

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2020**

**Ivana Prudilová, DiS.**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Ivana Prudilová, DiS.

**MOŽNOST UPLATNĚNÍ RESPEKTUJÍCÍ PŘÍSTUPU VE  
STŘEDISKU VÝCHOVNÉ PÉČE SVITAVSKA ALFA**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí této práce a na základě použité literatury.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'P. P. P.', written in a cursive style.

V Olomouci dne 8. července 2020

.....

## Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala paní Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D., za její cenné metodické a odborné vedení, které mi při psaní mé bakalářské práce, poskytla. Také chci poděkovat své rodině za trpělivost a podporu během celé doby studia.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
1 STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE.....	9
1.1 Obecná ustanovení.....	9
1.1.1 Pro koho jsou služby určeny .....	9
1.1.2 Poskytované služby.....	10
1.1.3 Organizace a členění .....	10
1.2 SVP Alfa – celodenní oddělení pro děti mladšího školního věku .....	12
1.2.1 Výuka a režimová terapie .....	12
1.2.2 Odpolední blok.....	13
1.2.3 Systém hodnocení klientů .....	13
2 RESPEKTUJÍCÍ - PARTNERSKÝ PŘÍSTUP .....	16
2.1 Komunikační bloky .....	16
2.2 Aktivní naslouchání .....	18
2.3 Efektivní způsoby komunikace .....	19
2. 4 Problematika odměn a trestů .....	21
3 CÍLE A METODY PRÁCE .....	24
3.1 Stanovení cílů .....	24
3.2 Metodologie.....	25
3.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	26
4 KLÍČOVÉ SITUACE .....	28
5 KAZUISTIKY .....	31
5. 1 Zuzana (8).....	31
5. 2 Jan (11) .....	34
6 DISKUZE.....	37
7 ZÁVĚR VÝZKUMU .....	40
ZÁVĚR.....	41

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	42
SEZNAM PŘÍLOH .....	45

## ÚVOD

Výchovných přístupů a metod v současné době existuje nespočet, stejně tak odborné i laické literatury. Osobně mě nejvíce zaujaly a oslovily myšlenky zaměřené na partnersky pojatou výchovu, založenou na dialogu. S tímto tématem jsem měla možnost se seznámit na kurzech „Respektovat a být respektován“ a díky své tehdejší nadřízené jsem tyto teoretické poznatky převedla do praxe jak u výchovy svých dětí, tak především při práci s dětmi z pozice asistenta pedagoga. Působila jsem v malotřídní škole, kde přístup k dětem byl lidský, vřelý, plný pochopení, ale také se spoustou pravidel, na které se dbalo a bylo potřeba je dodržovat. Zde jsem opravdu zažila, co je to respekt k dětem i dospělým, k jejich potřebám, ale také s ohledem na potřeby ostatních. Zde jsem zažila v běžné výuce, ale i při mnoha akcích pořádaných mimo školu, že na přístupu a způsobu práce záleží do značné míry klima celé třídy, potažmo školy. Velmi si cením této vzácné příležitosti vidět spolupráci asistentů, učitelů, vychovatelů a ostatních pedagogických pracovníků na takové úrovni, která byla prospěšná všem dětem, i znevýhodněným, a současně rozvíjela a kultivovala osobnosti jak dětí tak dospělých.

Díky tomuto konceptu jsem si uvědomila nebezpečí spojená s autoritativní - mocenskou výchovou. Také jsem si sama v praxi ověřila, že odezvou využití moci nad dítětem bývá vzdor, vzpoura, či boj o moc vůči autoritě. Naopak právě cílem partnerského modelu je vést děti (a nejen je) k zodpovědnosti za své chování a rozhodnutí. Učí je přijímat normy chování, vnímat hodnoty, a řídit se podle nich i v situacích, kdy je nikdo nevidí.

Po odchodu ředitelky školy došlo v této základní škole postupně k obměně celého týmu a tím i k celkové proměně způsobu práce s dětmi. Celá situace vyústila i v můj odchod do Střediska výchovné péče Svitavska Alfa, kde se chci nadále věnovat práci s dětmi, které vyžadují vyšší míru podpory a pomoci vzhledem ke svým výchovným problémům, složitému osobnostnímu vývoji a často problematickému rodinnému zázemí.

Pro mě osobně **respekt** znamená úctu vůči druhému člověku, ohled na jeho zájmy a potřeby. Toleranci a uznání toho, že lidé mohou mít odlišné názory či postoje, se kterými nemusím vždy souhlasit, ale i tak si o ostatních nemyslím, že by byli o něco méně lidmi, než jsem já. Může zde jít o postoje vůči jiným lidem, názorům, kultuře, náboženství či politice. Ale neznamená to lhostejnost nebo vycházet druhým ve všem vstříc či si nechat vše líbit. **Přístupem** vnímám své osobní vnitřní nastavení a rozhodnutí jak přistupuji ke vztahům vůči druhým i

sobě, jak s nimi jednám, či o nich přemýšlím. Nejde jen o jednorázové rozhodnutí dle momentální situace, ale spíš o osobní pojetí a postoj k životu.

Práce popisuje činnost Střediska výchovné péče, specifikuje poskytování služeb denního stacionáře s orientací na prvostupňové děti. Dále charakterizuje respektující přístup a vhodné komunikační nástroje. Záměrem této práce je popsat principy respektujícího přístupu založeného na partnerství a to jaký vliv má na spolupráci s dětmi i dospělými, na vztahy mezi nimi, a do jaké míry je užitečný a vhodný pro různé typy klientů ve Středisku výchovné péče.



# 1 STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE

## 1.1 Obecná ustanovení

Dle zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (zákon č. 109/2002 Sb.) patří střediska výchovné péče (dále jen SVP) mezi školská zařízení pro preventivně výchovnou péči. „SVP jsou součástí sítě školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy od roku 1991“ (Národní ústav pro vzdělávání – dále jen NÚV, 2020). V současné době je dle Rejstříku škol a školských zařízení (2020) na území České Republiky celkem 33 středisek výchovné péče.

Účelem SVP je „předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte“. (zákon č. 109/2005 Sb.) To se děje vlivem výchovně vzdělávací péče, jejímž základem je poskytování speciálně pedagogických a psychologických služeb. Spočívají v úpravě podmínek, které umožní zapojení klienta do společnosti a zdravý rozvoj jeho osobnosti, současně je podporováno vzdělávání klientů a jejich motivace k sebevzdělávání. (vyhláška č. 458/2005)

### 1.1.1 Pro koho jsou služby určeny

„Klienty se mohou stát děti od 3 let do ukončení přípravy na povolání, nejdéle do 26 let věku, kterým nebyla nařízena ústavní výchova nebo nebyla uložena ochranná výchova a dále osoby, které jsou odpovědné za jejich výchovu a pedagogičtí pracovníci, kteří jsou chápáni jako partneři ve spolupráci“. (NÚV, 2020)

„Střediska poskytují pomoc rodičům nebo jiným osobám, zodpovědným za výchovu dítěte, při jeho výchově a vzdělávání a při řešení problémů spojených s péčí o dítě. Cílem je zachovat a posílit rodinné vazby dítěte a zamezit odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí.“ (zákon č. 109/2002 Sb.) Kromě toho, že dle tohoto zákona musí být dítěti zajištěno právo na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, musí být vytvářeny podmínky, které podporují sebedůvěru dítěte, rozvíjejí jeho citovou stránku osobnosti a umožňují mu aktivní účast ve společnosti. „S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku“. (zákon č. 109/2002 Sb.)

Po dobu poskytování služeb klientovi středisko také spolupracuje se školou, jejímž je žákem, s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálně pedagogickými centry (v případě zdravotního postižení), s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (v případě rozvinutých poruch chování), který se podílí na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí. (zákon č. 109/2005 Sb.)

Cílovou skupinou jsou děti a mládež, které mají rizikové projevy chování jako je záškoláctví, nerespektování autorit, agresivita, násilnické jednání vůči věcem či lidem, šikana, experimentování s návykovými látkami, lhaní, drobné trestné krádeže. Dále mají problémy ve vrstevnických vztazích např. v třídním kolektivu, chybí jim kamarádi. Mají problémy v rodinném systému s komunikací, nerespektují pravidla, mají vztahové problémy. Byla jim ukončena ústavní či ochranná výchova, jsou umístěny v pěstounských rodinách či mají obtíže ve vzdělávání. (Školní vzdělávací program SVP Alfa, 2018)

### **1.1.2 Poskytované služby**

Středisko poskytuje služby diagnostické, preventivně výchovné a poradenské. Diagnostické služby zahrnují psychologickou diagnostiku osobnosti, speciálně pedagogickou a speciálně psychologickou diagnostiku poruch chování a sociálního vývoje a sociální diagnostiku těchto jevů. Preventivně výchovné služby se zabývají výchovnou a vzdělávací činností zaměřenou na předcházení poruchám chování nebo jejich nápravu a sociálně rehabilitační činnost. Poradenskými službami se snaží předcházet sociálně patologickým jevům, poskytuje klientovi psychologickou podporu při řešení jeho problémů a pomáhá mu se začleňováním do společnosti formou psychologické intervence. (vyhláška č. 458/2005 Sb.)

Střediska na podnět škol vytváří a realizují cílené speciálněpedagogické programy pro třídní kolektivy, které mají řešit sociálně patologické jevy. (vyhláška č. 458/2005 Sb.)

### **1.1.3 Organizace a členění**

Služby jsou poskytovány formou ambulantní, celodenní, internátní a terénní. S klienty je pracováno jednorázově (telefonická či osobní konzultace potenciálního klienta v obtížné životní situaci či krizi, nebo jednorázová podpora bývalému klientu bez zájmu o další spolupráci) krátkodobě (do dvou měsíců od prvního kontaktu) i dlouhodobě (poskytování služeb probíhá déle než dva měsíce) a to formou individuální či skupinovou. Jde o terapeutické vedení zaměřené na jednotlivce a rodinu dle jejich vlastních potřeb.

Ambulantní oddělení poskytuje poradenskou podporu klientům na základě komplexního diagnostického vyšetření, které zahrnuje mimo jiné rozpoznání podstatných rysů osobnosti, zjištění jeho potřeb a problémů. Nedílnou součástí je vypracování individuálního výchovného plánu ve spolupráci s klientem a pomoc při jeho naplňování. S ohledem na výsledky všech vyšetření a průběhu dosavadní spolupráce doporučuje další vhodnou formu péče jako je např. zařazení do oddělení celodenního, internátního či jiné odborné péče. Může dle potřeby realizovat terapeutické individuální programy, které jsou zaměřeny, buď krátkodobě na řešení aktuální životní krize a osvojení si dovedností k překonávání stresu, nebo dlouhodobě, které působí na projevy chování, jež jsou zdrojem problémů klienta. Příležitostně jsou sestavovány skupiny např. dle cílů klientů v jejich individuálních výchovných plánech. Může probíhat formou cíleného terapeutického programu, socioterapie, sociální rehabilitace či zážitkové pedagogiky nebo arteterapie v širším slova smyslu. (např. dívčí skupina zaměřená na vyrovnávání s úzkostí různého druhu nebo chlapecká skupina pro chlapce bez kvalitního mužského vzoru – SVP ALFA). (vyhláška č. 458/2005 Sb.; metodický pokyn č. j. 14 744/2007-24)

Internátní a celodenní oddělení navazuje na předchozí ambulantní spolupráci. Tato oddělení mají své programy založené na skupinové činnosti. Výchovná skupina je koedukovaná a maximální počet je osm klientů. Jde o vzdělávací a reedukační činnosti kde je využíván individuální přístup a důraz je kladen na osvojení si správných metod učení a zdokonalování získaných dovedností. Další formou aktivit jsou preventivně výchovné, výchovné a sociálně rehabilitační činnosti, které podporují změny v chování a prožívání klientů prostřednictvím arteterapie, muzikoterapie nebo dramaterapie. Pro naučení se správného zvládnutí konfliktů, posílení komunikačních dovedností či spolupráce jsou využívány volnočasové a sportovní aktivity. Internátní oddělení využívá možnost krátkodobého výjezdového programu, který vychází ze zásad zážitkové pedagogiky. Délka pobytu se pohybuje v rozmezí 6 – 8 týdnů. (vyhláška č. 458/2005 Sb., metodický pokyn č. j. 14 744/2007- 24)

Účast na programu celodenního oddělení či internátního, ale stejně tak i ambulantní spolupráce je založena na principu dobrovolnosti, je očekáván aktivní přístup a vědomí vlastní spoluzodpovědnosti za výsledky a naplnění cílů stanovených v individuálním výchovném plánu. (metodický pokyn č. j. 14 744/2007- 24)

Dle Národního ústavu pro vzdělávání (2020) poskytují střediska jednou z forem pomoci dětem, žákům a studentům, jejich rodinám, školám a školským zařízením. Nemají nahrazovat

jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby vhodně doplňovat a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovně, poradenské a terapeutické péče spolupracovat.

## 1.2 SVP Alfa – celodenní oddělení pro děti mladšího školního věku

### 1.2.1 Výuka a režimová terapie

Během tříměsíčního programu jsou klienti vedeni formou režimové terapie a tvoří otevřenou komunitní skupinu. Jak uvádí Müller o terapeutické skupině (2013) na klienty působí cílené programy a výsledkem by mělo být obnovení či získání potřebných sociálních dovedností a příprava k začlenění do společnosti. Využívá se toho, že děti zde tráví většinu dne, (společně pracují, komunikují spolu, řeší své problémy), a také to, že jsou vystaveny určitému režimovému tlaku. Ve středisku mají pevně stanovený harmonogram každého jednotlivého dne, který je viditelně umístěný v herně. Zde se mohou kdykoli ujistit o tom, co je čeká. Tímto je naplněna potřeba „*smysluplného světa, potřeba stálosti, řádu a smyslu v podnětech. To umožňuje, aby se z podnětů, které z vnějšku přicházejí, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Jde tak o základní potřebu umožňující učení*“ (Matějček, 1994, s. 37) Cílem SVP je právě najít či zvýšit motivaci k učení, školní přípravě, zažití školního úspěchu, upevňování či rozšiřování školních dovedností jako je pravidelná docházka, samostatní i skupinová práce či schopnost slušné komunikace a vhodného chování během vyučování. (Školní vzdělávací program SVP Alfa, 2018)

Po příchodu do stacionáře je pravidlem přichystat se na výuku dle rozvrhu a odevzdat desky, ve kterých rodiče popisují co se dělo po příchodu domů a deník, do kterého by měly denně cokoli zapsat či nakreslit. Každé ráno je zahájeno krátkou rozvíčkou a protažením, pak následuje dopolední výuka. Ta probíhá malotřídní formou, vyučující má k dispozici asistentku pedagoga. Výchovnou skupinu tvoří většinou 5 – 8 členů. Kolektiv je velmi pestrý, klienti přicházejí z různých škol, každý s jinou pokročilostí znalostí, s jinými požadavky svých kmenových škol, obvyklé je věkové rozpětí žáků v rozsahu celého prvního stupně, často jsou přidruženy specifické poruchy učení, syndrom ADHD.

Po každé ukončené hodině probíhá krátké sebehodnocení žáků, které vhodně doplňuje vyučující i asistentka. Hodnotí se chování (dodržování pravidel, respekt vůči dospělým i spolužákům) a učení – jak pracoval, průběh hodiny. Vše je graficky znázorněno na tabuli ve třídě. Po ukončení celého výukového dopoledního bloku následuje tzv. „malá komunita“ kde

je za účasti dětí a ostatních odborných pracovníků (vyučujících, vychovatele, etopeda) hodnoceno celé dopoledne. Jde o celkové hodnocení chování – včetně přestávek (dodržování pravidel, interakce a respekt vůči ostatním), dále se hodnotí splnění domácích povinností (odevzdání domácího úkolu, napsaný deník a chování po příchodu domů) a plnění si školních povinností - průběh výuky.

### 1.2.2 Odpolední blok

V průběhu odpoledních bloků se dbá nejen na plnění pravidelných povinností jako je příprava do školy, úklid či příprava svačiny, ale plánují se volnočasové a zážitkové aktivity, které mají motivovat děti k užitečnému a smysluplnému trávení volného času. Aktivity jsou zaměřeny na podporu výtvarného vyjádření, sportovních schopností či sociálních dovedností klientů. (Školní vzdělávací program SVP Alfa, 2018)

Odpolední program se každý den liší. V pondělí probíhá terapeutická skupina s etopedem a vychovatelem. Jsou využívány expresivní terapie (dramaterapie, muzikoterapie, arteterapie, zážitkové učení) s ohledem na potřeby výchovné skupiny. Úterý je vyčleněno pro ergoterapii (práce v dílně s různými materiály, nebo na pozemku), odpoledne následuje outdoorová aktivita. Tento den vedou etoped a vychovatel. Ve středu po vyučování následuje tzv. „velká komunita“ – společná reflexe uplynulého týdne. Čtvrteční a páteční odpoledne je vyhrazené pro výchovy, zážitkové či relaxační a odpočinkové aktivity. Tyto činnosti organizuje a řídí vychovatel. Každý den je zakončen malou komunitou, při které jsou klienti hodnoceni za průběh odpoledne. Hodnotí se chování (dodržování pravidel, případné konflikty a jejich řešení), odpolední aktivity (průběh naplánované aktivity, zapojení se) a služba (úklid a zajištění pořádku svěřené místnosti ve stacionáři – jídelna, kuchyňka, herna a třída). Vše je opět graficky znázorněno.

### 1.2.3 Systém hodnocení klientů

Hodnocení je nejen významný nástroj jak zjistit vědomosti, ale i prostředek jak si osvojit a rozvíjet žádoucí dovednosti a schopnosti, postoje i hodnoty. Podstatné je formativní, průběžné hodnocení, kde se žákovi i pedagogovi dostává zpětné vazby, aby mohli regulovat svou aktivitu, získávají informace o úrovni dosažení cílů. Prioritou je pozitivní hodnocení, které vychází z vlastních pokroků žáka, navozuje prožití úspěchu a tím posiluje motivaci k další práci, a také posiluje jeho sociální vztahy. Díky kvalitnímu hodnocení je žák schopen zvládnout sebehodnocení, reálně uvažovat o svých výkonech či dovednostech. (Kosíková, 2012)

Při hodnocení dětí v SVP vycházíme z toho, že je potřeba zaměřit se mimo jiné na změnu chování. Používáme vlastní evaluační podpůrný systém, vycházíme z kombinace několika metod, které jsou modifikovány s ohledem na věk dětí. Jde o kombinaci jak slovního, tak číselného hodnocení, které se využívá během každodenních komunit. Hodnocení probíhá formou přidělování bodů, kde se děti stávají horolezci šplhajícími a zdolávajícími svou horu. Body získávají za vhodné chování, dodržování pravidel, plnění povinností a kromě toho mají možnost získávat bonusové body za aktivity, které jsou vnímány jako přínosné, významné a hodné ocenění. O vhodnosti bodování a různých bodovacích her hovoří Jucovičová (2010), uvádí, že díky nim si dítě nacvičuje ovládání svých reakcí, učí se dodržovat pravidla.

Je využívána metoda operantního podmiňování, kdy každé chování je možné posílit či oslabit změnou důsledků. Pokud se po konkrétním chování budou opakovat žádoucí důsledky, bude toto chování častější a naopak. To může být formou pochvaly, žetonu. (Vybíral, 2010) Konkrétněji tento systém popisuje Fontana (2003), který o něm mluví jako o tzv. „poukázkovém systému“ (token economy), kdy za vhodné chování se dostávají poukázky – odměny, které jsou domluveny dopředu. Děti díky tomu mají hmatatelný důkaz o výhodách, které jim přináší jejich zlepšené chování. Děti tedy získávají body a posunují se do vyšších „levlů“, a za celkové dopolední a odpolední hodnocení si odnášejí odměny ve formě „puclíků“, které jim po poskládání slouží jako poukázka pro vybrání zvolené odměny, kterou dostanou přímo v SVP (např. 15 minut PC, tabletu, nemít DÚ), nebo ji mají na doma (např. 0,5 – 1h osobního volna dle vlastního uvážení)

K této metodě je přistoupeno i s ohledem k morálnímu a psychickému vývoji. Dle Kohlbergovy teorie dítě v období mladšího školního věku (7 – 11) let často jedná podle konkrétních následků odměny případně trestu nebo se snaží chovat „dobře“, protože za to očekává určitou výhodu, případně se vyhne nepříjemnosti. (Langmeier, 2009) Dalo by se namítnout, že tento systém působí pouze z vnějšku, že jsou děti upláčeny. Dle Čapka (2014) ale s regulací chování nelze čekat, až dostatečně charakterově vyzrají. Navíc při upevňování vhodných forem chování si začnou uvědomovat i pozitivní dopad nově získaných dovedností. Mezi odměny patří jak pochvala, tak úsměv, projev sympatie, kladné hodnocení, ale i věcný dárek nebo umožnění nějaké činnosti či zážitku. (Čapek, 2014) Veškeré hodnocení je graficky a barevně znázorněno formou semaforu pro větší vizualizaci. Jednak vychází z aktuální a pro děti srozumitelné symboliky tzv. „lajků“ – palců vzhůru a z barev na semaforu, která jim symbolizuje, vše v pořádku - zelená, mám výhrady - žlutá, takto ne, porušil jsi pravidlo –

červená. Jako názorné, dobře srozumitelné a vhodné i pro menší děti vidí grafické a symbolické znázornění i Čapek (2015)

Toto bodování probíhá za přítomnosti všech dětí a pracovníků. Hovoří se zde o všem, co se během dopoledne či odpoledne odehraje. Kladen je důraz na konstruktivní řešení potíží, zvládnání agrese či jiných negativních projevů chování.

Jednou týdně probíhá společná reflexe uplynulého týdne, plnění si svých individuálních cílů. Projednávají se případné žádosti o postup do vyššího levlu. Za podpory všech se stanovují nové cíle na další týden, na které se klient zvýšeně zaměří. Pokud se nepodařilo cíle dosáhnout, zůstává na další týden. I za splnění cílů mají děti možnosti získat body, které jim pomáhají v dalším postupu.

Každé dítě je vedeno k sebereflexi, k náhledu na své počínání i k vyslechnutí si názoru ostatních. Pracuje se s dynamikou skupiny, hlavním cílem je budování vztahů mezi vrstevníky i k dospělým, jsou nacvičovány sociální dovednosti, schopnost reflexe a sebereflexe. Skupinovou dynamiku popisuje Kratochvíl (2005) jako veškeré interakce a vztahy které se vytvářejí vzájemně mezi členy a mezi terapeutem a členy. Kladné vztahy působí jako podpora a snižují napětí, ve skupině děti zjišťují, že nejsou sami, kdo má nějaký problém. Ostatní mu naslouchají, snaží se mu porozumět, je vytvářen pocit bezpečí a tolerance. Navíc mají možnost vnímat, že jiným se podařilo změnit k lepšímu, což je pro ně nadějí, že i oni mají tu šanci, probouzí se tak jejich vnitřní motivace. Krom toho, i oni samy nabízejí podporu, radu, sdílí s ostatními jejich problémy. Díky tomu se cítí užitečnější a zvyšuje se jejich sebevědomí. Mají možnost projevit své skryté myšlenky, přání i zážitky, ale i potlačované emoce. Navíc se od ostatních dozvídají, jak na ně působí jejich chování. Díky tomu všemu mohou získat náhled na své chování, tedy pochopení, že jejich vlastní chování má podíl na jejich současných problémech a konfliktech, ale hlavně odhalují i své kladné stránky. Na základě toho, je možné měnit chování. Dochází ke zkoušení nových forem a způsobů chování, ve skupině je k tomu dostatek příležitostí, uplatňuje se učení nápodobou. (Kratochvíl, 2005)

## 2 RESPEKTUJÍCÍ - PARTNERSKÝ PŘÍSTUP

Výchozím bodem pro respektující přístup dle Kopřivy (2015) je respekt a úcta jak k dětem, tak k dospělým. Především to znamená chovat se k nim tak, aby nebyla zraňována jejich lidská důstojnost. Tím se rozumí nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám. Druhou důležitou věcí je přijmout odlišnost, ať už se týká vkusu, názorů, náboženství, nadání, aniž bychom si mysleli, že jsou lepší nebo horší nežli my. Respekt vychází z uznání toho, že každý má potřebu cítit se jako hodnotná lidská bytost. Proto by také neměl být ničím podmiňován a jeho součástí je i uznání druhých, kterých si vážíme pro to, jací jsou a jak se chovají. Pokud se stane, že si někoho vážit přestaneme, tak právě respektující chování k druhým nám pomůže šetřit svou vlastní lidskou důstojnost. Tento přístup vnímá i děti jako partnery, proto co se týká komunikace či slušného chování vyžaduje, abychom se k dětem chovali a přistupovali stejně jako k dospělým, samozřejmě s ohledem na jejich věk, potřeby, dovednosti a zkušenosti. Z tohoto důvodu je v textu označení „partnerský“ přístup použit a vnímán jako synonymum k pojmu „respektující“ přístup.

Práce s klienty, ať už dětmi, dospívajícími, či dospělými je v SVP založena především na dobrovolnosti, jak vyplývá z výše uvedeného zákona a vyhlášky. Oni sami si uvědomují problém a hledají z něho východisko, mnohdy očekávají radu nebo pomoc. Ze strany zařízení je zase očekáván aktivní přístup a spolupráce. Tato participace je založena na neustálém kontaktu s klienty, na vzájemných interakcích, komunikaci a sdílení. K tomu je potřeba získat důvěru klienta, umožnit mu cítit se bezpečně a být přijat. Nezbytnou podmínkou k tomu je navázání vztahu, kterého nelze dosáhnout bez respektu vůči jeho osobnosti. Úlehla (2005) uvádí, že pokud klienta vnímáme jako někoho, kdo je schopen řešit vlastní problémy a samostatně rozhodovat o tom, co je pro něho dobré, nebude pro nás těžké vidět jeho chuť spolupracovat. Pocit bezpečí pak vzniká tam, kde cítíme, že nám naslouchají, rozumějí, že nám pomohou v tom, co mi sami chceme. K tomu nám mohou dopomoci určité nástroje a dovednosti, nebo také vědomí toho, co může daný vztah narušit či ohrozit.

### 2.1 Komunikační bloky

Gordon ve spolupráci s ostatními kolegy sestavil seznam komunikačních bloků, které brání efektivní komunikaci. Jak uvádí Kopřiva (2015), tyto způsoby komunikace jsou poměrně rozšířené, jsou používány velkým množstvím rodičů, vychovatelů i pedagogů pokud mluví s dětmi. Jde o situace, kdy po nich něco požadují, nebo je pro ně jejich chování nepřijatelné. Ve své knize Gordon (2015) popisuje tyto charakteristické styly:



1. Nařizování, příkazování, rozkazování („Nezajímá mě, že máš hlad, počkej si na přestávku“ nebo „Udělej..., Jez..., Pozdrav..., Koukej to uklidit“...)
2. Varování, vyhrožování („Jestli to nestihneš do konce hodiny, budeš tu, dokud to nedokončíš“ nebo „Nedělej to“... „Nechod' tam“...“Přestaň, nebo...“)
3. Moralizování, kázání („Měl by sis uvědomit, že....“)
4. Rady, nabízení řešení, předkládání návrhů („Já vím, co je pro tebe nejlepší“)
5. Přednášení, poučování, logická argumentace, předkládání fakt („Kolikrát jsem ti říkal, že“...)
6. Odsuzování, kritizování, nesouhlas, obviňování („Tohle jsi udělal špatně,“... „Škrábeš jako kocour“... „Ty jsi ale lenoch, šmudla, trdlo“...)
7. Hanlivé označování, vysmívání, stereotypy („To přece ví, umí každý blbec“. „Jíš jako čuně“)
8. Analyzování, diagnostikování, interpretace („Nemáš rád matiku, protože ti nejde...“)
9. Chvála, souhlas, pozitivní hodnocení („Jsi dobrý žák“)
10. Uklidňování, litování, utěšování („Nebud' zklamaný, zítra to bude lepší“)
11. Otázky, zjišťování, výslech, křížový výslech („Jak dlouho ses učil?“)
12. Stáhnutí se, odvádění pozornosti, sarkasmus, humor

Kopřiva (2015) k nim navíc přidává také:

- citové vydírání („Zase mě z tebe bolí hlava, ty mě jednou utrápíš“...)
- negativní scénáře, proroctví („Rosteš pro kriminál“...“Ty se to nikdy nenaučíš“...)
- srovnávání („Podívej se na“...“Vezmi si příklad z“...)
- poukazování na vlastní zásluhy („Já se tak snažím, ale ty“...)
- řečnické otázky („Jsi normální?“ „Chceš pár facek?“)
- křik, ironie

S velkou pravděpodobností takováto sdělení, ve kterých dospělí přebírají iniciativu na vyřešení problému za dítě výše uvedenými způsoby dle Gordona (2012), vyvolají v dětech reakce jako je odpor, strach, vztek i nenávisť, nepochopení, také pocit nevalného mínění dospělých o nich samotných, nebo nebrání ohledu na jejich pocity a potřeby. V důsledku toho pak odmítnou změnu svého chování, je poškozeno jejich sebevědomí i sebepojetí a způsobí, že děti zaujmou spíše obranný postoj, zaútočí na rodiče či pedagogy nebo se jim chtějí pomstít.

Kopřiva (2015) uvádí, že náš mozek všechny signály, podněty či informace nejdříve rozlišuje podle toho, zda jsou pro nás bezpečné nebo ohrožující. V situaci, kdy se cítíme

ohrožení, se aktivují emoční centra mozku, která reagují rychleji než mozková kůra. Nejde jen o ohrožení fyzická, ale také psychická, kdy nám někdo dává najevo, že jsme hloupí, obviňuje nás, vzbudí v nás pocit viny, trapnosti, nebo máme pocit, že nás přestává mít rád. V této situaci je důležitější ohrožení odrazit, velmi často drzostí, vzteklou reakcí, vzdorem, a dokázat, že na nás nic takového neplatí. Vůbec zde není čas přemýšlet o samotném sdělení. Z toho vyplývá, že je důležité jakou formou nebo způsobem je požadavek sdělován. Pokud je podnět vyhodnocen jako bezpečný, dojde ke zpracování informace a vyhodnocení její smysluplnosti.

## 2.2 Aktivní naslouchání

Jedním ze způsobů jak s klienty jednat a komunikovat je proces nazývaný aktivní naslouchání. Gordon (2015) uvádí, že tento termín poprvé použil Carl Rogers při psychoterapii, později ho nazval „zrcadlením, či zrcadlením pocitů“. Gordon byl žákem a kolegou Rogerse a on sám se od něho tuto dovednost empatického naslouchání naučil.

Je to účinná metoda, kterou můžeme předcházet selhání v komunikaci. Jde o ujišťování se, že správně rozumíme tomu, co nám druhý říká, že jsme pochopili to, co měl protějšek na mysli nebo co cítí. Takovýto rozhovor bývá zpravidla pomalejší, vytváří prostor pro vysvětlování, je zde zpětná vazba. Někdy je potřeba klienta povzbudit aby se více rozpoval. K pozvání do rozhovoru pomáhají sdělení formou otevřených otázek, která ale nic nehodnotí. Např. „Zajímá mě, co říkáš“. „Vidím, že je to pro tebe důležité“ atp. Cílem povzbuzování je tedy nejen na začátku hovoru projevit zájem a tzv. „otevřít dveře klientovi“, ale i v průběhu hovoru udržovat jeho aktivitu. Během hovoru si objasňujeme to, čemu nerozumíme, získáváme více informací, čímž také rozšiřujeme úhly pohledu mluvčího. Např. „Řekni mi o tom víc.“ Nebo „Čím by to mohlo být“. „Bývá to takhle vždycky?“ Pomocí parafrázování – vlastními slovy řekneme totéž, projevujeme zájem o klienta, čímž zlepšíme i vzájemné porozumění. Reflexí – pojmenováním pocitů dáváme najevo své naladění na jeho pocity. Např. „Vidím, že je to pro tebe stále citlivé téma“. Nebo „To pro tebe musí být těžké“. Ke zhodnocení již řečeného nebo zdůraznění důležitých bodů se využívá shrnutí. Ke konci rozhovoru je velmi důležité vyjádřit uznání či ocenění, dáme mu tím najevo svůj respekt. Také působí povzbudivě, když oceníme, co už zvládl nebo udělal. (Vašáková, 2018)

Díky takto vedenému rozhovoru mají klienti možnosti zažít pocit, že je konečně někdo bere vážně, že není podceňován ani on, ani jeho problém či trápení. Že je tu někdo, kdo věří nejen jemu, jeho schopnostem, ale i někdo, kdo mu chce opravdu pomoci, kdo se o něho zajímá. (Úlehla, 2005)

Carl Rogers byl přesvědčen, že lidé, kteří vyhledávají pomoc, nejsou bezmocní a závislí. Věřil, že mají sílu měnit se a být aktivní, přijmout zodpovědnost za svůj život. To předpokládá „nedirektivní“ přístup bez zákazů, příkazů, rad, přesvědčování, a spíše využití síly naslouchání. Lidé mají dovednosti a možnosti, jak řešit své problémy. (Šiffelová, 2010) Jak uvádí přímo Rogers, on sám nabízí vztah. „*Jestliže dokážu poskytnout určitý typ vztahu, druhý člověk v sobě objeví schopnost využít tento vztah k růstu a dojde u něj ke změně a osobnímu rozvoji.*“ (Rogers, 2015, s. 52) Při budování vztahu s klientem i s kýmkoli jiným je důležité se vyhýbat komunikačním blokům a zaměřit se na komunikaci, která bude efektivní.

## 2.3 Efektivní způsoby komunikace

O tom, jak jednat s dětmi a ovlivnit jejich chování a myšlení, jak je podpořit při navazování vztahů a jak je motivovat píše Lawrence E. Shapiro v knize Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. (Shapiro, 1998) O respektu bez manipulace ve výchově, o bezpodmínečném přijetí, otevřenosti a porozumění a komunikaci píše Naomi Aldortová v knize Vychováváme děti a rosteme s nimi. (Aldort, 2010) Způsoby, jak efektivně komunikovat velmi podrobně a prakticky popisuje Karel Kopřiva v knize Respektovat a být respektován. (Kopřiva, 2015)

Jedním ze způsobů efektivní komunikace je „**popis – konstatování**“. Podstatou je, že mluvíme o tom, co vidíme, slyšíme, vnímáme či cítíme, ale nehodnotíme přitom dítě, ani ho nesoudíme. Mluvíme věcně, přátelsky, je dobré dítě oslovit jménem. Vzniká tak větší prostor pro rozhodnutí jak zareagovat než kladení otázek, které často ostatní vnímají jako kontrolu nebo se cítí pod tlakem. Např. „Evo, dveře zůstaly otevřené“ místo „Ty jsi zase nezavřela dveře“. „Jirko, vidím, že nejsi přezutý“ místo „Jak to, že nemáš přezůvky?“. Popis nebo konstatování lze doplnit otázkou, která současně přizve druhou stranu ke spolupráci. Jde o otázky typu „Co teď uděláme? Jak to budeš řešit? Co si o tom myslíš? Co by ti pomohlo?“

Při použití této komunikační strategie je možnost dovědět se víc o tom, proč se dítě zachovalo určitým způsobem a dospělý může reagovat s lepším porozuměním pro situaci. Popis se dá využít v situacích, kdy není něco v pořádku, ale velmi účinný je také pozitivní popis, kdy děti dělají něco správně, něco se jim daří. Jde tak o pozitivní zpětnou vazbu, ocenění, kdy si dítě vytváří dobré sebehodnocení. Staví se tak na tom, co se daří, nebo co už jednou zvládlo. A když kdokoli uslyší něco pozitivního o sobě, tak také snáze přijme i sdělení o tom, co se zatím nedaří. (Kopřiva, 2015)

Další efektivní komunikační strategií je „**informace – sdělení**“. Cílem je naplnění smysluplnosti našeho požadavku, co se očekává a také jaké jsou důsledky chování či jednání. Nahrazujeme tak pokyny a rady a je na druhém, jak informace on sám využije. Poukazujeme na to, jaké je obvyklé chování, zvyklosti, co může pomoci v určité situaci. Důležité je, aby sdělení bylo pozitivní, aby dítě vědělo, co dělat má a místo toho, co je zakázané. Jde vlastně o informace - návod pro život. Navíc pokyn ani rady nedávají prostor pro samostatné rozhodování, což není ve výchově žádoucí. (Kopřiva 2015) Např: „Žvýkáme se zavřenou pusou“ místo „Nemlaskej“. „Když zdraví rodiče, je slušné, aby zdravily i děti“ místo „Pozdrav“. Součástí sdělování je i „**vyjádření vlastních očekávání a potřeb**“. Jde vlastně také o informace, kdy sdělujeme svá vlastní očekávání pozitivním způsobem. Např: „Potřebuji, aby kuchyň byla uklizená – budu vařit večeři“. Věty začínají často slovy „potřebuji, očekávám či pomohlo by mi“. „Většinou druzí budou raději naslouchat našim přáním, než aby slyšeli o negativních pocitech, které v nás vyvolalo jejich chování.“ (Kopřiva, 2015)

*Možnost volby* neboli „*dát na výběr, je další komunikační dovednost, která splňuje kritérium neohrožení a vyjadřuje partnerský vztah.*“ (Kopřiva, 2015, s. 65). Skutečný výběr spočívá ve vyjmenování dvou konkrétních možností. To podněcuje mentální procesy, jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti. Podmínkou je, že musí být přijatelný pro obě strany a nesmí být manipulací. Např: „Vezmeš si na svačinu jablko nebo banán?“ „Uděláš si úkoly teď nebo po svačině?“ „Budeš nejdříve vysávat nebo půjdeš s košem?“ Možnost vybrat si, sám si zvolit činnost, snižuje pocit rozmrzelosti z nepříjemné činnosti. V jiných situacích zvyšuje vnitřní motivaci ke splnění úkolu a navíc za vlastní rozhodnutí cítíme větší zodpovědnost. Děti takto rozvíjí a posilují svou dovednost rozhodování, která je v životě velmi potřebná.

V situaci, kdy dítě nereaguje na naše sdělení, doporučuje Kopřiva použít *dvě slova*. Upozorníme ho stručně a krátce na to, co je potřeba udělat. Např: „Járo, zuby!“ „Honzo, učebnice strana 25.“ „Lenko, tabule.“ Důležité je oslovení, aby to bylo vnímáno jako rozkaz.

Souhrnnějším postupem, kde je využito několik výše zmíněných efektivních komunikačních technik, je *prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí*. Děti se společně účastní rozhodování, řeší různé situace. Může jít o nepříjemné konfliktní situace nebo třeba plánování výletu nebo trávení volného času. Např: „Slíbila jsem vám výlet autem, ale nepodařilo se ho opravit? Co navrhuje?“ „Jendo, Lenku opravdu bolí, jak jsi ji uhodil. Co myslíš, že by se s tím dalo dělat?“ Zeptat se dětí, co v problematické situaci navrhují, jim dává možnost postupně se

učit rozhodovat a spolurozhodovat o svém životě, nebýt se svými problémy sám. Což je jedna z dalších dovedností a kroku k samostatnosti do života v dospělosti. (Kopřiva, 2015) Získávají dovednost řešit problémy a nacházet řešení společně. Při dobrém rozhodnutí dojde ke zvýšení sebevědomí, při špatném získává zkušenosti z důsledku tohoto rozhodnutí.

Při popisu našich potřeb, očekávání či pocitů a jejich vysvětlení doporučuje využít „**Já sdělení**“. Sdělení se týká pouze rodiče či vychovatele samotného. Většinou jsou takto vyjadřovány emoce. A to v pozitivním významu nebo i negativním. Např: „Čekala jsem, že zavoláš, měla jsem strach.“ „Mám radost, když přijdu domů a vše, na čem jsme se dohodli, je hotovo.“ Kopřiva (2015) uvádí, že použití „JÁ výroku“ pomáhá zmírnit naše negativní emoce, když něčí chování překročilo pro nás únosnou míru. Uvědomujeme si své prožívání a druhé tak neobviňujeme z naší nepohody, chráníme tak sebeúctu svou i druhých a dáváme jim prostor pro změnu chování. JÁ výrok má obvykle tři části:

1. Hovoříme jen o svých pocitech, sami za sebe, bez hodnocení druhého. Tón hlasu může být zvýšený, rozzlobený nebo i smutný – odpovídá našemu rozpoložení, jsme upřímní a čitelní pro druhé.

2. Sdělíme, co naše emoce vyvolalo – opět mluvíme konkrétně o problému, ne o druhém.

3. Vyjádříme své přání či navrhneme možné řešení, nebo jak uvádí Gordon (2012) popíšeme konkrétní důsledky chování či jednání, jaký nám to způsobí problém. Např: „Bylo by fajn, kdyby bylo uklízení včas hotovo, abychom mohli co nejdřív vyrazit na ten výlet.“

Gordon (2012) říká, že správně použité JÁ sdělení málokdy vyvolá odpor, či dokonce vzpouru. Prosté sdělení o důsledcích chování dítěte je pro něj méně ohrožující, než mu naznačit, že se chová „fakt nemožně“. Na dítěti ve finále zůstává zodpovědnost za své chování a jeho korekci přijatelným směrem. K dítěti je tak vyslán signál o důvěře v jeho schopnosti řešit situaci i respektovat potřeby druhých. JÁ výrok je založený na odvaze a upřímnosti mluvit o svých pocitech, na otevřenosti a pravdivosti. To je však základem pro každý lidský vztah založený na důvěře.

## 2. 4 Problematika odměn a trestů

**Tresty** - Kopřiva zastává názor, že „*neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoli trest je rizikem svojí podstatou*“, ale přesto „*nesprávné chování nemá zůstat nepovšimnuto, ať se jedná o děti nebo dospělé.*“ (Kopřiva, 2015, s. 121) Tresty učí, že mít moc je důležitější než se chovat správně a také, že mohou fungovat jako odpustky. Chování se

nejvíce učíme nápodobou – tzv. sociální učení, proto, když trestáme za nějaký prohřešek, sdělujeme mu tím, že my z pozice většího, staršího máme nad ním moc a proto si to můžeme dovolit. Nařizujeme dětem, jak se mají správně chovat, mluvíme nadřazeně, arogantně. Pokud je dítě ochotné trest přijmout nemá důvod své chování měnit. Učí se tak spíše přijímat tresty, chvíli je snášet a ne chovat se správně, nemusí se nijak omezovat. Účinky trestu jsou však krátkodobé, jen po dobu trvání hrozby a navíc dítě většinou nezíská informaci ani zkušenost, jak se má vlastně příště správně zachovat. V celém důsledku Kopřiva (2015) hovoří o možném poškození emočního, sociálního a morálního vývoje. Tresty vyvolávají řadu negativních emocí jako je ponížení, zlost, nenávisť, strach, dojde k poškození sebeúcty, poškození vztahů, ztrátě důvěry. Dítě se pak projevuje tak, že je bojácné, či ustrašené, může se vyhýbat některým činnostem – bojí se udělat chybu, uniká do světa fantazie, her, ale i drog, má tendenci lhát nebo svalovat vinu na druhé. Má snahu strhávat na sebe pozornost, dělá naschvály, samo se stává agresorem. Jako **alternativu trestů** Kopřiva (2015) doporučuje nechat na dítě dopadnout důsledky jeho nesprávného chování. Jde o důsledky, které přicházejí samy od sebe, bez přičinění dalších osob. Cílem je, aby si uvědomilo nevhodnost svého jednání – bez obviňování či vyčítání a aby se naučilo dát věci zpět do pořádku, řešit způsobené problémy. Především jde o to, aby si uvědomilo zákonitosti a pravidla, podle kterých funguje společnost.

**Odměny** - Největší riziko odměn spatřuje Kopřiva (2015) ve snížení vnitřní motivace. Často si lidé myslí, že pokud někoho za něco odmění, zvýší se tím jeho zájem o tuto činnost. Často pokud je jednou za nějakou činnost slíbena odměna a příště ne, snižuje se chuť k jejímu vykonání. Stejně tak působí odměny i na původní zájem. Např. děti jsou přirozené zvědavé a chtějí se učit. Učitelé je za jejich pokroky odměňují známku, razítkem. Časem se ale děti učí ne pro svou zvědavost, ale pro známky. Stejně tak je nebezpečné a morálně ohrožující i odměňování za činnost, kterou dělat nechceme – může vést k návyku, že je v pořádku přijímat úplatky nebo že je v pořádku kupovat si druhé za odměnu. **Alternativou k odměnám** spatřuje v pozitivním přirozeném důsledku činnosti nebo chování. Namísto odměny vysvětlíme dětem smysl činnosti, kterou po nich požadujeme a necháme jim prostor pro spoluúčast na rozhodování.

Např: „ Ty jsi ale šikulka. Když jsi to nádobí tak rychle uklidil, za odměnu ti přečtu dvě pohádky, ne jen jednu.“

„ Dnes jsi to nádobí uklidil opravdu rychle. To znamená, že máš víc času, než půjdeš spát. Chceš si ještě chvíli hrát a pak přečíst pohádku, nebo přečteme dvě pohádky?“

V prvním případě se dítě učí jak se zavděčit dospělému, aby dostalo odměnu. V druhém případě se učí řídit samo sebe a přímo prožije přirozený důsledek.

**Pochvala** je sice pozitivní vyjádření, ale současně vyjadřuje nerovný vztah, staví hodnotitele do pozice, z níž můžeme posuzovat ostatní. Skrytým poselstvím pochval je „Děláš věci pro mou spokojenost.“ Pochvala, stejně jako odměna se stává cílem činnosti a přirozená radost z ní pak mizí. Navíc nálepkování děti pojmy jako je šikulka, starší zodpovědný bratr, sluníčko, úplný stavitel atp. nedovolují být dítěti tím, kým opravdu jsou. Pochvala zabraňuje vytvoření si pravdivého obrazu o sobě a svých schopnostech, dítě pak není schopno reálného sebehodnocení. **Alternativou** je pozitivní zpětná vazba – věcné vyjádření, popsání čeho jsme si všimli bez dalšího hodnocení. Případně můžeme vyjádřit své emoce, které to v nás vyvolává. Stejně tak můžeme dítě za jeho činnost ocenit, vyslovit mu uznání. (Kopřiva, 2015)

Např: „Ten obraz je úžasný. Jsi úplný umělec.“

„Ten obraz se mi moc líbí, použil jsi zajímavé odstíny barev, určitě ti to dalo hodně práce, než jsi to namaloval.“

## 3 CÍLE A METODY PRÁCE

Tématem této výzkumné práce je respektující přístup. Vybrala jsem si ho proto, že sama jsem zažila jeho pozitivní důsledky při komunikaci jak se svými dětmi, tak i s dospělými ve svém blízkém okolí. Také jsem viděla a zažila, že je možné ho využít i ve školní praxi, při práci s dětmi. Po změně svého pracovního místa jsem si kladla otázku, zda je možné takto přistupovat i k dětem, které mají problémy respektovat autoritu dospělých, projevují se agresivně, mají problém s komunikací a vztahy ve svém třídním kolektivu nebo rodině. Velmi často je s těmito dětmi jednáno z pozice moci, kdy jim je sdělováno: „Přinutím tě dělat, co je správné.“ Naopak respektující, partnerský model říká a vysvětluje: „Tato věc má takový smysl, proto se to takto dělá, důsledky budou takové a takové. Já očekávám a věřím, že uděláš to, co je správné.“ (Kopřiva, 2015)

### 3.1 Stanovení cílů

Ve shodě s názvem bakalářské práce „Možnost uplatnění respektujícího přístupu ve Středisku výchovné péče Svitavska Alfa“ je praktická část zaměřena na popis komunikace, řešení různých situací a vzájemných interakcí mezi dětmi a vychovatelem navzájem. Jde tak o snahu blíže popsat způsob práce s dětmi. Cílem je zjistit jaký vliv má na spolupráci s dětmi respektující - partnerský přístup a do jaké míry je užitečný či vhodný pro různé typy klientů v oddělení celodenního stacionáře pro děti prvního stupně základních škol.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit zda:

„Je možné ve Středisku výchovné péče Alfa při práci s dětmi využít respektující přístup?“

K tomu, abychom na tuto otázku mohli odpovědět, je potřeba popsat a prozkoumat následující skutečnosti:

„Jakým způsobem se projevuje respektující přístup v komunikaci vychovatelů vůči klientům.“

„Popsat příklady dobré praxe, kdy byl respektující přístup mezi participanty zjevný a rozeznávaný všemi přítomnými.“

„Zjistit jaké jsou reakce klientů i vychovatelů v situacích, kdy je uplatňován respektující přístup.“



Parciálními cíli této práce bude:

- 1) Popsat anamnézu participantů s ohledem na možné spouštěče problémového chování
- 2) Popsat reakce vychovatele a dítěte – participaanta, které jsou v souladu s respektujícím přístupem
- 3) Pozorovat a analyzovat situace z pohledu chování dítěte, jeho komunikačních kompetencí, projevování emocí a jejich porozumění

## 3.2 Metodologie

K realizaci výzkumného šetření byla zvolena kvalitativní strategie. V kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží pochopit participanty, porozumět jejich úhlu pohledu a nalézt důvody k jejich jednání. Ptá se, proč se určité jevy dějí, z jakého důvodu. Významnou roli zde sehrává míra subjektivity výzkumníka, jak se účastníci jsou schopni vyjadřovat a také prostředí kde výzkum probíhá. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Hendl (2012) uvádí, že výhodou této formy je získání podrobných informací a hloubkového popisu případu. Dle Dismana (2018) jde o interpretaci sociální reality, cílem je porozumět lidem v sociálních situacích, což vyžaduje vhléd do co největšího počtu dimenzí daného problému.

Jako design výzkumu byla zvolena případová studie. Jejím smyslem je „velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“. (Švaříček, Šed'ová, s. 97) Je to metoda, která nalézá, ilustruje, dokumentuje a ověřuje. (Maňák, Švec, Švec, 2005) Popisuje jednotlivé případy a detailně studuje jeden nebo několik případů, zachycuje jeho složitosti, popisuje vztahy v jejich celistvosti. (Hendl, in Skutil, 2011)

Data o klientech byla získána studiem dokumentů z jejich osobní anamnézy, ze zpráv z psychologických vyšetření (psychologické diagnostiky), ze zpráv z pedagogicko-psychologické poradny. Vzhledem k tomu, že výzkumníkem byla přímo vychovatelka denního stacionáře, bylo hlavní výzkumnou metodou zvoleno účastnické pozorování s aktivní účastí. Byly sledovány přirozené reálné jevy, které jinou technikou získat nelze. Výzkumník sám pozoruje zkoumané jevy, je začleněn do pozorované skupiny a pozorování probíhá v rámci běžné reality. (Skutil, 2011) Tato metoda byla vybrána i proto, že pozorovatel získává bezprostřední zkušenost se situacemi a jevy, může se zapojit do vztahů a interakcí a lépe tak pochopit co a proč dělají, může dosáhnout většího vhledu do situací. Toto vše je výhodou této metody. Nevýhodou a rizikem je vysoká náročnost na osobnost výzkumníka a jeho komunikační a sociální schopnosti, na jeho nezávislost a nadhled. (Miovský) Vzhledem k tomu,

že výzkumník byl současně participantem, mohl se volně pohybovat přímo v terénu, byl přímým účastníkem situací. Pozorování bylo zaměřeno na chování dětí, byly sledovány jejich pohyby – mimika, výraz tváře, gestikulace, jejich verbální chování – intenzita hlasu, rychlost řeči, délka výroků, plynulost řeči, byla sledována jejich sociální interakce – jak reagovali na pronesené výroky. Další metodou, která byla využita, byly nestrukturované rozhovory. Tyto byly součástí pozorování, šlo o běžné rozhovory s dětmi, které probíhaly spontánně v reakci na danou situaci. Po každém dni byl proveden co nejpřesnější písemný záznam. Během dne byly pořizovány také terénní poznámky, převážně během hodnocení dětí nebo při velké týdenní komunitě. Během těchto činností se běžně zapisují údaje ohledně dosažených bodů, cílů, či se zapisují nově stanovené cíle. Děti to vnímají jako přirozenou součást těchto aktivit a tak to nepůsobilo nijak rušivě.

Vzhledem k tomu, že terénní poznámky, data z pozorování i rozhovorů byla zachycována formou deníku, jevila se jako nevhodnější forma analýzy dat obsahová analýza. Data byla analyzována metodou zachycování vzorců („gestaltů“) jejíž základní princip spočívá v tom, že jsou v datech vyhledávána určitá opakující se témata, která jsou zaznamenána. Jde o vyhledání obecnějších vzorců, které odpovídají specifickým zaznamenaným jevům vázaným na určitý kontext. (Miovský, 2006) Tato jsou popsána podrobněji v kapitole Klíčové situace. Další metodou, která byla využita, je metoda vyhledávání a vyznačování vztahů. Tato metoda je založena na dvou principech. Prvním je identifikace a popis vztahů, na které nás přímo upozorní účastníci, naším úkolem je popsat, jak to účastník chápe, jak o něm uvažuje a najít srozumitelné vysvětlení. Druhým principem je vyhledání vztahů na základě souvislostí. (Miovský, 2006)

### **3.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkum byl proveden v SVP Alfa, kde jsou klienti zapojeni do tříměsíčního programu. Častými klienty tohoto střediska jsou dle vnitřní statistiky děti, které mají problém s respektováním autorit, s agresivitou, záškoláctvím, lhaním, netolismem i trestnou činností. Nejčastěji jsou to děti z neúplných rodin a jedním z důvodů umístění je i nedůsledná výchova.

Ve středisku byly děti sledovány od jejich nástupu až do ukončení pobytu. Vzhledem k tomu, že výzkumníkem byla současně vychovatelka, děti se chovaly přirozeně s ohledem na adaptaci na nové prostředí. Díky tomu byly vytvářeny přirozené výzkumné situace, kdy byl sledován žádoucí cíl. Pro případovou studii byli vybráni záměrně dva klienti. Při výběru byl zohledňován důvod umístění v SVP, spolupráce se zákonnými zástupci, průběh pobytu a

pohlaví. První byl zvolen proto, že jeho důvod umístění do SVP byl klasický, obdobný jako u většiny klientů – výchovné potíže jak ve školním, tak v domácím prostředí, nedůsledná výchova, spolupráce se zákonnými zástupci probíhala pouze ze strany matky, průběh jeho pobytu se nevyznačoval žádnými výraznými odchylkami a šlo o chlapce. Druhým klientem byla zvolena dívka, důvodem umístění byly také výchovné obtíže v domácím i školním prostředí, ale její výchova naopak byla velmi důsledná, spolupráce se zákonnými zástupci byla výborná. Tato dívka svými projevy i vystupováním v průběhu pobytu byla naopak atypická. Také byla vybrána z toho důvodu, že v naprosté většině jsou klienty stacionáře SVP pro mladší děti chlapci.

Zákonní zástupci souhlasili se začleněním svých dětí do tohoto výzkumu, byly seznámeny s jeho záměrem, cílem i využitím výsledků a podepsali informovaný souhlas. Jména byla z důvodů zachování anonymity změněna.

## 4 KLÍČOVÉ SITUACE

Během pozorování klientů byla provedena analýza záznamů a terénních poznámek. Z nich vyplynulo několik situací, které se v průběhu pobytu poměrně pravidelně opakovaly. Bylo u nich využíváno techniky efektivní komunikace, aktivního naslouchání, bylo možné přistupovat ke klientům individuálně. Tyto situace jsou proto nazvány „klíčovými“ a jejich cílem je upřesnit a podrobněji popsat způsob práce a komunikaci s klienty.

### Pravidla

Každé dítě, které do stacionáře poprvé přijde, je seznámeno s jeho pravidly. Tato pravidla stanovují jasné hranice a očekávání určitého chování dítěte v novém kolektivu a prostředí. Jak píše Aldortová (2005) pokud jsou určeny jasné hranice, na které se může dítě spolehnout, může se o ně opřít, má větší svobodu ke zkoumání a růstu a nemusí bojovat o to, aby zjistilo, co bude následovat. Pravidla jsou předem daná a v podstatě neměnná, protože skupina je otevřená a děti přichází v různých intervalech. Není možné s každým nově příchozím pravidla sestavovat, tak jak k tomu vybízí Kopřiva (2015) v rámci respektujícího přístupu, kdy se mají „*vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi*“ (Kopřiva, 2015, s. 13). O pravidlech se ale vede diskuse. Jsou dítěti představena a současně je dotazováno, jak jim rozumí, co si pod tím konkrétně představuje, proč si myslí, že zde takové pravidlo je. Také je dotazováno, jak si myslí, že je bude zvládat dodržovat a co pro to může udělat, aby se mu to dařilo. A naopak, co očekává od nás, jak mu s tím můžeme pomoci my. Jedná se o tato pravidla:

1. Ráno po příchodu odevzdám dospělému elektronické přístroje (mobil, MP3 přehrávač, tablet), peníze s peněženkou, deník, modré desky a jiné cenné předměty
2. Do SVP nosím pouze věci, které potřebuji k výuce, mezi ně nepatří nebezpečné předměty (zapalovače, sirky, pyrotechniku, zbraně), sladké limonády, energetické nápoje a sladkosti
3. Po celý den jsem na dohled dospělým (vychovatel, učitel, etoped, psycholog, asistent), pokud si potřebuji odskočit, vždy se zeptám
4. Mluvím a chovám se slušně k ostatním lidem i věcem
5. Věci si půjčuji s dovolením
6. Úmyslně zničené věci druhých si odpracuji

Nicméně děti tuto možnost stanovení si vlastních pravidel mají. Je to v situacích, kdy se vyrazí na celodenní výlet, nebo před outdoorovou akcí, která se koná na kolech, na bruslích, jede se plavat nebo na výšlap. Vždy před začátkem akce se vede diskuse o tom, co nás čeká,

v jakém se budeme pohybovat prostředí. Děti jsou tázány na to, jak se chovat, co dělat, aby to pro všechny zúčastněné byla příjemná akce. Pak jsou vyzvány k tomu, aby sepsaly, každý samostatně alespoň pět pravidel, ti mladší je mohou nakreslit a pak okomentovat. Každý pak představí svoje a z nich jsou vybrána, ta, která se opakují nejčastěji, nebo se ostatní shodnou, že jsou důležitá. Tyto jsou sepsány na jeden list a všemi podepsány, čímž dají najevo, že jim rozumí a akceptují. Vlastně je tak s dětmi uzavřena dohoda.

### **Hodnocení a bodování**

Stejně tak je každému nováčkovi vysvětlen systém bodování a odměn. To probíhá většinou během první malé komunity a často jsou to ostatní děti, které ho s ním seznámí. Tato akce probíhá u hodnotící tabule, na kterou si děti nachystají kartičky s hodnocením – tzv. „lajky“ a sednou si do půlkruhu, tak aby na ni dobře viděli. Pořadí v jakém budou hovořit, si losují. Mluví vždy jeden a mluví o sobě. Dopoledne se mluví o tom, jak se choval, zda splnil svou povinnost a odevzdal desky, napsal si deník, a jak probíhalo odpoledne doma. Nakonec hovoří o tom, jak se mu dařilo během vyučování. Odpoledne mluví také o chování, jak se mu dařilo v odpoledních aktivitách a jak si splnil svou službu. V podstatě komentují své hodnocení. Poté následuje diskuze, ve které mají jak děti, tak dospělí možnost se k řečenému vyjádřit. Pokud je mínění všech v souladu se sebehodnocením, hodnocení se nemění. Někdy k tomu mohou nastat výhrady, někomu se něco během dne nelíbilo – nebo také naopak chce spolužáka za něco ocenit. Podle závažnosti a oprávněnosti výhrad je hodnocení upraveno, případně doplněno o bonus. Pokud to nezaznělo v hodnocení, jsou děti dotazovány, co si myslí, že se jim povedlo, za co by se ocenily, stejně tak jsou dotazováni ostatní, co se jim na něm dnes líbilo. Celý systém hodnocení velmi úzce souvisí s nastavenými pravidly. Dítě tak získává zpětnou vazbu za své chování, je mu vysvětleno, proč dané hodnocení získává. Zde je východiskem názor, že správné chování není samozřejmé a je nutné jej posílit odměnou, souhlasem nebo dalšími pozitivními reakcemi. Takové vyjádření pozitivního hodnocení má přinést vychovávanému radost nebo i možnost uspokojení jeho potřeb. (Čapek, 2008, 2010)

### **Týdenní cíl**

Obdobným způsobem probíhají jednou za týden „Velké komunity“. Při těchto si děti samy stanovují své cíle na příští týden. Většinou jde o záležitosti, které vnímají jako problém, a které by chtěly změnit. Probíhá zde diskuze, během které je vyvinuta snaha přeměnit problém na určitou dovednost. Zde se držíme čtyř prvků tzv. „Čtyřlístku dovedností“, jak je uvádí Zatloukal, Vítek (2016). Jde o pozitivní formulaci, dovednost je reálná, lze ji trénovat a je

žádoucí v kontextu situace dítěte. Dále probíhá diskuze, která se týká celého uplynulého týdne. Děti se vyjadřují k tomu, jak se jim dařilo pracovat na jejich předešlém cíli. Co jim v tom pomáhalo, nebo kdo jim pomohl a čím. Podle toho se také samy rozhodnou, zda se zaměří na nějakou další oblast, nebo si tento cíl ještě ponechají do příštího týdne. Cíle znějí různě, jsou individuální. Mohou se týkat jak vzdělávání, tak chování, např. „Tento týden zvládnou násobilku 6“, „naučím se vyjmenovaná slova po „V“, nebo „přestanu používat sprostá slova“, „ když se rozčílím, půjdu si sednout do křesílka nebo vyhledám jiné klidné místo“.

## 5 KAZUISTIKY

### 5.1 Zuzana (8)

**Rodinné prostředí:** Zuzana žije ve společné domácnosti svých pěstounů s dalšími osmi dětmi. Rodina obývá velký dům na vesnici. Své biologické matce byla odebrána ve dvou letech po smrti otce. Prostředí, ve kterém vyrůstala, bylo velmi málo podnětné, Zuzana si mohla dělat, co se jí zlíbilo, nebyly jí vytvořeny žádné návyky, jedla, co chtěla – nejlépe sladkosti, neměla žádný režim dne, celkově, byla zanedbaná, trpěla zažívacími potížemi. Oba rodiče se potýkali se závislostí na alkoholu. Ve svém raném dětství byla svědkem domácího násilí páchaného na matce. Po smrti otce o ni matka přestala pečovat úplně a na to konto byla předána na půl roku do péče přechodných pěstounů. Po té byla svěřena do péče pěstounů současných. V té době Zuzana chodila a pohybovala se velmi neobratně, neuměla běhat, používala jen čtyři slova, nekreslila, neznala a nechtěla jíst běžná jídla. Projevovala se neobvyklými a nečekanými reakcemi. Později se dostávala se do konfliktů s ostatními sourozenci, byla impulzivní, provokovala je, ubližovala jim, bez ohledu na věk, lhala, občas něco ukradla. I když se domluvila na určitých zásadách, aby nedocházelo ke sporům, nezvládla je dodržet. Zuzana si postupně zvykla na pravidelný denní režim, byla vedena k dodržování pravidel a zvyků v domácnosti. Její stav se stabilizoval, rozmluvila se, začala kreslit a zkvalitnila se jemná i hrubá motorika.

**Školní prostředí:** Do mateřské školy nastoupila ve čtyřech letech. Zde měla k dispozici asistentku pedagoga pro časté porušování nastavených hranic a pro impulzivitu. Její problematické chování nadále přetrvávalo, děti provokovala, rušila je při práci, občas něco ukradla. Díky nastavenému režimu a spolupráci jak školky, tak pěstounů došlo k postupnému zklidňování. Školní docházku začala absolvovat s ročním odkladem v sedmi letech kvůli celkové nezralosti a sociálnímu znevýhodnění. Během prvního pololetí na základní škole se její chování velmi zhoršilo. Pěstouni často apelovali na to, že je potřeba u Zuzany dohled především v době přestávek, ve družině, při akcích po vyučování. Toto ale nebylo akceptováno. Chování se zhoršilo i v domácím prostředí. Začala být drzá, zvýšil se počet krádeží. To pěstouni přičítali nevhodnému a nedůslednému přístupu ze strany školy a nedostatečnému fungování asistentky pedagoga. Ze základní školy na konci prvního pololetí přešla do domácího vzdělávání.

**Průběh pobytu:** Do stacionáře nastoupila Zuzana na žádost pěstounů, důvodem byly stupňující se potíže s dodržováním pravidel, nevhodné a nepřiměřené navazování sociálních

kontaktů a provokace. Na prostředí stacionáře se adaptovala rychle. Již během svého prvního dne se chovala poměrně bezprostředně, uvolněně. Živě se bavila s ostatními ve skupině, bez ostychu. Chlapci ji proto ochotně seznámili s pravidly, s hodnocením. Zde byla Zuzana poměrně zmatená, bylo na ní znát, že je to hodně informací. Nicméně naslouchala, vyptávala se, nejvíce ohledně pravidla „chovám se slušně“. Prohlásila, že to asi bude pro ni nejtěžší, protože se často hádá se sourozenci.

V následujících dnech se projevovala čím dál víc uvolněněji, během odpoledních aktivit – výtvarném bloku nebo v dílně brala ostatním jejich věci bez dovolení, odcházela od vlastní práce podívat se, co dělají spolužáci, pokřikovala na ně. Zpočátku na sdělení: „Zuzano, tvoje povídání (smích, zpívání, poskakování, pokřikování atp.) mě ruší“, téměř nereagovala, muselo jí to být několikrát zopakováno a pak teprve přestala, nicméně za chvíli se rušivé chování opakovalo. Bylo jí vysvětleno, že tím, že jí dávám najevo, že mě něco ruší, očekávám, že to přestane dělat. Odpověď zněla, že teda jo, že přestane. Byl to také jeden z prvních cílů, který si Zuzana na velké komunitě stanovila. Záznam rozhovoru, který dokresluje situace je uveden v příloze č. 2, (1. část)

Zuzana na svém chování poměrně zapracovala, ale cíl si chtěla ponechat i na další týden, kdy se jí chování opravdu povedlo vylepšit. Ve volnočasových aktivitách si přála zapojit se do hraní s ostatními. V této skupině byla oblíbená činnost stavění Lega. Jenže místo, aby si stavěla, brala spolužákům kostičky. Ti když vyjádřili svou nelibost, ukázala vulgární gesto. Když byla dotázána, co vztyčený prst znamená, nechtěla mluvit. Na otázku, jestli ví, že je to vlastně sprosté „slovo“, přikývla, že ano. Pak byli vyzváni chlapci, aby se k situaci vyjádřili. Řekli, že jim vadí, když jim bere kostky a pak je ještě sprostá. Zuzanu odmítla o tomto hovořit a tak jí bylo navrženo, že si to může v klidu rozmyslet na gauči. Hned začala gestikulovat, rozhazovat rukama a zvyšovat hlas, že ona za nic nemůže, že to oni. Následná komunikace se Zuzanou je uvedena v příloze č. 2, (2. část)

Z této situace a dalších podobných vyplynul další její cíl, který si stanovila „Když si chci něco půjčit, tak se zeptám“. Tento cíl si ponechala také dva týdny. Zuzana během svých reakcí a rozepří nerozlišovala věk, výšku ani tělesnou konstituci chlapců. Několikrát situace skončili potyčkou. Proto si k předešlému cíli přidala další, ohledně fyzického kontaktu. Vzhledem k tomu, že na svém chování poměrně pracovala a snažila se ovládat, konfliktů ubylo. Poté s ní byla řešena krádež odměnových kartiček. Zuzana sbírala především odměny „Sladkosti“, kterou si pak vzala domů (většinou tyčinka). Odměnu si vybrala jedno odpoledne



a hned druhý den si přišla pro sladkost znova, což bylo podezřelé vzhledem k vydaným kartám i odměnám. Proto byly její nároky na karty spočítány z denních zápisů a bylo zjištěno, že má tři navíc (aby si mohla odměnu vybrat, musí mít karty čtyři). Záznam rozhovoru a řešení situace je v příloze č. 2, 3. část

Bohužel se ještě jedna krádež po delší době opakovala a to když si všimla, že spolužák má donut, který nedojedl a vrátil ho zpět do krabičky na lavici. Když opustil třídu, Zuzana mu ho vzala, nakousla a dala ho k sobě do aktovky. Chlapec se vrátil ale zpět (pro donut, který už tam nebyl), a ve třídě byla pouze Zuzana. Šel to oznámit třídní učitelce. Celá situace probíhala obdobně, přiznat se nechtěla. Až když měla ukázat aktovku, řekla, že jo, že ho tam má. Prý se prostě nedokázala ovládnout. Po tomto incidentu si sama na velké komunitě dala za cíl „Nebudu krást.“ Sama pak to pak okomentovala, že už nechce, aby se na ni zlobili kluci nebo my, ani doma a že se na to stejně přijde. Tento cíl se jí podařilo splnit a do konce pobytu už nic nevzala.

Zuzana na svém chování pracovala většinou zdařile. Bohužel v průběhu pobytu bylo zjištěno, že tímto způsobem je schopna se chovat jen pokud je v místnosti někdo z dospělých. Pokud zůstaly děti v místnosti samy, často došlo k nějakému incidentu, který způsobila právě ona, často nějaká provokace, úmyslně rozbitá stavba. Při zpětné reflexi těchto situací, většinou věděla, jak se má správně chovat, ale v praxi to sama nedokázala použít.

V rámci celodenní outdoorové akce byl naplánován výšlap do lesa, kdy byl domluven program s místním muzeem. Zde si mohly děti vyzkoušet v terénu, jak pracují biologové. Před akcí byli všichni žáci seznámeni, v jakém se budeme pohybovat prostředí a byli vyzváni, aby se zamysleli nad tím, jak se chovat tak, aby to pro všechny byla akce příjemná a aby se nikomu nic nestalo. Každý měl za úkol sepsat vlastní pravidla, v pozitivním duchu, tak jak se budou chovat. Zuzanina pravidla byla: 1. Nebudu ječet, 2. Budu na dohled dospělého, 3. Nebudu vulgární, 4. Nebudu šahat na věci bez dovození, 5. Budu poslouchat dospělé, 6. Nebudu vrážet do lidí, 7. Nebudu hladit cizí psy a kočky. Tato pravidla Zuzana celkem zdařile dodržovala, nicméně přesto měla problém s tím, že do spolužáků vrážela a jednou z dohledu zmizela. Když byla upozorněna, že přesně tohle slíbila, že nebude dělat, řekla, že zapomněla, ale už si dá pozor. Pravidlo dohledu už se jí dařilo dodržet, ale na vrážení, byla upozorněna ještě několikrát.

Motivační systém, ve kterém je zahrnuto hodnocení chování dokázal Zuzaně nastavit jisté hranice a zprostředkovat jí, co je přijatelné a co ne. Za sprostá slova, gesta, napadení nebo krádež byla kategorie ohodnocena palcem dolů. Pokud se přiznala, omluvila, našla způsob jak

věc napravit, byl to pro ni vždy bonus. Bonusové body sbírala často i za to, že pomáhala ostatním.

## 5. 2 Jan (11)

**Rodinné prostředí:** Jan žije ve společné domácnosti s rodiči, je jediným dítětem. Bydlí na vesnici, blízko města, v bytě, má svůj pokoj. Rodiče nejsou sezdaní, vzdělání obou je základní na speciální škole. Matka je zaměstnaná jako skladnice, otec pracuje pro technické služby, byl v dlouhodobé pracovní neschopnosti. Domácí prostředí je velmi chudé na podněty, Jan zde nenachází dostatečnou podporu ani vzory. Otec často pije a je pak na všechny vulgární. Jan má problémy respektovat matku – je na ni drzý, neposlouchá ji a odmlouvá, když po něm něco chce, když jdou spolu na nákupy, dělá jí ostudu. K otci má komplikovaný vztah touží po jeho pozornosti, po lepším vztahu, proto ho částečně respektuje. Nevědomky přebírá otcův vzorec chování, což se pak projevuje i malým respektem k ženám vůbec. Svůj volný čas tráví s kamarádem venku touláním po vesnici, či lese. Občas navštěvuje prarodiče otce, zde rád tráví čas v dílně.

**Školní prostředí:** Do základní školy nastoupil po ročním odkladu pro celkovou nezralost. Od této doby je v péči pedagogicko-psychologické poradny. Zde navrhli rodičům spolupráci v Poradně pro rodinu, která ale byla především ze strany otce odmítnuta. Jan školsky selhával, učivo nezvládal a nerozuměl mu. To se ve vyučování projevovalo tak, že vyrušoval, otáčel se, odmítal pracovat. Nemožnost dosáhnout školního úspěchu, opakované školní zklamání ústilo do afektů, choval se agresivně, mlátil s věcmi kolem sebe, kopal do židle, byl vulgární, pral se. Vzhledem k tomu, že se situace stále zhoršovala a po rozhovorech s matkou nedošlo ke zlepšení, škola kontaktovala OSPOD. I chování doma začalo být také nezvladatelné. Zde jim byla doporučena spolupráce se SVP.

**Průběh pobytu:** Zpočátku působil velmi klidným dojmem. S ostatními dětmi sám kontakt nenavazoval, reagoval, jen pokud byl osloven, ale sám hovor dál nerozvíjel. S pravidly byl seznámen poměrně rychle, u všech dokázal celkem přesně popsat, čeho se týkají i vysvětlit, k čemu je dobré. Sám usoudil, že největší problém bude mít se slušným chováním, protože prý často používá sprostá slova. Své vrstevníky ve skupinových aktivitách spíše následoval, nebyl iniciátorem a také nebyl konfliktní. Jako jeden z prvních cílů si dal „Nebudu se hádat s mámou“. Tento cíl jsme po krátkém rozhovoru na téma hádky s mamkou přeformulovali pozitivně na „Pomáhat víc doma mamce (úklid, nákup)“, to se mu velmi dařilo, matka každý den zapsala, co Honza doma dělal. Při další komunitě nebyl schopen říct, na čem by chtěl pracovat tentokrát.

Zde tedy dostal na výběr, jestli se chce zaměřit na chování nebo na nějaký problém s učivem. Protože ve stacionáři neměl problémy s chováním, řekl, že by rád zapracoval na učení, že nejvíc bojuje s angličtinou. Nový cíl byl „Budu se víc učit angličtinu (slovíčka)“. Po týdnu k žádné změně nedošlo, i když matka zapisovala, že se doma učí. Během debaty s Janem vyplynulo, v čem spočívá problém a Jan sám přišel s možným řešením dané situace. Záznam rozhoru je uveden v příloze č. 3, v 1. části.

Po této komunitě došlo k menšímu zlepšení v této oblasti. Jan i v následujících dnech fungoval bezvadně. Pokud občas zapomněl, stačilo mu to jen připomenout. Např. „Honzo, nevidím tvé desky a deník“, nebo „Honzo, je potřeba udělat si službu“. Na to reagoval v klidu, šel a udělal, co bylo třeba. Zhruba po měsíci, do stacionáře nastoupil o rok starší chlapec a velmi se s Janem sblížili a Jan se začal chovat obdobně jako on. Začal používat vulgární slova, k ostatním dětem se choval přezíravě a začal je provokovat, i když do té doby s nimi vycházel poměrně dobře. Také začal být podrážděný, na co reagoval dříve vstřícně, nyní to bylo naopak. Na výzvu vychovatelky „Kluci, je potřeba udělat si službu, za chvíli bude hodnocení, tak ať stihnete autobus“ reagoval slovy „Nebudu to dělat, tu blbou službu.“ Vychovatelka mu odpověděla: „Aha, no jo, nutit tě nebudu, ale zítra si asi nebudete mít na čem sníst svačinu, když bude špinavé nádobí. A vadí mi, jak mluvíš, čekám od tebe a byla bych ráda, kdybys mluvil zase slušně.“ Po nějaké chvíli se Jan zvedl a kuchyň začal uklízet. V těchto situacích se osvědčilo pouze podat vysvětlení a situaci víc nerozebírat a nechat mu prostor a čas, aby se se situací a svými emocemi vypořádal sám.

Jan začal být ve vleku jiného chlapce, co dělal on, to Jan opakoval, napodoboval. Pokud byl Jan vyzván k jakékoli aktivitě, reagoval většinou otráveným obličejem, brbláním, často bylo slyšet i vulgární komentáře. Janovi bylo vyjádřeno pochopení pro jeho nechut', byla mu nabídnuta i jiná alternativní činnost (nebo si mohl vymyslet i svou vlastní aktivitu). Také mu bylo vyjádřeno očekávání, že jednu z činností vykoná. Na to reagoval mávnutím ruky nebo pokrčením rameny. A opět pomohlo dát mu čas na rozmyšlenou a většinou se ke skupině přidal. Často společně druhé chlapce provokovali, např. tím, že komentovali, jak si hrají, několikrát jim jakoby omylem rozbili jejich stavbu z domina nebo jiné stavebnice. Tyto změny v chování Jana byly velmi nápadné i proto, že pokud druhý chlapec chyběl, Jan se choval daleko klidněji, byl přístupnější a spolupracoval s ostatními, hrál si s nimi. Této proměny si všimli i ostatní chlapci a během odpoledního hodnocení to Janovi sdělili. To, jakým způsobem, je uvedeno v příloze č. 3 ve 2. části. Za to navrhli Janovi ocenění bonusem a na něm bylo znát, že je potěšený, Spolužákům za to poděkoval. Následující den na velké komunitě si dal za cíl „Být

sám sebou“. Tento cíl si ponechal téměř tři týdny, kdy postupně zakoušel různé situace, ve kterých zjistil, že pokud se nenechá strhnout, umí to ostatní ocenit. Také si všimnul, že ho druhý chlapec hodně využívá. Často se stávalo během služeb nebo práce v dílně, že Jan udělal většinu práce za oba. K tomu Janovi pomáhal krátký popis situace od vychovatele: „Vidím, že Jan má svůj díl práce hotový, může si dát pauzu a X... bude pokračovat.“ Protože Jan byl hodně pracovitý a raději pracoval, než jen tak nečinně postával, často šel někomu pomoci nebo si našel jinou práci. Za tuto svou aktivitu byl vždy oceněn a bylo na něm vidět, že ho to těší.

Ke konci pobytu Jan navštívil se spolužáky místní muzeum, ve kterém se zúčastnili výtvarného workshopu. Před zahájením akce byly děti informovány, v jakém prostředí se budou pohybovat, co je čeká, a byly vyzvány, aby sepsaly pravidla, jak se chovat, aby to byla pro všechny akce příjemná a nikomu se nic nestalo. Zde už celkem dobře zvládl napsat pravidla v pozitivním duchu, tedy tak jak se bude chovat. Jeho pravidla byla tato: 1. Nebudu dělat scény a předvádět se, nebudu hulákat = Budu v klidu, 2. Budu dávat pozor, 3. Budu aktivní. Ostatní k nim ještě doplnili 4. Budu poslouchat dospělé a nebudu jim skákat do řeči, 5. Když budu něco chtít, tak se zeptám. 6. Budu na dohled dospělých. Jan se podle těchto pravidel choval, žádnou z aktivit nebojkotoval. Dokonce došlo i k situacím, kdy některý ze spolužáků začal být hlučný a Jan mu řekl, ať toho nechá, že jsme se dohodli, že budou v klidu.

Systém levlů Jana motivoval a motivoval ho i fakt, že byl pro mladší chlapce vzorem. Velmi významná pro něj byla zpětná vazba, kdy poznal, že je nutné se vyvarovat určitému chování. Systém sbírání odměn ale pro něho zajímavý nebyl, často jednotlivé dílky na odměnu odmítal, s tím že to nepotřebuje. Pozitivně vnímal především ocenění své práce a snahy nenechat se strhnout k provokacím, nebo ocenění snahy usměrnit chování ostatních.

## 6 DISKUZE

V tomto výzkumu byla řešena otázka týkající se možnosti využití respektujícího přístupu ve Středisku výchovné péče Alfa. Byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, designem výzkumu byla případová studie, která se týkala dvou vybraných klientů. Byla popsána anamnéza participantů s možnými spouštěči problémového chování, byly popsány reakce vychovatelky a dětí a bylo pozorováno chování dětí, komunikace s nimi a jejich emoce. K upřesnění a podrobnému popsání způsobu práce s klienty byli vybrány klíčové situace, během kterých jsou využívány techniky efektivní komunikace, aktivního naslouchání a je k nim přistupováno individuálně.

„Jakým způsobem se projevuje respektující přístup v komunikaci vychovatelů vůči klientům.“

Pro děti ve středisku je důležité nastavit jim hranice, které jsou pevné a jasné, dát jim srozumitelné mantinely, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat, což často dětem v jejich vlastních rodinách chybí. Jak uvádí Gordon (2012) každé dítě potřebuje znát informace o tom, jaké chování se od něho očekává a je přijatelné. Toto nastavení společně s jasnou strukturou dne usnadňuje vznik pocitu bezpečí a děti tak mohou začít rozvíjet své dovednosti. Základní pravidla, jak se chovat jsou sice již předem nastavena, ale jsou s dětmi konzultována. Díky tomu, že jim bylo vysvětleno, proč se od nich takové chování očekává, jim bylo srozumitelnější, co je po nich požadováno a z jakého důvodu. Děti se snažily regulovat své chování, dávaly si pozor na určité projevy. V průběhu pobytu byly vyzývány k tomu, aby si stanovovaly pravidla vlastní. Jak uvádí Kopřiva (2015) i Gordon (2012) je lepší tyto vytvářet s dětmi, protože ony jsou více motivovány k dodržování a jsou schopny je lépe akceptovat, když se na nich samy podílí. Toto zpočátku není pro každého úplně jednoduché, zamyslet se nad tím, jak se daném prostředí chovat. Ale postupně si děti zvyknou a navíc se naučí pojmenovat „Jak se budu chovat“ místo toho „Co je zakázáno, co se nesmí“. V případě Zuzany bylo zapotřebí větší trpělivosti a pevné důslednosti co se nastavených hranic týče. Pokud pak došlo k porušení, stačilo situaci popsat a vyzvat ke spoluúčasti na jejím vyřešení. Zde oba reagovali vstřícně a v rámci svých možností se snažili řešení najít. Jan častěji potřeboval více času především ke zklidnění. Zuzana byla sice více výbušnější a hlučnější, ale rychle se uměla zklidnit. Zajímavé je, že ani jedno z pozorovaných dětí (ale ani jiné děti) se neptaly, co se stane, když vlastní pravidla nedodrží. Ve stacionáři není nastaven žádný systém trestů. Děti jsou ke změně motivovány pozitivně a je jim vyjádřena důvěra, že to zvládnou a podpora, pokud by ji

potřebovaly. Prvotní motivace je spíše hmotná, formou odměn, ale cílí se i na příjemný prožitek úspěchu, který by měl vhodné formy chování zpevnit. Navíc dodržování nebo alespoň snaha o dodržení pravidel je vždy odměňována a oceňována.

„Reakce klientů i vychovatelů v situacích, kdy je uplatňován respektující přístup.“

Pro mnohé děti je takovýto způsob komunikace nezvyklý. Občas to vnímají i jako slabost dospělého, mají pocit, že mohou diskutovat o ledasčem a z povinností nebo i pravidel se vyvléknout. Rychle ale zjistí, že pravidla jsou důsledně dodržována a díky nim ví jaké chování je od nich očekáváno. Během komunikace byli povzbuzováni a vedeni ke zvolení si svého cíle i k jeho zvládnutí. Právě u cílů bylo zpočátku pro oba klienty obtížné pojmenovat, co se nedaří, projevovali se nedůvěřivě. Přesto se povedlo, že byli ochotni komunikovat a spolupracovat, i když dané téma pro ně nebylo nijak příjemné. Tato aktivita bývá časově poměrně náročná, což ale s postupem času ubývá, když si děti na tento styl komunikace zvyknou. Díky tomu, že se jim nakonec povedlo dané cíle splnit, zažily si pocit úspěchu a uspokojení. Jednak ze stany dospělých, kdy byly oceněny, případně postoupily v bodovém systému do vyššího levlu, nebo slyšely uznání od spolužáků. Obdobná ochota komunikace a ochota řešit problém byla patrná i v situacích, kdy bylo nutné řešit nedorozumění či konflikt. Jejich chování bylo popsáno nebo bylo konstatováno, co se děje, neměly tak pocit ohrožení nebo selhání a nepřecházely do protiútku. Oba mohli vnímat jednak to, že jim nikdo nenadává, ani je neponižuje, tak jak třeba byli zvyklí a jednak dostali možnost své jednání napravit. Sami měli možnost se rozhodnout, jak k různým situacím přistoupí, měly možnost volby, tím se snižovalo napětí, které jejich problematické chování vyvolalo.

„Příklady dobré praxe, kdy byl respektující přístup mezi participanty zjevný.“

Mezi příklady dobré praxe byly zařazeny momenty, které u obou dětí shledávám jako zlomové. A to v tom smyslu, kdy díky tomu, že získaly důvěru, mohly přistoupit ke skutečnému řešení své situace. U Jana to na velké komunitě bylo sdělení ohledně „podvodu“ při dosahování svého cíle. Zde zjistil, že když řekne pravdu, je především oceněn a také přichází nabídka pomoci, s řešením situace. Nakonec byl schopen ho najít sám a zvládnout to. Druhý klíčový moment pro Jana přišel ve chvíli během hodnocení, kdy právě ostatní děti ocenily to, že jim bylo s ním příjemně, že se distancoval od nepříjemného chování vůči nim. Zde bylo využito popisu, informací, měl možnost volby, byl mu dán prostor pro spoluúčast a bylo mu nasloucháno a nebyl nijak hodnocen, kritizován ani zesměšňován. Také vnímám jako významné, že sám se snažil usměrnit ostatní chlapce poukázáním právě na vlastní pravidla.

U Zuzany byla jednou z klíčových situací, kdy zjistila, že pravidla se důsledně dodržují, a když to zvládne je za to odměněna, což ji motivovalo. Druhá se týkala jejích krádeží, při kterých se ukázala její jistá nenasycenost, nicméně ona sama zjistila, že přiznání je oceněno, ne trestáno a i tato situace má řešení a lze ji napravit. Záležitost byla řešena v klidu a soukromí, i v jejím případě bylo využito naslouchání, byl jí dán prostor pro spoluúčast, měla možnost volby, a situace byla popsána bez hodnotících soudů nebo ponižování.

## 7 ZÁVĚR VÝZKUMU

Je tedy možné ve Středisku výchovné péče Alfa uplatnit respektující přístup?

Při práci s dětmi je využíváno prvků efektivní komunikace, na které reagují buď kladně, nebo jak bylo pozorováním zjištěno, se nezvyšuje jejich tenze. Stejně tak je využíváno aktivní naslouchání, které otevírá komunikaci s dětmi. Díky tomu, že děti nejsou nijak souzeny a je k nim přistupováno individuálně a s respektem k jejich osobě i potřebám je s nimi navazován vztah. Velké úskalí v navazování a udržení vztahu spatřuje Kopřiva (2015) ve využívání trestů. V rámci vnitřního systému nejsou děti nijak trestány, spíše na ně dopadají přirozené důsledky jejich chování, vždy je snaha s nimi konkrétní situaci vykomunikovat a porozumět jí. Děti jsou vedeny k dořešení daných momentů. Dalo by se ale říct, že „trestem“ se stane to, že získají menší bodové hodnocení, v krajním případě nedostanou odměnu. Systém bodování a odměn zde shledávám v rozporu s respektujícím přístupem, ve kterém je vnímán jako manipulativní postoj z pozice moci. (Kopřiva, 2015) Cílem práce ale nebylo popsat a hodnotit nastavený motivační systém založený na bodování a odměnách a jeho vhodnosti vůči vnitřní motivaci dětí. Tento systém v respektujícím přístupu není považován za ideální, přesto zde s ohledem na klienty má plnit funkci motivační. Respektující přístup místo toho nabízí pozitivní zpětnou vazbu a ocenění, která je ve středisku také praktikována společně s rozvíjením vlastního sebehodnocení dětí.

I přes tuto jednu výtku si dovoluji odpovědět, že ANO, je možné ve Středisku výchovné péče Alfa uplatnit respektujícího přístupu.

Otázka odměn a trestů ve výchově je velmi obsáhlá a složitá, existuje mnoho různých teorií, které mluví v jejich prospěch, ale i naopak. Proto by možná mohlo stát za to, tuto oblast prozkoumat.



## ZÁVĚR

Tato práce se zabývala v teoretické části popisem činnosti Střediska výchovné péče Svitavska Alfa. Spolupráce s klientem je založena ve většině případů na dobrovolnosti a je očekávána vlastní aktivita. Díky tomu se zde otevírá možnost pracovat s klienty na základě vnitřní motivace. Cílem vzájemné spolupráce je předcházení vzniku nebo rozvoji negativních projevů chování nebo narušení zdravého vývoje. K dosažení těchto cílů je možné využít principů respektujícího přístupu, který je zde popsán, zaměřuje se na formy efektivní komunikace, aktivní naslouchání a problematiku odměn a trestů.

V praktické části je popsán podrobněji systém práce s dětmi, je zachycen průběh a řešení různých situací, ukazuje vzájemnou komunikaci vychovatele a dětí, dětí mezi sebou a jejich reakce. Zde se ukázalo, že i přes počáteční náročnost, je potřeba s dětmi otevřeně komunikovat, vyzývat je ke spolupráci, podpořit je v jejich rozhodnutí. Díky tomu byly schopny regulovat své chování, což je i jedním z cílů pobytů dětí v SVP. Ale také především tuto změnu chtěly ony samy.

Respektující přístup je jeden z mnoha výchovných stylů, kterými lze na děti působit. Především rodiče jsou ze své pozice zodpovědní za výchovu svých dětí, za jejich vzdělání a celkový vývoj. Proto je na nich, jakým způsobem k této své roli přistoupí. Zda z pozice moci a autority, nebo budou liberální a všemu nechají volný průběh. V respektujícím přístupu rodiče, potažmo vychovatelé, vnímají děti jako rovnocenné partnery. Proto zauímají pozici partnera a průvodce, pomáhají mu orientovat se v okolním světě a rozumět sobě, chápat ostatní, být zodpovědný. Jde o způsob komunikace s dětmi, o vnímání svých i jejich potřeb, o způsob řešení běžných denních situací, i těch neočekávaných a náročných.

Sama osobně práci s dětmi vnímám jako velkou výzvu, stejně tak jako spolupráci s jejich rodiči, školou či dalšími institucemi nebo odborníky. Všichni deklarují, že mají zájem na tom, aby byli dítěti prospěšní, aby mu pomohli, mají na zřeteli jeho osobní zájem. Často se ale jejich očekávání navzájem rozcházejí a každý si pod pojmem „blaho dítěte“ představí něco jiného. A i když dojde mezi dospělými odborníky ke shodě, i dítě má svou představu, co potřebuje nejvíce a má svá očekávání. Právě to, že se lidé na sebe nepovyšují a naslouchají si, jim umožňuje dojít ke společné shodě a k pochopení se navzájem. Nejde zde však pouze o nějaké dovednosti, ale o celkový přístup. Když budu používat jen techniky, mohu manipulovat, působit nepřesvědčivé. Důležitý je postoj, že chci dát svobodu, ale žádám zodpovědnost.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALDORTOVÁ, Naomi, 2010, *Vychováváme děti a rosteme s nimi*, 1. vydání, překlad Eva SEDLÁČKOVÁ, Praha Práh, ISBN 978-80-7252-287-3.

ČAPEK, Robert, 2015, [online]. [cit. 2020-03-22], *Moderní didaktika*, 1. vydání, Praha Grada, ISBN 978-80247-9934-6.

ČAPEK, Robert, 2014, [online]. [cit. 2020-03-22], *Odměny a tresty ve školní praxi*, 2. vydání, Praha Grada, ISBN 978-80-247-8951-4.

DISMAN, Miroslav, 2018, *Jak se vyrábí sociologická znalost*, 4. vydání, Praha Karolinun, ISBN 978-80-246-1966-8.

FONTANA, David, 2003, *Psychologie ve školní praxi*, 2. vydání, překlad Karel BALCAR, Praha Portál, ISBN 80-7178-626-8.

GORDON, Thomas, 2012, *Výchova bez poražených*, 1. vydání, překlad Julie ŽEMLOVÁ, Kristýna ŠEVČÍKOVÁ, Praha Malvern, ISBN 978-80-87568-06-6.

GORDON Thomas, 2015, *Škola bez poražených*, 1. vydání, překlad Julie ŽEMLOVÁ, Praha Malvern, ISBN 978-80-7530-006-5.

HENDL, Jan, 2012, *Kvalitativní výzkum*, 3. vydání, Praha Portál, ISBN 978-80-262-0219-6.

Interview s Mgr. Alenou VAŠÁKOVOU, školitelka semináře „*Vedení poradenského rozhovoru*“ pořádaného společností Edupraxe, s.r.o.. Brno 26. 11. 2018.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2011 [online]. [cit. 2020-03-22], *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*, 1. vydání, Praha Grada, ISBN 978-80-247-6947-9.

KOPŘIVA, Karel, 2013, *Lidský vztah jako součást profese*, 6. vydání, Praha Portál, ISBN 978-80-262-0528-9.

KOPŘIVA, Pavel a kol., 2015, *Respektovat a být respektován*, 3. vydání, Kroměříž Spirála, ISBN 978-80-904030-0-0.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011 [online]. [cit. 2020-03-20], *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha Grada, ISBN 978-80-247-7535-7.

KRATOCHVÍL, Stanislav, 2005, *Skupinová psychoterapie v praxi*, 3. vydání, Praha Galén, ISBN 80-7262-347-8.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006, [online]. [cit. 2020-03-20], *Vývojová psychologie*, 2. vydání, Praha Grada, ISBN 978-80-247-9089-5.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC Štefan a ŠVEC Vlastimil, 2005, (ed.), *Slovník pedagogické metodologie*, 1. vydání, Brno Paido, ISBN 80-7315-102-2.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1994, *Co děti nejvíc potřebují*, 1. vydání, Praha Portál, ISBN 80-7178-006-5.

Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče (č. j. 14 744/2007-24). *Svphodonin.cz* [online]. [cit. 10. 2. 2020]. Dostupné z: [http://svphodonin.cz/wpcontent/uploads/2015/08/metodicky\\_pokyn\\_svp\\_2007.pdf](http://svphodonin.cz/wpcontent/uploads/2015/08/metodicky_pokyn_svp_2007.pdf)

MIOVSKÝ, Michal, 2006, *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, 1. vydání, Praha Grada, ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich a kol., 2014 [online]. [cit. 2020-03-20]., *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. vydání, Praha Grada, ISBN 978-80-247-8991-0.

MŠMT. Rejstřík škol a školských zařízení (verze 2.82).

*Rejstriky.msmt.cz* [online]. [cit. 15. 2. 2020]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

Národní ústav pro vzdělávání. Střediska výchovné péče (SVP).

*NÚV* [online] © 2011 – 2020 NÚV - Národní ústav pro vzdělávání. [cit. 15. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>.

ROGERS, Carl, 2015, *Být sám sebou*, 1. vydání, přeložila Helena HARTLOVÁ, Praha Portál, ISBN 978-80-262-0796-2.

SHAPIRO, Lawrence, 1998, *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, 2. vydání, přeložila Hana KAŠPAROVSKÁ, Praha Portál, ISBN 80-7178-964-X.

SKUTIL, Martin a kol., 2011, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, 1. vydání, ISBN 978-80-7367-778-7.

Školní vzdělávací program Střediska výchovné péče Svitavska Alfa.

svpsy.cz [online]. [cit. 10. 2. 2020]. Dostupné z:  
([https://www.svpsy.cz/e\\_download.php?file=data/editor/19cs\\_10.pdf&original=%C5%A1koln%C3%AD%20vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD%20program%20ALFA\\_E.pdf](https://www.svpsy.cz/e_download.php?file=data/editor/19cs_10.pdf&original=%C5%A1koln%C3%AD%20vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD%20program%20ALFA_E.pdf))

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

ÚLEHLA, Ivan, 2004, *Umění pomáhat*, 1. vydání, Praha Sociologické nakladatelství, ISBN 80-85850-69-9.

VYBÍRAL, Zbyněk, ROUBAL, Jan (eds.), 2010, *Současná psychoterapie*, [online]. [cit. 15. 3. 2020], Praha Portál, ISBN 978-80-7367-682-7.

Vyhláška č. 458/2005 Sb. ze dne 10. listopadu 2005, kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 10. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-458>

Zákon č. 109/2002 Sb. ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 10. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

ZATLOUKAL, Leoš, VÍTEK, Pavel, 2016, *Koučování zaměřené na řešení: 50 klíčů pro společné otevírání nových možností*, 1. vydání, Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1011-5

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Vizualizace hodnotícího systému

Příloha č. 2: Rozhovory se Zuzanou

Příloha č. 3: Rozhovory s Janem



## Příloha č. 2 – rozhovory se Zuzanou

V = vychovatelka, Z = Zuzana

### Část I.

V: „Takže Zuzko, je něco, co si myslíš, že bys mohla na svém chování změnit?“

Z: krčí rameny, usmívá se.

V: „Třeba něco, kvůli čemu ti říkám, že to ruší mě i ostatní?“

Z: usmívá se, kroutí hlavou.

V: „Aha, dobře, tak dáme teď prostor někomu jinému. Zkus to zatím promyslet, pak se k tomu vrátíme. Ano?“

Z: kýve hlavou, že ano

Po chvíli se k Zuzaně vrací slovo.

V: „Tak co, Zuzi, napadlo tě něco?“

Z: „No, jako teda, že jsem drzá?“

V: „Aha, říkáš drzá. A jak to vypadá, když jsi drzá, jak se chováš?“

Z: „Odmlouvám, že to dělat nebudu, dělám ksichty.“

V: „No na ty tvoje obličej není moc příjemný pohled, to je pravda. A navíc to není slušné. Odmlouvání jsem zatím, nezaznamenala. Spíš jsem ráda, že když jdeme něco dělat, že jdeš a děláš to, třeba jak jsme ve výtvarce foukali tu tuš nebo v dílně jsi vyráběla jmenovku. Šla jsi bez řečí. Mně spíš někdy hodně vadí, že když ti řeknu, ať třeba přestaneš povídat, protože pak nepracuješ, že to musím říkat několikrát nebo, že se odejdeš ze svého místa kouknout, co dělají kluci, a tím je vyrušíš, pak jim něco vezmeš, oni se pak zlobí, a pak ani nestihneš, co máš...“

Z: „Tak mě zajímá, co dělají“, usmívá se a ukazuje na ostatní.

V: „Ale to jsme si přece vysvětlili, nejdříve to musíte vyrobit, aby bylo, co si prohlížet, a navíc sedíte naproti sobě, tak to dobře vidíš i ze svého místa.“

Z: „Hm, to jo no.“

V: „Tak se vrátíme k tomu cíli, už tě napadlo, co bys mohla zkusit dělat jinak?“

Z: „Jo, že nebudu rušit kluky.“

V: „A když je nebudeš rušit, tak co budeš dělat, jak to bude vypadat?“

Z: „No, že budu na svém místě a nebudu křičet.“

V: Super, mohlo by to teda znít takto? Budu pracovat na svém místě a v klidu?

Z: „Jo, to je dobrý.“

## Část II.

V: „A zeptala se jich, jestli si to můžeš vzít, jestli to třeba nepotřebují? Koukej jak se tváří. Mne připadají docela naštvaní.“

Z: „Ale já to prostě potřebuju. Taky chci stavět. A oni mi nic nepůjčí.“

V: „A jak to víš, ty ses jich na to ptala?“

Z: „Ne. Aha. Tak můžu?“ obrátila se na kluky

D: „Tak si vezmi jinou bednu, tam je toho taky dost, my tyhle chceme.“

Z: „Ale tam je toho strašně moc, to bude trvat hrozně dlouho a stejně to nenajdu.“

V: „Myslíš, že to sama nezvládneš?“

Z: „Ne, pomůžete mi?“

V: „Tak jo, ale ještě by to něco chtělo, než začneme.“ Ukazuje na chlapce.

Z: „No tak já se teda omlouvám.“

V: „Omlouváš se, že....“

Z: „Omlouvám se, že jsem udělala ten prst.“

## Část III.

V: „Zuzko, ty máš těch kartiček ale nějak moc.“

Z: „Ne, to jsem všechno dostala.“

V: „Zuzko, já myslím, že ne. Řekneš mi, kde jsi k nim přišla.“



Z: „Jsou moje, dostala jsem je.“

V: „Od koho?“

Z: „Od tebe a od ní.“

V: „Co prosím?“

Z: „Od vás a od paní učitelky.“

V: Všechny kartičky, které máš, jsi dostala od nás, tvrdíš?“

Z: „No.“

V: „Ale to není možné, máš jich moc, tolik jsi jich nemohla dostat, navíc, už sis nějaké odměny vybírala:“

Z: „Jo, jsou moje.“

Poté bylo Zuzaně ukázáno ve výkazu, kolik dostala karet a dny, kdy si je vybírala. Vše odsouhlasila, že to tak bylo. Přesto jí tři přebývaly. Kde nebo jak k nim přišla, nebyla schopna zodpovědět. Dostala čas na rozmyšlenou do druhého dne, protože už byl čas na odchod domů. Druhý den se přiznala, že je vzala klukům ze skříňky. Byla oceněna za to, že dál už nezapírala a řekla pravdu.

V: „Jsem ráda, že jsi mi řekla, jak to bylo. Věřím, že to není pro tebe jednoduché. Co teď navrhuješ, jak to vyřešíme?“

Z: „Vrátím je?“

V: „Přesně tak, bezva, nemůžeš si brát věci, které ti nepatří.“

## Příloha č. 3 – rozhovory s Janem

V = vychovatelka, J = Jan, X = jeden ze spolužáků

### Část I.

V: „Honzo, tak jak vidíš svůj cíl „Budu se víc učit angličtinu?“

J: „No nic moc asi, pořád mi to nejde.“

V: Ano, to se shodneš s paní učitelkou, ani ona nevidí žádný posun. Mně jen vrtá hlavou, proč se to nedaří, když mamka píše, že se učíš.“

J: „No, já nevím.“

V: „Jak vlastně vypadá to učení, děláš si ho sám, nebo s někým.“

J: „No, sám, v pokoji.“ (a pak se na delší dobu odmlčí a kouká do země)

V: „Sám v pokoji, říkáš.“

J: „No, já vlastně mámě řeknu, že se jdu učit, ale pak se neučím, ale koukám z okna.“

V: „Aha, tak to potom jo, jsem ráda, že jsi upřímný, Honzo. Víš, ale když si dá člověk nějaký cíl, tak se od něho čeká, že to chce změnit. Třeba jako s tím pomáháním, to se ti povedlo a i mamka je teď spokojená, už se tolik nehádáte.“

J: „Jo už ne, je to lepší.“

V: „No a co myslíš s tou angličtinou, co by ti mohlo pomoci?“

J: „Tak, že bych se třeba od teď učil v kuchyni, máma je tam furt, tak mě to donutí, asi.“

V: „Jo bezva, to zní dobře. Takže bychom pozměnili tvůj cíl, že by to bylo „Budu se angličtinu učit v kuchyni?“

J: „Jo, to bude ono, tak si to napíšu.“

### Část II.

X: Mně se dnes na Honzovi líbilo, že si s námi hrál a neprovokoval. Když je tady XY, tak seš jen s ním a seš stejně protivnej jak on.

V: „A co přesně myslíš tím, „protivnej“, můžeš to popsat?“

X: „No, že se nám posmívá, nebo třeba jak mi schválně rozbili to domino.“

V: „Takže chcete ocenit na Honzovi dneska to, že vám s ním bylo dobře?“

X: „Já bych mu za to dal i bonus, mě se to fakt líbilo a byl bych rád, kdyby to tak bylo každý den.“

J: díval se do země a mlčel

V: „A vy ostatní? Co si o tom myslíte?“

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Ivana Prudilová, DiS.
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Možnost uplatnění respektujícího přístupu ve Středisku výchovné péče Svitavska Alfa
<b>Název práce v angličtině:</b>	The possibility of applying in center of educational care Svitavy Alfa
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se v teoretické části zabývá způsobem práce s dětskými klienty ve Středisku výchovné péče Svitavska Alfa a principy respektujícího přístupu. V praktické části je popsán podrobněji systém práce s dětmi, je zachycen průběh a řešení různých situací. Cílem práce je zjistit, zda je možné při práci s dětmi uplatnit respektující přístup.
<b>Klíčová slova:</b>	Středisko výchovné péče, režimová terapie, respektující přístup, komunikační bloky, efektivní komunikace, aktivní naslouchání
<b>Anotace práce v angličtině:</b>	The bachelor's thesis deals in the theoretical part with the way of working with children's clients in the center of educational care Alfa Svitavy and the principles of respectful approach. The practical part describes in more detail the system of work with children, captures the course and solution of various situations. The aim of the work is to find out whether it is possible to use a respectful approach when working with children.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Educational care center, regime therapy, respecting approach, communication blocks, effective communication, active listening
<b>Přílohy vázané k práci:</b>	Příloha č. 1 – Vizualizace hodnotícího systému

	Příloha č. 2 – Rozhovory se Zuzanou Příloha č. 3 – Rozhovory s Janem
<b>Rozsah práce:</b>	45 stran + 5 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk