

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Využití metod sociálně výchovného působení
v oblastech volného času**

Diplomová práce

Autor: Bc. Zuzana ŠAFÁŘOVÁ
Studijní program: N7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Zuzana Šafářová
Studium:	P20K0263
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Využití metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času
Název diplomové práce AJ:	The Utilization of Methods of Social and Educational Activities In The Field of Leisure Time

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou zkoumání, jaké jsou metody využívané v oblastech volného času. Empirická část se zaměří formou dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru jak a zda lidé používají metody a které se jim v praxi nejvíce osvědčují. Praktická část specifikuje znalost a používání výchovných metod v sociální pedagogice, a to rozhovoru, metody organizování (pedagogizace) prostředí, metody práce se skupinou, metody situační (životní), metody inscenační, metody režimové, metody animace a metody mediace.

Seznam doporučené literatury:

- PŘADKA, Milan, Kapitoly ze sociální pedagogiky, Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1946-8
- PÁVKOVÁ, Jiřina, Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času, Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5
- NĚMEC, Jiří, Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium, Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3
- KRAUS, Bohumil, Základy sociální pedagogiky, Praha: Portál, 2008. ISBN 9978-80-7367-383-3
- SOBKOVÁ, Petra, HOBZOVÁ, Milena, POSPÍŠILOVÁ, Helena a kolektiv, Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-2444-885-5
- SPOUSTA, Vladimír, Metody a formy výchovy ve volném čase: kultura a umění ve výchově, Masarykova univerzita, 1996. ISBN 9788021012752
- FIŠER, Slavomil, ŠKODA, Jiří, Sociální patologie, 2. rozšířené a aktualizované vydání Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0
- PROCHÁZKA, Miroslav, Sociální pedagogika, Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci *Využití metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 22. 4. 2022

Bc. Zuzana Šafářová

Poděkování

Děkuji tímto doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, PhD. za cenné rady a připomínky, které mi poskytl a za celkovou ochotu a obětavost, se kterou mi pomáhal s vypracováním této diplomové práce.

Anotace:

ŠAFÁŘOVÁ Zuzana. *Využití metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 94 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá využíváním metod sociálně výchovného působení. Jejím cílem je zjistit a analyzovat, které metody nejvíce využívají a preferují vychovatelé v pozici pedagogických pracovníků ve vybraném domovu mládeže v oblastech volného času a prevence. Práce je rozdělena do tří kapitol. V prvních dvou kapitolách přibližuje metody sociálně výchovného působení přímé a nepřímé, vymezuje pojmy pedagog, vychovatel, pedagog volného času a charakterizuje a specifikuje domov mládeže a roli vychovatele. Teoretická část se také zabývá problematikou prevence se zvláštním zřetelem na realizaci prevence v domovech mládeže. V závěrečné části diplomové práce jsou výsledky vlastního výzkumného šetření. Cestou kvalitativního výzkumného šetření formou polostrukturovaných rozhovorů byla zjišťována znalost a využívání metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času u vychovatelů jednoho konkrétního domova mládeže.

Klíčová slova: metody sociálně výchovného působení, volný čas, prevence, vychovatel, domov mládeže

Annotation:

ŠAFÁŘOVÁ Zuzana. *The Utilization of Methods of Social and Educational Activities In The Field of Leisure Time*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 94 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis deals with the use of methods of social educational activities. Its aim is to find out and analyze which methods are most used and preferred by educators in the position of pedagogical staff in a selected youth home in the areas of leisure and prevention. The work is divided into three chapters. In the first two chapters, it introduces the methods of direct and indirect social activities, defines the terms teacher, educator, leisure time teacher and characterizes and specifies the youth home and the role of the educator. The theoretical part also deals with the issue of prevention with special regard to the implementation of prevention in youth homes. The diploma thesis contains the results of the author's research. Through a qualitative research in the form of semi-structured interviews, the knowledge and use of methods of social and educational activities in the field of leisure time of educators in one specific youth home was investigated.

Keywords: methods of social and educational activities, leisure time, prevention, educator, youth home

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 22. 4. 2022

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	11
1. Metody sociálně výchovného působení	13
1.1 Metody sociálně výchovného působení přímé	13
1.1.1 Metoda rozhovoru	13
1.1.2 Metoda mediace	14
1.1.3 Metoda vysvětlování	16
1.1.4 Metoda ukládání požadavků	17
1.1.5 Metoda přesvědčování	18
1.1.6 Metoda podmiňování (odměny a tresty)	19
1.2 Metody sociálně výchovného působení nepřímé	21
1.2.1 Metoda pedagogizace (úpravy) prostředí	22
1.2.2 Metoda práce se skupinou	22
1.2.3 Metoda využívání životních rolí, metoda situační	23
1.2.4 Metoda inscenační	26
1.2.5 Metoda režimová	26
1.2.6 Metoda animace	27
1.2.7 Metoda příkladu	29
1.2.8 Metoda brainstorming	30
1.2.9 Metody aktivizační	31
1.2.10 Metoda zážitkové a prožitkové pedagogiky	33
2. Vybraná výchovně vzdělávací zařízení	36
2.1 Domovy mládeže v ČR	37
2.2 Pedagogičtí pracovníci: vychovatelé a pedagogové volného času	40
2.3 Volný čas dětí ubytovaných v domově mládeže	41
2.4 Problematika prevence v domově mládeže	44
3. Možnosti využití metod sociálně výchovného působení ve vybraném domově mládeže	50
3.1 Cíl šetření	50
3.2 Zvolený druh výzkumu	53
3.3 Použitá metoda	54
3.4 Výběr respondentů a popis vzorku	55
3.5 Průběh vlastního výzkumného šetření	58

3.6	Výsledky výzkumného šetření	59
3.6.1	Dílčí výzkumná otázka I.	59
3.6.1	Dílčí výzkumná otázka II.	67
3.6.1	Dílčí výzkumná otázka III.	74
Závěr	85
Seznam použité literatury	89

Seznam použitých zkratk

ADD – Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

apod. – a podobně

atd. - a tak dále

ČHS – Český horolezecký svaz

ČŠI – Česká školní inspekce

ČR – Česká republika

DM – domov mládeže

DPS – doplňující pedagogické studium

DVO – dílčí výzkumná otázka

IT – informační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Sb. – Sbíрка zákonů

SŠ – střední škola

ŠVP DM – školní vzdělávací program domova mládeže

TO – tazatelská otázka

VŠ – vysoké školy

Úvod

Oblast volného času a využívání metod sociálně výchovného působení vnímám v současné době jako velmi progresivní a žádanou. Žádanou a pozitivní převážně z hlediska primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v období adolescence. Obzvláště po aktuálním tragickém případě zabití učitele důchodového věku mačetou v Praze v březnu roku 2022, které se vyšetřuje (Jaňurek et al., 2022), ale také díky nedávné covid-19 pandemii a s tím související pro mnoho lidí ztrátou možnosti přímého sociálního kontaktu. Ztrátou možností jakéhokoliv společného a společensky účelného a smysluplného využívání volného času. V celé populaci došlo ke zhoršení zdraví a psychiky mnoha lidí. Také došlo k nežádoucímu zvýšení hmotnosti dětí a mládeže. Zavření škol a veškerých volnočasových zařízení bylo v České republice jedno z nejdelších v celé Evropě.

Cílem této diplomové práce je pomocí polostrukturovaných rozhovorů analyzovat znalost, využívání a užitečnost metod sociálně výchovného působení, které vychovatelé v jednom vybraném domovu mládeže používají a preferují v oblastech volného času a prevence při práci s mládeží.

Na podzim roku 2020 jsem zamýšlela realizovat dotazníkové šetření, které by proběhlo v desítkách domovů mládeže. Domnívala jsem se, že pandemie covid-19 bude brzy úspěšně za námi a život se vrátí do normálního stavu před pandemií. Opak byl však pravdou. Pandemie covid-19 a s ní neustále se měnící epidemiologická nařízení a podmínky s uzávěrou škol a dalších volnočasových zařízení přinesla to, že jsme se rozhodli s vedoucím práce drobně posunout způsob výzkumného šetření. Došlo ke změně z kvantitativního výzkumného šetření na kvalitativní výzkumné šetření formou polostrukturovaných rozhovorů.

Práce je rozčleněna do tří kapitol. První dvě se věnují obecnému vyčlenění metod sociálně výchovného působení, výchovně vzdělávacím zařízením pro oblast volného času, pozici pedagogů v těchto volnočasových zařízeních a oblasti prevence. Ve třetí kapitole je mé výzkumné šetření, které se prolíná a doplňuje s teoretickými poznatky z odborné literatury.

Sama mám zkušenost s pedagogickou činností v pozici vychovatelky. Pracovala jsem jako vychovatelka sportovní před vlastními dětmi. Po mateřské dovolené jako

vychovatelka skupinová. Působila jsem i jako učitelka druhého stupně jedné základní vesnické školy (zástup za mateřskou dovolenou). Aktivně pracuji s dětmi a mládeží od svých patnácti let.

Znalosti a používání metod sociálně výchovného působení výrazným způsobem ovlivňují výchovnou činnost při práci s dětmi a mládeží, nejen ve volném čase, ale i na poli prevence. Při práci s dětmi a mládeží mám osobní a bohaté zkušenosti z praxe s metodou skupinové práce.

Musím říci, že děti a mládež se mění tak, jak jde čas s dobou. Nejsou ani horší, ani lepší než dříve. Jsou prostě jiní. Umí s IT technologiemi, umějí si dohledat informace, mnozí jsou neskutečně ctižádostiví a jdou si tvrdě za svým cílem. Ale také zde máme velkou skupinu mladých, kteří se nudí, nemají zájmy a koníčky, mladých, kteří nemají žádný názor, vize a cíle, prostě pouze bloumají životem. Nemají žádný cíl a sen, za kterým by šli. Nemají o nic zájem.

Prostředí, v kterém dnešní děti a mládež žijí, doznalo značné změny. Změnilo se také postavení rodin ve společnosti. Značně se změnila úcta k rodičům a také morálka. Vše je poměřováno rychlostí a výkonem, které slabší děti a mládež nezvládají. Každé dítě je v období 6–18 let jinak mentálně vyzrálé a snese jinou míru stresu.

1. Metody sociálně výchovného působení

Pro oblast volného času jsou bližší a více užívané metody sociálně výchovného působení nepřímé, ale v mé diplomové práci se chci zeptat i na užívání metod přímých.

Při **kategorizaci či typologii** metod sociálně výchovného působení vycházím z rigorózní práce Ericha Stündla (2009). Autor ve své práci s názvem *Systém včasné intervence* představuje, mapuje a analyzuje znalost a problematiku využívání metod sociálně výchovného působení směřující do oblasti prevence u sociálních kurátorů a pracovníků orgánů sociálně-právní ochrany dětí.

Dle Grecmanové (1999) metody sociálně výchovného působení fungují na principu aktivizace, názornosti, přiměřenosti a emocionálnosti. Možnost propojení metod s běžným, reálným životem

Znalost metod usnadňuje vychovatelům jejich práci, a to hlavně s ohledem na přínosnou komunikaci s vychovávanými a jejich následnou motivaci k účasti na zájmových činnostech, a také k přípravě na vyučování. Zároveň využívání metod sociálně výchovného působení přispívá k navození kladného klimatu výchovné skupiny.

1.1 Metody sociálně výchovného působení přímé

Metody přímého působení jsou metody, kdy vychovávaný zřetelně pociťuje, že je ovlivňován, nebo cítí viditelnou snahu s ním manipulovat. Vychovávaný vnímá prostředí a vliv okolí kolem sebe jakoby v dálce. Tím pádem se ho to netýká přímo osobně a nedochází k žádné aktivizační reakci na jeho vlastní obranu. Jakási odevzdanost a smíření se s realitou. Není zde aktivní boj a obrana proti vlivům prostředí a okolí (Stündl, 2009).

1.1.1 Metoda rozhovoru

Metoda rozhovoru je univerzální metodou, ze které vycházejí další metody sociálně výchovného působení. Může mít různou funkci a účel (diagnostický, výchovný, poradenský, terapeutický). Při vedení rozhovoru je velmi důležité, jakým způsobem je používána intonace hlasu, prostředí rozhovoru, empatie, aktivní naslouchání a poskytování zpětné evaluace (Junová, 2018).

Kraus (2008) zmiňuje, že při této metodě se rozlišují tři fáze rozhovoru. Jedná se o úvod, jádro rozhovoru a závěr. Je vhodné dávat přednost otevřeným otázkám, poskytujícím větší prostor pro vyjádření pocitů. Sociální pedagog musí být vybaven především schopností aktivního naslouchání.

Podle Matouška (2003) je obecně rozhovor dorozumíváním dvou či více osob, sdělování a sdílení pocitů, názorů zkušeností nebo nadějí. Rozhovor vytváří most, po němž se k sobě dostávají někdy zcela rozdílné světy.

Uhlířová (2013) dělí používání komunikačních dovedností a konkrétních technik. Jedná se o parafráze, rekapitulace, práce s emocemi, empatie, vysvětlování, kladení vhodných otázek, sebevyjádření a oceňování.

Metoda rozhovoru a potažmo komunikace bývá základem každé intervence. Úskalím a stěžejním bodem, aby mohla intervence v podobě změny nastat, je otázka motivace. **Motivace** velmi často souvisí s aktivizačními metodami.

1.1.2 Metoda mediace

Slovo mediace znamená způsob, jak řešit spory či konflikty pomocí prostředníka – mediátora, pomocí vstupu třetí nezávislé strany. Úkolem mediátora v roli prostředníka a třetí strany je smírné a kompromisní řešení sporu a sporných otázek (Stündl, 2009).

Každá mediace je charakterizována neformálním, ale také strukturovaným procesem řešení konfliktů. Mediátor v pozici odborníka, tzv. facilitátora, vystupující jako nezávislá a nezaujatá třetí strana, je oporou či kvalifikovaným prostředníkem stranám v konfliktu identifikovat jejich zájmy a je nápomocen podporovat je v hledání a nalézání společných praktických a reálných řešení v bodech, které vyvolaly jejich spor či konflikt. Facilitátor pomáhá nalézt oběma stranám společnou smírnou cestu, ale také jim pomáhá vytvořit vzájemně přijatelné dohody, akceptované oběma stranami. Dohody mohou nabýt formu právně závaznou (Matoušek, 2003).

Jsou známy dva typy mediace. Prvním typem je **poziční vyjednávání** (zde se jedná o peníze nebo kvantifikované předměty a jejich dělbu). Druhým typem je **konstruktivní vyjednávání**, které je zacíleno na problém mezi dvěma stranami sporu či konfliktu (Riskin et al. 1997).

Riskin (Tamtéž) uvádí, že mediátor by měl být především dobrým řečníkem a odborníkem na efektivní vyjednávání. Odborník, který je nápomocen dospět oběma stranám konfliktu k urovnání sporu. Mediátor v roli odborníka na efektivní vyjednávání také pomáhá nalézt všem stranám vzájemně přijatelné řešení dané situace, to vše se snahou k oboustranné spokojenosti zúčastněných. Vše v rovině jednání bez nějakého předem doporučení nebo snad nařizování.

Metoda mediace je založena na roli mediátora, v pozici třetí nezávislé strany a na jeho čtyřech hlavních principech. Hlavní principy mediátora jsou podle Šiškové (2014):

- nestrannost,
- vyváženost,
- neutralita,
- nezávislost.

Matoušek (2003) uvádí, že by mediátor měl vynikat komunikačními schopnostmi. K jeho nejvýznamnějším úkolům patří sesbírání co nejvíce dostupných informací k případu, analýza případu, specifikace a definice sporných bodů, shromáždění všech stanovisek a postojů obou stran konfliktu, vysvětlení metody mediace a role mediátora, snaha o usnadnění komunikace mezi znesvářenými stranami, konečným cílem je pak vytvoření dohody k oboustranné spokojenosti. Úlohou mediátora jako prostředníka v řešení sporu není a nemá být hodnocení názoru jednotlivých stran či jejich moralizace. Mediátor musí být spravedlivý, nezaujatý, bez emocí, nesmí radit stranám konfliktu, musí se vyvarovat dominance. Obě strany konfliktu či sporu by měly dostat stejný prostor a čas v hledání řešení.

Podle (Krause, 2008 a Šiškové 2014) rozlišujeme celkem 5 fází metody mediace:

- zahájení,
- interpretace situace,
- snaha o pochopení,
- hledání možných a přijatelných řešení,
- dosažení dohody.

Stündl (2009) uvádí, že dohoda by vždy měla být sepsána a zformulována srozumitelně a jednoduše, vždy s ohledem na rozumové vlastnosti účastníků, mnohdy v roli mladistvých pachatelů. Tuto finální dohodu je vždy třeba potvrdit podpisem obou stran sporu.

1.1.3 Metoda vysvětlování

Metoda vysvětlování je zacílena především na kognitivní stránku osobnosti a jsou pro ni důležité argumenty. Vyznačuje se vysokými nároky na zkušenost a odbornost (znalost zákona a citaci příslušných právních norem, pravidel týkajících se problému či situaci). Při využití této metody záleží na výborné komunikační schopnosti vychovatele. Pomocí metody vysvětlování dochází následně k objasňování, doplňování informací, zdůvodňování a obhajování, a poté k analyzování zjištěných skutečností (Bakošová, 2011).

Stündl (2009) zdůrazňuje, že význam metody sociálně výchovného působení vysvětlování je ve vzájemném propojování s více metodami, a to především s emociální výchovou, cvičením, nácvikem, výcvikem.

Kučerová (1998) tvrdí, že metoda vysvětlování se snaží přiblížit vzniklou podstatu mravního problému a jednání. Tato metoda má úzkou návaznost na metodu ukládání požadavků. Při metodě vysvětlování se pedagog v roli vychovatele či učitele snaží formou rozhovoru apelovat na mladistvého, u kterého se cílí hlavně na jeho rozumovou složku. Samozřejmostí je i jeho soudnost. Metoda nalézá oporu v logické, věcné a objektivní argumentaci, avšak bez emočního zvýraznění projevu. Je zaměřena převážně na sféru intelektuální.

Vaněk (1972) zdůrazňuje, že při metodě vysvětlování je vrozená inteligence přirozeným podkladem. Metoda je však hodně náročná na schopnost abstrakce a také generalizace.

Při metodě vysvětlování můžeme formou rozhovoru využít charakter individuální nebo skupinový. Skupinový charakter má nejčastěji podobu diskuze nebo besedy. Na rozdíl od metody rozhovoru zde není místo pro jakékoliv emoční a citové projevy, postoje.

Řezníček (1997) soudí, že vychovatel či pedagog se musí řídit objektivitou a přesností při této metodě vysvětlování s následným poskytnutím požadovaných informací či rad, aby nedošlo ke vzájemnému nepochopení. S ohledem na rozumové znalosti a jiná

specifika je vždy nutné ověření a rekapitulace, zda bylo vše správně pochopeno, aby se předešlo případným nejasnostem. Poskytnutí informací může být i formou písemnou, avšak důležitá životní rozhodnutí by vždy měla zůstat na straně vychovávaného, na něm samotném.

1.1.4 Metoda ukládání požadavků

Střelec (1998) poukazuje na to, že metoda ukládání požadavků se vyznačuje cílevědomým a celoživotním výchovným úsilím. Snaha o tzv. žádoucí chování vychovávaného. V každé společnosti jsou z historie dané a žádoucí každodenní psaná i nepsaná obecná mravní pravidla, ale i pravidla týkající se norem chování po právní stránce. Odvíjí se od obecnějšího konkrétního cíle výchovy. Ten se postupně zužuje do speciálních užších jednotlivých dílků výchovných úkolů. Tyto jednotlivé dílčí úkoly či cíle pak předkládá žákům jako povinnost. Snahou pedagogického pracovníka je touto metodou pozvolna vštěpovat vychovávaným obecný rámec morálního rozvoje. Společnost nařizuje zachování těchto pravidel, dokonce doslova žádá, aby se cíleně zaměřenou výchovou předcházelo přestupkům. Nutnou podmínkou metody ukládání požadavků a jejich dílčích úkolů je vždy třeba vztáhnout k rozumovým vlastnostem, věku a dalším specifikům vychovávaného.

Bakošová (2011) poukazuje na to, že je velmi důležité brát na zřetel fakt, aby ukládané požadavky byly v souladu s možnostmi vychovávaného. Metoda spočívá v stanovení očekávání odvíjející se od jednání, chování a činnosti vychovávaného.

S metodou ukládání požadavků se setkáváme v historických zdrojích již v době feudalismu, a proto se tedy nejedná o zcela novou metodu. Za tu dlouhou dobu však tato metoda ukládání požadavků prošla různými změnami. Od autoritativní výchovy až po výchovu liberální. Jedná se o metodu slovní. Hlavním úkolem a cílem této metody je snaha o zachování morálních pravidel výchovy, avšak bez hlubšího porozumění, bez hlubšího pochopení dítětem. Dětem se při této metodě sociálně výchovného působení lépe pamatují krátká, výstižná a srozumitelná hesla. Podmínkou této metody je přiměřenost, vhodnost, splnitelnost, a hlavně kontrolovatelnost uložených požadavků (Kučerová, 1998).

Metoda ukládání požadavků by měla mít návaznost na metodu vysvětlování. Požadavky mohou být kladného a pozitivního charakteru, ale i mohou být i záporné. Pozitivní

mohou mít charakter rady, prosby, návodu, připomenutí, pokynu, a jiné. Negativní požadavky mají zejména pro děti a mládež podobu tolik neoblíbených zákazů.

Dle Stündla (2009) by se při výchově měli pedagogičtí pracovníci, rodiče atd. vyvarovat velkému množství ukládání požadavků. Následující opakované a neustálé připomínání, dalo by se doslovně říci negativní komandování, vyúsťuje u vychovávaného v logický a pochopitelný, někdy značně silný odpor. Tento odpor pak může vést k jakémusi zablokování vychovávaného a zničit dosavadní veškerou předchozí pedagogickou a výchovnou práci s vychovávaným.

1.1.5 Metoda přesvědčování

Kučerová (1998) konstatuje, že snahou této metody sociálně výchovného působení je navodit pocit jistoty o správnosti požadovaného jednání ze strany vychovatele na vychovávaného. Metoda přesvědčování působí především na sféru emociální. Hlavním cílem metody přesvědčování je vzbuzení citů, ale s nimi i pocitů povinnosti, odpovědnosti a závaznosti. Vše v závislosti na charakteru známých a platných mravních principů. Pokud člověk či vychovatel někoho zaujme a tzv. se mu podaří získat ho přes city, přes složku emocionální, může využít metodu přesvědčování pro svůj další výchovný záměr. Např. co se bude dít nebo nebude dít, co má být a co nebude. Je zde velmi úzká souvislost a vazba s metodou vysvětlování. V případě, že osoba či pedagog chápe závaznost platných morálních norem, o kterých je vnitřně přesvědčen, prosazuje jejich dodržování za každou cenu, i v případě nevýhodnosti. Pravidla nestačí pouze vysvětlovat. Je třeba vychovávaného vhodně motivovat k jejich dodržování metodou sociálně výchovného působení přesvědčování.

Dle Vaňka (1972) se pedagog či vychovatel může opírat o svoje dlouhodobé pedagogicko-výchovné působení, při kterém si získal důvěru vychovávaného, a hlavně o své vlastní přesvědčení. Zpravidla jeho vnitřní vlastní přesvědčení a jeho emotivní vyjádření slov, různá zabarvenost hlasu či emoce dávají vychovávanému tušit, že si stojí za tím, co říká. Při této metodě se pracuje s prvky sugesce, ale také agitace. Dochází velice často k postupnému formování vychovávaného žádoucím směrem, který úzce souvisí s živou emoční účastí pedagoga. Při metodě přesvědčování či získávání vychovávaných pro určitou myšlenku, při tzv. agitaci vystupuje do popředí emoční

stránka věci. Např. jako jsou radost, hněv, sympatie, odpor, výrazná gestikulace, pohoda, neklid, zvýšení srdečního tepu atd.

Stündl (2009) uvádí, že při metodě přesvědčování je v současné době možné využívat pro vzbuzování citů u vychovávaných jejich oblíbených autorit, v podobě vzorů. Zde nacházíme úzkou spojitost s metodou příkladu a ten zvyšuje účinek metody vysvětlování. V této době se u plno vychovávaných jedinců projevuje vyhasnutím citů, citovou lhostejností a neúčastí.

Avšak správná motivace je pozitivním základem pro většinu metod sociálně výchovného působení (Tamtéž).

1.1.6 Metoda podmiňování (odměny a tresty)

Jedním z nejstarších a nejčastěji používaných výchovných prostředků jsou odměna a trest.

Metoda odměny, povzbuzení a pochvaly je dle autorky způsob, kterým se vyzdvihuje a doslova oceňuje chování, postoje a názory jednotlivce či skupiny. Také jejich konání hodné následování. Tato pozitivní forma metody odměny může nabývat různé podoby od pochvaly po nějakou věcnou odměnu. Pedagog či vychovatel touto pozitivní metodou motivuje vychovávané či celé skupiny k dalším tvůrčím aktivitám a postojům, největším uznáním by však měl být projev důvěry (Bakošová 2011).

Dle Stündla (2009) je metoda odměňování a trestů často označována doslova jako metoda hodnocení. Každý pedagog se snaží v rámci svého povolání povzbuzovat a podporovat žáky či vychovávané hodnocením za jejich žádoucí chování. Hodnocení může být kladné a pozitivní, nebo špatné a negativní.

Riziko odměn – u dětí jsou odměny často používány manipulativně. Manipulativní jednání může mít různé formy. Např. vychovávané děti nějakou lákavou odměnou nutíme, aby udělaly to, co chceme my. Odměny ve formě kapesného by neměly být udělovány za zásluhy nebo odnímány za trest. Děti se díky odměnám učí myslet pouze na získání výhod, a to je slabým místem a úskalím odměn. Tím dochází k oslabování vnitřní motivace dětí k požadované činnosti. Určitá činnost přestává být pro dítě důležitá a stává se pouze prostředkem získání odměny. Díky tomu se rozvíjí vypočítavost, kalkulace, korupční způsob myšlení. Dochází ke snížení hodnoty činnosti

samotné a zvýšení hodnoty odměny. Dnešní mládež v tomto zrychleném světě se snaží ušetřit čas a námahu. Většinou chtějí mít všechno hned, a tak jim odměna může připadat jako rychlá a pohodlná zkratka. Dochází zde ke ztrátě motivace a smysluplnosti dané činnosti (Kramulová, 2015 a Kopřiva et al., 2008).

Pochvala se počítá také mezi odměny, avšak vyznačuje se jako zvláštní druh odměny, kterému říkáme laskavá manipulace. Jedná se o obecné fráze hodnotících přídavných jmen. Ocenění je dalším druhem odměn. Vyznačuje se konkrétností a originalitou sdělení. Při pochvalě dochází k hodnocení dítěte pedagogy, avšak ocenění je cestou k sebehodnocení dítěte.

Trest pomáhá dítěti pochopit co je nesprávné a dítě tím dokáže rychleji rozeznat co je správné a co ne, než kdyby bylo pouze odměňováno za dobré chování. V pedagogicko-výchovném působení se daří trestem poměrně rychle potlačit nežádoucí chování. Cílem trestu je modifikace chování vychovávaného směřující od nežádoucího k žádoucímu chování. To vše probíhá ve shodě s logikou, že nežádoucí chování se postupně zeslabuje, až dojde k nápravě.

Tresty mohou být ve dvou formách, a to fyzické a psychické. Neúměrné trestání jako prostředek může přerůst v týrání dítěte. Stejný trest může vyvolávat u vychovávaných různé reakce, a to od kladných až po záporné. U jednoho vyvolá tolik žádoucí nápravu, u druhého povrchní poslušnost, avšak pod zástěrkou skrytého nesouhlasu. U třetího vyvolá pouze depresi a u čtvrtého negativismus a s tím v ruku v ruce ještě více posílí nežádoucí jednání. Velmi důležitá je z pohledu výchovného efektu i přiměřenost každého trestu (Čáp a Mareš, 2001).

Vaničková (2004) uvádí dvě kategorie trestů. Fyzické (pohlavek, výprask, kopanec, rána pravítkem odhození a tak dále) a psychické (projevy negativních emocí – zlobení, křičení, nemluvení, zákaz oblíbené činnosti, zákaz tréninku, nucení neoblíbených činností).

Jiní autoři zmiňují, že nevhodný trest může být pro dotyčné dítě velmi ponižující, navíc zraňující jeho psychiku. Časem může vyústit až k jeho nízkému sebehodnocení a sebeúctě, k pocitu méněcennosti. Trest může být v různém věku chápán hodně odlišně. Zde velmi závisí na psychické odolnosti každého jednotlivce. Pokud je trest

pociťován jako nespravedlivý, jedná se o velmi silný negativní zážitek, který si vychovávaný nese či ponese po celý svůj život (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dle Kopřivy et al. (2008) a Kramulové (2015) může nevhodný trest způsobit tyto pocity – úniky, tendence lhát, zatajování, pokles zájmů a iniciativy, snaha zviditelnění se a strhnout na sebe zájem, tendence dělat problémy a naschvály. Trestem však můžeme způsobit i značné negativní reakce, komplikující osvojení žádoucího chování a učení. Při opakování podobných trestů se silnou negativní reakcí může u vychovávaného dojít k rozvoji nežádoucích rysů osobnosti (ustrášenost, neprůbojnost, neurotičnost). Trest může vést až do krajní meze, k vyhýbání se trestající osobě. Nadměrné trestání může být v budoucnu předpokladem pro agresivní chování dítěte. Často trestané dítě, označované pedagogy, rodiči, žáky, okolím atd., jako zlé se postupem let může zlým dítětem či člověkem opravdu stát.

Podle Kučerové (1998) jde při uložení trestu často či mnohdy o zneužití moci, kterému předchází jakési souzení a přesvědčování o právu trestat. Důsledkem trestů je narušení a poškození vztahů. K sobě se jedná vesměs o sebeúctu, k trestajícím o důvěru k dospělým. Trestem vždy budujeme a vyvoláváme, někdy dokonce záměrně a účelově, u vychovávaných strach. Ten můžou manipulativní lidé využít k zastrašování a manipulování se slabšími jedinci. U trestaných těmito tresty může dojít k touze vyzkoušet si nereflktovanou agresivitu na jiných objektech jeho působení.

1.2 Metody sociálně výchovného působení nepřímé

Metody nepřímého působení – jsou postupy, kdy vychovávaný nemá pocit, že ho přímo někdo směřuje. Sociální pedagogika využívá právě těchto metod a dává jim přednost. K tomu nám slouží mnoho z využívání životních situací a rolí. Jedním z nástrojů mohou být různé divadelní scény z běžného života kolem nás. Je třeba ve vychovávaných posílit vědomí důsledků pozitivního, ale i negativního chování. Snaha o uvědomění si situace, snaha o nalézání řešení a přípravy na reálný život. Nesmíme opomíjet silný vliv tradic, médií, prostředí, rodiny. Vazby ve výchově mezi žákem a učitelem, žákem a mistrem, žákem a vychovatelem, žákem a vedoucím, mezi žáky navzájem.

1.2.1 Metoda pedagogizace (úpravy) prostředí

Kraus (2008) říká, že se využívá prostředí jako výchovného prostředku. Změnou prostředí navozuje pro vychovávaného podnětné podmínky. Zasahovat lze do věcně prostorové i osobnostně vztahové složky prostředí. Jedná se například o zásahy do velikosti výchovných skupin. Ze strany vychovatele je třeba vnést do vztahu značnou aktivitu, kreativitu a vynalézavost.

Podle velikosti prostředí se dělí na makroprostředí, mezoprostředí a mikroprostředí. Někdy na makroprostředí, regionální prostředí, lokální prostředí a mikroprostředí. Podle typu aktivit prostředí pracovní, mimopracovní, vzdělávací, sportovní a další. Lze je dělit na pracovní, obytné a rekreační. Podle míry organizovanosti skupiny na institucionalizované a organizované nebo neorganizované. Podle území teritoria na městské a venkovské (Kraus, 2008).

1.2.2 Metoda práce se skupinou

Metoda práce se skupinou využívá skupinového mínění na jednotlivé členy. Názory a postoje se uvnitř skupiny utvářejí spontánně. Na jejich formování mají největší vliv názoroví vůdci. Vždy je zde třeba mít na paměti či zřeteli, že se zde pracuje se skupinovou dynamikou.

Čáp (1993) píše, že podle velikosti se sociální skupiny dělí na velké, střední a malé. Dále se dělí na formální a neformální, vlastní a cizí. Podle trvanlivosti členství se skupiny dělí na zrušitelné a nezrušitelné. Skupiny vrstevnické charakterizuje věková a názorová blízkost. Vrstevnické skupiny patří často k referenčním skupinám, protože mají vliv na osobnostní rozvoj. Ve vrstevnických skupinách probíhá socializace, dochází k formování životních cílů, zásad, norem, pravidel jednání, způsobů chování. Referenční vztahná skupina má velmi silný vliv na jedince. Člověk se k ní hlásí, identifikuje se s ní. Je jejím členem nebo jí touží být. Přejímá její názory, postoje, hodnoty a vnější znaky. Jedná se o partu, sportovní oddíl.

Skupinové formy práce jsou aktivní a dynamické formy učení. G. Petty (2013) představuje náměty pro využití skupinové práce:

- jednotlivé úkoly,
- soupeření skupin,

- střídavé zadávání,
- diskusní skupiny,
- pyramidový způsob skupinové práce,
- brainstorming,
- vzájemná kontrola a pomoc,
- obhajoba,
- empatie.

Rozdělování do skupin se podle Pettyho (Tamtéž) provádí různými způsoby:

- kamarádstvím,
- výsledky a zkušenostmi dětí,
- záměrným promícháním,
- náhodou,
- výběrem podle určitých kritérií.

Skupinová práce je pravidelnou metodou, program každého setkání se podle Pettyho (Tamtéž) řídí tímto schématem:

- zahájení skupiny,
- diskusní část skupiny,
- hry s terapeutickým podtextem,
- reflexe skupinového dění,
- ukončení skupiny.

Jánský (2004) uvádí, že cílem skupinové terapie při výchovné práci je posílit empatii a schopnost sebereflexe u vychovávaných. Děti mohou zažít pocit sounáležitosti ke skupině. Skupinová terapie přispívá ke korekci problémového chování.

1.2.3 Metoda využívání životních rolí, metoda situační

Řezníček (1999) zdůrazňuje, že tato metoda znázorňuje nejčastěji běžné životní situace jako jednu z forem metod sociálně výchovného působení. Využívá životní situace, které se stávají v každodenním životě spousty lidí. Ty jsou mnohdy vhodným a účelným výchovným prostředkem, pokud je vychovatel v roli pedagogického pracovníka dokáže dobře využít a použitím usměrnit, vždy s ohledem na stanovený záměr. Životní situace

jsou souhrou různých faktorů (času, prostředí, počasí, místa, lidských elementů, vztahů). Tyto situace je třeba promyšleně využívat s ohledem na výchovné cíle a potřeby vychovávaných. Za úspěchem metody využívání životních situací a metody situační je neméně důležité, aby hra probíhala formou vzájemné spolupráce. Při nespolupráci je třeba najít jiné a nové cesty. Spolupráce či nespolupráce má velký vliv na veškerý průběh a výsledek všech výchovných snah.

Největších úspěchů dosahují vychovatelé, kteří mají vlastní prožitek určité životní situace, dostatečný nadhled a předvídavost a kteří dokážou srozumitelně a jasně, napínavě vysvětlit pointu situace a doslova vtáhnout vychovávané do situace – hry. Všichni žáci touží po prožitcích, zážitcích, uznání, pochvale, potažmo úspěchu. Převážná většina žáků touží po poznání, po vědomostech, nových dovednostech. S tím se pojí ruku v ruce vhodná a účelová motivace žáků. Neopomíjenou složkou je však také přirozená autorita vychovatele v roli pedagogického pracovníka.

Pokud budeme nahlížet na metodu využívání životních rolí a metodu situační jako na výchovný prostředek formou hry, tak by zde měla platit jasně daná pravidla. Každá metoda situační by měla mít danou strukturu. A jako při každé hře je pak možné do průběhu situace vstupovat, ovlivňovat ji, usměrňovat, časově ohraničit apod.

Dle Řezníčka (1999) jsou právě tyto situace pojmenovány jako uzlové body.

Prvním bodem je **krystalizace**. Jedná se o jakousi prvotní fázi, kdy se z údajné nečinnosti přechází na dynamickou část. V tomto uzlovém bodě je možné situaci dobře korigovat a usměrňovat k následující fázi situace.

Druhým bodem je tzv. **vyhranění**, které může vyústit do tří forem:

- Při spolupráci dochází za pomoci vedení vychovatele k vyřešení nesrovnalostí.
- Vynořují se nezáměrné vlivy, které situaci ohrožují. Dochází k nesrovnalostem ve výchovných záměrech vychovatele. Pokud je vliv vychovatele silný, tyto nesrovnalosti se většinou po vzájemné dohodě vyřeší, a opět dochází ke spolupráci.
- Při nespolupráci, střetu a nesouhlasu se situace dostane do kritické uzlové fáze konfliktu.

Třetím bodem je **konflikt**. Jedná se o náročnou situaci, protože většinou existuje velmi obtížná cesta ke zpětné spolupráci a tím pádem k nápravě. Situaci obvykle zhoršuje přítomnost asociálního prvku. V této fázi se ne vždy podaří nalézt řešení v podobě návrhu a zásahu. Avšak vždy je potřeba se o zásah pokusit, neboť je nezbytný k vyřešení situace spoluprací.

Čtvrtým a posledním uzlovým bodem jsou **zánik, rozpad, rozbití situace**. Tyto tři pojmy mají zcela různé významy. Zánikem situace rozumíme pozitivní vyústění a konec, eventuálně přechod k nové situaci. K zániku situace může dojít okamžitě po druhém stádiu, avšak za podmínky, že situace nevyústí v konflikt. Rozpadem situace rozumíme negativní vyústění. Vychovateli se přes jeho veškerou snahu nepodařilo situaci vyřešit. Nedošlo k naplnění předpokládaných cílů a také se neobjevil konflikt. Rozbitím situace rozumíme otevřený konflikt, výchovný neúspěch. V této fázi se nepodařilo naplnit vytyčené cíle. Vztahy jsou již tak vážně narušeny, že není možná další spolupráce. Při řešení situace by měl vychovatel dobře znát své žáky a jejich osobnostní charakteristiku a zároveň důkladně naplánovat jednotlivé body postupu, které nejsou stejné s uzlovými body.

Divadlo utlačovaných je příkladem z praxe, na které se odkázal během rozhovorů jeden z respondentů (respondentka Z3). Toto divadlo vychází především z principu, že každý lidský projev a každý vztah by měl mít podobu dialogu a vzájemné komunikace, ne monologu. V dnešní době je velmi často narušená jakákoliv komunikační schopnost mezi muži a ženami. Komunikační schopnost je však narušena i v rámci rodiny, ale i v rámci skupiny, lokality, komunity, státu. Snahou a hlavním cílem tohoto alternativního a interaktivního divadla utlačovaných by měla být snaha o znovuoživení dialogu a také komunikačních schopností v celé lidské společnosti. Formou a smyslem divadla není říkat lidem, co mají se svými problémy dělat. Smyslem je aktivovat jedince a pomáhat jim najít či nalézat odpovědi, nebo novou cestu ke změně. Je to vlastně ne-divadlo pro ne-diváky. Všichni jsme na této zemi herci, dokonce i samotní herci. Aniž jsme si toho vědomi, každý z nás ve svém životě hraje, někdy vědomě někdy nevědomě, svoje role (Prokop, 2005, Freire, 1996, Freire, 1998, Boal, 1992, Boal, 2000).

Smyslem snahy je posilovat sebevědomí skutečně něco v životě vyřešit nebo změnit. Zjednodušeně řečeno se jedná o využití životních příběhů a zcela běžných reálných

situací. Vše se děje za pomoci různých divadelních technik, směřujících především k práci s těmi, kteří mají vlastní osobní zkušenost s nějakou formou útlaku nebo útisku. Např. práce se sociálně vyloučenými skupinami obyvatel, obyvatel na pokraji majoritní společnosti (Čermáková, 1999 a Santos et al., 2016).

1.2.4 Metoda inscenační

Kraus (2008) tvrdí, že tato metoda sociálně výchovného působení využívá uměle navozených, modelových situací. Proto je vhodná k cílenému výchovnému ovlivnění situace. Metoda spočívá v hraní rozdělených a přidělených rolí. Toto pojetí metody umožňuje účastníkům přijmout určité role. Účastníci tím získají hlubší porozumění lidských vztahů. Mají jedinečnou možnost vyzkoušet si své schopnosti v bezpečném prostředí bez možného rizika. Tato metoda má několik fází:

- Fáze přípravná, ve které dochází k ujasnění a vytyčení cílů.
- Fáze diagnostická, ve které dochází ke kompletní analýze podmínek výchovné skupiny – věk, pohlaví, schopnosti.
- Fáze realizační, ve které dochází k realizaci výchovných záměrů.
- Fáze vyhodnocení, ve které dochází k evaluaci realizovaného výchovného záměru, jednání aktérů.

1.2.5 Metoda režimová

Pekařová (2006) soudí, že se týká časového uspořádání určitých činností. V podstatě se jedná o způsob, jakým je organizován a řízen životní proces. Takřka každý režim je charakterizován souborem norem. Ty jsou pro všechny závazné a jsou stanoveny institucím (rodina, škola, DM) uplatňujícím režim. Každý režim do života dítěte vnáší určitý řád. Obsah režimu je proměnlivý. Dle stupně etapového vývoje dítěte se mění časový režim a s tím výchovná situace. Stránky režimu, zejména účelnost, přesnost, všeobecnost a určitost musí být trvalé. Každé dítě musí chápat smysl uspořádání svého času a prostředí a systém činností. Režimem jsou pro děti pravidla stanovena určitě a funkce rozděleny zřetelně. Zdravá výchova se vyznačuje určitými prioritami. Samozřejmostí je priorita přípravy na školu, práce doma, zábava, sport, zájmy a hry. Nedůslednost, nedodržování a úplná absence režimu vede k závažným výchovným problémům a dětské delikvenci. Nejvíce se osvědčuje při řešení problémů tohoto typu

přepis režimu do psané podoby a následné vyvěšení na přehledném místě, doplněné piktogramy.

Vaněk (1972) poukazuje na to, že funkce režimu je výchovná a technickoorganizační. Režimová metoda se uplatňuje i v prostředí rodinném a školním. Akutní potřeba režimu vyvstává a prohlubuje se hlavně při soužití více lidí. Uplatňován může být režim liberální, vyvolávající nejistotu, až po režim přísný, neumožňující svobodné rozhodování. Nejčastější chyby uplatňované při režimové metodě jsou režimová arytmie, nedůslednost v dodržování režimu jednotlivými vychovateli, přemíra emočních podnětů. Dle časové náročnosti lze rozlišit tyto režimy:

- trvalé (rodina, dětské domovy),
- dočasné (škola, školní družiny, vězení),
- krátkodobé (dětské tábory, sportovní kurzy),
- epizodické (výlety, exkurze).

Režimová metoda je způsobem uspořádání času a prostředí, tvořícím určitý rámec pro život a činnost dětí. Pěstuje žádoucí návyky, dětskou činnost podřizuje pravidelnosti a řádu. Vytváří zpevněný systém podmíněných reflexů – dynamický stereotyp. Pravidelnost v životě dětí přináší výsledky v oblasti zdravotní, psychické a sociální. Podoba režimu může být i léčebná nebo udržovací (Kučerová, 1998).

Z výše uvedeného vyplývá důsledné dodržování režimu jako jednou ze záruk úspěchu řešení delikventního a problémového jednání.

1.2.6 Metoda animace

Průcha et al. (20+3) konstatuje, že je metoda animace nejčastěji používána zejména ve výchovném ovlivňování volného času. Jedná se o hledání vlastní cesty, řešení situací a možnosti seberealizace. Upřednostňuje dobrovolnost a možnost volby. Tím vytváří šanci a prostor pro iniciativu vychovávaných. Vede je k odpovědnosti a připravuje je na reálný život. Animátor by měl znát osobnostní charakteristiky účastníků a měl by zvážit jejich reálné možnosti. Jde o nedirektivní formu výchovného působení. Animace je nedirektivní postup povzbuzování, hledání vlastní cesty a řešení situace.

Další autor uvádí, že hojně je animace využívána v domovech důchodců, kdy jsou jeho obyvatelé aktivizováni k předem plánovaným volnočasovým aktivitám. Aktivizuje

a participuje účastníky a nabízí jim zajímavou možnost seberealizace. Animace uvolňuje kreativní potenciál jedince nebo skupiny. Pojem animace popisuje šest možných modelů a vymezení animace – divadelní animace, animace jako zábava v turistických střediscích, animace jako technika podporující komunikaci ve skupině, herní animace, sociálně-kulturní animace a kulturní nebo volnočasově kulturní animace (Kaplánek In: Činčera et al., 2009).

Animovat znamená naplňovat životem, probouzet nadšení. Obrazně je myšleno znovuoobjevení a kreativní uvolnění projevů člověka, svědčící o jeho vitalitě. Vznik a vývoj různých animačních postupů nejvíce popisuje Kaplánek (2012). Animaci rozděluje na sociální a výchovnou. Sociální animace poskytuje prostor k prožití zkušenosti a vyšší úrovně seberealizace. Sociálně kulturní animace zapojuje široké vrstvy obyvatelstva do vytváření kultury a společenského života. Prvopočátky animace spatřujeme ve Francii, kde sociálně kulturní animace byla zaměřena k převzetí odpovědnosti mladých lidí za své vrstevníky s důrazem k utváření jejich politického vědomí (Tamtéž).

Každá příznivá atmosféra se vyznačuje třemi aspekty. Materiálními prvky, sociálně psychologickými prvky a pedagogickými prvky. Dále je rozdělena na animaci volnočasové kultury, informal education – koncepce otevřené práce s mládeží a také kulturní animaci. Koncem 60. let se animace přemísťuje či transformuje ze škol do sociální sféry a začíná kopírovat sociální a politické cíle. Sociálně kulturní animace byla velkou inspirací pro pedagogy. S animací ve výchově souvisí také další pokusy o prosazení informální výchovy. Všechny tyto pokusy a snahy nalézají teoretické zakotvení v sociální pedagogice, Mezi základní principy kulturní animace patří zralé a uvědomělé přijetí světa mládeže. Také utváření, nejlépe pozitivního, výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou. V neposlední řadě rozvoj skupiny jako výchovného prostředí, a také empiricko-kritický model plánování (Tamtéž).

Sociálně kulturní model animace je namířen na působení participace účastníků. Animace kulturní na předávání kulturních hodnot vychovatelem. Pohled na využití animace v metodách sociálně výchovného působení se různí vzhledem k cílové skupině. Část autorů se přiklání k mládeži, část autorů vidí cílovou skupinu mezi seniory. Výběr využití pojetí animace se odvíjí od cíle působení, který je limitován cílovou skupinou.

Výběr zaměření animace závisí na cílové působení. Tím je zároveň limitována i cílová skupina.

V ČR má nejdelší tradici a ohlas organizace s názvem Prázdninová škola Lipnice. Smyslem činnosti této školy je snaha o celistvost. O hledání a nacházení sebe samého a o plnou účast zájemců. Jedná se o jakési vystoupení z komfortní zóny účastníků, překonávání strachu, nepohodlí, překonávání stresu, spolupráce, zvládnání fyzických i duševních prvků atd.

1.2.7 Metoda příkladu

Bakošová (2005) zmiňuje, že tato metoda sociálně výchovného působení je především metodou výchovnou. Podle Hartla (2010) se jedná o vůbec jednu z nejstarších metod mravní výchovy. Již největší velikán naší historie, Jan Amos Komenský, tuto metodu s úspěchem používal. Při osobním příkladu předává osobnost v roli vychovatele, pedagoga, učitele vychovávanému náhled vzoru ve většině případů pozitivního chování, jednání, vystupování. Při této metodě dochází k vlivné situaci, kdy přímo nebo zprostředkovaně působí na chování a vědomí člověka jiný člověk nebo celá skupina.

Metoda příkladu (modelu, vzoru) slouží jako prostředek ovlivňování jiné osoby. Dochází k tomu převážně v situacích, kdy činnost a chování jedné osoby či více osob způsobuje následné kopírování nebo opakování dalších (Bakošová, 2011).

Podle Bakošové (2011) negativní metody příkladu nabízejí ve velké míře současné komunikační technologie. Z pohledu sociologie a rozpadu tradičních rodin také mizí dobré a pozitivní příklady vhodné následování v rodinách. Metodu příkladu by neměla být nařízena, neboť se pak mnohdy míjí účinkem, i při opakování. Nejvíce účinná je tato metoda příkladu sociálně výchovného působení, pokud je zvolená volba následování či kopírování příkladu svobodná.

Metoda příkladu nemusí být vždy provázena mluveným slovem. Pokud se použijí slova, tak slouží především k navození adekvátních představ a vjemů. Metoda příkladu je především názornou metodou, která předvádí žádané vzorce a způsoby chování v rovině smyslového vnímání a konkrétních představ.

Při představování a vnímání vzorců chování mohou nezdědka objevit sympatie či nesympatie, pocity líbivé či nelíbivé. Hlavně citové zážitky a prožitky mají silný účinek směřující a upevňující konkrétní morální představy (Kučerová 1998).

Základ této metody sociálně výchovného působení je podložen především instinktem napodobovacím. Čím více se mladiství ztotožní se svým vzorem, tím více se ho budou snažit napodobovat a kopírovat. Upevnit a zautomatizovat žádoucí chování mladistvých, pomocí předvedených, názorných a přitažlivých vzorců chování je hlavním a stěžejním úkolem této metody sociálně výchovného působení.

Metodu příkladu je také dost často možné využít s metodou vysvětlování, s metodou přesvědčování a s metodou ukládání požadavků. Média nám mohou pomáhat i s fikcí, kterou lze v této metodě a ve 21. století využít (Stündl, 2009).

1.2.8 Metoda brainstorming

V následující literatuře se uvádí, že metoda brainstormingu jednou z technik rozvíjející tvořivé myšlení. Jde o snahu vygenerovat co nejvíce různých námětů a nápadů k vzniklému problému. V současné době má tato metoda daleko širší využití, než byl její původní záměr. Snoubí se zde prvky skupinové metody s prvky metody aktivizující. Při této metodě dochází k diskusnímu fóru skupiny, k řešení a vyřešení vzniklých problémů. Nejideálnější počtem je 5–12 členů skupiny. Podmínkou je, že vzniklá a vyvolaná diskuze by měla být usměrňována a řízena, měla by mít daná srozumitelná a jasná pravidla, na závěr by měla být vyhodnocována (Průcha, 2013).

V současné době se na mnohých pracovištích, bohužel, tato metoda nedaří. Důvodem jsou obvykle hádky mezi členy skupiny.

Vždy platilo, že více hlav více vymyslí a vynalezne více nápadů. Vždy byl velmi důležitý lidský potenciál. Problémem některých jedinců či jednotlivců může být ostych vyslovit svůj nápad a názor. Vždy by zde měla vítězit nejdříve kvantita nápadů a námětů, nad kvalitou. Vhodným příkladem z médií je televizní seriál Dr. House.

Řezníček (1997) udává, že je metoda brainstormingu pouze jakýmsi mírně nadneseným termínem, kterým se řeší problémy skupiny. Dochází k podporování kreativity, tvořivosti a rozvoji osobnostních charakteristik a tím i podporování nekonvenčnosti skupiny ve snaze získat co nejvíce nápadů a podnětů k vyřešení stávajícího problému.

Nápady a návrhy má skupina na očích. Metoda se snaží najít či iniciovat nové cesty a změnit stereotypní způsoby myšlení, avšak v prvotní fázi bez jakéhokoliv kritického hodnocení ostatních a skupiny. Poté se skupina snaží ze všech pečlivě zapsaných nápadů a návrhů vymyslet různá řešení. Zapojuje se kritické myšlení a rozum, dochází k různým analýzám a vyhodnocení. Usměrněním a řízením této části brainstormingu by měla dostat za úkol osoba, mající ve skupině největší autoritu ostatních. Členové skupiny však mohou zdařile navazovat na předchozí návrhy. Závěrem je evaluace všech návrhů a řešení, výběr finální a nejlepší volby.

Při této metodě je nutná podpora všech vychovávaných. Každý vychovávaný by měl přispět nějakými svými nápady a náměty, které však musí být v prvotní fázi oproštěny od kritiky ostatních. Nemělo by se jednat o monolog pouze jednoho ze skupiny.

1.2.9 Metody aktivizační

Bakošová (2011) říká, že při výchově je možné použít aktivizující metody. Použitím této metody je snaha o aktivizaci dítěte, čímž se podporuje a posiluje u vychovávaných jeho samostatnost a schopnost vést dialog, ale také se nebát vyslovit svůj pohled na věc a třeba i změnit názor mezi ostatními ve výchovné skupině. Prostě vyvíjet žádoucí aktivizující činnost. Mnoho aktivizačních metod souvisí s řešením problémů, s tzv. **heuristickými metodami**. Nejjednodušší heuristickou metodou ze všech, je metoda pokusů a omylů. Jedná se o metodu objevování a nalézání v širším smyslu, avšak objevování řízeného, za pomoci pedagoga. Vychovávaný se tak učí svojí samostatností. K té se dostává díky určité pomoci, podpory a řízení vychovatele. Cílem je dostat se vlastní činností k novým poznatkům.

Hájek (2011) uvádí následující činnosti, provázející člověka celým jeho životem:

- **Hra** je činnost pro člověka velmi příjemná. Poskytuje pozitivní prožitky, radost ze hry, umožňuje relaxaci, nenásilné, bezděčné učení a rozvoj všech složek osobnosti. Podstatný je samotný průběh hry. Výsledek již není tak významný. Obsah her souvisí s osobními zájmy a zájmovými činnostmi. Hra má rovněž relaxační a kompenzační funkce a význam z hlediska duševní hygieny každého zúčastněného jedince.

- Hra nám dává a poskytuje pocit sounáležitosti, spolupráce a kooperace, pocit přijetí. Je jedním z důležitých prvků při využívání metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času. Hra může plnit funkci jakéhosi prostředníka zaměřeného na aktivaci osobnostního růstu a rozvoje nejen dětí a mládeže, ale i dospělých – perspektivy budoucnosti. Díky hře a herním prvkům je možné prožívat a zpracovávat pocity napětí, frustrace, strachu, agrese, nejistoty. Učí nejen děti a mládež, vychovávané reflektovat a zvládat vzniklé emoce, ale i jednání fair play.
- **Učení** je spíše chápáno jako přijímání informací, jejich zpracovávání a následná regulace chování. Učení je proces osvojování vědomostí, dovedností a utváření rysů osobnosti. Učení může probíhat spontánně nebo může být záměrně navozované a usměrňované žádoucím směrem.
- **Práce** je prezentována jako typicky lidská činnost, která vytváří materiální nebo duchovní hodnoty. Lze rozlišovat práci fyzickou (manuální) a psychickou (duševní), kterou můžeme přeneseně chápat i jako školní aktivitu.

Němec (2004) píše, že hra plnit různé poslání. Může být nejen zdrojem zábavy, ale může i plnit funkci poznání. V neposlední řadě má hra socializační charakter a umožňuje prožíváním zážitků další rozvíjení osobnosti.

Hra se dá velmi zdárně využívat různě v pedagogických koncepcích. Jsou to:

- metoda výchovy, které vede k aktivitě a tvořivosti,
- prostředek ulehčení učení a svobodné tvorby,
- prostředek vyučovacích cílů,
- zábava a oddech, smysluplné trávení volného času dětí a mládeže.

Kulturní pedagogika je široká oblast související s edukačními činnostmi v oblasti kultury a kulturních zařízení. Jedná se například o činnost v muzeích a galeriích, v divadlech a kinech, v knihovnách a koncertních sálech, v zoologických a botanických zahradách, ve hvězdárnách a planetáriích, v základních uměleckých školách nebo v centrech volného času. Kulturní edukace je zabezpečována například celou sítí kulturních institucí, uměleckým školstvím (ZUŠ) a rovněž některými programy masmédií.

Podle Junové (2018) je součástí aktivizační metody i **muzejní pedagogika**. Jedná se o pedagogickou disciplínu, která převážně zkoumá muzejní sbírky. Primární funkcí muzeí je sbírání a uchování za účelem další zkoumání, vzdělávání a výchovné činnosti. Základním motivem muzeí byla vždy vědecká a odborná činnost. Sekundární funkcí muzeí je edukační činnost.

Jůva (2004) zdůrazňuje, že v České republice existují tzv. **dětská muzea**, která se snaží poutavými programy získat a nadchnout mládež pro historii. Jedná se o jednu z nejvíce progresivních kulturních institucí, zaměřující se na práci s dětmi a mládeží. Vyznačuje se značnou edukací, ale i relaxačním a sociálním prvkem. Prolínají se zde poznatky ze školy, muzea ale i volnočasových zálib.

1.2.10 Metoda zážitkové a prožitkové pedagogiky

Vážanský (1995) tvrdí, že se jedná o jednu z novějších metod sociálně výchovného působení. Objevovat se začíná v ČR v 90. letech 20. století. První zmínky najdeme v knihách a publikacích zmíněného autora. Tato metoda sociálně výchovného působení se objevuje pod různými názvy (zážitková, prožitková, výchova zážitkem).

V této metodě se prolínají výchova, pedagogika, psychologie, prevence.

Činčera et al. (2009) poukazuje na to, že nejčastěji se metoda zážitkové pedagogiky pojí s pedagogikou volného času. Jedná se ve většině případů o neformální vzdělávání. Metoda vychází z předpokladu prožití zkušeností z vlastního zážitku. Zážitková pedagogika se často děje mimo přirozené prostředí mladistvých. Setkáváme se zde často s pedagogizací (úpravou) prostředí, ale i s formováním vlastní osobnosti a poznáním osobních limitů mladistvých. A to vše díky vlastnímu prožitku, které mnoho ze zúčastněných nemělo šanci ve svém přirozeném prostředí poznat. Mnoho ze zúčastněných má šanci zažít prvotní úspěch, odbourat různé fobie a navázat nová přátelství. V této metodě se hodně pracuje s různými prvky herních aktivit a s různým pojetím her, jako nejvýznamnějším prostředkem. Velmi důležitá je při této metodě závěrečná evaluace a autoevaluace. Při této zpětné vazbě velmi často dochází k vyjádření emocí a uvědomění si nové, do té doby neznámé zkušenosti. Dále se uvádí, že tato nová zkušenost účastníků zážitkové pedagogiky a její uvědomění je přenositelné do dalších situací.

Hanuš a Chytilová (2009) konstatují, že zážitková pedagogika v ČR vychází z tradice přirozeného výchovného pobytu v přírodě, kdy se jednalo o získání a nabití nových zkušeností, zážitků a prožitků. Poznání života a ruku v ruce s tím i zodpovědnosti k životu jako takovému. Získávání důvěry v sebe sama, důvěru k samotnému životu, důvěru v druhé pohlaví. Zapojení všech složek osobnosti účastníka. Podpora zdravého sebevědomí zodpovědného člověka. Člověka, který ví, co je smyslem života. Cílem všech zážitkových aktivit by měl být rozvoj osobnosti jedince. Zážitek či prožitek je pouze prostředkem, kterým se snažíme dostat k cíli.

Prožitek se podle nich vyznačuje těmito znaky:

- nenahraditelnost,
- jedinečnost okamžiku,
- individuálnost,
- intencionálnost,
- nepřenositelnost,
- komplexnost.

Každá zážitková či prožitková pedagogika bývá časově a prostorově ohraničena.

V ČR je velmi známá a oblíbená mezi mládeží a dospělými, které se věnují ve svém volném času práci s mládeží Prázdninová škola Lipnice. Většinou se jedná o cílenou dramaturgii projektů, kdy dochází ke skupinové a osobnostní dynamice, projevům emocí, překračováním a vystupováním z komfortní zóny zúčastněných. Hlavními prostředky této školy jsou sporty v přírodě, zálesáctví, tábornictví a hry v různých formách.

Důraz Prázdninové školy Lipnice je kladen na tyto aspekty:

- cílování (chápáno jako formulace cílů kurzů, logo, design apod.),
- motivace,
- dramaturgie (do detailu promyšlená skladba projektu/hry),
- výrazové prostředky,
- ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací,
- zpětná vazba,
- skupinová dynamika.

Osobnost pedagoga (odbornost a zkušenost, přirozená autorita, emoční inteligence, vlastní prožitky, životní a profesní zralost, empatie, schopnost vcítění se) (Hanuš a Chytilová 2009).

Tato zážitková pedagogika je hodně využívána na adaptačních kurzech zcela nových třídních kolektivů. Dále na letních táborech, skautských táborech, adrenalinových táborech, při zotavovacích akcích a na víkendových akcích apod.

Prvky této metody i její formy jsou využitelné v oboru sociální pedagogika, pedagogika volného času, vychovatelství na úrovni všech typů škol atd.).

2. Vybraná výchovně vzdělávací zařízení

V této kapitole blíže popisují vzdělávací zařízení, v nichž se uplatňuje pedagogika volného času. Jde především o zájmové a neformální vzdělávání, které se významnou měrou podílí na prevenci rizikového chování. Zájmové a tvůrčí vzdělávání probíhá ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, kterými jsou školní družiny, školní kluby a střediska volného času, domovy mládeže a internáty. Neformální vzdělávání je však také uskutečňováno prostřednictvím činnosti nestátních neziskových organizací.

MŠMT poskytuje každoročně finanční prostředky v rámci Programu státní podpory práce s dětmi a mládeží na oblast zabezpečení volného času dětí a mládeže. Finanční prostředky jsou určeny na podporu aktivit v oblasti nespécifické primární prevence. Tím je také podporován rozvoj nestátního neziskového sektoru v oblasti práce s dětmi a mládeží mimo školu a rodinu.

Školní klub funguje zpravidla při školách ve dnech školního vyučování, tj. v pracovních dnech, Jedná se o volnočasové aktivity organizované formou různých kroužků a příležitostných akcí. Dochází k nabídce i spontánních činností. Docházka do klubu je založena na dobrovolnosti (Hájek et al., 2011).

Nestátní neziskové organizace se významnou měrou podílí svými nabídkami určenými nejen pro děti a mládež, ale i široké spektrum dospělých, na rozšiřování a obohacování aktivního využití a prožití volného času. Doplnují tak výchovně vzdělávací mimoškolní činnost školských zařízení a rodin. Mezi nestátní neziskové organizace patří Sokol a další tělovýchovná zařízení, Česká tábornická unie, Junák, zájmová sdružení typu hasiči, rybáři apod. Tyto organizace rozvíjejí schopnosti a dovednosti všem věkovým kategoriím (Tamtéž).

Střediska volného času mají velmi pestrou, různorodou a širokou nabídku zájmového působení. Svými službami oslovují početnou skupinu z řad dětí a mládeže, ale i dospělých. Je-li prioritou určitá jednostranná zájmová činnost, zpravidla má dle autorů název stanice zájmových činností (turisti, modeláři, přírodovědci, šachisti, rybáři) (Tamtéž).

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež jsou především určena dětem a mládeži bez organizace. Zařízení navštěvují jedinci, kteří jsou v obtížné životní situaci a jsou jako jedni z nejvíce ohroženi sociálně patologickými jevy. Tito jedinci z řad dětí a mládeže

se vyznačují určitým svým vyhraněným životním stylem, který však není akceptován většinou společností. Zařízení plní především funkci sociální. Jedná se o jakési doprovázení a snahu o zlepšení kvality jejich života. Také o snížení sociálních rizik. Rizik vyplývajících z jejich způsobu života. Je zde snaha a pomoc k lepší orientaci v sociálním prostředí. Vytváření podmínek pro řešení nepříznivých sociálních situací. Důležitým a významným prvkem či snad podmínkou je, že se klient nemusí registrovat ani jinak přihlašovat a může zůstat v anonymitě. Účast na činnosti je bezplatná, a klient může kdykoliv přijít nebo zase odejít, to vše dle jeho vlastního uvážení. Základním prostředkem tohoto zařízení je atraktivní nabídka možností trávení volného času. Nabídka umožňuje v první řadě oslovení, získání a podchycení klientů. Touto cestou se pak vytváří prostor pro přirozené navázání kontaktu s cílovou skupinou a následné poskytování sociálních služeb (Tamtéž).

Dále se dle těchto autorů zájmová činnost dělí na pravidelnou a příležitostnou. Pravidelná je organizovaná v zájmových útvarech a představuje jednu ze základních principů většiny středisek volnočasových zařízení. Příležitostná je vždy časově omezena a organizována pedagogem (výlety, soutěže, divadelní představení). (Tamtéž)

Komerční vzdělávací aktivity pro děti a mládež. Jedná se o zcela specifickou oblast. V roli subjektů jsou různí organizátoři a provozovatelé dětských aktivit ve volném času, kteří si zřídili živnost. Hodně specifickou oblastí je oblast provozovatelů táborů na komerční bázi (Tamtéž).

Táborová činnost – jedná se o organizovanou činnost s dětmi a mládeží nebo rodiči s dětmi, nejčastěji v době prázdnin. Činnost často probíhá mimo volnočasová a školská zařízení. Tábory mohou být putovní, hvězdicové, pobytové, zdravotní. Jednostranně zaměřené se nazývají soustředěním.

2.1 Domovy mládeže v ČR

Diplomová práce se zabývá využíváním metod sociálně výchovného působení vychovateli domova mládeže, proto bych chtěla toto vzdělávací zařízení blíže specifikovat.

Domov mládeže je školské výchovné a ubytovací zařízení, které nabízí a poskytuje žákům středních škol a studentům vyšších odborných škol ubytování a výchovně

vzdělávací činnost navazující na vzdělávání a výchovu ve středních a vyšších odborných školách. Výchova a vzdělávání žáků domova mládeže, vychovávaných, vedou k smysluplnému a plnohodnotnému využívání volného času podporou volnočasových aktivit a zájmového vzdělávání.

Činnost, organizace a provoz domova mládeže se řídí vyhláškou č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, její novelou č. 436/2010 Sb. a zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění. Zřizovatelem domovů mládeže (dále DM) je kraj.

Každý domov mládeže musí odpovídat požadavkům a normám státu, a navíc i kraje coby zřizovatele. Nejnižší počet žáků a studentů ve skupině bývá okolo dvaceti a nejvyšší okolo třiceti. Ve velmi odůvodněných případech však může ředitel či ředitelka domova zvýšit nejvyšší počet žáků a studentů ve skupině až o tři žáky. Avšak ve skupině složené pouze ze studentů je nejnižším počtem čtyřicet a nejvyšším počtem studentů padesát. Žáci se ubytovávají v pokojích odděleně podle pohlaví a případně i podle věku. Žák je studentem střední školy. Jako student je podle vyhlášky 108/2005 Sb. považován na vyšších odborných školách a na vysokých školách.

Vokáč (2016) popisuje uplatňování těchto zásad na domovech mládeže:

- dobrovolnost, spontánnost, samostatnost, přiměřenost,
- zajímavost a pestrost, prohlubování individuálních a skupinových zájmů,
- relax a odpočinek, psychohygienu.

Charakteristiky domova mládeže, v němž proběhlo výzkumné šetření

Tento domov mládeže je při střední škole a je spravován krajem. Jedná se o součást školního areálu. Domov mládeže poskytuje ubytování žákům středních škol, studentům vyšší odborné školy a studentům speciálních škol terciárního vzdělávání.

Domov mládeže disponuje dvou a třílůžkovými pokoji, umístěnými ve třech podlažích. V každém patře tohoto ubytovacího zařízení se nalézá společné sociální zařízení se sprchami. Na patrech se rovněž nacházejí provizorní kuchyňky, kdy ubytovaní žáci mají celodenní přístup k rychlovarné konvici, ledničce, mikrovlnné troubě, k vařiči s dvěma ploténky a sendvičovači. Na patrech výchovných skupin se nalézá společenská

místnost, určená pro schůzky výchovné skupiny, pro návštěvy opačného pohlaví, pro možnost společného učení a tvorbu projektů do škol. Domov mládeže má určenou studijní dobu, závaznou pro všechna patra a pro všechny výchovné skupiny.

V tomto konkrétním domově mládeže je 5 výchovných skupin pro cca 150 žáků, žákyň, studentů a studentek. Na jednu výchovnou skupinu je počítán jeden vychovatel či vychovatelka. Každý vychovatel/ka výchovné skupiny má na začátku ubytování připraveno pro žáky souhlasné prohlášení – pro nezletilé ubytované a zletilé ubytované. Nejedná se však o jednotný formulář pro celý domov mládeže. Vychovatelé vybraného domova mládeže se u výchovných skupin nestřídají a jsou 39 hodin týdně k dispozici žákům, avšak pouze v odpoledních hodinách. Jedenkrát do měsíce mají navíc vychovatelé službu v neděli, zhruba 3 hodiny, na příjezdy žáků. Nad tento počet hodin navíc mají vychovatelé dobrovolně povinně na dohodu zhruba dvakrát měsíčně noční 8hodinovou službu. Další noční služby vykryvá nepedagogický personál v roli recepčních. Bohužel ani dopoledne na tomto domově mládeže neslouží žádný pedagog v roli vychovatele. Přístup na patra je zajištěn pouze recepčními, na propustku třídních učitelů. Zajímavostí pro mě bylo suplování recepčních vychovateli, v době jejich odchodu ze zaměstnání po 16. hodině.

Každý vychovatel vede určité sportovní a zájmové kroužky, kterých se na bázi dobrovolnosti mohou účastnit i ubytovaní z ostatních výchovných skupin domova mládeže. Někteří z vychovatelů mají na tyto svoje kroužky akreditační kurzy, zakončené kvalifikační zkouškou.

Existuje zde minimální preventivní školní program, který se nalézá na vrátnici. Na tomto programu se však bohužel vychovatelé nepodílejí, jde jaksí okrajově mimo ně. Dokonce vychovatelé tohoto vybraného domova mládeže ani nechodí na pedagogické rady, takže mnohdy nevědí o chystaných akcích v rámci vyučování.

Vychovatelé se u ubytovaných starají o organizaci jejich času – čas na pohyb, čas na odpočinek, čas na učení, čas na životosprávu, čas na psychohygienu a mnoho dalšího. Vychovatelé organizují minimálně 1krát týdně pravidelnou schůzku výchovné skupiny, kde se řeší provozní věci patra, nabízejí se mimořádné akce nad rámec pravidelných, pořádají se besedy a realizují se preventivní programy.

Vychovatelé se také střídají na dozorech v jídelně školy v době obědů a večeří. Vedou předepsanou dokumentaci, dělají řádné přípravy na mimoškolní činnosti, organizují setkání výchovné skupiny na různé téma, dle ročního a měsíčního plánu. Pružně reagují na situace i nás a ve světě. Spolupracují s učiteli a mistry odborných výcviků. Někteří spolupracují s výchovným poradcem a metodikem prevence. Na závěr týdne dělají reflexi vlastní činnosti. Podílejí se na stmelování kolektivu výchovné skupiny a zaměřují se na pozitivní klima. Funguje spolupráce se zákonnými zástupci.

2.2 Pedagogičtí pracovníci: vychovatelé a pedagogové volného času

Pedagogickým pracovníkem je podle zákona osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogickou a psychologickou činnost. Je tím myšleno přímé působení na vychovávaného, vzdělávaného jedince.

Pedagogickými pracovníky, dle školského zákona 563/2004 Sb. jsou učitelé, vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, pedagogové volného času, trenéři a vedoucí pedagogičtí pracovníci. Příslušný stupeň vzdělání je stanoven příslušnými dokumenty.

Pedagog má funkci nejen vzdělávací, ale i výchovnou. Dobrý pedagog potřebuje mít dostatek informací. A to v první řadě o žákovi či vychovávaném, posléze o rodině a v poslední etapě o prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Více se orientuje a soustřeďuje na funkci naukovou než výchovnou. Bohužel mnoho škol v dnešní době podceňuje všeobecně výchovnou funkci u pedagogů (Kraus, 2008).

Pedagog nebo také **učitel**, či snad dřívějším označením kantor by měl být člověkem, který vychovává a vzdělává žáky a studenty ponejvíce ve školách. Mělo by se jednat vždy o profesionála, mnohdy v roli odborníka a samozřejmě také člověka majícího přirozenou autoritou. Další podmínkou je, aby měl rád děti a práce s mládeží jej bavila.

Každý dobrý pedagog neboli učitel dokonale plánuje a promýšlí výchovně-vzdělávací proces. Ten zároveň organizuje a fakticky realizuje. Následně vyhodnocuje, a přitom hledá nové cesty a způsoby, jak vše zefektivnit a zatraktivnit. Zároveň by měl mít pedagog dobré pozorovací a diagnostické schopnosti. Velmi důležité jsou výborné komunikační schopnosti. Každý pedagog nebo učitel by měl vždy postupovat podle

daného kurikula či tematického plánu. Hodně důležité při této profesi je mít rád práci s dětmi a mládeží (Malach, 2002).

V oblasti výchovy specializující se na volný čas a volnočasové aktivity se uplatní především pedagog volného času a vychovatel. Pedagogové volného času působí především ve střediscích volného času, tedy v domech dětí a mládeže a ve stanicích zájmových činností. Avšak pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání typu školní družina a školní klub, výchovných a ubytovacích zařízení typu domov mládeže, škola v přírodě nebo zařízení pro ústavní a ochranou výchovu jsou profesně jako vychovatelé (Hájek et al., 2011).

Pedagogika volného času je disciplína pedagogiky. Zaměřuje se na výchovu a vzdělávání. Napomáhá především smysluplného trávení volného času širokému spektru osob.

Pedagog volného času – zajišťuje tvorbu nejen obecných forem, ale i metod výchovy a vzdělání v oblastech volného času. Uplatnění nalézá ve střediscích volného času a volnočasových aktivitách určených převážně pro děti a mládež, ale nejen jim.

Vychovatel je zpravidla ten, kdo mívá na starosti mimoškolní výchovu a výchovu ve volném čase dětí a mládeže. Vychovatel působí ve školských zařízeních, ale i ve volnočasových zařízeních. Nejvíce se vychovatelé starají o aktivity ve volném čase, kde organizují různé činnosti. Vychovatel se však také podílí i na sestavování výchovných plánů a činností, na osobním rozvoji jedince, je zodpovědný za učení vychovávaných a přípravu na vyučování. Vykonává preventivní osvětu a mnoho dalšího.

Jednou z mnoha povinností vychovatelů, v pozici pedagogů, je zajímat se a mapovat jakým způsobem tráví volný čas jejich vychovávaní. Aktuální informace lze získat pozorováním, ale také neformálními rozhovory. Rozhovory jak s žáky, tak s jejich zákonnými zástupci v pozici rodičů (Pávková, 2014).

2.3 Volný čas dětí ubytovaných v domově mládeže

Objasňováním pojmu volný čas se zabývá mnoho autorů. Pro názornost uvedu některé z definic volného času:

„Časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností.“ (Hájek, 2011, s. 68)

„Volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.“ (Hofbauer, 2004, s. 13)

„Je to doba, ve které člověk dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti, popř. i tvůrčí schopnosti. Je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, případně pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu.“ (Němec, 2002, s. 17)

Funkce pedagogiky volného času jsou:

- výchovně vzdělávací,
- preventivní,
- sociální,
- zdravotní.

Všechny tyto funkce se vzájemně prolínají a jsou uplatňovány ve volnočasových zařízeních dle jejich záměrů a určení.

Ve volném čase se můžeme věnovat činnostem, které máme rádi, baví nás a přinášejí radost a uvolnění.

Do sféry povinností patří činnosti, které vykonávat musíme. Mezi těmito oblastmi není žádná přesně definovaná hranice.

Volný čas je možné chápat jako opak nutné práce a povinností. Je to čas, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně, přinášejí nám pocit uvolnění a uspokojení.

Podle Pávkové (2002) se pod pojem volný čas zahrnují odpočinek, zábava, rekreace, zájmové činnosti a zájmové vzdělávání.

V pedagogickém slovníku je význam pojmu volný čas uveden v následujícím znění: „...čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých

zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“ (Průcha et al. 2013, s. 274)

Motivace



Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb (Zdroj: [online]. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.filosofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb>

Velmi výstižně nám model motivace popisuje Maslowova pyramida potřeb.

Známý je též model žákových potřeb G. Pettyho, který je dobře rozpracován a zahrnut ve vše říkajícím **akronymu „Vyučovat“**. Model je zcela specifický a unikátní především pro oblast osvojování si znalostí a dovedností žáků a studentů. Model se vyznačuje ukázkami a praktickými činnostmi. Je dobře využitelný i pro motivaci žáků a studentů ke zvládnutí učiva a hodí se i do programu odborného výcviku (Mešková, 2012).

Akronym „Vyučovat“:

VY (vysvětlení. Každý žák a student, který praktickým ukázkám a učeným informacím porozumí, si vše lépe a dlouhodobě zapamatuje. Podmínkou však je vše doplnit zajímavým výkladem, ale i odpovědí na otázky žáků a studentů).

U (ukázka. Důležitá je vhodně vybrané téma, ukázka správného postupu atd.).

Č (činnost. Názorně předvedené ukázky je třeba překlenout v dovednosti a návyky).

O (oprava a kontrola. Všechny praktické návyky a dovednosti musí být důkladně prověřovány. Při nesprávném postupu je třeba žákům a studentům vysvětlit, kde udělali chybu. Pro vyučujícího se jedná o zpětnou vazbu pochopení látky).

V (pomůcky pro vybavování z paměti. Jedná se o zápisky, zvukové nahrávky, obrázky, ale i učebnice atd.).

A (aktivní vybavování z paměti. Jedná se o procvičování a celkovou rekapitulaci znalostí. Vše formou otázek a kvízů, ale i domácích úkolů a praktických cvičení).

T (testování. Podle Meškové (2012) by se mělo vše naučené vyzkoušet v reálných podmínkách pro život. Žákům a studentům by se měla dát šance odpovědět na otázky).

Nakonečný (2009) zmiňuje, že motivace patří mezi složky psychické regulace činnosti. Podporuje fungování celého systému učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů. Nabádá k chování, které udržuje dynamický růst každé osobnosti a její vnitřní rovnováhu.

Motiv sám o sobě je vědomá či nevědomá pohnutka, ale také příčina činnosti zaměřená na určitý cíl. Může mít různou intenzitu i trvalost, dle psychické vyspělosti vychovávaných. Dle odborné literatury je možné rozdělení motivu na primární – vrozené a sekundární – tedy naučené pohnutky (Velký psychologický slovník, 2010).

2.4 Problematika prevence v domově mládeže

Oblast volného času má neskutečně velký potenciál z hlediska preventivních opatření. Dopomáhají nám k tomu znalosti a používání metod sociálně výchovného působení. Pokud vychovávaní naleznou smysluplnost využívání volného času, dochází k celkovému snížení výskytu sociálně patologických jevů mládeže.

Celkově jsou známy tři typy prevence. Jedná se o primární, sekundární a terciární prevenci. V domovech mládeže převažuje jednoznačně primární prevence, která může být specifická nebo nespecifická.

Specifická primární prevence rizikového chování znamená aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování.

Nespecifická primární prevence rizikového chování znamená veškeré aktivity, které nemají přímou souvislost s konkrétním typem rizikového chování, ale napomáhají snižovat rizika podporou zdravého životního stylu a osvojováním pozitivního sociálního chování (Strategie MŠMT, 2019).

Primární prevence je nejrozšířenějším typem a je zaměřena na široké spektrum lidí. Zabývá se zkoumáním podmínek a příčin jevů, předpokladů a vlivu nevhodného prostředí, za účelem předcházení. Hledá způsoby a cesty, aby nedocházelo k rizikovému chování. Zasahuje i do sociální sféry. Předchází a zmírňuje sociální problémy.

V domově mládeže mají nejrozšířenější preventivní programy, zaměřené právě na primární prevenci. Cílem sekundární prevence je snaha o včasné zachycení příslušných jevů. Specializuje se na bránění, šíření a prohlubování patologických jevů. Sekundární prevence se zaměřuje již na menší spektrum lidí. Zvláště ohrožené skupiny lidí. Menšiny, komunity, sociálně slabé, ale i mládež. Úkolem terciární prevence je snaha o resocializaci, reintegraci a reedukaci. Snaha o bránění opakování patologických jevů, jako jsou různé druhy závislostí, páchaní trestných činů. Jedná se o nejmenší spektrum lidí. Například propuštěných z výkonu trestu, osob vyléčených ze závislostí.

MŠMT vydalo národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027 (Strategie MŠMT, 2019). Preventivní působení ve školách je nástrojem, kterým lze pozitivně působit na postoje a hodnoty dětí a mladistvých, a to i na žáky, jež nemají dostatečné rodinné či sociální zázemí a podporu. Při řešení případů souvisejících s primární prevencí rizikového chování se škola řídí přílohami Metodického pokynu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže a Metodickým pokynem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a šíření šikany ve školách a školských zařízeních.

Minimální preventivní program je nedílnou součástí ŠVP DM. Vychází z národní strategie primární prevence MŠMT. Na jeho realizaci se podílejí učitelé, rodiče, odborníci a další instituce. Minimální preventivní program je každoročně aktualizován a přizpůsobován potřebám DM a situaci školy. Minimální preventivní program vychází

z metodických dokumentů MŠMT. Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních a metodického pokynu ministryně či ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. Garantem minimálního preventivního programu je školní metodik/čka prevence, jenž je součástí týmu školního poradenského pracoviště.

Činnost školního poradenského pracoviště je dáno vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Základním principem minimálního preventivního programu DM je výchova ke zdravému životnímu stylu, osvojování pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti. Politika primární prevence rizikového chování se v České republice začala formovat v devadesátých letech 20. století především ve spojitosti s protidrogovou prevencí, která reagovala na problematiku vysokého počtu mladých uživatelů návykových látek. Oblast primární prevence je finančně zajištěna z více zdrojů. Hlavním garantem této oblasti je MŠMT, které finančně zajišťuje oblast specifické i nespecifické primární prevence, a to formou dotačních řízení a další finanční podpory. Národní strategie je základním strategickým dokumentem MŠMT, který tvoří základní rámec politiky primární prevence rizikového chování v České republice.

Vymezení pojmu primární prevence říká, že *„jejím cílem nemůže být pouze absence sociálně patologických jevů, cílem musí být prevalence sociálně příznivého chování, tj. chování, jež se neshlučuje s jednáním protispolečenským.“* (Matoušek, 2011, s. 263)

Miovský (2015, s. 28) popisuje vymezení pojmu primární prevence jako *„jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky“.*

Dle MŠMT primární preventivní opatření škol souvisí s rizikovým chováním, které se vyskytuje na půdě škol a pedagogického prostředí.

Čech (2015, s. 144), že v ČR neexistuje jednotné vymezení pojmu rizikového chování. *„Rizikovým chováním rozumíme takové vzorce chování, v jehož důsledku dochází*

k prokazatelnému nárůstu výchovných, zdravotních, sociálních a dalších rizik pro jedince nebo pro společnost.“

Primární prevenci Čech (Tamtéž) dělí na 3 úrovně:

- všeobecnou (nejširší populace, práce se školní třídou),
- selektivní (ohrožené a znevýhodněné skupiny),
- indikovanou (intervenční programy pro ohrožené a narušené jedince).

Prevence v rámci zkoumaného domova mládeže

Sportovní vyžití a sportovní aktivity mohou svým charakterem a obsahem nahradit nechtěné a nežádoucí volnočasové aktivity mládeže, zapříčiněné nudou a touhou po dobrodružství.

V areálu školy a domova mládeže se nalézá krásná velká a moderní tělocvična pro různé míčové hry a malý salónek pro jógu, pilates, tancování a gymnastické prostné. Do malého salóneku chodí ubytovaní v odpoledních hodinách po školní výuce hrát stolní tenis. Před vstupem do velké tělocvičny se nachází menší cvičná horolezecká stěna, kterou mohou ubytovaní využívat pod dohledem instruktora lezení. Také je zde posilovna, kterou využívají převážně chlapci. V posilovně se nalézají i cyklotrenažéry, které jsou spíše doménou dívek. V domově mládeže fungují sportovní kroužky, do kterých se mohou ubytovaní aktivně a dobrovolně zapojit (kondiční posilování, stolní tenis, lezení po umělé stěně, volejbal, basket, florbal, futsal, pilates s jógou, sebeobrana, taneční, badminton, běh, turistika, kreativní tvorba, vaření apod.). Areál školy navíc disponuje nejen novým venkovním multifunkčním hřištěm s umělým povrchem, ale i venkovním fotbalovým hřištěm. Navíc se za budovou školy nachází i menší atletický ovál, uvnitř určený pro různé hody. K dalšímu sportovnímu vyžití mohou ubytovaní využívat volnočasová zařízení provozovaná městem nebo neziskovými organizacemi, které mají ve své nabídce nespočet zajímavých činností a kroužků. Někteří ubytovaní navštěvují základní uměleckou školu (zpěv, kytara, flétna, tanec, řezbářství, rybářství).

Domov mládeže pravidelně nabízí ubytovaným ve spolupráci se školou kulturní akce pořádané městem. Jedná se o cestopisné přednášky, koncerty, kina, divadla, ale i rozhovory a přednášky s cestovateli z řad mládeže i dospělých, rozhovory a besedy

s mladými a začínajícími muzikanty, návštěva muzeí a knihoven, taneční kurzy, plesy atd.

Domov mládeže také pravidelně 1krát měsíčně uskutečňuje pravidelně pro ubytované kondiční plavání v krytém plaveckém bazénu a bowling. V letních měsících je to návštěva aquaparku s plážovým volejbalem. Kroužek lezců vyráží v letních měsících otestovat svoje dovednosti do skal, v nejbližším okolí domova mládeže. K tomu využívá školní dodávku s vlastním řidičem.

Areál domova mládeže dále disponuje jednou větší společenskou místností či klubovnou, pro možnost setkávání ubytovaných ze všech výchovných skupin. Samozřejmostí je všude možnost připojení k wifi síti. V klubovně s hernou, která se skládá ze tří místností, se nachází televizní přijímač, dva kulečnické stoly, šipky, společenská hra air hockey a další stolní hry.

Na realizaci školního vzdělávacího programu se podílejí všichni pedagogičtí zaměstnanci střední školy a domova mládeže. V rámci školy je také propracovaný a fungující systém rizikového chování pro všechny studující. Fungující systém si klade za cíl včasnou identifikaci a záchyt eventuálního nevhodného a rizikového chování všech studujících a ubytovaných. Při záchytu tohoto chování následnou diagnostiku a intervenci, a na závěr evaluaci všech kroků.

Střední škola a domov mládeže disponují jedním společným výchovným poradcem a jedním metodikem prevence, kteří navzájem spolupracují. Školské zařízení má také spolupracující vazbu s externisty, a to s koordinátory kurzů preventivní prevence. Dále je zde spolupráce s různými neziskovými, ale i ziskovými organizacemi, zabývající se prevencí mládeže např. z programů Šance pro život a Jeden svět na školách, Pedagogicko-psychologická poradna apod.

Provoz domova mládeže se řídí Vnitřním řádem. Při nástupu ubytovaných dochází k dohodě v podobě souhlasného prohlášení, které bere na vědomí respekt k pravidlům Vnitřního řádu domova mládeže. Zároveň však ubytovaní dávají souhlas v případě podezření požití alkoholu nebo návykových látek na užití diagnostických metod a také na možnost orientačního namátkového testování. Toto prohlášení je nutnou podmínkou k ubytování v domově mládeže a je závazné po celou dobu pobytu vychovávaných. Souhlasné prohlášení za nezletilé žáky stvrzují svým podpisem zákonní zástupci. Zletilí

ubytování vše stvrzují svým vlastním podpisem. Souhlasné prohlášení se podepisuje vždy na jeden školní rok, neboť reflektuje aktuální dění domova mládeže.

V některých domovech mládeže slouží k zabezpečení bezpečnosti žáků a studentů kamerový systém a vstup na čipy. Při zavedení invazivního kamerového systému by měla škola brát před jeho zařízením vždy v úvahu důležitou nejen ochranu soukromí žáků, ale i zaměstnanců školy.

„Z uvedeného plyne, že ministerstvo si je zcela vědomo problematických právních aspektů spojených s kamerami, a proto kamerový systém doporučuje až jako „okrajové“ řešení, pokud jiné prostředky (fyzický vzhled) nemohou být zajištěny.“
(gdprdoskol.cz, online)

Podle serveru gdprdoskol.cz existují určitá pravidla k zavedení kamerového systému:

- Poměr ochrany práv jednotlivce versus zájmy školy.
- Existence velmi vážného důvodu nebo příčiny (vážné poškození zdraví nebo majetku).
- Účelem se nemůže stát sledování a pozorování chování fyzických osob (existence legitimních účelů – například ochrana majetku).
- Musí být jasně vymezená pravidla (přístup ke kamerám, manipulace a tak dále).
- Nutnost vypracování projektu na umístění kamer, včetně časového snímání.

Je třeba si uvědomit, že provozem každého kamerového systému dochází k narušení soukromí. Také samotný provoz kamerového systému je možné pokládat za zpracování citlivých osobních údajů. O monitoringu prostoru kamerami by měly být informace na vstupních dveřích. Úřad na ochranu osobních údajů má pravomoc při zneužití kamerového systému použít sankce.

3. Možnosti využití metod sociálně výchovného působení ve vybraném domově mládeže

V této kapitole představím vlastní výzkumné šetření, které je realizováno v návaznosti na teoretické poznatky získané z odborné literatury z předchozích dvou kapitol.

Předmětem magisterské práce je zkoumat obecně u pedagogických pracovníků využití metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času při práci s mládeží. Z důvodu proniknutí do hloubky tématu jsem zvolila zcela záměrně jedno konkrétní prostředí domova mládeže a jednu konkrétní pozici v něm. Vybrala jsem pozici pedagogů v roli vychovatelů, kteří se zabývají oblastí volného času a primární prevencí předcházení rizikového chování při práci s mládeží.

Důvodem pro volbu tohoto jednoho domova mládeže byla především velká rozdílnost navštívených volnočasových zařízení. Rozdílnost spočívala především ve specifikaci a prostředí volnočasových zařízení, specializaci volnočasových zaměření, materiálních možnostech a v neposlední řadě i personálu pracující s mládeží.

3.1 Cíl šetření

Cílem mého výzkumného šetření bylo analyzovat využívání metod sociálně výchovného působení vychovateli vybraného domova mládeže v oblastech volného času. Zkoumala jsem, jaké metody sociálně výchovného působení vychovatelé znají, používají a jak na ty metody nahlíží. Mapovala jsem, jaké metody sociálně výchovného působení využívají v aktivitách v rámci prevence. Zaměřila jsem se na současné problémy ubytovaných žáků. Zajímalo mě, jaké nástroje slouží vychovatelům při řešení těchto problémů.

Cíl kvalitativního šetření byl převeden do **hlavní výzkumné otázky**: *Jaké metody sociálně výchovného působení využívají nejvíce vychovatelé domova mládeže v oblastech volného času?*

Hlavní výzkumná otázka se dále v diplomové práci dělí do tří dílčích výzkumných otázek. Ty jsou dále rozděleny do tří tazatelských otázek:

- DVO I. *S jakými metodami sociálně výchovného působení ve své práci máte zkušenost v oblastech volného času?(jaké znáte, jaké používáte, znáte i nějaké další)*
 - TO1: Jaké znáte metody sociálně výchovného působení?
 - TO2: Jaké přímé metody sociálně výchovného působení používáte?
 - TO3: Jaké nepřímé metody sociálně výchovného působení preferujete?

- DVO II. *S jakými problémy při využívání metod sociálně výchovného působení se nejčastěji vychovatelé setkávají s ohledem na patologické jevy?*
 - TO4: Jak dlouho pracujete ve školství na pozici vychovatele a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - TO5: Jaké nástroje využívají vychovatelé DM při řešení vzniklých problémů?
 - TO6: Jakým způsobem řešíte vzniklé problémy DM?

- DVO III. *Jaké metody sociálně výchovného působení používáte v prevenci?*
 - TO7: Jaké znáte druhy prevence?
 - TO8: Jaký typ prevence je ve vašem zařízení realizován?
 - TO9: Snažíte se metody sociálně výchovného působení zapojovat do běžných aktivit?

Všechny výzkumné otázky, tazatelské otázky a indikátory shrnuje *Tabulka 1: Výzkumné otázky, indikátory a tazatelské otázky* na následující straně.

Tabulka 1: Výzkumné otázky, indikátory a tazatelské otázky

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky (DVO)	Indikátory- výroky	Tazatelské otázky (TO)
Jaké metody sociálně výchovného působení nejvíce využívají vychovatelé DM v oblastech volného času?	DVO I. S jakými metodami sociálně výchovného působení ve své práci máte zkušenost v oblastech volného času? (jaké znáte, jaké používáte, znáte i nějaké další)	Vymezení metod sociálně výchovného působení	TO1. Jaké znáte metody sociálně výchovného působení?
		Metody sociálně výchovného působení přímé	TO2. Jaké přímé metody sociálně výchovného působení používáte?
		Metody sociálně výchovného působení nepřímé	TO3. Jaké nepřímé metody sociálně výchovného působení preferujete?
	DVO II. S jakými problémy při využívání metod sociálně výchovného působení se nejčastěji vychovatelé setkávají s ohledem na patologické jevy?	Délka praxe pedagogů na pozici vychovatelů DM	TO4. Jak dlouho pracujete ve školství na pozici vychovatele a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
		Převažující problémy na DM u současných žáků	TO5. Jaké nástroje využíváte v DM v rámci prevence a jaké jsou převažující problémy současných žáků?
		Řešení výchovných problémů na DM	TO6. Jakým způsobem řešíte vzniklé problémy v DM?
	DVO III. Jaké metody sociálně výchovného působení používáte v prevenci?	Prevence v rámci DM	TO7. Jaké znáte druhy prevence?
		Propojení metod s praktickým využitím	TO8. Jaký typ prevence je ve vašem zařízení realizován?
		Možnosti zlepšení, efektivita externích preventivních programů	TO9. Snažíte se metody sociálně výchovného působení zapojovat do běžných aktivit?

3.2 Zvolený druh výzkumu

Pro praktickou část mé diplomové práce jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Je to metoda, kdy podle Creswella (2009) objevujeme a chápeme významy, jež jednotlivci nebo skupiny přikládají společenským nebo osobním problémům.

Podle Gavory (2000) je kvalitativní výzkum zaměřený na konkrétní případ, na konkrétní zařízení nebo konkrétní skupinu lidí, v mém případě vychovatelů, které podrobně popisuje. Z tohoto důvodu jsem zvolila kvalitativní výzkum, abych se dostala k podrobným informacím, než umožňuje kvantitativní metoda dotazníkového šetření. Cílem je hluboké proniknutí do konkrétního případu a snaha o objevení nových souvislostí, které nelze odhalit hromadným výzkumem.

Jan Hendl (2016) uvádí, že mezi metody získávání dat řadí autor metodu rozhovoru neboli interview. Dále sem řadí metodu pozorování, metodu audio a video záznam a metodu rozbor textu či dokumentu.

Podle Hendla (2016) je kvalitativní výzkum je bohužel často podrobován kritice pro jeho subjektivnost, neaplikovatelnost a dále pro omezenost počtu informátorů. Za podstatnou výhodu považuje Hendl získávání podrobného popisu a zejména vzhled při zkoumání jedince, události, skupiny. Umožňuje dobře reagovat na místní situace a podmínky, navrhnout teorie a studovat cesty.

Kvalitativní výzkum směřuje podle Hendla (2016) k návrhu teorie pomocí dat, jež výzkumník shromažďuje pomocí různých metod.

Jiní autoři udávají, že základní metodou sběru dat je hloubkové polostrukturované interview. Jedná se o často využívanou metodu sběru dat pro kvalitativní výzkum. Je třeba klást důraz na prostředí, kde je rozhovor veden, proto si ho volí respondent, aby se cítil bezpečně (Ferjenčík, 2000, Švariček et al. 2014, Gavora, 2000, Chráska, 2000, Pelikán, 1998).

Hanuš a Chytilová (2009) tvrdí, že velikost zkoumaného vzorku však nemusí být zcela dostatečná pro získání jednoznačné formulace závěrů. Výsledky šetření se zde mohou velmi podstatně lišit podle velikosti konkrétního zařízení, jeho možností a pak také podle lokality – triangulace.

3.3 Použitá metoda

Pro sběr dat jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru či interview. Je zcela běžné, že kvalitativní výzkumy jsou převážně anonymní. Pro sběr dat v kvalitativním výzkumu se nejvíce používá metoda in-depth interview neboli hloubkové strukturované interview (Ferjenčík, 2000, Švaříček, Šedová et al., 2014, Gavora, 2000, Chrástka, 2000, Pelikán, 1998).

Gavora (2000) udává, že za podstatnou výhodu z pohledu autora lze považovat možnost přeformulovat otázku v samotném průběhu rozhovoru. Výzkumník může požádat o vysvětlení a doplnění odpovědi. Dále může zjišťovat, zda respondent dané odpovědi správně porozuměl, případně klást dodatečné otázky. Polostrukturovaný rozhovor chápe jako *„kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview, u kterého se respondentovi nabídnou alternativy odpovědi, ale potom se ještě od respondenta žádá objasnění nebo vysvětlení.“*

Miovský (2006, s. 160) poukazuje na to, že tazatel v roli výzkumníka se vytvoří rámcové schéma polostrukturovaného rozhovoru, které je pro něj závazné. Na základě tohoto rámce si pak specifikuje okruhy otázek pro své respondenty. Polostrukturovaný rozhovor má dané své jádro, představující oblast témat a otázek, využitelných během rozhovoru. Dále mohou být kladeny různé doplňující otázky, rozšiřující a upřesňující původní zadání, podporující uvolnění a otevřenost respondenta.

Mým výzkumným šetřením bylo získat, pokud možno, co nejvíce objektivních informací v narativní podobě. Každý polostrukturovaný rozhovor či interview zaručuje kontrolu nad položenými otázkami, zároveň však umožňuje výzkumníkům se vrátit zpětně k zajímavým bodům. V neposlední řadě je v metodě polostrukturovaného rozhovoru prostor pro bezprostřednější a upřímnější projev respondentů (Ferjenčík, 2014 a Chrástka, 2000, s. 114).

Dle Miovského (2006) se zápisem odpovědí respondentů a jejich následné interpretaci se průběžně provádí poznámky o tématech, jevech, událostech, které se při rozhovoru objevují, vynořují. Bohužel původně zamýšlená metoda dotazníku nebyla zvolena a uskutečněna z důvodu nemožnosti pokládat doplňující otázky, k upřesnění odpovědi respondentů. Mezi nesporné výhody polostrukturovaného rozhovoru patří i možnost položit respondentům doplňující otázky k danému tématu, k dané tazatelské otázce.

Doplňující otázky, které dle Miovského (Tamtéž) vhodně rozšiřují, ale také upřesňují původní zadání. Tyto otázky pak vedou k většímu uvolnění a otevřenosti respondenta.

Možnosti respondentů v roli informátorů doplnit a eventuálně rozšířit jejich konkrétní odpovědi. Dle Gavory (2000) získat tzv. hluboké proniknutí do konkrétního případu a také získání a objevení či odhalení nových souvislostí, které se nedají dotazníkem či hromadným výzkumem odhalit.

Rizika zvolené metody

Za velmi důležité považuji sdělení, že interpretce zjištěných dat nemusí být aplikovatelná a replikační na jiná, i když obdobná zařízení. Každé zařízení DM je vysoce specifické, ať se jedná i finanční možnosti, vybavení zařízení, sportoviště a v neposlední řadě lokalitu. Velmi záleží na otevřenosti vedení novým metodám a trendům rychle se měnící společnosti, přístupu a správné motivaci. Neméně důležité je pozitivní klima na pracovišti a potažmo s ním se pojí i pracovní vztahy. Nejdůležitějších prvkem jsou však vždy a všude lidské zdroje. Právě ti poslední v řadě vytváří hrdost a ohlasy žáků na prestiž školy či zařízení pro volnočasové aktivity a následně pozitivní pohled u veřejnosti.

To vše se promítlo do mého sběru dat. Někteří vychovatelé byly přístupní novým věcem, někteří tvořili pouze tzv. inventář zařízení. Někteří se pouze ukryli ve školství, bez zájmu pracovat s mládeží, často pro neúspěch v jiných odvětvích. Někteří si sami zvyšovali vzdělání různými kurzy v oblastech volného času. A na některých byla znát vyhořelost a nezájem, dalo by se říci i apatie.

3.4 Výběr respondentů a popis vzorku

Výběr účastníků výzkumného šetření je záměrný. Dle autora je záměrný výběr výzkumného vzorku metodou, která patří mezi nejrozšířenější v případě kvalitativního výzkumu. Podle Miovského (2006) výzkumník cíleně vyhledává účastníky, kteří splňují určitá kritéria, např. profese.

Šetření se zúčastnilo celkem sedm respondentů. Z toho bylo pět vychovatelů a dva externisté. V mém konkrétním případě se jednalo v roli respondentů či informátorů o 3 ženy (Z1, Z2, Z3) a 4 muže (M1, M2, M3, M4). Všem informátorům byla přislíbena

anonymita. Základní charakteristiky respondentů popisuje *Tabulka 2: Popis vzorku respondentů* na následující straně.

Tabulka 2: Popis vzorku respondentů

Označení respondentů – (Z ženy, M muži)	Věk	Délka praxe ve školství a vychovatelství	Vzdělání a kurzy
Z1	48 let	28 let vychovatelkou	Bc., DPS
Z2	60 let	7 let vychovatelkou	Maturita, kurz vychovatelství
Z3	50 let	18 let ve školství – z toho, 12 let vychovatelkou, 1 rok učitelkou ZŠ a 5 let asistentkou MŠ	Bc., DPS, navazující kombinované studium VŠ, různé akreditované kurzy ¹
M1	56 let	38 let ve školství, z toho 17 let vychovatelem (z toho 2 roky vedoucí vychovatel, 1 rok vychovatel diagnostického ústavu), dále 21 let učitelem SŠ a výchovným poradcem	Mgr., výchovné poradenství
M2	55 let	25 let – z toho 15 let sportovní vychovatel, 10 let učitel SŠ	PhDr., trenér stolního tenisu
M3	63 let	10 let vychovatelem	Maturita, DPS, trenér florbalu, kurz posilování
M4	55 let	3 roky (2,5 roku učitel SŠ), 0,5 roku vedoucí vychovatel	Ing., DPS, trenér stolního tenisu

¹ učitel lyžování D, instruktor lezení po umělých stěnách, učitel plavání C, trenér plavání III. třídy, masérský kurz + profesní zkoušky, zdravotník zotavovacích akcí, cvičitel Sokola III. třídy

3.5 Průběh vlastního výzkumného šetření

Prováděné rozhovory v rámci vlastního šetření probíhaly osobně a setkání s respondenty byla učiněna několikrát. Díky tomu došlo k upřesnění některých nejasností, vyplývajících z prvotního rozhovoru. Zároveň se tímto zabránilo jistému možnému zkreslení zjištěných informací. Respondentovi tím vznikl prostor a čas, kdy si mohl zpětně v klidu uvědomit a zaznamenat dodatečné zpětné informace, uvědomované až po skončení rozhovoru.

Respondenti si sami zvolili pro interview přirozené prostředí, ve kterém se cítili příjemně, tzv. rapport. Dle Gavory (2000, s. 164) toto řešení přináší větší otevřenost při samotném rozhovoru. Vzájemným nezávazným počátečním dialogem mezi výzkumníkem a respondentem dochází k jistému uvolnění, před zahájením výzkumného polostrukturovaného rozhovoru.

Na žádost respondentů a také z důvodu možnosti většího soustředění, klidu a nerušeného času byly výzkumné polostrukturované rozhovory dělány mimo jejich pracoviště. Tyto žádosti oslovených respondentů jsem jako výzkumnice respektovala. Při úplně prvním setkání ve zvoleném přirozeném prostředí oslovených respondentů jsem se snažila navodit příjemnou a pohodovou atmosféru. Znovu jsem respondentům zdůraznila jejich anonymitu po celou dobu výzkumu polostrukturovaného rozhovoru a seznámila je s cílem svého šetření. Protože respondenti nesouhlasili se zvukovým nahráváním, neb někteří již měli osobní zkušenosti s negativním jednáním žáků a IT prostředím, a já v roli výzkumnice nechtěla navodit atmosféru strachu a narušit prvotní příjemnou atmosféru, snažila jsem se všechny odpovědi respondentů pečlivě zapisovat. Při osobním setkání s respondenty výzkumného šetření jsem mohla pozorovat jejich verbální, ale i neverbální projevy při odpovědích na otázky jako jsou mimika, intonace hlasu apod.

Výzkumné šetření probíhalo v období od května 2021 do března 2022. S každým respondentem jsem se individuálně domlouvala na termínu a časové možnosti pro polostrukturovaný rozhovor. S každým respondentem jsem se setkala celkem 3krát. Důvodem byla časová pracovní vytíženost respondentů a pracovní zastupování v době karantén a izolací. Respondenti vesměs hodnotili kladně možnost se setkat vícekrát po menších časových úsecích, neboť měli možnost se na následující rozhovor připravit, připravit si poznámky, eventuálně doplnit předchozí údaje.

Poněkud zdlouhavější bylo zapisování odpovědí. Vždy bylo hodně důležité si s respondenty upřesnit, zda položené tazatelské otázky dobře porozuměl. To mi potvrdil i každý respondent mého výzkumného šetření v roli vychovatele DM. Že ne vždy jejich žáci správně pochopí otázku. Za důležité jsem považovala i zpětné přečtení odpovědí respondentům, zda jsem jejich odpovědi správně zapsala, pochopila jejich myšlenku a posléze jim vše interpretovala k odsouhlasení.

3.6 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole představuji výsledky mého výzkumu po jednotlivých dílčích otázkách, doplněných tazatelskými otázkami.

3.6.1 Dílčí výzkumná otázka I.

S jakými metodami sociálně výchovného působení ve své práci máte zkušenost v oblastech volného času? (jaké znáte, jaké používáte, znáte i nějaké další)

Při vlastním výzkumném šetření ohledně první dílčí výzkumné otázky jsem použila doplňující tazatelské otázky číslo 1–3. Cílem bylo získat od respondentů informace, zda se v práci nebo v rámci celoživotního vzdělávání někde setkali s metodami sociálně výchovného působení. Následně mě zajímalo, jaké metody sociálně výchovného působení znají, používají a preferují při své práci a proč.

TO1: Jaké znáte metody sociálně výchovného působení?

Na tuto zdánlivě jednoduchou otázku však nedokázala většina respondentů s pedagogickým vzděláním a několikaletou praxí odpovědět.

Světlou výjimkou však byl pouze respondent M1. Ten doslova uvedl: „*S tímto pojmem jsem se kdysi setkal, avšak pouze a jedinkrát ve svém životě při navazujícím celoživotním studiu. Studiu zhruba před 20 lety na Univerzitě Hradec Králové.*“ Při vyslovení jména oponenta mé vlastní diplomové práce si respondent M1 vzpomněl, že jeden z jeho vyučujících byl právě pan prof. Blahoslav Kraus.

Ke změně a obratu ve výzkumu došlo v případě, že byly respondentům vyjmenovány metody sociálně výchovného působení. V tu chvíli si plno respondentů uvědomilo, že vlastně ty metody sociálně výchovného působení znají a běžně používají ve své vlastní

pedagogické činnosti a praxi, pouze je neznají pod odborným pojmem metody sociálně výchovného působení. Dokonce se většina respondentů ve svých odpovědích shodla, že se s tímto rozdělením nikde neseťkali ani v rámci svých doplňujících akreditovaných kurzů a školeních pořádaných zaměstnavatelem.

Prvotní navázání komunikace s respondenty na téma mé diplomové práce bylo tedy doslova rozpačité. Rozpačité především z neznalosti pojmu metody sociálně výchovného působení. U respondentů byl znát po této tazatelské otázce jakýsi odstup, neboť jim to trochu připomínalo zkoušku z jejich znalostí. Po vyslovení jednotlivých metod a objasnění cíle mého výzkumu a vysvětlení, že se nejedná o zkoušku znalostí, došlo k bodu zlomu a polostrukturované rozhovory poté probíhaly ve značně uvolněné, přátelské atmosféře.

TO2: Jaké přímé metody sociálně výchovného působení používáte?

Všichni respondenti mého výzkumného šetření se shodli na těchto používaných přímých metodách sociálně výchovného působení: „*na metodě rozhovoru (komunikace, dialog), metodě vysvětlování, metodě odměn a trestů, a metodě ukládání požadavků.*“

Za nejúčinnější metodu je všemi respondenty považován rozhovor, který je pro většinu z nich jakýmsi mostem k dalším metodám a pedagogické činnosti s vychovávanými. Většina respondentů mého výzkumného šetření se také shodlo, že před pandemií covid-19 v březnu 2020 byla komunikace pro mnoho vychovávaných velký problémem např. při vlastní prezentaci své osoby, v rámci příprav na pohovory do zaměstnání). Avšak po koronavirové pandemii v září 2021 došlo k obratu a mnoho vychovávaných bylo doslova k nezastavení v komunikaci. Zde byla znát, dle respondentů mého výzkumného šetření, především u adolescentní mládeže velká potřeba sociální komunikace a sociálních vztahů.

Vychovávaní adolescenti mají největší strach z možného opětovného uzavření škol a opětovné izolace v domácím prostředí. Dle respondentů se mnoho vychovávaných dodnes těžko vyrovnává se ztrátou a rozpadem sociálních vazeb způsobených pandemií, mnoho z nich bere tuto pandemii a uzavření škol jako jakýsi podraz a vlastně mezník či zlom, který jim neumožnil řádné a slavnostní uzavření školní docházky. Neuskutečněným slavnostním vyřazením vlastně nevznikl mezník vstupu do světa dospělých. Z antropologického hlediska a antropologických výzkumů jsou známy

u různých národů a kmenů rozličné zkoušky odvahy a slavnostní začlení dětí a dospívajících mezi dospělé. Dle respondentů šetření má však plno vychovávaných v dnešní neklidné době strach z opětovného možného zavření škol.

Respondentka Z1 říká: „*Snáším se u vychovávaných působit na jejich psychologickou složku osobnosti*“. Také dbám, aby měli vychovávaní v pořádku pokoje, neboť v upraveném pokoji se jim lépe žije, učí, dýchá. Navíc si toho prostředí váží.

Respondentka Z2 zmiňuje, že „*ne vždy se jí daří metoda přesvědčování, neboť ta je vázána na autoritu vychovatele a důvěru vychovávaných*“ (individuální osobní záležitosti).

Respondentka Z3 uvádí, že je „*důležité je být na rozhovor připraven a mít po ruce dobré argumenty k tématu rozhovoru. Volit slova dle rozumových schopností vychovávaného*“. Protože pracujeme s adolescenty, kteří samy procházejí různými svými emočními bouřemi, bouřemi hormonů, je správná volba slov zásadní.

Respondent M1 tvrdí, že „*někdy může vést špatná volba slov a špatné načasování až k fatálním následkům, které mohou gradovat ublížením si na vlastním zdraví vychovávaného*“. Záleží na jeho psychické odolnosti, na událostech v rodině a nejbližším okolí, sociálních vztazích. Respondent dále dodává, že „*I úplně obyčejné slovo může neskutečně ublížit a zranit. Vychovávaný si pak tento pocit křivdy může v sobě mnohdy nést celý život*“.

Respondentka Z3 a respondent M1 se opět shodují v podobných odpovědích. U této metody je také velmi důležité se vždy přesvědčit, jestli vyslovené bylo pochopeno tak, jak bylo řečeno.

Respondent M1 říká, že „*mnoho nedorozumění při metodě rozhovoru vzniká, že každá strana to může myslet a pochopit trochu jinak, z jiného úhlu pohledu*“. Vždy záleží na osobních zkušenostech. Dále dodal na vysvětlenou: „*Například zelená barva má mraky odstínů a nikdo nedokáže říci, jakou barvu někdo myslel, pokud nedojde k upřesnění oněch drobných nuancí*“. Tento respondent dal navíc dovětek, že adolescent v roli vychovávaného musí přijmout a pochopit v celé šíři smysluplnost komunikace a rozhovoru.

Respondent M2 odpovídá, že „z metody rozhovoru vychází plno dalších metod, díky vhodné komunikaci s vychovávaným. Rozhovor může vychovávaného vhodně a pozitivně motivovat nebo naopak nevhodně zvolená slova a špatné a nedostatečné argumenty můžou mít na vychovávaného značné a demotivující účinky v oblasti výchovného působení“. Každý z vychovávaných chce zažít úspěch, bohužel někteří méně úspěšní i za cenu nevhodného chování v podobě podrazů a podfuků.

Respondent M3 konstatuje, „vždy se mi u metody rozhovoru vyplatilo jednat s vychovávaným tváří v tvář, v klidné atmosféře a bez emocí. Důrazně a jasně volit slova pokud možno s jednoznačným významem“. Přesto považují za velmi důležité se znovu zeptat vychovávaného na pochopení vyřčeného, k ujasnění a vyjasnění situace. Tímto krokem dochází k předcházení výchovných problémů a ujasnění tématu rozhovoru.

Respondent M4 se přesvědčil o účinnosti metody přesvědčování formou rozhovoru a důležitosti řádné přípravy s dostatečným množstvím vhodných argumentů. *Tento respondent odpovídá: „Adolescentní mládež je velmi vnímavá ke lži a nesprávnému chování pedagogických pracovníků, kteří pak velmi rychle ztrácejí respekt a autoritu“.*

Zajímavostí pro mě bylo, že metodu mediace používají a využívají při své práci pouze 3 respondenti mého výzkumného šetření. A to respondenti M1, M2 a Z3. Tito respondenti se s metodou mediace setkali nejen v rámci svého celoživotního vzdělávání nebo samostudia, ale také díky kamarádství a komunikaci s pedagogy v roli vychovatelů na jiných pracovištích, kterým se tato metoda osvědčila.

Respondenti M3 a Z1, Z2 se shodují, že využívají poměrně více při své výchovné činnosti metody odměn a trestů, pro udržení pořádku a poslušnosti vychovávaných. Ostatní respondenti výzkumu se shodují, že tuto metodu odměn a trestů znají a používají, ale spíše okrajově. Důvodem je, že se vychovávaní velice rychle naučí na odměny a posléze bez nich nechtějí spolupracovat.

Respondenti mého vlastního šetření se domnívají, že určitou formou odměny si na sebe vychovatelé pletou jakýsi pomyslný bič v podobě drobných úplatků. Všichni respondenti se shodli, že odměna je mocným a pozitivním nástrojem, který by však neměl být používán příliš často, protože potom ztrácí svůj význam. Odměna je sama o sobě jakousi výhrou, která však nemusí být vždy materiálního charakteru.

Respondent M4 přiznává, že „*je v pedagogické výchovatelské praxi nováčkem a pomalu se doslova rozkoukává, co vše tato činnost obnáší*“. Sám sice pochází z učitelské rodiny a cca dva roky učil na střední škole, ale teď více jak 23 let dělal manažera a pracoval s lidmi dospělého věku. Říká však: „*že metoda rozhovoru, potažmo komunikace je velmi důležitá. Doslova se učím jednat s mládeží v roli ubytovaných*“. Ve své nové funkci už slyšel stížnosti ubytovaných na sociální zařízení.

Respondentky Z1 a Z2 mají také v oblíbě metodu přesvědčování. Kdy se snaží vychovávané přesvědčit k výkonu nějaké pracovní činnosti.

Respondent M1 při výkonu své pedagogické činnosti velmi kladně hodnotí metodu vysvětlování, s kterou pracuje i při své učitelské činnosti. Doslova řekl, „*že metoda vysvětlování mi pomáhá vyjasnit si a objasnit spoustu nevhodného chování u vychovávaných a pokusit se vhodnými argumenty přeměřovat nenásilně jejich činnost kužitečnému a společensky přijatelnému řešení*“. Ihned však dodává, že „*nejhorší pro adolescentní mládež jsou nečinnost a nuda*“. Tato metoda mu pomáhá vysvětlit vychovávaným účelnost a užitečnost různých dobročinných akcí, jako např. dobrovolnictví, kdy se v případě zletilosti vychovávaných jedná o darování krve nebo registr dárců kostní dřeně. Vysvětluje zletilým vychovávaným, že se, při těchto činnostech, jedná o jakousi prevenci jejich zdravotního stavu a že tímto jednoduchým krokem mohou pomoci nejen sami sobě (skryté nemoci ad.), ale mají šanci zachránit spoustu dalších životů.

Respondentka Z3 udává, že: „*ráda používá metodu ukládání požadavků formou pomoci a prosby*“. Sází na rozumovou vyspělost vychovávaných a snaží se vychovávaným ukázat cestu, kdy si říci o pomoc není prohrou. Je to také o systému spolupráce. Vychovávaní pak získávají větší pocit důvěry.

TO3: Jaké nepřímé metody sociálně výchovného působení preferujete?

Všichni respondenti mého výzkumu se do jednoho shodli na preferenci metody práce se skupinou, metodě využívání životních rolí a také na metodě režimové, které podléhají téměř všechny domovy mládeže.

Respondentky Z1 a Z2 k tomu ještě doplnily metodu pedagogizace prostředí. Respondenti Z1, Z2 a M4 doslova uvádí: „*Vychovávaní si více váží prostředí, které*

si mohou vyzdobit vlastními výtvary. Je pak mnohem méně pravděpodobné, že dojde k nějakému úmyslnému poškozování věci domova mládeže“. Navíc zde při metodě pedagogizace prostředí vynikne u mnohých kreativita a tvořivost, vizualizace či představivost. Vychovávání by měli možnost dostat prostor k sebevyjádření a odlišnosti od jiných výchovných skupin.

Respondentka Z1 říká: *„Pokud si například vychovávání sami vymalují pokoj, mají k němu doslova jiný vztah“.* Je zde znát rozdíl práce jiných, které si neváží na rozdíl od jejich vlastní práce a námahy.

Respondenti Z3 a M1, M2 navíc preferují metodu osobního přístupu a příkladu a metodu zážitkové pedagogiky.

Respondentka Z3 ještě udává metodu animace a metodu brainstormingu. Většinou pro nedostatek peněz okrajově metodu pedagogizace prostředí.

Respondentka Z3 říká: *„Pro adolescentní mládež je nejhorší nuda. Nuda plodí nečinnost a apatii nebo naopak nevhodné činnosti a chování“.* Sama měla možnost se v rámci celoživotního vzdělávání seznámit v Brně, na jednom bezplatném divadelním workshopu, s prvky divadla utlačovaných. Respondentka zmiňuje: *„Workshop byl velmi zajímavý především tím, že se vlastně z obyčejných lidí stávají herci a z herců diváci. Každý mohl vstoupit do hry, každý mohl být scénáristou nebo režisérem.“* A dodává, že po této osobní zkušenosti ráda tuto metodu zařazuje do své výchovné činnosti. S výchovnou skupinou vymýšlí téma hry. Zde to propojuje s metodou brainstormingu. Za velmi důležitou při práci s adolescentní mládeží považuje i metodu osobního příkladu a přístupu.

Dále dodává, že *„adolescentní mládež je jako barometr a velice rychle vycítí faleš a přetvářku. Neustále sledují po očku vaše chování, jednání a přístup, vše analyzují a velmi přísně vyhodnocují. Mnoho z nich má již v tomto období negativní zkušenosti s lidmi v roli dospělých a jejich měřítko jsou velmi přísná“.* V tomto adolescentním období mládež většinou rozlišuje pouze dobro a zlo, černou a bílou. Teprve věkem poznají, že ne vše lze řešit takto razantně a že je potřeba na věc nahlížet komplexněji z různých úhlů). Přírozená autorita je něco, co se nedá vynutit. Ta buď je anebo není.

Respondentka dále udává, že *„plno vychovávaných nezažilo pocit vystoupení ze své komfortní zóny“.* Proto tato respondentka ráda využívá prvky zážitkové, ale i aktivizační

metody. Spousta z vychovávaných si nikdy nepřipravovala na mýtině u lesa ohýnek, nezpívala u kytary, nesetkala se s nutností improvizace v přírodě, nespala ve stanu či pod širákem apod.

Respondent M1 nejvíce preferuje metodu osobního přístupu a příkladu a říká, „*sám jdu vychovávaným příkladem. Nezletilým v dobrovolnické činnosti. Zletilým při darování krve, a dokud mi to zdraví dovolilo, tak jsem byl i v registru dárcovství kostní dřevě.*“

Dále tento respondent dodává, „*při mé několikaleté praxi se mi neuvěřitelně osvědčila s vychovávanými zážitková pedagogika s aktivizačními prvky*“ Nuda a nečinnost je nejhorší, s čím se může adolescentní mládež setkat. Pro vychovávané jsem například osobně domluvil přes kastelána spaní na hradě v jedné hradní místnosti ve spacácích. Také říká: „*Tyto akce jsem pořádal ve svém vlastním volnu a nabídl je celé výchovné skupině. Na těchto akcích jsem pořádal noční stezku odvahy, kdy docházelo k orientaci a pohybu ve tmě vychovávaných. Dále si vychovávaní museli sami nasbírat dříví a rozdělat oheň, připravit si vlastní jídlo venku v kotlíku a improvizovat*“.

Mnoho vychovávaných neumělo rozpoznat, kdy se vaří voda. Poté si vychovávaní nasbírat bylinky na čaj. Také jsme vařili pampeliškové medy, kdy byla spousta vychovávaných doma odměněna za tento vlastnoručně vyrobený dárek. Dalším bonusem těchto akcí bylo, že se vychovávaní dozvěděli mnoho informací o hradu a u některých došlo i k zájmu o historii. Někteří vychovávaní poprvé v životě dostali možnost pracovat se sekyrou a pilou, samozřejmě pod dohledem. Nenásilný rozvoj manuálních činností. Zde respondent poznamenává, že s proměnou postavení rodin ve společnosti ubylo zejména mužských vzorů a mužských činností. Mnoho vychovávaných je z neúplných rodin či z paneláků apod. Málokdo z vychovávaných někdy viděl někoho z mužského pokolení něco opravovat, málokdo má doma dílnu.

Pouze upozornil: „*Z důvodu bezpečnosti však nikdy a za žádných okolností nepořádám zážitkové akce v blízkosti vodních toků. Vždy to zavání velkým problémem*“.

Respondent M2 říká: „*Sám jdu vychovávaným vzorem a příkladem svým zdravým životním stylem a láskou ke sportu, jednáním fair play*“. Bohužel současná pohodlná generace vychovávaných to ne vždy ocení. Mnoho vychovávaných se snaží pohyb vyhnout za každou cenu. Někdy mám dojem, že moje snaha přichází vniveč. Přesto se najdou světlé výjimky. Ty se však většinou vztahují na vychovávané, kteří už nějaký

sport preferují nebo se mu věnují závodně. Já jim můžu pouze dopomoci k vyzkoušení dalších odvětví sportu.

Respondent M3 říká: „*Preferuji metodu osobního příkladu a metodu aktivizační*“. Při mé výchovné činnosti se mi osvědčila při práci s problémovou adolescentní mládeží metoda režimová. Respondent udává: „*Ve své skupině mám pouze samé nezletilé vychovávané učňovských oborů, na které platí přísnost, doplněná důsledností a jednáním fair play*“. Dále dodává, že „*pokud se těmto nezletilým nenastaví jasná pravidla hned na začátku ubytování, je pak problém ve vyšších ročnících s kázní*“. Snaží se také vychovávané aktivizovat ke sportovním aktivitám, neboť se tím předchází poškozování majetku domova mládeže. Respondent zmiňuje, že je jim osobním příkladem nejen ve svém chování a vystupování, ale i v přístupu ke sportovním aktivitám.

Respondent M4 říká: „*Sázím na metodu pedagogizaci prostředí, neboť se domnívám, že vychovávaní v hezkém prostředí páchají méně trestných činností*“.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky I.

Poměrně velkým překvapením pro mě osobně bylo, že doslova 6 respondentů ze zkoumaného vzorku 7 na otázku nedokázalo vůbec odpovědět. Pouze respondent M1 se rozpomněl, že se kdysi s tímto pojmem setkal v rámci svého celoživotního studia a zvyšování kvalifikace na UHK. Od té doby, přibližně 20 let, se nikde v praxi ani na dalších vzdělávacích školeních s tímto názvem nesešel. Avšak pokud jsem respondentům výzkumu metody vyjmenovala, došlo k obratu o mnoho stupňů. Z jejich uvedených odpovědí vyplynulo, že tyto metody znají a běžně používají a zařazují do svých výchovných procesů, ale neznají je pod odborným názvem metody sociálně výchovného působení.

Z metod přímých se nejvíce na tomto domově mládeže vychovatelům osvědčuje metoda rozhovoru. Z přímých metod všichni vychovatelé vnímají doslova jako bránu k dalším metodám sociálně výchovného působení metodu rozhovoru. Právě mnoho metod sociálně výchovného působení se odvíjí od metody rozhovoru.

Všichni respondenti výzkumu se shodli, že metoda rozhovoru je nejuniverzálnější metodou sociálně výchovného působení.

Z metod přímých je nejvíce využívána metoda rozhovoru, metoda vysvětlování a metoda podmiňování. Oblíbená je i metoda přesvědčování, ale zde musí být přirozená autorita vychovatele a vybudovaná důvěra ubytovaného žáka. Vychovatelé se vesměs shodli na názoru, že metoda podmiňování a metoda ukládání požadavků se prolínají, hlavně v oblasti negativního trestu a zákazu. Z výzkumu vyplynulo, že někteří vychovatelé mají problém s žádostí či prosbou směrem k ubytovaným. Metodu mediace však využívají při své výchovné činnosti pouze 3 vychovatelé ze 7.

Z metod nepřímých jednoznačně u všech vychovatelů vyhrála práce se skupinou, následovaná režimovou metodou a metodou využívání životních rolí. Téměř všichni vypovídali o důležitosti pedagogizace prostředí, i když jedna respondentka přidala dovětek, že je vše záležitostí financí, kterých většinou není nazbyt. Hned čtyři respondenti výzkumu považují za stěžejní také metodu osobního příkladu a přístupu, metodu aktivizační.

Dva respondenti preferují metodu zážitkové pedagogiky ke stmelení kolektivu a rozšíření znalostí ubytovaných. Jedna respondentka využívá metodu brainstormingu, kde využívá vlivu médií. A sem tam metodu animace.

3.6.1 Dílčí výzkumná otázka II.

S jakými problémy při využívání metod sociálně výchovného působení se nejčastěji vychovatelé setkávají s ohledem na patologické jevy?

K zjištění druhé dílčí výzkumné otázky mi posloužily tři tazatelské otázky číslo 4–6. Zjišťovala jsem v nich délku výkonu povolání vychovatele ve školství a nejvyšší dosažené vzdělání respondentů mého výzkumu. Zaměřuji se na téma problémů současných žáků ubytovaných na domově mládeže, v souvislosti s patologickými jevy. Zkoumala jsem, jaké nástroje a metody sociálně výchovného působení, využívají respondenti při řešení vzniklých problémů.

TO4: Jak dlouho pracujete ve školství na pozici vychovatele a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

V mém výzkumném vzorku respondentů je velké věkové rozpětí praxe ve školství, a to od 3 let do 38 let.

Respondent M1 ve věku 56 let se pohybuje ve školství již 38 let, z toho 15 let zastával funkci skupinového vychovatele a 2 roky dokonce pozici vedoucího vychovatele. Sám přiznává, že *„jej více naplňuje práce s vychovávanými než manažerská, administrativní a projektová práce.“* Dále také dodává, že *„již několik let u něho funguje souběh dvou povolání a že práce s dospívající mládeží jej neskutečně baví.“* Tento respondent navíc absolvoval v rámci celoživotního vzdělávání kurz výchovného poradenství.

Respondentka Z1 ve věku 48 let působí ve školství od své maturity, tj. 28 let. Celou tuto dobu vykonává pozici skupinového vychovatele. V roce 2016 si tato respondentka, s ohledem na povinné vzdělávání pedagogických pracovníků, doplnila vzdělání s titulem Bc. Respondentka udává, že *„vyloženě nemá potřebu dalšího vzdělávání, že jí stačí občas nějaké vzdělání ve formě školení pořádané zaměstnavatelem v rámci šablon.“*

Respondent M2 ve věku 55 let působí ve školství již 25 let, z toho 15 let jako sportovní vychovatel. Po magisterském studiu si ve svém osobním volnu doplnil dvouleté vzdělání rigorózní prací na doktora filozofie. Zmiňuje, že: *„práce s mládeží na domově mládeže je značně volnější a pestřejší a je založená na dobrovolnosti a lásce ke sportu a pohybovým aktivitám. Není tolik svázaná výstupy a pravidly na výkon, jako při učitelské profesi. Navíc ve škole musí plno žáků cvičit z povinnosti“.*

Respondentka Z3 ve věku 50 let pracuje ve školství, s různými přestávkami jako např. mateřská dovolená či podnikání, 18 let. 10 let působila v pozici skupinové vychovatelky a dva roky působila na pozici sportovního vychovatele. Osobní zkušenost má s prací s malými dětmi v MŠ a jako zástup za mateřskou dovolenou na druhém stupni ZŠ. Dosáhla bakalářského vzdělání, doplněného o pedagogické minimální studium. Momentálně si tato respondentka ve svém osobním volnu zvyšuje vzdělání a pracuje na diplomové práci s možností obhajoby červen 2022 nebo leden 2023. Ve svém volnu se neustále vzdělává v rámci celoživotního vzdělání. Absolvuje akreditované kurzy, dle svého pole působnosti a činnosti, většinou sportovního zaměření. Zcela novou zkušeností byl divadelní workshop.

Tato respondentka jako jediný ze všech pracuje s mládeží i mimo své pracoviště v neziskové organizaci Sokol a pořádá turistické výlety – 1krát ročně víkendový pobytový, turistický a poznávací výlet pro rodiče s dětmi po krásách naší země.

Pravidelně na konci srpna pomáhá se soustředěním závodních plavců, kde zastává roli zdravotníka zotavovacích akcí a pomocníka.

Respondent M3 ve věku 63 let působí ve školství a v pozici vychovatele 10 let. Jako jediný z respondentů pracuje celý svůj život u jednoho zaměstnavatele, i když dříve v pozicích mimo školství. Má pouze maturitu a doplňující pedagogické vzdělání. Letos odchází do zaslouženého důchodu, na který se těší.

Respondentka Z2 ve věku 60 let se pohybuje ve školství teprve 7 let a má pouze maturitu doplněnou kurzem vychovatelství. Ani tato respondentka dle svých slov: „*Nemá potřebu dalšího vzdělání*“ v čemž se shoduje s respondentkou Z1.

Respondent M4 ve věku 55 let pracuje ve školství teprve 3 roky a je v tomto kolektivu služebně nejmladší, zato ve vedoucí funkci. Přiznává, že se učí vše za pochodu. Má vysokoškolský titul Ing., doplněný pedagogickým minimálním studiem. Protože pochází z učitelské rodiny má 2,5leté zkušenosti s učitelstvím po vysoké škole na střední škole.

TO5: Jaké nástroje využíváte v domově mládeže v rámci prevence a jaké jsou převažující problémy současných žáků?

Respondentky Z1 a Z2 používají obdobně odborné ukázky videa, odborné publikace a knihy, tabule, metody využívání životních rolí, metody příkladu a metody práce se skupinou.

Respondentka Z1 navíc říká, že „*v rámci prevence využívá i dotazníky a sociogramy. Pracuje na vytváření pozitivního klimatu skupiny, snaží se začleňovat do kolektivu ubytované bez sociálních kontaktů*“.

Respondentka Z1 říká: „*V mé výchovné skupině se sem tam objeví alkohol a sebepoškození, krádeže a záškoláctví, ničení věcí, šikana a ostrakismus.*“ Snaží se ale využívat různá videa, hry, odborné články, besedy, přednášky či skupinové akce typu plavání a kin k zamezení těchto negativních vlivů u ubytovaných.

Všichni vychovatelé se shodli u některých ubytovaných na pravidelné závislosti na nikotinu, elektronických cigaretách, žvýkacím tabáku či energetických nápojích. Nadpoloviční část ubytovaných si vystačí bez výše uvedeného a má závislost na moderních IT technologiích.

Respondentka Z2 uvádí: „*V mojí výchovné skupině to byly jednoznačně alkohol drobné krádeže, poškozování věcí, záškoláctví nebo kyberšikana. Dokonce jsem řešila sexuální deviaci u jednoho nezletilého ubytovaného*“. Bohužel u alkoholu jsem nebyla důsledná a trošku se to vymklo kontrole. Snažila se vliv alkoholických nápojů řešit domluvou a být s ubytovanými kamarád. Přiznává, že „*došlo k vyzrazení jednoho kontaktu, a to přerostlo v kyberšikanové útoky celé mojí výchovné skupiny k ubytované*.“

Respondenti Z3 a M1 jako nástroje prevence uvádí odbornou literaturu, osvětové besedy, setkání s vyléčenými lidmi ze závislostí, hry, divadla, praktické činnosti, poučná videa, aktivizační metody, metody mediace, osobního příkladu a vzoru, pohovory, nabízení pestrých činností atd.

Respondentka Z3 zmiňuje: „*U mé skupiny to byl alkohol, šikana od pedagogických pracovníků, která dokonce vyústila v kyberšikanu výchovné skupiny jedné z kolegyň. Dále ostrakismus, sebepoškozování a agresivita, záškoláctví, anorexie, polykání prášků z nešťastné lásky a neshod doma, deprese*“.

Respondent M1 uvedl: „*šikana a alkohol, závislosti, ničení věcí a vandalismus*.“

Respondenti M2 a M3 shodně tvrdí, že „*mají osobní zkušenost se šikanou na jejich osobnost od žáků. U výchovné skupiny jsou to drobné krádeže, půjčování peněz a věcí, vandalismus a ničení věcí, alkohol, záškoláctví*.“

Respondent M4 bohužel zatím nemá zkušenosti, protože nevede žádnou výchovnou skupinu. Pouze se domnívá a má načteno z odborných publikací, že to bude alkohol a různé druhy závislostí, šikana, vandalismus.

TO6: Jakým způsobem řešíte vzniklé problémy na domově mládeže?

Všichni respondenti výzkumu řeší drobnější vzniklé problémy metodou rozhovoru, metodou odměn a trestů, metodou využívání životních situací, metodou vysvětlování, metodou režimovou. A samozřejmě také pohovory se zákonnými zástupci.

Další shodou u všech respondentů výzkumu bylo, že vzniklé větší a závažnější problémy řeší, dle povahy přestupku s Policií ČR (krádeže, vandalismus atd.), s metodikem prevence (záškoláctví, šikana, násilí, kyberšikana apod.) s Pedagogicko-psychologickou poradnou (poruchy chování, závislosti, ADHD, ADD apod.), nebo v případech závislostí, s lékařským odborným ošetřením, ale i s výchovným poradcem

(lhaní, záškoláctví, šikana, rasismus), v neposlední řadě se zákonnými zástupci nezletilých i zletilých ubytovaných.

Respondentka Z1 pracuje se sociogramy výchovné skupiny k odhalení klimatu její výchovné skupiny.

Respondentka Z3 a respondent M1 říkají, že při řešení drobnějších problémů využívají: „*metodu aktivizační a metodu brainstormingu*“. Stále zdůrazňují, že za těmito problémy stojí z velké míry nuda a nenabízení dostatečného množství podmětů. Pořádají schůzky výchovných skupin – metoda skupinová. Formou metody rozhovoru a komunikace zjišťují reálná fakta. Také využívají tak zvanou tripartitu (zákonný zástupce – vychovávaný – vychovatel).

Respondentka Z2, která řešila u jednoho ubytovaného žáka z dětského domova sexuální odchylku, před asi 5 lety doslova uvádí: „*Paradoxem celé situace bylo, že dětský domov o tomto problému věděl, a přesto žáka ubytoval na domově mládeže bez jakéhokoliv upozornění. Řešeno přes pedagogicko-psychologickou poradnu, lékaře, metodika prevence, vedoucího vychovatele domova mládeže a ředitelku dětského domova. Žák musel ukončit studium a pobyt na domově mládeže, protože se vše neslučovalo s jeho odchylkou a byl umístěn do diagnostického ústavu pro mládež*“.

Respondentka Z3 udává, že bohužel řešila v posledních 3 letech, před pandemií covidu-19, nepochopitelnou šikanu žákyň od dvou vychovatelek v pozici pedagogických pracovníků. Respondentka uvádí, že „*v jednom případě se jednalo nejen o šikanu od vychovatelky, ale kvůli vyzrazení informátora výchovné skupině dotyčnou kolegyní, i o kyberšikanu celé její výchovné skupiny. Problém se řešil přes výchovného poradce, vedoucího vychovatele domova mládeže a probíhala komunikace se zákonnými zástupci. Byla nutná dopomoc psychologa šikanované ubytované*“.

Respondentka dále zmiňuje, že se „*ve druhém případě jednalo také o šikanu žákyně druhou kolegyní. Vznikla až taková averze a nenávisť k žákyni, že dotyčná kolegyně zmanipulovala pomocný personál ve svůj prospěch. Žádala dokonce ukončení školy pro tuto ubytovanou a šikanovanou žákyni před závěrečnými učňovskými zkouškami s dovětkem, že přeci se musí věřit pedagogickému pracovníku, a ne zletilé žákyni! Opět bylo vše řešeno přes výchovného poradce a vedoucího vychovatele. Komunikace se zákonnými zástupci. Opět zde byla dopomoc psychologa*“.

Respondentka Z3 je velmi zklamaná z jednání a neprofesionálního chování kolegyně z řad vychovatelů. Domnívá se, že by tito jedinci měli zvážit další působení ve školství. *„Letos byla opět řešena šikana a zastrašování zletilého ubytovaného žáka, jednou z těchto kolegyně.“* Vše bylo řešeno přes nového vedoucího vychovatele.

Respondent M1 se snaží vychovávaným nabízet dostatečné množství pestrých podmětů, a jak sám říká *„Mám u vychovávaných přirozenou autoritu. Rozumím jim, neboť mám syna v jejich věku“*. Vždy je důležitá komunikace. Vychovávané se snažím aktivovat, probudit v nich zájem o cokoliv, kladně motivovat. Nejen sportem živ je člověk.

Respondent M2 říká: *„Mám zkušenost z napadení a šikany mojí osoby žáky školy pro moji přísnost. Řešeno to bylo přes zástupce ředitele, metodika prevence a výchovného poradce“*. Ví, že jsem na vychovávané přísný a chci, aby se pohybovali.

Respondent M3 zmiňuje, že *„také zažil za svůj život šikamu od žáka a udává, že je sice přísný, ale také důsledný a vždy se domluví s vychovávanými na jasných pravidlech. Při porušení následuje trest ve formě odejmutí nebo zkrácení vycházek“*. Mnohdy za výchovnými problémy stojí nejednotnost a nedůslednost v rodinách.

Respondent M4 udává, že zatím nemá zkušenosti a praxi. Řešil šikamu dotyčného ubytovaného žáka pouze domluvou s kolegyní.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky II.

V tomto vybraném domově se nachází velké rozpětí působení ve školství na pozici vychovatelství. Je zde respondent s 38letou praxí, ale i respondent pouze se 3letou praxí, zato na vedoucí pozici. Věkový průměr vychovatelů vybraného domova mládeže je 55 let. Vysokoškolské vzdělání má pět respondentů. Ostatní dva takřka důchodového věku mají středoškolské vzdělání.

V tomto konkrétním domově mládeže je značně různorodý kolektiv, co se týká zkušeností a práce s mládeží v oblastech volného času. Pouze dva vychovatelé pracují celoživotně s mládeží nepřetržitě i mimo své pracovní povinnosti a práce s dětmi je baví a naplňuje. Doplnují si znalosti celoživotním vzděláváním.

Z výzkumného šetření také vyplynulo, že je zde značná nejednotnost u vychovatelů. Nefungují jako jednotný tým. Zpravidla každý si jede po své vlastní linii se svojí výchovnou skupinou. Nedochozí ke střídání skupin a vychovatelů, aby se předešlo

případné šikaně. Je zde znát porušená celková spolupráce mezi některými vychovateli. V domově mládeže se vykrytalizovaly skupiny vychovatelů, kteří spolu spolupracují. Z výpovědí respondentů je znát spolupráce respondentek Z1 a Z2, pak spolupráce respondentů M1, Z3, a posléze respondentů M2 a M3 (převážně v oblasti sportu).

Naproti tomuto zjištění panuje mezi vychovateli shoda ohledně výskytu patologických jevů ve výchovných skupinách na patrech tohoto konkrétního domova mládeže. V domově mládeže se řeší různé druhy závislostí (alkohol, nikotin, IT technologie, žvýkací tabák, energetické nápoje). Šikana se řeší jak od žáků, tak od pedagogických pracovníků. Kyberšikana, krádeže, ostrakismus, sebepoškozování (řezání, polykání prášků), vandalismus. U dívek se navíc řeší i poruchy příjmu potravin, tzv. anorexie. Pouze jedinkrát byl zaznamenán případ sexuální odchylky. Dle výroku vychovatele M1 a jeho praxe za většinou patologických jevů u mladistvých stojí značně zanedbaná výchova a chybějící vzory z domova. Dále také absence zájmu o vlastní děti.

Mezi nástroje patří převážně naučná a poučná videa, odborné publikace, přednášky, besedy, aktivizační hry, schůzky skupin, interaktivní tabule, pohovory, besedy s lidmi vyléčenými se závislostí, ale i různé tvůrčí a kreativní činnosti – kresba, vaření atd. Dále také spolupráce s odborníky z řad externistů např. z programů Jeden svět na školách, Šance pro život ad.

Vzniklé problémy v domově mládeže řeší vychovatelé obdobně, dle závažnosti přestupku. Spolupráce s Policií ČR, pedagogicko-psychologickou poradnou, nemocnicí, metodikem prevence, výchovným poradcem, vedoucím vychovatelem, zákonnými zástupci, s psycholožkou.

Z vlastního výzkumného šetření pozvolna vyplynulo, že mezi nejčastější problémy při používání metod sociálně výchovného působení patří špatně zvolená motivace, upřednostňování záporné informace před kladnou, nevhodně zvolená slova, rychlá mluva, monotónní mluva, malé vtažení vychovávaných do činností, povýšené chování a jednání, chybějící osobní příklad a vzor vychovatele, lež, nedůslednost, přetvářka, nevhodné chování vůči ubytovaným, vyzrazení informátora, přehlížení výchovných problémů (alkohol, šikana), neporozumění metodě sociálně výchovného působení.

3.6.1 Dílčí výzkumná otázka III.

Jaké metody sociálně výchovného působení používáte v prevenci?

K zodpovězení třetí dílčí výzkumné otázky jsem při mém výzkumném šetření použila tazatelské otázky číslo 7–9. Zaměřila jsem se na oblast prevence v rámci domova mládeže, neboť se domnívám, že je velmi důležitá a podmětná při práci s mladistvými. Zjišťovala jsem, jaké druhy prevence respondenti znají a jaké využívají. Zajímalo mě, jakým způsobem je realizována prevence v tomto anonymizovaném zařízení domova mládeže a přínos externích preventivních programů. Na závěr jsem zkoumala možnosti využití a propojení metod sociálně výchovného působení v běžných aktivitách domova mládeže.

TO7: Jaké druhy prevence znáte?

Odpovědi respondentů byly ze začátku poměrně stručné.

Všichni respondenti mého výzkumného šetření uvedli, že při škole a v domově mládeže funguje školní metodik prevence a výchovný poradce, a že je vypracován minimální preventivní program. Dále všichni respondenti výzkumu uvádějí dobrou spolupráci ohledně prevence s Policií České republiky a s Pedagogicko-psychologickou poradnou.

Respondentka Z1 řekla, že Zná primární prevenci. Slouží k předcházení rizikovým jevům. K předcházení slouží soubor aktivit a zájmových činností domova mládeže, v návaznosti na metody sociálně výchovného působení. Respondentka uvádí, že „*při své práci používá názorné výukové filmy.*“

Respondentka Z2 odpověděla, že „*prevencí dochází k předcházení nežádoucích rizikových jevů, eventuálně při výskytu k jejich potlačení.*“ Bohužel nedokázala odpovědět, jaké zná druhy prevence.

Respondentka Z3 vyjmenovala prevenci primární, sekundární a terciární. Uvedla, že celý život pracuje s mládeží a oblast prevence ji zajímá. Respondentka řekla, že „*za svůj život už jsem se setkala s problémovými nevychovanými jedinci z řad dětí, mládeže i dospělých, ale domnívám se a z mé osobní praxe tvrdím, že největší podíl viny tohoto stavu je ve výchově v rodině.*“

Primární prevencí se rozumí vypracovaný soubor opatření soubor k předcházení šíření a bránění škodlivých a nežádoucích jevů. K předcházení rizikových situací a nástrah současné doby.

Respondentka dále poznamenává, „*dalo by se říci, že nebezpečí novodobé návykové látky spočívá ve žvýkacích tabácích. Plno vychovávaných dnes s oblibou tento tabák kupuje a je volně dostupný i pro nezletilé.*“ U mladých stoupá obliba toho žvýkacího tabáku. Vychovávání se nemusí při užívání těchto žvýkacích tablet ani hnout z pohodlí svých pokojů, což je evidentním rozdílem oproti klasické cigaretě, při které vychovávání měli venku vyčleněný kuřácký koutek, kde docházelo k navazování socializačních kontaktů, je díky žvýkacím tabákům větší uzavřenost a prohlubování introvertní chování vychovávaných. Dle mého díky žvýkacím tabákům vzroste počet psychicky narušených jedinců. Až čas a také různé výzkumy vyhodnotí vliv a dopad této náhražky nikotinu na zdraví dospívajících a na jeho rizikovost a návykovost.

Respondent M1 pro mě byl velikým překvapením, neboť se zeptal, jaké jsou druhy prevence? S vysvětlením: „*Že důvodem vážné nemoci trpívá výpadky paměti*“ (v době našeho druhého rozhovoru měl za sebou z rána menší nehodu, při které to odnesly pouze plechy aut). Prevencí rozumí soubor a mix všech opatření, kterými dochází k předcházení, bránění a šíření všech škodlivých, rizikových a nežádoucích forem chování a jednání. Souborem opatření má na mysli veškerou činnost domova mládeže v oblastech volného času. Respondent řekl: „*Za problémovým chováním dětí a mládeže stojí především nedůslednost a benevolence v rodinách.*“

Respondent M2 vyjmenoval primární a sekundární prevenci. Také tento respondent se již setkal s problémovými a nevychovanými jedinci, navíc krytými svými zákonnými zástupci. Zde se shoduje s respondenty Z3 a M1. Také vidí jako největší zlo problém výchovy v rodinách. Respondent odpovídá: „*Plno vychovávaných pochází z neúplných, sešivaných rodin, kde nefunguje jednotný systém výchovy v rodinách. Zásadní je také absence zájmu o dítě.*“

Respondent M3 jmenoval primární a sekundární prevenci, která je nejvíce užívaná ve školách a domovech mládeže. Primární prevence slouží k předcházení rizikových jevů. Rizikovými jevy jsou šikana, rasismus, kyberšikana, různé závislosti, drogy, alkohol, tabák a další. K tomu však slouží mimo jiné i výchova ke zdravému životnímu stylu a pracovní činnosti.

Respondent M4 zmiňuje pouze primární prevenci a odkazuje na preventivní program. Za svůj život jsem se nesetkal s moc problémovými vychovávanými, neboť jsem pracoval mnoho let mimo školství. K prevenci slouží mimoškolní zájmová činnost. Prevencí se předchází páchaní trestných činů.

TO8: Jaký typ prevence je ve vašem zařízení realizován?

Kromě dvou respondentů, a to M1 a Z2 všichni ostatní odpověděli, že na domově mládeže a potažmo ve školství převládá jednoznačně primární prevence. Ta hledá možnosti a způsoby, jak zabránit vzniku rizikového chování. Shodně vychovatelé říkají: *„Volný čas a zájmové aktivity a činnosti jsou jedním ze způsobů primární prevence k předcházení rizikových jevů.“*

Realizován je osvětou, besedami a poučnými přednáškami s naučnými filmy. Spolupráce domova mládeže s objednanými externími pracovníky, většinou formou besed a diskuzí.

Respondentka Z1 používá především naučné filmy z prostředí šikany a kyberšikany. Pořádá ve své výchovné skupině přednášky na téma prevence. Spolupracuje se školním metodikem prevence a s pedagogy školy či odloučeného praktického pracoviště. Říká: *„Hojně využívám sportoviště domova mládeže a posilovnu. Dělán sociogramy výchovné skupiny.“* Snažím se dávat na pokoje žáky podobných zájmových aktivit. Snaží se o stmelení kolektivu vychovávaných. Nabízí jim různé kulturní aktivity – kino, divadlo, cestopisné přednášky. Zhruba 1krát měsíčně chodí s vychovávanými do krytého plaveckého bazénu plavat. Tuto aktivitu nabízí i zájemcům z ostatních výchovných skupin.

Respondentka Z2 udává především pohovory s vychovávanými v rámci skupiny. Spolupracuje s metodikem prevence a Pedagogicko-psychologickou poradnou. Bohužel se jí nedaří dostat výchovnou skupinu na sportoviště, podchytit nové ubytované ke sportovní činnosti. Sportuje pouze hrstka vychovávaných, kteří však již žili sportem před nástupem na domov mládeže. Zaměřuje se tak spíše na kreativní tvorbu – výrobky ze dřeva, malování na kameny apod. Nabízí vychovávaným kulturní akce v okolí domova mládeže.

Respondentka Z3 řekla, „*pořádám ve své výchovné skupině přednášky na téma závislosti a její podoby. Spolupracuji s neziskovou organizací Jeden svět na školách, která mi dodává dostatečné množství výukových filmů.*“ S vychovávanými chodíme každoročně na Festival dokumentárních filmů o lidských právech, pořádaný neziskovou organizací Člověk v tísni, kterou čeká již 30 let výročí od založení. Jedná se převážně o příběhy lidí, kteří neúnavně bojují za svobodu a demokracii. Tito lidé dokazují, že opravdu aktivní odpor vůči jakémukoliv bezpráví má smysl a nikdy nezmizí. Ať se děje cokoli. Paradoxem je, že většinou tyto osudy lidí nám hodně vzdálených se v současné a neklidné době (pandemie covid-19, válka na Ukrajině) mohou stát velmi blízkými. Vychovávané jsem upozornila i na festival Error v Bratislavě, který letos proběhl v on-line podobě.

S vychovávanými také využíváme prvky divadla utlačovaných a neviditelného divadla. Chci aktivovat vychovávané z jakési letargie (zavření škol v době covid-19 pandemie) k činnosti, k žití přítomností. Chci jim ukázat, že všude žijí lidé, kteří mají problémy. Ukázat jim, že mnoho problémů má více forem řešení. Že není vždy pouze jedna jediná cesta a že je třeba na určitý problém nahlížet v celé šíři kontextu. Každý z vychovávaných může mít na řešení jednoho problému více názorů, dle svých životních zkušeností. Využívám hodně sportovišť domova mládeže a blízkého okolí. Říká: „*Snažím se jít vychovávaným příkladem nejen při sportovních aktivitách, ale i svým jednáním a vystupováním, zdravým životním stylem.*“

Velký zájem vychovávaných je o posilovnu, stolní tenis, badminton a speed badminton, florbal a košíkovou. Bohužel se nedaří podchytit zájem vychovávaných o volejbal. Respondent Z3 doplňuje, „*od září mám založenou skupinu lezení po umělých stěnách, možnost účasti vychovávaných ze všech skupin.*“ Snažíme se také chodit 1krát měsíčně plavat do krytého bazénu nebo na bowling, kde tyto aktivity nabízíme i dalším výchovným skupinám. Hodně s vychovávanými mluvit a komunikovat, se snahou co nejvíce je poznat. Pokud se podaří vytvořit či vznikne vzájemná důvěra, samy vychovávané přijdou pro pomoc a radu s problémy, s kterými se neví rady.

Dále respondentka udává, že se „*jinak se pracuje s výchovnou skupinou dívek a jinak s výchovnou skupinou chlapců. Při problému drží chlapci více při sobě a je o dost těžší se dobrat viníka*“. Nepodařilo se mi vychovávané přesvědčit k bruslení na zimním stadionu – důvodem bylo, že mají doma malé brusle. Také se mi ve skupině nedaří

zlákat vychovávané na cestopisné filmy a přednášky, neboť říkají, že toho mají dostatek ve škole v rámci školního vyučování. Skupina nemá zájem ani o nabízené akce kin. Udávají to dostupností mnoha zajímavých žánrů přes IT technologie.

Protože mnoho vychovávaných je majiteli řidičských oprávnění a jsou zletilí, řešíme na našich schůzkách a opatrnost a předvídatost na silnicích. Zdůrazňuji jim, že „*auto může být značně nebezpečnou a legální silnou zbraní v rukou některých jedinců.*“ Cílem je snaha o vytvoření kolektivu ochotného si pomoci v mé výchovné skupině. Spolupráce s Pedagogicko-psychologickou poradnou, s psychologem a výchovným poradcem. Při výskytu problémů využívá model tzv. tripartity (žák – vychovatel – zákonný zástupce). Snažím se pracovat s metodou brainstormingu. Někdy využívám metodu supervize, málo známou v pedagogickém prostředí. S těmito metodami jsem se seznámila díky zvyšujícímu se celoživotnímu vzdělání.

Respondent M1 je již mnoho let pedagogický pracovník, který prošel spoustou pedagogických činností a funkcí. Udává, že je „*domov mládeže vybaven sportovišti, která slouží k zabavení vychovávaných. V rámci prevence být vychovávaným příkladem hodným následování. Neustále nabízet pestré a obměňované činnosti. Odměna nemusí být vždy hmotná, stačí uznání kolektivu či zákonných zástupců.*“ Bohužel rodiny nefungují tak, jak fungovaly dříve. Doslova říká, že je „*zanedbaná výchova a chybějící vzory z domova. Úplně striktní je však absence jakýchkoliv zájmů.*“ Hlavně chlapcům chybí mužský vzor a manuální dovednost a zručnost. Problémem zanedbané výchovy je i malá schopnost fungovat v kolektivu, ve skupině. Také říká, že „*je důležité poznat žáky ve své výchovné skupině. Díky tomu získat co největší potenciál pro vytvoření správně fungujícího kolektivu*“. Respondent vede turistický kroužek a kroužek vaření.

Také ze své vlastní zkušenosti udává, že „*bohužel vychovatelé stojí jaksi stranou, je na ně nahlíženo doslova jako na pomocný personál, přestože to jsou také pedagogičtí pracovníci, v dnešní době mnohé s vysokoškolským vzděláním.*“ Poté doplňuje, že učitelé jsou elita a mistři odborných výcviků v pozici těch, kteří vydělávají peníze. V rámci prevence spolupracuje s Bílou pastelkou, Světluškou, Červenou stužkou, Emilem, Kuřetem, pořádá různé dobročinné sbírky. Osvětluje vychovávaným funkci dobrovolnictví v nemocnicích, odměnou je tričko s logem a dvouletý certifikát. Má vypracovaný motivační systém, umí vychovávané nadchnout a stojí za darováním krve, darováním plazmy a darováním kostní dřeně vychovávaných.

Úkolem a cílem domova mládeže je: „*Zamezit, NUDĚ. Nenechat vychovávané se nudit. Sám osobně jsem nikdy neměl problém s autoritou.*“ Vychovávaní jsou velmi citliví na spravedlnost a na metodu osobního příkladu. Razantně tento respondent říká, „*ne principu kolektivní viny. Nahlášení šikany je zasloužilý čin, ne bonzování.*“ Bohužel se zde shoduje s respondentem Z3, že za problémovými dětmi stojí v převážné většině příčiny v rodině!

Respondent M2 konstatuje, „*v našem zařízení je v rámci školy realizována převážně specifická primární prevence, v rámci domova mládeže nespecifická primární prevence, jejíž doménou je volný čas*“. Osobně se zaměřuje na sportovní aktivity ve volném čase vychovávaných, neb žije pohybem a zdravým životním stylem. V mládí hrál závodně stolní tenis. Říká, že „*jde osobním příkladem a s vychovávanými hraje florbal, futsal, košíkovou a stolní tenis.*“ Pro mnoho dospívajících vychovávaných žáků a studentů je prioritou posilovna. Snahou je, přimět vychovávané k pohybu. Ne vždy se vše daří podle představ, protože současná generace má mnohem horší fyzický fond, než měla generace jejich rodičů.

Dalo by se říci, že mnoho vychovávaných se jakémukoliv sportu vyhýbá a spíše nedělá nic. Ve výchovné skupině se snažím formou osvěty a besed na téma šikana, kyberšikana, drogy, násilí apod. rozpoutat diskuzi a komunikaci.

Respondent M3 sází na sportovní a pohybové aktivity vychovávaných. Vede hodně rozhovorů s nejmladšími nezletilými vychovávanými. Doslova říká: „*Že hodně dbá na důslednost a spravedlnost.*“ Nejraději má florbal s vychovávanými a poté posilovnu. Také mu není cizí florbal. Jakmile to vedení schválí, jezdí s vychovávanými žáky na oblíbená hokejová utkání. Se svojí výchovnou skupinou pořádá po učňovských oborech osvětu a rozhovory o rizikovém chování.

Respondent M4 je dle svých vlastních slov nováčkem v pedagogickém prostředí a na domově mládeže. Zajistil domovu mládeže dvě přednášky externích pracovníků na téma: „*Šikana a kyberšikana a druhou na téma: Jak se nenechat okrást?*“ Ve volném čase vede pouze kroužek stolního tenisu, jinak nemá žádnou výchovnou skupinu. Bez jeho vědomí však došlo o jarních prázdninách k montáži bezpečnostních kamer na chodbu, kde ubytovaní vychovávaní vstupují do svých vlastních pokojů a do sociálního zařízení. Zvedlo to vlnu odporu převážně u zletilých vychovávaných. Proto na vyžádání

vychovávaných se mnou proběhla schůzka dvou výchovných skupin. Vychovávaní měli velmi dobře připravené dotazy. Ne na všechny dokázal odpovědět.

TO9: Snažíte se metody sociálně výchovného působení zapojovat do běžných aktivit?

Vychovatelé shodně odpověděli, že ano. Ale každý trošku jiným způsobem, každý podle svých vlastních zážitků, prožitků a zkušeností s vychovávanými. Každý podle svého dalšího samostudia a trendu celoživotního vzdělávání. Každý dle svého nejlepšího svědomí. Respondenti Z3, M1, M2, M3 průběžně spolupracují s výchovným poradcem.

Další shoda u respondentů Z1, Z3, M1, M2 a M3 byla, „že se s každou výchovnou skupinou pracuje úplně jinak. Co platilo na jednu výchovnou skupinu, nemusí zdaleka platit na druhou výzkumnou skupinu.“ Pak také, že se jinak pracuje s výchovnou skupinou, kde převažují maturitní ročníky, a jinak s výchovnou skupinou, kde převažují učňovské obory. Další rozdíl při práci je, zda jsou ve výchovné skupině převážně mladiství nezletilí, nebo již plně zletilí vychovávaní či zda se jedná o výchovnou skupinu dívek či chlapců. V neposlední řadě je také velký rozdíl v počtu vychovávaných ve skupině. (při vlastním výzkumném šetření jsem se setkala s neskutečným počtem 41 zletilých a nezletilých žákyň u jednoho respondenta výzkumu!

Sama respondentka Z3 přiznává, že při tomto počtu vychovávaných nebylo moc času na osobní pohovory. Řešily se spíše vychovávané s výchovnými a učebními problémy, vychovávané s ataky nemocí – epilepsie, ADHD. V neposlední řadě vychovávané psychicky nestabilní a mnohdy labilní – anorexie, sebepoškozování, otrava prášky apod.).

Nejběžnější metodou v běžných aktivitách u všech vychovatelů je metoda rozhovoru, spojená s pozorováním a nasloucháním. Následuje metoda režimová, metoda pedagogizace prostředí, metoda osobního příkladu, metoda vysvětlování, metoda odměn a trestů, metody aktivizační.

Respondentky Z1 a Z2 se shodně snaží do běžných aktivit zapojit metodu režimovou, aby byli vychovávaní připraveni na jakýsi životní řád. I chod domova mládeže podléhá

internímu vnitřnímu řádu. Aby si uměli vychovávaní rozložit čas mezi prací a zábavou. Mezi učením a oddechem, pasivitou a sportem. Časem na psychohygienu, potažmo zvyšování odolnosti jedince proti nejrůznějším škodlivým vlivům.

Respondentka Z1 udává, „*všichni jsme pod šíleným tlakem médií a konzumní společnosti. Vše je nastaveno na výkon, a ne každý vychovávaný je psychicky odolný.*“ Jedná se doslova o podporu duševního zdraví a celkové duševní rovnováhy. Při metodě pedagogizace prostředí jdu vychovávaným osobním příkladem pořádkem estetikou ve své kanceláři. Pořádek a úklid pokojů vyžadují i u svých vychovávaných. Respondentka Z1 navíc zmiňuje velkou důslednost při údržbě pořádku na pokojích.

Respondentka Z2 do běžných aktivit zařazuje metodu odměn a trestů. Snaží se vychované vést k dodržení slibů a slov. Přiznává, že by si přál u vychovávaných větší přirozenou autoritu. Trest v podobě zkrácených vycházek, pracovních činností v rámci domova mládeže apod.

Respondenti Z3 a M1 se shodují na metodě osobního příkladu a metodách aktivizačních. Říkají, že vychovávaní se chovají k dospělým tak, jak oni k nim. Ne všem dospělým se to líbí. Metody aktivizační neustále dávají vychovávaným nové podměty, aby neměli čas na nudu. Ovšemže se to netýká pouze sportovních aktivit, ale i kreativních činností, kulturních činností, dobrovolnictví.

Respondent M1 říká: „*Velmi zajímavou a vychovávanými vítanou aktivitou na domově mládeže je vaření. Je neuvěřitelné, jakou aktivitu a kreativitu dokážou vymyslet. Zde se propojují prvky ekonomiky a managementu, logistiky (plánování co se bude vařit, co je k tomu potřeba, kdo zajistí potraviny, kdo co bude dělat, pro kolik to bude lidí, peněžní odhad, kdo bude v roli šéfkuchaře, kdo poklidí kuchyň a umyje nádobí).*“

Respondenti M2 a M3 shodně hodně využívají metodu režimovou a metodu odměn a trestů, neboť mají rádi pořádek ve svých výchovných skupinách. Oba respondenti se také shodli na náležité důslednosti. Respondent M3 sám říká a přiznává, že má ve své výchovné skupině nejmladší nezletilé vychovávané, o které požádal, tudíž hodně používá metodu vysvětlování, dle rozumových schopností vychovávaných. Respondent také přiznal, že měl problém u starších zletilých vychovávaných s přísnou režimovou metodou, dodržováním interního vnitřního řádu a metodou odměn a trestů. Tvrdí, že si

rád svou výchovnou skupinu vychovává a je strašně obtížné převzít po jiném vychovateli nevychované a nezvládnuté jedince staršího věku.

Respondent M2 a M3, coby sportovní nadšenci se shodují, že se nejvíce snaží prosadit do běžných aktivit metody sociálně výchovného působení ze svých sportovních aktivit s vychovávanými. Doplnují, že *„jednání fair play, přiznání porážky a uznání vítěze, snaha o překonání vlastních limitů a posouvání jejich hranic, odvaha, teamová spolupráce a rozdělení rolí, lásku ke sportu jako životnímu stylu, regenerace po sportu, zlepšování zdraví a fyzického potenciálu jedince. Ale také dodržování pravidel, čest, pokora.“*

Respondent M4 říká, *„nejvíce se mi zatím daří prosadit do běžných aktivit metodu vysvětlování, metodu rozhovoru a pedagogizace prostředí.“*

Shrnutí dílčí výzkumné otázky III.

Většina vychovatelů se shodla, že v domově mládeže převládá primární prevence, která slouží k předcházení rizikových jevů. K předcházení slouží v domově mládeže soubor všech aktivit a činností prováděných ve volném čase vychovávaných. Hodně jsou vychovateli využívána sportoviště a přilehlé prostory školy v oblastech mimoškolní činnosti. Dále jsou využívány společenské místnosti na patrech výchovných skupin ke schůzkám, řešení záležitostí patra a organizačních věcí, besedám, přednáškám, výukovým filmům, osvětě, přednáškám o zdravém životním stylu, k návštěvám, kreativním činnostem, stolním hrám, řešení zábavných rébusů a kvízů.

Velmi oblíbený je mezi ubytovanými žáky kroužek vaření, kde se propojují prvky ekonomického myšlení, logistiky a plánování, managementu, spolupráce atd. Navíc je všemi výchovnými skupinami hojně využívána herna s šipkami, kulečnickými stoly, stolním fotbalem, air hokejem apod. Vychovatelé M1 a Z1 navíc pořádají ve svém volném čase metodu zážitkovou. Samozřejmostí je souhlas zákonných zástupců. Respondentka Z1 se chystá s ubytovanými z lezeckého kroužku do skal, jakmile to klimatické podmínky dovolí.

Shoda panovala napříč všemi vychovateli ohledně nevychovaných žáků nevychovaných rodičů, kteří je navíc kryjí (záškoláctví, šikana, krádeže atd.). Zákonným zástupcům nedochází morální rozměr tohoto jednání. Dle slov vychovatelů u mládeže dochází ke

změně a pokřivení hodnotového žebříčku, které však má základ ve výchově v rodinách. Rodiny problémových a nevychovaných žáků nabývají přesvědčení, že je vše způsobeno pedagogickými pracovníky.

Shoda napříč vychovateli panuje i na rozdílech výchovných skupin. S každou výchovnou skupinou a s každými vychovávanými se pracuje úplně jinak. Co platilo pro jedny, nemusí platit pro druhé. Záleží na tom, jaké se vám sejdou ubytovaní. Zda se jedná o dívky či chlapce, nezletilé či zletilé, učňovské nebo maturitní ročníky. Sportovní nebo nespportovní ubytovaní. V neposlední řadě je důležitý také počet ubytovaných ve výchovné skupině a počet dětí s výchovnými problémy.

Všichni vychovatelé se shodli na těchto metodách. Metodě rozhovoru. Komunikace se vychovávaným bude hodit i v běžném reálném životě. Metoda režimová se mnoho ubytovaným bude hodit i do života, aby si dokázali zorganizovat čas. Metoda odměn a trestů je důležitá z hlediska uvědomění a přemýšlení, že když udělají nějaký krok A, pak většinou přijde krok B.

Metodou pedagogizace se snaží u vychovávaných nastavit estetické cítění. Chtějí, aby vychovávaní i ve svém životě měli uspořádaný a uklizený věci, aby se o věci starali a udržovali je v pořádku. Metoda skupinová se bude plno vychovávaným hodit i do pracovního zařazení, kdy budou muset spolupracovat s kolegy při řešení a zvládnutí zadaných úkolů a cílů.

Metodou příkladu se dává ubytovaným jakýsi návod vzoru, který by měli v budoucnu využít při svých vlastních dětech. Uvědomění, že něco dokázali, že něco umí. Metodou vysvětlování se ubytovaní učí, jak pracovat s hlasem, emocemi a že je dobré být připraven a mít argumenty, proč jednal právě tak a tak. Za velmi vhodnou metodu považují vychovatelé využívání životních rolí. Zde se ubytovaným snaží ukázat, že vždy existuje nějaké řešení jen je potřeba vyvinout nějakou aktivitu a nezůstávat v pasivitě a nečinnosti. Uvědomění, že neřešený problém se nikdy sám od sebe nevyřeší. Také uvědomění, že člověk, který má vše, vlivem nepřízně osudu může během chvílky nemít nic.

Vychovatelé, již využívají metodu ukládání požadavků, se snaží u vychovávaných získat uvědomění, že není prohra a ostuda požádat v situaci, kdy si nevím rady o pomoc a prosbu. Třeba i odborníky z řad psychologů. Metodou mediace je snaha

u vychovávaných vytvořit náhled, že ne vždy se dokáží domluvit dvě horké hlavy a někdy je ke smíru zapotřebí využít třetí zcela nezávislé strany, která má nezaujatý pohled na věc. Pouze jeden vychovatel využívá metodu brainstormingu, kdy ubytované inspiroval televizní seriál Dr. House. Ubytované tato metoda učí nedominantnosti.

Každý může přispět k řešení nějaké situace, která se jeví jako neřešitelná. Na papír se napíší různé nápady a myšlenky, které mohou vést k vyřešení problému. Pouze dva respondenti výzkumu Z1 a Z3 používají metodu zážitkovou. Dávají ubytovaným zcela nové rozměry. Dostávají je z jejich jakési komfortní zóny, kdy musí překonávat různé překážky a učit se mnoha novým věcem. Ubytovávání získávají navíc při těchto aktivitách mnoho manuálních zručností, učí se improvizovat v terénu. Samozřejmostí je také u vychovatelů v rámci svých skupin výchova ke zdravému životnímu stylu a psychohygieně.

Závěr

Diplomová práce se zabývala využíváním metod sociálně výchovného působení v oblastech volného času. Cílem práce bylo zjistit a analyzovat, které metody nejvíce využívají vychovatelé v pozici pedagogických pracovníků ve vybraném domovu mládeže v oblastech volného času a prevence. K naplnění vytyčeného cíle přispělo studium odborné literatury s následným teoretickým zpracováním tématu. Byly popsány metody sociálně výchovného působení přímé a nepřímé, charakterizovány výchovně vzdělávací zařízení se zaměřením. Práce specifikuje domov mládeže a roli vychovatele. Představena byla problematika prevence v domově mládeže.

Vlastní výzkumné šetření bylo realizováno v návaznosti na zpracované teoretické poznatky. Výzkumného šetření se zúčastnilo 7 vychovatelů vybraného domova mládeže. Cílem bylo zmapovat znalosti, používání a využitelnost metod sociálně výchovného působení vychovateli v roli pedagogických pracovníků v oblasti volného času a prevence. Na základě vytyčeného cíle byla vytvořena hlavní výzkumná otázka: *Jaké metody sociálně výchovného působení nejvíce využívají vychovatelé DM v oblastech volného času?* Tato hlavní výzkumná otázka byla transformována do tří dílčích výzkumných otázek.

V otázkách jsem se zabývala zkoumáním, jaké metody sociálně výchovného působení vychovatelé znají, používají a jaké preferují. Mapovala jsem, jaké metody sociálně výchovného působení využívají v aktivitách v rámci prevence domova mládeže. Zjišťovala jsem, jaké současné problémy ubytovaných žáků řeší vychovatelé a jaké nástroje slouží vychovatelům při řešení těchto problémů. K objasnění dílčích výzkumných otázek jsem použila podrobnější tazatelské otázky. Sběr dat probíhal cestou kvalitativního výzkumného šetření formou polostrukturovaných rozhovorů.

V přístupu a znalostech metod sociálně výchovného působení pedagogů v roli vychovatelů byly zjištěny značné rozdíly. Rozdíly byly patrné především ve znalostech metod a také v přístupu vychovatelů při práci s mládeží. A samozřejmě také v tendenci celoživotního vzdělávání pedagogů a neustrnutí na jednom výchovném bodu. Pedagogové v roli vychovatelů se více méně shodli, že největších úspěchů lze dosáhnout tažením za jeden konec lana všech zúčastněných a dotyčných. Avšak s dovětkem za jeden stejný konec lana. Většinou se všem osvědčila při řešení lehčích

výchovných problémů tak zvaná tripartita: vychovatel – žák – zákonný zástupce. Dalším shodným bodem u vychovatelů byla důslednost.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že vychovatelé v roli pedagogických pracovníků na vybraném konkrétním zařízení používají při své práci metody sociálně výchovného působení, pouze je neznají pod tímto odborným názvem. Mezi přímé metody sociálně výchovného působení nejčastěji vychovatelé vybraného domova mládeže uvádějí metodu rozhovoru, metodu vysvětlování a metodu podmiňování, metodu ukládání požadavků. S metodou mediace pracují pouze 3 vychovatelé výzkumného šetření. Metodu přesvědčování uvedla pouze jediná vychovatelka, avšak s dovětkem nutnosti přirozené autority vychovatele a zároveň vybudované důvěry vychovávaných.

Z metod nepřímých u všech vychovatelů vyhrála metoda práce se skupinou, metodou režimovou a metodou využívání životních rolí. Za velmi důležitou někteří vychovatelé považují metodu pedagogizace prostředí. Nadpoloviční část vychovatelů pak využívá při své práci s ubytovanými metodou osobního příkladu. Bohužel pouze dva vychovatelé využívají ve svém osobním volnu také metodu aktivizační a metodu zážitkovou. Pouze jediný vychovatel ze všech uplatňuje při své pedagogické činnosti metodu animace a brainstormingu. Dokonce jeden z vychovatelů zařazuje do své činnosti prvky Divadla utlačovaných, se kterými se seznámil v rámci svého celoživotního vzdělávání. Osobně jako velmi vhodnou metodu pro práci s mládeží v oblastech volného času vnímám metodu příkladu, metodu aktivizační a také metodu zážitkové pedagogiky.

Z uvedeného výzkumu diplomové práce vyplývají tato doporučení pro konkrétní pracoviště. Ve vybraném domovu mládeže na první pohled vše funguje v pořádku. Kontroly neshledávají nedostatky, a když, tak pouze nějaké drobné. Je zde mnoho pozitivního, ale na základě výzkumného šetření vylýnula i některá závažná pochybení i nějaké nedostatky. Při bližším zkoumání zde vyšla najevo nejednotnost a nespolupráce vychovatelů, uzavřenost u svých výchovných skupin.

Nejednotnost vylýnula z řešení různých výchovných problémů, kdy došlo k utvoření menších skupinek. Nevím, jestli se dá nějak omluvit, výzkumem zjištěné výchovné selhání pedagogického pracovníka, které vyústilo v kyberšikanu celé skupiny vůči jedné ubytované v roli informátora? V tomto případě by s velkou pravděpodobností pomohlo

použití **metody supervize**. Cílem by mělo být nalezení řešení problémových situací a posilování pracovních vztahů na stmelení kolektivu. Tato metoda však zatím není moc známá a ve školství používaná. Také při řešení problémů by bylo vhodné zařazovat **metodu brainstormingu**. Zatím však dle slov vychovatelů na tomto domově mládeže vše funguje stylem příkazu, mnohdy bez vysvětlení a řádných argumentů. Každý neřešený problém se však sám nevyřeší, pouze bublá pod povrchem a narůstá.

Ani na poli zjišťované prevence v rámci domova mládeže není jednotnost. I přesto, že ji všichni vychovatelé považují za velmi důležitou a řádně na svých výchovných úsecích provádějí. Vždy ale záleží na důslednosti vychovatele. Na konkrétním domovu mládeže však nefunguje vzájemná spolupráce pedagogů a vychovatelů při tvorbě preventivního programu. Dokonce vychovatelé nejsou ani zváni na pedagogické porady. Dle zjištění je zde narušena celková vzájemná spolupráce: vychovatelé – učitelé, vychovatelé – mistři odborných výcviků, učitelé – mistři odborných výcviků, vychovatelé – vychovatelé, učitelé – učitelé. Začínají se zde projevovat prvky společnosti, která je zaměřena na výkon a na individualizaci. Nefunguje úplně vzájemná komunikace mezi všemi těmito složkami. Na poli prevence školy by šlo jednoznačně vylepšit vzájemnou komunikaci a zapojit vychovatele do tvorby preventivního programu. Na poli prevence v oblasti volného času by byla dobrá větší otevřenost a propojenost jak s veřejností, tak i z řad zákonných zástupců ubytovaných žáků. Propojení preventivních programů volnočasových aktivit se zákonnými zástupci. Zapojení zákonných zástupců do možnosti vedení volnočasových činností a do volnočasových zážitkových aktivit.

Pokud se týká propojení výsledků výzkumného šetření s praxí v domově mládeže, tak je třeba vyzdvihnout několik možností, jak zjištěných výsledků využít.

Např. zábavnou a atraktivní formou zorganizovat loučení ubytovaných žáků posledních ročníků a zároveň přivítání budoucích ubytovaných žáků prvních ročníků za přítomnosti jejich zákonných zástupců. To by bylo zajisté pro všechny zúčastněné velmi atraktivní. Zábavnou a soutěživou formou přiblížit nováčkům a jejich zákonným zástupcům prostředí domova mládeže, střední školy, areálu odborného výcviku, i prostorů pro volnočasové aktivity. Touto formou pojaté rozlučkové a seznamovací odpoledne může zanechat na všech zúčastněných neopakovatelné zážitky. Při nich mohou vzniknout i nová a dlouhotrvající přátelství. Tímto způsobem lze rovněž velmi významným způsobem předejít možným projevům šikany ze strany žáků vyšších ročníků. Je zde

patrný velmi významný vliv z pohledu prevence sociálně patologických jevů ve skupině ubytovaných žáků. (**metoda zážitková**)

Rovněž velmi žádoucím se jeví způsob vedení výchovných skupin, kdy dochází k periodické rotaci jednotlivých vychovatelů. Tímto způsobem lze velmi účinně předcházet případným projevům šikany pedagogickými pracovníky. Další podstatnou výhodou je osobní znalost a pochopení ubytovaných žáků z jiné výchovné skupiny, pro případný zásah. Do těchto rotací a služeb by měl být automaticky zapojen i vedoucí vychovatel DM.

Také na tomto vybraném domovu mládeže není vůbec řešena problematika profesního růstu formou různých školení a kurzů, kdy by vyslaný dotyčný vychovatel předával znalosti a informace dalším vychovatelům. I případná školení lze realizovat spravedlivou rotační formou, kdy se získané vědomosti předají všem dalším. Například školení zdravotní přípravy je v současné době velmi žádané a potřebné pro všechny zúčastněné a podílející se na výchovné činnosti ubytovaných. Důvodem jsou časté sportovní aktivity, při nichž vlastně hrozí nepřetržitá možnost vzniku všemožných úrazů. Také v době nočních služeb, kdy je vychovatel jedinou osobou zodpovědnou za bezpečnost žáků. V případě zranění či nenadálé zdravotní dispozice je třeba před příjezdem rychlé zdravotní služby zajistit a poskytnout kvalifikovanou první pomoc.

Práce byla ukázkou využívání metod sociálně výchovného působení vychovateli jednoho vybraného domova mládeže v oblastech volného času a prevence. Byly zjištěny mnohé pozitivní stránky, ale i značné nedostatky. Výzkumná část by mohla sloužit jako úvaha a podnět ke zkoumání těchto metod v ostatních obdobných vzdělávacích zařízeních České republiky.

Seznam použité literatury

- BAČOVÁ, Viera. *Súčasný smery v psychológii*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2009.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica a kol. *Sociálna pedagogika*. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2005. ISBN 80-10-00485-5
- BAKOŠOVÁ, Zlatica a kol. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, 2011. ISBN 978-80-970675-0-2
- BOAL, August. *Theater of the oppressed*. London: Pluto Press, 2000, ISBN 0745316573
- BOAL, August. *Games for actors and nonactors*. New York: Routledge, 1992. ISBN 0415061555
- CRESWELL, John W. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage Publications, 2009- Inc. ISBN 9781483344379
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x..
- ČECH, Tomáš. *Prevence*. In. MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. akt.vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. Lékařské fakulty v Práce a VFN v Praze.2015. ISBN 978-80-7422-391-4
- ČERMÁKOVÁ, Ivona. 1999. Augusto Boal a dramatická výchova. *Tvořivá dramatika*, X, 1999, č. 1, s. I-XII.
- ČINČERA, Jan, KAPLÁNEK, Michal a SÝKORA, Jan ed. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-611-6.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8367-6.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books, 1996, ISBN 014025403X

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Přeložil Patrick CLARKE. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2001. Critical perspectives series. ISBN 0847690474.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkové pedagogické učení*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. Akt. Vyd. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

CHRÁSTKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-2471-369-4

JUNOVÁ, Iva. *Metody sociální pedagogiky*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-698-8

JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum: edukační fenomén 21. století*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5

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

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-90403000.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0643-9.

- KUČEROVÁ, Stanislava. *Metody mravní výchovy*. In: STŘELEČEK, Stanislav et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. I.vyd. neuv. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MALACH, Josef. *Školní pedagogika: studijní obor: Informační technologie ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-255-6.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2
- MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. akt. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-8
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 978-80-246-1916-3
- PEKAŘOVÁ, Lidmila. *Jak žít a nezbláznit se*. 1.vyd. Olomouc: Poznání, 2006. ISBN 80-866606-49-X
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6. rozšířené a přepracované vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

- PROKOP, Jiří. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620403-9.
- RISKIN, Leonard, ARNOLD, Tom, KEATING, Michael. *Mediace aneb jak řešit konflikty*. Praha: Palata, 1997. ISBN 80-901710-6-0
- ŘEZNÍČEK, Ivo. *Metody sociální práce*. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-00-1
- SANTOS, Bárbara, BOAL, Julian a BOAL, Augusto. *Divadlem ke změně: vybrané texty k divadlu utlačovaných*. Přeložila Tereza, SCHMORANZ, přeložila Martina ČERMÁKOVÁ. Praha: Antikomplex, 2016. ISBN 978-80-906198-2-1.
- STÜNDL, Erich. *Systém včasné intervence a metody sociálně-výchovného působení*. Olomouc, 2009. 137 s. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6
- VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2021. 456 s. ISBN 978-80-262-1715-2
- VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN 14-481-72
- VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.
- VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6. přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7

Internetové zdroje:

FILOZOFIE ÚSPĚCHU. Maslowova pyramida potřeb. *Filozofie-uspechu.cz* [online] 2011 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.filozofie-uspechu.cz/maslowova-pyramida-lidskych-potreb/>

JANŮREK, Pavel, KOŘÍNEK, Ondřej a BARTOSZ, Jakub. Útočník zabil mačetou učitele ve škole v Praze, policie zadržela učně. In: *Novinky.cz* [online]. 31. 03. 2022 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/krimi/clanek/utok-macetou-ve-skole-v-praze-podezrely-je-na-uteku-40392338>

KRAMULOVÁ, Daniela. Jak poznám, že jsem závislá? *Psychologie dnes*. Praha: Portal, 2015. [online]. Leden 2015 [cit. 2022-04-15] Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/archiv/vydani/87207>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2019–2027. *Msm.cz* [online]. 2019. Dostupné z: https://www.msm.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní strategie primární prevence u rizikového chování u dětí a mládeže 2013–2018*. *Msm.cz* [online]. 2013. Dostupné z www: <http://www.msm.cz/file/28077>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. *Msm.cz* [online]. 2010. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <http://www.msm.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MORAVSKÉ ZEMSKÉ MUZEUM. Moravské zemské muzeum [online]. [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <http://www.mzm.cz/>.

Zákony a vyhlášky

Vyhláška č. 72/2005 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 436/2010 Sb. ze dne 22. prosince 2010. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2010 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-436>.

Vyhláška č. 108 ze dne 22. února 2005 o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 34, s. 1121–1122. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-108>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), v platném znění. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2005 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2005 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.