

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

VÝCHOVNÉ CÍLE V CELODENNÍM ODDĚLENÍ STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE

Bakalářská práce

Autor: Dana Krchová

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



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Autor: Dana Krchová

Studium: P17K0205

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Výchovné cíle v celodenním oddělení střediska výchovné péče**

Název bakalářské práce AJ: Formative goals in the all-day department of the Education center

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměřuje na definování cílů spolupráce s klientem v celodenním oddělení střediska výchovné péče. Cílem je identifikovat kritéria hodnocení výchovného působení ve vybraném středisku výchovné péče, a to jak z teoretického pohledu, tak z pohledu odborných pracovníků i samotných klientů střediska.

V teoretické části jsou vymezeny jednotlivé pojmy, které jsou spjaty s problematikou výchovy a výchovného působení ve střediscích výchovné péče. Cílem teoretické části je zmapovat, jak odborná literatura vymezuje možnosti hodnocení středisek výchovné péče s ohledem na evaluaci jejich činnosti.

Praktická část se v návaznosti na zjištění teoretické části zaměřuje na analýzu konkrétního střediska výchovné péče a to za využití kvalitativní metodologie. Jsou identifikována konkrétní kritéria hodnocení střediska výchovné péče na základě rozhovorů s klienty, zaměstnanci, rodinami, představiteli spolupracujících organizací. Celá práce by měla směřovat ke zkvalitnění poskytovaných služeb střediskem výchovné péče.

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Vyd.1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074355349.

MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby: Legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-310-9.

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

Národní ústav pro vzdělávání. Standardy kvality péče o děti [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuv.cz/t/standardy-kvality-pece-o-deti>.

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: 20.2.2020

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 8. 12. 2022

.....

Dana Krchová

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Věře Filipi, Ph.D., a PhDr. Erichu Stündlovi za připomínky a cenné rady v průběhu tvorby mé práce. Dále bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D., za vedení práce i všem svým kolegům za podnětné diskuse při tvorbě praktické části práce.

ANOTACE

KRCHOVÁ, Dana. *Výchovné cíle v celodenním oddělení střediska výchovné péče*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 66 s. Bakalářská práce.

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na definování cílů spolupráce s klientem ve středisku výchovné péče. Cílem je identifikovat kritéria hodnocení výchovného působení ve vybraném středisku výchovné péče, a to jak z teoretického pohledu, tak z pohledu odborných pracovníků. V teoretické části jsou vymezeny jednotlivé pojmy, které jsou spjaty s problematikou výchovy a výchovného působení ve střediscích výchovné péče. Vysvětlované pojmy jsou představeny z teoretického pohledu v kontextu práce SVP. Výchovu v SVP je také zasazena do platného legislativního rámce. Zároveň jsou popsána specifika klientů SVP. Praktická část se v návaznosti na zjištění teoretické části zaměřuje na analýzu konkrétního střediska výchovné péče, a to za využití kvalitativní metodologie. Jsou identifikována konkrétní kritéria hodnocení střediska výchovné péče. Celá práce by měla směřovat ke zkvalitnění poskytovaných služeb střediskem výchovné péče.

Klíčová slova: výchova, výchovné cíle, cíle výchovy, evaluace, hodnocení, výchovné působení, středisko výchovné péče, klient

ANNOTATION

KRCHOVÁ, Dana: *Educational objectives in a day care center*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 66 pp. Bachelor Thesis.

The submitted bachelor thesis focuses on defining the goals of cooperation with a client in an educational care centre (ECC). The aim is to identify criteria for the evaluation of educational activities in a selected educational care centre, both from a theoretical perspective and from the perspective of professional staff. The theoretical part defines the individual concepts that are related to the issue of education and educational action in educational care centres. The concepts explained are presented from a theoretical perspective in the context of ECC work. Education in ECC is also set within the current legislative framework. At the same time, the specifics of ECC clients are described. The practical part, following the findings of the theoretical part, focuses on the analysis of a specific educational care centre using qualitative methodology. Specific criteria for the evaluation of an educational care centre are identified. The thesis should be aimed at improving the quality of services provided by the educational care centre.

Keywords: education goals, goals of education, evaluation, assessment, educational effect, educational care center, client

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 SPECIFIKA VÝCHOVY V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI	10
1.1 Výchova jako součást socializace	11
1.2 Výchova v rodině	12
1.3 Výchova ve škole a mimo ni	17
2 CÍLE VÝCHOVY	20
3 STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE V KONTEXTU ZÁKONNÝCH NOREM..	25
4 KLIENTI STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE A JEJICH SPECIFIKA.....	29
5 PROJEKT PŘÍPRAVY EVALUAČNÍHO NÁSTROJE PRO POTŘEBY	32
STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	32
5.1 Představení vybraného Střediska výchovné péče	33
5.2 Celodenní stacionář jako stěžejní služba Střediska výchovné péče Svitavska	37
5.3 Záměry a průběh projektu přípravy evaluačního nástroje.....	39
5.4 Použité metody jako realizace projektu	41
5.5 Výzkumný a současně projektový cíl	43
5.6 Průběh projektu	43
5.7 Výsledky realizace projektu	46
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	61

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se věnuji problematice výchovy z pohledu úkolů střediska výchovné péče (dále jen SVP), v němž řadu let pracuji. Téma jsem si zvolila nejen z důvodu profesní blízkosti, ale také vedena snahou o jeho praktické využití pro potřeby SVP obecně i našeho zařízení. V širším pohledu pak i pro potřeby rozsáhlého systému aktivit sociální prevence, jež jsou v našem regionu součástí systému péče o ohrožené děti.

Bakalářská práce se konkrétně zaměřuje na definování cílů spolupráce s klientem v celodenním oddělení SVP tak, aby jeho činnost byla maximálně efektivní a přispívala k naplňování účelu našeho zařízení ve vztahu k dětem – klientům, jejich rodinám, našim kolegům i všem pracovníkům systému péče o ohrožené děti v našem regionu. Cílem bakalářské práce je identifikovat kritéria hodnocení výchovného působení ve vybraném SVP, a to jak z teoretického pohledu, tak z pohledu odborných pracovníků a samotných klientů SVP.

Práce je složena z motivačního úvodu, popisu struktury práce, teoretické části, praktické části a závěru. V teoretické části se věnuji výkladu základních pojmů souvisejících s tématem práce. Podrobně se věnuji zejména výchově v rodině a ve škole, které jsou z mého pohledu pro práci SVP stěžejní. Dále popisuji legislativu, kterou se práce SVP řídí.

V praktické části se zaměřuji na činnost konkrétního SVP. Nejprve je činnost vybraného SVP stručně představena a následně za použití kvalitativní metodologie jsou identifikována konkrétní kritéria hodnocení SVP. Cílem empirické části je pak sestavení evaluačního dotazníku pro hodnocení výchovného působení v SVP, včetně metodiky práce s tímto dotazníkem. Výsledkem praktické části práce je tedy evaluační dotazník, navržený pro potřeby konkrétního zařízení, a to nejen pro jedno oddělení, ale pro všechny poskytované služby. Po úspěšném ověření vytvořeného dotazníku jen bude možné použít pro jakékoliv SVP. Může zároveň sloužit jako podklad pro podobnou diskuzi v jakémkoliv zařízení poskytujícím služby klientům.

1 SPECIFIKA VÝCHOVY V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

Cílem první kapitoly je vymezení základních pojmů tak, abych mohla co nejpřesněji uchopit předmět své bakalářské práce, tedy identifikovat kritéria hodnocení výchovného působení ve vybraném SVP. Nejprve se budu věnovat pojmu *výchova*. Výchova je jedním ze základních pedagogických pojmů a jeho vymezení tedy nalezneme ve velkém množství literatury, nejen pedagogické – např. Blížkovský (1997), Grecmanová a kol. (2002), Havlík a Kořa (2002), Jandourek (2007), Jedlička a kol. (2015), Kraus (1999), Pávková a kol. (2002), Průcha a kol. (2008). S výchovou úzce souvisí další pojmy, jako jsou *vzdělávání* a *socializace*, které jsou stejně jako výchova stěžejními pedagogickými i sociologickými pojmy. Rovněž jejich vymezení najdeme v mnoha zdrojích, např. Havlík, Kořa (2002), Janiš a kol. (2005), Jedlička a kol. (2004), Jedlička a kol. (2015), Kraus (1999), Matoušek, Matoušková (2011), Průcha a kol. (2008), Průcha, Kořátková (2013), Sak (2000). Po definování těchto základních pojmů a shrnutí základních poznatků se v další části této kapitoly věnuji vymezení výchovných cílů.

Jak již bylo uvedeno výše, nejdůležitějším pojmem, který je nutné s ohledem na cíl mé práce vymežit, je pojem *výchova*. Jak uvádí Grecmanová a kol., jde o „*záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter*“ (Grecmanová a kol., 2002, s. 50). Když se podíváme na tuto definici, je stěžejní právě ona záměrnost a cílevědomost, neboť jich lze dosáhnout pouze tehdy, máme-li stanoveny cíle výchovy, což nám dále umožňuje vhodně zvolit formy a metody práce. A tím se opět vracíme k cíli mé práce. Právě jasné vymezení výchovy, jejich cílů a použitých metod nám následně umožňuje evaluovat a tím i nalézt silné a slabé stránky procesu a zohlednit je při další práci s klientem.

Další důležitou podmínkou výchovy je všestranné formování osobnosti, což je takový stav, kdy je harmonický vývoj plně zastoupený složkou tělesnou, duševní, pracovní, estetickou, etickou a rozumovou. To znamená, že by se vychovávaná osoba měla naučit pracovat se znalostmi o sobě (zvědomění silných i slabých stránek, vytvoření vlastního pohledu na svět okolo sebe a zároveň práce s reakcí okolí na vlastní osobu), znalostí o prostředí, do kterého je vychovávaný zasazen (kulturní a společenský rámeček, životní prostředí, zvyky a morálka). Neméně důležitou je také dovednost k získávání informací a jejich využití. Tím by se zároveň měl upevnit postoj sám k sobě (sebe přijetí) a schopnost empatie k ostatním (Grecmanová a kol., 2002).

Dalšími pojmy, u kterých se pozastavíme, jsou *adaptace*, *anticipace* a *permanence*. Jak uvádí Jandourek (2001), za adaptaci (přizpůsobení), je možné považovat celoživotní přizpůsobování se konkrétní (momentální) situaci, roli. Odehrává se na pozadí procesů, kterými jsou akomodace a asimilace. Akomodace je považována za podobu pasivní, kdy se mění přímo jedinec, asimilace je procesem aktivním, kdy si jedinec mění prostředí. Anticipaci pak chápeme jako předjímání, které je možné na základě dosavadních zkušeností. Jeho role je důležitá v případech, kdy má ochránit před krizovými situacemi (Jandourek, 2001).

Zajímavá je také definice výchovy podle Blížkovského, který uvádí, že „*výchova je jevem společenským, mezilidským a osobním, odehrává se v antroposféře mezi lidmi a uvnitř každé osobnosti*“ (Blížkovský, 1997, s. 81). Proces výchovy nazývá pedagogickou komunikací mezi vychovávaným a vychovatelem. Tato komunikace *není „samoúčelná ani bezobsažná, nýbrž slouží cílevědomému utváření žádoucích vztahů lidí k jejich světu a životu*“ (Blížkovský, 1997, s. 83). Za rozhodující úkol vychovatele lze tedy považovat zprostředkování, stimulaci a pomoc vychovávanému v orientaci ke společnosti, jejímž je členem, i k sobě samému. Z toho vyplývá nutnost co nejtěsnějšího spojení výchovy a reálného života. Výchova jako specificky lidská činnost je možná pouze za aktivní spolupráce všech zúčastněných.

Blížkovský zdůrazňuje roli vztahu ve výchově, používá označení pedagogický vztah a uvádí, že vychovatel „*přeměňuje lidské vztahy ke světu ve výchovné cíle, prostředky i podmínky, transformuje vztahy člověka k lidem, k přírodě i k sobě samému ve vztahy výchovné*“ (Blížkovský, 1997, s. 107).

Jak tedy z uvedených definic vyplývá, výchovou rozumíme celoživotní (permanentní) proces, směřující k určitému cíli, umožňující všestranný rozvoj osobnosti, a tím ovlivňující i celou společnost. Probíhá v různých prostředích za působení vnějších i vnitřních vlivů. Jde o čistě specifickou lidskou činnost probíhající prostřednictvím vztahů, čímž je dána nutnost aktivního podílení se na výchově všemi zúčastněnými.

1.1 Výchova jako součást socializace

Zabýváme-li se výchovou, vnímáme jako důležité vysvětlit souvislost mezi pojmy *výchova* a *socializace*. Pojmy *výchova* a *socializace* výstižně srovnává Jedlička a kol., který vymezuje výchovu jako „*cílevědomé a soustavné působení rodičů, učitelů a dalších*

výchovných činitelů“ (Jedlička a kol., 2004, s. 15). Socializace je pak pojmem širším a obsahuje veškeré „*vědomé i nevědomé, přírodní a společenské vlivy, které působí na osobnostní vývoj. Je také procesem, jehož prostřednictvím se jedinec učí, čemu lidé v okolní kultuře věří, a jaké chování od něj očekávají*“ (Jedlička a kol., 2004, s. 15).

Výchovou jako procesem „zespolečenšťování“ jedince se zabývá především Kraus (1999), který vymezuje adaptaci jako proces vyrovnávání se s podmínkami, který probíhá mezi jedincem a sociokulturními podmínkami, v nichž se nachází.

Kraus zdůrazňuje záměrnost celého procesu. Podle něj nemá tento proces dopad pouze na jedince, ale zároveň s ním na celou společnost. „*Z hlediska jedince vstupuje výchova do procesu rozvoje osobnosti spolu s dalšími rozhodujícími činiteli, kterými jsou dědičnost, prostředí a také určitá životní aktivita jedince působící prostřednictvím vědomé činnosti vychovávaného.*“ (Kraus, 1999, s. 9)

Pro nás tedy z uvedeného vyplývá, že právě při výchovné péči v SVP je nutné vnímat výchovu v širším slova smyslu a nezapomínat na další socializační činitele, protože právě tyto širší socializační vlivy se do výchovy a jejích výsledků stále promítají. Jak jsem uvedla výše, pokládáme výchovu za celoživotní proces, během kterého na vychovávaného působí vlivy vnější i vnitřní. To znamená, že tento proces probíhá v mnoha různých prostředích, působí při něm celá řada činitelů. Působení těchto vlivů může být záměrné, ale většinou jde o působení náhodné, které vychovávaný obvykle nevnímá. Proto se často hovoří o socializaci.

Jak uvádějí např. Havlík, Kořa (2002), Jedlička a kol. (2015), Kraus (1999), Matoušek, Matoušková (2011) nebo Vágnerová (2005), jsou právě instituce, jako je škola a rodina, pro výchovu dětí stěžejní. Zkušenosti nám ukazují, že pomoc klientovi v kontextu jeho vlastní osobnosti, rodinného a školního prostředí je nejlepší cesta k tomu, aby naše práce byla efektivní a výsledky, kterých se podaří s klientem dosáhnout, byly pokud možno trvalé.

1.2 Výchova v rodině

Rodina je základní institucí, ve které výchova probíhá. Chceme-li hovořit o výchově v rodině, je nutné se zabývat nejen základními funkcemi, které by rodina měla plnit, ale věnovat se také typům výchovy v rodině a problémům, jimž je současná rodina vystavena.

Právě tyto problémy často vedou k závadovému chování dětí rodiny a může být důvodem počátku spolupráce s rodinou. Podrobněji se závadovým chováním dětí zabývám v části „klient“.

Pojem *rodina* není mezioborově jednoznačně vymezen. Legislativa rodinu nespécifikuje. Sociologie hovoří obvykle o malé sociální skupině nebo skupině primární. Pohled pedagogiky je zaměřen na výchovně-socializační funkci. Ekonomové se soustřeďují na rodinu jako výrobní a spotřební skupinu (Kraus, 2001).

Vymezení rodiny se věnují i další autoři, jako jsou např. Havlík, Koř'a (2002), Jasinski (2019), Jedlička (2011), Matoušek (2003), Matoušek, Pazlarová (2010), Matoušek, Matoušková (2011), Možný (2006), Sobotková (2001).

Kraus uvádí podobu současné rodiny jako „*institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby... výchozím znakem rodiny je existence nejméně jednoho dítěte bez ohledu na věk*“ (Kraus et al., 2001, s. 78). Z pohledu našeho zařízení je podstatné, že členové rodiny cítí sounáležitost a sami sebe považují za členy rodiny. Rodinu vnímáme jako skupinu osob kolem dítěte, která na něj výchovně působí, a se kterou je ve vzájemné interakci. Nemusí se však nutně jednat o rodinu kompletní (otec, matka, děti) ve své tradiční podobě. Podle Matouška a Pazlarové má v dnešní době slovo rodina velmi „široký a neostrý“ význam (Matoušek, Pazlerová, 2010, s. 13).

V praxi se pak často setkáváme s vazbami na osoby, které nejsou v přímém příbuzenském vztahu k dítěti, ale mají vliv na jeho výchovu a samo dítě je za členy rodiny považuje. Obvykle se pak používá pojem *širší rodina*. Pojem *širší rodina* vysvětluje Jasinski jako „*způsob života, ve kterém vědomě navazujeme spolupráci s dalšími rodinami a lidmi, za účelem zlepšení kvality života všech zúčastněných, a především všech dětí*“ (Jasinski, 2019, s. 55). Takto vnímám rodinu i já pro účely této práce. Za členy rodiny tak můžeme považovat, jak jsem uvedla výše, všechny osoby, které se na výchově podílí a jsou s dítětem ve vzájemné interakci. Může se jednat i o osoby, které se v určité fázi života dítěte na jeho výchově podílely a dítě je dále označuje za rodinu bez nutnosti jakékoliv biologické vazby.

Každá rodina, byť je její definice v dnešní době velmi složitá a její podoba je velice rozmanitá, by měla plnit základní funkce, a to jsou: biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a výchovná.

Biologicko-reprodukční funkce zajišťuje především pokračování lidského rodu, usměrňuje pohlavního život, ale nastoluje i další otázky, např. otázku zdravého životního stylu rodiny. Rodina by měla zajistit dostatečné finanční zázemí pro uspokojení nejen základních potřeb (bydlení, stravu), ale i trávení volného času. Mezi jednotlivými členy rodiny by měla existovat silná citová vazba vedoucí k pocitu sounáležitosti členů. Zároveň podporuje sebedůvěru a snahu pracovat na sobě, stejně jako ochotu pracovat na cílech společných. Rodina by měla vychovávat své členy, tedy dlouhodobě a cíleně na členy působit. Je v neustálé interakci se svým okolím a v čase se mění, proto i její funkce mohou mít v čase různou podobu (Kraus, 1999).

Naplnění daných funkcí v životě rodiny k maximální možné spokojenosti všech členů je závislé na vnějších i vnitřních vlivech. Z vnějšku působí politická či hospodářská situace společnosti, stav životního prostředí, kultura dané společnosti. Z vnitřku pak můžeme pozorovat vliv velikosti rodiny, věkového či genderového složení, vzdělání jednotlivých členů, jejich zájmů, psychické kondice (Grecmanová a kol., 2004).

Problematická je situace, kdy nejsou výše uvedené funkce uspokojivě naplněny, což má za následek nefunkčnost rodinného systému. Proces, kterým se rodina srovnává se svojí schopností tyto základní funkce plnit, nazýváme socializací rodiny. Tímto tématem se zabývá například Večerka a kol. (2000) rozlišující tři základní typy poruchy socializace v rodině – defektní, deviantní a poruchovou smíšenou socializaci. Při defektní poruše jsou potlačeny pozitivní vlivy a do popředí se dostávají vlivy negativní. V prostředí, které je poznamenáno deviantními vzory dospělých, probíhá deviantní socializace. Smíšená poruchová socializace je na hranici mezi oběma výše uvedenými typy.

Dalšími autory, kteří se zabývají situací v rodině, jako např. Dunovský a kol. (1999) či Kraus et al. (2001), kteří hovoří o problémech v rodině z pohledu její funkčnosti, stejně jako např. Matoušek (1999). Ten mluví o třech kategoriích rodin – dobře fungující rodině, rodině, která by měla zvažovat pomoc terapeuta a rodině v již těžko napravitelném stavu. Matoušek a Pazlarová (2010) používají pojem *rodina se zvláštními potřebami*. Za takovou označují rodinu, se kterou přicházejí pomáhající organizace do kontaktu často.

Je to rodina, která má závažné problémy ve více sférách svého fungování, ať už je to bydlení, finance, vztahy, maladaptivní chování jejích členů.

Kraus a Hroncová (2010) se podrobněji zabývají rodinami dysfunkčními, na které je podle nich zaměřena pozornost při zkoumání vnějších příčin delikvence, a rodina je považována za jeden z kriminogenních činitelů. Dlouhodobé výzkumy ukazují na převažující nízký společenský status těchto rodin – nepodnětné prostředí, jeden nebo oba rodiče bez zaměstnání, častěji se tu objevují osoby po výkonu trestu, dochází k experimentování nebo přímo zneužívání drog (alkohol, nealkoholové drogy). Taková rodina obvykle není ani schopná regulovat chování svých členů, a to je právě situace, kdy se do spolupráce s rodinou dostávají pomáhající instituce. Rodina se pak ocitá v systému péče o ohrožené osoby a pro zlepšení situace je zásadní, jakou má rodina i jednotliví její členové schopnost řešit své problémy, byť i za vydatné pomoci dalších institucí.

Důvodem nefunkčnosti jsou především problémy, se kterými se dnešní rodiny potýkají, ať už jsou to: rozpad rodiny, trávení většího množství času v práci než dříve, přebírání některých rolí rodiny institucemi. Takto popisuje v teoretické rovině problémy v současné rodině například Kraus (1999) a přidává další, které mohou ve výsledku negativně ovlivňovat její členy: v rodinách je méně dětí, rodí se později, rodiny již nejsou tak často vícegenerační, jako tomu bylo v minulosti, často se můžeme setkat s jednočlennou domácností.

Dalším faktorem, který je velmi důležitý z pohledu výchovy v rodině, a tudíž i z pohledu práce s klientem v SVP, je osobnost rodiče/rodičů a jejich výchovný styl. Osobnost rodiče hraje významnou roli v procesu výchovy v rodině. V literatuře můžeme narazit na pojem *rodičovský styl* nebo *rodičovské chování*. Každý výchovný styl se projevuje rozdílně v mnoha oblastech, jako jsou například podpora dítěte, komunikace, ovládání, další hodnoty rodičů ve vztahu k prostředí. Grecmanová a kol. (2004) rozlišují autoritativní, liberální a zdravou rodinnou výchovu. Na jednom konci spektra je autoritativní výchova charakterizovaná maximem kontroly, přemírou požadavků, upozaděním osobnosti dítěte. Jejím výsledkem mohou být úzkostné nebo naopak agresivní projevy. Na druhé straně spektra se nachází výchova liberální s minimem požadavků na dítě, chybějící kontrolou, chybějícími hranicemi. Výsledkem jsou děti, prosazující svoji vůli za každou cenu, bez empatie a s problémy přijmout jakékoliv společenské normy. Uprostřed mezi těmito dvěma styly je výchova zdravá. Tento styl výchovy dává jasné hranice, umožňuje

spolupráci všech členů rodiny se vzájemným respektem. Výsledkem tohoto typu výchovy je dítě s přiměřeným sebevědomím, respektující ostatní, ale i samo sebe.

V praxi našeho SVP se často setkáváme právě s dětmi z rodin neúplných. S rozpadem rodiny souvisí i zhoršení ekonomické situace, stěhování. Dochází k situaci, kdy pečující rodič nemá prostor se dětem věnovat v potřebné míře například jen proto, že má více zaměstnání pro zajištění nezbytných životních nákladů. Často jsou děti doma samy a rodič pak nemá ani přehled o tom, jak tráví volný čas. Tato situace často vede k vyhledávání vrstevnických skupin (zvláště u adolescentů) a zvyšuje se riziko závadového trávení volného času. Ve většině případů dochází u rodičů po rozpadu vztahu k zahájení soužití s novým partnerem, tedy ke vzniku nové rodiny. To s sebou nese širší okruh osob zasahujících do výchovy. Do hry obvykle vstupují další výchovné styly, které děti v rodinách matou, ale zároveň rozvolňují stanovené hranice, čímž připravují prostor pro možnou manipulaci dětí.

Posun v rolích rodiny směrem k jiným institucím je nejvíce patrný v oblasti výchovné a vzdělávací – domácí vzdělávání prakticky vymizelo a většina dětí je vzdělávána ve školních institucích. Volný čas dětí mají na starosti různé zájmové organizace (kroužky, kurzy apod.). Tato situace může souviset s potřebou rodičů trávit více času v práci a snahou zajistit dětem kvalitní volnočasovou zábavu. Dalším z důvodů může být snaha připravit děti na vstup do dnešního náročného světa, kde uspějí podle všeobecného mínění jen ti připravení. Ekonomickou funkci rodiny v dnešní době přebírají velmi často instituce, které se starají o zabezpečení rodiny tak, aby se její úroveň minimálně nezhoršovala, spíše aby se zlepšovala. Podobně často se však setkáváme i se situací, kdy rodina neplní svoji roli zabezpečovací a tuto její roli přebírá instituce, nejčastěji orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

Jak je uvedeno v této části kapitoly, je rodina první a zároveň zásadní institucí, se kterou se dítě ve svém životě setkává. Proto se i pracovníci SVP musí zaměřit na práci s celým rodinným systémem. Pro účely své práce vycházím z ekologické teorie, která vnímá rodinu jako ucelený strukturovaný celek, jak hovoří např. Matoušek a Pazlarová (2010) nebo Rieger a Vyhnálková, přirovnávající rodinu k „*ostrovu uprostřed oceánu okolního světa vztahů*“ (Rieger, Vyhnálková, 1996, s. 11). Tyto teorie uvažují o dítěti v kontextu celé rodiny. Z práce SVP lze usuzovat, že právě práce s celým rodinným systémem je jedinou možnou cestou k úspěšné změně v chování dítěte.

1.3 Výchova ve škole a mimo ni

Dalšími institucemi, jež významně vstupují do procesu výchovy, jsou školy a školská zařízení, v případě mimoškolní výchovy pak ještě různé volnočasové organizace. V této části bych se ráda věnovala vymezení pojmu *vzdělávání* ve vztahu k výchově. Dále se pozastavím u faktorů, jež proces výchovy ve škole ovlivňují a problémů, které z toho vyplývají. V závěru bych se ráda pozastavila nad výchovou ve škole a mimo ni v kontextu práce SVP.

Výchově a vzdělávání ve škole i mimo ni se věnuje celá řada autorů, a to jak v rovině teoretické – Grecmanová a kol. (2002), Havlík a Kořa (2002), Jedlička (2011), Jedlička a kol. (2015), Kraus, Hroncová a kol. (2010), Matoušek, Matoušková (2011), Pávková a kol. (2002), Pol a Novotný (2002), Průcha, Kořátková (2013), Rabušicová a kol. (2004), Vágnerová (2005), tak v oblasti řešení konkrétních problémů školy – Bělík a Hoferková (2016, 2018), Bendl (2003), Dublin (2009), Kyriacou (2005), Lašek (2001), Miovský a kol. (2015), Porterfieldová (1997), Řičan, Janošová (2010), Titmanová (2019) a další.

Škola je další základní institucí, ve které k výchově dochází, a jejím základním prostředkem je vyučování. Hovoříme o tzv. intencionální (přímé) výchově, čímž míníme bezprostřední působení pedagoga na jedince. Právě výsledkem tohoto procesu je dosažení konkrétního stupně vzdělání, což je završeno obdržením příslušného dokladu (vysvědčení, osvědčení).

Sami pedagogové ve školách často vnímají svoji roli jen v oblasti vzdělávání, za které označují pouze předávání znalostí. Roli výchovy (podle nich vše ostatní) odkazují do rodiny. Samo rozložení výchovy a vzdělávání je aktuálním tématem. Na školy jsou kladeny velké nároky nejen, co se týká administrativy, ale také v množství úkonů spojených s výukou. Pedagogové se tím pádem cítí přetížení a očekávají tak aktivní spolupráci s rodinou a dalšími odborníky.

Velkou roli ve školním vzdělávání a výchově hraje osobnost pedagoga. Vyučující či vychovatel by měli splňovat určité základní předpoklady pro plnění své profese a zároveň by měli pracovat se svým osobním nastavením, se svým výchovným stylem. Kyriacou (2005) se zmiňuje právě o základních předpokladech, které by měl učitel splňovat – identifikace problému, schopnost poskytnutí účinné rady a pomoci, uznání vlastních

hranic, a tím pádem schopnost předat problém dalšímu kolegovi nebo instituci. Zároveň má každý pedagog svůj specifický výchovný přístup a používá různé výchovné styly.

O osobnosti učitele se dále rozepisuje Vágnerová (2005). Hovoří například o různých možnostech interpretace chování dítěte pedagogem, čímž poukazuje na chyby, ke kterým může dojít na základě vybudovaného osobního atribučního stylu. Toto je nutné vést v patrnosti při jakémkoliv výchovném působení na žáka. Protože v komunikaci mezi dítětem a učitelem nejčastěji dochází před ostatními žáky, musíme nahlížet nejen na vztah dítě – pedagog, ale také třída – pedagog. Vztahem mezi třídou a vyučujícím se mimo jiné zabývají Svoboda a Němcová (Svoboda, Němcová, 2015). Na konkrétních kauzách ukazují možná řešení vzniklých problémů v komunikaci.

Vzájemný vztah mezi učitelem a třídou, ale i žáků mezi sebou tvoří prostředí třídy, tzv. klima. To má pak zásadní vliv na rozvoj osobnosti jednotlivých žáků. Třídnímu a školnímu klimatu se věnují mnozí autoři z pohledu tvorby zdravého klimatu – např. Bělík a Hoferková (2018), Berg a Pol (2005), Čapek (2010), Gabašová (2019), Mareš (2012), Pol a kol. (2006) – nebo spojenou s řešením případných problémů třídy – Kolář (2011), Fieldová (2007), Zvírotsky a kol. (2021). Krizové situace ve třídě a způsob jejich řešení předkládá také Svoboda a Němcová (2015). Rozlišují 16 základních krizových situací ve výuce a na konkrétních kauzách předkládají možná řešení, která dávají do kontextu celkové situace žáka.

Jak jsem uvedla výše, uvažujeme o výchově v kompletní podobě, to znamená o celoživotním působení na daného jedince. Nemůžeme pak opomíjet ani oblast mimoškolní výchovy. V tomto případě mluvíme o funkcionální výchově (tzv. nepřímé výchově), zejména u organizovaného zájmového vzdělávání, které zasahuje i do celoživotního vzdělávání. Jak uvádějí např. Pávková a kol. (2002), jedná se o vzdělávání dobrovolné, často zážitkové. Oblastí výchovy mimo vyučování se kromě jiného zabývá Pávková a kol. (2002), Hájek a kol. (2008), Hofbauer (2004), Kolaříková a Němec (2017).

Významný vliv na chování jedince a tím výchovu jako takovou, mají vrstevnické skupiny, zvláště pak v období adolescence. Tomuto tématu se věnuje např. Matoušek a Matoušková (2011), Labát (2001), Jedlička a kol. (2015), Kraus a Hroncová (2010). Zabývají se různými typy vrstevnických skupin, a to z pohledu vzniku – vznikající záměrně (třída) nebo spontánně (party) nebo z hlediska závažnosti – nezávadové nebo

závadové (obvykle spojené s negativními soc. patologickými jevy – alkohol či jiné návykové látky).

Vrstevnické skupiny bývají často součástí určité subkultury nebo dokonce kontrakultury – sport, kultura, hudba, počítačové hry, náboženství (Pávková a kol., 2002). Subkulturami obecně se zabývá např. Hebdige (2012), Kraus a Hroncová (2010) či Smolík (2010). Na českou hudební scénu a subkultury v ní se zaměřuje např. Kolářová a kol. (2011), násilí na stadionech se věnuje Kasal (2013), kyberkultuře Mareš (2022).

V závěru této části kapitoly bych ještě chtěla vysvětlit jeden pojem, který je z pohledu výchovy, a především pak z pohledu péče o dítě v SVP důležitý, a to je pojem *prevence*. O prevenci hovoříme na základě vymezení cíle práce SVP o tom, že poskytuje preventivně-výchovnou péči.

Za prevenci obecně můžeme považovat soubor opatření, která mají předcházet nežádoucímu stavu. Můžeme ji vnímat z pohledu zdravotního jako opatření k zamezení vzniku choroby nebo jejímu zhoršení. Bělík a kol. (2017) vysvětlují prevenci jako „*soustavu opatření, která mají předcházet nějakému společensky nežádoucímu jevu, např. agresivnímu chování, delikvenci, záškoláctví, závislostnímu chování*“ (Bělík a kol., 2017, s. 67).

Výchova ve škole je často jedním z důvodů, proč se dítě dostává do péče SVP. Většina problémů dítěte se totiž projevuje i ve škole, ovlivňuje proces učení, ale i chování ostatních dětí a dospělých. Proto je vždy nutná průběžná spolupráce se školou. Důležitou součástí spolupráce je i příprava školy na dítě a dítěte na návrat do školy, např. po absolvování pobytu v SVP. V tomto případě je předávána závěrečná zpráva o klientovi, která obsahuje zejména další doporučení pro práci ve škole tak, aby byl výsledkem spolupracující a vzdělavatelný žák.

2 CÍLE VÝCHOVY

Jak vyplývá z výše uvedeného, je právě stanovení cílů výchovy zásadní. Proto se i ve své práci zaměřuji na stanovení konkrétních cílů SVP, protože jen tak je možné dosáhnout pokroku při práci s klientem. Každá spolupráce s klientem a jeho rodinou, případně se školou, se nese ve znamení vyjednávání zakázky, respektive vyjasnění vzájemných očekávání od spolupráce. Každá strana přednáší své požadavky a výsledkem by mělo být právě formulování cílů společné práce. V následující kapitole se tedy zaměřím na vymezení a klasifikaci cílů z pohledu SVP.

Grecmanová a kol. označují cíle výchovy za základní pedagogickou kategorii. Uvádějí, že jde o kategorii historickou, která se mění v čase a její vývoj je závislý na společenských podmínkách. Cílem výchovy se podle ní rozumí „*společenský ideál, představa toho, čeho se má ve výchovné činnosti za pomoci výchovných činitelů dosáhnout. Ve výchovném cíli se formulují požadavky na člověka, jaký má být, pro jaký osobní rozvoj a společenské potřeby je ho nutno připravit*“ (Grecmanová a kol., 2002, s. 80). Z uvedeného lze tedy usuzovat, že proces výchovy je nutné neustále sledovat, průběžně vyhodnocovat a přizpůsobovat aktuální situaci klienta s nutným přesahem do budoucnosti. Právě to bylo stěžejní myšlenkou této práce – pracujeme-li výchovně s klientem, je nutné stanovené cíle neustále sledovat, vyhodnocovat a přizpůsobovat aktuální situaci klienta.

Cíle by zároveň měly mít takovou podobu, se kterou se vychovávaný v ideálním případě ztotožní, a to povede k všestrannému rozvoji jeho osobnosti (Grecmanová a kol., 2002). Při formulaci cíle je tedy z tohoto pohledu nenahraditelné zapojení právě klienta a všech zúčastněných.

Podobně přistupuje k cílům výchovy Blížkovský (1997). Cíle výchovy rozděluje do dvou základních kategorií – vnější a vnitřní. S vnějšími cíli se ještě vychovávaný neztotožnil, vnitřní jsou pak sebevýchovné. Jedny podmiňují druhé. Vychovatel působí pomocí vnějších cílů a to tak, aby se s nimi vychovávaný ztotožnil a staly se základem sebevýchovy.

Blížkovský dále uvádí, že „*jen ty cíle jsou reálné, které jsou splnitelné, které mají prostředky a podmínky k jejich dosahování*“ (Blížkovský, 1997, s. 118). Za tvůrce i realizátory považuje záměrně jednající osoby. Cíle výchovy jsou tedy vědomě vybranými možnostmi, které vyjadřují míru vychovatelnosti daného člověka a určují to,

čeho právě výchovou chceme dosáhnout. Cíle výchovy jsou „*konkretizací žádoucích stavů vychovávaných*“ (Blížkovský, 1997, s. 120). Zásadní je podle něj vazba mezi cíli a prostředky výchovy. Znamená to, že prostředky volíme podle cílů, kterých chceme dosáhnout.

Podle Krause (1999) lze proces výchovy znázornit následujícím schématem:

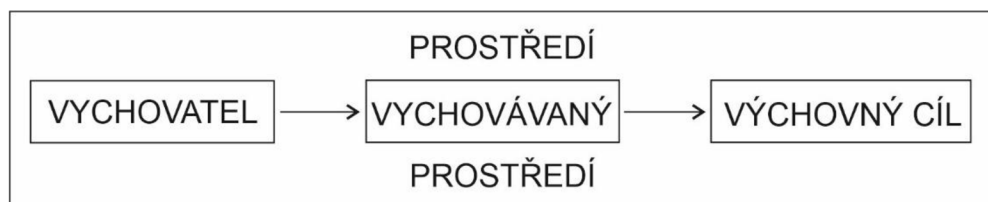


Schéma 1 Výchovný proces

Zdroj: Kraus, 1999, s. 13

V literatuře najdeme velké množství různých definic a možností dělení cílů výchovy. Prakticky všichni autoři, jak jsem uvedla v úvodu kapitoly, např. Blížkovský (1997), Grecmanová a kol. (2002), Havlík a Kořa (2002), Jandourek (2007), Jedlička a kol. (2015), Kraus (1999), Pávková a kol. (2002), Průcha a kol. (2008), kteří píšou o výchově, se zamýšlí i nad jejími cíli. O odlišnostech cílů výchovy dětí a dospělých hovoří např. Mertin (2013), o cílech mimoškolní výchovy se zmiňují Pávková a kol. (2002).

V následující části předkládám definice cílů výchovy podle Grecmanové a kol. (2002). Jednotlivé cíle specifikuji pomocí příkladu fiktivního klienta SVP. V tomto případě se nezaměřuji na kazuistiku, pouze vybírám příklady, na kterých lze jednotlivé cíle blíže specifikovat.

a) Individuální a sociální

Individuální cíle směřují k osobnímu rozvoji vychovávaného. V praxi tyto cíle obvykle souvisí se zvládnutím nejen základních samoobslužných činností, ale také rozpoznání a rozvíjení vlastního potenciálu. Sociální cíle pak slouží k přípravě vychovávaného na současné i budoucí, pokud možno uspokojivé, plnění sociálních rolí ve společnosti. Jejich vzájemnou propojenost je možné uvést na příkladu konkrétního klienta: Pavel přichází do SVP (nejen) kvůli konfliktům ve škole se spolužáky i s dospělými – provokuje ostatní děti, nerespektuje autoritu učitele, nemá pomůcky, ani úkoly. Individuální cíle mohou v tomto případě být: práce se sebehodnotou, zvládnutí respektujícího chování vůči ostatním, příprava do školy, respekt k autoritám. Zvládne-li tyto cíle, úspěšně se zapojí do třídního kolektivu, bude navazovat přátelské vztahy zdravým způsobem, bude umět

respektovat autority. Tím jsou téměř automaticky splněny i cíle sociální, které ani na počátku spolupráce nemusí být přímo definovány, a to zvládnutí role spolužák, kamarád, do budoucna partner, dále pak žák, do budoucna posluchač, zaměstnanec i zaměstnavatel.

b) Obecné a specifické

Obecný cíl – všestranný harmonický rozvoj osobnosti – je nadřazený cílům specifickým. Na našem konkrétním příkladu bychom mohli říct, že splněním specifického cíle (zvládnutím respektujícího přístupu k ostatním spolužákům) dojde k rozvoji osobnosti Pavla tím způsobem, že mu bude tento přístup vlastní a v budoucnu ho může použít například jako zaměstnavatel ke svým zaměstnancům.

c) Materiální (informativní) a formální (formativní) cíle

Za materiální cíl je pokládáno osvojení učební látky či získání znalostí a dovedností k úspěšnému plnění dalších teoretických a praktických úloh. Je tedy zaměřeno na znalosti a dovednosti. Psychický rozvoj vychovávaného je v pozadí. Formativní cíle se zaměřují na celkový rozvoj osobnosti a učební látka je tu vnímána jako prostředek k rozvoji myšlení, logiky, vůle. Na příkladu klienta Pavla můžeme definovat například tyto informativní cíle – dohnat učivo z matematiky za poslední školní rok. V tuto chvíli má kvůli dlouhodobé nepřítomnosti ve škole mezery v základním učivu, navazující látce nerozumí. Vyrušuje, protože se stydí svou neznalost přiznat, neví, co má dělat. Kvůli obavě z neúspěchu proto odmítá pracovat. Zvládne-li překonat svůj ostych přiznat, že něčemu nerozumí a o pomoc požádá, má šanci učivo dohnat. Tím se do budoucna posiluje jeho schopnost reálného náhledu na vlastní schopnosti a zároveň jeho vůle a schopnost práce s překážkami. Je tedy splněn cíl formální (formativní).

d) Adaptační a anticipační cíle

Adaptační cíle vedou vychovávaného k přizpůsobení se okolním podmínkám (přírodním, ekonomickým, kulturním). Anticipační cíle směřují člověka k budoucnosti, a to jak z pohledu osobního, tak z pohledu zapojení se do společnosti. Proto k anticipačním cílům můžeme přiřadit i výchovu náboženskou. V případě našeho fiktivního klienta Pavla bychom mohli definovat adaptační cíl – přizpůsobit se pravidlům třídy, zapojit se do jejího dění jako plnohodnotný člen týmu, zároveň však umět rozpoznat zdravé vztahy a ty udržovat a těm nezdravým se vyhnout. Tím zároveň plní i cíl anticipační – to je nutnost asertivního přístupu k fungování v určité společnosti, v budoucnu například jiná třída, parta, kolektiv v práci.

e) Teoretické a praktické

Teoretické cíle by měly vytvořit určitý soubor vědomostí, praktické směřují k rozvoji dovedností a žádoucích návyků. V našem případě bychom mohli definovat cíl – zvládnutí samostatné přípravy do školy, výsledkem čehož je posilování samostatnosti a zodpovědnosti.

Pro srovnání uvádím ještě členění cílů dle Blížkovského:

- *z hlediska subjektivě – objektivých vztahů: cíle vnější a vnitřní;*
- *z hlediska obsahu: cíle všestranné, mnohostranné a dílčí;*
- *z hlediska rozsahu: cíle obecné, konkrétní, jedinečné;*
- *z hlediska hierarchie: nejvyšší cíl výchovy s ostatními cíli podřízenými;*
- *z hlediska pedagogického: cíle strategické, taktické a operativní;*
- *z hlediska náročnosti: cíle minimální, optimální, maximální;*
- *z hlediska realizovatelnosti: cíle absolutně nerealizovatelné, relativně (zatím) nerealizovatelné, cíle obtížně realizovatelné, cíle v dané situaci reálné a cíle relativně snadno uskutečnitelné;*
- *z hlediska závaznosti: cíle závazné, vzorové, výběrově závazné, nezávazné;*
- *z hlediska časové náročnosti: blízké, střední, vzdálené nebo krátko-, středně- a dlouhodobé;*
- *z hlediska přizpůsobenosti konkrétním podmínkám: standardní, přizpůsobené aktuálním podmínkám (Blížkovský, 1997, s. 122–123).*

V literatuře najdeme celou řadu různých definic cílů výchovy, ale jak zdůrazňuje třeba právě Blížkovský (1997), je každé členění pouze teoretickou pomůckou. Právě velké množství definic výchovy byl jeden z důvodů, proč jsme se zaměřili na hledání cílů výchovy v našem zařízení. Domníváme se, že je třeba uvědomovat si celou šíři možných cílů, ale zároveň je třeba rozpoznat priority a stanovit si cíle reálné v čase i s ohledem na možnosti klientů. Diskuze k tomuto u nás vedená se zaměřila na hledání cílů výchovy tak, abychom byli schopni pracovat s co nejširším záběrem klientů a jejich specifickými potřebami. Museli jsme si nejen cíle vyjmenovat, ale diskutovat o nich a následně určit reálné cíle pro práci s klienty v našem zařízení.

O nutnosti přesného vymezení výchovného cíle se zmiňuje právě např. Blížkovský (1997). Uvádí tři složky, které by správně vymezený cíl měl obsahovat, a to: výkon (konkrétní věc, která se má změnit – např. klient bude v druhé polovině školního roku

pravidelně navštěvovat školu), normu výkonu (v tomto konkrétním případě každý den), podmínky výkonu (v našem případě může být stanoveno, jak bude docházka probíhat, může být například na počátku „rozfázovaná“ – první den dojde dítě ke škole, druhý do šatny, třetí ... atd.). Takto uvedené složky cíle výchovy odpovídají práci v SVP, je právě přesná definice výchovného cíle nutná s ohledem na podmínky a prostředky, které máme k dispozici i ve vztahu k jednotlivým případům. Definované cíle výchovy jsou základem práce s klientem, prolínají se celou spoluprací a jsou zakotvené v individuálním výchovném plánu (IVýP). Jeho základní podoba je dána legislativně (viz kapitola 3). Ten slouží zároveň jako prostor pro průběžnou aktualizaci výchovných cílů.

Jak jsem uvedla v začátku této části své práce, je pro práci v SVP zcela zásadní, aby byl vhodným způsobem vydefinován cíl spolupráce s klientem a jeho rodinou. Hovoříme o cíli výchovném, jehož podoba je vykomunikována na začátku spolupráce. Na jeho tvorbě se aktivně podílí všichni zúčastnění. S ohledem na změnu situace klienta je nutné výchovný cíl průběžně sledovat, vyhodnocovat a dle aktuální situace klienta rovněž přizpůsobovat aktuálnímu vývoji.

3 STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE V KONTEXTU ZÁKONNÝCH NOREM

Abychom mohli definovat cíle SVP, zaměříme se v této kapitole na základní legislativní rámec vymezující postavení SVP. Aktualizace legislativního rámce je z pohledu společnosti činností nezbytnou a to tak, aby reflektovala vývoj společnosti a zároveň, aby v každém momentu dokázala postihnout maximum výchovných problémů, do nichž se dostávají děti – klienti i jejich rodiny. Osobně vnímám právě pomoc klientům jako zásadní úkol, ke kterému by měla všechna legislativní vymezení směřovat.

Činnost SVP 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 platném znění (dále jen zákon č. 109/2002 Sb.). Ten definuje středisko výchovné péče jako „*školské zařízení pro preventivně výchovnou péči*“ (§ 1 odst. 1 zákona č. 109/2002 Sb.);
- vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče;
- metodickým pokynem upřesňujícím podmínky činnosti středisek výchovné péče;
- metodickým pokynem, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči č.j. MSMT-5805-2015;
- výnosem ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. 17/2018, kterým se stanoví Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.

Neméně zásadním pro práci SVP je zároveň zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zde se 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.*“

SVP se při své práci řídí také Národní strategií primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Zákon č. 109/2002 Sb. vymezuje cílovou skupinu klientů Střediska jako „*děti s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, případně zletilé osoby do ukončení přípravy na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let, osoby odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci, děti, u nich rozhodl o zařazení do střediska soud*“ (§ 16 odst. 1 zákona č. 109/2002 Sb.)

Z uvedeného vyplývá, že SVP spolupracuje s dětmi ohroženými, s jejich rodinami i pedagogy. Podrobněji se věnují klientele SVP v praktické části, kde popisují konkrétní SVP. Kromě statistik klientů se tam podrobněji zmiňují i o službách nabízených daným SVP.

SVP dále spolupracuje s orgány sociálně-právní ochrany dětí, jak je uvedeno v § 1 odst. 4 tohoto zákona a s pedagogicko-psychologickými poradnami či speciálně pedagogickými centry, jak je uvedeno v § 16 odst. 4 tohoto zákona.

Jedlička (2004) popisuje spolupráci SVP z pohledu předcházení sociálně patologickým jevům, a to se soudy, policií a orgány sociálně právní ochrany (vypracování posudků nebo dalších odborných podkladů) a uvádí také možnost zpracování podkladů pro nařízení ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.

SVP poskytuje podle zákona č. 109/2002 Sb. preventivně výchovnou péči s cílem: „*předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte, zachovat a posílit rodinné vazby dítěte a zamezit odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí*“ (§ 1 odst. 3 zákona č. 109/2002 Sb.).

Poskytované služby:

- *poradenské, spočívající v konzultacích a poskytování odborných informací a pomoci klientům, orgánům sociálně-právní ochrany dětí, jiným orgánům a organizacím podílejícím se na práci s dítětem a rodinou, zejména školám a školským zařízením,*
- *terapeutické, za účelem urychlení integrace původní rodiny,*
- *diagnostické, spočívající ve vyšetření úrovně klienta formou pedagogických a psychologických činností, na základě nichž vydává doporučení školám a školským zařízením,*

- *vzdělávací, v jejichž rámci se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, posuzují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti klienta přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možností,*
- *speciálně pedagogické a psychologické, směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování a směřující k integraci osobnosti klienta a rodiny,*
- *výchovné a sociální, vztahující se k osobnosti klienta, k jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí,*
- *informační, spočívající ve zprostředkování kontaktů klientovi s jinými orgány a subjekty, které se podílejí na realizaci opatření sociálně-právní ochrany dítěte, nebo za účelem zajištění dalších poradenských nebo terapeutických služeb v zájmu klienta. (§ 16 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.)*

Vyhláška č. 458/2005 Sb. jmenuje osoby, které zajišťují preventivně-výchovnou činnost v SVP: psycholog, speciální pedagog a vychovatel. Pro účely této práce je nutné vydefinovat blíže především speciálního pedagoga. Tato pozice je důležitá z hlediska provozu samotného SVP, ale i z pohledu výzkumné části této práce (viz dále kapitola 6). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících zařazuje speciálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky vykonávající „*přímou speciálněpedagogickou činnost přímým působením na vzdělávaného*“ a příkládá rovněž náležitosti vzdělání, které musí speciální pedagog splňovat: vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené buď přímo na speciální pedagogiku, nebo na jiný učitelství obor doplněný ale vždy rozšiřujícím studiem speciální pedagogiky.

Zákon č. 109/2002 Sb. vymezuje k fungování SVP služby ambulantní, celodenní, internátní a terénní. Podle vyhlášky č. 458/2005 Sb. se ambulantní službou rozumí poskytování výchovně-vzdělávací péče, poradenská činnost, realizace výchovných a terapeutických programů a poskytování péče klientům po ukončení jejich pobytu v oddělení internátním či celodenním. Tato vyhláška definuje také poskytování služeb v internátním a celodenním oddělení SVP jako poskytování společných výchovně vzdělávacích, terapeutických a sociálně rehabilitačních činností. V případě celodenního oddělení se jedná o služby souvislé, v případě internátního oddělení nepřetržité. Za terénní službu jsou považovány služby ambulantního oddělení poskytované v přirozeném prostředí klienta – domov, škola (Vyhláška č. 458/2005 Sb.)

O práci SVP se dále zmiňují např. Bělík a kol. (2017), Janský (2014), Jedlička a kol. (2004), Kraus et al. (2001), Matoušek (2007).

Pro potřeby naší práce lze tedy SVP definovat jako zařízení pro preventivně výchovné působení na klienta, případně jeho rodinu za spolupráce se školou tak, aby docházelo k žádoucím změnám v chování dítěte – klienta. Ke splnění tohoto cíle má SVP k dispozici legislativní rámec, ale zároveň široké spektrum možností, jak vymezené služby realizovat. A to vždy za možného přispění dalších spolupracujících organizací, jak je tomu například v našem regionu, kde je SVP součástí systému péče o ohrožené děti.

4 KLIENTI STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE A JEJICH SPECIFIKA

Klienti SVP jsou definováni zákonem č. 109/2002 Sb. Jedná se o děti buď ohrožené sociálně patologickými jevy, nebo už se zkušenostmi s chováním mimo společenské normy. Zákon uvádí věkovou kategorii dětí 3–18 let, v případě přípravy na povolání až do 26 let.

Nelze v současné době charakterizovat typického klienta SVP. Problémů, se kterými se pracovníci SVP u dětí setkávají, je široká škála. Na jeden konec spektra bychom umístili klienta z rozvrácené rodiny, s chováním mimo normy nebo naznačujícím tento trend, bez motivace a chuti do jakékoliv práce, s projevy netolismu. Na opačné straně spektra bychom našli děti úzkostné, často se sociální fobií, se suicidálními proklamacemi.

A cokoliv mezi těmito dvěma póly je běžným projevem klienta SVP. Z vlastní zkušenosti pracovníka mohu potvrdit trend ustupujícího počtu dětí z prvního konce spektra směrem ke druhému, to znamená od dětí dříve souhrnně označovaných za problémové k dětem úzkostným, stojícím mnohdy na okraji třídy. V praxi našeho SVP se obecně také snižuje věková kategorie dětí, které přicházejí do péče SVP.

Janský (2014) popisuje cílovou skupinu dětí ve školských výchovných zařízeních podrobněji s přihlédnutím k problémům širšího okolí dítěte. Do souvislosti dává nestabilní sociální zázemí dítěte s projevy maladaptivního chování. Základním úkolem všech výchovných zařízení je podle něj příprava dítěte k úspěšné integraci do společnosti.

Důležitou součástí práce s klientem je často právě rozpoznání problémů, které dítě má, a teprve poté možnost stanovení vhodných výchovných postupů. V literatuře najdeme několik teorií – typů klasifikace problémového chování. Toto rozdělení samozřejmě použijeme i na klienta v SVP. Pedagogický přístup prezentuje např. Vojtová (2004), sociální Matoušek a Matoušková (2011) či Kraus (1999). Zdravotní pohled upřednostňují lékaři. Dále můžeme najít typologii z pohledu agresivního chování u Čermáka (2003). Pracovníci v SVP pracují se všemi typy přístupů tak, aby výsledkem byl komplexní pohled na dítě a jeho rodinu a bylo tak možné nabídnout klientům odpovídající styly práce.

Vojtová (2004) popisuje závadové chování jako nerespektující ustálené společenské normy. Ve školním prostředí rozlišuje dva základní typy takového chování – chování

problémové, kdy dítě změnu chce, jeho problémy jsou krátkodobé a dají se řešit pedagogickými opatřeními ve třídě. Dále je to pak chování poruchové, kde dítě není motivováno ke změně, normy nerespektuje, necítí vinu, jeho problémy jsou dlouhodobějšího charakteru a jejich náprava již vyžaduje speciální péči.

Sociální klasifikace se používá především v sociální práci a ve speciální pedagogice. Matoušek a Matoušková (2011) či Kraus (1999) používají pro takové chování pojmy *disociální chování* (menší odchylky od společenských hodnot, mírnější překračování daných norem, potíže jsou spíše přechodného rázu), *asociální chování* (v rozporu s morálkou dané společnosti, značně se porušují normy, potíže jsou již trvalejšího rázu) a *chování antisociální*, kdy dochází k protispoločenskému chování tak závažnému, že se jedná převážně o porušování právních předpisů.

Ve zdravotnickém kontextu hovoříme o klasifikaci podle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (dále jen MKN-10). Podle této klasifikace u poruch chování jedná o opakující se vzorec jednání disociálního, agresivního a vzdorovitého, trvá nejméně 6 měsíců, sociální normy jsou výrazně porušovány. Očekávání od dítěte s ohledem na věk nejsou naplněna. Poruchy jsou rozděleny dle různých kritérií (prostředí, kde se vyskytují, možná míra socializace jedince, vývojové období).

Z hlediska prostředí se můžeme setkat s:

- a) poruchou chování ve vztahu k rodině – příčinou bývá často narušený vztah k některému z rodičů, porucha se objevuje v rodině a agrese či porušování práv je směřováno k členům rodiny,
- b) nesocializovanou poruchou chování – znakem je narušená socializace dítěte – je neoblíbené, bez bližších vztahů, nejčastěji vnímáme ve škole nebo v podobném prostředí,
- c) socializovaná porucha chování – může naplňovat všechny znaky poruch chování, včetně agrese, jedinec ale je schopen navazovat trvalejší vztahy,
- d) porucha opozičního vzdoru – nejčastější výskyt mezi 6 a 10 rokem věku dítěte, jedná se o výrazně vzdorovité, neposlušné a provokativní jednání, avšak bez závažnějších projevů ať už agrese nebo porušování práv jiných. Spojeno se zvýšenou podrážděností, přecitlivělostí, častá je nízká frustrační tolerance. Objevuje se obvykle k nejbližším dospělým.

Podle prognózy dalšího vývoje se setkáváme s poruchami s dobrou prognózou, kam MKN-10 řadí poruchu chování ve vztahu k rodině a socializovanou poruchu chování nebo s poruchami se špatnou prognózou, kam patří porucha opozičního vzdoru a nesocializovaná porucha chování. Dalšími kritérii, které je možno použít u poruch chování podle MKN-10, jsou zralost dítěte a časový vývoj poruchy. MKN-10 pak používá označení poruchy chování dle vývojového aspektu.

Pro moji bakalářskou práci a zároveň i pro práci SVP je nejvíce používané hledisko podle prostředí, kde se porucha převážně projevuje. S tímto se setkáváme nejen u již diagnostikovaných dětí, ale i speciální pedagog SVP toto dělení používá, samozřejmě jen pro orientaci. Lékařská diagnóza dítěte je v současné době problémem s ohledem na nedostatek kvalifikovaných dětských psychiatrů, což v praxi znamená objednáací lhůty delší než půl roku. To pro speciálního pedagoga, který má dítě v SVP v péči, znamená nutnost zorientovat se v poruchách chování u dítěte bez lékařské pomoci. Schopnost pedagogické diagnostiky je proto nezbytnou součástí jeho práce.

5 PROJEKT PŘÍPRAVY EVALUAČNÍHO NÁSTROJE PRO POTŘEBY STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE

Jak jsem uvedla již v úvodu, zaměřuji se ve své bakalářské práci na definování cílů spolupráce s klientem v celodenním oddělení SVP tak, aby jeho činnost byla maximálně efektivní a přispívala k naplňování účelu našeho zařízení ve vztahu k dětem – klientům, jejich rodinám, našim kolegům i všem pracovníkům systému péče o ohrožené děti v našem regionu. Cílem praktické části je pak identifikovat kritéria hodnocení výchovného působení ve vybraném SVP z pohledu odborných pracovníků. Konkrétně tedy vymezit oblasti výchovného působení v rámci naší odborné činnosti.

Svou praktickou část jsem se rozhodla zrealizovat v konkrétním SVP, v němž pracuji již od jeho založení v roce 2013. Jedná se o Středisko výchovné péče Svitavska ALFA (dále jen SVP Svitavska). V úvodu seznamuji s jeho činností s ohledem na skutečnost, že jsem se v tomto zařízení rozhodla realizovat svůj výzkum. Postavení SVP Svitavska, coby soukromého zařízení, je specifické a umožňuje nám poskytovat klientům, jejich rodinám, ale i školám, komplexní pohled na jejich situaci a následně nastavit vhodný způsob práce. Široké spektrum služeb a přístupů však může na druhou stranu přinášet i určitou míru nepřehlednosti, a to nejen v možnostech intervencí. To vše vedlo k rozhodnutí, zabývat se cíli naší práce (jak jsem v obecné rovině nastínila v teoretické části práce) velmi podrobně, zpřehlednit je pro zaměstnance i pro klienty a nalézt vhodný prostředek pro jejich zhodnocení. Výsledkem byl, jak popisuji dále, vznik evaluačního dotazníku.

V další části práce popisuji proces, kterým jsme mapovali služby daného SVP. Následně představuji projekt přípravy evaluačního nástroje. Během realizace projektu jsme diskutovali a volili ty oblasti výchovy, ve kterých jsme schopni pomocí naší intervence přispět ke změnám v chování dítěte. Situaci dítěte, jak jsem již popsala v teoretické části, vnímáme v naší práci jako komplexní, to znamená v kontextu celé rodinné situace. V rámci spolupráce je nutné obvykle zapojit do změn i školu klienta.

V následujících kapitolách praktické části tedy představím celý proces realizace projektu, ve kterém jsme za využití kvalitativní metodologie definovali kritéria hodnocení výchovného působení v SVP.

5.1 Představení vybraného Střediska výchovné péče

V této kapitole představím konkrétní SVP, kde jsem realizovala svoji bakalářskou práci. Jak jsem již uvedla v úvodu, pracuji v něm již jeho od založení v roce 2013. SVP Svitavska bylo zřízeno jako soukromé školské zařízení a svoji činnost zahájilo v září 2014. Jeho zřizovatelem se stalo občanské sdružení Květná Zahrada, což není příliš obvyklé. Většinu zařízení tohoto typu zřizuje a vede Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Jak popisuji v úvodu této kapitoly, je právě status soukromého zařízení specifický a umožňuje pružně reagovat na potřeby klientů.

SVP Svitavska poskytuje zákonem vymezenou preventivně výchovnou péčí a pomoc – dětem, rodičům i pedagogům. Preventivně výchovná péče je poskytována formou ambulantních, terénních, celodenních i internátních služeb (podrobněji se službám poskytovaným v SVP věnuji v kapitole 3).

Rozsah lokální působnosti SVP Svitavska odpovídá regionu okresu Svitavy, tj. působnosti měst Svitavy, Litomyšl, Moravská Třebová a Polička. Proto jsou v těchto městech zřízena jednotlivá (detašovaná) pracoviště. S ohledem na dostupnost služeb podobného typu zařízení v okolí přijímá SVP Svitavska do péče i děti, které primárně sice nespádají do regionu, ale jejich možnost vyhledat obdobnou službu jinde je limitovaná. SVP Svitavska poskytuje celou škálu služeb, ve Svitavách a v Poličce jsou poskytovány ambulantní a celodenní služby, v Květné služby internátního oddělení. Ostatní pracoviště se zaměřují na ambulantní a terénní služby.

V rámci terénních služeb realizuje SVP Svitavska programy pro třídní kolektivy přímo ve školách. Prioritu představují programy pro třídy s podezřením na nezdravé klima. Speciální pedagog SVP Svitavska navštěvuje školy, kde probíhají konzultace s pedagogy, žáky, rodiči, pozorování ve školním prostředí apod., účastní se také případových konferencí na jednotlivých městských úřadech. Pokud je to vhodné, spolupracujeme s klienty v místě jejich bydliště – pozorování v přirozeném prostředí, sledování výchovných metod rodičů nebo např. videotrénink interakcí.

Pracovníci střediska nabízí individuální nebo skupinové konzultace s klienty na kmenovém pracovišti ve Svitavách a všech detašovaných pracovištích v rámci regionu. Je-li pro změny v chování dítěte žádoucí spolupráce intenzivnější, může pracovník ambulantního oddělení navrhnout zákonnému zástupci umístění dítěte do celodenního oddělení. SVP

Svitavska má v tuto chvíli k dispozici v celodenním stacionáři tři výchovné skupiny, dvě ve Svitavách a jednu v Poličce. Všechny skupiny jsou koedukované, pouze s ohledem na probíhající školní výuku v průběhu pobytu jsou děti rozdělené do výchovných skupin – prvostupňové, druhostupňové děti. Pro závažné problémy dětí je k dispozici internátní oddělení v Květné, kde je jedna výchovná skupina.

V SVP Svitavska nabízíme služby, určené rámcově zákony (viz kapitola č. 3). Provádíme psychologickou a speciálně-pedagogickou diagnostiku dětí – ta rozkrývá příčiny nestandardního chování dětí. V poradenském rozhovoru probíráme s rodiči vhodné přístupy k výchově či řešení akutních krizových situací. Je-li to vhodné, doporučujeme další poradenská, terapeutická nebo podobná zařízení a specialisty.

Při podezření na šikanu poskytujeme odbornou pomoc a péči v plném rozsahu. Využíváme propracovaný systém pomoci a ve spolupráci s dalšími spolupracujícími institucemi se snažíme najít efektivní způsob řešení nepříznivé situace. Tuto službu využívají rodiče i školy. Nabízíme ale i preventivně výchovné, zážitkové a intervenční programy pro třídní kolektivy tam, kde vnímají učitelé vztahové problémy – nejedná se ještě přímo o šikanu, ale třídní klima je již narušené a do budoucna by se mohla objevit. K práci s takovou třídou nám slouží diagnostika třídy a cílem je pak zejména zlepšení třídního klimatu.

Nabízíme také odbornou terapeutickou pomoc při zvládnání krizových situací, vztahových a osobních problémů dětí a adolescentů, případně v jejich rodinách – předpokládá se dlouhodobější spolupráce zaměřená na hlubší sebepoznávání s cílem posílit klienta k překonávání nejen akutních krizových stavů, ale celkovou schopnost zvládat jakékoliv neobvyklé situace v budoucnu.

Při podezření na týrání či zneužívání jsme schopni provést diagnostiku s následnou intervencí, a to buď přímo, nebo ve spolupráci s pracovníky oddělení sociálně – právní ochrany dětí pověřených městských úřadů v regionu. Cílem je, pokud možno, objektivní posouzení způsobu a míry traumatizace těchto dětí a nalezení adekvátního způsobu pomoci.

Pro efektivní způsob řešení konkrétních problémů dítěte využíváme zejména metodu rodinné terapie. Společnou práci s rodinou se snažíme posunovat vývoj žádoucím směrem.

Na SVP Svitavska je možné obrátit se také s požadavkem na provedení psychologického vyšetření se zaměřením na profesní orientaci klienta tak, aby mohlo být navrženo odpovídající další profesní směřování dítěte s budoucím cílem úspěšného začleňování do společnosti.

Pro práci s nezletilými a mladistvými pachateli trestné činnosti realizujeme ve spolupráci s dalšími institucemi speciální program – jedná se o alternativu výchovného opatření dle zákona č. 218/2003 Sb., § 93 odst. 1 písm. d) pod názvem KOMPAS.

Pro děti s hlubšími potížemi v chování nabízíme služby celodenního stacionáře nebo internátního oddělení. V obou případech se jedná o kombinaci dopoledního plnění povinné školní docházky s odpoledním výchovným programem. Cílem je zejména intenzivnější režimové vedení dětí, zlepšení školní docházky a prospěchu, možnost efektivnějšího využívání volného času a zároveň začlenění dítěte a rodiny do systému podpory znevýhodněných rodin.

Jako neméně důležitá se jeví také pomoc pedagogům v regionu. Realizujeme pravidelná setkávání pro školní speciální pedagogy, výchovné poradce, školní metodiky prevence. Již pátým rokem nabízíme mateřským, základním i středním školám akreditovaný vícedenní seminář VÝCPED, zaměřený na rozpoznávání aktuálních problémů ve třídě, na posílení zdravých vztahů, zlepšení komunikace mezi učitelem a žáky nebo mezi školou a rodiči. Pedagog by měl být po absolvování semináře také kompetentnější k rozpoznávání alespoň základních problémů u dítěte a být schopen určit, kdy je schopen se situací pracovat v rámci školy a kdy je třeba rodině doporučit další pomáhající organizaci.

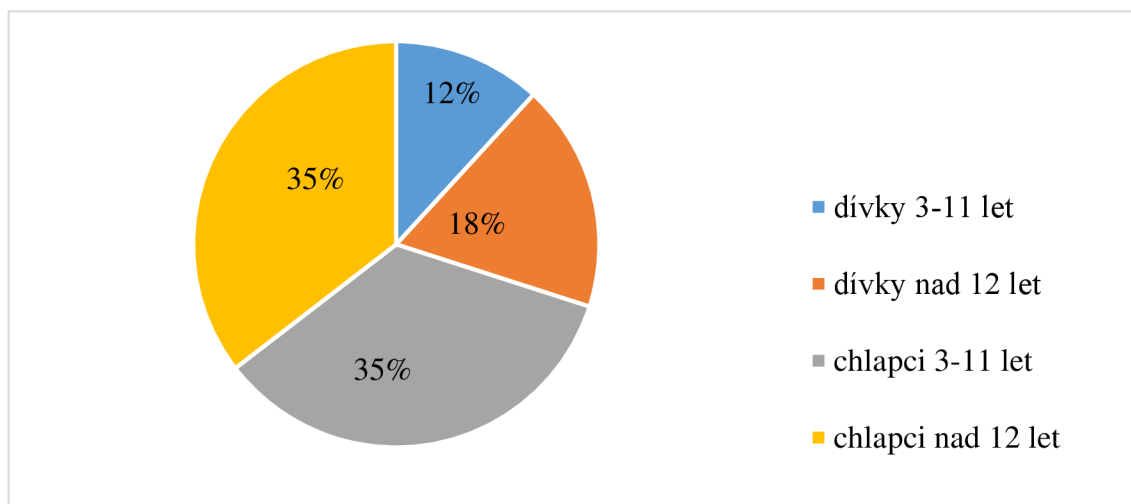
SVP Svitavska je součástí systému péče o ohrožené děti v regionu. Proto je náplní naší práce také síťování a propojování institucí zapojených v tomto systému, obvykle formou kazuistických setkání.

V následující části přikládám několik tabulek a grafů z činnosti SVP Svitavska.

Tabulka 1 Statistika konzultací ve školním roce 2021/2022 (rozděleno na jednotlivá pracoviště)

v termínu 1. 9. 2021 – 31. 8. 2022	
Pracoviště	počet individuálních konzultací*)
Hlavní pracoviště Svitavy – ambulantní oddělení a dvě skupiny celodenního stacionáře	1 041
Detašované pracoviště Litomyšl – ambulance	121
Detašované pracoviště Polička – ambulance a jedna výchovná skupina celodenního stacionáře	388
Detašované pracoviště Květná – internát, jedna výchovná skupina	502
Detašované pracoviště Mor. Třebová – ambulance	112
Detašované pracoviště Jevíčko – ambulance	77
Jinde (doma, ve škole, ...)	234
Celkem	2 475

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti Střediska výchovné péče 2021/2022



Graf 1 Věkové a genderové složení klientů při zahájení ambulantní spolupráce ve školním roce 2021/2022

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti Střediska výchovné péče 2021/2022

V souvislosti s výše uvedenými grafy uvádím následující zajímavost – v posledních letech vnímáme proměnu klientely směrem od problémových chlapců s projevy maladaptivního chování směrem k úzkostným děvčatům.

5.2 Celodenní stacionář jako stěžejní služba Střediska výchovné péče Svitavska

Speciální pedagog, který doprovází dítě v ambulanci, může navrhnout jeho přestup do celodenního stacionáře. K tomu dochází ve chvíli, kdy se výchovné problémy klienta v ambulanci jeví jako závažné a je nutné na jejich korekci pracovat intenzivněji. K přestupu dochází po dohodě se zákonným zástupcem dítěte nebo jinou osobou, odpovědnou za výchovu.

Ve školním roce 2021–22 jsme měli tři výchovné skupiny (ze zákona je jedna skupina pro max. 8 dětí). Dvě skupiny jsou ve Svitavách, jedna v Poličce. Během školního roku prošlo těmito třemi skupinami celkem 47 dětí (31 chlapců a 16 dívek), přičemž více dívek bylo z druhého stupně základních škol (12). Většina dětí v průběhu roku pobyt opakovala. Do nového školního roku pokračovalo celkem 9 dětí, další děti nastoupily v průběhu září. Jako aktuální problém se v tuto chvíli jeví stále mladší děti, které by pobyt v celodenním stacionáři potřebovaly. Je otázkou do budoucna, zda by bylo řešením otevření další skupiny, kde by se mohly umístit i děti předškolní.

Délku pobytu v celodenním stacionáři zákon přímo neupravuje. Ten definuje pouze délku pobytu v případě internátního oddělení na maximálně 8 týdnů. S ohledem na tuto skutečnost jsme délku pobytu v celodenním oddělení stanovili stejně. Počítáme reálně odchozené dny. Legislativa umožňuje pobyt ve výjimečných případech prodloužit či v průběhu školního roku ještě jednou opakovat.

Týdenním harmonogramem činností skládáme preventivně výchovnou činnost v celodenním stacionáři. Během dopoledne probíhá výuka, odpoledne je věnováno režimové či expresivní terapii (arteterapie, ergoterapie, canisterapie aj.) nebo různým volnočasovým, sebeobslužným a pracovním činnostem. Většina aktivit je plánována s ohledem na momentální potřeby dané skupiny. Ta je ve všech třech případech otevřená, proto se její potřeby průběžně mění.

Za důležitou považujeme v průběhu pobytu spolupráci s kmenovou školou dítěte. Výuka probíhá individuální malotřídní formou – ve výchovné skupině jsou zastoupeni žáci různých ročníků. Probírané učivo v jednotlivých předmětech se řídí učebním plánem,

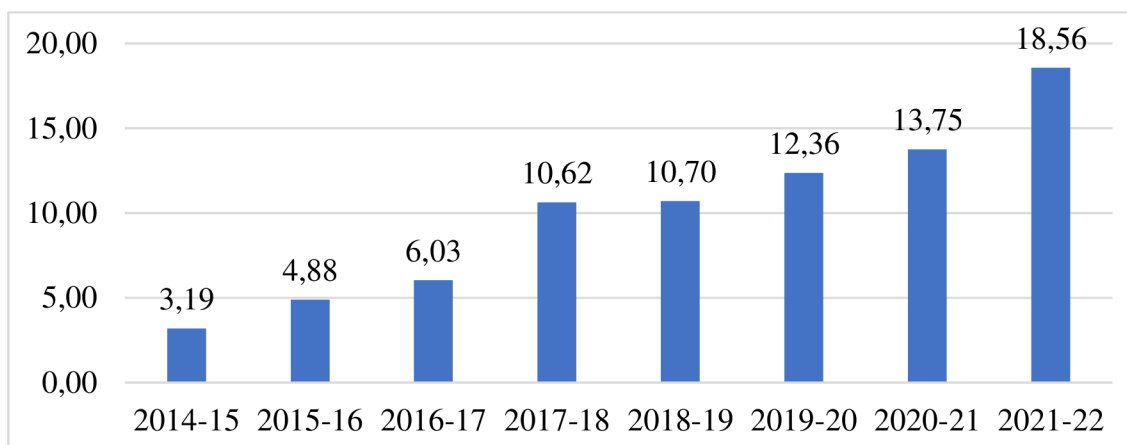
který sestavuje, SVP předává a zároveň pravidelně aktualizuje kmenová škola. Při nástupu dítěte do celodenního stacionáře je uzavírána s kmenovou školou smlouva o spolupráci.

Nepostradatelným partnerem na cestě ke zlepšení situace dítěte je jeho rodina. Tam, kde je to alespoň trochu možné, usilujeme o spolupráci s oběma partnery, i když spolu například již nežijí. I pro zákonného zástupce se jedná o intenzivnější formu kontaktu v podobě pravidelných osobních konzultací max. v intervalu 1× za 14 dní. Současně s tím jsou speciální pedagog s rodiči v intenzivním telefonickém kontaktu navzájem. Pro rodiče dětí ve stacionáři pořádáme pravidelné podpůrné rodičovské skupiny.

Počátky práce stacionáře se nesly ve znamení bodového ohodnocení. V průběhu času jsme od něj ustoupili a více používáme metodu přirozených důsledků, ať již v pozitivním, nebo i negativním slova smyslu. Děti mají v průběhu dne dvě komunity, kde hodnotí, jak se jim daří. Jednu po ukončení školního dopoledne a jednu navečer, před odchodem domů. Na komunitách reflektují to, jak se jim v průběhu dne dařilo. Prvostupňové děti mají během dopoledne za každou vyučovací hodinou krátké shrnutí, protože jejich poruchy pozornosti obvykle v kombinaci s hyperaktivitou vyžadují krátké shrnutí v kratších intervalech.

Velkou pozornost věnujeme návratu dítěte do školy. Vnímáme jako nesmírně důležité, aby probíhal postupně. V tomto duchu vedeme dlouhodobě i spolupráci se všemi školami v regionu. Vždy první návštěva zpět ve třídě se uskuteční za doprovodu speciálního pedagoga, který podpoří dítě v otevřené komunikaci o svých problémech a doposud dosažených dílčích výsledcích. První návštěva zpět ve třídě se uskuteční v druhé polovině pobytu. Frekvence následné docházky do školy se postupně navyšuje, čímž se dítě lépe adaptuje na původní školní prostředí. Příležitostně iniciujeme přechod dítěte do jiné školy.

Vždy po skončení pobytu v celodenním stacionáři vypracovává tým SVP závěrečnou zprávu z pobytu pro každé dítě. V té se vyjadřují vychovatelé, učitelé, psycholog i speciální pedagog k situaci i pokrokům dítěte. Součástí závěrečné zprávy je také prognóza vývoje a zejména doporučení s vysvětlením pro další práci s dítětem doma i ve škole.



Graf 2 Statistika průměrného počtu klientů v celodenním oddělení v letech 2014–2022

Zdroj: Výroční zpráva o činnosti Střediska výchovné péče 2021/2022

Podrobnější informace o SVP Svitavska a jím nabízených službách lze nalézt na webu Střediska výchovné péče Svitavska.

5.3 Záměry a průběh projektu přípravy evaluačního nástroje

V následující části představuji projekt přípravy evaluačního nástroje, který se uskutečnil v SVP ve školním roce 2020/2021. Celý proces probíhal v několika etapách, které na sebe navazovaly. Na počátku šetření jsme prostudovali odbornou literaturu a rozhodli se, jak budeme postupovat. Vycházeli jsme z teoretických poznatků k výchově a cílům výchovného působení tak, jak jsem popsala v teoretické části, a zároveň se znalostí klientely.

K zajištění validity jsme si pozvali nezávislého odborníka z jiného SVP, který celý proces moderoval a zároveň nám pomáhal udržet diskuzi v konkrétním rámci. Rozhodli jsme se pro sběr dat metodou brainstormingu s následnou kvalitativní analýzou dat – metodou vytvoření trsů. Poté jsme pomocí metody ohniskových skupin data dále třídili, konkretizovali jejich obsah a zasazovali do situace naší spolupráce s klientem. Výsledkem celého procesu je ujasnění si cílů naší spolupráce s klientem a jeho prostředím – rodinou i školou. Tím vznikl evaluační dotazník, používaný nejen pro celodenní oddělení, ale obecně pro práci s každým klientem s péčí SVP Svitavska.

Důvodem pro realizaci projektu, který představuji v této práci, byla naše dlouhodobá snaha definovat reálné cíle spolupráce s klientem. Od roku 2014, kdy SVP Svitavska zahájilo svoji činnost, jsme si kladli otázku, jak co nejefektivněji pomáhat našim klientům. Velmi záhy bylo patrné, že není možné cílit svoji pomoc na samotné děti, ale

je nutné zahrnout do změn i celý rodinný systém dítěte, většinou je třeba pracovat na změnách i v souladu se školou. Spektrum problémů našich klientů je velmi široké, některé lze řešit pomocí intervence poměrně jednoduše a některé nelze bez spolupráce s dalšími odborníky (např. lékaři) řešit prakticky vůbec. Po mnoha celotýmových diskuzích a supervizích jsme se rozhodli pro vytvoření nástroje evaluace naší práce – evaluačního dotazníku, který nám pomůže konkretizovat cíle naší spolupráce s klientem – tedy cíle výchovy v SVP. Zároveň nám v reálném čase ukazuje, kde se naše spolupráce nachází, zda problémy klienta ustupují, nebo ne. To by mělo pomoci speciálnímu pedagogovi v rozhodování, zda ve spolupráci dále pokračovat, případně zda přizvat další odborníky. Domníváme se, že i jeho úvaha nad nutností ukončit nefunkční spolupráci s klientem je velmi důležitá.

Zároveň vnímám jako častý problém situaci, kdy hodnocení vlastní práce je u řady institucí až na posledním místě, což současně předurčuje kvalitu všech předchozích činností.

Evaluace je nezbytnou součástí práce SVP a její povinnost, zároveň i možnosti jsou dané Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních střediskem výchovné péče (2018). Standardy by měly „*poskytnout pracovníkům zařízení strukturovaný nástroj pro to, aby hledali a nacházeli funkční strategie pro práci s dětmi a klienty, formulovali si konkrétní potřebu pro změnu v dílčích oblastech, je-li třeba a také ji uskutečňovali.*“ (Myšková a kol., 2018, s. 25). Standardy zdůrazňují potřebu pracovníků jmenovaných zařízení mít neustálý přehled o kvalitě vlastní práce, o postupech, které jsou reálné a efektivní, a které je naopak třeba změnit.

Valenta (2015) definuje evaluaci z pohledu speciální pedagogiky jako soubor postupů určených k posouzení vhodnosti dítěte ke službám, např. ke speciálnímu vzdělávání. Hodnocení v praxi speciálního pedagoga je „*počáteční a průběžný postup používaný k identifikaci potřeb dítěte, zohledňuje rodinné prostředí a určuje povahu a rozsah služeb rané intervence, které potřebuje dítě a rodina dítěte k řešení svých potřeb definovaných v procesu hodnocení*“ (Valenta, 2015, s. 52).

Pojem *evaluace* vysvětlují i Průcha a kol. (2008). Je popsána jako systém, hodnotící fungování a kvalitu školy podle stanovených kritérií a indikátorů. Její vnější podobu zajišťuje Česká školní inspekce. Zároveň zmiňuje vnitřní evaluaci (autoevaluaci), která

se postupně do škol zavádí. Při ní školy samy hodnotí „*hlavní oblasti své činnosti, zejména vzdělávací program a jeho realizaci, kvalitu a efektivnost vzdělávacího procesu, klima školy, řízení školy a vedení lidí, péči o žáky, materiální a ekonomickou situaci, spolupráci s rodiči a sociálními partnery*“ (Průcha a kol., 2008, s. 72).

5.4 Použité metody jako realizace projektu

Jako efektivní metodu zpracování projektu přípravy evaluačního nástroje pro potřeby SVP jsme využili kvalitativní metodologii.

Kvalitativní výzkum – jak uvádí Hendl (2016) – je podle některých autorů jen doplněním kvantitativních výzkumů, někteří ho považují za jeho protipól. Glaser a Corbinová (in Hendl, 2016) označují kvalitativní výzkum za takový výzkum, jehož výsledky nevyplývají z použití statistických metod. Podle Chrásky (2007) je hlavním rysem a zároveň cílem kvalitativně orientovaného výzkumu porozumění určitému jevu, na rozdíl od tradičního (kvantitativního) výzkumu, který chce hlavně vysvětlit daný jev. Takto lze přistupovat k námi použitému výzkumu.

Základní charakteristiky kvalitativního výzkumu shrnuje Hendl (2016)

- delší a intenzivnější kontakt se zkoumanou situací, která reflektuje každodenní situaci jednotlivce nebo skupiny,
- výzkumník se snaží o komplexní pohled na předmět výzkumu,
- za hlavní nástroj výzkumu je považován sám výzkumník,
- hlavním cílem je pochopit, co se děje, proč dotazovaní jednají způsobem, jakým jednají,
- výzkumník sestavuje postupně, v průběhu šetření, představu o skutečnosti, hledá význam a snaží se pochopit, co pozoroval a zaznamenal,
- výzkum představuje soubor subjektivních dojmů.

Hendl (2016) dále uvádí hlavní výhodu kvalitativního výzkumu v možném získání hlubokého pohledu na konkrétní situaci. A to jsou právě důvody, proč jsme volili tento typ výzkumu.

Abychom co nejlépe dokázali realizovat projekt, studovali jsme i další přístupy ke kvalitativnímu výzkumu, např. Hošpesová (2012), Pavlásek a Nosková (2013), Švaříček a Šedřová (2014).

Kontrola kvality za pomoci validity a reliability je v případě kvalitativního výzkumu poněkud složitá. Jejich význam vysvětlují někteří autoři, např. Miovský (2006) nebo Švaříček a kol. (2014). Shodná je podle nich potřeba důvěryhodnosti výzkumu. V našem případě je naplněna poměrně dlouhou dobou nejen samotného projektu, ale také následného ověřování v každodenní praxi speciálních pedagogů. Projekt jsme realizovali ve školním roce 2020-21 a po celý další školní rok probíhalo jeho ověřování ve spolupráci s dětmi, rodiči a školami. Výsledky ověřování v tuto chvíli ještě nejsou známy.

V průběhu realizace projektu jsme konzultovali průběžné výsledky v rámci supervize i s dalšími pracovníky jiných SVP. Spolupracovali jsme se speciálním pedagogem nezávislého SVP, který celý proces moderoval. V závěru realizace projektu jsme představili dotazník a diskutovali o něm s odborníky z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Spojením všech těchto postupů jsme zajistili spolehlivost celého projektu.

Pro vlastní sběr dat jsme sáhli po brainstormingu – z ang. doslova „bouření mozků“. Jedná se o další z technik rozvoje tvořivosti. Hlavní myšlenkou je skupinová práce a řešení problémů. V praxi se obvykle vychází ze skupiny 5–12 osob. Diskuze je určitým způsobem řízena. Obvykle rozlišujeme dvě fáze – v první přichází spontánně prakticky jakékoliv nápady, myšlenky či netradiční řešení, které se následně, ve druhé fázi, třídí a analyzují s cílem najít nejvhodnější řešení (Průcha a kol., 2008)

Dále jsme pracovali formou ohniskových skupin. Miovský (2006) ji definuje jako metodu prováděnou s více než 3 účastníky najednou, při níž je využívána skupinová interakce vzniklá v průběhu výzkumu. „*Badatel určuje zaměření diskuze – ohnisko, které se odvíjí od cílů výzkumu a výzkumných otázek a toto ohnisko účastníkům označí*“ (Miovský, 2006, s. 175). Ohnisko je podle něj stanoveno volně, spíše se jedná o určitou tematickou oblast. Musí však být srozumitelná všem účastníkům.

Pro průběžnou analýzu dat jsme využili metodu vytváření trsů. Podle Miovského (2016) slouží tato metoda k seskupení a následnému rozdělení získaných dat do skupin podle určité příbuznosti. V našem konkrétním případě se jednalo o rozdělení problémů do skupin podle jejich vzniku nebo místa nejčastějšího výskytu.

5.5 Výzkumný a současně projektový cíl

Cílem projektu realizovaného v SVP Svitavska a představeného v této práci bylo vytvoření evaluačního nástroje pro činnosti střediska. Evaluační dotazník nám pomůže konkretizovat cíle naší spolupráce s klientem. Zároveň nám v reálném čase ukazuje, kde se naše spolupráce nachází, zda problémy klienta ustupují, nebo ne. To by mělo pomoci speciálnímu pedagogovi v rozhodování, zda ve spolupráci dále pokračovat, případně zda přizvat další odborníky. Domníváme se, že i jeho úvaha nad nutností ukončit nefunkční spolupráci s klientem je velmi důležitá.

Dle literární rešerše zpracované před začátkem samotného projektu jsme zjistili, že se sice velké množství autorů věnuje tématům spojeným s výchovou, ale nenalezli jsme projekt, který by se zaměřil na téma výchovných cílů ve středisku výchovné péče a jejich hodnocení.

Položili jsme si proto před zahájením celého projektu hlavní výzkumnou otázku: *V jakých tématech vidí účastníci smysl evaluace?*

V průběhu realizace projektu jsme si položili několik dílčích otázek:

- *Jaké konkrétní oblasti práce s dítětem chceme hodnotit?*
- *Jaké metody jsou v průběhu spolupráce s dítětem a jeho rodinou efektivní?*
- *V jakém věku dítěte je ještě naše intervence reálná a efektivní?*

5.6 Průběh projektu

Celý proces přípravy evaluačního nástroje jsme rozdělili do šesti fází: úvod, sběr dat, analýza dat, diskuze nad vybranými daty, přehodnocení uvedených cílů, závěr. Kromě vedení SVP Svitavska se projektu účastnili speciální pedagogové, kteří jsou hlavními partnery spolupráce s klientem a jeho rodinou, případně se školou. Celkem se jednalo o 10 pracovníků. Jak jsem již uvedla v úvodu této kapitoly, jako moderátora celé diskuze jsme přizvali nezávislého odborníka z jiného SVP. V poslední fázi prošel návrh evaluačního dotazníku ještě čtením a následnou diskuzí s odbornými pracovníky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

V první fázi realizace projektu jsme seznámili všechny účastníky s důvody přípravy projektu a jeho směřováním. Definovali jsme roli moderátora. Představili jsme předpokládaný průběh celého procesu z časového i organizačního pohledu.

V průběhu celého procesu proběhla celkem tři celodenní setkání dotazovaných. Během prvního dne se uskutečnily první dvě fáze projektu, tj. úvod (seznámení) a základní sběr dat. Jak jsem uvedla již výše, zvolili jsme v této fázi pro sběr dat metodu brainstormingu. Předkládali jsme a zaznamenávali všechny nápady na zvolené téma. Záměrem bylo definovat cíle spolupráce s klientem. Moderátor vše zapisoval na flipchart. Výsledkem bylo vydefinování témat, se kterými se speciální pedagogové setkávají při své práci s dětmi, rodinami a školami. Samozřejmě se na flipchartu objevovaly i problémy, které s klienty často řešíme.

O získaných datech jsme dále diskutovali, analyzovali je a hledali jsme způsob, jak je třídit. Nakonec jsme zvolili metodu tvoření trsů a určili tři oblasti podle nejčastějšího výskytu konkrétního jevu.

- 1) dítě ve vztahu k sobě samému;
- 2) dítě v rodině;
- 3) dítě ve škole.

Definované oblasti jsme následně rozpracovali na jednotlivé ukazatele.

Oblast Dítě ve vztahu k sobě samému:

- řád (morální vývoj, samostatnost, sebeobsluha, povinnosti, režim, schopnost přizpůsobení, sebekázeň),
- emoce (sebeuvědomění, regulace, empatie, copingové strategie),
- já (sebeobraz, silné stránky, sebpřijetí),
- vztahy s vrstevníky (ve volném čase),
- životní perspektiva (životní perspektiva i retrospektiva, profesní orientace, proaktivita).

Oblast Dítě v rodině:

- život rodiny (volný čas, domácí povinnosti, funkčnost rodinného celku),
- rodinné klima (komunikace, blízkost, řešení problémů, vzájemná podpora),
- rizika rodinné konstelace (stabilita rodiny, partnerské a sourozenecké vztahy, vzory),
- zdroje rodiny (materiální zdroje, zázemí, širší rodina, ukotvení v komunitě).

Oblast Dítě ve škole:

- přístup k výuce (docházka, pomůcky, vyrušování a práce v hodinách),

- vrstevnické vztahy ve třídě (postavení v kolektivu, role žáka ve třídě, naplnění vztahových potřeb),
- vztahy s dospělými ve škole (respekt k autoritám, důvěra k dospělým).

Veškerá získaná data jsme tedy podle tohoto klíče rozřídili. Na konci prvního setkání jsme se rozdělili do pracovních dvojic, které měly za úkol do dalšího setkání rozpracovat jednotlivé oblasti a navrhnout škálu hodnocení.

Druhé výzkumné setkání bylo opět rozděleno na dvě fáze. V první jsme si představili výsledky pracovních skupin, které jsme následně během další diskuze znovu zpracovávali. Následně jsme formou ohniskových skupin hledali způsoby hodnocení pro jednotlivé oblasti. Výsledkem byla čtyřstupňová škála označená čísly 1, 2, 3, 4. Uvedené hlavní skupiny jsme potom dále za pomoci brainstormingu a za využití dat z prvního setkání zpracovávali. Cílem bylo jednotlivé oblasti rozpracovat na ukazatele, vždy pro všechny stupně nastavené škály. Úkolem byla právě shoda na ukazatelích pro všechny tři oblasti. Ve vzájemných interakcích jednotlivých ohniskových skupin jsme zároveň vyřadili z hodnocení ty cíle, které nemůžeme naší intervencí ovlivnit, např. intelekt. Ten sice hraje význačnou roli v chování dítěte, nicméně je to oblast, kterou výchovnou činností v rámci SVP nemůžeme ovlivnit.

A. Zdroje rodiny (materiální zdroje, zázemí, širší rodina, ukotvení v komunitě

- vycházíme z definice funkčnosti rodiny

1. Rodina je funkční - zabezpečuje materiální, emoční i sociální potřeby, je zapojena do funkčního společenského prostředí.

2. Rodina je problémová - má výpadky v materiálním, výchovném či emočním zabezpečení potřeb dítěte, které je však schopna řešit s pomocí širší rodiny, komunity.

3. Rodina se při běžném fungování neobejde bez pomoci sociálního systému, příčiny dysfunkcí jsou v rodině samotné nebo v komunitě, ke které se rodina vztahuje.

4. Rodina nefunguje, nenaplnjuje základní potřeby dítěte, dítě je v přímém ohrožení.

Ukázka 1 *Příklad práce s ukazateli*

Třetí setkání bylo zaměřeno na vytvoření finální podoby evaluačního dotazníku. Nezbytnou součástí byla i rozsáhlá diskuze o podmínkách hodnocení jednotlivých klientů v rámci dotazníku a zařazování do jednotlivých škál. To vykrystalizovalo v manuál, připojený na začátek výsledného evaluačního dotazníku.

Metodické poznámky:

Ambulantní klient

- První hodnocení provede etoped dítěte po vytvoření dostatečného obrazu situace dítěte na základě informací od rodičů, školy, dítěte a popř. další spolupracující organizace
(se školou stačí v případě nutnosti telefonický kontakt).
- Evaluační dotazník vyplňuje etoped pouze tehdy, pokud se spolupráce s dítětem jeví jako dlouhodobá.
- Pokud s dítětem probíhá dlouhodobá ambulantní spolupráce, vyplňuje se evaluační dotazník znovu zpravidla po 12 měsících.
- V případě, že dítě přechází do jiného typu služby (stacionář nebo internát), předává ho ambulantní etoped s aktuálně vyplněným evaluačním dotazníkem.

Stacionární nebo internátní klient

- Pokud přichází klient z naší ambulance, je evaluační dotazník s aktuálními hodnotami součástí jeho spisu předávaného po pobytové službě.
- Pokud přichází klient z jiného ambulantního SVP (tato možnost je u internátního oddělení), provede etoped vstupní evaluaci po seznámení se situací dítěte.
- V rámci stacionářů a internátu probíhá evaluace také na konci pobytu dítěte v této službě.

Ukázka 2 *Metodické pokyny pro práci s dotazníkem*

5.7 Výsledky realizace projektu

Výsledkem celého výzkumu v SVP Svitavska je evaluační dotazník, který slouží všem oddělením SVP Svitavska. Ač bylo původně zamýšleno, že se bude jednat o prostředek jen pro celodenní stacionář, podařilo se během výzkumu dosáhnout takové podoby dotazníku, že ho lze využít pro hodnocení práce v celém zařízení.

V průběhu realizace projektu jsme spolu s odbornými pracovníky střediska v průběhu několika setkání pomocí metod kvalitativního výzkumu definovali cíle spolupráce s klientem. Nejprve jsme sbírali data pomocí brainstormingu. Tím jsme získali témata, se kterými se speciální pedagogové setkávají při své práci s klienty. Následně jsme o těchto tématech diskutovali, analyzovali je a poté pomocí metody tvorby trsů jsme tyto nápady rozdělili do tří oblastí podle nejčastějšího výskytu tohoto jevu.

Definované oblasti jsme následně rozpracovali na jednotlivé ukazatele. V pracovních skupinách – dvojicích – byly podrobně rozpracovány konkrétní oblasti a navrženo škálování jejich hodnocení. Návrhy jsme znovu analyzovali a vyřadili jsme ty cíle, které nelze pomocí naší intervence ovlivnit. Dílčím výsledkem bylo rozpracování jednotlivých oblastí na ukazatele a shoda všech zúčastněných odborníků na škále hodnocení.

V závěru realizace projektu byla vytvořena finální podoba evaluačního dotazníku. Nezbytnou součástí byla i rozsáhlá diskuze o podmínkách hodnocení jednotlivých klientů v rámci dotazníku a zařazování do jednotlivých škál. To vykrystalizovalo v manuál, připojený na začátek výsledného evaluačního dotazníku.

V závěru přípravy evaluačního dotazníku bylo dohodnuto, že v průběhu školního roku 2021/2022 bude probíhat jeho ověřování v praxi, diskuze s rodiči i klienty. Veškerá sesbíraná data budou následně analyzována a zatím jen navrhované postupy vyhodnocování dotazníku budou konkretizovány. Výsledky ověřování ještě nejsou v tuto chvíli k dispozici.

Výslednou podobu evaluačního dotazníku včetně metodického pokynu příkládám na následujících stranách. Oproti celé práci, kde používám označení *speciální pedagog* (pracovní pozice specifikovaná legislativou), je ve výsledném dotazníku používán termín *etoped*. Tato definice vychází k praxe konkrétního SVP, kde mají všichni speciální pedagogové vzdělání v oblasti etopedie.



Středisko výchovné péče Svitavska ALFA
Květná 40, 572 01, IČ 02709058
www.svpalfa.cz, info@svpalfa.cz, tel. 731 712 458

Dotazník pro evaluaci intervencí SVP Svitavska ALFA

S tímto dotazníkem pracují etopedi SVP ALFA s cílem evaluovat svoje intervence ve vztahu k dítěti a jeho důležitým prostředím (rodině a škole).

Metodické poznámky:

Ambulantní klient

- První hodnocení provede etoped dítěte po vytvoření dostatečného obrazu situace dítěte na základě informací od rodičů, školy, dítěte a popř. další spolupracující organizace (se školou stačí v případě nutnosti telefonický kontakt).
- Evaluační dotazník vyplňuje etoped pouze tehdy, pokud se spolupráce s dítětem jeví jako dlouhodobá
- Pokud s dítětem probíhá dlouhodobá ambulantní spolupráce, vyplňuje se evaluační dotazník znovu zpravidla po 12 měsících
- V případě, že dítě přechází do jiného typu služby (stacionář nebo internát), předává ho ambulantní etoped s aktuálně vyplněným evaluačním dotazníkem

Stacionární nebo internátní klient

- Pokud přichází klient z naší ambulance, je evaluační dotazník s aktuálními hodnotami součástí jeho spisu předávaného do pobytové služby
- Pokud přichází klient z jiného ambulantního SVP (tato možnost je u internátního oddělení), provede etoped vstupní evaluaci po seznámení se situací dítěte
- V rámci stacionářů a internátu probíhá evaluace také na konci pobytu dítěte v této službě

Evaluační dotazník se zabývá třemi oblastmi života dítěte – dítě ve škole, dítě v rodině a dítě ve vztahu k sobě samému.

Každá oblast je rozdělena na několik ukazatelů, které jsou tvořeny jednotlivými indikátory.

Každý indikátor se hodnotí kroužkováním na škále 1 až 4, kde 1 znamená bezproblémové fungování a 4 velmi problematické fungování až dysfunkci.

Každý ukazatel má popsání čtyři úrovně pro lepší orientaci etopeda při škálování a k zajištění dostatečné reliability evaluace napříč odděleními.

V případě potřeby je možné doplnit k indikátoru svůj vysvětlující komentář a poznámky.

Jméno a příjmení dítěte:.....

Jméno a příjmení etopeda:.....

Datum:.....

Poznámky:.....

Oblast DÍTĚ VE ŠKOLE

A. Přístup k výuce (docházka, pomůcky, vyrušování a práce v hodinách)

1. Žák do školy dochází, nepřítomnost je vždy řádně omluvena. Nosí si pomůcky potřebné pro výuku. V hodině nevyrušuje. Do práce v hodině se řádným způsobem zapojuje.
2. Žák do školy dochází, omluvu je občas nutno u zákonného zástupce urgovat. Pomůcky si obvykle nosí, ale občas zapomene, případně jsou pomůcky nepoužitelné. Občas vyrušuje, ale reaguje na korekci učitelem. Do práce v hodinách se obvykle zapojuje, občas je nutné jej k práci individuálně motivovat.
3. Žák do školy převážně dochází, absence občas zůstávají neomluvené nebo jsou omlouvány zákonným zástupcem formálně nebo na opakované vyžádání. Žákovi často chybí podstatné pomůcky. V hodinách občas závažným způsobem vyrušuje, nejméně jednou byla nutná individuální intervence. Do práce v hodinách se často nezapojuje.
4. Žák do školy dochází nepravidelně, jeho absence ve výuce jsou z velké části neomluvené nebo kryté zákonným zástupcem. Jeho pomůcky jsou často nevyhovující a nepoužitelné nebo chybí. Při hodinách opakovaně narušuje výuku, byla nutná opakovaná individuální intervence. Při hodinách obvykle nepracuje, má závažné nedostatky ve znalostech.

A. Přístup k výuce

Žák do školy dochází,

nepřítomnost je vždy řádně omluvena.	1	2	3	4
--------------------------------------	---	---	---	---

Nosí si pomůcky potřebné pro výuku.	1	2	3	4
-------------------------------------	---	---	---	---

V hodině nevyrušuje.	1	2	3	4
----------------------	---	---	---	---

Do práce v hodině se řádným způsobem zapojuje.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Poznámky:

B. Vrstevnické vztahy ve třídě (postavení v kolektivu, role žáka ve třídě, naplnění vztahových potřeb)

1. Žák je zapojen do vztahů v třídním kolektivu podle jeho osobnostního nastavení. Jeho zapojení do kolektivu je zdravé a bez problémů. Ve třídě se cítí dobře.
2. Žák je převážně zapojen do vztahů ve třídním kolektivu. Se svou rolí v kolektivu je spíše spokojený. Projevují se pouze drobné problémy vycházející ze žákovy komunikační strategie. Ve třídě má méně kamarádů, než by sám chtěl.
3. Žák je jen málo zapojen do vztahů v třídním kolektivu. Se svou rolí ve třídě je spíše nespokojený. Ve třídě má často spory se spolužáky. Ve třídě nemá žádné nebo téměř žádné kamarády a vadí mu to.
4. Žák do třídního kolektivu není zapojen vůbec nebo jen minimálně. Rezignoval na své postavení v kolektivu, případně je se svou rolí výrazně nespokojen. Se spolužáky má často spory. Ve třídě kamarády nemá a nehledá si je.

B. Vrstevnické vztahy ve třídě

Žák je zapojen do vztahů v třídním kolektivu

podle svého osobnostního nastavení. 1 2 3 4

Jeho zapojení do kolektivu je zdravé a bez problémů. 1 2 3 4

Ve třídě se cítí dobře. 1 2 3 4

Poznámky:

C. Vztahy k dospělým ve škole (respekt k autoritám, důvěra k dospělým)

1. Žák ve škole respektuje autority způsobem přiměřeným svému věku. S dospělými umí navazovat a udržovat bezpečné vztahy a flexibilně přizpůsobuje svůj přístup k nim. V případě potřeby si dokáže říci o pomoc u některého dospělého, nebojí se oslovit dospělého v pro sebe důležitých tématech.
2. Žák ve škole autority převážně respektuje. S dospělými zpravidla umí navazovat a udržovat bezpečné vztahy, občas však má problém s hranicemi a přiměřeností vztahu. V případě potřeby si dokáže říci o pomoc, i když s menšími problémy. Důležitá témata s dospělými sdílí spíše méně.
3. Žák má problémy s respektováním autorit v prostředí školy. Dospělým důvěřuje jen v omezené míře. Vztahy důvěry s dospělými navazuje jen ojediněle a má často problémy s udržení přiměřené sociální distance. O pomoc dospělého dokáže požádat jen ojediněle.
4. Žák autority ve škole převážně nerespektuje. Vztahy s dospělými nevyhledává. Dospělým ve škole nedůvěřuje, pomoc u nich nevyhledává.

C. Vztahy k dospělým ve škole

Žák ve škole respektuje autority

způsobem přiměřeným svému věku. 1 2 3 4

S dospělými umí navazovat a udržovat bezpečné vztahy

a zdravě přizpůsobuje svůj přístup k nim. 1 2 3 4

Nebojí se oslovit dospělého

v pro něj důležitých tématech. 1 2 3 4

Poznámky:

D. Spolupráce rodiny a školy (domácí příprava, komunikace rodiny a školy)

1. Rodiče podporují efektivně a přiměřeně žáka v přípravě na vyučování (DÚ, procvičování učiva). Komunikace mezi školou a rodinou je funkční, v problémových situacích se jim daří domlouvat.

2. Rodiče často podporují efektivně a přiměřeně žáka v přípravě na vyučování (DÚ, procvičování učiva). Komunikace mezi školou a rodinou je funkční, v problémových situacích se jim daří často domlouvat.

3. Rodiče podporují žáka v přípravě na vyučování jen občas, jen občas je to přiměřené a efektivní (DÚ, procvičování učiva). Komunikace mezi školou a rodinou je funkční jen občas, v problémových situacích se jim podaří domluvit jen někdy.

4. Rodiče žáka v přípravě na vyučování nepodporují, o jeho vzdělávání se nezajímají (DÚ, procvičování učiva). Komunikace mezi školou a rodinou není funkční, v problémových situacích se nijak nedomlouvají.

D. Spolupráce rodiny a školy

Rodiče podporují žáka v přípravě do školy 1 2 3 4

Příprava je efektivní 1 2 3 4

Příprava je přiměřená (ambice rodičů) 1 2 3 4

Komunikace se školou je funkční 1 2 3 4

Domlouvají se v problémových situacích 1 2 3 4

Poznámky:

E. Škola a já (vztah ke škole, školní sebeobraz, školní ambice dítěte)

1. Vzdělávací proces nevyvolává v žákovi negativní emoce, míra stresu je rozvojová. Náročnost a způsob výuky vnímá žák jako přiměřený svým možnostem. Žák vnímá vzdělávací proces jako důležitý a podnětný k růstu jeho sebeuvědomění a sebevědomí. Ambice dítěte jsou naplněné.

2. Vzdělávací proces jen občas vyvolává v žákovi negativní emoce, míra stresu je často rozvojová. Často žák vnímá způsob výuky jako přiměřený svým možnostem. Často žák vnímá vzdělávací proces jako důležitý a podnětný k růstu jeho sebeuvědomění a sebevědomí. Ambice žáka jsou často naplněné.

3. Vzdělávací proces často vyvolává v žákovi negativní emoce, míra stresu není často rozvojová. Náročnost a způsob výuky vnímá žák jen někdy jako přiměřený svým možnostem. Jen někdy žák vnímá vzdělávací proces jako důležitý a podnětný k růstu jeho sebeuvědomění a sebevědomí. Ambice žáka jsou často nenaplněné.

4. Vzdělávací proces vyvolává v žákovi negativní emoce velmi často, míra stresu není rozvojová. Náročnost a způsob výuky vnímá žák jako nepřiměřený svým možnostem. Žák velmi často nevnímá vzdělávací proces jako důležitý a podnětný k růstu jeho sebeuvědomění a sebevědomí. Ambice žáka velmi často nejsou naplněné.

E. Škola a já

Vzdělávací proces nevyvolává v žákovi negativní emoce	1	2	3	4
Míra stresu je rozvojová	1	2	3	4
Náročnost a způsob výuky vnímá žák jako přiměřený svým možnostem	1	2	3	4
Žák vnímá vzdělávací proces jako důležitý a podnětný k růstu svého sebeuvědomění	1	2	3	4
Ambice žáka jsou často naplněné	1	2	3	4

Poznámky:

Oblast DÍTĚ V RODINĚ

A. Život rodiny (volný čas, domácí povinnosti, funkčnost rodinného celku)

1. Rodina tráví společně volný čas, domácí povinnosti jsou rozděleny vyváženě mezi členy, rodina funguje jako celek.
2. Rodina volný čas tráví sice pohromadě, ale bez společného zájmu o aktivitu, jen někteří členové jsou zapojeni do domácích povinností, rodina je funkční.
3. Členi rodiny fungují pouze každý sám za sebe, v oblasti trávení volného času a plnění domácích povinností není žádný řád, tato témata jsou častým zdrojem rodinných konfliktů. Rodina jako celek nefunguje, omezuje se na naplňování základních životních potřeb.
4. Rodina společně čas netráví, případně nic jako volný čas v rodině není. Domácí povinnosti plněny nejsou nebo pouze nahodile. Rodina prakticky nefunguje, jedná se spíše o jednotlivce žijící ve společném prostoru.

A. Život rodiny

Rodina tráví společně volný čas	1	2	3	4
Domácí povinnosti jsou rozděleny vyváženě mezi členy	1	2	3	4
Rodina funguje jako celek	1	2	3	4
Poznámky:				

B. Rodinné klima (komunikace, blízkost, řešení problémů, vzájemná podpora)

1. V rodině se o sebe zajímají, sdílí zážitky, když se vyskytne problém, jsou schopni o něm mluvit a umí se vzájemně podpořit.
2. V rodině řeší převážně praktické věci, komunikace o osobních tématech probíhá jen zřídka. Problémy dokáží pojmenovat, ale obtížně hledají řešení. Vzájemné podpory jsou schopni jenom někteří členové.
3. Rodina spolu téměř nekomunikuje nebo je komunikace zdrojem problémů (hádky, slovní útoky). Řešení problémů probíhá pasivně či aktivně agresivně. Problémy se pokouší řešit, ale bez úspěchu, neumí se podpořit.
4. V rodině spolu nemluví, vzájemně si o problémech neříkají, aktivně si ubližují.

B. Rodinné klima

V rodině je otevřená komunikace	1	2	3	4
Rodina umí problém identifikovat a řešit	1	2	3	4
Jednotliví členové rodiny se umí vzájemně podpořit	1	2	3	4
Poznámky:				

C. Rizika rodinné konstelace (stabilita rodiny, partnerské a sourozenecké vztahy, vzory)

1. Rodina je stabilní, mezi rodiči je pevné partnerství, v rodině jsou jasně rozdělené role dětí a dospělých, jsou přítomné oba pozitivní vzory, rodiče přijímají každé dítě takové, jaké je.
2. V rodině probíhají výjimečně změny ve vztazích, rodina je převážně stabilní, partnerství rodičů je poměrně pevné, hranice mezi rolmi dětí a rodičů jsou občas překračovány, objevují se mírné preference některého z dětí,
3. V rodině probíhají často změny ve vztazích, rodina je spíše nestabilní, hranice mezi dětmi a dospělými nejsou jasně vymezené, rodiče preferují některé z dětí, rodičovské vzory jsou nečitelné
4. Chybí jeden nebo oba rodičovské vzory, rodina je nestabilní, objevují se koalice mezi dospělými a dětmi, přístup k jednotlivým dětem je nevyvážený

C. Rizika rodinné konstelace

Rodina je stabilní, mezi rodiči je pevné partnerství	1	2	3	4
V rodině jsou jasně rozdělené role dětí a dospělých	1	2	3	4
Jsou přítomné oba pozitivní vzory	1	2	3	4
Rodiče přijímají každé dítě takové, jaké je	1	2	3	4

Poznámky:

D. Zdroje rodiny (materiální zdroje, zázemí, širší rodina, ukotvení v komunitě)

1. Rodina má dostatečné materiální zdroje, rodina nemá problémy v oblasti bydlení a financí, společné bydlení nevytváří konflikty, rodina má kolem sebe osoby, které v případě potřeby pomáhají efektivně řešit problémy, rodina umí své zdroje dobře využívat ve prospěch všech členů rodiny
2. Materiální zdroje rodiny jsou omezené, ale dostačující. Má problémy v oblasti bydlení a financí, ale umí je řešit. Společné bydlení občas vytváří konflikty, ale dlouhodobě tím není narušeno klima v rodině. Rodina má kolem sebe podporující osoby, řešení problémů s jejich pomocí však není vždy efektivní. V oblasti využívání zdrojů rodiny panuje disproporcionalita.
3. Materiální zdroje nedostačují potřebám rodiny, ale rodina zvládá zdroje doplnit za pomoci sociálního systému (dávky, příbuzní). Má závažné problémy v oblasti bydlení nebo financí, snaží se je řešit, ale řešení je pouze nárazové či krátkodobé. Rodina své zdroje neumí využívat, případně je využívá jen některý z členů, na jiné se nedostane.
4. Rodina nemá dostatečné materiální zdroje, má zásadní problémy s bydlením či financemi. Nemá kolem sebe osoby, které by jí situaci pomáhaly řešit, nebo tyto osoby rodině vysloveně škodí (např. nevhodná sociální komunita). Rodina se svými zdroji neumí hospodařit.

D. Zdroje rodiny

Rodina má dostatečné materiální zdroje	1	2	3	4
Rodina nemá problémy v oblasti bydlení a financí	1	2	3	4
Společné bydlení nevytváří konflikty	1	2	3	4
Rodina má kolem sebe osoby, které v případě potřeby pomáhají efektivně řešit problémy	1	2	3	4
Rodina své zdroje využívá ve prospěch všech členů rodiny	1	2	3	4
Poznámky:				

Oblast DÍTĚ VE VZTAHU K SOBĚ SAMÉMU

Metodická poznámka: ukazatele je potřeba hodnotit vždy vzhledem k věku dítěte, jeho temperamentu a psychickému stavu

A. Řád (morální vývoj, samostatnost, sebeobsluha, povinnosti, režim, schopnost přizpůsobení, sebekázeň)

1. Morální vývoj dítěte odpovídá jeho věku. Dokáže přijmout závazek a vytrvat v něm (kroužek, péče o domácího mazlíčka, školní povinnosti), stará se o sebe (čisté oblečení, hygiena, stravování, pohyb, spánek), podílí se na chodu domácnosti, při svém rozhodování bere v úvahu zájmy ostatních, respektuje daná pravidla.

2. Morální vývoj dítěte stále odpovídá jeho věku. Dokáže přijmout závazek, ale vytrvat v něm je pro něj obtížné a vyžaduje to kontrolu a podporu okolí. Stará se o sebe s mírnými výkyvy. Na chodu domácnosti se podílí, ale ne úměrně věku. Při svém rozhodování bere v úvahu zájmy ostatních, ale snaží se upřednostnit ty své. Pravidla respektuje, ale je nutná kontrola a podpora.

3. Morální vývoj dítěte neodpovídá jeho věku, ale odchylka není zásadní. Závazek nepřijímá, u všeho vydrží jen krátkodobě. Funguje pouze s výraznou kontrolou a podporou. Péči o sebe zvládá pouze v některých, jím zvolených oblastech. Při svém rozhodování akcentuje vlastní zájmy. Pravidla bere jako projev moci, dokáže je respektovat, ale jen za silné kontroly.

4. Morální vývoj dítěte neodpovídá věku. Závazky není schopen přijmout. Péče o sebe má vážné nedostatky. Dítě se zaměřuje pouze na svůj prospěch, v jeho chování chybí sociální citění. Není ochotno se přizpůsobit pravidlům a řádu, za své chování nepřebírá odpovědnost.

A. Řád

Morální vývoj dítěte odpovídá jeho věku	1	2	3	4
Dokáže přijmout závazek a vytrvat v něm	1	2	3	4
Stará se o sebe (čisté oblečení, hygiena, stravování, pohyb, spánek)	1	2	3	4
Podílí se na chodu domácnosti	1	2	3	4
Při svém rozhodování bere v úvahu zájmy ostatních	1	2	3	4
Respektuje daná pravidla	1	2	3	4

Poznámky:

B. Emoce (sebeuvědomí, regulace, empatie, copingové strategie)

1. Dítě si uvědomuje své emoce, osvojuje si vhodné strategie, jak s emocemi a stresem pracovat, umí se vcítit do prožívání ostatních.
2. Dítě se ve svých emocích občas ztrácí, se střídavými úspěchy se učí vhodné strategie, jak pracovat se svými emocemi a stresem, je schopné projevovat empatii k ostatním ve většině situací.
3. Dítě je často ze svého emočního prožívání zmatené, emoce a stres ho zpravidla přemáhají a ovlivňují výrazně jeho chování, copingové strategie jsou nevhodné nebo nepřiměřené věku, empatii projevuje jen v některých typech situací a jen vůči některým osobám.
4. Dítě nerozumí tomu, co prožívá, emoce ho přemáhají, nedisponuje strategiemi, jak zvládat stres, nebo jsou jeho strategie nevhodné a věkově nepřiměřené, empatii téměř neprojevuje.

B. Emoce

Dítě si uvědomuje svoje emoce	1	2	3	4
Dítě si osvojuje vhodné strategie, jak s emocemi a stresem pracovat	1	2	3	4
Dítě se umí vcítit do prožívání ostatních	1	2	3	4

Poznámky:

C. Já (sebeobraz, silné stránky, sebepřijetí)

1. Dítě má reálný sebeobraz, zná své slabé a silné stránky a přijímá se, jeho osobnost se vyvíjí harmonicky, využívá přiměřeně svůj potenciál a rozvíjí ho.
2. Dítě o sobě občas zapochybuje, poměrně dobře zná své slabé a silné stránky a přijímá se, vývoj osobnosti je víceméně harmonický, některé oblasti svého potenciálu nevyužívá a nerozvíjí
3. Dítě se zná jen málo, svoje slabé a silné stránky si uvědomuje jen částečně, spíše se nepřijímá, jeho osobnost vykazuje v některých oblastech nezralost, svůj potenciál využívá pouze částečně a rozvíjí ho málo nebo méně vhodným způsobem, v některých situacích je schopné si ublížit
4. Dítě svoji identitu teprve hledá, nezná svoje silné a slabé stránky, nepřijímá se, vývoj osobnosti je disharmonický, svůj potenciál nerozvíjí vůbec nebo ho rozvíjí nevhodným způsobem, poškozování je běžnou strategií řešení zátěžových situací

C. Já

Dítě má reálný sebeobraz	1	2	3	4
Dítě zná své slabé a silné stránky a přijímá se	1	2	3	4
Osobnost dítěte se vyvíjí harmonicky	1	2	3	4
Dítě využívá svůj pozitivní potenciál a rozvíjí ho	1	2	3	4
Poznámky:				

D. Vztahy s vrstevníky (ve volném čase)

1. Dítě žije ve zdravých vrstevnických vztazích odpovídajících jeho představám (nepoškozujících dítě ani vrstevníky ani třetí strany, vyvážených, recipročních), umí vztahy navazovat i udržovat, je se svými vztahy spokojené, většina vztahů není jen virtuální
2. Dítě je víceméně dobře začleněné alespoň v některých přirozených vrstevnických vztazích (vztahy jsou někdy nevyvážené, jednostranné, občas poškozující některou ze stran), někdy má potíže vztahy buď navazovat nebo udržovat, je se svými vztahy víceméně spokojené, podíl virtuálních vztahů je přibližně stejný jako nevirtuálních
3. Dítě je spíše na okraji vrstevnických skupin (vztahy jsou spíše nevyvážené, poškozující dítě nebo vrstevníky nebo třetí strany, málokdy vzájemné), má značné potíže vztahy navazovat nebo udržovat, je se svými vztahy spíše nespokojené, preferuje virtuální kontakty před fyzickými
4. Dítě nemá buď žádné kamarády, nebo jsou jeho vrstevnické vztahy nezdravé (nevyvážené, bez vzájemnosti, poškozující dítě, vrstevníky nebo třetí strany), neumí kvalitní vztahy navazovat nebo udržovat, je se svými vztahy nespokojené, výrazně preferuje virtuální vztahy před fyzickými.

D. Vztahy s vrstevníky

Dítě žije ve zdravých vrstevnických vztazích odpovídajících jeho představám (nepoškozujících dítě ani vrstevníky ani třetí strany, vyvážených, recipročních) 1 2 3 4

Dítě umí vztahy zdravě navazovat i udržovat 1 2 3 4

Dítě je se svými vztahy s vrstevníky spokojené 1 2 3 4

Většina vztahů dítěte s vrstevníky není virtuální 1 2 3 4

Poznámky:

E. Životní perspektiva (životní perspektiva i retrospektiva, profesní orientace, proaktivita)

1. Dítě dokáže hovořit o svém dosavadním životě, přemýšlet o své budoucnosti, v souvislosti s tím si stanovuje cíle. Uvědomuje si, že může svůj život ovlivnit.

2. Dítě dokáže hovořit o své minulosti i budoucnosti, má však v některé z kategorií týkajících se jeho životní perspektivy představy zkreslené nebo neodpovídající věku; to však nemá zásadní vliv na životní plány dítěte. Možnost ovlivnit svůj život připouští.

3. Dítě hovoří o své minulosti a budoucích plánech jen s velkými obtížemi. Může unikat do svého fantazijního světa, aby se ubránilo tíživé realitě. O možnosti ovlivnit svůj život spíš neuvažuje.

4. Dítě není schopno mluvit o své minulosti, projevuje obavy z budoucnosti, dá se říci, že pouze přežívá. Rezignovalo. Přemýšlí pouze v reálném čase. Vzdává se odpovědnosti za svůj život.

E. Životní perspektiva

Dítě dokáže hovořit o svém dosavadním životě 1 2 3 4

Přemýšlí o své budoucnosti, v souvislosti s tím si stanovuje cíle. 1 2 3 4

Uvědomuje si, že může svůj život ovlivnit. 1 2 3 4

Poznámky:

Při přípravě evaluačního dotazníku měli speciální pedagogové možnost velice těsné spolupráce, a to i napříč jednotlivými odděleními. Přestože jsou konkrétní postupy práce

různé, potřebovali jsme sjednotit názory jednotlivých odborníků v celkovém pohledu na cíle naší práce. Právě proto jsme se rozhodli realizovat tento projekt a vytvořit evaluační nástroj pro hodnocení spolupráce s dítětem a jeho rodinou.

Výsledkem realizace projektu přípravy evaluačního nástroje pro činnosti SVP je evaluační dotazník, navržený pro potřeby konkrétního zařízení, a to nejen pro jedno oddělení, ale pro všechny poskytované služby. Po úspěšném ověření vytvořeného dotazníku jen bude možné použít pro jakékoliv SVP. Může zároveň sloužit jako podklad pro podobnou diskuzi v jakémkoliv zařízení poskytujícím služby klientům. Velkou výhodou zvoleného modelu přípravy evaluačního dotazníku byla osobní angažovanost všech odborných pracovníků, která výrazně přispěje k jeho využití v každodenní praxi.

ZÁVĚR

Cílem předkládané bakalářské práce bylo identifikovat kritéria hodnocení výchovného působení ve vybraném SVP, a to jak z teoretického pohledu, tak z pohledu odborných pracovníků. Zaměřili jsme se na definování cílů spolupráce s klientem SVP tak, aby jeho činnost byla maximálně efektivní a přispívala k naplňování účelu našeho zařízení ve vztahu k dětem – klientům, jejich rodinám, našim kolegům i všem pracovníkům systému péče o ohrožené děti v našem regionu.

V souladu s tímto cílem jsem v teoretické části práce vymezila základních pojmy, které souvisí se zaměřením práce – výchova, cíle výchovy. Vysvětlované pojmy jsem představila z teoretického pohledu v kontextu práce SVP. Výchovu v SVP jsem zasadila také do platného legislativního rámce. Zároveň jsem popsala specifika klientů SVP. Vytvořila jsem tak teoretický rámec, do kterého jsem zasadila druhou část mé práce, a to realizaci projektu přípravy evaluačního nástroje.

Praktickou část jsem zaměřila na definování reálných cílů spolupráce s klientem. Projekt přípravy evaluačního nástroje byl zasazen do práce konkrétního SVP, proto je v úvodu praktické části SVP představeno včetně jednotlivých služeb. Následně je popsán celý průběh projektu, jehož cílem bylo identifikovat kritéria hodnocení výchovného působení ve vybraném SVP z pohledu odborných pracovníků. Záměrem bylo vymezit oblasti výchovného působení v rámci naší odborné činnosti. V souladu s cílem práce byla identifikována jednotlivá kritéria hodnocení – oblasti – dítě ve vztahu k sobě samému, dítě ve škole a dítě v rodině. Hodnocení bude probíhat čtyřstupňovou škálou. První hodnocení proběhne ve chvíli, kdy speciální pedagog bude dostatečně seznámen se situací dítěte. Bude-li spolupráce probíhat dlouhodobě, bude dotazník aktualizován zhruba po dvanácti měsících.

Výsledkem praktické části práce je tedy evaluační dotazník, navržený pro potřeby konkrétního zařízení. Původně jsem měla v plánu popsat i proces ověřování tohoto výzkumného nástroje v praxi s rodiči a klienty. Tento proces však ještě není ukončen, proto již nebylo možné jej do práce zařadit. To však nevylučuje, aby byl evaluační dotazník použit přímo nebo jako součást diskuze o poskytovaných službách v jiném zařízení podobného typu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-726-8.

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.

BĚLÍK, Václav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.

BERG, Gunnar a POL, Milan, eds. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

DUBLIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9

FIELDOVÁ, Evelyn M. *Jak se bránit šikaně*. Praha: Euomedia, 2009. ISBN 978-80-249-1176-2.

GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.

GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

- GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002. ISBN 80-85783-20-7.
- HÁJEK, Bedřich a kol. *Pedagogické ovlivňování volního času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HEBDIGE, Dick. *Subkultura a styl*. Praha: Dauphin, 2012. ISBN 978-80-7272-197-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-169-4.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JANIŠ, Kamil a kol. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-019-1.
- JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9.
- JASINSKI, Petr. *Rozšířená rodina dle vlastní volby*. 2. vyd. Praha: vlastním nákladem vydala Rodina v klidu, z.ú., 2019. ISBN 978-80-270-6294-2.
- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky*. Praha: Portál, 2011. ISBN-978-80-7367-6.
- JEDLIČKA, Richard a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

- JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KASAL, Josef. *Násilí na stadionech jako odraz kultury*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-362-8.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOLAŘÍKOVÁ, Veronika a NĚMEC, Jiří. Volný čas ve výzkumném diskurzu v konsekvencích témat sociální pedagogiky. *Sociální pedagogika*, 2017, roč. 5, č. 1, s. 10–28. ISBN 1805-8825.
- KOLÁŘOVÁ, Marta a kol. *Revolta stylem: hudební subkultury mládeže v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. ISBN 978-80-7419-060-5.
- KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- KRAUS, Blahoslav a HRONCOVÁ, Jolana. *Sociální patologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potencionálních zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Petr. *Kyberkultura, hackeři a digitální revoluce: informace chce být svobodná*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3358-1.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Sociální služby – legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-310-9.

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.

MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.

Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče. In: *MŠMT* [online]. MŠMT, 2013–2022 [cit. 2022-10-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-upresnujici-podminky-cinnosti-stredisek-vychovne-pece>.

Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči č.j. MSMT-5805/2015. In: *MŠMT* [online]. MŠMT, 2013-2022 [cit. 2022-10-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/35026/>.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal et al. *Programy a intervence školní prevence rizikového chování v praxi*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MKN-10: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1. 1. 2018*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-58-X.

MYŠKOVÁ, Lucie. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné*

péče. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. ISBN 978-80-7481-222-4.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027. In: *MŠMT* [online]. MŠMT, 2013–2022 [cit. 2022-10-10]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

POL, Milan a NOVOTNÝ, Petr, eds. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. ISBN 80-210-3020-8.

POL, Milan a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.

PORTERFIELD, Kay Marie. *O sektách*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-233-2.

PRŮCHA, Jan a KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikamu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-2472907-7.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEDO VÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TITMANOVÁ, Michaela. *Prevence rizikového chování: praktická příručka pro práci se třídou*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. ISBN 978-80-7603-034-3.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s.r.o., 2010–2020 [cit. 2022-10-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-458>.

Výroční zpráva o činnosti Střediska výchovné péče Svitavska ve školním roce 2021–2022. Svitavy: Středisko výchovné péče Svitavska, 2022.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s. r. o., 2010–2020 [cit. 2022-10-10]. 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., 2010–2020 [cit. 2022-10-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s.r.o., 2010–2020 [cit. 2022-10-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ZVÍROTSKÝ, Michal a kol. *Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4825-5.