoga odlišným způsobem. Vymezuje následující čtyři kompetence. První jsou sociální kompetence, mezi které řadí sociální dovednosti jako je kreativita, komunikace, týmová práce, kooperace, asertivita a schopnost řešení problémů. Druhou jsou osobnostní kompetence, které se zaměřují na schopnost sebereflexe, sebehodnocení, psychické odolnosti, autoregulace a empatií. Třetí kompetence jsou kognitivní zaměřené na poznatky z pedagogiky, psychologie, filozofie, všeobecné znalosti a také schopnost získávat nové informace. Poslední jsou kompetence

v oblasti používání metod, která je spojena s flexibilitou, schopnosti systematické práce, schopnost používání inovativních a aktivizačních metod.

Švec (1999) vymezuje tři základní skupiny kompetencí. První z nich jsou kompetence k vyučování a výchově, do které řadí komunikativní kompetence, diagnostické a psychopedagogické kompetence. Druhou skupinu pojmenovává osobnostní kompetence a patří do ní vlastnosti vychovatele jako je např. vztah k lidem, k práci a vztah k plnění povinností. Třetí skupinou jsou kompetence rozvíjející, do které zařazuje sebereflexi, autoregulaci, schopnost adaptace a schopnost získávání nových informací.

Pávková (2011) uvádí požadované znaky osobnosti vychovatele, mezi které řadí pozitivní lidské vlastnosti, vlastnosti obzvlášť důležité pro pedagogy a specifické požadavky na vychovatele. Dále uvádí vlastnosti úspěšného pedagoga, kterými jsou schopnost empatie, dobré komunikativní dovednosti, přiměřená míra dominance, psychická odolnost, pozitivní naladění, optimismus a pozitivní vztah k lidem.

Arif et al. (2012) mluví o tzv. „Big five“ osobnostních rysů pedagogů pro efektivní práci. Jedná se o následujících pět vlastností.

- Svědomitost, která se sestává ze spolehlivosti, pracovitosti, vytrvalosti a zodpovědnosti. Důležitá je také schopnost sebeřízení a sebedisciplíny.
- Emocionální stabilita, která je spojena s klidnou, bezpečnou, šťastnou a neznepokojenou osobností.
- Přívětivost projevující se schopností spolupráce, starostlivostí, dobromyslností, zdvořilostí a důvěřivostí.
- Extraverze je propojena nejen se schopností být společenský, ale i přátelský, slušný ve vystupování a pohotový, flexibilní.
- Otevřenost ke zkušenostem jako vlastnost spojená se zvědavostí, kreativitou, otevřeností k novým zážitkům a určitou citlivostí a flexibilitou.

Průcha (2017) vymezuje kompetence učitele. Pokusíme se přenést toto pojetí do prostředí vychovatele. Vynecháme kompetenci oborově předmětovou.

- Kompetence didaktická/psychodidaktická, která umožňuje vychovateli využívat různé strategie, metody a formy edukační práce. Volbu daných prostředků určuje

vychovatel právě na základě své schopnosti vnímat skupinu a náladu ve skupině, nebo jednotlivce. Zařadili bychom sem i znalost didaktických zásad.

- Kompetence pedagogická, kdy vychovatel má pedagogické znalosti o zákonitostech výchovy a zároveň je schopen je uplatnit v praxi. Má znalosti o právech dítěte a respektuje je při své práci.
- Kompetence manažerská je spojena se znalostmi o podmínkách a procesech fungování domova mládeže, vychovatel má organizační schopnosti a ovládá administrativní úkony spojené s pedagogickou dokumentací.
- Kompetence diagnostická, nebo hodnotící, které souvisí s používáním prostředků pedagogické diagnostiky ve své práci a schopností poznat u žáka znaky nevhodného chování, rizikového chování, popř. osobní nepohody. Vychovatel tak dokáže své poznatky správně vyhodnotit a přijmout k nim postoj.
- Kompetence sociální a prosociální, které se zaměřují především na práci se skupinou. Vychovatel dokáže volit vhodné metody a prostředky k utváření příznivého klimatu ve skupině i v DM a zároveň ovládá prostředky adaptace a socializace.
- Kompetence komunikativní, díky kterým je vychovatel schopen používat efektivní způsoby komunikace. Vychovatel zná a ovládá prostředky komunikace. Při komunikaci je vychovatel schopen spolupráce se zákonnými zástupci, s kolegy i s ostatními sociálními partnery.
- Kompetence intervenční vedou vychovatele ke schopnosti rozpoznat projevy rizikového chování žáků. Vychovatel je schopen pomocí intervenčních prostředků řešit vzniklé problémové situace.
- Kompetence osobnostní souvisí s tím, že je vychovatel psychicky i fyzicky zdatný a odolný, má dobrý zdravotní stav a je mravně bezúhonný.
- Kompetence osobnostně kultivující, které znamenají to, že vychovatel má zájem o svůj obor, má všeobecný přehled, umí reprezentovat svoji profesi, je schopen sebe-reflexe a má zájem o další vzdělávání a sebevzdělávání.

Salandanan (2009) charakterizuje pedagoga jako člověka otevřeného, všímavého, pokorného, kreativního, flexibilního, upřímného, poctivého, starostlivého a objektivního. Zároveň uvádí, že každý pedagog má svůj specifický a originální styl myšlení a reagování.

3.1.1 Činnosti vychovatele v DM a jeho vztah k žákům

Pávková et al. (2008) rozděluje činnosti vychovatele v DM na přímé a nepřímé. Nepřímé souvisí především s vedením pedagogické dokumentace, s poradami a s dalším vzděláváním vychovatelů. Přímá práce je práce s žáky a spadá do ní vedení výchovné skupiny, včetně organizování schůzek skupiny, pravidelné kontroly úklidu za přítomnosti žáků, vedení pravidelné zájmové činnosti, organizování příležitostných aktivit, konzultace a jiná pomoc žákům při přípravě na vyučování. Do přímé činnosti patří také kontrola a dohled nad dodržováním vnitřního řádu.

Bendl (2015) popisuje činnosti vychovatele ve spojení s volným časem, kdy DM nejen nabízí zájmové kroužky, příležitostné aktivity ve volném čase, ale také poskytuje a nabízí prostory vhodné pro spontánní aktivity ubytovaných. Snahou vychovatele je zapojit každého ubytovaného do zájmové činnosti ať už v zájmových kroužcích přímo v DM, nebo v jiném zařízení nabízející zájmové vzdělávání. Protože se v kontextu zájmové činnosti mluví o požadavku dobrovolnosti, je pro vychovatele tento úkol nesnadný. Druhým nelehkým úkolem bývají již naučené vzorce chování a přenesení zvyklostí a návyků z rodin. Vychovatel tedy musí hledat účinné prostředky motivace. Další neméně důležitou oblastí je příprava na vyučování. I tady by měl vychovatel aktivně vstupovat se svojí nabídkou pomoci. Třetí činnost vychovatele v DM souvisí s upevňováním sebeobslužných činností či vytváření nových návyků žáků v oblastech úklidu pokoje, osobní hygieny, přípravy jídla. Životospráva je další oblastí, o které by se měl vychovatel u žáka zajímat. Poslední úkol je spojený s rizikovým chováním, kdy vychovatel nejčastěji metodou pozorování a rozhovorů může získat důležité indicie, se kterými by měl dále pracovat.

Fontana (2014) hovoří o situacích, které nejsou příjemné ani vychovateli a ani žákům a jedná se o ukládání kázeňských opatření. Daná situace může narušit vztah mezi vychovatelem a žákem. Důležité je, aby vychovatel byl pro žáky od prvního setkání, dostatečně čitelný a aby jasně a transparentně deklaroval své požadavky, pravidla a chování.

Nalezneme i několik výhod vychovatelské profese oproti učitelské. První z nich je určitá neformálnost ve vztazích. V činnostech ve volném čase není nutné hodnotit výkon, ale je zde mnoho prostoru k pochvale třeba i jen za snahu. Vychovatel se tak může stát autoritou, se kterou se žák do té chvíle neseťkal. Vychovatel bývá spíše v pozici rodiče, zákonného zástupce, ke kterému si žák vytváří vztah. Ve složitém období dospívání se tak

vychovatel může stát zpovědníkem jedince, člověk, kterému žák důvěřuje a s kým se může podělit o své úspěchy i trápení. Jelikož je ale vychovatel zároveň pedagogem, měl by daný vztah být schopen s žákem navázat a udržet na profesionální úrovni po celou dobu, kdy je žák ubytován v DM. Autorita pedagoga je zcela přirozeným důsledkem vzájemných vztahů v edukačním procesu. Přirozená autorita vzniká tehdy, když kladné vlastnosti pedagoga přesahují průměrné hodnoty, nebo jsou nad očekáváním. Vychovatel v DM má situaci složitější než vychovatel ve školní družině, neboť žáci, se kterými pracuje, mají již bohaté zkušenosti z mezilidských vztahů a vztahů s autoritou (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Výhoda vychovatelské profese je také v tom, že je možné volit pro výchovně vzdělávací činnosti různá prostředí. O využití prostředí jako metody je více napsáno v kapitole 4.

3.1.2 Další vybrané aspekty vychovatelské profese

Mezi specifikum vychovatelské profese podle Pávkové (2011) patří nejasnost a zároveň volnost, kdy není zákonem ukotven obsah, který je rámcově vymezen a opatřen doporučením. Stejně na tom je hodnocení výsledků, které je opět v rukou samotného vychovatele. Uvádí rovněž specifikum profese vychovatele ve volbě metod a činností, kdy vychovatel volí především aktivizační metody, které jsou spojeny s delší přípravou a také s pedagogickými dovednostmi vychovatele.

Jedním z dalších aspektů vychovatelské profese je problematika zátěže, Hadj-Moussová (2006) rozděluje zátěže u vychovatele podle příčiny vzniku. První skupinou jsou individuální příčiny, které souvisí s osobností vychovatele a s jeho zkušenostmi. Může se jednat např. o perfekcionalismus k sobě a k okolí, nebo kladení vysokých nároků a stavění vzdušných zámků. Jejich nesplnění vede k selhání a dochází tak k nepříjemnému pocitu neúspěchu. Druhou skupinou jsou příčiny institucionální. V tomto případě je zátěž spojena s organizací práce na pracovišti, např. s počtem žáků ve výchovné skupině, nebo s podmínkami k práci. U vychovatele domova mládeže se jedná i o pracovní dobu, která je spíše v odpoledních a večerních hodinách. Do kategorie institucionálních podmínek patří také vztahy na pracovišti ať již mezi vychovateli navzájem, tak mezi vychovateli a vedením, pedagogickým a nepedagogickým personálem pracoviště. Další příčinu nazývá autorka jako společenskou. Tato příčina je spojena s odlišným pojetím výchovy ze strany zákonných zástupců a vychovatelů a také společensky spíše podhodnocená profese.

Kraus a Poláčková (2001) vnímají zátěž v nejasné zpětné vazbě směrem k žákům a studentům. Práci vychovatele hodnotí jako práci nakloněnou konfliktu z hlediska odlišnosti potřeb a požadavků na straně ubytovaných, jejich zákonných zástupců a na straně domova mládeže. K možným problémům se zákonnými zástupci se vyjadřuje rovněž Helus (2015), který zmiňuje problémy s rodiči, kteří pocítují selhávání při své výchově a následně obviňují domov mládeže.

Mezi další rizika řadí Pávková et al. (2008) vztah mezi vychovatelem a žákem. Jako příklad nezdravého vztahu uvádějí vychovatele, který žáka stále jen kontroluje a nevede žáka k přebírání zodpovědnosti za sebe sama. Druhým nezdravým vztahem je kamarádský vztah, kdy vychovatel vše zlehčuje a ve vztahu chybí profesionální nadhled a stanovení hranic. Třetím typem je pak vychovatel, který již nemá zájem o práci ani o mladé lidi. Kopřiva (2016) uvádí vymezení sociálního pracovníka na angažovaného, který má zájem o práci a své svěřence a neangažovaného bez zájmu o práci. Labáth (2001) popisuje, že vychovatel, který se neorientuje ve své práci a nemá pochopení pro chování a jednání žáků a studentů, se může dostat do psychického vypětí a stresu, což se následně přenáší do každodenní práce.

3.2 Charakteristika výchovné skupiny

Výchovná skupina je základní jednotkou v domově mládeže. Jedná se o formální seskupení žáků a studentů. Z pohledu sociální psychologie, jak uvádí např. Helus (2015), se jedná o malou sociální skupinu. Jednou z charakteristik malé sociální skupiny jsou vzájemné, bezprostřední vztahy mezi jednotlivými členy. Základní normou pro výchovné skupiny je nejprve vnitřní řád, kde jsou zakotveny práva a povinnosti žáků a studentů, výchovná opatření a další zásady spojené s organizací domova mládeže. Druhá norma může vzniknout v rámci výchovné skupiny, při stanovování pravidel skupiny. Faktorů, které ovlivňují vztahy výchovné skupiny, je mnoho. Patří mezi ně např. věkové složení skupiny, složení skupiny podle studovaných škol, osobností založení každého jedince a osobnost vychovatele.

Vychovatel je většinou ten, který nastaví klima ve skupině. Může se snažit o nastavení atmosféry spolupráce pomocí aktivit, přičemž svým řízením zabezpečuje atmosféru bezpečí a vzájemného respektu. Pokud jsou pravidla nastavena hned na začátku a vychovatel je pro žáky dostatečně čitelný, zvládne výchovná skupina i bez problémů řešení konfliktů a kázeňských přestupků. Pro pozitivní klima ve výchovné skupině jsou důležité následující

charakteristiky: vzájemná důvěra, úcta a respekt, komunikace s ohledem na druhé, empatické nastavení.

Vztahová vzájemnost je výrazným prvkem v domově mládeže. Žáci a studenti vnímají chování a jednání druhých, ať už na úrovni vychovatel – žák, žák – výchovná skupina nebo vychovatel a výchovná skupina. Vztahy jsou budovány prostřednictvím komunikace, ale také samotným přístupem vychovatele k žákům. Komunikace neprobíhá jen v běžných denních situacích, ale je potřeba v domovech mládeže využívat dialogické metody při práci se skupinou. Výchovná skupina v domově mládeže je zástupcem vrstevnické skupiny. Kraus (2014) zmiňuje jako nejdůležitější znaky vrstevnické skupiny cíle a normy. Jelikož se v domově mládeže mluví o formální skupině, normy a cíle víceméně určuje vychovatel, který může nechat žáky participovat v rámci výchovné skupiny. Metoda participace je představena v kapitole 4. Vliv vrstevnické skupiny na jedince je značný. Vychovatel se stává účastníkem skupiny, ale zároveň by se měl stát pozorovatelem vztahů, včetně vnitřní diferenciací ve skupině.

3.3 Vychováváný v DM

Do domova mládeže přicházejí jedinci ve složitém období spojeném nejen s dospíváním, ale leckdy je to pro žáka první zkušenost, kdy se musí postarat se sám o sebe bez většího vlivu rodičů nebo zákonných zástupců. Nastavení žáků při příchodu do domova mládeže je spojené s rodinným prostředím, ze kterého přicházejí. Žáci pocházejí z různých rodin, byli vychovávaní různými výchovnými styly, z rodin uplatňující odlišný přístup k životnímu stylu a k vyznávání životních hodnot.

Domov mládeže se pro žáky stává druhým domovem. Jedinec může nalézt v domově mládeže příležitost podílet se na společných aktivitách s ostatními žáky, zažívat pocit jistoty v kontextu vnitřního řádu, navazovat sociální kontakty a učit se sociálním dovednostem. Neméně důležitý je proces přebírání zodpovědnosti za sama sebe a osamostatnění (Paulík, 2017).

Macek (2003) o období 15–20 let hovoří jako o době, kdy jsou splněna vývojová kritéria biologická, psychologická, sociologická a pedagogická. Na konci tohoto období je již dokončena reprodukční zralost a tělesný růst. Dochází k rychle se měnícímu postavení jedince ve společnosti a sebepojetí. Jedinec v průběhu svého pobytu v domově mládeže nabývá schopnosti přiměřeně samostatně naplňovat své potřeby. Kraus (2014) charakterizuje mládí jako období plné rozporů, nebo jako období s generačním zlomem, kdy jedinec

opouští dětství a pomalu se začleňuje mezi dospělé, ke kterým je kritický a staví se proti nim do opozice. V tomto období dospívající rádi o všem diskutují. Mladí si prosazují své názory, které pokládají za jediné správné. Až postupem času dochází ke zvyšování tolerance a schopnosti pochopit druhé (Hájek, Hofbauer, Pávkova, 2008).

V období adolescence dochází u jedince k mnoha změnám. Hamanová (2000) hovoří v souvislosti s dospíváním jako o období spojeném s prudkými a radikálními změnami nejen v organismu, ale také v osobnosti jedince. Kabíček et al. (2014) uvádí, že se doba psychosociálního dozrávání prodlužuje. V kontextu toho mluví i o skutečnosti, že současní dospívající vyrůstají v době, kdy jejich rozhodování je svobodnější a demokratičtější. Langmeier, Krejčířová, (2006) doporučují, aby dospělý, v našem případě třeba vychovatel, ve vztahu k dospívajícím vystupoval v roli komunikátora a partnera. Vývoj jedince vnímají z pohledu biologického, kde začátek dospívání je spojený s prvními známkami pohlavního zrání a konec s plnou pohlavní zralostí. Další oblast spojují s pohledem na psychické zrání, které je spojeno s novými pudovými tendencemi a hledáním cest k jejich uspokojování a možné kontrole. V tomto období se může objevit emoční labilita, ale také se objevuje formálně abstraktní myšlení. Poslední oblastí je pohled sociální, kdy dochází k zařazení jedince do společnosti. Macek (2003, s. 10) uvádí základní atributy adolescence: „dokončení pohlavního dozrávání, fyzický a duševní rozvoj (růst) a sociální učení v nejširším slova smyslu.“

Pro období dospívání je specifický i zvýšený zájem v péči o zevnějšek. Dospívající kopírují módní trendy v oblékání i celkové vizáži. Zájmy v období dospívání jsou velmi často spojeny se sportovními, zážitkovými a adrenalinovými aktivitami. Běžné zájmové činnosti mají charakter poznávací, umělecký, zdravotní, přírodovědný a environmentální, technický a rukodělný (Hájek, Hofbauer, Pávkova, 2008).

Dospívající vyrůstají v digitální době, kdy s chytrými telefony tráví celý den a elektronika pro některé představuje hlavní prostředek v komunikaci a v udržování vztahů s vrstevníky. On-line prostředí se pro současné dospívající stává nejen prostředím pro komunikaci, ale rovněž prostředkem k relaxaci, odpočinku a trávení volného času. V posledních letech proběhlo několik výzkumných šetření zaměřených na chování v online prostředí a vlivu on-line prostředí na jedince. Jako příklad je možné uvést článek na stránkách Harvard Univerzity s názvem *Dopamine, Smartphones & You: A battle for your time* (Haynes, 2018). Výsledky prezentované studie ukazují souvislosti mezi používáním

chytrých telefonů a zvýšenou úroveň úzkosti a deprese, špatnou kvalitou spánku a zvýšeným rizikem zranění nebo smrti v autě.

Životní styl současných adolescentů je charakterizován několika atributy, mezi které můžeme zařadit rozvoj informačních technologií, relativizace tradičních hodnot, vyšší míru individuální svobodné volby, odklad rodičovství, globalizaci kultury a nejednoznačnou identitu. Kolaříková et al. (2017) hovoří v kontextu hledání, upevnění identity, jako o jednom z nejdůležitějších úkolů pro dospívající. V souvislosti s tímto tématem vymezuje otázky, na které by si měl jedinec odpovědět. Jedná se o otázky typu: „Kdo jsem? Jaký chci být? Jaké povolání chci vykonávat? Jaké role zastávám? Čeho chci dosáhnout?“ Zásadní ve zdravém psychosociálním vývoji se stává proces sebeurčení, který Atkinson (2003) charakterizuje jako spojení hodnot a úspěšných pokusů – zkušenosti do obrazce. Macek (2003) k tomu dodává, že identita spojuje osobnostní a genetické faktory se zkušenostmi, možnostmi a příležitostmi, které jedince potkají.

Sobotková et al. (2014) poukazuje na význam vytváření vztahu k sobě samému, na který mají vliv názory a hodnocení druhých. Hledání identity probíhá tedy v různých prostředích, mezi které můžeme zařadit i prostředí domovů mládeže.

Vztahy s vrstevníky hrají pro adolescenty významnou roli. Dospívající mají potřebu sdružovat se ve skupinkách. Integrace dospívajících v domovech mládeže přispívá k vytváření skupinové příslušnosti. Vznikají skupiny, pro které je charakteristická solidarita, vzájemná kamarádská pomoc, smysluplné a aktivní prožívání volného času, ale i takové, které spojují jednotlivce s rysy rizikového chování (Kolaříková et al., 2017).

Macek (2003) mluví o „vrstevnické aréně“, kdy předpokládá, že v období dospívání půjde více o soupeření a konfrontaci než o přátelství a blízkost. Vztahy mezi vrstevníky jsou založeny na sdílených zážitcích, ale stále je zde snaha a potřeba určité nezávislosti. Vašutová (2005) vymezuje vrstevnickou skupinu jako sociální oporu a cvičnou skupinu, kde si jedinec může vyzkoušet a zhodnotit různé formy jednání a formy mezilidské komunikace. Vágnerová, Lisá (2021) uvádí, že v době adolescence se jedinci více srovnávají s ostatními a může tak docházet ke zvýšení nejistoty a zhoršení sebehodnocení.

Vrstevnické skupiny mohou patřit k referenčním sociálním skupinám, se kterými se dospívající identifikuje. Spoluúčast jedince v takovéto skupině mu přináší společné zážitky, zábavu, relaxaci, možnost sebeuplatnění, pocit nezávislosti, ale i situace, které vedou

ke konfrontaci názorů. Ve skupinách takto vytvořených se více uplatňují vztahy rovnoprávnosti (Kraus, 2014).

S osobností ubytovaného žáka na domově mládeže je spojen přechod ze základní školy na školu střední. Jedinec si musí zvolit směr svého dalšího, většinou profesního směřování. Vašutová (2005, s. 75) mluví o tzv. utváření „profesního já“. Kolaříková et al. (2017) vnímá proces volby profese jako náročný a složitý úkol, do kterého může vstoupit např. nevyhraněnost jedince, nebo nedokončený vývoj identity a samostatnosti. Volba střední školy může být spojena s volbou ubytovacího zařízení, kde se projeví např. nedostatečná samostatnost. Walterová, Greger et al. (2009) upozorňují na složitost období rozhodování, volby a tranzice na střední školu. U jedince se tak kumuluje mnoho změn, kterými jsou změny vyučujících, změny třídního kolektivu a jiné prostředí školy. Pro ubytované navíc přichází změna ubytování, příchod nové autority v podobě vychovatele a nové prostředí spojené s městem, obcí, kde se domov mládeže nachází. Smetáčková et al. (2005) realizovala výzkum zaměřený na přestup žáků mezi vzdělávacími stupni z hlediska genderové diferenciacce. Součástí šetření bylo i zjišťování spokojenosti se školou. Jako nejčastěji uváděné důvody spokojenosti jsou vztahy se spolužáky a dobrý kolektiv ve třídě. Další zjištění byla pak existence společných zájmů, která spočívala se zaměřením střední školy. Jako inspirující respondenti hodnotili rozdíly mezi sebou.

Pospíšil (2023) charakterizuje generaci současných dospívajících v kontextu volného času, jako generaci, která má narůstající nároky na množství volného času ve svém životě. Dumazedier (1962) mluvil v této souvislosti o „civilizaci volného času,“ kde je volný čas chápán jako právo pro každého, a ne jako odměna. Klade následně otázky, jak může společnost pomoci každému jedinci s naplňováním tohoto práva. Na myšlenky Dumazediera navázal Opaschowski (1996), který vidí volný čas jako prostor pro rozvoj „kultury volného času“, která je postavena na samostatnosti, seberozvoji, spontánnosti, sociálním kontaktu, radosti ze života, relaxaci a zábavě. Pospíšil (2023) komparoval výsledky šetření v oblasti hodnot a druhem aktivit ve volném čase mezi lety 2009 a 2019. Příkladem výsledků je výrazný posun u všech věkových kategorií, a tedy i dospívajících, v oblasti zájmu o využívání informační technologií. Lidé, kteří se věnují informačním technologiím mají kladný postoj k hodnotám jako cílevědomost, ambice a ctižádostivost. Zajímavá souvislost je také mezi sportovními aktivitami, které se drží na hodnotě téměř 15 % a hodnotami kamarádství, přátelství, nezávislostí, odvahou a statečností. Výzkumu mládeže se rovněž

věnuje např. Nemcová (2018,2020), která se zaměřuje na mládež a trávení volného času především v rámci neformálního vzdělávání.

4 VYBRANÉ METODY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTÍ V DM

Poslední kapitola teoretické části je věnovaná vybraným metodám a formám v edukační práci vychovatele. Krátce jsou představeny vybrané klasické pedagogické metody, jako jsou metody monologické (beseda, přednáška), metody dialogické (rozhovor, diskuze) a inovativní pedagogické metody – hra, inscenační a situační metody. Dále jsou představeny vybrané metody sociální pedagogiky a pedagogiky volného času, mezi které je zařazena metoda organizování prostředí, práce se skupinou, metoda animace, participace a metoda výchovy zážitkem.

V domově mládeže probíhá pestrá škála činností. Stěžejními jsou oblasti zájmové činnosti, přípravy na vyučování, poradenství a prevence rizikového chování. Při realizaci výchovně vzdělávacích činností jsou uplatňovány různé metody a formy edukační práce vychovatele. Formy výchovy, které uvádí Bendl (2015) jako současné trendy, jsou především skupinová forma práce a individuální působení. Ve volném čase se nedoporučují hromadné formy práce. V poslední době projevují jedinci zájem o spontánní nabídku na úkor organizované.

4.1 Klasické pedagogické metody uplatňované v DM

Mnoho odborníků se věnuje výukovým metodám, ale už méně metodám pro výchovu ve volném čase. Sayidova, Mirzayeva (2020) rozdělují vývoj vyučovacích metod v pedagogice na následující etapy.

- Učitel se stává "samoukem" etapy výuky, tj. zdrojem informací pro žáka.
- V edukačním procesu vznikají a jsou široce používány učebnice a učební texty.
- Při výuce jsou používány audiovizuální prostředky.
- V procesu dochází k uplatňování jednoduchých automatizačních prostředků v řízení výuky.
- Výuka je podporovaná počítačem.

Se změnami epoch lidského vývoje pedagogické technologie zcela nezanikají, ale prostřednictvím asociací se spojují s pozdějšími obdobími, získávají nové kvality, vlastnosti, posilují se a obohacují. Tento proces se stále zrychluje.

Zormanová (2012) rozděluje metody výuky na tradiční a metody inovativní. Mezi klasické řadí ve shodě např. s Maňákem (1990) metody slovní, metody názorně demonstrační a metody praktické. Slovní metody dále dělí na metody monologické, dialogické, metody písemných prací a metody práce s učebnicí. V domově mládeže se z těchto metod využívají především metody monologické a dialogické, proto si je více představíme.

Metody monologické, mezi které patří vyprávění, výklad, vysvětlování, popis, přednáška a práce s textem, mají svá pravidla. Společným prvkem je princip této metody založené na jednosměrné komunikaci od pedagoga k žákovi. Žák tu vystupuje pouze v pasivní roli. Pedagog většinou souvisle předává informace žákům, bez přerušování a zjišťování, zda všichni informacím rozumí. Druhý typ, metody dialogické, jsou v prostředí domovů mládež využívány více. Základní metodou je rozhovor. Kohoutek (2005) vymezuje tři druhy rozhovorů podle zaměření, a to rozhovory poznávací, výzkumné (heuristické) a nápravné (korektivní). Poznávací rozhovory jsou používány na zjištění poznání osobnosti dítěte, jeho rodinné anamnézy, zájmů dítěte, školní úspěšnosti apod. Výzkumný rozhovor se používá při potřebě získání informací k vyřešení problému. Nápravný rozhovor se zaměřuje na reflexi ke korekci nevhodného chování. Výhody při využití dialogické metody vidí Petty (2013) v aktivizaci jedince, při motivaci k další činnosti, kdy žák odpovídá správně a při reflexi, kdy pedagog může zjistit, zda žáci dané věci rozumí. Jako nevýhody vnímá náročnost na přípravu a zapojení všech jedinců do diskuze.

Metoda rozhovoru je široce využívanou metodou v různých oblastech. Kraus (2014) v kontextu rozhovoru mluví o schopnosti naslouchat jedinci z pozice sociálního pedagoga, ke které patří i oční kontakt a ověřující a shrnující otázky. Jedinec tak nabývá pocitu, že mu pedagog rozumí. Rozhovor rozděluje na tři fáze – úvod, který je zaměřený na navození atmosféry, získání základních informací, jádro, které je věnováno problému, řešené situaci a závěr jenž slouží ke shrnutí a vhodnému ukončení.

Uhlířová (2013) uvádí atributy zvládnutí komunikativních dovedností při rozhovoru s dětmi. Jako vhodné doporučuje např.:

- rekapitulovat, co žák řekne, aby nedošlo k nedorozumění,
- pracovat s emocemi a empatií,
- projevit porozumění,
- volit vhodné otázky (vyvarovat se sugestivním otázkám),

- ocenit, že je žák otevřený, že řekl pravdu.

Šípek (2000) vnímá rozhovor jako nástroj, pomocí kterého se nám podaří daného žáka lépe poznat. Rozhovory dělí na formální a neformální. Rozdíly vidí v osobě, se kterou rozhovor probíhá. Proti tomu Svoboda (1999) dělí rozhovory podle zaměření na diagnostické, anamnestické, výzkumné, výběrové, terapeutické a poradenské. Ve výchově ve volném čase se používá často reflexe, kterou můžeme také vnímat částečně jako rozhovor. Více se o ní zmíníme v kapitole 4.4.

V tabulce č.7 představujeme na konkrétních příkladech využití výukových metod při činnostech v domově mládeže. Při vymezení výukových metod jsme vycházeli ze Zormanové (2012).

Tabulka 8 - Klasické výukové metody v kontextu domova mládeže.

Výukové metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický		Činnosti v domově mládeže
Metody slovní	Monologické metody Dialogické metody	Proškolení, vedení organizační schůzky, preventivní programy Beseda, diskuze s odborníky, rozhovor
Metody názorně demonstrační	Pozorování, předvádění, projekce Instruktáž	Proškolení, zájmová činnost Zájmová činnost (proškolení v posilovně, práce v keramické dílně, na hrnčířském kruhu)
Metody praktické	Nácvik pohybových aktivit Nácvik praktických aktivit Pracovní činnost Grafické a výtvarné činnosti	Zájmová činnost (pravidelná, příležitostná, turnaje) Zájmová činnost – vaření, keramický kroužek Prevence rizikového chování -př. asertivní chování Zájmový kroužek, úklid pokojů, okolí DM Zájmová činnost, preventivní aktivity

Zdroj: (upraveno podle Zormanové, 2012).

4.2 Vybrané inovativní výukové metody v prostředí výchovy

Vybrané inovativní metody využívané v prostředí domovů jsou metody situační, inscenační a metoda hry. Tyto metody jsou používány nejčastěji při práci s výchovnou skupinou v oblasti preventivních a zájmových činností.

Situační metoda

Lacina, Kotrba (2015) popisují situační metodu, jako metodu založenou na reálných situacích z běžného života. Mezi charakteristiky metody zařazují přehlednost, přiměřenost, řešitelnost a vhodnost. Jako podmínku vymezují informovanost žáka, aby si mohl se situací poradit. Zadání může být žákům zprostředkováno více způsoby, mezi které patří textové zadání pomocí úryvku z novin, knihy, popis. Dalšími příklady mohou být audio ukázka řešená např. pomocí nahraného rozhovoru, video ukázka za pomoci předem připravené scény, nebo za využití ukázky např. z filmu. Pedagog může využít informační technologie prostřednictvím např. webových stránek, sociální sítě, prezentace. Je nutné si uvědomit, že řešíme situaci jen v určité fázi. Žáci jsou ti, kteří hledají vhodná řešení.

Maňák, Švec (1979) rozdělili situační metody do několika skupin. Jedná se o rozborové, bibliografické metody, metody incidentu, metody konfliktních situací a postupného seznamování s příběhem. Řezníček (1999) v kontextu situační metody vymezuje uzlové body, ve kterých je důležitá role pedagoga. Prvním uzlovým bodem je krystalizace, která je spojena s počáteční fází, kdy je potřeba rozpohybovat skupinu k řešení situace. Druhým bodem je vyhranění, které může mít různé podoby. Tato fáze probíhá tehdy, kdy jsou pedagog a jeho cíle v souladu s potřebami žáků. Pokud je pedagog a jeho působení nad potřebami žáků, lze ještě nasměřovat skupinku ke spolupráci, ale může se objevit menší invence žáků. Pokud naopak jsou potřeby nad cíli pedagoga, dochází ke střetům a někdy je lepší aktivitu ukončit. Třetím uzlovým bodem je otevřený konflikt, ve kterém je již téměř nemožné skupinu přimět ke spolupráci. Poslední uzlový bod může následovat hned po druhém, kdy je situace zdárně vyřešena, pak mluvíme o zániku situace. Pokud se nepodařilo situaci ve druhém bodě zvládnout, mluvíme o rozpadu situace. Objevil-li se otevřený konflikt, pak mluvíme o rozbití situace.

Inscenační metoda

Inscenační metoda někdy nazývaná jako metoda hraní rolí, vychází z přímé zkušenosti. Podle Koláře a Šikulové (2007) mají inscenační metody blízko k dramatizaci. Principem je simulace situace ze života. V průběhu činnosti jsou rozvíjeny komunikativní dovednosti a dochází k emotivnímu prožitku, který s sebou přináší zkušenost.

Ourody (2000) vymezuje tři podmínky, které by měly být při využití inscenační metody dodrženy. Jedná se o podobnost scénáře s problémovými životními situacemi, schopnost motivovat žáky pro využití této metody a tolerance k výkonům spojených s hereckým ztvárněním. Maňák (1996) rozděluje inscenace podle účelu a způsobu využití. Hovoří tak o inscenacích uměleckých, psychosociálních, terapeutických a výchovně vzdělávacích. Z hlediska přípravy a počtu zapojení žáků můžeme rozdělit inscenace na strukturované, nestrukturované a mnohostranné hraní rolí.

Kraus (2014) v souvislosti s inscenační metodou mluví o několika fázích. První fáze je spojena s přípravou, na kterou navazuje fáze zaměřena na možnosti realizace z hlediska složení skupiny. Třetí fází je samotná realizace a poslední je hodnotící fáze. Pedagog má při použití této metody nelehkou situaci, neboť by měl předvídat k čemu může dojít.

Hra jako metoda

Hra je v našem školním prostředí stále řazena mezi inovativní výukové metody, jinak je tomu ve výchově ve volném čase, kde je hra naopak nejčastěji využívanou metodou. Fink (1993) v souvislosti se hrou mluví o vytvoření obrazu, kdy je možné vnímat nereálnost dané situace, ale s prvky reálného života. Pomocí hry získávají jedinci nové zkušenosti v relativně bezpečném prostředí. Borecký (2005) rozlišuje dvojí přístup ke hře. Prvním z nich je restitutivní přístup, kdy se ve hře jedná především o prožitek. U žáků je takto pojatá hra spojena s příjemnými pocity a probouzí v nich vnitřní motivaci. K souvislosti hry a motivace Lumsden et al. (2016) v přehledové studii poukazuje na užití herních prvků ke zvýšení vnitřní motivace u jedince. Druhý přístup je reduktivní, kdy je hra vnímána jako nástroj a záleží více na přístupu pedagoga, jakou podobu bude mít konečná hra.

Huizinga (1971) charakterizuje hru jako svobodné jednání, jako činnost, kterou můžeme opakovat, činnost s pravidly a řádem, s určitým napětím, rytmem a harmonií. Zároveň o hře mluví jako o činnosti, která je ohraničená časem i prostorem. Caillois (1998)

doplňuje charakteristiku hry o iluzi. Sutton – Smith (1997) vnímá hru jako těžko definovatelnou, kterou je možné definovat pomocí několika znaků, kterými jsou pokrok, osud, moc, identita, imaginace, self a frivolnost.

Neumann (2014) vymezuje základní charakteristiky hry následovně:

- nejistota výsledků,
- řízení hry pomocí pravidel,
- zábava, radost,
- dobrovolnost,
- uzavřenost,
- vnitřní nekonečnost spojená s fantazií,
- dramatická (napětí a emoce),
- přítomnost.

Pro srovnání uvedeme znaky podle Košťátkové (2005):

- spontánnost – přirozené, bezprostřední chování a jednání,
- zaujetí hrou – plné soustředění na hru,
- emoce – radost, uspokojení, ale i smutek, viditelné prostřednictvím neverbálních projevů,
- kreativita – nové nápady, přístupy,
- fantazie – překonávání určitého omezení,
- opakování – možnost návratu ke hře,
- přijetí role – možnost být někým jiným.

Hra je chápána jako základní prvek zážitkové pedagogiky. Je to prostředí, do kterého vstupujeme pomocí vlastního prožívání, ne skrz pouhé pozorování nebo hodnocení (Jirásek, 2019).

Hra je součástí našeho života a předává se z generace na generaci. Hra přináší možnost „nacvičit“ si určité situace a jednání v nich. Má své charakteristiky a své funkce. Uplatnění metody hry je opravdu široké, od odreagování, přes možnost řešení problémových situací až po získání nové zkušenosti. Pokud bychom srovnali přístupy Mazala (2007), Němce (2002), Jiráskova (2019), Neumanna (2014), můžeme mluvit o funkcích:

- relaxační a obnovy sil
- zábavné
- motivační
- vzdělávací a výchovné.

Stejné nároky klade hra i na učitele, lektora. Vyžaduje jeho trpělivost, aktivnost, pozornost, rychlou reakci, kreativitu a fantazii.

Deterding et al. (2011) hovoří o zapojení herních prvků do neherního prostředí tzv. gamifikaci. Tento trend je postavený na úvaze o hrách jako motivaci k intenzivnímu a dlouhotrvajícímu zapojení do činností. Pokud tedy zařadíme herní prostředí do neherního, může se prostředí stát zábavnějším.

4.3 Metody sociální pedagogiky v domově mládeže

Z důvodu prolínání některých metod zahrnuje kapitola oblasti sociální pedagogiky i oblast pedagogiky volného času. Jedná se o výchovné metody, které většinou mají konkrétní postup, který nás má dovést ke stanovenému cíli.

Metoda organizování prostředí (pedagogizace prostředí)

Kraus (2014) mluví o možnosti využití prostředí jako prostředku výchovy. O prostředí byla zmínka již v kapitole 1 v souvislosti s domovy mládeže. Jedná se o vzájemné působení prostředí na jedince a také jedince na prostředí. Jelikož domov mládeže má být druhým domovem žáka, je otázka prostředí velmi důležitá.

Kraus (2014) dělí prostředí na přírodní, společenské a kulturní. Zaměříme-li se na domovy mládeže z hlediska tohoto dělení, budeme se zajímat o okolí budovy, o možnosti trávení volného času v přírodě, o vztahy, které jsou v DM mezi jednotlivými lidmi na všech úrovních i o materiální vybavení pokojů, místností pro volný čas a plánu aktivit daného zařízení.

Režimová metoda

Junová (2018) charakterizuje tuto metodu jako uspořádání činnosti v kontextu času. Všechny činnosti probíhají ve spojení se stanovenými pravidly, jako jsou v domově mládeže režim dne a vnitřní řád. Výhodou této metody je pravidelnost v činnostech. Vacek (2008) pak mluví o pocitech uspokojení a jistoty, jež přinášejí činnosti, na které je člověk zvyklý.

Junová (2018) vymezuje pravidla pro využití režimové metody. Jsou jimi pedagogické principy, mezi které můžeme zařadit zásadu přiměřenosti, nebo střídání činností. Druhými principy jsou společenské principy, které souvisí s využitím metody a větší skupinou osob. Poslední jsou principy hygienické, které jsou propojeny s pravidly zdravého životního stylu. Vaněk (1972) uvádí nejčastější chyby při použití režimové metody. Mezi ně zařazuje režimovou arytmií, kdy je narušena pravidelnost, nedůslednost a nejednotnost v dodržování režimu a přemíru emočních podnětů jako je soucit.

V souvislosti s režimovou metodou uvádí Kraus (2014) dělení režimů podle délky trvání na režimy epizodické, krátkodobé, dočasné a trvalé. V kontextu domova mládeže nalzáme využití režimové metody zakotvené ve vnitřním řádu a mohli bychom mluvit o režimu dočasném.

Práce se skupinou

Tato metoda je využívána v mnoha oblastech edukační praxe. Jedná se např. o pedagogiku volného času, sociální pedagogiku nebo školní pedagogiku. Skupiny Kraus (2008) rozděluje na formální a neformální. Formální skupinou v domově mládeže jsou výchovné skupiny minimálně na začátku školního roku, kdy vznikají bez vlivu žáka. Neformální skupiny jsou utvářeny spontánně. Platí zde skutečnost, že formální skupina se může změnit na neformální. Příkladem v domově mládeže může být právě výchovná skupina, nebo zájmový kroužek.

Yalom (1999) mluví v souvislosti se skupinou o „sociálním mikrosvětě,“ kdy se jedinci chovají zcela přirozeně a toto jejich chování může vést k vzájemnému nedorozumění, neboť skupina na to není nastavena. Charakteristickými znaky jsou vzájemná zpětná vazba, normy a pravidla.

Lepalczyk (1993) se zaměřil na kritéria úspěšnosti v práci se skupinou, mezi která patří schopnost usměrňování hlavních osobností ve skupině, pedagogova znalost životních stylů, motivů a způsobů chování jednotlivých členů, respektování pravidel a norem ve skupině a možnost prosazení morálních norem.

4.4 Vybrané metody pedagogiky volného času v kontextu DM

Metody v pedagogice volného času nejsou spojeny pouze s vedením zájmového vzdělávání. Kaplánek et al. (2017) se při vymezení metod opírá o Opaschowského (1996), který již v 70. letech 20. století mluvil o sedmi oblastech pedagogiky volného času. Byly jimi animace volnočasových aktivit, volnočasové poradenství, plánování volného času, výzkum volného času, vývoj volnočasových profesí, administrace volného času a nauka o volném času. Na základě toho stanovil Opaschowski (1996) tři metody, a to informativní poradenství, komunikativní poradenství a participativní plánování. Práce představuje zájmové vzdělávání jako jednu ze stěžejních činností v domovech mládeže a zároveň jako stěžejní téma pedagogiky volného času. Mezi další vybrané metody patří metoda animace, participace a metoda zážitkové pedagogiky.

Zájmové vzdělávání v kontextu domova mládeže

Zájmové vzdělávání vymezuje zákon č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. Mimo jiné jsou zde uvedeny formy zájmového vzdělávání, mezi které patří příležitostné výchovné, rekreační, vzdělávací a zájmové aktivity, pravidelné zájmové činnosti, táborová činnost, osvětová činnost, individuální činnosti a otevřená nabídka spontánní činnosti. V domově mládeže se nejčastěji v oblasti zájmového vzdělávání organizuje pravidelná zájmová činnost, prostřednictvím zájmového útvaru s evidencí docházky a pravidelnou činností zpravidla 1x týdně. Druhou činností v DM jsou příležitostné aktivity, které jsou realizovány např. návštěvou divadelních představení nebo sportovních utkání. V DM nalezneme rovněž osvětovou činnost spojenou s pořádáním přednášek a besed především v oblasti rizikového chování. Poslední z forem je individuální forma činností, která je spojena např. s poskytováním konzultací a doučování.

Kaplánek et al. (2017) vymezuje role vychovatele jako organizátora zájmové činnosti. Těmito rolemi jsou role instruktora, role rádce a role diagnostika. Hájek (2011) v kontextu vedoucího zájmového vzdělávání mluví o pěti vlastnostech, kterými jsou tolerance, citlivost a empatie, pohotovost, přirozená autorita a tvořivost. Autor rovněž vymezuje kategorie zájmových činností, kterými jsou:

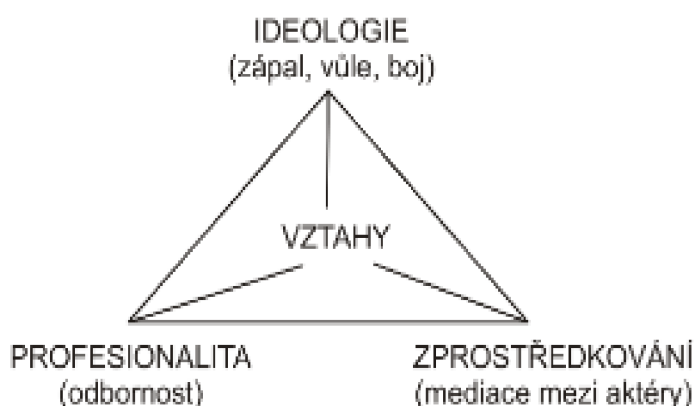
- rukodělné činnosti,
- technické činnosti,
- přírodovědné zájmové činnosti,

- estetickovýchovné činnosti,
- tělovýchova a sport,
- turistika,
- společenskovední zájmové činnosti (Hájek, 2011, s. 167-168).

Animace

Kaplánek et al. (2017) uvádí, že v poslední době pokles zájem o organizované činnosti. Tento pokles je v souvislosti s věkem jedince a sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Dochází zároveň k poklesu atraktivity organizované činnosti a spíše se objevuje individualizační trend. Je tedy nutné přemýšlet o nových formách a nabídkách pro smysluplné trávení volného času. Mezi tyto činnosti patří otevřené kluby. Těmto činnostem se věnují především nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. Obdobná činnost je realizovatelná i v prostředí domovů mládeže.

Kaplánek (2012) vymezuje, že počátky metody animace jsou spojeny s koncem 19. století ve Francii v necírkevních dobročinných organizacích. Do prostředí České republiky se animace jako metoda dostává až po roce 1989. Fabri (1996) popisuje metodu animace ve třech dimenzích. Jedná se o dimenze směřující k vnějšímu světu, k mezilidským vztahům a také k sobě samému. K animaci se v jednotlivých zemích přistupovalo odlišně. Dudová, Kaplánek, Macků (2011) představují vývoj a současný stav animace ve vybraných státech. Základní koncepcí animace ve Francii je sociálně kulturní animace. Gillet (1998) v této souvislosti mluví o vlivu ekonomického myšlení. Animaci charakterizuje pomocí schématu na obr. č. 3.



Obrázek 4 - Čtyři póly animace.
Zdroj: Gillet (1998, s.27).

Proti tomu italská animace je více propojena s výchovou a se školstvím. Vyskytuje se zde divadelní, kulturní a sociálně kulturní animace. Zaměříme se na kulturní animaci, která je postavena na čtyřech pilířích, kterými jsou zralé přijetí světa u pozice vychovatele, utváření vztahu vychovatele a skupiny, rozvoj skupiny jako prostředku výchovy a empiricko-kritický model plánování. V německy mluvících zemích se v 70. letech 20. století pokusil Opaschowski (1996) přenést prvky sociálně kulturní animace do prostředí pedagogiky volného času. Vytvořil tzv. komunikativní animaci a pojem *Freizeitkulturelle Animation*. Opaschowski definoval animaci jako nedirektivní metodu, která podporuje motivaci k aktivnímu jednání a rozhodování, uvolňuje kreativitu a umožňuje vytvoření skupiny. Vyjmenoval rovněž principy, které byly později spojovány s pedagogikou volného času. Jednalo se o princip dobrovolnosti, otevřenosti, dostupnosti a možnosti volby. V anglosaském prostředí je animace chápána jako stimul psychického, emocionálního a mentálního života, který pomáhá při rozšiřování dovedností, schopností a zkušeností. Animace se má podílet na uvědomění si sama sebe, při seberealizaci a sebevyjádření. Toto pojetí vymezuje Kaplánek (2012) jako informální pedagogiku. V prostředí Velké Británie se jedná o práci s mládeží především v terénu (Dudová, Kaplánek, Macků, 2011).

V prostředí České republiky se animaci především věnuje Kaplánek (2012, 2017), který vymezuje čtyři formy animace. První je animace volnočasové kultury, kdy je cílem zralé využívání volného času. V současné době naráží tento způsob na nezáměr o organizované volnočasové aktivity. Jedna z možných cest probuzení zájmu je metoda participace, tedy zapojení jedince do organizace. Druhá forma je kulturní animace, která je zaměřená na práci se skupinou a využití skupiny jako výchovného prostředku. V této souvislosti mluví Pollo (2004) o požadavcích na animátora, který by se měl pohybovat na hranici vzpomínek (minulosti) a snů (budoucnosti) a zároveň by měl věřit etickým zásadám. Animátor by měl aktivně naslouchat, určovat pravidla a hranice a pomáhat nalézt mladým lidem smysl každé, třeba i negativní zkušenosti. Další metodu vytvořili sociální pedagogové z Německa Böhnisch, Münchmeier (1989) a pojmenovali ji Sozialraumpädagogik. Tuto metodu bychom mohli přeložit jako pedagogika sociálního prostoru. Jedná se o vytváření prostoru, kde pedagog je Raumwärter – strážce prostoru. Začaly se uplatňovat čtyři principy nabídky sociálního prostoru. První princip je umožnění mladým přivlastnit si sociální prostor. Druhý princip se týká možnosti vzniku a rozvoje vlastních aktivit mladých. Třetí princip se zaměřuje na vytvoření reflexe zkušeností, které souvisí se samostatným utvářením prostředí a poslední se týká možnosti vytváření prostoru ve společnosti pro pocho-

pení a porozumění mladých lidí. Poslední metoda, která se nachází na hranici pedagogiky a sociální práce, je informální pedagogika, jež se uplatňuje především s tzv. neorganizovanou mládeží, kdy se animátoři snaží vést mladé lidi k učení se ze svých chyb. Charakteristické prvky informální pedagogiky vymezili Jeffs a Smith (2005) následovně:

- Pedagog vytváří situace, kdy je nutné volit z několika alternativních řešení (forked road situation).
- Pedagog sdílí své zkušenosti, ale zároveň přijímá i jiné názory, je otevřený v komunikaci i v řešení.
- Pedagog využívá princip zkušenostního učení.
- Pedagog nesleduje výsledky, ale spíše procesy. Je v roli průvodce.
- Pedagog se věnuje pravidelné sebereflexi a sebehodnocení.
- Pedagog se zaměřuje na rozvíjení a obohacování o znalosti, dovednosti, schopností a ctností spojených s životem ve společnosti.
- Předpokladem pro pedagoga při používání této metody je ujasnění hodnot a jejich dodržování.

Participace

Kaplánek et al. (2017) rozlišuje tři oblasti spojené s používáním pojmu participace. Jedná se o oblast politiky, ekonomie a oblasti sociálních vztahů. Poslední jmenovaná je spojena s výchovně vzdělávacími činnostmi v prostředí DM. Opaschowski (1996) do oblasti participace zahrnuje nejen podíl jedince na organizaci, ale rovněž naplňování potřeb jedince spojených s angažovaností a sociálním pojetím. Můžeme tedy mluvit o participaci směrem k jedinci, ale také směrem ke společnosti.

Kaplánek et al. (2017) vymezují znaky participativní pedagogiky, která by měla vést a podporovat jedince k aktivnímu se zapojení. Těmito znaky jsou např. podpora sebeurčení, odbourání iracionality, náhrada nepříjemné konformity, rovnost šancí, komunikativní interakce, rozvoj sociální fantazie a nahrazení nadměrné závislosti. Příklady participace mládeže je možné spatřit v mezinárodně politicky nezávislé organizaci Evropský parlament mládeže, nebo v Evropském fóru mládeže. V prostředí domovů mládeže jsou zřizovány domovní nebo studentské či žákovské parlamenty, kdy zástupci výchovných skupin pravidelně jednají s vedením DM.

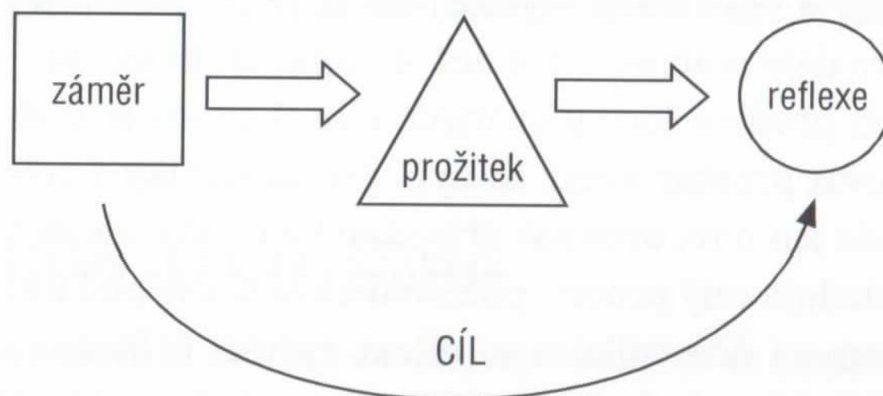
Stange, Tiemann (1999) rozdělují sedm forem participace, a to konkrétně na reprezentativní, příležitostnou, každodenní, otevřenou, projektovou, volební a mediální. Proti tomu Dürr (2004) mluví o formě participace formální, otevřené, simulované, projektové a participaci za účelem řešení problému. Kaplánek et al. (2017) dělí participaci podle různých hledisek. První dělení participace je podle trvalosti na příležitostnou a každodenní. Druhým kritériem k dělení je účast na participaci a hovoří tak o participaci reprezentativní a otevřené. Třetím hlediskem je zaměření participace na řešení problému, kdy hovoří o participaci projektové a simulované. Předposledním kritériem je závaznost, kdy se jedná o participaci závaznou nebo závaznou. Poslední kritérium spojené se způsobem vzniku dělí participaci na formální a neformální.

Vidláková (2007) mluví o směrech participace. Prvním je směr shora, kdy jsou nejprve připravené podmínky pro participaci a následně dochází k realizaci. Druhým směrem je směr zdola, který je založený na názorech jedinců a až následně vytvoření systému participace.

Stange, Tiemann (1999) vidí mezi přínosy participativního plánování např. zapojení jedinců do plánování, zlepšení informovanosti, rozvoj osobní zodpovědnosti, transparentnost plánování a možnost prosazování zájmu jedince i skupiny. Jako nevýhodu je možné vnímat sníženou flexibilitu rozhodování a možnost nárůstu konfliktů.

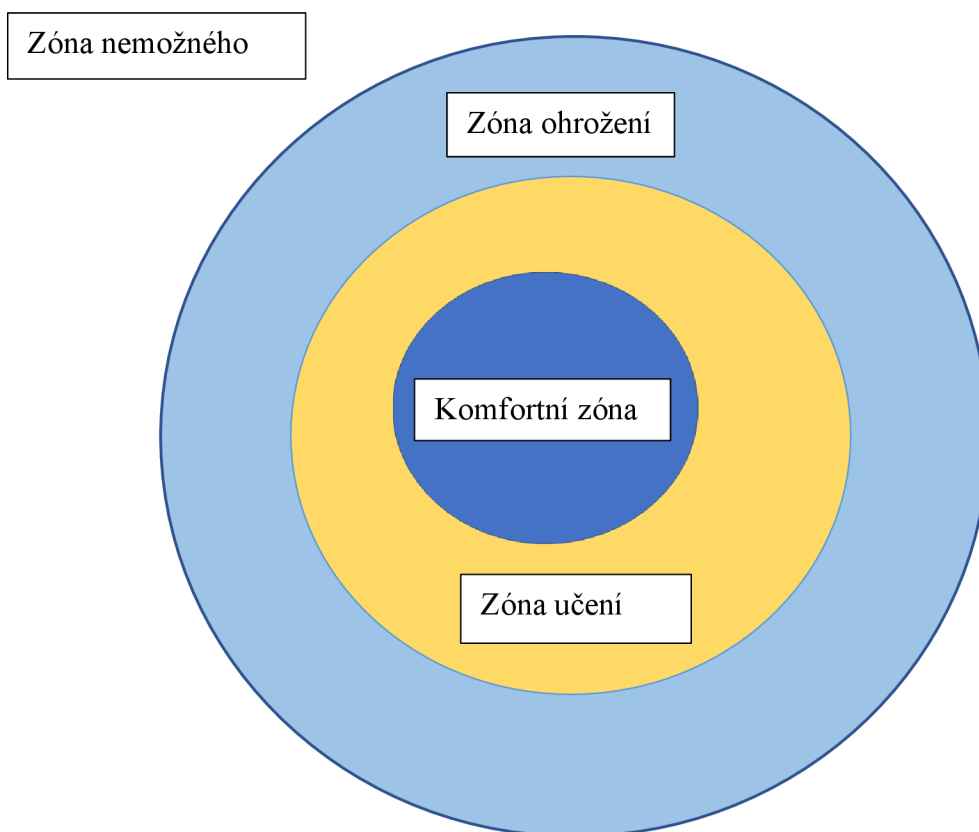
Metoda výchovy zážitkem

Kaplánek et al. (2017) vnímají výchovu zážitkem ve třech oblastech. Jedná se o oblast volného času, oblast školní výuky a oblast profesního a firemního vzdělávání. Společné pro všechny uvedené oblasti je výchova zážitkem jako holistická výchova. Základním principem výchovy zážitkem je získání nebo rozšíření zkušeností pomocí prožitku. Tento proces zkušenostního učení je především spojený s hrou nebo simulací. Prožitkem potom rozumíme okamžitý stav související s danou činností. Na základě tohoto prožitku vzniká zážitek, který je spojený s hloubkou a silou prožitku a také s dosavadními zkušenostmi jedince. Po reflexi zážitku si jedinec vytváří určitou zkušenost. Reflexe pomáhá jedinci zařadit si nový zážitek mezi své zkušenosti a hledat možnosti využití této zkušenosti v praktickém životě. Princip je znázorněn na obr. č. 5.



Obrázek 5 - Princip výchovy zážitkem.
Zdroj: Kaplánek et al. 2017, s.184.

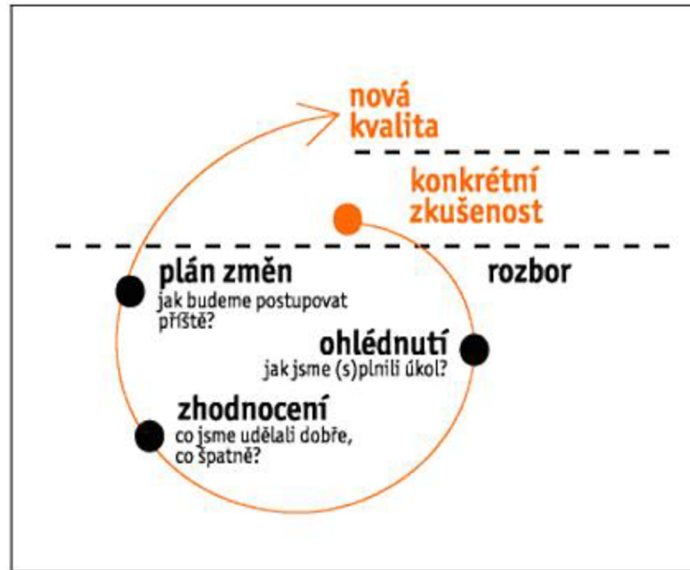
Při výchově zážitkem vycházíme z mnoha pedagogicko-psychologických modelů. Pro práci v domovech mládeže představíme tři modely. Jedná se o model komfortních zón, který vychází z existence tří zón prožívání – zóna komfortu, zóna učení a zóna stresu. Mezi zónou komfortu a učení se nachází hranice učení. Když tuto hranici překročíme, dostáváme se do mírného diskomfortu a k překonání překážek, k dosažení cíle, musíme vyvinout přiměřené množství úsilí. Zároveň si díky získání nových zkušeností rozšiřujeme svou komfortní zónu. Pokud máme překročit další hranici, která se nazývá hranice paniky a nachází se mezi zónou učení a zónou ohrožení (stresu), je diskomfort tak velký, že nám stres brání k získání nové zkušenosti.



Obrázek 6 - Představení principu komfortních zón.
Zdroj: vlastní zpracování.

Podobný model popisuje Csikszentmihalyi (1998) jako tzv. flow, překládaný jako stav plynutí. Princip je založený na závislosti dosavadních zkušeností, dovedností a výzvách. Pokud je úkol, nebo výzva příliš banální a není nutné k její překonání vynakládat velké úsilí, přichází nuda a jedinec je demotivovaný k činnosti. K demotivaci a strachu může dojít i ve chvíli, kdy je splnění úkolu nad možnosti jedince. Flow se vyskytuje ve chvíli, kdy jedinec má dostatečné dovednosti, ke kterým je výzva přiměřeně náročná. Csikszentmihalyi (1998) na základě svého šetření poukazuje na fakt, že v zóně flow dochází k efektivnějšímu učení.

Poslední model je Kolbův cyklus učení, který je založený na čtyřech fázích, které se opakují ve spirále. Zároveň jsou tyto fáze spojeny se styly učení. Jedná se o učení divergentní, které je provázeno cítěním a pozorováním, asimilační spojené s pozorováním a přemýšlením, konvergentní, které se projevuje přemýšlením a zkoušením a akomodační charakteristické zkoušením a cítěním. Jinak řečeno jde o zkoušení, cítění, pozorování a myšlení.



Obrázek 7 - Kolbův cyklus učení.
Zdroj: Franc, 2007.

Metody, které jsou uvedeny v kapitole 4, je možné vnímat jako výčet nejčastěji využívaných metod v neformálním vzdělání v domovech mládeže. V současné době se i do tohoto prostředí dostávají metody spojené s informačními technologiemi. Může se jednat o různá prostředí např. pro hlasování o společných činnostech, nebo využívání QR kódů pro spontánní aktivity v DM.

5 SHRNU TÍ T E O R E T I C K É Č Á S T I J A K O V Ý C H O D I S K O P R O V Ý Z K U M N O U Č Á S T

V teoretické části jsme si vymezili základní oblasti spojené s realizací výzkumu zaměřeného na domovy mládež. První oblast se dotýká domova mládeže, který je školským ubytovacím zařízením s povinností vytvořit základní kurikulární dokument výchovně vzdělávacích činností tzv. školní vzdělávací program. V zákoně 561/2004 Sb. Je vymezena základní struktura tohoto dokumentu, která se skládá z následujících částí: délka, forma, obsah a časový plán vzdělávání, konkrétní cíle, přijímání, průběh a ukončení vzdělávání, podmínky, materiální, ekonomické a personální, podmínky bezpečnosti a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny položky se tak vztahují ke vzdělávání a chybí zde výchova, jako stěžejní proces, který probíhá v domovech mládeže. Obsah ŠVP jednotlivých zařízení je v kompetenci ředitelů. V prostředí České republiky můžeme nalézt různé zřizovatele domovů mládeže. Mezi ty největší bývá zařazen kraj, kdy jsou zřizovány domovy mládeže u středních škol a učilišť, nebo samostatné domovy mládeže. Celkový počet zařízení je podle statistické ročenky z roku 2022/23 371, ve kterých pracuje 1990 pedagogů a je ubytováno necelých 40 000 žáků. Podle vyhlášky č. 108/2005 Sb. v těchto zařízeních probíhá výchovně vzdělávací činnost navazující na školu a zároveň by měl domov mládeže vést žáky k plnohodnotnému využívání volného času formou zájmových činností. Pedagogickým pracovníkem v těchto zařízeních může být dospělý člověk, který absolvuje kvalifikaci v několika možných oborech, nebo prostřednictvím různého typu vzdělávání, mezi které můžeme řadit obory sociální nebo speciální pedagogika, ale i učitelství, střední pedagogické školy a studiem programu pro vychovatele v rámci celoživotního vzdělávání nebo dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Stejně jako ve školách zaměřují se i domovy mládeže na rozvoj klíčových dovedností jako stěžejní směřování při výchovně vzdělávacích činnostech. Z výše uvedeného a ve shodě s relevantní literaturou vyplývá, že při realizaci edukační práce vychovatele je vhodná znalost metod pedagogických, metod pedagogiky volného času i metod sociální pedagogiky, které by měl vychovatel nejen znát, ale i umět používat. Výzkum v oblasti metod v pedagogice se zaměřuje především do škol v kontextu výuky jednotlivých předmětů. Šetření TIMSS v roce 2019 (Lebeda et al.,2022) v souvislosti učitelem zvolenou metodou a činností žáka přineslo zjištění, že ve výuce matematiky, pokud učitel vyučuje srozumitelně

a aktivně se zároveň věnuje i individuálním potřebám žáka, žáci pak následně dosahují lepších výsledků. Přeneseme – li toto do prostředí DM, mohli bychom říci, pokud vychovatel jasně stanoví pravidla a zároveň přistupuje k žákovi a jeho potřebám individuálně, mohl by žák zvládnout proces adaptace a dospívání snadněji. Další výsledky zmíněného šetření se věnovaly vhodnosti využití nástrojů a technik ke zvýšení sebejistoty. Získaná data poukazují i na souvislost mezi kvalifikovaným učitelem a motivovaností učitele i žáka. V oblasti výchovy ve volném čase nebyla podobná šetření provedena.

Pávková (2011) s ohledem na volbu metod a činností zmiňuje náročnost při přípravě a realizaci z hlediska času, ale rovněž z hlediska pedagogických dovedností vychovatele. Bendl (2015) hovoří o umění motivovat žáka, jako o jedné ze stěžejních činností vychovatele. Kaplánek (2017) v kontextu poklesu zájmu jedince o organizované činnosti mluví o vhodnosti metody animace, která by mladého člověka „probudila“ k činnosti. Labáth (2001) charakterizuje vychovatele, který se odklání od žáků a nezvládá svoji práci, jako člověka, který se může dostat do psychického napětí, jenž se může odrážet při výchovné práci. Při realizaci výchovně vzdělávacích činností vstupují do tohoto procesu především osobnostní založení pedagoga, kdy můžeme vycházet např. z vymezení osobnostních rysů pedagoga pro efektivní edukační činnost tzv. „Big five“ od Arifa et al. (2012). Mezi tyto rysy jsou zařazeny svědomitost, emocionální stabilita, přívětivost, extraverté a otevřenost ke zkušenostem. Další proměnnou v edukačním procesu je žák se svým specifickým obdobím, které Kolaříková et al. (2017) spojuje s hledáním, upevněním identity, což vnímá jako jeden z nejdůležitějších úkolů pro dospívající. Za poslední proměnnou můžeme považovat základní kurikulární dokument, kterým je ŠVP, jenž vymezuje celý edukační proces a pomáhá vychovateli v jeho práci.

Uvědomění si daných okolností se zkoumanou problematikou nás vede k vymezení výzkumného problému a následně cílů šetření. Výzkum se dotýká oblasti, která stojí na okraji odborného diskurzu. Domovy mládeže a jejich činnost je v našem prostředí určitým fenoménem a nenalezneme stejné zařízení v jiné zemi. Podobná zařízení se vyskytují pouze na Slovensku. Disertační práce se věnuje neprozkoumanému tématu a výzkum tak může přinést nové a zajímavé pohledy na neformální vzdělávání a edukační proces v prostředí domova mládeže.

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Kapitola se zaměřuje na představení konceptuálního rámce, designu a organizace empirického výzkumu. V závěru kapitoly jsou krátce vymezeny limity práce a etické aspekty výzkumu.

6.1 Konceptuální rámec výzkumu

Při vymezení výzkumného problému jsme postupovali podle Gavory (2010), který hovoří o problému deskriptivním, relačním a kauzálním. Vymezení deskriptivního problému se zaměřuje na zjištění a popsání současné situace kurikulárního dokumentu v prostředí domovů mládeže. Relační výzkumný problém se věnuje odhalení souvislostí mezi kurikulárním dokumentem a edukační prací vychovatele. Kauzální problém se zaměřuje na objasnění příčinného vztahu mezi kurikulem a edukační prací vychovatele. Problém je takto definován z důvodu možnosti prozkoumat problém hlouběji a vícerozměrně.

Deskriptivní výzkumný problém:

Kurikulum v prostředí domovů mládeže v souvislosti s edukační prací vychovatele.

Relační výzkumný problém:

Realizované kurikulum v kontextu edukační činnosti vychovatele v domovech mládeže.

Kauzální výzkumný problém:

Příčinný vztah mezi kurikulem a edukační prací vychovatele v domovech mládeže.

Hlavní cíl:

Vymezit specifika spojená s edukační činností vychovatele při realizaci kurikula v prostředí domovů mládeže.

Teoretické cíle disertační práce:

- Vymezit základní pojmy vztahující se k tématu disertační práce.
- Analyzovat informace z legislativních školských dokumentů s poznatky z odborné literatury.

- Popsat přístupy ke kurikulu v domovech mládeže na Slovensku.
- Objasnit kontext řešené problematiky vycházející z odborných poznatků a dostupných výzkumných studií a zdůvodnit tak potřebu a přínos zkoumání a řešení problematiky disertační práce.
- Aplikovat možné pojetí kurikula podle Walterové na domovy mládeže.

Empirické cíle disertační práce:

- Analyzovat vybrané základní kurikulární dokumenty se zaměřením na legislativu a obsah.
- Popsat aktuální strategie při stanovování kurikulárních dokumentů u vybraných zařízení.
- Interpretovat subjektivní pohled vychovatelů spojený s realizací kurikulárních dokumentů při edukační práci v domovech mládeže.
- Vymezit možnosti a limity kurikulárních dokumentů z pohledu vychovatelů.

Aplikační cíl disertační práce:

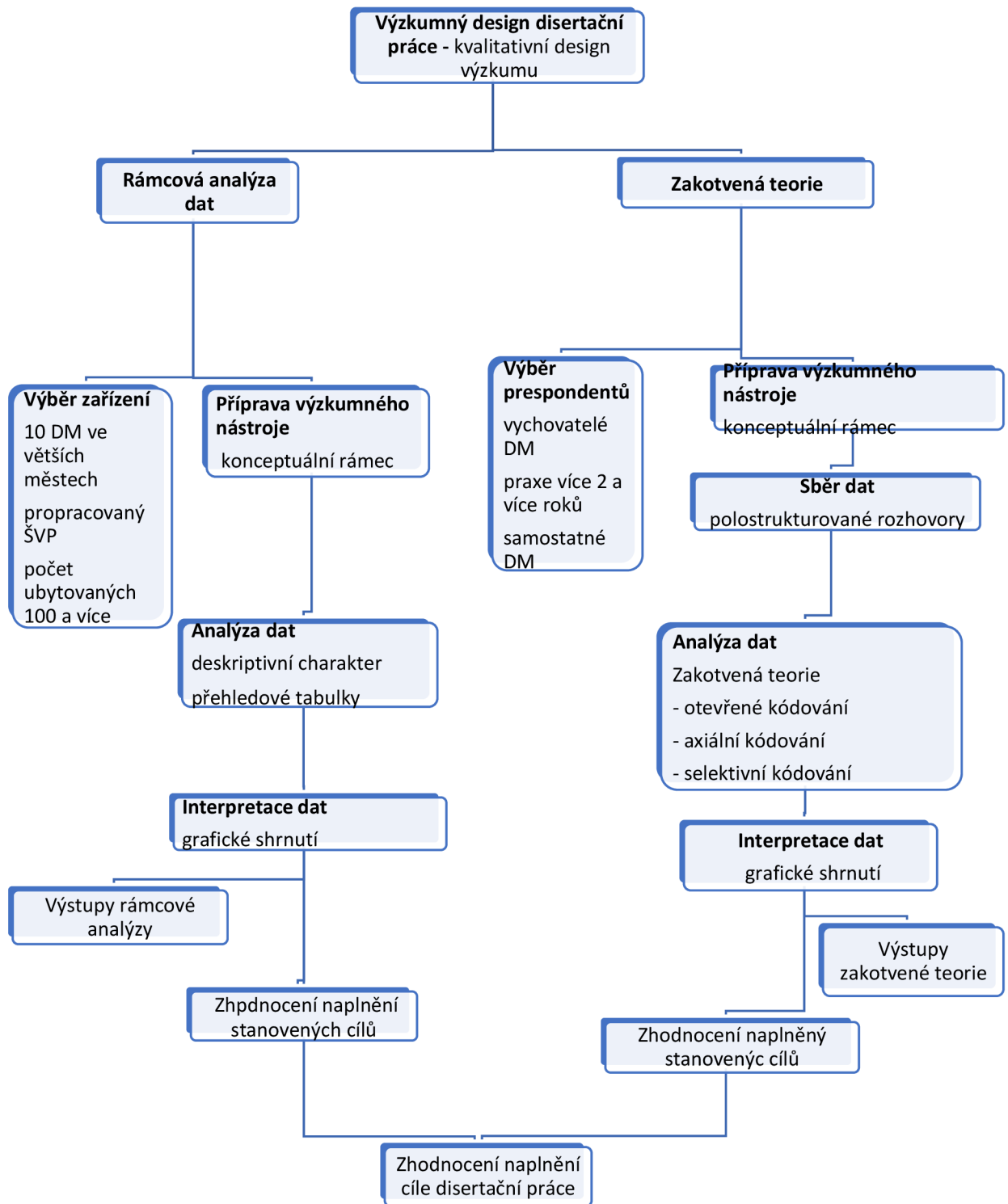
- Formulovat vhodné inovační postupy, které by směřovaly k metodické pomoci vychovatelům v domovech mládeže při realizaci kurikula v oblasti metod a forem.

6.2 Design a organizace výzkumu

Empirický výzkum má kvalitativní charakter, který se zaměřuje na popsání daného fenoménu z pohledu zkoumané osoby. Hendl (2016) vymezuje hlavní úkol kvalitativního přístupu jako objasnění, jak lidé v každodenních aktivitách a interakcích vnímají a chápou jednání své i druhých v určitých situacích a v daném prostředí. Cílem výzkumníka je pak, postupnou analýzou dat a hledání souvislostí, vytvořit podrobný popis zkoumaného jevu. Creswell (1998) chápe kvalitativní přístup jako proces hledání porozumění. Gavora (2010) při charakterizování validity výzkumu uvádí, že je zabezpečena dlouhodobostí, přímou interakcí výzkumníka s realitou a rovněž popisem, který je podrobný, výstižný a konkrétní. K dokreslení jevů jsou používány autentické výroky respondentů.

V první části byl empirický výzkum realizován pomocí rámcové analýzy kurikulárních dokumentů, resp. Školního vzdělávacího programu (ŠVP), vybraných zařízení. Druhá část je realizována prostřednictvím zakotvené teorie za využití

polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli. Přehledně je prezentován výzkumný design disertační práce na obrázku č. 8.



Obrázek 8 - Výzkumný design disertační práce.
Zdroj: vlastní zpracování.

6.3 Limity a etické aspekty výzkumu

Jako limity práce, především v druhé fázi výzkumu, je možné vnímat nižší počet respondentů a není tedy možné zobecnit získané informace. Mohlo také docházet k záměrnému zkreslování dat z důvodu působení lepšího dojmu, jak uvádějí Stašová, Junová, Slaninová (2015). Autorka při realizaci kladla důraz na vysvětlení významu výzkumu a důraz na zajištění anonymity respondentů. Zároveň podle doporučení Strauss a Corbin (1999) se autorka snažila o odstup a kritické zhodnocení získaných dat.

Výrazným limitem práce je nedostatek výzkumů v oblasti domovů mládeže v kontextu realizace edukační práce. Rovněž odborná literatura se zaměřuje především na školní prostředí a školské ubytovací zařízení zůstávají stranou. V neposlední řadě je možné jako limity šetření vnímat absenci zahraniční literatury v kontextu domova mládeže a absenci alespoň přibližně podobných zařízení v dalších zemích.

Hendl (2016) ve shodě se Švaříčkem a Šedřovou (2007) v kontextu etických požadavků výzkumu zdůrazňují zaměření výzkumu na přístup a ochranu účastníků. Zároveň je důležité jak při přípravě, tak i při samotné realizaci přijmout etickou zodpovědnost výzkumníka v oblastech poctivosti, všeobecných principů integrity a respektu ke všem, kteří se výzkumu účastní. Etické aspekty výzkumu byly zajištěny především anonymizací dat, kdy nahrávky sloužily pouze pro potřebu disertační práce. Respondentům byl předložený souhlas s účastí na výzkumu. V celé práci jsou používány čísla jako identifikační prvek. V rámcové analýze se jedná o označení DM 1 až DM 10. V druhé části je to R (respondent) 1 až R10. Z důvodu anonymity účastníků je součástí této práce v příloze pouze záznam části rozhovoru se zaměřením na kódování.

7 ANALÝZA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ DM

Kapitola se věnuje první části výzkumu, která se zaměřila na analýzu kurikulárních dokumentů vybraných domovů mládeže prostřednictvím rámcové analýzy. Rámcová analýza kurikulárních dokumentů, jež je zaměřena na přehledné zpracování získaných informací, byla zvolena jako metoda z důvodu následného kvalitativního výzkumu. Výsledky byly použity při sestavování dílčích výzkumných otázek a rovněž při sestavování tazatelských otázek pro polostrukturované rozhovory s vychovateli domovů mládeže. Hendl (2016) vymezuje techniku rámcové analýzy jako postup analýzy kvalitativních dat, která může být vnímaná jako předběžná fáze směřující k lepšímu uspořádání dat. Ritchie a Spencer (1994) vyvinuli tuto metodu s cílem usnadnění systematického prozkoumávání kvalitativních dat. Metodu rozdělili do dvou fází. První fáze je organizace, která se zaměřuje na důkladné roztřídění a redukci dat. Druhá fáze cílí již na vlastní interpretaci získaných dat. Interpretace může mít podobu explanotorní nebo popisné zprávy. Ritchie a Spencer (1994) využívají metodu sestavování textových tabulek, která byla použita i v této práci. Miles a Huberman (1984) doporučují se zaměřit na několik aspektů při sestavování tabulky. Mezi tyto aspekty patří:

- Rozhodnutí, zda se jedná o popisný nebo explorativní záměr.
- Zaměření na projevení se vztahů.
- Uspořádání sloupců a řádků není nahodilé.
- Nejčastěji tabulky zobrazují dvě dimenze, výjimečně tři nebo čtyři.
- Rozhodnutí, co se do jednotlivých políček bude zobrazovat (kódy, přímá citace).

Miles a Huberman (1984) uvádějí pravidla pro konstrukci tabulky. Mezi tato pravidla zařazují např. určený počet kategorií ve sloupcích a řádcích na 5-15, možnost transpozice tabulky – výměnu sloupců a řádků, volbu kategorií, aby byly patrné významné rozdíly v datech.

Hendl (2016) vymezuje čtyři etapy při rámcové analýze. První etapa je zaměřena na vytváření témat, subtémat a konceptů. Druhá část se věnuje označení dat, které by mohlo být určitou formou kódování, ale spíše se mluví o indexaci, která může vést k přesnění kategorizačního systému. Při třetí etapě dochází k vytváření tabulek a schémat. Každé téma se ideálně zpracovává do samostatné tabulky. Je nutné dodržet umístění jednotlivých respondentů, případů na stejných řádcích v celé práci. Poslední etapa již sumarizuje a syntetizuje získaná data. Ritchie a Spencer (1994) uvádí tuto fázi jako zobrazení. Důležité

při tomto postupu je vnést do tabulek dostatečné množství dat, tak aby měla vypovídající hodnotu a zároveň, aby nebyla přespříliš obsáhlá.

Pro analýzu dokumentu stanovuje Hendl (2016) výhody a nevýhody. Mezi první uvedené můžeme zařadit například to, že data nepodléhají zkreslení a případným chybám, nebo také malá, resp. žádná subjektivita výzkumníka. Mezi nevýhody naopak zařazuje výběr dokumentu, který je ovlivněn subjektivitou výzkumníka, nebo někdy je možné chápat jako problém složitější interpretaci výsledků a časovou náročnost

7.1 Datový materiál

Výzkumným vzorkem se stalo deset ŠVP ze šesti samostatných zařízení a čtyř domovů mládeže přiřazených ke škole. Všechny vybrané domovy mládeže se nacházejí v krajských městech. Kapacita samostatných domovů je značně vyšší než kapacita domovů mládeže přiřazených ke škole. Přehled vybraných domovů je znázorněn v tabulce č.9.

Tabulka 9 - Charakteristika vybraných zařízení.

<i>Označení</i>	<i>Typ domova mládeže, charakteristika</i>
DM1	Samostatný DM, většinou třílůžkové pokoje, zařízení s jídelnou, pravidelná i příležitostná zájmová činnost, ŠVP, preventivní program
DM2	DM součástí školy, pokoje dvoulůžkové a třílůžkové, jídelna, ŠVP samostatně pro DM, preventivní program součástí školy, menší nabídka zájmové činnosti
DM3	Samostatný DM, více budov, třílůžkové a čtyřlůžkové pokoje, jedna budova pouze pro dívky, ŠVP, preventivní program, více příležitostných akcí, jídelna
DM4	Samostatný DM, více budov, dvoulůžkové a trojlůžkové pokoje, ŠVP, preventivní program, pravidelná zájmová činnost, jídelna
DM5	DM součástí školy, dvoulůžkové a třílůžkové pokoje, ŠVP, preventivní program, spíše příležitostná zájmová činnost, jídelna
DM6	Samostatný DM, více budov zvlášť pro dívky a zvlášť pro chlapce, jídelna, pestrá nabídka pravidelné zájmové činnosti, příležitostná zájmová činnost,
DM7	Samostatný DM, více budov, dvoulůžkové a třílůžkové pokoje, jídelna, ŠVP, preventivní program, menší důraz na zájmové činnosti
DM8	DM součástí školy, třílůžkové pokoje, ŠVP, preventivní program součástí školy, méně aktivit pro volný čas, jídelna
DM9	Samostatný DM, třílůžkové pokoje, jídelna, velká nabídka pravidelných i příležitostných volnočasových aktivit, ŠVP, preventivní program chybí

Označení	Typ domova mládeže, charakteristika
DM10	DM součástí školy, dvoulůžkové, čtyřlůžkové pokoje, jídelna, ŠVP, preventivní program součástí školy, více příležitostných zájmových aktivit než pravidelných

Zdroj: vlastní zpracování.

7.2 Stanovení dílčích cílů pro rámcovou analýzu

- Konstruovat indexy – sestavit konceptuální rámec
- Pomocí tematického mapování vytvořit tematické rámce
- Provést deskriptivní analýzu dat
- Analyzovat získaná data
- Shrnout výsledky rámcové analýzy

Konstruování indexů – konceptuální rámec

Při sestavování konceptuálního rámce jsme uvažovali o pěti základních tématech. V rámci těchto témat vznikla další podtémata. Přehledně je konceptuální rámec představen v tabulce č. 10.

Tabulka 10 - Konstruování indexů

Základní téma	Podtéma 1	Podtéma 2	Podtéma 3	Podtéma 4
Struktura dokumentu	Struktura dle školského zákona	Platnost, poslední aktualizace, rozsah ŠVP	Formální úprava	Přílohy ŠVP
System plánování	Cíle vzdělávání	Klíčové kompetence	Druhy plánů	
Obsah, konkretizace	Prvky konkretizace	Metody a formy	Obsah – prvky	
Hodnocení, evaluace	Četnost	Vnitřní hodnocení <ul style="list-style-type: none"> • formy • účastníci 	Vnější hodnocení <ul style="list-style-type: none"> • formy • účastníci 	
Skryté kurikulum	Materiální vybavení – pokoje, volnočasové aktivity	Vztahy – psychosociální klima	Bezpečnost	

Zdroj: vlastní zpracování.

Tematické rámce a deskriptivní analýza dat

Při vytváření tematických rámců byly použity přehledové tabulky. Pro každé téma je právě jedna tabulka, která přináší získaná data. Z důvodu přehlednosti je vždy u tabulky uvedena i deskriptivní analýza získaných dat. Poté jsou data shrnuta do dvou pojmových map jedna pro samostatné a druhá pro přiřčené domovy mládeže. Na závěr jsou představena získaná data v tabulce č. 16.

Téma 1 – Struktura dokumentu

V rámci tématu 1 jsme se zaměřili na čtyři podtémata. Byly jimi struktura ŠVP dle doporučení §5 zákona č.561/2004 Sb., platnost dokumentu, poslední aktualizace ŠVP, rozsah dokumentu, formální úprava a přílohy ŠVP.

Tabulka 11 - Téma 1 - struktura dokumentu.

	<i>Struktura dle školského zákona</i>	<i>Platnost, aktualizace, rozsah ŠVP</i>	<i>Formální stránka</i>	<i>Přílohy ŠVP</i>
DM1	Postup dle doporučení	4 roky, 2023 14 stran	Stručný, spíše v bodech	Organizační schéma, rozpis VVČ
DM2	Postup dle doporučení, chybí – podmínky přijetí a ukončení, ekonomické podmínky	4 roky, 2019 40 stran	Rozpracovaný detailně vzdělávací program	Vnitřní řád Směrnice k BOZ Minimální preventivní program
DM3	Postup dle doporučení	4 roky, 2022 39 stran	Přehledné zpracování	Vnitřní řád, krizová plán DM, Minimální preventivní program, program proti šikaně
DM4	Postup dle doporučení	4 roky, 2023 24 stran	Přehledné	Výchovný program pro žáky SOŠ, pro žáky SOU, pro žáky se speciálními vzdělávacími a výchovnými potřebami a výchovný program pro talentovanou mládež
DM5	Postup dle doporučení – chybí konkrétní	4 roky, 2021 15 stran	Stručné, zaměřené na zájmovou činnost	Vnitřní řád

	<i>Struktura dle školského zákona</i>	<i>Platnost, aktualizace, rozsah ŠVP</i>	<i>Formální stránka</i>	<i>Přílohy ŠVP</i>
	cíle, podmínky personální a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami			
DM6	Postup dle doporučení	4 roky, 2023 16 stran +20 stran plán na školní rok	Přehledné zpracování	Plán výchovně – vzdělávací práce Vnitřní řád, preventivní program, pracovní řád, provozní řád
DM7	Postup dle doporučení	4 roky, 2019 43 stran	Přehledné obsáhlé zpracování	Nejsou uvedeny
DM8	Postup dle doporučení – chybí formy a obsah	4 roky, 2021 10 stran	Přehledné zpracování stručné	Vnitřní řád domova mládeže
DM9	Postup dle doporučení	4 roky, 2023, 18 stran	Přehledné zpracování	Neuvedeno
DM10	Postup dle doporučení, ale poměrně hodně informací chybí (ekonomické a materiální podmínky, cíle podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami, evaluace	4 roky, 2020 15 stran	ŠVP zaměřený především na vzdělávací program a vzdělávací obsah	Školní řád Vnitřní řád, režim dne

Zdroj: vlastní zpracování.

Analyzované dokumenty se ve většině bodech řídily doporučením uvedeném v §5 zákona č.561/2004 Sb. V některých dokumentech chybí formy, podmínky přijetí, podmínky ekonomické, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami. V jednom dokumentu nejsou uvedeny způsoby evaluace. Kromě čtyř dokumentů obsahují ŠVP více jak dvě přílohy, kdy jedna je věnována většinou vnitřnímu řádu daného zařízení. Dva ŠVP nemají uvedené žádné přílohy. Po formální stránce je možné vytknout úpravu některých dokumentů a stručnost.

Téma 2 – Systém plánování

Téma 2 se zaměřilo na dokumenty z hlediska plánování. Stěžejními podtématy byly cíle vzdělávání, klíčové kompetence a uvedené druhy plánů. V jednom z dokumentů chyběla specifikace plánů. Ostatní plány shodně uváděly měsíční plánování a denní záznamy. Některé ŠVP měly navíc i roční plány.

Tabulka 12 - Téma 2 - systém plánování.

	<i>Cíle vzdělávání</i>	<i>Klíčové kompetence</i>	<i>Druhy plánů</i>
DM1	8 pedagogických cílů – obecné cíle	K trávení volného času	Měsíční, denní záznamy
DM2	6 obecných cílů	K trávení volného času	Roční, měsíční – pro celý domov mládeže, denní záznamy
DM3	8 pedagogických cílů	K trávení volného času	Roční, měsíční, denní záznamy
DM4	7 cílů dle zákona	K trávení volného času a zdravému životnímu stylu	Roční, měsíční, týdenní, denní záznamy
DM5	Chybí – pouze odkaz na obecné cíle	K trávení volného času (slabší vymezení jednotlivých kompetencí)	Roční pro celý domov mládeže, měsíční, denní záznam
DM6	13 cílů	K trávení volného času a zdravému životnímu stylu	Roční, měsíční – pro celý domov mládeže, týdenní pro výchovné skupiny
DM7	36 cílů	K naplnění volného času, kompetence ke zdraví	Roční, měsíční, týdenní, režim dne
DM8	Obecné cíle	Kompetence k trávení volného času	Měsíční, denní záznamy, Roční pro celý DM
DM9	8 konkrétních cílů	Spíše podle ZV, k trávení volného času	Roční výchovný plán, měsíční, denní plány činností
DM10	Obecné cíle vzdělávání	Kopíruje spíše klíčové kompetence pro ZV, kompetence činnostní, k trávení volného času	Není uvedeno

Zdroj: vlastní zpracování.

Většina ŠVP vycházela při stanovování cílů ze školského zákona, z požadavků kladených na výchovu mimo vyučování a funkcí výchovy mimo vyučování a výchovy ve volném čase, tak jak uvádí Pávková (2011). Ve většině dokumentech se jedná o obecné cíle. Mezi konkrétní cíle patří např. „*získání středního vzdělání nebo středního odborného vzdělání nebo vyššího odborného vzdělání*“, (DM6), „*pochopení uplatnění rovnosti žen a mužů ve společnosti*“, (DM6), „*vytvářet příznivé a udržitelné podmínky pro účast žáků a studentů v zájmovém a neformální vzdělávání*“, (DM7), „*vést žáky a studenty k prevenci kyberšikany*“, (DM7), „*rozvíjet u žáků a studentů empatii a porozumění s jinými lidmi*“, (DM7), „*vedení ke sportovním aktivitám*“, (DM9), „*vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání*“, (DM9). Ve srovnání klíčových kompetenci s RVP pro gymnázia se neobjevuje kompetence k podnikavosti, ale na druhou stranu mají všechny dokumenty navíc kompetenci k trávení volného času, nebo naplnění volného času. Jako konkrétní kompetence jsou v ŠVP uváděny např. „*umět účelně trávit volný čas*“ (DM1), „*uplatňuje a rozvíjí zájmy a zdravý životní styl pro utváření self- conceptu*“ (DM2), „*odolává všem formám sebedestruktivního (rizikového) chování a jednání*“ (DM2), „*zapojovat se do sportovních aktivit*“ (DM3), „*žák dovede svůj volný čas účelně naplnit a aktivně ho prožívat i odpočívat*“ (DM4), „*žák chápe význam rozvoje osobních zájmů a zdravého způsobu života pro psychickou, fyzickou i sociální kultivaci své osobnosti*“ (DM4), „*má odpovědný vztah ke svému zdraví, pečuje o svůj duševní i fyzický rozvoj*“ (DM6), „*vybírá přiměřené aktivity ke kompenzaci stresu*“ (DM7), „*umí říct „ne“ na nevhodné aktivity*“ (DM7). V ŠVP DM8 se jednalo spíše o strategie pro vychovatele „*motivování žáků k estetickému citění*“. V některých dokumentech se objevuje kompetence ke zdraví. Příklady kompetenci ke zdraví jsou vybrány z ŠVP DM7 – „*podle konkrétní situace zasáhne při závažných poraněních a život ohrožujících stavech*“, „*orientuje se ve své osobnosti, emocích a potřebách*“. Kompetence se většinou opakují. Dva ŠVP jsou více inspirování RVP ZV.

Téma 3 – Obsah ŠVP, konkretizace

Téma tři se zaměřilo na obsah ŠVP v oblasti metod a forem VVČ. Další pozornost byla věnována prvkům konkretizace, které se objevovaly v jednotlivých ŠVP. Poslední oblastí byly výrazné položky v obsahu.

Tabulka 13 - Téma 3 - obsah ŠVP, konkretizace

	<i>Obsah – prvky konkretizace</i>	<i>Obsah – metody a formy</i>	<i>Obsah – výrazné položky</i>
DM1	Nejvíce v příloze č. 2 – jméno zodpovědné osoby, název akce, forma činnosti	Klubová činnost, akce, práce s výchovnou skupinou Pravidelné VVČ, příležitostné VVČ, osvětová činnost, individuální práce, otevřená nabídka	Vyjmenovaná průřezová témata, požadavky na pedagogické ovlivňování volného času od Pávkové
DM2	Konkrétní cykly vzdělávání podle ročníků, plán podle měsíců	Pravidelné, průběžné, příležitostné činnosti Semináře, rozhovory, kurz, kroužky, návštěvy divadla, výstav, exkurze, hry	Průřezová témata zařazena k cyklům (strategie, kompetence)
DM3	Neuvedeno	Schůzky, pohovory, dozor, kontrola, udělování výchovných opatření, besedy, přednášky, návštěvy kulturních akcí, sportovní akce, motivace, rozhovor, diskuze, anketa, dotazník, monitoring	Postavené na 4 pilířích učení
DM4	Formou příloh jednotlivých výchovných programů, 3 cykly	Zahrnuty ve výchovných programech – besedy, aktivity, zájmová činnost, rozhovory	Úkoly VMV (relaxačně-zdravotní, výchovně-vzdělávací a sociální), výchovné strategie
DM5	Uvedeny pravidelné zájmové aktivity, příležitostná zájmová činnost po měsících	Kolektivní, individuální působení, individuální pohovory, neformální působení, pravidelné aktivity, příležitostné aktivity	Obecné pedagogické zásady
DM6	Příloha – Plán výchovně vzdělávací práce, plán práce na školní rok	Schůze, výstava, vycházky, návštěvy kulturních představení, zájmová činnost	Pouze klíčové kompetence
DM7	Pravidelné, příležitostné volnočasové aktivity, osvětová činnost, spontánní činnost (vyjmenovány)	Příležitostná, pravidelná, osvětová výchovná, vzdělávací a zájmová činnost, individuální a spontánní činnosti, sledování, identifikování, motivace, pomoc, podpora, projektování, pohovory, rozhovory, diskuze, přednášky, besedy, aktivizace, dotazníky	Výchovné a vzdělávací strategie, požadavky k pedagogice volného času

	<i>Obsah – prvky konkretizace</i>	<i>Obsah – metody a formy</i>	<i>Obsah – výrazné položky</i>
DM8	Neuvedeno	Neuvedeno	Postavené na 4 pilířích učení, požadavky pedagogiky volného času
DM9	Vztahy mezi pilíři a kompetencemi, konkrétní činnosti, tematické okruhy	Obecně vymezeny, pravidelná pedagogická činnost, nepravidelná pedagogická činnost, zájmové činnosti	Postavené na 4 pilířích učení
DM10	Vzdělávací program domova mládeže – 3 etapy	Beseda, rozhovory, diskuze, vycházky, soutěž, kroužek	Základní funkce domova mládeže = funkce VMV, výchovně vzdělávací strategie

Zdroj. vlastní zpracování.

Prvky konkretizace ve dvou ŠVP zcela chybí. V ostatních je konkretizace uváděna např. přílohami, kde je plán výchovné práce, nebo formou výchovného programu pro jednotlivé ubytované. V několika dokumentech jsou přímo uvedeny zájmové činnosti. Některé domovy mají svoji činnost rozdělenou na cykly, kdy prvním cyklem je většinou adaptace, např. „*Vítej mezi nás v přátelském domově*“ (DM2), druhý cyklus se zaměřuje na osobnostní rozvoj, např. „*Žijeme spolu v přátelském domově*“ (DM2) a třetí na zralost, participaci, např. „*Spolu vytváříme přátelský domov*“ (DM2). Metody a formy výchovné práce jsou poměrně široce uvedeny ve všech dokumentech. Většinou jsou uváděny u jednotlivých aktivit. Obsah se zaměřuje rovněž na průřezová témata. Ve dvou dokumentech jsou průřezová témata pouze vyjmenována. ŠVP DM2 propojil cykly s průřezovými tématy. DM5 uvádí pouze obecné pedagogické zásady – individuální přístup, přiměřenost a respektování požadavků pedagogického ovlivňování volného času. DM8 uvádí jako výchozí dokument pro vzdělávací program čtyři pilíře učení bez další konkretizace. Jedná se o pouhý výčet. ŠVP DM9 také vychází ze čtyř pilířů učení, ale dále s nimi pracuje a dává je přehledně do souvislostí s tematickými okruhy, činnostmi a kompetencemi.

Téma 4 – Hodnocení a evaluace

Stěžejním tématem oblasti 4 byla evaluace a hodnocení. Analýza se zaměřila na četnost prováděného hodnocení, tak jak bylo uvedeno v jednotlivých ŠVP, na formy vnitřního a vnějšího hodnocení a evaluaci v souvislosti s účastníky.

Tabulka 14 - Téma 4 - hodnocení a evaluace.

	<i>Četnost</i>	<i>Vnitřní hodnocení – formy Vnitřní hodnocení – účastníci</i>	<i>Vnější hodnocení – formy Vnější hodnocení – účastníci</i>
DM1	Každodenní (deník výchovné skupiny), plán VS – 1x za měsíc Plán DM – 1x ročně	Individuální – každý vychovatel týmové – kolektiv vychovatelů (hospitace) Vedení – pozorování, hospitace, kontroly	Žáci, rodiče, kontroly zřizovatele, ČŠI, OHS
DM2	1x za 2 roky – hodnocení žáky, mezi pedagogickými pracovníky 1x za rok hodnocení činnost a VMV	Hodnocení žáků, pracovníci Hodnocení žáka, pracovníky (dotazníky, ankety), analýzy	Inspekční zprávy, rodiče, škola, zřizovatel, širší veřejnost
DM3	Neuvedeno	Individuální, týmové, vedení DM	Zařazeny mezi vnitřní, rodiče, žáci, zřizovatel ČŠI
DM4	1x za 2 roky – hodnocení žáky, mezi pedagogickými pracovníky 1x za půlrok hodnocení činnost a VMV 1x za 3 roky – zákonní zástupci	Hodnocení žáků, dotazníky, ankety mezi žáky, zákonnými zástupci a pracovníky, analýza dílčích úseků, udělení výchovných opatření	Inspekční zprávy, náměty zřizovatele, zákonných zástupců, širší veřejnosti
DM5	Neuvedeno	Podmínky, průběh VVČ, spolupráce, řízení, úroveň výsledků, interní kontrola	Inspekční zprávy, hodnocení zřizovatele, revizní zprávy
DM6	1x za 2–3 roky – hodnocení žáky, pedagogy, hodnocení činnosti DM 1x za rok	Sebereflexe vychovatelů (podrobně popsáno), týmové hodnocení	Zpětná vazba od rodičů, dětí, zřizovatelů, ČŠI
DM7	Neuvedeno	Individuální (sebereflexe), týmová, vedení DM	ČŠI, zřizovatel, KHS, zákonní zástupci, žáci,

	<i>Četnost</i>	<i>Vnitřní hodnocení – formy Vnitřní hodnocení – účastníci</i>	<i>Vnější hodnocení – formy Vnější hodnocení – účastníci</i>
			absolventi, sociální partneři
DM8	Neuvedeno	Neuvedeno	Neuvedeno
DM9	Po ukončení školního roku	Dotazníkové šetření – žáci, zaměstnanci, hodnocení výchovných skupin zaměstnanci, pracovní hodnocení, mimořádné události	Zprávy kontrolních a inspekčních orgánů, náměty, připomínky a stížnosti rodičů, náměty zřizovatele, názory širší veřejnosti, publicita
DM10	Neuvedeno	Neuvedeno	Neuvedeno

Zdroj: vlastní zpracování.

Většina dokumentů (sedm) rozděluje hodnocení na vnitřní, do kterého zařazují individuální, týmové a hodnocení vedení DM, a vnější, ve kterém jsou zmíněni žáci, rodiče, ČŠI. Jeden dokument zmiňuje vhodnější označení pro zástupce žáků, zákonní zástupci. Ve dvou dokumentech není uveden způsob hodnocení a evaluace a u dalších dvou dokumentů není uvedena četnost. Čtyři dokumenty zmiňují pravidelné hodnocení nezletilých žáků formou informativních dopisů zákonným zástupcům. Dva dokumenty zmiňují sebereflexi pedagogů, která probíhá pravidelně jednou ročně. DM2 má uvedena kritéria autoevaluace, kam zařazuje např. „spokojenost žáků a rodičů, „pozitivní psychosociální klima projevující se ve vyvážených vztazích mezi všemi.“ DM4 zmiňuje kritéria hodnocení žáků, která se vztahují ke klíčovým kompetencím a zároveň uvádí i formu hodnocení plnoletých žáků. DM7 vymezuje okruhy pro sebereflexi, která cílí na pracovní úkoly a kompetence jednotlivých vychovatelů, dosavadní cíle, silné a slabé stránky, vzdělávání a samostudium, plánované cíle, podmínky pro práci a na silné a slabé stránky DM.

Téma 5 – Skryté kurikulum

V rámci tématu 5 bylo sledováno skryté kurikulum. Podtématy se staly materiální podmínky z hlediska vybavení pokojů a vybavení pro volný čas, nemateriální podmínky zaměřené na vztahy a psychosociální klima domova mládeže a na bezpečnost a její místo v ŠVP.

Tabulka 15 - Téma 5 - skryté kurikulum

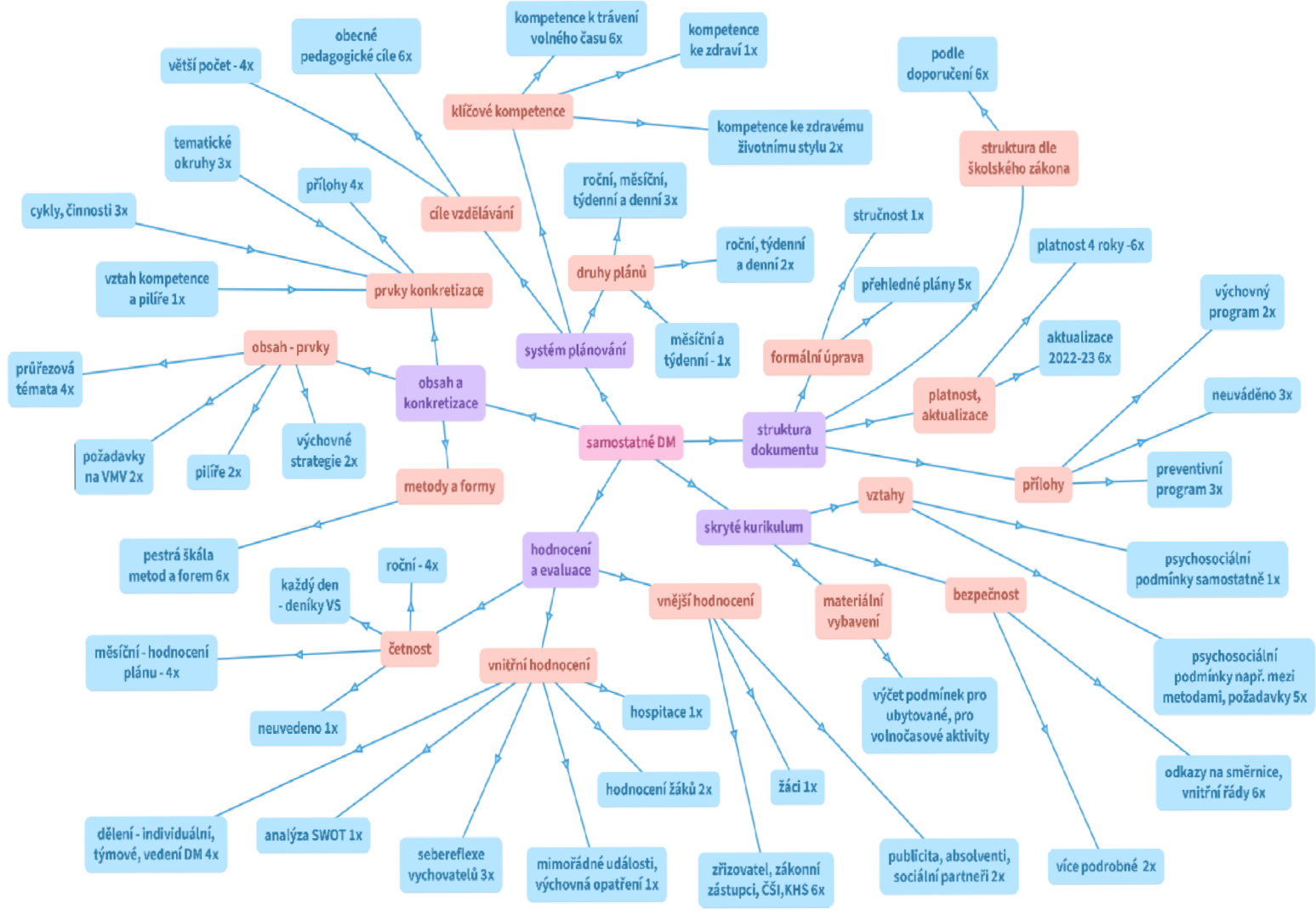
	<i>Materiální podmínky – pokoje</i> <i>Materiální podmínky – volný čas</i>	<i>Vztahy – psychosociální klima</i>	<i>Bezpečnost</i>
DM1	Vybavení pro žáky, společné prostory, požadavky na prostředí	Neuvedeno, pouze odkaz u informálního vzdělávání na sociální klima	Odkaz na Vnitřní řád Minimální preventivní program a Environmentální plán činnosti
DM2	Vybavení pro žáky, společné prostory – zájmová činnost, pro žáky	Strategie vychovatele u kompetence sociální a personální	Odkaz na směrnici k BOZ
DM3	Společné prostory pro individuální trávení volného času, vybavení pro žáky	Mezi metodami výchovné činnosti, u bezpečnosti	Konkrétně uvedeno, Ochrana zdraví před sociálně patologickými jevy
DM4	Vybavení pro žáky – pokoje, individuální trávení volného času, specifické prostorové podmínky (multi-mediální klubovna, kadeřnický salón	Uvedeno v předpokladech pro realizaci	Krátký odstavec (3 body)
DM5	Pro žáky pouze počet míst a připojení k internetu, sportovní pomůcky k zapůjčení, studovna, posilovna, hřiště, stolní tenis	Neuvedeno	Příloha – Vnitřní řád, Ochrana zdraví před sociálně patologickými jevy
DM6	Vybavení pro žáky, společné prostory	Psychosociální podmínky	Uvedeno + podmínky pro hygienické a bezpečné působení
DM7	Všeobecný popis a souhrn	Neuvedeno	Souhrn + odkaz na Vnitřní řád, režim dne, provozní řády
DM8	Stručný popis, řešeno především připojení na internet	Neuvedeno	Velmi stručné – odkaz na vnitřní řád
DM9	Vybavení pro žáky, společné prostory – zájmová činnost, pro žáky	Jeden bod u podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví a požární ochrany	Vnitřní řád, provozní řád, protipožární směrnice, evakuační plán, krizový plán, náplň práce vychovatele, minimální preventivní program

	<i>Materiální podmínky – pokoje</i> <i>Materiální podmínky – volný čas</i>	<i>Vztahy – psychosociální klima</i>	<i>Bezpečnost</i>
DM10	Vybavení pro žáky, společné prostory – zájmová činnost, pro žáky, včetně sportovního vybavení, deskových her, zázemí pro vychovatele	Neuvedeno	Vyhláška 410/2005Sb., proškolení, evakuační plán, krizový plán, kniha úrazů, prevence sociálně patologických jevů

Zdroj. vlastní zpracování.

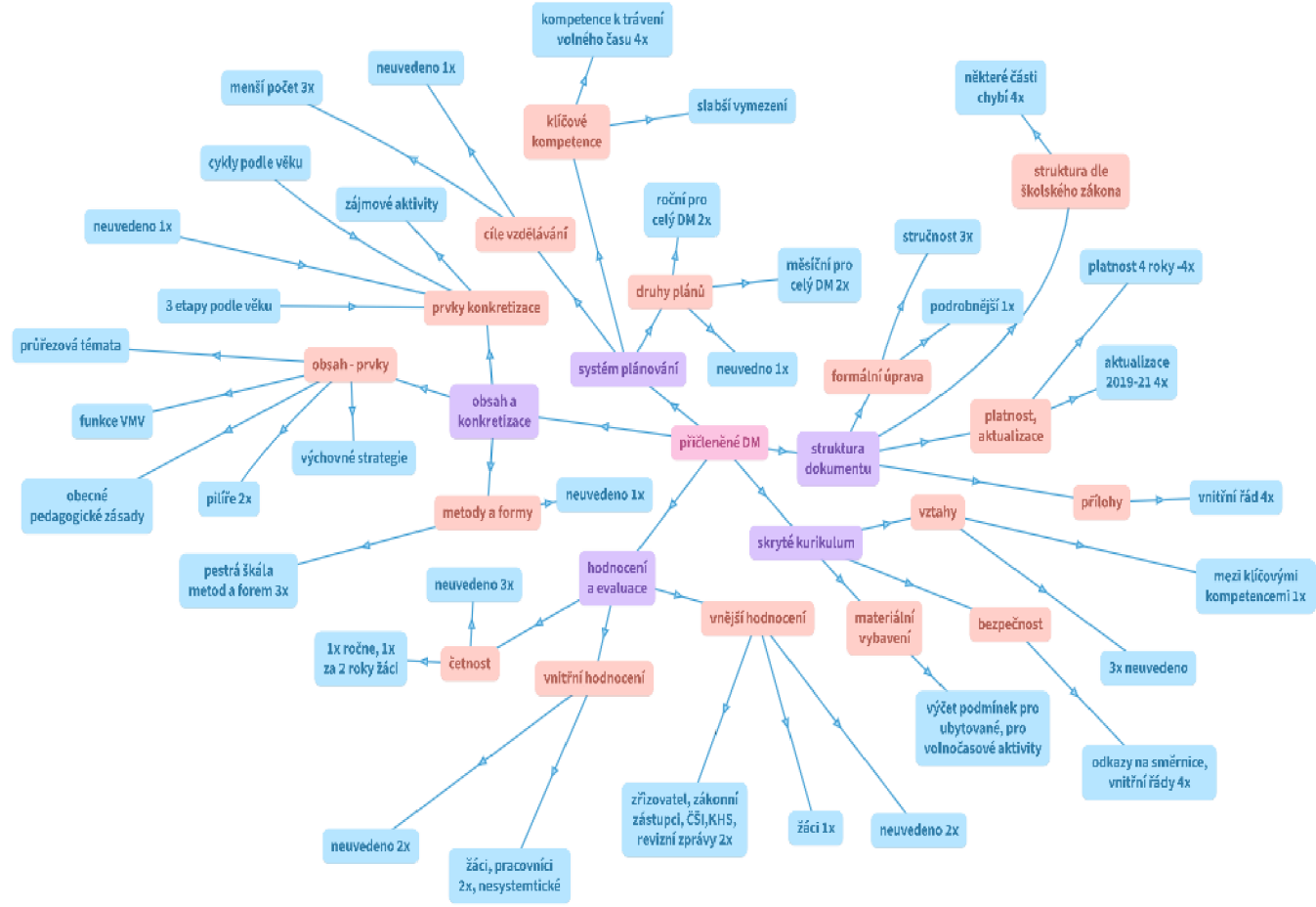
Téma zaměřené na skryté kurikulum analyzovalo tři podtémata první z nich se věnovalo materiálním podmínkám, které se objevují ve všech dokumentech. Rozdíl je možné spatřit v bližší charakteristice podmínek pro žáka a podmínek pro trávení volného času organizovaného i neorganizovaného. DM 1 v této oblasti vymezuje rovněž požadavky na prostředí, mezi které začleňuje např. *„estetická kritéria, která přinášejí inspiraci pro sociální kontakty a komunikaci“*, nebo *„přiměřený, udržovaný, čistý a čistitelný, věku odpovídající nábytek.“* Všechny dokumenty uvádí materiální a ekonomické podmínky. DM10 uvádí spoluúčast žáků na výběru deskových her, knih. Mezi zajímavé místnosti patří např. čajovna (DM2), multimediální klubovna, relaxační terasa, kadeřnický salón, hudebna, venkovní workoutové hřiště (DM4), bazén (DM8), střelnice, hudební salónek s klavírem (DM9) Ve všech dokumentech je pozornost věnovaná rovněž oblasti bezpečnosti práce a ochrany zdraví. Šest dokumentů věnuje svoji pozornost rovněž psychosociálnímu klimatu v domovech mládeže. Některé programy zmiňují tuto oblast v klíčových kompetencích nebo v cílech. Způsob začlenění je např. *„podílí se na upevňování pozitivního psychosociálního klimatu“* (DM2), *„monitorování sociálního klimatu a kultury domova mládeže“* (DM3), *„modernizace vybavení, budování hodnot, vztahů a kultury prostředí,“* (DM4), *„věková přiměřenost a motivující hodnocení,“* (DM6), *„respekt k potřebám jedince a jeho osobním problémům,“* (DM6), *„v prostředí domova mládeže je snaha o vytvoření příznivého sociálního klimatu“* (DM9).

Výsledky pro samostatné domovy mládež jsou shrnuty v pojmové mapě, obrázek č. 9. Výsledky pro přičleněné domovy mládeže jsou shrnuty v pojmové mapě, obrázek č. 10.



Obrázek 9 - Pojmová mapa samostatné domovy mládeže

Zdroj: vlastní zpracován (orgpad)



Obrázek 10 - Pojmová mapa samostatné domovy mládeže

Zdroj: vlastní zpracování

Přehled výsledků

V hodnocení výsledků ŠVP jednotlivých zařízení jsme se zaměřili na přehled výsledných zjištění samostatných domovů mládeže a přiřazených domovů mládeže ke školám. Základní výsledky jsou představeny v tabulce č. 16.

Tabulka 16 - Komparace výsledků

Téma	Podtémata	Samostatné DM	Přiřazené DM
Struktura dokumentu	Struktura dle školského zákona	Všechny plány dle doporučení	V některých plánech chybí různé části
	Platnost, aktualizace	4 roky, novější (2023, 2022)	4 roky, starší (2019, 2020, 2021)
	Formální úprava	Přehledné plány, v jednom případě stručnější plán	Stručné plány, v jednom případě podrobnější plán
	Přílohy	Neuváděny, popř. výchovný program, preventivní program	Především vnitřní řád
Systém plánování	Cíle vzdělávání	Pedagogické cíle, větší počet	Obecné cíle, menší počet, v jednom případě neuvedeno
	Klíčové kompetence	Kompetence k trávení volného času, ke zdravému životnímu stylu a ke zdraví	Pouze kompetence k trávení volného času, slabší
	Druhy plánů	Roční, měsíční, týdenní a denní záznamy	Roční, měsíční (ve dvou případech pro celý DM), jednou neuvedeno
Obsah, konkretizace	Prvky konkretizace	Přílohy, cykly, činnosti, vztah kompetence, pilíře, tematické okruhy	Cykly, zájmové aktivity, 3 etapy, neuvedeny
	Metody a formy	Pestrá škála metod a forem	1x neuvedeno, jinak pestrá škála
	Obsah – prvky	Průřezová témata. Požadavky na VMV, pilíře, výchovné strategie, úkoly VMV	Průřezová témata, obecné zásady, 4 pilíře, funkce VMV, výchovné strategie

Téma	Podtémata	Samostatné DM	Přiřazené DM
Hodnocení, evaluace	Četnost	Každý den – deníky výchovných skupin, měsíčně, jedenkrát ročně, neuvedeno	3x neuvedeno, 1x za 2 roky žáci, 1x ročně
	Vnitřní hodnocení	dělení individuální, týmové, vedení DM, uvedeny sebereflexe, hospitace, hodnocení žáků, analýzy, mimořádné události, výchovná opatření	2x neuvedeno, žáci, pracovníci, nesystematické
	Vnější hodnocení	Žáci, zřizovatelé, zákonní zástupci, ČŠI, KHS, náměty zřizovatele, publicita, absolventi, sociální partneři	Žáci, zřizovatelé, zákonní zástupci, ČŠI, KHS, zřizovatel, revizní zprávy, 2x neuvedeno
Skryté kurikulum	Materiální vybavení	Shodná struktura – výčet podmínek pro ubytování a podmínek a prostor pro volnočasové aktivity	
	Vztahy	1x uvedeno přímo, u ostatních ŠVP uvedeny psychosociální podmínky např. mezi metodami, v předpokladech	3x neuvedeno, mezi klíčovými kompetencemi
	Bezpečnost	Odkazy na směrnice a vnitřní řady, 2x více podrobné	Odkaz na směrnici, přílohu

Zdroj: vlastní zpracování.

Z výsledků rámcové analýzy je možné sledovat rozdílnost v přístupech jednotlivých zařízení. Řada oblastí není v přiřazených domovech mládeže řešena samostatně, neboť je možné tuto oblast nalézt ve školním ŠVP. Otázkou zůstává, zda řadový vychovatel ví, kde má hledat metodickou podporu při své práci. Proti tomu téměř ve všech ŠVP samostatných domovů mládeže bylo vše zpracováno přehledně a konkrétně.

Shrnutí rámcové analýzy

Rámcová analýza ukázala nedostatky ve zpracovávání ŠVP v jednotlivých zařízení. Přestože samostatné domovy mládeže mají plány propracovanější, jeví se plány v některých bodech spíše jako kompilace z publikací věnovaných pedagogice volného času. Týká se to částí, kde jsou vymezeny cíle zařízení, metody a formy. Při analýze jednotlivých plánů se

ukázalo, že některé z bodů jsou naprosto stejné pro téměř všechna zařízení. Jako pozitivní je možné vnímat rozdělení výchovného programu na etapy, cykly s přihlédnutím k věkovým zvláštnostem ubytovaných. Většina vybraných domovů mládeže je členem Asociace domovů mládeže (ADMIN), která se podílí na celostátním setkání pracovníků domovů mládeže a poskytuje rovněž metodickou pomoc. Předpokládáme tedy vzájemnou výměnu informací a dobrých zkušeností při edukační práci v domovech mládeže i v oblasti kurikulárních dokumentů.

ŠVP by měl být oporou pro práci vychovatele, měl by mu pomáhat pochopit smysl vychovatelské profese a při směřování výchovně vzdělávacího úsilí při práci s dospívajícími. Jestli tomu tak je, by měla zjistit druhá část výzkumu, zaměřená na vychovatele samostatných domovů mládeže a jejich realizaci výchovně vzdělávacích činností v domovech mládeže. Samostatné domovy mládeže byly zvoleny z důvodu lépe propracovaných ŠVP.

8 SPECIFIKA REALIZACE KURIKULA V DM Z POHLEDU VYCHOVATELE

Kapitola představuje druhou část výzkumu, která se prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a následnou metodou zakotvené teorie zaměřila na specifika realizace kurikula tak, jak je vidí vychovatelé. Zakotvená teorie, kterou vyvinuli Glaser a Strauss, je založena na systematickém využití analýzy s technikami a postupy, které pomáhají při vytváření teorie založené na empirickém výzkumu. Jedná se o zobecnění zjištěných dat (Strauss, Corbin, 1999).

8.1 Koncept výzkumu a výzkumný soubor

V rámci polostrukturovaných rozhovorů byla zvolena hlavní výzkumná otázka a následně 6 dílčích výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka (HVO):

Jaká jsou specifika při realizaci kurikula v domovech mládeže z pohledu vychovatele?

Dílčí výzkumné otázky (DVO):

DVO1: Jaký obsah je reflektován vychovateli v přímé práci s žáky a studenty?

DVO 2: V jakém prostředí se přímá práce odehrává?

DVO 3: Jaké nejčastější formy využívají vychovatele v edukační práci?

DVO 4: Jaké nejefektivnější metody využívají vychovatele při realizaci kurikula?

DVO 5: Jaká specifika vstupují do volby metod a forem při přímé práci vychovatele v DM?

DVO 6: Jaká nová témata se objevují při přímé práci v DM?

Výzkumný soubor

Pro výběr respondentů byla zvolena metoda záměrného výběru, kterou Miovský (2006) charakterizuje jako cílené vyhledání respondentů podle určených kritérií. Našimi kritérii se staly pracovní pozice – vychovatel v domově mládeže, typ zařízení – samostatné domovy mládeže a délka praxe – 2 a více roků. Přehled respondentů je v tabulce č. 17.

Tabulka 17 - Přehled respondentů.

	Pohlaví	Získaná kvalifikace	Praxe
Respondent 1 (R1)	Muž	Bakalářský obor – sociální pedagogika	9 let současné zařízení
Respondent 2 (R2)	Muž	Doplňují pedagogické studium – vychovatelství	18 let současné zařízení
Respondent 3 (R3)	Žena	Vyšší odborná škola pedagogická	2 roky současné zařízení 4 roky internát
Respondent 4 (R4)	Žena	Doplňují pedagogické studium – vychovatelství	3 roky současné zařízení
Respondent 5 (R5)	Žena	Doplňují pedagogické studium – vychovatelství	6 let na pozici vychovatelky 4 roky na pozici asistenta
Respondent 6 (R6)	Žena	Bakalářský obor – speciální pedagogika	2 roky současné zařízení 2 roky internát
Respondent 7 (R7)	Žena	Magisterský obor – učitelství	5 let současné zařízení
Respondent 8 (R8)	Žena	Magisterský obor – sociální pedagogika	5 let současné zařízení
Respondent 9 (R9)	Muž	Doplňují pedagogické studium – vychovatelství	12 let současné zařízení
Respondent 10 (R10)	Muž	Bakalářský obor – sociální pedagogika	4 roky současné zařízení

Zdroj. vlastní zpracování.

8.2 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor, který Miovský (2006) považuje na jedné straně za obtížnou techniku, ale zároveň vhodnou pro kvalitativní strategii sběru dat. Principem je vedení rozhovoru podle připravené osnovy s možností kladení doplňujících otázek, což vnímá Kozel (2006) jako výhodu. Jedlička et al. (2015) uvádí mezi výhody techniky polostrukturovaného rozhovoru formulační volnost, která vede ke spontánnější, uvolněnější spolupráci mezi respondentem a výzkumníkem.

Samotný rozhovor má několik pravidel. Chráska (2016) mezi tato pravidla řadí vhodnost situace, která souvisí s dostatečným časem pro rozhovor a vhodným místem, kde

rozhovor probíhá. Druhé pravidlo je spojené s průběhem rozhovoru, kdy rozhovor začíná nejobecnějšími otázkami. Třetí pravidlo se zaměřuje na psychologické faktory, které se mohou negativně podílet na výpovědi respondenta. Předposlední uváděné pravidlo se týká navázání kontaktu s respondentem. Výzkumník by měl projevovat přiměřený zájem o to, co respondent sděluje. Důležité v tomto bodě jsou i neverbální projevy výzkumníka. Poslední pravidlo je spojené se zpracováním výpovědí respondentů, aby nedocházelo ke zkreslování dat. Rozhovory pro předkládaný výzkum byly po písemném souhlasu nahrávány a následně přepsány. Doba rozhovoru se pohybovala okolo 60 minut.

8.3 Analýza dat

Získaná data byla zpracovávána pomocí vybraných postupů zakotvené teorie podle Strasse a Corbin (1999). Jedná se o kódování, konkrétně o otevřené, axiální a selektivní kódování, kdy autoři uvádí, že nemusí kódování nutně probíhat v tomto pořadí. V první etapě analýzy získaných dat bylo využito otevřené kódování, během kterého byly v textu vyznačeny datové úryvky sloužící jako indikátory, ze kterých vznikly kódy plnící funkci konceptů. Následně byly kódy spojeny v kategorie, které tvoří proměnné v budoucí teorii. Jako významové celky jsme použili především věty, které byly rozebírány a porovnávány tak, aby odpovídaly jednotlivým kategoriím. Zakotvená teorie by měla splňovat čtyři kritéria, a to konkrétně srozumitelnost, obecnost, shodnost a kontrolu (Glaser & Strauss, 1967). Strauss & Corbin (1999) dodávají, že jako cíl zakotvené teorie je možné vnímat vytvoření teorie, která odpovídá zkoumané oblasti a dokáže ji dostatečně vysvětlit.

V průběhu této metody je zásadní, aby měl výzkumník dostatečné povědomí o zkoumané oblasti, ale zároveň si udržel určitý odstup a nadhled, který by ho vedl ke kladení otázek a hledání možností nového pohledu na zkoumaný problém. Důležité je při používání zakotvené teorie „otevřená mysl, kritický přístup a jistá míra kreativity“ (Strauss & Corbinová, 1999).

První částí analýzy dat bylo otevřené kódování, kdy došlo k rozdělení textu na jednotky, kterým jsme přidělili jednotlivé kódy. K vytvoření kódů byly využity návodné otázky podle Flicka 2006, viz. obrázek č. 6.

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání.
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

Obrázek 11 - Návodné otázky pro kódování podle Flicka, 2006.
Zdroj: (Švaříček, Šed'ová, 2017, s 212).

Následně jsme kódy slučovali podle vnitřní souvislosti a podobnosti do kategorií. V rámci otevřeného kódování nám vzniklo 19 kategorií, viz. tabulka 18.

Tabulka 18 - Kategorie vzniklé v otevřeném kódování

Oblast	Kategorie
Přímá práce s žákem	<ul style="list-style-type: none"> • kontakt s žákem • ovlivňování volného času • prevence rizikového chování • přizpůsobení ŠVP
Prostředí přímé výchovné práce	<ul style="list-style-type: none"> • materiální prostředí • možnosti zlepšení • klima ve skupině
Formy edukační práce	<ul style="list-style-type: none"> • volba formy • faktory volby • zkušenost
Metody realizace kurikula	<ul style="list-style-type: none"> • používané metody • inspirace • faktory volby
Specifika přímé práce vychovatele	<ul style="list-style-type: none"> • specifika zařízení • limity a možnosti v edukační práci • zkušenost
Nová témata	<ul style="list-style-type: none"> • změna sexuální orientace • konflikt nároků • sociální sítě • nesamostatnost

Zdroj: vlastní zpracování.

Po otevřeném kódování probíhalo axiální kódování, při kterém byly hledány pravidelnosti. Strauss & Corbin (1999) mluví v kontextu axiálního kódování o zachycení reality a dále zmiňují dvě fáze. Jedná se o fázi indukční, kdy dochází k návrhům výroků o vztazích a fázi dedukční, která se zaměřuje na porovnávání jednotlivých případů. Při hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku bylo využito axiální kódování vycházející z paradigmatického modelu od Strausee a Corbin (1999), které se zaměřilo na hledání vzájemných vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. V této fázi došlo k drobným úpravám v kategoriích. Pracovali jsme pomocí paradigmatického modelu Strauss & Corbin (1999) který vychází z následujícího systému: příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následky. Poté následovalo selektivní kódování, kdy jsme hledali centrální kategorii, ke které by se ostatní kategorie vztahovaly.

8.3.1 Otevřené kódování

V rámci otevřeného kódování byly analyzovány odpovědi respondentů a následně seskupeny do 6 oblastí podle stanovených výzkumných otázek.

Oblast: Přímá práce s žákem

První oblast se zaměřila na zjištění obsahu výchovně vzdělávacích činností v přímé práci vychovatele. Při analýze dat vznikly čtyři kategorie. Jednalo se o kategorie s názvy kontakt s žákem, ovlivňování volného času, výskyt rizikového chování, a v neposlední řadě přizpůsobení ŠVP. Přehled kategorií a kódů k oblasti přímé práce s žákem je v tabulce č. 19.

Tabulka 19 – Přímá práce s žákem

Kategorie	Kódy
Kontakt s žákem	<ul style="list-style-type: none"> • projevený zájem • příjemná atmosféra • důvěra • pravidla • témata • individuální přístup, mravenčí práce • covid • nároky školy • aktivní naslouchání
Ovlivňování volného času	<ul style="list-style-type: none"> • motivace • poznání zájmů

Kategorie	Kódy
	<ul style="list-style-type: none"> • zájmové aktivity • příprava na vyučování • zákaz vycházek • informace • možnost volby • příležitostné aktivity • hledání „balancu“
Výskyt rizikového chování	<ul style="list-style-type: none"> • aktuální problémy • alkohol • kouření • marihuana • šikana • kyber prostor • nízká psychická odolnost • panické ataky • izolovanost
Přízpůsobení ŠVP	<ul style="list-style-type: none"> • věk • škola, délka studia • talentovaní • žáci se specifickými potřebami

Zdroj. vlastní zpracování.

První kategorie byla pojmenovaná kontakt s žákem. Tato kategorie je sycena kódy jako jsou důvěra, vytvoření příjemné atmosféry, projevený zájem, ale také pravidla. Většina respondentů považuje kontakt s žákem za stěžejní v přímé práci. R2 a R9 upřednostňují neformální rozhovory, které vznikají např. při zájmové činnosti a zároveň se zaměřují především na kontrolu režimových prvků. Dodržování vnitřního řádu se také stává častým námětem pro rozhovory s žáky. R8 vnímá kontakt s žákem následovně: „*Být tady pro ty studenty a ani ne tak jako někdo, kdo jim leze do života, ale někdo, koho si tam chtějí vtáhnout. Poskytovat jim příležitost, aby si mě pustili do života, a pak jim můžu pomoci se studiem, s něčím, co se jim děje v životě.*“ R 10 mluví o **projeveném zájmu**, který spojuje nejen v individuální rovině, ale také s návštěvami pokojů a říká, „*aby mě nevnímali jako vetřelce, ale jako někoho, kdo si přišel s nimi popovídat.*“ R7 zmiňuje především individuální práci s žákem, který se třeba jen potřebuje vypovídat. „*Zdá se mi, že děti mají čím dál větší problémy ve vztazích. Včera mi říkal jeden žák, že ve škole na ně nemá nikdo čas, že si učitelé odbydou výuku. On je pak rád, že přijde sem a má s kým si o tom popovídat. Byl u nás na vychovatelně asi třičtvrtě hodiny a když odcházel tak nám poděkoval, že to*

z něho všechno spadlo. To je moc fajn pocit.“ R7 vidí práci s žáky jako systematickou mravenčí práci, která postupuje sice kupředu, ale pomalými kroky, které nejsou vždy hned vidět. R5 zmiňuje přístup *„jak ty ke mně, tak já k tobě.*“ R4 uvádí mimo individuální kontakt systém předávání informací žákům přes nástěnku a zároveň vnímá jako důležité nastavení **pravidelnosti** v organizačních schůzkách, kdy si s žáky stanoví na začátku školního roku jeden den v týdnu a určitou hodinu, kdy se všichni scházejí po celý školní rok. V této souvislosti mluví o pravidelnosti, se kterou mohou žáci počítat dopředu. R3 používá mimo jiné i společnou sociální síť, přes kterou se žáky komunikuje. R10 vnímá jako stěžejní při přímé práci čas, který prožije s žáky např. při zájmových činnostech, ať již pravidelných nebo příležitostných, při kterých mají žáci větší tendence se svěřovat. *„Důležité jsou společné prožitky, které jsme s žáky zažili. Tak s nimi se posunujeme dál ve vztazích. Buduje se víc důvěra. To já vnímám jako stěžejní, právě ten čas strávený s žáky a prožitý tak, jako že tam ten člověk je aktivní a dokáže naslouchat a navzájem se vnímat, že teď jsou tady v tu jednu chvíli.*“ Tato kategorie se rovněž zaměřila na témata, která jsou řešena při kontaktu s žákem. Mezi tato témata respondenti zařadili především problémy se školou, osobní pocity, vztahové problémy a zdravotní stav, kdy vychovatelé nejvíce řeší psychický stav svých žáků. R3, R6 a R7 shodně uvádějí rozdíly v komunikaci s žáky, kteří při přechodu na střední školy absolvovali výuku distančně v době covidu. Vnímají je jako slabší v **psychické odolnosti**, v navazování vztahů a v oblasti dodržování pořádku na pokojích. Pokud bychom kategorii shrnuli všichni respondenti vnímají kontakt s žákem jako stěžejní při své přímé práci v domově mládeže. Respondenti se liší ve formě tohoto kontaktu. Většina respondentů preferuje individuální kontakt a dva respondenti využívají nejvíce zájmové aktivity. Důraz je kladen především na oslovení žáka již v 1. ročníku a zároveň respondenti pociťují jako stěžejní svůj přístup k žákům, kdy vyzdvihují přístup spojený s osobní účastí realizovanou prostřednictvím **aktivního naslouchání**.

Druhá kategorie byla označena jako **ovlivňování volného času**. Většina respondentů zmiňuje organizování pravidelné zájmové činnosti v prostředí domovů mládeže. Jedná se o poměrně pestrou nabídku kroužků od sportovních, přes kreativní činnosti, výtvarné až po deskové hry a činnosti charakterem připomínající „otevřené kluby“. R8 uvádí, že *„děti chodí ne za aktivitou, ale za vychovatelem.*“ Zároveň ve shodě s R10 hovoří o větší motivaci k účasti na zájmové činnosti u žáků prvních ročníku, kdy jako podpůrné opatření vnímá omezení vycházek na jeden den v týdnu. R10 se snaží poznat žáka, jeho zájmy, a pak společně hledají vhodné zaměření zájmové činnosti. R7 zmiňuje kontext účasti v zájmových

kroužcích se studovanou školou, kdy má negativní odezvu od žákyň odborného učiliště, a naopak pozitivní od žáků odborných škol a gymnázií. Dále uvádí zvýšený zájem dospívajících především dívek o rehabilitační cvičení. R1 se zaměřuje hlavně na sportovní aktivity a na vyšší nabídku příležitostných aktivit pro studenty prvního ročníku. Co se týká omezování volného času žáků prostřednictvím zákazů vycházek, přistupuje k tomuto opatření 5 z 10 respondentů. Čtyři z nich volí **zákaz vycházek** především z důvodu porušování pravidel vnitřního řádu a jeden respondent, po domluvě se zákonnými zástupci, z důvodu špatného školního prospěchu. Posledně jmenovaný respondent zmiňuje, že díky tomuto opatření dochází ke zlepšování školních výsledků. Všichni, kteří omezují žákům vycházky, se shodují, že omezení vycházek vede velmi často k vyšší účasti na zájmovém vzdělávání organizovaném DM. R8 zdůrazňuje výchovné působení na žáky při **hledání „balancu“** mezi školními povinnostmi a odpočinkem, který spojuje právě se zájmovými kroužky v DM. R7, R1, R2, R4 uvádí, že žáci využívají i nabídky zájmové činnosti od jiných organizací, anebo i dobrovolnické činnosti. Mezi zařízení poskytující zájmové vzdělávání zmiňují základní umělecké školy a také zájmové aktivity nabízené školou. Dobrovolnická činnost je spojena s návštěvou psiho útulku a venčení psů, nebo nabídka doučování realizovaného přes neziskové organizace. R6 nabízí žákům denně činnosti – pravidelné nebo příležitostné od deskových her, přes tvoření až po návštěvu laser game a bowling. Co se týká neorganizovaného volného času polovina respondentů neomezuje žákům vycházky. Většina respondentů s žáky mluví o tom, jak tráví volný čas žáci mimo domov mládeže.

Třetí kategorie vznikla z kódů týkajících se oblasti rizikového chování. Tři respondenti zmiňují, že prevence v DM je řešena prostřednictvím besed. Ostatní hovoří o pravidelných aktivitách ve skupinách a někteří uvádí aktivity s názvem „týden prevence,“ kdy si žáci mohou vybrat z nabízených aktivit, které se vztahují ke zvolenému tématu. Šest respondentů aktivně reaguje na problémy, které se vyskytují v daném školním roce ve výchovné skupině. Při doplňující otázce, jaké rizikové chování se v jejich DM vyskytuje, se většina respondentů shodla především na závislostním chování, kdy zmiňují jako nejčastěji se vyskytující především kouření, konzumace alkoholu, kouření marihuany. R10 mimo již zmíněné hovoří o experimentování se svým tělem, které občas přerůstá v poruchy příjmu potravy. Jako další ve shodě s R7 a R5 uvádí kyberšikanu a **kyber prostředí** jako oblast rizikového chování a zároveň říká, „*otázka je, kolik toho opravdu víme.*“ R7 zmiňuje sexuální naivitu v kyber prostředí u dospívajících. R8 rovněž zmiňuje kyber prostor a jako negativní vnímá věkový rozdíl mezi vychovateli a žáky, kdy se starší vychovatelé neorientují v této problematice

a neumí si poradit. Zároveň hovoří o souvislostech mezi závislostním chováním a studovanou školou. Tuto souvislost chápe takto: „*děti ze středních škol umí více věci maskovat, schovávat.*“ Dva respondenti uvedli, že se v DM setkali s distribucí drog, která by vyřešena zákonnými zástupci tak, že žáci ukončili pobyt v DM. R2 se setkal s užíváním tvrdých drog u žáků, kdy celá situace byla řešena přes kurátora. Většina respondentů zmiňuje problémy žáků ve vztazích partnerských i rodinných. R8 a R4 dávají do kontextu chování žáků a karanténních opatření v době **covidu**. R4 uvádí: „*Vnímám rozdíl mezi žáky, co byli v covidu, a pak nastupovali na DM a těmi, co přišli teď. Problémy jim dělalo zvykat si na pravidla, tolerovat se navzájem, měli problémy s interakcí, ztratili kontakt, ale teď už je to zase lepší.*“ R8 zase hovoří o změnách v psychice. „*Měli sníženou psychickou odolnost, sklony k přehánění a zveličování problémů, viděli vše jako nepřekonatelné překážky – problémy s pedagogy ve škole v jejich přístupu, kompetenci k učení u učitelů. Spíše to potřebují jen ventilovat.*“ R8 má zajímavou zkušenost i s vyšším výskytem **úzkostí a panických atak**, o kterých především dívky často mluví. V této souvislosti hovoří o velké **izolovanosti dětí**, kdy si své problémy a krize řeší samy. „*Přijdu na pokoji, kde je plačící dítě. Říkám, pojďme to probrat. A odpoví mi, nesahejte na mě nechodte ke mně, já to nechci řešit. Prostě se snažej si to jako v sobě trochu držet.*“ R5 mimo již uvedené hovoří o sebepoškozování, které se objevilo téměř u poloviny žáků a také o zkušenosti, kdy žák poslal vzkaz, že chce spáchat sebevraždu.

Poslední kategorií je přizpůsobení obsahu ŠVP v domovech mládeže. Všichni respondenti uvedli přizpůsobení ŠVP věku žáků. R1, R7, R10, R5 zmiňují oblasti přizpůsobení jako program a zaměření na adaptaci u žáků prvního ročníku. R10 a R5 uvádí speciální program pro poslední ročníky, který se zaměřuje na dospělost a je spojený s odchodem z DM a profesním směřováním. R9 zmiňuje věk jako jediné kritérium odlišnosti v DM. R8, R6 hovoří o speciálních programech pro talentové, které zastupují u nich v DM aktivní sportovci a programech pro žáky se speciálními výukovými potřebami. R6 se setkal se žádostí zákonných zástupců u dítěte s poruchou učení, kdy žádali možnost využití speciální místnosti pro přípravu na výuku. R3 hovoří o odlišnostech v ŠVP spojených se studovanou školou, kdy je jiný program pro maturitní obory a jiný pro obory tříleté zakončené výučním listem. R2 rozdíl spatřuje při realizaci ŠVP prostřednictvím edukační činnosti vychovatele, kdy se staršími již nerealizuje ani organizační schůzky.

Oblast prostředí přímé výchovné práce

Druhá oblast se věnuje prostředí a jeho místu v edukační práci vychovatele. V této oblasti vznikly tři kategorie. První z nich se věnovala materiální stránce prostředí, druhá možnosti zlepšení materiálních podmínek a třetí kategorie se zaměřuje na vztahy a klima ve výchovné skupině. Přehled kategorií a kódu je v tabulce č. 20.

Tabulka 20 – Prostor přímé výchovné práce

Kategorie	Kódy
Materiální prostředí	<ul style="list-style-type: none">• kulisa• prostředí a neverbální komunikace• problém s neřešením• místnosti• zájmová činnost• individuální rozhovory
Možnosti zlepšení materiálních podmínek	<ul style="list-style-type: none">• relaxační místnost, zóna• každý vychovatel by měl svoji místnost• venkovní posilovna
Klima ve skupině	<ul style="list-style-type: none">• pravidelné aktivity• pozitivní vztahy• fair play• blízkost pokojů• naladění žáků• přenos problémů ze školy• nastavení pravidel• vliv covidu• dvě malé mikroskupiny

Zdroj: vlastní zpracování.

První kategorie v druhé oblasti vznikla z kódů, které se týkají prostředí po stránce materiální. Důležitost prostředí vnímá devět respondentů. R9 prostředí neřeší. Nejvíce času tráví R9 se žáky při sportovních činnostech. R1, R4, R6 a R8 zmiňují závislost volby prostředí na konkrétní situaci. R6 uvádí: „*různé děti vnímají prostor různě, takže určitě nebudu řešit něco soukromého na klubovně, kde nás všichni slyší. Nabízím, jdeme do pokoje, jdeme ke mně, jdeme do jiné klubovny, která je prázdná. Vždycky se snažím respektovat soukromí.*“ R8 se nejčastěji pohybuje v prostředí žáků, protože říká: „*Z deseti dětí přijdou tak dvě samy za vychovatelkou, že má problémy. Vychovatel se musí pohybovat v tom jejich*

prostředí, aby na něco přišel, a pak si dává velký pozor na to, v jakém prostředí ten problém řeší. “ R10 vnímá prostředí z několika možných úhlů pohledu. Někdy ho vnímá jako **kulisu**, jindy doplní prostředí o společné pití čaje, když se s žáky baví o vážných věcech. R10 pojmenovává následující faktory, které ovlivňují volbu prostředí – osobnost dítěte, vážnost situace a problém, o kterém s žákem mluví. Mimo jiné dává do souvislosti **prostředí s neverbální komunikací**, např. postojem. Říká: „*Volím i svoji vychovatelnu, ale nemyslím si, že by žáci vnímali vychovatelnu jako místo, kde jsou jen kárání, ale kde je jim prostě dobře. Záleží i na tom, čím to prostředí doplním. Je něco jiného, když v tom prostředí sedíme, povídáme si a pijeme čaj a něco jiného, když v tom samém prostředí stojíme a řešíme důležité věci.*“ R4 využívá prostředí podle záměru a druhu komunikace, kdy neformální rozhovory probíhají většinou na pokojích, výchovné působení na žáka prostřednictvím výchovného rozhovoru realizuje především na vychovatelně, nebo na organizační schůzce skupiny. R5 využívá pro **individuální rozhovory** vychovatelnu, kde má pro žáky křesílko. R2 zmiňuje jako důvod pro volbu prostředí zaměření činnosti, kterou chce s žáky realizovat.

Zajímavé postřehy v souvislosti s prostředím přinesla i otázka na možnosti zlepšení. Tři respondenti jsou spokojeni, nic by neměnili, nic by nedoplňovali. R1 zmiňuje jako možnosti zlepšení pořízení **venkovní posilovny**, nebo vytvoření venkovního hřiště. R1 se hodně zaměřuje na sportovní zájmové činnosti, během kterých se občas objeví prostor na sdílení problémů ze strany žáků. R2, R3 a R4 by uvítali více prostorů pro zájmové činnosti, kdy R4 se zaměřuje více na výtvarné činnosti. R7 a R8 by jako zlepšení vnímali vychovatelnu pro jednoho vychovatele, neboť uvádí, že žáci mají pochopitelně ostych svěřovat se se svými problémy před někým dalším. R3 a R10 by doplnili prostor DM o **relaxační zóny pro žáky**. R7 mluví o vytváření vhodného prostředí pro žáky třeba i formou přestěhování: „*aby se ty holky tam cítily v těch pokojíčkách dobře a taky říkaly, že se sem těší, že sem jezdí jako domů. A to mě potěšilo.*“ R10 v kontextu změn a zlepšení uvedl: „*Jako to prostředí utvářejí lidé. Není to jenom o tom, že bychom potřebovali novou místnost.*“

Poslední kategorie druhé oblasti se věnuje vztahům ve skupině a klimatu ve výchovné skupině. Na oblast vytváření **pozitivních vztahů** se zaměřují cíleně pouze pět vychovatelů. R1 se snaží o stmelení skupiny prostřednictvím příležitostných aktivit mimo DM a také využitím participace žáků při činnosti výchovné skupiny. R2 popisuje celou situaci obtížněji a zdůrazňuje jako stěžejní vliv na naladění skupiny v souvislosti s faktem, že navštěvují

stejnou školu, stejný ročník a většina žáků i stejnou třídu. Dochází tak **k přenosu problémů ze školy i do domova mládeže**. R6 zmiňuje pravidelné reflexe se skupinou, které probíhají každý večer a zároveň se snaží citlivě reagovat na naladění žáků v kontextu délky aktivit. R4 zmiňuje aktivity a jejich zaměření při práci se skupinou při pravidelné organizační schůzce. Jedná se o skupinu chlapců a volbu soutěživých aktivit. Tři respondenti výchovnou skupinu, z důvodu různého věkového složení, vnímají jako **dvě malé mikroskupiny**. R3 vidí skupinu rozdělenou podle toho, v jakých skupinách byly předešlý rok. R3 vytvořil skupinu na sociální síti pro celou skupinu, ale konverzace v tomto prostředí se spíše týká inzerování akcí pro žáky a případné omluvy. Při vytváření příznivého klimatu ve skupině považuje za jeden z faktorů **nastavení pravidel** pro žáky již v době adaptace. Pravidla si přenášejí do dalších roků a může, při změně vychovatele, dojít k drobným i vážnějším kolizím ve skupině. R5 neřeší skupinu a klima ve skupině. Má starší žáky a vnímá, že vlivem covidu si žáci nejraději tráví volný čas individuálně, nejčastěji na pokojích, na vycházkách, na brigádách nebo s partnery. R7 jako výhodu ke stmelování skupiny vidí umístění pokojů žáků jedné školy blízko sebe. R8 z důvodu věku a různého zájmu žáků upozadila skupinové aktivity. Na druhou stranu zmiňuje: „*Mám pocit, že se jako vzdalují, že se tak jako uzavírají do těch svých bublin, tak se snažím je trošku vytáhnout.*“ R10 plánuje aktivity pro skupinu pravidelně. R9 se oblasti vytváření dobrého klimatu záměrně nevěnuje. Spíše se snaží, aby žáci uplatňovali metodu **fair play** nejen v rámci sportovních aktivit.

Oblast forem edukační práce

Třetí oblast se zaměřuje na zkoumání využívání forem edukační práce při realizaci kurikula. Vznikly tři kategorie, a to volba forem, faktory ovlivňující volbu formy a dobré zkušenosti. Přehled kategorií a kódů je v tabulce č. 21.

Tabulka 21 – Formy edukační práce

Kategorie	Kódy
Volba forem	<ul style="list-style-type: none"> • individuální formy • skupinové formy • mikroskupiny • hromadná skupiny
Faktory ovlivňující volbu formy	<ul style="list-style-type: none"> • cíl • obava • věk • znalost skupiny

Kategorie	Kódy
	<ul style="list-style-type: none"> • problém • osobnost vychovatele
Dobrá zkušenost	<ul style="list-style-type: none"> • forma na základě poznání • skupinové sportovní • individuální • skupinová práce jako sociometrie • rovný přístup ke každému • skupinová forma jako prevence • čas na vychladnutí

Zdroj. vlastní zpracování.

Volba forem jako kategorie je sycena především kódy individuální, skupinová a hromadná forma. R7 uvádí, že si celou skupinu rozdělí na tři skupiny, se kterými nejčastěji pracuje. R5 uvádí, že se nescházejí jako celá skupina. S žáky pracuje individuálně, jen občas se sejde s polovinou skupiny při organizačních schůzkách, nebo při preventivních aktivitách. Dává žákům možnost výběr ze dvou dnů. Jedním z důvodů této volby je, že si je jistější v **individuálním kontaktu** s žákem. R10 se snaží formy měnit. R8 při nejčastěji používané formě zmiňuje: „*Možná ani ne tak individuální. Většinou je to na tom pokoji.*“ R2 preferuje skupinové formy edukační práce. Většina respondentů střídá činnosti a hraje si s volbou forem přímé práce. R9 a R2 jsou muži a jejich volba je více spojena se skupinovými aktivitami. Proti tomu R5 a R6 jsou ženy a preferují spíše individuální formu práce. Jedná se pouze o postřeh, který by bylo možné dále zkoumat, zda a jak ovlivňuje gender přímou práci vychovatele v domově mládeže.

Druhá kategorie se věnuje faktorům, které hrají důležitou roli při volbě formy přímé práce. Mezi tyto faktory všichni respondenti uvedli **cíl** přímé práce. Pět vychovatelů uvádí i **osobnostní nastavení vychovatele**, kdy jim není příjemné kontakt s celou skupinou najednou. Naopak tři respondenti se necítí dobře při individuálním kontaktu s žáky. R1 uvádí stěžejní faktory takto: „*Pracuji s nima individuálně i skupinově. Volím většinou podle okolností, které jsou k tomu spojeny, to znamená problém, nastavení toho žáka to, co vlastně jim chci předat, jako to, co je mým cíle.*“ R2 jako faktor zmiňuje: „*jedinej faktor, který mě napadá, který by to mohl ovlivnit je, když to dítě něco potřebuje se mnou řešit, ale to není tak často.*“ R10 mezi faktory řadí **nastavení skupiny**, nastavení vychovatele, druh problému, který se řeší, nebo aktivita, která je realizována. Jako důležité rovněž považuje pedagogický takt a cit. R4 zmiňuje mezi faktory osobnostní nastavení žáka: „*Tady mám*

jednoho kluka, co si vystačí sám se sebou. Takže on s nikým nekamarádí, ale nevnímá to jako problém. Většinou se neúčastní skupinových aktivit.“ Tři respondenti jako nejdůležitější uvádějí znalost skupiny.

Poslední kategorie se zaměřila na dobré zkušenosti s konkrétní formou. R8 zmiňuje v souvislosti s dobrou zkušeností toto: *„Pro mě je třeba ta skupinová práce docela zajímavá, protože se tam dá spoustu věcí pozorovat. Jak kdo reaguje, v jakých situacích a dá se tam udělat nějaká taková sociometrie. Jim tam hodím nějakou hru, která se tváří zábavně a já si udělám nějaký přehled o tom, jak jsou na tom v aktuální skupině.“* R10 uvádí, že nemá zvolenou formu, která se mu vždy ukazuje jako dobrá, spíše hodnocení volby formy záleží na situaci. Uvádí: *„zase jako na základě toho, jaký řeším problém. Když budu řešit osobní problémy, tak pro mě bude nejúčinnější individuální forma. Když naopak bude nějaký skupinový problém, nebo budu chtít předat více informací, pak zvolím hromadnou nebo skupinovou.“* R6 mluví o individuálním **rovném přístupu ke každému**, který je založený na nastavení pravidel. R4 mezi dobré zkušenosti řadí i možnost řešení problému v rámci skupiny jako možnou **prevenci**, aby viděli žáci, jak se problém řeší a jaký je důsledek celé situace. R3 zmiňuje spíše metodu při řešení problému: *„Nechám jim čas na vychladnutí, a pak se k problému vrátíme s odstupem.“*

Oblast metod při realizaci kurikula

Čtvrtá oblast zjišťovala nejefektivnější metody při realizaci kurikula. Vznikly tři kategorie, a to konkrétně využívané metody, inspirace a faktory ovlivňující volbu metody. Z konceptů bylo vytvořeno mnoho kódů. Některé metody respondenti popisovali, aniž by metodu nazvali správným pojmenováním. Na popis konkrétní metody byly využity doplňující otázky, aby nedošlo k nedorozumění. Souhrnný přehled kategorií a kódů je v tabulce 22.

Tabulka 22 - Metody realizace kurikula

Kategorie	Kódy
Využívané metody	<ul style="list-style-type: none"> • participace – klima • animace • režimová metoda • besedy • hraní rolí • zájmová činnost • hry • rozhovory

Kategorie	Kódy
	<ul style="list-style-type: none"> • práce se skupinou • reflexe • dotazníky • zážitky • pozorování • aktivizační metody
Inspirace	<ul style="list-style-type: none"> • webináře • školení • internet • kolegové • knihy • vlastní zkušenosti
Faktory ovlivňující volbu metody	<ul style="list-style-type: none"> • zaměření • věk • cíl • osobností nastavení vychovatele • studovaná škola žáků • prověřené aktivity

Zdroj. vlastní zpracování.

Nejčastěji volené metody v přímé práci byly rozhovory, metody zájmových činností a práce se skupinou, které zmiňují všichni respondenti. Pět respondentů považuje jako stěžejní metodu při své přímé práci **hru**. R1 se zaměřuje na zážitkovou metodu a metodu animace. Uvádí: „*Jako metody volím hodně přes zážitky, to znamená, aby oni si to zažili. Nemám moc rád nějaký besedy a přednášky, takže spíš jedu přes nějakou zážitkovou metodu.*“ R2 občas nechává připravovat aktivity samotné chlapce. Používá rovněž metodu animace, se kterou se ztotožňuje i R10. R10 v souvislosti s metodou **animace** uvádí: „*Snažím se je přivést na tu cestu, aby si na ni přišli sami a snažím se je podporovat, ale nerozhodovat za ně. Zkrátka jednoduše dbám na to, aby si zvykli přebírat zodpovědnost.*“ R2 používá zároveň i **metodu režimovou**, kdy žákům zakazuje vycházky. Tato metoda má u vychovatelů zvláštní postavení. Jako metodu stanovení určitého režimu ji uplatňují všichni respondenti. Polovina respondentů používá úpravu režimu především ve spojení s omezením vycházek pravidelně. Jeden respondent upravuje vycházky s ohledem na školní prospěch. R3 nejčastěji propojuje aktivity s životními situacemi. Jako příklad uvádí zaměření aktivity na finanční gramotnost, kdy si žáci připravovali jídlo podle receptu s odhadem cen a následnou konfrontací s cenami v obchodě. R4 používá kromě her i videa, ke kterým si

vytváří dotazníky, nebo o daném tématu s žáky diskutuje. Rovněž chystá pro žáky **únikové, šifrovací hry**, které jim nabízí jako otevřenou aktivitu. R5 také mluví o otevřené aktivitě, kterou pojmenovává jako **klubová činnost**, která je volně přístupná pro kohokoliv z DM. V rámci preventivní aktivit zmiňuje R5 **týdny prevence**, kdy se v DM odehrávají různé aktivity s jedním tématem. Žákům jsou nabízeny besedy, aktivity, promítání filmů, exkurze. Jak zmiňuje R5 nezapomíná se na zpětnou vazbu, která DM pomáhá při dalším plánování. R6 pro volbu metod zohledňuje především samotné žáky. Říká: „*Takové metody, aby to hlavně zaujalo žáky. Byť jsem mladá, tak už mezi náma je velkej rozdíl a už spoustu věcí vnímám já sama jinak. Nerada bych je motivovala svým přístupem. Snažím se využít to, co by chtěli žáci, aby hlavně ty metody byly interaktivní a aby žáci jenom neseseděli a neposlouchali moje povídání. Vždycky se je snažím do toho vtáhnout, komunikovat s nimi tak, aby odpovídali, nebo minimálně měli prostor pro kladení otázek, nebo včas řekli, je už toho moc.*“ R7 se zaměřuje především na rozhovor. Jak uvádí, dělí si rozhovory na řízené a volné. Jako další zmiňuje **pozorování**, u kterého se soustředí na diagnostiku vztahů ve skupině, rozdělení rolí. O této metodě hovoří rovněž R8, který zmiňuje především hry jako možnost zkoumání vztahů. R9 se zaměřuje především na plnění pravidel a nad výběrem metod příliš nepřemýšlí. R10 v rámci prevence rizikového chování si vytváří programy sám, snaží se vyhnout besedám a volí spíše interaktivní metody. Do aktivit zařazuje **aktivizační metody** jako brainstorming, myšlenkové mapy. Zajímavý je přístup R10 i v oblasti volného času, kdy nechává žáky hned zpočátku školního roku vyplnit dotazníček, co je baví a co dělají ve volném čase.

Druhou kategorií v oblasti metod je inspirace, odkud respondenti čerpají nové nápady. Nejčastěji se v odpovědích objevovalo školení. Osm respondentů uvádí **školení** jako přínosné, použitelné v praxi. Dva respondenti vnímají školení jako povinnost a v praxi používají spíše ověřené metody. R1 mimo školení čerpá inspiraci z knížek a poslední dobou se „*učí od žáků*“, neboť je nechává podílet se na přípravě aktivit. R4 hledá nové inspirace na **internetu**. Tři respondenti zmiňují inspiraci ze svého studia. R5 jako jeden ze zdrojů uvádí pořádání výjezdových školení jako inspirující. R6 a R8 zmiňují mimo jiné i inspiraci od kolegů, se kterými se setkají na svém pracovišti a např. mají různé zkušenosti z předešlých zaměstnání. R7 se zaměřuje především na sebevzdělávání. Říká: „*Já se, protože mě to baví, tak se snažím různě sebevzdělávat a snažím se hledat taková témata, která mě oslovují a případně mám třeba na facebooku stažený aplikace, které pak využívám tady. Snažím se jako, aby je to bavilo ty holky, aby to nebylo zastaralé, abych furt se snažila*“

tak nějak jako jít s dobou. Nebo jsem se přihlásila na kurz sebepoškození online. Teď je to úžasné. Teď si najdete, co vás baví. Pak se přihlásíte tam někdo mluví. Vy dáváte otázky, já si udělám zápisy, a to zareaguji na to, že máte třeba ve skupině někoho, kdo se sebepoškozuje. Já se s tím setkala poprvé. Nic jsem o tom nevěděla, a protože na to neumím reagovat, tak jsem se přihlásila na ten kurz, protože jsem chtěla vědět, proč to děti dělají. Jak mám na to reagovat, s kým mluvit, jak mám postupovat v tyhle věci.“ R10 se také aktivně přihlašuje na **webináře**, které hodnotí velmi pozitivně, jak z hlediska obsahu, tak z hlediska komfortu časového. Při doplňujících otázkách by respondenti uvítali školení zaměřené na nácvik praktických dovedností a obohacení o drobné aktivity využití na stmelení, rozmluvení skupiny. Polovina respondentů by ráda určovala témata školení, neboť se setkala se situacemi, se kterými si nevěděla rady.

Poslední kategorií v oblasti metod jsou faktory, které ovlivňují volbu metody v přímé práci respondentů. Mezi nejčastěji zmiňované faktory patří věk žáků, **osobnostní nastavení vychovatele** a naladění žáků. R4 v kontextu faktorů uvádí: *„Jako věk, někdy moje nadšení, pak zjistím, že moje nadšení se vůbec nepotkává s jejich nadšením, tak to musím změnit.*“ R7 rovněž reaguje na naladění žáků a říká: *„Podle toho, co si myslím, že by mělo nejlepší efekt, aby to děcka bavilo, pochopili to a aby to pro ně mělo nějaký přínos.*“ R2a R9 zmiňují jako převažující faktor osobní zkušenost a **prověřené aktivity**, kdy volí metody, které se zaměřují především na zájmovou činnost a sport. R8 má jasně vymezenou strukturu schůzek. K naladění skupiny využívá „náladový barometr“. Jako faktor, který ovlivňuje volbu aktivit, vnímá R8 především čas, který jsou žáci schopni věnovat vychovateli. Často tato doba souvisí s nároky školy. Následný postup popisuje R8 takto: *„Já říkám potřebujeme to udělat. Bude pro vás lepší, když to přeložíme na jindy, nebo to uděláme teď a nastavíme si nějaké hranice, které pro vás budou akceptované? Udělám s nimi takovou **zakázku**, více méně, co pro ně je přínosný a zvládnutelný. Oni mi většinou řeknou víc jak třicet minut vám nedá. Já většinou mám nějakou hru a snažím se netlačit na sílu.*“ R10 mezi hlavní faktory uvádí mimo **věk**, složení skupiny z hlediska škol a pohlaví a zda se jedná o skupinu, kterou má vychovatel první rok, nebo již delší dobu.

Oblast specifík přímé práce vychovatele

Pátá oblast se zaměřuje na specifika přímé práce vychovatele. K této výzkumné otázce vznikly tři kategorie zaměřené na specifika konkrétních zařízení, limity a možnosti vychovatelské profese a zkušenosti z přímé práce. Přehled kategorií a kódu je v tabulce 23.

Tabulka 23 - Specifika přímé práce vychovatele

Kategorie	Kódy
Specifika zařízení	<ul style="list-style-type: none">• pravidla• otevřenost• složení DM• granty• ubytování – vybavení• jídelna• velikost DM• bezpečné prostředí• umístění DM a okolí• živý organismus• výměna vychovatelů• poradenské pracoviště
Limity a možnosti vychovatelské profese	<ul style="list-style-type: none">• nastavení vychovatele• kolize programů – konflikt nároků• zázemí• naladění skupiny• změny vychovatelů• různost ve skupině• finance• nastavení žáků• podporující vedení
Zkušenosti	<ul style="list-style-type: none">• čitelnost vychovatele• zájmová činnost• společný zážitek• umět přiznat chybu• nejít na sílu• pravidla• lidský přístup• svůj styl

Zdroj. vlastní zpracování.

První kategorie v oblasti specifík přímé práce vychovatele se věnuje specifikům vybraných zařízení tak, jak je vnímají respondenti. R8 jedno ze specifík spojuje s jasně

nastavenými **pravidly**, které musí žáci dodržovat. Mluví o tom, že z jednoho zařízení – školy, kde je jasně nastavený režim, se dostávají žáci do druhého, opět s jasně vymezenými pravidly. Do kontrastu dává žáky neubytované v DM. Odlišnost vnímá v systematickosti. Snaží se tedy „*aby to nějak ty děti vnímaly co nejmiň. Z hlediska těchto dětí se snažím, aby tady měly to zázemí a neměly daleko od toho říct, že tady mají jako prostředí, ve kterém se cítí bezpečně.*“ Jako další specifikum uvádí pracovní dobu, která je převážně v odpoledních hodinách, což R8 vnímá jako náročné na energii a po pěti letech se cítí unavená. R9 uvádí jako specifikum, že budova ubytovává chlapce většinou na třílůžkových nebo čtyřlůžkových pokojích. Zároveň mluví o omezenějších pravidlech jejich zařízení, a to konkrétně pravidla spojená s vycházkami, kdy žáci nemohou odcházet na vycházku každý den a o každou vycházku si říkají vychovateli. R10 vnímá prostředí domova mládeže jako **otevřené**. Co se týká vybavení domova mládeže, je R10 spokojený, kdy uvádí: „*hodně věcí máme přes projekty.*“ Na základě toho usuzuje, že jejich domov mládeže je celkem aktivní. Mezi další specifika řadí složení ubytovaných, neboť se jedná především o středoškolské žáky. Poslední specifikum uvádí častou **výměnu lidí na pozicích vychovatele**. R2 charakterizuje domov mládeže, ve kterém pracuje, jako menší zařízení, kde se všichni znají mezi sebou. Další specifikum je, že na budově jsou převážně chlapci. R1 popisuje domov mládeže jako domácí prostředí, kde se všichni snaží navzájem poznat, neboť stejně jako u R2 se jedná o menší zařízení okolo 150 žáků. R4 jako specifika daného domova mládeže vidí ve vytvoření zázemí pro vychovatele, kdy na jedné vychovatelně je pouze jeden vychovatel. Jako další specifika DM vnímá absenci jídelny, větší prostor na pokojích, blízkost hřiště a také blízkost obchodního centra. R5 specifikum domova mládeže spatřuje ve složení budovy, neboť součástí je i internát a zhruba 1 skupina sportovců. Budova je menší a jako jedno z dalších specifík je, že se v budově prolínají patra, což nehodnotí jako pozitivní. Podle R6 se budova nachází v takovém studentském městečku, neboť v okolí jsou umístěny různé školy a školní jídelna. Dostupnost obchodů je střední a jídelna se nachází sice mimo budovu, ale v blízkosti. Budova má kapacitu 150 lůžek. R6 místo hodnotí jako bezpečné. R7 říká: „*tady v tomhle tom baráku mě baví, že ty děti jsou opravdu jako vstřícný a aktivní. Je to takové domácí prostředí, protože tady řeknete jednu věc na jedné straně chodby a večer to vědí všichni na té chodbě. Mám pocit, že tady pořád někdo chodí komunikuje ptá se přijde za vámi, je to takový živý **organismus**.*“ Svou zkušenost přirovnává k předchozímu působení v jiném domově mládeže, kde bylo takové zvláštní ticho. Nikdo nic nechtěl dělat a ta práce tam byla obtížná. R3 hodnotí budovu především z hlediska umístění, kdy sice není v budově jídelna, ale dá se k ní dojet nebo si žáci mohou vařit sami, neboť na každém patře je vybavená

kuchyňka. V blízkosti je obchodní centrum, ale i les, kam chodí žáci běhat. Co se týká vybavení pokojů je podle R3 dostatečné. Tři respondenti uváděli, že v jejich zařízení fungovalo **poradenské pracoviště**, které pomáhalo nejen žákům, ale také vychovatelům.

Druhá kategorie se věnuje možnostem a limitům v kontextu vychovatelské profese. Mezi limity řadí R8: *„Podle mě nejtěžší je bavit se s těma dětma a nejenom jako na ně mluvit, ale hlavně je poslouchat, a pak jim samozřejmě pomoci, když to jde. Přijdou nám sem patnáctiletý lidi a spoustu věcí, co nadělala rodina do těch 15 let, jako tady můžu zkusit něco s tím ještě jako dělat, ale když nebude ta vůle z té druhé strany, tak se můžu postavit na hlavu a nic se nezmění.“* R9 jako pozitiva vnímá možnost nákupu sportovního vybavení. **Vedení** vidí R9 jako **podporující**, co se týká materiálního zabezpečení, ale malinko omezující, co se týká volby forem a metod a složení skupiny. R10 říká: *„Tím nejdůležitějším je nastavení toho člověka. To znamená, když ten vychovatel je nastaven vnitřně pro nějaké pomáhání, je nastaven empaticky na lidi a má lidi rád, tak si myslím, že to je ten faktor, který pomáhá při té volbě při mé přímé práci. Zároveň mně pomáhá i vlastně navázání toho vztahu s jednotlivými žáky.“* Jako omezující vidí R10 to, že zařízení nepatří pod školu a tím pádem někdy dochází ke **kolizi zaměření programu** např. stejné téma nebo ke kolizi termínů, kdy si něco naplánuje, ale ve škole zadají na druhý den hodně písemek a v tu chvíli musí brát ohled na žáky, a i když má naplánovanou zajímavou aktivitu, která ale vyžaduje více času, musí volit jinou alternativu. R2 jako podporující vnímá, že jsou žáci téměř všichni z jedné školy a že se jedná o chlapce, což mu v jeho práci vyhovuje. R1 jako podporující vnímá vedení a stejně jako R10 vnímá omezení související se studovanou školou kde říká: *„škola má vlastně představu, že to dítě se bude hlavně učit, připravovat na výuku, ale on potřebuje vlastně i ten nějaký relax, volnej čas.“* Zároveň uvádí že domov mládeže má svůj ŠVP, ale to, jak si to vychovatel naplánuje a zrealizuje, je v kompetenci každého vychovatele. V neposlední řadě vyhovuje R10 finanční zabezpečení, které pro výchovně vzdělávací činnosti vytváří vedení domova mládeže. R4 a R3 shodně vnímají občas nedostatek financí na zájmové činnosti jako omezení ve své činnosti. Jako podporující shodně uvádí zázemí pro edukační práci. R3 dodává: *„myslím si, že ty holky jako samozřejmě dokážou vykouzlit úsměv na tváři a že to už nejsou takové ty malinkaté děti. Je zajímavé, jak vypadaly v prváku a kam se za ty tři roky posunuli.“*

Poslední kategorií v oblasti specifík přímé práce vychovatele jsou zkušenosti respondentů při edukační práci. R5 vnímá na základě své zkušenosti jako to nejdůležitější,

co ve výchovatelství je, **lidský přístup a** navázání vztahu s dětmi. Uvádí, že každý si musí najít trošku ten **svůj styl**, co mu vyhovuje, v čem se cítí dobře. R9 uvádí příklad dobré zkušenosti, kdy mluví o své aktivní účasti v kontextu zájmové činnosti. R10 říká: „dobré zkušenosti mám s tím, aby člověk byl otevřený, **čitelný**, aby prostě žáci věděli, co od něho mají čekat. Zároveň, aby ten vychovatel si nechal vždycky tu práci v práci a nenosil si ji domů, aby ho to potom nesešlo, aby se nestalo tím, kdo bude ten smutný a nebude mít zájem o studenty žáky.“ Mezi to, co se R10 neosvědčilo, bylo, že na začátku své výchovatelství zvolil příliš velký kamarádský přístup. R8 měl obrácenou zkušenost, kterou popisuje následovně: „když jsem tady nastoupila já, tak mě řekli máš skupinu 20 kluků do toho 4 holky hlavně čtvrtáky, jen nějaký třetíáky a porad' se s nimi. Bylo mi 25 a klukům 19, takže jsem poslechla dobře míněné rady od kolegů. Jako docela jsem se snažila jít trošku zostrá, takovým jako ráznějším přístupem a zjistila jsem jako, že nám to s kluky fungovalo. Dotáhli jsme pár režimových prvků, vytvořily se hranice a pravidla měli jsme nějakou hezkou spolupráci. Na ně to prostě ten přístup fungoval. Ale pak zpětně, když jsem se bavila dívkami, které jsem měla ve skupině, tak jsem zjistila, že k nim jsem si cestu zavřela, díky tomu přístupu. Prostě jim to nesešlo. Přišlo jim, že jsem nepřístupná. Od této situace je pro mě důležitější je nejdříve poznat a vědět jakým způsobem s nimi komunikovat a trošku si na to nahlídnout, než tam nastoupí nějaká strategie.“ Druhou zkušenost, kterou R8 popisuje, je o vzájemném respektu. Pokud žák chce, aby se k němu přistupovalo jako k dospělému nebo téměř dospělému, je nutné, jak uvádí R8, aby se on tak choval. R1 mezi osvědčené aktivity zařazuje především zážitkovou pedagogiku, kterou používá ve své praxi nejčastěji. **Pomocí zážitků**, R1 vnímá, že se lépe prožívá i neúspěch a zároveň se žáci učí řešit životní situace. Na druhou stranu, co se mu neosvědčilo, bylo to, když nechával plánování činností pouze na žácích. „Nikdo do toho aktivně nevstupoval, nikdo nebyl iniciativní.“ R4 jako pozitivní uvádí osobní kontakt a také **umět přiznat chybu**, když se člověk mylí a popřípadě se i omluvit. R2 se snaží zapojit žáky co nejdříve do zájmové činnosti především sportovní a má s tím dobré zkušenosti a říká: „dobré zkušenosti mám právě s tím, že je zapojím do zájmovky a oni pak dají klid a pokoj, a to mě přijde jako to nejlepší.“ Naopak si není jistý v rozhovorech, protože cítí, že se žáci nechtějí příliš svěřovat a komentuje tuto situaci slovy: „mě to otravuje a je to taky otravuje.“ R6 mezi dobré zkušenosti řadí naopak individuální rozhovory, protože jak říká, zde je žák otevřený. Rovněž zdůrazňuje **čitelnost vychovatele**, jasně nastavená pravidla, jasný systém odměn a případně i trestů. R6 vychází ze své vlastní zkušenosti, kdy pravidla úplně tak nastavená neměl a nyní popisuje, co je vhodné takto: „je potřeba mít jasně určené mantinely, vlastně v podstatě to

hrací hřiště s jasnými pravidly a nějakou mojí důrazností. “ Jako nejdůležitější, ale považuje vřelý přístup k žákům. R7 zdůrazňuje přístup vychovatelé k žákům a vychovatele k samotné práci. Říká: *„děti poznají, jestli to děláte jenom proto, že prostě chodíte do práce, anebo poznají, jestli vás to baví, jestli máte snahu něco řešit, jestli to děláte opravdu ze srdce.*“ R7 vnímá i svou slabinu, která je spojená s udělováním trestů, kdy hledá, co na žáky platí, a protože především vystupuje s pozitivní motivací, ne vždy si ví rady, i přestože v přístupu je důsledný a neustále upozorňuje žáka na chyby. R3 zdůrazňuje komunikaci jako to stěžejní, co se vyplácí v práci vychovatele. *„To, jak se přistupuje k žákům to, co říkáte a na začátku samozřejmě nějaká pravidla, aby vychovatel byl čitelný.*“ Svůj vztah k žákům popisuje takto: *„ano mám s nimi kamarádskej vztah, ale i přístupově profesní.*“

Oblast nová témata

Poslední oblast se zaměřila na nová témata, která se vyskytují v práci vychovatele. Zde jsme vytvořili čtyři kategorie ze získaných kódů. Přehledné uvedení kódů a kategorií je v tabulce č. 24.

Tabulka 24 - Nová témata

Kategorie	Kódy
Změna pohlaví	<ul style="list-style-type: none"> • únik, operace • rozdíl v chování a prožívání • experiment • změna rodného čísla • přístup vedení
Konflikt nároků	<ul style="list-style-type: none"> • komunikace • nároky školy • zátěž žáků • nároky rodičů na studijní výsledky
Sociální síť	<ul style="list-style-type: none"> • závislost • komunikace s okolím při hře • prostředek komunikace s vychovatelem • hlídání zpráv
Nesamostatnost	<ul style="list-style-type: none"> • běžná komunikace • zařizování si věcí • komunikace přes rodiče • nejistota

Zdroj: vlastní zpracování.

První kategorie vznikla z kódů, které se objevovaly téměř ve všech rozhovorech. Je to problematika domovu mládeže v kontextu **změny pohlaví** u žáků. R8 tuto skutečnost popisuje takto: „*museli jsme volat OSPOD, protože tam domácí prostředí nefungovalo a ona volila veškeré únikové chování, které šlo od sebepoškozování přes pokus o sebevraždu až po únik, že nebude holka. Těžko říct, zda to tak opravdu cítila.*“ R8 uvádí, že na domově mládeže mají žáky různého spektra a informací, jak s nimi jednat vychovatelé moc nemají. R8 se o tuto problematiku zajímá více, ale vnímá jako potřebné vzdělávat i ostatní vychovatelé. R6 popisuje aktuální situaci, kdy mají v domově mládeže dívku, která se stává chlapcem. R6 popisuje současnou situaci takto: „*Aktuálně v podstatě se jí nasadily hormony a je tam velkej rozdíl v jeho chování, prožívání. Na začátku si přál být ubytovaný mezi dívkami. Myslím si, že příští rok už bude chtít být mezi chlapci. Prozatím má pokoj sám pro sebe vedle vychovatelny.*“ R10 a R5 daný problém vnímají s ohledem na druhé a na zákonné zástupce. Zároveň uvádí **přístup vedení DM**, kdy se jasně vymezilo, kdy ještě je jedinec považován za dívku a kdy se stane chlapcem a opačně. Celý proces spojují s celkovou biologickou proměnou a se změnou rodného čísla. V tuto chvíli mají v domově mládeže volnější kapacitu, a tak je možné poskytnout dostatečné zázemí. R2 a R9 nemají zkušenost s touto situací a jako důvod zmiňují pouze chlapecké složení ubytovaných.

R7 se více rozpovídala o problému mezi domovem mládeže a školou. Sdělila svoji zkušenost takto: „*když pak mluvíte s učitelem a on vám řekne a víte, že tahle a tahle má tenhle problém. Já říkám, no, ano, vím, protože já jsem mluvila s rodičem, mluvila jsem s pedagogem, mluvila jsem s žáky, mluvila jsem s tou s tou slečnou, řešili jsme to na pokoji tehdy a tehdy výsledek je takový a takový, tak ta učitelka byla úplně v šoku. Myslí si, že mi tady prostě neděláme nic, asi ti vychovatelé. Opravdu, když to chcete dělat, tak nějak jako, abyste měla pocit, že ta práce má smysl, tak opravdu s těmi dětma pracujete opravdu za nima chodíte, ptáte se. Oni už vás znají, oni přesně vědí, jakou má kdo energii a jednomu vyhovuje to, jednomu vyhovuje něco jiného, takže oni si mohou vybrat. Ale děti, když poznají, kdo to s nima, myslí jako upřímně a na nic si nehraje. Pak oni přijdou a sdělují vám věci a řešíme to tak nějak. A oni vědí, že to nepustíte dál, to je takový, že se na vás mohou spolehnout. Takový ten vztah mezi vychovatelem a tím studentem se buduje dlouho, ale zas to má smysl.*“ R10 spojuje problémy ve spojení se školou především v povinnostech, které škola dává dětem na doma. Podobný názor mají i další respondenti. R3 k tomu přidává, že množství učiva ovlivňuje nabídku a často třeba délku činností, které si pro žáky plánuje na volný čas. R4 ve spolupráci DM a školy hlavně mluví o pohledu zákonných zástupců,

kteří vyžadují především zajištění podmínek pro přípravu do školy, aby jejich děti měly dobré výsledky. Většina respondentů nezmiňuje bližší spolupráci se školou. Vzniká tady **konflikt nároků** a požadavků na žáka z několika stran.

Další oblastí, kterou vnímají vychovatele, jako aktuální téma, jsou **sociální sítě**. R7 v této souvislosti uvádí, že je problémem, aby si žáci na společné organizační schůzky nebrali mobilní telefony. Hned se objevují v této souvislosti dotazy na délku schůzky. K tomu se přidávají i další respondenti, kteří zmiňují také počítačnické znaky závislosti na mobilním telefonu. R7 říká: „oni všechno řeší přes sociální sítě, přihlašují se do různých platform. Nevím, co by dělali, kdybychom jim všechny počítače a mobily na měsíc sebrali.“ R2 zmiňuje, že při denním kontaktu se ani nepodívají na něho při rozhovoru, protože pořád „hlídají zprávy.“ R3 vzhledem k věkové blízkosti zvolila s žáky komunikaci přes sociální síť a je s touto volbou spokojena. R9 shodně s R10, R1 a R2 vnímají velký vliv technologií na trávení volného času. R9 říká: „*Kluci hrají hry třeba celé odpoledne. Sociální sítě řeší jako komunikaci při hraní na počítači.*“

Poslední téma, které se ve výpovědích respondentů více objevilo, bylo téma **nesamostatnosti**. Většina respondentů má zkušenost s rodiči, kteří vše řešili za děti. Jednalo se i banální věci jako povléknutí peřiny na začátku školního roku, přes změny ubytování až po běžná rozhodnutí a zařizování např. průkazky na autobus, hledání nejlepší cesty do školy. R5 má zkušenost, kdy se rodiče zapojili do změny na pokoji až tak, že s druhou žákyní komunikovali přímo při nedělním příjezdu ve smyslu, že by bylo dobré, kdyby se ona přestěhovala. R9 si vzpomněl na situaci: „*Rodiče přijeli do domova mládeže a hrmuli se ke mně, aby se zeptali, kde budeme spát. Samozřejmě mysleli, kde bude syn ubytovaný.*“ R1 uvádí, že se vždy pozdraví s rodiči, a pak začne mluvit na žáka. Většinou se mu podaří žáka rozpovídat. Polovina respondentů se setkala s agresivním až vyhrožujícím chováním rodičů, když jim nebylo vyhověno.

Během otevřeného kódování vzniklo devatenáct kategorií, se kterými jsme dále pracovali pomocí axiálního kódování.

8.3.2 Axiální kódování

V rámci axiálního kódování jsme pracovali s již vytvořenými pojmy seskupenými do kategorií. Ve fázi axiálního kódování jsme hledali vzájemné souvislosti a vztahy mezi

kategoriemi. Švaříček, Šed'ová (2007) uvádí, že axiální kódování se používá jako pomůcka při třídění dat a není tak závazným modelem výkladu zkoumaných jevů. Zmiňují rovněž, že ve fázi selektivního kódování dochází k dalšímu uspořádávání a případným změnám kategorií. V průběhu fáze axiálního kódování jsme se znovu vraceli k výpovědím respondentů a snažili se hledat data na vyplnění „prázdného prostoru.“ Jedná se o tzv. teoretické vzorkování. Původních devatenáct kategorií jsme se snažili zařadit do kontextu. Nakonec vzniklo osm kategorií, které jsou charakterizovány v tabulce č. 25.

Tabulka 25 - Nově vzniklé kategorie v rámci axiálního kódování.

Kategorie	Koncepty
Faktory volby forem a metod	<ul style="list-style-type: none"> • faktory (věk, žák, vychovatel, činnost) • nové formy a metody (animace, participace, výchova zážitkem) • individuální rozhovory • zkušenost • mikroskupiny
Prostředí DM	<ul style="list-style-type: none"> • kulisa • pozitivní klima VS • relaxační zóna • venkovní hřiště, posilovna • poradenské pracoviště
Osobnost vychovatele	<ul style="list-style-type: none"> • čitelnost • pravidla • aktivní účast • sebevzdělávání
Osobnost žáka	<ul style="list-style-type: none"> • nižší míra psychické odolnost • změna chování • uzavření se do sebe • porušování pravidel vnitřního řádu • volný čas • panické ataky • dospívání
Kontakt s žákem	<ul style="list-style-type: none"> • mravenčí práce • důvěra • fair play • nevhodné chování • nezvládnutí situace • změny v přístupu k žákovi • jednání podle vnitřního řádu • pravidla

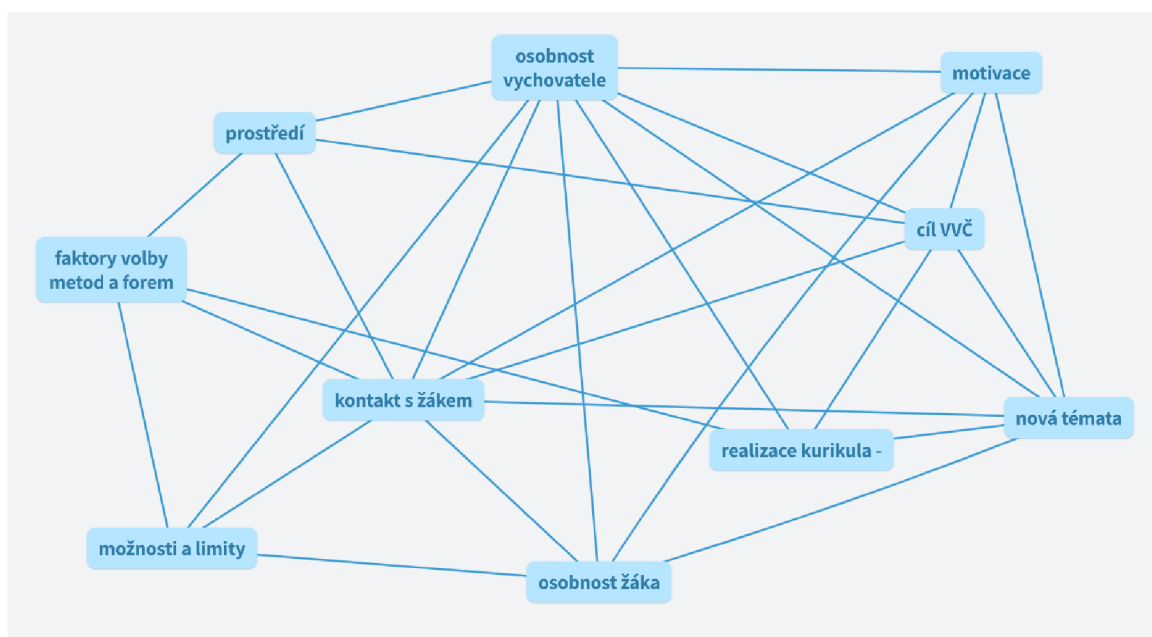
Kategorie	Koncepty
Realizace kurikula	<ul style="list-style-type: none"> • realizace ŠVP • organizování volnočasových aktivit • prevence rizikového chování • nezvládnutá adaptace • inspirace • sdílení zkušeností • vliv skupiny • úprava podmínek • změny ŠVP • úprava vnitřního řádu
Limity a možnosti	<ul style="list-style-type: none"> • finance • velikost DM • změny vychovatelů • různost ve VS • vliv covidu • nároky školy • Nároky DM na ŠVP
	<ul style="list-style-type: none"> •
Nová témata	<ul style="list-style-type: none"> • konflikt nároků • rizikové chování • osobnost žáků • změna pohlaví

Zdroj: vlastní zpracování.

S nově vzniklými kategoriemi a koncepty jsme dále pracovali, snažili se hledat souvislosti, navzájem je propojovat a srovnávat.

Při vytváření vztahů se objevily tři oblasti, a to je kontakt s žákem, osobnost vychovatele a formy a metody. Tyto tři oblasti jsou propojeny s dalšími. Role prostředí byla často zmiňována jako jedním z faktorů v kontextu volby cíle VVČ, ale rovněž v souvislosti s kontaktem žáka. Většina respondentů zmiňuje i volbu metody a formy na základě toho o jakou aktivitu se bude jednat a kde bude probíhat. Prostor hrálo svoji roli i u respondentů, kteří se především věnují zájmové činnosti. V tomto případě se snažili volit venkovní hřiště. Sociální prostředí podle výpovědí některých respondentů hraje důležitou roli v edukační práci. Zde je možnost sledovat souvislosti mezi zkušenostmi a prací s klimatem skupiny. Respondenti, kteří vnímají prostředí jako důležité volili různorodější metody a formy práce, více vstupovali do kontaktu s žákem a zároveň byli otevřeni novým inspiracím pro VVČ. Osobnost vychovatele hraje podle výpovědí respondentů zásadní roli v edukační práci.

Souvislosti je možné spatřit mezi osobností vychovatele, jeho zkušenostmi, sebevzdělávání, ale také s možnostmi daného domova mládeže. Osobnost vychovatele výrazně ovlivňuje rovněž volbu forem a metod, cíle VVČ, a především kontakt s žákem. Zajímavé vztahy je možné pozorovat i v oblasti motivace, která se týká, jak motivace vychovatele například v oblasti sebevzdělávání, seberozvoje, práce s prostředím při volbě forem a metod VVČ, tak v oblasti žáků. Kontakt s žákem zase zastává důležité místo při každodenní práci vychovatele. Vztah, který vzniká na základě tohoto každodenního kontaktu, ovlivňuje práci vychovatelé v oblasti motivace, forem a metod, zaměření vzdělávání například na nová témata v oblasti rizikového chování, nebo v oblasti změn osobnosti jedince, které se například dotýkají psychické odolnosti. V edukační práci vychovatele se objevují nová témata a přístup vychovatele v kontaktu s žákem a volba metod a forem interakce v těchto tématech, závisí na zkušenostech, na osobním nastavením vychovatele, ale rovněž na limitech a možnostech daného zařízení.



Obrázek 12 - Ukázka vzájemných vztahů vzniklých v rámci axiálního kódování.

Zdroj: vlastní zpracování, Orypad.

Při uvažování o souvislostech jsme následně použili paradigmatický model, kdy jsme vytvářeli jakýsi příběh. Postup byl od příčinných podmínek, které vedly k jevu. Tento jev jsme dali do kontextu čehosi, nebo prostřednictvím interakce s něčím, někým a směřovali jsme k volbě strategii jednání a k následkům. Jako první vnímaný jev byl výskyt panických atak a nezvládnutí běžných situací. Příčinné podmínky v tomto jevu je možné spatřit nejen

ve složitém období dospívání, ale také v kontextu nároků školy, nároků na dodržování pravidel DM, požadavků od zákonných zástupců a zmiňovanou izolaci v době covidu. Nejčastěji se tento jev projevuje v souvislosti s nižší psychickou odolností a určitou nesamostatností, kdy žák není schopen se sám rozhodnout a situace řešit. Žák pocítuje bezmoc. V této situaci hledá pomoc u vychovatele, vrstevníků a na internetu. Osobnost vychovatele a jeho nastavení hraje klíčovou roli při řešení celé této situace. V některých zařízeních pracuje poradenské zařízení, nebo dochází psycholog, kteří se podílejí na řešení. Řešením se stává znalost různých metod a forem práce vychovatele tak, aby si dokázal v dané situaci poradit. Jako následek celé situace se nabízí revize ŠVP DM, změny např. ve vytvoření relaxačních zón nebo venkovních posiloven. Druhým jevem je výskyt nových druhů a forem rizikového chování, které opět podmíněné dospíváním a dobou experimentování, ale také nezvládnutou adaptací při přechodu na střední školu, anebo s celkovými změnami ve společnosti. V této souvislosti se žáci uzavírají do sebe, nebo naopak se chtějí zviditelnit např. porušováním pravidel. Žáci se snaží odlišit rovněž v chování, které se může lišit od běžného chování. Jako intervenující podmínky zde především vystupuje osobnost vychovatele, jeho zájem o další vzdělávání, otevřenost k hledání cesty a zároveň i vůle k různosti ve využívání metod a forem. Nejběžnější strategií a jednáním je řídit se podle vnitřního řádu. Jako další se nabízí aktualizace preventivních programů podle problému ve výchovné skupině a v DM. Následky je možné spatřit v úpravách vnitřního řádu, preventivních programech a ŠVP. Třetí jev jsme nazvali konflikt nároků, kde příčinou jsou nároky na žáka ze strany školy a zákonných zástupců. Do tohoto jevu vstupují nároky DM na realizaci ŠVP a také požadavek a právo žáka na volný čas. Jako intervenující podmínky lze vnímat možnosti a limity DM, které jsou spojeny např. s plánováním a následnou realizací ŠVP vychovatelem a prostorové podmínky. Strategie a jednání bychom mohli spojit se zavedením pravidelnosti v realizaci ŠVP, vytváření kompromisů mezi žáky a vychovatelem formou jakési zakázky, nebo smlouvy. Následkem takového přístupu je potom čitelnost vychovatele, vytváření příznivého pozitivního klimatu ve výchovné skupině. Vztahu vychovatele a žáka, vychovatele a skupiny založeném na důvěře a pravidle fair play. Poslední příklad uvažování se týká téma změny pohlaví u žáků, které souvisí s nesouladem mezi psychickým a anatomickým pohlavím. Tento jev je řešen v kontextu domova mládeže s ohledem na ubytování, plněním hygienických požadavků. Limity a možnosti DM mohou působit jako intervenující podmínky, např. volné pokoje, samostatné sociální zařízení apod. Na základě tohoto jevu se pak objevují úpravy

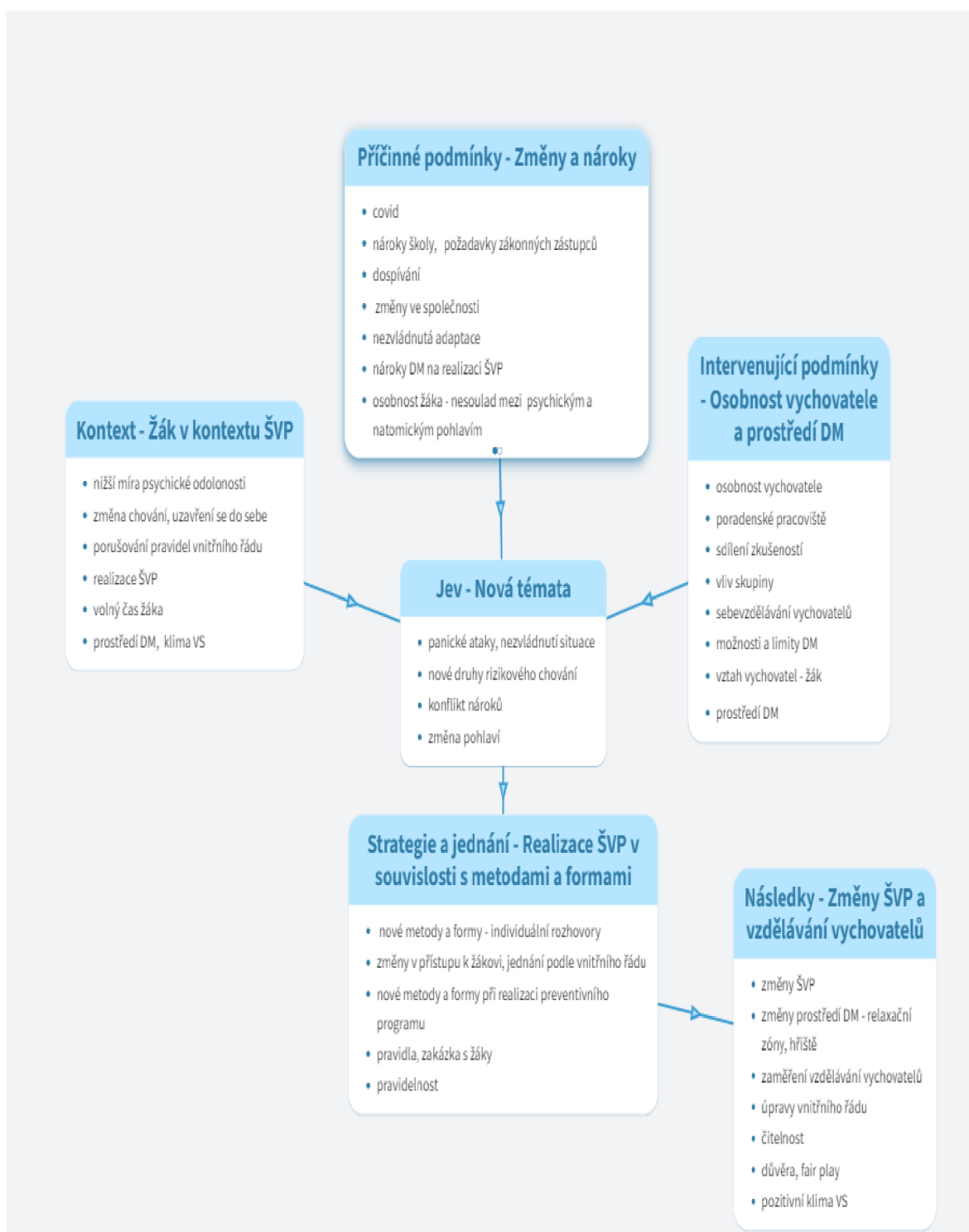
podmínek a také vznikají nové požadavky třeba u jednoho žáka v průběhu studia několikrát. Postup uvažování je představen v tabulce č. 26.

Tabulka 26 - Ukázka uvažování pomocí paradigmatického modelu

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie a jednání	Následky
covid, nároky školy, požadavky zákonných zástupců, dospívání	panické ataky, nezvládnání situace	nižší míra psychická odolnost, nesamostatnost	osobnost vychovatele, poradenské pracoviště, sdílení zkušeností, vliv skupiny	nové formy a metody – individuální rozhovory, změny v přístupu k žákovi	změny v ŠVP, změny v prostředí – relaxační zóny, hřiště,
dospívání, nezvládnutá adaptace, změny ve společnosti	nové druhy rizikového chování	změna chování, uzavření se do sebe, porušování pravidel vnitřního řádu	sebevzdělávání vychovatelů poradenské pracoviště, inspirace	jednání podle vnitřního řádu, nové metody a formy při realizaci preventivního programu	změny v ŠVP, zaměření vzdělávání vychovatelů, úpravy vnitřních řádů
nároky školy, nároky DM na realizaci ŠVP	konflikt nároků	realizace ŠVP, volný čas žáka, osobnost vychovatele	prostředí DM, vztah vychovatel žák	zakázka, pravidla, pravidelnost	čitelnost, důvěra, fair play, pozitivní klima VS
osobnost žáka – nesoulad mezi psychickým a anatomickým pohlavím, dospívání	změna pohlaví	realizace ŠVP, prostředí DM, klima VS	možnosti a limity DM	úprava podmínek nové metody a formy pravidla	změna ŠVP, vnitřního řádu, nové požadavky na úpravu prostředí

Zdroj: vlastní zpracování.

Na obrázku č. 13 je představený paradigmatický model axiálního kódování. Z tohoto modelu jsme vycházeli při dalším postupu zakotvené teorie.



Obrázek 13 - Paradigmatický model axiálního kódování
Zdroj: vlastní zpracování, Orgpad.

Při axiálním kódování se nám opakovalo několik stejných konceptů, ze kterých jsme vycházeli při tvorbě centrální kategorie a při selektivním kódování.

8.3.3 Selektivní kódování

V rámci selektivního kódování jsme si sestavili kostru příběhu, ze které následně vznikla centrální kategorie, která je provázána s ostatními kategoriemi a současně do všech kategorií zasahuje. Centrální kategorií se stala realizace ŠVP v domovech mládeže jako stěžejní práce vychovatele. Nakonec byl sestaven paradigmatický model selektivního kódování, který se odlišuje od paradigmatického modelu axiálního kódování především v odbornosti, a abstraktnosti (Strauss a Corbin, 1999).

Kostra příběhu

Při vytváření kostry příběhu se v centru objevil pojem osobnost vychovatele, jeho nastavení na práci s žákem, osobnostní vlastnosti a získané zkušenosti, dovednosti a znalosti. Osobnost vychovatele výrazně ovlivňuje kontakt s žákem a vztah, který mezi nimi vznikne. Na základě tohoto vztahu může být žák motivovaný a svěřovat se vychovateli se svými problémy. Vychovatel se musí vzdělávat, aby získával vědomosti a dovednosti a dokázal tak žákům poradit, nebo je pochopit. Zároveň s dalším vzděláváním souvisí i možnosti využívání vhodných forem a metod při práci s žákem a se skupinou. Práce vychovatele úzce souvisí i s možnostmi a limity domova mládeže, jaké se vyskytují příležitosti, anebo naopak, které omezující faktory pramenící z uspořádání domova mládeže, složení z hlediska věku a škol, ale také z přístupu vedení domova mládeže. Stěžejní je rovněž volba metod a forem v edukační práci vychovatele domova mládeže v kontextu lidského faktoru a v závislosti na nových tématech dospívajících. Lidský faktor zde zastupuje osobnost vychovatele v souvislosti s jeho dalším sebevzděláváním a vzděláváním realizovaném v DM. Nová témata jsou spojena s celospolečenskými událostmi, jako byla např. nucená izolace v době covidu, nebo se může jednat o nové formy rizikového chování anebo také o témata spojená např. se změnou pohlaví či výchovnými styly v rodinách a v neposlední řadě konfliktem nároků, které jsou na žáka kladeny z několika stran. Vše se opět spojuje s nutností dalšího vzdělávání vychovatele, s osobnostním nastavením vychovatele, ale také s ŠVP jednotlivých DM. To, co se z celého výzkumu ukázalo jako stěžejní, je kontext realizace kurikula v souvislosti s osobností vychovatele, jeho znalostí a volbou metod a forem a také

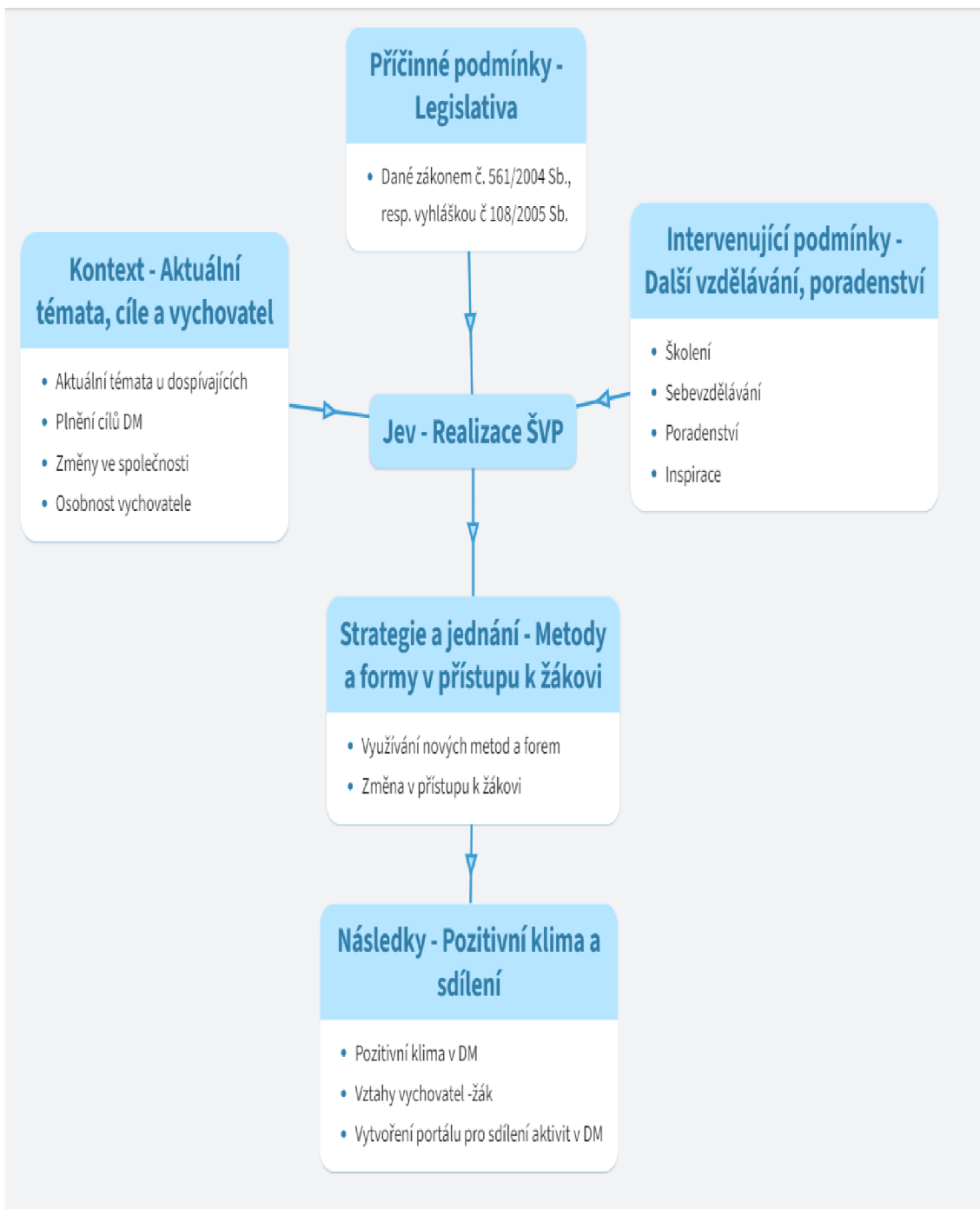
v souvislosti s možnostmi a limity DM. Realizace kurikula naráží na nižší povědomí vychovatelů o pestrosti v oblasti metod a forem VVČ. Většina vychovatelů se podle odpovědí snaží používat jen to, co se jim osvědčilo, nebo v čem jsi jsou jistí. Nová témata někteří bagatelizují, jiní se jim vyhýbají a pár vychovatelů hledá informace pro pochopení na internetu.

Podmínky realizace kurikula v domovech mládeže vychází ze zákona č.561/2004 Sb. respektive z vyhlášky č. 108/2005 Sb. Zde nalezneme povinnost školského zařízení vytvořit ŠVP a zaměřit se ve své činnosti mimo ubytování a stravování na ovlivňování volného času. Toto ovlivňování probíhá přes výchovně vzdělávací činnosti, které jsou realizovány na základě plánů vycházejících z ŠVP domova mládeže a sestavených vychovateli. V ŠVP jsou zdůrazněny cíle vzdělávání, ale objevují se zde i nová témata související se změnami ve společnosti. Změny se nejčastěji vyskytují v zaměření jednotlivých aktivit, které nabízejí vychovatelé žákům. Při samotné realizaci hraje podstatnou roli osobnost vychovatele, jeho snaha o seberozvoj a nastavení vztahu s žáky. Pomáhající při realizaci by mohlo být další vzdělávání vychovatelů, které je spíše v nabídce skromnější. Vychovatelé tak hledají inspiraci v účasti na webinářích, nebo také ze zkušeností svých kolegů a v neposlední řadě z internetu. Vhodnější by bylo vytvořit koncept systematického vzdělávání vychovatelů, nebo vytvoření portálu pro sdílení příkladů dobré praxe. Podpora vzdělávání a vytvoření prostoru pro získávání nových zkušeností by přineslo inovace v ŠVP, ve využívání nových metod a forem a také v individuální práci s žákem a v přístupu k němu. Další oblast strategie a jednání by byla spojena s prací se skupinou. Daná změna by směřovala k vytváření příznivého klimatu v domovech mládeže založeném na rovnocenném vztahu mezi vychovatelem a žákem s vzájemným respektem.

Podíváme-li se na příběh, kde v centru pozornosti stojí realizace kurikula daných domovů mládeže, můžeme vycházet z podmínek, které jsou dány v zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 108/2005Sb., které vymezují právě obsah daného kurikula. Jedná se o dokument, který si vytváří samotné zařízení a je tedy možné do něho aktuálně zařazovat nová témata. Jako jednu z vlastností daného dokumentu je možné vnímat pružnost. Změny, které by bylo vhodné do daného dokumentu zařazovat, by mohly vycházet např. ze SWOT analýzy domovů mládeže, zhodnocení ročního plánu vychovatele a z dalších evaluačních nástrojů. Na realizaci se samozřejmě mimo obsah, který je spojen i s volbou metod a forem, podílejí vychovatele a žáci. Jako stěžejní jsou osobnosti těchto činitelů edukačního procesu

a také jejich vzájemné vztahy. To, jaké volí vychovatel metody a formy v kontaktu s žákem, výrazně ovlivňuje vzájemný vztah a potažmo vztahy ve výchovné skupině i klimatu celého domova mládeže. Velkou roli při realizaci sehrávají limity a možnosti daných zařízení. Některé domovy mládeže aktivně vstupují do dotačních programů, jiné si vypomáhají doplňkovou činností. Poslední, co vstupuje při realizaci kurikula, jsou nová témata, která přináší současná doba. Jedním z problémů, který se ve výpovědích respondentů objevoval a je možné nalézt i v odborných zdrojích a týká se snížení psychické odolnosti a s tím spojené zvýšení psychické zátěže. Hledání nových metod, které by pomáhaly s tímto problémem je obtížné a spojené s wellbeingem. Mezi další témata, která rezonují v domovech mládeže se objevují nové formy rizikového chování především v prostředí kyber. V tomto problému se ukazuje jako stěžejní věk vychovatele, přístup vychovatele k možnostem dalšího vzdělávání, které pomáhá orientaci vychovatele v dané oblasti. Problémem se ukazuje i otázka změny pohlaví v souvislosti s ubytováním v domovech mládeže, kde jsou žáci ubytováni nejméně po dvou na pokojích. Jedním z posledních témat může být i konflikt nároků na žáka ze strany školy, strany domova mládeže, resp. vychovatele a také požadavky kladené na žáka od zákonných zástupců. Žák se učí zvládat všechny požadavky a hledat si svou cestu, jak se se vším vypořádat. I zde nastává důležitá práce vychovatele v rámci realizace kurikula.

Ze zjištění a provedení selektivního kódování nám vznikl následující paradigmatický model viz. obr. č 14.



Obrázek 14 - Paradigmatický model selektivního kódování.
Zdroj: vlastní zpracování, Orgpad.

9 DISKUZE

Domov mládeže je školské ubytovací zařízení, které se zaměřuje na výchovně vzdělávací činnosti a ovlivňování volného času především žáků středních škol a učilišť. Zařízení tohoto druhu nalezneme v podobném režimu jako v České republice pouze na Slovensku. Jedná se tedy o určitý fenomén. Domovy mládeže mají u nás dlouhou historii. Staňková (1988) popisovala, že výchova v internátech třídní společnosti působila na mládež v duchu ideologie vládnoucí třídy. Proti tomu Přádka (1976) mluvil o úlohách DM, mezi které řadil mimo jiné vytvoření podmínek blízkých prostředí domova, zabezpečení výchovně vzdělávacích činností na základě dobrovolnosti, uplatnění tvořivě humanitního modelu výchovy a specifického přístupu k žákům 1.ročníku, k žákům plnoletým a k žákům s civilizačními a jinými chorobami. Dnešní domovy mládeže pracují odlišnými metodami. Přístupují k žákům především jako k partnerům. Je patrná snaha o participaci žáků a studentů na chodu DM.

ŠVP v domovech mládeže má vymezenou strukturu, osnovu a obsah daného kurikulárního dokumentu závisí na daném vedení DM. Otázkou by mohlo být, kdo v daných zařízeních vytváří tyto základní kurikulární dokumenty pro DM. Při realizaci ŠVP zastávají důležitou pozici samotní vychovatelé. Vychovatel v DM vstupuje do mnoha rolí v DM. Jak uvádí Spousta (1994) a Smékal a Važanský (1995) vychovatel je diagnostik, stimulátor, animátor, motivátor, satisfikátor, koordinátor, organizátor, poradce, konzultant, administrátor, dramaturg, reedukátor.

Zajímavý pohled do prostředí domova mládeže bychom mohli přenést na základě vymezení čtyř rozporů, které popsal Procházka (2012) podle Finka (1992). Je to rozpor mezi výchovou ve formě pomoci druhým a proti tomu je forma výchovy, kdy manipulujeme. Oblasti, které se týkají tohoto rozporu se objevily i v našem výzkumu např. při účasti na zájmové činnosti, včetně zapojení do zájmové činnosti, nebo při omezování vycházek. Druhý rozpor byl vnímán mezi mocí a bezmocí. Opět bychom se mohli podívat na výsledky výzkumu a zde se nám objevují nová témata a nové metody, se kterými si vychovatelé neumí poradit, atak volí cestu úniku, kdy se tématu vyhýbají a metody neobměňují, nebo formu jakéhosi útoku formou získávání nových informací a zkušenosti. Oblast dalšího vzdělávání může narazit na nabídku vzdělávacích programů, na finanční možnosti organizace a na faktory spojené s vychovatelem, jeho osobností anebo jeho možnostmi. Třetí rozpor je v oblasti výchovy jako nikdy nekončícího se procesu v kontextu učení se ze svých chyb.

Ve výzkumu se ukázalo, že jsou vychovatelé, kteří raději, než by se postavili novým výzvám, zůstávají v tom, co znají. Poslední rozpor je spojený s nároky společnosti a individualitou jedince. Individualitu v našem výzkumu můžeme chápat jako vychovatele a stejně tak i jako žáka. Pokud zůstaneme u vychovatele, vidíme rozpor mezi vnímáním okolí a celé společnosti pozice vychovatele v DM jako někoho, kdo hlídá, nebo dohlíží na žáky.

Rámcová analýza přinesla rozdíly mezi ŠVP přiřčených domovů mládeže a samostatných domovů mládeže. Zatímco v přiřčených domovech není řada oblastí řešena, samostatné domovy mají některé části zcela shodné a bez uvedení kontextu. Nabízí se tedy otázka, zda by nebyl vhodný metodický materiál k tvorbě ŠVP v domovech mládeže. Rozdílnost ŠVP škol je možné nalézt např. v klíčových kompetencích, kdy si domovy mládeže přidávají kompetence k trávení volného času, nebo kompetenci k zdravému životnímu stylu, nebo kompetenci ke zdraví. Zvláštnosti v ŠVP v domovech mládeže jsou spojeny i s možnostmi a limity jednotlivých zařízení v oblasti materiální i personální.

Podíváme se na vyhodnocení jednotlivých výzkumných otázek u druhé části výzkumného šetření. DVO 1 se ptala na otázku, jaký obsah je reflektován vychovateli v přímé práci s žáky a studenty? Z výpovědí respondentů vyplývá, že jako stěžejní vnímají kontakt s žákem v několika úrovních a situacích. Většina respondentů za stěžejní považuje individuální práci s žákem. Dva z respondentů se necítí dobře při individuálních rozhovorech a jako nejčastější kontakty volí zájmové aktivity. Při běžných denních rozhovorech se tématy stávají především vztahové problémy a problémy spojené se školním prostředím. V oblasti volného času se respondenti více zaměřují na žáky 1. ročníku. Snaží se prostřednictvím motivace, nabídky, zprostředkovaných informací a vlastním příkladem zapojit žáky do zájmových činností. Přibližně polovina respondentů v rámci volného času omezuje žákům vycházky. Všichni respondenti se shodují v zájmu žáků o příležitostné aktivity. V oblasti rizikového chování přiznali dva respondenti, že nejsou příliš iniciativní. Ostatní respondenti se snaží monitorovat rizikové chování nebo náznaky rizikového chování a situace řeší. V rámci prevence se zabývají především oblastem předcházení závislostního chování, šikany a kyberšikany. Obsah preventivních programů je zaměřen především na oblasti výše uvedené a tři respondenti uvedli, že program flexibilně upravují podle problémů ve výchovné skupině. Zajímavá data jsou spojena s vnímáním čtyř respondentů v kontextu psychické odolnosti a covidu.

Druhá dílčí výzkumná otázka se zaměřila na kontext prostředí a přímé činnosti. Většina respondentů využívá roli prostředí při své přímé činnosti. Rozdílnost je možné spatřovat v přístupech k jednotlivým prostředí v závislosti také na zázemí pro vychovatele. Pokoje žáků jsou převážně vnímány jako prostředí vhodné pro neformální rozhovory, nebo řešení konfliktních situací na pokoji. Vychovatelny naopak pět respondentů využívá pro formální a výchovné rozhovory a dva respondenti vychovatelnu využívají, jako místnost pro neformální rozhovory a prostor, který má žákům navozovat pocity bezpečí a jistoty. Osm respondentů se vyjádřilo k potřebě relaxační místnosti nebo relaxační zóny pro žáky, neboť vnímají, že je potřeba, aby žáci mohli odejít z pokojů a odpočívat, nebo se učit i v jiném prostředí. Otázce vztahů a klimatu ve skupině jako složce nemateriálního prostředí se pravidelně věnuje méně jak polovina respondentů. Jako podporující vnímají blízkost pokojů v rámci ubytování. Většina respondentů má vyšší počet žáků ve skupině, kdy je výchovná skupina složena z žáků různých ročníků. Dva respondenti uplatňují především vytváření vzájemných vztahů přes sportovní aktivity a fair play jednání.

Třetí dílčí výzkumná otázka zaměřená na formy využívané respondenty při edukační práci přinesla zjištění, že všichni respondenti používají především individuální a skupinové formy přímé práce. Rozdíl je možné spatřit v četnosti využívání forem u jednotlivých respondentů. Mezi faktory, které volbu formy ovlivňují, zařazují respondenti věk žáků, znalost skupiny, situaci a problém, který řeší. Z rozhovorů je možné také zaznamenat jako jeden z faktorů osobní nastavení a preferované přístupy. S tím souvisí i zkušenost respondentů s jednotlivými formami, která byla uváděná jako stěžejním faktor. Mezi dobré zkušenosti zmínili respondenti skupinové sportování, skupinové aktivity jako skupinová sociometrie, práce s menšími skupinkami, a především individuální přístup a kontakt s žákem.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zaměřena na metody přinesla pestrou škálu metod, které respondenti využívají. Mimo metody práce se skupinou, zájmové činnosti a rozhovorů, které uvedli všichni respondenti, objevily se ve výpovědích i metody jako beseda, hra, dotazníky, hraní rolí. Jeden respondent uvedl přímo prvky režimové metody, kterou využívá ve své přímé práci. Dva respondenti popsali svůj přístup jako metodu s prvky animace, i když přímo takto metodu nenazvali. Dva respondenti podobným způsobem popsali metodu participace, kterou využívají k zapojení žáků do organizace skupinových a zájmových činností. Jeden respondent uvedl prvky zážitkové pedagogiky a pravidelné reflexe. Zde je možné spatřit

prostor pro možnou informovanost vychovatelů k množství metod při práci v DM. Inspiraci hledají převážně na internetech, školení, od kolegů, ve škole a v knihách. Jako zajímavou možnost školení uváděli tři respondenti webináře. Faktory, které se podílejí na rozhodování při volbě metod, jsou věk, cíl, kterého chtějí pomocí metody dosáhnout, studovaná škola žáků, a hlavně osobnostní nastavení vychovatele a získané zkušenosti

Pátá dílčí výzkumná otázka se zaměřila na specifika, která vstupují do přímé práce vychovatele v oblasti forem a metod. Mezi nejdůležitější zahrnuli všichni respondenti složení DM z hlediska žáků a studovaných škol. Dva respondenti zmínili i složení DM z hlediska vychovatelů. Dalšími specifiky se stala velikost DM, kdy především respondenti z menších DM uváděli jako specifikum vztahy nad výchovné skupiny, znalost se navzájem v celém DM a bezpečí. Dva respondenti uvedli, že jejich práci ovlivňuje i absence jídelny, kdy si žáci řeší stravování sami a nemají tolik volného času. Další oblastí spojenou se specifiky přímé práce se zaměřila na možnosti a limity, které ve své práci respondenti vnímají. Těmi se staly podle vyjádření respondentů nastavení vychovatele, nároky školy, které zasahují do volného času žáka, naladění skupiny, které je proměnlivé. Jako negativa uváděli časté změny na pozicích vychovatele, nejistotu financí pro volnočasové aktivity. Čtyři respondenti proti tomu zmínili, že finance jsou velmi dobře řešeny díky účasti DM v dotačních programech. To, co zaznělo od všech respondentů by se dalo nazvat jako čitelnost vychovatele a nastavení pravidel při práci s výchovnou skupinou. Dva respondenti uvedli, že při přímé práci by se mělo vše nechávat na dobrovolnosti a soustředit se na motivaci žáků.

Šestá dílčí výzkumná otázka se zaměřila na nová témata, na která musí vychovatele reagovat. Šest respondentů uvedlo jako stěžejní problém, se kterým se musí v DM vypořádat, otázku změny sexuální orientace, kdy někteří respondenti považují tuto oblast za pouhý experiment a jiní chtějí žákům pomoci. V této oblasti také vnímají respondenti menší informovanost a jasnost v postupech. Jakou druhou oblast se z výpovědí ukázala oblast konfliktu nároků, které pramení z požadavků ze strany školy, domova mládeže, zákonných zástupců a jedince samotného. Třetí oblast se dotkla sociálních sítí, kde opět respondentům chybí dostatečná znalost tohoto prostředí a zároveň možná i nějaké techniky a metody, jak třeba zapojit prvky informačních technologií do přímé práce. Poslední oblast nových témat je spojena s nesamostatností žáků, která ale možná částečně souvisí s konfliktem nároků.

Pokud se zaměříme na hlavní výzkumnou otázku, která zněla: „Jaká jsou specifika při realizaci kurikula v domovech mládeže z pohledu vychovatele?“, mohli bychom odpovědět pomocí následujícího teoretického modelu. Při realizaci kurikula v domovech mládeže vstupuje do procesu několik faktorů, které souvisí s osobností vychovatele, se zvolenými metodami a formami VVČ a se vztahem vychovatele s žákem. Při výskytu nových témat závisí realizace kurikula pomocí metod a forem na prostředí DM a také na možnostech a limitech DM v oblasti dalšího vzdělávání, v oblasti motivace, vytváření cílů VVČ v ŠVP a vstupování do dotačních programů. Převažují-li limity nad možnostmi používají vychovatele tradiční metody a formy, výrazně méně se zapojují do dalšího vzdělávání a sebevzdělávání než vychovatelé z domovů mládeže, které nabízejí více možností.

V rámci selektivního kódování nám jako centrální kategorie vyplynula realizace ŠVP jako stěžejní edukační práce vychovatele. Tento jev v kontextu nových témat, plnění cílů DM, změn ve společnosti a osobnostním nastavením vychovatele vychází ze zákona č. 561/2004 Sb. resp. vyhlášky č. 108/2004 Sb. a při podpoře školení, možností dalšího vzdělávání, poradenství by mohl směřovat k vytvoření strategií a jednání založených na volbě nových metod a forem a ve změně v přístupu k žákovi i ke skupině. Následkem by se stalo vytvoření pozitivního klimatu v DM, změna vztahu vychovatele a žáka, pružnost v reagování na aktuální témata a také prostor pro sdílení příkladů dobré praxe.

Kaplánek (2017), Kraus (2014) vymezují metody výchovné práce, které jsou přenosné a vhodné pro prostředí DM. Zarážející ve výsledcích výzkumu byla většinová neznalost metod jako je animace, participace, výchova zážitkem, pedagogizace prostředí. Zároveň z rozhovoru vyplynulo, že zájem o získání nových dovedností a rozšíření svých zkušeností by na straně vychovatelů byl. Na základě těchto poznatků vznikl aplikační výstup této disertační práce, kterým se stává nabídka dalšího vzdělávání v oblasti metod a forem v DM se zaměřením na výchovu zážitkem. Druhým aplikačním výstupem je potom přehled vybraných metod a forem a příklad pěti aktivit.

10 NAVRHOVANÉ DOPORUČENÍ PRO PRAXI A DALŠÍ VÝZKUM

V současném světě se objevují nová témata, která se dotýkají i oblasti výchovy a dospívajících jedinců. Reakce na úrovni MŠMT jsou méně pružné. Domovy mládeže mají velkou výhodu v poměrně značné volnosti při vytváření ŠVP a následných výchovných plánů, nebo programů pro práci s výchovnými skupinami i jedinci v prostředí domovů mládeže. Otázkou zůstává na kolik jsou vychovatele odborně vzděláváni nejen po stránce informací, ale především po stránce zkušeností. Z výzkumu vyplynula skromná znalost na straně vychovatelů, co se týká pestrosti při volbě forem a metod. Prostor je tedy pro rozvoj dalšího vzdělávání vychovatelů v oblasti přímé práce vychovatele v kontextu využívání forem a metod se zaměřením na zkušenostní učení formou zážitkového kurzu. Na základě tohoto zjištění vznikl aplikační výstup této disertační práce, kterým se stala nabídka dalšího vzdělávání v oblasti metod a forem v DM se zaměřením na výchovu zážitkem. Druhým výstupem je přehled vybraných dostupných metod a forem s příklady aktivit. Výstup je realizován pomocí výukového plakátu, viz. příloha B. Ukázka třetího aplikačního výstupu je představena v příloze C a je zaměřena na soubor 5 aktivit zaměřených na období adaptace pro realizaci v domovech mládeže.

V dalším směřování by bylo vhodné výzkum rozšířit na další zařízení. Mohlo by se jít cestou kvantitativního designu, nebo zjišťovat pohled ředitelů DM na oblast realizace VVČ v kontextu ŠVP. Zajímavé by byly jistě i otázky tvorby ŠVP jako základního kurikulárního dokumentu, přístupy k tvorbě v jednotlivých zařízeních a v této souvislosti i plánování edukační práce vychovatelů. Výzkum by se mohl zaměřit také na volbu formy a realizace evaluace ŠVP. Cesta dalšího výzkumu se nabízí i v oblasti případové studie vybraného zařízení.

Na základě své dlouholeté zkušenosti z práce v domově mládeže vím, že vychovatelé jsou otevřeni dalšímu vzdělávání. V několika rozhovorech projevíli respondenti zájem o zážitkovou pedagogiku a také o nové aktivity na seznamování, týmovou spolupráci a především na posílení psychické odolnosti. Na základě toho se objevuje nový prostor pro vytvoření webového portálu např. pro sdílení osvědčených aktivit, nebo poradenství z oblasti rizikového chování. V rámci asociace ADMIN taková výměna probíhá, ale většinou se jedná o konverzaci mezi řediteli, ředitelkami a vedoucími vychovateli, vedoucími vychovatelkami, kdy tématem se nejčastěji stávají organizační

a provozní záležitosti. Mezi vhodné metody a formy na začátku vstupu žáka do domova mládeže se v domovech mládeže osvědčilo adaptační soustředění. Model soustředění by jistě byl vhodnou inspirací pro ostatní domovy mládeže. V rámci soustředění se před začátkem školního roku žáci seznámí s prostředím, se svým vychovatelem a také se svými novými vrstevníky ve výchovné skupině. Vychovatel proti tomu má možnost vytvořit počátek příjemné atmosféry ve skupině, stanovit si pravidla a získat společné zážitky s žáky v rámci zážitkových aktivit. Zajímavé aktivity pro realizaci kurikula jsou také víkendové akce mimo DM. Opět je akce založena na společném zážitku prožitého víkendu. Doba, která je mimo školní rok anebo pracovní týden, přináší nové zkušenosti a prožitky na straně vychovatelů i na straně žáků.

Zajímavé doporučení by mohlo být spojené s vytvořením metodického materiálu pro vytváření ŠVP v domovech mládeže. Inspirovat bychom se mohli ze Slovenského Štátného výchovného programu. Program by se zaměřil především na výchovu a jednotlivé složky výchovy a na vytváření příležitostí pro žáky k získávání klíčových kompetencí.

Tak jak bylo na začátku konstatováno, domovy mládeže zůstávají na okraji vědeckého diskurzu, obdobně jako například školní družiny, nebo střediska volného času a domy dětí a mládeže. Většina veřejnosti vnímá tato zařízení jako službu, která plní především funkci pečovatelskou, tedy přebírá především dohled nad jedincem za zákonné zástupce. Řada závěrečných prací se věnuje právě výše zmíněným prostředí při socializaci, vlivu prostředí školních družin, DM a dalších zařízení na rozvoj jedince, na úspěšnost ve škole, na profesní orientaci. Dvořáčková, Šulcová, Jirásek (2014) se věnovali analýze závěrečných prací v oblasti zážitkové pedagogiky, kdy konstatovali, že závěrečných prací přibývá, ale co se týká odborných pedagogických periodik, nemají o toto téma velký zájem. Podobně je to i v oblasti domovů mládeže. Stálo by za to, aby se dané problematice, ať už domovům mládeže, nebo jednotlivým metodám při edukační práci vychovatele věnovalo více pozornosti u odborné pedagogické veřejnosti.

ZÁVĚR

Disertační práce se zabývala realizací kurikula v domovech mládeže v souvislosti se specifiky edukační práce vychovatele. Důvodem potřeby zkoumání této problematiky bylo především, že se jedná o oblast, které není v odborné pedagogické veřejnosti věnován téměř žádný prostor. Druhým důvodem je, že domovy mládeže tak jak fungují v našem prostředí, jsou určitým fenoménem ve výchově dospívajících. V domovech mládeže pracují pedagogové, kteří jsou podle NSP pojmenováni jako vychovatelé. Jejich hlavní náplní je vytvářet prostřednictvím VVČ vhodné prostředí pro žáky a studenty středních a vyšších odborných škol a vést je k získávání klíčových kompetencí. Při této cestě je kladen důraz na osobnost vychovatele a také na jeho pedagogické, psychologické a didaktické dovednosti a znalosti. Oporu mohou vychovatelé při VVČ nalézt v základním kurikulárním dokumentu domova mládeže, kterým je ŠVP. Jelikož tento dokument si tvoří jednotlivé domovy mládeže samy podle daných kritérií, je na každém zařízení, jak se k tvorbě opory pro vychovatele a jeho edukační práci postaví.

Hlavním cílem disertační práce bylo vymezit specifika spojená s realizací kurikula v domovech mládeže v kontextu edukační práce vychovatele. Na základě takto stanoveného hlavního cíle jsme si stanovili cíle pro teoretickou část, mezi které patřilo vymezení základních pojmů z oblasti prostředí domova mládeže, kurikula, činitelů podílejících se na VVČ v domově mládeže a z oblasti metod a forem. Dále v teoretické části byly komparovány informace z legislativy školských zařízení a poznatků z odborné literatury. První kapitola teoretické části se věnovala prostředí domovů mládeže z hlediska legislativního ukotvení, v souvislosti se sociální pedagogikou a pedagogikou volného času, a součástí byl rovněž pohled na vybraná výchovná a ubytovací zařízení v kontextu historického vývoje. V závěru kapitoly je představena současná situace školských ubytovacích zařízení v České republice se zaměřením na domov mládeže a poslední podkapitola se věnuje vymezení domovů mládeže, respektive školských internátů v prostředí Slovenska. Druhá kapitola byla zaměřena na kurikulum, kdy je nejprve krátce představeno pojetí kurikula v pedagogice a poté je aplikováno pojetí tvorby kurikula podle Walterové do prostředí domova mládeže. Třetí kapitola se věnovala činitelům edukačního procesu, kterými jsou vychovatel a vychovávaný. U vychovatele je pozornost zaměřena na jeho kompetence, činnosti a další aspekty vychovatelské profese. Vychovávaný je pouze krátce charakterizován s ohledem na zaměření práce. Čtvrtá kapitola teoretické části se věnovala

vybraným metodám uplatňovaným v prostředí domova mládeže. Metody jsou zde rozděleny do čtyř kapitol. Jedná se o kapitoly věnující se metodám klasickým pedagogickým, inovativním výukovým metodám, vybraným metodám sociální pedagogiky a vybraným metodám pedagogiky volného času v kontextu domova mládeže. Poznatky byly použity pro teoretické ukotvení práce.

Druhá část disertační práce byla věnovaná výzkumu, který měl kvalitativní charakter. Hlavním cílem výzkumu bylo vymezit specifika spojená s edukační činností vychovatele při realizaci kurikula v prostředí domovů mládeže. Výzkum byl rozdělen na dvě části. První část výzkumu byla realizována pomocí rámcové analýzy dat získaných z deseti ŠVP jednotlivých domovů mládeže. V rámci analýzy jsme vytvořili pět základních témat, která se skládala ze tří až čtyř podtémat. Z deseti vybraných domovů mládeže byly čtyři DM přiřčené ke škole, zbývajících šest zařízení bylo samostatných. Při vyhodnocování byla využita pojmová mapa k prezentaci výsledků. Jedna pojmová mapa se věnovala přiřčeným domovům mládeže druhá samostatným. Z výsledků vyplynulo, že téměř všechny přiřčené domovy mládeže postrádají některé položky, které je možné nalézt v ŠVP školy. Otázkou zůstává, zda řadový vychovatel v rámci své edukační práce nahlíží i do ŠVP školy. Samostatné domovy mládeže měly ŠVP více propracované, přehledné a konkrétní. Po důkladné analýze bylo zjištěno, že řada bodů uvedených v ŠVP samostatných domovů mládeže, jsou jakousi kompilací z publikací věnovaných pedagogice volného času. Toto zjištění se týká především v oblastech cílů a ve vymezení metod a forem. Zároveň byla shledána shodnost některých bodů pro všechna vybraná zařízení. Pozitivní zjištění je možné vnímat například v rozdělení výchovného programu na etapy, ve vymezení cyklů s přihlédnutím k věku nebo zvláštnostem ubytovaných.

Druhá část empirického šetření byla řešena pomocí zakotvené teorie. Hlavní výzkumná otázka zněla: „Jaká jsou specifika při realizaci kurikula v domovech mládeže z pohledu vychovatele?“ K této otázce bylo sestaveno dalších šest dílčích výzkumných otázek. Výzkumným souborem bylo deset vychovatelů samostatných domovů mládeže. Sběr dat proběhl pomocí polostrukturovaného rozhovoru s respondenty. Analýza dat byla provedena pomocí tří fází, které se skládaly z otevřeného kódování, z axiálního kódování a ze selektivního kódování. V rámci otevřeného kódování vzniklo devatenáct kategorií, kdy každá kategorie byla sycena třemi až dvanácti kódy. Z této analýzy bylo pomocí axiálního kódování vytvořeno osm kategorií, se kterými jsme dále pracovali, snažili se najít

souvislosti, navzájem je propojovali a srovnávali. Následně jsme použili paradigmatický model Strauss a Corbin (1999) při vytváření „příběhů“, kdy příčinné podmínky vedly k jevu, který v kontextu čehosi nebo prostřednictvím interakce s něčím, s někým směřoval k jednání a zvolené strategii a pak i k následku. Poté vznikla centrální kategorie, kterou se stala realizace ŠVP jako stěžejní edukační práce vychovatele. Tento jev v kontextu nových témat, plnění cílů DM, změn ve společnosti a osobnostním nastavením vychovatele vychází ze zákona č. 561/2004 Sb. resp. vyhlášky č. 108/2004 Sb. Při podpoře školení, možnosti dalšího vzdělávání, poradenství by mohl jev směřovat k vytvoření strategií a jednání založených na volbě nových metod a forem a ve změně v přístupu k žákovi i ke skupině. Následkem by se stalo vytvoření pozitivního klimatu v DM, změně vztahu vychovatele a žáka, k pružnosti v reagování na aktuální témata a také k prostoru pro sdílení příkladů dobré praxe.

Na hlavní výzkumnou otázku bychom mohli odpovědět následujícím teoretickým modelem. Při realizaci kurikula v domovech mládeže vstupuje do procesu několik faktorů, které souvisí s osobností vychovatele, se zvolenými metodami a formami VVČ a se vztahem vychovatele a žáka. Při výskytu nových témat závisí realizace kurikula pomocí metod a forem na prostředí DM a také na možnostech a limitech DM v oblasti umožnění dalšího vzdělávání vychovatelů, v oblasti motivace vychovatelů, v oblasti vytváření cílů VVČ v ŠVP a v oblasti využívání nabídek v rámci dotačních programů. Převažují-li limity které omezují vychovatele při VVČ nad možnostmi, které naopak vychovateli pomáhají, pak vychovatelé používají většinou tradiční metody a formy, výrazně méně se zapojují do dalšího vzdělávání a sebevzdělávání.

Pokud bychom měli shrnout výzkum a najít souvislost mezi kurikulárním dokumentem a edukační prací vychovatele, můžeme říci, že ŠVP slouží spíše jako základní návod. Vychovatelé více využívají své zkušenosti získané na školeních webinářích a čerpají inspiraci také ze zkušeností kolegů. Jako další výsledek výzkumu je možné spatřit žádost ze stran respondentů o další vzdělávání v oblasti například zážitkové pedagogiky tak, aby vychovatelé dokázali vytyčené cíle v ŠVP úspěšně realizovat.

Přínos práce je možné spatřit v inovativním pohledu na domovy mládeže a v aplikačním výstupu dané práce. Disertační práce poslouží jako podklad pro další zkoumání prostředí domovů mládeže.

Seznam literatury

ALÁČOVÁ, E. Miesto domova mládeže v systéme výchovy a vzdelávania. *Vychovávateľ SK*. 2001, 46, 3, s. 26-28.

APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge, 2019. ISBN 978-0367-02300-3.

ARIF, M. I. et al. Personality and teaching: An investigation into prospective teachers' personality. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2012, 2.17: 161-171.

ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: FFUK, 2005. ISBN 978-80-9699-440-3.

BARTOŠ, J. *Dějiny Moravy*. Díl 4, Svobodný stát a okupace. Brno: Muzejní a vlastivědná společnost, 2004. ISBN:80-7275-044-5.

BEER, L. *Hitlerovi Češi*. V Brně: Guidemedia, 2014, 656 s. ISBN 978-80-905310-7-9.

BENDL, S. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

BÖHNISCH, L., MÜNCHMEIER, R. *Pädagogik des JUGENDRAUMS. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa 1989.

BOSCO, T. *Don Bosco*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0624-8.

BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. 2., rozš. a opr. Vyd. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.

BRHELOVÁ, V. *Metodická příručka pre vychovávateľov v školských internátech*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. ISBN 978-80-8052-332-9.

CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrat'*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

CARNEI, P. Implementation and the governance problem: A pressure participant perspective. *Public Policy and Administration*, 24(4), 355–377, 2019.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research desing. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1998. ISBN 0761901442.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Psychologie P. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

CULÍK KONČITÍKOVÁ, G. *Baťovský Zlín: mladí muži*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, 2014. ISBN 978-80-7454-494-1.

DOLEŽALOVÁ, J., VRABCOVÁ, D., et al. *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy*: sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-404-9.

DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-310-9.

DUDOVÁ, A., KAPLÁNEK, M., MACKŮ, R. Mnohotvárný fenomén animace: pokus o rozdělení animace na základě východisek a cílové zaměření jednotlivých typů animace. *Pedagogická orientace*, 2021. roč. 21, č. 3, s. 284–304

DUMAZEDIER, J. *Vers une civilisation du loisir?* Paris: Editions du Seuil, 1962.

DÜRR, K. *The School: A Democratic Learning Community. The All-European Study on Pupil's Participation in School – The School: A Democratic Learning Community*. Strasbourg: Council of Europe, 2004.

DVOŘÁK, D. *Od osnov ke standardům: proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-7290–601-7.

DVOŘÁK, D., HOLEC, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Kurikulum školního vzdělávání zahraniční reformy v 21. století*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-017-6.

FABRI, M. *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: Clueb, 1996.

FINK, E., SCHWARZ, F.A. (eds.). *Natur, Freiheit, Welt: Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992. ISBN 3-88479-674-7.

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Orientace (Český spisovatel). Praha: Český spisovatel, 1993. ISBN 80-202-0410-5.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

FRANC, D., SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Edice aktivit a her. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GLATTHORN, A.A. et al. *Curriculum Leadership: Strategies for Development and*

- Implementation*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2009. ISBN 978-1-4129-6781-5.
- GILLET, J.C. *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern, Verlag für Soziales und Kulturelles, 1998.
- GORDON, P. LAWTON D. *Dictionary of Education*. London: Hodder & Stoughton Educational, 1996. ISBN 9780340648155.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. HOLOUŠOVÁ, D. *Obecná pedagogika. Edukace*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Pedagogická psychologie pro vychovatele* Univerzita Karlova 2006, ISBN 978-80-7290-243-1.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, L., SLAVÍK, J. *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2020. ISBN 978-80-261-0903-7.
- HAMANOVÁ, J. et al. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 1. odborný sminář, 5.-7. září 2000. SZÚ Praha*. Praha: Free Teens Press, 200. ISBN 80-902898-0-0.
- HATÁR, C. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Česká a slovenská andragogika*. Praha: Česká andragogická spoločnosť, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.
- HAYNES, T. Dopamine, Smartphones & You: A battle for your time. Dostupné z: <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2018/dopamine-smartphones-battle-time/>
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. In: *Pedagogika*, 1991., roč. 41 č.3, s. 247-255, ISSN 978-0-30432-281-7.
- HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca: teoretické, profesijné a vzťahové reflexie. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Česká a slovenská andragogika*. Praha: Česká andragogická spoločnosť, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.
- HEINDICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HOFBAUER, B., KAPLÁNEK, M. *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.

HRONCOVÁ, J.: *Sociální pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB. 2004. ISBN 80-8083-028-2.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V., et al. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, 2007. ISBN 978-80-7315-153-9.

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

JEDLIČKA, R. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEFFS, T. SMITH, M. K. *Informal Education – Conversation, Democracy and Learning*. Nottingham: Educational Heretics Press, 2005.

JIRÁSEK, I. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Gymnasion. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1485-4.

JUNOVÁ, I. *Metody sociální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-698-8.

KABÍČEK, P. et al. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.

KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.

KAPLÁNEK, M. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.

KOHOUTEK, R. *Rozhovor jako metoda poznávání osobnosti a duševního zdraví. Pedagogická orientace, 2, 2005*.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLAŘÍKOVÁ, M., PETROVÁ, A. URBANOVSKÁ, E. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslez-*

ském kraji. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017. ISBN 978-80-7510-236-2. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.

KOMINAREC, I. *Pedagogika vol'ného času*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. ISBN 80-555-0977-8.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Vydání osmé, v Portále sedmé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Granada, 2005. ISBN 80-247-0852-9.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. et. al: 2007. *Úvod do pedagogiky*, Trnava: PDF TU, ISBN 978-80-8082-145-6.

KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, B., et al. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

LABÁTH, V. *Riziková mládež: možnosti potencionálnych zmien*. Praha: Sociologické nakladateľství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LEBEDA, T., LYSEK, J. MAREK, D., BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, M., SOUKUP, M., et al. *Vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků: sekundární analýza TIMSS 2019*. Praha: Česká školní inspekce, [2022]. ISBN 978-80-88087-89-2.

LUMSDEN, J., EDWARDS, E. A., LAWRENCE, N. S., COYLE, D., MUNAFO, M. R. Gamification of cognitive assessment and cognitive training: *A systematic review of applications and efficacy*. 2016. JMIR Serious Games, 4(2), e11. <https://doi.org/10.2196/games.5888>.

MACEK, P. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Psychologické a pedagogické aspekty problémového vyučování se zvláštním zřetelem k vzdělávání dospělých*. Brno: Chepos, 1979.

MAŇÁK, J. *Pedagogické otázky tvořivosti. Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z*

- celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996. 122 s. ISBN 80-85931-23-0.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAŇÁK, J. Modelování kurikula. *Orbis scholae*. 2007, roč.2, č. 1, s. 40-53. ISSN 1802-4637.
- MATERNE, J. *Opienkuncze funkcje szkoły*. Warszawa: PWN, 1988.
- MAREŠ, J. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-88-6.
- MARSH, C. J. *Key concepts for understanding curriculum*. 4th ed. London: Routledge (The teacher's library), 2009. ISBN 041546577X.
- MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Kdo si hraje, nezlobí. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. London: Sage.1984.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NEMCOVÁ, Lívia. Voľný čas stredoškolskej mládeže – z výskumu motívov vo voľnom čase. *Mládež a spoločnosť: slovenský časopis pre štátnu politiku a výskum mládeže*. 2019, roč. 25, č. 3-4, s. 35-50. ISSN 1335-1109.
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0628-6.
- NOVÁK, V. *Studentské koleje a internáty, jich význam výchovný*. Knihovna Přírody. Brno: Příroda a škola, 1912.
- NOVOTNÁ, E. *Pedagogika volného času*. Prešov:Rokus, 2017. ISBN 978-80-89510-58-0.
- OPASCHOWSKI, H. W. *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Freizeit-und Tourismusstudien. Opladen: Leske + Budrich, 1996. ISBN 978-3-81001563-1.
- OROSOVÁ, O. Kompetencia a jej miesto v ďalšom vzdelávaní učiteľov. In: *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno: Paido. 2006. s. 26-38. ISBN 80-7315-114-6.
- PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.

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

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

POSPÍŠIL, J. *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. ISBN 978-80-244-6236-3.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

PINAR, W. F. *What Is Curriculum Theory?* New York: Routledge, 2019. ISBN 978-1-138-64984-2.

PRIESTLEY, M., & BIESTA, G. (Eds.). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London: A&C Black, 2013. EISBN: 978-1-4411-4868-1.

PRIESTLEY, M., & MINTY, S. Curriculum for Excellence: 'A brilliant idea, but...'. *Scottish Educational Review*, 45(1), 39–52. 2013.

PRIESTLEY, M., & PHILLIPOU, S. (2018). Curriculum making as social practice: complex webs of enactment. *Curriculum Journal*, 29(2), s. 151–158. 2018.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PŘADKA, M. *Kapitoly z teorie výchovy mimo vyučování*. 1/1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

ŘEZNIČEK, M. Řešení výchovných situací v převýchovném procesu. *Éthum*, 1999, č.2, s.10-32.

SALANDANAN, G. *Teacher Education*. Philippines: Goodwill Trading Co, 2009. ISBN 978-971-574-144-6.

SCHIRO, M. *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks: Sage Publications US public, 2013. ISBN 978-14-129-8890-2.

SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. (ed.) *Gender ve škole. Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2005. ISBN 8090333125.

SOBOTKOVÁ, V. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.

SPOUSTA, V. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: (Úvod do studia pedagogiky volného času): [Určeno pro stud. fak. pedagog. MU v Brně]*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1007-X.

STAŠOVÁ, L., SLANINOVÁ, G., JUNOVÁ, I. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Recenzované monografie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-567-7.

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

SUTTON-SMITH, B. *The ambiguity of play*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1997.

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

STANGE, W. TIEMAN, D. ALLTAGSDEMOKRATIE UND Partizipation: Kindervertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, jugendarbeit und kommune. In GLINKA, H-J., NEUBERGER, Ch., SCHORN, Ch. et al. *Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturearbeit für und durch Kinder*. Opladen: Leske+Budrich, 199, s. 212-331.

STAŇKOVÁ, V. *Výchova mimo vyučování v Domově mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

STARÁ, J. Výzkumy souladu záměru vzdělávacích programů s jejich implementací. *Pedagogika*, 2011, 61(3), 290–305.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2. Praha: Řízení školy Wolters Kluwer, 2009. ISBN 978-80-7357-494-9.

ŠÍPEK, J. *Projektivní metody*. Praha: ISV, 2000. Psychologie (ISV). ISBN 80-8586653-6.

ŠVANCAR, Z. *Práce vychovatele v domovech mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

TUPÝ, J. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historickoanalytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8997-6.

- UHLÍŘOVÁ, V. *Vedení rozhovoru s dítětem*. Nový Bor: Velký vůz Sever, 2013.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VALACH, F. *Fenomén Baťa*. Praha: Práce, 1990. Impulsy. ISBN 80-208-0025-5.
- VANĚK, J. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Pedagogická teorie a praxe. Praha: SPN, 1972.
- VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.
- VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. 176 s. ISBN 80-901737-9-9.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, E. *Objevujeme Evropu*. Praha: Centrum evropských studií Pedagogické fakulty UK, 1997. ISBN 80-86039.
- WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In MAŇÁK, J. ed.; JANÍK, T. ed. *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy školy č.192*. Brno. Centrum pedagogického VÝZKUMU pDf mu, 2006, S. 11-22. isbn 80-210-4125-0.
- WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: PAIDO 2004. 2 sv. 502 s. ISBN 80-7315-083-2.
- WALTEROVÁ, E., GREGER, D. *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9.
- ZAJDA, J. et al., *Globalisation, Ideology and Politics of Education Reforms*. Cham: Springer International Publishing, 2015. ISBN 978-3-319-19506-3.
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje

BLASE, J., BJÖRK, L. (2010). Mikropolitika změny a reformy vzdělávání: Rozlousknutí Otevřete černou skříňku. In HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M. & HOPKINS, D. (eds) *Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbooks of Education*, sv 23 (s. 237-258). Springer, Dordrecht. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_14.

CORAL, M., SAKCNEY, I. Learning about Organizational Learning. In Leithwood, K., Louis, K. S.(eds.). *Organizational Learning in Schools. Lisse: Swetsand Zeitlinger*, Londýn: Taylor & Francis, 2021. [online], [cit. 2023-12-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1201/9781003077459>.

ČŠI. Poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže. 2015. [online], [cit. 2023-09-05]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz>.

DVOŘÁČKOVÁ, A., ŠULCOVÁ, M., & JIRÁSEK, I. Analýza metodologických postupů publikovaných prací v oblasti zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 64(4), 2014, s.407-421. [online], [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=10871>.

JIRÁSEK, I. Skryté kurikulum: prostor nejen pro zážitkovou pedagogiku. *e-Pedagogium*, 9, 50-9. 2019. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200903-0005_skryte-kurikulum-prostor-nejen-pro-zazitkovou-pedagogiku.php.

MŠMT. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023. [online], [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

OECD. *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OECD Publishing. 2015.

RITCHIE, J., SPENCER, L. (Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. In: Bryman, A. and Burgess, R., Eds., *Anal. Qual. Data*, Routledge, London, 1994, s. 173-194. [online], [cit. 2024-02-10]. https://doi.org/10.4324/9780203413081_chapter_9

Stanovy zapsaného spolku Asociace domovů mládeže a internátů České republiky. 2011. [online], [cit. 2023-08-15]. <http://www.domovy-mladeze.cz/index.php?p=1>

MŠMT. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023. [online], [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Štátný výchovný program pro školský internát, Štátný pedagogický ústav. 2022. [online], [cit. 2024-02-14]. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statne-vychovne-programy/>.

VIDLÁKOVÁ, J. Co znamená, když se řekne participace žáků. Metodický portál RVP: Základní vzdělávání [on-line], [cit. 2023-08-14]. 2007, 5 s. ISSN 1802-4785. Dostupné z: doi: 10.1787/9789264234833en.

Vyhláška č. 108/2005 Sb. Vyhláška o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a

školských účelových zařízeních. [online], [cit. 2023-05-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-108>.

WONG, M., D., DOSAJNH, K., K., JACKSON, N., J. *et al.* The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health* 21, 207 (2021). [online], [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>.

Zákon č. 95/1948 Sb. § 67 Zákon o úpravě jednotného školství (školský zákon). [online], [cit. 2023-10-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], [cit. 2023-09-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online], [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online], [cit. 2024-01-23]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Rozdělení domovů mládeže podle zřizovatele	14
Tabulka 2 - Pohledy na kurikulární dokumenty školských zařízení.	24
Tabulka 3 - Obsah dokumentů.	25
Tabulka 4 - Dělení kurikula dle Posnera.....	30
Tabulka 5 – Fendův model transponovaný pro domov mládeže.	34
Tabulka 6 - Systém vzdělávacích cílů v domově mládeže.	36
Tabulka 7 - Možné pojetí kurikula v domově mládeže.....	37
Tabulka 8 - Klasické výukové metody v kontextu domova mládeže.	53
Tabulka 9 - Charakteristika vybraných zařízení.	75
Tabulka 10 - Konstruování indexů.....	76
Tabulka 11 - Téma 1 - struktura dokumentu.....	77
Tabulka 12 - Téma 2 - systém plánování.	79
Tabulka 13 - Téma 3 - obsah ŠVP, konkretizace.....	81
Tabulka 14 - Téma 4 - hodnocení a evaluace.	83
Tabulka 15 - Téma 5 - skryté kurikulum	85
Tabulka 16 - Komparace výsledků	89
Tabulka 17 - Přehled respondentů.....	93
Tabulka 18 - Kategorie vzniklé v otevřeném kódování	95
Tabulka 19 – Přímá práce s žákem	96
Tabulka 20 – Prostředí přímé výchovné práce.....	101
Tabulka 21 – Formy edukační práce.....	103
Tabulka 22 - Metody realizace kurikula	105
Tabulka 23 - Specifika přímé práce vychovatele.....	109
Tabulka 24 - Nová témata.....	113
Tabulka 25 - Nově vzniklé kategorie v rámci axiálního kódování.	116
Tabulka 26 - Ukázka uvažování pomocí paradigmatického modelu	120

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Forma a existence kurikula.	29
Obrázek 2 - Edukační proces od Heindricha.....	31
Obrázek 3 - Fendův model školského systému jako celku: teroie rekontextualizace.	33
Obrázek 4 - Čtyři póly animace.	60
Obrázek 5 - Princip výchovy zážitkem.	64
Obrázek 6 - Představení principu komfortních zón.	65
Obrázek 7 - Kolbův cyklus učení.	66
Obrázek 8 - Výzkumný design disertační práce.	72
Obrázek 9 - Pojmová mapa samostatné domovy mládeže.....	87
Obrázek 10 - Pojmová mapa samostatné domovy mládeže.....	88
Obrázek 11 - Návodné otázky pro kódování podle Flicka, 2006.....	95
Obrázek 12 - Ukázka vzájemných vztahů vzniklých v rámci axiálního kódování. .	118
Obrázek 13 - Paradigmatický model axiálního kódování	121
Obrázek 14 - Paradigmatický model selektivního kódování.	125
Obrázek 15 - Vybrané metody pro DM	10

Seznam příloh

- A – Seznam základních tazatelských otázek
- B – Výukový plakát – vybrané metody pro DM
- C – Ukázka aktivit pro vytvoření příznivého klimatu ve výchovné skupině
- D – Ukázka přepisu rozhovoru s kódováním

Příloha A – Seznam základních tazatelských otázek

TO 1 Co vnímáte jako stěžejní v přímé práci s žáky? Jaké činnosti?

TO 2 Jakým oblastem se věnujete při ovlivňování volného času?

TO 3 Které oblasti řešíte v prevenci rizikového chování?

TO 4 Které oblasti řešíte s žáky, studenty v každodenním kontaktu?

TO 5 Jak je přizpůsoben obsah výchovného programu věku žákům, studentům?

TO 6 Jak využíváte volbu prostředí pro přímou činnost?

TO 7 Které faktory mají vliv na volbu prostředí?

TO 8 Jaký vliv má na Vaši činnost atmosféra ve skupině (klíma ve skupině)?

TO 9 Kde vnímáte možnosti zlepšení prostředí pro Vaši práci?

TO 10 Jaké formy využíváte při své přímé práci?

TO 11 Které faktory ovlivňují Vaši volbu formy činnosti?

TO 12 Které formy práce hodnotíte jako nejúčinnější a které naopak jsou nejméně efektivní?

TO 13 Jaké metody volíte v přímé práci s žáky?

TO 14 Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování?

TO 15 Jaké metody volíte při ovlivňování volného času u žáků a studentů?

TO 16 Odkud čerpáte nové nápady při práci s žáky a studenty?

TO 17 Co ovlivňuje volbu metody ve Vaší práci?

TO 18 Jak byste charakterizovali prostředí Vašeho domova mládeže? Jaká má specifika?

TO 19 Co vše patří do Vaší přímé práce?

TO 20 Jaké faktory vnímáte jako podporující Vaši přímé práci?

TO 21 Jaké faktory vnímáte jako omezující při volbě forem a metod?

TO 22 S jakými přístupy při přímé činnosti máte dobré zkušenosti?

TO 23 Které postupy v přímé práci se Vám neosvědčily?

VYBRANÉ METODY PRO DM



Obrázek 15 - Vybrané metody pro DM

Zdroj: vlastní zpracování (canva)

PODPISOVKA



CÍL: VZÁJEMNÉ POZNÁVÁNÍ, KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI, NAVAZOVÁNÍ VZTAHŮ

ČASOVÁ NÁROČNOST: : 15-20 MINUT

POMŮCKY: ZÁZNAMOVÝ ARCH, TUŽKA, PROPISKA

MOTIVACE: „DRUZÍ SI TĚ O TO VÍC VÁŽÍ, ČIM VÍC JE TI JEDNO, JESTLI SI TĚ VÁŽÍ.“ — JAN MENDĚL

POSTUP: KAŽDÝ OBDŘÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH A PSACÍ NÁČINÍ. ŽÁK MÁ ZA ÚKOL NAJÍT A NECHAT SI PODEPSAT DO ZÁZNAMOVÉHO FORMULÁŘE OSTATNÍ ŽÁKY TAK, ABY TO, CO JE NAPSÁNO V POLÍČKU, SE TÝKALO DANÉHO PODEPSANÉHO ŽÁKA. NAPŘ. V POLÍČKU S POPISEM, KDO UMÍ HRÁT NA HUDEBNÍ NÁSTROJ, BYL PODEPSÁN ŽÁK, KTERÝ HRAJE NA HUDEBNÍ NÁSTROJ. DO ŽÁDNÉHO POLÍČKA SE NESMÍ PODEPSAT ŽÁK SÁM SOBĚ. POČET POLÍČEK UPRAVUJEME PODLE POČTU HRÁČŮ. MÁME-LI MÉNĚ ŽÁKŮ NEŽ JE POLÍČEK, POVOLÍME PODPIS OD JEDNOHO HRÁČE DVAKRÁT. JINAK SE DRŽÍME PRAVIDLA, ŽE ŽÁDNÝ PODPIS SE NESMÍ OPAKOVAT, TEN, KDO ZÍSKÁ PODPISY DO VŠECH POLÍČEK, SE POSADÍ NA SVÉ MÍSTO. PO USEDNUTÍ POSLEDNÍHO HRÁČE NASTÁVÁ ZHODNOCENÍ AKTIVITY A REFLEXE.

ZHODNOCENÍ: A REFLEXE K HODNOCENÍ JE VHDNÉ VYUŽÍT OTÁZKY.

PŘÍKLAD OTÁZEK:

1. KTERÉ POLÍČKO BYLO NEJSNADNŠÍ NA VYPLNĚNÍ?
2. KTERÉ POLÍČKO BYLO TEŽKÉ VYPLNIT?
3. CO VÁS NEJVÍCE PŘEKVAPILO?
4. ZJISTIL JSI, ŽE MÁŠ S NĚKÝM NĚCO SPOLEČNÉHO, ANIŽ BYS TO PŘEDTÍM VĚDĚLI?
5. NAPÁDÁ TĚ OTÁZKA, KTEROU BYS UMÍSTIL DO POLÍČKA?
6. BYLO PRO TEBE SLOŽITÉ DRUHÉ OSLOVIT? A PROČ,

ALTERNATIVY A MOŽNOSTI:

- MÍSTO SHÁNĚNÍ JEDNOHO PODPISU MŮŽEME DO POLÍČKA NECHAT PODEPSAT, CO NEJVÍCE ŽÁKŮ.
- PODLE CHVÍLE, KDY CHCEME AKTIVITU POUŽÍT, VOLÍME OTÁZKY, NEBO CHARAKTERISTIKY JEDNOTLIVÝCH POLÍČEK.

UKÁZKA ZÁZNAMOVÉHO ARCHU:

NECH SI PODEPSAT TOTO

kdo má doma domácího mazlíčka.	kdo se umí dorozumět v jiném jazyce než v češtině.	kdo se nerad fotí.
kdo rád cestuje.	kdo umí hrát na hudební nástroj.	kdo zná nějaký vtip.
kdo rád hraje hry.	kdo se věnuje aktivně nějakému sportu.	kdo umí vařit.

MALOVÁNÍ OBRÁZKU

MOTIVACE: "NAKRESLI MI BERÁNKA."

PONĚVADŽ JSEM NIKDY NEKRESLIL BERÁNKA, NAKRESLIL JSEM MU JEDNU Z TĚCH DVOU KRESEB, KTERÉ JSEM UMĚL. OBRÁZEK ZAVŘENÉHO HROZNÝŠE. A UŽASL JSEM, KDYŽ JSEM SLYŠEL, JAK MI TEN ČLOVÍČEK ODPOVÍDÁ: "ALE NE! JÁ NECHCI SLONA V HROZNÝŠI. HROZNÝŠ JE MOC NEBEZPEČNÝ A SLON ZABERE HODNE MÍSTA. U MNE DOMA JE VŠECHNO MALINKÉ. POTŘEBUJI BERÁNKA. NAKRESLI MI BERÁNKA."

CÍL: ROZVOJ KREATIVITY, FANTAZIE, PŘEDSTAVIVOSTI, SCHOPNOSTI NACÍTIT SE NA DRUHÉHO

ČASOVÁ NÁROČNOST: 15 - 20 MINUT

POMŮCKY: VOLNÉ LISTY PAPIRU NEBO ČTVRTKA, PASTELKY

POSTUP: KAŽDÝ ŽÁK SI VEZME JEDNU PASTELKU A LIST PAPIRU. NA PAPIR NAKRESLÍ JEDNU ČÁST OBRÁZKU A PŘEDÁ SVŮJ PAPIR SOUSEDŮVI. POSTUPNĚ NA DANÝ OBRÁZEK KAŽDÝ NĚCO DOKRESLÍ. AKTIVITA SKONČÍ AŽ OBRÁZEK DOPUTUJE K PŮVODNÍMU MAJITELI.

ZHODNOCENÍ A REFLEXE: K REFLEXI VYUŽIJEME OTÁZKY.

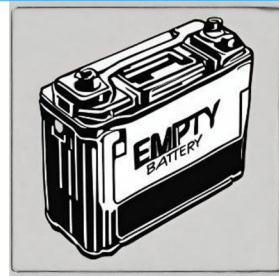
1. JAK SE LIŠÍ VÝSLEDNÁ KRESBA OD TVÉHO ZÁMĚRU?
2. JE NA OBRÁZKU NĚCO, CO SE TI TAM NELÍBÍ?
3. PŘEKVAPILO TĚ NĚCO NA TVÉM OBRÁZKU?
4. OVLIVNILA BARVA PASTELKY TO, CO JSI MALOVAL?
5. SNAŽIL SES PŘEMÝŠLET NAD TÍM, JAK POKRÁČOVAT V PŘÍBĚHU?
6. SNAŽIL SES NAZNAČIT, CO MAJÍ OSTATNÍ KRESLIT? A JAK,

ALTERNATIVY A MOŽNOSTI:

- JE MOŽNÉ MALOVAT OBRÁZKY JEN PODLE VYBRANÉ BARVY.
- VHODNÁ JE ÚČAST PEDAGOGA.
- VYUŽITÍ MOBILNÍCH APLIKACÍ PRO SPOLEČNÉ MALOVÁNÍ.



DOBÍJENÍ BATERIÍ



CÍL: POZITIVNÍ ZPĚTNÁ VAZBA, POSÍLENÍ POZITIVNÍCH VAZEB

ČASOVÁ NÁROČNOST: 15-20 MINUT

POMŮCKY: OBRÁZEK BATERIE, PSACÍ NÁČINÍ PRO KAŽDÉHO

MOTIVACE: „POCHVALA ZNAMENÁ DVEŘE K PŘÁTELSTVÍ.“ — OSCAR WILDE

POSTUP: KAŽDÝ ŽÁK DOSTANE OBRÁZEK BATERIE, KTEROU SI PODEPÍŠE. NÁSLEDNĚ SE POSÍLÁJÍ BATERIE DOKOLA A KAŽDÝ ŽÁK NAPIŠE DO KAŽDÉ BATERIE NĚCO POZITIVNÍHO - POZITIVNÍ VZKAZ ŽÁKOVI, NEBO POZITIVNÍ HODNOCENÍ. AŽ SE BATERIE VRÁTÍ K MAJITELI JE VHODNÉ NECHAT ČAS NA PŘEČTENÍ VZKAZŮ.

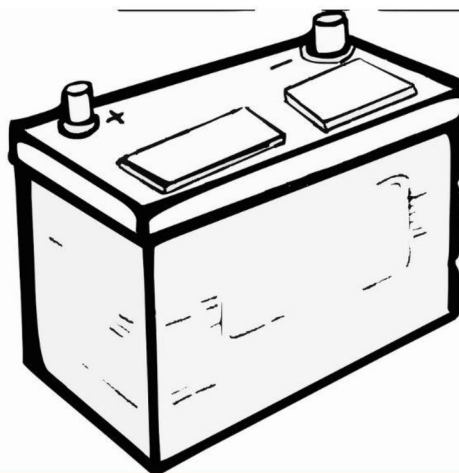
HODNOCENÍ A REFLEXE: VHODNÉ PRO REFLEXI JE VYUŽÍT OTÁZKY.

1. PŘEKVAPILA TĚ NĚJAKÁ ZPRÁVA, INFORMACE NA BATERII?
2. JAKÉ POCITY PROŽÍVÁŠ?
3. CO S DANOU BATERIÍ UDĚLÁŠ?

MOŽNOSTI A ALTERNATIVY:

- MOŽNÉ ZAPOJIT I PEDAGOGA DO AKTIVITY K ZÍSKÁNÍ ZPĚTNÉ VAZBY OD ŽÁKŮ A ZÁROVEŇ PEDAGOG DÁVÁ REFLEXI ŽÁKŮM.

ZÁZNAMOVÝ ARCH



OBRÁCENÁ LOĎ

CÍL: VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE, VZÁJEMNÁ DŮVĚRA , KOMUNIKACE

ČASOVÁ NÁROČNOST: 20 - 30 MINUT

POMŮCKY: DEKA NEBO PROSTĚRADLO

MOTIVACE: PŘEDSTAVTE SI, ŽE JSTE NA LODI. PLUJETE NA POKLIDNÉM MOŘI A VESELE SE MEZI SEBOU BAVÍTE. NA JEDNOU LOĎ NA NĚCO NARAZÍ A ZAČNE SE POTÁPĚT. MÁTE JEDEN ČLUN, KTERÝ MUSÍTE NEJDŘÍVE OBRÁTIT NEŽ SE S NÍM VYDÁTE NA MOŘE.

POSTUP: NA ZEMI JE POLOŽENA DEKA NEBO PROSTĚRADLO, KTERÉ PŘEDSTAVUJE ČLUN. CELÁ SKUPINA SI STOUPNE NA DEKU. ÚKOLEM SKUPINY JE OTOČIT DEKU BEZ TOHO, ANIŽ BY SE KDOKOLIV DOTKLI ZEMĚ OKOLO DEKY - ČLUNU. AKTIVITA KONČÍ VE CHVÍLI, KDY SE SKUPINĚ Povedene otočit deku.

ZHODNOCENÍ A REFLEXE: K REFLEXI JE VĚHODNÉ POUŽÍT OTÁZKY.

1. JAKÉ JSTE MĚLI POCITY ZE SPOLUPRÁCE?
2. JAK JSTE SPOLUPRACOVALI JAKO SKUPINA?
3. VEDL NĚKDO CELOU AKTIVITU?
4. KOHO BYSTE POCHVÁLILI A PROČ?
5. NAPADLO VÁS NĚJAKÉ DALŠÍ ŘEŠENÍ?

MOŽNOSTI A ALTERNATIVY:

- K MOTIVACI POUŽÍT UKÁZKU Z KNIHY, ČÁST FILMU, ZVUKY A HUDBU.
- JE MOŽNÉ DOPLNIT SKUPINU CESTUJÍCÍCH O PASAŽÉRA S HANDICAPEM. NAPŘ. SLEPÝ PASAŽÉR, NĚMÝ CESTUJÍCÍ, PASAŽÉR NA VOZÍČKU - ŘEŠÍME POMOCÍ ŽIDLE.



ŠESTÝ SMYSL

CÍL: ROZVOJ EMPATIE, VZÁJEMNÉ POZNÁVÁNÍ

ČASOVÁ NÁROČNOST: 15 -20 MINUT

POMŮCKY: PAPIR A TUŽKA, PRO PEDAGOGA PŘEDEM PŘIPRAVENÝ SEZNAM OTÁZEK

MOTIVACE: „EMPATIE JE OCHOTA NALADIT SE NA POCITY OSTATNÍCH LIDÍ, VŠÍMAT SI JEJICH NEVYSLOVENÝCH PŘÁNÍ A ROZUMĚT JEJICH POTŘEBÁM.“ — THRESE JACOBS-STEWART

POSTUP: KAŽDÝ ŽÁK SI VEZME PAPIR A PSACÍ NÁČINÍ. ÚKOLEM KAŽDÉHO JE ODPOVÍDAT NA DVANÁCT OTÁZEK. ŽÁK ODPOVÍDÁ NE PODLE TOHO, JAK TO VNÍMÁ ON SÁM, ALE PODLE TOHO, CO SI MYSLÍ, ŽE NAPIŠE NEJVÍCE ŽAKŮ. PO ODPOVĚDI NA VŠECHNY OTÁZKY SE TEST VYHODNOTÍ. PODLE ODPOVĚDÍ SE ZÍSKÁVAJÍ BODY. POČET BODŮ JE VŽDY SHODNÝ S POČTEM TĚCH, KTEŘÍ MAJÍ STEJNOU ODPOVĚĎ. POKUD JE ŽÁK SE SVOJÍ ODPOVĚDÍ SÁM, NEZÍSKÁVÁ ŽÁDNÝ BOD. NA ZÁVĚR SI ŽÁCI SEČTOU VŠECHNY BODY.

ZHODNOCENÍ A REFLEXE: ÚKOLEM NENÍ VYTVOŘIT SEZNAM. LEPŠÍ JE VYUŽÍT OTÁZKY .

1. JAK JSTE ODPOVÍDALI NA OTÁZKY? NESTALO SE U NĚJAKÉ OTÁZKY, ŽE JSTE ODPOVÍDALI PODLE SEBE?
2. V ČEM NÁM EMPATIE MŮŽE POMÁHAT?
3. NAPADAJÍ VÁS ZAJÍMAVÉ OTÁZKY, KTERÉ BYSTE DOPLNILI DO SEZNAMU?
4. KTERÁ OTÁZKA PRO VÁS BYLA NEJSNADNĚJŠÍ?
5. CO MÁ VLIV NA VÝBĚR ODPOVĚDÍ?

PŘÍKLAD SEZNAMU OTÁZEK: OTÁZKY VZNIKALY OD VOLBY ZE DVOU AŽ PO NEKONEČNĚ ODPOVĚDÍ.

INSTRUKCE JE NAPIŠTE, NEBO VYBERTE

1. RUB NEBO LÍC
2. JEDNU BARVU NAŠÍ VLAJKY
3. JEDNO ROČNÍ OBDOBÍ
4. JEDEN Z PRSTŮ NA RUCI
5. NAKRESLETE KOLEČKO, TROJÚHELNÍČEK, ČTVEREC, SRDÍČKO, VLNOVKU, NEBO KŘÍŽEK
6. JEDNOHO ZE SEDMI TRPASLÍKŮ
7. JEDEN Z MĚSÍCŮ
8. JEDNOHO DOMÁCIHO MAZLIČKA
9. JEDNO MĚSTO ČR
10. JEDEN VYUČOVACÍ PŘEDMĚT ZE ZŠ
11. JEDNOHO ZE SUPERHRDINŮ
12. JEDNU ŽIVOTNÍ HODNOTU



Příloha D – Ukázka přepisu rozhovoru s kódováním

Co vnímáte za nejdůležitější v přímé práci vychovatele?

Být tady pro ty studenty a ani ne tak jako někdo, kdo jim leze do života, ale někoho, koho oni si tam chtějí vtáhnout, poskytovat jim příležitost nebo nějak. Navázat s nima nějaký vztah, když o to mají zájem, a když o to nemají zájem, tak tady bejt, aby věděli, že když budou chtít, tak jim pomůžu. Se studiem můžu ti pomoci, nebo s něčím, když se ti něco děje v životě a aby ti studenti věděli, že tady jako taková osoba je, která, jako když budou potřebovat, tak může bejt součástí toho jejich zážitku. **Kód: projevený zájem**

Jakým oblastem se věnuješ při ovlivňování volného času?

Kroužky, takže já vedu kroužek spíš do té výtvarné činnosti. Teďka momentálně mám teda kroužek vyloženě kreativní dílny a pomáhám dětem s angličtinou, takže jakoby doučování z angličtiny. A co se týče ovlivňování toho volného času, tak to nám teďka bylo docela téma, protože to na pololetní poradě se vždycky řeší, jestli děti něco navštěvují a jak teda choděj na ty kroužky, a tak nějak nám z toho vyplývá, jakože prostě ty děti chodí ani ne tak **za tou aktivitou jako, ale za vychovatelem**. Jo, takže kdybych tam neseděla já, tak půlka těch dětí kvůli tomu tam nepůjde, že jo? Že si půjde kreslit někde hromadně, jo, to oni si budou kreslit sami na pokoji. **Kód: osobnost vychovatele**

Jsou hodně zahlcování studiem a na denním pořádku já s nima vedu rozhovory o nějakým **balancu** nebo nějaké prostě nutnosti to někdy na chvíli odložit.

Kód: „balanc“

Které oblasti řešíte v souvislosti s rizikovým chováním?

No myslím si, že se to jako hodně vyvíjí v poslední době. Hodně řešíme **kyberprostor**. Takže jako za poslední 3 roky si myslím, že pokud jsme řešili nějaký jako případy špatný interakce ve skupině nebo něco takovýho, nějaký narušený vztahy ve skupině i byly nějaký počítačnické fáze šikany. Bylo to propojené s kyberprostorem a buď to tam začalo a nebo to tam prostě eskaluje. **Kód: kyber prostor**

Objevilo se ještě něco dalšího?

Kouření. Já si myslím, že majoritní většina nějakým způsobem buď kouří, vapuje nebo něco takovýho. Pozoruju ten rozdíl mezi učňáky jo a mezi učňákama maturitními obory. Myslím si, že je to tím, že to maturanti líp schovají.

Kód: závislosti

Jaké oblasti řešíte denně?

Ted'ka se hodně jako prolíná to téma, zvlášť po tom covidu takové té **psychické odolnosti** hlavně ve chvíli, kdy se jim něco děje. A když já si jako to srovnám se svojí zkušeností ze střední školy, tak pro mě to byl prostě běžnej problém a oni to vnímají jako konec světa. Nebo řeší přístup **učitelů**, že někteří učitelé nemají kompetence k tomu, aby učili. Jo dokážou to nahlédnout, že ty kompetence těch učitelů nejsou úplně ideální.

Kódy: psychická odolnost, škola

Jak vnímáte prostředí při přímé práci? Jakou roli hraje?

Z deseti dětí tak třeba dva přijdou s tím paní vychovatelko, já mám problém, můžu za váma zajít. To je málo. Takže my se musíme pohybovat v tom **jejich prostředí**, aby na něco přišla, ale potom si dávám velký pozor na to, v jakém prostředí ten **problém** otevřu. Jo, takže já se pohybuju v tom, jejich prostředí chodím do těch pokojů, mluvím s nimi na chodbách. A ve chvíli, kdy narazíme na něco, co by mohlo bejt potencionálně citlivé, tak přemejšlím o tom, jestli je to vhodná chvíle a vhodnej prostor to tam otevřít jakoby, protože už se mi i stalo, že se otevrou na kroužku a člověk nikdy neví.

Kódy: problém, jejich prostředí

Jaké metody používáte v přímé činnosti?

Pro mě je třeba ta skupinová práce docela zajímavá, protože tam se dá spoustu věcí nad pozorovat a jak kdo jako reaguje, v jakých situacích a dá se tam udělat nějaká taková **sociometrie**. Jim tam hodím nějakou hru, která se tváří rádobý na zábavu a já si udělám nějaký přehled o tom, jak ted'ka na tom třeba jsou, anebo jenom mám pocit, že se jako sobě vzdalují, že se tak jako uzavírají do těch svejch bublin, tak se je snažím jako trošku vytáhnout.

Kód: sociometrie, skupina