

Neformální vzdělávání dětí a mládeže ve skautu

Bc. Blanka Hrnčířiková

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Blanka Hrnčířiková**
Osobní číslo: **H13967**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Neformální vzdělávání dětí a mládeže ve skautu**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení teoretických hledisek a pojmů z oblasti transformativního učení a zájmového informálního vzdělávání.

Zpracování metodiky výzkumu a zajištění informantů pro vlastní výzkum.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím opakovaných polostrukturovaných interview.

Zpracování (kódování a kategorizování), vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, shrnutí a nastínění možností dalšího výzkumu.


Bc. Blanka Hrnčířiková
osobní číslo




C. Hrnčířiková
osobní číslo

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

SVOJSÍK, Benjamin Antonín. Základy junáctví: návod pro výchovu české mládeže na základě systému sira R. Baden-Powela. Praha: České lidové knihkupectví a antikvariát Josef Springer, 1912.

MEZİROW, Jack. Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In MEZİROW, Jack and Associates (Eds.) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. ISBN 0-7879-4845-4.

KRAUS, Blahoslav a Věra Poláčková. Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

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

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hledík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Declaro na vědomí, že

- udevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do její skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohláším, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné,
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

6.9.2015



¹⁾ Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 67. ²⁾ Autorský zákon. ³⁾ Autorský zákon.

⁴⁾ Jediné dílo považované za školní je diplomová, závěrečná a závěrečná práce a jejíž autor má obhájit, včetně možnosti opomítky a výsledky obhajoby, pro obhajobu školního využití školního díla. ⁵⁾ Autorský zákon. ⁶⁾ Autorský zákon.

1) Činnosti, zejména, instalace a úprava povrchů a násten v místech a částech míst bytů určených pro poskytnutí dle přílohy č. 1 této smlouvy, včetně vypracování a realizace projektů a výstavby v rámci územní příslušnosti, které byly zapsány v územní příloze, včetně poskytnutí projektů a výstavby v rámci územní příslušnosti, které byly zapsány v územní příloze, včetně poskytnutí projektů a výstavby v rámci územní příslušnosti, které byly zapsány v územní příloze.

2) Územní příloha obsahuje seznam prací, které jsou součástí této smlouvy, bez ohledu na způsob odměny.

3) Územní příloha obsahuje seznam prací, které jsou součástí této smlouvy, bez ohledu na způsob odměny.

4) Územní příloha obsahuje seznam prací, které jsou součástí této smlouvy, bez ohledu na způsob odměny.

5) Územní příloha obsahuje seznam prací, které jsou součástí této smlouvy, bez ohledu na způsob odměny.

6) Územní příloha obsahuje seznam prací, které jsou součástí této smlouvy, bez ohledu na způsob odměny.

7) Územní příloha obsahuje seznam prací, které jsou součástí této smlouvy, bez ohledu na způsob odměny.

8) Územní příloha obsahuje seznam prací, které jsou součástí této smlouvy, bez ohledu na způsob odměny.

ABSTRAKT

Předkládaná práce se zabývá neformálním vzděláváním dětí a mládeže ve skautu v podmínkách výchovného ústavu. Jejím hlavním cílem je zjistit k jakým změnám dochází u klientů v rámci představ o hodnotách a o životě před vstupem a po vstupu do skautského hnutí. V souvislosti s provedeným výzkum v této oblasti jsme zjistili, že skautské prvky je vhodné zařazovat do volnočasových aktivit v rámci pozitivního působení na klienty ve výchovném zařízení.

Klíčová slova: skaut, hodnoty, smysl, neformální učení, volný čas, příroda, hra, volnost, zábava, společnost, VÚ, cíl, pomoc, úkoly, hodnoty, hodnocení.

ABSTRACT

The present work deals with the formal education of children and youth in the Boy Scouts in under-tions of the educational institution. Its main objective is to determine what changes occur with clients in the values and ideas about life before and after joining the Scout Movement. In connection with the research conducted in this area, we found that the scout elements is appropriate to include in leisure activities in the framework of a positive impact on clients in institutions.

Keywords: scout, values, sense, informal learning, leisure, nature, play, freedom, fun, companionship, Vu, goal, assist, tasks, values assessment.

Děkuji Mgr. Janu Kalenovi PhD., za odbornou spolupráci a vedení méj diplomové práce. Dále chci poděkovat panu Bc. Dušanu Hradeckému za spolupráci a odbornou pomoc v rámci výzkumné části, celé práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.2 VÝVOJ NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	15
1.2.1 Neformální učení.....	15
1.2.2 Metody neformálního vzdělávání.....	17
2 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI VÚ	19
2.1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	20
2.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA V PODMÍNKÁCH VÚ	21
3 SKAUT	23
3.1 VZNIK A ROZVOJ SKAUTINGU U NÁS	24
3.2 PODSTATA SKAUTINGU	25
3.3 CÍLE A ÚKOLY SKAUTINGU	26
3.4 JAK NA TO? – MOTIVACE KE SKAUTU	27
4 TRANSFORMATIVNÍ UČENÍ.....	29
4.1 TEORIE TRANSFORMATIVNÍHO UČENÍ	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	33
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	33
5.2 CÍL VÝZKUMU	34
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	34
5.4 METODA SBĚRU DAT	34
5.5 OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO INTERVIEW	35
5.6 VÝZKUMNÝ VZOREK	36
5.7 RESPONDENTI – KRÁTKÉ KAZUISTIKY	37
5.8 ÚLOHA VÝZKUMNÍKA V ŠETŘENÍ A LIMITY VÝZKUMU	39
6 ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT	41
6.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	41
6.1.1 Co dělám ve VÚ	Chyba! Záložka není definována.
6.1.2 Volnost, ovlivňování a hodnoty	43
6.1.3 Čas, práce a budoucnost	44
6.1.4 Zábava, společnost a VÚ.....	45
6.1.5 Úkoly, pomoc a cíl	47
6.1.6 Hodnocení a hodnoty.....	48

6.1.7	Příroda, kroužky, poznání	49
6.1.8	Skaut a hra.....	51
6.2	SHRNUTÍ POZNATKŮ	52
ZÁVĚR		55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		58
SEZNAM PŘÍLOH.....		59

ÚVOD

Smysluplné využívání volného času u dětí a mládeže je často diskutovatelným tématem ve společnosti. V institucionální péči a především ve výchovných zařízeních se toto téma dostává jednoznačně do popředí. Vhodné trávení volného času částečně odstraňuje nebo zmírňuje následky diagnostikovaných poruch jednotlivých klientů, zabraňuje deprivaci z prostředí a obnovuje ztracené sociální kontakty. V této práci se zabýváme možnostmi využití prvků neformálního učení dětí a mládeže ve skautu, právě v podmínkách výchovného ústavu. Samotná práce se dělí na několik částí. V první části seznamujeme čtenáře s vlastním učením a vymezením tohoto učení v rámci legislativních norem a vyhlášek. V další části se zaměřujeme na neformální učení a jeho metody. V navazující části zaměřujeme svoji pozornost na zážitkovou pedagogiku, která vychází z neformálního učení a doplňuje systém možných variant vzdělávání. Pro úplnost využití skautských metod při neformálním učení je také nutné seznámit čtenáře se samotným skautem, jeho vznikem, úkoly a v neposlední řadě se zabýváme samotnou motivací ke skautu. V navazující části se dále zabýváme transformativním učením, které je neoddělitelnou součástí neformálního učení.

Následující část práce je zaměřena na výzkum, jehož hlavním cílem je zjistit, jak se mění hodnoty, orientace a představy o životě klientů při práci ve Skautském sdružení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ

Máme – li na tomto místě hovořit o vzdělávání a následně rozebrat problematiku neformálního vzdělávání dětí a mládeže ve skautu, musíme si nejprve představit základní dokumenty v rámci legislativy, které se touto problematikou zabývají. Jedná se především o zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění a ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se bude vzdělávání a výchova uskutečňovat. Ostatní zásady a cíle jsou vymezeny právě tímto zákonem. Do vymezení legislativních norem, zákonů a směrnic můžeme také uvést Národní program vzdělávání. Tento program rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje základní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosažení těchto cílů. Následují RVP, které jsou ve školách rozpracovány na ŠVP a další navazující dokumenty.

V rámci našeho zaměření, nemůžeme opomenout zákon 109/2002 Sb., ve znění zákona 383/2005 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Tímto zákonem je vymezena i funkce zařízení ústavní a ochranné výchovy, kdy tato zařízení plní ve vztahu k dětem funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Navazujícím a neoddělitelným dokumentem ve výčtu legislativních norem ve vztahu ke vzdělávání je Vyhláška MŠMT č. 73 /2005 Sb., o vzdělávání žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nandanych. Tato vyhláška nám vymezuje vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, které je uskutečňováno pomocí vyrovnávacích a podpůrných opatření. Zákonných opatření, norem a směrnic zabývajících se vzděláváním v různých oblastech je široké spektrum, ale pro naše vymezení nám postačuje základní vyobrazení legislativy. V oblasti pedagogiky je v dnešní době prosazována teorie, že vzdělávání a výchova je umění, které se lze naučit především praxí. (Beneš, 2001) V této kapitole jsme si představili základní legislativní dokumenty, které se zabývají problematikou vzdělávání u nás. V navazující kapitole se budeme blíže zabývat formami vzdělávání se zaměřením na neformální vzdělávání, která vyplývá z našeho zájmu této práce.

1.1 Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání je jednou z forem vzdělávacího systému, který se podle Evropské komise i Rady Evropy skládá ze tří vzájemně propojených složek. O těchto složkách se zmíníme okrajově v rámci jejich souvislosti.

1. **Formální vzdělávání** – má vztah ke strukturovanému vzdělávacímu systému, který v sobě sdružuje všechny školy od základních až po univerzitu, včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku.
2. **Neformální vzdělávání** - se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání mladých lidí určených k rozvíjení celé řady dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávacího kurikula.
3. **Informální učení** - souvisí s průběhem celého života, v němž si jedinec osvojuje postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí i z každodenní zkušenosti (domov, sousedi, hra, knihovna, práce, média) (Beneš, 2003)

Neformální vzdělávání je velmi často skloňováno jako forma organizovaných vzdělávacích aktivit, které se odehrávají vně oficiálních vzdělávacích institucí. MŠMT ČR tento pojem využívá pro označování oficiálních vzdělávacích programů, které probíhají mimo školní prostředí. Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo formální vzdělávací systém (formální vzdělávání vede k dosažení určitého stupně vzdělání doloženého certifikátem, vysvědčením, diplomem) a nevede k ucelenému školnímu vzdělání. Jedná se o organizované výchovně vzdělávací aktivity mimo rámec zavedeného oficiálního školského systému, které zájemcům nabízí záměrný rozvoj životních zkušeností, dovedností a postojů, založených na uceleném systému hodnot. Tyto aktivity bývají zpravidla dobrovolné. Organizátory jsou sdružení dětí a mládeže a další nestátní neziskové organizace (NNO), školská zařízení pro zájmové vzdělávání – především střediska volného času, vzdělávací agentury, kluby, kulturní zařízení a další. Tento termín se také velmi často používá ve spojení se specifickými programy, které jsou určené pro specifické skupiny obyvatel.

Memorandum o celoživotním učení (2000) uvádí, že neformální vzdělávání je vzdělávání, které nevede k ucelenému školnímu vzdělání. Probíhá souběžně s hlavními proudy vzdělávání a odborné přípravy a obvykle není ukončené vydáním oficiálních dokladů o kvalifikaci. (diplom, vysvědčení) Toto vzdělávání může být uskutečňováno na pracovištích

nebo v rámci aktivit občanských sdružení a organizací, které byly vytvořeny na doplnění formálního systému vzdělávání.

Švec (2002) zastává názor, že je to vzdělávání, které probíhá paralelně ve třech institucionálních soustavách mimoškolního vzdělávání.

- Osvětová soustava (knihovny, galerie, muzea, zoo, kulturně osvětová střediska, kluby, centra vzdělávání apod.)
- Soustava vzdělávání v zaměstnaneckých organizacích (vzdělávání ve státním, soukromém, církevním sektoru týkající se určitého rezortu, odvětví, podniku nebo pracoviště.)
- Soustava vzdělávání v zájmových nevládních organizacích a občanských sdruženích (mládežnické, církevní, charitativní, umělecko – kulturní, profesionální nebo amatérské spolky a jiná registrovaná zájmová sdružení a spolky.

Na tomto místě můžeme rovněž doplnit, že cílem neformálního vzdělávání nejsou formální kvalifikace, ale poznání a řešení problémů účastníků pomocí vzdělávání.

Oblastí neformálního vzdělávání se začal v ČR poprvé zabývat Národní institut dětí a mládeže v roce 2009 prostřednictvím projektu „ **Klíče pro život**“. Za čtyři roky trvání v rámci klíčové aktivity „ **Uznávání neformálního vzdělávání**“ vzniklo mimo jiné „ **Memorandum o podpoře uznávání výsledků neformálního vzdělávání při práci s dětmi a mládeží**“. V souvislosti s projektem Klíče pro život vznikl v roce 2013 expertní tým pro volnočasové aktivity v oblasti práce s dětmi a mládeží. Tento tým připravuje návrhy na profesní kvalifikace, které byly zahrnuty do státem garantovaného systému „ **Národní soustava kvalifikací**“. V průběhu roku 2013 byly podány návrhy na tyto profesní kvalifikace: hlavní vedoucí zotavovací akce dětí a mládeže, vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže, samostatný vedoucí aktivit dětí a mládeže a koordinátor dobrovolníků.

Ve svém nejširším pojetí zahrnuje neformální vzdělávání veškeré aktivity mimo školský systém včetně působení médií. Typickým příkladem neformálního vzdělávání je zájmové vzdělávání. (Šerák, 2009). V uvedené kapitole jsme se seznámili s neformálním učením v oblasti legislativy a vymezením několika základních pojmů. V další části si provedeme malý exkurz do vývoje neformálního vzdělávání v ČR. Tuto problematiku nebudeme rozebírat v celé šíři jejího vývoje, ale pouze v rysech nedávné historie v rámci navázání souvislostí a pochopení principu jejího vzniku u nás.

1.2 Vývoj neformálního vzdělávání v ČR

Historie aktivit organizování volného času je u nás známá již od 19. století. Z počátku se jednalo o aktivity spojené s trávením volného času u znevýhodněných lidí. Postupem času došlo k vypracování určitých principů v oblasti pedagogiky a sociální práce. Nově začaly vznikat Domy dětí a mládeže. Mezi prvními byl DDM v Karlíně, který vznikl již v roce 1950. Další DDM a střediska volného času vznikají dodnes a nabízejí různé zájmové kroužky, které sdílí některé prvky s neformálním vzděláváním. V 70. letech došlo k určitému zlehčení situace, která měla odezvu v rámci volnočasových aktivit a pod hlavičkou SSM nebo Pionýra vznikaly organizace zabývající se životním prostředím. (Hnutí Brontosaurus 1974) nebo docházelo k tzv. seberozvoji (Prázdninová škola Lipnice 1977). Tyto organizace zahájily proces učení a informovanost v procesu trávení volného času. Po roce 1989 se k nám neformální vzdělávání dostávalo velmi pozvolným tempem. Hlavními aktéry změn v této oblasti byly organizace, které zahájily spolupráci v mezinárodních aktivitách a projektech. Navazující rozvoj byl podporován vznikem programu Mládež v akci, což je evropský grantový program, který byl postaven na principech neformálního vzdělávání. Neformální vzdělávání se časem měnilo a strukturovalo. Změnily se také definice a došlo na konkretizování prvků, které měly aktivity splnit, aby je bylo možné nazývat neformálním vzděláváním. Do tohoto procesu se zapojila i Česká národní agentura programu Mládež v akci, která od roku 2005 vytvářela koncepční přístupy pro neformální vzdělávání, tak aby došlo k propojení historického kontextu ČR a chápání neformálního vzdělávání v zahraničí. I přes to že pojem neformálního vzdělávání není plně ukotven v české legislativě je s ním neustále operováno jako se systémem doplňujícího formálního vzdělání a zároveň jako jednou ze součástí celoživotního učení. (Matoušek, 2012)

V této kapitole jsme provedli malý exkurz do historického vývoje neformálního vzdělávání v ČR. V navazující podkapitole se budeme zabývat neformálním učením, které přímo vychází z problematiky neformálního vzdělávání, souvisí s ním a dále je rozšiřuje.

1.2.1 Neformální učení

Neformální vzdělávání nebo neformální učení. Oba tyto termíny se v podstatě používají. Rada Evropy se více zaměřuje na neformální vzdělávání a Evropská unie se věnuje neformálnímu učením. I když je základ obou terminologií stejný, každý z těchto termínů tvoří jiný obraz. **Vzdělávání** je proces nebo systém, v němž probíhá učení jednotlivců a skupin struk-

turovaně a cíleně. Tento proces probíhá za specifických podmínek a je tvořen organizátory, na teoretickém nebo koncepčním základě s využitím určitých metod a technik. **Učení** je individuální proces získávání kompetencí – znalostí, dovedností a postojů.

Když tedy mluvíme o neformálním vzdělávání, mluvíme o celém přístupu, jeho konceptu, organizátorech, metodách, teoriích a výstupech. Pokud mluvíme o neformálním učení, máme tím na mysli nabývání kompetencí jednotlivých účastníků, které je podporováno a probíhá uvnitř neformálního vzdělávání. I z tohoto důvodu se mnohdy dočteme, že neformální učení může probíhat v různých realitách, zatím co neformální vzdělávání je postaveno na mnohem konkrétnějších prvcích.

„Neformální učení je záměrné, ale dobrovolné učení, které probíhá v řadě rozmanitých prostředí a situací, v nichž vyučování, odborná příprava a učení nemusí být nutně jedinou či hlavní činností. Tato prostředí či situace mohou být dočasné nebo se mohou střídat a příslušné činnosti či kurzy mohou vést profesionální facilitátoři učení (mládežnickí instruktoři), ale také dobrovolníci (vedoucí skupin mládeže), Aktivity a kurzy jsou naplánované, ale zřídka kdy strukturované jako tradiční vyučovací hodiny nebo předměty“.

(Lynne Chrisholm, 2005)

Výše uvedená definice je v podstatě popisem procesu, kterým prochází jednotlivec. Neformální vzdělávání je potom systémem, v němž toto učení probíhá. Mimo to by mělo neformální vzdělávání splňovat určité předpoklady:

- ✚ **Dobrovolnost** – každý účastník se musí rozhodnout sám za sebe o účasti na neformálním vzdělávání. To platí i pro účast na aktivitách v rámci celku, ale v rámci účasti na různých aktivitách podle potřeby účastníka a v konkrétním čase.
- ✚ **Stanovený záměr a cíle** – každá aktivita by měla splňovat určitou logiku v rámci naplňování stanovených cílů podle potřeb účastníka a jeho zkušeností. Cíle jsou stanovovány nejen pro celou aktivitu, ale pro dílčí činnosti aby byla zajištěna postupná návaznost a logika celého programu.
- ✚ **Vědomé a holistické učení** - účastníci si musí být vědomi toho, co a jakým způsobem se učí během celé aktivity. Účastníci si sami hodnotí průběh svého učení a jejich vedoucí je v jejich uvědomění podporuje. Zpětná vazba je poskytována účastníkům na základě jejich zájmu. Účastníci v neformálním vzdělávání rozvíjejí nejen svoje znalosti, pracují i na svých dovednostech, svých postojích a hodnotách. Důle-

žitou stránkou učení je emocionální prožívání a uvědomění si toho, co prožíváme vnitřně.

- ✚ **Partnerský vztah mezi účastníky a organizátory** – vedoucí jednotlivých aktivit jsou v rolích průvodců procesu vzdělávání, podporují účastníky a zajišťují jejich potřeby a možnosti přizpůsobení programu dle potřeb účastníků.
- ✚ **Role skupiny** – skupina je pro proces neformální vzdělávání důležitá, protože účastníci se rozvíjí nejen na základě vlastních zkušeností, ale využívají zkušeností, dovedností a znalostí ostatních účastníků i vedoucích. Neformální vzdělávání tak vytváří prostor pro spolupráci ve skupině a tím podporuje další možnosti učení a seberozvoje.
- ✚ **Oceňování chyb** - chyby jsou na tomto místě vnímány jako možnost pro další rozvoj, protože neformální vzdělávání pracuje s chybami jako s přístupem, že „chybami se člověk učí“.
- ✚ **Odpovědnost za výsledky učení** – jsou společně na straně vedoucích i účastníků. Vzhledem k tomu, že účastník má možnost stanovit si co se chce naučit, je odpovědnost za výsledek na straně účastníka i vedoucího aktivity.

Existují ještě další prvky, podle kterých je možné hodnotit, zda je možné konkrétní aktivitu považovat za neformální aktivitu či nikoliv. Tyto prvky mají spíše charakter nastavby výše uvedených principů. Mezi uvedené prvky je ještě možné zahrnout mezigenerační učení, variabilitu prostředí a flexibilitu procesu neformálního vzdělávání, možnost získání certifikátu nebo osvědčení. Oblasti, které popisují neformální vzdělávání nebo je případně odlišují od formálního vzdělávání či jiných přístupů, se stále vyvíjejí, proto na tomto místě uvádíme pouze oblasti, kterým byla přikládána důležitost samotnými účastníky vzdělávacích aktivit. (NIDM, 2006)

1.2.2 Metody neformálního vzdělávání

Ve výčtu metod neformálního vzdělávání můžeme hovořit zhruba o 12 oblastech, které se na tomto vzdělávání podílejí. Různorodost neformálního vzdělávání spočívá ve využití technik a hlavně přizpůsobení dané metody cílové skupině, tématu, časovým možnostem a možnostem prostředí, které mohou být specifické pro určité programy nebo aktivity. Mezi základní metody neformálního vzdělávání řadíme:

- ✓ **Diskuze** – jedná se o společný rozhovor mezi školitelem a účastníkem o společném tématu. Cílem těchto rozhovorů je zjištění různých pohledů a sdílení zkušeností. Ne vždy se při těchto rozhovorech dochází ke společným závěrům.
- ✓ **Skupinová práce** – skupiny pracují s určitým zadaným úkolem a po určitém časovém úseku prezentují svoje výsledky. Rozdělování do skupin probíhá zpravidla náhodně. Jen výjimečně se rozdělují účastníci do skupin podle zkušeností nebo jiných kritérií. Hlavním cílem skupinové práce je průzkum určitého zadaného tématu a prezentace výsledků. Výstupy se mohou lišit podle zadání nebo zaměření programu.
- ✓ **Přednáška** – jde především o předávání informací účastníkům na základě připravených materiálů.
- ✓ **Rolová hra nebo simulace** – metoda, při které vedoucí vytváří umělou situaci, v níž plní účastníci zadané úkoly. V případě hraní rolí představují účastníci někoho jiného, zatím co při simulaci mohou být sami sebou a musejí reagovat na vytvořenou situaci. Simulace má zpravidla určité dramatické prvky, jakými mohou být prostředí, pomůcky, kostýmy apod.

Používaných metod je více, jak jsme již uváděli na začátku této kapitoly, ale v rámci našeho vymezení jsme si uvedli pouze ty základní. Z uvedených metod je zřejmé, že samotné metody nejsou žádným překvapením, protože mnohé z nich jsou užívány v ostatních vzdělávacích systémech. Zajímavostí v této oblasti je to, že z uvedených metod vznikly postupem času tisíce aktivit. Přestože mají ve většině případů stejný základ, každá aktivita je v něčem jiná. Na tuto fázi potom navazuje projektové myšlení, které je v neformálním vzdělávání mnohem důležitější, než samotné metody. Ovšem toto téma je na samostatnou práci. V následující kapitole se pokusíme o vyjádření neformálního vzdělávání v praxi se zaměřením na VÚ.

2 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAXI VÚ

Z obecného hlediska můžeme říci, že neformální vzdělávání má několik zásad, podle kterých je rozpoznatelné od ostatních typů vzdělávání. Především je dobrovolné a je založeno na partnerství vzdělávajícího a účastníků procesu. Koncepce neformálního učení spočívá na individuálním, ale i skupinovém vzdělávání. Z tohoto hlediska má sdílení zkušeností ve skupině velký význam. V celém procesu učení je velmi důležité, abychom byli patřičně motivováni a byli ochotni se zapojit do cvičení, v nichž můžeme rozvíjet své dovednosti a kompetence. Jedním z dalších rysů neformálního učení je flexibilita, která spočívá na adaptování aktivit podle aktuálních potřeb účastníků a také na prostředí kde se tyto aktivity konají. Cíle i samotný program je zpravidla naplánován, ale metody jak těchto cílů dosáhnout se mohou měnit a přizpůsobovat. Metody mohou být velmi variabilní nebo naopak specifické podle účastníků, což je i v případě dětí a mládeže v rámci institucionální péče. Nesmí chybět ani právo na chyby, ze kterých se účastníci, ale i vzdělávající učí formou reflexe nebo rozbohem vzniklé situace. Hlavní ambicí neformálního vzdělávání je to, že je přístupné všem. Tato ambice by neměla být porušována a lze ji brát i za součást určitého kodexu či etického vzorce chování. Neformální vzdělávání se vlastně snaží o rozvoj sociální a osobních kompetencí, které jsou mimo rámec formálního vzdělávání. (kurikula)

V našem pojetí je forma neformálního vzdělávání v rámci institucionální výchovy v návaznosti na děti a mládež zde umístěných spíše kombinací různých metod učení, které je nutno využívat vzhledem k charakteristikám klientů a jejich diagnostikovaným poruchám v mentální sféře a potažmo poruchám chování a učení. Kombinace metod vyplývá z určitého rámce sloučení neformálního vzdělávání, zážitkové pedagogiky, skautského učení a v neposlední řadě i transformativního učení. K této kombinaci nás nutí nejen výše uvedená problematika mentální zralosti jednotlivých osobností, ale i věkové rozdíly a zájem jednotlivých dětí a mladistvých. V poslední době se dostávají do oblasti těchto zájmů i mladí dospělí, kteří setrvávají v institucionální péči po dovršení plnoletosti za účelem dokončení vzdělání a mají zájem smysluplně trávit volný čas, protože nabízené aktivity VÚ, ač je jich nepřehledné množství ve formě kroužků jim nestačí nebo je prostě nebaví. I když se jedná o kombinaci metod a typů učení jak jsme již uváděli, prim hraje především zážitková pedagogika, která je ve spojení se skautingem v očích dětí neznámá a tudíž přitažlivá. Proto si tuto zážitkovou pedagogiku přiblížíme po praktické stránce v následující kapitole.

2.1 Zážitková pedagogika

V rámci vymezení zážitkové pedagogiky můžeme objevit několik světově významných koncepcí. Z tohoto hlediska hovoříme o německé, britské, americké, severské a české linii a zdrojích zážitkové pedagogiky. Nebudeme zbytečně rozebírat historii této oblasti, ale spíše se zaměříme na českou linii a rozvoj zážitkové pedagogiky na našem území. V české linii a zdrojích ZP můžeme objevit: Junák – český skaut, Lesní moudrost, Tramping, Foglarovy čtenářské kluby, Tábornické školy, P. Tajovský, A. Gintel – experimentální období, Prázdninová škola Lipnice. Vlastní linie a koncept zážitkové pedagogiky v Česku měl zvláštní a specificky samostatný vznik i rozvoj, který probíhal ve zvláštní době a za zvláštních okolností. Právě tyto vlivy měly za důsledek vznik velmi účinného a originálního konceptu. Tento koncept můžeme považovat za originální příspěvek do hnutí evropské výchovy. Český koncept má základy v české výchově v přírodě a navazuje na její nejlepší tradice. Jedná se tedy o logické vyústění snah, které daly základ zážitkové pedagogice českého ritu. Už tímto zdrojem se liší český koncept zážitkové pedagogiky od zahraničních.

V české zážitkové pedagogice se setkáváme především se slovy, jako je: prožitek, zážitek, zkušenost, tyto jsou vyvolávány především v procesu dramaturgie, tedy v situacích, které jsou cíleně plánovány a využívají prostředku, jež má různé podoby. Tímto prostředkem je právě fenomén hry. Celý tento proces je postupně evaluován a zpracováván ve snaze dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Těmito přístupy je česká zážitková pedagogika naprosto jedinečná a také originální. Navíc byla rozvíjena v individuálních projektech, jejichž cílem byl rozvoj jedince a potažmo osobnosti v nejrůznějších aspektech. Uváděný přístup se především orientoval na rozvoj osobnosti než na vědomosti a dovednosti. (Hanuš, Chytilová, 2009)

Ve výše uvedeném textu jsme si představili zážitkovou pedagogiku z obecnějšího hlediska se zaměřením především na českou linii. Tato je pro nás zásadní a tu také využíváme v rámci naší činnosti, i když jde i kombinaci různých metod, jak jsme již uváděli v úvodu kapitoly č. 2. V práci s volným časem a zážitkovou pedagogikou u dětí a mládeže v institucionální výchově nás především ovlivnila Prázdninová škola Lipnice a Skaut. V této oblasti máme již více jak 20. leté zkušenosti a přesto objevujeme stále nové problémy a situace při práci s mládeží a to nejen v institucionální péči. V následující části se seznámíme s problematikou zážitkové pedagogiky v podmínkách VÚ.

2.2 Zážitková pedagogika v podmínkách VÚ

V následující kapitole se budeme konkrétně zabývat systémem využívání zážitkové pedagogiky v praxi VÚ. Výchovný ústav je specifickým zařízením institucionální výchovy, které je legislativně vymezeno v zákoně 109/2002 Sb., i ve školském zákoně 561/2004 Sb., v platném znění a ve znění pozdějších předpisů. S těmito zákony souvisejí další předpisy a vyhlášky, které nebudeme konkrétně rozebírat, protože nejsou předmětem zájmu této práce. Vzhledem ke specifice výchovného ústavu si musíme přiblížit alespoň částečně jeho klientelu. Klienty zařízení jsou děti a mládež s nařízenou ústavní a uloženou ochrannou výchovou. Jedná se především o jedince, kteří procházeli těžkými životními etapami v rámci svého vývoje a jsou jimi poznamenáni. Jedná se především o soubor kombinovaných postižení v oblasti mentální, ale i fyzické, dále o kombinaci poruch chování i učení a v neposlední řadě i o původ rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí. V tomto výčtu nemůžeme zapomenout na mladé dospělé, kteří zůstávají v zařízení po dovršení plnoletosti za účelem dokončení nebo rozšíření vzdělání. I tyto mladí dospělí mají určitou kombinaci problémů, kterou jsme uváděli výše.

Všichni jedinci mají potřeby, zájmy a určité hodnotové systémy. Právě hodnotové systémy bývají zpravidla narušeny až převráceny. Po škole se všichni klienti zajímají o další program činnosti, který bude následovat v rámci výchovného procesu. Tento program má svá specifika a určité rámce, které vycházejí z plánovaných činností, kterými jsou „Týdenní plán činnosti“, zájmové kroužky, resocializační plán a v neposlední řadě i IPROD. Ovšem zásadním problémem uvedené programové skladby je to, že se s určitou pravidelností opakuje především v rámci zájmových kroužků a postrádá další rozvoj, čímž dochází ke ztrátě motivace, zájmu a dostavuje se neochota ze strany dětí a mladistvých účastnit se těchto aktivit. Poté jsou všechny aktivity a činnosti doprovázeny příznačnými až vulgárními komentáři ze strany klientů. Vlivem negativní zkušenosti z těchto aktivit postupně odmítají i ostatní činnosti, které souvisí se vzdělávacím procesem. Všechny tyto projevy odmítání mají značný vliv na správný proces resocializace, soužití v kolektivu a potažmo i pobyt klienta v zařízení. Neodmyslitelnou součástí těchto vlivů jsou omezující prvky v práci pedagogických pracovníků s klienty ve výchovném procesu a volném čase. Dalším významným problémem ve volnočasových aktivitách je syndrom ADHD, který je v zařízení velmi rozšířen.

Právě v době adolescence a mladé dospělosti ustupuje hyperaktivita, která se projevuje motorickým neklidem, ale zůstává pocit nervozity, neklidu, odpor k sedavým aktivitám, nepříjemné pocity, kdy je pohyb omezen. Impulzivita a poruchy pozornosti se objevují stále a právě impulzivita může vést k různým druhům rizikového chování: nadměrné užívání alkoholu, kouření, experimentování s drogami, nevázané sexuální chování apod. snadno se stávají členy závadových part a jsou rizikovou skupinou pro vznik delikventního chování. Problémy vznikají i při studiu, přechodu na jinou školu i při vstupu na trh práce. (Vlasatá, 2013)

Syndrom ADHD ovlivňuje dítě, mladistvého i mladého dospělého v mnoha aspektech jeho života, ale zároveň jej lze využít při různých aktivitách spojených s pohybem, akcí a plněním zadaných úkolů, protože tento jedinec je dokáže mnohdy plnit s větším zanícením a systematičností než ostatní. Pod správným vedením umí přijmout správnou míru rizika i odpovědnosti. Na základě výše uvedených skutečností jsme se rozhodli k aplikaci metody zájmové pedagogiky na bázi skautingu ve výchovném ústavu u dětí, mládeže a mladých dospělých v rámci rozšíření zájmových oblastí, odbourání stresu a deprivativního syndromu z prostředí.

K zájmové pedagogice rovněž přidružíme metody neformálního učení ve formě skupinové práce, diskuze, rolové hry a simulace. Vzhledem k tomu, že se jedná o novou metodu v rámci výchovně vzdělávacího procesu v podmínkách institucionální výchovy, rozebereme si ji v konkrétních rysech v praktické části naší práce a v analýzách i interpretaci výsledků výzkumného šetření. Neformální učení jsme zmínili v kapitole č. 1 a skautingu, jeho metodám a motivačním prvkům se věnujeme v následující kapitole. V rámci teoretické části této práce, si v kapitole č. 4 přiblížíme i teorii transformativního učení, které má značný vliv na ostatní uváděné oblasti.

3 SKAUT

Jak již vyplývá z názvu naší práce, zabýváme se neformálním vzděláváním - učením mládeže pomocí skautu. V našem pojetí se nejedná o klasické využití komplexního systému skautského sdružení, ale o aplikaci některých prvků a metod, které vycházejí z hlavní myšlenky skautu. Skautská vzdělávací a výchovná metoda se jeví jako možná alternativa v rámci působení na děti a mládež v institucionální péči při resocializaci a reedukaci jedince – klienta ve VÚ. Výrazem skaut a jeho hlavní cíle či myšlenky u nás vyjádřil jeho zakladatel Antonín Benjamín Svojsík (1912), který řekl, že skautováním rozumíme práci a vlastnosti zálesáků, hraničářů a objevitelů. Při použití jejich základních prvků dostávají hoši systém her a cvičení, který naplňuje jejich touhy a zároveň má velký výchovný význam. V rámci historických souvislostí se jen okrajově zmíníme o začátcích a založení skautingu.

Na přelomu 19. Století se začal myšlenkami skautingu zabývat Ernest Thompson Seton, který byl vůdcem amerických skautů. Byl přírodovědcem, spisovatelem i badatelem. Za svůj život dokázal nasbírat obdivuhodné znalosti v oblasti přírody i zvířat. Seton je vlastně považován za prvního zakladatele skautingu v zahraničí, což postupně ovlivnilo skautské organizace v celosvětovém formátu. Velmi významnou osobou, která navázala na myšlenky Setona, byl sir. R. Baden – Powell, který začal skautské hnutí organizovat v Anglii („Woodcraft Indians“). Hlavním cílem Powellovi činnosti bylo pozorovat přírodu a její zákonitosti i souvislosti. Velmi dbal na osvojování skautských zákonů chlapci, kteří byli v jeho sdružení. Základem Powellových družin byli chlapci, kteří působili jako průzkumníci v období Burské války. Stoupenci slova „Skaut“ toto označení vykládají dvojím způsobem. Na vojenské rovině znamená označení skaut průzkumníka a zvěda. V přeneseném slova smyslu lze považovat označení „Skaut“, jako hochu nebo osobu, která chce vše vědět. V tomto civilním smyslu se překládá „Skaut“ jako „všezvěd“. Pokud bychom měli hodnotit působení obou zahraničních zakladatelů skautského hnutí ve smyslu jejich přínosu pro skauting, můžeme uvést, že Seaton se především zabýval láskou k přírodě a Powellovým cílem byla především kázeň, organizace a pořádek. Oba patřili k velmi významným pedagogům a psychologům. V této kapitole jsme se seznámili se vznikem skautingu obecně a v následující části si představíme částečně historii a rozvoj skautingu u nás včetně jeho zakladatele.

3.1 Vznik a rozvoj skautingu u nás

Již v úvodu třetí kapitoly jsme si představili zakladatele skautingu u nás, za kterého je považován Antonín Benjamín Svojsík. Svojsík se narodil v roce 1876 v Praze. Od mládí byl velmi talentovaný v oblasti tělesné výchovy, pohybu a sportu obecně. Jeho snem bylo stát se učitelem tělocviku. Tento sen se mu vyplnil a již v 35 letech se stal profesorem na žižkovské reálce v Praze. Zlomovým obdobím pro Svojsíka byl rok 1910, kdy se dozvěděl, že v Anglii je zaváděn a prosazován nový typ výchovy mládeže v přírodě. Po návratu z Anglie a nabití mnoha zkušeností se pustil do překladu knihy „Scouting for Boys“ od R. B. Powella. Tato kniha však nikdy tiskem nevyšla, protože Svojsík si byl vědom toho, že kniha je výborným návodem z hlediska psychologie a metod, ale pro naše podmínky je nutné určité části upravit. Svojsík byl skautingem tak nadšený, že již v roce 1911 s několika hochy vybudoval srub poblíž Lipnice, kde ověřoval v praxi výchovné praktiky mládeže. Toto místo se považuje za zrod českého skautingu. Ve své činnosti se radil z mnoha odborníky a tehdejšími politiky. Namátkou lze uvést Masaryka, Drtinu, Kramáře, Klofáče aj. netrvalo dlouho a v roce 1912 vyšla kniha pod názvem „Základy junáctví“. Zajímavostí je, že obálku knihy kreslil Mikoláš Aleš. Potažmo s vydáním knihy byl založen první spolek, který nesl název „Junák – český skaut“. Po smrti Svojsíka roku 1938 v rozvoji hnutí pokračovali jeho následovníci.

Skauting poté procházel mnoha složitými obdobími, kdy byl zrušen v roce 1940 nacisty, po válce znovu obnoven a v roce 1948 opět zrušen, tentokrát komunistickým režimem. V šedesátých letech se podařilo opět sdružení částečně rozjet, ale s určitými omezeními. V době normalizace roku 1970 byl skauting definitivně zakázán a nahradila jej organizace ČSM (později SSM) a Pionýr. Po všech peripetiích došlo ke vzkříšení skautingu u nás až po roce 1989. I přes výše uvedená omezení částečně skautské hnutí pracovalo, ale na trochu jiném základě. V roce 1964 vznikla Prázdninová škola Lipnice pod vedením ČSM a v roce 1968 pod vedením ČTU (Česká tábornická unie). Cílem lipnické školy bylo vzdělávání a výchova instruktorů pro zájmové pobyty v přírodě. Později byl užíván název, který naplňoval ideu tábornictví, takže se lipnická škola nazývala „Tábornickou školou“. I v této těžké normalizační době se podařilo do vzdělávání prosazovat metody „Ligy lesní moudrosti“, „Junáka i tramského hnutí“. Další vývoj již korespondoval s výše uvedenými fakty a vývojem do roku 1989, kdy došlo k celkovému obnovení činnosti skautského sdružení u nás. V této kapitole jsme si krátce představili vznik, hlavního představitele a historické

mezníky skautingu u nás. V následující části se blíže podíváme na podstatu a vlastní smysl skautingu.

3.2 Podstata skautingu

Skauting ve svých snahách usiluje o rozvoj osobnosti (v celosvětové působnosti) ve všech stránkách s přihlédnutím na potřeby a možnosti dětí a mládeže a také se je snaží připravovat na složitosti, které před nimi stojí v životě. Skauting v sobě zahrnuje opravdovost, kterou představuje v morálních zásadách a sociálních prvcích, jež mají za cíl připravit děti a mládež na budoucnost. (Břicháček, 1991)

Vlastní podstatu skautingu vyjádřil i jeho zakladatel v určité definici, která zní: „*Výrazem skautování rozumí se práce a vlastnosti zálesáků, objevitelů a hraničářů. Použijeme-li jejich základních prvků, podáváme hochům systém her a cvičení, který hoví jejich touze a přirozeným náklonnostem a má zároveň veliký význam vychovávací*“. (Powell, 1910)

Dr. Ot. Faustka popisoval skauting po stránce fysiologické. „*Maje s hlediska fysiologie promluvíti k přítomnému hnutí za skautování naší mládeže, mám ovšem na mysli především tělesně výchovnou stránku skautingu. Stačí tu poukázati konkrétně, čím jsou uvedené a při skautingu důsledně zvelebované a akcentované fysiologické podmínky pohybu, světla, vzduchu pro výměnu látkovou organismu a ještě konkrétněji pro tvorbu barviva krevního, abychom došli ohlasu pro mínění o závažnosti skautování zvláště pro dorost městský*“. (Svojsík, 1912)

Svojsík (1912) spatřuje podstatu skautingu ve hře, pohybu a dobré náladě. Zobrazuje praktičnost a práci. Čím větší bude podíl jedince na činnostech, tím trvalejší bude hodnota, kterou si odnese. Anž by si to jedinec uvědomoval, přestupuje na tomto místě určitou hranici od hry k práci a poznává radost ze svého výsledku, pozvolna si zvyká a zamiluje si ji. V mládeži se má pomocí junáctví probudit touha stát se právoplatným členem lidské společnosti. Proto se zavazuje konat dobré skutky, pomáhat bližnímu i s nasazením vlastního života, proto se učí pro pravdu, čest, společenským způsobům a normám. My upozorňujeme děti a mládež na vše, co tvoří kulturní život národa, pěstujeme jejich charakter, silnou vůli i odvalu a vedeme je k sebekázni i dobrovolnému podřízení, čistotě myšlenek, přátelství, družnosti a obětavé lásce k vlasti. Podstata skautingu je jedním z mnoha aspektů, které tvoří soubor norem a celého systému skautského hnutí. Jedním z dalších důležitých fakto-

rů, které vyjadřují podstatu skautingu, jsou jeho cíle, jež si budeme formulovat v následující kapitole.

3.3 Cíle a úkoly skautingu

Zlepšení úrovně budoucí občanské společnosti po stránce charakterové a zdravotní je jedním ze základních cílů skautského programu. Smyslem tohoto programu je nahrazení sobecké osobnosti vytvořením mravně a tělesně zdatného člověka, který by své schopnosti užíval při službě bližnímu. Pokud se podíváme na obecnou definici občanství, zjistíme, že nám vyjadřuje aktivní věrnost a oddanost společnosti. Za dobrého člověka ve svobodné společnosti bývá zpravidla považován občan, který zachovává zákony, řádně vykonává svoji práci, chodí k volbám, ale starost o obecné blaho přenechá jiným. To je ovšem občanství pasivní. Ovšem toto pasivní občanství nedokáže uchovat hodnoty svobody, spravedlnosti a cti. Toto dokáže pouze občanství aktivní. Abychom plnili základní úkoly skautingu, vychovávali k aktivnímu občanství, věnujeme se čtyřem základním věcem. Nevtloukáme je dětem a mládeži do hlavy, ale snažíme se, aby je přijali samovolně.

1. **Charakterové vlastnosti** – snažíme se pěstovat skautskou družinovou soustavu pomocí skautských zákonů, praxí, lesní moudrostí, rádcovskou odpovědností, kolektivní hrou a vynalézavostí, která se uplatní i při táboření. K tomu také patří hledání krásy přírody a ochrana rostlin i živých tvorů, se kterými se setkáváme.
2. **Zdraví a zdatnost** – zlepšujeme ji tělesným cvičením, hrami, znalostí osobní hygieny a správnou stravou.
3. **Rukodělné práce a řemeslné dovednosti** - věnujeme se jim i v klubovně, ale hlavní příležitost rozvíjet rukodělnou činnost máme při stavbě tábora, budování můstků, výrobou různých táborových zařízení a při výtvarných hrách, u nichž můžeme uplatnit své tvůrčí schopnosti. Těmito činnostmi zvyšujeme svojí zručnost.
4. **Služba druhým** – své náboženství prakticky uplatňujeme v každodenním životě dobrými skutky. Může se jednat o docela malé dobré činy i služba společnosti nebo první pomoc při nehodách. (Zapletal, 2006)

V krátkosti jsme v této části charakterizovali cíle a úkoly skautingu, které jsou nedílnou součástí celého smyslu skautského hnutí. V navazující kapitole si alespoň z části přiblížíme jednu z posledních neoddělitelných částí práce skautingu a tou je motivace. Právě motivace

souvisí z hlavními myšlenkami skautingu i se zaměřením naší práce, pro kterou je jedním ze zásadních prvků, který dává smysl tomu, proč se stát skautem.

3.4 Jak na to? – motivace ke skautu

Samotná motivace může být chápána z různých pohledů a hledisek. Jak je to ovšem s motivací ve skautu? Na tuto otázku se pokusíme právě odpovědět. Za jistý projev motivace můžeme vzít i vyjádření Jaroslava Foglara, který v knize „Dobrodružství v zemi nikoho“ (1969) napsal: *„Toto je sídlo moje, toto je můj kraj. A kdokoliv sem přijde, vetřelcem se stává, byť jeho úmysly sebelepší byly“*.

V současné době mají děti i mládež široké možnosti pro využití volného času. V těchto možnostech hraje skauting nezastupitelnou roli, a to jako jedna z největších mládežnických organizací v ČR. Právě ovlivňování výběru nabídky možných aktivit a činností je určeno několika faktory. V tomto případě hovoříme o vnější motivaci, která nepřichází ze skautského hnutí, ale od vnějšího prostředí. Na vlivu vnějších faktorů se zpravidla podílí rodina nebo komunita kde dítě a mladistvý vyrůstá. V podstatě jsou velmi silným zdrojem prvního seznámení a následného členství v organizaci. Pokud budeme hovořit o propagaci sdružení, která přímo souvisí s motivací mládeže, nesmíme zapomínat právě na kategorii rodičů.

Dospívající mládež, která se zajímá o dobrovolnictví v organizaci, je ovlivňována vnějšími motivy, které však vycházejí ze strany skautského hnutí. Tyto motivy jsou zřetelné v určitém „návrhu“ ze strany skautského hnutí a právě návrh je důležitou součástí vnějších motivačních vlivů, které podporují možnosti stát se dobrovolníkem. Budoucímu dobrovolníkovi je tak dáno najevo, že je o něj zájem a návrh se stává pro jedince něčím hodnotným. Velmi často se jedná o návrhy, které mají za cíl zachovat především kontinuitu oddílu. Pro skautské hnutí je výhodnější a rozumnější oslovovat jedince ze svých řad, protože prošli systémem a mají osvojeny hodnoty a normy a dokážou se vyvarovat chyb ze svých začátků a celkového působení v organizaci. Těmto dobrovolníkům pak více záleží na jejich výsledném výchovném působení. Jsou již vnitřně motivováni díky tomu, že již byli členy hnutí. Tímto se dostáváme k další důležité části motivace a tou je vnitřní motivace a její faktory.

Na začátku byl návrh sdružení, kterého si dobrovolník považuje má z něj určitý respekt a je pro něj důležitý. Tímto respektem dává dobrovolník najevo, že hodnoty, ke kterým se jako člen vztahoval, jsou pro něj důležité a staly se jeho vnitřními hodnotami a můžou být tedy i motivem k jeho dobrovolnictví ve skautu. Díky členství ve skautu dochází

k internalizaci hodnot skautingu a vybudování kladného vztahu k hnutí. Stává se pro něj něčím víc než je náplň volného času, je pro něj životním stylem, který lze přirovnat k řádu života. Z pohledu kategorizace motivů, můžeme tento faktor nazvat jako závazek a povinnost. Z hlediska dalších vnitřních motivů můžeme hovořit o principu prospěšnosti a pozitivních očekávaných následků jejich konání. Dobrovolníci si tak vlastně vytváří určitou představu motivace, která je pro ně důležitá. (Knobloch, Knoblochová, 1999)

Výše popsané motivy se objevují spíše na začátku činnosti dobrovolníka. Další neodmyslitelnou roli hrají motivační faktory, které se přidružují k těmto motivům a při samotné dobrovolnické činnosti a jsou jejím výsledkem. Tyto motivy potom nazýváme jako „Ex post motivy“ v činnosti k dobrovolnictví. Jsou podobné vnitřním motivům a jejich zdrojem je samotná činnost dobrovolníka a toho, co dobrovolníkovi přináší. Pokud by se totiž dobrovolníkem nestal, nikdy by se u něj tyto motivační faktory neobjevily. Jedná se vlastně o reciprocitu motivačních faktorů a dobrovolnické činnosti. V ex post motivačních faktorech se objevují dvě oblasti životní přínos a vztahy.

Životní přínos - faktor, který se jeví jako motivující při činnosti dobrovolníků, je to, co jim činnost přináší a co je obohacuje v jejich životě. Škála životního přínosu je velmi široká od dobrého pocitu, přes životní řád, životní styl až po dovednosti a konkrétní zkušenosti. Díky tomu si vlastně obohacují život novými zkušenostmi, které mohou využít v životě i mimo dobrovolnictví.

Vztahy – vztahy jsou důležitou hodnotou, která vzniká právě činností v oddíle mezi vrstevníky ve formě přátelství, vztahy mezi dobrovolníkem jako vedoucím a svěřenými dětmi a mládeží. Vztahy poskytují nejen dobrovolníkům oporu v jejich životě. V období adolescence a dospívání je důležitost vrstevnických vztahů velmi důležitým faktorem, jež pomáhá rozvoji člověka v plnohodnotnou bytost. Navázání těchto vztahů je potom silnou motivací k tomu, aby dobrovolník i člen zůstal ve sdružení. (Přadka, 1998)

Pro doplnění zobrazených motivů nemůžeme opomenout motiv hrdosti, který v podstatě odpovídá na úvodní otázku tohoto textu: Jak je to s motivací ve skautu? Pojetí hrdosti zavřuje určitou triádu motivačních faktorů: návrh stát se dobrovolníkem (vnější motiv) - respekt k návrhu (vnitřní motiv) – hrdost ze zvládnutí návrhu (ex post motiv). V této kapitole, jsme si v krátkosti nastínili motivaci a faktory, které vedou děti, mladistvé a další věkové kategorie k rozhodnutí o vstupu do skautského sdružení.

4 TRANSFORMATIVNÍ UČENÍ

V této kapitole se budeme věnovat transformativnímu učení, které v sobě zahrnuje množství aspektů, jež mají vliv na učení i výchovu a v neposlední řadě i souvislost se zaměřením skautských hnutí. Ve druhé polovině 20. století začaly vznikat různé teorie v rámci učení a vzdělávání, jež měli za cíl rychlejší adaptaci člověka na rychlé technologické změny, které se projevovaly v různých oborech života společnosti. Jednou z těchto teorií byla i teorie transformativního učení Jacka Mizerowa. V období po druhé světové válce se začal projevovat zvýšený zájem o učení a vzdělávání nejen v období dětství a dospívání, pro něž jsou tyto činnosti typické, ale i v době dospělosti a v průběhu celého života. Potom zde hovoříme o celoživotním vzdělávání. (Keller, Tvrđý, 2008)

Vzdělávání se stalo celosvětovým fenoménem především v souvislosti s první konferencí UNESCO konané v roce 1949. Této konferenci se účastnily státy Evropy i Spojených států. Po čtvrté konferenci konané v roce 1976 byla schválena oficiální definice vzdělávání dospělých navržena touto organizací. Z toho je patrné, že atmosféra, která vypukla ve spojených státech ve druhé polovině 20. století, poskytovala velmi vhodný základ pro rozvoj teorie i praxe, respektive vznik různých teorií vzdělávání. Právě jedna z těchto teorií, která významně ovlivnila dějiny vzdělávání dospělých v USA, je **teorie transformativního učení** (Transformative Learning Theory), která je neodmyslitelně spjata se jménem Jacka Mizerowa. Již počátkem sedmdesátých let tuto teorii Mizerow představil. Ucelenější koncept už pod názvem transformativní učení představil v roce 1978 ve studii žen vracejících se na vyšší odborné školy, aby pokračovaly ve vzdělávání. V následujících letech svůj koncept dopracovával, doplňoval a na základě kritiky svých současníků i postupně měnil. Teorie transformativního učení nevznikla jako zcela nová teorie, jak sám Mizerow uvádí, ale ze střípků existujících poznatků a teorií sestavil svojí vlastní mozaiku. Mimo společenských podmínek byl Mizerow značně ovlivněn myšlenkami a dříve převládajícími paradigmaty výrazných osobností vědců a autorů z oblasti společenských a humanitních věd.

V tomto výčtu se jednalo o velmi významný vliv **pragmatismu** (Dewey), který již od počátku determinoval oblast výchovy i vzdělávání v USA. Zejména se jednalo o důraz, který byl přikládán na jazyk a zkušenost. Můžeme zde hovořit o pedocentrické výchově, která má pomáhat v rozvoji osobnosti ve vzdělávání a v přípravě na budoucí život. Neméně významný vliv pro Mizerowa měl i **konstruktivismus**, který ve svém pojetí hlásá, že svět kolem nás, jeho poznání individuálně nebo kolektivně konstruujeme a to především na

základě významů, které přisuzujeme věcem a událostem kolem nás v interakci s ostatními lidmi. Dalším inspirativním zdrojem byl pro Mizerowa Kuhn se svým pojmem paradigma a procesem jeho přeměny nebo pojem rámec (Goffman) chápaný jako jednotka organizace naší zkušenosti, či Habermasovy myšlenky, které se týkaly vědění jako výsledků lidské aktivity motivované zájmy, jež řídí a formulují proces učení. Třetím zdrojem inspirace byl pro Mizerowa koncept procesu uvědomování (Freire), kde šlo o transformaci objektů v subjekty. Dehumanizovaní jedinci utlačovaní v určitých strukturách se vyvíjejí v úplně lidské bytosti prostřednictvím dialogu, který vede ke kritickému myšlení. Toto byly pouze základní inspirační zdroje, které ovlivnily Mizerowa v jeho práci. (Dvořáková, 2012)

4.1 Teorie transformativního učení

Teorie transformativního učení předpokládá, že my jako učící se dospělý jsme zajati ve své minulosti, protože to co se v dospělosti učíme je touto minulostí do značné míry ovlivněno. Toto učení, které nazývá Mizerow **formativním** se odehrává v dětství formou socializace a informálního učení, jež získáváme od svých rodičů a následně školním vzděláváním. V této době mají na nás značný vliv autority, od kterých přijímáme učení automaticky, pasivně a nekriticky. V dalším vývoji a společnosti jsme motivováni tyto získané vědomosti využívat, ale v dospělosti jsou takto získané představy nevědomé. Právě tyto perspektivy nám naznačují způsob, jak interpretujeme své zkušenosti po celý život. V současné době jsou tyto vzorce již nedostačující. Nemůžeme pouze nekriticky přijímat sdělování autorit, ale musíme využít toho, co jsme se naučili a použít to, co se ve společnosti osvědčilo, vytvářet své interpretace a především rozvíjet autonomní myšlení. Z dětského **formativního** učení se tak musí stát učení **transformativní**, které je typické pro dospělost. V průběhu našeho života si formou záměrného i nezáměrného formativního učení osvojujeme způsoby vidění světa určitou významovou perspektivu, která nám slouží jako referenční rámec. Právě tento filtr nám vymezuje způsob, jak interpretujeme zkušenosti a jaký význam jim dáváme. Význam vlastně tvoříme ve dvou dimenzích a to prostřednictvím neuvědomovaných **významových schémat** pro nás obvyklých očekávání, pravidel pro interpretaci a z nich složených **významových perspektiv**. *„Právě tím, že používáme starou interpretaci a význam pro interpretaci nové zkušenosti a vytvoření nového významu, se učíme“*. (Dvořáková, 2012)

Na základě zkušeností vypracováváme významové perspektivy a učíme se novým. Toto učení potom chápeme jako proces řešení problémů. Toto učení můžeme chápat ve dvou perspektivách. Pokud se učíme, něco dělat podle vztahu příčina – efekt, mluvíme o učení instrumentálním, v případě, že se zaměřujeme na porozumění ostatním lidem, což je v dospělosti mnohem důležitější, pak se jedná o učení komunikativní. V praxi našeho učení teorie transformativního učení není příliš zakořeněná. Její oprávněnost či kritiku nelze tedy z pozice naší andragogiky posoudit. Tato teorie by však mohla být integrována do určitých oblastí vzdělávání a systému učení andragogiky i jiných vzdělávacích odvětví a uplatněna v různých oblastech praxe.

Bylo by možné ji uplatnit v oblasti poradenství v rámci nastínění životní dráhy jedince. V souvislosti s občanským a zájmovým vzděláváním by mohlo jít o uplatňování prostřednictvím diskuze, kdy by docházelo k navozování takových situací, které by vedly k uvědomění učícího se, že má deformovanou významovou perspektivu, podrobí ji kritické reflexi a změní ji. Tuto teorii by bylo možno využít ve více oblastech a podle druhu zaměření i upravenou na naše podmínky. (Dvořáková, 2012)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V rámci naší práce jsme se rozhodli pro využití výzkumné metody, kterou nazýváme kvalitativní výzkum ve formě polostrukturovaného interview za pomoci stanovených otázek. Toto naše rozhodnutí vyplývá z faktu, kdy se domníváme, že právě tento druh výzkumu může dostatečně objasnit celou námi zkoumanou problematiku a dokáže zajistit i drobné motivační výkyvy v chování jednotlivých respondentů. V rozhodování jaké formy výzkumu použít nám napomohl předvýzkum v oblasti skautingu a jeho vlivu při resocializaci, kdy jsme zjistili, že s respondenty se nedá provést jakýkoliv typ kvantitativního šetření. Klienti – respondenti odmítali všechny možné formy mimo interview.

Z výše uvedeného textu můžeme předpokládat, že metoda kvalitativního výzkumu přináší výzkumníkovi podrobnější přehled a konkrétnější informace, které se pomocí kvantitativního výzkumu získávají daleko složitější cestou a můžou být i více zkreslující. (Strauss, Corbinová, 1999)

5.1 Výzkumný problém

Jedním z dalších nezbytných kroků, které jsou doporučeny v oblasti výzkumu, je formulace problému. Jedná se vlastně o formulování pojmů, kterými se budeme v průběhu výzkumu zabývat. Tyto pojmy musejí být především uchopitelné. Jednotlivé pojmy se pokoušíme formulovat jednoduchou formou. Hlavním důvodem je zachytitelnost těchto pojmů a následná měřitelnost (Chráška, 2007)

Než začneme formulovat výzkumný problém je velmi důležité, abychom se v něm uměli orientovat a dokázali sjednotit patřičný kritický přístup. (Miovský, 2006)

Problematika neformálního vzdělávání dětí a mládeže ve skautu je dosti specifická v oblasti zkoumání i v rámci praxe. V podstatě se jedná o metodu, která nebyla nikdy v rámci institucionální výchovy vyzkoušena. Jisté principy skautingu se v této výchově objevují pouze v rámci návštěv skautských hnutí, letních táborů nebo určitých témat a prvků, které jsou využívány v rámci resocializační výchovy, ale jsou nazývány, prováděny a hodnoceny v souladu s obecným kurikulárními normami. Složitost celé problematiky utvrzuje i legislativní rámec institucionální výchovy, který jaksí nepočítá se systémem zážitkové pedagogiky na bázi skautingu. Přes tyto všechny u vedené aspekty jsme si stanovili jako výzkumný

problém: **Jakým způsobem dochází k proměně hodnot, orientací a představ o životě u dětí a mládeže z VÚ při neformálním vzdělávání ve Skautském sdružení.**

5.2 Cíl výzkumu

Základním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak se mění hodnoty, orientace a představy o životě klientů při práci ve Skautském sdružení.

5.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou jednou ze základních forem a základem celého kvalitativního výzkumu. V gramatickém pojetí mají charakter tázacích vět. Obvykle formulujeme 3 – 6 základních otázek, které musejí být jasné a především musejí formulovat zkoumaný problém. Výzkumná otázka musí být jasná a nesmí poskytovat prostor pro rozporování (Miovský, 2006)

Pro naše šetření a zjištění výzkumného cíle jsme si vydefinovali následující otázky:

- Jaké mají klienti představy o hodnotách před vstupem do skautu?
- Jaké jsou představy klientů o životě před vstupem do skautu?
- Jaké jsou hodnotové orientace klientů po vstupu do skautu?
- Jaké jsou představy klientů o životě po vstupu do skautu?

5.4 Metoda sběru dat

V rámci našeho výzkumu jsme zvolili metodu sběru dat ve formě polostrukturovaného interview. V úvodu jsme si připravili otázky, které nám měly pomoci ke zjištění možnosti využít způsobu neformálního vzdělávání dětí a mládeže ve skautu se zaměřením na mládež ve VÚ. Zásadním problémem celého výzkumu bylo to, že klienti – respondenti odmítali veškeré formy výzkumu a neměli zájem o spolupráci. Tyto problémy mají různé důvody jako je puberta, předvádění se, strach, nepochopení, nedůvěra apod. Po několikerém vysvětlení důvodů a přesného schématu výzkumu došlo z jejich strany k odsouhlasení rozhovorů, které budou pořizovány ve formě zápisu bez použití audiovizuální techniky. Těmto prvkům strachu přisuzujeme aspekty nechtěné popularity i výsměch ostatních dětí a mla-

distvých. Tato metoda vyplynula ze vzájemného odsouhlasení i ze zkušenosti z prostředí včetně znalosti klientů a jejich charakteristik. Právě ze znalosti prostředí i klientů víme, že systém kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníků je naprosto neprůchozí. Klienti mají vůči dotazníkům vztah jako čtenář k Dikobrazu. Pobaví se a formou piškvorek jej zaškrtají bez jakéhokoliv rozmyslu, aby měli tento problém za sebou.

Výhodou celého šetření bylo prostředí, ve kterém probíhalo. V rámci zkoušení aktivit ve spojení se skautingem se šetření odehrávalo zpravidla venku, v přírodě a především mimo VÚ. Respondenti byli uvolnění, vstřícní a na položené otázky reagovali ve skrze pozitivně a spontánně.

Nejzajímavější částí celého systému sběru dat bylo to, že klienti byli schopni otevřeně, vstřícně a klidně komunikovat s dětmi, které jsou aktivními účastníky skautského hnutí. V rámci společné komunikace jim otevřeně odpovídali na jejich otázky směřované k umístění ve VÚ. Tato komunikace pomohla i nám v rámci šetření, kdy se nám podařilo zachytit i nejmenší výkyvy projevů a nálad v projevech respondentů. Samostatnou zajímavostí je velmi pozitivní interakce klientů – respondentů s dětmi ze skautského hnutí především v oblasti otevřenosti, vřelosti a nebojíme se použít i pojmu navázání nového přátelství, které je jistou dominantní složkou ve skautu i v rámci resocializace u klientů VÚ.

5.5 Otázky polostrukturovaného interview

V následující části zobrazujeme pomocné otázky, které jsou nezbytné pro celé výzkumné šetření. Tyto pomocné otázky korespondují s tematickými okruhy hlavních výzkumných otázek. Jejich použití i stanovení je závislé na charakteristikách respondentů a především na jejich tendenci odklánět se od zadaného tématu, využívat zkreslených informací a poskytovat úmyslně lživé informace. Tuto formu jsme zvolili z důvodu dostatečné znalosti prostředí i samotné klientely. První část otázek je zaměřena na hodnoty a představy klientů – respondentů o životě před vstupem do skautského hnutí pomocí zážitkové pedagogiky. Následující část otázek plně koresponduje se zjišťováním hodnot a představ o životě u respondentů, kteří vstoupili do skautského hnutí. V obou částech se rovněž zaměřujeme na prožívání a vnímání změny stavu samotnými respondenty. V závěru zobecňujeme také vyjádření dětí, které jsou mimo zařízení a participují na našem výzkumu v rámci setkání s respondenty, interakci a vzájemné spolupráce ve skautském hnutí.

Základní okruh otázek, které byly využívány v případech, kdy docházelo u dotazovaných k odklonu od zkoumané problematiky.

Jaké mají klienti představy o hodnotách před vstupem do skautu?

- Necháš se snadno ovlivnit od ostatních?
- Co je pro tebe důležité, jaké máš hodnoty?

Jaké jsou představy klientů o životě před vstupem do skautu?

- Co máš rád a co tě baví?
- Jsi raději sám nebo ve společnosti?
- Jak tě ovlivnilo v životě to, že jsi ve VÚ?

Jaké jsou hodnotové orientace klientů po vstupu do skautu?

- Myslíš, že dokážeš pomáhat ostatním?
- Máš v ústavu nějaký cíl, kterého chceš dosáhnout?
- Jaké máš hodnoty, co je pro tebe důležité?

Jaké jsou představy klientů o životě po vstupu do skautu?

- Chodíš v ústavu ne nějakého kroužku?
- Baví tě poznávat nové věci a učit se je?

5.6 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek respondentů byl stanoven na základě záměrného výběru. Omezujícím prvkem v rámci záměrného – účelového výběru byl fakt, že v zařízení je za poslední dobu nižší stav klientů, než je předepsaná kapacita a naše rozhodnutí vyplývá také ze skutečnosti a především znalosti prostředí včetně jednotlivých klientů. Mezi klienty bylo také nutné vytipovat ty, kteří mohou nebo se spíše chtějí účastnit aktivit neformálního vzdělávání na bázi skautingu. V tomto záměrném výběru bylo osloveno 10 osob, které projevíly potenciální zájem o spolupráci. V rámci pohovorů, kde byla vysvětlena činnost a systém práce ve skautu zbylo pouze 5 osob, které byly ochotny spolupracovat v této formě zážitkové pedagogiky ve spojení se skautem. Všichni také byli seznámeni s výzkumem a stylem pořizo-

vání záznamu. Systém rozhovorů odsouhlasili a byli ochotni spolupracovat. Jistou měrou se podíleli všichni i na pořizování záznamů. Rovněž byli všichni poučeni o využití získaných dat včetně ochrany osobních údajů. Ochrana údajů byla zajištěna změnou identity včetně vynechání cílených informací, které vedou k identifikaci osoby, místa bydliště nebo zdravotního stavu respondenta. V následující kapitole si formou kazuistiky vyobrazíme jednotlivé respondenty pro představu, s jakými klienty v rámci našeho výzkumného šetření pracujeme.

5.7 Respondenti – krátké kazuistiky

V následující části se seznámíme blíže s dotazovanými, abychom pochopili souvislosti v rámci rodiny, ze které pocházejí i důvody pro umístění v zařízení. Důvodem těchto krátkých kazuistik je i to abychom se dozvěděli více o charakteristikách jednotlivých dotazovaných, se kterými jsme pracovali.

DOTAZOVANÝ D 1

Hoch 17 let. Pochází z úplné rodiny. Rodinné poměry byly velmi dobré. Chlapec pochází z vesnice z rodinného domku. Více vyrůstal s matkou, protože otec cestoval v zahraničí na stavebních montážích. Do školky nastoupil normálně bez větších problémů, tyto se začaly projevovat až nástupem do první třídy. U chlapce se začaly projevovat sklony k agresivitě, drobným krádežím i napadání ostatních dětí. Když byl chlapec ve druhé třídě, začala se jeho matka léčit s rakovinou. Otec byl na cestách a chlapec trávil většinu času s babičkou, která ho nebyla schopna zvládnout. Po návštěvě PPP bylo zjištěno, že chlapec trpí kombinací poruch na základě ADHD. Tyto poruchy se postupně násobily, až byl přesunut do speciální školy. V této škole se k jeho diagnostikovaným poruchám přidalo experimentování s návykovými látkami, což vyvrcholilo aktivní zkušenosti s tvrdými drogami. Po této zkušenosti byl umístěn na čas do péče psychiatrického oddělení s detoxem. Ve spojitosti s drogami jejich distribucí i vařením pervitinu je chlapec stíhán orgány činnými v trestním řízení. Matka byla na delší dobu umístěna do nemocnice a otec byl neustále pryč. Na základě rozhodnutí OSPOD a soudu byl chlapec umístěn do DÚ a následně do VÚ. V současnosti je možno s chlapcem komunikovat velmi opatrně, protože se u něj oproti výše jmenovaným skutečnostem začala projevovat i paranoia a strach z duchů, podpořená strachem z budoucnosti.

DOTAZOVANÝ D 2

Chlapec 19 let. Vyrůstal v úplné rodině. Po neshodě rodičů došlo k rozvodu a matka jej opustila. Chlapec zůstal v péči otce a jeho nové přítelkyně, se kterou měl problémy již od počátku. Otec byl neustále zaneprázdňen prací a jeho jedinou oporou byla babička, která jej však nedokázala zvládnout. Počátkem problémů u chlapce byla již mateřská škola, kdy nedokázal zvládnout sociální vztahy s ostatními. Docházelo na urážky i napadání ostatních dětí, kdy si vynahrazoval vše, co neměl doma a snažil se na sebe upoutat pozornost. Základní školu absolvoval pouze do svých 9 let a poté byl klientem různých ústavů a zařízení náhradní péče z důvodů diagnostických potíží, které se začaly velmi záhy projevovat. Jednalo se především o agresi, porucha učení a chování, celková porucha osobnosti, ADHD. Fyzické ataky vůči spolužákům i pedagogům. Chlapec prošel 6 zařízení a 5 psychiatrických léčeben. Zásadní zvrát v jeho chování však nenastal a proto byl umístěn do VÚ. Po psychiatrické stránce není pacientem ani po vyšetření specialisty. Vzdělávat jej není možné, s ostatními se nesnese, potřebuje svého asistenta a především lékaře, má sexuálně agresivní a deviantní sklony, umí šikanovat a zneužívat své okolí. Přesto nemůže být zbaven svéprávnosti a umístěn do specializovaného zařízení, protože jej nikdo nechce. Rodina si jej bere jen na krátkodobé dovolenky a neustále čeká, kdo je chlapce zbaví. Spektrum jeho diagnostikovaných poruch je velmi široké a jejich vyobrazení by vyšlo na samostatnou práci. Ve svém životě se vždy přiklání na stranu, která je pro něj výhodnější bez uvažování nad možnými následky. Je velmi lehce zneužitelný. Věří všemu i tomu co není možné.

DOTAZOVANÝ D 3

Chlapec 17 let. Vyrůstal v úplné rodině do svých 10 let. Po konfliktu rodičů došlo k rozvodu a chlapec zůstal pouze s matkou a dvěma sourozenci. V rodině byl nejmladší. Protože byl otec pryč viděl vzor ve svém starším bratovi, který záhy zahájil cestu kriminální a drogovou. Po nástupu do základní školy se objevily problémy s chováním, záškoláctvím a tabakismem, ke kterému se přidala agresivita a útočné chování vůči okolí. Netrvalo dlouho a již v 6 třídě se začal chlapec po vzoru svého bratra zabývat návykovými látkami. Stupňovala se u něj agrese a pobyt na ulici. Mnohdy do školy už nechodil a zůstával s partou venku. Později došlo na krádeže venku, ale i doma za účelem získání peněz. Matka sama nedokázala celou situaci zvládnout, takže chlapec byl umístěn do DD a posléze do VÚ. Rodina se od chlapce distancovala a neměla zájem o kontakt. U chlapce se ve větší míře začaly projevovat problémy nad rámec diagnostikovaných poruch, které vyústili celkovou depri-

vací, stresem, strachem a rezignací na život. Objevily se u něj i suicidiální sklony v rámci demonstrativních aktů. Chlapec se začal bát i sám sebe, což vyústilo v odbornou psychiatrickou péči za podpory medikace.

DOTAZOVANÝ D 4

Hoch 17 let. Pochází z úplné rodiny. Rodina žila ve svém domku na vesnici. Chlapec vyrůstal se třemi sourozenci a byl nejstarší. Vždy byl vázán především na otce, protože matka opustila rodinu v útlém věku chlapce. Vzhledem k častým nemocem otce byl chlapec u náhradní matky, která o něj pečovala. Vlivem deprese, diagnostikovaných poruch a častých nemocí chlapce se začaly projevovat ostatní problémy ve výchově i vzdělávání. Základní školu horko těžko dokončil již v ústavní péči, protože nedokázal fungovat mezi ostatními z výše uvedených důvodů a vzhledem ke stupňující se agresi. Brzy byl přemístěn do VÚ, kde ho doprovodila další tragedie v životě a tou bylo úmrtí otce. Teď již má pouze pěstounku a naprosto nejistou budoucnost.

DOTAZOVANÝ D 5

Chlapec 17 let. Vyrůstal v zabezpečené a úplné rodině. V 10 letech se jeho rodiče rozvedli a chlapec zůstal v péči otce. Školní docházka probíhala bez problémů až na pár výstřelků spojených s chováním. Chlapec je velmi inteligentní a má problémy ve vztahu se svým otcem a rodinou. Otec jej chtěl potrestat, tak navštívil DÚ a SVP. Po poradě byl zde chlapec umístěn s tím, že bude proveden pohovor a následná psychologická činnost. Po provedené diagnostice se DÚ rozhodl chlapce přijmout a na základě výchovných a vzdělávacích problémů následně umístit do VÚ. Otec byl informován později. Možná došlo pouze k omylu nebo chybě, ale chlapec do VÚ nepatří.

5.8 Úloha výzkumníka v šetření a limity výzkumu

Nezměrnou výhodou v našem výzkumu byla především znalost prostředí, která je svázána s naším zaměstnaneckým poměrem ve výchovném zařízení. Další výhodou, která nám přinesla kvalitní a originální informace byla skutečnost, že celý výzkum probíhal mimo zařízení. Tato situace se podařila zvládnout v rámci pobytové akce – školet v přírodě, která byla organizována na České kanadě v prostoru Strmilova a Dačic. Dotazovaní byli klidnější a dobře spolupracovali. Jejich otevřenost a necenzurovaný projev vyplýval s uvolněním a klidného prostředí. V případě, že došlo na situaci, kdy byl dotazovaný v tenzi a následně

v určitém výbojném afektu v rámci šetření, bylo jednoduché jej uklidnit a pokračovat dále v práci. Tenzi a afekty bylo možno uklidňovat právě z důvodu vhodného prostředí a především vzájemné pohody.

Zásadní role, jako výzkumníka v celém procesu šetření spočívala ve znalosti situace a jednotlivých kazuistik s čímž je spojena možnost předvídání jednotlivých situací, možnost navození pohodové atmosféry, klidu a pohody. Dotazovaní byli schopni v tomto prostředí přijímat i dotazy, které nebyly příjemné. Výstupem z celé akce bylo to, že dotazovaní byli uvolnění, spolupracující a především spontánní.

Hlavními limity, které jsme spatřovali v celém výzkumu, byly nepříjemné otázky. Potřeba některé věci opakovat a dopřesňovat. To bylo způsobeno především diagnostikovanými poruchami jednotlivců, které jsou v rovině ADHD. Museli jsme používat doplňující otázky, opakovat je a následně upravovat a zkracovat. Někteří dotazovaní nabyli sto, pochopit základní podstatu problému na který se ptáme. Velkou roli také hrála náladovost, která byla jedním s omezujících prvků ve výzkumu. Na základě výše uvedených skutečností docházelo k odkládání a neúměrnému prodlužování celého výzkumu.

Pozitivem byl zisk velkého množství informací, které doplnily celou naši práci.

6 ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT

Už v podkapitole 5.4 jsme zjistili, že dotazovaní rezolutně odmítali pořizování jakéhokoliv audiovizuálního záznamu, proto musel být výzkum prováděn formou zápisků do deníku. Následně byl proveden úplný přepis jednotlivých rozhovorů s dotazovanými D-1 – D-5. Přepisy jsme nechali kompletní pro lepší orientaci v jednotlivých pasážích. I když některé pasáže zprvu nevykazovaly souvislost s tématem, později se ukázalo, že je možné jisté souvislosti a důležité informace najít. Následně jsme provedli otevřené kódování a rozdělili jsme si text do jednotlivých kategorií, které souvisely s výzkumnými problémy. Poté byly kategorie upraveny a zobrazeny včetně jednotlivých kódů.

6.1 Interpretace získaných dat

Naše práce je postavena na dvou rovinách a ke každé z nich se vztahují určité otázky, které mají za cíl dokreslit situaci provázanou s výzkumnými problémy a poznáním hodnot, představ o životě a postojů dotazovaných při neformálním vzdělávání ve skautu. První rovina se týká kategorií a s nimi spojených otázek před vstupem do skautu a druhá rovina představuje změny postojů a hodnot po vstupu do skautu. Výrazem, nebo spojením před vstupem a po vstupu do skautu, myslíme situaci před zahájením a po zahájení práce v neformálním vzdělávání na bázi forem skautského sdružení. Jak se tedy změnili hodnoty a představy o životě jednotlivců před a po vstupu do skautského sdružení si následně představíme v jednotlivých kategoriích.

6.1.1 Škola a vzdor

Předkládaná kategorie souvisí s výzkumným problémem, jaké mají klienti představy o hodnotách před vstupem do skautu.

Kategorie obsahuje tyto kódy: škola, kamarádi, odmítání, vzdor, stres, uvolnění, deprese, hodnoty, odmítání, hrdinství, lež, nejistota.

V jednotlivých interpretacích dotazovaných byla zřejmá rezignace na školu a vše co s ní souvisí. Objevovala se také nemožnost volby určitého oboru. Dotazovaní téměř shodně interpretovali, že systém učení je nenaplňuje a nebaví. V rámci vzdělávání dochází ke stresu, vzdoru a následnému odmítnutí. Také vyjadřují snahu, která nebývá doceňována okolím. Limitními prvky ve vzdělávání jsou také určité vybrané předměty, jako je technologie

nebo matematika. Sice se jedná o důležité předměty, ale není možné počítat s logickým přemýšlením u klientů s diagnostikovanou poruchou ADHD. Jedna část mohla být způsobena především diagnostikovanými poruchami jednotlivců a na druhé straně je možno hledat chybu v celém edukačním procesu. Někteří dotazovaní zatracují i přátelské vztahy z důvodu negativních zkušeností nebo rozporů v rámci výchovného ústavu. V podstatě se shodně vyjadřují ve smyslu, že je lepší být sám. Tyto skutečnosti jsou svázány s nerovností vztahů i v emocionální vyzrálosti. Značný podíl na nerovných vztazích má také naplněnost jednotlivých výchovných skupin. Níže uvádíme interpretace dotazovaných.

D-1: *Škola? no co tím jako myslíte? Dali mě ke kuchařům a nikdo se mě na nic neptal. Ta piča byla rozhodnutá dopředu. Snažím se, ale nikoho to nezajímá. Mě to nebaví, ale co mám dělat, snažím se bejt hodnej. Jako kamarády? Nevím. Ty znám z minula a spíš s ulice, když kupovali perník a extázi. V podstatě zatím nikoho. Já radši budu sám za sebe, než bejt závislej. (řádek 5-20)*

D-2: *jak mi to jako jde ve škole jó? Prvně praktická škola a tu jsem dal. Potom nějaký ty invalidní služby a to taky bylo ok. Nakonec zahradník a to by se teda taky dalo. Paní, já bejt doktor, tak se odsudím k trestu smrti. Dělán, co můžu i když mě to zrovna nebaví. (řádek 9-14) Vy jako myslíte, že mám kamarády? Tak to ani nevím. Jenom asi J a H, jinak mě všichni berou za debila a tlustý prase. (řádek 17 -18)*

D-3: *Škola jó? Něco jde a něco se dokonale sere. Někdy ani nevím, jestli je dobrý do tý školy chodit. Nejhorší je technologie, matika a debilní občanka. Proč se to učí a na co je to dobrý? (řádek 11-18) jestli mám kamarády? Jak se to veme. Snad L a M jinak se tu už nemůžu spolehnout na spoustu lidí. Radši chodím ven, abych tady nebyl zavřenej s nima. (řádek 21-28)*

D-4: *no ve škole mi to docela jde, zednická mě baví. Teorie je blbá a nudná a nic neříkající, jak může učitel učit něco, čemu vůbec nerozumí. (řádek 23-30) nevím, jestli mám kamarády. Všichni si myslí, že jsem divnej a tak se ke mně chovají. Nikdo mi tady asi nevěří. Paní, získat kámoše v pasťáku není jen tak. (řádek 43-55)*

D-5: *ve škole dost dobře mám asi vyznamenání mezi těma dementama. Škola mě nudí, chtěl bych jít do normální střední školy. Chci se žít rukama a sám, ane jako ti cigáni, co o ničem nepřemýšlí. (řádek 11-16) Kamaráda jsem tady měl, ale před půl rokem odešel. Jinak se kamarádím se dvěma bilíma, co studují venku. Jinak jsou tu samí dementi a psychopati.*

6.1.2 Volnost, ovlivňování a hodnoty

Uvedená kategorie se vztahuje k výzkumnému problému, jaké mají klienti představy o hodnotách před vstupem do skautu.

Kategorie má tyto kódy: volný čas, hodnoty, vztek, ovlivňování, zlost, nuda, útěk, depri-vace, stres, očekávání.

V uváděné kategorii se dotazovaní vyjadřovali k problematice volného času, vlastním hodnotám a také k problematice ovlivňování svojí osoby ostatními. Ve většině vyjádření došlo ke shodě v situacích, kdy mělo být volno. Buď se jednalo o nudu, nebo nemožnost dohody s ostatními, či setrvávání na stereotypech jako jsou média, PC, hry, telefony, facebook apod. Následně se projevoval vztek na nejbližší okolí tedy zbývající členy skupiny, který byl někdy doplňován útekem a vyhledáváním samoty. Někteří dotazovaní si vynahra-zovali nemožnost dohody s ostatními nebo vlastní neshody, hledáním náhradní činnosti jakou byl například práce. V rámci hodnot se dotazovaní vyjadřovali o rodině a lásce, která ji chybí. Také naráželi na situaci, kdy se chtějí polepšit nebo se o to alespoň snažit a co nejdříve odejít ze zařízení. Při otázce, zda se nechají ovlivnit jinými osobami, tři dotazová-ní odpověděli, že ano a velmi snadno. Nyní můžeme tato vyjádření porovnat s jednotlivými odpověďmi dotazovaných.

D-1: *co jako dělám ve volnu? Paní, piču a šišky, nudím se. Debilové nikam nechtějí a když je výlet, tak jenom do kina nebo na nákupy.(řádek 70-71) Hodnoty? Na prvním místě je rodina a máma. Moje hlavní hodnota je odsud vypadnout a snad být i lepší. (řádek118-125) Ovlivnit? Jak vod koho já mám ještě svůj názor a ne jako F., kterej věří všemu, co mu kdo nakecá. (řádek 38-41)*

D-2: *no paní jsme asi snadno ovlivnitelnej. Kluci mě vždycky využijou a já je poslechnu a pak mám problémy. Jenže jsme blbej a neprásknu je a je to na mě. (řádek 32-34) Když mám volno, tak poslouchám písničky, nebo jsme na PC. Jinak hraju hry na mobilu (řádek 68- 70) No paní, hodnoty. Aby mě měl taťka rád, protože Saša mě nesnáší. Já nic nechci, jen aby mě měl někdo rád. (řádek 97-100)*

D-3: *Asi se nechám ovlivnit a prostě občas zlomit ke špatnosti. Normálně to nedělám, ale ti blbci nemají na mě vliv a někdy se to zvrhne a pak se vezu. (řádek 47-49) Když mám volno, tak je to pořád dokola. Hudba, PC a utíkám pryč, abych s těma pičama tady nemusel bejt. (řádek 97-98) hodnoty asi mám, ale nevím, jak je uspořádat. Dodělat obor, klid doma a*

možná vypadnout do Irska. Chtěl bych být lepší a vykašlat se na ptákoviny. (řádek 158-161)

D-4: *Ovlivnit se asi nechám, protože oni chtěli na útěk a tak mě vzali sebou. Řekli, že trhám partu, tak musím jít. Rozhodně jsem teda nechtěl, ale pak bych s nima nevydržel. (řádek 82-86) Ve volnu dělám hovno a čekám na svačinu, potom se domlouváme, co bude dál. Můžu akorát poslouchat hudbu. Když toho mám plný zuby, tak peru nebo uklízím. (řádek 144-150) První a jasnou hodnotou je moje nevlastní máma, protože nikoho jiného nemám. Jak mě teď umřel táta, tak toho smyslu a hodnoty moc nemám. (řádek 204-206)*

D-5: *Já a ovlivňování? Mám vlastní hlavu. Nenechám sebou vláčet, proto mám taky problémy. Kdo by mě tady ovlivnil, to mi řekněte? Tak blbej zase nejsem. (řádek 37-40) Když mám volno, tak čekám na vychovatele, co vymyslí. Myslíte, že nějaký volno mám, když je nás na skupině osm a černí dělají takovej bordel, že nemáte klid ani na chvíli? (řádek 92-96) Hodnoty? Dobrý, práce, škola návrat domů do rodiny a dobřej život. Mrzí mě, co jsem všechno dělal. (řádek 152-154)*

6.1.3 Čas, práce a budoucnost

Kategorie koresponduje s výzkumným problémem, jaké jsou představy klientů o životě před vstupem do skautu.

Kategorie obsahuje následující kódy: budoucnost, strach, nesnáze, zklamání, nejistota, zloba, profilace, sebekritika, hodnocení.

V této kategorii se dotazovaní vyjadřovali ke svému pobytu v zařízení a možnostem dalšího jejich uplatnění v budoucím životě. Ve většině případů se jedná o klienty, kteří pobývají v ústavech již delší dobu a mají za sebou zkušenost z několika zařízení. Z jejich interpretací byla zřejmá oddanost, vzdor, stres i značný pocit deprivace, který sebou nese pobyt v takovémto typu zařízení. Při vyjadřování se k vlastní budoucnosti má většina jasně v tom, co by chtěli dělat. Dotazovaní se ve svých zájmech a možnostech liší a hledají obory, které nejsou k dispozici s následným obviňováním instituce. Bohužel v rámci praktických zkušeností se většinou jedná o vysněná přání zářné budoucnosti. Většina dotazovaných není schopna naplnit své představy a cíle i z důvodů jejich schopností a možností. Neustále nám zde vstupuje i emoční nevyzrálость jedinců. Níže se můžeme seznámit s výroky dotazovaných.

D-1: *Paní, jste normální, vždyť to víte, v ústavu jsem teprve půl roku a už mi z toho hrabe. (řádek 1-3) Čím bych chtěl být ani nevím. Baví mě klempířina, ale chtěl bych být v přírodě, venku a možná se stát vojákem (řádek 79-80)*

D-2: *Myslíte, jak dlouho jsme tady, já prošel už tolik ústavů a psychin. Byl jsem v 6 ústavech a na 5 léčebnách. Jsem debil a nikdo mě nechce, protože by se museli starat. (řádek 2-4) Asi bych chtěl být vojákem, ale to nedám. Jsem tlustej, blbej práškař a mám tu psychodiagnózu. (řádek 75-77)*

D-3: *tady v ústavu jsme už druhý rok. Mě už to ani nepřijde, protože před tím jich bylo taky pár. Sice jsem mladej, ale už jsem zažil dost za tu chvíli. Myslím, že mě nemůže celkem nic překvapit. (řádek 2-6) Já ani nevím, čím bych chtěl být. Dělam tu kuchařinu a začínám pomalu pochybovat, že ji využiju. Fakt asi nevím. (řádek 103-109)*

D-4: *No tady v ústavu jsem necelý rok, ale jinak už ve třetím kromě děcáku. Všichni si myslí, že jste hajzl, aniž by vás znali. (řádek 2-5) No já snad ani nevím. Chtěl bych dostudovat toho zedníka, baví mě auta a nevím, jestli bych nechtěl dělat kolem toho. (řádek 153-157)*

D-5: *Tak tady v ústavu jsem dva roky. Tatík chtěl na mě udělat bu bu bu a bylo to, tak jsem tady. (řádek 1-6) Chci být kuchařem a nejlíp s maturou. Pokud to bude možný, tak udělat barmanskej kurz ať to má váhu. Dobrý by bylo taky dělat zámečnickou, ale to tu nemáme. (řádek 103-106)*

6.1.4 Zábava, společnost a VÚ

Uvedená kategorie vychází z výzkumného problému, jaké jsou představy klientů o životě před vstupem do skautu.

Kategorie je má tyto kódy: zážitek, vzpomínky, zábava, rezignace, stres, odpor, vzdor, odmítání autority, instituce.

V této kategorii jsme zaměřili naši pozornost na zájmy klientů, co je baví i na vztahy v rámci společnosti. Ptali jsme se nato, jestli jsou raději sami nebo ve společnosti. V neposlední radě byla naše pozornost zaměřena na to, jak byli klienti ovlivněni v životě při pobytu v ústavu. Jejich zájmy se často shodovaly s touhou být v armádě. Objevil se i zájem o zvířata a samotnou přírodu. Někteří dotazovaní měli i zkušenost se skautským sdružením z minulosti a od svých rodičů. Vesměs všichni mají velmi kladný vztah k přírodě i zvířatům. U některých vyjádření, lze spatřit vztah k přírodě, jako únik z reality spojený s mož-

ností určité relaxace a odreagování. Na této situaci se velmi podepisuje deprivace z prostředí. Samozřejmě nemohly chybět ani vyjádření konzumního způsobu zábavy, jako jsou hry, pc, hudba a média. U problému společnosti nebo samoty se ve většině případů dotazovaní vyjadřovali ve smyslu, že chtějí být sami a nikoho nemusí vidět. Buď šlo o vztahovou problematiku, nebo o přeplněnost skupin a nedostatek soukromí. Dotazovaní nejsou většinou schopni být ve větším kolektivu vlivem svých psychických poruch podpořených medikací. V těchto případech dochází i k častým útěkům klientů ze zařízení. V následující části se můžeme seznámit s jednotlivými interpretacemi dotazovaných klientů.

D-1: *no co mě baví? Vojsko a úkoly, orientace v terénu a tak. Bylo by hezký, kdby tady v ústavu byl nějakej podobnej kroužek. (řádek 59-61) Víte, dřív jsem měl rád společnost, ale teď a tady mezi těma debilama spíš soukromí, protože oni mají takový názory, že se to nedá ani poslouchat. (řádek 137-139) To, že jsme tady, mě ovlivnilo docela dost. Jsem hovado a pasťákový dítě. Debil, po kterým, je hovno, protože je z pasťáku. Všichni se na mě dívaj, jak na špínu. (řádek 158-159)*

D-2: *baví mě hlavně vojna a potom vyrábět, tvořit nějaké věci. Umím svícny i věneky z korálků a drátů. Chci vyrábět z hlíny. Hodně mě baví příroda. (řádek 57-60) Co mám jako říct. Sem mezi všema celej den, a když mě serou, jdu pryč a sednu si za barákem. Asi jsme raději sám, protože do mě nerejou a dají mi pokoj. (řádek 111-115) To, že jsme v ústavu mě ovlivnilo hodně, vždyť jsme tady od mala a zapomněl jsem jaké je to venku. (řádek 131-132)*

D-3: *Kromě aut mě hodně baví písničky a hlavně rap. To rád poslouchám a stahuju na PC. Když to jde, tak jsem taky hodně na fejsu. (řádek 75-77) No jsme raději sám. Když dojedu ze školy, jsem unavenej a jdu spát. Potom fakt nemusím vidět spoustu lidí. Kdo je má pořád poslouchat. (řádek 174-177)*

D-4: *rád poslouchám písničky, to je super, potom si zahraju pc hru. Mám hrozně rád bojovky a střílečky. Ono stejně, co tady můžete dělat? (řádek 115-118) Někdy mám těch kluků plný zuby, tak si raději zalezu a poslouchám písničky. Když jste s nima celej den, tak už je nemůžete poslouchat ani vidět. (řádek 222-226) Prvně mě to docela vadilo, že mě sem dali, asi jsem parchant. Řvu, jsem agresivní a vulgární. Aspoň mi to píšou do papírů. Když už jsme tady, musím něco udělat proto, abych vypadl. (řádek 243-248)*

D-5: *rád kreslím a to mi zůstalo do dneška a potom poslouchám dobrou hudbu a asi jako každé PC a fejs. Mám rád dobré filmy i knížky. (řádek 68-71) Sám? Jak kdy, teď asi jó, s těma hovadama se nemůžu kolikrát ani bavit, nebo s nima být.(řádek 169-170) To, že jsme tady ve VÚ mě docela vzalo. Kdybych to hodnotil, tak bych neřekl, že vůbec něco takový existuje ani v nejčernějších snech. Normálně mě to vyděsilo. (řádek 190-192)*

6.1.5 Úkoly, pomoc a cíl

Uvedená kategorie má vztah k výzkumnému problému, jaké jsou hodnotové orientace klientů po vstupu do skautu.

V této kategorii jsou následující kódy: hodnocení, sebekritika, náprava, cíl, minulost, splnění, jistota, smysl, přání.

V této části jsme se soustředili na schopnost klientů plnit úkoly a příkazy na ochotu pomáhat druhým a také na cíl, který mají tito klienti vytyčen. Uvedenou problematiku jsme řešili i před vstupem do skautu. Na tomto místě a po vstupu do skautu je možné pozorovat určité změny v hodnotách a cílech jednotlivých klientů. Na začátku bylo odmítání negace a boj za vlastní sebeurčení. Po seznámení se s možnostmi skautu a jeho prací došlo k určitým změnám v prožívání i v hodnotové orientaci. Někteří vědí o skautu hodně a měli možnost se s ním seznámit již v útlém věku, ale zapomněli na to, tak si oživilí vzpomínky. Pro některé to bylo zcela nové, zábavné a naplňující. Jeden dotazovaný se rozhodl, že to zkusí a uvidí. Většina z dotazovaných je schopno plnit příkazy, ale vyžadují od nich určitý smysl. V podstatě všichni umí pomáhat ostatním, jen si musí oživit priority. V našem případě byli klienti konfrontováni s dětmi ze skautu, což značně pomohlo k osvěžení vzpomínek a ztracených návyků. Společným cílem všech je náprava, jistota a odchod k rodině. Níže jsou uvedena některá vyjádření k popsané problematice.

D-1: *už od malička byl ve skautu, takže dokáže plnit úkoly i příkazy. Zná všechny aspekty, které souvisejí se skautem i junákem. (u D-1 otázka vynechaná, byla bezpředmětná, když byl skautem a své cíle vyjádřil) chce se polepšit a odejít ze zařízení zpět k rodině. Docela mě sere, že jsem podrazil svého vedoucího ve skautu a chci to napravit. (řádek 22-27)*

D-2: *umím plnit úkoly, které mají smysl, ale né ty, kdy vás někdo využije, aby jste práskal a podobně. (řádek 118-120) pomáhat ostatním dokážu, protože jsem nebyl nikdy na nikoho*

zlý.(řádek 117-118) cíl mám, chtěl bych dělat na chovatelském dvorku, protože se zvířátkama mě práce baví. Mohl bych taky něco dělat s těma děckama ve skautě. (řádek 17-21)

D-3: *dokážu splnit úkoly a příkazy, ale musí mít smysl.(řádek 110-112) asi bych měl své názory změnit, když jsme vás viděl jak si v tom skautě všichni pomáháte, bez rozdílu jaký kdo je, tak mě to docela zaujalo. (řádek 87-90) No už jsme říkal jakej mám cíl, ale teď se na to dívám jinak. Nemylsllel jsme si nikdy, že bych dělal něco jinak nebo navíc tady v pasíáku. (řádek 22-25)*

D-4: *úkoly dokážu splnit a v rámci kroužku jsem snad splnil všechny. Myslím, že už dokážu ledacos i plnit příkazy. (řádek 118-123) pomáhat ostatním? Tak to mi ukázaly ty malé děti, když mi na začátku pomáhaly. Myslel jsem, že je to zbytečné, teď už ne. (řádek 89-91) Hlavní cíl co mám je polepšit se a odejít. Teď jsem aspoň dostal smysl. (řádek 10-13)*

D-5: *příkazy plním automaticky i ty nejblbější. Myslím si své, ale příkaz splním. Úkoly jsou pro mě výzva. Hlavně ty skautské (řádek 96-99) pomáhat určitě umím, ale teď si víc dávám pozor komu. Ti kdo si pomoc zaslouží, těm určitě pomůžu. (řádek 80-84) cíl mám pořád stejný dostat se na školu, udělat řidičák a sekat latinu. (řádek 9-11)*

6.1.6 Hodnocení a hodnoty

Kategorie hodnocení a hodnot souvisí s výzkumným problémem, jaké jsou hodnotové orientace klientů po vstupu do skautu.

Kategorie má následující kódy: hodnoty, cíle, zisk, strach, osobnost, prosba, snaha, náprava, sebeurčení.

V uváděné kategorii jsme se soustředili na možnosti hodnocení se samotnými klienty. A na dalším místě bylo ověřování, zda došlo k určité proměně základních hodnot po vstupu do skautu. Při hodnocení sama sebe dochází k rozporům, nejistým formulacím a vyhýbavým odpovědím. Tento stav je zapříčiněn tím, že obyčejný člověk mimo zařízení ústavní péče má problém s hodnocením sebe sama. Jak se tedy může objektivně hodnotit klient ústavu, který má diagnostikované různé poruchy. Formu hodnocení necháme na posouzení samotnými čtenáři. Někdy také dochází ke strachu u dotazovaných, kteří se nechtějí vyjadřovat, aby neměli problém. Mnoho z dotazovaných také hledá své místo, které ztratili po bytem v zařízení nebo v několika zařízeních. Někteří zde prožili podstatnou část svého života. Pokud jde o hodnoty, tak došlo k určitým změnám a to především v přikládání vět-

šího smyslu na určité hodnoty, kterými může být bezesporu rodina a návrat k ní. Vyjádření o polepšení zpravidla bývá na stupni přání, což může potvrdit naše osobní zkušenost s těmito klienty. Dále jsou uvedena jednotlivá vyjádření klientů k uváděné problematice.

D-1: *já teda nevím. Abych se hodnotil sám, to musíte posoudit vy. Myslím, že jsme lump (řádek 37-39) Hodnoty se mi nezměnily. Na prvním místě je rodina a matka. Chci co nejdřív odejít a být lepším člověkem (řádek 77)*

D-2: *já nevím, jak se mám hodnotit. Všichni na mě kašlou a myslej si, že jsem konfident. Nikdo mi nevěří a všichni mě pomlouvaj. Ty děcka ve skautu říkaly, že jsme hodnej. (řádek 35-40) moje hodnota je ta, že bych chtěl být lepší, aby si všichni nemysleli, že jsem k ničemu. Chtěl bych tady pracovat a chodit do skautu. (řádek 98-110)*

D-3: *no říkal jsme o svém hodnocení dost, ale teď se můžu zabývat těma novýma věcma, jak jste říkala. (řádek 33-35) K těm hodnotám, co jsme vám už říkal bych teď přidal skauting. (řádek 82-84)*

D-4: *moje hodnocení je asi pořád stejný. Jsem pitomec, a to se nezměnilo. Snad se naučím nějaké nové věci v tom skautu. (řádek 23-25) moje hodnoty jsou jasné. Chci být opravdu lepší a budu proto dělat, co se dá. Dali jste mi teď šanci. (řádek 84-86)*

D-5: *jaký jsem? Myslím, že jsem se začal víc kontrolovat a neřvu. Snažím se o dobré hodnocení, a pracovat pro VÚ. (řádek 13-17) v rámci hodnot, je pro mě důležité abych obstál v životě a k tomu mi teď pomáhá právě skaut. (řádek 73-75)*

6.1.7 Příroda, kroužky, poznání

Kategorie se vztahuje k výzkumnému problému, jaké jsou představy klientů o životě po vstupu do skautu.

Kategorie obsahuje uvedené kódy: poznání, smysl, radost, vzpomínky, zábava, volnost, smysl, odpovědnost, poznání.

V této kategorii jsme se zabývali vztahem klientů k přírodě a zvířatům. Také nás zajímalo jakým způsobem je ovlivnila nabídka skautského kroužku a v této spojitosti skutečnost, jež měla ověřit zájem o poznávání a učení se nových věcí. V této rovině vycházíme z faktu, že se klienti měli možnost se skautem seznámit a zúčastnit se jednotlivých akcí. Ve všech vyjádřeních dotazovaných je zřejmá upřímná láska k přírodě i ke zvířatům. Možná došlo k ovlivnění jejich postojů vstupem do skautu, ale také je možné, že došlo pouze

na oživení zapomenutých zážitků. Shodně se dotazovaní také vyjádřili k dotazu, do jakého kroužku chodí. Tímto kroužkem je pochopitelně skaut. Jedná se o novou aktivitu v prostředí institucionální péče, proto byla přijata s radostí a povděkem. V této fázi se jihlo využití skautských metod při vzdělávání a výchově klientů jako účinné a správné. Rovněž se ukázalo, že zapojení jednotlivců s ADHD, je velmi dobrou volbou. Tito jedinci jsou aktivnější a dokážou se přizpůsobit. Musí mít ovšem stanovený přesný plán a vědět, co bude. To je markantní především u D-2, který má kombinaci asi 8 možných poruch spektra osobnosti. V neposlední řadě jsme zjišťovali ochotu klientů učit se nové věci. Opět shodně odpověděli, že ano a se zájmem. Ovšem tato ochota učit se nové věci nesmí mít nic společného se školou. Opět následují jednotlivá vyjádření dotazovaných.

D-1: *přírodu celkově miluju a zvířátka jsou úžasná. Chtěl bych žít na farmě a mít zvířátka i cizí třeba rysa, to by bylo krásné. (řádek 86-90) no tak teď už chodím ve VÚ do kroužku a jsme na to hrdý, že je to právě skaut. Baví mě to a naplňuje. (řádek 52-56) baví mě poznávat nové věci a učit se je. Ve škole teda zrovna ne. Chtěl bych se naučit Morseovku. (řádek 107-110)*

D-2: *mám hrozně rád zvířata a oni se mě nebojí i přírodu. (řádek 77-79) no teď už mám důvod chodit do kroužku. Chodím do skautu. Jste mě zapojili, a to bylo dobrý. Ostatní kroužky mě nebaví. (řádek 57-62) učit se nové věci je důležité a to vlastně v tom skautu děláte. Teď jsem se naučil nové turistické značky. (řádek 84-86)*

D-3: *zvířata mám rád normálně a vypadnout do přírody je to nejlepší, co může být. (řádek 56-59) v rámci kroužků jsem zkusil skaut a nebylo to úplně špatný, ale ty hry jsou jen pro malý děcka. (řádek 40-44) rád se učím nové věci a vy jste mi slíbila, že mě naučíte Morseovku a značky. (řádek 71-73)*

D-4: *zvířata mám rád a nejlepší by bylo, kdybychom měli v ústavu víc zvířat a hlavně koně. Já bych na ně dával pozor. (řádek 51-59) teď už chodím do kroužku přece k vám. Baví mě to daleko víc, než ptákoviny před tím. (řádek 33-37) teď mám nověj smysl a začínám se zajímat o spoustu věcí třeba knížky. Poznal jsem nové lidi paráda (řádek 66-71)*

D-5: *zvířata mám rád a s vámi se dostanu častěji do přírody. Když jsme v lese, nemusím myslet na svoje problémy. (řádek 49-53) teď chodím na kola a do kroužku skautů kvůli adrenalinu. Rád bych jel s vámi na tábor. (řádek 33-35) učit se nové věci mě určitě baví a*

ted' se budu snažit něco naučit, abych nevypadal jako blbec před těma děčkama ve skautu. (řádek 62-65)

6.1.8 Skaut a hra

Kategorie koresponduje s výzkumnou problematikou, jaké jsou představy klientů o životě po vstupu do skautu.

Uvedená kategorie má následující kódy: zábava, znalosti, jistota, celek, hra, cíl, žádost, radost, očekávání, vzpomínky, znalosti.

V poslední části nás zajímalo, jestli klienti dokážou odpovědět na otázky ve spojitosti se skautem a junákem. Do souvislosti s tímto dotazem jsme dali doplňující otázku, která se týkala vzpomínek na dětství a hru. Ve většině případů klienti věděli základní informace o skautu ať již od rodičů nebo z vlastní zkušenosti. D-1, byl ve skautu již od dětství, což nám umožnilo navázat na pozitivní základ. U D-2, bylo nutné obnovit základní prvky myšlení a přístupy k činnostem ve vztahu s celou skupinou. Dotazovaný D-3 se poprvé setkal se skautem a podle jeho vyjádření ho to oslovila a má zájem o spolupráci. Pokud jedná o dětství a hru všichni si vzpomněli na zážitky, které měli ve spojení s hrou ve svém útlém věku. Dále následují odpovědi jednotlivých klientů na položené dotazy.

D-1: *Paní, vy mě zkoušíte? Jistě, že vím, co je skaut a junák. Zakladatelem byl u nás Svojsík a tábory na Lipnici. Myslím, že ve světě to byl Powell. Skaut je základ jinošství a vztahu k přírodě. (řádek 111-116) když jsem byl malý, tak mě bavilo dělat úkoly v terénu, stopování, hledání nepřítele a tak. (řádek 53-56)*

D-2: *co je skaut to paní vím. Oni dělají tábory, zábavy i táboráky a hodně zpívají. Ve škole jsem se byl podívat s tatškou, protože on byl skaut.(řádek 88-92) když jsem byl malý, tak jsem si hrál na vojáky, protože tatka byl taky voják. Jezdili jsme s tátou taky na čundry. (řádek 49-52)*

D-3: *ted' už vím co je skaut a junák. Dokonce mám chuť přečíst nějakou knížku od Foglara. Ta historie skautu je docela zajímavá.(řádek 77-80) když jsem byl malý hrál jsme si na písku. Hrozně rád jsem si hrál s autíčkama a hlavně s kamionama.(řádek 65-70)*

D-4: *vím co je skaut a junák, jinak bych přece nemohl chodit do kroužku. Dokonce si pamatuju, jak jste říkala o tom Setonovi a Powellovi. Asi si to budu muset pořádně načíst.*

(řádek 74-77) když jsem byl malý hrál jsme si na vojáky a s rukama fotbal. Hodně jsme taky chodili do lesa. (řádek 104-109)

D-5: *ted' už vím co je skaut, ale vidím práci mezi skuty z jiného pohledu. Nejen děcko, co si hraje, ale i kluk, co pomáhá chytat věci a organizovat různé akce. (řádek 67-70) když jsem byl malý, hrál jsem si s autíčkama, ale i na vojáky jako ostatní děcka. (řádek 56-60)*

6.2 Shrnutí poznatků

Základním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak se mění hodnoty, orientace a představy o životě klientů při práci ve Skautském sdružení. Pro dosažení uvedeného cíle jsme si stanovili několik výzkumných otázek, které měli za úkol objasnit celou zkoumanou problematiku. Na prvním místě jsme zjišťovaly, jaké mají klienti představy o hodnotách před vstupem do skautu. Pro získání relevantních výsledků nám sloužily pomocné otázky, které jsou zmíněny v kapitole 5.5. Jedním z výstupů, který se nám podařilo zjistit bylo to, že klienti jednoznačně rezignují na proces vzdělávání, který probíhá formálním způsobem. Jedním z důvodů je situace, která vyplývá z diagnostikovaných poruch jednotlivců a na druhé straně se může jednat o stav, kdy je to prostě nebaví. Na dalším místě je možné pozorovat ztrátu základních prvků přátelství. Tato situace je celkem běžná právě v prostředí institucionální výchovy. Ztráta prvků přátelství se projevuje na základě emocionální vyzrálosti a rozdílů mezi klienty, deprivacním stresem, ale také můžeme spatřovat možnou příčinu v přeplněnosti výchovných skupin.

V další části jsme se zaměřili na vyplňování volného času klientů, kdy ve většině případů prezentovali styly konzumní zábavy. Jednalo se především o TV, PC, hudbu, hry, mobil a velmi rozšířený facebook. Buď je tento stav dán současnou společností, nebo můžeme uvažovat o situaci, kdy není dětem nabízena adekvátní činnost pro smysluplné trávení volného času. V souvislosti s hodnotami jsme se setkali i s faktem, že se klienti nechají velmi snadno ovlivnit jinou osobou, především v negativním smyslu ve formě nežádoucího chování. V následující části jsme se zabývali představami o životě klientů před vstupem do skautu. Představy klientů jsou do značné míry ovlivněny skutečností, že většina z nich pobývá v zařízení ústavní péče již od malička a prošli více, jak dvě zařízení. v jednom případě se jedná, dokonce o 11 zařízení včetně speciálních. Dalším aspektem, který ovlivňuje představy klientů o životě je představa budoucnosti, kterou mají všichni shodně jasnou. Ovšem z naší praxe víme, že se jedná zpravidla o sny a stav, který by chtěli dosáhnout.

Realita je však mnohdy jiná a klienti nejsou schopni dosáhnout ani na třetinu svých představ. Opět se jedná o diagnostikované poruchy, ale ruku v ruce s nimi jde i skutečnost závislosti na institucionální péči z důvodů dlouhodobého pobytu. Klienti se také shodně vyjadřují, že jsou ovlivněni pobytem v zařízení a přiznávají určitou ztrátu vlastních hodnot. V rámci kolektivních vztahů a pobývání ve společnosti se vyjadřují ve smyslu, kdy chtějí být o samotě a nemají zájem o sociální kontakt, který prožívají celý den ve styku s ostatními klienty. Na tomto místě se může jednat o rozdíly v rámci etnik, nepochopení i velkého množství jedinců na jedné skupině. Mnohdy se jedná o osm klientů. V takovém případě dochází ke ztrátě soukromí.

V navazující části jsme zjišťovaly, jak docházelo ke změně hodnotové orientace klientů po vstupu do skautu. Z vyjádření jednotlivých klientů vyplynulo, že se jejich hodnoty začaly určitým způsobem měnit. Začínají lépe plnit úkoly a snaží se nalézat odpovědný přístup pro jejich vlastní realizaci. Všichni však vyžadují, aby zadávané úkoly a příkazy měli jasný cíl a především smysl. Jsou také již schopni přehodnotit svůj dosavadní přístup v rámci pomoci druhým. Dříve docházelo na negativní projevy a boj pouze za sebe sama. Po vstupu do skautu již dokážou podat pomocnou ruku. Tento stav můžeme připsat konfrontaci s dětmi mimo zařízení, které klienty přijaly bez problému a v přátelském duchu. V rámci představ o životě jsme zjišťovaly po vstupu do skautu, jak se tyto představy změnilly a ovlivnily klienty. Zajímali jsme o vztah k přírodě i ke zvířatům. Také nás zajímalo, do jakého zájmového kroužku klienti chodí v rámci ústavu. V neposlední řadě jsme se soustředili na učení a poznávání nových věcí. V rámci vztahu k přírodě se klienti shodně vyjadřovali o upřímném vztahu k přírodě i ke zvířatům. Jejich vyjádření může odpovídat změně postojů v rámci představ o životě, ale také může jít pouze o obnovu dávno zapomenutých informací a zážitků z dětství. Při dotazu na zájmový kroužek se shodně klienti vyjadřovali, že jediný kroužek, který navštěvují je skaut. Může jít také změnu hodnot i přístupu k životu. Na straně druhé se může jednat o situaci, kdy došlo k rozvoji nové aktivity v rámci ústavu, která nebyl nikdy využívána. Někteří klienti mají zkušenost se skautským hnutím z mládí i na základě zážitků s rodiči, kteří byli členy sdružení.

Na základě výše uvedených faktů a za pomoci vyobrazených kategorií můžeme hodnotit situaci před vstupem a po vstupu do skautu, tak že došlo ke změně hodnot i představ o životě u všech klientů, kteří byli součástí výzkumného šetření. U dvou dotazovaných, došlo k úplnému pozitivnímu obratu. Jeden dotazovaný se seznámil s novou aktivitou, o které

prohlásil, že jej zajímá a zároveň naplňuje. U jednoho dotazovaného došlo k obnově zážitků a prožívání pozitivní zkušenosti, kterou měl již v dětství. Velkým přínosem bylo také to, že klienti spolupracovali spolu s dětmi mimo zařízení, které jsou členy skautského hnutí. Společně měli také zájem, naplánovat letní tábor.

ZÁVĚR

Cílem naší práce bylo zjistit, jak se mění hodnoty, orientace a představy o životě klientů při práci ve Skautském sdružení. V rámci komplexního poznání jsme se seznámily se vzděláváním v obecné rovině a následně se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Objasnili jsme si také neformální vzdělávání a jeho vývoj. V následující části jsme představili neformální učení a jeho metody. Neoddělitelnou součástí základních informací byl rozbor neformálního učení v praxi se zaměřením na zážitkovou pedagogiku. Vzhledem k tomu, že se v naší práci věnujeme aspektům neformálního vzdělávání na bázi skautingu, bylo nutné seznámit čtenáře s tou organizací. Seznámili jsme se nejen se samotným skautem, ale také s jeho vznikem u nás a vlastní podstatou skautu. V neposlední řadě jsme si představili cíle organizace, úkoly a především samotnou motivaci, proč se zabývat skautem. V poslední fázi teoretického bloku jsme se zaměřili na transformativní učení a jeho teorii, která je právě neoddělitelnou součástí celého procesu učení.

Pro zjištění našeho stanoveného cíle jsme si zvolili kvalitativní způsob výzkumu metodou polostrukturovaného interview. Pomocí rozhovorů se nám podařilo nasbírat velké množství informací, které jsme pomocí otevřeného kódování sdružili do jednotlivých kategorií, které v konečném důsledku a za pomoci výzkumných otázek zobrazili celou problematiku námi zkoumaného cíle. Výsledkem výzkumu jsme dospěli k poznání, že dochází ke změně představ o hodnotách jednotlivých klientů. V této souvislosti se u klientů mění i samotné představy o životě. Byl zaznamenán viditelný rozdíl ve vyznávaných hodnotách a představách o životě klientů před vstupem do skautského hnutí a poté po vstupu do skautu. Tato změna byla viditelná i v přístupu jednotlivých klientů a také v pozitivním chování a vyjadřování se. Za značný přínos při dosažení pozitivního výstupu považujeme kombinování klientů z výchovného zařízení s dětmi mimo zařízení. Vzájemně se seznamovali a také se učili poznávat nové věci. V neposlední řadě došlo i na navázání přátelství. Z jejich vyjádření vyplynulo, že je tento systém využívání volného času baví a mají zájem v něm pokračovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENEŠ, Z. *Úvod do andragogiky*. Praha: FfUK Katedra andragogiky a personální řízení, 2003. ISBN 80-7184-542-6.
- [2] BŘICHÁČEK, V. *Poselství skautské výchovy*. Liberec: Skauting, 1991. ISBN 8085421-02-X.
- [3] DVOŘÁKOVÁ, M. *Teorie transformativního učení*. Brno: Studia pedagogica, 2012.
- [4] FOGLAR, J. *Dobrodružství v zemi nikoho*. Praha: SNTL, 1990. ISBN 80-03-00287-7.
- [5] HANUŠ, R. a CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [6] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [7] KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- [8] KNOBLOCH, F. a KNOBLOCHOVÁ, J. *Integrovaná psychoterapie v akci*. Praha: Grada, 1999.
- [9]
- [10] MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-331-4.
- [11] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [12] POWELL, B. R. *Scouting for boys*. London: The official Hanbook for Boys, 1912.
- [13] PŘADKA, M., KNOTOVÁ D. a FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210.1946-8.
- [14] STRAUSS, A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

- [15] SETON, Ernest Thompson. *The Book of Woodcraft and Indian Lore: kniha lesní moudrosti*. Miloš Zapletal. New York: Brieger Press, 1929. ISBN 80-7033-084-8.
- [16] SVOJSÍK, Benjamin Antonín. *Základy junáctví: návod pro výchovu české mládeže na základě systému sira R. Baden – Powella*. Praha: České lidové knihkupectví a antikvariát Josef Springer, 1912.
- [17] ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [18] ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002
- [19] VLASATÁ, M. *ADHD- vím, co s tím?!*. Junák- svaz skautů a skautek ČR, 2013. ISBN 978-80-7501-054-4.
- [10] ZAPLETAL, M. *Výpravy za dobrodružstvím*. Praha: Knižní klub, 2006. ISBN 978-80-242-2324-7.
- [21] Zákon 109/2002 Sb.: o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a změně dalších zákonů [online]. Praha, 2002 [cit. 2012-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>
- [22] Zákon 383/2005 Sb., kterým se mění zákon 109/2002 Sb.: o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a změně dalších zákonů [online]. Praha, 2005 [cit. 2012-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>
- [23] Zákon 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Praha, 2004 [cit. 2012-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>
- [24] ČR. Vyhláška č. 73/2005 Sb. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 2005, roč. 2005, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

VÚ	Výchovný ústav
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
DDM	Dům dětí a mládeže
NIDM	Národní institut dětí a mládeže
IPROD	Individuální program rozvoje dítěte
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Skautská organizace

PŘÍLOHA P I: SKAUTSKÁ ORGANIZACE

