

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském
diagnostickém ústavu v Hradci Králové**

Diplomová práce

Autor: Bc. Jan Palička
Studijní program: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Hradec Králové

2023

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Jan Palička, DiS.
Studium: P21P0828
Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika
Studijní obor: Sociální pedagogika
Název diplomové práce: **Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové**
Název diplomové práce AJ: Educational procedures in prevention in children at the children's diagnostic institute in Hradec Králové

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce na téma Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové se zabývá možnostmi, mezemi a specifiky výchovy a preventivního působení u klientů ústavu. Zpracování a získání dat probíhá pomocí analýzy výsledků dotazníkového šetření zaměřujícího se na zjištění stavu a specifik v používání výchovných postupů v prevenci rizikového chování. Cílovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci dětského diagnostického ústavu.

BĚLÍK, Václav a kol. *Slovník sociální patologie*. Vydání 1. Praha: Grada, 2017. 120 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0599-1.

JEDLIČKA, Richard a KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8.

KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

Zadávající pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D. samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praskačce dne:

.....

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucímu mé diplomové práce doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D. za odborné vedení, za poskytnutí cenných rad a připomínek. Děkuji také zaměstnancům dětského diagnostického ústavu v Hradci Králové za jejich vstřícnost.

Anotace

PALIČKA, Jan. *Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 77 s. Diplomová práce.

Diplomová práce na téma Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové popisuje jednotlivé metody přímého a nepřímého výchovného působení pedagogů na klienty v ústavních zařízeních. Dále podrobně seznamuje s možnostmi různých druhů prevence nežádoucího chování ve společnosti. Navazuje vykreslení jednotlivých druhů zařízení pro výkon ústavní výchovy v České republice. Samostatná kapitola je věnována dětskému diagnostickému ústavu v Hradci Králové. Kapitola se zabývá historií zařízení, samotnou činností dětského diagnostického ústavu, strukturou klientů a zákony, kterými se zařízení při provozu řídí. V empirické části jsou zpracovány rozhovory s pedagogickými pracovníky ústavu dle jejich pracovního zařazení. Rozhovory zachycují zkušenosti pedagogických pracovníků dětského diagnostického ústavu v Hradci Králové s používáním výchovných metod v praxi.

Klíčová slova: dětský diagnostický ústav, pedagogický pracovník, metody výchovného působení, nepřímé výchovné metody, přímé výchovné metody

Annotation

PALIČKA Jan. *Educational procedures in preventiv for children at the children's diagnostic institute in Hradec Králové*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 77 p. Diploma Thesis.

The diploma thesis on the topic Educational procedures in the prevention of children in the children's diagnostic institute in Hradec Králové describes individual methods of direct and indirect educational influence of pedagogues on clients in institutional facilities. It also introduces in detail the possibilities of various types of prevention of undesirable behavior in society. It continues with the rendering of individual types of facilities for the provision of institutional education in the Czech Republic. A separate chapter focuses on the children's diagnostic institute in Hradec Králové. The charter deals with the history of the facility, the activities of the children's diagnostic institute itself, the structure of clients and the laws governing the operation of the facility. In the empirical part, interviews with teaching staff of the institute are processed according to their job classification. The interviews capture the experiences of pedagogical staff at the Children's Diagnostic Institute in Hradec Králové with the use of educational methods in practice.

Keywords: children's diagnostic institute, pedagogical worker, educational methods, indirect educational methods, direct educational methods

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová 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 Metody výchovného působení.....	10
1.1 Metody přímého výchovného působení	12
1.2 Metody nepřímého výchovného působení	22
2 Prevence nežádoucího chování ve společnosti	35
2.1 Primární prevence	37
2.2 Sekundární prevence	39
2.3 Terciární prevence.....	40
3 Zařízení pro výkon ústavní výchovy v České republice jako možný sprotředkovatel výchovných metod	44
3.1 Dětský domov	44
3.2 Dětský domov se školou	45
3.3 Výchovný ústav.....	46
3.4 Středisko výchovné péče.....	47
3.5 Dětský diagnostický ústav.....	48
4 Dětský diagnostický ústav v Hradci Králové	49
5 Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové.....	53
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	53
5.2 Výzkumné metody a etika.....	56
5.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	57
5.4 Průběh výzkumu a zpracování dat	57
5.5 Presentace výsledků výzkumu	58
5.6 Zhodnocení výzkumu a možný přínos do praxe	68
Závěr	70
Seznam použitých zdrojů.....	71

Úvod

Téma své diplomové práce *Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové* jsem si zvolil z důvodu, že mě práce s dětmi s poruchami chování oslovila již během mého bakalářského studia. V průběhu studia jsem nastoupil do tohoto zařízení na pozici asistenta vychovatele. Také celá moje rodina pracuje v pedagogickém prostředí. Od svých prvních krůčků jsem slýchal o dětech, které jsou umísťovány do zařízení tohoto typu, neboť moje matka i děda spojili svoji pracovní kariéru s tímto zařízením. Postupem času se k práci v diagnostickém ústavu připojila i moje sestra, která v tomto zařízení po ukončení studia na UHK pracuje již několik let jako vychovatelka. Z těchto pochopitelných důvodů život v dětském diagnostickém ústavu přesahuje i do našeho soukromého rodinného života.

Téma mé práce považuji stále za přínosné, neboť správný výběr a aplikace výchovných postupů v praxi má stěžejní vliv na reedukaci klientů v dětském diagnostickém ústavu. Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké metody výchovného působení se používají v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové. S výchovnými metodami našich vychovatelů – rodičů se setkáváme všichni od narození. Každý z nás – vychovatel i vychovávaný dává přednost určitému souboru výchovných metod, ať přímých nebo nepřímých. Je zřejmé, že děti dávají přednost nepřímým výchovným metodám, jelikož nepociťují přímo výchovné působení na svoji osobu. Správný výběr metod, které pedagog vybere, přímo ovlivňuje výchovné působení na dítě. S tím také stoupá vliv vychovatele na dítě a výsledek jeho pedagogické práce. O děti pečuje celý tým pedagogů. Ve své práci zmiňuji odbornost etopeda, učitele, vychovatele a psychologa. Oni jsou hlavními hybateli reedukace dětí umístěných v dětském diagnostickém ústavu. Dále se práce zabývá možnostmi prevence nežádoucího chování ve společnosti, a to prevencí primární, sekundární a terciární. Zmiňuji zde také zařízení pro výkon ústavní výchovy v České republice jako možné zprostředkovatele výchovných metod, které se při práci s dětmi v ústavní výchově používají.

Teoretická část se zabývá výchovnými metodami. Zde zmiňuji metody přímé a nepřímé, které následně podrobněji popisují.

V empirické části jsem si stanovil zjistit, jaké metody výchovného působení používají pedagogičtí pracovníci v dětském diagnostickém ústavu. Pro praktickou část jsem zvolil kvalitativní strategii výzkumu – rozhovor.

1 Metody výchovného působení

Metody výchovného působení vychází z teorie výchovy. Dle Krause je výchova regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, které probíhá v konkrétním kulturně společenském prostředí. Významnou roli hrají životní situace, které můžeme v případě nutnosti pedagogicky využít (1999, s. 20). Můžeme říci, že teorie výchovy je vlastně součástí vědní disciplíny, která se nazývá pedagogika. Tato disciplína se zabývá řešením aktuálních otázek výchovy a rozpracovává teoretické přístupy k výchově. Dále se zabývá rozbořem možností kontaktu vychovávaného a vychovatele, což se odehrává ve společném prostředí. Zaměřuje se na principy, formy, metody a prostředky výchovy. Můžeme konstatovat, že je to teoretická disciplína, která nám dává podněty pro praktickou realizaci výchovy. Pod pojmem teorie výchovy vnímáme skupiny nebo soubory všeobecných předpokladů nebo koncepcí, které nám pomáhají objasnit průběh jednotlivých procesů nebo fungování zainteresovaných institucí. V souvislosti s teorií výchovy jsou také objasňovány procesy výchovy a vzdělávání, které probíhají v konkrétních podmínkách výchovných institucí, v podmínkách škol, rodin, volnočasových zařízeních, sportovních organizacích, ale i v podmínkách náhradní rodinné výchovy. Teorie výchovy jednoznačně rozpracovává podstatu výchovných jevů, udává možnosti výchovných přístupů na základě stanovených cílů. Předmětem teorie výchovy je samotná výchova. Jak říká Janiš a kol., výchova je proces, který probíhá mezi vychovávaným a vychovatelem (2005, s. 28). Vzhledem k rozmanitosti této vědní disciplíny a historickým východiskům, existuje mnoho druhů teorií výchovy, které mají rozdílná východiska pro výchovné působení, ale zároveň mají společný cíl, kterým je vychovaná, kultivovaná, zodpovědná a rozvinutá osobnost v celé své šíři.

Osobnost bývá charakterizována jako souhrn společenských, individuálních možností a předpokladů jedince, které se projevují v každodenní činnosti konkrétního člověka. Jako kultivovanou osobnost si představujeme osobnost, která má konkrétní chování, vědomosti, která se zajímá o své okolí a dění kolem sebe. Výše jmenovaná osobnost také projevuje snahu o vzájemné řešení vztahů s jinými lidmi, aktivně přistupuje k řešení problémů a přebírá zodpovědnost za jejich výsledky. Dle Kováče se osobnost rozděluje do níže uvedených tří skupin.

- a) Osobnost jednoduchá – zaměřuje se na uspokojení svých sociálních a biologických potřeb.
- b) Osobnost, která se dokáže přizpůsobit.
- c) Osobnost kultivovaná – aktivně se zajímá o prostředí, ve kterém žije, využívá vlastních poznatků, zapojuje se do společenského dění kolem sebe a angažuje se v něm (2011, s. 24).

Na metody výchovného působení volně navazuje celá škála teorií výchovy. Jednou z nich je teorie výchovy dle Guteka. Ty vycházejí ze vzdělávání a zároveň ze sociálních věd. Nejzákladnější teorie aktuální pedagogiky jsou:

- a) Esencialismus – cílem je angažovanost osobnosti ve veřejném životě, má za úkol předávání základních znalostí a dovedností jednotlivých kultur.
- b) Perennialismus – cílem je univerzální „osobnost“ s racionálním pohledem, kdy lidé mají stejné znalosti a dovednosti a svět se řídí dle pevných zákonů.
- c) Progresivismus – cílem je najít netradiční způsob jak zapojit osobnost do veřejného života. Učení je zaměřeno na dítě. Prosazuje se zde kulturní relativismus a kritika vůči tradicím.
- d) Sociální dekonstruktivismus – změna ve společnosti vždy vychází ze školy, obsah vzdělávání je výtvořem dané společnosti.
- e) Kritická teorie – vychází z transformování společnosti, kdy se má jedinec vymanit z okolností, které ho usurpují, jako např.: politika, ekonomika... (2011, s. 347).

Další významná práce, která se zabývá teorií výchovného působení, je práce kanadského autora Bertranda, který rozděluje teorie do sedmi základních skupin.

- a) Spiritualistické – vychází z duchovního pojetí člověka (náboženství, spiritualismus, teologie).
- b) Personalistické – vychází z lidského nevědomí a pudů.
- c) Kognitivně psychologické – vychází z poznávání a učení.
- d) Technologické – vychází z hledání informací skrz média a jiné technologie.
- e) Sociokognitivní – vychází ze sociální interakce a sociálního prostředí.
- f) Sociální – vychází ze společenské změny, která je ovlivněna životním prostředím, sociálními problémy a v neposlední řadě lidskou přirozeností.

g) Akademické – vychází z tradic a kulturní forem západních společností, klade důraz na tradice, intelekt a logiku (1993, s. 98).

V dnešní době se však bohužel čím dál tím víc setkáváme s tím, že rodiče na děti nemají tolik času. Jak uvádí Čačka, v roce 2000 se otec průměrně věnoval výchově dětí 8 minut za den a matka 20 minut za den (2000, s. 158).

Velmi důležité pro práci pedagogů v dětském diagnostickém ústavu je vybrání vhodných metod výchovného působení na klienta. Pokud pedagog vybere vhodnou metodu nebo celý soubor metod výchovného působení, tak jeho vliv na dítě strmě stoupá. Jak říká Kolaříková a kol., tak je velmi důležité aby došlo k poznání dítěte v celé šíři. Dítě musí být poznáno nejen z vnitřních ale i vnějších znaků. Všechny dostupné informace se o dítěti zpracovávají, dochází k vyvození osobní charakteristiky dítěte, k interpretaci jeho chování a k hodnotícím soudům, co vedlo dítě k jeho chování (2017, s. 85).

Známe základní dva druhy výchovného působení, a to metody přímého výchovného působení a metody nepřímého výchovného působení. Tyto metody podrobně popíší níže. Při dělení metod výchovného působení převážně vycházím z rigorózní práce Ericha Stündla – Systém včasné intervence a metody sociálně – výchovného působení z roku 2009 (2009, s. 87).

1.1 Metody přímého výchovného působení

V momentě, kdy si dítě uvědomuje, že na něho působíme, používáme metody přímého výchovného působení. Velmi často se s metodou přímého výchovného působení dítě setkává v interakci se školním metodikem prevence, který se zabývá problémy a problematickým chováním daného jednotlivce na jeho kmenové škole. Dalším odborníkem je školní speciální pedagog, který zajišťuje potřebnou agendu a také se přímo věnuje práci s dítětem. Jak říká Kucharská, velký vliv na vývoj chování dítěte má školní psycholog, který přímo působí na dítě samotné ale i na jeho rodiče (2013, s. 26).

Dotazování

Jak již uvádí název samotné metody, je tato metoda založena na kladení otázek. Kladené otázky zjišťují názory a postoje dítěte, které jsou důležité pro posouzení určitého problému a zkušenosti. Již před rozhovorem se samotným dítětem je důležité si

předem připravit celý soubor otázek, který vychází z již zjištěných informací o dítěti a daném problému. Je velmi vhodné používat otevřené otázky především k navázání kontaktu a uzavřené otázky ke zpřesnění informací nebo pro překonání osobních bariér. Rozhodně je vhodné použít i otázky doplňující, které naprosto zpřesní celý obsah odpovědi dotazovaného. Z praxe se osvědčilo, že je vhodné používat neutrální oslovení např. podle mě, dle mého názoru, co se mě týče. Pedagogický pracovník po navázání kontaktu s dítětem, dítěti napomáhá, aby své připomínky a kritiku vyjadřoval svými slovy a je na místě aby pedagog přiblížil svůj jazyk jazyku dítěte. Při této metodě by měl být dopřán dostatek času dítěti k jeho vyjádření. Dle Martina a kol. by měly být veškeré výsledky dotazování přístupny ostatním pedagogickým zaměstnancům, a to proto, aby byla práce s žákem efektivní a mohlo se dále navazovat na doposud probraná témata (2012, s. 66). Nesmíme však opomenout zmínit důležitý fakt, že je nutný určitý nadhled, aby nebyly popřeny obecné výchovné cíle. Kdyby k tomu došlo, je zapotřebí celý rozhovor ukončit a použít jiné metody.

Ukládání požadavků

Výsledkem této metody by mělo být takzvané žádoucí chování vychovávaného. S tímto jevem se setkáváme již od pravěkých společností, kdy každá společnost má určité představy a požadavky na vychovávaného. Rozhodně by tato metoda měla odpovídat věku a rozumovým schopnostem vychovávaného. Dětem se dobře pamatují krátké a především výstižné požadavky. Je vhodná přiměřenost, náročnost, a to, že vychovatel kontroluje splnění celého požadavku nebo alespoň jeho dílčích kroků. Dle Mareše by měli být cíle formulovány jednoznačně a měl by být kontrolován požadovaný výkon a to s jakým úsilím se k danému staví vychovávaný (213 s. 297).

Zde bychom měli mít na paměti, aby vychovatel své požadavky neuplatňoval stále dokola nevhodnou formou „komandování“, což by mohlo vést k pravému opaku, kdy se dítě zatvrdí a odmítá jakékoli plnění požadavků.

Rozhovor

Tato metoda je prakticky dostupná každému. Představuje postup, který praktikují všichni pracovníci z pomáhajících profesí. Při této metodě je oproti jiným metodám jednoduché, jakým způsobem se zeptat rodičů či dětí na informace, které potřebujeme získat. Tato metoda má však i své úskalí, kdy dotazovaný nedává přesné a pravdivé

odpovědi na otázky vyplývající z rozhovoru a my nedokážeme jejich pravdivost ověřit. Toto se stává, když některé informace dotazovaný zastírá nebo se snaží předat nepravdu. I přes výše uvedené může zkušenému pedagogovi ukázat i takovýto rozhovor mnohé informace o mluvčím i problému takovém. Existuje mnoho druhů rozhovorů, které se liší jejich zaměřením, délkou nebo vztahem obou zúčastněných nebo i účelem, jestli se chceme orientovat v daném problému nebo jestli chceme druhého ovlivnit, přesvědčit, povzbudit...

Přesto, že je rozhovor zdánlivě velmi snadná metoda, má své úskalí. To se projevuje především v tom, že musíme pozorně naslouchat a adekvátně vykládat odpovědi. Také záleží na tom, kdo otázky klade, v jakém je vztahu k tázané osobě, v jaké návaznosti je otázka kladena a jak ji tázaný chápe. Dotazovaný musí cítit, že o něho a daný problém máte opravdový zájem, že se s ním nebavíte jen tak na oko. Když se s dotazovaným ještě neznáme dobře, musíme dát chvíli času na navázání kontaktu, než nám bude důvěřovat. Na překážku nám může být to, že nás druhá strana cítí jako protivníka, pak se může stát, že nás odmítne a nebude s námi komunikovat. Naopak, jestliže máme již navázaný kontakt a daný má s námi pozitivní zkušenost, tak vše může jít snadno a rychle.

Důležité je mít rozmyšlený cíl rozhovoru, kladené otázky a rozhodně po celou dobu rozhovoru musíme mít na mysli, že v žádném případě nesmíme respondentovi uškodit. To znamená, že nezvyšujeme hlas, nepoužíváme ironické narážky, nepoučujeme ho a ani ho nehodnotíme. To pouze v případě, kdy jsme o to požádáni. Jak říká Mikulaščík, rozhovor by měl probíhat více v rámci otevřených otázek než používat otázky uzavřené, na které se může odpovídat pouze jedním slovem. V rámci otevřených otázek se totiž o klientovi a daném problému dozvíme daleko více informací (2003, s. 135). Když náhodou dotazovaný odmítne odpovídat tak se omluvíme a vysvětlíme, proč jsme daný typ otázky zvolily a domluvíme se, zda můžeme v daném tématu pokračovat či nikoli. Při rozhovoru se snažíme udržet s klientem oční kontakt, sledujeme jeho změny výrazu, gestikulaci, mimiku a posturologii.

Někdy se může stát, že nevhodně vyhodnotíme mlčení respondenta a nevšimneme si, že jsme se dotkli pro něho citlivého tématu. V takovém to případě taktně odstoupíme od položené otázky a dotážeme se, jestli můžeme dále pokračovat v rozhovoru. Jak říká Lechta, nesmíme zapomenout, že východiska pro hodnocení rozhovoru jsou pro nás vždy naše vlastní zvyklosti, sympatie a antipatie k chování a jednání druhých lidí.

Od tohoto by se však profesionál měl co nejvíce oprostit, aby ho tyto stigmata co nejméně ovlivňovala (2003, s. 36).

Vysvětlování, objasňování a poskytování informací

Metoda vysvětlování je jednou z nejstarších a zároveň nejčastějších metod, které vychovatelé či rodiče používají. Je zaměřena především na poznávací stránku osobnosti člověka. Pracuje se zde s přesnými informacemi, často argumentuje. Ten, který tuto metodu používá, musí být velmi zkušený a odborně zdatný. Velmi často se jedná o vysvětlování a navazuje často na metodu ukládání požadavků. Tuto metodu můžeme praktikovat v individuálním charakteru nebo ve skupinovém, což často bývá беседа a diskuze. Vysvětlování je důležité doložit odpovídajícím příkladem. Při tomto rozhovoru není žádoucí, aby se používali citově zbarvená slova a vyjadřovali se emoce, protože se zde sdělují a objasňují stanoviska. Informace se musí předávat přesně a objektivně, aby nemohlo dojít k nepřesné interpretaci a následně k nepochopení a nedorozumění. Velmi často si ověřujeme, jestli dítě rozumí tomu, co jsme říkali. Informace můžeme poskytovat i písemně ale důležitá rozhodnutí životního charakteru by se měla vždy nechat na straně klienta.

Tuto metodu můžeme použít při řešení konfliktů rodičů s dětmi. Jak říká Trampotová, v této situaci, kdy se dostane dítě do konfliktu s rodiči, je důležité, aby matka i otec zachovali chladnou hlavu a dítěti nastalou situaci řádně vysvětlili, opřeli se o logickou argumentaci, případně o dokazování a vyvracení (2015, s. 57–60).

Vyvolávání a tlumení citů

Výsledkem použití metody vyvolávání a tlumení citů by měl být jedinec, kterého společnost chápe jako člověka s kladnými charakterovými vlastnostmi. K těmto vlastnostem můžeme přiřadit schopnost empatie, kladného citového ladění a spolupráce s ostatními lidmi. Zdravé a sebejisté dítě se začíná nejlépe formovat od útlého dětství, kdy na něj působí dětské prostředí, ve kterém se vyvíjí. Aby dítě bylo žádoucím způsobem ovlivňováno, je zapotřebí, aby se v jeho životě vyskytovaly hluboké city. Ty jsou v naší společnosti často nedostatečně rozvíjeny, tudíž musí tyto city navodit osoby vychovávající a pedagogičtí pracovníci. Jsou to vztahy k lidem, které cítí člověk jako člen určité sociální skupiny. Zde se musíme zaměřit na rozvoj obětavosti, otevřenosti, vcítění se do situace druhého. Základní technikou je zde stimulace, která

je charakterizována prožitky v rodině a v okolí, na které vychovatel může vhodně poukazovat. Je kladen důraz na schopnost rozpoznávání dobra a zla nebo vkusu a nevckusu.

Metody vyvolávání a tlumení citů dle Vaňka můžeme rozdělit na tyto druhy:

- a) Vnější – využívají podněty přicházející z vnějšku, city vyvolávají nebo je naopak utlumují. Patří sem substituce, kdy nahrazujeme podnět jiným podnětem. Dále se jedná o eliminaci, kdy odstraňujeme z okolí podněty, které nejsou žádoucí.
- b) Vnitřní – k těmto metodám patří agitace, degravace, persuade, sublimace, substituce, sugesce (1972, s. 117).

Agitace - je řečnická činnost, která má za úkol nadchnout a přesvědčit k určitému jednání posluchače. Realizaci obsahu agitace musí předcházet změna myšlení a názoru. Dle Klapetky, bývají agitátoři přesvědčeni neochvějně o pravdivosti svých vyjádření a debata na dané téma s nimi není možná (2008, s. 150).

Degravace – jedná se o zlehčení dané situace vtípem či hyperbolou. Nedotýká se klientů a ničím je nezraňuje.

Persuase – jedná se o přesvědčování doplněné o hmatatelné důkazy, aby oslovený uvěřil tvrzením přednášejícího.

Sublimace – pud je přenášen do vyšší sféry, například agresivitu přenášíme do sportovního zápolení nebo touhu po moci přenášíme na ctižádostivost. Dle Kučery je sublimace žádaná u umělců, kdy potřebují určitý impulz k vytvoření uměleckého díla (2017, s. 15).

Substituce – pokud se jeví některý z cílů jako nedosažitelný, tak jej nahradíme jiným dosažitelným cílem.

Sugesce – dle Matouškové, je to předávání myšlenek a citů, které probíhají většinou mimo rozumovou a volní oblast. U klienta přináší kladný postoj k výchovným metodám a cílům (2013, s. 2016). Samotnou sugescí můžeme ovlivňovat jednotlivce či celou skupinu lidí. Jedná se o protiklad k racionální a logičnosti. S prvky sugesce se setkáváme při přenosu znalostí a dovedností od jiných lidí, velmi často však od autorit

s kterými se děti a lidé setkávají, což jsou učitelé, vychovatelé, odborná veřejnost a také blízká rodina.

Přesvědčování

Cílem této metody je změna postojů, myšlení a v neposlední řadě názorů. Během tohoto procesu by mělo dojít k přesvědčení k žádoucí změně a k eliminaci nevhodného chování. Když někoho přesvědčíme, musíme ho citově získat. Jak říká Kulka, když dochází k přesvědčování za podmínek dobrovolnosti a zúčastněnosti, výsledkem bývá přijetí nějakého názoru. I když je toto přesvědčování podloženo rozumovými důvody, není na nich zcela závislé. Značný vliv mají také emocionální a hodnotové momenty (2008, s. 55).

Pomocí této metody pozvolna dostáváme vychovávaného tam, kam potřebujeme neboli žádoucím směrem. Je zde emočně zainteresovaný pedagog, který se projevuje velmi emotivně, projevuje svoji radost, hněv, často i pracuje s hlasem. Pedagog zde spojuje i metodu příkladu a metodu vysvětlování. Dochází zde i k žádoucí motivaci pro změnu.

Dle Gálíka, je přesvědčování specifickou formou komunikace, jejímž cílem je ovlivnění duševního stavu klienta v atmosféře svobodné volby. Mnohdy se přesvědčování může změnit v nátlak, který se dá charakterizovat jako donucení k určitému chování proti své vůli, to je však v pedagogické praxi nežádoucí a neefektivní (2012, s. 11).

Dohoda o modifikaci chování

Tuto metodu můžeme lakonicky charakterizovat jako „něco za něco“. Zde je velmi důležitý přístup odměňování za splnění byť dílčích kroků. Pro dítě je vždy výhodnější, když je hodnoceno po malých úsecích, kdy vidí náznak splněného úkolu, než když je hodnoceno až za celý úsek. Pokud postupuje po dílčích krocích, tak se mu práce či změna v chování daří realizovat lépe, než když by bylo hodnoceno až po dlouhém časovém úseku, po dokončení požadované práce či změny. Pro časovou náročnost této práce či změny by vůbec ke změně nemuselo dojít. Když dítě splní úkol, byť dílčí, je motivováno k dalšímu postupnému kroku. U výchovných problémů upřednostňujeme práce postupování po dílčích krocích, kdy je poměrně rychle hmatatelný výsledek snažení dítěte. V ústavních zařízeních bývají velmi často používány různé druhy bodového hodnocení, které jsou často kritizovány, ale na druhou stranu jsou pro děti zcela konkrétní, hmatatelné a uchopitelné. Takzvaně vědí, „co za co“. Postupně se tímto

způsobem učí zvládat pravidla a také dochází postupně k zvnitřnění daných pravidel. Předpokládá se, že zvnitřnělá pravidla si děti přenášejí i dále do života.

Jak uvádí Selikowitz, metodu modifikace chování uplatňují rodiče byť nevědomky již od narození dítěte. Dítě za splnění drobných úkolů dostává odměny ať formou materiální (dárky) či emocionální (pochvaly, pohlazení či polibek). Vzhledem k silným emocím při této metodě dochází i k učení tam, kde nestačí strohé vysvětlování a příklady (2011, s. 106).

Podmiňování – odměny a tresty

Od nepaměti co je lidstvo lidstvem se jako nejstarší výchovná metoda používá metoda odměny a trestu. Někteří ji mohou znát pod názvem metoda cukru a biče. Děti jsou od útlého věku odměňovány proto, aby si upevnily získané žádoucí projevy chování. Trestány bývají naopak proto, aby došlo k odstranění nežádoucích projevů chování a jednání. Jako nejsilnější motivační charakter ve vzdělávání, tedy ve škole, je považováno udělování známek, pochval a poznámek. Dle Pugnerové, mají odměny a tresty v životě žáků svou roli. Informují žáky o vhodnosti jejich chování a jednání. Poskytují hodnocení výkonů žáků. Odměny mívají informativní charakter a žáci většinou vědí, co mají pro příště dělat, aby byli znovu odměněni. U trestů bývá tento informační prvek omezen, jen na pouhé sdělení, co není správné, avšak velmi často chybí návod jak příště postupovat (2019, s. 116).

S tímto souvisí dle Langmeiera a kol. podmiňování:

- a) Respondentní – kdy je spojeno odměňování či trestání s výskytem určité situace. Díky tomu, pak člověk takovou situaci vyhledává nebo se jí vyhýbá.
- b) Operantní – kdy je motivační účinek odměny nebo trestu spojován s vlastními projevy (vlastním chováním) v dané situaci. Následkem toho pak člověk své chování opakuje nebo ho naopak vylučuje (2010, s. 138).

Odměnu chápeme jako to, co může jakýmkoliv způsobem posílit požadované chování. Nemusí to být pouze materiálního charakteru, ale může to být i úsměv nebo pokývání. Pozitivní odměna je to, čeho se snažíme dosáhnout a to nám zároveň posiluje naše správné chování a jednání. Negativní odměna je něco, co je pro nás velmi nepříjemné a nechceme to již opakovat. Pozitivní odměna by také měla být „správně“ dávkována,

nesmíme s ní plýtvat. Při docílení správného chování a jeho zvnitřněním postupně snižujeme dávku a četnost pochval. Výchova založená na odměnách má lepší výsledky.

Trest snižuje tendence k nežádoucímu chování. Může být psychický i fyzický. Často mají psychické tresty hlubší dopady než tresty fyzické. Oba druhy trestů mohou přerůst v týrání dětí. Z výchovného hlediska musíme dbát na přiměřenost trestu. Na každé dítě má trest jiný účinek. Může dojít k nápravě, zatvrzení se, k účelovému přizpůsobení či uzavření se do sebe. Nevhodný trest může být pro dítě často ponižující a zraňující, což může vést k jeho nízkému sebehodnocení a k pocitu méněcennosti. Na to jak dítě reaguje na trest, závisí jeho psychická odolnost. Když dítě vnímá trest jako nespravedlivý, často si jej nese po celý život.

Na tom, zda bude trest či odměna účinná má vliv autorita pedagoga, protože současně působí i na celé okolí, které je přítomno hodnocení daného jedince.

Vyjednávání

Metoda vyjednávání a její výsledky jsou závislé na komunikačních dovednostech zúčastněných osob. K vyjednávání přistupují dvě strany, které mají zpravidla rozdílné názory a cíle. V průběhu vyjednávání se snaží najít společné řešení. Dochází vlastně k přesvědčování druhé strany o tom, že oni mají pravdu. Při vyjednávání se snažíme, aby druhá strana byla ovlivněna našimi názory, postoji a postupně je převzala. Velmi často se setkáváme s tím, že při výchově děti mají diametrálně jiné názory, či postoje než pedagogičtí pracovníci nebo rodiče.

Z vlastní praxe vím, že tato metoda probíhá každý den, aniž bychom se na to připravovali a drželi se rámců, které jsou doporučeny pro tuto metodu. Jak už jsem uvedl výše, proto tuto metodu je typické, že se snažíme u druhého změnit názory, jak říká Jirsák, názor vyjadřuje osobní hledisko jednotlivce, individuální stanovisko člověka, jedinečný postoj konkrétní osoby k určité události. Názor je subjektivní, nemůže být ověřena jeho pravdivost, pouze se domníváme, že je pravdivý (Stručně-zdravě.cz, 2022, online).

Postoj můžeme chápat jako snahu reagovat na určité situace, předměty a myšlení. Ke změně názoru člověk může dojít lehčeji, než ke změně postoje. Z běžného života víme, že člověk jedná s druhým člověkem jiným způsobem, když má k němu klidný, vřelý

vztah, než když k druhému cítí antipatie. Postoj se prakticky skládá z poznání, citu a chování k druhému.

Při této metodě nám jde prakticky o to, aby byla jedna strana přesvědčena stranou druhou. Předpokladem k přesvědčení je to, že je nutné hledat a přijmout kompromis aby vyjednávání neskončilo na „nultém bodu“. Jak říká Holá, je nutné, aby každá ze zúčastněných stran získala nějakou výhodu nebo alespoň pocit, že je její názor brán v úvahu (2013, s. 366).

Technika vyjednávání je rozčleněna dle Fischera do několika fází:

- a) příprava,
- b) zahájení jednání,
- c) fáze argumentace,
- d) fáze navrhování a smlouvání,
- e) fáze formulace přijatelného závěru,
- f) vyvození poučení (2006, s. 115).

Při vyjednávání bychom se jako pedagogičtí pracovníci měli pokusit vidět danou problematiku i s druhé strany. Jak jsem již zmínil, je zde velmi důležitá komunikace a pochopení. Pedagogický pracovník může přicházet za dítětem s tím, že jde vysvětlovat a řešit pro něho v ten moment nejzávažnější problém ale dítě může jako problém chápat něco zcela jiného. V tuto chvíli by se obě strany měly sladit na tom, o čem budou hovořit. Také se může stát, že dítě si je vědomo mnoha problémů, které má a mapuje, o kterých pedagogický pracovník ví. V takových případech dítě často vyjadřuje uspokojení, když zjistí, že se ví pouze o části jeho problémového chování. Po vzájemném shrnutí získaných informací a faktů, dochází k zformování určité dohody, tj. výsledku vyjednávání. Tyto výsledky jsou přínosné pro obě strany. Objasnění cílů je vlastně prvořadým úkolem mezi zúčastněnými stranami.

Mediace

Je to metoda, která je prakticky specifickou formou vyjednávání. Používáme ji v každodenním životě. S touto technikou pracujeme i několikrát během jednoho dne. Dle Holé, charakterizujeme mediaci jako přístup k řešení konfliktů za pomoci třetí nezávislé strany (2011, s. 15). Třetí, nezávislá strana, tedy mediátor je člověk, který je velmi zdatný ve vyjednávání. Pomáhá oběma stranám k urovnání sporu. Jeho znalosti

a dovednosti získává během studia ale i v každodenním životě. Mediátor musí být nestranný, jak říká Bělík a kol., k oběma stranám musí přistupovat stejnoměrně, vyváženě a po celou dobu jednání musí být nezávislý. Po celou dobu jednání nechává klienty hovořit a sdělovat své emoce (2017, s. 68). Může se jich následně doptávat na další informace, aby měl co nejobjektivnější pohled na celou záležitost. Pomáhá jim hledat společná řešení. V pedagogické praxi se osvědčilo 7 fází mediační metody. Tyto fáze uvádí Holá.

1. Fáze - úvod – mediátor se setká s účastníky mediace v neutrálním prostředí a vysvětluje jim, co vlastní mediace obsahuje.
2. Fáze – nepřerušovaný časový úsek – zde všichni zúčastnění, jeden po druhém vyjádří své názory a konflikt ze svého hlediska. Mediátor nic nekomentuje ani neshrnuje.
3. Fáze – diskuze – mediátor usměrňuje diskuzi, ptá se účastníků a vybízí strany, aby se dotazovaly i ony. Akceptuje emoce a provádí aktivní naslouchání. Vzápětí hledá základ pro shodu, shrnuje zájmy a očekávání.
4. Fáze – nastínění dalšího postupu při řešení problému – mediátor shrne, čeho bylo dosaženo a dále pracuje na dosažení shody a dohodne se s účastníky na pravidlech, která budou akceptovat.
5. Fáze – dosažení dohody – strany pod vedením mediátora navrhnou možnosti řešení a pokusí se najít shodu k řešení problému.
6. Fáze – sepsání dohody – zde mediátor přezkoumá každý bod dohody a sepíše ji. Dohoda musí být realizovatelná, přijatelná a srozumitelná. Každý účastník obdrží jeden výtisk se všemi podpisy zúčastněných.
7. Fáze – závěrečný proslov – zde mediátor ukončí schůzku, shrne, co bylo dosaženo, co je potřeba udělat do budoucna a zda a kdy budou nutné další schůzky (2013, s. 354).

Při sepisování dohody s dětmi je vhodné si různé návrhy zvlášť zaznamenat a poté vytřídit ty, které nejsou z nějakého důvodu pro druhou stranu přijatelné. Po vytřídění zůstanou pouze přijatelné návrhy. Je velmi důležité napsat zcela konkrétně, kdo co udělá. Je také velmi důležité dohodu sepsat zcela srozumitelným jazykem přiměřeným pro věk a vyspělost dítěte. Po závěrečném proslovu je vhodné, aby si všechny strany podali ruce.

Kontroly

Využívá působení autority, která je v očích dětí nositelem morálky. Apeluje na dodržování pravidel správného chování. To, že děti pedagoga vidí, je přínosnější, než když by pouze vzpomínali na to, co řekl. Když dítě pedagoga vidí, snaží se chovat správně, proto, aby nezklamalo jeho důvěru, ten toto oceňuje a v případě nekázně uděluje trest. Největší smysl dle Kučerové vidíme v tom, že při této metodě se předchází úrazům, nehodám a zároveň se poznávají zvláštnosti jednotlivých dětí (1990, s. 14). Nevýhoda této metody je v tom, že děti nemají dostatek možností se samy rozhodovat a některé kontroly a dozor vnímají jako projev nedůvěry.

Pověřování úkolem nebo funkcí

S touto metodou se setkáváme již od mateřské školy, kdy dítě je pověřováno důležitými úkoly a při jejich plnění se projevuje jejich vlastní důležitost, schopnost organizování, rozhodování a zároveň se učí pravidelnosti při plnění úkolu. Je nutné všechny děti pověřovat stejnoměrně těmito úkoly.

Utváření samosprávy a spolupráce s ní

Tato metoda se aplikuje při práci s rozumově vyspělejšími, tedy staršími dětmi. Předpokládá se, že děti mají schopnost se organizovat. S postupujícím věkem dětí, jim pedagog poskytuje stále větší možnost uplatnění. Neznamená to však, že by pedagog přesouval své kompetence na děti, ale pouze se upozaduje a na děti působí nenápadně. Toto působení je však velmi účinné. Jak říká Kučerová, první zmínky o této metodě pocházejí z evropských zemí od 18. století a setkáváme se s ní i v práci L. N. Tolstého, kdy v Jasně Poljaně zaváděl u dětí „naprostou svobodu“, ta spočívala v tom, že si děti rozhodovaly o tom, zda půjdou do školy, co se budou učit, kdy půjdou domů, jak se budou chovat apod. (1990, s. 9).

1.2 Metody nepřímého výchovného působení

Tyto metody vychází z vědního oboru, který se nazývá sociální pedagogika. Jak uvádí Procházka, někteří lidé se velmi často dostávají do složitých životních situací, které nedokážou často řešit sami nebo mají to štěstí, že jim pomůže někdo z jejich blízkých (2012, s. 9). Víme však, že laická rada nebo dobrá vůle v mnohých případech nestačí.

Nedokáže přivést člověka k pochopení podstaty či povahy problému. Nemohou nalézt odpovídající řešení. Právě z těchto důvodů je stále aktuálnější potřeba sociálně pedagogické péče, která by byla zaměřena jak na jednotlivce, tak ohrožené skupiny, komunity, či sociálně problémové lokality.

Jak nám již samotný název metod naznačuje, tyto výchovné postupy na jedince nepůsobí přímo, jedinec má pocit, že na něho nikdo přímo nepůsobí. Vlastně můžeme říci, že vychovávaný nemá pocit, že je vychováván. Těmito metodami se zabývá sociální pedagogika. Setkáváme se s nimi i v běžném životě, kdy nás ovlivňují různé kulturní zážitky, média a rodina samotná. Nesmím opomenout ani vztahy mezi učitelem a žákem, žáky navzájem a rodinnými příslušníky. S těmito metodami se setkáváme především v oblasti prevencí. V dalším pokračování své práce se budu jednotlivými metodami nepřímého výchovného působení zabývat podrobněji.

Pedagogizace prostředí

S touto metodou se setkáváme prakticky každý den, jelikož jak říká Kraus, životní prostředí člověka lze vymezit jako prostor, který člověka obklopuje, je s ním ve vzájemném působení, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně je svou prací mění (2001, s. 99). Velmi často změna prostředí umožní navodit žádoucí změny v chování jednotlivce. Můžeme ho vytrhnout z jeho závadného rodinného prostředí, party či lokality. Naše výchovné působení je z velké části pouze slovní, ale to jak víme, je v některých případech nedostatečné. Dle Furlana se úspěšná výchova může realizovat jedině prostřednictvím organizace života, práce a předvážením podmínek (1978, s. 136). Známe základní tři druhy prostředí, které ovlivňují chování jedince.

- a) Venkovské,
- b) městské,
- c) velkoměstské.

K tomu dodává Kraus, že v posledních letech roste vliv prostředí „sídlištního“ (2001, s. 100). Každé prostředí ovlivňuje jedince v pozitivním i negativním smyslu. Cílem této metody je vhodné navození prostředí, které eliminuje nežádoucí chování.

Práce se skupinou

Tato metoda pracuje s názory jednotlivých členů skupiny na sebe navzájem. Jak říká Matoušek, vlastní práce se skupinou je založena na důvěře, která vzniká při delším kontaktu jedinců ve skupině. Při delší interakci se jedinci navzájem poznávají, zkouší a vymezují si své vlastní hranice (2013, s. 175). Skupiny dle Kafky můžeme dělit z různých pohledů:

- a) podle velikost – malé/velké,
- b) podle vazby mezi členy – primární/sekundární,
- c) podle způsobu vzniku – formální/neformální,
- d) podle přesvědčení člena skupiny o svém členství – členské/nečlenské/referenční (Studium psychologie, 2023, on-line).

K referenčním skupinám patří vrstevnické skupiny, které jsou velmi často charakterizovány tím, že mají vliv na rozvoj osobnosti každého člena dané skupiny, probíhá zde formování způsobu chování a životních cílů. Členové jednotlivých skupin přejímají názory a hodnoty, které jsou vyzdvihovány v dané skupině. Dle Janského, cílem skupinové práce je posílení empatie a schopnosti sebereflexe u vychovávaných. Děti mohou zažít pocit sounáležitosti ke skupině. Skupinová terapie přispívá ke korekci problémového chování (2004, s. 138).

Příkladu

Je jednou z nejstarších metod výchovy. Jak říká Barták, jedná se o ovlivňování člověka člověkem. Ovlivňování příkladem, vzorem, modelem směřuje k napodobování. Je to účinný prostředek ke změně chování klienta (2021, s. 111). Tato metoda ukazuje, co se má dělat, jak se má dělat, proč je to tak potřebné dělat a jak toto hodnotíme. Účinek této metody je v upevnění toho, co se má dělat a jak se to má dělat. Malé dítě vše napodobuje bezmyšlenkovitě, tedy i to špatné, které se pak musí v další výchově odstranit. Starší děti již ke všemu přistupují kriticky a musíme je se vším seznamovat pro ně vhodnou formou. Jádrem této metody je v napodobení vhodného chování a ztotožněním se svým výchovným vzorem. Stěžejním úkolem této metody je zautomatizování správného chování.

Podle Vacka, pokud je metoda příkladu jedinou metodou, která na dítě působí a není doplněna jinými pedagogickými instrumenty formujícími charakter žáka, pak jde ze

strany učitelů o působení nepřímé, pasivní, situační a nikoliv přímé, aktivní a plánovitě (2007, str. 5).

Brainstorming

Metoda se odvíjí od starého, osvědčeného „víc hlav, víc rozumu“. Hledáme co nejvíce řešení pro daný problém. V první části je žádoucí, aby se vymyslelo co nejvíce řešení daného případu, ale zároveň v druhé části, je pak nutné vytřídit nápady, které nebudou přínosné pro řešení daného problému. Cílem je nalézt co nejlepší řešení. Tato metoda je vhodná optimálně pro skupinu 5-12 členů. Všechny členy podporujeme k vyjadřování a k nalézání co nejefektivnějšího řešení daného problému. Jednotlivé nápady účastníků brainstormingu nechválíme, jelikož by to mohlo negativně ovlivnit ty účastníky, kteří by nebyli pochváleni a cítili by se neúspěšně. Pochvala by měla směřovat k celé skupině po samotném ukončení brainstormingu. Této metody by se měl účastnit každý člen teamu, v žádném případě by se nemělo jednat o monolog či dialog. Jak říká Zormanová, při brainstormingu vychází každý člen teamu, tedy žák ze svých vlastních zkušeností (2012, s. 119).

Brainstorming je vhodný ve skupině, jejichž členové nejsou ve vztahu podřízenosti a nadřízenosti. V opačném případě může docházet ke strachu, jak bude reagováno na dané otázky, zúčastnění se obávají vyslovit své myšlenky.

Práce s komunitou

Komunitou rozumíme lidi, kteří žijí v geograficky definovaném území. Mezi těmito lidmi existují vzájemné sociální vazby. Tito lidé také cítí příslušnost k dané oblasti, kde bydlí, jsou k ní citově vázáni, dbají na dodržování tradic, které jsou pro tyto oblasti typické. Jak říká Šťastná, komunitní vztahy mohou ale být i nelokální, a to například z důvodu kulturního, intelektuálního, religiózního a jinou typickou charakteristikou vystihující životní styl velké skupiny lidí (2016, s. 9). Komunitní práci chápeme jako práci dlouhodobou spíše s většími skupinami lidí na větším území. Setkáváme se však i s komunitním charakterem práce v některých ústavních zařízeních, kdy se setkávají děti jednotlivých výchovných skupin. Metody komunitní práce se zaměřují především na oblast prevence. V ústavních zařízeních se komunitní sezení většinou zaměřují na řešení konkrétního problému v daném zařízení.

Za vlastní cíl práce je považována aktivizace jednotlivých členů komunity. Aktivizací se myslí vlastní aktivní přístup k navození změny. Využití komunitních metod práce probíhá při konkrétních programech, které jsou zaměřeny na prevenci v místě bydliště, ve městě nebo i v celé lokalitě. Vhodné pro práci je to, abychom si vytipovali a získali náklonnost neformálního vůdce dané komunity a prostřednictvím jeho vlivu působili na danou skupinu. Všechny problémy je důležité řešit s celou skupinou, ne s jednotlivci. Setkávání se členy komunity realizujeme nejlépe v neutrálním prostředí školského či kulturního zařízení.

Animace

Animace je dle Krause využívána především ve výchovném ovlivňování volného času (2008, s. 181). Účastníci jsou vedeni k hledání vlastní cesty k řešení problémů. Velmi často mají možnost si vybrat z několika předložených návrhů. Jedná se o nedirektivní postup. Jedná se o možnost seberealizace při trávení volného času. Zúčastněný by měl vlivem intenzivního zážitku najít sám sebe. Nesmíme zde opomenout hledisko dobrovolnosti a možnosti volby. Při mnohých projektech je kladen důraz na fyzickou a duševní sílu zúčastněných. Často se musí vyrovnat se strachem, stresem a obavou z neznámého. Při některých animacích především sportovního charakteru musí překonat sami sebe. Jsou vyvedeni z pocitů nudy a sebelítosti. Nově nalézají smysl života, dokážou posílit sebedůvěru a velmi často se utuží celá charakterová osobnost. Tyto aktivity jsou vítány především v oblasti prevence vzniku sociálně rizikového chování. Při výběru účastníků těchto akcí by měli mít organizátoři na mysli výběr samotných účastníků. Měli by být vybíráni ti, u kterých se předpokládá, že budou problémoví, že budou muset v nových podmínkách změnit své dosavadní vzorce chování. Takovéto projekty musí být zastřešeny vhodným a odborně vybaveným realizačním teamem. Rozhodně nesmíme ani opomenout při realizaci animace určitou výjimečnost účastníků a tím i posílit jejich sebedůvěru a podpořit tak u nich jejich vlastní sebehodnocení.

Hraní rolí a výměna rolí

Tato metoda je velmi oblíbená u žáků na prvním stupni základní školy. Setkáváme se s ní i v historických pramenech, jak uvádí Fasnerová, byla využívána k výchově a vzdělávání právníků a rétorů ve starém Římě (2018, s. 234). Při této metodě se

využívá nácvik předem daných situací, děti hrají role, se kterými se setkávají v běžném životě a snaží se řešit různé problémy. Podstatou této metody je sociální učení v předem navozených situacích, kdy účastníci tohoto vzdělávání jsou sami aktéry hraných rolí.

V literatuře dle Maňáka a Švece se uvádí, že tato metoda má základní tři fáze:

- a) příprava,
- b) realizace,
- c) hodnocení (2003, s. 123).

Můžeme se setkat i s jinými dalšími děleními, jako například u Horáka, který uvádí následující tři stupně hraní rolí:

- a) strukturované hraní rolí – více aktérů, kteří mají předem napsaný scénář a zároveň každá role má svoji charakteristiku,
- b) nestrukturované hraní rolí – uvádí příklady z praxe, účastníci metody řeší problém dle zkušeností z vlastního života,
- c) mnohostranná hraní rolí – zde je účastníkům metody přidělena konkrétní role a tuto roli by měl každá jmenovaný dle popisu zvládnout (1992, s. 98).

Přínos této metody je v tom, že můžeme zjišťovat postoje dětí. Snažíme se zjistit, zda se dítě dokáže vžít do určité role a s její pomocí řešit daný problém. Při této metodě se nám dítě otevře a může se učit řešit dané situace, aniž by bylo za něco káráno. Může se spolehnout na to, že to není reálný život ale, že se jedná pouze o hru. Jestliže při této hře něco zkazí, může to v zápětí napravit, což vlastně v reálném životě nejde. Pomocí této metody se vlastně dítě učí takovému chování, které je od něho v životě očekáváno. V životě vlastně probíhá několik rolí současně a to, že se s rolí dítě ztotožňuje, dále že svoji roli přijímá, ale vnitřně ji odmítá a v poslední řadě se s rolí neztotožní ani vnitřně ani na venek ale odmítne ji. S touto metodou se můžeme často setkat v hodinách výuky cizích jazyků, kdy v rámci procvičení konverzace jsou dětem nabídnuta různá témata a různé role. Děti jsou vybídnuty, aby reagovaly a vcítily se do požadované role. Jak říká Zormanová, v této fázi není až tak důležitá správná gramatika ale, aby se dítě snažilo aktivně konverzovat v cizím jazyce (2014, s. 150).

Cílem nejsou slovní potyčky ale, aby se dítě naučilo korektní a ucelené komunikaci. V návaznosti na hraní rolí se setkáváme s jejich výměnou. Při výměně rolí by mělo dojít k vzájemnému pochopení obou stran, které se nacházejí v případné rozepři. Aktérům této metody nabídneme, aby si oba vyzkoušeli obě role a tím na daný problém nahlédli

ze všech stran. V případě hraní rolí v dětském kolektivu, zejména ve škole, může učitel citlivě svými připomínkami ovlivňovat průběh hry a nenásilně vést žáky k požadovanému chování.

Režimu

Je jedním z pilířů výchovy jako takové. Režim v životě dítě je opěrným bodem, na který se může spolehnout. Dítě, které nemá jasně pevný a stanovený režim bývá velmi často úzkostné, jelikož neví, co po určité činnosti bude následovat. Nedodržování nastaveného režimu v rodině nebo ve škole velmi často vede k problémovému chování dítěte. Nastavení určitého režimu je výhodné pro soužití více lidí. Každý ví, co, kdy a jak bude následovat. Jak říká Kraus, režim je charakterizován normami, které uplatňuje škola, rodina nebo přátelé. Nesmíme opomenout ani na respektování pedagogických, hygienických a společenských principů (2014, s. 181). Úskalí režimové metody spatřuji právě v nedodržování určitých režimových prvků. Domnívám se, že režim pomáhá utvářet různé návyky a tato činnost je právě podpořena pravidelností. Pravidelné režimování má velmi kladné výsledky při práci s dětmi v oblasti sociální, behaviorální a zdravotní. V případě jeho nedodržování může dle Vaňka dojít k formování „skleníkových povah“, dále k nejednotnosti a nedůslednosti při vyžadování režimu mezi jednotlivými pedagogy nebo také i k ovlivňování dětmi a podléhání jejich tlaku (1972, s. 171).

Základním časováním je vlastně podrobné rozvržení činností každého běžného dne. Tím dítě získává pevnou oporu. Je zde vymezen čas pro práci a zároveň i pro odpočinek. Zde bychom měli dbát na časovou vyváženost a přiměřenost. Nesmíme zapomenout ani na věk dětí, pro který je režimování určeno. S prvními náznaky režimové metody se dítě setkává již krátce po porodu. Zde je režimování zaměřeno na příjem stravy, udržování čistoty a dále s přibývajícím věkem se postupně zavádějí režimové prvky obsahující režim dne, týdne, měsíce a roku. Ze své praxe mohu potvrdit, že na velkou část výchovných problémů má svůj vliv i malé nebo chybějící dodržování určitého režimu. Pro děti školního věku se osvědčilo mít pevně sepsané režimy, které umožní zúčastněným jejich kontrolu. Ať už se jedná o děti nebo jejich rodiče, či pedagogické pracovníky. Dle Vališové a kolektivu již samotný vstup dítěte do školy a přizpůsobení se pravidlům působí na rozvoj vůle a sebeovládání dítěte (2011, s. 306). Nastavení a dodržování správného režimu je i jednou z výchovných

metod v zařízeních pro výkon ústavní výchovy. Výsledkem této metody bývá napravení či minimalizování nežádoucích poruch chování.

Cvičení

Metodou cvičení rozumíme to, že činnost provádíme opakovaně. Nacvičujeme žádoucí chování, tak aby se časem stalo automatické. Jak říká Kulka, realizace metody je jednoduchá. Po stanovení cíle se opakovaně provádějí činnosti, které se časem zdokonalují (2008, s. 55). Velký význam má správná motivace k této činnosti. Tuto činnost pak urychluje a usnadňuje. Nejtypičtějším příkladem této metody je nácvik pozdravu, poděkování, mluvení pravdy a pomoc druhým. Žádoucí chování není zaručeno tím, že si rozumově zdůvodníme, proč se tak máme chovat. Až postupným nácvikem a zautomatizováním můžeme dojít k tomu, že naprosto automaticky bez rozmyslu se chováme podle požadavků.

V některých případech může nácvik sklouznout až k drilu, což je nežádoucí. Motivací ke změně bývá odměna. Naopak při základním osvojování čtení, násobení či cizího jazyka je dril potřebný, tak aby došlo k ukotvení znalostí a dovedností. Při školní práci se počítá s vytvářením žádoucích návyků a dovedností pomocí nácviku. Nácvik můžeme charakterizovat jako mnohočetné opakování, které vede k osvojení určité dovednosti. Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu. Také můžeme pomocí nácviku odbourávat nežádoucí návyky (hlasité zívání, nepoužívání kapesníku...). Vždy je nutné, aby rodič či pedagog postupoval zaujatě, neformálně, a děti byly vtaženy ke spolupráci a motivování ke změně.

Získávání

Při této metodě věříme v kladné očekávání, že se dítě bude chovat dle našich představ. Pozitivní motivací k tomuto chování je příslib odměny. Vychovatel nebo rodič věří, že dítě neselže. Tato metoda působí na sebelásku a sebehodnotu dítěte. Dítě je rádo, že je kladně hodnoceno, nechce zklamat autoritu. Při motivaci používáme i příslib odměny, která však nemůže být znehodnocena. Odměnu nemůžeme udělovat při plnění běžných úkolů. Slíbíme ji až při plnění velkých, náročných úkolů. Pro jejich splnění musí dítě vykonat velký díl práce. Dle Čapka odměňujeme malé, dílčí kroky drobnými odměnami (2014, s. 52). Na splnění dílčích kroků můžeme dále stavět.

V této metodě uplatňujeme i projevy očekávání. To můžeme chápat ve dvou následujících dimenzích, projevu důvěry a projevu pochybnosti. Pedagogové se zaměřují na pozitivní dimenzi, tudíž dítěti důvěřují. Pedagog dítě podporuje a dává mu na zřetel, že chování dítěte bude správné. V žádném případě neakceptuje možnost, že by dítě mohlo selhat. Dítě je velmi potěšeno, když mu autorita věří. Tím se upevňuje i jeho sebedůvěra.

Nedílnou součástí této metody je i varování, které používáme velmi zřídka ale je využívané především při předvídání společensky nežádoucího chování. Dalším prvkem této metody je soutěžení, kdy se jedinci či celé skupiny snaží, aby bylo prokázáno, kdo je lepší. Velmi často zúčastnění nesoutěží s okolím ale se sebou samým. K výčtu součástí metod získávání patří i metoda závazku. Závazek ovlivňuje hodnoty. Podporuje žádoucí aktivitu dítěte, chce splnit slib, který dalo pedagogovi nebo jiné autoritě. Pravidla pro vytvoření závazku jsou následující: neformálnost, přirozenost, splnitelnost, kontrolovatelnost a zaujatelnost.

Videotrénink interakcí

Jak říká Gillernová a kol., tato metoda vznikla v Nizozemsku v 80. letech 20. století. Jednalo se o krátkou a intenzivní pomoc v rodinách a ve školách jako alternativa umístování dětí s problémy do ústavní péče (2011, s. 160). Efektivita této metody je především ve způsobu práce, která je zaměřená na aktivizaci klientů, hledání a rozvíjení silných stránek v komunikaci. Práce probíhá v jejich prostředí, při každodenním kontaktu. Jak Medlíková uvádí, než pedagog zařadí tuto metodu, musí:

- a) vysvětlit důvod a přínos videotréninku,
- b) popsat způsob práce,
- c) informovat o tom, jak bude pracováno se získanými nahrávkami,
- d) nenutit účastníky, kteří se nechtějí natáčet ale znovu jim vysvětlit klady samotného videotréninku,
- e) po skončení nahrávání ocenit ochotu a snahu všech účastníků (2013, s. 88-89).

Natáčení je zpravidla dlouhé okolo 10 minut. Toto nahrávání se zaznamenává dle hloubky problému, a to v časovém úseku 1–6 měsíců. V této době probíhá natáčení 3-4x. Tato četnost probíhá při posilování komunikace mezi členy rodiny nebo skupiny, která je zařazena do videotréninku. V případě řešení výchovných problémů se tato četnost zvyšuje. Zvyšuje se nejen co do délky trvání v měsících ale i co se týká četnosti

nahrávání. Bývá to zpravidla více než 6 měsíců a četnost nahrávek je v rozmezí 10–15. Ze záznamu se vybere to, co se stranám v komunikaci povedlo. Tato metoda je zaměřena na problém jako takový. Snaží se poskytnout náhled na vytváření lepších vztahů zainteresovaných osob a na jejich výchovné působení. Výhodou nahrávek jak říká Syslová, je především:

- a) účastník se vidí tak, jak ho vidí i okolí,
- b) účastník se může detailně zaměřit na sledování vybraných kritérií,
- c) účastník se může opakovaně vracet ke sledovaným úsekům,
- d) účastník může sledovat svůj vývoj (2013, s. 56).

Tuto metodu používá pouze zkušený pedagog, který prošel dlouhodobým výcvikem. Jak říká Švamberk Šauerová, k pořízení takového záznamu je nutné mít souhlas všech aktérů nahrávky (2018, s. 170).

Inscenační

Cílem této metody je sociální učení. Zúčastnění se v modelových problémech učí řešit dané situace. V průběhu této metody se vzájemně kombinuje hraní rolí a jejich řešení. Tato metoda je důležitá tam, kde je žádoucí emocionální prožitek aktérů. Hraní rolí je nápomocno při vyjadřování osobních pocitů a postojů v situacích, do kterých se běžně aktéři nedostávají. Při této metodě dochází k podrobnému poznání lidských osudů a životních situací s nimi spjatých. Dle Zormanové má inscenace tyto fáze:

- a) přípravná – zde se stanoví téma, cíl, časový plán, rozdělí se jednotlivé role a stanoví se postup,
- b) realizační – jednotliví účastníci jsou instruováni, jak ztvárnit dané postavy, jak řešit problémové situace, všichni inscenaci nacvičí, a poté ji sehrají před obecnstvem,
- c) hodnotící – provedeme ji ihned po představení, může také proběhnout samotné zhodnocení diskuzí s diváky (2023, s. 107).

Po ukončení inscenace se musí udělat rozbor a zhodnocení celého vystoupení. Také se zajímáme o to, jak se aktéři cítili v různých rolích a situacích. Tato metoda je vhodná pro malé skupiny studentů. Jak uvádí Špirudová, je vhodné, aby tuto metodu používali studenti při svém studiu, jelikož se jedná o dobrou přípravu na výkon budoucích profesních situací (2006, s. 197-198).

Aktivizační

Při této metodě by měl pedagog volit takové postupy, aby žáci sami získávali znalosti a dovednosti výsledkem svých vlastních aktivit. Děti se vlastně učí vyjadřovat své myšlenky a názory. Zdokonalují se v rozvoji komunikačních dovedností a v neposlední řadě se snaží učit řešit problémy. Aby tato metoda byla provázena úspěchem, je žádoucí, aby vzájemně spolupracovalo dítě a pedagog. Jak uvádí Maňák, aktivitou rozumíme proces, kdy dítě intenzivně projevuje zájem o danou problematiku. Dítě projevuje úsilí, jehož cílem je osvojení dovedností nebo požadovaného chování (1998, s. 29).

Pedagogové se snaží, aby děti svoji aktivitou dosáhly vytyčených cílů. Aktivitu Maňák rozděluje na tyto stupně:

- a) vynucená aktivita – pedagog autoritativně nařídí určitou činnost,
- b) navozená aktivita – děti provádí činnost na základě pokynu pedagoga,
- c) nezávislá aktivita – při této činnosti dítě pracuje téměř samostatně, potřebuje drobou pomoc pedagoga,
- d) angažovaná aktivita - dítě je motivováno pro danou věc, je zcela samostatné, za ideálních podmínek přechází do tvořivosti (2001, s. 31).

V životě se nejčastěji setkáváme s aktivizačními výukovými metodami. Moderní aktivizační metody se odlišují od tradičních tím, že největší pozornost strhává žák jako takový. Projevuje se jako zcela aktivní účastník vyučovacího procesu. Velmi často se podílí na obsahu výuky a na sebehodnocení. Někomu by se mohlo zdát, že při vedení výuky tímto stylem postrádá učitel vedoucí úlohu ve třídě, ale není tomu tak, žáci dostávají velký prostor pro svoje sebeuplatnění. Jak uvádí Maňák, nejčastěji se zabýváme těmito druhy aktivizačních metod:

- a) diskusní metody,
- b) inscenační metody,
- c) situační metody,
- d) didaktické hry (1997, s. 20).

Velký počet aktivizačních metod souvisí s řešením problémů. Metody, které se zabývají řešením problémů, se nazývají heuristické metody. Podstatou těchto metod je to, že učitel na začátku řešení problému radí a usměrňuje žáka. Postupně žák přechází k samostatnému řešení daného problému, což je vlastně cílem celé metody. Jak říká

Rohlíková, jádrem je problém, který děti řeší s pomocí pedagoga (2012, s. 59). Pro nás je nejnámější metoda „pokusu a omylu“, kdy dítě hledá řešení daných situací pod vedením dospělého. Dítě se tak učí být samostatné a cílem je získat nové znalosti a dovednosti pomocí svých vlastních sil. V tomto případě je pedagog v roli průvodce a rádce dítěte na cestě za poznáním.

Zážitková a prožitková pedagogika

Lakonicky můžeme říci, že díky vlastní aktivitě vychovávaný člověk získává zážitky. Zážitky jsou tím hlubší, čím musí dítě vynaložit více své práce a svého nasazení. Jak říká Kolář, je to jeden z přístupů k trávení volného času smysluplným způsobem. Účastník aktivity si sám volí oblast, kterou má rád a aktivně se do ní zapojí a jeho zážitky jsou intenzivní (2012, s. 98). Při všech činnostech jde o to, aby se rozvíjela a rostla osobnost vychovávaného. Stěžejním bodem učení prožitkem jsou emoce a zapojení celé osobnosti člověka do tohoto učení. Činnost se orientuje na výchovu pro život. Celou metodou prostupuje emocionalita, která je nejčastěji vyvolána přírodním prostředím, sportem, různými hrami nebo uměleckými aktivitami. Má zde svůj význam i týmová spolupráce, vlastnosti pedagogů a žáků. Vlastním prostředkem metody je hra. Spojuje se zde hraní a zároveň cílený rozvoj a vzdělávání. Využívá se zde zážitků ze hry k plnění předem daných pedagogických cílů. Tato metoda se uplatňuje ve dvou rovinách. Jedna rovina je rovina kompetencí a výchovných dopadů. Druhou rovinou rozumíme rovinu školních předmětů a školení. Zážitková pedagogika je zcela vědomě řízený postup. Tímto postupem docházíme od hry k požadovaným pedagogickým záměrům. Uvedení do praxe postupuje dle jednotlivých kroků. Zážitková pedagogika postupuje dle zcela promyšlených, po sobě jdoucích postupů. Při přípravě zážitkového programu postupujeme dle těchto fází:

- a) příprava programu – výběr tématu, pro koho je program určen, s jakým cílem, jak dlouho by měl trvat, v jakém prostředí a kde by se měl uskutečnit,
- b) realizace vlastního programu,
- c) reflexe po ukončení programu,
- d) uvedení získaných zkušeností do praktického života.

Zážitková pedagogika bývá velmi často využívána při víkendově – rekreačně zážitkových pobytů pro třídu, dále při letních táborech a zotavovacích akcích. Jak říká Říčan, tyto pobyty dávají příležitost k poznání mezi dětmi, rodiči a pedagogy

navzájem (2010, s. 116). Výsledkem této metody je poznání sebe sama, nalezení role ve společnosti a naučení se správně reagovat na očekávané i neočekávané události v běžném životě.

Řešení morálních dilemat

Ambice této metody apelují na komplexní rozvoj morálního myšlení v podobě podloženého objasnění. Jak říká Lukášová, děti se s touto metodou setkávají již od útlého věku, jelikož řeší tyto dilemata: lhát/nelhat, podvádět/nepodvádět, krást/nekrást (2010, s. 136). Při této metodě si pedagog shromáždí dostatečnou zásobu příběhů, které navozují morální problémy. V rozhovoru a diskusi se žáky se snaží řešit tyto problémy. Je možné učit řešení dilemat i na událostech ze života. Při této metodě žáci objevují, jak jsou velmi složité mezilidské vztahy a snaží se za vedení pedagoga co nejlépe rozhodnout pro správné řešení. Při práci s touto metodou je velmi důležitý metodický postup, jednotlivé kroky popisuje Vališová takto:

- a) představení dilematu,
- b) shrnutí dilematu tak, aby všem bylo jasné, o čem dané dilema je,
- c) doptávání se s cílem objevit nejvhodnější argumenty,
- d) diskuze,
- e) akceptování výsledku dilematu,
- f) přijmout rozhodnutí o výsledku dilematu (2012, s. 307).

2 Prevence nežádoucího chování ve společnosti

Prevenčí nežádoucího chování ve společnosti rozumíme taková opatření, která provádíme u dětí a dospívajících ve všeobecné rovině bez rozdělení na více či méně rizikové skupiny. Cílem je vlastně prakticky předcházet nežádoucímu chování, a to nejen běžnými informacemi ale také rozvojem programů na kvalitní vztahy v kolektivech, podporování zdravého životního stylu a v neposlední řadě se zabývat i kvalitním rozvojem komunikačních dovedností. Jak říká Kraus a kolektiv, problematika problémového chování ve společnosti zahrnuje celou řadu problémů, které přesahují možnosti různých vědních oborů a jejich odborníků. Řešení těchto problémů spatřujeme v mnoho oborovém přístupu (2010, s. 297).

Patologické chování, které zahrnuje poruchy chování a vzniklo na základě společenských vlivů, má širokou možnost preventivních a nápravných procesů. Dle Slowíka úprava sociálních a výchovných podmínek nebo změna prostředí může v mnohých případech předcházet problematickému chování a být nápomocna i k odstranění patologických projevů v chování. V rodinách, kde se vyskytuje problematické chování dětí, nebývají často rodiče nakloněni ke změnám, které by odstranili poruchy chování už v jeho zárodku. Dochází k tomu až v období, kdy se u dětí projeví první náznaky tohoto závadového chování (2016 s. 141).

Na dítě můžeme působit celou řadou prevencí. Jako nejzákladnější prevenci můžeme považovat to, že na dítě působíme takovým způsobem, aby formovalo svůj zdravý životní styl. Tím jsem chtěl říci, že na dítě působíme takovým způsobem, aby se naučilo odolávat různým negativním vlivům a ohrožením v nejširším smyslu jen jak si dovedeme představit. Dle Bendla, typickým příkladem počátku rizikového chování jsou různé „zlomyslnosti a klukoviny“. V takových to případech je žádoucí, aby pedagog či rodič okamžitě zakročili, a poté se nevyvinulo z takových to „nevinných hrátek“ sociálně patologické chování (2003, s. 77). Při řešení prevence přicházíme do styku s pojmem terapie. Samotnou terapií rozumíme léčbu poruch chování za využití pedagogiky a medicíny. Můžeme hovořit o celistvém řešení problémů osobnosti, při nichž používáme hypoterapie, ergoterapie, arteterapie, muzikoterapie, canisterapie apod..

Při tomto procesu se využívá reedukace, která znamená nastavení změn v chování jedince, takovým způsobem aby nevybočovalo od norem dané společnosti.

Při reedukaci je využíváno pedagogicko-psychologických, sociálně-terapeutických, léčebných a právních metod.

Další přirozenou metodou prevence rizikového chování je umožnění relaxace a celkového odreagování. To může být například sportem nebo jógou. Můžeme říci, že je to vlastně aktivní trávení volného času. Cílem je zdravá atmosféra, ve které se může dítě svobodně a volně chovat. Jak říká Jedlička a Kořa, každé dítě si přináší do školy různé krizové stavy, které by měl umět zachytit a rozpoznat zkušený pedagog, který by se měl v situaci zorientovat a v rámci možností navázat vztah s dítětem a podat odbornou pomoc (1998, s. 147).

Cílem prevence by mělo být vychovat silnou osobnost dítěte, která by byla schopná odolávat nepříznivým vlivům ze svého okolí, což znamená od kamarádů, přes rodinu a širší okolí. Jak říká Švarcová, je zapotřebí dítě chválit, oceňovat, důvěřovat mu ale zároveň být vždy důsledný a nepodléhat labellingu. Musíme mít na paměti, že chybujeme všichni, je však důležité vzít si z našich chyb poučení (2009, s. 79). Alfou a omegou je hledání cest jak preventivně ovlivnit dítě aby nedošlo k sociálně nežádoucímu chování.

Důležitou roli v prevenci nežádoucího chování hraje také osobnost pedagoga. Dle Bělíka, pedagog může do svých činností zařazovat různé preventivní programy a různá preventivní témata, která jsou pro prevenci přínosná (2022 s. 133).

Bakošová vymezila kompetence pedagogů do těchto kategorií:

- a) kompetence výchovně – vzdělávací,
- b) kompetence k poradenství,
- c) kompetence k prevenci,
- d) manažerská kompetence,
- e) kompetence pro převýchovu (2005, s. 164).

Jako nejdůležitější kompetence považuji u pedagoga tyto následující:

- a) diagnostické kompetence – zde je nutné si získat důvěru žáků a z komunikace s nimi vytěžit co nejvíce důležitých informací,
- b) schopnost přenášet žákům myšlenky, vlastní názory a naopak vnímat projevy druhých,
- c) empatie – vcítit se do role dítěte a hledět na svět jako on,

- d) didaktická schopnost pedagoga – jasně a srozumitelně vyjádřit poučení o patologických jevech,
- e) stavební – stavět požadavky s ohledem na věk a jedinečnost žáka,
- f) sebevzdělávací – stále si rozšiřovat sumu svých znalostí a dovedností,
- g) organizační – umění organizovat práci sobě i dětem,
- h) komunikační – verbální a non verbální dovednosti v rámci budování mezilidských vztahů
- i) gestikulační a mimická – jasně a srozumitelně se vyjadřovat i bez použití řeči,
- j) k autoritě – umět rozvíjet přirozenou autoritu nenásilným způsobem,
- k) být dobrým rádcem – umění nasměrovat dítě správným směrem.

Prevence je široké téma, které je velmi obtížné uchopit, jelikož se jedná o mnoho oblastí, v kterých prevence působí. S prevencí se prakticky setkáváme již od předškolního věku, kdy dle Nešpora, se má dítě v tomto období naučit, že ochrana jeho zdraví je důležitá a v případě potřeby by mělo umět požádat o pomoc (2001, s. 37). Oproti tomu by měl adolescent umět rozlišit správnost svého chování a předvídat jeho důsledky.

Autoři v různých publikacích se shodují na základním dělení prevence takto:

2.1 Primární prevence

Tato prevence se zaměřuje, jak již sám název napovídá na předcházení sociálně patologických jevů ještě před tím, než vzniknou. Jak je uvedeno v Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Samotná strategie navazuje na předchozí dokument Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018. Vymezuje zde základní oblasti primární prevence:

- a) systém,
- b) koordinace,
- c) legislativa,
- d) vzdělávání,
- e) financování,
- f) monitoring,

- g) hodnocení a výzkum (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, 2019, online).

Tato oblast je zaměřena na práci s ovlivňováním výchovy, vzdělávání, hodnotovým žebříčkem populace a adekvátním využívání volnočasových aktivit. Části populace, na které se působí, se dělí pouze podle věku. Jejich velikost bývá ohraničena nejčastěji školní třídou. V této prevenci by se měla angažovat především rodina a škola. Tuto prevenci dále můžeme dělit:

Specifická primární prevence

Jak říká Bělík a Hoferková, tato prevence je úzce zaměřena na děti a mládež pro které jsou z nějakého důvodu neatraktivní nebo nedostupné nabízené volnočasové programy. Tato prevence spatřuje nosník v tom, že vždy budou ve společnosti děti, pro které budou vyžadovány speciální podpůrné programy, které pomůžou zabránit jejich vyčlenění ze společnosti (2018, s. 37).

Jako specifickou primární prevenci rizikového chování chápeme práci s dětmi a programy, které se zaměřují zcela konkrétně na určité typy rizikového chování. Snažíme se, aby děti chápaly cíl našeho snažení a dle něj se chovaly. Laicky lze říci, že kdyby nebylo problémového chování, nebyly by ani programy, které by se musely prevencí a odstraňováním těchto poruch zabývat. Specifickou primární prevenci lze dále dělit podle toho pro koho je určena a do jaké míry se projevuje rizikové chování.

- a) Všeobecná primární prevence – bývá v gesci školního metodika prevence, jehož cílem je pracovat převážně se školní třídou nebo skupinou dětí. Cílem této práce bývá zamezit nebo oddálit rizikové chování.
- b) Selektivní primární prevence – jelikož je tato prevence již úžeji zaměřena, je kladen velký důraz na osobu a vzdělání pracovníka, který tuto prevenci provádí. Většinou se jedná o děti nebo skupiny mladistvých, kteří jsou více ohroženi projevy rizikového chování. Práce s nimi je náročnější než u všeobecné primární prevence a probíhá v menších skupinách či s jednotlivci. Příjemci této prevence bývají z prostředí, kde se vyskytuje větší míra rizikových faktorů, které jejich chování ovlivňuje. Často se stává, že se jedná o děti

alkoholiků, rodičů s kriminální minulostí, kteří byli klienty výchovných zařízení nebo tyto děti pochází, z tak zvané „vykřičených lokalit“.

- c) Indikovaná primární prevence – jak říká Miovský, tato prevence je zaměřena na osoby, které mají již zkušenosti s rizikovým chováním, a tudíž je nutné řešit jejich problém. Cílem není tedy pouze prevence ale již náprava problému (2010, s. 42). Zde jde již o čas, je nutné co nejrychleji identifikovat problém a co nejrychleji začít se správnou intervencí. Čím dříve a rychleji dané kroky uskutečníme, tím by mělo dojít rychleji k nápravě rizikového chování.

Nespecifická primární prevence

Jak již sám název napovídá, nezaměřuje se na žádný konkrétní jev z oblasti prevencí, ale zaměřuje se na harmonický rozvoj osobnosti dítěte jako celku. Tato prevence nejčastěji probíhá ve školách a volnočasových střediscích, kde probíhá rozvoj sebevědomí a sebeúcty dětí v návaznosti na jejich aktivity. Tyto aktivity učí děti, aby nahlédly na to, že kvalitní a spokojený život vlastně vychází z vnitřního světa každého z nás. Kvalitní způsob života není závislý na vnějších stimulech, ale na tom, jak dokážeme zvládat a řešit problémy v běžných situacích. Můžeme říci, že včas a pravdivě podávané informace jsou základem nespecifické primární prevence. Jsou to prakticky aktivity, které využívají kvalitního trávení volného času.

2.2 Sekundární prevence

Základem sekundární prevence je včasná diagnostika a účinná náprava. Jedná se o eliminaci rozvoje nežádoucího již existujícího problému a předejití rozvoji problémů, které by mohly vzniknout. Dle Vykopalové ji můžeme také nazvat jako prevenci adresnou (2002, s. 78). Je určena pro děti nebo skupiny mladistvých, kde se dá předpokládat, že se dopustí rizikového chování a působí na to, aby nedošlo ke vzniku sociálně patologických jevů. Takové chování je v rozporu se společenskými normami a má závažný dopad na tělesný, rozumový a citový vývoj dítěte a mladistvého. Cílem sekundární prevence je vytvoření včasné diagnózy a následně provést rychlou intervenci aby nedošlo k rozvoji nepříznivé prognózy. Dle Šnýdrové se zde nejvíce setkáváme s fenoménem poradenství (2008, s.72). Organizace, které se zabývají sekundární

prevencí, jsou především střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny, krizová centra, linky důvěry...

Dle Vaníčkové je sekundární prevence zaměřena na následující skupiny:

- a) ohrožené děti, které se již setkaly s nějakými problémy a jsou v registru orgánu sociálně – právní ochrany dětí,
- b) ohrožené rodiny, které se problematicky starají o své děti,
- c) děti, které se nepravdělně zúčastňují preventivních programů, do kterých byly zařazeny (2007, s. 105).

2.3 Terciární prevence

Jak říká Bělík a Hoferková, tato prevence je založena na znovu začlenění osob, u kterých se již vyskytly nežádoucí formy chování. Jde zde především o snahu zabránění opakování tohoto chování (2018, s. 39). Cílem je prakticky zabránit dalším škodám, které by mohly vzniknout recidivou nežádoucího chování. S tímto typem prevence se setkáváme ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Jedná se o dětské domovy se školou a výchovné ústavy.

Švarcová uvádí další možné dělení prevence na efektivní všeobecnou prevenci, selektivní prevenci a indikovanou prevenci (2009, s. 129). Uvedenými prevencemi se budu níže zabývat.

Efektivní všeobecná prevence

Hlavním cílem je předejít užívání návykových látek a experiment s nimi pokud možno oddálit do pozdějších let. Pokud dojde již k experimentu, je nutné jeho snížení nebo zastavení z toho důvodu aby došlo k eliminaci poškození organismu a vzniku závislosti.

Zásady efektivní všeobecné prevence dle Švarcové jsou následující:

- a) program začíná v co nejnižším věku dítěte a navazuje na jeho schopnosti a možnosti,
- b) program je pro menší počet dětí a osvědčilo se, když jsou vedeny vrstevníky,
- c) peer programy jsou zacíleny na celou třídu a školu,
- d) program se zaměřuje na osvojení žádoucích sociálních dovedností,
- e) program musí být postaven tak, aby nebyl návodem k nežádoucímu jednání,
- f) ztotožnění s vhodnými idoly,

- g) v programu je hovořeno o legálních i nelegálních návykových látkách,
- h) vytváření bezpečného prostředí pro děti,
- i) program je soustavný a dlouhodobý,
- j) je kladen důraz na způsob, jakým je program prezentován,
- k) program působí na mnoho oblastí dítěte,
- l) při programu se počítá i s tím, že mohou nastat problémy a je důležité objasnit, kde hledat pomoc (2009, s. 129-131).

Selektivní prevence

Je určena pro děti, u kterých se projevuje úzkostná porucha, jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí, rodiče užívají alkohol nebo jiné omamné a psychotropní látky, děti trpí poruchami chování a hyperaktivitou, mohou být zanedbávané nebo týrané. Zásady selektivní prevence dle Kaliny jsou následující:

- a) pomoc je zaměřena na konkrétního jedince či skupinu,
- b) intenzivní práce s indikovanou skupinou, výsledkem může být snížení spotřeby návykových látek a posílení sebevědomí,
- c) snaha o ztížení dostupnosti návykových látek,
- d) spolupráce rodiny a dalších pomáhajících organizací,
- e) intenzivní spolupráce s rodinou,
- f) podpora při navození žádoucího životního stylu,
- g) eliminace stresu za pomoci relaxačních technik,
- h) prevence zaměřená na rizikové druhy povolání,
- i) zaměření se na dění s nízkou úspěšností ve škole,
- j) kvalifikovaná pomoc s aktéry nežádoucího chování (2015, s. 265-266).

Indikovaná prevence

Je pro ty děti a mládež, které s návykovými látkami experimentují, ale ještě nebyla prokázána jejich závislost na nich. Zároveň se tato prevence používá i u dětí, u nichž se již prokázala samotná závislost. Zvýše uvedeného vyplývá, že se při této prevenci používají stejné zásady jako při časných intervencích. Jak zmiňuje Švancarová, zásady časných intervencí a indikované prevence jsou následující:

- a) informování o škodlivosti nežádoucího chování,
- b) navození motivace ke změně životních postojů,

- c) získání důvěry a naslouchání jedinci, který má problémy s rizikovým chováním,
- d) pokud není jedinec motivován ke změně, snažit se alespoň snižovat rizika,
- e) aby mohla nastat změna v rizikovém chování, musí také spolupracovat okolí,
- f) rodina, v které je jedince s rizikovým chováním by měla také vyhledat podpůrnou terapii odborníků (2009, s. 134).

Jak jsem již v předchozím textu zmiňoval, v rámci prevence rizikového chování probíhá velké množství preventivních programů, které jsou zaměřeny na různé oblasti. Jak říká Matoušek, jedná se o programy pro předškolní děti, programy určené rodičům, programy vázané na školu, vrstevnické programy, programy podporující pracovní uplatnění, komunitní programy a státní programy prevence (2011, s. 261).

Prevence rizikového chování je v naší republice zakotvena v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon vymezuje prostředí, ve kterém se děti a mládež vzdělávají. Na něj navazuje Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Z našeho pohledu je tato vyhláška důležitá ve vztahu k výchovným opatřením, trestům a sankcím ve škole. Další důležitý legislativní dokument je Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zde definuje náplň práce nejen pedagogů ale i výchovných poradců a preventistů. Velmi důležitá je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vymezuje zde priority ve vztahu prevence školní neúspěšnosti, primární prevence sociálně patologických jevů či péči o žáky s výchovnými a výukovými potížemi. Některé děti se během své školní docházky setkají i se Zákonem 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. Je zde popsána funkce zařízení, kde se provádí preventivně výchovná péče. Patří sem diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a středisko výchovné péče.

Ve školách a školských zařízeních je prevence rizikového chování popsána v dokumentu Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 - 2027. Tento dokument volně navazuje na Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018. Tento dokument vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Z tohoto dokumentu vyplývá, že se primární prevence bude opírat o systém koordinace, legislativu,

vzdělávání, financování, monitoring, hodnocení a výzkum. V každém tomto pilíři jsou určeny priority. Na to navazují akční plány, což jsou soubory konkrétních opatření a úkolů, které směřují k dosažení stanových cílů. V průběhu zavádění strategie na sebe budou jednotlivé plány navazovat v tříletých obdobích. Po skončení tříletého období dojde k jeho zhodnocení přínosu a bude vytvořen další akční plán na nové tříleté období. Hlavní funkcí tohoto dokumentu je stanovit základní rámec primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v České republice, stanovit priority rozvoje v politice primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže, informovat odbornou a laickou veřejnost o cílech a prioritách politiky primární prevence rizikového chování. Jak říká Svoboda Hoferková a Bělík, je nutné, aby došlo k zlepšení péče o sociálně slabé rodiny. Musí se důsledně využívat legislativa pro ochranu dětí a rodiny. Legislativa musí vytvořit takové podmínky pro zdravý vývoj dětí, aby zamezila rizikovým projevům chování, které plynou ze špatné ekonomické situace rodin (2019, s. 78).

3 Zařízení pro výkon ústavní výchovy v České republice jako možný sprotředkovatel výchovných metod

Jak říká 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, do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy se umísťují děti ve věku od 3 do 18 let, v odůvodněných případech do 26 let (Zákony pro lidi, 2023, online). Tato zařízení se dělí podle toho, pro jaké děti mají zajistit specifické výchovné a vzdělávací potřeby. Do těchto zařízení jsou děti umísťovány na základě soudního rozhodnutí o ústavní výchově, ochranné výchově nebo o předběžném opatření. V některých případech mohou být do těchto zařízení umístěny děti na základě preventivní výchovné péče v zájmu zdravého vývoje, výchovy a vzdělání dítěte. Tato zařízení rozdělujeme:

3.1 Dětský domov

Do tohoto zařízení pro výkon ústavní výchovy jsou umísťovány děti ve věku 3–18 let. Mohou zde zůstat až do 26 let a to do doby než ukončí přípravu na budoucí povolání. Jsou to děti, které nemůžou být vychovávány ze závažných důvodů doma ve své biologické rodině. Můžeme se zde setkat i s nezletilými matkami a jejich dětmi. V tomto zařízení o děti pečují pedagogičtí pracovníci, kteří se zabývají především utváření charakteru a charakterových vlastností. Dětský domov má především poslání působit na dítě v oblasti výchovné, sociální a vzdělávací.

Aktuálně se setkáváme již s většinou dětských domovů rodinného typu, kdy pedagogické pracovníky oslovují klienti „strejdo, teto“. Klienti bydlí v bytech, kde se o ně stará stabilní tým pedagogů a o chod bytu, tedy domácnosti se starají děti společně s pedagogy. Zajišťují běžný chod domácnosti, tak jak to patří k běžnému životu, nakupují, vaří a uklízí. Děti chodí do spádových škol a tím je zajištěno i jejich začlenění do běžné společnosti. V těchto domovech rodinného typu mají zajištěný mužský i ženský vzor. Jak uvádí Škoviera, nevýhodou i přes snahu utvořit rodinné prostředí vidí v tom, že dochází ke střídání pracovníků v rámci týmu, který se o svěřené děti stará (2007, s. 111). V průběhu pobytu dítěte v dětském domově jsou soudem průběžně přehodnocovány důvody pro nařízení ústavní výchovy, a když soud zjistí, že se podmínky v biologické rodině zlepšily, dítě odchází do své původní rodiny. V opačném

případě zůstává až do ukončení své přípravy na budoucí povolání a je jim umožněno připravovat se na budoucí samostatný život v takzvaných startovních bytech.

3.2 Dětský domov se školou

Klienty tohoto zařízení jsou zpravidla děti, které mají závažné poruchy chování nebo nezletilé matky s dětmi, které se o ně nedokážou postarat. V tomto zařízení probíhá výchovná, vzdělávací, reedukační a také rekreační činnost. Pro naplňování cílů výchovy jsou v těchto zařízeních využívány především metody rozumové, pracovní, mravní estetické, tělesné, ekologické, dramatické, politické a ekonomické. Nesmíme opomenout ani multikulturní výchovu a environmentální výchovu.

V těchto zařízeních je určený výchovně – terapeutický program, který podporuje nápravu rizikového chování klientů. Oproti dětskému domovu zde děti pedagogům vykazují a velmi často je oslovují dle pracovního zařazení. Děti zde mohou být umístěny pro závažné výchovné poruchy již od 6 let věku. Zde dochází do školy, která je součástí objektu zařízení, a do této školy chodí pouze děti z daného dětského domova se školou. Toto vzdělávání je zakotveno v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vzdělávání vychází z RVP ZV, který je modifikovaný do školních vzdělávacích programů jednotlivých zařízení (Zákony pro lidi, 2023, online). Co se týká výchovy, pro každé dítě je stanoven program rozvoje osobnosti, tzv. PROD, na kterém spolupracují vychovatelé, učitelé, sociální pracovníci, psychologové a etopedi. V průběhu pobytu dítěte v tomto zařízení probíhají návštěvy pracovníků OSPOD a doptávají se stejně tak jako soudy zda podmínky pro nařízení ústavní výchovy stále trvají. Pracovníci orgánu sociálně právní ochrany dětí také s klienty řeší jejich problémy při pobytu v rodinném prostředí, v případě žáků, kteří ukončují povinnou školní docházku, pomáhají s výběrem vhodné střední školy nejen, co se zájmu dítěte týká, ale také berou v potaz přijatelnou dojezdovou vzdálenost k místu trvalého bydliště. V případě, že ústavní výchova splnila svůj účel, dítě je propuštěno do své původní rodiny. Pokud tomu tak není, Vavrysová říká, že v případě, kdy dítě ze závažných důvodů nemůže navštěvovat střední školu mimo ústavní zařízení je přemístěno do výchovného ústavu (2018, s. 91). Pracovníci OSPODU také dbají na to, jestliže jsou děti přemístěny do výchovného ústavu, aby nedocházelo k tomu, že se v jednom výchovném ústavu setkají děti z původní závadové party.

3.3 Výchovný ústav

Ústav je určen pro od 15 let, které ze závažných důvodů nemohou být ve svých rodinách, mají stále závažné výchovné problémy. Také zde mohou být dle Vavrysové umístěny děti, které mají uloženou ochrannou výchovu nebo děti, které vyžadují výchovně-léčebnou péči. Pro ně se zřizují oddělené výchovné skupiny (2018, s. 91). Děti umístěné do tohoto typu výchovného zařízení jsou internátně ubytovány.

V těchto zařízeních se připravují na svá budoucí povolání. Mládež, která pouze z části pochopila nutnost vzdělání, se stále vzdělává v prostorách samotného výchovného ústavu. V těchto ústavech je poskytována celá šíře oborů středního vzdělávání. Jedná se o dvouleté a tříleté obory, které jsou zakončeny výučním listem. Klienti, kteří úspěšně ukončili 3leté vzdělávání, si po ukončení ústavní výchovy mohou dostudovat maturitu prostřednictvím dvouletého nástavbového studia. Ti, kteří se zcela ztotožnili s potřebou a důležitostí vzdělání, navštěvují širokou škálu oborů středního vzdělávání v místě působení daného zařízení, to znamená, že chodí do škol s dětmi, které nenavštěvují ústavní výchovu a jsou z běžných rodin.

Nevýhodou ústavní výchovy, která končí dovršením 18 let, je to, že děti, které dovrší tohoto věku ještě před ukončením profesní přípravy málo, kdy samotou střední školu dokončí. To znamená, že se ve většině případů nevyučí. Mají však možnost požádat ředitele výchovného ústavu, aby mohli v tomto zařízení setrvat až do dokončení střední školy. Této možnosti využívá velmi málo dětí. Také mohou přestoupit na stejný obor v místě bydliště, ale to se v praxi stává minimálně. Výsledkem toho je, že do života vstupují pouze se základním vzděláním nebo jeho základy.

Celý systém péče je orientován na změnu dosavadního životního stylu klientů, kteří ve většině případů žili v závadových partách. Často se dopouštěli i porušováním zákonů. Snaha všech pracovníků, kteří se starají o tyto klienty, je to aby se v budoucnu začlenili bez problémů do většinové společnosti. Učí je zajišťovat si veškeré životní potřeby, které si po opuštění výchovného ústavu budou muset zajišťovat sami, provází je různými zácvikovými programy, jelikož není záruka v jejich původních biologických rodinách, že by jim byli nápomocni při řešení nových životních situacích.

3.4 Středisko výchovné péče

Do střediska výchovné péče jsou umísťovány děti, které mají negativní projevy ve svém chování, ale ještě u nich nenastaly důvody pro nařízení výkonu ústavní nebo ochranné výchovy. Tato zařízení jsou koncipována jako internátní pobytová zařízení nebo ambulantní zařízení, která poskytují poradenské služby a ambulantní péči. Tato zařízení, poskytují diagnostické, terapeutické a poradenské služby pro děti od 3 let až do ukončení profesní přípravy na budoucí povolání, to je 26 let. Zaměřuje se především na výchovné a vztahové problémy. Práce je založena na důvěře, spolupráci a zajištění bezpečného prostředí při řešení daných problémů. Do střediska výchovné péče jsou děti umísťovány na základě spolupráce rodičů s OSPODEM, se školou nebo služby vyhledávají samotní rodiče. Může se také stát, že pobyt ve středisku nařídí soud, jako preventivní opatření. Střediska výchovné péče mohou být ambulantní či pobytové. V minimální míře se vyskytují střediska výchovné péče, která fungují na bázi celodenního stacionáře. Ambulantní služby jsou poskytovány většinou dětem a mládeží, která se ocitla v obtížné životní situaci. Tyto situace je ohrožují a za daných okolností je klienti nejsou schopni sami řešit.

Pobytové služby jsou ošetřeny smlouvou, která je na 8 týdnů. Tyto služby se mohou v odůvodněných případech opakovat 2x za rok. Dítě na pobyt nastupuje až po minimálně třech návštěvách ambulance a podpisu smlouvy, kde jsou zakotveny metody a očekávané výsledky průběhu pobytu ve středisku. Jak říkají internetové stránky Střediska výchovné péče Návrat, služby střediska jsou zdarma, rodič za dítě platí pouze stravování a ubytování pokud je v péči pobytového střediska (SVP Návrat, 2023, online). Střediska se zabývají problémy v oblasti školní neúspěšnosti, záškoláctví, neplnění školních povinností, nerespektování autorit, negativního vztahu ke škole a školní práci a také ADHD. V oblasti rodiny se zabývají především vztahovými problémy v rámci rodiny, výkyvy nálad, podrážděností, lhaním, konflikty se sourozenci, nerespektování autorit rodičů, touláním a útěky z domova, lhaním a v neposlední řadě krádežemi a experimentováním s návykovými látkami. Častou zakázkou bývají také problémy v oblasti navazování vrstevnických vztahů, konflikty s nimi, s problémovou partou a s tím spojené nevhodné trávení volného času.

3.5 Dětský diagnostický ústav

Jak napovídá samotné pojmenování, náplní práce je komplexní speciálně pedagogické, sociální, psychologické a zdravotní vyšetření. Zařízení tohoto typu jak říká Švarcová, přijímá děti ke komplexnímu vyšetření, které mají výchovné potíže nebo je ohrožen jejich mravní vývoj (2009, s. 140). Jsou zde umísťovány děti od 3 do 15 let. Navštěvují základní školu, která se nachází v budově zařízení. Jak říká Zákon č. 563/2000 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, o děti se stará kvalifikovaný personál, který má i speciálně pedagogické vzdělání. Jedná se o učitele, vychovatele, etopedi, psychology a sociální pracovníky (Zákony pro lidi, 2023, online).

Do dětského diagnostického ústavu jsou děti přijímány na základě soudního rozhodnutí o předběžném opatření nebo o výkonu ústavní a ochranné výchovy. Pobyt dítěte trvá zpravidla 6–8 týdnů. Po této době dává diagnostický ústav návrh soudu a OSPODU na přemístění dítěte do nejvhodnějšího následného zařízení. V současné době z důvodů velké vytíženosti soudů se tato doba prodlužuje mnohdy až na 6 měsíců. V mimořádných případech se dítě vrací zpět do původní rodiny nebo do náhradní rodinné péče (adopce).

Práce v tomto zařízení je velmi náročná a vysoce odborná. Na diagnostické zprávě se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci. Během pobytu je dětem poskytována individuální péče, ta probíhá ve výchovných skupinách a školních třídách. Výchovné skupiny a školní třídy se zřizují od 4 dětí. Maximální kapacita této skupiny nebo školní třídy je 8 dětí.

Pro děti, které již ukončily povinnou školní docházku a mají stále přetrvávající problémy, existují diagnostické ústavy pro mládež, které se starají o mládež ve věku 15–18 let. Posláním tohoto zařízení je obdobné jako u dětského diagnostického ústavu. Také se zde zjišťuje míra znalostí, dovedností a návyků. Po dobu celého pobytu je zajištěna zcela individuální péče o mladistvého.

4 Dětský diagnostický ústav v Hradci Králové

Jak z historie víme výchovou a převýchovou „mrvně narušené mládeže“ se zabývala společnost již před rokem 1900. Na přelomu 19. a 20. století byla založena v Hradci Králové Chlapecká výchovna pro méně nadané a lehce slabomyslné hochy. Jak historické prameny uvádějí, tuto výchovnu založilo město Hradec Králové. Klienti tohoto zařízení se rekrutovali z řad mládeže, která nerespektovala rodiče a neplnila již v té době povinnou školní docházku. Byl zde kladen důraz především na vzdělání a vybudování kladného vztahu k práci. V samotném zařízení byla dvoutřídní obecná škola, do které chodili chlapci lehce duševně postižení, to je dle dnešní terminologie chlapci navštěvující základní školu s minimálními vzdělávacími výstupy. Po ukončení této základní školy byli chlapci zařazováni do učňovských škol, nejčastěji v oboru tesař, krejčí, švec a sadař. Vyjmenované vzdělání bylo zakončeno výučním listem. Toto zařízení bylo v budově číslo popisné 62 v Rokitanského ulici, kde v současné době sídlí vedení Univerzity Hradec Králové. Vzdělávali se zde chlapci staří 8–14 let. Svoji kapacitou patřilo toto zařízení k větším, jelikož se zde mohlo na jednu vzdělávat až 65 chlapců. Jak z předchozího vyplývá, jednalo se o předchůdce dětského diagnostického ústavu. Pro srovnání, je kapacita v dnešní době tohoto zařízení 32 dětí, a to chlapců i děvčat. Již historicky cílem práce v tomto zařízení byla motivace k osvojení si pracovních návyků a reedukace nežádoucího chování. V poválečném roce 1945 v historických pramenech nacházíme zmínku, že byl změněn název na Chlapeckou výchovnu, s totožným zaměřením. Se změnou politických poměrů v 60. letech 20. století se toto zařízení přejmenovalo na Záchytný dětský domov s obdobným výchovně vzdělávacím cílem. V této době nebyla přímo v budově učňovská škola. Chlapci se vzdělávali na odborných školách ve „městě“. Ke změně názvu došlo opět v roce 1981, kdy se celé zařízení přejmenovalo na Dětský diagnostický ústav, Rokitanského 62, Hradec Králové. Toto zařízení vykonávalo stejnou činnost a služby klientům jako v předchozích dekadách. Na přelomu let 2000-2001 došlo k největší změně v historii tohoto zařízení, a to na základě přemístění celého zařízení do Plotiště, které jsou součástí Hradce Králové. Toto přestěhování bylo především díky nevyhovujícímu stavu budovy, jelikož v průběhu let došlo ke změně potřebnosti co do velikosti i rozsahu poskytovaných služeb, bylo vytvořeno i středisko výchovné péče, a tudíž prostory v Rokitanské ulici přestali být dostačující. Zařízení se přestěhovalo do bývalého Hotelu Flora v Plotištích nad Labem. Tuto budovu zajistilo

pro zařízení Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a je také v jeho majetku. Nesmíme opomenout důležitý fakt, že jeho zřizovatelem je právě Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V současné době probíhá rekonstrukce celé budovy a její provoz je v náhradních prostorách na Brandlově a Heyrovského ulici v Hradci Králové.

Do dětského diagnostického ústavu jsou umísťovány děti ve věku 3–15 let. Jedná se o chlapce i děvčata. Oproti minulosti jsou v současné době do zařízení umísťovány děti až na začátku povinné školní docházky, to je od 1. třídy.

Dle Zákona 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 jsou do tohoto zařízení umísťovány děti od počátku do ukončení povinné školní docházky a to na základě soudního rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo předběžného opatření. Komplexní diagnostika trvá zpravidla 8 týdnů a délka pobytu dítěte v tomto zařízení závisí na rychlosti práce soudů.

Celá práce v dětském diagnostickém ústavu je založena na komunitním systému práce a je dětem nabízena celá škála metod výchovného působení. V roce 2016 přišlo několik pedagogů s myšlenkou, že by bylo vhodné pro děti vybudovat dětskou minifarmu. Tato myšlenka byla přivedena do zdárného cíle v dalším roce. Tímto počinem byl doplněn výchovně terapeutický program pro ohrožené děti s psychosociálními problémy prostřednictvím práce se zvířaty. Přestože se nejedná o velkou farmu, rozmanitost zvířat, které na ni můžeme najít je velká. Jedná se například o koně, kozy, králíky, morčata, poníky, činčily, křečky, kočky a několik druhů papoušků. V majetku zaměstnanců dětské diagnostické ústavu je několik psů, kteří mají canisterapeutické zkoušky a se svými páničky chodí za dětmi. Svojí přítomností pomáhají zvládat dětem osobnostní problémy, rozvíjí je v oblastech citových a prosociálních.

Dětem v zařízení je umožněno navštěvovat i několik zájmových kroužků, které se nacházejí přímo v zařízení. Nejedná se pouze o kroužky sportovní a s výtvarným zaměřením ale v poslední době stále na větší oblíbenosti získávají kroužky přírodovědného charakteru a to jsou kroužky včelařství a rybářství. Chlapci i děvčata se seznamují s chovem včel. Musejí znát základy chovu a péče o včelstva.

Důležitá je zde bezpečnost práce, zrovna tak, jako v nabízeném rybářském kroužku. Tento kroužek je oblíbený nejen pro to, že zde klienti dětského diagnostického ústavu získají určité množství znalostí i dovedností ale také proto, že odjíždí do volné přírody, kde se přímo na místě seznamují s rybářství. Pod vedením svých instruktorů se také účastní různých závodů v rybolovných technikách a řeší různé znalostní kvízy. Tyto výjezdy bývají často vícedenní. To děti kvitují, jelikož se jedná o program a metody zážitkové pedagogiky. Děti spí ve stanech, chystají si stravu, kterou si poté na ohni upravují. Stravu si připravují společně, aby u nich byla podpořena vzájemná spolupráce. Získávají hluboké emocionální prožitky, které se dále promítají v jejich dalším životě. V rámci celého pobytu v přírodě je kladen důraz na kolegalitu, spolupráci a v neposlední řadě i na sebepoznání.

Dle internetových stránek, je v dětském diagnostickém ústavu vytvořeno pět výchovných skupin. Do těchto skupin jsou děti umísťovány dle věku a případných výchovných problémů. V jednotlivých skupinách jsou společně chlapci i děvčata a učí se vzájemnému soužití (DDÚ Hradec Králové, 2019, online). Dbá se na to, aby práce ve výchovných skupinách měla charakter rodinné skupiny, kde je zastoupen model mužské a ženské autority. Jelikož se jedná o takzvané uzavřené zařízení, děti zde navštěvují i základní školu, která má 1. i 2. stupeň. Zde jsou vzdělávány děti dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo dle školního vzdělávacího programu s minimálními vzdělávacími výstupy. Jelikož je to škola dle §16 Školského zákona, mohou se nevzdělávat i děti s různým kombinovaným postižením. V poslední době je zde mnoho žáků s poruchou komunikačních dovedností a dětí zdravotně či psychiatricky oslabených. Součástí dětského diagnostického ústavu je i ambulantní a pobytové středisko výchovné péče. Jeho odloučená pracoviště jsou v mnoha okresních městech bývalého Východočeského kraje.

Podstatnou roli v práci s dětmi s rizikovým chováním hraje výchovný a odborný úsek. V odborném úseku se o děti stará několik psychologů, etopedů a sociálních pracovníků. Výchovný úsek je charakteristický vysokou mírou odborného vzdělání všech pedagogických pracovníků. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou vysokoškoláci, speciální nebo sociální pedagogové, kteří plánují práci s každým dítětem dle individuálního plánu, který vychází z plánu rozvoje dítěte a je zároveň součástí celého komunitního systému práce. Pro práci s dětmi je zcela charakteristické, že jsou děti motivovány pro změnu svých hodnot pomocí pozitivní motivace. Každému dítěti

se dostává zpětné vazby na chování a při tom, je využíváno přirozené soutěživosti a sebehodnocení dětí. Každé dítě neustále ví, co činí správně a co nikoli, jelikož je stále vedeno pedagogickými pracovníky ke změně chování a postojů, které ho přivedly do dětského diagnostického ústavu. Rozhodně je kladen důraz na aktivní přístup každého klienta. Odborní pracovníci, vychovatelé i učitelé vypracovávají o dítěti závěrečnou diagnostickou zprávu, která shrnuje celý pobyt dítěte, a v jejich závěru jsou uvedena doporučení pro další život dítěte. Může to být doporučení pro pobyt v původní rodině nebo doporučení v jakých oblastech mají dále pracovat pedagogičtí pracovníci v následných zařízeních, kam může být dítě umístěno. Celá práce v dětském diagnostickém ústavu směřuje nejen k odstranění problému dítěte, což ve většině případů je rizikové chování ale také k tomu aby se dítě po návratu z výkonu ústavní výchovy zapojilo do běžného života.

5 Výchovné postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové

Ve výzkumné části diplomové práce jsem se zabýval výchovnými postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové. Tyto metody jsem představil v předcházejících kapitolách své práce. V dalších podkapitolách objasňuji podstatné části empirického šetření, jako je cíl výzkumu, použité metody, etika, charakteristika výzkumného souboru, průběh výzkumu, jeho prezentace a v neposlední řadě zhodnocení a možný přínos mé diplomové práce do praxe.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Jako cíl svého výzkumného šetření jsem si stanovil zjistit, jaké metody výchovného působení se používají v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové. Pro získání informací k zjištění samotného cíle výzkumu jsem použil kvalitativní způsob zkoumání, který proběhl formou rozhovorů s pedagogickými zaměstnanci zařízení. Původní záměr získávat data pomocí analýzy dotazníkového šetření byl změněn po konzultaci s vedoucím práce doc. PhDr. Václavem Bělikem, Ph.D. z důvodu nízkého počtu respondentů a tím možného zkreslení výsledků šetření. Jak říká Nový pro kvalitní kvantitativní výzkum je potřeba alespoň 200 respondentů (2006, s. 257).

Hlavní cíl diplomové práce je přetransformován do hlavní výzkumné otázky (HVO):

Jaké metody výchovného působení se používají v Dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové?

Tu dále rozdělují do čtyř dílčích výzkumných otázek (DVO), ty dále rozpracovávám do následujících tazatelských otázek (TO):

- Dílčí výzkumná otázka 1. *Jaké mají zkušenosti pedagogičtí pracovníci s používáním výchovných metod v praxi?*
 - Tazatelská otázka 1. *Jaká je Vaše délka praxe v ústavní výchově?*
 - Tazatelská otázka 2. *Jaké je Vaše pracovní zařazení v DDÚ?*
 - Tazatelská otázka 3. *Kdy jste se poprvé setkal s výchovnými metodami v praxi?*
 - Tazatelská otázka 4. *Prohlubujete své znalosti v oblasti výchovných metod?*

- Dílčí výzkumná otázka 2. *Jaké mají pedagogičtí pracovníci zkušenosti s přímými výchovnými metodami?*
 - Tazatelská otázka 1. *Jaké přímé výchovné metody upřednostňujete?*
 - Tazatelská otázka 2. *V které situaci přímé výchovné metody používáte?*
 - Tazatelská otázka 3. *Jaké vidíte výhody při používání přímých výchovných metod?*
- Dílčí výzkumná otázka 3. *Jaké mají pedagogičtí pracovníci zkušenosti s nepřímými výchovnými metodami?*
 - Tazatelská otázka 1. *Jaké nepřímé výchovné metody upřednostňujete?*
 - Tazatelská otázka 2. *V které situaci nepřímé výchovné metody používáte?*
 - Tazatelská otázka 3. *Jaké vidíte výhody při používání nepřímých výchovných metod?*
- Dílčí výzkumná otázka 4. *Jaký přínos vnímají pedagogičtí pracovníci při spolupráci s jinými organizacemi, které výchovně působí na děti v zařízení?*
 - Tazatelská otázka 1. *Jaké klady spatřujete ve spolupráci s dalšími organizacemi?*
 - Tazatelská otázka 2. *V čem spatřujete užitečnost spolupráce s dalšími organizacemi?*
 - Tazatelská otázka 3. *V čem spatřujete zápory spolupráce s dalšími organizacemi?*

Přetvoření výzkumného cíle do výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky	Indikátory	Tazatelské otázky
Jaké metody výchovného působení se používají v Dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové?	Jaké mají zkušenosti pedagogičtí pracovníci s používáním výchovných metod v praxi?	Délka praxe pedagoga v ústavní výchově.	Jaká je Vaše délka praxe v ústavní výchově?
		Pracovní zařazení v DDÚ.	Jaké je Vaše pracovní zařazení v DDÚ?
		Setkání pedagoga s výchovnými metodami.	Kdy jste se poprvé setkal/a s výchovnými metodami v praxi?
		Využití dalšího vzdělávání zaměřeného na používání výchovných metod.	Prohlubujete své znalosti v oblasti výchovných metod?
	Jaké mají pedagogičtí pracovníci zkušenosti s přímými výchovnými metodami?	Preference určitých přímých výchovných metod.	Jaké přímé výchovné metody upřednostňujete?
		Nejčastější použití přímých výchovných metod.	V které situaci přímé výchovné metody používáte?
		Zhodnocení přínosu přímých výchovných metod.	Jaké vidíte výhody při používání přímých výchovných metod?
	Jaké mají pedagogičtí pracovníci zkušenosti s nepřímými výchovnými metodami?	Preference určitých nepřímých výchovných metod.	Jaké nepřímé výchovné metody upřednostňujete?
		Nejčastější použití nepřímých výchovných metod.	V které situaci nepřímé výchovné metody používáte?
		Zhodnocení přínosu nepřímých výchovných metod.	Jaké vidíte výhody při používání nepřímých výchovných metod?
	Jaký přínos vnímají pedagogičtí pracovníci při spolupráci s jinými organizacemi, které výchovně působí na děti v zařízení?	Klady spolupráce s dalšími organizacemi.	Jaké klady spatřujete ve spolupráci s dalšími organizacemi?
		Zápory spolupráce s dalšími organizacemi.	V čem spatřujete zápory spolupráce s dalšími organizacemi?
Nejčastěji používané metody výchovného působení.		Jaké metody ve své praxi nejčastěji používáte?	

5.2 Výzkumné metody a etika

Pro své výzkumné šetření jsem si zvolil kvalitativní strategii. Jako nástroj výzkumu jsem si určil rozhovor. Jak říká Škvaříček a Šed'ová, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník a kvalitativního výzkumu je rozhovor (2007, s. 13). Jak téma mé práce napovídá, není cílem získat obecná data ale proniknout hlouběji do daného tématu, a pokud možno zjistit určité souvislosti mezi jednotlivými odpověďmi.

Mátel uvádí 3 základní typy rozhovorů, které jsou následující:

- a) standardizovaný rozhovor – tazatel zaznamenává odpovědi do předem připraveného formuláře
- b) nestandardizovaný rozhovor – tazatel má předem připravenou osnovu, kterou může upravit ve smyslu cíle výzkumu, může také otázky vysvětlovat a případně dávat doplňující otázky,
- c) polostandardizovaný rozhovor – tento typ je kombinací předcházejících typů rozhovorů, otázky, které vyžadují přesnou formulaci, tazatel klade a zaznamenává přesně podle psaného textu. Některé otázky tazatel klade podle situace v závislosti na potřebě výzkumu (2019, s. 118).

V průběhu rozhovorů mohou respondenti pociťovat určitou nevýhodu v nutnosti okamžité odpovědi na kladené otázky oproti dotazníku, kdy mají čas si danou odpověď rozmyslet. Tuto nepohodu jsem se snažil eliminovat tím, že jsem je ještě před započítím rozhovorů seznámil s otázkami, které budou v průběhu našeho rozhovoru kladeny. Dotazovaní měli tedy možnost se s jednotlivými otázkami obeznámit před samotným rozhovorem. Rozhovory jsem po svolení respondentů nahrával na mobilní telefon, a poté jsem je přepisoval na záznamový arch pro lepší přehlednost.

Etika při výzkumu je velmi důležitá a zároveň samozřejmá. V případě, že se jedná o důvěrné informace, měl by výzkumník zajistit, aby nedošlo k jejich zneužití. V případě, že se uvádějí velmi osobní informace, z kterých by mohlo dojít k vypátrání dané osoby, musí být změněny tak, aby byla zajištěna anonymita respondentů. Ti byli obeznámeni před začátkem výzkumného rozhovoru s jeho tématem a účelem. Při realizaci rozhovorů jsem se řídil základními principy pro ochranu účastníků výzkumu i mě jako výzkumníka. Jak říká Nezmar, GDPR je soubor zásad ochrany osobních údajů, podle kterých by měly být zpracovávány osobní údaje (2017 s. 49). Pro Českou republiku platí toto nařízení od roku 2018.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl tvořen pedagogickými pracovníky dětského diagnostického ústavu v Hradci Králové. Výběr byl zcela náhodný, jenom jsem chtěl zachovat to, aby ve výzkumném souboru byli rovnoměrně zastoupeni muži i ženy. Nejprve jsem oslovil ředitelství diagnostického ústavu, zda mohu provést dané šetření. Po odsouhlasení ze strany vedení jsem náhodně vybral 3 muže a 3 ženy zařazené na postu pedagogických pracovníků v ústavu. Předem jsem všem dotazovaným avizoval, že bude naprosto zachována jejich anonymita a odpovědi na otázky budou sloužit pouze k účelu mé diplomové práce.

5.4 Průběh výzkumu a zpracování dat

Za důležité při samotném rozhovoru považuji nastolení příjemné atmosféry. Samotná atmosféra kladně ovlivňuje celý průběh rozhovoru. S respondenty jsem si nejdříve dopředu domluvil místo a čas setkání. Všichni respondenti si přáli provést rozhovory v pro ně velmi známém prostředí diagnostického ústavu. Tato skutečnost se příznivě projevila v průběhu rozhovorů, kdy dotazovaní byli otevření, uvolnění a přátelští.

Před začátkem rozhovoru jsem respondenty seznámil s okruhem otázek, které budou kladeny během našeho rozhovoru. Již od tohoto okamžiku jsem se snažil být po celou dobu rozhovorů příjemný, mluvit srozumitelně, jasně a umožňoval respondentům se doptávat v případě, že si nebyli úplně jisti formulací otázky. Tento přístup se mi osvědčil a po celou dobu rozhovorů vládla přátelská atmosféra. Během rozhovoru jsem si také všiml gestiky a mimiky jednotlivých dotazovaných. Rozhovor probíhal plynule, jelikož si každý dotazovaný na mě vyčlenil svůj čas, ve kterém jsme nebyli nikým a ničím rušeni. Rozhovory jsem vedl individuálně, nikoliv skupinově. Tento přístup dotazovaní kvitovali a dle mého názoru byli i při odpovídání na otázky otevřenější než když by byli se svými kolegy.

Při jednotlivých otázkách jsem se průběžně ujišťoval, zda dotazovaní daným otázkám rozumí a naopak já zda chápu správně jejich odpovědi.

5.5 Prezentace výsledků výzkumu

Dílčí výzkumná otázka 1.

První dílčí výzkumná otázka zní:

Jaké mají zkušenosti pedagogičtí pracovníci s používáním výchovných metod v praxi?

K odpovědi na tuto otázku jsem použil tazatelské otázky týkající se délky praxe a pracovního zařazení pedagogických pracovníků. Na toto navazovaly otázky týkající se prvního setkání s výchovnými metodami a prohlubování znalostí o nich.

Tazatelská otázka 1:

Jaká je Vaše délka praxe v ústavní výchově?

Při rozhovorech jsem zjistil široké spektrum délky praxe pedagogických pracovníků v ústavní výchově. Polovina respondentů má více jak 20leté zkušenosti s ústavní výchovou. Nejkratší délka praxe je u respondenta 2, která je 2 roky. Naopak respondent 6 pracuje v ústavní výchově již 38 let. Pro 4 respondenty je to jejich první zaměstnání. Jak říká respondent 1: *„V diagnostickém ústavu pracuji již 28 let, je to moje první zaměstnání. I přes psychickou náročnost jsem nikdy o změně zaměstnání neuvažoval. Práce mě naplňuje skrze radost dětí, kterou projevují při různých činnostech, jelikož se jim takové péče mnohdy doma nikdy nedostalo.“* Délka praxe v ústavní výchově není závislá na pohlaví.

Tazatelská otázka 2:

Jaké je Vaše pracovní zařazení v DDÚ?

Respondent 1 – etoped,

respondent 2 – psycholog,

respondent 3 – vychovatel,

respondent 4 – psychologka,

respondent 5 – vychovatelka

respondent 6 – učitelka.

Tazatelská otázka 3:

Kdy jste se poprvé setkal/a s výchovnými metodami v praxi?

Všichni respondenti se vzácně shodli na tom, že se poprvé s výchovnými metodami setkali jako děti, když byli sami vychováváni. Vědomě se s nimi dále setkali při studiu na vysoké škole. Byť přes značný věkový rozdíl respondentů musím konstatovat, že doba, ve které byli vychováváni, neměla vliv na používání výchovných metod. Všichni se setkávali jak s metodami přímými, tak s metodami nepřímými. Zcela vědomě výchovné metody začali používat nejprve v zaměstnání a dále ve svém soukromém životě, když se stali rodiči.

Tazatelská otázka 4:

Prohlubujete své znalosti v oblasti výchovných metod?

Dle mého zjištění respondenti 2 a 5 pracují v ústavní výchově 2 a 5 let, a tudíž stále si rozšiřují znalosti v oblasti používání výchovných metod. Využívají různé semináře, samostudium a školení. Oproti tomu respondenti 1 a 6 s nejdelsí délkou praxe již mnoho času prohlubování znalostí a dovedností nevěnují. Naopak se stávají mentory pro mladší kolegy. Jak říká respondent 2: *„Nejvíce si cením otevřenosti starších kolegů, kteří mně dávají praktické rady při využívání výchovných metod. To velmi oceňuji, jelikož každé dítě je rozdílné a na každé dítě platí jiná metoda“*. Respondent 6 kvituje širokou nabídku různých kurzů spojených s využíváním výchovných metod. Jak sám říká: *„V době mých začátků nebyl tak bohatý výběr různých školení a seminářů. Všechny informace jsme složitě získávali formou samostudia a ojedinelých kurzů a přednášek.“*

Rekapitulace 1. dílčí výzkumné otázky

Z rozhovorů s pedagogickými pracovníky vyplývá, že mají bohaté zkušenosti s prací v ústavní výchově. Někteří z nich toto povolání mají jako první a stále v něm pokračují. Tato práce je naplňuje a nikdy neuvažovaly o její změně, přestože je velmi psychicky náročná a mnohdy i fyzicky. Z vyprávění respondentů se dozvídáme, že občas dochází i k fyzickému napadení respondentů ze strany dětí, a tudíž musí mít dobrou fyzickou kondici. Zde respondent 3 poukazuje na to, že bohužel neprobíhá pravidelné školení sebeobrany, jelikož by bylo často velmi opodstatněné. Respondent 4 říká: *„Práce v diagnostickém ústavu je pro mě srdeční záležitostí, je pro mě velkou*

odměnou, když vidím rozřazené dětské oči.“ Dotazovaní respondenti jsou ze všech sfér pedagogických pracovníků, se kterými se děti v zařízení mohou setkat. Nejčetnější úsek je úsek vychovatelů, který následují učitelé a dále pak odborní pracovníci, což jsou psychologové a etopedi. Všichni pedagogičtí pracovníci mají vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku. Psychologové a etopedi mají tzv. jednooborové vzdělání, tj. že po celou dobu jejich studia se zabývali psychologií či etopedií. Dle respondenta 6 nejsou učitelé pouze „speciálními pedagogy“ ale zároveň jsou aprobovaní k vyučování jednotlivých předmětů.

Všichni dotazovaní pocítili přímé či nepřímé výchovné metody již od útlého věku na sobě samých. Někteří si uvědomovali především přímé výchovné metody svých rodičů. Dále se věnovali studiu výchovných metod na vysokých školách a zároveň se shodli na tom, že doba kdyby byli vychovávaní, neměla vliv na škálu používání výchovných metod. Ti, kteří jsou rodiči, využívají celou škálu přímých i nepřímých výchovných metod nejen v rodině, ale i v zaměstnání. Ostatní samozřejmě v zaměstnání a ve svém občanském životě. U pracovníků ústavu jsem z rozhovorů s nimi cítil silně zakořeněné morální hodnoty, které se snaží předávat dále. Všichni dotazovaní se stále v menší či větší míře snaží prohlubovat své znalosti v oblasti výchovných metod. Ti starší se stávají zcela přirozeně mentory pro své mladší kolegy, kteří s velmi specifickou prací v ústavu teprve začínají. Profesně méně zkušené pedagogové jsou vděční za otevřenost a spontánnost starších kolegů, kteří je uvádějí do tajů výchovy, jelikož na každé dítě je potřeba použít jinou výchovnou metodu.

Dílčí výzkumná otázka 2.

Druhá dílčí výzkumná otázka zní:

Jaké mají pedagogičtí pracovníci zkušenosti s přímými výchovnými metodami?

Na tuto výzkumnou otázku navazovaly 3 tazatelské otázky. Všechny otázky se týkaly přímých výchovných metod. Zajímalo mě o to, jaké přímé výchovné metody pracovníci používají, v kterých situacích a jaké vidí výhody v jejich používání.

Tazatelská otázka 5:

Jaké přímé výchovné metody upřednostňujete?

Dotazovaní se shodli na mnoha metodách, které z výčtu přímých výchovných metod používají. Nejčastěji využívají dotazování a rozhovor, přesvědčování,

vysvětlování, vyjednávání, pověřování úkolem, objasňování, poskytnutí informací a kontroly. Psychologové velmi často využívají vyvolávání a tlumení citů. Respondent 6, který je učitel, velmi často využívá metodu pověření úkolem. Jak sám říká: „Často děti, se kterými přicházíme do kontaktu, jsou při vzdělávání neúspěšní, ale když je pověříme, byť malým, dílčím úkolem, který splní a jsou za něj chváleny, dojde k výborné motivaci pro další školní práci.“ Respondent 5 upřednostňuje metodu podmiňování, která se mu osvědčila laicky řečeno „něco za něco“. Respondent 3 využívá při své práci přímou metodu utváření správy a spolusprávy. Stěžejní metodou u všech dotazovaných je metoda vysvětlování, požadavků a následné kontroly.

Tazatelská otázka 6:

V které situaci přímé výchovné metody používáte?

Přímé výchovné metody se používají prakticky stále. To je zapříčiněno tím, že do zařízení přicházejí děti, které mají celou škálu výchovných problémů. Tyto problémy se řeší celistvě, ne pouze některý vybraný problém. Respondent 5 velmi často využívá s výchovnou skupinou i jednotlivci metody přímého výchovného působení k řešení vztahů dětí s jejich rodiči. Jak říká respondent 2: „není den, abych ve své práci nepoužil alespoň jednu z výchovných metod přímých. Velmi často řeším vztahy mezi vrstevníky, k čemuž používám metodu rozhovoru, vysvětlování a také vyjednávání. Respondent 6 uvádí: „Jako učitel stále využívám metodu objasňování při výkladu učiva, a dále metodu kontroly při tom, když ověřuji, zda děti pochopily učivo a umí teorii použít v praxi.“ Z vyprávění respondenta 4 vyplývá, že velmi často využívá přímých výchovných metod k vytváření odpovídajících vztahů mezi členy rodiny, což je velmi časté k navození respektu rodičovské autority.

Tazatelská otázka 7:

Jaké vidíte výhody při používání přímých výchovných metod?

Výhody přímých výchovných metod jsou velmi široké. Jak vyplývá z vyprávění respondenta 5, vidí, jestli dítě chce spolupracovat, zda se snaží a podle kontroly výsledku práce může pokračovat v dalším postupu. Často také používá odměny, protože se dítě dobře cítí, když je odměňováno za vynaložené úsilí. Respondent 6 při využití přímých metod vidí téměř okamžitě výsledky pokynů, které dětem dává, může plánovat další kroky ke zvládnutí požadavků. Děti mají okamžitou zpětnou vazbu

k tomu, co musí udělat příště jinak, aby dosáhly požadovaného cíle. Jak říká respondent 2: *„Přestože jedinec cítí, že je vychováván, dochází k tomu, že se snaží vylepšit vztahy k druhým, patřit do vrstevnické skupiny. Také se u něho rozvíjí do té doby u něho nevidané city, jako je obětavost, vcítění se do druhého, což dříve u něho nebylo pozorováno.“* Respondent 4 uvádí: *„Mohu si snadno kontrolovat, zda dítě rozumí mým požadavkům, zda se snaží o nápravu problematických jevů. Můžu také hlouběji dítě poznat a dle zjištění zatěžovat ho dalšími úkoly.“*

Rekapitulace 2. dílčí výzkumné otázky

Na tuto výzkumnou otázku navazovaly 3 tazatelské otázky. Všechny se týkaly přímých výchovných metod. Jednalo se o oblasti výhod, situací a praxe pro užívání těchto metod. Pedagogičtí pracovníci, které jsem oslovil, se shodli na velkém výčtu přímých výchovných metod, které ve své praxi používají. Nejčastěji používají dotazování a rozhovor, přesvědčování, vysvětlování, vyjednávání, pověřování úkolem, objasňování, poskytnutí informací a kontroly. Psychologové na svém úseku využívají vedle již zmiňovaných metod také metodu vyvolávání a tlumení citů. Učitelé a vychovatelé zároveň velmi často využívají metodu pověřování úkolem, na kterou nasedá metoda kontroly. Obvykle bývá také využívána metoda podmiňování, jež je u dětí velmi akceptovatelná. Celý systém práce je spjat s metodou utváření správy a spolusprávy. Dotazovaní se vyjádřili, že přímé výchovné metody využívají prakticky stále. Je to z toho důvodu, že do dětské diagnostického ústavu přicházejí děti s celou škálou výchovných problémů. Tyto problémy jsou řešeny jako soubor, odborníci se nezabývají pouze některými z nich.

Výhody uplatnění přímých výchovných metod jsou dle dotazovaných velmi široké. Pedagogové prakticky okamžitě vidí, zda je dítě ochotno spolupracovat, zda se snaží pracovat na zadaných úkolech, zda rozumí pokynům, které dostávají a samozřejmě děti mají okamžitou zpětnou vazbu k tomu, co musí udělat příště jinak, aby dosáhly požadovaného cíle. Také se setkáváme s tím, že spatřujeme u dětí obětavost a vcítění se do druhého, což velmi často při přijetí dítěte do diagnostického ústavu se nevyskytovalo nebo pouze v malé míře.

Dílčí výzkumná otázka 3.

Třetí dílčí výzkumná otázka zní:

Jaké mají pedagogičtí pracovníci zkušenosti s nepřímými výchovnými metodami?

Na tuto výzkumnou otázku obdobně jako u předešlé otázky navazovaly 3 tazatelské otázky. Otázky se věnovaly nepřímým výchovným metodám. Zjišťoval jsem, které nepřímé výchovné metody pracovníci používají, v kterých situacích a jaké vidí výhody v jejich používání v praxi s dětmi.

Tazatelská otázka 8:

Jaké nepřímé výchovné metody upřednostňujete?

Z rozhovorů s respondenty jsem se dozvěděl, že využívají celou řadu nepřímých výchovných metod. Nejvíce využívají metodu příkladu, práce se skupinou, hraní rolí, režimu a také zážitkové pedagogiky. Ta je dle slov dotazovaných v posledních letech aktuálně na strmém vzestupu. Všichni se shodli, že nepoužívají videotrénink interakcí z důvodu mnoha překážek, které mohu citovat z úst respondenta 5: *„Použití této techniky v našem zařízení je velmi komplikované z několika důvodů. Prvním důvodem je časová náročnost vzhledem k délce umístění dítěte v zařízení. Druhým důvodem je často absentující spolupráce ze strany zákonných zástupců, kteří k této metodě nedají písemný souhlas. Třetí důvod je bohužel finanční, jelikož ústav nedisponuje potřebným technologickým zázemím, které by dovolilo tuto metodu aplikovat v praxi.“* Dle zjištění s touto metodou v minulosti pracoval respondent 1, který uvádí: *„Tuto metodu jsem praktikoval u dětí, které byly na dobrovolném pobytu v zařízení, jelikož se jednalo o smluvní pobyt s rodiči, mohl jsem pokračovat v této metodě i po návratu dítěte do původního prostředí a k používání této metody dali rodiče souhlas již při nástupu dítěte do ústavu. V současné době jsou dobrovolné pobyty do dětského diagnostického ústavu zrušeny, tudíž pro krátký čas umístění dítěte v zařízení nelze odpovědně tuto metodu aplikovat.* Respondenti mužského i ženského pohlaví nevyjímaje používají každodenně metodu režimu.

Tazatelská otázka 9:

V které situaci nepřímé výchovné metody používáte?

Pedagogové používají nepřímé výchovné metody v situacích, kdy děti nepocítují, že je na ně výchovně působeno. Jak z rozhovoru s respondentem 1 vyplývá: „*Tyto metody používáme, když potřebujeme eliminovat vliv závadového prostředí na dítě. Víme, že již pouhá změna prostředí dělá své.*“ Téměř stejnou odpověď sdělil i respondent 2, který tuto metodu aplikuje v případě, kdy potřebuje vyčlenit dítě ze závadového rodinného prostředí. Respondenti 3 a 5 nepřímé metody používají při práci s výchovnou skupinou, kdy potřebují ovlivnit názory jednotlivých členů skupiny na sebe navzájem. Vychovatelé v přiměřeném množství využívají tzv. skupinového tlaku. Respondent 4 při své práci využívá těchto metod při komunitním sezení, kdy je do řešení daného problému vtažena celá výchovná skupina, či celé zařízení. Dotazovanému 3 se tyto metody osvědčily v jeho dlouholeté praxi, především je používá v situacích, kdy je zapotřebí aby se dítě ztotožnilo se svým výchovným vzorem a zautomatizovalo správné chování, aby jeho chování nebylo pouze účelové. Respondent 6 řekl: „*Tyto metody používám, když dětem potřebuji ukázat, co se má dělat, a jak se to má dělat, co se dělá v určitých situacích a jak na ně reagovat.*“

Tazatelská otázka 10:

Jaké vidíte výhody při používání nepřímých výchovných metod?

Jak mi dotazovaní již sdělili a uváděli v předchozím, děti si neuvědomují přímý výchovný tlak, který je na ně vyvíjen. Je to výhodné i proto, že mnoho dětí umístěných do diagnostického ústavu má ve své anamnéze uvedenou vzdorovitost a odmítání autority. Opět jak již bylo řečeno, pravidelný režim přináší vesměs samá pozitiva, děti vědí, co bude následovat a mohou se vlastně o režimové prvky během celého dne opírat, což je svým způsobem uklidňuje. Z těchto nepřímých metod také vyplývá, že děti cítí určité mantinely, ve kterých se musí držet a jejich překračování je nějakým způsobem sankcionováno a oni opět musí pracovat na zvládnutí výchovných jevů, které porušily. Jak uvádí respondent 1: „*Můžeme zjišťovat postoje dětí v určitých problémech. Také zjišťujeme, zda se dítě dokáže vcítit do problémů a role druhých.*“ Respondenti 2 a 4 shodně říkají, že při využití těchto metod se děti dokážou otevřít, nejsou tak ostražití. Vytváří si náhled na vybudování lepších vztahů, učí se řešit

modelové situace. Respondent 6 uvádí: „*Když použiji nepřímé metody, děti aktivně spolupracují, necítí se být poučováni a snaží se pracovat na zadaných úkolech.*“

Rekapitulace 3. dílčí výzkumné otázky

Jak vyplynulo z mého šetření, respondenti nejvíce používají metodu příkladu, práce se skupinou, hraní rolí, režimu a zážitkové pedagogiky. Tato metoda je dětmi vítána, jelikož nespátřují přímé působení na ně samé. Některé metody nepřímé práce se v zařízení téměř nevyužívají pro svoji časovou a technickou náročnost. Ruku v ruce s tím jde i souhlas rodičů s použitím těchto metod. Pedagogičtí pracovníci tyto metody nepřímého působení používají nejčastěji při eliminaci vlivu závadového prostředí na dítě, nebo když potřebují ovlivnit názory jednotlivých členů skupiny na sebe navzájem. Je zde také využíváno přiměřeného skupinového tlaku. Pracovníci s dlouhou dobou praxe používají těchto metod také k tomu, aby se dítě ztotožnilo se svým výchovným vzorem a zautomatizovalo správné chování. Tyto metody jsou využívány i k praktickému nácviku co a jak se má dělat v určitých situacích. Jak již bylo zmíněno velký přínos má metoda režimu, která přináší dětem jistotu a stabilitu. Mají se o co opřít, nejsou zúzkostňovány tím, že nevědí, co přijde. Při režimu vždy vědí, co bude následovat. V neposlední řadě mohou pedagogičtí pracovníci zjistit, zda dochází při jejich působení i k posunu v oblasti citů, zda se děti dokážou vcítit do role druhého a tím budovat lepší vztahy.

Dílčí výzkumná otázka 4.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zní:

Jaký přínos vnímají pedagogičtí pracovníci při spolupráci s jinými organizacemi, které výchovně působí na děti v zařízení?

Tato dílčí výzkumná otázka obsahuje odpovědi na 3 tazatelské otázky. Ty se zabývají klady a užitečností spolupráce s ostatními organizacemi, a naopak tím, co je spatřováno jako zápor spolupráce s dalšími organizacemi. V neposlední řadě jsem se zabýval tím, které výchovné metody pedagogičtí pracovníci používají nejčastěji.

Tazatelská otázka 11:

Jaké klady spatřujete ve spolupráci s dalšími organizacemi?

Pracovníci ústavu spatřují klady spolupráce s dalšími organizacemi pečující o děti v tom, že na problém každého dítěte je pohlíženo celistvě, z různých úhlů pohledu. K tomu patří možnost navštívit rodinu a zjistit prostředí, ve kterém dítě až do umístění do diagnostického ústavu vyrůstalo. Při této činnosti dochází ke spolupráci se soudy, policií, OSPODY, školami a neziskovými organizacemi. Jak jsem již říkal, všem zúčastněným jde o blaho klienta. Pomáhá se rodině v získání dítěte zpět do péče, pokud má již nařízené předběžné opatření či ústavní výchovu. Děti se motivují ke změně svého chování, k navázání odpovídajících vrstevnických vztahů. Dochází k podchycení problému a budování sebevědomí jako podmínky k uspokojivému zařazení do společnosti. Jak respondent 1 říká: *„V posledních letech dochází k velkému nárůstu spolupráce s neziskovými organizacemi, které se snaží pomáhat začleňovat děti do běžného života. Připravují pro ně různé zážitkové programy, které zvyšují jejich sebevědomí a vytvářejí odpovídající společensky žádoucí projevy chování.“* Respondenti 3 a 5 kvitují spolupráci s mnoha organizacemi, jako je například hokejový klub HC Moutfield Hradec Králové, který dětem poskytuje bezplatně permanentní vstupenky na zápasy, poté jim několikrát do roka uskutečňuje besedy s hráči, ze kterých si děti odnáší jak silné emocionální zážitky, tak i drobné hmotné dárky. Stejným způsobem spolupracují také s fotbalovým klubem FC Hradec Králové a s basketbalovým klubem Královští sokoli Hradec Králové. Kulturní zážitky dětem zprostředkovává partnerství s Filharmonií Hradec Králové, divadlem Drak a Klicperovým divadlem. Jak říká respondent 5: *„Skvělá je spolupráce s Jezdeckým klubem Dolní přím, kam děti se zájmem o jezdeckví a koně mohou pravidelně docházet.“* Respondent 3 také uvedl partnerství s Výzkumným a šlechtitelským ústavem ovocnářským v Holovousích. Toto partnerství přináší dětem nejen teoretické znalosti ale i praktické dovednosti a v neposlední řadě při sklizni spoustu ovoce zdarma. Respondent 6 také zmiňuje spolupráci se Základní školou SNP a Gymnáziem J. K. Tyla, kdy jejich žáci pořádají sbírky hraček, učebních pomůcek či potřeb pro volnočasové aktivity klientů.

Tazatelská otázka 12:

V čem spatřujete záporny spolupráce s dalšími organizacemi?

Spolupráce s dalšími organizacemi má i svá úskalí a to především dotazovaní spatřují v tom, že v některých případech dochází ke zkreslenému a nekvalitnímu předávání informací mezi jednotlivými organizacemi. Některé organizace či jejich zaměstnanci pracují s klienty tzv. „v rukavičkách“, děti se pak domnívají, že jejich závadové chování není až takový problém a stále v něm pokračují bez ohledu na možné budoucí následky. Dle slov respondenta 4: *„Lidé z organizací, které spolupracují s ústavem, si velmi často myslí, že jde pouze o děti, které mají nevhodné domácí prostředí a z tohoto důvodu jsou do ústavu umístěny. Tomu tak ale však není. Do ústavu jsou zařazovány i děti, které mají ty nejzávažnější výchovné problémy, jako jsou například loupežná přepadení, rvačky, krádeže, vydírání, sexuální delikty a bohužel i vraždy.“* Dotazovaní se shodují na tom, že příliš záporů ve spolupráci s dalšími organizacemi, které pomáhají dětem, nejsou. I přes některé neshody dokážou spolu najít společnou řeč. Častým problémem dle pedagogických pracovníků je dodržování GDPR. Mnoho organizací v rámci své propagace chce uveřejnit pořízené fotografie s dětmi na svých webových stránkách apod., to však je možné za písemného souhlasu rodičů.

Tazatelská otázka 13:

Jaké metody ve své praxi nejčastěji používáte?

Z rozhovorů vyplývá, že dotazovaní využívají rovnoměrně přímé i nepřímé výchovné metody ve své každodenní pedagogické práci. Nejčastěji se vyskytuje metoda příkladu, práce s komunitou, metody zážitkové a prožitkové pedagogiky ale také metody rozhovoru, přesvědčování, režimu a kontroly. Ze slov pedagogických pracovníků vyplývá, že na děti je působeno přímo i nepřímo, tedy záměrně i skrytě. Děti samozřejmě upřednostňují metody nepřímé, kdy se domnívají, že je nikdo nevychovává, neučí, že na ně nemá požadavky. Opak je však pravdou. Působení přímých výchovných metod se děti velmi často vyhnout a nějakým způsobem je obejít. Jedná se tedy o zcela záměrné a velmi často zcela sofistikované jednání. Jak říká respondent 2: *„Využívám všechny metody, velmi často nad nimi ani nepřemýšlím, jelikož vyplývají z mé dlouholeté praxe a z výchovné situace, ve které se dítě nachází. Zcela záměrné metody využívám až po hlubším poznání klienta.“*

Ve stejném tónu hovořili i ostatní dotazovaní, jelikož se v jejich odpovědích promítala jejich profesionalita a délka činnosti v ústavní výchově.

Rekapitulace 4. dílčí výzkumné otázky

Z výše uvedeného vyplývá, že děti dávají přednost, tomu když je na ně působeno nepřímými výchovnými metodami. Přímým výchovným metodám se velmi často zcela úmyslně vyhýbají, jak uvádí i někteří dotazovaní v otázce, jaké metody v praxi nejčastěji používají. Ze samotných rozhovorů lze konstatovat, že klady spolupráce s dalšími organizacemi jsou velmi obsáhle. Můžeme začít u drobného hmotného zaopatření, přes zážitkové programy, kroužky a finanční dary. Tato spolupráce je výhodná pro obě strany. Oproti tomu, zápory spolupráce s dalšími organizacemi nejsou tak rozsáhlé. Nejčastěji jde o rozcházení představ podpory ústavu jednotlivými organizacemi. Vzhledem k velké specifčnosti klientů ústavu není možné na každou spolupráci, byť vypadá z prvního pohledu jako velmi výhodná pro obě dvě strany přistoupit. Z vyprávění pedagogických pracovníků se také dozvídáme o nízké informovanosti pomáhajících organizací a široké veřejnosti o skladbě a problémech zde umístěných dětí.

5.6 Zhodnocení výzkumu a možný přínos do praxe

Ve svém výzkumu jsem se zabýval výchovnými postupy v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové. Jako hlavní výzkumnou otázku jsem si stanovil: Jaké metody výchovného působení se používají v dětském diagnostickém ústavu v Hradci Králové. K odpovědím na mé otázky jsem použil rozhovory s pedagogickými pracovníky diagnostického ústavu, a to s 1 etopedem, 2 psychology, 2 vychovateli a 1 učitelem. Oslovil jsem 3 muže a 3 ženy, z toho 3 pedagogy s dlouhou praxí v ústavní výchově, která čítá 20 a více let. Zbývající 3 pedagogové měli praxi do 20 let.

Rozhovory vznikaly po předchozí domluvě s ředitelem zařízení na půdě diagnostického ústavu, kde se respondenti cítili komfortně, byli v tzv. domácím prostředí, což bylo pro ně velmi příjemné. Zkraje rozhovoru byli informováni o etice výzkumu. Aby se pokud možno cítili co nejlépe, měli v průběhu rozhovorů možnost drobného občerstvení. To umocnilo přátelskou atmosféru při rozhovorech. Poté byli vstřícní, otevření, zodpovědně se zamýšleli nad kladenými otázkami a velmi často náš rozhovor

zpestřovali vyprávěním různých příběhů ze života v dětském diagnostickém ústavu. Dokreslovali tím povídání o použitých metodách. Při rozhovoru s nimi jsem nabyl dojmu, že každému z nich jde opravdu o každého jedince, že se každému snaží pomoci metodami vybranými přímo „na tělo“ klienta zařízení. Vždyť se velmi často děti k nim vrací na návštěvy po přemístění z diagnostického ústavu nebo jim alespoň píší. Na přímo příkladné působení na děti klienti vzpomínají velmi často, což se můžeme snadno přesvědčit na webových stránkách zařízení nebo facebooku ústavu.

Ze zpětné vazby od respondentů jsem se na závěr našeho vzájemného sezení dozvěděl, že kladené otázky byly obsahově velmi dobře formulované, že se sami respondenti museli zamýšlet a prakticky při odpovědích na ně zrekapitulovat svoji pedagogickou činnost v zařízení. Jak sami říkali, před mým výzkumem nebyli nikdy nuceni se dopodrobna zamýšlet nad tím, jak konkrétně výchovně působí na děti v zařízení. Správnost kladených otázek byla potvrzena tím, že jsem je nemusel upřesňovat a respondenti jim rozuměli.

Největší přínos do praxe spatřuji v tom, že soubor výchovných metod přímých i nepřímých byl sumarizován a umístěn do vnitřního informačního systému Foster, kde se umístěn k využití všem pedagogickým pracovníkům zařízení. Také do něho mohou nahlédnout v rámci svých praxí studenti z různých škol.

Samotná metoda výzkumu - rozhovor, kterou jsem si zvolil, mně velmi vyhovovala a navázal jsem mnohá profesní přátelství s pedagogy místního ústavu. Jejich rozhovory mě obohatily i po lidské stránce, ne jenom odborné. Domnívám se, že komunikace na obou stranách proběhla na vysoké úrovni.

Závěr

Za cíl svého výzkumného šetření jsem si stanovil zjistit, jaké výchovné metody v prevenci u dětí v dětském diagnostickém ústavu používají pedagogičtí pracovníci. Ze svého šetření jsem zjistil, že využívají rovným dílem přímé i nepřímé výchovné metody. Nejčastěji používají tyto: práce se skupinou, s příkladem, hraní rolí, režimu, zážitkové pedagogiky, rozhovoru a kontroly. S jejich použitím mají všichni pedagogičtí zaměstnanci bohaté zkušenosti. Jejich práce je fyzicky i psychicky velmi náročná a již při nástupu do zaměstnání musí podstoupit vyšetření certifikovaným psychologem, aby posvědčil, že jsou schopni pracovat ve velmi náročném prostředí ústavní výchovy. Při využívání některých přímých či nepřímých výchovných metod je potřeba velmi dobrá psychická i fyzická kondice.

Všichni pedagogičtí zaměstnanci jsou vysokoškolsky vzdělaní, proto aby mohli v takovém to zařízení pracovat, musí mít také vystudovanou speciální pedagogiku. Tudíž je na tomto pracovišti velká koncentrace vysoce odborně vzdělaných pedagogických pracovníků. Služebně starší pedagogové jsou přirozenými mentory pro své mladší nebo méně zkušené kolegy. Jak sdělují respondenti při svých rozhovorech, bylo na ně již od dětství působeno různými výchovnými metodami a některé z nich i oni sami nyní využívají ve své praxi. Obdivuhodná je znalost a praktické použití celé škály přímých a nepřímých výchovných metod. Z rozhovorů vyplývá, že děti upřednostňují nepřímé výchovné metody, jelikož se domnívají, že nejsou vychovávány a že vše plyne přirozeně. Působí zde samozřejmě při této výchovné metodě i skupinový tlak. Nesmím ani opomenout širokou spolupráci s řadou organizací z širokého okolí Hradce Králové. Tato spolupráce má bezpochyby také pozitivní a bezprostřední vliv na výchovné působení.

Na závěr mohu konstatovat, že při metodicky vhodném uplatnění výchovných metod na klienty ústavu dochází k jejich reedukaci, pozitivnímu posunu v jejich chování. Také dochází ke zlepšení školních výsledků a vzájemných vztahů s rodiči, kamarády a autoritami se kterými se děti v běžném životě setkávají.

Seznam použitých zdrojů

- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, LUBELCOVÁ, Gabriela a POTOČÁROVÁ, Mária. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 2005. 168 s. ISBN 80-10-00485-5.
- BARTÁK, Jan a DEMJANENKO, Milan. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Vydání 1. Praha: Grada, 2021. 291 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3997-7.
- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.
- BERTRAND, Yves. *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon: *Chronique Sociale*, 1993. 234 s. ISBN 2-85008-177-9.
- BĚLÍK, Václav a kol. *Slovník sociální patologie*. Vydání 1. Praha: Grada, 2017. 120 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0599-1.
- BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 142 stran. ISBN 978-80-7435-726-8.
- BĚLÍK, Václav et al. *Sociální patologie - vybraná ohrožení pedagogů*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2022. 157 stran. ISBN 978-80-7465-534-0.
- DDÚ Hradec Králové. *Charakteristika zařízení* [online]. Hradec Králové, 2019 [cit. 2023-10-01]. Dostupné z: <https://www.dduhradeckrálove.cz/dokumenty>.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. 282 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FISCHER, Slavomil. *Sociální patologie: propedeutika*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. 144 s. Skripta. ISBN 80-7044-812-1.

- FURLAN, Ivan. *Pedagogizace životního prostředí*. Překlad Marie Vavrušková. 1. vyd. Praha: SPN, 1979. 140 s. Pedagogická teorie a praxe.
- GÁLIK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 95 s., [12] s. obr. příl. Psyché. ISBN 978-80-247-4247-2.
- GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 256 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.
- GUTEK, Lee Gerald. *Historical and philosophical foundations of education : a biographical introduction*. New Jersey: Pearson, Upper Saddle River, 2011. 467 s. ISBN 9780137152735.
- HOLÁ, Lenka. *Mediace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 270 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3134-6.
- HOLÁ, Lenka a kol. *Mediace a možnosti využití v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 512 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4109-3.
- HORÁK, František et al. *Kapitoly z obecné didaktiky: (projektování a realizace výuky)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. 153 s. ISBN 80-7067-167-X.
- JANIŠ, Kamil, KRAUS, Blahoslav a VACEK, Pavel. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 163 s. ISBN 80-7041-019-1.
- JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 169 s. ISBN 80-7041-114-7.
- JEDLIČKA, Richard a KOŤA, Jaroslav. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8.
- KALINA, Kamil a kol. *Klinická adiktologie*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015. 696 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-4331-8.
- KLAPETEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 247 s. ISBN 978-80-247-2652-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

- KOLAŘÍKOVÁ, Marta, PETROVÁ, Alena a URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. II. Psychologické aspekty*. Vydání první. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017. 190 stran. ISBN 978-80-7510-236-2.
- KOVÁČ, Damián. *Ústav experimentálnej psychológie: koncízne výsledky do roku 2010*. Bratislava: Slovenská akadémia vied, 2011. 55 s. ISBN 978-80-88910-31-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. 165 s. ISBN 80-7041-135-X.
- KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav a kol. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KUČERA, Miloš. *Pud u Freuda*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. 531 stran. ISBN 978-80-246-3466-1.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Obecné základy mravní výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990. 49 s. ISBN 80-210-0183-6.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990. 49 s. ISBN 80-210-0141-0.
- KUCHARSKÁ, Anna et al. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V Grada Publishing 1. Praha: Grada, 2008. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LANGMEIER, Josef, BALCAR, Karel a ŠPITZ, Jan. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 431 s. ISBN 978-80-7367-710-7.
- LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 134 s. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta; sv. 69. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MÁTEL, Andrej. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. 208 stran. ISBN 978-80-271-2220-2.
- MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
- MATOUŠKOVÁ, Ingrid. *Aplikovaná forenzní psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 296 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4580-0.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. 172 s. Komunikace. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MERTIN, Václav a kol. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. 361 s. Manažer. ISBN 80-247-0650-4.

- MIOVSKÝ, Michal et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*: [monografie. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027*[online]. Praha, 2019 [cit. 2023-15-02]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
- NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 157 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-515-6.
- NEZMAR, Luděk. *GDPR: praktický průvodce implementací*. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2017. 301 stran. Právo pro praxi. ISBN 978-80-271-0668-4.
- NOVÝ, Ivan a kol. *Sociologie pro ekonomy a manažery. 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 287 stran. Manažer. Management. ISBN 80-247-1705-0.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie a VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
- ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikamu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Překlad Dagmar Tomková. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 197 s. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. 162 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- Stručně-zdravě. *Co je dobrý názor* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: <https://www.strucne-zdrave.cz/nazor/>.
- Studium psychologie. *Skupiny* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/6-skupiny.html>
- STÜNDL, Erich. *Systém včasné intervence a metody sociálně-výchovného působení*. Olomouc, 2009. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava a BĚLÍK, Václav. *Rodina v prevenci rizikového chování žáků*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. 100 stran. ISBN 978-80-7435-768-8.

SVP Návrat. Charakteristika zařízení [online]. Hradec Králové, 2023 [cit. 2020-10-01]. Dostupné z: <https://www.svphk.cz/>.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 143 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka et al. *Multikulturní ošetřovatelství II*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 248 s., [4] s. barev. obr. příl. Sestra. ISBN 80-247-1213-X.

ŠŤASTNÁ, Jaroslava. *Když se řekne komunitní práce*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. 112 stran. ISBN 978-80-246-3356-5.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. 276 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie: učební text*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 162 s. ISBN 978-80-7041-959-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRAMPOTOVÁ, Olga; LACINOVÁ, Lenka. *Vtahování dětí do konfliktu mezi rodiči: porovnání a kritické zhodnocení současných koncepcí*. Československá Psychologie, 2015, roč. LXI, č. 1, s. 57 - 70. ISSN 0009-062X

VACEK, Pavel; ŠVARCOVÁ, Eva. *Limity a možnosti výchovy charakteru v českých školách*. In: Sborník příspěvků XV. konference. 2007.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972. 275, [2] s. Pedagogická teorie a praxe.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Dětská prostituce*. 2., dopl. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, ©2007. 141 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2218-4.

VAVRYSOVÁ, Lucie. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 186 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-5426-9.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 154 s. ISBN 80-244-0337-4.

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. 2023-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s. r. o. 2010-2023 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2000 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, s. r. o. 2010-2023 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.