

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Využití metod reedukace u dětí v pobytovém zařízení SVP Alfa

Bakalářská práce

Autor: Tereza Kubová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Zadání bakalářské práce

Autor: Tereza Kubová

Studium: P19K0072

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Využití metod reedukace u dětí v pobytovém zařízení SVP Alfa**

Název bakalářské práce AJ: Using Re-education Methods With Children in the SVP Alfa Residential Facility

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá využívanými metodami střediska výchovné péče, které se zaměřují na reedukaci a resocializaci dětí s výchovně problematickým chováním. Teoretická část práce popisuje problematické chování dětí, charakterizuje zařízení Střediska výchovné péče Alfa a jeho reedukační a resocializační metody. Praktická část mapuje výchovné přístupy a metody používané výchovnými pracovníky SVP Alfa.

Cílem této práce je zjistit a zmapovat využívané metody výchovných pracovníků při reedukaci a resocializaci dětí s problémovým chováním ve Středisku výchovné péče Alfa.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

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

ŠKOVIERA, Albín. *Metody resocializační výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. ISBN 978-80-7560-347-0.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Využití metod reedukace u dětí v pobytovém zařízení SVP Alfa* vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 14. 4. 2023

Tereza Kubová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D., za pomoc, vstřícný přístup, opětovaný čas při vypracování bakalářské práce. Dále velmi děkuji za myšlenky a přístup PhDr. Erichu Stündlovi s nápomocí a umožněním výzkumné části v SVP – Alfa a také ochotu a otevřenost dotazovaným respondentům a vedoucím pracovníkům, kteří srdečně spolupracovali při mnohdy nelehké domluvě díky mojí profesní časové zátíženosti.

Anotace

KUBOVÁ, Tereza. *Využití metod reedukace u dětí v pobytovém zařízení SVP Alfa*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 74 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na využití použitých metod reedukace a resocializace u dětí s problémovým chováním ve Středisku výchovné péče Alfa. Práce je rozdělena do pěti kapitol. Teoretická část se zabývá teoretickými poznatky vyhledanými v odborné literatuře související s tématem výchovných problémů a jeho příčin. Dále je popsána terminologie problémového chování, poruch chování a emocí u dětí. Část práce se věnuje charakterizování činnosti organizace SVP Alfa a závěrečná část popisuje metody práce s dětmi a jejich členění, které jsou užívány při resocializaci a reedukaci u dětí a mládeže. Závěrečná kapitola se zabývá vlastním výzkumným šetřením. Práce je zaměřena na problematiku a výčet nejčastějších problémů klientů SVP Alfa, kteří navštěvují internátní zařízení. Praktická část v návaznosti na teoretická zjištění mapuje využití používaných metod za účelem zlepšení pozitivní změny v chování dětí s problémovým chováním. Cílem práce je pomocí kvalitativního výzkumného šetření, konkrétně pozorování a polostrukturovaného rozhovoru zjistit, které metody jsou využívány ve volnočasové práci s dětmi. Výzkumné šetření je prováděné v pobytovém zařízení SVP Alfa s vedoucím pracovníkem a vychovateli, a vede k získání objektivního výsledku a zjištění, jaké metody jsou při práci s dětmi s problémovým chováním využívány.

Klíčová slova: reedukace, resocializace, metody výchovy, středisko výchovné péče, dítě, problémové chování

Annotation

KUBOVÁ, Tereza. *Using Re-education Methods With Children in the SVP Alfa Residential Facility*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 74 pp. Bachelor Thesis.

The following Bachelor's thesis focuses on the use of methods of re-education and re-socialization for children with problematic behaviour in the Alfa Educational care centre.

The thesis is divided into five chapters. The theoretical part deals with the theoretical knowledge found in scientific literature related to the topic of educational problems and its causes. Furthermore, the terminology of problem behaviour, behavioural and emotional disorders in children is described. Part of the thesis is devoted to the characterization of the activities of the SVP Alfa organization and the final part describes the methods of work with children and their division, which are used in the resocialization and re-education of children and youth. The final chapter deals with my own survey. The thesis focuses on the issues and the list of the most common problems of the clients of the SVP Alfa organization who attend the boarding school. The practical part, following the theoretical findings, maps the use of methods used to improve positive behavioural change in children with problem behaviour. The aim of this thesis is to find out which methods are used in leisure work with children by means of qualitative research, namely observation and semi-structured interview. The survey is carried out in the SVP Alfa residential facility with the manager and educators, and leads to obtaining an objective result and finding out what methods are used in working with children with problem behaviour.

Keywords: re-education, re-socialization, educational methods, educational care centre, child, problem behaviour

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Životní styl dětí v současnosti.....	10
1.1 Vymezení životního stylu	10
1.2 Nejčastější problémy v životním stylu dětí.....	12
2 Středisko výchovné péče a jeho role v reedukaci a resocializaci.....	18
2.1 Legislativní ukotvení střediska výchovné péče a služby	18
2.2 Středisko výchovné péče Svitavska – Alfa	19
2.3 Sociálně výchovné cíle SVP	20
2.4 Charakteristika klientů střediska výchovné péče	21
3 Metody sociálně výchovného působení.....	24
3.1 Metody přímého vlivu.....	25
3.2 Metody přímého výchovného vlivu	25
4 Nejčastěji využívané metody v SVP Alfa – Květná	27
5 Výzkumné šetření	45
5.1 Zvolený druh výzkumného šetření a použitá metoda	45
5.2 Výběr výzkumného vzorku	47
5.3 Průběh výzkumného šetření	48
5.4 Prezentace výsledku šetření metodou pozorování	49
5.5 Prezentace výsledku šetření metodou interview	53
5.6 Závěr výsledku výzkumného šetření a doporučení do praxe	64
Závěr	69
Seznam použitých zdrojů	71

Úvod

Předmětem bakalářské práce je využití metod reedukace u dětí v pobytovém zařízení ve Středisku výchovné péče Alfa zaměřený na mimoškolní aktivity. Téma bakalářské práce jsem zvolila na základě praxe, kterou jsem vykonávala v této organizaci. Jestliže se dítě potýká s problémy v rodině, ve škole, ve vztazích, existují určité důvody, kvůli kterým takové problémy vznikají. Pomocí metod je možné zapracovat na změně, která je pro dítě přínosná. Téma se dotýká problematiky, která je stěžejní pro současnou dobu, a tou je problémové chování dětí. Tuto oblast vnímám jako klíčovou ve vztahu ke společnosti z vlastního přesvědčení, že pomocí specifických metod, které vychází z metod tradičních výchovných, je možné dopomoci dítěti změnit přístup k sobě samému, naučit se respektu, režimu, odolnosti a v neposlední řadě důležitým sociálním dovednostem, které jsou pro budoucí život ve společnosti důležité. Děti, které navštěvují Středisko výchovné péče, se potýkají s různými problémy, které jsou v oblasti vztahů, školních povinností, ale také užívání alkoholu a protiprávního jednání. Středisko výchovné péče Alfa nabízí službu mimo jiné také internátní pobyt v Květné, který je zaměřen na reedukaci a resocializaci dítěte. Zde dochází k uplatňování sociálně – výchovných metod, ke kterým patří také práce na statku. To činí SVP Alfa výjimečnou organizací. Cílem práce je popsat metody sociálně výchovného působení a jejich zaměření. Následně jsou metody podrobeny zkoumání v pobytovém zařízení SVP Alfa v rámci mimoškolní činnosti.

Teoretická část je zaměřena na nejčastější problémy současné výchovy, které jsou charakteristické pro klientelu SVP Alfa. Tyto problémy vycházejí z rizik ovlivňujících vývoj dítěte. Druhá kapitola se týká vysvětlení pojmů týkající se používání metod při práci s dětmi s rizikovým chováním, co SVP Alfa vykonává, jaké služby poskytuje, legislativní uchopení této činnosti. Součástí teoretické části je představení metod, které jsou používány při reedukaci a resocializaci dětí při mimoškolní činnosti v internátním zařízení SVP Alfa Květná. Uvedeno je také porovnání s teoretickým popisem jiných autorů zabývajících se touto problematikou. Vlastní výzkumné šetření ve čtvrté kapitole navazuje na zjištěné teoretické poznatky. Následné šetření proběhlo v prostorách budovy SVP Alfa v obci Květná u Poličky.

Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jaké se využívají metody práce s dětmi s problematickým chováním a jak hodnotí jejich účinnost výchovní pracovníci.

1 Životní styl dětí v současnosti

Všechny oblasti každodenní reality, které ovlivňují rodinnou situaci i školní prostředí, jsou zasaženy společenským vývojem podpořeným novými komunikačními zdroji. Krátí se čas, kdy rodiče tráví společné chvíle se svými dětmi při běžném dialogu. Zato roste čas, který je věnován elektronické komunikaci, a to u dětí i rodičů. Podobná situace se ukazuje i ve škole. Je také obecně známo, že stoupá závislost dětí na počítačích, kde probíhá více komunikace mezi nimi tímto způsobem a je nahrazena tak nahrazen osobní kontakt. Není možné se tedy divit, že přirozeně klesá i komunikace dětí s autoritami, což přináší důsledky (Svoboda, Němcová, 2015).

„Máte dojem, že soudobý trend rychlosti a pestrosti podnětů a stimulů (mimo jiné v rámci nabídek služeb, zboží, technologií, virtuálního světa, internetu a sociálních sítí apod.) směřuje a vede ke klidu, zpomalení, trpělivosti a vytrvalosti, nebo spíše naopak? Může se i tento trend doby odrazit v současné generaci dětí a mladých lidí?“ (Orel, 2020, s. 298)

Problematikou současné doby a jejími negativními dopady na společnost se zabývá mnoho odborníků, avšak reflektovat všechny jevy, které s sebou moderní způsob života přináší, již není tak jednoduché. Je to postupná rozpadající se vize rodiny, individualizace společnosti a jejich jednotlivců, vyšší časovou náročnost co se pracovního nasazení týče a mnohé další jevy. Ovlivněná není pouze dospělá populace, ale především děti, u kterých znatelně tyto negativní dopady reflektujeme.

1.1 Vymezení životního stylu

Jak popisuje Kraus ve své publikaci, termínem *životní styl* je vyjadřováno optimální individuální uspořádání životních forem do takového celku, který je harmonický. Životním stylem jsou míněny činnosti spjaté s postoji, hodnotami, normami, návyky, utvořené do širokého komplexu trvalého rázu charakteristické svou individuální specifičností. Životní styl vystihuje jedincovu osobitost a je ovlivněn historickým vývojem, tradicemi, ekonomickou, kulturní úrovní společnosti. Je tak zasazen do širšího společenského kontextu (Kraus, 2014a).

Urban uvádí, že vymezení tohoto pojmu není snadné a lze se v literatuře setkat také s termíny *životní způsob* a *životní sloh*. Životní styl lze chápat jako způsob, jakým lidé žijí. Také jako systém důležitých vztahů a činností, praktik s nimi provázaných charakteristické pro daný subjekt v jeho každodennosti (Urban, 2011). Životní styl se u dítěte

formuje na základě mezilidských vztahů, zkušeností, činností, které prožívá každý den. V období dospívání se ale jedná o období rizikové, kdy mnohé působící faktory mohou způsobovat problémy ve vývoji. Utváření životního stylu podléhá také současným trendům ve společnosti, což dokládá například Kraus, který se vyjadřuje slovy, že současná doba je charakteristická absencí jakékoliv vize. Děti společně s dospělými žijí ve světě, který vystihuje neustálý proces mnohoznačné společenské transformace. Přítomný okamžik je bodem soustředění, také jak uspokojit aktuální potřeby a chybí perspektiva do budoucna. S tímto procesem ale souvisí značná rizika (Kraus, 2014b).

Jak uvádějí dále Svoboda s Němcovou, v současné době je společenský vývoj spolu s novými komunikačními zdroji charakteristický tím, že významně zasahuje do všech oblastí běžného každodenního života, a to v oblasti rodinné i školní. Šance, že se situace ve společnosti včetně chování rodiny ke svým dětem obrátí k lepšímu, je velmi malá. Proto nemůžeme vinit za tyto dopady děti a mládež, chování je pouze důsledkem (Svoboda, Němcová, 2015).

Chaotická a uspěchaná doba, přináší své příkoří, mezi které patří i narůstající problematika výchova dětí, a to nejen z rodinného prostředí. Na výchově a vývoji společnosti máme každý z nás svůj podíl, avšak globalizační tlak na mladou generaci se zastavit nedá. Ukazatelem nedostatků a dopadů všech zmíněných změn je také dopad na výchovném vývoji dětí.

„Hovoříme-li o úloze výchovy společnosti, je třeba také dodat, že efektivnost výchovného snažení v současné době je poznamenána stavem celé společnosti. Kdybychom srovnali současnou situaci např. s dobou před padesáti a více lety, zjistíme, že nebylo třeba v procesu výchovy čelit mnoha negativním vlivům médií, nástrahám výrazné technizace života (negativním vlivům počítačové techniky, lákadlům, jako jsou hrací automaty), výrazné komercializaci života, ale nebylo třeba se ani zabývat problémy spojenými s devastací životního prostředí, jako dnes, a tak bychom mohli pokračovat. Tedy výchovný proces dnes probíhá ve složitějších společensko-kulturních poměrech.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 43)

A právě více zmíněná rizika, která přináší dnešní životní styl, jsou příčinou mnoha psychických, sociálních a výchovných problémů dětí. Často díky novému životnímu stylu spojeným s konzumizmem je narušená socializace jedinců, kteří poté mohou mít problémy. V sociologickém slovníku je pojem *socializace* označován jako osvojování si zvyků, norem, hodnot, idejí, jazyka, tradic, symbolů, ale také sociálních rolí v určité

společnosti. Během tohoto období si jedinec osvojuje dovednosti, které uplatní během života ve společnosti (Jandourek, 2012).

V následujícím textu jsou uvedeny nejčastěji vyskytující se problematické chování dětí navštěvující internátní zařízení SVP Alfa.

1.2 Nejčastější problémy v životním stylu dětí

Výchovně problematické jednání dětí většinou souvisí s rodinnou výchovou, se školním řádem a požadavky spojené s vysokou výkonností včetně oblasti volnočasových aktivit.

Výchovou se rozumí pojem, který je uplatňován na každé dítě již od útlého věku a má mnoho forem. Výchovou chápeme systematické působení na jedince, tedy dítě, či mladistvého, s určitými cíli. V odborné literatuře se pojímá různými způsoby. Výchova je podstatná pro dlouhodobé formování jedince za účelem seberozvoje, společenské přijatelnosti.

Jedlička souborně nazývá tento termín *socializací* v nejširším slova smyslu, a to tedy znamená růst a formování osobnosti, kterou ovlivňují velmi rozmanité vnější podněty včetně lidských činností. Vnějšími podněty je myšleno působení všech věcí, jako jsou lidé, zvířata, rostliny, rodinné a společenské klima, ale také mnohé další. Termínu *výchova* rozumíme jako termínu v užším slova smyslu vedle výrazu *socializace* a vyjadřuje řízené a vědomé působení rodičů, vychovatelů, učitelů a dalších výchovných činitelů (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

Není v možnostech této práce uvést všechny možné existující problémy, které se u dětí vyskytují, avšak jsou zde uvedeny ty nejčastější, s kterými se dětem snaží pomoci zařízení internátního a ambulantního typu SVP Alfa.

Jedná se prozatím o problematické chování dětí, jež svou intenzitou není tak závažné, a proto je možné jej zmírnit či změnit, které jsou uvedené v následujícím textu.

- **Nerespektování autorit**

Autorita je pojem, který je ve společnosti používán zcela běžně. Dle Jedličky, Koti a Slavíka se tímto pojmem obecně označuje přisuzovaný význam jako důležitost, vážnost, spolehlivost konkrétního jedince, který bývá díky svým vlastnostem a zkušenostem v daném společenství vzorem či je výjimečně postaven, má pravomoci a vliv, kterých využívá v kontaktu s ostatními členy ve společnosti (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

Dítě, které nerespektuje autority, se nevědomě či záměrně staví do opozice ke všem dospělým, často ani neuznává postoje, které od autorit přichází. U dítěte, které nerespektuje autority, může být jedním z důvodů také zklamání důvěry ze strany ať již rodičů, či ostatních dospělých, a proto pak také více bojuje proti příkazům a požadavkům. Autorita se tedy přisuzuje jak rodičům, pedagogům, obecně také dospělé populaci, která má již životní zkušenosti a měla by dítě vést, učit, vychovávat či doprovázet. Nemít respekt k autoritám se často vyskytuje u dětí v období puberty a prepuberty. K čemuž může výrazně dopomáhat styl rodičovské výchovy. V souvislosti s tímto upozorňují Vališová, Kasíková a Bureš, že v současné době se značně rozvíjí styl rodičovské výchovy liberální a tyto vzorce si jedinec dále přenáší i do prostředí například školy, kdy v očích dětí je autorita rodičů pokleslá, a proto následně klesá i autorita pedagogická (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Klinická psycholožka Jochmannová uvádí, že jedním z důvodů nerespektování autorit může být syndrom ADHD ale také posttraumatická stresová porucha, jako jeden z mnoha aspektů v chování dítěte. Tyto projevy chování a symptomy, neodpovídající vývojové normě, byly zjištěny u zkoumaných dětí v odborné péči (Jochmannová, 2021).

Nerespektování autorit je součástí vývoje u dětí a adolescentů, pro které je charakteristické inklinovat k rizikovému chování. Štefková a Dolejš se domnívají, že důležitým prostředím je rodina, která v případě nefunkčnosti vykazuje větší míru vedoucí k rizikovému chování u dítěte, jako je nedostatečná péče a pozornost. Rizikovým chováním pak jedinec takto vyhledává přátele či pozornost druhých. Jelikož je to zranitelné období, vrstevníci hrají také svou důležitou roli. Dítě, které dospívá, má touhu dokazovat svému okolí i sobě, že je v jeho silách zvládnout, co chce. Takové jednání je často nepromyšlené včetně krátkodobé vidiny vysněného cíle (Štefková, Dolejš, 2016).

Kolář uvádí k pojmu *puberta* a *prepuberta*, že se jedná o etapu dospívání, která je charakteristická pro věkové rozmezí 11–15 let s nevyrovnaným vývojem. Je to bouřlivé a rizikové období charakterizované snahou, především u chlapců, vymanit se z vlivu autorit následnými konflikty. Toto období se také nazývá „druhý vzdor“ (Kolář, 2012).

- **Nedodržování pravidel**

Pravidla slouží ve společnosti, a to ve všech sociálních strukturách, k udržování určitého pořádku a jsou velmi důležitá také ve vztazích mezi lidmi. Pravidla vymezují jedinci, jak bychom se správně měli chovat vůči ostatním, společnosti, ale také vůči přírodě a zvířatům. Pravidla by se měla nastavovat nejprve v rodině, přičemž neméně důležité je

učit děti, jaké důsledky přináší jejich nedodržování. Dodržování pravidel je součástí socializace. A začínají tedy v rodinné sféře, za které můžeme považovat například pravidlo dodržovat školní docházku.

Jak se zmiňuje Kraus, přizpůsobovat se společnosti a přijímat pravidla života musí každý jedinec. Pravidla jsou nastavována společností, a podle těch, lidé o společenské role, osoby a předměty soupeří. Jednotlivým jedincům záleží na dosahování cílů, které jsou pro ně důležité, často o ně soupeří. Je důležité umět sladit vzájemně potřeby a přání nejen své, ale i ostatních, pak může mít jedinec spokojený a vyrovnaný život (Kraus, Poláčková, 2011). Pro děti a jejich správnou socializaci je tedy důležité, aby se naučily dodržovat pravidla a normy.

Jak tvrdí Matějček, pokud rodina nemá nastavena žádná pravidla, či nejsou respektována, pakliže nejsou tedy ani podporována v oblasti citů významnými lidmi, pro dítě to znamená ochuzení vývoje. Není zde možnost si potvrdit vlastní hodnotu pomocí ocenění chování. V případě, že není pro nikoho důležité chování dítěte a není nikdo, komu by na tom záleželo, nemůže se od dítěte očekávat, že bude pro něj samotné tento aspekt důležitý (Matějček, 2003).

Vágnerová a Lisá dodávají, že jedním z kritérií ovlivňujících rozvoj sebepojetí je dodržování norem chování. Ty mají funkci vymezit obsah žádoucího chování, díky němuž má dítě možnost se prosadit, k čemuž je ale nezbytné opakovaně potvrzovat pozitivní reakcí dospělými jedinci, vrstevníky jeho hodnotu. Učení dodržování norem a tedy pravidel, je pro dítě velice významné a pokud chybí potvrzování správného chování citově významnými lidmi, jedná se o ochuzující faktor pro správný vývoj (Vágnerová, Lisá, 2021).

- **Záškoláctví**

Záškoláctví může zprvu začínat jako impulzivní akt, pro ten daný den, ale problém pak nastává, když se takové jednání prodlouží na několik dní i týdnů. Často je toto počínání skryto před všímavostí rodičů, ale také učitelů, což by se nemělo stávat. Časem přichází strach z prozrazení, z návratu a první motiv ztratil svůj smysl. K takovému jednání se časem přidružuje lhaní, toulání, mnohdy i krádeže a s tím se zvyšující strach z důsledku. Příčinou může být parta, šikana, špatné školní výsledky apod. Je na místě také zvýšit pozornost k povahovému rysu, kdy v případě apelu ze strany party není daný jedinec málo odolný vůči zátěži, jaká je jeho resilience (Matějček, Klégrová, 2011).

Je tedy velmi důležité kontrolovat dítě z pozice rodiče, ale zároveň i z pozice pedagoga. Pokud taková situace nastane, měli bychom citlivě zjistit, jaké jsou příčiny takového počínání a včas najít edukační cestu zamezující v pokračování nevhodného chování. Pro dítě tento fakt bude sloužit jako zpětná vazba, že v životě se nesmí vyhýbat nepříjemným povinnostem, ale naučit se jim čelit a získávat tak svoji odolnost.

- **Užívání alkoholu, tabáku a jiných návykových látek**

Užívání alkoholu a jiných omamných látek u mládeže, je jedním ze současných problémů, kterému je věnována velká pozornost, ať již ze strany odborníků, tak běžné populace. Jednorázové užití alkoholu nemusí znamenat rizikové chování. Nastane-li například situace, kdy mladý jedinec dlouhodobě zneužívá alkohol v partě, skupinově se podporují v užívání jiných návykových látek, ohrožující ostatní na zdraví či životě, takové chování můžeme chápat jako silně rizikové. To je jeden z důvodů, kdy je vhodné navštívit SVP, protože tuto situaci je zapotřebí řešit a zamezit pokračování v takovém jednání. Mezi drogy, které již čím dál víc mladší generace zkouší a u kterých také zůstává, můžeme zařadit alkohol, tabákové výrobky, marihuanu a jiné.

V publikaci *Klinická adiktologie* se Kalina domnívá, že ke konzumaci návykových látek může být významný důvod to, že „současná civilizace se svými nároky dospívání nijak neusnadňuje. Užívání drog může slibovat řešení obtíží nebo únik od nich.“ (Kalina, 2015, s. 114)

- **Vztahové problémy**

K této oblasti je možné přiřadit také již výše zmíněné nerespektování autorit, které může vytvářet negativní vztahy. Vztahy, které jedinec navazuje již od dětství ovlivňují celý jeho vývoj. V častých situacích se jedná, v případě klientů, o narušené vztahy s rodiči, ve školním prostředí, avšak do takové míry, že již vyžadují zvláštní pozornost. Matoušek a Matoušková, kteří se odkazují na dílo Erika Erikssona a jeho popis vývojových stádií, uvádějí k období dospívání tvrzení, že svou osobní identitu si dospívající vytváří v průběhu dramatických konfliktů s rodiči, či dalšími autoritami, tedy dospělými. Hlavní roli na prahu dospělosti se stávají vrstevnické skupiny, které mnohdy již zastihují ty referenční, tedy rodinu. Dále děti tráví více času ve formálních skupinách, kam se řadí škola. Následně pak rodina v častých situacích ztrácí svůj vliv na dítě, a to může být ohroženo rizikovým chováním více (Matoušek, Matoušková, 2011).

Konfliktní vztahy mohou být do určité míry vysvětleny výše uvedeným důvodem, že období dospívání je charakteristické složitou etapou vývoje. Což podporuje svým míněním Jedlička a kol., že dospívající se v období dospívání více odklánějí od svých rodin, protože větší sounáležitost prožívají se svými vrstevníky z mnoha důvodů, proto různého naléhání ze strany rodičů s úkoly apod. bývá neuposlechnuto. K tomuto období patří takové chování, kdy mladí jedinci testují u rodičů i pedagogů, jakou míru snesitelnosti mají (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

Sak ve své publikaci uvádí, že vztahy v jedincově životě se člení dle významu skupin. Klasifikuje se velikost skupiny a vazby ve skupině, tak se odvíjí i charakter vztahu, zdali je formální či neformální. V primárních skupinách, jako je rodina, se odvíjí neformální vztahy, zato se sekundárními skupinami souvisí vztahy formální. Podstatnou součástí vztahů ve skupině je jejich emocionální dimenze. Primární skupiny vykazují vyšší emocionalitu z důvodu silné citové vazby mezi rodiči a dítětem. Důležité jsou však emocionálně provázané také vztahy v celém jedincově sociálním poli. V případě, že dítěti či dospívajícímu chybí dostatečné emoční sycení, nastává riziko vzniku poruch v psychickém vývoji a je ohroženo tak formování celé jeho osobnosti sociální. Velmi složitě se poté napravuje situace, protože vzorce chování jsou již nastaveny a jejich původ vychází z nedostačující citové úrovně vývoje (Sak, 2000). Tento pohled je na úrovni psychologické, avšak podstatný k pochopení chování dítěte.

- **Netolismus**

Závažným jevem je takzvaný virtuální svět, v kterém děti nemají pojem o reálném světě, unikají do internetového prostředí, jež může způsobovat ztrátu zájmu o jakékoliv záliby, činnosti a reálné mezilidské vztahy. Časté a dlouhodobé trávení veškerého volného času na sociálních sítích již může vykazovat znaky závislosti, o kterých hovoří Lovászová. Vymezila závislost na internetu jako „používání internetu, které s sebou přináší do života jedince psychologické, sociální, pracovní nebo školní komplikace.“ (Lovászová, 2020).

Obdobný pohled na netolismus Vališová a Kovaříková vyjadřují ve své publikaci následovně: „Netolismus je závislost (závislostní chování či závislost na procesu) na tzv. virtuálních drogách, zejména na počítačových hrách, sociálních sítích, internetových službách, videích, mobilních telefonech, televizi aj. Problém netolismu představuje závažná zdravotní rizika v oblasti fyzického, psychického i sociálního zdraví. Závislost na počítačích a internetu je podceňována, avšak je velmi rozšířená už u malých dětí. Jde o nutkavé trávení volného času u počítače či internetu, sníženou sebekontrolu i ztrátu

pojmu o čase u něj stráveném.“ (Vališová, Kovaříková, 2021, s. 279) Jak bylo uvedeno, jedná se o závažný jev, jemuž dnešní mládež čelí a svou závažností si zaslouhuje stále větší pozornost veřejnosti. Nejenže výše uvedené negativní jevy s netolismem souvisí, ale také mohou narušovat budování sociálních vztahů a komunikační dovednosti, kterým by se děti měly učit.

2 Středisko výchovné péče a jeho role v reedukaci a resocializaci

Středisko výchovné péče, dále jen SVP, je součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a výchovy ochranné, a to od roku 1991. Jeho náplní je předcházení vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí či narušení jejich zdravého vývoje. Další součástí cíle je odstraňovat nebo zmírňovat příčiny, důsledky negativních jevů v sociálním vývoji dětí a již rozvinutých poruch chování. V neposlední řadě je snahou dopomáhat ke zdravému rozvoji osobnosti dětí (NÚV, 2022, online). Součástí činnosti SVP Alfa je pravidelná komunikace nejen s rodiči, ale také se školou klienta, potažmo dalšími zainteresovanými osobami, které vedou ke spolupráci.

Matoušek uvádí, že SVP mohou být zařízeními soukromým nebo státním, a to dle zákona. Praxí SVP je poskytování péče dětem ve věku od 10 do 26 let, se vznikající závislostí na alkoholu či jiných drogách, dále dětem v krizových situacích souvisejících se školou, či rodinnou situací (kdy dítě utíká od rodiny, nebo dítě ze selhávající rodiny). SVP nabízí také péči dětem po ústavní péči vracejícím se do běžného života. Účast v tomto zařízení je dobrovolná (Matoušek, Matoušková, 2011).

Dle Knotové se činnost SVP podobá poradenským zařízením. Služby jsou širokospektrální, a to reedukační, terapeutické, preventivně výchovné, diagnostické, poradenské a vzdělávací. Součástí činnosti SVP je komunikace s OSPODEM, školami a dalšími zařízeními, podílejícími se na prevenci rizikového chování. Podmínkou je, že klienti nemají nařízenou ochrannou či ústavní výchovu. Cílovou skupinu klientů představuje riziková mládež, tedy děti, studenti, žáci, kteří mají výchovné problémy nebo jsou ohroženi vznikem či rozvinutými poruchami chování (Knotová, 2014).

2.1 Legislativní ukotvení střediska výchovné péče a služby

Činnost střediska výchovné péče je vymezena:

- Zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních v pozdějším znění. Tento zákon definuje středisko výchovné péče jako: „školské zařízení pro preventivně výchovnou péči“. Uvedeno v § 1 odst. 1, kde je zároveň vymezena cílová skupina klientů.
- Vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

- Metodickým pokynem č. 14 744/2007-24 MŠMT upřesňujícím podmínky činnosti Středisek výchovné péče (Metodický pokyn, 2007)
- Dále je zásadním zákonem pro výkon středisek výchovné péče zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zde s v § 7 odst. 4 uvádí: „školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.“

Poskytované služby a péče jsou realizovány formou práce terénní, ambulantní, celodenní nebo internátní. Terénní forma práce je prováděna například realizováním programů pro třídní kolektivy přímo ve školách, návštěvami škol, kde je stěžejní nejen konzultace s pedagogy, žáky, rodiči, ale také pozorování prostředí apod. Ambulantní forma práce spočívá v individuálních nebo skupinových konzultacích s klienty na kmenovém pracovišti ve Svitavách a všech detašovaných pracovištích v rámci regionu. Konzultace jsou důležité pro zjištění daného problému, jak adekvátně dál pokračovat a realizovat vhodné kroky spolupráce. U celodenní formy práce se jedná o pobyt dětí v celodenním oddělení ve dnech školního vyučování na dvou místech ve Svitavách a v Poličce. Nejhlubší forma spolupráce, péče a služby je internátní pobyt (Středisko výchovné péče Svitavska, 2022, online).

2.2 Středisko výchovné péče Svitavska – Alfa

Středisko výchovné péče Svitavska – Alfa bylo zřízeno v roce 2004 a to jako soukromé školské zařízení. Zřizovatelem je občanské sdružení Květná zahrada. Ředitelkou zařízení je v současné době Mgr. et Bc. Vlasta Pechancová.

Jedná se o organizaci z části financovanou EU a zaměřenou na poskytování všestranné preventivně výchovné péče a pomoc dětem a mladistvým s rizikovými projevy v sociálním vývoji a v chování. Pomoc a péče je poskytována také rodičům, dalším osobám odpovědným za výchovu a pedagogům. Službou SVP Alfa je také provozování internátního oddělení střediska, které bylo zřízeno v roce 2019 v obci Květná. Je v něm umístěno maximálně 8 dětí. Cílem této organizace je zamezit prohlubování problémů již existujících a pomoci jedincům tak, aby se znovu začlenili do sociálního a plnohodnotnějšího života. Na služby SVP se mohou obrátit také samotné děti. Rozsah lokální

působnosti střediska odpovídá regionu okresu Svitavy, tj. působnosti obcí Svitavy, Moravská Třebová, Litomyšl a Polička (Středisko výchovné péče Svitavska, 2022, online).

2.3 Sociálně výchovné cíle SVP

Středisko výchovné péče se zabývá etopedií, o které se vyjadřuje Vojtová, že se jedná o samostatnou disciplínu zabývající se resocializací, edukací a intervencí. K okruhu zájmu náleží dále otázky perspektiv v životě jedinců s poruchami chování a emocí nebo s dispozicemi k těmto poruchám. Dnes se užívá také název edukace jedinců s poruchami chování (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017).

SVP pracuje na resocializaci dětí a zároveň na jejich reedukaci. V sociologickém slovníku je vymezen pojem *resocializace* jako snaha „znovu zapojit do života jedince, který už kdysi socializačním procesem prošel a z nějakého důvodu byl z daného společenství vyřazen.“ (Jandourek, 2001, s. 204). Giddens (2013 in Škoviera, 2021) nahlíží na resocializaci jako na socializaci, která prochází radikálními životními změnami, rozpadem vzorců chování a hodnot, například při umístění jedince z běžného sociálního prostředí do nestandardního, ale také následně po návratu do původního prostředí. Dle Škovierky se jedná o takový proces aktivizace, optimalizace sociálního chování a jednání, pomocí kterého má jedinec možnost standardně fungovat ve své společnosti, z hlediska majority problematické (Škoviera, 2021).

Pojem *reedukace* je odbornou literaturou pojímán široce. Skládá se ze slov *reeducatio*, re = znovu (od základu), *educatio* = výchova. Jedná se tedy o převýchovu. Tento pojem je používán v kontextu speciální pedagogiky, přesněji se hovoří o reedukaci řeči, sluchu, vidění, rozumových schopností. Zároveň je používán tento termín v oblasti poškození, které plyne z nevhodných sociálních podmínek, ve kterých musí dítě vyrůstat (Sekera, 2008). Z pohledu speciálně pedagogického je reedukace edukační proces, ve kterém se usiluje například o změny v projevech chování za použití psychologických, pedagogických, případně také terapeutických metod, jejichž cílem je přispět k sociální integraci daného jedince (Valenta, 2015).

Ve slovníku speciálně pedagogickém je reedukace pojímána v etopedickém kontextu jako převýchova osob s poruchami chování, kdy je za použití systému pedagogicko-psychologického usilováno o změny takové, které umožní jedinci sociální integraci a návrat do běžného života (Kroupová, 2016).

S reedukací blíže souvisí pojem *resocializace*, který je vnímán problematičtě, jak následně uvádí Škoviera. Reedukaci tedy chápeme jako převýchovu, která je uplatňovaná u osob s poruchami chování či u osob s patologickým chováním. Je také pojímána jako specifická varianta resocializace. Autor vnímá termín *reedukace* jako problematičtě, a to z důvodu, že se jedná pouze o část převýchovy (nápravné výchovy) spojující se s úpravou a přeučováním stereotypů. Resocializaci pojímá jako součást převýchovy a chápe ji jako jeden z cílů či samotný cíl (Škoviera, 2007).

Cílem reedukace a resocializace je navrátit dítě po osmi týdnech internátního pobytu v SVP do jeho přirozeného prostředí. Změny v chování by měly být takové, aby se dítě lépe přizpůsobovalo sociálnímu okolí, dále také aby se zmírnily či odstranily problémy, které ho negativně ovlivňují v jeho vývoji. Jak již bylo výše zmíněno, u každého dítěte jsou problémy individuální. Tyto cíle SVP dosahuje pomocí sociálně výchovných metod, které budou zmíněny v kapitole tři. Následující podkapitola popisuje možné faktory chování dětí dle různých autorů zabývajících se touto tematikou.

2.4 Charakteristika klientů střediska výchovné péče

Jak bylo výše zmíněno, SVP jsou zařízeními etopedickými, z čehož vyplývá, že cílovou skupinu tvoří dle *Slovníku sociální patologie* děti a mládeže s rizikem vzniku poruchy či s poruchou chování či obecněji jedinci s poruchami chování. Vyčleňují se tři cílové skupiny: děti v rizikové situaci, s problémy v chování, s poruchami chování (Bělík Hoferková, Kraus a kol., 2017).

Klienty, navštěvující SVP, jsou děti a žáci ve věku od 3 let do 26 let. Jak bylo uvedeno v úvodní kapitole této práce, jedná se o děti, které z různých důvodů navštěvují zařízení SVP a jsou charakteristické určitými odchylkami v chování od ostatních. Definice pojmů z řad odborníků jsou natolik rozmanité, že není možné všechna vysvětlení do této práce uvést. V SVP jsou klienti, které charakterizuje Komárik z pohledu psychologického jako děti, jež mají několik společných faktorů. „Odlišnost se může projevovat v kognitivní interpretaci světa a sebe samého, v neschopnosti náležitým sociálně přijatelným způsobem používat osvojené poznatky, ve způsobu, jak dítě citově prožívá svůj vztah ke světu, kde např. může jít o převahu negativních citů, jako je hněv, bolest, zlost, strach, úzkost apod., ale může jít také o poruchy v oblasti vůle a chtění, např. tvrdohlavost, nedostatek vůle, lhostejnost, zmatek v rozhodování, nesnášení alternativ apod.“ (Komárik, 1999, s. 124).

Tohoto pobytu se účastní děti ve fázi, kdy předchází preventivní a výchovné kroky byly z nějakých důvodů nedostačující. Jedná se o děti, které potřebují výraznější působení, kde jedním z významných faktorů je čas, pracovní činnosti a dovednosti v SVP.

Negativní projevy dítěte jsou však součástí vývojové etapy dané v určitém věku, jiné nám však ukazují, že v životě dítěte není vše v pořádku a mělo by být nasnadě dospělých tyto projevy zmírnit, či odstranit. Dnes je však čím dál složitější působit, protože trendy současné doby znesnadňují výchovu a vedení mladého člověka do budoucnosti k plné zodpovědnosti.

„Model co nejvíce úspěšného člověka, který se výborně přizpůsobuje nejrozmanitějším okolnostem, který má ohromnou toleranci k jakýmkoliv frustracím, který se nikdy neocitne plný úzkosti v neřešitelných situacích, který je vybaven vždy pohotově pracujícími obrannými mechanismy a volí jako vysoce inteligentní stratég vždy nejúčinnější prostředky k dosažení svých cílů bez nejistoty svobodné volby, který je schopen přežít kdykoliv bez nejmenší újmy, je obrazem jakési odlidštěné abnormální normality.“ (Syřišťová, 1972 in Čačka, 2000, s. 330).

Matějček ve své publikaci zmiňuje dvojí krajní situaci, ve které vysvětluje pohled na normalitu dítěte z postoje rodičů, tedy vychovatelů a odborníků. První případ vysvětluje, kdy rodiče (vychovatelé) nahlíží na své dítě jako na normálního jedince, ale ve skutečnosti dle ukazatelů v odborné rovině normální není. Druhým příkladem se může stát opak nahlížení, kdy rodiče jsou přesvědčeni, že jejich dítě normální není, ale dle odborníků z řady nevybočuje. Pojem *nenormálnost* je velmi citlivé téma pro rodiče dětí. Jako příklad autor uvádí jednu z běžných situací: „Například IQ 95 je v mezích jak statistické, tak společenské normy, neboť takový jedinec si v životě s největší pravděpodobností uplatní vskutku „normálně“, bez obtíží a nápadností, na úrovni společenského očekávání. Avšak ve škole to dnes může znamenat čtyřky a pětky, doma neúnosný nátlak na školní přípravu, omezení všech rekreačních činností, tresty, ztrátu rodičovské přízně, tedy opatření, jako by šlo o vážnou abnormalitu.“ (Matějček, Klégrová, 2011, s. 62–63)

Pugnerová a Kvintová z pohledu pedagogického a zároveň psychologického dodávají, že problémové chování se může projevovat v širší míře od rušivého chování po úmyslnou agresi, která se stává nebezpečnou, jakmile se vymyká platným normám. Dítě chápe normy a rozumí jim, ale odmítá je respektovat. O poruchách chování se nedá mluvit v případě, kdy dítě nemá intelekt takové úrovně pro pochopení norem nebo pokud dítě pochází z odlišného sociokulturního prostředí, a tak normám v naší zemi přirozeně nerozumí (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Z pohledu speciálně pedagogického Hutyrková upozorňuje, že každé dítě prochází obdobím dospívání, které je charakteristické tím, že se objeví problémové projevy v chování, ale vždy záleží na délce a intenzitě projevů. Ani odborníci se často neshodnou na tom, zdali můžeme toto chování přisuzovat danému věku nebo zda již vyžaduje specifickou péči. (Hutyrková, 2019).

Z pedagogického hlediska dle Fontany školní prostředí hodnotí problematické dítě, u kterého učitelé již jeho nežádoucí projevy nepřijímají (Fontana, 2003).

Vojtová v kontextu etopedickém zdůrazňuje rozlišení dvou odlišných pojmů, které kategorizuje jako závažnou poruchou chování a „pouze“ kázeňský problém. Žáky tak rozděluje na kázeňsky problémové, a to:

- a) žáky s problémy v chování;
- b) žáky s poruchami chování a emocí.

Rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování jsou v základních aspektech: v motivaci nežádoucího chování, v časovém období a v intenzitě nežádoucích projevů chování, ve způsobech podpory a intervence dítěte. (Vojtová, 2008).

Postoj k vymezení a kategorizování problémového chování dětí a mládeže je rozlišný a nejednotný.

Z psychologického pohledu doplňují Matějček a Klégrová, že poruchami chování je dnes chápáno takové jednání dětí, které kdyby se objevilo u mladistvých či dospělých, by bylo běžně posuzováno jako přestupky s patřičným potrestáním. Jedná se tedy o vážnější odchylky od norem společensky daných, které se projevují jako krádeže, lhaní, vloupání, záškoláctví, toulání a čachrování s věcmi. Je také důležité rozlišovat poruchy těžšího a lehčího stupně. Některá jednání, jako lež, mají mnohdy přechodnou formu. Z hlediska poradenského existuje společný aspekt všech poruch chování, a tím může být etiologický činitel psychopatologie, což může být chápáno jako disharmonický vývoj osobnosti čili psychopatie nebo nepříznivé výchovné vlivy, nebo také obojí. Je nezbytné brát všechny možnosti v úvahu. Dalším společným rysem jsou poruchy chování jako asociální projev, který zasahuje širší společnost než pouze rodinu (Matějček, Klégrová, 2011).

3 Metody sociálně výchovného působení

Aby bylo možné dítě vychovávat, učit, socializovat, je zapotřebí najít způsob, jak tyto vlivy uplatňovat, a s tím souvisí pojem *metoda*. Metoda je tedy termín označující postup, který směřuje k vytyčenému cíli nebo je také způsobem vědeckého poznávání skutečností a jevů. Speciálními edukačními metodami jsou promyšlené, záměrné postupy a také způsoby, kterými se ovlivňuje chování subjektů edukace, v souladu s jejich edukačními, speciálními potřebami v zájmu co nejkvalitnější socializace (Kroupová, 2016).

Dle Škoviery je metoda chápána jako aplikační postup, vycházející z dobrých praktických zkušeností, což znamená, že praxe by měla vycházet z reálného poznání, tedy vyzkoušeného. Metody vycházejí z obecně výchovných metod v rodinném prostředí (Škoviera, 2021).

Dle Krause je chápána výchovná metoda jako určitý konkrétní postup, kterým chceme realizovat konkrétní výchovný záměr, a v tomto směru je žádoucí ovlivnit osobnost vychovávaného. Ke klasickým výchovným metodám patří nejen metoda vysvětlování, bez kterých se výchova neobejde (Kraus, 2014a).

Aby bylo možné dosáhnout určitých výsledků, tedy úspěšné práce, co se týče oblasti problémového chování dětí, je nutností zvážit metody, techniky, jakých by se mělo k požadovanému účelu užít. Obecně všechna střediska výchovné péče jsou etopedickým zařízením, které se zabývá problematikou přístupu ke klientům a záměrem pomoci, tedy nalezením způsobu, jak se k lepší změně dopracovat. Pokud je cílem zamýšlené zmírnění či náprava nevhodného chování dítěte, je v zájmu všech osob, které se výchovného procesu účastní, volit takové výchovné působení vedoucí k určenému cíli. K takovým účelům je užíváno metod resocializační výchovy, protože ty jsou svým záměrem specificky používané při práci s dětmi s problémovým chováním.

Spolu s pojmem *metoda* souvisí také pojem *strategie*, která je širším pozadím metod, patřící do resocializační pedagogiky. Jsou chápány jako filozofie přístupu všech profesí, které jsou pomáhající a jsou v podstatě stejné. Autoři odborné literatury a zároveň jedinci, kteří se věnují dětem a mladistvým v tomto odvětví profesionálně, je považují jako stěžejní, hlavní pilíř (Škoviera, 2018).

V textu níže uvedeném je věnována pozornost obecnému vymezení metod, které jsou užívány při etopedickém působení na děti ve střediscích výchovné péče. Následné členění nastiňuje, jakým způsobem se mohou rozlišovat rozdělení metod dle strategie, záměru či přístupu k aplikaci.

3.1 Metody přímého vlivu

Jedná se o skupinu metod situačního vlivu, uvědomování si důsledků chování, pozitivního/negativního vlivu posilování. Jsou jimi například: technika samosprávy, psychodrama, organizování zkušeností, trénink, a další. V praxi se pojednává o takzvaných sociotechnikách. Metody jsou zahrnuty ve skupině, ve které je mezi vychovávaným jedincem a vychovatelem prvek zprostředkovávající výchovný cíl. Nejčastěji se jedná o sociální situace, vliv skupiny a kulturní prvky (Sekera, 2008). Dle Pelikána je z pohledu sociálně pedagogického výchova procesem obsahujícím cílevědomé a záměrné ovlivňování a vytváření takových podmínek, které jsou optimální pro rozvoj osobnosti. Podstatné je, aby výchova zachovávala a zohledňovala dispozice jedince tak, že se stane osobou autentickou, socializovanou a vnitřně integrovanou. Cílem jsou trvalé a dlouhodobé pozitivní změny ve vývoji osobnosti. Charakter výchovy může mít dvě varianty, a to působení přímé či nepřímé. Efektivnější je po všech stránkách působení nepřímé, jelikož ovlivňuje dotyčného žáka, dítě zvenčí vytvářením podmínek, a ne přímo (Pelikán, 2002).

Ze sociálně-pedagogického hlediska Stündl zmiňuje metodu pedagogizace prostředí, metodu příkladu, práce se skupinou a práce s komunitou, metodu animace, brainstormingu, hraní a výměny rolí, režimovou, metodu výcviku a nácviku, metodu očekávání (Stündl, 2009).

3.2 Metody přímého výchovného vlivu

Tato skupina metod je charakteristická bezprostřední komunikací a vztahem mezi vychovatelem a klientem, v praxi jde často o tzv. psychotechniky. Spadá sem metoda přesvědčování, osobní příklad, vyjádření názoru, školní ocenění, nácvik, upevňování návyků, předkládání návrhů (Sekera, 2008).

Pro tyto metody je charakteristické, že si dítě uvědomuje působení ze strany dospělého a zároveň vnímá určité ovlivňování. Metody s přímým výchovným vlivem jsou například tyto: Dotazování, ukládání požadavků, rozhovor, vysvětlování, objasňování, poskytování informací, metody vyvolávání a tlumení citů, přesvědčování, dohoda o modifikaci chování, podmiňování (odměny a tresty), vyjednávání, mediace (Stündl, 2009).

Kraus z pohledu sociálně pedagogického vysvětluje k tomuto členění metod, že negativním aspektem působení přímého je ta skutečnost, že dítě zřetelně vnímá ovlivňování, a především v období puberty je to pro něj problematické. Proto si mnohdy vytváří

bariéru, která může přerůst až do stavu, kdy je proti přímému vlivu imunní. Z těchto důvodů tedy bývají účinnější postupy nepřímé (Kraus, 2014a).

Obě tyto skupiny metod mají společné cíle. Prvním je cíl kreativní, tím je míněno utváření zálib a mínění. Dále cíl optimalizující, kdy je záměrem jedince posílit, zvýšit jeho angažovanost a rozšířit mu citlivost. Podstatným cílem je také minimalizovat úzkost, ohraničit agresi a oslabit negativní faktory. Posledním, neméně důležitým, je změnit postoj a upravit již zavedené vzorce (Sekera, 2008).

4 Nejčastěji využívané metody v SVP Alfa – Květná

Následující pojednání o metodách je návazné na empirickou část bakalářské práce, kdy zkoumané metody v SVP Alfa – Květná, jsou členěny podle Škovier (2021), který má mnohaleté zkušenosti z diagnostických ústavů a převýchovných zařízení. V teoretické části jsou proto zmiňovány metody, jež se nejčastěji využívají v SVP Alfa a jsou zde v následujícím textu šířeji rozepsány. V empirické části je věnována pozornost i méně využívaným metodám, které ale tato práce zdaleka nemůže v teoretické části všechny popsat, a proto jsou zde pouze stručně vyjmenovány. Mnohé metody se prolínají.

Škoviera se o použití metod vyjadřuje následovně: „Naše volba konkrétní metody nemůže být spojena jen s tím, pro co jsme se někde nadchli nebo co se nám zalíbilo, ale v první řadě s tím, co dokážeme kompetentně realizovat, na co jsme dostatečně připraveni, ale co je i ve vztahu k jednotlivci či skupině s problémy v souladu se směřováním a resocializačně pedagogickým cílem. Vždy by mělo platit: nejdřív ujasnění cíle, potom rozhodování o výběru cesty (metody).“ (Škoviera, 2021, s. 21)

Sekera dle Stankowkého vychází z běžně používaných metod výchovných, které se aplikují v rodinném i pedagogickém prostředí, jakými jsou například metoda přesvědčování, vysvětlování, kladení požadavků, společné vykonávání činnosti, odměny a tresty. Tyto metody vycházejí z běžných výchovných, ale rozdílem je větší propracovanost a užívání by mělo být záměrně cíleně využíváno k problémům dítěte a jeho potřebám. (Sekera, 2008).

Škoviera vysvětluje, že u využívání metod je nutné neopomíjet pojetí strategie, která je širším pozadím metod, konkrétně zde u resocializační pedagogiky. Pojetí je chápáno jako filozofie přístupu. Strategie jsou členěny na přístup psycho-dynamický, který je zaměřen na řešení skrytých konfliktů a kdy nevědomé se dostává do roviny vědomé. Kognitivně-behaviorální strategie je přístupem zaměřeným na odstranění symptomů, naučených návyků, redukci anxiety a změnu chování. Experienciální, humanistický či interakční strategie popisují přístup zaměřený na růst osobnosti, potenciálu, aktualizaci zážitkové zkušenosti. Mnohé metody se vzájemně prolínají a blízce spolu souvisí, což je také důležité mít na paměti v reedukačním procesu. Proces resocializace je rozdělen do tří kvalitativně odlišných etap, kterými jsou readaptace, reintegrace a repersonalizace. Readaptace je spojena s přijetím a přivykáním si na nové prostředí, současně se zpracováním subjektivních i objektivních změn na materiální i personální

úrovni. Reintegrace odráží snahu i zájem jedince o sociální začlenění a spoluodpovědnost za společenství a aktivní budování interpersonálních vztahů (Škoviera, 2021).

Metody restrikce (preprimace) a izolace

Pojem *preprimace*, *restrikce* vychází z latinského jazyka *preprimo* – zatlačovat, nepouštět, zadržet a izolovat. Restrikce má dlouholetou tradici ve standardní výchově, v převýchově, ale také i při výkonu trestu. Jedná se o metody zaměřené na regulaci chování, tedy zahrnující tresty, které mohou být pojímány jako sankce za špatné jednání (Škoviera, 2021).

• Metody průběžné a nahodilé kontroly

Jedná se o metodu, která se prolíná s metodou ukládání požadavků. Kučerová z pohledu pedagogického vysvětluje, že je úzce provázána s obecně platnými právními a mravními normami chování s ohledem na věk dítěte. Ačkoli je ukládání požadavků metodou slovní, není zde potřeba, aby jej dítě hlouběji chápalo. Stěžejním cílem uplatňování je zde dosáhnout cíle, kterým je zachovávání pravidel chování. Dále tato metoda úzce souvisí s morální teorií a bývá spojována s metodou vysvětlování (Kučerová, 1990 in Střelec, 1998).

S ukládáním požadavků souvisí tedy i kontrola, kterou zjišťujeme, zda požadavek byl splněn a tedy dodržen. Takto se postupně vytváří návyky, které jsou pro každé dítě nezbytné.

U těchto metod není důležitý jen samotný akt, jak uvádí Škoviera, že jedinec má povědomí o kontrole, která se promítá do jeho života, ale i samotná existence možnosti, že ke kontrole může dojít. Kontrola je zde chápána jako jev vyskytující se v pedagogickém prostředí, ale také v rodinném, a to kontrolou u dítěte, zda má napsaný domácí úkol nebo splněnou jinou povinnost (Škoviera, 2021). Bez kontroly pozbývá významu plnit jakékoli požadavky.

Dále se autor zmiňuje o metodě diferenciaci, domácího omezení, finanční a věcné restrikce.

Regulačně-korektivní metody

Mezi zájmem jedince a zájmem společnosti je nutno zachovat rovnováhu, která se nastává pomocí pravidel jako základ nastavení hodnot a limitů, a to je cílem učit mladé jedince. Tyto metody v resocializační pedagogice svojí podstatou vycházejí z permisiv-

ního režimového rámce, a vytváří tak podmínky pro oboustrannou otevřenou a slušnou komunikaci mezi vychovávaným jedincem a vychovávajícím, učí pravidelnosti, vedou od výchovy k sebevýchově a cíleně podporují participaci na vlastní převýchově. K budování seberegulace využívají tyto metody práci a další činnosti, které slouží jako prostředky k aktivizaci emocionálních, kognitivních a sociálních procesů (Škoviera, 2021).

- **Metoda režimu**

Kraus z pohledu sociálně pedagogického vysvětluje: „Režimem rozumíme způsob, jakým je organizován a řízen životní proces v určitém čase a místě. Jde tedy o časové uspořádání určitých činností. Každý režim je charakterizován souborem norem. Stanovuje je zpravidla instituce, která režim uplatňuje, škola, rodina, domov mládeže, věznice atd.“ (Kraus, 2014a, s. 181)

Komárik režimovou metodu považuje za jeden z hlavních činitelů ve výchově a převýchově, a to z důvodu, že každá interakce s prostředím, ať se jedná o sociální, přírodní či kulturní, představuje výzvu pro jedince, se kterou se musí vyrovnat. Režimové prostředky výchovy a převýchovy tak mohou pro toto vyrovnávání a zvládání zátěže působit jako výchovný případně terapeutický efekt (Komárik, 1998).

Z pohledu pedagogického dodává Kučerová, že režimem je myšlen způsob uspořádání prostředí a času, kterým je vytvářen vnější rámec pro činnost a život dítěte. Dětská činnost je podřízena určité pravidelnosti, tedy řádu, který tak umožňuje pěstovat žádoucí návyky. Opakováním činností v určitou hodinu, v určitý den, pravidelně, tak vytváří pevný systém podmíněných reflexů, který je možné nazvat dynamickým stereotypem, a to je fyziologický základ návyků (Kučerová, 1990 in Střelec, 1998).

Návyky jsou stěžejním prvkem výchovy dítěte a jsou utvářeny pravidelností, opakováním. Vysvětluje nadále také Vališová, že samotný režim působí na rozvoj sebeovládání a vůli dítěte. Působení režimových prvků na dítě, žáka musí být ale přizpůsobeno pravidlům dané instituce (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011). Každá instituce má své normy a pravidla, a s tím také spojený určitý řád. Dítě je tedy vedeno k učení dodržovat určitý řád a pravidelnost, se kterou dále souvisí také povědomí, že s řádem se pojí všechny instituce v sociálním okolí jako je škola a jiné. Metoda režimu tak děti učí řádu a povinností.

Tyto metody jsou ve výchovném vlivu nepostradatelné. Jedná se do jisté míry o organizování času, jakým je například budíček, snídaně, škola, oběd, práce, večerka

a další činnosti. Z pohledu Škoviera se nejedná o cíl, chápe tuto metodu spíše jako prostředek, pomocí kterého se dosahuje cíle. Součástí dobře nastaveného režimu by měly být znaky jako účelnost, určitost, funkčnost, přesnost, jedinečnost, specifčnost. Režim tedy plní tři důležité funkce, které se prolínají, a těmi jsou psychohygienická, organizační a výchovně-terapeutická. Neméně důležitý je i časový harmonogram, kterého se musí držet také výchovní pracovníci, a to z důvodu, že sami musí být dítěti vzorem (Škoviera, 2021).

Stündl doplňuje příznivé působení v oblasti jak psychické, tak zdravotní i sociální oblasti, a to zavedením pravidelné organizace. Zároveň je důležitou součástí výchovy (Stündl, 2009).

- **Metoda hodnocení chování**

Jak Stündl vysvětluje, jsou zde podstatou postupné kroky, které pokud je jich dosaženo, povedou k následnému posunu. Existují dvě varianty přístupu v sociální práci, kdy první se týká práce v uzavřených institucích, kde klienti nemají vliv na pravidla a mají tedy možnost volby modifikace chování jako varianty mezi jinými způsoby. Tyto jsou v častých případech užívány například ve výchovných ústavech a v souvislosti s uplatňováním metody dopomáhají bodové systémy přinášející různé výhody. Druhá varianta umožňuje klientovi přenášet moc na vychovatele, kdy ale stále má její výkon pod kontrolou. Obě tyto varianty lze využívat v rámci řešení predeliktivního jednání. V případě výchovných problémů je vhodnější využití podoby pozitivní, kdy je posun postupný, založený na odměňování. V případě dítěte je důležité, aby mělo představu cíle, kterého chce dosáhnout. Tato metoda je svým charakterem blízká metodě odměny a trestu. Dále autor dodává, že se jedná o účinnou metodu ovlivňující chování a prožitky (Stündl, 2009).

Škoviera u těchto metod podotýká, že hodnocení chování je součástí usměrňování a osobnostního růstu. Odbornost hodnocení chování by se tedy neměla podceňovat a lze ji chápat ve třech liniích: hodnocení jako strategie práce, zpětná vazba a jako institucionální norma. Další podstatnou součástí by měla být pravidelnost v hodnocení jedince či skupiny, a to denně, ve stejný čas. Pro hodnocení je zapotřebí si ponechat dostatek času a také najít prostor na každého jedince zvlášť. Tento dialog, jak zmiňuje autor, má tři fáze: Rozhovor s jednotlivým jedincem je založen na otevřených otázkách, které jsou mířené na sebereflexi. Následuje zapojení skupiny do rozhovoru, která posuzuje jedincovo chování jejich úhlem pohledu, a nakonec shrnuje hodnocení chování vychovatel, kdy by měl dát prostor také na vyjádření samotného hodnoceného. Autor je

přesvědčen, že větší část výhrad minimalizuje „bodování“ ve spojení s hodnocením slovním, které je přínosné pro prostředí, kde se střídají výchovní pracovníci. Ti, mají při nástupu do práce možnost získat rychlou informaci o předešlém dni. Má to jistý význam také pro samotného jedince, který má přehled o svém „statusu“ v souvislosti a návaznosti na odměny a tresty. Je tak pro něj čitelnou diferenciací a motivační funkcí, včetně seberegulace. Z praxe se ukazuje, jak důležitou oporou je takové hodnocení pro jedince, ve smyslu pozitivního směřování (Škoviera, 2021).

- **Metoda odměny a trestu**

Tato metoda je reakcí na chování jedince a může mít podobu materiální a nemateriální. Autor vysvětluje, jak zcela jistě chybí ve standardní výchově rodinné či ve škole, ale také ve výchově resocializační vyvážená teorie odměn a trestů, která je v častých případech improvizací. Jako možnost vidí v tom, se opírat o respektovanou teorii J. Piageta a L. Kohlberga a jejich tři úrovně mravního vývinu: prekonvenční, konvenční a postkonvenční morálka. Jedná se zpravidla o pochvalu, ale také o negativní reakci na chování jedince (Škoviera, 2021). Metoda odměny a tresty je stěžejním prvkem výchovy, co se týče mravního, tedy i morálního vývoje dítěte. Jedná se nejen o negativní reakci na nevhodné chování u dítěte, ale především také pozitivní hodnocení, které je pro dítě velmi podstatné.

Jiní autoři tuto metodu nazývají podmiňování, a to z důvodu, že vychází z koncepce behaviorismu. Podmiňování pozitivní i negativní, tedy odměna a trest, je užíváno k regulaci chování jako operačního učení (behaviorismu) v rámci praxe. Efektivnější při učení je však podmiňování pozitivní. V častých případech se používá diferencované posilování, kdy je tím myšleno ignorování projevů negativních a odměňování těch pozitivních. Dále tato metoda bývá označována také jako metoda odměn a trestů, či jako metoda hodnocení. Je užívána jak ve školském prostředí, kdy je žák hodnocen a také povzbuzován k žádoucímu chování, tak v rodinném prostředí. Pozitivní hodnocení dítě vede spíše k opakování takového jednání, za které je pochváleno, protože zažívá pocity radosti, štěstí a spokojenosti. V případě, že je dítě hodnoceno negativně, poté naopak touží dokázat, že si zaslouží odměnu a začne se chovat lépe (Stündl, 2009).

- **Metoda práce a zaměstnání**

Maňák a Švec z pohledu pedagogického se zabývají známou klasifikací výukových metod s označením kombinovaný pohled, kde se rozlišuje kritérium složitosti edukační

vazby a kde splývá pojem organizační forma a výuková metoda. Klasické metody, které se označují jako metody dovednostně praktické, jsou charakteristické dlouhou historií, pojmáním ve stále stejné míře jako tradiční výuka. Do této skupiny spadají metody s označením nácvik pohybových a pracovních dovedností, žákovy pokusy a laboratorní činnosti, pracovní činnosti a grafické a výtvarné práce. Přínos aktivizujících metod je ten, že jsou vysoce účinné pro rozvoj formativní stránky osobnosti, aktivity, tvořivosti, týmové práce, komunikace, ale také získávání návyků, dovedností i postojů žáků, dětí (Máňák, Švec, 2003).

Ve výkladovém slovníku pedagogiky Kolář vysvětluje označení pracovní výchovu jako součást výchovného systému zaměřujícího se na pozitivní motivaci k práci, utváření základních pracovních dovedností, postoje k práci jako činnosti, oceňování práce jako hodnoty, ale také úcty k práci a následným výsledkům (Kolář, 2012).

Při převýchovné činnosti v SVP Alfa tato metoda práce a zaměstnání blízce souvisí také s metodou režimu, kde podstatnou složkou je pravidelnost a řád. Jestliže dítě musí vykazovat určitou činnost, jako je v SVP Alfa práce na statku, je vždy s ní spojena časová ohraničenost a postup, což jsou znaky metody režimové.

- **Metoda sportovních aktivit**

Jak zmiňují Jansa a kol., sport, který je často chápán jako hra, má významný socializační význam. Učí děti se dívat nejen na sebe, ale i ostatní, jako na objekt od sebe odlišný, zároveň v určitém vztahu, vnímat role druhých dětí, čímž řídí také svoji vlastní činnost. Podporuje celkový rozvoj osobnosti. Pomáhá utvářet potřebné návyky, respektive zvyky. Velmi dopomáhá chápat role dospělých a nutnou spolupráci. Dalším pozitivním významem je setkání s druhými, uvolněná komunikace, poznání nových sociálních rolí, učení se toleranci, dovednostem, respektu, také přijetí pozitivních prvků životního způsobu, kooperace, koheze a další (Jansa a kol., 2018).

Sportovní aktivity jsou tedy důležitou součástí výchovy a socializace jedince, přičemž kromě prospěchu na zdraví přináší také pozitivní faktor pro posilování vlastní sebehodnoty a utváření vztahu s ostatními.

Dále se autor zmiňuje o metodě modifikace skupinové dynamiky, plánování a relaxační metodě.

Kreativní a sebepoznávací metody

Škoviera se k tomuto členění vyjadřuje vysvětlením spojení kreativity a introspekce. Jedná se o atributy, které tyto pojmy spojují, kdy jedinec objevuje svůj potenciál, nevyhnutelnost úsilí o vlastní aktivitu a otevření se sobě samému i vůči jiným. Pomocí tvořivých činností má jedinec možnost hlubšího sebepoznávání. Následující metody jsou blízce spjaty se zátěžovými aktivitami, experienciálními strategiemi a zážitkovou pedagogikou, ke které se váže úzce outdoorové prostředí. S těmito metodami je spojena emoční zkušenost. Jako riziko může být pojmán menší úraz, ale také možná újma na psychice, kdy určitá aktivita vyvolá u jedince asociaci s emocionálně výraznou reakcí (Škoviera, 2021).

- **Metoda sebeotevření**

Jak vysvětluje Vymětal z pohledu psychologického, sebeotevření je chápáno jako technika zbavující stresu, která učí jedince se ozvat, hovořit o sobě i za sebe, vyjadřovat nesouhlas, ale také zvládat trému, a to tím, že se o ní začne mluvit. Jedná se o učení k odvaze a umění umět říci ne, že se mi něco nelíbí, s něčím nesouhlasím a neschovávat se za „my“. Tato technika patří mezi několik dalších, které jsou realizací asertivního jednání. Spočívají ve zvážení volby jak asertivně jednat, což může pomoci lépe a úspěšněji zvládat základní problémy, a to jak v negativní, tak v problémové komunikaci (Vymětal, 2008). Jak napovídá název metody, stěžejním smyslem je naučit dítě komunikovat, otevřít se a vysvětlovat své postoje, pocity a názory tak, jak situaci vnímá. Jedná se také o umění naučit se otevřít své „nitro“. Dítě by mělo být postupně připravováno na život ve společnosti, kdy se setká s mnoha situacemi, které budou právě vyžadovat umění být asertivní, ale také otevřený a věcný.

K sebeotevření slouží dále metoda rozhovoru, která je chápána Matouškem jako východisko i pro další metody, a může mít odlišné účely jako například výchovný, poradenský a terapeutický. Jedná se o dorozumívání dvou či více osob sdělující si pocity a poznatky, jímž je vytvářen most umožňující k sobě přiblížit dva mnohdy naprosto odlišné světy zúčastněných. Záměrem je vzájemné pochopení, podepření a poskytnutí zpětné vazby komunikujících (Matoušek, 2003). Kraus doplňuje, že je především důležité, aby každý vychovávající uměl a dokázal naslouchat. Má tak na mysli naslouchání aktivní a reagující, a to z důvodu pocitu jistoty vychovávaného, že je mu porozuměno a může tak očekávat dostatečnou zpětnou vazbu. Z pohledu sociálně pedagogického

je dávana přednost otázkám otevřeným, kde je větší prostor k vyjádření pocitů. Vychovávající by se měl vyvarovat skákání do řeči dětem a dalšímu negativnímu jednání (Kraus, 2014a).

- **Metoda hry**

Vališová, Kasíková a Bureš z pohledu pedagogického vysvětlují, že hra má pro dítě mnoho pozitivních aspektů, jako je procvičovací, poznávací, emocionální, motivační, pohybový, rekreační, fantazijní, sociální, diagnostická, ale také aspekt terapeutický. Hru lze chápat jako soubor takových aktivit, které jsou pro jedince či skupinu seberealizační, kde jsou důležitá pravidla, dopředu daná a smluvená. Zde není materiální užitek ani zájem cílem, ale určitá činnost sama o sobě. Hry obecně jsou vodítkem k aktivitě a nemusejí být produktivní, jako jsou například hry pohybové apod. (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Jak bylo výše zmíněno, často je hrou pojímán samotný sport, tedy aktivity pohybové mohou sloužit jako zábavná činnost pro dítě. Tyto dva termíny blíže spojují pozitivní aspekty, které jsou pro vývoj v životě dítěte významné, jako je trénování hrubé a jemné motoriky, poznávání a prožívání emocí, prohlubování vztahů a sociálních rolí a mnohé další.

- **Metoda morálních dilemat**

Základ této metody vychází původem z Kohlbergova výzkumného nástroje morálního vývoje. Princip je postaven na příběhu spojeném s rozhodovacím morálním konfliktem nabízejícím různorodost řešení, která nelze považovat bezvýhradně za morální. Následná diskuze či rozhovor při skupinové práci je podstatou, kdy se jedinec setká s argumentací, souhlasem či nesouhlasem. Důležité je, že jedinec se zamýšlí nad problémem, nad kterým by v běžném životě ani nepřemýšlel. Rizikem může být značně mravně relativizující vyznění (Škoviera, 2021).

S touto metodou blíže souvisí metoda rozhovoru, která byla zmíněna výše, a to z důvodu, že základem je komunikace zúčastněných. Pomocí rozhovoru se mohou otvírat různá témata, která jsou dále diskutována nejen mezi vychovatelem a dítětem, ale také při skupinové práci s dětmi v SVP Alfa. Aby výchovné působení mělo smysl, je důležitým prvkem vést dítě k uvědomování si svého jednání, pokud tak nečiní již samo.

Vališová, Kasíková a Bureš z pohledu pedagogického hovoří o celé kategorii metod, kterou označují jako metody rozvoje morálního uvažování a porozumění. Do této skupiny patří metoda vysvětlování a objasňování, kde je stěžejním podkladem vysvětlo-

vání hodnot, norem, postojů, jejich oprávněnosti a smyslu. Dále metoda řešení morálních dilemat, kdy dítě rozvíjí uvažování o alternativách etické volby při konfliktu hodnot. Přínosem této metody je cílený rozvoj morálního myšlení, které má podobu zdůvodněné argumentace při komunikaci s osobou představující autoritu, tedy dospělým (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Další metoda, která je příbuzná, obdobná, je metoda situační, o které se vyjadřuje Kraus z pohledu sociálně pedagogického, že její podstatou jsou životní situace. V případě, že je vychovávající správně uchopí a v souladu se stanoveným záměrem usměřňuje, situace se tak stávají výchovnými. Což je také cílem metody morálních dilemat. V každém případě je nutné, aby se různé situace analyzovaly, a to z hlediska vztahu výchovných cílů a potřeb vychovávaného. Všechny mají svoji strukturu, kdy jsou buď vytvářeny aktérem, nebo jsou jen jako pozorované jevy. Dále mají také svůj obsah, tedy význam, hodnotu a individuálně vnímaný smysl. Dítě tedy má možnost chápat situace a naučit se v nich orientovat, jakými jsou například situace konfliktní, hodnotící, a další. (Kraus, 2014a).

Přínosem této metody je výchova dítěte k morálnímu uvažování, vyhodnocování rizik svého jednání a učení se přemýšlet o chování a jeho dopadech na sebe, na okolí.

- **Metody tvůrčího psaní a psaní deníku**

Tyto metody mají své místo i v psychiatrické léčbě, tedy nejen v resocializační výchově, protože umožňují zprostředkovat své prožívání nejen vybranému výchovnému pracovníku ale také širšímu okolí, a to za pomoci záznamové či metaforické podoby. Častou metodou je psaní deníku. Pozitiva psaní deníku shrnuje autor do tří bodů: sebevyjádření a sebeobjevování, osobní rozvoj a růst, řešení problémů, zlepšení zdraví a redukce stresu, rozvoj kritického myšlení a přemýšlení. Rizikem této metody může být v praxi převýchovných zařízení nemožnost zařídit, aby se deník stal skutečným společníkem v těžkých chvílích, protože často chybí intimní prostor na psaní a bezpečné uložení (Škoviera, 2021).

- **Metody výtvarného sebevyjádření**

Tuto metodu je možné nazvat také jako arteterapie. Jedlička arteterapii chápe jako proces, který má za cíl ovlivnit chování a komunikaci klienta prostřednictvím výtvarného výrazu, ale také dysfunkční prožívání. Tato metoda léčí psychiku, a to jednak samotným výtvarným procesem, ale také slovní interpretací jako součástí aktivity (Jedlička, Kořa, Slavík,

2018). Jedná se tedy o metodu, která splňuje více účelů. Jedním může být vyjádření sebe sama, pomocí čehož dítě lépe poznává samo sebe. Druhým účelem je také možnost bližšího poznání dítěte výchovnými pracovníky, jako klienta. Další zjištění je možné v oblasti pochopení, jak na danou tematiku dotyčný pohlíží, jak věc vnímá apod.

Co se týče užívání této metody v SVP Alfa – Květná, sociálně výchovné působení obsahuje i tyto prvky, které jsou s klienty průběžně prováděné po celou dobu pobytu v internátním zařízení a jedná se o různé malování erbů, a dalších výtvorů.

- **Metody outdoorových a zátěžových aktivit**

Z pohledu pedagogického se tato metoda nazývá také jako outdoorové vzdělávání a jejím pozitivním aspektem je rozvoj aktivního a zdravého životního stylu. Nabízí se dětem, žákům příležitost pro pohyb a fyzickou aktivitu, ale také podporuje pocit pohody a důvěry, především je důležitý kontakt s přírodou, která je sama o sobě unikátním zážitkem. Přírodní prostředí pomáhá rozvíjet sociální dovednosti, tedy komunikaci, řešení problémů, spolupráci, rozhodování, kritické myšlení a občanství. Outdoorové vzdělávání pomocí přirozeného prostředí rozvíjí experimentální učení (Bártek, Dofková, 2017).

Outdoorová aktivita pro některé jedince může sama o sobě znamenat zátěž. Tato metoda blízce souvisí s metodou zátěžových situací, která bude zmíněna níže.

Dále se autor zmiňuje o metodě hudebních a rytmických aktivit, tvůrčího psaní a psaní deníku, hraní rolí a inscenační metodě, kombinované expresivní metodě.

Personálně vztahové metody

Do této skupiny metod spadají vztahy mezi jednotlivými členy v rámci personálního obsazení, vztahy mezi jednotlivými klienty a vztahy mezi personálem a klientelou, které ovlivňují sociální klima, u kterého je podstatné celkové klima. Důležitým prvkem je také materiální vybavení prostředí včetně estetiky. Tyto metody jsou zaměřeny na vztahy ve skupinách. Myšlen je tímto vztah jedince k ostatním členům, vztah ostatních členů k jedinci a vztahy mezi skupinami. Cílem je podporování skupinové sounáležitosti, rozvíjení citlivosti pro skupinový zájem, který by měl být v rovnováze se zájmy individuálními (Škoviera, 2021).

- **Spoluspráva jako metoda**

Janský doplňuje podstatu této metody následovně: „Vzniklý prostor pro svobodné jednání (respektive spolurozhodování a spolupráci) musí být jasně vymezen pevnými pravidly, neboť platí vztah, že čím tolerantnější a svobodnější je společnost, tím jasněji musí být stanoveny normy, které individuální svobody regulují a omezují. Tendence k překračování a zneužívání vlastních práv na úkor svobodného prostoru ostatních je častá u agresivnějších typů lidí, jež hůře tolerují veškerá omezení. Na druhou stranu je v zájmu převýchovy jedince, aby se pomocí různých dílčích svobodných skupinových rozhodování o činnosti, náplni dne apod. spolupodílel na chodu ústavu. Výchova k odpovědnosti se musí odvíjet od uspokojení vývojové potřeby limitu, která má úzký vztah k potřebě jistoty a bezpečí. Zanedbání této potřeby se pravděpodobně projeví v podobě problémového chování vykazujícího nedostatečný cit pro hranice a respekt. Pokud rodiče nebo škola ustoupí ze svých požadavků, a dítě není konfrontováno s důsledky svého chování, nemůže se dostatečně rozvíjet jeho schopnost sebedůvěry, významně se také zvyšuje riziko jeho disociálního vývoje.“ (Janský, 2004, s. 85–86)

Jinými autory je označována také jako metoda samosprávy. Spoluspráva, samospráva je tvořena dětmi jako vrcholný orgán kolektivu a zpravidla se určuje jeden člen výchovné skupiny, který je zvolen kolektivem. Spoluspráva se schází jedenkrát měsíčně společně s vedoucím vychovatelem, který je zodpovědný za chod samosprávy. V rámci sociálního učení patří mezi základní činnosti spolusprávy přispívání ke zkvalitňování výchovné péče o děti (Sekera, 2008).

S touto metodou je v blízkém vztahu také metoda režimová a také metoda práce se skupinou, která je uplatňována v SVP Alfa. Jedná se o pravidelné úklidy, které děti mají v denním řádu (nastaveném organizací), dále se jedná o přípravu jídla pro ostatní členy skupiny včetně následného úklidu kuchyňských prostor a další činnosti se spolusprávou spojené.

- **Metody rituálů a tradic**

Tyto metody jsou považovány za důležité, jelikož pomáhají strukturovat čas, pomáhají vytvářet kontinuitu mezi minulostí, přítomností a budoucností, vážou se na krátkodobé i dlouhodobé perspektivy, posilují soudržnost skupiny, posilují vlastní identitu a v neposlední řadě umožňují rozlišit slavnostní situace od všedních. Rituály slouží jako prostředky potvrzování členství ve skupině, posilování identity jednotlivce se skupinou, posilování skupinové koheze a posilování pozitivně emocionálně prožívané skupinové

příslušnosti. Rituálem může být přivítání nového člena, blahopřání, společné jídlo, oceňování, odchod domů ze společenství. Tradice se vztahují v resocializační výchově k nějaké aktivitě, která se může pravidelně vytvářet jako rituál. Na určitou tradici, aktivitu, se mohou všichni členové včetně klientely zařízení připravovat. Může se jednat o sportovní den, vytvoření totemu, den otevřených dveří a další. Určitá tradice výrazně aktivizuje klientelu i pracovníky, snižuje zbytečné bariéry mezi všemi, přičemž také pozitivně prezentuje zařízení veřejnosti (Škoviera, 2021).

- **Metody osobního příkladu**

Jak je zřejmé již z názvu, jedná se především o metodu založenou na příkladu konkrétního jedince, který svým přístupem, svou osobností může mít na dítě výchovný či jakýkoliv vliv. Svým významem a charakterem bychom mohli přirovnat k metodě osobního příkladu metodu osobního vlivu, o které se vyjadřuje Sekera. Jejím předpokladem je vytvoření důvěrného vztahu mezi vychovávaným a vychovatelem a jejím cílem je inspirovat či motivovat jedince k reakcím adekvátním k situaci. Možností, jak upevnit žádoucí reakce, se může využít také princip nápodoby. Vychovatel tak může získávat výsledky tím, že zadává úkoly, společné aktivity a další činnosti, kdy jedinec má možnost svoje jednání a reakce na ně konfrontovat i s jinými odezvami (Sekera, 2008).

Jiné označení se stejným či obdobným významem je metoda příkladu, kterou popisuje například Kučerová z pohledu psychologického. Tato autorka vysvětluje, že podstatou je možnost předvést dětem a mládeži způsoby chování, které mají podobu smyslově vnímatelnou či alespoň konkrétně představitelnou. Důležité je navození představ a vjemů, o které se opírá působení osobního příkladu. Může mít podobu slovní formy, ale není to nutné. Vliv, který má na představování nebo vnímání vzorů, je převážně sympatie nebo antipatie, city libosti nebo nelibosti a vciťování. Evokované představy jsou totiž posilovány a zpevňovány citovými prožitky. Děti mají velmi výrazně vyvinutý napodobovací instinkt, o který se opírá účinek této metody. Čím je dítě mladší, tím je zřetelnější právě v těchto projevech. Podstatou u takového působení je pomocí přitažlivých a názorných vzorů chování upevňovat takové chování dětí, které je žádoucí (Kučerová, 1990 in Střelec, 1998).

Chovat se a fungovat tak, aby bylo možné si vzít z druhého příkladu, by mělo být samozřejmostí, jak uvádí autor. Zároveň by mělo být nutností, aby si vychovávající zodpovědně uvědomoval, že osobním příkladem může být každé jednání dospělého a dítě tak přejímá i negativní vzory.

- **Metody rozvíjení poznání**

Svým záměrem je metoda rozvíjení poznání obdobná metodě, kterou jiní autoři označují jako metodu vysvětlování, objasňování a poskytování informací. Jak vysvětluje Kučerová, je přímo návazná na metodu ukládání požadavků, která byla popsána výše, protože umožňuje objasňování podstaty mravního jednání. U požadavku je užíván sugesivní vliv autority vychovatele včetně norem obecně platných, u vysvětlování je oporou logická argumentace, vyvracení a dokazování, kde je podstatný rozum a soudnost vychovávaného. Cíl vysvětlování je tak pochopení hlubšího smyslu jedincem, také aby si vytvořil morální pojmy, zásady (Kučerová, 1990 in Střelec, 1998).

Stündl upozorňuje na vzájemnou odlišnost vysvětlování, objasňování a informování, a to ve smyslu kombinace a propojování s dalšími metodami emocionální výchovy, metodami výcviku a nácviku a metodou cvičení. Dle jeho slov se liší především cílovou skupinou s ohledem na věk i typ řešení problematiky (Stündl, 2009).

Škoviera dodává, že se může jednat také o zájmové kroužky, kvízy a vědomostní soutěže, tematická skupinová setkání. V případě zájmových kroužků se jedná o metody zaměřené na rozvoj a prohloubení zájmů. Mají svůj sociální, psychologický a edukační rozměr, protože rozvíjet vědomosti, zručnost a komparace a kooperace ve skupině jsou promítány v oblasti sebepojetí. Mohou vytvářet příznivou půdu pro změnu životního stylu. U tematických skupinových setkání mohou být témata zaměřená na závislosti, hospodaření s penězi, kriminalitu a další. Kvízy a vědomostní soutěže plní funkci edukační, dále se jedná nejen o nově získané informace, ale také zapojení jedince do samotného průběhu (Škoviera, 2021).

S metodou rozvíjení poznání souvisí také metoda rozhovoru, která byla vysvětlena výše. Pokud je zájmem rozvíjet poznání, v častých případech se užívá komunikace, převážně verbální, a to mezi dítětem a vychovávajícím. Není to však podmínkou, protože k získávání zkušeností, dovedností, nabývání informací může posloužit samotné pozorování, nápodoba i činnost konkrétní práce.

- **Metody společného zážitku**

Prožívání společného zážitku se odehrává ve skupině, tedy v menším či větším počtu jedinců. Proto je důležité zmínit souvislost s metodou práce se skupinou, o které se vyjadřuje například Matoušek. Významem skupiny v oblasti sociální práce je možnost překonávání bariér v komunikaci, kdy se přenáší tato dovednost také do oblasti osobních vztahů mimo skupinu. Skupiny tak tvoří prostor, kde se mohou vyměňovat myšlenky

a názory, ale také mohou vznikat nové pohledy na řešení různých problémů. Pro členy skupiny jsou to nové zkušenosti a také se učí způsobům chování, které jsou přijatelné. Dalším přínosem je ovlivnění myšlení, jednání i citění členů a možnost konat nejrůznější činnosti. Skupina je pro jednotlivce motivací a oporou pro dosahování různorodých cílů, prostorem pro kooperaci a také spolupráci, místem pro komunikaci, formulaci otázek a hledání odpovědí, produktivní přenos informací (Matoušek, 2003).

Tato metoda nevyžaduje příliš úsilí či překonávání překážek jako při outdoorových metodách, ale jejím smyslem je příjemné prožití chvil spojených s ostatními členy skupiny. Jedná se především o sdílení, které je pro klientelu důležité. Může se jednat o posezení u ohně nebo jakoukoliv společnou činnost, která zároveň klienty sblíží a přináší především potěšení a radost (Škoviera, 2021).

Jak uvádí Motejl, aspektem a součástí reedukačního procesu je například zájmová činnost dětí. Tato se v zařízeních uskutečňuje pomocí zájmových kroužků, formou individuálních volnočasových aktivit či zájmové činnosti. Takové aktivity jsou zároveň jak zásadní, tak problematickou oblastí převýchovného procesu. Pro děti jsou důležité zážitky netradiční, nové a především takové, které zprostředkovávají silný emoční zážitek. Dále dodává autor, že na druhou stranu je možné prostřednictvím volnočasových aktivit rozvíjení takové složky osobnosti dítěte, které jsou nedostatečně rozvinuté (Motejl, 2007 in Sekera, 2008).

Metoda společného zážitku, která vychází ze zážitkové pedagogiky, blízce souvisí s metodou vyvolávání a tlumení citů, a to z důvodu, že těžištěm je také působení na emoční stránku dítěte, což vysvětluje spojení. Další metodou, se kterou je možná souvislost, je metoda hry. Jak bylo výše zmíněno, metody se prolínají a vzájemně překrývají.

Jak bylo uvedeno, práce se skupinou má mnohé přínosy, ale především je prostředkem, jak působí na dítě pro jeho vývoj rozvíjení vztahů, komunikaci mezi členy a soudržnost. Pro socializaci je podstatná dovednost umět komunikovat a sdílet s ostatními členy skupiny.

A jelikož práce s dětmi v SVP Alfa probíhá komunitním způsobem, je důležité se alespoň zmínit také o tomto pojmu, který je zároveň metodou. Definicí existuje celá řada různých úhlů pohledu. Hartl vysvětluje, že komunita vytváří prostor, kde jedinec může přijímat emocionální podporu, praktickou pomoc v každodenním životě i ocenění (Stündl, 2009).

U skupinové formy práce s dětmi a dospívajícími je několik významných faktorů, které jsou přínosné. Patří mezi ně především zlepšení komunikace na všech úrovních,

kolektivní zkušenost s vrstevníky, komunikace citových zážitků a také schopnost vyjadřovat své pocity, dále rozvoj sociální způsobilosti, získávání informací a pocit sounáležitosti. Skupinové formy práce jsou chápány jako postup, který využívá skupinovou dynamiku v procesu dosahování pozitivních změn u dítěte. Jsou to vztahy a interakce utvářené mezi všemi členy skupiny včetně vychovatelů (Langmeier, Špitz, Balcar, 2000).

Metody posilování resilience a fixace chování

V oblasti resocializační výchovy jsou běžně používány pojmy *zátěžové situace*, *stres*, *copingové strategie*, protože se socializací i resocializací blízce souvisí. Dají se totiž v socializačních procesech identifikovat. V mnoha případech se dá resocializaci považovat jako samotnou zátěžovou situaci. Pro každého jedince jsou zátěžové situace a jejich zvládání včetně copingových strategií různorodé a individuální. Jednou z forem, společensky přijatelných, může být pracovní aktivita, která pomáhá vyrovnávat se se zátěžovou situací, ale také čtení knihy a další činnosti. Zátěž pro každého jedince představuje důležitost situace, kterou mu sám připisuje. Jedinečnost každého člověka specifikuje jeho citlivost na zátěžové situace, a jak se k nim staví. Stres může být pro člověka výzvou ale také i ohrožením či újmou. Tyto metody jsou charakteristické dvěma se doplňujícími směry, a to eliminací rizikových faktorů a rozvíjením faktorů protektivních (Škoviera, 2021).

- **Metoda analyzování rizik**

S uvedenou metodou blízce souvisí metoda morálních dilemat, která byla zmíněna výše, a to z důvodu, že cílem je učit dítě přemýšlet o jednání, možných rizicích, negativních důsledcích nejen jeho jednání a konání. Avšak rozdílem je důraz na mravní jednání, tedy morální chování a umění vyhodnotit situaci, která by mohla být pro dítě riziková.

Riziko je pojmem, které má velké množství významů, jak uvádí Vymětal. K tomuto pojmu se váže nebezpečí, chápáné také jako hazard, tedy risk, chápáný jako nebezpečí či jako nešťastná a nechtěná událost. Nejedná se o nejistotu nějakého výsledku určité události, ale o předpoklad nějaké psychické, sociální, tělesné, finanční újmy či ztráty. Nebezpečí se vztahuje ke konkrétní události, situaci, ale také látce, kde hrozí poškození přírody, lidí či lidského výtvaru. Rozdílem mezi nebezpečím a rizikem je hmotná podstata, která je pouze v prvním případě. Riziku se mohou vystavit skupiny potažmo celá společnost. Zorným úhlem vymezení jsou sociální vědy. Podstatným aspektem je

chování jedinců při mimořádné situaci, jak jsou schopni pochopit a zhodnotit vlastní úroveň vystavení se riziku, a také, jaká bude účinnost opatření zmírňující riziko (Vymětal, 2008).

- **Metoda zátěžových situací**

Uvedenou metodu se dá uplatnit nejen v individuální práci, ale také v práci skupinové. Její podstatou je ověřený fakt, že pokud jedinec opakovaně zažívá stejnou zátěž v určitém časovém období, zvykne si na ni a zvládá ji lépe, postupně se stane odolnějším. Při použití ve skupině je jistá výhoda pro jedince v tom, že nebývají příliš velké rozdíly v tom, co se jako zátěžová situace vnímá. Skupina tak dokáže vytvářet na jedince tlak, to mu pomáhá se nevzdávat a překážku překonat. Jako zátěžovou situaci můžeme pojmut jakoukoliv situaci, které je jedinec vystaven a kterou může vnímat jako zátěž (Škoviera, 2021).

S touto metodou blízce souvisí metoda outdoorových a zátěžových aktivit, také metoda posilování zodpovědnosti, práce se skupinou.

- **Metoda trénování sociálních kompetencí**

Aby bylo možné rozumět pojmu *sociální kompetence*, je žádoucí blíže rozvést, o co se jedná. Z pedagogického pohledu se lze setkat také s pojmem *sociální způsobilost* či sociální zdatnost, kdy je pod tím chápáno přiměřené použití duševních, motorických a emocionálních způsobů jednání, ale také postojů, schopností i dovedností. A to tak, aby byl jedinec schopen se vyrovnávat s důležitými životními situacemi. Blízká souvislost je s uplatněním osobní nezávislosti, kdy by měl být jedinec schopen si samostatně řídit a organizovat osobní záležitosti. Blízce souvisí také se sociální odpovědností, tedy odpovědností nejen sám k sobě, ale také k ostatním, potažmo celé společnosti. Jak ale dodává autorka, jedná se o celý komplex sociálních znalostí, dovedností a schopností, což obsahuje jak intrapersonální, tak interpersonální dovednosti, díky kterým je možné uplatňovat různorodé varianty jednání (Vališová, Kovaříková, 2021).

S touto metodou blízce souvisí metoda cvičení. Kučerová in Střelec vysvětluje, že cvičením se rozumí mnohonásobné opakování jednání, kdy se žádoucí způsoby chování upevňují a postupně se zautomatizují. Pomocí uvedené metody se vytvářejí návyky mravního jednání. Pokud se cvičení posiluje i citovými pohnutkami, výsledkem je následně zvyk, tedy potřeba jednat navyklým způsobem (Střelec, 1998).

Dále se autor zmiňuje o metodě přítele na telefonu, o metodě samostatných vycházek a krátkodobé dovolené, dlouhodobé terapeutické dovolenky.

Metody readaptace a reintegrace do původního prostředí

Participaci jedince na životě společnosti je podstatné posilovat, a k tomu slouží tyto metody jako prostředek. Jsou tedy chápány jako etapy resocializace a pokračování předcházejících metod. Rozdíl lze spatřovat v tom, že podstata předchozích metod je vázána na časovou etapu, kdy je jedinec stále součástí zařízení. Je s nimi spojená ochota jedince nést svůj díl odpovědnosti za kvalitu života společnosti. Vyžaduje se od dotyčného aktivita a také se v této etapě ověřují jeho copingové strategie v jeho běžném životním prostředí (Škoviera, 2021).

- **Metoda zájmových aktivit**

Jedná se o metodu, která má blízký vztah k metodě outdoorových a zátěžových aktivit, hry, společného zážitku, tvůrčího psaní a deníku, práce se skupinou. Význam těchto metod byl vysvětlen průběžně v textu. Jedná se však o metodu, u které je principem zájmová aktivita, z toho důvodu souvisí také s metodou rozvíjení poznání, práce se skupinou, hry, sportovních aktivit.

- **Metoda posilování zodpovědnosti**

Škoviera se o této metodě vyjadřuje slovy: „V těch případech, kdy příznivě probíhá proces reintegrace, se postupně mění i sociální pozice jedince, jeho sociální status ve skupině a blízké komunitě. Resocializační proces by mohl (měl) pokračovat tím, že je jedinec pověřován nejprve samostatnými úlohami spojenými s rostoucí zodpovědností a ve vyšší fázi je vybrán i na řídicí funkci ve skupině. Je to nejen projev důvěry, ale i reálná zpětná vazba, odezva na dosavadní aktivitu a fungování resocializujícího se jedince. Pověření samostatnou úlohou i řídicí funkcí je součástí distribuce formální moci ve skupině, jsou tedy pro jedince nejen další sociální výzvou, ale učí ho s vydělenou mocí pracovat.“ (Škoviera, 2021, s. 106)

Jedná se o metodu, která je v blízké souvislosti s výše uvedenou metodou požadavků, posilováním sociálních kompetencí, dále s metodou samosprávy, které byly již popsány. Jedná se o kategorii metod, kdy by dítě umístěné v internátním zařízení SVP Alfa mělo mít osvojené mnohé dovednosti, proto jde také o ověřování, zda v sobě má dítě požadované zvnitřněno.

K uvedené metodě má blízkou souvislost metoda ukládání požadavků, která byla zmíněna u metody režimu. Dále je v blízkém vztahu metoda nácviku.

Dále se autor zmiňuje o metodě dobrovolnických činností a veřejně prospěšných prací, metodě doprovázené poutě. Poslední kategorií členění metod jsou vybrané metody přípravy původního prostředí a náhradního prostředí. Tyto zde nejsou uvedeny, a to z důvodu, že jednak během výzkumného šetření nebyly zjištěny a dále proto, že tyto metody jsou vykonávány etopedy a vedoucími pracovníky s rodinnými příslušníky či náhradní rodinou. Nejsou tedy běžně využívány při práci s dětmi při volnočasovém působení. Jedná se však o metody: mentální mapa, rodičovská skupina náhradních rodičů, metoda skupinového rozboru, koalice klíčových osob, DITOR.

5 Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit využití použitých metod reedukace a resocializace u dětí s problémovým chováním ve Středisku výchovné péče Alfa. Dalším cílem je zjistit, s jakými negativními projevy v chování se klienti nejčastěji na internátním zařízení nacházejí a jaká je filozofie tohoto pobytu. Stěžejním zjištěním je, pomocí kterých metod se dochází k reedukaci klientů a které metody jsou nejefektivnější z pohledu výchovných pracovníků. Získání dat bylo provedeno kvalitativním způsobem za pomoci metody pozorování při výchovném působení a následného rozhovoru s pěti výchovnými pracovníky.

První částí výzkumného šetření je pozorování. Druhá část cíle výzkumného šetření je stanovena do hlavní výzkumné otázky (HVO): ***Jaké reedukační metody jsou Vámi nejčastěji využívány a které změny v problémovém chování dětí po pobytu v internátním zařízení SVP považujete za podstatné?***

Hlavní výzkumná otázka je rozdělena do těchto tazatelských otázek:

- TO 1. *Co je dle Vašeho názoru metoda a k čemu slouží?*
- TO 2. *S jakými projevy problémového chování se klienti přicházejí nejčastěji?*
- TO 3. *Co je cílem tohoto pobytu ve vztahu ke změně v chování u klientů? Co by se měli naučit?*
- TO 4. *Jakými prostředky či způsoby se dostáváte k pozitivní změně v chování?*
- TO 5. *Co s klienty nejčastěji děláte a z jakých důvodů?*
- TO 6. *Vypozorovala jsem, že při výchovném působení nejčastěji používáte tuto metodu..... Můžete se k tomu vyjádřit?*
- TO 7. *Co dětem předáváte Vaším přístupem a čeho tím má být dosaženo?*
- TO 8. *Jaké metody jsou z Vašeho pohledu nejefektivnější? A které jsou nejčastěji využívány?*

5.1 Zvolený druh výzkumného šetření a použitá metoda

Pro empirickou část bakalářské práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumného šetření, která slouží, dle Gavory, k podrobnému popisu konkrétní skupiny lidí, konkrétního případu či konkrétního zařízení. Zároveň dodává, že cílem a podstatou takového

výzkumu je porozumění smyslu konkrétního jevu, a to vcítěním se a ponořením se do situace (Gavora, 2010).

Pro výzkumné šetření je podstatné zvolit způsob, pomocí kterého je možné proniknout do hloubky zkoumaného jevu a zjistit potřebné informace, z toho důvodu jsem se rozhodla pro kvalitativní metodu, která je určena pro tyto účely.

Zároveň je důležité zmínit tvrzení autorů Hanuše a Chytilové, z jiného úhlu pohledu, že pro jednoznačné uvedení závěrů nemusí být dostačující velikost vzorku, který je zkoumán. Na výsledcích šetření může být zjištěna značná odlišnost, protože konkrétní zařízení mohou být různorodá z pohledu možností, velikosti a také lokality. U každého šetření by mělo být výše uvedené bráno v potaz (Hanuš, Chytilová, 2009).

K výzkumnému šetření byla použita metoda pozorování, konkrétně pozorování zúčastněné, strukturované, a polostrukturovaný rozhovor. Uvedená volba byla použita z důvodu, který vysvětluje Švaříček a Šedová následně: „Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, zatímco rozhovor dokáže zachytit to, co účastníci říkají, co si myslí, a dospět k pochopení jejich zkušenosti.“ (Švaříček, Šedová, 2014, s. 144)

O metodě pozorování se zmiňuje Švaříček jako o jedné z nejtěžších metod, které slouží ke sběru dat u kvalitativního výzkumu. Mezi základní typy se řadí pozorování zúčastněné, které bylo vybráno pro tento účel výzkumu. Pozorovatel nejen že je účastníkem interakcí, ale zároveň se drží zpět, běžný chod zařízení tedy výrazně nenarušuje. Je možné jej definovat jako sledování systematické, dlouhodobé a reflexivní zaměřené na konkrétní aktivity v určitém terénu, dle autora se jedná o základní způsob, jak si „ušpinit ruce“ daty, protože se účastní dějů přímo (Švaříček, Šedová, 2014).

Gavora se vyjadřuje k metodě pozorování poznatkem, že se jedná o sledování činnosti lidí, která se zaznamenává, analyzuje a následně vyhodnocuje. K předchozímu popisu metody s označením otevřené pozorování Gavora zmiňuje také pozorování přímé. Kdy se jedná se o sledování průběhu činnosti osobně a pozorovatel má být umístěn takovým způsobem, aby pozorované osoby rušil co nejméně. K zapisování pozorovaných kategorií mu slouží arch papíru. Uvedené pozorování autor nazývá strukturované, protože na archu papíru má již předem zaznamenané činnosti, v mém případě metody, které se při výskytu určité činnosti, zkoumaného jevu, zaznamenávají čárkou. Takové zaznamenávání se v odborné rovině nazývá „kódování“. Rizikem při této konkrétní metodě může být ovlivněné chování klientů, které tak vyžaduje pozměněný přístup vychovatelů (respondentů).

Polostrukturovaný rozhovor je chápán jako jakýsi kompromis, a to mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Respondent má možnost alternativy odpovědi v situaci, kdy nemusí dotazu správně rozumět, nebo netuší, jak by měl odpovědět. Následně je možné žádat objasnění a otázku také poupravit (Gavora, 2010).

Miovský k metodě polostrukturovaného rozhovoru dodává, že tazatel se připravuje na rozhovor jednak stanovením určitého schématu, kterého se musí držet, zároveň s tím související otázky respondentům. Polostrukturovaný rozhovor má definované určité jádro, tedy oblast otázek, kterých by se měl tazatel držet. Je možnost klást průběžně otázky doplňující, přesto je však nutností se vždy držet zadaného jádra (Miovský, 2006). Tato metoda slouží k přímému kontaktu mezi tazatelem a respondentem, pomocí níž je možné se dobrat k požadovaným informacím účelným pro kvalitativní výzkum a jeho závěrečná zjištění. Při užití této konkrétní metody může nastat nepříjemná situace pro respondenta, který se v průběhu rozhovoru nemusí cítit komfortně, může být nervózní a nemusí si tak vzpomenout na veškeré informace, které by za jiných okolností rád sdělil. Toto vnímám jako riziko.

5.2 Výběr výzkumného vzorku

Jak zmiňuje Gavora, při výzkumu jsou předmětem jevy, kterými jsou myšleny věci, procesy, lidé jako subjekty výzkumu. Základním souborem jsou tedy lidé, populace obecně, ze kterého se vychází. Jedinec, který chce uplatnit všechny výsledky svého výzkumu, se soustředí pouze na základní soubor. Nelze tedy výsledky zevšeobecnit i na jiné soubory. Je důležité na tuto zásadu nezapomínat a držet se tak předem přesně stanoveného subjektu (Gavora, 2010).

Pro výzkum této práce jsem záměrně zvolila výchovné pracovníky SVP Alfa v pobytovém zařízení v Květné, kteří výchovně působí ve volnočasovém prostoru. Tito pracovníci tráví s klienty výrazný podíl času jejich pobytu v internátním zařízení a mohou výrazně přispět ke zjištění důležitých dat. Výzkumné šetření jsem zahájila po telefonické domluvě. Následně se uskutečnilo setkání s vedoucími pracovníky, kde jsme se dohodli, že respondenty budou výchovní pracovníci a výzkumné šetření bude probíhat ve volnočasovém působení. Samozřejmostí byla žádost o spolupráci těchto výchovných pracovníků, což se projevilo pozitivně. Poté jsem obdržela, dle předešlé domluvy, telefonické kontakty a se všemi respondenty, kterých bylo pět, jsem se domluvila na individuálním setkání. Jeden respondent zastupuje ženské pohlaví, čtyři mužské. Z etických důvodů

bylo dohodnuto, že jednotlivé respondenty zachovám v anonymitě, s čímž souhlasili, v tabulkách níže jsou tedy označeni písmenem R a následnou číslicí.

5.3 Průběh výzkumného šetření

Samotné výzkumné šetření bylo zahájeno koncem měsíce září a zakončeno v měsíci listopad téhož roku 2022. Před zahájením šetření jsem se domluvila s respondenty na postupu. Výzkumné šetření bylo provedeno nejprve metodou pozorování, kdy jsem v každém případě přibližně dvě hodiny pozorovala zúčastněným způsobem respondenty při výchovném působení ve volném čase klientů a zaznamenávala zjištění na arch papíru, který jsem si připravila.

První dohodnutá schůzka se uskutečnila v situaci, kdy mi byla nabídnutá účast na skupinovém setkání. Toto setkání bylo ojedinělé pro mě jako výzkumníka, protože na pořadu dne respondentů bylo zhodnocení a rozhodnutí o dalším postupu u klienta, který porušil kázeň. Zároveň byl přijímán nový člen do skupiny. Z důvodu zajímavých poznatků pro výzkumné šetření jsem se v daný den dostavila. Zjištěné poznatky jsem zaznamenala do záznamového archu s předem sepsanými metodami. Skupinového setkání se účastnili bez jednoho všichni klienti, včetně všech výchovných pracovníků, pedagogů a etopeda.

Následné schůzky již probíhaly postupně dle dohodnutých termínů formou výše uvedenou a v prostředí internátního zařízení. Část pozorování probíhalo také venku v okolí statku, kdy klienti konali různé společné činnosti, od střelby ze vzduchovky, po hledání kovových předmětů pomocí detektoru kovu. Po pozorování si každý respondent vyhradil čas pro interview, nejčastěji po odchodu klientů pracovat na statek tak, aby se mohli plně soustředit na otázky, které jsem si připravila. Rozhovory byly pořizovány nahrávacím zařízením, s čímž všichni respondenti souhlasili. Důležité také bylo, aby se každý respondent cítil pohodlně a bezpečně, protože odpovědi na otázky by měly odpovídat reálně tomu, jak danou věc opravdu dotyčný vnímá. V průběhu rozhovoru jsme si s respondenty i vysvětlili, jak otázku vnímá a jestli jí rozumí. Každý rozhovor trval v každém případě nejméně jednu hodinu a probíhal ve společenské místnosti či v kanceláři internátního zařízení. Celkově jsem zařízení navštívila šestkrát, kdy šetření trvalo tři hodiny.

V následující kapitole jsou uvedeny výsledky zjištěných dat z výzkumného šetření a jejich následné vyhodnocení. Text je rozdělen do dvou částí. První část shrnuje výsledky

pozorování, které vycházejí ze zaznamenaných dat. Druhá část shrnuje výsledky rozhovoru s respondenty pomocí otázek.

5.4 Prezentace výsledku šetření metodou pozorování

V následující tabulce je zaznamenána četnost zjištění použitých metod u každého respondenta v průběhu pozorování. V prvním sloupci se jedná o skupinové setkání-komunita, u kterého bude výsledek interpretován zvlášť.

Tabulka 1 *Metody a jejich četnost*

Metoda	Skupinové setkání – komunita	R1	R2	R3	R4	R5
Metody diferenciacce						
Metoda domácího omezení						
Metody institucionálního omezení	I					
Metoda průběžné a nahodilé kontroly	II	IIII	III	IIII	IIII	IIII
Metoda finanční a věcné restrikce			I			
Metoda režimu		IIII	III	IIII	IIII	IIII
Metoda hodnocení chování	IIIIIIII	III	II	III	IIII	IIII
Metoda odměny a trestu	IIII	IIII	III		III	III
Metoda modifikace skupinové dynamiky	III					
Metoda plánování	IIII	II	II	II	I	I
Metoda práce a zaměstnání		IIII	II	III	III	III
Metoda sportovních aktivit		I		I		I
Metody sebeotevření	IIIIIIII	II	IIIIII	III	III	III
Metoda hry		II	III	I	I	I
Metoda morálních dilemat	IIIIII	III	IIII	II	IIII	IIIIII
Metoda hudebních a rytmických aktivit						

Metoda	Skupinové setkání – komunita	R1	R2	R3	R4	R5
Metody tvůrčího psaní a deník			II			
Metody hraní rolí a inscenační metody						
Metody výtvarného sebevyjádření	II		II			
Kombinované expresivní metody						
Metody outdoorových a zátěžových aktivit		II		I		II
Spoluspráva jako metoda	IIII	II	I	II	II	IIII
Metody rituálů a tradic	IIIIII	I	I	I	I	I
Metoda osobního příkladu	IIII	III	III	I	II	III
Metody rozvíjení poznání	IIIIII	IIII	IIII	II	IIII	IIIIII
Metody společného zážitku	III	II	III	II	II	III
Metody analyzování rizik	III	II	III	II	II	III
Metoda zátěžových situací	IIIIII	II	III	I		
Metoda přítele na telefonu						
Metoda trénování sociálních kompetencí	IIII	III	I	I	II	II
Metoda samostatných vycházek	I					
Metoda dlouhodobé terapeutické dovolenky						
Metoda dobrovolnických činností a VPP						
Metoda zájmových aktivit		II	I			I
Metoda posilování zodpovědnosti	IIII	III	I	III	III	III
Mentální mapa	I					
Metoda skupinového rozboru						I

Shrnutí užívaných metod respondentů ve středisku SVP ve volnočasových aktivitách

Z výzkumného šetření metodou pozorování respondentů v terénu a při společné práci s klienty vyplývá, že jako nejčtenější metody používané respondenty jsou: **metoda průběžné a nahodilé kontroly**, **metoda režimu** a také **metoda rozvíjení poznání**. Tyto metody byly zaznamenány dohromady 26×. Další metodou, u které byl zjištěn vysoký počet zjištění, je **metoda morálních dilemat** zaznamenaná 23×, **metoda hodnocení chování** 21×, **metoda práce a zaměstnání** 20× a **metoda sebeotevření** 20×.

Pro přehlednost četnosti metod a jejich využití respondenty byla vytvořena následující tabulka 2.

Tabulka 2 *Metody nejvíce používané všemi respondenty*

Metody nejvíce používané všemi respondenty	Četnost	R1	R2	R3	R4	R5
Metoda průběžné a nahodilé kontroly	26×	6×	4×	5×	6×	5×
Metoda režimu	26×	5×	4×	5×	7×	5×
Metoda rozvíjení poznání	26×	6×	5×	2×	5×	8×
Metoda morálních dilemat	23×	3×	6×	2×	5×	7×
Metoda hodnocení chování	21×	4×	2×	3×	7×	5×
Metoda práce a zaměstnání	20×	6×	2×	4×	4×	4×
Metoda sebeotevření	20×	2×	8×	3×	3×	4×
Metoda posilování zodpovědnosti	16×	4×	1×	4×	3×	4×
Metoda odměny a trestu	15×	6×	3×	0×	3×	3×
Metoda společného zážitku	13×	2×	4×	2×	2×	3×
Metoda osobního příkladu	12×	3×	3×	1×	2×	3×
Metoda analyzování rizik	12×	2×	3×	2×	2×	3×
Metoda spolusprávy	11×	2×	1×	2×	2×	4×
Metoda trénování sociálních kompetencí	9×	3×	1×	1×	2×	2×

Shrnutí méně aplikovaných metod u respondentů ve středisku SVP ve volnočasových aktivitách

Mezi méně aplikované metody patří metoda plánování a metoda hry, které byly zaznamenány celkem 8× u pozorovaných respondentů. Následuje metoda zátěžových situací,

u které bylo zjištěno výsledné číslo 6 a metody outdoorových a zátěžových aktivit s výsledkem 5, metoda rituálů a tradic 5×. S nejnižším počtem výskytu jsou metoda zájmových aktivit 4× a metoda sportovních aktivit 3×. Pouze 2× byly zaznamenány metody tvůrčího psaní a deník a metoda výtvarného sebevyjádření.

Pro přehlednost četnosti metod a jejich využití respondenty, byla vytvořena následující tabulka 3.

Tabulka 3 *Tabulka méně aplikovaných metod u respondentů*

Metody nejvíce používané všemi respondenty	Četnost	R1	R2	R3	R4	R5
Metoda plánování	8×	2×	2×	2×	1×	1×
Metoda hry	8×	2×	3×	1×	1×	1×
Metoda zátěžových situací	6×	2×	3×	1×	0×	0×
Metoda outdoorových a zátěžových aktivit	5×	2×	0×	1×	0×	1×
Metoda rituálů a tradic	5×	1×	1×	1×	1×	1×
Metoda zájmových aktivit	4×	2×	1×	0×	0×	1×
Metoda sportovních aktivit	3×	1×	0×	1×	0×	1×
Metoda tvůrčího psaní a deník	2×	0×	2×	0×	0×	0×
Metoda výtvarného sebevyjádření	2×	0×	2×	0×	0×	0×

Shrnutí zjištění u využití metod při skupinovém setkání

Z výše zjištěného vyplývá, že při skupinovém setkání (komunitě) byla nejčastěji zaznamenána metoda hodnocení chování 9×, ve stejné míře také metoda sebeotevření. Další často se vyskytující byla zjištěna metoda rituálů a tradic 8x, kdy je pravidelnou součástí skupinového setkání rituál spočívající v hodnocení průběžným ukazatelem, jak si klient během pobytu vede. Takový rituál má podobu barevných korálek, které každý klient obdrží od výchovných pracovníků v návaznosti na své chování. Červená barva označuje negativní chování, zelená barva pozitivní. Z dalších frekventovanějších metod byla zjištěna metoda zátěžových situací 8×, metoda morálních dilemat 7× a metoda rozvíjení poznání 7×.

Pro lepší přehlednost byla vytvořena tabulka 4, která ukazuje četnost používaných metod pracovníků ve skupinovém setkání.

Tabulka 4 Nejčastěji používané metody při skupinovém setkání

Metody nejčastěji používané při skupinovém setkání	Četnost
Metoda hodnocení chování	9×
Metoda sebeotevření	9×
Metoda rituálů a tradic	8×
Metoda zátěžových situací	8×
Metoda morálních dilemat	7×
Metoda rozvíjení poznání	7×

Závěr shrnutí zjištěných údajů z pozorování

Z výzkumného šetření metodou pozorování respondentů v terénu a při společné práci s klienty vyplývá, že jako nejčtenější metody používané respondenty jsou: **metoda průběžné a nahodilé kontroly, metoda režimu** a také **metoda rozvíjení poznání**. Tyto metody byly zaznamenány dohromady 26×. Další metodou, u které byl zjištěn vysoký počet zjištění, je **metoda morálních dilemat** zaznamenaná 23×, **metoda hodnocení chování** 21×, **metoda práce a zaměstnání** 20× a **metoda sebeotevření** 20×.

Mezi méně aplikované metody patří metoda plánování a metoda hry, které byly zaznamenány celkem 8× u pozorovaných respondentů. Následuje metoda zátěžových situací, u které bylo zjištěno výsledné číslo 6 a metody outdoorových a zátěžových aktivit s výsledkem 5, metoda rituálů a tradic 5×. S nejnižším počtem výskytu jsou metoda zájmových aktivit 4× a metoda sportovních aktivit 3×. Pouze 2× byly zaznamenány metody tvůrčího psaní a deník a metoda výtvarného sebevyjádření.

Při skupinovém setkání (komunitě) byla nejčastěji zaznamenaná **metoda hodnocení chování** 9×, ve stejné míře také **metoda sebeotevření**. Z dalších frekventovanějších metod byla zjištěna **metoda rituálů a tradic** 8×, **metoda zátěžových situací** 8x, **metoda morálních dilemat** 7× a **metoda rozvíjení poznání** 7×.

5.5 Prezentace výsledku šetření metodou interview

Metoda interview probíhala pomocí hlavní výzkumné otázky (HVO): ***Jaké reedukační metody jsou Vámi nejčastěji využívány a které změny v problémovém chování dětí po pobytu v internátním zařízení SVP považujete za podstatné?***

Hlavní tazatelská otázka byla členěna na dílčí tazatelské otázky, které byly pokládány jednotlivým respondentům.

- **TO 1. Co je dle Vašeho názoru metoda v pedagogickém prostředí a k čemu slouží?**

R1 vysvětluje svůj náhled slovy, že metoda: „*je systém a určitý postup, jak k výchově dětí přistupovat. Dostat se k nějakému cíli, který by měl víceméně vést k nějakému jejich pochopení chování. K tomu, jak se vlastně chovat ve společnosti, jak se chovat mezi sebou a jak se chovat k dospělým lidem.*“ R2 a R3 shodně dodávají že: „*Metoda je určitá směrnice postupů v práci s dětmi a usměrnění v chování jedince.*“ R4 a R5 vidí shodnost ve vnímání metod jako: „*Kluky navést na správnou cestu, aby zlepšili své chování nebo odstranili nějaký nedostatek, kvůli kterému tady jsou.*“

Shrnutí tazatelské otázky č. 1

Cílem této otázky bylo zjistit představu respondentů, co si pod slovem metoda uvědomují, protože patří mezi hlavní součást jejich výchovné náplně a pracovní činnosti s klienty. Všichni respondenti měli obdobnou odpověď, která vedla k vysvětlení, že mají představu, co metoda znamená. Metoda je tedy chápána jako určitá cesta, způsob či prostředek, jak se k něčemu dopracovat, jak se dopracovat k nějakému cíli, v tomto případě ke změně k pozitivnímu chování, změnu naučených postojů a jednání u klientů k lepší socializaci.

- **TO 2. S jakými projevy problémového chování do SVP – Květná nejčastěji klienti přicházejí?**

R1, R2 a R3 se shodují že k problematickému chování je často přiřazena porucha ADHD. R1 uvádí: „*Nejčastěji tady máme klienty s poruchami ADHD, potom jsou to poruchy chování. Z toho hlavně teda vnímání autority, dodržování pravidel. A to, že vlastně v tom prostředí, v kterém vyrůstají žádná pravidla nemají a podle toho se potom chovají. Občas se tady objevují také drobné krádeže, ale to jsou většinou spíš děti, které to dělají proto, aby se zavděčily nějaké partě.*“

Všichni respondenti shodně vnímají problematické chování klientů jako vztahové problémy s autoritami, kdy R5 se všemi respondenty zmiňuje, že: „*problémy nejčastěji vycházejí z výchovy, z výchovného prostředí. To jsou asi nejčastější věci, za který my tady klienty máme.*“

R2, R4, R1 se zamýšlí nad důsledky spojené s poruchami vazby na dospělé jedince a jejich vlivu na klienty: „*Nejčastější problémy, které já pozoruji, jsou záškoláctví,*

vandalismus, užívání alkoholu a tabákových výrobků, někde i návykových látek, hodně marihuany. Podobně i různé poruchy vazby, vztahové problémy.“

R3 vnímá jako častý spouštěč školu, covidové období a nedostatek času zákonných zástupců na klienty, kdy říká, že: *„Nejčastěji sem děti přicházejí v dle mého názoru s nějakými problémy ze školy, že třeba neposlouchají učitele, nechodí do školy, což teďka bylo v tom období toho covidového domácího učení asi nejčastější... No a pak samozřejmě jsou to kluci, kteří jsou možná trošku ztraceni sami v sobě a hledají nějaký uplatnění a začlenění do nějaké společnosti. Většinou se uchylují k nějakým partičkám, nejsou moc často doma, rodiče je nezvládají a nejsou zvyklí na nějaký režim. A to se pak projeví na tom chování třeba ve škole nebo i doma.“*

Shrnutí tazatelské otázky č. 2

Podstatou této otázky bylo zjistit názor každého respondenta na projevy v chování, kvůli kterým se zde klienti nachází nejčastěji a zdali se zjistí shodnost mezi výpověďmi. Všichni respondenti se shodli, že nejčastějšími problémy, se kterými klienti přicházejí do internátního zařízení, jsou obecně vztahové problémy. Poruchy chování spjaté s ADHD vnímají R1, R2 a R3 jako nejčastější a problémy s autoritami vnímají všichni respondenti shodně, zde převážně vidí vznik těchto návyků v rodinném prostředí, které se prolíná do problematických vztahů ve škole, jak zmiňují R3, R2, R1, R4 a R5, kdy R2, R4, R1 se domnívají, že důsledky jako je užívání návykových látek souvisí často s problémovými vztahy.

• TO 3. Co je cílem pobytu ve Vašem zařízení ve vztahu ke změně v chování u klientů? Co by se měli naučit?

R1, R3 a R4 vnímá cíl snažení přes samostatné činnosti, řádovost a základní pravidla slušného chování, kdy R1 vyjadřuje cíle tímto způsobem: *„Obecně vzato cílem tohoto celého našeho snažení je, aby si vštipili nějaký základní pravidla, aby pochopili, že dospělej člověk je autorita, kterou by se mělo poslouchat. Aby chovanci pochopili, kde dělali chyby, aby je dokázali pojmenovat a aby se z nich dokázali poučit do dalšího života. Další věc je, že se naučí tady drobně manuálními činnostem, protože součástí tohoto pobytu zde je práce na statku, kde se naučí chovat ke zvířatům, naučí se krmit je a ošetřovat, tak aby získali nějaký vztah k živým bytostem.“*

R3 doplňuje, že: „*Tohle všechno si myslím, že jim doma schází a že tady, když se jim to nastaví a ta rodina si to vstřebá a začne to fungovat i u nich doma, takže můžou s tím něco dělat. Jsou odtrženi od domácího prostředí, jsou odtrženi od počítače, telefonu a zjišťují, že i bez telefonu se dokáží bavit. Jsou tady i kluci, kteří jsou i závislí a jsou na telefonu víc, než je zdrávo.*“ R4 stručně vysvětluje: „*Změna k lepšímu v jejich chování. Naučit se režimu, naučit se respektovat pravidla a respektovat sebe i vrstevníky, všechny ostatní.*“

Všichni respondenti spatřují jako důležité spolupracovat s rodinou a školou. R2 za všechny respondenty uvádí: „*My spolupracujeme nejenom s nimi, ale i s rodinným prostředím, k čemuž patří i kontakt se školou. Zjišťujeme celkový obraz té situace, co se vlastně děje a snažíme se pak tenhle obraz zprostředkovat dětem i rodinám.*“

R5 také zmiňuje složitost specifikace, kdy je důležité dbát na odlišnost každého klienta a sděluje názor svojí úvahou: „*Je těžké to nějak obecně říct, protože co dítě, to jiné výchovné prostředí, jiná historie, jiné zkušenosti. Cílem však je, vůbec si uvědomit u těch dětí, že když se něco změní u mě, má to velký vliv i třeba na to okolí. Je pro ně důležité, že to alespoň z části mají ve svých rukách, a že když nemohu měnit okolí, můžu měnit sebe. V některých prostředích je ta změna k ničemu, pak je tedy lepší změnit svůj postoj, místo, abych se netrápil věcmi, které nemohu změnit.*“

Shrnutí tazatelské otázky č. 3

Uvedenou otázkou bylo zjištění názoru každého respondenta, jak individuálně vnímá cíl pobytu klientů s doplňující záchytnou otázkou. K čemu je cíleno jejich výchovné působení? R1, R3 a R4 vnímá cíl snažení přes pracovní dovednostní a samoobslužné činnosti, řádovost a základní pravidla slušného chování, kdy R2 doplňuje, že se klienti učí respektovat pravidla a jak jinak trávit čas než na telekomunikačních sítích. Všichni respondenti spatřují jako důležité spolupracovat s rodinou a školou, kdy R5 doplňuje a vnímá jako velmi důležité změnit vztah sám k sobě, sebehodnocení, sebeuvědomění a zaměření na tuto oblast vlastního já bere jako prioritní.

• TO 4. Jakými prostředky, technikami, metodami nebo způsoby se dostáváte k pozitivní změně v chování?

R1, R2, R3 a R4 shodně uvedli, že základní metodu, kterou užívají, je režim, posilování zodpovědnosti, osobní příklad, zátěžové situace, kdy R1 doplňuje: „*Každý má své*

způsoby. Za mě neúčinnější prakticky je, ukázat těm dětem, když je nějaká pracovní činnost, jak se to dělat má, aby oni vlastně získali tu dovednost, aby to uměli. Protože tím, když něco umí, tak se vlastně cítí, že něco dokázal a vidí, že není jenom lotr, ale že je i kluk, kterej se něco naučil a že něco umí. Další metodou je rozhovor, protože s těma klukama je neustále potřeba mluvit, mluvit o jejich problémech, bavit se s nima o tom, co oni si myslí.“

R2 se domnívá, že složení kolektivu vychovatelů předává klientům nejen dovednosti, ale zároveň učí respektovat různorodost osobnostních charakteristik, čímž se posiluje socializace, zodpovědnost a dodává slovy: *„každý vychovatel je jedinečný, ten tým je seskládaný tak, aby vlastně každý mohl poskytnout něco a ti kluci pak měli teda komplexní přístup, ale hlavní bych asi řekl to, tak můžou naplno zažít důsledky svých činů. Uvedu příklad, tady třeba kluci v rámci práce na statku musí doplňovat kotle. Protože tady se kotlem na uhlí ohřívá voda na topení, voda na mytí a když někdo zapomene nebo to záměrně neudělá, tak se prostě sprchují ve studené a klepou kosu v noci a ta skupina mu to dá najevo, že s tím nejsou v pohodě.“*

R3 vysvětluje, že režim je důležitou podstatou tohoto pobytu, který klienty učí zároveň vzájemnému respektu a úctě: *„Dodržování režimu souvisí také s určitými hranicemi, za které oni nemohou jít, a je to i v soužití s ostatníma děčkama, protože oni se dostávají do nového, kdy je jich tady třeba šest a musí brát ohled na ostatní. Musí respektovat i názor ostatních, protože doma si prosadí svoje. Takže my vychovatelé na toto dohlížíme, aby se tak dělo.“* R4 se shoduje s předešlými respondenty s nastavením hranic a vysvětluje základní pravidlo slovy: *„Začínáme tím vždycky, že klukům nastavíme mantinely. Pak podle toho, jak na tuto změnu zareagují, tak se pak postupuje dál. Na někoho se bude muset tvrději, někdo to zvládne v pohodě, pak je to individuální dle toho, jak se budou chovat.“*

R5 souhlasně jako R1, R3 a R4 klade důraz na respekt, dále na poznání každého klienta a vysvětluje následně: *„Myslím, že pokud se k nějaké pozitivní změně v chování vůbec tady dá dostat, tak volíme způsoby šité každému dítěti na míru, to znamená, že ho musíme nejdřív poznat. Myslím si, že klukům ale hodně pomáhá to, že se alespoň na chvíli dostanou někam, kde je bereme respektujícím způsobem. Především se snažíme vypíchnout to dobré a jako lidé máme právo chybovat, je dobré se z těch chyb poučit. A důležitý je oboustranný respekt.“*

Shrnutí tazatelské otázky č. 4

Podstatou této otázky je zjistit, jak se každý respondent dostává ke změně v chování u klienta, kdy jejich postoj odráží osobní dovednosti, způsob uvažování a také charakter, kterými mohou předat dětem směr a motivaci. Všichni respondenti v první řadě nastavují klientům hranice a seznamují s režimem, což pro některé klienty představuje samo o sobě zátěžovou situaci a učení se řádu. R1, R2, R3 a R4 shodně uvedli, že základní prostředky, které užívají, je, že posilují zodpovědnost, a to za pomoci osobního příkladu, ukládání povinností. R1 se zaměřuje především na rozvíjení manuálních a jiných dovedností a zdůrazňuje další důležitý prvek komunikaci, kterou používají všichni respondenti. R2 vysvětluje, že sestavením kolektivu vychovatelů se posiluje síla osobního vzoru, která přináší pro vývoj klienta mnohá pozitiva. R1, R4 a R5 souhlasně uvádí nutnost brát v úvahu odlišnost každého klienta, což vystihuje respektující přístup. R5 dodává důležitost klienty podporovat a zdravě v nich budovat sebevědomí a sebeuvědomění.

- **TO 5. Jaké činnosti, aktivity s klienty nejčastěji vykonáváte a z jakých důvodů?**

R1 vysvětluje rozdělení volného času a následně vysvětluje své zaměření takto: *„Program tady je prakticky rozdělený tak nějak do dvou částí. Jedna část je práce na statku, kde se dá říct, že pracují každý den, buďto večer, o víkendu ráno i večer, kde se, jak již jsem jednou řekl, buduje vztah k živým bytostem. To je jedna věc a druhá jsou věci jednotlivých vychovatelů, který s nimi dělá každý něco jiného.“*

R2 popisuje své zaměření u klientů ve volném čase, kdy pomocí zážitkové pedagogiky pracuje s klienty na hlubší úrovni poznávání i sebepoznávání: *„Mojí doménou je zážitková pedagogika. Skrze zážitkovou pedagogiku můžu s nima otevírat i hlubší témata. Viz třeba dnes, kdy jsme dělali aktivitu Cesta hrdiny, která vychází z konceptu monomýtu J. Campbella, a právě do jeho schématu oni tady promítali nějakou svoji cestu zařízením, cestu životem, mohli tam promítnout svoje i poměrně hluboký věci. Do zážitkové metody ale zařazují i výlety, netradiční výšlapy, protože i tam vzniká silný zážitek, během kterého mám k nim najednou blíž. Což je pak třetí věc, a tou je být tu pro ně a s nima během toho zážitku, protože pak se snáze mohou otevřít.“*

R3 vysvětluje shodně jako R1 volbu činnosti dle odlišnosti každého vychovatele, dále zmiňuje významný vliv práce na statku na klienty, budování vztahu ke zvířatům a za sebe dodává: *„Já jsem spíše do toho aktivna. Jak je možný, jdu s nimi ven a jdeme na hřiště třeba hrát fotbal, nebo skákat na balíky, akrobacie, využívám tady vzadu workout*

a tak. Beru to dost soutěživě někdy, za účelem, aby chtěli vyhrát, ale aby uměli i prohrát. A v těch hrách, sportu a soutěžení se dost ty děcka poznají.“

R5 uvádí, že z důvodu omezeného času tráveného s klienty, se přizpůsobuje situaci individuálně, a to dle stavu klientů. Vysvětluje následovně: *„Pustíme si film, zahrajeme si karty, nebo jakoukoliv jinou hru, co tady máme. Někdy, jako v případě dneška, že museli naloupat česnek. Je to různý. Podle toho, co děcka chtějí dělat a v jakým jsou stavu, tudíž jestli jsou rozjetí nebo unavení, já reaguji na to, jací jsou z toho dne, tedy spontánně.“*

R5 dodává shodně jako R4 a doplňuje takto: *„Tak já u dětí už zas tak často nebývám, ale jsem ráda, když tady můžu být odpoledne, když přijdou ze školy, prostě pokecat u jídla, jak to šlo, jak se měli. Hodně mě baví si s nimi jen tak povídat obecně a zjišťovat, jak to mají v jakých oblastech, což je myslím si, docela důležitý. Ale ráda s klukama vařím, chodím střílet ze vzduchovky, ráda s nimi jedu někam ven a jinak zas tak moc těch pracovních aktivit nevykonávám.“*

Shrnutí tazatelské otázky č. 5

Cílem této otázky bylo zjistit, na co se každý z respondentů zaměřuje ve volném čase s klienty, ke kterým činnostem klienty vedou. Odpovědi respondentů se liší, a to ve vztahu jejich vlastního osobního nastavení i dovedností, dále také podle času tráveného s klienty. Shodně uvedli všichni respondenti, že k pravidelné náplni volného času patří práce na statku, která učí nejen režimu, řádu, dovednostem a povinnostem, ale také vztahu k živým bytostem. R1 vysvětluje rozdělení času do dvou částí, kterými jsou statek a činnosti individuální dle každého vychovatele. R3 využívá ve volném čase s klienty převážně zážitkovou pedagogiku, dále také výlety a outdoorové činnosti. Zaměření R3 je aktivitním způsobem, kdy využívá potenciál sportovních a pohybových aktivit. R4 a R5 tráví s klienty omezený čas, proto spektrum činností není rozmanité. Ve volném čase s klienty vykonávají individuální činnosti. Všichni respondenti se shodují, že pravidelnou součástí trávení volného času klientů je práce na statku, a to v časové pravidelnosti, dále různé činnosti spojené s režimem zařízení, úklidu, stravování.

- **TO 6. Vypozorovala jsem, že při výchovném působení nejčastěji používáte tuto metodu..... Můžete to, prosím, zdůvodnit?**

R1 se vyjádřil k této tazatelské otázce již v předešlém textu. R2 vysvětlil následovně: *„Snažím se, aby si uvědomovali nebezpečí, do kterých se sami nevědomky dostávají nebo*

do nich dostávají druhé. Viz například dnešní situace s tím nožem. Tohleto se jim snažím zvědomovat. U metody rozvíjení poznání uvedu příklad dnes s Máriem, kdy chtěl pomoci s domácím úkolem s Vikingy. Já jsem zaměřený na historii, tak jim mile rád pomůžu. Metoda režimu je častá, třeba dnes, že měli zadaný ten úkol, tudíž nad nima byl potřeba dozor, aby se všechno stíhalo bez problémů a aby všichni stíhali večerku. Nahodilá kontrola to vypovídá samo o sobě, že když mají zadaný úkol, aby se kontrolovalo, zda ho dělají a jak rychle. Když jsou rozjetí, tak se musí trochu usměrnit, aby se zklidnili a nevyrušovali ostatní nebo nedělali nějaký nepravosti.“

R5 následně reagoval takto a blíže vysvětlil: *„Ani nevím, že všechny tyhle metody používám, ale obecně si myslím, že děcka se cítí bezpečněji, když vědí odkud kam. Když znají hrací pole, když vědí, kde se můžou pohybovat bezpečně a kde už je to za nějakou hranou. Takže podle mě se vyplatí s dětmi o tom mluvit a ty hranice jim říkat, včetně toho, že je třeba upozorňuju na nějaký časový rámeček. Takhle je na tom vlastně založený celý náš internátní řád. Je nějaký režim, který ano může vypadat stroze, ale pro ty děcka je to jistota, co bude po čem, a to je právě to bezpečí, co je může v některých ohledech uklidňovat. Ještě k tomu hodnocení chování a morálním dilematům. Obecně si myslím, že pubertáky hodně v tomhle věku zajímá morálno. Myslím, že v tomhle věku jsou hodně vnímaví na dobro a zlo a potřebují si to ale tříbit nějakým způsobem, a k tomu nemůžou vycházet jenom ze svých zkušeností, protože nemůžou ovlivnit v jakém prostředí vyrostli, ale tím, že z nějakých kritických soudů jsme schopni jim dát jiný pohled na věc, tak oni vlastně mají širší úhel pohledu a jsou schopni si potom z toho pro sebe vybrat nějakou svou cestu.“*

Shrnutí tazatelské otázky č. 6

Podstatou této otázky je zjištění u každého respondenta konkrétně, jak se vyjádří ke zjištěnému a jak blíže specifikuje své působení. U každé poznačené metody, jejichž název a kategorizace je specifická, jsem se snažila vysvětlit jednotlivému respondentovi charakteristiku a připodobnění běžně známým výchovným metodám. Respondenti odpovídali vcelku shodně s předešlou otázkou nebo blíže upřesnili důvod volby metod. Ve třech případech jsem tuto otázku spojila s otázkou č. 7 to z důvodu, že již v předešlých odpovědích se vyjádřili k volbě metod obširnějším způsobem. Proto jsem odpověď uvedla zde nebo k otázce č. 7.

R1 v daném čase nejčastěji použil metodu režimu, průběžné a nahodilé kontroly, rozvíjení poznání, práce a zaměstnání, odměny a trestu a uplatňuje v častých případech osobní příklad. U R2 a R3 jsem přímo již uvedla tazatelskou otázku č. 7, protože na použití metod se vyjádřili v následných odpovědích. R4 využívá nejčastěji metodu režimu, průběžné a nahodilé kontroly, morálních dilemat, analyzování rizik, posilování zodpovědnosti, rozvíjení poznání, dále také metodu společných zážitků. U R5 byla nejčastěji vyzpozorována metoda průběžné a nahodilé kontroly, režimu, rozvíjení poznání, morálních dilemat, sebeotevření a hodnocení chování, kdy bylo dále vysvětleno, jako u předchozích respondentů, o jakou metodu se jedná.

• **TO 7. Pokuste se charakterizovat, co dětem předáváte Vaším přístupem a čeho tím má být dosaženo?**

R1 odpověděl na otázku stručněji takto: „*Já jsem spíš přes pracovní činnosti, takže my většinou provádíme nějaký údržby kolem internátu, což je třeba sekání trávy, natírání různých plotů, úklid a občas jedeme na nějaký výlet, kde prakticky je to směřovaný k tomu, aby to bylo buď odpočinkový, jako je návštěva bazénu nebo návštěva nějakých výstav, aby se zdokonalili ve svých vědomostech. Aby se teda něčemu naučili, získali nějakou dovednost a respekt k autoritám.*“

R2 odpověděl na otázku dle své úvahy takto: „*Svým přístupem se jim snažím předat asi hlavně sám sebe. Snažím se být autentický a na nic si nehrát, takže když se bavíme o kouření, tak jim přiznám, že si občas zapálím, když o marihuaně, také přiznám, že jsem to již zkusil. Když jsem k nim férovej a přiznám, že jsem i tohle měl, ano byl to zajímavěj zážitek, ale má to tyhle a tyhle negativní účinky, tak to vezmou mnohem líp, než od nějakýho člověka, co jim zase jenom káže, což je prostě špatně. Takže hlavně se snažím předat autentičnost.*“

R3 rozvedl dále k předešlému vyjádření: „*svým přístupem se vlastně snažím děti učit férovosti, vedu je také k aktivnějšímu způsobu života, kdy mohou přijít i na jiné možnosti zábavy. K čemuž se pojí i pohyb jako takový. Zprostředkovávám jim možnost pomocí aktivit se lépe poznávat, aby také brali ohled na druhé a toleranci vůči ostatním.*“

R4 blíže dodal: „*svým přístupem se snažím kluky učit respektu, režimu a dle okolností se přizpůsobuju situacím a na to pak reaguju.*“

R5 rozsáhleji doplňuje následovně: „*Snažím se, někdy možná až moc, ale předávat nějakěj humornej náhled. Podle mě je humor strašně důležitý pro překonávání některých životních situací a někdy i celých našich životů. Do života hodně pomůže, když se umíme*

i na sebe podívat s nějakým odstupem, takže neváháme si tady ze sebe i s kolegy navzájem utahovat, ale samozřejmě že to musí mít nějakou kulturu. Rozhodně se do sebe nenavážíme, ale jako trénujeme děti i v tomhle vlastně, zvláště ty, který jsou citliví na sebe a hodně egoistický a nemusí to být jejich vlastním nějakým přičiněním, ale byly vychovávány tak jako protektivně, tak oni potom jsou dost našláplý při sebemenší nějaké negativní poznámce, strašně jim to komplikuje život. Jak tady s oblibou říkáme, laskavá důslednost. Někdy miň řečí a dotek nebo příklad nebo pohled, je víc než dvacet vět. A můj ideál, protože samozřejmě nevíme, jestli k něčemu naše práce je, nemáme výsledky hmatatelné ani měřitelné, ale opravdu naším záměrem je, aby odsud každé dítě odcházelo s poznáním, že má svou hodnotu, má svou cenu, ta změna je možná, že nejsou věci daný a že byt i na pouhých osm týdnů, ale zažilo prostředí s dospělými lidmi, kteří k němu přistupovali třeba úplně jinak, než bylo zvyklý do té doby. To považuju za důležitou životní zkušenost a doufejme, že někde s to odrazí v těch hlavičkách.“

Shrnutí tazatelské otázky č. 7

U uvedené otázky bylo cílem zjistit, jak jednotliví respondenti vnímají svůj přístup ke klientům a čeho tím chtějí docílit? Každý respondent uvedl po zamyšlení svůj pohled na danou otázku a zmínil podstatu svého působení. Některé odpovědi již byly zmíněny v předešlých otázkách, z toho důvodu je zde uvedeno pouze užší vysvětlení.

Jak bylo zjištěno, záměrem všech respondentů v sociálně výchovné činnosti u klientů je naučit se režimu a řádu, zlepšení vztahů, vzájemnému respektu a úctě jak k sobě, tak k ostatním lidem, což s sebou přináší také přístup k autoritám. Dále chápat důsledky svého jednání, rozšířit možnosti trávení volného času a samostatnosti. Podstatou práce R1 je záměr klienty učit různorodým dovednostem, činnostem, obohacovat o zážitky a nové zkušenosti, o emoční prožitky a informace. R2 má záměr prohlubovat komunikaci a vztahy nejen mezi klienty, ale také mezi klienty a vychovateli, a to za pomoci her a různorodých aktivit, shodně jako R1 obohatit o zážitky a nové zkušenosti, také trávení volného času. R3 vede klienty k aktivnímu způsobu života, dále učí toleranci a férovosti, zdravé soutěživosti a rozvíjení se pomocí aktivizačních dovedností napomáhajících ke zdravému sebevědomí a sebeuvědomění. R4 z důvodu omezeného času tráveného s klienty učí klienty flexibilitě a rozvíjí u nich poznání. R5 u svého přístupu shledává důležitost motivovat klienty k umění brát věci s nadhledem a k životu

přístupovat také humorným způsobem. Dále učí také odolnosti, důslednosti, vlídnosti a víře v možnosti změn ve svém životě.

- **TO 8. Jaké metody jsou z Vašeho pohledu nejefektivnější a proč? Které z nich nejčastěji využíváte a z jakých důvodů?**

Všichni respondenti se shodli na metodě režimu. R1 se domnívá, že nejefektivnější je metoda osobního příkladu, ale poukazuje na rozlišení, že se jedná také o oblast pracovních činností. Uvádí následně: „*Domnívám se, že nejefektivnější, tedy spíš ty, které nejvíce pomáhají, je osobní příklad. Potom samozřejmě s nima rozebírat jejich osobní problémy, který mají, nebo spíš kvůli kterým jsou tady, aby věděli, že nám to není lhostejný, že jsme schopný vyslechnout jejich názor a o tomhle pak hovořit, a snažit se je přivést k tomu, aby zjistili sami, že jejich názor není až tak správný.*“

R2 se domnívá, že nejefektivnější z metod je Metoda práce a zaměstnání, dále Metoda režimu a blíže vysvětluje takto: „*První metodu, kterou bych tady asi zmínil, je metoda pracovní a tým, že vlastně všechno je v tom režimu pracovním, má vlastně přímý dopad na celkový chod tadytoho a oni ty následky si mohou celkově vyzkoušet. Je to totiž v rámci statku tohle zařízení, když kluci choděj ke zvířatům, každý den mají vlastně hodinu až dvě, kdy je obstarávají, krměj, a tak dál. Pak samozřejmě režim. Protože hromada kluků přichází z domu, kde nemuseli nic, dostanou pravidelnej režim, něco, podle čeho jedou a najednou třeba i spánkovéj režim se jim spraví, nemohli spát, byli úplně rozhození a tak. Pak určitě metoda osobního příkladu, ve který bych dal důraz na tu autenticitu. A pak metoda jednotnýho přístupu, s tím, že my na sebe máme osobní kontakty a okamžitě, když je něco zásadního, tak si vyměňujeme informace, dáváme si vědět a díky tomu prostě jedeme jednotně. Můžeme postupovat jedním směrem, když je nějaká krizová situace, tak ji hned všichni společně řešíme. Máme zkrátka daný jednotný směr, kterého se držím, a díky tomu může být pak ta práce efektivnější.*“

R3 shodně uvádí, že se jedná o metodu režimovou a dále vysvětluje: „*Tak nejčastěji používány jsou ty režimové, důvod jsme si už řekli. Záleží to na každém tom jedinci zvlášť, ne všechny metody jsou efektivní na jednoho z nich.*“ R4 doplňuje, že pro něj osobně nedominuje žádná metoda, na vše reaguje spontánně, přesto se shoduje s ostatními v tom, že metoda režimová je asi nejčastější a blíže dodává: „*Jak kdy. Někdy ty děcka potřebujou režim zostřenej, někdy úplně navolno. Můžeme hrát přátelsky hry, bez problémů, nemusím na ně vůbec zvyšovat hlas. Jindy ten hlas nepřestanu zvyšovat. Je to těžké takhle říci. Řekl bych ale, že režimová metoda bude vyčnívat nejvíc, ale určitě to není ta nejvíc pro mě,*

osobně to není to, co bych se snažil prosazovat nejvíc. Přijdu, uvidím a reaguji na vše, co se tady děje. A podle toho už jedu dál, vybírám metody, co potřebuju.“

R5 sděluje jednoznačně, že Metoda režimu, co se týče efektivity, je zcela zásadní a shoduje se tak s R1, R2, R3, R4. Dále uvádí slovy: *„Tak co se týče efektivity metod, myslím si, že metoda režimu je zcela zásadní pro ty děti. Já osobně jsem zastáncem zřejmě metody morálních dilemat, a to znamená, otevřeně si říkat, co by bylo kdyby, zamýšlet se jak nad současností, tak nad minulými věcmi, tady z tohoto úhlu pohledu. Možná metoda hodnocení chování bych se ráda více vyhýbala, ale používáme ji tady všichni, ale není snahou dělat to s úmyslem, nehodnotit toho člověka, jenom to jeho chování. Spíše popisovat nebo zrcadlit. Na tom, si myslím, že si ty děcka dokážou uvědomit nejvíc. I metoda posilování odpovědnosti se mi jeví tady od těch dvanácti, třinácti let, dost úspěšná.“*

Shrnutí tazatelské otázky č. 8

Cílem této otázky bylo zmapovat, které metody jsou dle jednotlivých respondentů nejefektivnější a z jakého důvodu? Druhá část otázky, která může sloužit jako záchytná, přibližuje, které metody nejčastěji používají včetně odůvodnění. Metoda, na které se shodli všichni respondenti, je režim, se kterou blízkou souvisí práce a zaměstnání, osobní příklad a hodnocení chování dle výpovědi R5. Další metodou, na které se shodli R1, R2, R4, R5, je rozvíjení poznání. R1, R2 a R4 totožně uvedli metodu práce a zaměstnání. R2 a R4 shodně popsali metodu posilování zodpovědnosti. R1 a R5 totožně sdělili metodu morálních dilemat.

R1 dodal metodu sebeotevření. R2 vysvětlil, že fungování organizace a plnění cílů SVP Alfa Květná se neobejde bez pravidelné vzájemné komunikace mezi všemi pracovníky. R3 popsal dále metodu hry a zdůraznil individualitu využívání metod u každého jednotlivce. R4 popsal důležitost flexibility. R5 zakončuje metodou analyzování rizik.

5.6 Závěr výsledku výzkumného šetření a doporučení do praxe

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a zmapovat využití použitých metod reedukace a resocializace u dětí s problémovým chováním v internátním pobytu Střediska výchovné péče Alfa – Květná. Dalším cílem bylo zjistit, s jakými negativními projevy v chování se klienti nejčastěji na internátním zařízení nacházejí a jaká je filozofie tohoto pobytu. Stěžejním zjištěním je, pomocí kterých metod dochází k reedukaci klientů a které metody jsou nejefektivnější z pohledu výchovných pracovníků. Získání dat bylo provedeno

kvalitativním způsobem za pomoci metody pozorování při výchovném působení a následného rozhovoru s pěti výchovnými pracovníky.

Z výzkumného šetření metodou pozorování respondentů v terénu a při společné práci s klienty vyplývá, že nejčtenější metody, které v daný čas pozorování využívali, jsou: **metoda průběžné a nahodilé kontroly, metoda režimu** a také **metoda rozvíjení poznání**. Další metodou, u které byl zjištěn vyšší výčet, je **metoda morálních dilemat, metoda hodnocení chování, metoda práce a zaměstnání, metoda sebeotevření**. Mezi méně aplikované metody patří metoda plánování a metoda hry. Následuje metoda zátěžových situací, metody outdoorových a zátěžových aktivit, metoda rituálů a tradic a metoda skupinového rozboru. S nejnižším počtem výskytu jsou metoda zájmových aktivit, metoda sportovních aktivit, metody tvůrčího psaní a metoda výtvarného sebevyjádření.

Při skupinovém setkání (komunitě) byla nejčastěji zaznamenána **metoda hodnocení chování, metoda sebeotevření**. Další často se vyskytující byla zjištěna **metoda rituálů a tradic**. Z dalších frekventovanějších metod byla zjištěna **metoda zátěžových situací, metoda morálních dilemat** a **metoda rozvíjení poznání**.

Z výzkumného šetření metodou interview byla zjištěna první část hlavní výzkumné otázky. Z výpovědí respondentů vyplývá, že mezi reedukační a resocializační metody, které dle vychovatelů jsou využívány při sociálně – výchovném působení u dětí s problémy v chování, jsou **metoda režimu, osobního příkladu** a **hodnocení chování**. Na tomto výčtu se shodli všichni respondenti. Další metody, u kterých se shodla většina, je **metoda rozvíjení poznání, práce a zaměstnání, posilování zodpovědnosti a společného zážitku**. Někteří respondenti však dále uvedli metody morálních dilemat, sebeotevření, hry a analyzování rizik.

Druhou částí hlavní výzkumné otázky bylo zjištění, že mezi podstatné změny sociálně výchovného působení SVP Alfa – Květná je, jak naučit klienty řádovosti, základním pravidlům chování, odolnosti, respektujícímu chování, dodržování pravidel, pracovitosti, samostatnosti, lepšímu vztahu nejen k sobě, ale i k ostatním lidem. Jedná se tak o vedení k sociálním dovednostem, které jsou důležitou součástí reedukace a resocializace. V souvislosti s tímto je také cílem zmírnit či zabránit vzniku nebo opakování problémů, které dětem ztěžují vývoj z různých úhlů pohledu. Změny, ke kterým by mělo docházet v chování, jsou však individuální, a to dle každého jedince, který se účastní pobytu v tomto zařízení.

U první tazatelské otázky, u které bylo podstatou zjištění, co respondenti vnímají pod pojmem *metoda*. Všichni respondenti měli obdobnou odpověď, kdy dle nich je

metoda chápána jako určitá cesta, způsob či prostředek, jak se k něčemu dopracovat, jak se dopracovat k nějakému cíli, v tomto případě ke změně k pozitivnímu chování, změně naučených postojů a jednání u klientů k lepší socializaci. Dále bylo zjištěno druhou tazatelskou otázkou, že mezi nejčastější problémy, se kterými klienti přichází do internátního zařízení, jsou obecně vztahové problémy, poruchy chování a poruchy ADHD, problémy s autoritami, problémy ve škole, problémy s alkoholem a jinými návykovými látkami. U cílů pobytu klientů se respondenti vyjadřovali odlišně. Shoda však byla zjištěna u většiny respondentů v tom, že mezi hlavní cíle tohoto pobytu patří učení se režimu, toleranci, respektu sám k sobě a také k ostatním lidem, což patří mezi základní sociální dovednosti, které by děti měly mít vštípeny po ukončení pobytu v internátním zařízení.

Dále bylo zjištěno, že mezi základní prostředky či způsoby, které uplatňují výchovní pracovníci ve svém působení k cílené změně v chování se různí dle osobnostních charakteristik. Způsoby či prostředky u všech respondentů se shodují v tom, že k tomu užívají metody režimu, osobního příkladu a morálních dilemat. Dle výpovědí bylo zjištěno, že je podstatné přistupovat ke každému klientovi individuálně, od čehož se odvíjí i výchovné působení, na které má i významný vliv složení kolektivu výchovných pracovníků, dětem poskytujících rozmanitost ve výchovném působení. Aktivitu, které respondenti s klienty vykonávají, jsou také různorodé. Volný čas je rozdělen, přičemž pravidelná je každodenní činnost na statku, která je povinná a nadále každý respondent vykonává aktivity s klienty dle svého uvážení a zaměření. Dva respondenti mají omezený čas trávený s klienty. Jedná se však o pracovní dovednostní činnosti, pohybové aktivity, hry, výlety, podílení se na správě zařízení. Vše se tak ve většině času činí skupinově, což s sebou přináší i upevňování vztahů mezi sebou, učení se kolektivnosti a spolupráci.

U užívání metod všemi respondenty byla zjištěna shodnost v záměru volby, kterým je učení respektu k autoritám, povinnostem, ale také k otevřené komunikaci. Při výchovném působení na těchto základních sociálních dovednostech staví celý kolektiv.

Přístup všech respondentů ke klientům je rozmanitý, všichni pracovníci se vzájemně doplňují a každý předává svým působením vlastní osobitost. R1 se zaměřuje na pracovní dovednostní činnosti, respekt k autoritám, R2 na zážitkovou pedagogiku a prohlubování vztahů, R3 na pohybové aktivity, férovost, zdravé sebevědomí, R4 přistupuje flexibilně, dále se zaměřuje na rozvíjení poznání a hry, R5 na morální dilemata a hry.

Metoda, na které se shodli všichni respondenti, je režim, se kterým blízce souvisí práce a zaměstnání, osobní příklad a hodnocení chování. Další metodou dle většiny je

rozvíjení poznání, metoda práce a zaměstnání. R2 a R4 shodně popsali metodu posilování zodpovědnosti. R1 a R5 totožně sdělili metodu morálních dilemat.

Podstatným zjištěním z pohledu respondentů byla shoda ve využívání metod těch, které dle názoru jsou opravdu efektivními a podstatnými. Jsou jimi: **metoda osobního příkladu, metoda sebeotevření, metoda práce a zaměstnání a metoda režimu**. Dále bylo zjištěno, že využití metod se člení do pracovních činností a volnočasového rámce. Důvody využívání nejefektivnějších a nejčastějších metod vychází z cílů pobytu v internátním zařízení SVP Alfa Květná, které plní funkci reedukace a zároveň resocializace.

V závěrečném zhodnocení, kdy bylo posouzeno zjištění výčtu konkrétních metod při pozorování a při interview, byla nalezena shodnost v případě využívání **metody režimu**. Tato metoda je tak nejčastější a zřejmě nejefektivnější při reedukaci a resocializaci u dětí s problémy v chování. Druhá metoda, kterou shodně uvedli všichni respondenti, ale při pozorování byla zaznamenána v menším výčtu, je **metoda osobního příkladu**. Jedná se o metodu, která je především nepřímá, a to z toho důvodu, že výchovní pracovníci působí na klienty při výchovné činnosti neustále. Proto zaznamenání do písemného archu nebylo jednoduché.

Další významné metody, u kterých byla nalezena vysoká shodnost, jsou **metoda rozvíjení poznání, práce a zaměstnání, hodnocení chování, sebeotevření a metoda morálních dilemat**. Některé odlišné poznatky z výsledků šetření jsou přirozeným důsledkem nevědomých automatismů respondentů, kteří se chovají a jednají autenticky.

Při zamyšlení nad doporučením do praxe neshledávám změny fungování internátního zařízení SVP Alfa – Květná, včetně filosofie přístupu. Jsem si vědoma, že čas, který byl věnován výzkumnému šetření, není dostatečný k ověření všech metod, které jsou vychovateli reálně užívané. Přesto jako plodné vnímám, že by bylo možné zapojit metody, které nebyly poznamenány ani jednou. Jsou jimi metoda relaxační, kterých existuje celá řada. Dále by mohla být rozšířena metoda hry, konkrétně transakční hry dospělých, fungujících na bázi sociodramatu. Příznivým přínosem může být rozšíření vnímání, rozlišování a chápání životních rolí nejen dospělých, včetně manipulací. Blahodárně může působit na děti také větší prostor věnovaný metodám hudebním a rytmickým. Hudba může působit již samotným posloucháním jako relaxační faktor, ale také zapojení dětí do soutěží spojených s hudební složkou. Poslední úvaha, která by mohla obohatit reedukaci dětí, je zapojení se do dobročinných aktivit, jako je výroba dárků, pozorností pro děti s dlouhodobým těžkým onemocněním, jako je leukémie apod.

Přesto, že chlapci v daném věkovém rozmezí nemusí mít o tyto činnosti zájem a pravděpodobně bude náročnější je k takovým aktivitám motivovat.

Výsledky ověření využívání resocializačních metod by mohl sloužit jako dopomoc nejen výchovným pracovníkům, ale také rodičům samotným. Výsledné metody není nutné aplikovat pouze v případě dětí s problémy v chování, ale obecně při výchově dětí.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala využitím metod při reedukaci a resocializaci u dětí s problémy v chování v internátním zařízení SVP Alfa – Květná. Cílem práce bylo popsat metody sociálně výchovného působení a jejich zaměření. Následně byly metody podrobeny zkoumání v pobytovém zařízení SVP Alfa v rámci mimoškolní činnosti.

Teoretická část byla zaměřena na nejčastější problémy současné výchovy, které jsou charakteristické pro klientelu SVP Alfa. Následné teoretické poznatky se týkaly vysvětlení pojmů týkajících se používání metod při práci s dětmi s rizikovým chováním, co SVP Alfa vykonává, jaké služby poskytuje a legislativní uchopení této činnosti. Následovalo představení metod, které jsou používány při reedukaci a resocializaci dětí při mimoškolní činnosti v internátním zařízení SVP Alfa Květná.

Vlastní výzkumné šetření návazné na zjištěné teoretické poznatky proběhlo v prostorách budovy SVP Alfa v obci Květná u Poličky. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jaké se využívají sociálně výchovné metody při práci s dětmi s problematickým chováním a jak hodnotí jejich účinnost výchovní pracovníci. K tomuto šetření byla použita metoda pozorování a interview, které bylo individuálně domluveno s každým respondentem zvlášť. V domluveném termínu bylo zahájeno nejprve pozorování, kde jsem zaznamenávala užití metod a po uplynutí určeného času jsem zakončila šetření interview, kdy hlavní výzkumnou otázkou bylo: Jaké reedukační metody jsou Vámi nejčastěji využívány a které změny v problémovém chování dětí po pobytu v internátním zařízení SVP považujete za podstatné? Tato otázka byla rozdělena na osm tazatelských otázek, které byly cíleny na objasnění postojů a názorů respondentů na sociálně výchovné působení s klienty v SVP Alfa – Květná.

Z výsledků výzkumného šetření byly shodně zjištěny při pozorování a interview metody nejčastěji užívané a nejefektivnější: **metoda režimu a osobního příkladu**.

Další významné metody, u kterých byla nalezena vysoká shodnost, jsou **metoda rozvíjení poznání, práce a zaměstnání, hodnocení chování, sebeotevření a metoda morálních dilemat**. Tyto metody, spolu s dalšími, je možné tedy uvést jako efektivní při reedukaci a resocializaci dětí s problémovým chováním. Jejich pozitivní přínos by tak měl být shledán v působení změn v chování u dětí v uvedené věkové kategorii klientů SVP Alfa. Vychovatelé tedy využívají výše uvedené metody nejčastěji za účelem změny v chování, kterými klienty vedou k respektu k autoritám, řádovosti, respektování pravidel, samostatnosti, odolnosti, základním pravidlům slušného chování, změně vztahu k sobě

a ostatním lidem i vrstevníkům, pracovním dovednostem. K tomu využívají práci na statku, spolu s řádem a režimem, individuální činnost, zážitkovou pedagogiku, výlety, outdoorové činnosti, sport a hry, rozvíjení poznání.

Dále byl zjištěn důležitý fakt, že na výchovné působení spolu s metodou režimu, má významný vliv práce na statku a péče o zvířata. Tímto je SVP Alfa – Květná ojedinělá, a přestože bylo uvedeno respondenty, že výsledky změn u klientů jsou těžko ověřitelné po ukončení pobytu, tato činnost je smysluplná a přináší tak zajímavé zkušenosti do života dětí. Omezený časový faktor výzkumného šetření poukazuje pouze na část reálného výchovného působení, proto výsledky z pozorování jsou omezené. Jsem si kriticky vědoma, že klienti, ale také respondenti, mohli být ovlivněni mým setrváním v místě při společných činnostech, proto užití metod a celkové chování bylo částečně odlišné s porovnáním při běžném dění.

Tento závěr tedy potvrzuje cíl výzkumného šetření.

Seznam použitých zdrojů

Použitá literatura

- BÁRTEK, Květoslav a DOFKOVÁ, Radka. *Reflexe vzdělávacích potřeb učitelů matematiky jako východisko jejich profesního rozvoje*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5118-3.
- BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA a Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JANSA, Petr a kol. *Pedagogika sportu*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3986-4.
- JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JOCHMANNOVÁ, Leona. *Trauma u dětí: kategorie, projevy a specifika odborné péče*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2842-6.

- KALINA, Kamil. *Klinická adiktologie*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4331-8.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOMÁRIK, Emil. *Pedagogika emocionálně a sociálně narušených*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1394-7.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014a. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014b. ISBN 978-80-7435-411-3.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANGMEIER, Josef, ŠPITZ, Jan a BALCAR, Karel. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk a KLÉGROVÁ, Jarmila. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
- Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti Středisek výchovné péče 14 744/2007-24 MŠMT. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2007.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- OREL, Miroslav. *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2529-6.

- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5452-9.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SEKERA, Julius. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-534-8.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.
- SVOBODA, Jan a NĚMCOVÁ, Leona. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.
- ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠKOVIERA, Albín. *Resocializační pedagogika – kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. ISBN 978-80-7560-139-1.
- ŠKOVIERA, Albín. *Metody resocializační výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2021. ISBN 978-80-7560-347-0.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3562-7.
- VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VALIŠOVÁ, Alena a KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3249-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

Internetové zdroje

LOVÁSZOVÁ, Jaroslava. *Netolismus a virtuální drogy pohledem žáků základních škol* [online]. Olomouc, 2020. [cit. 2022-11-11]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/kyyqyg/37425948>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petra Kurková.

NÚV. Střediska výchovné péče (SVP). In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2022 [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece.html>.

Středisko výchovné péče Svitavska: Alfa [online]. Svitavy: Alfa, 2022 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://www.svpalfa.cz/>.

STÜNDL, Erich. *Systém včasné intervence a metody sociálně výchovného působení* [online]. Olomouc, 2009 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: https://theses.cz/id/jjx_t0l/Rigorozni_prace_Stundl.pdf. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

ŠTEFKOVÁ, Ivana a DOLEJŠ, Martin. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež* [online]. Olomouc, 2016. [cit. 2023-02-05]. ISBN 978-80-244-4903-6. Dostupné z: https://www.ff.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/vyzkum/Stefkova-Resilience_interior.pdf.

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve středisku výchovné péče. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010–2021 [cit. 2021-11-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-458>.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010–2021 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010–2021 [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.