

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výchova dětí v dětském domově se školou Dobřichovice
Education of children in children´s home with a school Dobřichovice

Bc. Michal Sebastian Fraenzel

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy Pedagogika - Výchova ke zdraví

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výchova dětí v dětském domově se školou potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 09. 07. 2021

Na tomto místě bych rád poděkoval prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D. za vstřícné a odborné vedení diplomové práce a za cenné rady, které jsem dostal.

Rád bych poděkoval pracovníkům a dětem z dětského domova se školou v Dobřichovicích za bezproblémovou a vstřícnou spolupráci během mého zpracování diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Výchova dětí v dětském domově se školou Dobřichovice* je zaměřena na problematiku výchovy a resocializaci dítěte v zařízení pro výkon ústavní výchovy a na přípravu dětí pro budoucí život.

Teoretická část vymezuje kapitoly Výchova, Poruchy chování, Deprivace a Stres. Jsou zde jako vzhled do dané problematiky, s jakými problémy a poruchami přichází klienti do dětského domova se školou a s čím se pracovníci denně setkávají. Samostatnou kapitolu tvoří charakteristika konkrétního dětského domova se školou, výchova a rozvoj osobnosti dítěte v tomto zařízení.

Praktická část a závěr se zabývají zhodnocením zvládnutí stresových situací a konfliktů v tomto zařízení formou dotazníků, rozhovoru a shrnují výsledky výzkumného šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

výchova, vychovatel, ústavní výchova, deprivace, dětský domov se školou, stresující situace a konflikty

ABSTRACT

The diploma thesis *Education of children in a children's home with a school in Dobřichovice* is focused on the issue of education and resocialization of a child in a facility for institutional education and on the preparation of children for future life.

The theoretical part defines the chapters Education, Behavioral Disorders, Deprivation and Stress. They are here as an insight into the given issue, what problems and disorders clients come to the children's home with the school and what the workers encounter on a daily basis. A separate chapter consists of the characteristics of a specific children's home with a school, education and development of the child's personality in this facility.

The practical part and conclusion deal with the evaluation of coping with stressful situations and conflicts in this facility in the form of questionnaires, interview and summarize the results of research.

KEYWORDS

education, tutor, institutional upbringing, deprivation, children's home with school, stressful situations and conflicts

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	11
1 Dětský domov se školou Dobřichovice	11
1.1 Charakteristika zařízení a jejich jednotlivých součástí.....	11
1.2 Personál DDS.....	14
1.3 Formování osobnosti dětí v ústavní výchově	16
1.4 Výchovné skupiny	18
1.5 Výchova v DDS	20
1.5.1 Výchovně-vzdělávací oblasti.....	20
1.5.2 Práva a povinnosti dětí	23
1.5.3 Práva a povinnosti osob odpovídajících za výchovu.....	27
1.5.4 Opatření ve výchově.....	28
1.5.5 Hodnocení ve výchově	30
1.5.6 Organizace dne a týdenní režim	31
1.5.7 Pobyt dětí mimo zařízení.....	34
1.5.8 Kontakty dětí s rodiči a dalšími osobami	37
1.6 Program rozvoje osobnosti dítěte (PROD)	39
1.7 Volnočasové činnosti	40
2 Výchova.....	42
2.1 Rodina a její funkce	42
2.1.1 Funkce rodiny	43
2.1.2 Výchovné styly v rodině.....	46
2.2 Náhradní rodinná péče	48

2.2.1	Formy náhradní rodinné péče	49
2.3	Ústavní výchova	51
2.3.1	Diagnostický ústav	53
2.3.2	Dětský domov.....	54
2.3.3	Dětský domov se školou.....	56
2.3.4	Výchovný ústav	56
3	Poruchy chování	57
3.1	Dělení poruch chování	59
3.1.1	Dělení dle MKN-10	59
3.1.2	Dělení dle společenské závažnosti	61
3.1.3	Dělení dle kritéria agresivity	62
3.2	Příčiny poruch chování	73
3.3	Prevence poruch chování	75
4	Deprivace a ústavní výchova.....	78
4.1	Druhy deprivace.....	79
4.2	Charakteristika deprivovaného jedince.....	82
4.3	Typologie osobností s deprivací	83
5	Stres	85
6	Labeling.....	89
	Praktická část.....	92
7	Praktická část.....	92
7.1	Cíle výzkumného šetření	92
7.2	Výzkumné otázky	93
7.3	Výzkumný soubor.....	93
7.4	Výzkumné metody.....	115

7.5	Struktura dotazníků a otázky	117
7.5.1	Dotazník týkající se stresových situací:.....	117
7.5.2	Dotazník týkající se konfliktů:	120
7.6	Struktura rozhovoru	123
7.7	Postup při výzkumu	124
7.8	Prezentace rozhovorů.....	124
7.9	Prezentace dotazníků	144
7.9.1	Dotazník týkající se stresových situací.....	144
7.9.2	Dotazník týkající se konfliktů.....	149
7.10	Vyhodnocení výzkumu	158
	Diskuse	161
	Závěr.....	164
	Seznam použitých informačních zdrojů	167

Úvod

Výchova má zásadní úlohu v životě člověka, nelze ji ničím nahradit a díky ní jsme takoví, jací jsme. Každý rodič se snaží, co nejlépe vychovávat své děti, aby z nich byli správní a dobří lidé. Tento proces je ovšem velmi obtížný a ne každému se podaří ho správně uchopit a pracovat s ním.

Položme si tedy otázku, proč je výchova obtížný proces? Každý rodič se dennodenně snaží vytvářet pro své děti ty nejlepší podmínky, aby jejich formování osobnosti bylo co nejlepší. Běžně se potýkají s problémy, jak správně vychovávat, jak se stavět k neposlušnosti dětí, jak řešit jejich kázeňské problémy apod. Učíme se zkušenostmi, ale v mnohých případech jde pouze o zkušenosti negativní. Dnes se mnoho rodičů snaží děti vychovávat všestranně, ale neradi využívají výchovné metody, kterými byli sami v dětství vystavováni. „Nechci být na svoje děti, jako byli naši.“ Asi nejběžnější užívaná věta. Ale je to tak správně? Tápeme a děláme chyby, ale přeci to nevzdáme, protože své děti milujeme. Vychováváme je a staráme se o ně tak dlouho, dokud nejsou plně připraveni na samostatný život. A i když se pak osamostatní, neopouštíme je. Pomáháme svým dětem, jak můžeme, ať už materiálně či emocionálně. Proč? Protože je přeci milujeme. Zní to jako ideál a svým způsobem to ideál je. V dnešní společnosti tento ideál není příliš platný a je mnoho rodičů, kteří se o děti nechtějí, nedovedou či nemohou postarat. Láska a podpora rodiny chybí a děti se ocitnou bezprizorní, jsou nešťastné a negativní vlivy se na nich silně odrážejí v podobě poruch chování a deprivací. Co dál? Existuje pomoc ve formě ústavní výchovy, která dětem zabezpečuje „domov“, ale nahradit ho plně nedokáže. Přejímání rodinného modelu není tak pevné, jak bychom si mohli přát a představa o tom, co to znamená rodina je změněná a nebude pravděpodobně moci sloužit jako vzor při zakládání jejich vlastní rodiny. Můžeme směle říci, že v dnešní společnosti ustupuje význam rodiny jako takové.

Tato diplomová práce je zaměřena na výchovu dětí v dětském domově se školou, na činnosti a problematiku takového zařízení. Teoretická část práce je zaměřena na charakteristiku dětského domova se školou Dobřichovice a popis činností v tomto zařízení. Dále je zaměřena na problematiku výchovy, deprivace, stresu a poruch chování, tedy na problematiku, se kterou se pracovníci i klienti dětského domova se školou setkávají a se

kteřou pracují. Práce neslouží jako jakýsi návod na výchovu dětí v dětském domově se školou, ale jde o stručný vřled do činností a problematiky.

První kapitola teoretické části je zaměřena na charakteristiku dětského domova se školou, na jeho organizaci, formování osobnosti dětí pomocí programu rozvoje osobnosti dítěte či jinými aktivitami, na práci vychovatelů a ostatních pracovníků, na výchovně vzdělávací a volnočasové aktivity apod.

Druhá kapitola je zaměřena na výchovu, kde je charakterizována rodinná výchova, náhradní rodinná péče a ústavní výchova. Odhaluje smysl těchto výchov, jejich přednosti či úskalí.

Třetí kapitola je zaměřena na poruchy chování a popis jejich příčin a forem. Dále je uvedena prevence poruch chování, abychom pochopili, jaká reálná nebezpečí dětem hrozí, byť nestandardní projevy jejich chování bychom nepovažovali za až tak závažné.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na deprivaci jako takovou a také ve spojení s ústavní výchovou. Dále jsou uvedeny druhy deprivací, se stručnou charakteristikou deprivovaného dítěte a také s typologií deprivovaného dítěte, abychom déle chápali, že vnitřní stránka dítěte velmi ovlivňuje jeho vnější projevy a byli s tím seznámeni, pokud na to nedokážeme být připraveni.

Pátá kapitola pojednává o stresu, jeho členění a příčinách. Dále je kapitola zaměřena na labeling, se kterým děti vstupují do nového prostředí a který ovlivňuje jejich bytí v budoucnu.

Cílem této diplomové práce je zhodnocení, zda jsou děti vychovávané v dětském domově se školou Dobřichovice schopny zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- *Jsou schopny děti z dětského domova se školou Dobřichovice zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty?*
- *Je prostředí dětského domova se školou Dobřichovice jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí?*

Praktická část této práce je zaměřena na práci s výše uvedenými výzkumnými otázkami a na výzkum realizovaný s pomocí dotazníků a rozhovoru.

V mé osobní profesionální praxi jsem prošel různými typy zařízení pro děti a mladistvé. Byl jsem zaměstnán jako vychovatel v oddělení výkonu trestu pro mladistvé, jako pedagog volného času v nízkoprahovém zařízení a také rok jako vychovatel v dětském domově se školou. S dětským domovem se školou stále udržuji kontakt a práce v tomto zařízení mi byla nejbližší. Z tohoto důvodu jsem také zvolil dané téma a v průběhu pracovního poměru probíhal výzkum pro tuto práci.

Teoretická část

1 Dětský domov se školou Dobřichovice

Dětský domov se školou Dobřichovice je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. V tomto zařízení byl proveden výzkum s dětmi a pedagogickými pracovníky týkající se stresových situací a konfliktů.

Problematika stresových situací a konfliktů není v zařízeních tohoto typu nijak výjimečná. Spontánně reagující děti se střetávají s pevně daným řádem zařízení, se kterým nemají dosud zkušenosti. Situace, které následně vznikají, neumí adekvátně vyhodnotit a pracovat s nimi. Vzniká tedy agresivní chování a následné konflikty různého typu a intenzity.

Kapitola je zaměřena na charakteristiku zařízení a jeho organizační strukturu. Dále pak na formování osobnosti dětí pomocí výchovně-vzdělávacích oblastí a volnočasových činností, na popis personálního obsazení zařízení, na popis práv a povinností dětí a pedagogických pracovníků, na popis výchovných skupin a na popis programu rozvoje osobnosti dítěte a dalších činností.

Umístění této kapitoly jako první je tedy zcela zásadní pro kapitoly následující, které popisují problematiku, se kterou se pracovníci i klienti dětského domova se školou setkávají a se kterou pracují. Kapitola neslouží jako jakýsi návod na výchovu dětí v dětském domově se školou, ale jde o stručný vhled do činností a problematiky daného zařízení.

1.1 Charakteristika zařízení a jejich jednotlivých součástí

Dětský domov se školou je zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Toto zařízení je součástí komplexu Dětský domov se školou, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna Dobřichovice.

Úkolem zařízení je poskytnout komplexní péči pro děti, které mají nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu či předběžné opatření v zájmu jejich optimálního vývoje. Zajišťuje dětem výchovu a vzdělání, rozvíjí jejich emocionální stránku, podporuje a

posiluje jejich sebedůvěru a rozvíjí kooperaci a kompetence potřebné k účasti ve společnosti. „S dítětem je zacházeno v zájmu jeho plného a harmonického vývoje, rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.“

Umístované děti v zařízení jsou děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. „Jedná se převážně o děti, které mají poruchy attachmentu, jsou impulzivní, agresivní, neochotní přijímat autority a pravidla, mají problémy s respektováním hranic, lžou, kradou, leckdy nerozumí sami sobě, druhým, mají problémy vyznat se v emocích, vlastním prožívání a často se chovají asociálně. Jsou zde i děti, se znaky delikventního chování, děti týrané, sexuálně zneužívané, děti s disharmonickým vývojem osobnosti a sociálně znevýhodněné.“

Cílem výchovně-vzdělávacích úkolů v zařízení je správná resocializace dítěte „ve spojení s funkční a sociální gramotností, plnění terapeutických a sociálních úkolů.“ Zařízení spolupracuje s rodinami dětí a podporuje děti, aby plynule přešly zpět do původních rodin, náhradní rodinné péči či jiné ústavní výchovy. Důležitým úkolem je také pomoc při zajištění specifických potřeb jednotlivých dětí.

Zařízení je celoroční režimové zařízení s kapacitou míst pro 30 dětí, které jsou rozděleny do 4 výchovných skupin. Při všech činnostech a úkolech jsou respektovány individuální potřeby dítěte, které jsou v souladu s Programem rozvoje osobnosti dítěte (PROD). „Za realizaci a plnění všech úkolů zodpovídají učitelé, odborní vychovatelé, asistenti pedagoga, tým odborných pracovníků, sociální pracovnice a vedoucí DDŠ.“

Plnění výchovně-vzdělávacích, volnočasových a relaxačních činností mají na starosti vychovatelé a asistenti pedagoga jednotlivých výchovných skupin. Vychází se z režimu dne, týdenního programu, ŠVVP, měsíčních a ročních plánů. Vše je realizováno v souladu s platnou legislativou.¹

¹ DDŠ Dobřichovice, *Výroční zpráva o činnosti školy DDŠ, SVP, ZŠ a ŠJ Dobřichovice ve školním roce 2019 - 2020* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: <http://svpd.cz/files/VZ1920.pdf>. s. 26

Dětský domov se školou Dobříchovice je organizačně tvořen ze tří úseků, nad kterými stojí vedoucí zařízení. Jedná se o úsek výchovný, terapeutický a sociální. V následujícím textu je popis jednotlivých úseků zařízení.

Výchovný úsek tvoří vychovatelé a asistenti pedagoga, kteří odpovídají, aby byl plněn školní výchovně-vzdělávací program, a pracují v nepřetržitém provozu po celý rok. Jak již bylo uvedeno výše, při všech činnostech a úkolech jsou plně respektovány individuální potřeby dětí v souladu s PROD.

Vychovatel je povinen při plnění terapeutického plánu vždy spolupracovat s daným dítětem, dbát na dodržování denního režimu rodinné skupiny a na dodržování pravidelné a kvalitní přípravy na vyučování.

„K naplňování potřeb každého dítěte je určen klíčový pracovník (pedagogický pracovník), který sleduje vývoj dítěte, všímá si jeho potřeb a spokojenosti, monitoruje výsledky péče, udržuje s dítětem pravidelný kontakt, snaží se o budování důvěry v jejich vzájemném vztahu a hájí jeho zájmy a podporuje dítě v naplňování jeho potenciálu.“

Pracovníci dále spolupracují se zdravotnickými zařízeními, dbají na pravidelné lékařské prohlídky u praktického lékaře či specialistů, zajišťují pravidelnou medikaci dětí, pokud je lékařem stanovena a tuto medikaci průběžně doplňují a aktualizují.

Terapeutický úsek je tvořen psychologem, který zajišťuje komplexní psychologické vyšetření, vytváří individuální či skupinové terapie. Nedílnou součástí je také poskytování krizové intervence při akutních stavech dětí a spolupráce s odbornými poradenskými pracovišti.

Povinností terapeutického úseku je vedení příslušné dokumentace, především o anamnézách dítěte, jeho psychiatrických diagnózách, o výsledcích svého šetření a s tím spojeného vývoje dítěte.

Dalším důležitým úkolem je vypracování PROD spolu s dítětem a klíčovým pracovníkem dítěte.

Sociální úsek je tvořen sociálním pracovníkem. „*Sociální pracovník zajišťuje činnosti směřující k sociálně právní ochraně dítěte a k zajištění jeho potřeb, vede osobní spisy dětí aj. V součinnosti s pedagogickými pracovníky zajišťuje základní péči o děti umístěné v zařízení a podle potřeby zajišťuje lékařská vyšetření dětí.*“

Nepostradatelným a velmi důležitým úkolem sociálního úseku je komunikace a spolupráce s pracovníky výchovného úseku a se sociálními orgány, jako jsou např. OSPOD, soudy, policie ČR, státní zástupce apod.

Dále sleduje sociální situace rodin umístěných dětí. Při příjmu, přemístění a propuštění dětí zajišťuje administrativní podporu. Dále předává informace sociálním pracovníkům a kurátorům dětí.²

1.2 Personál DDŠ

Pracovníci zařízení se dělí na pedagogické pracovníky a nepedagogické pracovníky. Mezi pedagogické pracovníky patří vedoucí DDŠ, vedoucí vychovatel, vychovatelé, psycholog a asistenti pedagoga. Do skupiny nepedagogických pracovníků patří sociální pracovník a zaměstnanci údržby a úklidu.

Vedoucí DDŠ je přímým podřízeným ředitele DDŠ, SVP, ZŠ a ŠJ Dobřichovice. Je odpovědný za chod zařízení a dohlíží na výchovně-vzdělávací činnosti v zařízení. Dále zodpovídá za povinnou dokumentaci DDŠ. Spolu s vedoucím vychovatelem metodicky vede vychovatele a asistenty pedagoga, provádí kontrolní činnosti, zpracovává plány služeb a zaštiťuje přímou pedagogickou činnost u dětí.

Vedoucí vychovatel je přímý podřízený vedoucímu DDŠ. Spolu s vedoucím DDŠ odpovídá za výchovně-vzdělávací činnosti v zařízení a za kvalitu poskytované péče dětem.

² DDŠ Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 5-6

Podílí se na přímé pedagogické práci s dětmi a vede svůj tým vychovatelů a asistentů pedagoga. Ve spolupráci s vedoucím zařízení zpracovává plány služeb a provádí kontrolní činnosti. Zpracovává týdenní plány činností a spolu s vychovateli zpracovává roční výchovně-vzdělávací plán a roční plán služeb vychovatelů a asistentů pedagoga, které následně kontroluje a zaštiťuje vedoucí zařízení. S vychovateli zpracovává odborné hodnocení dětí.

Vychovatel je přímý podřízený vedoucímu vychovateli. Jeho hlavním úkolem je vykonávání přímé pedagogické činnosti s dětmi v rámci svých služeb. V přímé pedagogické činnosti vychází z ročního plánu výchovně-vzdělávacích činností a z týdenního plánu činností. Zpracovává roční výchovně-vzdělávací program, týdenní i měsíční plány. Zpracovává odborné hodnocení dětí. Spolu s psychologem a dítětem zpracovává PROD, „*vykonává komplexní výchovně vzdělávací a preventivní činnosti, zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte nebo na jeho socializaci, resocializaci edukaci a reedukaci, včetně navrhování cílených opatření k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu.*“ V rámci nepřímé pedagogické činnosti realizuje odbornou přípravu v rámci svých možností, odborně se vzdělává, informuje rodiny dětí o nestandardních situacích u dětí, zajišťuje medikaci dětem, apod. Dále se účastní pedagogických i jiných porad, realizuje zápisy do interní databáze zařízení, vede knihu denní evidence a účetnictví rodinné skupiny. „*Součástí výchovné práce je i snaha naučit dítě sebeobsluze, sociálním dovednostem a návykům tak, aby se po ukončení ústavní péče mohlo úspěšně integrovat do společnosti. Cílem resocializace je jedinec schopný samostatného rozhodování a jednání v rámci akceptovatelných společenských norem.*“

Psycholog je přímý podřízený vedoucímu DDS. Jedním z hlavních úkolů je zpracování psychologických zpráv na základě psychologických vyšetření. Dále realizuje komunitní a terapeutické skupiny a individuální konzultace s dětmi. Spolupracuje s rodinami dětí, organizuje a vyhodnocuje jejich společné činnosti. Ve spolupráci s vychovateli a dětmi vytváří nové PROD, odborně hodnotí předcházející PROD a vytváří

dokumentaci o dětech. Dalším podstatnými úkoly jsou aplikace krizové intervence dětem a kooperace na případových konferencích.

Asistent pedagoga je přímý podřízený vedoucímu vychovateli. Tak jako vychovatel, se podílí na přímé pedagogické práci s dětmi. V rámci svých služeb, denních i nočních, odpovídá za plnění výchovně-vzdělávacích činností a zpracovává odborné hodnocení dětí.³

1.3 Formování osobnosti dětí v ústavní výchově

Formování osobnosti dětí v ústavní výchově je velmi problematické. Pracovníci v přímé péči se snaží již od počátku dítě intenzivně pozitivně ovlivňovat a vychovávat. Situace, které dítě prožilo v původním prostředí, se zásadně negativně zaryjí do jeho psychiky a je třeba je v zařízení „opravit“.

Důležitým faktem je také, jací vychovatelé budou dítě vychovávat. Jelikož co vychovatel, to individuum a jiný styl výchovy. Nicméně je třeba zmínit, že i když co vychovatel, to jiný styl, jádro zůstává vždy stejné.

To, co dítě pozitivně ovlivňuje a o co bychom měli usilovat při výchově, zpracoval Helus a vytvořil pět skupin. Zařízení vychází z tohoto dělení a intenzivně jej využívá v rámci výchovně-vzdělávacích činností i mimo ně, přestože je to většinou dost problematické. Jedná se o Význam životních perspektiv, Význam přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů, Význam zdravého sebevědomí, Význam odvahy a způsobilosti tvořivě myslet a jednat a Význam nezastupitelné povinnosti a zodpovědnosti vůči kolektivu. V textu níže jsou jednotlivé stručně popsány.

Význam životních perspektiv - Životní perspektivy hrají významnou roli v životě dítěte. Perspektivní cíle zocelují celou osobnost dítěte, mobilizují ho a aktivují k dalším

³ DDS Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 6-7

činnostem. Dítě se zaměřuje nejen na přítomnost, ale i na budoucnost a hraje si na různé role či profese, např. na tatínka a maminku apod. V různých činnostech hledá a nachází smysl. Pokud se jedná o perspektivy, které potřebují nasazení celé osobnosti a dlouhodobé činnosti k dosažení cíle, tak je důležité je rozdělit do několika celků, jejichž splnění bude lépe dosažitelné. Při plnění vzdálených cílů by nemělo dítě zažívat pouze neúspěchy, které by byly vysoce demotivující, ale více malých úspěchů, které by ukotvily motivaci k dalšímu plnění cílů. Vychovávající osoby tedy mají za úkol cestu za cíli rozložit do více kroků, které přibližují dané vzdálené cíle a pozitivně motivovat k jejich dosažení. Platí-li, že má vzdálená perspektiva zcela zásadní význam pro realizaci rozvoje, pak neméně platí, že kapitulace v půli cesty má dalekosáhlý demoralizující dopad.

Význam přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů - Je důležité, abychom hledali důvody, jak pomoci či poradit a vyhnuli se hledání důvodů, proč to nejde. Je velmi důležité vybudovat v dětech motivaci vyhledávat ostatní jedince, pozitivně na ně působit, nechat působit ostatní na sebe a mít z vytváření těchto vztahů radost a především potřebu pro vztahy také něco udělat.

Význam zdravého sebevědomí - Narušené vztahy k různým činnostem, ve kterých se může nebo má dítě realizovat, svědčí o nízkém sebevědomí a nezdravému vztahu vůči sobě samému. Takové dítě o sobě výrazně pochybuje, vždy předpovídá svůj neúspěch, cítí marnost, a to vše mu brání v dosažení cíle. Hledá výmluvy a příčiny, proč nemůže dosáhnout úspěchu. Je důležité pozitivně posilovat sebevědomí a sebepojetí. Zdravé sebevědomí není fakt, že dítě vše dokáže, a pokud se dostaví neúspěch, tak za vše můžou pouze druzí. Zdravé sebevědomí je sebevědomím kritickým. Tato kritika je tedy nedativní, tedy destruktivní, nebo pozitivní, tedy konstruktivní.

Konstruktivní kritika má za úkol, aby si dítě uvědomila, že péče o sebe je základem k sebepojetí a sebepoznání, a také k poznání ostatních. Fakt, že dítě momentálně selhalo, není žádná životní prohra či katastrofa a život tím nekončí. Fakt, že dítě udělalo chybu, má být pro něj poučením do budoucna. Vychovávající osoby tedy učí děti pracovat s chybou a

nedostatkem tak, aby nebyly demotivovány a využili všechen svůj potenciál k dalším pokusům o dosažení stanovených cílů.

Význam odvahy a způsobilosti tvořivě myslet a jednat - Utváření osobnosti je velmi složitý proces. Při tomto procesu si dítě postupně uvědomí, že si svůj život může ovlivňovat samo a není jen jakousi vlečenou loutkou osudu. Vychovávající osoby by tedy měli nenásilně vstupovat do dětských her a nastínit, že existují i jiná řešení. Jedná se především o učení se kooperaci, vyjádření vlastních myšlenek a názorů, odstraňování konfliktů a učení se správným technikám komunikace s okolím. V případě, že přeci jen nastane konflikt, je důležité, aby děti zvládly vyslechnout druhou stranu a vyjádřit svá stanoviska ke konfliktu. Zásadním úkolem je podporovat diskuzi mezi oběma stranami konfliktu, kdy pomocí diskuze optimálně vyřeší daný spor. Je důležité, aby si dítě uvědomilo, že se na utváření vztahů s ostatními také významně podílí a následně pak dokáže projevit empatii, objektivní posouzení a nadhled.

Význam nezastupitelné povinnosti a zodpovědnosti vůči kolektivu - Důležitým faktorem je, jaký dopad na jeho život má fakt, co a jak dělá jeho okolí. Neméně důležitý fakt pro okolí je také to, jaké dítě je, jak zvládá činnosti a povinnosti. Je třeba si uvědomit, že selhání dítěte či okolí má vliv, jak na dítě samotné, tak na okolí. Vychovávající osoby by tedy měly svěřovat dětem povinnosti, jejichž cílem je, aby si dítě uvědomilo své místo ve společnosti. Je tedy jasné, že není důležité, o jaké činnosti půjde, ale jde především o pravidelnost činností a o to, aby povinnosti byly platné v daném společenství.⁴

1.4 Výchovné skupiny

V zařízení jsou zřízeny čtyři výchovné skupiny rodinného typu ve čtyřech samostatných bytových jednotkách. Každá skupina má dva kmenové vychovatele, jednoho střídajícího vychovatele a asistenta pedagoga.

⁴ HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-186-87. s. 71-87

Výchovná skupina v zařízení tvoří základní organizační jednotku. Děti jsou rozdělovány do skupin dle pohlaví, věku a zdravotnické diagnózy.

První a druhá výchovná skupina je určena pro chlapce, z nichž první skupina je pro chlapce s neagresivními poruchami chování a druhá skupina pro chlapce s agresivními poruchami chování.

Třetí a čtvrtá výchovná skupina je pro dívky, přičemž třetí skupina je pro dívky s neagresivními poruchami chování a čtvrtá skupina pro dívky s agresivními poruchami chování.

V každé rodinné skupině je minimálně 5 a maximálně 8 dětí. Sourozenci se zpravidla zařazují do stejné skupiny, přičemž je nutné přihlídnout k jejich diagnóze a lze je výjimečně zařadit do jiné skupiny. Rozdělení do jednotlivých skupin nařizuje vedoucí DDS na doporučení psychologa a komplexního vyšetření z diagnostického ústavu. V případě změny výchovné skupiny se schází pedagogický tým, spolu s psychologem, etopedem a vedoucím DDS. Rozhodnutí o přeřazení do jiné skupiny závisí na výsledcích výchovně-vzdělávacích činností či zjištění nových diagnóz.⁵

V první a třetí výchovné skupině jsou umístěny děti s neagresivními poruchami chování. U těchto dětí dominují především útky, krádeže a záškoláctví.

Děti v těchto skupinách mají skupinové terapie s psychologem jednou týdně nad rámec výchovně-vzdělávacích činností.

Cílem je podpora zdravého sebevědomí dítěte, prohloubení empatie, multikulturní povědomí, nácvik sociálních rolí, nácvik sociálních rolí a aktivní zapojení dítěte do dané společnosti. Optimální harmonický vývoj dítěte je prioritou.

⁵ DDS Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 13

Ve **druhé a čtvrté výchovné skupině** jsou umístěny děti s agresivními poruchami chování. U těchto dětí dominují především šikana a vandalismus. U jedné dívky je také výrazné automutilační jednání.

V této skupině jsou realizovány skupinové terapie s psychologem dvakrát týdně nad rámec výchovně-vzdělávacích činností.

Cílem je vytvoření a výrazné prohloubení empatie u dětí, utlumení jejich emoční plachosti, na základě dostatečného množství pozitivních emočních podnětů vytváření a posílení pozitivních citových vztahů, výrazná regulace agresivity, ústup od egoismu a vytváření a prohlubování kooperace, vytváření a prohlubování odpovědnosti za své chování a jednání, nácvik sociálních rolí, multikulturní povědomí a aktivní zapojení dítěte do dané společnosti. Optimální harmonický vývoj dítěte je, stejně jako u předcházejících skupin, prioritou.

1.5 Výchova v DDŠ

Výchova v zařízení, jak již bylo uvedeno výše, se řídí dle ročního výchovně-vzdělávacího plánu a týdenního plánu činností, které mají za cíl resocializaci a optimální rozvoj osobnosti.

Plán je tvořen deseti tematickými oblastmi, jsou to: Zdravý životní styl, Sebeobslužné činnosti, Socializační dovednosti, Komunikace, Sexualita, Prevence sociálně patologických jevů, Příprava na vyučování a profesní příprava, Příprava pro život po opuštění domova a profesní orientace, Environmentální náhled a Volnočasové aktivity.

1.5.1 Výchovně-vzdělávací oblasti

Zdravý životní styl - V této oblasti jde především o vytváření náhledu na rizika konzumního životního stylu. Zdravý životní styl je dělen na dvě skupiny - Péče o tělo a Rozvoj osobnosti.

Péče o tělo zahrnuje správnou výživu, hygienické návyky a vytváření a udržování kondice přiměřenou tělesnou aktivitou, cvičením a sportem.

V oblasti rozvoje osobnosti se jedná o rozvoj zdravého sebevědomí, uvědomění si hodnoty vlastní i hodnoty druhých, zprostředkování prožitku úspěchu jako hlavního motivačního faktoru, reálné hodnocení vlastních možností, schopností, dovedností a návyků, jejich reálné uplatňování v každodenních seberealizačních aktivitách, získávání a rozvíjení nových schopností, dovedností a návyků, vytváření odpovědnosti za vlastní pracovní výkony, rozvíjení přiměřené sebekontroly a sebeovládání, zejména v zátěžových situacích, vedení k návykům nutných pro úspěšné zapojení se do společnosti a vytváření náhledu na vlastní sociální situaci.

Sebeobslužné činnosti - Tato oblast se zaměřuje na vytváření a rozšiřování schopností a dovedností a vytváření a upevňování návyků v sebeobslužných činnostech.

Jedná se především o osobní hygienu, oblékání a péči o oblečení a obuv, nakupování, úklid a péči o osobní věci, úklid a údržbu domácnosti a základní domácí práce, provoz domácnosti z hlediska ekonomického, dopravu a cestování, poštovní služby, telekomunikace a média, vaření a nemoc a ošetřování nemocného.

Socializační dovednosti - Tato oblast je zaměřena na vedení ke schopnosti empatie, rozvíjení získaných schopností, vedení ke kooperaci, úctě a toleranci, vytváření respektu k jiným kulturám, národnostem a jejich duchovním hodnotám, vedení k bezkonfliktnímu soužití se svým okolím, vedení ke schopnosti radovat se z úspěchů druhých, vytváření a rozvíjení respektu k autoritám, získávání orientace ve společnosti a společenských vztazích, vedení k dodržování zásad slušného chování, obecně uznávaných pravidel a běžných společenských norem a řádů, objasňování, že kromě práv existují také povinnosti, vytváření schopností a dovedností uplatňovat svá práva způsobem, který nenaruší práva druhých, přípravu k odolávání zátěží běžného života, přípravu ke zvládnutí neúspěchů jak v pracovním, tak v osobním životě, vedení k pozitivnímu a optimistickému pohledu na svět a vytváření pozitivních přístupů k řešení problémů a překonávání starostí.

Komunikace - Oblast zaměřená na objasňování komunikačních práv a povinností, vytváření náhledu na komunikaci jako základního prostředku tvorby vztahů, vedení k poskytování jasných a zřetelných zpráv a sdělení, povzbuzování a vedení k vyjadřování pocitů, přání a nálad, vedení k umění vyjadřovat i negativní sdělení přiměřeným způsobem, vedení ke zvládnutí nejrůznějších komunikačních stylů - osobní, společenský, pracovní, úřední i intimní a vytváření dovedností naslouchání a porozumění.

Sexualita - Zaměření oblasti je na vytváření náhledu na místo sexuality v životě, vytváření odpovědnosti za způsob uspokojování vlastních sexuálních potřeb, rozvíjení přiměřené sebekontroly vedoucí k prevenci rizikového sexuálního chování a antikoncepci.

Prevence sociálně patologických jevů - V této oblasti jde především o definování sociálně patologického chování a jednání, objasnění dopadů sociálně patologických jevů na zdravý životní styl a zdraví dítěte, vytváření náhledu na rizika plynoucí ze sociálně patologického chování v rámci obecného právního povědomí a poskytnutí základních informací o jednotlivých sociálně patologických jevech, jejich projevech, rizicích a dopadech.

Příprava na vyučování a profesní příprava - V této oblasti jde především o vedení k zodpovědnosti za vlastní školní výkony a dosažené výsledky, vedení ke každodenní samostatné a systematické domácí školní přípravě, pomoc nebo výuku vhodných metod učení se a vedení k pravidelné četbě s kontrolou porozumění textu.

Příprava pro život po opuštění domova a profesní orientace - V této oblasti jde především o získávání moderní sociální gramotnosti a o získávání finanční gramotnosti.

Získávání moderní sociální gramotnosti zahrnuje orientaci v systémech veřejnoprávních institucí, vyplňování formulářů, psaní žádostí, písemný i osobní styk s úřady, využívání internetu při vyhledávání údajů, adres či pracovních příležitostí, vytváření

co nejrozsáhlejších pracovních návyků, směřování zájmů k nabídkám povolání podle reálných dovedností a schopností, vysvětlení společenské potřeby i méně atraktivních zaměstnání, motivování k dosažení co nejvyššího možného vzdělání, získání náhledu na rozdílnost finančního ohodnocení práce kvalifikované a nekvalifikované, podporování zájmu o brigády a jiné pracovní příležitosti a vytváření obecného právního povědomí.

Získávání finanční gramotnosti se zaměřuje na vytváření schopností hospodařit s dostupnými finančními prostředky, vytváření schopností plánovat výdaje a získání náhledu na rizika čerpání úvěrů a následné předlužení.

Environmentální náhled - Oblast je zaměřena na vedení k respektu k životnímu prostředí a k jeho ochraně, výchovu k úctě nejen k lidskému životu, vytváření vědomí závislosti lidského života na přírodních zdrojích a potlačování lhostejnosti ke svému okolí, která se může projevit ničením přírody, poškozováním majetku druhých nebo znečišťováním.

Volnočasové aktivity - V této oblasti jde především o předcházení pasivnímu trávení volného času a vedení k aktivním volnočasovým aktivitám.

1.5.2 Práva a povinnosti dětí

Děti s nařízenou ústavní výchovou mají právo:

- na rozvíjení tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností
- na respektování lidské důstojnosti, na společné umístění se svými sourozenci, nebrání-li tomu závažné okolnosti ve vývoji a vztazích sourozenců
- na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami
- na svobodu náboženství

- být seznámeno se svými právy a povinnostmi, radit se svým obhájcem nebo opatrovníkem, ustanoveným pro řízení podle zvláštního zákona, bez přítomnosti třetích osob, a za tímto účelem přijímat a odesílat korespondenci bez kontroly jejího obsahu
- účastnit se činností a aktivit DDS organizovaných v rámci výchovného programu s výjimkou zákazu či omezení v rámci opatření ve výchově, stanovených tímto zákonem
- obracet se s žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele, vedoucího DDS a pedagogické pracovníky
- vyjádřit svůj názor na zamýšlená a prováděná opatření, která se ho dotýkají;
- požádat o osobní rozhovor a uskutečnit osobní rozhovor s pověřeným zaměstnancem OSPOD, zaměstnancem České školní inspekce, ministerstva nebo orgánu kraje, a to bez přítomnosti dalších osob
- být hodnoceno a odměňováno a ke svému hodnocení se vyjadřovat
- na informace o stavu svých úspor či pohledávek
- na udržování kontaktu s osobami odpovědnými za výchovu a dalšími blízkými osobami za podmínek stanovených zákonem
- přijímat v DDS s vědomím pedagogického pracovníka návštěvy osob odpovědných za výchovu, blízkých osob a jiných osob, pokud nedošlo k zákazu nebo omezení v rámci opatření ve výchově stanovených zákonem
- opustit samostatně se souhlasem pedagogického pracovníka DDS za účelem vycházky, pokud se jedná o dítě starší 7 let věku, pokud nedošlo k zákazu nebo omezení v rámci opatření ve výchově stanovených zákonem

Povinnosti dětí s nařízenou ústavní výchovou:

- dodržovat pravidla a kázeň, stanovené vnitřním řádem zařízení, plnit pokyny zaměstnanců DDS, šetrně zacházet se svěřenými věcmi, nepoškozovat cizí majetek,

dodržovat zásady slušného jednání s osobami, s nimiž přichází do styku, v prostorách DDS a v osobních věcech udržovat pořádek a čistotu a i jinak zachovávat ustanovení vnitřního řádu DDS

- dodržovat předpisy a pokyny k ochraně bezpečnosti a zdraví, s nimiž bylo řádně seznámeno
- poskytnout na výzvu vedoucího DDS doklady o svých příjmech
- předat do úschovy na výzvu vedoucího DDS předměty ohrožující výchovu, zdraví a bezpečnost
- podrobit se na výzvu vedoucího DDS nebo vychovatele vyšetření, zda není ovlivněno alkoholem nebo jinou návykovou látkou
- udržovat školní a učební pomůcky v pořádku, připravovat se pravidelně na vyučování
- respektovat zákaz kouření, požívání alkoholu, užívání návykových látek a omamných prostředků, hraní hazardních her včetně her na výherních automatech, držení život ohrožujících předmětů (nože, hvězdice, zábavná pyrotechnika ap.) - porušení zákazu je posuzováno jako hrubý přestupek proti Vnitřnímu řádu, popř. trestný čin, stejně je posuzováno rizikové chování (šikana, vandalismus, agresivita, brutalita, projevy rasismu a xenofobie, drobná kriminalita, krádež, závislost na hraní na výherních automatech)
- svévolně neopouštět objekt a areál domova bez souhlasu pedagogického pracovníka
- povinnost udržovat v pořádku a v náležitém stavu své osobní věci, svévolně neničí věci vlastní ani věci ostatních dětí, jakož i společné předměty
- při osobní hygieně dodržuje základní hygienické zásady, čistotu a pořádek
- zákaz nevhodné manipulace s elektropřístroji, které jsou součástí vybavení společných a ubytovacích prostorů, nepokouší se je opravovat, nezasahuje do jejich konstrukce a nepřemísťuje je z místa stálého určení, zjištěné závady okamžitě hlásí pedagogickému pracovníkovi, dítě svévolně nemanipuluje s automatickou pračkou, sušičkou, myčkou

- povinnost dodržovat při stravování zásady společenského a slušného chování, udržovat své místo v jídelně skupiny a jeho okolí v čistotě a v pořádku, dle možnosti odstraňovat drobné nedostatky okamžitě
- zákaz vstupu do dílen, skladů, kanceláří, kuchyně, kotelny, prádelny bez dozoru dospělé osoby - v těchto prostorách může vykonávat jednoduché pomocné práce výhradně v přítomnosti dospělé osoby, která za něj nese při činnosti zodpovědnost

Ostatní

- DDŠ zajišťuje dítěti prostor pro to, aby si uchovávalo své osobní věci uzamčené. Pokud dítě chce, může klíč ponechat u pedagogického pracovníka nebo ho má u sebe a druhý klíč je umístěn v kanceláři vedoucího vychovatele. Ten má možnost za přítomnosti dítěte a pedagogického pracovníka prostor odemknout, a to v případě, že je podezření na to, že zde dítě uchovává nevhodné předměty (cigarety, alkohol, návykové látky nebo život ohrožující předměty)
- dítě se zpravidla pohybuje v ubytovacích prostorách „své“ výchovné skupiny, pobyt v jiné skupině je možný pouze s vědomím a se souhlasem pedagogických pracovníků výchovných skupin
- potřebné opravy na svých oděvech a obuvi okamžitě hlásí pedagogickému pracovníkovi, drobné nedostatky odstraní podle svých věkových a individuálních možností a schopností pod vedením pedagogického pracovníka samostatně
- dítě se podílí na úklidu ubytovacích prostorů dle pokynů pedagogického pracovníka s ohledem na věk a schopnosti, při úklidových pracích používá i úklidové přístroje v přítomnosti pedagogických pracovníků podle jejich pokynů
- úpravy na výzdobě pokojů provádí dítě pouze za dohledu pedagogického pracovníka, nábytek svévolně nepřemisťuje, je zakázáno při výzdobě jakkoli poškozovat nátěry a malby pokojů

- dítě si samo neprovádí neodborné propichování ušních boltců, jazyka, pupíku, intimních zón. To je možné pouze lékařem, za předchozího souhlasu zákonného zástupce
- děti mají možnost mít a používat své vlastní předměty za stanovených podmínek
- návštěvy dětí při poledním klidu na jiném pokoji pouze se souhlasem vychovatele⁶

1.5.3 Práva a povinnosti osob odpovídajících za výchovu

Práva a povinnosti osob odpovídajících za výchovu v DDS vymezuje a upravuje zákon č. 109/2002 SB., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Osoby odpovědné za výchovu dítěte mají právo:

- na informace o dítěti, a to na základě své žádosti
- vyjadřovat se k návrhu opatření zásadní důležitosti ve vztahu k dítěti, nehrozí-li nebezpečí a prodlení a na informace o provedeném opatření
- na udržování kontaktu s dítětem, nebrání-li tomu závažné okolnosti ohrožující dítě
- na poradenskou pomoc DDS ve věcech výchovné péče o dítě
- písemně požádat vedoucího DDS o povolení pobytu dítěte u osob podle § 23 odst. 1 písm. a) nebo c).⁷

Osoby zodpovědné za výchovu mají zejména povinnost:

- při předání dítěte do DDS předat současně dokumentaci uvedenou v § 5 odst. 5

⁶ DDS Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 30.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 16-18

⁷ DDS Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 30.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 29

- zajistit doprovod dítěte mladšího 15 let v případech postupu podle § 23 odst. 1 písm. a) a § 24 odst. 5 písm. a), popřípadě požádat písemně v této věci o jiný postup
- seznámit se s vnitřním řádem DDS⁸ a dodržovat jeho ustanovení oznámit bezodkladně DDS⁸ podstatné okolnosti pobytu dítěte u nich, týkající se zejména jeho zdraví a výchovy,
- hradit náklady na zdravotní péči, léčiva a zdravotnické prostředky poskytnuté dítěti, které nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění, pokud byly poskytovány na jejich žádost.⁸

1.5.4 Opatření ve výchově

Zařízení v případě opatření ve výchově vychází z § 21 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

„(1) Za prokázané porušení povinností vymezených tímto zákonem může být dítěti

- a) odňata výhoda udělená podle odstavce 3,*
- b) sníženo kapesné v rozsahu stanoveném tímto zákonem,*
- c) s nařízenou ústavní výchovou omezeno nebo zakázáno trávení volného času mimo zařízení v rozsahu stanoveném vnitřním řádem,*
- d) odňata možnost účastnit se atraktivní činnosti či akce,*
- e) s nařízenou ústavní výchovou zakázány návštěvy, s výjimkou návštěv osob odpovědných za výchovu, osob blízkých¹⁰) a oprávněných zaměstnanců orgánů sociálně-právní ochrany dětí, a to na dobu nejdéle 30 dnů v období následujících 3 měsíců.*

(2) Opatření podle odstavce 1 lze ukládat podmíněně se zkušební dobou až na 3 měsíce.

⁸ DDS⁸ Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 30.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 29

(3) Za příkladné úsilí a výsledky při plnění povinností nebo za příkladný čin může být dítěti

- a) prominuto předchozí opatření podle odstavce 1,*
- b) udělena věcná nebo finanční odměna,*
- c) zvýšeno kapesné v rozsahu stanoveném tímto zákonem,*
- d) povolena mimořádná návštěva kulturního zařízení, mimořádná vycházka, mimořádná návštěva nebo přiznána jiná osobní výhoda; dětem s uloženou ochrannou výchovou se mimořádné vycházky a návštěvy povolují pouze za podmínek stanovených v odstavci 4 písm. a) a b).*

(4) Dítěti s uloženou ochrannou výchovou může být dále v případě dobrých výsledků při plnění povinností

- a) povolena samostatná vycházka mimo zařízení na dobu nejvýše 12 hodin, lze-li mít důvodně za to, že tím nebude ohrožen účel výkonu ochranné výchovy,*
- b) povoleno přijetí návštěvy jiných osob než osob odpovědných za výchovu, osob blízkých a oprávněných zaměstnanců orgánu sociálně-právní ochrany dětí, není-li to v rozporu s účelem výkonu ochranné výchovy; v odůvodněném případě může být návštěva uskutečněna se zrakovou, případně i sluchovou kontrolou zaměstnancem zařízení.*

(5) Opatření přijatá podle odstavců 1 až 4 jsou zaznamenávána do osobního spisu dítěte. Organizační podrobnosti upraví vnitřní řád.“⁹

Pedagogický pracovník navrhuje opatření, která schvaluje vedoucí zařízení a přihlíží k individuálním zvláštěm a možnostem dítěte a respektuje mimořádné situace, tedy momentální psychický i fyzický stav dítěte, adaptace v zařízení či různé rodinné změny. Opatření ve výchově musí být vždy v souladu se zákonem a být přiměřené individualitě jedince. Opatření ve výchově můžeme dělit na kladné a záporné.

⁹ § 21 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

Kladné opatření ve výchově jsou prostředkem motivace a jsou ukládány vždy za příkladné plnění vnitřního řádu či za mimořádné činy.

Záporná opatření ve výchově jsou ukládána za porušení povinností dle § 21 zákona 109/2002 Sb. Opatření jsou ukládána na dobu 7 - 14 dní. Důraz je kladen na dodržování pravidel k ochraně zdraví a bezpečnosti. Jedná se především o zneužívání návykových látek a přechovávání nebezpečných předmětů, např. nože, zápalné předměty apod.

1.5.5 Hodnocení ve výchově

Jednou z podstatných součástí výchovy v zařízení je hodnocení dětí. Hodnocení provádí všichni pedagogičtí pracovníci a patří mezi významné motivační, diagnostické a výchovné činnosti.

Hodnocení probíhá v rámci školy s učitelem, s vychovatelem na odpolední výchově a s asistentem pedagoga za předcházející noc. Tato jednotlivá hodnocení se zapisují do hodnotících listů dětí. Dále probíhá hodnocení v rámci týdne a měsíce.

Při hrubém porušení či při příkladném plnění povinností z vnitřního řádu DDS, může uděleno opatření dle § 21 zákona č. 109/2002 Sb.

V rámci hodnocení se vyzdvihují pozitiva v chování, kritizují negativa v chování a navrhují se případná kladná a záporná opatření. V případě pozitiv v chování se jedná o kooperaci a pozitivní vztah s vrstevníky a pracovníky zařízení, kamarádské projevy k ostatním členům skupiny i pracovníkům zařízení, aktivita k výchovně-vzdělávacím činnostem, zdvořilostní chování, asertivní chování, nezištná pomoc ostatním, pozitivní vztah ke škole a školním povinnostem, samostatnost a zodpovědnost při řešení úkolů, motivace k osobní hygieně a samostatnost při jejím plnění, iniciativa a aktivita v rámci skupiny, volnočasové aktivity vedoucí ke zdravému životnímu stylu a také úspěšná reprezentace zařízení.

V případě negativ v chování se jedná o užívání návykových látek, agresivní chování, útky ze zařízení, negativní projevy vůči vrstevníkům i pracovníkům zařízení, vulgárnost, odmítání výchovně-vzdělávacích činností i volnočasových aktivit, nedodržování doby vycházek, nedodržování základních pravidel slušného projevu,

nedodržování hygienických pravidel a aktivity vedoucí k nezdravému stylu života a k ohrožení výchovy dítěte.

Hodnocení je pro dítě srozumitelné a dítě má možnost se k hodnocení vyjádřit. Dále se konkrétně hodnotí pozitiva i negativa jednotlivých aktivit či částí dne. Pracovník si vždy ověřuje, že dítě hodnocení porozumělo.

Denní hodnocení je individuální ke každému dítěti a probíhá v průběhu dne. Hodnotí se především jeho projevy chování, nálady, aktivity apod. Hodnocení se vždy zapisuje do interní databáze zařízení.

Týdenní hodnocení probíhá vždy ve čtvrtek po ukončení výchovně-vzdělávacích činností. U jednotlivých dětí se sčítají body, které dostaly během celého týdne. Je přítomen vedoucí zařízení či vedoucí vychovatel a ten na základě doporučení vychovatele přiděluje plusové body a uděluje kladná či záporná výchovná opatření.

Jak již bylo uvedeno, hodnocení dítěte pozitivně posiluje a motivuje k pozitivnímu chování a jednání. Je pomocníkem k uvědomění si příčin svého selhání a motivací k pozitivnímu rozvoji. Děti jsou motivovány k dosahování lepších výsledků. Hodnocení je objektivní a spravedlivé po posouzení všech příčin a důsledků projevů dítěte. Všechny projevy dítěte posuzují učitelé, vychovatelé, psycholog, etoped i asistenti pedagoga.¹⁰

1.5.6 Organizace dne a týdenní režim

Organizace denních činností zahrnuje všechny oblasti pro optimální rozvoj osobnosti dítěte. Úkolem je vést děti ke zdravému životnímu stylu a přihlížet k individuálním potřebám dětí.

Den začínají děti s asistentem pedagoga, dále se vzdělávají ve škole s učiteli a po obědě se navracejí zpět do výchovy, kde realizují režim s vychovateli.

Následující časový plán je univerzálním modelem pro organizaci dne, přičemž dle aktuálního psychického rozpoložení dětí se jim jednotlivé části přizpůsobují.

¹⁰ DDŠ Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 30.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 18-19

07.00 - 07.15	budíček
07.15 - 07.45	hygiena, oblékání a snídane
07.45	odchod do školy za doprovodu asistenta pedagoga a předání dětí učiteli ve škole
08.00 - 12.00	školní vyučování
12.00 - 13.00	oběd
13.00 - 14.00	školní příprava
14.00 - 18.00	výchovně-vzdělávací činnosti*, relaxační činnosti, osobní volno dětí, samostatné vycházky dětí**, skupinové vycházky, svačina
18.00 - 20.00	večeře, hygiena, příprava na následující den, vykonávání služeb ve skupině***
20.00 - 22.00	osobní volno, příprava na večerku
22.00	večerka

* výchovně-vzdělávací činnosti se realizují dle níže uvedeného týdenního režimu

** sudé týdny 14.00 - 16.00 chlapci; 16.00 - 18.00 dívky

liché týdny 14.00 - 16.00 dívky; 16.00 - 18.00 chlapci

(vycházky dětí se realizují odděleně chlapci a dívky)

*** služby konané v rámci výchovné skupiny jsou: úklid kuchyně (zametání a vytírání podlahy, stírání ploch od prachu, srovnání příslušenství), mytí nádobí a úklid kuchyňské linky, úklid obývacího pokoje (zametání a vytírání podlahy, stírání ploch od prachu, srovnání příslušenství), úklid koupelny (vytírání podlahy, stírání ploch od prachu a leštění zrcadel), praní, skládání a třídění prádla pro výchovnou skupinu, úklid šatny (srovnávání a úklid bot a oblečení) a péče o květiny a terasu ve skupině.

Výchovně-vzdělávací činnosti v týdenním režimu se organizují pro celou výchovnou skupinu, nicméně některé činnosti lze realizovat i v kooperaci s ostatními skupinami, jedná se např. o sportovní a herní aktivity. Nicméně je nutné vzít v úvahu individuální potřeby dětí a charakteristiky jednotlivých dětí. V zařízení tohoto typu je kooperace problematická, jelikož děti reagují spontánně a většinou negativně. Jak již bylo uvedeno v textu dříve, jedná se tedy o skupiny:

1. skupina - chlapci - neagresivní poruchy
2. skupina - chlapci - agresivní poruchy
3. dívky - neagresivní poruchy
4. dívky - agresivní poruchy

Týdenní režim se týká výchovně-vzdělávacích činností, relaxačních činností a celkového rozvržení týdne. Režim je následující:

- PO - výtvarně-pracovní činnosti, relaxační činnosti
- ÚT - sportovní činnosti
- ST - pracovní činnosti, relaxační činnosti
- ČT - sportovní činnosti, týdenní hodnocení
- PÁ - herní aktivity, výtvarné činnosti, relaxační činnosti, odjezdy dětí na dovolenky
- SO - výchovně-vzdělávací akce mimo zařízení
- NE - činnosti dle výběru dětí a vychovatelů, příjezdy dětí z dovolenek

Všechny výchovně-vzdělávací činnosti v týdenním režimu se přizpůsobují individuální potřebám dětí. Je téměř pravidlem, že děti přicházejí ze školy nervózní a

rozladěné ze školního hodnocení, kde se očekávání dětí neshodlo s realitou. Reakce bývají různé, od projevů agresivity až po rezignaci a odmítání jakýkoli činností.

1.5.7 Pobyť dětí mimo zařízení

Pobyť dětí mimo zařízení zahrnuje vycházky, mimořádné vycházky a pobyť u rodičů či jiných osob.

Vycházky

Samostatné vycházky mimo zařízení mohou absolvovat děti, které jsou starší 7 let. Vycházky se udělují denně, pokud nebylo uděleno omezení nebo zákaz vycházek, jako záporné opatření ve výchově. Právo na vycházku má každé dítě, které prošlo adaptační dobou, která činí 14 dní. Adaptační doba slouží ke stabilizaci dítěte v zařízení. Ve výjimečných případech se může adaptační doba prodloužit či zkrátit. Ve většině případů ke zkracování této doby nedochází.

Samostatné vycházky jsou realizovány z důvodu podpory samostatnosti dítěte s ohledem na aktuální fyzický, psychický či emoční stav dítěte.

Další možností vycházky je asistovaná vycházka. Ta je realizována s dětmi, u kterých psychický či fyzický stav nedovoluje samostatnou vycházku.

Vycházky vždy povoluje či zakazuje vychovatel sloužící u dané skupiny. Nepovolení vycházky je zpravidla z důvodu nedostatečného fyzického, psychického či emocionálního stavu dítěte, nevhodných povětrnostních podmínek, nesplněné školní přípravy, na základě hodnocení z předcházejícího dne apod. Realizují se tak, aby nenarušovaly výchovně-vzdělávací činnosti.

Jak již bylo zmíněno, realizují se denně, od pondělí do pátku vždy v odpoledních hodinách po školní přípravě a výchovně-vzdělávací činnosti a o víkendu jsou možné i během dopoledne. Vycházky mají chlapci a dívky vždy oddělené.

Příslušný vychovatel zaznamená vycházku do knihy vycházek se skutečným časem odchodu a následného příchodu. Děti jsou před vycházkou vždy poučeny o bezpečnosti a o dalších rizicích spojených vycházkami.

Délka vycházky je 2 hodiny denně, nejdéle však do 18 hodin (od 18 hodin probíhá příprava na večeři). Ve vážných případech lze vycházku zkrátit, rozdělit (např. o víkendu - hodina dopoledne a hodina odpoledne) či prodloužit. Prodloužení vycházky povoluje vždy vedoucí zařízení na základě žádosti dítěte.

Mimořádné vycházky

Mimořádnou vycházku navrhuje vychovatel jako odměnu za příkladné plnění svých povinností a cílů v rámci vnitřního řádu. Další možností může být vycházka jako přání dítěte při příkladném splnění měsíčního hodnocení. Standardně se realizují dle platného harmonogramu vycházek s pozdějším časem příchodu.

Mimořádnou vycházku schvaluje vedoucí zařízení či zastupující vedoucí vychovatel. V ojedinělých případech schvaluje vycházku službu konající vychovatel, který přihlíží výsledky měsíčního, týdenního a denního hodnocení.

Jak již bylo uvedeno, příslušný vychovatel zaznamená vycházku do knihy vycházek se skutečným časem odchodu a následného příchodu. Děti jsou před vycházkou vždy poučeny o bezpečnosti a o dalších rizicích spojených vycházkami.

Obecná pravidla k vycházkám

- Na vycházkách se musí děti zdržovat pouze v Dobřichovicích, musí dbát na svoji bezpečnost a bezpečnost okolí, nesmí se zdržovat u vodních ploch (u řeky Berounky), s tím je spojený zákaz koupání v letních dnech a zákaz bruslení v zimních dnech či vstup na ledovou plochu, musí dodržovat zásady slušného chování, nesmí vstupovat do cizích objektů a na cizí pozemky.
- Vycházky se omezí nebo zakážou, pokud je dítěti prokázána krádež, užívání návykových látek a jejich přechovávání, šikana či kyberšikana, fyzická i verbální

agresivita, útěk ze zařízení, opakovaný pozdní neomluvený návrat z dovolenky, automutilační jednání, přechovávání zakázaných předmětů, ničení majetku v zařízení a opakované neplnění školních povinností či jiná porušení vnitřního řádu.

Pobyt u rodičů a jiných osob

Pobyt mimo zařízení povoluje vždy vedoucí zařízení se souhlasem ředitele zařízení. Pobyt je vždy u rodičů či u jiných osob, které jsou po danou dobu zodpovědné za výchovu dítěte. Zařízení se řídí dle § 23 odst. 1 písm. a, b, c zákona č. 109/2002 Sb.

Pro povolení pobytu mimo zařízení je nutné podání žádosti rodičů či osob zodpovědných za výchovu a povolení příslušného OSPOD, který přihlíží k aktuálnímu zdravotnímu stavu dítěte. Pobyt u osob, které nejsou zodpovědné za výchovu, je možný pouze tehdy, pokud s tím tyto osoby souhlasí a nebrání tomu překážky. Podmínky pro pobyt mimo zařízení stanovuje § 30 zákona č. 359/1999 Sb. Rozhodnutí o povolení pobytu mimo zařízení dává vedoucí zařízení dle § 23 odst. 1 písm. a) nebo c) zákona č. 109/2002 Sb., a o zrušení pobytu § 23 odst. 1 písm. d) zákona č. 109/2002 Sb.

U dětí, které nejsou starší 15 let, musí vždy při odchodu ze zařízení být přítomen doprovod dospělé osoby a při příchodu je ten samý doprovod opět přivede zpět. Osoby odpovědné za výchovu podepisují při vyzvednutí dítěte ze zařízení potvrzení o tom, že zajišťují bezpečnost svých dětí v průběhu dovolenky.

Děti starší 15 let zpravidla jezdí na dovolenky sami. Realizace je umožněna na základě souhlasu osob zodpovědných za výchovu a OSPOD. Děti jsou poučeny o bezpečnosti a ostatních rizicích. Osoby odpovědné za výchovu telefonicky informují vychovatele konajícího službu o příjezdu a odjezdu dítěte.

Odchod a příchod dítěte na dovolenku zapisuje službu konající vychovatel do knihy denní evidence a následně do interní databáze.

Pobyt se uděluje na maximální dobu 1 měsíc. Pokud nenastaly překážky, lze pobyt prodloužit na základě povolení příslušného OSPOD.

Pobyty se mohou realizovat po skončení adaptační doby a předcházející návštěvě osob odpovědných za výchovu. Termíny dovolenek jsou pevně dané, a to od pátku od 15 hodin do neděle do 18 hodin. Dovolanky zpracovává sociální pracovník zařízení a schvaluje vedoucí zařízení. Dítě navracející se do zařízení přebírá sloužící vychovatel či asistent pedagoga a provede zápis do knihy denní evidence a následně do interní databáze.

Pobyty jsou povoleny na víkendy, prodloužené víkendy, prázdniny a také z vážných rodinných důvodů, kde je nutná žádost osob odpovědných za východu.¹¹

1.5.8 Kontakty dětí s rodiči a dalšími osobami

Mezi kontakty dětí s rodiči a dalšími osobami řadíme návštěvy, telefonické kontakty a kontakty pomocí sociálních sítí na internetu. Udržování kontaktu s rodinou je pro dítě vysoce motivující a do jisté míry snižuje jeho deprivaci, kterou v zařízení prožívá.

Návštěvy

Osoby odpovědné za výchovu mohou kdykoli navštívit dítě, ale vždy po předchozí domluvě s vedoucím zařízení či sociálním pracovníkem. Vždy je nutné domluvit přesný termín a čas návštěvy. Sloužící pedagogický pracovník zapisuje návštěvu do knihy návštěv a do interní databáze a sociální pracovník zapisuje návštěvu do spisu dítěte.

V případě, že návštěva bude probíhat mimo zařízení, je nutné dítě předat v zařízení osobě odpovídající za výchovu. Tato osoba podepisuje vycházkový list, a tím stvrzuje, že po dobu návštěvy dítě přebírá a bere za něj odpovědnost.

Návštěvy se realizují v době mimo vyučování maximálně do 19 hodin a návštěvy jsou povinné dodržovat návštěvní řád, který je k dispozici u vstupu do zařízení. Pokud dojde k porušení návštěvního řádu či nevhodného chování návštěvy či přání dítěte o ukončení návštěvy, je sloužící pedagogický pracovník oprávněn návštěvu z areálu zařízení vykázat, v případě potřeby i za asistence policie ČR. Za narušení výchovy dítěte

¹¹ DDŠ Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 30.04.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 24-26

může být považováno závažné porušení návštěvního řádu a další návštěvy se do odvolání zakazují. Návštěvy též nejsou povoleny osobám, které jsou agresivní a pod vlivem návykových látek.

Dále má dítě právo v zařízení realizovat návštěvy s osobami, které nejsou odpovědné za výchovu, vždy s vědomím pedagogického pracovníka, pokud tomu nebrání překážky ve formě omezení či zákazů v rámci opatření ve výchově vymezených zákonem. Pedagogický pracovník je povinný návštěvu pustit do zařízení na žádost dítěte. Osoby neodpovídající za výchovu se zapisují pedagogickým pracovníkem do knihy návštěv a do interní databáze. Pokud pedagogický pracovník vyhodnotí návštěvu jako nevhodnou či ohrožující pro dítě či pracovníky zařízení, je oprávněn návštěvu přerušit či zakázat, jelikož by návštěva mohla nepříznivě působit na dítě.

Telefonické kontakty

Dítě má možnost mít denně telefonický hovor s osobami zodpovědnými za výchovu a blízkými osobami, s pracovníky OSPOD a dalšími. Mobilní telefon není dětem povolován pouze při školní výuce a při výchovně-vzdělávacích činnostech.

V případě, že by bylo zjištěno u dítěte nadměrné užívání mobilního telefonu, pomocí kterého ostatní ruší či omezuje ve výchově či je prostřednictvím telefonu konána nevhodná nebo dokonce nezákonná činnost, je pedagogický pracovník oprávněn, dle § 20 odst. 2 písm. e) zákona č. 109/2002 Sb., mobil odebrat do odvolání. Je proveden zápis do interní databáze a informace předány vedoucímu vychovateli či vedoucímu zařízení k dalšímu postupu.

Sociální sítě a internet

Dítě má právo kontaktovat osoby blízké i osoby odpovědné za výchovu také pomocí sociálních sítí. Nicméně zařízení stanovuje pravidla užívání internetu a sociálních sítí, o kterých jsou děti vždy poučeny. Jedná se o pravidla bezpečného surfování na internetu, včetně ochrany svého soukromí a identity.

Děti jsou poučeny, aby nesdílely své fotografie a videa na necertifikované a neověřené webové stránky, aby používaly bezpečná hesla, aby nesdílely informace o zařízení, aby nesdílely osobní informace své i svých blízkých, aby nikomu nesdělovaly svá hesla, aby neotvíraly přílohy e-mailů z neznámých zdrojů, a není jim povoleno vytvářet videa a fotografie zařízení a dále pořizování intimních materiálů a následné sdílení na sociálních sítích apod.

V zařízení je omezen přístup na stránky s nevhodným obsahem. Pedagogičtí pracovníci sledují, kolik času děti tráví na internetu a vytvářejí činnosti, které eliminují přebytečný čas strávený na internetu.

Cílem je, aby děti netrávily veškerý volný čas u mobilů na internetu a věnovaly se činnostem ke zdravému životnímu stylu a rozvoji jejich osobnosti.¹²

1.6 Program rozvoje osobnosti dítěte (PROD)

Program rozvoje osobnosti dítěte (PROD) je výchovně-vzdělávací plán péče o konkrétní dítě, který je zpracovaný s na jeho rozvoj osobnosti v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Součástí programu je reflexe současného stavu, dále pak diagnostické poznatky, cíl poskytované péče a postupy v různých oblastech života dítěte. Vychází ze zákona č. 109/2002 sb. a z vyhlášky 438/2006 sb.¹³

Předběžný návrh programu zpracovává psycholog, spolu s klíčovým pracovníkem dítěte. Finální verzi programu doplňuje dítě o své přání a za pomoci pracovníků si stanoví nové cíle ve výchově. Neexistuje univerzální program rozvoje a každé zařízení si vytváří svůj vlastní, ale jádro vždy zůstává stejné.

Program se zpracovává každému dítěti a odpovědnost za plnění programu nese vždy klíčový pracovník. Vychází se z podnětu samotného klíčového pracovníka i ostatních pedagogických pracovníků. Klíčový pracovník vždy vede záznamy o realizaci činností během celého roku a záznamy zapisuje do deníku výchovné skupiny a do interní databáze.

¹² DDŠ Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 02.05.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>. s. 26-28

¹³ MŠMT (2015). *Metodický pokyn, kterým se stanovují standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči.*

Kmenoví vychovatelé skupiny kontrolují plnění programu a v případě potřeby, např. při nedostatečném plnění programu, vedou ostatní pedagogické pracovníky k jeho plnění, kontrolují záznamy v interní databázi i v deníku výchovné skupiny. Základem je plnohodnotná kooperace mezi všemi pedagogickými pracovníky.

Dítě, které je nové, nemá program rozvoje okamžitě. Zpracovává se do skončení adaptační doby, nejpozději do jednoho měsíce od nástupu. Obsahuje popis činností, které dítě při přijetí zvládá a z těchto činností pak dále vychází při tvorbě dalších plánů.

Program rozvoje lze pozitivně vnímat jako komplexní dokument, který má dát přehled o tom, co dítě ovládá a čemu se má dále naučit a dokdy se má činností naučit. Poskytuje přehled o dítěti, o jeho osobnostní charakteristice, o vztahu k okolí i k sobě, o školních dovednostech, o vztazích k povinnostem i o jeho přáních.

Negativa programu lze spatřit v nedostatečné angažovanosti pedagogických pracovníků při plánování programu i při jeho realizaci. Důležitým faktorem je motivace všech zúčastněných, a pokud je nedostatečná, není možné plnohodnotné plnění programu.

Program zpracovává psycholog spolu s klíčovým pracovníkem dítěte a předávají si navzájem zjištěné informace o dítěti. V úvodu jsou uvedeny základní údaje, jako je jméno a příjmení dítěte, datum narození a ročník a rok školní docházky. Dále obsahuje osobní charakteristiku dítěte, vztahy k lidem, vztahy v rámci rodiny a kontakty s rodinou, sebeobslužné dovednosti, vztah k povinnostem, školní dovednosti a vzdělávací potřeby, zájmy, kroužky a profesní orientaci a vyjádření dítěte. Dále jsou k programu přikládány kopie diagnostikovaných poruch učení a chování či psychiatrické diagnózy.

Program se zpracovává na období 6 měsíců a dle individuálních potřeb dítěte ho lze zkrátit až na období 3 měsíce. Zpravidla se v zařízení program rozvoje osobnosti nezkracuje.

1.7 Volnočasové činnosti

Volnočasové činnosti jsou významným prostředkem výchovy v zařízení. Z původního prostředí drtivá většina dětí není zvyklá na návyky a ani nemá zkušenosti s volnočasovými činnostmi. Rodiny neposkytovaly podmínky pro vykonávání

volnočasových aktivit a s tím spojený rozvoj osobnosti. Děti ve svém původním prostředí byly ponechány bezprizorně a musely si hledat „zábavu“ samy. Výjimkou ovšem nebylo ani trávení volného času mezi dospělými, kde hlavními činnostmi byla konzumace alkoholu a užívání návykových látek.

Většinu volnočasových činností je zařízení schopno zajistit samo či má zajištěnou spolupráci se zařízeními, které se specializují na specifické volnočasové činnosti. Pedagogický pracovník zná děti ve své skupině a dokáže určit, které volnočasové činnosti je budou optimálně rozvíjet a zároveň budou pro ně zábavné. Pracovníci vždy posuzují, zda jsou pro konkrétní děti vhodné činnosti individuální či kolektivní.

Dětský domov se školou je umístěný v malém městečku Dobřichovice, kde je mnoho zeleně a zajímavostí a děti tak mají možnost v rámci volnočasových i výchovně-vzdělávacích činností optimálního rozvoje. Je zde optimálním způsobem kombinováno město a především příroda a děti tolik nejsou ohroženy patologickými jevy.

Cílem zařízení je podpora volnočasových činností, motivace a schopností dětí, a tím poskytnout dětem prostor k jejich optimálnímu rozvoji v rámci výchovy v zařízení. Ovšem u dětí v tomto zařízení je však toto problematické. Tyto děti jsou z původního prostředí zvyklé na zahálčivý způsob života a většina činností jim přijde nezajímavá a neužitečná, mimo sportovních činností. U těchto dětí je na předních místech poslech hudby a relaxace, sledování televize, tzv. „flákání se“ a trávení času s kamarády. Teprve poté následují sportovní činnosti, návštěvy kulturních zařízení, procházky, výtvarné činnosti a činnosti péče o tělo.

Volnočasové činnosti jsou v zařízení realizovány formou pravidelných činností, které mají vždy pravidelný čas a jsou tematicky zaměřeny. Činnosti probíhají dle týdenního režimu, vždy po jídle a školní přípravě mezi 14. a 18. hodinou a jedná se o sportovní činnosti, výtvarně-pracovní činnosti, sebeobslužné činnosti a relaxační činnosti.

Ovšem je velmi důležité děti správně motivovat a častěji měnit činnosti, jelikož tyto děti nejsou po delší dobu schopny být zaujaté pro jednu činnost. Rychle opadá zájem o činnost a vymýšlejí jiné aktivity, které narušují původní plán činností.

2 Výchova

Kapitola Výchova je zaměřena na rodinnou výchovu, náhradní rodinnou péči i ústavní výchovu a dále jsou zde popsány jednotlivé typy zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Každý si myslí, že výchově rozumí nejlépe, ale definovat pojem výchova není vůbec jednoduché. Důležité je, jak na výchovu pohlížíme a co od ní očekáváme a teprve poté ji můžeme definovat.

Tato kapitola je v práci zvolena cíleně, jelikož výchova hraje klíčovou roli v životě dětí z tohoto zařízení. Popisuje základní funkce a styly při výchově, které rodiny dětí umístěných v dětském domově se školou Dobřichovice nejsou schopny plnit či je plnit nemohou.

Podle Pelikána (1995) je výchova *„cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“*¹⁴

Pelikán vnímá výchovu jako záměr, zaměřuje se na podmínky výchovného procesu a aktivní přístup jedince.

Jiným způsobem pojímá výchovu Palouš (1991): *„Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání toho druhého jedince.“*¹⁵

2.1 Rodina a její funkce

Pojem rodina je problematický a neexistuje definice, která by ho jednoznačně definovala. Existuje mnoho vědeckých přístupů, ať už se jedná o psychologii, sociologii či demografii, které mají své definice k tomuto pojmu, ale jádra všech definic zůstávají vždy stejná.

¹⁴ PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium. 1995. 80-85498-27-8. s. 36

¹⁵ PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy*. Praha: Karolinum. 1991. ISBN 80-04-25390-3. s. 53

Velký sociologický slovník definuje rodinu jako „*původní a nejdůležitější společenskou skupinou a institucí s hlavními funkcemi reprodukce, výchovy, socializace a přenosu kulturních vzorů.*“¹⁶

Výrost a Slaměník (1998) definují rodinu, s odkazem na Langmeiera a Kňourovou, tak, že rodina je „*institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistuje pokrevní pouto, a z jejich dětí.*“¹⁷

Psychologický slovník pojímá rodinu tak, že je to „*společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.*“¹⁸

Čábalová (2011) pojímá rodinu, s odkazem na Matouška, jako funkční sociální skupinu, a pokud je funkční, „*poskytuje dítěti zázemí, respektuje potřeby svých členů. Umožňuje dítěti socializaci tím, že ho orientuje do určité hodnoty, rozvíjí jeho sociální dovednosti, komunikaci a poskytuje mu sociální oporu. Z toho vyplývá, že je rodina pro dítě místem setkávání se s určitým závazným modelem společnosti.*“¹⁹

2.1.1 Funkce rodiny

Funkce rodiny bychom měli brát v úvahu spolu se změnami kulturních faktorů, díky kterým se také mění postavení rodiny v dané společnosti, nehledě na to, že se také mění rodina uvnitř.²⁰

Výrost a Slaměník (1998) uvádí funkci reprodukční, funkci výchovnou, funkci materiální a funkci emocionální jako základní funkce rodiny.²¹

¹⁶ LINHART, Jiří, PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5. s. 940

¹⁷ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6. s. 304

¹⁸ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. IBSN 80- 7178-303-X. s. 512

¹⁹ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978- 80-247-2993-0. s. 197.

²⁰ STŘELEČEK, Stanislav, MARÁDOVÁ, Eva, MARHOUNOVÁ, Jana, ŘEHULKA, Evžen. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. IBSN 80- 85298-84-8. s. 74

²¹ VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6. s. 304

Reprodukční funkci někdy také nazýváme funkcí biologickou. V současnosti je tato funkce rozhodující význam vzhledem k novým alternativám rodiny, jako např. rodiny homosexuální. Lze usuzovat, že tato funkce je významná jak pro členy rodiny, tak i pro celou společnost. Aby byla společnost silná a prosperující, je potřeba, aby měla stabilní a dostatečnou porodnost. Současné společnosti podporují porodnost různými způsoby, jako jsou např. podpůrné dávky. Kraus a Poláčková (2001) doplňují, že „*Existenci rodiny je také společensky a kulturně regulována sexualita. Demografický vývoj společnosti má též celou řadu sociálně – pedagogických souvislostí. Počet dětí, které využívají vzdělávací a výchovná zařízení, a jejich charakteristiky vytvářejí specifické požadavky na oblast institucionální výchovy a péče o volný čas dětí a mládeže.*“²²

Funkce výchovná významný vliv na dítě a poskytuje mu základní orientaci ve svém okolí a reguluje všechny činnosti, které by mohly být nežádoucí. Střelec (1992) v kapitolách z rodinné výchovy uvádí, že jedinečné prostředí pro formování postojů ke světu, ke svému okolí i k sobě tvoří specifická dynamika probíhající v rodině. Formuje vlastní osobnost jedince, utváří jeho hodnoty a koncepci vlastního života. Dále uvádí, že všechny vlivy, které ovlivňují rodinu, se odráží v této funkci.²³ Kraus s Poláčkovou (2001) poukazují především na rodinnou socializaci, kdy jde o působení rodiny na jednotlivé členy i jako celek pomocí sociálních, kulturních, ekonomických, mravních a jiných procesů. Uvádějí, že od narození po celou dobu života přijímá jedinec široké spektrum informací, které zpracovává se svými přirozenými vlohami, potřebami, zkušenostmi i hodnotami a vzory. Vzory jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. V rámci socializace tedy není dítě pasivní, ale svou aktivitu uplatňuje pomocí svým zájmů, svou vůlí, svými přáními apod. Rodinná socializace je rozhodující především jako model v osvojení sociálních rolí ženy a muže, matky a otce apod.²⁴

²² KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042. s. 79

²³ STŘELEČEK, Stanislav, MARÁDOVÁ, Eva, MARHOUNOVÁ, Jana, ŘEHULKA, Evžen. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. IBSN 80- 85298-84-8. s. 74-75

²⁴ KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042. s. 80-82

Materiální funkce, někdy též označovaná jako funkce ekonomicko-zabezpečovací bere rodinu jako základ pro ekonomický vývoj společnosti. Rodina se podílí na vývoji ekonomiky tak, že jsou významným spotřebitelem jako celek a na takových celcích je ekonomika závislá. Pokud tato funkce neplní svůj účel, mívá to za následek strádání rodiny. Lze říci, že současná rodina se vrací k dřívějším modelům, tedy k takovým, kde je jako nezávislá hospodářská jednotka. Taková rodina společně investuje a rozhoduje o rodinných financích. Kraus s Poláčkovou (2001) uvádí, že v rámci rodinného systému jsou realizována rozhodnutí týkající se finančních a materiálních prostředků a jejich využití. Významný sociální charakter také mají investice, výdaje a přerozdělování těchto prostředků. Rodina je zde chápána jako autonomní systém s výraznými prvky solidarity.²⁵

Velmi důležité je ovšem zmínit materiální úroveň rodin úplných a neúplných. Pokud je rodina úplná a oba rodiče pracují, tak se oba podílejí na rodinném rozpočtu a i při nemoci jednoho z rodičů nepociťuje rodina významnější krizi. Oproti tomu jsou rodiny neúplné, kde většinový či kompletní rozpočet domácnosti přebírá pouze jeden z rodičů, což je z dlouhodobého hlediska téměř neúnosné. Velmi často se stává, že takové rodiny se dostávají do finanční krize, a proto již schopné dospělé děti musí začít pracovat, aby ulehčili rodinnému rozpočtu. Velmi podobný či dokonce stejný osud postihuje seniory, kteří zůstali ve stáří sami a materiální tíhu nejsou schopni zvládnout.

Emocionální funkce je stejně jako předcházející funkce pro rodinu nepostradatelná. Nikdo mimo rodinu nedokáže dát člověku lásku, bezpečí a zázemí než rodina. V tomto tkví jedna z podstat rodiny a nikdo a nic tuto podstatu nemůže změnit či zničit.

Nicméně musím poukázat také na negativní působení rodiny v emocionální oblasti. Manethová (2014) uvádí, že rodiče často rozhodují za děti a ty nemají prostor k vyjádření či k opozici. Rodiče by tedy měly být pro děti k dispozici ač mohou být unaveni či

²⁵ KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042. s. 80

podráždění. Oba rodiče se tedy musí vzájemně přizpůsobit, jelikož oba mají stejnou zodpovědnost vůči dítěti i své domácnosti. Ovšem je nutné zmínit, že zdrojem stresu se může stát strach z rozpadu rodiny, smrtí blízké osoby či dokonce úzkosti způsobené nedostatečným zvládnutím závazků vůči rodině.²⁶

2.1.2 Výchovné styly v rodině

Blažková (2013) ve své práci uvádí, že „*výchovné styly jsou způsoby výchovy, které odráží vzájemný vztah vychovatele a vychovávaného. Způsob výchovy, jaký si rodiče zvolí, je ovlivněn řadou faktorů, jako jsou vlastnosti a zkušenosti rodičů, doba, rodina, v jaké vyrůstali, výchovné tradice země, kulturní, ekonomické tradice, aj.*“²⁷

Výchovnými styly se zabývalo mnoho autorů. Průkopníkem v oblasti výchovných stylů je bezesporu K. Lewin, který formuloval tři základní typy stylů. Dle Lewina členíme styly výchovy na autokratický styl, liberální styl a demokratický styl, přičemž je patrné, že demokratický styl se jeví jako styl „ideální“. Z obsazenosti zařízení poskytující ústavní výchovu je ovšem také patrné, že „ideální“ demokratický styl výchovy velmi často nefunguje. Dalšími autory, kteří se zabývali výchovnými styly je D. Fontana, E. E. Maccoby, J. A. Martin a z českých autorů především J. Čáp a I. Gillernová.

Styl výchovy má na dítě podstatný vliv. Dle výzkumů Čápa (1996) je známo, že čím přísnější bude výchova, tím bude vychovávané dítě spíše zakřiknuté, s výrazně menším sebevědomím a bude ve svém životě cítit pocit zmaru a neštěstí. Rodiče se ovšem neuvědomují, že co dítě, to jiný styl výchovy a je tedy nutné brát z úvahu individuální potřeby dítěte. Lze tedy říci, že je nutné se zaměřit na fakt, že každý má své hranice jinde a styl, kterým působíme, může být za hranicí normy, i když nám to tak připadat nemusí.²⁸

Lojdová (2016) uvádí s odkazem na Čápa, vždy záleží na rodinné situaci a na všech

²⁶ MANETHOVÁ, Jiřina. *Poruchy funkcí rodiny a jejich příčiny* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 15.04.2021]. Dostupné z: https://theses.cz/id/u9x2st/BP_-_manethova.pdf?lang=sk;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DIntoxikace%20a%20jejich%26start%3D94. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. s. 14

²⁷ BLAŽKOVÁ, Ivona. *Výchovné metody a styly využívané v rodině a výchově*. Zlín, 2013 [cit. 21.05.2021]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20564/bla%C5%BEkov%C3%A1_2013_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská Práce. Univerzita Tomáše Bati. Fakulta humanitních studií. s. 37

²⁸ ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3. s. 1-302

situacích, které s rodinou souvisí. Lze usuzovat, že výchovné styly v rodině jsou spíše stabilní, ale ne neměnné. Ke změnám dochází např. přibývajícím věkem rodičů či jejich zkušenostmi. Při takových změnách mohou rodiče získat jiné pohledy na výchovu a zjistit, které výchovné prostředky jsou pro jejich děti účinné.²⁹

V textu níže se seznámíme s jednotlivými styly výchovy. Jak již bylo uvedeno v textu výše, Lewin definoval tři základní styly výchovy, a to autokratický, liberální a demokratický styl. Myšlenky Lewina zpracovali Maccoby a Martin a vytvořili model čtyř stylů výchovy. Jejich myšlenky interpretuje a dále doplňuje Fontana.

Autoritářský styl označujeme také jako autokratický či dominantní. Při tomto stylu výchovy rodiče uplatňují styl slepé poslušnosti a úcty. Významnou roli hraje důraz kladený na tvrdou práci a výsledky. Takoví rodiče uplatňují svou moc, bez vřelosti a komunikace mezi rodiči a dítětem je pouze jednostranná. Nepříjemné pro rodiče je vyjádření vlastního názoru či přání dítěte. Dítě vychovávané tímto stylem postrádá spontánnost a trpí sociální izolací, jelikož mít přátele by ohrozilo výchovu rodičů. U chlapců se projevuje agresivita vůči vrstevníkům a dívkám schází iniciativa po dobrém výkonu v různých oblastech či dokonce závislost na silnějších jedincích.

Shovívavý styl, nebo také styl liberální, je takový kdy rodiče dítě slabě vedou či dokonce vůbec. Na dítě jsou kladeny minimální požadavky a zpětná kontrola splnění požadavků není. Rodiče jsou orientované primárně na dítě a jsou silně milující. Děti vychovávané v tomto stylu jsou typické nízkým výkonem a malou efektivitou práce. Nedokážou si vytvořit postup práce a to vede k velkým časovým prodlevám. Takové dítě nedokáže spoléhat samo na sebe a je nezralé. Většinou se řídí pomocí pozitivních pocitů a těžce ovládá své impulzy a z toho nám vyplývá, že postrádá odpovědnost. Ve skupině vrstevníků může projevovat agresii v případě neuspokojení svých potřeb.

²⁹ LOJDOVÁ, Andrea. *Styly výchovy v rodině* [online]. Brno, 2016 [cit. 24.05.2021]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/qyyr0/BP_Lojdova.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. s. 21

Autoritativní styl výchovy, někdy také označovaný jako demokratický či kooperativní se vyznačuje zájmem rodičů o potřeby, zájmy a názory dítěte. Rodiče jsou pečující, vřelí a kladou na dítě nároky přiměřené jejich věku a schopnostem. Z hlediska výchovy jde o optimální výchovný styl. Veškerá rozhodnutí ve výchově jsou dětem vysvětlována a zdůvodňována. Dítě vychovávané v tomto stylu je vyrovnané, samostatné a kooperující s rodiči či vrstevníky. Působí celkovým pozitivním dojmem a je spokojené. V oblastech, které dítě zajímají, je odhodlané dosahovat vyšších výkonů a v případě neúspěchů umí adekvátním způsobem reagovat. Obecně lze říci, že tento styl utváří a rozvíjí sociálně zralou osobnost.

Posledním stylem výchovy je **zanedbávající styl**. Výchova v tomto stylu je nenáročná a rodiče výchovu odmítají. Rodiče nemají zájem o potřeby a city dítěte, o vzájemnou komunikaci a nezajímají se o jejich volnočasové aktivity. Dítě vychovávané v tomto stylu se nedokáže dostatečně emocionálně ovládnout, nedostatečně reguluje své impulsy a z toho nám vyplývá, že se nedokáže dostatečně soustředit. Často se objevují poruchy nálad a nezájem o školu. Z toho pramení časté záškoláctví a abúzus návykových látek.³⁰

2.2 Náhradní rodinná péče

Lebl, Provazník a Hejmanová (2007) uvádí, že náhradní rodinná péče je forma péče o dítě, které nemůže být vychováváno z různých důvodů ve vlastní rodině. Děti jsou vychovávány náhradními rodiči, poručníky nebo pěstouny v takovém prostředí, které se nejvíce podobá prostředí přirozené rodiny.

Tato péče má optimálně rozvíjet dítě a zajistit jeho potřeby, pokud se nezdařila sanace vlastní biologické rodiny, u opuštěných dětí, u nalezených dětí, u osiřelých dětí,

³⁰ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Z angličtiny přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4, s. 24

tam, kde se rodiče neumí, nechtějí nebo nemohou starat a především tam, kde jsou děti týrané, zneužívané a zanedbávané.

Děti, které jsou opuštěné trpí nejrůznějšími poruchami, ať už jde např. o emoční poruchy, poruchy kognitivních procesů či poruchy komunikace a sociálního chování vždy v závislosti na potřebách dítěte, na věku dítěte či na způsobu nápravy takových situací.

Neuspokojování potřeb dítěte vede k frustraci a následné deprivaci. Frustrace je především u dětí, u kterých není uspokojována určitá potřeba. Deprivace je u dětí, u kterých v průběhu jejich života nebyly potřeby nikdy uspokojovány. Dítě tedy není schopno chápat, že se mu těch potřeb nedostává.³¹

2.2.1 Formy náhradní rodinné péče

Nový občanský zákoník definuje 4 formy náhradní rodinné péče a jsou to osvojení (adopce), poručenství, opatrovnictví nebo pěstounství.³²

Osvojení (adopce) je taková forma náhradní rodinné péče, kdy je přijata cizí osoba (dítě) za vlastní, jak uvádí nový občanský zákoník. Osvojenec (ten, který je osvojený) a osvojitel (fyzická osoba, která osvojuje) mají stejná práva jako rodiče a děti a osvojenec musí být tzv. právně volný. Právně volné dítě znamená, že je dán souhlas rodičů k osvojení nebo se rodiče o dítě delší dobu nezajímali a soud jim odebral rodičovská práva. Jediným rozdílem osvojení oproti výchově v původní rodině je, že osvojitelé však mají povinnost do 6. roku věku dítěte mu sdělit, že je osvojené.³³

³¹ LEBL, Jan. PROVAZNÍK, Karel. HEJCMANOVÁ, Ludmila, et al. *Preklinická pediatrie*. 2. vyd. Praha: Galén. 2007. ISBN 978-80-7262-438-6. s. 223-225

³² Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: Sbíрка zákonů. 2012. § 794 a dále. Ve znění pozdějších předpisů.

³³ Děti patří domů, *Náhradní rodinná péče* [online]. [cit. 17.04.2021] Dostupné z: <https://www.detipatridomu.cz/2017/12/20/nahradni-rodinna-pece/>

Pěstounská péče je svěřením dítěte do péče na dobu, po kterou se rodiče nemohou o dítě starat. Dítě zůstává v kontaktu s biologickými rodiči a ti vědí, kdo má jejich dítě v péči. Nemění se mu jméno ani údaje v rodném listě.

Práva a povinnosti rodičům zůstávají a i dále mají rozhodovací právo o důležitých věcech v životě dítěte, jako je např. podání souhlasu o lékařském ošetření či vydání dokladů. Soud může převzít tato práva a povinnosti v případě, že rodiče nespolupracují či jsou neznámo kde.

Dítě nemusí být právně volné, stačí už fakt, že dítě pobývá v ústavu či zdůvodnění, že nemůže žít s rodiči. Je žádoucí, aby rodiče dali souhlas k pěstounské péči, ale není nutný. Soud vždy rozhoduje v zájmu dítěte, tedy že výchova dítěte v rodině je vždy nadřazena právům rodičů. Je tedy patrné, že pro pěstounskou péči jsou nejvhodnější ústavní děti a děti právě odebrané pro nezvládnutou výchovu rodičů. Nejčastěji se tedy jedná o děti s různými hendikepy a defekty, děti z minorit či sourozenci.³⁴

Poručník je soudem stanovený zákonný zástupce dítěte. Soud stanovuje poručníka v případě úmrtí rodičů, zbavení rodičů rodičovské odpovědnosti, výkonu trestu rodičů nebo nezpůsobilosti rodičů k právním úkonům.

Soud svěří dítě do péče poručníka pouze tehdy, pokud to není v rozporu se zájmy dítěte. V takovém případě rodiče navrhnou osobu do pozice poručníka, nejčastěji tedy příbuzné či blízké osoby, a soud přihlíží k jejich návrhu.

Poručník může být také pěstoun, „*pokud v době trvání pěstounské péče došlo ke změně rodičovské zodpovědnosti, pak soud může ustanovit poručníkem pěstouna nebo oba pěstounské manžele.*“

Na rozdíl od osvojení, nemá dítě a poručník mezi sebou vztah jako dítě a rodič. „*Pokud poručník nemá k dítěti vyživovací povinnost, náleží poručníkovi stejné dávky jako pěstounovi.*“³⁵

³⁴ Děti patří domů, *Náhradní rodinná péče* [online]. [cit. 17.04.2021] Dostupné z: <https://www.detipatridomu.cz/2017/12/20/nahradni-rodinna-pece/>

³⁵ Děti patří domů, *Náhradní rodinná péče* [online]. [cit. 17.04.2021] Dostupné z: <https://www.detipatridomu.cz/2017/12/20/nahradni-rodinna-pece/>

Opatrovník je stanoven soudem dětem, u kterých hrozí střet zájmů mezi nimi a jinými osobami. Dále je stanoven, pokud zákonný zástupce nedostatečně hájí zájmy dítěte či z jiného závažného důvodu.

Jedince, který opatruje, nazýváme opatrovník a jedinec, kterého opatrujeme, je tedy opatrovanec.

Opatrovník má dle zákona právo podávat návrhy na řízení, je-li to zapotřebí a v zájmech dítěte, a aby soud následně provedl další kroky. „*V rozhodnutí o jmenování opatrovníkem soud uvede zejména, proč je opatrovník jmenován, zda a jak je omezena doba, po níž má funkci vykonávat, jaká jsou jeho práva a povinnosti, a to i ve vztahu k dalším osobám, zda k některému právnímu jednání potřebuje souhlas soudu, zda a jak podává zprávy soudu, zda má právo na náhradu všech nebo některých nákladů a právo na odměnu. Dříve než opatrovník přistoupí v zastoupení dítěte k právnímu jednání, k jehož provedení byl jmenován, zjistí stanovisko rodiče, popřípadě poručníka, je-li to možné, i stanovisko dítěte, a je-li to vhodné, rovněž stanoviska dalších osob. Opatrovníka, který nebyl jmenován jen k určitému právnímu jednání, zproští soud jeho funkce i tehdy, netrvali již potřeba, která vedla k jeho jmenování.*“³⁶

2.3 Ústavní výchova

Ústavní výchova je v České republice upravena občanským zákoníkem, zákonem o zvláštních řízeních soudních a řídí se dle zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Občanský zákoník definuje ústavní výchovu jako jednu z forem péče o dítě probíhající v zařízeních pro ústavní výchovu. Tuto výchovu nařizuje vždy soud, a to v případech, kdy je dítě ohroženo po stránce fyzické, psychické či rozumové, nebo pokud je vývoj dítěte ohrožen do takové míry, že by to bylo proti zájmům dítěte, tedy že rodiče nemohou plně zabezpečit optimální výchovu dítěte. „*V případě, že rodiče nemohou z vážných důvodů zabezpečit výchovu dětí na přechodnou dobu, svěří soud dítě do zařízení*

³⁶ § 943 - § 947 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

pro děti vyžadující okamžitou pomoc, a to na dobu nejdéle šest měsíců.“ Majetkové a bytové poměry rodičů či jiných osob odpovídajících za výchovu, které nejsou v dostatečné míře, nejsou důvodem k rozhodnutí soudu o ústavní výchově, pokud jsou jinak rodiče schopni zabezpečit řádnou výchovu dítěte a také jsou schopni plnit i jejich další rodičovské povinnosti. Je třeba také zmínit, že soud je povinen vždy zvážit, zda dítě umístí do péče jiné fyzické osoby či zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. V případě nařízení ústavní výchovy, soud určí zařízení, ve kterém bude výchova probíhat. Přihlíží k individuálním potřebám dítěte a k vyjádření OSPOD. Soud umisťuje dítě do zařízení co nejbližší k místu bydliště. V případě přemístění dítěte do jiného zařízení soud také dbá na umístění do zařízení v blízkosti místa bydliště.

Ústavní výchova je soudem nařizována na dobu nejdéle tři roky a je možné ji opakovaně prodloužit, pokud důvody k nařízení ústavní výchovy stále trvají. Dítě zůstává v ústavní výchově do doby, než soud rozhodne o zrušení nebo prodloužení ústavní výchovy, i když dříve stanovená doba již uběhla. V případě, že důvody k nařízení ústavní výchovy pominuly, dítěti jde zajistit náhradní rodinná péče, nebo bylo dítě osvojeno, soud ústavní výchovu ruší.

Pokud soud rozhodl o nařízení ústavní výchovy, má dále povinnost jednou za šest měsíců provést přezkoumání, zda důvody ústavní výchovy stále trvají, nebo zda je možné dítěti zajistit náhradní rodinnou péči. Soud si za tímto účelem vyžádá zprávy příslušného OSPOD a vyjádření dítěte, pokud je dítě schopno vytvořit si názor, s ohledem na jeho rozumovou vyspělost a věk.

Soud může prodloužit ústavní výchovu až o jeden rok, po dosažení zletilosti dítěte. Pokud soud rozhodne o umístění dítěte do ústavní nebo ochranné výchovy, tak upravuje práva a povinnosti rodičů.³⁷

Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy uvádí, že její podstatou je zajištění výchovy a vzdělání a má za cíl osobnostní rozvoj dítěte. V ústavní výchově musí být s dítětem zacházeno tak, aby bylo přihlédnuto k jeho individuálním potřebám a vývoji. Zařízení spolupracují s rodinami dětí a pomáhají jim zajišťovat záležitosti týkající se dětí, ať už se jedná o rodinné terapie, nácviku rodičovských dovedností a dalších nezbytných

³⁷ § 971 - § 975 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník

pro nezbytnou péči v rodině. Dalším nezbytným úkolem zařízení je podpora při přechodu z ústavní výchovy do původního rodinného prostředí či do náhradní rodinné péče. Střediska výchovné péče jsou zařízení, která poskytují preventivně výchovnou péči a mají za cíl předcházet vzniku nebo rozvoji negativních vlivů na chování dítěte. „*Střediska poskytují pomoc rodičům nebo jiným osobám, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu, při výchově a vzdělávání dítěte a při řešení problémů spojených s péčí o dítě, s cílem zachovat a posílit rodinné vazby dítěte a zamezit odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí.*“ Dále „*spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí v souladu s individuálním plánem ochrany dítěte.*“³⁸

V následujícím textu jsou popsána jednotlivá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, tedy diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav, které vymezuje zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

2.3.1 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou či pro děti s nařízeným předběžným opatřením. Děti s uloženou ochrannou výchovou se dle komplexního vyšetření, jejich zdravotního stavu a volných míst v jednotlivých zařízeních, umisťují do výchovných ústavů nebo dětských domovů se školou.

Diagnostický ústav plní úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační a koordinační.

Děti jsou umisťovány do zařízení na základě doporučení OSPOD a následnému rozhodnutí soudu na dobu maximálně 8 týdnů. Během diagnostického pobytu je dětem provedeno komplexní vyšetření, tedy vyšetření psychologické, sociálněpedagogické, zdravotní a sociální šetření. Na základě výsledků komplexního vyšetření zpracovává

³⁸ § 1 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

zařízení komplexní diagnostickou zprávu a navrhuje specifické a vzdělávací potřeby k optimální resocializaci dítěte.

Dítě navštěvuje školu v rámci zařízení, kde jsou vzdělávány dle vzdělávacího programu pro základní nebo speciální školy. *„Pro děti, které ukončily povinnou školní docházku, se jako součást diagnostického ústavu zřizují diagnostické třídy, v nichž je zajišťována příprava dětí na jejich budoucí povolání.“*

V zařízení s dětmi pracují především vychovatelé, dále pak speciální pedagogové, sociální pedagogové, psychologové, psychiatři či jiní odborní pracovníci.

Po skončení pobytu v zařízení jsou děti rozmísťovány do školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Diagnostický ústav předává do nového zařízení komplexní diagnostickou zprávu spolu s návrhem PROD, rozhodnutí soudu a veškerou školní dokumentaci za dobu pobytu v diagnostickém ústavu a jeho osobní věci. Pokud bylo dítě umístěno do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy bez předchozího pobytu v diagnostickém ústavu, provede komplexní vyšetření zařízení, kam bylo dítě umístěno či diagnostický ústav, který je v obvodu, kam zařízení spadá.³⁹

2.3.2 Dětský domov

Dětský domov je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. V dětském domově se pečuje o děti s ohledem na jejich individuální potřeby. Dětský domov plní výchovné, vzdělávací a sociální úkoly.

„Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.“

Do dětského domova se umísťují děti od 3 do 18 let věku dítěte. Lze sem také umísťovat nezletilé matky s dětmi.⁴⁰

³⁹ § 5 - § 11 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

⁴⁰ § 12 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

Zařízení poskytuje dětem ubytování, stravu, oblečení a další potřebnou péči. Hlavním úkolem dětského domova je připravit děti na samostatný život po odchodu ze zařízení. Szabová (2011) tvrdí, že by dítě mělo být vedeno k zapojení se do rodinného, společenského i pracovního života. Úkolem má být vytvoření dovedností a kompetencí, které by pomohly k zajištění a zvládnutí života po odchodu ze zařízení.⁴¹

Umístování dětí do dětských domovů je z důvodů zanedbávání výchovy, týrání, zneužívání, úmrtí rodičů, výkon trestu rodičů, abúzus návykových látek u rodičů a dlouhodobá nemoc rodičů.

O dítě v zařízení pečuje vychovatel, který je pro dítě v těžké době oporou a nahrazuje výchovu rodičů. Vychovatel je pro dítě člověkem, kterému má důvěřovat a zažívat pocity bezpečí a jistoty. Vychovatel je tedy dítěti nejbližší osobou. Ačkoli nemůže nahradit výchovu v přirozeném rodinném prostředí, tak se co nejvíce snaží k tomuto modelu přiblížit.⁴²

Výchova probíhá v menších rodinných skupinách maximálně po 8 dětech ve skupině. Skupiny se podobají běžné rodině, ale přesto je výchova náročná, jelikož skupinu nevychovává jeden konkrétní vychovatel, ale více vychovatelů. Toto vede často k nejednotnosti přístupu u vychovatelů. Děti, které vyrostly v ústavní péči, vykazují vyšší nezaměstnanost, v případě zaměstnání jde o méně kvalifikované profese než u dětí vyrůstajících v rodinách, a tedy celkově nižší životní úroveň.⁴³

Ve skupinách jsou vychovávány děti různého věku i pohlaví, a pokud je možnost, umísťují se sourozenci vždy do stejné skupiny. Jednotlivé skupiny mají své domácnosti, kde se všichni členové podílejí na chodu domácnosti s přihlédnutím k jejich schopnostem a vývoji. Zpravidla se ve skupině střídají pravidelně 2 - 3 vychovatelé a ti mají za cíl vychovávané děti co nejlépe připravit na budoucí život.

„Děti opouští dětský domov po dosažení zletilosti, tj. v osmnácti letech, pokud mají ukončené vzdělání. Nejčastější dobou odchodu je tudíž konec školního roku. V případě, že

⁴¹ SZABOVÁ, Eva. *Ako vnímajú bývalí klienti detských domovov svoju pripravenosť na reálny život*. Vychovávateľ. 2011, roč. 59, čís. 3-4, ISSN 0139-6919. s. 25-31

⁴² VOCILKA, Miroslav. *Příčiny umístění dětí do dětských domovů*. Vychovávateľ. Únor 2000a, roč. 44, čís. 5-6, ISSN 0139-6919. s. 16-18

⁴³ MYŠKOVÁ, Lucie, SMETÁČKOVÁ, Irena, NOVOTNÁ, Hana. *Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství*. Pedagogická orientace. 2015. roč. 25, čís. 1, ISSN 1805-9511. s. 63-83

*dítě nemá ukončené vzdělání pro přípravu na své budoucí povolání, je možné jeho odchod odložit na základě písemné dohody o dlouhodobém pobytu dítěte v dětském domově do doby, kdy bude mít vzdělání ukončeno, nejdéle však do 26 let.*⁴⁴

2.3.3 Dětský domov se školou

Dětský domov se školou je určen pro děti, které nemohou být umístěny běžného dětského domova a dále docházet do školy mimo zařízení. Umisťují se sem děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky.

Zařízení je určeno pro děti, které mají nařízenou ústavní výchovu, „*mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči*“, nebo mají uloženou ochrannou výchovu, nebo jsou nezletilými matkami.⁴⁵

Výchova v zařízení probíhá obdobně jako v klasickém dětském domově. Jsou zde zřízeny rodinné skupiny maximálně pro 8 dětí. Dále výchova probíhá v úzké spolupráci se speciálním pedagogem a psychologem, kteří pomocí programu rozvoje osobnosti dítěte usilují o optimální resocializaci dítěte.

Vzdělávání probíhá ve škole, která je součástí zařízení a vzdělává se dle vzdělávacího programu pro základní školy nebo speciální školy. Po ukončení povinné školní docházky jsou děti přemístěny do výchovného ústavu nebo se dle rozhodnutí soudu vrací zpět do rodin.

2.3.4 Výchovný ústav

Zařízení jsou zřízena pro děti starší 15 let s nařízenou ústavní výchovou, s nařízenou ochrannou výchovou, pro nezletilé matky a jejich děti a pro děti, které vyžadují

⁴⁴ POCHYLÁ, Milada Terezie. *Výchova dětí v dětských domovech a jejich příprava pro vstup do reálného světa dospělých* [online]. Brno, 2007 [cit. 20.03.2021]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/tfbqs/Bakalarska_prace.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. s. 17

⁴⁵ § 13 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

výchovně léčebnou péči. Do výchovného ústavu může být také umístěno dítě starší 12 let s nařízenou ústavní výchovou, které má tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno do dětského domova se školou. Ve zvláštních případech se do výchovného ústavu zařazují děti starší 12 let, které mají nařízenou ochrannou výchovu.⁴⁶ Jedná se o děti s rizikovým chováním, především abúzem návykových látek, předčasným sexuálním životem, záškoláctvím, agresivním chování vůči ostatním a kriminalitou.⁴⁷

Cílem zařízení je tedy optimální resocializace dítěte a jeho převychování a opětovné úspěšné navrácení do běžného života.

V zařízení je integrována škola, kde mohou děti dokončit povinnou školní docházku nebo střední vzdělání. Vzdělávání probíhá dle vzdělávacích programů pro praktické školy, střední odborné učiliště nebo odborné učiliště. Stejně jako ve skupinách i ve třídách jsou děti maximálně po 8 dětech. Děti, které nerealizují žádné středoškolské vzdělání, jsou zařazovány do skupin, které se věnují pracovním činnostem⁴⁸

3 Poruchy chování

Poruchy chování lze charakterizovat jako trvající a opakované chování s agresivními, vzdorovitými či asociálními rysy. Takové chování tedy výrazně překračuje chování odpovídající věku jedince, a tedy je mnohem závažnější než běžné chování, ať už jde o dětské zlobení či adolescentní rebelantství. Takové chování by mělo alespoň 6 měsíců a déle. Nicméně takové chování může být i projevem psychiatrické poruchy a je tedy nutné stanovit diagnózu.⁴⁹

Tyto poruchy v sobě zahrnují agresivní a antisociální chování, které se výrazněji projevuje již v raném dětství a přetrvává až do adolescence. Nejsou ojedinělé případy, kdy

⁴⁶ § 14 zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

⁴⁷ VAVRYSOVÁ, Lucie, CHARVÁT, Miroslav. *Osobnostní rysy adolescentů v ústavní výchově dle dotazníku HSPQ ve srovnání s normou populace*. Adiktologie. 2016. roč. 16, čís. 4, s. 282-291

⁴⁸ POCHYLÁ, Milada Terezie. *Výchova dětí v dětských domovech a jejich příprava pro vstup do reálného světa dospělých* [online]. Brno, 2007 [cit. 20.03.2021]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/tfbqs/Bakalarska_prace.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. s. 18

⁴⁹ 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, *Poruchy chování* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F91>

poruchy chování přetrvávají až do dospělosti, kde se později objevují poruchy osobnosti. Včasná diagnostika a sociální intervence již v předškolním věku může mít zásadní vliv na psychosociální vývoj jedince.

Poruchami chování tedy rozumíme určité negativní odchylky od normy. Normy jsou to, co společnost hodnotí jako přijatelné či běžné a co ostatní jedinci či skupiny očekávají. Chování jedinců musíme tedy brát vždy dle sociálního kontextu. Ve společnosti existuje mnoho dělení a definic poruch chování. V tomto textu popíšeme, dle mého, tři hlavní a nejdůležitější dělení, a to dělení dle mezinárodní klasifikace nemocí, dělení dle společenské závažnosti a dělení dle kritéria agresivity.

Obecně lze tedy říci, že na termín Poruchy chování lze nahlížet různými pohledy, a to pohledem společenským, který pohlíží na poruchy jako na porušení norem stanovených danou společností či pohledem medicínským, který vymezuje jasnou diagnózu a symptomy či dokonce pohled Porucha ve smyslu deviace. Všechny pohledy se mohou navzájem propojovat či doplňovat.

Tyto poruchy vykazují vždy určité znaky. Podle toho, jaké mají poruchy znaky je Vágnerová (2008) definuje jako chování nerespektující sociální normy platné v dané společnosti, neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy a přechodný charakter poruch chování v dětském věku. V textu níže si toto stručně představíme.

Chování nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti je takové, kdy jedinec nedokáže chápat sociální normy a nemá dostatečnou inteligenci, jedná se např. o mentálně retardované jedince. Takoví jedinci mohou také pocházet z jiného prostředí, které má jiné sociální normy. Nejedná se tedy o poruchu chování. O poruchu chování by se jednalo v případě, že jedinec chápe dané normy a odmítá je akceptovat nebo s nimi neumí zacházet.

Neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy se projevuje především vztahem k okolí. Takové vztahy nejsou adekvátní jak vůči lidem, zvířatům či věcem. Takoví jedinci jsou sebestřední, chybí jim empatie a také pochopení ke kompromisům.

Může se jednat o jedince, kteří nezažili citové vztahy, díky kterým by se naučili empatii. Při porušení norem se necítí vinni a k okolí působí chladně.

Přechodný charakter poruch chování v dětském věku se tedy vyskytuje pouze po určitou dobu, především jako reakce na podněty. Nesmíme omlouvat či dokonce bagatelizovat chování u dětí, které není dle daných sociálních norem. Jedná se především o agresivitu, vzdorovitost, nerespektování norem či dokonce asociální chování, jelikož v konečném důsledku tato chování mohou být znaky počínajících poruch osobnosti.⁵⁰

Nejčastějším spojením s poruchami chování je neuspokojení základních potřeb dítěte, deprivace a nepříznivé psychosociální prostředí dítěte. Často je patrné selhávání dítěte ve škole. Diagnostika poruch chování je velmi důležitá, nicméně je zásadní při ní zohlednit vývojový stupeň dítěte a jeho věk. Nelze tedy brát jako poruchy chování proměnlivost nálad u adolescentů či vzdor u batolete.

3.1 Dělení poruch chování

3.1.1 Dělení dle MKN-10

Theiner (2007) odkazuje na dělení dle MKN-10 na poruchu chování ve vztahu k rodině, nesocializovanou poruchu chování, socializovanou poruchu chování a poruchu opozičního vzdoru.

„Smysluplnost takového dělení není beze zbytku prokázána. Kategorie jsou utvořeny podle různých třídících kritérií – prostředí, kde se poruchy chování vyskytují, socializace jedince i vývojového období. Jaká je souvislost jednotlivých kategorií, také není přesně známo.

Navíc je syndrom poruch chování přítomen u jiných diagnóz – poruch přizpůsobení, poruch sociálních vztahů v dětství a hyperkinetické poruchy chování.“⁵¹

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 779-780

⁵¹ THEINER, Pavel. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. Psychiatrie pro praxi [online]. 2007, vol. 2, dostupné z <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>. s. 85

Porucha chování ve vztahu k rodině plní všechny znaky pro poruchu chování. Jedinec s touto poruchou se zaměřuje převážně na členy rodiny v domácím prostředí. Jedná se o porušování práv ostatních členů rodiny, násilí vůči nim, ničení jejich majetku apod. Mimo rodinu se neprojevuje výraznější odchylka v chování jedince.

„Často souvisí s výrazně narušeným vztahem s některým se členů rodiny (dosti často s novým nevlastním rodičem), vůči kterému jsou alespoň zpočátku projevy poruchy chování zaměřeny. Porucha má relativně dobrou prognózu.“

Nesocializovaná porucha chování se úzce pojí se špatnou socializací, tedy nedostatečným či špatným zapojením jedince mezi vrstevníky, a vykazuje všechny znaky poruch chování.

Jedinec s touto poruchou bývá v kolektivu outsiderem, je neoblíbený, přehlížený a odmítaný, nemá blízké přátele ve svém věku, a proto vyhledává starší jedince. Ovšem takové přátelské vztahy nebývají hlubšího charakteru, postrádají totiž důvěrnost.

„Přestupky pacient páchá samostatně, ale není to nezbytnou podmínkou, přestupky mohou být páchané i ve skupině, klíčová je kvalita vztahů jedince. Projevuje se především ve škole, ale je přítomna i v dalších prostředích. Má špatnou prognózu.“

Socializovaná porucha chování, stejně jako předchozí poruchy, vykazuje všechny znaky poruchy chování. Jedinec v tomto případě, oproti nesocializované poruše chování, dokáže navázat hlubší a trvalejší přátelství. Přestupky vykovávat s partou, nebo samostatně a i přesto může být v bezproblémové skupině. *„Považuje se za poruchu s dobrou prognózou, která odeznívá v pozdní adolescenci a mladé dospělosti.“⁵²*

Porucha opozičního vzdorů je typické chování u dětí mladšího školního věku, tedy od 6 do 11 let věku. Projevuje výrazným vzdorem, provokacemi a neposlušností, ale nenese znaky antisociálního chování.

„Základním rysem je (dle MKN 10): je negativistické, nepřátelské, vzdorovité, provokativní a rušivé chování, které je jasně mimo rámec normálního chování pro dítě

⁵² THEINER, Pavel. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. Psychiatrie pro praxi [online]. 2007, vol. 2, dostupné z <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>. s. 87

stejného věku a stejného sociokulturního zázemí a které nezahrnuje vážnější narušování práv druhých.

Je přítomna vzpurnost vůči dospělým, nedodržování pravidel, psychické trápení druhých. Dále je přítomna podrážděnost – tyto děti se snadno rozzlobí, protože mají nízkou frustrační toleranci. Ze svých chyb často obviňují ostatní. Jejich vzdor má výraznou provokativní komponentu, což vede k častým konfrontacím.“

Výše popsané projevy chování jsou typické tím, že není přítomno porušování práv druhých, porušování zákona, ničení majetku či týrání. Nicméně je nutné zmínit, že pokud se tyto projevy vyskytnou v budoucnu, může to značit jiné poruchy chování.

„Nejvýrazněji se porucha obvykle projevuje ve vztahu k blízkým dospělým lidem a známým vrstevníkům.

Poruchu obecně řadíme k poruchám se špatnou prognózou.“⁵³

3.1.2 Dělení dle společenské závažnosti

Z hlediska stupně společenské závažnosti dělíme poruchy chování na disociální, asociální a antisociální. V textu níže se seznámíme s jednotlivými poruchami.

Disociální poruchy jsou charakteristické pro určité věkové období. Dají se zvládnout běžnými pedagogickými postupy a bývají krátkodobé. Takové chování neškodí okolí, ale balancuje na hranici normy. Zpravidla se jedná o chování přechodné, které vymizí samo či za pomoci odborníků. Toto chování ovšem nemusí být jen projevem určitého věkového období, ale může znamenat jiné primární postižení (např. lehká mozková dysfunkce). Do asociálních poruch řadíme kázeňské přestupky ve škole, lhaní, negativismus, vzdor, neposlušnost apod.

Asociální poruchy jsou charakteristické rozporem mezi sociálními normami a morálkou v dané společnosti. Člověk s touto poruchou se vyčleňuje ze svého prostředí,

⁵³ THEINER, Pavel. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. Psychiatrie pro praxi [online]. 2007, vol. 2, dostupné z <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>. s. 86-87

především poškozuje sám sebe a prostředí kolem sebe nepoškozuje. „*Náprava jedince vyžaduje speciálně pedagogický přístup (poradenství, ústavní péče, terapeutické komunity apod.)*.“ Mezi takové poruchy patří záškoláctví, sebepoškozování, alkoholismus, gamblerství, toxikomanie a jiné závislostní chování.

Antisociální poruchy jsou nejzávažnější a zcela protispolečenské. Jsou narušeny všechny sociální, morální i právní normy. Oproti asociálním poruchám tyto poruchy nepoškozuji pouze jedince samotného, ale zásadně poškozuji prostředí. Lze tedy poznamenat, že antisociální chování často navazuje na chování asociální. Antisociální chování se „*nejčastěji děje opakovaně, tj. dlouhodobě, organizovaně, více, či méně systematicky a obsahuje kombinace trestných činů*.“ Náprava takového chování lze prostřednictvím ústavní péče či dokonce odnětím svobody. Do takového chování řadíme loupeže, vandalismus, vydírání, podvody, organizovaný zločin, sexuální delikty, vraždy, terorismus apod.⁵⁴

3.1.3 Dělení dle kritéria agresivity

Dělení dle kritéria agresivity dělíme na dva typy, a to na agresivní a neagresivní poruchy chování. Mezi agresivními a neagresivními poruchami chování neexistuje jednoznačná hranice a mohou se různým způsobem kombinovat.

Agresivní poruchy chování

Agresivní poruchy je takový typ poruchy, při kterém jsou za pomoci násilí porušována nebo omezována lidská práva ostatních. Tyto poruchy jsou závažnější než poruchy neagresivní především svými aktivními negativními projevy vůči okolí. Jedná se především o agresivní chování, vandalismus či šikanu.

Projevem agresivního chování jedince je neschopnost empatie, emoční plachost, nedostatek citového vztahu, lhostejností, upřednostňování vlastních potřeb, výrazný

⁵⁴ Wikipedia.org, *Poruchy chování* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Poruchy_chov%C3%A1n%C3%AD

egoismus a také radost z agresivního chování. Zcela jednoznačným znakem je nepocitování viny za své chování a jednání.

Projevy agresivního chování u dětí mohou být různé. Nejčastěji se toto chování projevuje odmítáním sociálních norem a přijímáním vlastních norem k uspokojení potřeb.

Příčiny těchto poruch mohou být dědičné dispozice, deprivace a vliv prostředí. Dědičné dispozice mívají především děti s disharmonickým vývojem osobnosti. V tomto případě se poruchy projevují velmi brzy a pedagogické působení je velmi obtížné. V případě úrazu hlavy, který má za následek poškození mozku, se může agresivní chování také projevit.

Kobzová (2013) s odkazem na Vágnerovou uvádí, že agresivní chování je „*určitý nástroj k prosazení se, potřebu agresivně jednat k dosažení určitého cíle. Jedná se o šikanování, vandalismus, týrání.*“⁵⁵

Vandalismus je násilné chování, které většinou nemá jednoznačný motiv. Jde především o ničení majetku. Nejčastějším projevem vandalismu je pomsta ve formě ponížení a ublížení majiteli věci. U starších dětí je vandalismus především prostředkem pro pobavení, provokace okolí, upoutání pozornosti a ve většině případů z nudy. Kdežto u mladších dětí jde pouze o impulzivní jednání. Děti se tak snaží vybit přebytečnou energii. Vágnerová (2005) uvádí, že při potrestání vandalismu bychom měli brát v úvahu, jaké motivy dítě vedlo k takovému jednání. Pokládáme si otázky, zda dítě jednalo pod vlivem skupiny samostatně či v kolektivu, nebo bylo přímo iniciátorem takového jednání.⁵⁶

Velmi častým projevem vandalismu je jakékoliv agresivní chování na veřejnosti, kterým skupina jedinců, nebo jedinec sám, poškozují práva ostatních.

Mezi nejčastější projevy lze dělit do tří bodů, a to:

- „*graffiti na veřejných plochách a dopravních prostředcích*

⁵⁵ KOBZOVÁ, Petra. *Poruchy chování v prostředí výchovného ústavu* [online]. Brno, 2013 [cit. 23.03.2021]. Dostupné z:

http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/27323/kobzov%20c3%a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. s. 46

⁵⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolium, 2005, s. 169

- *demolování veřejných objektů či městského mobiliáře (např. ničení laviček, telefonních automatů, rozbíjení zastávek či výloh, ničení soch, náhrobků, značek apod.)*
- *poškození soukromého majetku (zvonků, poštovních schránek, oken, plotů apod.)*⁵⁷

Primární prevence je zaměřena na jedince, kteří ještě nevykazují znaky rizikového chování. Jedná se především o jedince od mladšího školního věku po střední dospělost. Cílem této prevence je podpora společensky žádoucího chování a eliminování rizikových faktorů a rozvoj pozitivních vztahů ke společnosti a prostředí a podpora prosociálního chování a zdravého životního stylu.

Sekundární prevence má za cíl včas odhalit problém a určit opatření k řešení daných problémů. Její zaměření je již na jedince, u kterých by se rizikové chování mohlo vyskytnout a také na jedince, kteří se již s rizikovým chováním setkali a objevují se u nich znaky takového chování.

Terciální prevence je již zaměřena na jedince, u kterých se již vyskytuje rizikové chování, a také na příčiny vzniku takového chování. Cílem je předcházení zhoršování již vzniklého stavu a eliminování následků, dále pak reedukace a resocializace.

Optimálním řešením rizikového chování je primární i sekundární prevence. Taková prevence tedy zajistí, aby se jedinci vůbec nedostali do fáze, kdy k uspokojení svých potřeb využívá hrubou sílu či protiprávní jednání.⁵⁸

Týrání je takové chování a jednání, které má negativní dopad na fyzickou i psychickou stránku osobnosti jedince a omezuje či poškozuje jeho vývoj. Lze dělit na týrání tělesné, psychické, sexuální zneužívání a zanedbávání.

⁵⁷ Wikipedia.org. Vandalismus [online]. [cit. 20.03.2021] Dostupné z:

<https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Vandalismus&oldid=19514096>

⁵⁸ KAPLANOVÁ, Jarmila, PROCHÁZKOVÁ, Zdeňka. *Vandalismus*. [online] MŠMT, 2017, [cit.

27.03.2021] Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/priloha_c_10_vandalismus.pdf. s. 7

Tělesné týrání je dle zdravotní komise Rady Evropy z roku 1992 pojímáno jako „*tělesné ublížení dítěti anebo nezabránění ublížení či utrpení dítěte, včetně úmyslného otrávení nebo udušení dítěte, a to tam, kde je určitá znalost či důvodné podezření, že zranění bylo způsobeno anebo že mu vědomě nebylo zabráněno.*“⁵⁹

Psychické týrání či také citové týrání je taková forma týrání, která „*má vážný negativní vliv na citový vývoj dítěte a vývoj jeho chování*“⁶⁰. Nejčastější formou takového chování je zesměšňování a ponižování dítěte doprovázené verbálními útoky, nátlak na dítě, zastrasování, zákazy a příkazy, přílišná kontrola dítěte, či dokonce vystavení takovým situacím, které zapříčiňují nadměrný stres, tedy abúzus návykových látek či domácí násilí. Jedinec je při takovém chování zoufalý a bezmocný, nejistý ve svém dalším chování, sám sebe viní za situace, které nemůže ovlivnit a je ovládán smutkem, který často ústí v deprese.⁶¹

Sexuální týrání neboli sexuální zneužívání lze definovat jako „*nepatřičné vystavení dítěte pohlavnímu kontaktu, činnosti či chování.*“⁶² Sexuální týrání může být provozováno prakticky kýmkoliv, ať už jde o členy rodiny či cizí osoby. Většinou ovšem platí, že je to osoba z blízkého okolí oběti, kterou má oběť ráda. Takové týrání dělíme na kontaktní a bezkontaktní. Při kontaktním týrání dochází k pohlavnímu styku včetně laskání prsou a pohlavních orgánů. Bezkontaktní týrání nezahrnuje přímý tělesný kontakt, ale nucené sledování sexuálních aktivit druhých lidí, nebo prohlížení pornografických videí a fotografií.⁶³

Zanedbávání je nedostatečná péče o dítě, která způsobuje, že je ohroženo fyzicky nebo psychicky. Zanedbávání je tělesné, citové nebo výchovy a vzdělání. Při tělesném zanedbávání nejsou uspokojovány tělesné potřeby dítěte, a to ve formě nedostatečné výživy, péče, oblečení, ochrany apod. Citové zanedbávání neuspokojuje citové potřeby

⁵⁹ Spravedlnost dětem, *Definice CAN podle zdravotní komise Rady Evropy z roku 1992* [online]. [cit. 26.04.2021]. Dostupné z: https://iustin.cz/Ruzne/DEF_TYR.asp

⁶⁰ Spravedlnost dětem, *Definice CAN podle zdravotní komise Rady Evropy z roku 1992* [online]. [cit. 26.04.2021]. Dostupné z: https://iustin.cz/Ruzne/DEF_TYR.asp

⁶¹ Linka bezpečí, *Psychické týrání* [online]. [cit. 26.04.2021] Dostupné z:

<https://www.linkabezpeci.cz/poradna/ublizovani,-zneuzivani,-sikana/psychicke-tyrani/>

⁶² Spravedlnost dětem, *Definice CAN podle zdravotní komise Rady Evropy z roku 1992* [online]. [cit. 26.04.2021]. Dostupné z: https://iustin.cz/Ruzne/DEF_TYR.asp

⁶³ Linka bezpečí, *Sexuální zneužívání* [online]. [cit. 26.04.2021] Dostupné z:

<https://www.linkabezpeci.cz/poradna/ublizovani,-zneuzivani,-sikana/sexualni-zneuzivani/>

dítěte, a to v případě pocitu sounáležitosti a náklonnosti. Zanedbávání v oblasti výchovy a vzdělání je takové, že dítě nemá možnost plně využít vzdělanostní potenciál. Jedná se např. o dětskou práci či neustálou absenci ve škole. Dalšími důsledky nedostatečného intelektuálního rozvoje dítěte jsou také zaostávání a invalidita.⁶⁴

Šikana je chování, které chce zastrašit, ohrožit nebo dokonce ublížit druhému člověku nebo skupině osob. Je to chování, které opakovaně a cíleně užívá fyzických či psychických útoků vůči jedincům či skupině osob, kteří se z různých důvodů nemohou či neumí bránit. Takové chování v sobě zahrnuje bití, poškozování cizích věcí, loupež i vydírání. Dále zahrnuje i verbální útoky, jako jsou pomluvy, nadávky či vyhrožování. Nutné je zmínit, že podoba šikany může být i ve formě sexuálního zneužívání či obtěžování.

V současnosti je velmi častá tzv. kyberšikana, která je uskutečňována prostřednictvím moderních komunikačních prostředků majících přístup k internetu, např. přes sociální sítě. Šikana se dále může projevovat nepřímou i formou ignorace a přehlížení. V tomto případě je ale nutné zvážit, zda jde opravdu o šikanu nebo zda jedinec netrpí pouze nedostatečným sociálním cítěním.⁶⁵

„Znaky šikany u školních dětí:

- *Jde o přímou agresi (tváří v tvář), spočívající ve fyzickém násilí nebo v jeho hrozbě, v krutém posměchu a ponižování.*
- *Oběť je předmětem agrese opakovaně.*
- *Oběť není schopna účinné obrany.*⁶⁶

Bendl (2003) uvádí, že oběti šikany jsou nejčastěji jedinci, kteří se od společnosti odlišují. Jde především o odlišnosti fyzické, psychické, kulturní, náboženské či rasové.⁶⁷ Dále uvádí, že oběti i agresori mají společné to, že jsou méně oblíbení, s nízkým

⁶⁴ Spravedlnost dětem, *Definice CAN podle zdravotní komise Rady Evropy z roku 1992* [online]. [cit. 26.04.2021]. Dostupné z: https://iustin.cz/Ruzne/DEF_TYR.asp

⁶⁵ Stop šikaně!, 2011 [online]. [cit. 20.03.2021] Dostupné z: <https://www.stop-sikane.cz/co-je-sikana/>

⁶⁶ HORT, Vladimír, HRDLÍČKA, Michal, KOCOURKOVÁ Jana, a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*, 1. vyd., Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-472-9. s. 318

⁶⁷ BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9. s. 47

sebevědomím a s horšími školními výsledky.⁶⁸ Obětí šikany dle Říčana (1995) jsou děti osamocené, které v kolektivu nemají kamarády a jsou „šedé myšky“, které nejsou pro kolektiv atraktivní a nedokážou zaujmout a sociálně slabí jedinci, kteří se většinou nemohou vyrovnat svým spolužákům v oblasti materiální.⁶⁹

Agresori považují své oběti na něco méně, než jsou oni sami a toho důvodu jsou v drtivé většině k obětem bezohlední. Agresori jsou silní jedinci, starší a vyspělejší. Pokud je agresorem skupina osob, tak disponuje výraznější převahou v síle i počtu jedinců. Agresor je z prostředí, kde agrese je na denním pořádku a pomocí agrese se řeší většina problémů. Jedinci z tohoto prostředí mají velmi často nízké sebevědomí a bývají nejistí. Tímto chováním si tedy zvyšují sebevědomí, snižují nejistotu a také léčí komplexy, které se u nich projevují, stejně jako předcházející dva symptomy.⁷⁰

Kobzová (2013) doplňuje, že projevy šikany se také rozlišují, zda se oběť podílí na šikaně aktivně nebo pasivně. Pasivní projevy jsou takové, kdy do sebe nechá oběť být či strkat. Aktivní projevy jsou takové, kdy oběti musí vykonávat nedobrovolně činnosti, které požaduje agresor, jako jsou např. krádeže, nucené nošení oblečení či psaní cizích domácích úkolů.⁷¹

Děti trpící šikanou jsou pod neustálým stresem, který se může projevit psychicky i fyzicky a lze tedy říci, že důsledky šikany jsou velmi vážné. Děti trpící šikanou se necítí bezpečně, mají narušenou důvěru k okolí, snižuje se sebedůvěra, mají poruchy spánku a jsou velmi úzkostné.⁷²

⁶⁸ BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9. s. 48

⁶⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. 1. vyd., Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-049-9. s. 31-38

⁷⁰ BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9. s. 44

⁷¹ KOBZOVÁ, Petra. *Poruchy chování v prostředí výchovného ústavu* [online]. Brno, 2013 [cit. 23.03.2021]. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/27323/kobzov%20a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.. s. 47

⁷² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 802

Neagresivní poruchy chování

Při neagresivních poruchách chování, se stejně jako u agresivních poruch, porušují sociální normy, ale toto chování a jednání nevyvolává u jedince agresí. Jedná se nejčastěji o krádeže, záškoláctví, útěky, lhaní a toulání.

Krádež je cílené jednání, při kterém si jedinec přisvojí cizí věc či hodnotu a jedná se tedy o významné porušení sociální normy. Při takovém jednání je nutné zhodnotit, zda jedinec, který takto koná, je vůbec schopen rozlišit vztahy k cizím a vlastním věcem a zda je natolik rozumově vyspělý, aby chápal základní pojem vlastnictví. V předškolním věku se jedná o impulzivní a neplánované jednání, kdy má dítě touhy něco vlastnit a neuvědomuje si závažnost činu. Jednoduše si věc, která se mu líbí, vezme. Od školního věku je již dítě schopno vyhodnotit závažnost svého činu a krádeže jsou plánované. Závažnost dětských krádeží však vyplývá z místa krádeže, z motivace ke krádeži, s jakým cílem dítě krade a jak často, jak uvádí Vágnerová (1997).⁷³

Dále uvádí, že dle kritérií, uvedených výše, lze vyvodit, jaké má dítě problémy. Nejčastěji dítě krade pro druhé, s cílem začlenění do kolektivu vrstevníků a vybudování si určité pozice a získání přátel. Zde je však nutné zhodnotit, zda dítě není donuceno ke krádeži šikanou.

Dále dítě krade, aby demonstrovalo své kompetence. V tomto případě jde dítěti o začlenění se do skupiny vrstevníků. Chce zapadnout a být přijat, jako ostatní členové, chce se jim vyrovnat. Krádežemi se snaží si u vrstevníků vydobýt úctu a prestiž.

V případě krádeží pro partu či s partou se dítě řídí danými normami skupiny. Dítě je pozitivně přijato skupinou a v některých skupinách je takové chování dokonce povinné. Pokud by dítě požadavky a normy odmítalo plnit, skupina vyhodnocuje chování dítěte jako negativní a dítě bude poté potrestáno. Dítě tedy krade proto, aby si již získanou pozici a prestiž udrželo, i když si uvědomuje negativní vliv svého jednání na společnost. Vágnerová

⁷³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 1997, s. 74-75

(2008) v tomto případě považuje toto jednání za odmítnutí normy nebo nahrazení stávající normy jinými normami a ne jen občasné porušení.⁷⁴

Záškoláctví je úmyslné chování, kdy bez omluvitelného důvodu a bez souhlasu a vědomí rodičů se dítě vyhýbá vyučování a zdržuje se mimo domov, jak uvádí Průcha (2003).⁷⁵

Nejčastěji se dítě vyhýbá vyučování z důvodu nepříznivých situací ve škole a dítě není schopno je samo vyřešit. Velmi často má ke škole negativní postoj především z důvodu strachu, ať už se jedná o strach z prospěchu, z učitelů, z přehnaných nároků na jedince či strach ze šikany ze strany vrstevníků.

Je nezbytné, aby byla vždy zjištěna příčina záškoláctví, jelikož musí být brán zřetel na psychickou stránku dítěte. Jedná-li se například u dítěte o školní fobii, nelze jeho záškoláctví považovat za poruchu chování, nýbrž jako dlouhotrvající strach a úzkost ze školy. Dále bychom neměli zapomínat na motivaci k záškoláctví či jeho četnost.

Kyriacou (2005) dělí záškoláctví na pět kategorií, a to na pravé záškoláctví, záškoláctví s vědomím rodičů, záškoláctví s klamáním rodičů, útky ze školy a odmítání školy. Při pravém záškoláctví se jedná o vynechání školní docházky, kdy dítě předstírá pro rodiče, že do školy dochází, ale ve skutečnosti školu nenavštěvuje. Záškoláctví s vědomím rodičů je úmyslné vynechání školní docházky s vědomím rodičů. Nejčastěji se jedná o vynechání školní docházky z důvodu pomoci v domácnosti či v práci. Při záškoláctví s klamáním rodičů dítě přesvědčí rodiče, že ze zdravotních důvodů nemůže být ve škole, že je nemocné či mu není dobře. Rodiče dítěti napíší vždy omluvenku. Útky ze školy jsou samovolné opuštění školy dítětem na kratší časové období, např. na dvě až tři vyučovací hodiny, kdy dítě opustí přímo školu či se potuluje v prostorách školy. Odmítání školy

⁷⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd., Praha: Portál, 2008. s. 793-794

⁷⁵ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0403-9

probíhá v případech, kdy dítě má strach ze školy, nejčastěji ze školní šikany či ze školního neúspěchu. Takové děti velmi často upadají do depresí a utíkají do nemoci.⁷⁶

Pokud budeme pátrat po příčinách záškoláctví, tak neexistují jednoznačné definice, ale určité rysy jsou pro toto jednání typické. Jedná se např. o negativní vlivy rodinného prostředí a vrstevnických skupin či negativní vztah ke škole. V období dospívání mají děti potřebu někam patřit, a tedy inklinují k různým vrstevnickým skupinám. Dítě začne měnit své chování ve skupině v podobě vyjadřování, způsobu chování, oblékání, postojům k rodině či škole. V mnoha případech je záškoláctví důležitým či dokonce jediným předpokladem k přijetí do skupiny, kdy toto jednání doprovází abúzus návykových látek. K záškoláctví také velkou měrou působí ambivalentní vztah rodičů ke škole a rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ať už se jedná o nejednotnost výchovy, socioekonomický status rodiny apod. Dalším negativním působením v rodině se také považují rodiče, kteří zajišťují především ekonomický chod rodiny, škola je téměř nezajímá, jsou nervózní a unavení a péči o dítě nahrazují penězi.

Negativní vztah ke škole se projevuje nejčastěji z důvodů neprospěchu ve škole, problémů s učením a zažíváním neúspěchů a trestů. Není tedy nic ojedinělého, že se u dítěte projevují pocity viny a méněcennosti, a proto se snaží takovým pocitům vyhnout. Nesmíme ovšem zapomínat na děti, které jsou mimořádně nadané. Takové děti se ve škole nudí a vyrušují, učení je nebaví, jelikož si většinou učitelé s jejich nadáním nedokážou poradit. Významnou roli také hraje špatná integrace sociálně a zdravotně znevýhodněných dětí. Takové děti se ve škole necítí dobře a unikají do nemoci a chodí za školu. Školy, která má vysoké nároky na své žáky, zažívají také záškoláctví svých žáků. Děti nejsou schopny takové nároky plnit, jsou frustrované a v konečné fázi rezignují na školu. Dalším významným kritériem je také školní šikana, která pramení z nedostatečných pozitivních vztahů ve školním kolektivu apod.

Obecně lze tedy říci, že záškoláctví je asociální chování a učitel takové chování zmírňovat a pedagogicky působit při konfliktech mezi žáky, učiteli nebo rodiči. Vždy je nutné, aby zhodnotil postup řešení, přístup k dítěti a řešení. Nedoporučuje se trestat, jelikož

⁷⁶ KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3. s. 45

příčinou záškoláctví může být i učitel či dokonce škola. Nutná je tedy pozitivní komunikace a vstřícnost mezi všemi aktéry.⁷⁷

Lhaní a děti je velký fenomén. Matějček (1991) uvádí, že nejčastěji se setkáváme se lhaním u dětí, aby zakryly své problémy, ukázaly se v lepším světle či dokonce chtěly někoho poškodit. Za vážnější formu považujeme lhaní až ve školním věku dítěte. V tomto věku jsou děti již na takové rozumové úrovni, aby si dokázali osvojit pravidla lidského chování jako normu. U dětí předškolního věku nejde o lhaní jako takové. Děti v tomto věku mají bohatou fantazii, vymýšlejí si a promítají svá přání a sny. Ve školním věku dítě buď zapírá, nebo se chce ukázat v lepším světle či lež bere jako součást podvodu k dosažení zisku. Fabulace v předškolním věku však není pouze jen výplod fantazie, ale zde koření již závažný problém do budoucna. Jako nejzávažnější podoba lhaní je taková, kdy dítě záměrně lže, aby poškodilo druhého. Při takovém lhaní trpí obě strany lži. Poškozený trpí tím, že musí prokázat svou nevinu a nositel lži trpí napětím a nespokojeností v sebe sama.⁷⁸

Vágnerová (1997) rozlišuje lež pravou a lež bájivou. Pravá lež se vyskytuje u dětí školního věku a dítě ví, že nemluví pravdu. Je již natolik rozumově vyspělé, aby rozlišilo, že lhaní není správné a lhát se nemá, pokud i přesto lže, tak je to v danou chvíli jediný způsob jak dosáhnout svého cíle. V tomto případě je nutné brát v potaz, jak často dítě lže a za jakým účelem lže. Motiv lži je také zásadní a velmi často se setkáváme se lží v zátěžových situacích, kdy dítě takovou situaci neumí řešit jiným způsobem. Jedná se například, že dítě udělalo nesprávnou věc a ze strachu z trestu lže, aby vyřešilo svou situaci. Bájivá lež není lež v pravém slova smyslu. Jsou to především představy a vlastní smyšlené příběhy, kterým děti věří a pokládají je za pravdu. Nutné ovšem je brát

⁷⁷ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 8024723107. s. 97-101

⁷⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*, 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 297-303

v patrnosti fakt, že bájivé lži mohou používat také děti, které jsou deprivované a u kterých může být pojetí nepravdy silně narušeno.⁷⁹

Martínek (2009) doplňuje toto dělení děle o smyšlenku. Smyšlenka neboli konfabulace je typická u předškolních dětí, které ještě nejsou na tak rozumové úrovni, aby dokázaly rozlišit pravdu od lži. Je to dáno tím, že dítě vnímá svět zcela jinak než dospělý a smyšlenkami může nahrazovat situace ze svých vzpomínek. Dospělý by také neměl pokládat dítěti sugestivní otázky, které vznik konfabulace silně podporují.⁸⁰

Útěky mají mnoho motivů a různě se projevují. Lze hovořit o útěcích plánovaných či impulzivních, kdy dítě svůj čin předem neplánuje.

Hlavním důvodem útěku je především strach, ať už jde o strach z rodičů, z trestů, z vychovatelů apod. Dítě bere útěk jako formu vzdoru vůči dospělým, od kterých cítí nespravedlnost a nevráživost vůči němu. Za další formu útěku lze považovat pomstu. Dospělí se budou trápit a budou mít strach, když dítě odejde.

Co se týká neplánovaných útěků neboli impulzivních, tak takový útěk si dítě neplánuje, chování je zkratkovité, které přechází do strachu, že dítě dospělí nenajdou. Zpravidla proto utíkají na dosah domovu, např. sklep, křoví na zahradě domu apod., či k blízkým osobám, jako např. k babičce, blízké rodině, apod. Pokud začne dítě útěk plánovat, tak je to závažný problém. Dítě chce uniknout z nepříznivého prostředí do prostředí, kde bude chráněno.

Dalším motivem k útěku, který nemusí být negativním, je touha po dobrodružství. Dítě neopouští domov samo, ale nejčastěji s dobrým kamarádem, na cestu si udělají zásoby jídla a pečlivě se připravují a shromažďují výbavu. V tomto případě nelze spatřovat útěk

⁷⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 1997, s. 71-72

⁸⁰ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 8024723107. s. 93

jako poruchu chování, nýbrž jako touhu po poznání neznámého a prožití dobrodružství. Ne vždy si ovšem dokáže uvědomit, že takové jednání není pozitivní.⁸¹

Martínek (2009) hovoří o tom, že je velmi důležitá prevence. Dítě by nemělo trávit volný čas zcela bez vědomí dospělých a ti by měli znát jeho přátele a blízké, zda není součástí nějaké party či zda nevykonává nějakou závadovou činnost. V oblasti prevence je velmi důležitá také škola. Učitel může odhalit, zda dítě nevykazuje známky nežádoucího chování. Může s dětmi vést diskuzi o volnočasových aktivitách a zdravém využití volného času, o autoritách či žebříčku hodnot či také o návykových látkách a jejich dopadem na osobnost dítěte. Učitel by měl tedy být důsledným pozorovatelem a v případě podezření na nežádoucí chování by měl informovat rodiče, vedení školy a příslušné orgány.⁸²

Toulání je dlouhodobé opuštění domova bez vědomí rodič. Bezprostředně navazuje na útky. Hlavním motivem k toulání jsou nedostatečné citové vazby v rodině, která je dysfunkční. Dítě nemá v takovém prostředí zájem a pochopení a citově se odvrací. Toulání podnikají děti, které jsou již školního věku a jsou schopny se o sebe postarat. Aby „přežily“ jsou schopny si obstarat obživu různými způsoby, které velmi negativně ovlivňují jejich osobnost, jedná se např. o krádeže, dealerství drog či dokonce o prostituci. Přivyknutí takovému způsobu života je velké a reálné riziko a děti s takovýmto způsobem života budou mít do budoucna značné problémy se začlenit do běžného života, mít stabilní sociální návyky, udržet si zaměstnání a bydlení. Lze tedy předpokládat, že do budoucna mohou skončit bez domova.⁸³

3.2 Příčiny poruch chování

Příčin poruch chování je mnoho a podílí se na nich mnoho faktorů. Jedná se o tělesné týrání, zneužívání, zanedbávání, ale také faktory biologické, psychologické i

⁸¹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*, 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 297-303

⁸² MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 8024723107. s. 102-103

⁸³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005. s. 163-164

sociální. Všechny faktory se navzájem ovlivňují a příčiny vzniku poruch chování jsou ovlivněny multifaktoriálně a působení většího počtu rizik je má negativní dopad, jak uvádí Vágnerová (2005).⁸⁴

Tělesné týrání, zneužívání a zanedbávání jsme si již popsali v textu výše a v následujícím textu si popíšeme faktory biologické a sociální. Především faktory sociální hají významnou roli při vzniku poruch chování.

Biologické faktory jsou takové, jak uvádí Vágnerová (2008), kdy je narušena centrální nervová soustava (CNS), ať už následkem úrazu či infekčního onemocnění. Nicméně nelze zapomínat ovšem také a perinatální asfyxii, která vede k hypoxii a následně k poškození CNS. Jedinci s narušenou CNS jsou impulzivní, vykazují nižší míru sebeovládání a vyšší emoční labilitu. Takoví jedinci jsou sice schopni rozeznat negativní i pozitivní chování, ale při nízké sebekontroly neumí adekvátně reagovat na negativní chování.

Vágnerová (2008) dále uvádí, že se na poruchách chování také podílejí genetické dispozice, které jsou rizikovým faktorem především v touze po vzrušení, sníženými zábrany a menší citlivostí ke zpětné vazbě. Projevy jsou již v raném věku a dospělosti jsou příčinou poruch osobnosti. Jedinec s poruchou osobnosti si vytváří své sociální normy, pomocí nichž uspokojuje pouze vlastní potřeby a stávající odmítá. Již v raném věku je velmi obtížné dítě s genetickými dispozicemi výchovně ovlivnit a v dospělosti se dá říci, že je to téměř nemožné. Lze tedy říci, že biologické faktory jsou příčinou sklonu k nevhodnému chování.⁸⁵

Sociální faktory jsou jedny z nejdůležitějších příčin poruch chování. Dítě podstatně ovlivňuje sociální prostředí, ve kterém žije. Pokud je nevhodné může být

⁸⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005. s. 145

⁸⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 781-782

příčinou poruch chování. Největší vlivy v sociálním prostředí hrají rodina a skupiny vrstevníků.

Rodina je dle Vágnerové (2008) zdroj prvního sociálního učení a v případě, že vztahy v rodině nejsou vhodné a žádoucí, dítě si jako rodinný model osvojí stejné chování. Jedná se především o agresivitu mezi členy rodiny, užívání návykových látek, týrání, apod. Velmi často se tedy poruchy chování dětí objevují u rodin, které mají výchovu rozmazlující, zavrhuující, hyperprotektivní, perfekcionistická a nedůsledná.⁸⁶

Pokud rodina nedokáže dítěti poskytnout pozitivní příklad a vlastně mu neukazuje vůbec nic, tak rodina jako taková nefunguje. Rodina nevykonává žádné společné aktivity, netráví spolu volný čas a členové se postupně odcizují. Nepostradatelnou roli hraje fakt, že rodina je neúplná a vzory, které by měla poskytovat, jsou neúplné či dokonce chybí. Nejčastěji je dítě ve výchově matky a mužský otcovský vzor chybí. Zatímco matka chrání a pečuje, otec poskytuje vzor ve formě síly, pravidel, ambicióznosti a nastavení autority. V případě výchovy samotnou matkou je výchova často méně důsledná, tedy při obstarání obživy na výchovu nezbývá potřebný čas.

V případě vrstevnické skupiny je největší motivací začlenění se do skupiny a vyrovnání se vrstevníkům ve skupině, aniž by si uvědomoval negativní důsledky pro svou osobu. O to silnější vliv skupina má, čím slabší zázemí v rodině dítěte panuje.⁸⁷

3.3 Prevence poruch chování

Psychologický slovník uvádí prevenci jako předcházení nežádoucím jevům a rozdělují se na primární prevenci, sekundární prevenci a terciární prevenci.⁸⁸

Prevence hraje podstatnou roli při léčbě poruch chování. Zde musíme především podchytit poruchy chování včas, nejlépe tedy v jejich začátcích. Vágnerová (2005) klade

⁸⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 782-783

⁸⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005, s. 148-149

⁸⁸ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*, 1. vyd., Praha: Portál, 2000, s. 450

důraz na pedagogické, psychologické i sociální působení na problémové děti, a tím následná eliminace rizikových faktorů.

Mimo rodinu řeší problémové chování učitel, který při projevech poruch chování zahajuje řešení. Neřeší však tyto poruchy sám, nýbrž bezodkladně kontaktuje a spolupracuje s vedením školy, s rodinou a také s příslušnými orgány, tedy s OSPOD. Jedním ze základních úkolů učitele je pozitivní motivace dítěte a již zmíněná spolupráce s rodinou.

Dle Vágnerové (2005) je spolupráce s rodinou základní a nedílnou součástí pozitivního působení na dítě. Odbornou pomoc poskytují speciální pedagogové v pedagogicko-psychologických poradnách a střediscích výchovné péče, dětský psycholog či psychiatr. Při závažných poruchách poskytuje pomoc sociální kurátor pro mládež. Rodina by také měla podporovat pozitivní volnočasové aktivity dítěte.⁸⁹

Pozitivní působení zajišťují také služby sociální prevence a různé nevládní organizace. Jedná především o terénní programy, sociálně aktivizační služby a nízkoprahová centra.

Primární prevenci lze dělit na nespecifickou a specifickou. Nespecifická prevence není přímo zaměřena na rizikové chování, ale na aktivity, které pozitivně ovlivňují jedince, a tím snižují riziko vzniku rizikového chování. Zde hraje podstatnou roli pozitivní využití volného času jedince v podobě kulturních, sportovních a jiných zájmových aktivit a mají za cíl upevnění sociálních norem a osobnostní rozvoje jedince, jak uvádí Černý (2010).⁹⁰ Ministerstvo školství dodává, že programy nespecifické prevence by byly žádoucí, i kdyby rizikové chování neexistovalo, a nelze je tedy vztahovat k jednotlivým fenoménům, jelikož působí nespecificky, obecně.⁹¹ Specifická prevence je oproti nespecifické prevenci

⁸⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolinium, 2005. s. 171-175

⁹⁰ ČERNÝ, Milan. *Základní úrovně provádění primární prevence*, 2010, In M. Milovský, L. Skácelová, J. Zapletalová & P. Novák (Eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN. s. 42-43

⁹¹ MŠMT (2009). *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012*.

zaměřena na konkrétní rizikové chování. Populace je velmi rozmanitá a ne všem jsou současně nabízené volnočasové aktivity dostupně či dokonce pro ně zajímavé. Specifická prevence se tedy zaměřuje na vytváření podpůrných aktivit, které napomáhají začlenění do společnosti a vyrovnání se s hendikepy jedince. Černý (2010) uvádí, že aktivity jsou zaměřeny na jednotlivé skupiny, které vykazují známky rizikového chování. Takové aktivity jasně daná pravidla, která jsou zmapování potřeb jedince či skupiny, naplánování aktivity, příprava aktivity, realizace aktivity a zhodnocení.⁹² Ministerstvo školství dále dodává, že aktivity specifické primární prevence by nemohly existovat, pokud by neexistovalo rizikové chování.⁹³

Sekundární prevence je zaměřena na ohrožené skupiny, u kterých lze předpokládat, že se setkaly s rizikovým chováním, nebo jsou jím ohroženy. Sekundární prevence má tedy za úkol vyhledat negativní jevy a zabránit dalšímu působení těchto jevů. Bakošová (2005) pojímá prevenci jako pomoc v situacích, které jsou pro jedince velmi zatěžující a mohou být příčinou krize.⁹⁴ Kraus (2008) také uvádí, že sekundární prevence je také zaměřena na jedince či skupiny, které se již dopustili patologického chování a je riziko, že by se takového chování mohli dále dopouštět.⁹⁵

Terciální prevence má za cíl zabránění opětovnému rizikovému chování. Především se zaměřuje na aktivity, které mají za cíl pozitivně působit na jedince s kriminální minulostí, na prostředí, ve kterém se nacházejí. Dále se zaměřují na příčiny a podmínky vzniku opakovaného rizikového chování.

⁹² ČERNÝ, Milan. *Základní úrovně provádění primární prevence*, 2010, In M. Milovský, L. Skácelová, J. Zapletalová & P. Novák (eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN. s. 42-43

⁹³ MŠMT (2009). *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012*.

⁹⁴ BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*, 1. vyd., Filozofická fakulta Univerzity Komenského: Bratislava, 2005, ISBN, 978-80-969944-0-3. s. 34

⁹⁵ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, 1. vyd., Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3. s. 148

V poslední řadě bych rád zmínil pojem **sociální prevence**, jelikož při řešení negativní sociální situace je bezesporu velmi důležitá. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách vymezuje sociální prevenci jako: „*Služby sociální prevence napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby. Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů.*“⁹⁶

4 Deprivace a ústavní výchova

Ústavní výchova, jak je již zmíněno v textu výše, je takový typ výchovy, který má nahradit z jakéhokoli důvodu výchovu rodinnou a vždy ji nařizuje soud. Tato výchova by měla být stanovena pouze na nezbytně nutnou dobu a poté by mělo být dítě navraceno zpět do rodiny. Nicméně v mnoha případech dítě stráví v ústavní výchově až do dospělosti. Je tedy jasné, že taková výchova nemůže nahradit úplnou výchovu v rodině. Je tedy žádoucí, aby při ústavní výchově působil terapeut, který by dokázal dětem umístěným v těchto zařízeních pomoci řešit jejich trápení, jelikož při množství problémů a komplikací v jejich vývoji je potřeba více než jen vychovávat, jak uvádí Šotolová (2003).⁹⁷

Lze usuzovat, že dítě, které prožije dětství a dospívání v ústavní výchově nemá na různých ustláno a životem se musí víc protloukat. Takoví jedinci většinou nejsou schopni dlouhodobě pracovat, práci si udržet a rodinu raději nezakládají. Pokud je dítě v ústavní výchově již od raného věku, tak zpravidla nemá vyvinutou schopnost pozitivních citových vazeb, jelikož psychická devastace je tak velká, že ji lze jen těžko napravit či dokonce vůbec. V takových případech by nejlepšími alternativami byly dlouhodobé terapie na vytvoření a posílení citových vazeb u klientů či psychologické terapie. Zařízení, která by nabízela kompletní sortiment dlouhodobých terapií, zatím u nás není, což je přinejmenším

⁹⁶ § 53 zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách

⁹⁷ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Poruchy chování u dětí se zaměřením na ústavní a ochrannou výchovu*, In: Efeta - otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), 2003, roč. 12, vol. 4, ISSN 1335-1397. s. 23.

škoda. Jedním ze zařízení, které poskytuje pomoc se sociálním začleněním, jsou domy na půli cesty. Cílem těchto zařízení je naučit klienty sociální a pracovní dovednosti. Statistika v tomto směru je však neúprosná a odhaluje, že 50% vězňů a 40% bezdomovců prošlo ústavní výchovou. Tato čísla ukazují, že tato oblast je nedostatečně zabezpečena a je třeba v této oblasti mnoho dalších opatření.⁹⁸

Popadincová (2004) dodává, že děti v ústavní výchově mají vyšší podíl deprivace u dětí než mimo ústavní péči. Deprivace neexistuje jen sama o sobě, ale doprovází ji mnoho další projevů. Dlouhodobé vystavení deprivaci způsobuje opoždění dětí ve všech složkách jejich vývoje a některé se z tohoto opoždění nikdy nedostanou. Mimo jiné se jedná hlavně o vývoj řeči a vznik poruch řečové komunikace.⁹⁹

Existuje mnoho definic pojmu deprivace, více či méně se liší, nicméně jádro zůstává stejné. Obecně lze říci, že deprivace je jev, kdy jedinec dlouhodobě neuspokojuje základní potřeby, ať už fyzické či psychické, a takové neuspokojování může být v konečném důsledku pro jedince fatální. Často se setkáváme s označením, že deprivace je citové strádání, kdy se jedinci nedostává potřebné množství citů a emocí. Nedostatek vnímaného bezpečí, lásky, respektu, ale i osobní strádání je důsledkem z nedostatku potřebných smyslových podnětů. Deprivace se projevuje typickým deprivacním syndromem, který zahrnuje specifické jednání, chování a prožívání. Ten vzniká ve vývoji jedince s jinak normálními somatickými a psychickými dispozicemi, pokud jeho základní psychické potřeby nejsou dlouhodobě naplňovány.¹⁰⁰

4.1 Druhy deprivace

Rozlišujeme několik typů deprivace v závislosti na oblasti, kde neuspokojování potřeb probíhá. Jedná se o deprivaci biologickou, psychickou, senzomotorickou, kognitivní, emoční a sociální. Nelze tvrdit, že se deprivace vyskytuje pouze v jednom

⁹⁸ VRÁNOVÁ, M. *Ústav dítě nenaučí pozitivní citové vazbě*. Grantis. 2005, roč. 13, vol. 12, ISSN 1213-404X. s. 2

⁹⁹ POPADINCOVÁ, Helena. *Psychická deprivace; ústavní výchova a poruchy řečové komunikace. Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2004, roč. 7, vol. 4. ISSN 1212-1053. s. 8

¹⁰⁰ Sociologická encyklopedie, *Deprivace* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2021 [cit. 20.05.2021]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Deprivace>

druhu, ale tím, že neuspokojování potřeb zasahuje do celé osobnosti, tak ovlivňuje její budoucí vývoj ve všech oblastech.

Biologická deprivace je neuspokojování základních biologických potřeb, které jsou nezbytné pro plnohodnotný fyzický i psychický vývoj organismu. V tomto případě se jedná o zajištění základních biologických potřeb, a to o dostatečný přísun potravy a tekutin, zajištění odpočinku, spánku a tepla apod. Při dlouhodobém neuspokojování těchto potřeb organismus dítěte nedostává potřebné množství energie a živin, a to působí negativně na fungování organismu. Důsledkem této deprivace je nedostatečné fyzické zdraví, poté zdraví psychické, až mohou být důsledky fatální. Typickým příkladem této deprivace jsou jedinci, kteří trpí poruchami příjmu potravy.¹⁰¹

Psychická deprivace je dlouhodobé neuspokojování psychických potřeb. Důsledkem může být opoždění nejen psychického vývoje osobnosti či dokonce jeho poškození. Tyto důsledky bývají většinou trvalejší, ale nemusí být definitivně nezvratné. Popadincová (2004) uvádí, že se nejčastěji jedná o senzoryckou deprivaci, která následně postihuje poznávací procesy dítěte, o emoční deprivaci, která ovlivňuje osobnost dítěte a o deprivaci sociální, která postihuje sociální dovednosti dítěte. Uvádí, že tyto deprivace se vzájemně prolínají a nemají tedy vliv pouze na danou oblast.

Senzomotorická deprivace je nedostatečné uspokojování vnější stimulace v raném vývoji a nedostatek smyslových zážitků. Pokud dítě nemá dostatečné množství podnětů či jsou tyto podněty jednotvárné, v důsledku může mít dítě zpožděný vývoj, narušenou představivost a poznávací funkce. Stejně tak může negativně působit i přemíra podnětů. Dítě není schopno takové množství podnětů zpracovat a stávají se tedy pro něj nezábavné a odvrací se. V raném věku je rozvoj dítěte značně závislý na pohybu a v momentě, kdy je hendikepováno, je závislé pouze na určité stimulaci. Pokud nejsou rodiče dostatečně

¹⁰¹ POPADINCOVÁ, Helena. *Psychická deprivace; ústavní výchova a poruchy řečové komunikace. Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2004, roč. 7, vol. 4. ISSN 1212-1053. s. 4

informování o možnostech a nedostatečně stimulují dítě či dokonce zanedbají lékařskou péči, tak hrozí jeho opožděný vývoj.

Kognitivní deprivace je způsobena tím, že dítě nemá dostatečné podmínky k tomu, aby se naučilo rozlišovat sociální podněty a vhodně na ně reagovat. V tomto případě je dítě dezorientováno v prostředí a reakcí nejčastěji bývá úzkost. Orientovat se v prostředí a dále ho organizovat mají za úkol dospělí, tedy rodiče. Tato deprivace nastává, pokud je dítě zanedbáváno či je jeho výchova rozptýlená a důsledkem je nedostatečně vyvinutá interakce s prostředím, s nedostatečnými sociálními dovednostmi a nevyhraněnými zájmy.¹⁰²

Při **emoční deprivaci** dochází, pokud není v dostatečné míře uspokojena primární potřeba spolehlivého a citového vztahu s pečující osobou, především matkou. V jiných fázích vývoje lze za primární potřebu takového vztahu považovat vztahy s vrstevníky. Je velmi důležité, aby osoby byly dítěti k dispozici po takovou dobu a v takové míře, aby si dítě dokázalo vytvořit dostatečnou emoční vazbu. Navázání takového vztahu v raném věku dítěte je nezbytné pro primární pocit bezpečí a jistoty.¹⁰³

Sociální deprivace je dlouhodobé neuspokojování sociálních kontaktů s okolím. Tato deprivace nastává zamezením kontaktu s vrstevníky a blízkými osobami, zamezením poznání sociálních rolí a možnosti si takové role vyzkoušet, tedy dlouhodobou sociální izolací. Pokud je dítě sociálně izolováno v době, kdy začíná navazovat vztahy, tedy v období předškolního a mladšího školního věku, velmi negativně to ovlivní jeho sociální stránku. Nejčastějšími projevy sociální izolace jsou obtíže v navazování sociálních vztahů

¹⁰² POPADINCOVÁ, Helena. *Psychická deprivace; ústavní výchova a poruchy řečové komunikace. Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2004, roč. 7, vol. 4. ISSN 1212-1053. s. 5

¹⁰³ POPADINCOVÁ, Helena. *Psychická deprivace; ústavní výchova a poruchy řečové komunikace. Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2004, roč. 7, vol. 4. ISSN 1212-1053. s. 8

a kontaktů, především je to u dětí, které jsou např. dlouhodobě hospitalizované či z jiných důvodů. Tyto obtíže nejsou nezvratné, ale náprava je složitá.¹⁰⁴

4.2 Charakteristika deprivovaného jedince

Koukolík a Drtilová (2001) uvádějí, že deprivovaní jedinci, tedy deprivanti, jsou jedinci zdraví z medicínského hlediska, ale jsou hodnotově i emočně oploštělí. „*Jejich poškození (zmrzačení, nevyvinutost, zastavený či odchylný růst) se projevuje oploštěním nebo nepřítomností vyšších úrovní emotivity i vyšších hodnot a dalšími znaky, mezi něž patří destruktivita.*“¹⁰⁵

Dále uvádějí, že deprivovaní jedinci nepatří do oblasti medicíny, ale do oblasti sociokulturní. Vážnou chybou by bylo, pokud bychom chtěli osobnost deprivanta převádět do medicíny, tedy do oboru psychiatrie. Medicinalizace by tedy mohla mít další negativní vliv na jedince.

Aichhorn (1967) k problematice uvádí, že pokud se dětem dostane lásky rodičů či blízkých osob a vyžadují určitou přizpůsobivost, tak se postupně naučí vnitřní kontrole, aby mohly regulovat vlastní chování. Má to ovšem svá rizika. „*Rodiče očekávají někdy od dítěte příliš mnoho – dítě si vytvoří značně represivní a frustrační soustavu vnitřních kontrol. Chová se pak vzorně, až příliš vzorně, ovšem za cenu vnitřního konfliktu.*“¹⁰⁶

K tomuto dále Popadincová (2006) uvádí, že jedinci, u kterých byla narušena osobnost do takové míry, že je nazýváme deprivanty, vykazují znaky antisociálního chování téměř pokaždé, vždy a všude, protože nemůže jednat jinak, přestože je medicínsky příčtý.¹⁰⁷

¹⁰⁴ LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1974, s. 74

¹⁰⁵ KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. *Život s deprivanty*. 1. vyd. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-088-6. s. 206

¹⁰⁶ AICHHORN, Augustus. in JONES, Howard. *Zločin v měnící se společnosti*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1967. s. 5

¹⁰⁷ POPADINCOVÁ, Helena. *Psychická deprivace; ústavní výchova a poruchy řečové komunikace. Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2004, roč. 7, vol. 4. ISSN 1212-1053. s. 6

4.3 Typologie osobností s deprivací

Mnoho autorů se zabývalo deprivací a jejími projevy. Langmeier (2011) uvádí rozdíly v chování ústavních dětí. Popisuje, že každé dítě reaguje jinak na deprivaci, ačkoli je vychovávané stejným způsobem jako ostatní. Uvádí, že tyto reakce jsou dány osobnostní výbavou každého dítěte v interakci s prostředím.¹⁰⁸ Výzkumy bylo zjištěno mnoho faktů, které byly zformulovány do několika typů osobností. Jedná se o typ normativní, sociálně hyperaktivní, hypoaktivní, sociálně provokativní a substitutivní. Popadincová (2004) pojímá tyto typy takto:

Normativní typ můžeme také nazývat typ relativně dobře přizpůsobený. Děti tohoto typu jsou v ústavní výchově nejméně poškozeny. Dokážou se relativně dobře přizpůsobit i v prostředí, které není až tak bohaté na podněty. V ústavní výchově již od počátku jsou schopny si najít pozornost a kamarády. Pro vychovatele jsou jejich oblíbení a ke své osobě soustřeďují většinou nejvíce pozornosti, jelikož v dospělých podněcují pozitivní zpětnou vazbu. Tato rádooby vyrovnanost je v tomto prostředí nestálá a nestandardní situace je snadno vyvedou z míry a v častých případech může docházet až k psychickému zhroucení. Tyto reakce jsou dány především tím, že ústavní prostředí jim dává relativně stálou potřebu bezpečí a mimo ústavní prostředí se stávají zranitelní a jakékoli nestandardní životní situace jsou pro ně obtížné.

Hypoaktivní typ, označovaný také útlumový je takový, který je typický sníženou aktivitou dítěte, slabými výkony v učení, celkovým nezájmem a emoční apatií. Jsou to materialisti a prožitky je nezajímají. Takové děti mohou mít i projevy agrese, pokud je ostatní děti při hraní ručí či zlobí. Se svými věcmi si dokážou zcela vystačit a jsou spokojené, pokud mají dostatek osobních věcí. Děti tohoto typu jdou do ústavní výchovy nejčastěji s nějakým stupněm mentální retardace a tento stav se odráží na vztahu k vychovatelům, kdy nejsou schopny aktivního zúčastněného vztahu.

¹⁰⁸ LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd., Praha: Karolinum, 2011, ISBN 978-802-4619-835

Sociálně hyperaktivní typ je takový, který chce přijímat co nejvíce podnětů v ústavním prostředí, které na podněty příliš bohaté není. Takové dítě nezná věrnost a hlubší citové vztahy, a tak se snaží upoutat pozornost každého, kdo se naskytne. Tento typ dětí zaostává při učení a je to dáno tím, že jsou až příliš rozptýlené. Přílišnou rozptýleností si tedy vytvářejí velmi málo příležitostí ke hraní, k učení a k práci. Je nutné poznamenat, že i přes jejich hyperaktivitu je sociální chování a komunikace na nízké úrovni.

Sociálně provokativní typ provokuje, ruší a je agresivní. Vůči vychovatelům tyto děti provokují a vůči dětem jsou často agresivní. Je to dáno tím, že ostatní děti jsou pro ně konkurenty při navazování vztahů k dospělým. Jejich typickým projevem je vzdorovitost, častá podrážděnost, což může vést až k nezvladatelnosti. Pokud nejsou ve skupině vrstevníků, ale pouze sami s dospělými, je jejich chování zcela jiné. Chovají se klidně, mile a bývají přítulné. Svým chováním velmi často vyvolají takové situace v ústavu, kdy je jejich problémové chování hodnoceno jako neúnosné pro setrvání v zařízení. Takoví jedinci tedy velmi často zůstávají v ústavní péči pro jeho opakovanou diagnostiku a následnou výchovu.

Typ substitutivní je typický náhradním uspokojováním potřeb. Takové děti uspokojují své potřeby náhradními podněty, jelikož se jim nedostává příhodných sociálních a citových podnětů. Náhradní podněty bývají zpravidla nedostačující, což není vhodné pro jejich vývoj. Takové děti jsou zpravidla psychiatricky léčeny a po залéčení se vrací zpět do ústavní výchovy. Jako příklady lze uvést trýznění zvířat, narcistické chování, agresivitu a šikanu, apod.¹⁰⁹

¹⁰⁹ POPADINCOVÁ, Helena. *Psychická deprivace; ústavní výchova a poruchy řečové komunikace. Diagnostika a terapie poruch komunikace*. 2004, roč. 7, vol. 4. ISSN 1212-1053. s. 8-10

5 Stres

Lze usuzovat, že v současnosti je stres jedním ze symbolů moderní společnosti. Zdá se, že ten, kdo nezažil stres či ho nezažívá, jako by ani nežil. Se stresory se setkáváme téměř na každém kroku, a už jde o práci, rodinu či naše okolí. Pokud k těmto stresorům přidáme i naše vnitřní stresory, není to dobrá kombinace a přebytečný stres účinně vysíláme do okolí.

Definice stresu je nepřehledné množství, avšak je na místě zmínit průkopníka tohoto termínu. Jedná se o Hanse Selyeho, který v roce 1946 formuloval teorii stresu. Křivohlavý (1994) uvádí jeho definici stresu takto: „*Stres je výsledkem interakce (vzájemné činnosti) mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku.*“¹¹⁰

Schreiber nazývá stresem jakýkoli vliv životního prostředí, ať už jde o sociální, fyzikální či jiný, který ohrožuje zdraví citlivých jedinců.¹¹¹

Basowitz dodává, že stres bychom měli chápat jako něco, co na organismus dopadá. Je reakcí organismu na externí i interní podněty, které jsou takové intenzity, že fyziologicky přetěžují organismus jedince.¹¹²

Pokud bychom shrnuli definice stresu, vyplývá nám z toho jednoznačně fakt, že je stres „*vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.*“¹¹³

Eustres na jedince působí pozitivně. Stimuluje jedince a vyvolává příjemné pocity. Uvádí se, že eustres může několikanásobně zvýšit výkonnost jedince, ale je třeba zdůraznit, že neplatí, čím vyšší stres, tím vyšší výkonnost. Hranice mezi eustresem a

¹¹⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6. s. 10

¹¹¹ SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992, ISBN 802000458-0. s. 80

¹¹² BASOWITZ, Harold. in KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6. s. 9

¹¹³ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6. s. 10

distresem je relativně tenká a z eustres se stává distres tehdy, když je ho nadměru a jedinec již nemůže unést takovou zátěž a stává se nejistým.

Distres je opakem eustres, je tedy stresem negativním. Jedinec na takový stres vynakládá více energie, a tedy více opotřebovává organismus, jak po fyzické, tak po psychické stránce. Z takového stresu se obtížně uniká. Zprvu působí akutně, ale snadno přechází do chronicity.¹¹⁴

Reakce jedince na stres lze uvést ve třech fázích. První fáze je **poplachová**, tedy šok. Jedinec reaguje na stres zvýšeným svalovým napětím, tepem a tlakem. Objevuje se pocení, bolesti svalů a hlavy. Tělo vylučuje adrenalin a připravuje se na reakci.

Druhá fáze je **rezistence**. V této fázi je organismus jedince stále v napětí a v pohotovostním režimu. Při dlouhodobějším působení napětí se začnou projevovat onemocnění související s poškozením orgánů. Jedná se např. o vysoký krevní tlak, vysoký cholesterol, poruchy trávicí soustavy, mozkové a srdeční příhody, alergické reakce apod.

Poslední fáze je **vyčerpání**. Hlavním rysem je únava. Při dlouhodobém působení přechází do chronicity a nastává tedy pocit chronické únavy a vyčerpání. Důsledky takového vyčerpání mohou v krajních případech končit i smrtí.

Stresory jsou takové faktory, které způsobují stres. Rheinwaldová (1995) s odkazem na Selyeho uvádí, že stresory jsou vše, čemu se musíme přizpůsobit a co na nás klade nějaké požadavky.¹¹⁵

Křivohlavý (1994) vychází ze Selyeho, který stresory dělí na fyzikální a emocionální. Za **fyzikální stresory** uvádí fyzikální a geologické jevy a jevy, které ovlivňují primárně fyzickou stránku jedince. Řadí sem návykové látky, úrazy, znásilnění,

¹¹⁴ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1349-6. s. 73

¹¹⁵ RHEINWALDOVÁ, Eva. *Dejte sbohem distresu*. Praha: Scarabeus, 1995, ISBN 80-85901-07-2. s. 7

těhotenství, viry, meteorologické jevy, zemětřesení, záplavy, ultrafialové záření, změnu magnetického pole, znečištění ovzduší, radiaci apod.

Emocionální stresory jsou takové, které tedy primárně působí na psychickou stránku jedince. Sem řadí smutek, úzkost, očekávání negativních jevů, nenávist, nepřátelství, obavy apod.¹¹⁶

Abychom měli spokojený život, musíme se tedy naučit stres zvládnout. Stres je pouze naše reakce na nějakou situaci. Je tedy nutné si představit tři základní pojmy, jak zvládat stres. Jedná se o adaptaci, coping a strategii.

Adaptace je vyrovnání se se zátěží, která ještě nepřekročila únosnou mez. Je to příprava na nějakou životní situaci a být adaptovaný je tedy být dobře připravený na situaci, která mě čeká.

Coping znamená vyrovnání se s mimořádnou zátěží, která se téměř nedá zvládnout. Tento termín se využívá ve smyslu zvládnout nadlimitní zátěž, a tedy najít řešení, abychom zátěž zvládli. Coping minimalizuje vnitřní a vnější požadavky kladené na člověka a snaží se redukovat střety mezi těmito požadavky. Takové požadavky bývají většinou tak velké, že jedince velmi zatěžují a namáhají.

Strategie jsou v širším slova smyslu pečlivě vypracované plány, jak dosáhnout vytyčených cílů. V oblasti stresu to může být například apatie, kdy apatický jedinec jedná s okolím apaticky a později trpí depresemi, bezmocností a beznaděje. Dále se jedná o vyhnutí se škodlivým situacím, kdy před touto situací ustupujeme stranou, aby nás nezasáhla. Projevuje se to ovšem v emocionální sféře pocity strachu, aby se situace nevrátila. Dále se jedná o útok, kdy škodlivé situaci čelíme tak, že podnikneme aktivní

¹¹⁶ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6. s. 12-13

protiopatření, aby nás tato situace nezasáhla či pouze s minimálním dopadem. A poslední strategií bych uvedl posílení sebeovládání, sebekontroly a vlastní tělesné síly.¹¹⁷

Způsoby, jakými reagujeme na změny, se určuje naše osobnost, a také to, jak se s těmito změnami dokážeme vyrovnat. Literatura rozlišuje dva druhy osobnosti a označuje je jako typ A a typ B.

Typ A je perfekcionista, je netrpělivý a příliš ctižádostivý. Tento typ si stanovuje až příliš vysoké cíle, je ambiciózní a klade na sebe i okolí až přehnané požadavky. Působí, jako by práce pro něj byla jediným smyslem života, a proto si plánují více věcí najednou a snaží se je vyřešit co nejrychleji. Neumí správně odpočívat a velmi často se cítí provinile, že budou pozadu s prací. Typ A je živel a soutěživý a nemá rád pomalé a rozvážné jedince. Velmi rád vyhrává a každá prohra je pro něj katastrofou. Nejradši práci dělá sám, a to v něm vyvolává pocit nepostradatelnosti, který je pro něj jako droga. Má rád vše dokonalé a za svou práci je odpovědný a přesvědčený o její správnosti. Chce mít neustálé uznání, a pokud ho nemá, je vzteklý a nepřátelský. Tento typ je mnohem náchylnější k mrtvici či infarktu a také k workoholismu, který snadno přechází k syndromu vyhoření.¹¹⁸

Typ B je přesným opakem typu A. Tito jedinci nejsou až tak ambiciózní, jsou klidní a trpěliví, tím pádem jsou mnohem méně ohroženi stresem, než typ A. Umí si stanovit priority a méně důležité věci zpracovávají až později. Stejně jako typ A i tento typ má stanovené životní cíle, ale nedosahuje jich za každou cenu. Umí odpočívat a není v neustálém záprahu.¹¹⁹

Musíme však vzít v úvahu, že neexistuje jedinec, který by vykazoval rysy pouze jednoho typu. Mohu zde poukázat na další typ, kde by spíše převládal jeden nebo druhý typ.

¹¹⁷ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6. s. 39-44

¹¹⁸ RHEINWALDOVÁ, Eva. *Dejte sbohem distresu*. Praha: Scarabeus, 1995, ISBN 80-85901-07-2. s. 44

¹¹⁹ ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1272-5. s. 124

Abychom byli zasaženi stresem co nejméně, je důležitá důkladná prevence. Švingalová (1999) uvádí, že způsob, jakým reagujeme na stres, je dán individuálně. Během života se neustále ovlivňuje naše psychika, a to co ji ovlivňuje, nazýváme náročné životní situace. Tyto situace v nás utvářejí základní hladinu stresu, který ovlivňuje náš organismus. Abychom zabránili negativnímu působení stresových situací na nás, tak je potřeba zvyšovat naši odolnost vůči těmto situacím. Benson uvádí v této problematice termín relaxační reakce. Tato reakce v nás má vyvolat opačné účinky než je útok či útěk. Důležité pro dosažení této reakce jsou především antistresové programy, které nás uvolňují po fyzické i psychické stránce, jako např. pravidelné kratší přestávky v práci, relaxační cvičení, poslech oblíbené hudby apod.¹²⁰

Cungi (2001) k tomu dále uvádí, že bychom nebyli stresovaní, měli bychom pozitivně myslet, jelikož stresovaný člověk se cítí být neúspěšný, vytrácí se optimismus a sebedůvěra. Jeho stres pramení primárně z faktu, že nezvládl svěřené úkoly, byť překážky proti byly intenzivnější, než předpokládal. Cungi dodává, že pokud budeme situace hodnotit pozitivně, posilujeme tím významně pozitivní myšlení. Jako příklad uvádí metodu pozitivních bilancí svých činností, jejíž podstatou je zaměření se na to, co se nám podařilo. Dále uvádí, že bychom měli prožívat každý den intenzivně a zaměřili se na pozitivní věci každého dne. Toto nám pomůže mít pozitivní pocity i z maličkostí, a dokonce i povinnosti už pro nás budou mnohem příjemnější.¹²¹

6 Labeling

Labeling je označení pro etiketizaci a nálepkování jedince, které ho stigmatizuje a v určitých případech může vést i k rozvoji poruchového či nálepkovaného chování a prožívání. V tomto kontextu je nutné zmínit také pojem Sociální labeling, který je

¹²⁰ ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres v učitelské profesi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 1999. ISBN 80-7083-382-3. s. 19

¹²¹ CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-465-6. s. 109-112

nálepkováním jedinců nebo skupin a někdy předurčuje takto stigmatizovaného jedince nebo skupinu stát se problémovou či dokonce deviantní.

Takové zaškatulkování ho pozitivně či negativně ovlivní a nese si to s sebou do budoucna. Dostat se ze škatulek není ovšem zcela jednoduché a okolí předpokládá chování jedince dle příslušné škatulky. Pokud je jedinec např. označen za problémového, tak okolí očekává, že jedinec bude mít problémové chování. Okolí bude posuzovat takto označeného jedince odlišně, než jedince označeného pozitivní nálepkou. Je patrné, že jedinec, který je již onálepkovaný bude mít tendence se dle své nálepky chovat.

U dětí ze zařízení je toto nálepkování o to patrnější, jelikož původní sociální prostředí, ve kterém žily, je vnímalo jako závadové či problémové jedince. Byly jim přiděleny nálepky a s těmi poté byly nuceny existovat a dle nálepek se poté chovaly.

Kopáčová (2019) odkazuje na Giddense, který uvádí, že s přidělením nálepky může vzniknout deviantní chování a toto chování je fixováno právě díky přidělené nálepce. Např. pokud jedinec ukradne cizí věc a je označen negativní nálepkou jako zloděj. Toto označení se s ním nese do budoucna. V případě potřeby bude ale opět krást, jelikož si řekne, že ho stejně okolí bere jako zloděje nebo v případě ztráty věcí v jeho okolí bude automaticky konfrontován, jelikož okolí si opět řekne, že je zloděj, i když ve skutečnosti může být nevinný.

Jak již bylo zmíněno v textu výše, nálepkování ovlivňuje jedince negativně nebo pozitivně a dle toho ho lze také dělit.

Negativní labeling je forma negativního označení jedince. Pro citlivější jedince je až zraňující a pro děti je obzvlášť zraňující. Děti potřebují zažívat pozitivní pocity a být přijaté se všemi vlastnostmi. Kopáčová dále uvádí, že rodiče často komunikují s dětmi tak, jak by sami nechtěli, aby s nimi takto někdo komunikoval. Dítě pojímá svou hodnotu prostřednictvím chování a komunikace rodičů. Např. pokud dítě často slyší, že zlobivé, protože vzdoruje, tak vlastně nemá jinou možnost než se chovat zlobivě.

Pozitivní labeling rodiče také často používají. Neměl by se užívat jako prostředek pozitivní motivace, ale motivace by měla být vyjádřena hodnocením chování spolu s vyjádřením emocí. Dítě by nemělo být přímo hodnoceno, ale mělo by se užít hodnocení přímo dané situace. Dítě se pak na rodiče napojí a je schopno s ním sdílet pocity, zájmy i události. Na základě takového hodnocení nebude potřebovat dítě chválit, aby bylo spokojené samo se sebou. Dítě tedy bude vykonávat činnosti z vlastního přesvědčení a ne na základě očekávání a požadavků jiných. Nebude se tedy potřebovat ostatním zalíbit a bude vše vykonávat z vlastní iniciativy.

Velmi důležité je mluvit otevřeně o emocích, co prožívá, ať je to pozitivní či negativní. Důležité je, aby se dítě naučilo správně orientovat v sobě samém a posilovat tak jeho emoční inteligenci. Pokud bude správně posilována emoční inteligence, dítě se bude lépe orientovat v mezilidských vztazích, lépe spolupracovat v kolektivu a snadněji řešit problémy. Obecně lze tedy říci, že bude emočně vyrovnanější a stabilnější, a tím spokojenější.¹²²

¹²² KOPÁČOVÁ, Lucie. *Nálepkování do výchovy nepatří* [online], 2019, [cit. 21.05.2021] Dostupné z: <https://luciekopacova.cz/nalepkovani-do-vychovy-nepatri/>

Praktická část

7 Praktická část

Praktická část této práce byla provedena v dětském domově se školou Dobřichovice. Výzkum probíhal kvalitativní formou pomocí rozhovorů s dětmi a pomocí dotazníků s pedagogickými pracovníky. Při rozhovoru se navodila uvolněná a přátelská atmosféra a děti se mnohem více otevřely.

Z důvodu ochrany osobních údajů dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, byla změněna jména dětí a vychovatelů, jelikož nebylo povoleno zveřejnění jmen dětí.

7.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkumné šetření zjišťovalo co nejvíce informací o problematice stresových a konfliktních situací a deprivace v dětském domově se školou Dobřichovice.

Velmi často se lze setkat s názory, že děti z dětských domovů jsou děti problémové, vyvolávající konflikty a nejsou pro život dostatečně připraveni, zdali vůbec. Do jisté míry lze s těmito názory souhlasit, ale nelze je brát jako pravidlo. Během práce s dětmi i pedagogickými pracovníky vypluly na povrch informace, které do jisté míry vyvrací mýty a fámy o těchto dětech a o zařízeních pro výkon ústavní výchovy.

Výběr tohoto tématu byl zcela jasný a vychází z předpokladu, že většina populace nepřichází do přímého kontaktu s dětmi v ústavní péči a mají tedy zkreslené názory a pohledy na tuto problematiku.

Cílem této diplomové práce je zhodnocení, zda jsou děti vychovávané v dětském domově se školou Dobřichovice schopny zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- *Jsou schopny děti z dětského domova se školou Dobřichovice zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty?*

- *Je prostředí dětského domova se školou Dobřichovice jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí?*

Vypovídající a ucelené informace mají zajistit nejen rozhovory s dětmi a pozorování reálných situací, ale také dotazníkové šetření a rozhovory s pedagogickými pracovníky, které ukazují odborný a objektivní pohled „z druhé strany“.

7.2 Výzkumné otázky

Otázky v dotaznících a rozhovorech jsem pro svůj výzkum zvolil tak, aby zmapovaly všechny zkoumané oblasti.

Otázky byly zpracovány tak, aby je bylo možné zpracovat rychle a snadno otevřeným kódováním.

U dotazníků pedagogickými pracovníky byla dodržena struktura i kladení otázek. U rozhovorů s dětmi v několika případech dodržena struktura nebyla a rozhovory byly individuální a přizpůsobeny dětem z hlediska jejich otevřenosti k dané problematice. Některé děti se sami rozpovídaly i mimo téma, většinou to byly informace o původních rodinách a prostředí, kde děti žily. Bylo samozřejmé, že jsem v takových případech netrval na přesném pořadí otázek.

7.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl rozdělen do pěti skupin a poskytl tak ucelené a vypovídající informace k problematice. Jedná se o 4 skupiny dětí a 1 skupinu pedagogických pracovníků. Celkový počet zkoumaných dětí činil 22 dětí (12 chlapců a 10 dívek) a 16 pedagogických pracovníků (9 vychovatelů, 4 asistenti pedagoga, 2 psychologové a 1 sociální pracovník).

Děti v těchto skupinách jsou ze sociálně nepodnětného prostředí, kde se vytvořily sociální normy pouze na omezené úrovni či se některé normy nevytvořily vůbec.

Při příchodu do zařízení se neagresivní děti dokázaly alespoň do určité míry vypořádat se základními normami v zařízení, kdežto agresivní děti toho nebyly schopny a vznikaly konfliktní a stresové situace.

Výzkumný soubor je rozdělen do těchto skupin:

1. skupina - chlapci s neagresivními poruchami chování

Jedná se o skupinu 7 chlapců, u kterých dominují záškoláctví, útěky a krádeže.

Chlapci této skupiny jsou:

- **David**, 12 let - krádeže a záškoláctví

David je chlapec drobnější postavy s blond vlasy. Je komunikativní, otevřený, kamarádský a vzdorovitý. V současnosti dokáže již posoudit důsledky svého jednání, dříve tomu tak nebylo.

Vyrůstal v rodině s minimem sociálních podnětů, v ekonomicky velmi slabém prostředí a byl přítomen abúzu alkoholu rodičů. Byl nucen navštěvovat s rodiči „hospody“, a tam trávit většinu volného času.

Krádeže realizoval zprvu z důvodu biologických potřeb a později pro zábavu. Líbilo se mu, že je úspěšný a nikdo ho zatím nechytil a byl „zvyklý si dělat, co chtěl“. Záškoláctví probíhalo jako důsledek jeho neřízeného jednání. Dle jeho spisu „se mu prostě nechtělo vstávat“, a také svou roli hrál stud z důvodu slabé ekonomické stránky rodiny.

Mezi jeho záliby patří urbanistický parkour a kolektivní sportovní činnosti.

V zařízení má kamarády, se kterými rád sportuje a tráví čas na samostatných vycházkách.

- **Lukáš**, 14 let - nevykazuje poruchy chování; diagnostikována hypoaktivita

Lukáš je vysoký, statný blondák. Je introvertní, méně komunikativní, klidný a přátelský. Je tedy hypoaktivní. Když už si někoho pustí k tělu, pak je to věrné a hluboké přátelství.

Chlapec vyrůstal od raného věku pouze s otcem a prarodiči. Matka ho opustila ve 4 letech. Otec založil novou rodinu a chlapec „se mu nehodil do života“. Prarodiče se sami o chlapce postarat nemohli a putoval tedy do zařízení. Nicméně otec i prarodiče udržují s chlapcem pravidelný kontakt a až dovrší plnoletosti, má přislíbeno společné zaměstnání s otcem. Pravidelně odjíždí na víkendové dovolenky k prarodičům a již méně často k otci. V tomto zařízení je umístěn z důvodu blízkosti prarodičů a otce, kteří mu poskytují hostitelskou péči, avšak ne dlouhodobou.

K jeho oblíbeným volnočasovým aktivitám patří především poslech hudby a četba a vzdělávání se. Pokud má zájem o kolektivní hry, pak jde o deskové hry. Kolektivní míčové a jiné hry nevyhledává.

V zařízení má chlapec kamarády, ale opravdový přítel je pouze jeden, a to Kristián, se kterým sdílí pokoj a tráví čas.

Z pedagogicko-psychologické poradny byla diagnostikována hypoaktivita. Chlapec navštěvuje školu mimo zařízení a vzdělává se dle RVP ZV.

- **Radim**, 10 let - záškoláctví a útěky

Radim je černovlasý chlapec menší a drobnější postavy. Je aktivní, komunikativní, vznětlivý, vzdorovitý a přátelský. Spravedlivé jednání od dospělých bere jako prioritu, i když on sám v tomto jednání trpí nedostatky.

Vyrůstal pouze s matkou, která trpí schizofrenií. Velmi často byla hospitalizována v psychiatrických zařízeních z důvodů svých záchvatů. Chlapec přijal roli vůdce rodiny a matka ho tedy nebere jako své dítě, ale

jako partnera. Chlapec je znalý finanční gramotnosti, jelikož převzal za nemocnou matku finanční stránku rodiny. „*Máma mi dala dycky peníze a já všechno zaplatil.*“

Chlapec záměrně chodil za školu, aby mohl být nemocné matce nápomocen v domácnosti. Útěky se realizovaly ze ZDVOP, kam byl často umisťován z důvodu již zmíněných schizofrenických záchvatů matky. Ohrožení výchovy dítěte matkou tedy vedlo k umístění chlapce do zařízení.

Kolektivní sportovní činnosti jsou jeho oblíbené. Při činnostech, kde by mohl prohrát, se projevuje jeho vznětlivost a obviňuje ostatní ze svého neúspěchu. Velmi oblíbenou činností je stavění lega spolu se svým kamarádem Adriánem.

V zařízení má opravdového kamaráda pouze jednoho, a to Adriána, který s ním sdílí pokoj. S ostatními v zařízení se snaží navázat kamarádské kontakty, ale většinou se mu to nedaří.

– **Matěj**, 12 let - záškoláctví

Matěj je štíhlý, vysoký a hnědovlasý chlapec. Je přátelský, komunikativní, má snížené sebevědomí, ale dokáže být i stydlivý, vznětlivý a občas nedostatečně zvládá kritiku. Snadno se vzdává cíle již při menších překážkách a v souvislosti s tím bývá negativistický a velmi sebekritický.

Vyrůstal pouze s matkou v penzionu, kde matka pracovala erotická pracovnice. Otec o chlapce nejeví zájem, má svou novou rodinu. Matka se v rámci své práce nemohla dostatečně starat o chlapce a dle jeho spisu se později ukázalo, že se také starat nechtěla. Našla si nového partnera a tomu věnovala veškerý čas. Často nechávala chlapce i několik dní samotného. Chlapec přivykl zahálčivému stylu života a staral se sám o sebe.

Chlapec školu zanedbával zprvu z důvodu zaopatření své osoby. Později z důvodu neřízeného stylu života a bez autority do školy „prostě nechodil, protože se mu nechtělo“. Neuvědomoval si důsledky svého

jednání, ale nyní v zařízení si plně uvědomuje, že jeho předchozí jednání bylo špatné a má snahu vše změnit.

Mezi jeho záliby patří kolektivní hry, in-line bruslení a jízda na kole. Chlapec bohužel nemá talent pro sport a dle ostatních kolegů je jako „slon v porcelánu“. V oblasti sportu se snaží zlepšovat, ale zatím bez výraznějších posunů.

V zařízení nemá zatím opravdové přátele. Jeho snahou je navázat přátelské vztahy, ale z důvodu jeho stydlivosti a občasným sklonům k infantilitě, nemá výraznější úspěchy.

– **Kristián**, 15 let - krádeže, záškoláctví a útěky

Kristián je bratr Adriána. Je to romský, vysoký a štíhlý chlapec s černými kudrnatými vlasy. Je komunikativní, otevřený, svědomitý, přátelský a ve skupině má smysl pro řád. Dokáže posoudit důsledky svého jednání a má snahu být vychovateli ve skupině oporou.

Vyrůstal ve velmi početné rodině se sedmi sourozenci a pouze s matkou. V rámci rodiny byl nejstarším dítětem a musel převzít roli vůdce a spoluzivitele rodiny. Prostředí domova bylo ekonomicky nedostačující a s velmi nízkými sociálními podněty a míra narušení výchovy byla vysoká. Matka si našla nového partnera a většinu času a péče věnovala jemu. Mimo nejmladšího dítěte, byly všechny děti umístěny do ústavní výchovy.

Krádeže a záškoláctví realizoval chlapec z důvodu zaopatření rodiny, ale později také pro osobní prospěch. Později při krádežích již téměř nedokázal touhu po věcech ovládnout a kradl vše, co mu přišlo pod ruku. Útěky realizoval z předchozích zařízení.

Volnočasové aktivity jsou pro Kristiána velmi oblíbené. Nejvíce oblíbené jsou sportovní činnosti, kde uplatňuje své charisma a přirozenou autoritu u dětí jako kapitán různých kolektivních her. Velmi oblíbenými sporty jsou pro něj fotbal a basketbal.

V zařízení má kamarády, ale opravdovými přáteli jsou Lukáš a Samuel. Tráví spolu nejvíce času, poslouchají hudbu a se Samuelem dochází na tréninky fotbalu. Kristián spolu se Samuelem snaží, aby se Lukáš více zapojoval do dění skupiny a využívají příležitostí, aby ho vtáhli do dění.

– **Adrián, 9 let - záškoláctví a útěky**

Adrián je bratr Kristiána. Je to romský, štíhlý chlapec drobné postavy s černými vlasy. Je komunikativní, otevřený, přátelský, bezprostřední, mazlivý, ale také dokáže být v určitých situacích velmi vzdorovitý a odmítá autority. V některých situacích zatím nedokáže plně posoudit důsledky svého jednání.

Vyrůstal ve velmi početné rodině se sedmi sourozenci a pouze s matkou. V rámci rodiny byl nejmladším chlapcem. Vybuodoval si pevný vztah s bratrem Kristiánem, se kterým byl umístěn do zařízení. Prostředí domova bylo ekonomicky nedostačující a s velmi nízkými sociálními podněty a míra narušení výchovy byla vysoká. Matka si našla nového partnera a většinu času a péče věnovala jemu. Mimo nejmladšího dítěte, byly všechny děti umístěny do ústavní výchovy.

Útěky probíhaly ze ZDVOP, kam byl chlapec umístěn, z důvodu, že chtěl být se svým bratrem Kristiánem. Záškoláctví bylo realizováno z důvodu zaopatření rodiny spolu s bratrem Kristiánem. Chlapec se považoval za rovnocenného partnera svého bratra a chtěl s ním sdílet všechny aktivity, a také je sdílel.

V zařízení má chlapec mnoho kamarádů. Nejlepším kamarádem dle jeho slov je Radim, který s ním sdílí pokoj. Sice se neustále spolu dohadují o maličkostech a téměř denně ukončují přátelství, ale nakonec si spolu stejně podají ruce a přátelství trvá.

- **Ondra**, 8 let - nevykazuje poruchy chování; diagnostikováno ADHD

Ondra je drobný, štíhlý blond chlapec. Je velmi komunikativní, živý a přátelský. Má své rituály a postupy práce.

Chlapec vyrůstal od raného věku pouze s matkou. Matka ho opustila a výchovu převzala babička, která již ve svém věku na výchovu chlapce nestačí. Otec nejeví o chlapce zájem a chlapec se o něm nezmiňuje. Babička se sama o chlapce postarat nemohla a putoval tedy do zařízení. Nicméně chlapec udržuje s babičkou pravidelný kontakt. Pravidelně odjíždí na víkendové dovolenky k babičce. V tomto zařízení je umístěn z důvodu blízkosti babičky, která mu poskytuje hostitelskou péči, avšak ne dlouhodobou.

K jeho oblíbeným volnočasovým aktivitám patří především stavění lega a houpání se na houpačce. Dále má zájem také o kolektivní hry, ale dle ostatních dětí je nešikovný a zbrklý. Snahou vychovatelů je chlapce plynulé zařazování do kolektivních her a posilování jeho soustředění nejen na hry.

V zařízení má chlapec kamarády, ale opravdového přítele zatím nemá. Zatím si plně neuvědomuje význam přátelství. Ostatní děti chlapce berou jako „menšího brášku“.

Z pedagogicko-psychologické poradny bylo diagnostikováno ADHD. Chlapec navštěvuje školu mimo zařízení a vzdělává se dle individuálního plánu RVP ZV.

2. skupina - chlapci s agresivními poruchami chování

Druhá skupina tvoří 5 chlapců. Zde dominuje šikana a vandalismus a dokonce u jednoho chlapce také loupežná přepadení.

Chlapci této skupiny jsou:

- **Zoltán**, 13 let - vandalismus a toulání

Zoltán je vysoký, štíhlý a hnědovlasý chlapec. Je otevřený a komunikativní a přátelský. Neprojevuje vzdorovité jednání, je spíše odevzdaný a přijímá pravidla bez větších obtíží. Dokáže posoudit důsledky svého jednání.

Vyrůstal v rodině pouze s matkou. Otec se o chlapce nezajímal. Matka si našla nového partnera a minimálně se věnovala chlapci. Chlapec žil v ekonomicky stabilním, avšak sociálně nepodnětném prostředí. Po narození chlapcova sourozence byl chlapec „odsunut na druhou kolej“. Veškerý zájem matky se upnul na mladší dítě a chlapec začal vést neřízený život a jedinou zábavou pro něj bylo toulání se s partou a později vandalismus. Během pobytu v zařízení realizoval návštěvu doma a velmi ho ranil fakt, že matka všechny jeho osobní věci vyhodila a jeho místo přenechala mladšímu dítěti. Chlapec pochopil jednání matky tak, že se ho neoficiálně zřekla.

Vandalismus realizoval z důvodu upoutání pozornosti matky a také jako pomstu za její jednání a zřeknutí se jeho osoby. Velmi dobře chápal, že to, co dělá je špatné. Dle jeho slov, „když nemůžu bejt nejlepší, tak ať jsem alespoň nejhorší“, chtěl docílit zájmu a lásky matky. Vandalismus byl realizován v podobě sprejerství na fasády budov.

Volnočasové aktivity má nejraději kolektivní a míčové hry, spolu s Davidem urbanistický parkour a stolní fotbal. Při sportu působí „neohrabaně“, ale je pružný a rychlý.

V zařízení má pouze dva kamarády, a to Patrika a Davida z první skupiny. Spojuje je záliba v parkouru. V rámci osobního volna rád tráví čas u poslechu hudby.

– **Patrik**, 10 let - šikana a vandalismus

Patrik je romský chlapec menší a štíhlé postavy, s černými kudrnatými vlasy. Je živý, komunikativní, přátelský a velmi otevřený. Pokud se mu nedaří, má silné sklony k agresivitě, pomstychtivosti a vzdorovitosti. Ve vypjatých situacích je vysoce vznětlivý. V krajních situacích si plně neuvědomuje všechny důsledky svého jednání.

Vyrůstal u svých prarodičů. Rodiče se chlapce zřekla, když se již v raném věku u chlapce objevovaly sklony k agresivitě. Prarodiče tedy převzaly výchovu chlapce, ale z důvodu jeho narůstající agresivitě a vandalismu, které se projevovali vůči okolí, byli nuceni připustit, že výchovu nezvládají a chlapec byl umístěn do zařízení.

Agresivita se projevovala pomocí fyzické šikany spolužáků ve škole i ostatních dětí. Vyrůstající agresivita vyvrcholila pořezáním spolužáka žiletkou v obličeji z důvodu pomsty, jelikož byl údajně ponížen před třídou. Vandalismus realizoval pravidelným ničením dopravních značek a městského vybavení, jako byly odpadkové koše, veřejné lavičky a okrasné pouliční květináče. Veškeré toto chování realizoval z důvodu uvolnění nahromaděné agresivity a v některých případech pro zábavu.

Mezi jeho největší zálibu patří urbanistický parkour, který realizuje společně s Davidem z první skupiny a také se Zoltánem. Velmi oblíbené jsou pro něj míčové a kolektivní hry a skákání na trampolíně, kde ukazuje skoky a přemety. Samostatné vycházky využívá především k tréninku parkouru s ostatními chlapci.

Díky svým zálibám má chlapec v zařízení dva dobré kamarády, a to Davida a Zoltána, se kterými tráví nejvíce času.

– **Samuel**, 12 let - loupežná přepadení a záškoláctví

Samuel je romský, černovlasý, štíhlý a vypracovaný chlapec. Je komunikativní, otevřený, přátelský a má vysoké sebevědomí. V současnosti si již uvědomuje důsledky svého jednání. Avšak při vypjatých situacích je vysoce vznětlivý se sklony k agresivitě a vzdorovitý. Nyní si již dokáže uvědomit důsledky svého jednání, i když dříve tomu tak nebylo.

Vyrůstal pouze s matkou, jelikož otec byl ve výkonu trestu za zvlášť závažný trestný čin. Otce se snažil nahradit dědeček, ale neposkytoval dostatečný mužský vzor, a tak se chlapec dostal do vlivu party, která páchala přestupky a později i trestné činy. Vliv matky na chlapce byl slabý a chlapec tedy vedl neřízený styl života s velmi častým záškoláctvím.

Chlapec je umístěný v zařízení z důvodu uložení ochranné výchovy. Z jeho spisu jsem zjistil, že se účastnil dvou loupežných přepadení, a to jednou v pozici hlídače a podruhé se aktivně účastnil loupeže. Při psychologickém testu bylo zjištěno podprůměrné IQ a také fakt, že Samuel nedokázal domyslet důsledky svého jednání, i když věděl, že jeho jednání je špatné. Dále bylo zjištěno, že byl pod silným vlivem party, které se chtěl „zavděčit“, a proto se účastnil těchto akcí. Do zařízení pravidelně dochází pracovnice probační a mediační služby a vede konzultace s chlapcem. Dle jejího vyjádření vidí obrovský posun v chlapcově chování a jednání a touhu změnit se.

Volný čas tráví chlapec nejraději s kamarády, kterými jsou starší děti ze zařízení. V oblibě má kolektivní hry a především fotbal. Na tréninky fotbalu také pravidelně dochází do fotbalového klubu Lety.

Přátelství má chlapec v zařízení dvě, a to Kristiána a Lukáše. Spolu s Kristiánem pomáhají introvertnímu Lukášovi se lépe zapojit do dění skupiny a zařízení.

– **Petr**, 12 let - šikana

Petr je menší, silnější a blond chlapec. Je komunikativní, otevřený a živý. Ovšem je také méně přátelský a ve vypjatých situacích velmi vzdorovitý, vznětlivý a se silnými agresivními sklony. Dokáže si uvědomit důsledky svého jednání.

Vyrůstal pouze s matkou. Výrazně mu chyběl mužský vzor a začala se u něj projevovat výrazná vznětlivost a agresivita. Matka výchovu nezvládala a jednoho dne se chlapec ocitl bezprizorní, jelikož matka odjela do Irsku, kde už zůstala. Výchovu převzala teta chlapce, starší sestra matky. Nicméně na výchovu též nestačila, jelikož se stále objevovaly vznětlivost a agresivita. Z tohoto důvodu byl chlapec nejdříve umístěn do ZDVOP, poté do diagnostického ústavu a poté přešel do tohoto zařízení.

Agresivita a silné vznětlivé chování se u chlapce projevovала fyzickou šikanou spolužáků ve škole, ale i ostatních dětí v okolí bydliště. Dle spisu chlapec realizoval šikanu z důvodu nahromaděné agresivity a v několika případech i pro zábavu. Bylo mu prý velmi příjemné, když se oběti cítily slabé, ponížené a on se cítil být silný a neporazitelný.

Volný čas chlapec tráví nejčastěji s tabletem a hraním her. Překvapivé je, že se jedná se o vzdělávací hry. Nicméně oblíbené má i míčové hra, jako je basketbal či fotbal a dále různé „opičí dráhy“. I přes svou tělesnou konstituci je chlapec poměrně pružný a rychlý.

V zařízení je chlapec spíše samotářský, ale není introvertní. Kamarády v zařízení má, ale jsou to vztahy mělké. Občas tráví samostatné vycházky s Radimem a Adriánem, ale není to pravidelně.

– **David**, 13 let - šikana a vandalismus

David je romský chlapec s černými vlasy. Je vysoký a urostlý. Je velmi komunikativní, otevřený a přátelský. Ve vypjatých situacích je vysoce vznětlivý a agresivní a je schopen užít agresivitu i vůči dospělému.

Má problémy s respektováním autority a pravidel. Velmi často si důsledky svého jednání buď nepřipouští, nebo si je neuvědomuje.

Chlapec vyrůstal u prarodičů, se kterými má velmi dobré vztahy. Rodiče se chlapce zřekli již v raném věku a výchovu převzali prarodiče. Po smrti babičky vychovával chlapce pouze dědeček, který díky svému věku již nedokázal výchovu zabezpečit. Chlapec se díky volnější výchově dostal do vlivu party a konali přestupky (ničili veřejný majetek). Díky partě chlapec žil neřízeným životem a dědeček byl pro chlapce slabý mužský vzor, který by dokázal k pozitivnímu otočit výchovu. Chlapec tedy byl přijat do ZDVOP, následně do diagnostického ústavu, poté do zařízení v Býchorech a následně přeložen z kapacitních důvodů do tohoto zařízení.

Šikana byla realizována z důvodu neuspokojení momentálních potřeb, na které byl chlapec z party zvyklý a také z pomsty. Jednalo se o šikanu fyzickou, jelikož má chlapec na svůj věk překvapivě velkou sílu. Pomocí šikany se ujišťoval ve své dominanci a nadřazenosti. Jak již bylo zmíněno, chlapec užíval agresi i vůči dospělým. Vandalismus byl realizován především s partou a bylo ničeno veřejné vybavení, jako jsou pouliční lampy, dopravní značky, kontejnery a domovní zvonky. Ničení majetku také chlapec realizuje, pokud nemůže uvolnit nahromaděnou agresi.

Chlapcovi záliby jsou velmi malé. Nemá vyloženě oblíbený sport či jinou aktivitu, ale často poslouchá hudbu a hraje s ostatními fotbal.

V zařízení má mnoho kamarádů, ale opravdové přátele nemá. Vztahy jsou spíše mělké, jelikož z důvodu jeho vznětlivosti a agresivité se ho ostatní spíše bojí či ho přehlížejí.

3. skupina - dívky s neagresivními poruchami chování

Tato skupina je tvořena 5 dívkami. Dominující je zde především záškoláctví a toulání. U dvou případů diagnostikováno chronické útěkářství.

Dívky v této skupině jsou tyto:

- **Klára**, 13 let - záškoláctví, pasivní sexuální zneužívání

Klára se světle hnědými vlasy, štíhlá a vysoká. Je méně komunikativní a méně otevřená, ale i přesto je kamarádká a vřelá. Ve vypjatých situacích má tendence se uzavírat do sebe a zcela nekomunikovat. Dokáže si plně uvědomit důsledky svého jednání.

Vyrůstala v početné rodině a ze všech svých sourozenců je nejméně zasažena negativní výchovou. Vyrůstala se starším bratrem a starší sestrou a oběma rodiči. V rodině se objevilo sexuální zneužívání její sestry jejím bratrem a ona tomu všemu musela přihlížet. Výchova probíhala v prostředí s minimem sociálních podnětů, a také ve velmi slabém ekonomickém prostředí. Rodiče velmi často nechávali děti i několik dní samotné, a tak se dívka se svými sourozenci naučila postarat se o sebe sama.

Záškoláctví využívala dívka k zaopatření základních životních potřeb, tedy k uspokojení své biologické potřeby. Důvodem k okamžitému odebrání dětí rodičům byla situace, kdy pracovník OSPOD, který již vyšetřoval danou rodinu, se dostavil na kontrolní návštěvu a našel souložícího otce s matkou na posteli a vedle na pohovce souložícího bratra se sestrou a Klára tomu musela přihlížet. Dívka i její sourozenci byli okamžitě odebráni a umístěni do ZDVOP, následně do diagnostického ústavu a poté dívky do tohoto zařízení a chlapec do jiného.

Mezi zájmy dívky patří především péče o tělo, poslech hudby, inline bruslení a deskové hry.

V zařízení má dívka pouze jednu kamarádku, a to Denisu, se kterou sdílí pokoj. Dívky spolu tráví téměř všechnu volný čas a v tomto přátelském vztahu je dívka otevřená, klidná a pozitivně naladěná.

– **Vanesa**, 14 let - útěky, toulání, záškoláctví a krádeže

Vanesa je drobnější romská, černovlasá dívka. Je milá, otevřená, komunikativní a přátelská. Bývá často nejistá a má nižší sebevědomí. Občas má problémy s respektováním autority a jako řešení volí útěk. Je schopna si uvědomit důsledky svého jednání, ale ve většině případů dříve jedná a poté myslí. Dle jejího vzorce chování, stylu oblékání, účesu a nadměrným sympatiím k ostatním dívkám bych řekl, že v pozdějším věku se ztotožní s homosexuální orientací.

Dívka vyrůstala pouze s matkou, která ji často opouštěla a dívka tedy v raném věku často pobývala u prarodičů. V pozdějším věku již prarodiče nevyhledávala, jelikož z důvodu jejich zdravotního stavu, nemohli zajistit řádnou výchovu. Dívka tedy zůstávala bezprizorní a byla nucena se naučit postarat sama o sebe. Vybudovala si nenávist k matce, od které utíkala a toulala se. Její výchova byla vážně ohrožena a dívka byla na útěku chycena a umístěna do ZDVOP, následně do diagnostického ústavu a poté do tohoto zařízení.

Jak již bylo uvedeno, dívka realizovala útěky a toulání z důvodu nenávisti k matce. Útěky probíhají i ze zařízení, jelikož dívka mívá problémy s respektováním autority a se stanovenými pravidly. Jako řešení vždy volí dlouhodobý útěk. Krádeže byly realizovány z důvodu uspokojení biologické potřeby.

V oblasti zájmů má dívka oblíbené péči o tělo, zpěv a tanec, „flákání se“ s ostatními v zařízení. Sice má dívka talent pro sport, ale ten téměř nevyhledává a sportuje pouze v rámci výchovně-vzdělávacích činností.

V zařízení má dívka kamarády, ale nejvýraznější vztah má s Lily, se kterou se snaží trávit téměř veškerý volný čas, i na samostatných vycházkách.

– **Michaela**, 12 - útěky, toulání a záškoláctví

Michaela je drobná a štíhlá dívka s hnědými vlasy. V rámci svých možností je komunikativní a vřelá, ovšem má velmi snížené sebevědomí. Působí spíš introvertním dojmem. Přátelská a otevřená je pouze k lidem, kterým věří. Ve vypjatých situacích je výrazně vznětlivá, hádavá a hlasitá. K řešení konfliktů využívá útěk a v kolektivu je opatrná a nejistá. Zatím si plně nedokáže uvědomit důsledky svého jednání.

Vyrůstala pouze s matkou, která velmi často měnila partnery. Dívka se s většinou partnerů neshodla a konflikty řešila útěky a touláním. Ekonomická stránka rodiny byla slabá a prostředí bylo s nedostatečnými sociálními podněty. Dále jsem se z jejího spisu dozvěděl, že ze strany matky čelila dívka neustálé kritice. Matka své neúspěchy vyčítala dceři a vyvolávala tak v ní pocity méněcennosti a zbytečnosti. Dívka vypjaté situace opět řešila útěky a touláním.

Volný čas dívka nejraději tráví sama při poslechu hudby či péči o tělo.

Kamarády v zařízení spíše nevyhledává, vystačí si sama se sebou. Pokud s ní chce někdo navázat přátelský kontakt, tak je zprvu opatrná a nejistá. Po překonání bariér je sdílná, komunikativní a vřelá.

– **Kristýna**, 14 let - útěky a toulání

Kristýna je vysoká a statná dívka s černými vlasy a s brýlemi. Je milá, otevřená, komunikativní a přátelská. Ve vypjatých situacích řeší konflikty a stres vždy útěkem, stáhne se do sebe a zcela nekomunikuje.

Její předcházející výchova je podobná jako u Michaely. Vyrůstala pouze s matkou, která střídala partnery, se kterými dívka neměla dobré vztahy a konflikty řešila útěky. Ekonomická situace rodiny byla standardní a dívka nestrádala, ovšem po citové stránce byla výchova chudá. Matka neposkytovala dívce dostatek sociálních podnětů a dívka sama sebe raději

viděla jinde, „*kde budu mít klid a dej mi všichni pokoj*“. Matka dívce vyčítala své neúspěchy v partnerském životě a nechtěla se o ni starat.

Dívka na základě negativního chování matky pravidelně utíkala a toulala se. Přebývala u kamarádů a spolužáků. Matka nijak aktivně dívku nehledala. Byla tedy při posledním návratu domů pracovníkem OSPOD odvezena do ZDVOP, dále do diagnostického ústavu a nakonec do tohoto zařízení. V současnosti matka projevuje zájem o dívku, ale dívka o matku již zájem nemá.

Zájmy má dívka ve výtvarných činnostech, v péči o tělo a relaxaci s hudbou. V rámci sportovních aktivit ráda hraje stolní tenis a volejbal.

V zařízení mnoho kamarádů, ale výraznější je přátelství s Denisou. Dívky spolu rády tráví volný čas i samostatné vycházky a mají společnou zálibu, a to výtvarné činnosti.

– **Denisa**, 12 let - útěky a toulání

Denisa je štíhlá dívka menšího vzrůstu se světle hnědými vlasy. Je to milá, otevřená, komunikativní dívka. Ve vypjatých situacích se stáhne do sebe a nekomunikuje a je vzdorovitá.

Vyrůstala s matkou, která si našla nového dominantního partnera. Dívka byla partnerem matky fyzicky týrána. Matka zprvu netušila, jaká je situace a po zjištění se přiklonila na stranu partnera. Ne proto, že by chtěla, ale proto, že musela. Dominance partnera byla velmi vysoká a matka i dívka museli slepě uznávat autoritu bez vlastního názoru. Pokud tak nebylo, byly fyzicky trestány obě. Tresty byly téměř na denním pořádku.

Útěky volila dívka jako únik od fyzické bolesti. Přebývala u babičky a jejího partnera. Matka ji nemohla hledat, partner matky si to nepřál. Po smrti babičky chtěl převzít výchovu nevlastní dědeček, ale matka s partnerem byli proti a chtěli dívku zpět. Dívka znovu začala utíkat a toulat se. Přespávala u kamarádů a nechtěla se vrátit domů. Při nalezení policií

vyšla najevo výchova, ve které se nachází a byla odvezena do ZDVOP a následně do tohoto zařízení.

Mezi zájmy dívky patří zpěv a tanec, poslech hudby a péče o tělo. Ke sportu dívka netáhne. Mezi dalšími zájmy jsou společenské hry.

Dívka má v zařízení kamarádů poměrně dost, ale nejvíce se přátelí s Klárou a Kristýnou. Společně dívky tráví samostatné vycházky i volnočasové aktivity.

4. skupina - dívky s agresivními poruchami chování

Čtvrtá skupina dívek tvoří 5 členek skupiny. Dominancí této skupiny je šikana, ve dvou případech je dominantní vandalismus a v jednom případě se objevilo výrazné automutilační jednání.

Dívky z této skupiny jsou tyto:

- **Lily**, 14 let - šikana a krádeže

Lily je statná romská dívka s černými a místy prosvětlenými vlasy. Je komunikativní, sdílná a otevřená. Nicméně je nutné podotknout, že jí není cizí manipulativní jednání. Ve vypjatých situacích je vysoce vznětlivá s výraznými agresivními sklony.

Vyrůstala ve velmi početné rodině, která nedokázala plně zajistit potřebnou výchovu všem dětem. Má celkem 7 sourozenců a je nejstarší dcera. Byla nucena převzít roli vychovatele v rodině a být nápomocná při zaopatření živobytí. Rodina se následně rozpadla a rodiče žili odděleně. Dívka šla do výchovy k otci, kde měla konflikty s jeho novou partnerkou a jejími dětmi. Chování dívky bylo již neúnosné a na základě vyšetřování OSPOD byla dívka umístěna do diagnostického ústavu a následně do tohoto zařízení.

Agresivní chování se u dívky projevovalo formou fyzické šikany nevlastních sourozenců a dokonce i partnerky otce. Její manipulativní chování poměrně dlouho maskovalo skutečné vztahy v rodině. Otcově přítelkyni nikdo nechtěl věřit, že taková milá dívka by byla schopna něčeho takového. Krádeže probíhaly v rámci pomsty otcově partnerce a vždy byly zakryty tak, aby byl viníkem jiný člen rodiny. Při zjištění pravdy podal otec dívky námět k vyšetřování OSPOD, které vše následně potvrdilo.

Mezi její oblíbené volnočasové aktivity patří péče o tělo, in-line bruslení, tanec, zpěv a poslech hudby.

Přátelské vztahy jsou u této dívky mělké a povrchní. Dívka využívá mělkých vztahů k uspokojení svých citových potřeb a pocitu vlastní důležitosti. Opravdové přátelství zde nemá. Nicméně tu má lásku, a to Samuela, který její city opětuje.

– **Róza**, 12 let - vandalismus

Róza je drobná, štíhlá hnědovlasá dívka. Je spíše introvertní a méně sdílí. V případě navazování vztahů zprvu velmi opatrná a nejistá. V určitých situacích je velmi emotivní. Ve vypjatých situacích je agresivní.

Róza vyrůstala v raném věku v Polsku se svou matkou. Přestěhovali se Čech a matka si zde našla nového partnera. Otec o dívku nejeví žádný zájem. Nový partner matky preferoval autoritářský model výchovy. Dívka hledala útočiště mimo domov a nahromaděný stres ventilovala ničením majetku. Matka zprvu netušila nic, ale po prozrazení dala sama návrh na šetření OSPOD a následně byla dívka umístěna do diagnostického ústavu a následně do tohoto zařízení.

Jak již bylo zmíněno, dívka ventilovala stres pomocí ničení veřejného majetku. Když pochopila, že tímto způsobem lze velmi dobře vyventilovat stres, tak veřejný majetek ničila téměř denně. Nicméně stres

narůstal a dosavadní ventilace stresu již nedostačovala. Ničila tedy majetek domácnosti, než matka podnikla příslušné kroky.

Mezi oblíbené volnočasové aktivity patří výtvarné činnosti, péče o tělo a hudba.

Přátelství dívka aktivně nevyhledává a vyčkává, co přijde. Díky své opatrnosti a nejistotě si k tělu téměř nikoho nepřipustí.

- **Karolína**, 14 let - šikana, automutilační jednání a aktivní sexuální zneužívání

Karolína je starší sestra Kláry. Je introvertní, velmi málo komunikativní a tichá a projevuje velmi málo emocí při běžných aktivitách a situacích. Při vypjatých situacích, kritice i pochvale se v konečném důsledku sebepoškozuje. Dále je ve vypjatých situacích velmi agresivní a hlasitá.

Vyrůstala v početné rodině a ze všech sourozenců je nejvíce zasažena negativní výchovou. Vyrůstala se starším bratrem a mladší sestrou a oběma rodiči. V rodině byla sexuálně zneužívána svým bratrem. Výchova probíhala v prostředí s minimem sociálních podnětů, a také ve velmi slabém ekonomickém prostředí. Rodiče velmi často nechávali děti i několik dní samotné, a tak se dívka se svými sourozenci naučila postarat se o sebe sama.

Agresivitu ve formě fyzické šikany realizovala jako ventilaci stresu. Dalším ventilováním stresu bylo automutilační jednání, především řezání a bodání. Důvodem k okamžitému odebrání dětí rodičům byla situace, kdy pracovník OSPOD, který již vyšetřoval danou rodinu, se dostavil na kontrolní návštěvu a našel souložícího otce s matkou na posteli a vedle na pohovce souložícího bratra s dívkou a její sestra tomu musela přihlížet. Dívka i její sourozenci byli okamžitě odebráni a umístěni do ZDVOP,

následně do diagnostického ústavu a poté dívky do tohoto zařízení a chlapec do jiného.

Zájmy dívky nejsou objasněny. Dívka mimo výchovně-vzdělávací činnosti neprojevuje zájem o jiné aktivity. Nejčastěji tráví čas sama v pokoji.

Vztahy dívky jsou mělké a dívka komunikuje s ostatními pouze v rámci nutné komunikace.

– **Tereza, 12 let - šikana**

Tereza je menší, silnější blond dívka. je komunikativní, otevřená a přátelská dívka. Ve vypjatých situacích je vznětlivá, agresivní, hlasitá a vulgární. Při psychologickém testu bylo zjištěno podprůměrné IQ a také fakt, že nedokáže domyslet důsledky svého jednání. Při psychiatrickém šetření a na základě pozorování byla dívce diagnostikována Parasomnie.

Dívka má velmi složitý osud. V raném věku vyrůstala s rodiči a ve 4 letech byla odložena. Následně byla dána do pěstounské péče. Pěstouni dívku fyzicky i psychicky týrali a její psychický vývoj tak byl velmi narušen. Dívka trpěla záchvaty při spánku a po následných vyšetřeních jí byla diagnostikována Parasomnie. Dívka pomocí fyzické šikany ventilovala nahromaděný stres a zároveň dle jejího spisu to byla také obranná reakce před okolím. Po vyšetřování OSPOD byla dívka umístěna do diagnostického ústavu a následně do tohoto zařízení.

Jak již bylo zmíněno, dívka ventilovala nahromaděný stres fyzickou šikanou. Šikanování byli spolužáci i ostatní děti v okolí. Tomuto jednání vždy předcházela verbální agrese a poté následoval tvrdý fyzický útok. Dívka neměla strach užít agresi i vůči dospělému.

Dívka je živá a pohybové aktivity má ráda. Nicméně delší dobu neudrží zájem u jedné aktivity a často je střídá. Mezi oblíbenými činnostmi

má in-line bruslení, jízdu na kole, skákání na trampolíně a míčové a kolektivní hry.

Vztahy jsou u dívky mělké. Z důvodu sníženého IQ nedokáže plně pochopit skutečný význam přátelství a ta jsou povrchní.

– **Adriana**, 13 let - šikana, vandalismus

Adriana je vysoká, statná a hnědovlasá dívka prezentující se často jako chlapec. Často o sobě mluví v mužském rodě a dle jejího vzorce chování, stylu oblékání, účesu a nadměrným sympatiím k ostatním dívkám bych usuzoval, že v pozdějším věku se ztotožní s homosexuální orientací či s transsexuální rolí. Je komunikativní, otevřená a přátelská. Ve vypjatých situacích je vysoce vznětlivá a agresivní. Svě jednání si plně uvědomuje, ale dle jejích slov ho prý nedokáže ovládnout.

Dívka vyrůstala pouze s matkou a svými 6 sourozenci. Matka nedokázala zajistit potřebnou výchovu všem dětem a nechávala je bezprizorní často i několik dní. Nejstarší děti, tedy i dívka, byly nuceny se starat sami o sebe, zajistit si všechny potřeby. Neustálý stres a obavy o živobytí se nahromadili a vyústili v agresivní chování projevující se fyzickou šikanou ostatních. Na anonymní oznámení OSPOD začal vyšetřovat rodinu a matce byly děti odebrány.

Jak již bylo zmíněno, nahromaděný stres vyústil ve fyzické šikanování ostatních. Jednalo se především o spolužáky ve škole a agresi obrátila dívka i vůči učitelům. Dle jejího spisu nejen fyzická šikana, ale také vandalismus je ventilací nahromaděného stresu. Dívka neničila systematicky, ale pouze to, co jí v kritickou chvíli přišlo pod ruku. Intenzita jejího ničení byla obrovská. Dokázala „rozkopat“ dveře, povalit pouliční lampu či podpálit domovní zvonky.

Volnočasové aktivity realizuje nejčastěji s chlapci. Jedná se především o kolektivní a míčové hry, posilovací cvičení a tzv. „opičí dráhy“. I přes svou tělesnou konstituci je pružná a rychlá.

Přátelské vztahy dívka nenavazuje příliš dobře. Chlapci s ní nechtějí příliš kamarádit, jelikož je dívka a dívky proto, jelikož si myslí, že je lesba. Nicméně se sblížila s Vanesou a při pozorování této dvojice není vyloučeno, že by v budoucnu mohli tvořit pár.

5. skupina - pedagogičtí pracovníci

Poslední skupinu tvoří pedagogičtí pracovníci. Složení skupiny je 9 vychovatelů, 4 asistenti pedagoga, 2 psychologové a 1 sociální pracovník.

Dotazníkovým šetřením s pedagogickými pracovníky se snažím získat od všech objektivní a odborný pohled na danou problematiku. Pracovníkům byly předloženy 2 dotazníky - dotazník týkající se konfliktů a dotazník týkající se stresových situací.

Jedná se tedy o tyto pedagogické pracovníky:

- Skupina 1
 - kmenoví vychovatelé - Jana, Andrea
 - střídající vychovatel - Michal, tedy já (střídající se na 1. a 2. skupině)
 - asistenti pedagoga - Michal, Hana (střídající se na 1. a 2. skupině)
- Skupina 2
 - kmenoví vychovatelé - Jarda, Eva
 - střídající vychovatel - Michal, tedy já (střídající se na 1. a 2. skupině)
 - asistenti pedagoga - Michal, Hana (střídající se na 1. a 2. skupině)

- Skupina 3 - kmenoví vychovatelé - Jana, Jitka
 - střídající vychovatel - Štěpán (střídající se na 3. a 4. skupině)
 - asistenti pedagoga - Petra, Ilona (střídající se na 3. a 4. skupině)
- Skupina 4 - kmenoví vychovatelé - Karel, Martina
 - střídající vychovatel - Štěpán (střídající se na 3. a 4. skupině)
 - asistenti pedagoga - Petra, Ilona (střídající se na 3. a 4. skupině)
- Psycholožky - Markéta, Veronika
- Sociální pracovnice - Daniela

7.4 Výzkumné metody

Výzkum byl zpracovaný kvalitativní formou. Umožňuje zpracovat informace, které jsou pro mě zajímavé a do hloubky poznat vše, co potvrzuje dané výzkumné otázky.

Rozhovor, jedna ze základních kvalitativních metod pedagogického výzkumu. Dokáže pro výzkumníka zachytit nejen informace, ale také postoje a motivy respondentů.

Při rozhovorech jsem sledoval reakce dětí a dle toho jsem usměrňoval kladení otázek a celkový průběh rozhovorů.

Rozhovor jako výzkumná metoda byl pro děti vhodnější, jelikož mnoho z nich plně nerozumí psanému textu, a především dotazníkům, a nedokázaly by poskytnout plnohodnotnou odpověď.

Rozhovory probíhaly v uzavřených prostorech, kde jsem navodil klidnou atmosféru a děti se tak více otevřely a já mohl více nahlédnout do jejich duše. Nebyla dána časová omezenost a díky přátelským vztahům s dětmi, se více rozpovídaly a byly sdílnější.

V rozhovorech byly použity takové otázky, ve kterých se mohly děti neomezeně a volně vyjádřit. Otázky byly kladeny, co možná nejlépe přirozenému projevu dětí, aby tak pochopily význam těchto otázek a mohly na ně odpovědět.

Při realizaci jsem vycházel z nestrukturované formy rozhovoru, abych mohl v případě potřeby měnit pořadí otázek a také jejich formulaci na základě aktuálního rozpoložení dítěte. Nicméně jsem dodržel všechny otázky a struktury rozhovoru, mimo rozhovoru s jednou dívkou, kde jsem musel rozhovor rozdělit na dvě části, ale nakonec se rozhovor dokončil.

Dotazník je také jednou ze základních výzkumných metod pedagogického výzkumu. Není tak časově náročný jako rozhovor a během krátké doby bylo pomocí tohoto nástroje získáno velké množství informací.

Ve výzkumu byly použity dva dotazníky pro pedagogické pracovníky, tedy dotazník týkající se konfliktů a dotazník týkající se stresových situací. Zajímavé a vypovídající jsou pro mě především informace o možných příčinách a řešeních stresových situacích, konfliktech, agresivního chování a deprivace.

Byly použity otázky jak otevřené, tak uzavřené s výběrem z více možností. Pracovníci mohli vybrat více než jednu odpověď či se k otázce nevyjadřovat. Dotazníky nebyly časově omezeny a pedagogičtí pracovníci se tedy mohly dostatečně soustředit a posoudit možnosti svých odpovědí.

Otázky v dotaznících byly sestaveny obecněji. Stresových a konfliktních situací je v zařízení mnoho a různé intenzity. Vycházel jsem z předpokladu, že pedagogičtí pracovníci budou vycházet při vyplňování dotazníků ze svých znalostí a dlouholetých zkušeností, např. podle jakých zásad by měl vychovatel reagovat při konfliktních situacích apod.

Pozorování je stejně jako předcházející metody jednou ze základních metod pedagogického výzkumu. V rámci tohoto výzkumu bylo záměrné, soustavné a systematické sledování situací a jevů, které přispěly k objasnění zkoumaných skutečností.

V rámci výzkumu jsem se stal skrytým a zúčastněným pozorovatelem. Skupina dětí netušila, že jsou pozorovány a nebyla tedy narušena přirozenost skupiny, jelikož já sám jsem se stal součástí skupiny, jako jejich vychovatel. Toto mi umožnilo hlouběji proniknout do zkoumaných situací a objektivně posoudit reakce jednotlivých dětí.

7.5 Struktura dotazníků a otázky

Jak již bylo zmíněno v textu výše, ve výzkumu byly použity dva dotazníky pro pedagogické pracovníky, tedy dotazník týkající se konfliktů a dotazník týkající se stresových situací.

7.5.1 Dotazník týkající se stresových situací:

1. Jak si myslíte, že ze sebe děti dostávají narůstající stres?
 - Rozhovory s psychologem / vychovatelem
 - Čas pro sebe na pokoji
 - Relaxační činnosti s psychologem / vychovatelem
 - Volnočasové aktivity mimo skupinu (např. sportovní činnosti, posilování, apod.)
 - Skupinové a deskové hry a podobné aktivity (např. karty, Člověče, nezlob se!, apod.)
 - Stranění se skupiny
 - Samostatné vycházky

2. Zvládají děti stres po ukončeném konfliktu, a jakým způsobem?
 - Nezvládají a neustále se vrací ke konfliktu
 - Nezvládají a neustále provokují, aby se konflikt znovu rozdmýchal
 - Nezvládají a hledají vinu v dospělých

- Nezvládají a mají vztek a nenávidí protivníka
 - Zvládají a konflikt je vyřešen a už se k němu nevrací
3. Stresují děti časté nečekané změny (např. změny personální, změny členů skupiny, změny v režimech apod.)?
- Ne, nestresují
 - Ano, stresují, ale přesto jsou děti schopny stres zvládnout
 - Je to jeden z faktorů
4. Myslíte si, že je pro děti stresující neustálý kontakt s pedagogickými pracovníky a jejich dohled?
- Ano, je to pro děti stresující
 - Ne, není to stresující
 - Je to jeden z faktorů stresu u dětí
5. Myslíte, zda si děti v zařízení dokážou uvědomit, co je stresuje?
- Ne, nedokážou si stresory uvědomit a nerozumí svým emocím
 - Ano, zcela jistě
 - Ano, ale pouze starší děti
 - Ano, dokážou si uvědomit rizika a dokážou vyjádřit své pocity
6. Je správné tvrzení, že čím více času s dětmi pedagogičtí pracovníci stráví, tím vyšší vliv má na jejich výchovu?
- Ano, ale je důležité využít daný čas efektivně
 - Ne, ale nějaký čas s dětmi se trávit musí

- Ano, zcela jistě
7. Myslíte si, že je vhodné konat terapie se všemi výchovnými skupinami společně?
- Ne, je to nevhodné
 - Ne, přínosnější je individuální přístup
 - Ano, ale pouze s vybranými dětmi
 - Ano, zcela jistě
8. Myslíte si, že je možné emočně zvládnout pracovat s plnou výchovnou skupinou, tedy 8 dětmi?
- Ne, nedá se to zvládnout
 - Ano, zcela jistě
 - Ne, nedá se to zvládnout, ale menší skupina do 6 dětí by byla lepší
9. Je správné tvrzení, že dětem prospívají pozitivní vztahy s vrstevníky při zvládání stresu?
- Ano, zcela jistě
 - Ano, ale jen starším dětem
 - Ano, ale jen mladším dětem
 - Ano, ale jen do určité míry stresu
 - Ne, pozitivní vztahy s vrstevníky nedokážou pomoci při zvládání stresu
10. Myslíte si, že individuální přístup k jednotlivým dětem je významným pomocníkem při zvládání stresu?
- Ano, zcela jistě

- Ano, ale mělo by to být pravidelně
- Ne, z důvodu nedostatku času
- Ne, individuální přístup je nevýznamný

11. Myslíte si, že i vztahy s vrstevníky mimo prostředí dětského domova se školou mají pozitivní vliv na dítě?

- Ano, zcela jistě
- Ano, ale potřebují mít i kamarády v zařízení
- Ano, ostatní děti v zařízení nejsou vhodnými kamarády pro dítě
- Ne, dítě potřebuje navazovat kamarádství převážně v zařízení

7.5.2 Dotazník týkající se konfliktů:

1. Kdy nejčastěji dochází ke konfliktům mezi dětmi?

.....

2. Jak by měl vychovatel reagovat při konfliktu?

- Konflikt ukončí, je rázný - trestá
- Vychovatel pozoruje situaci a pouze v případě zranění zasahuje - trestá
- Vychovatel pozoruje situaci, při vyhrocení zasáhne, tím situaci zmírní a vysvětlí pravidla - trestá individuálně
- Vychovatel zasahuje do konfliktu a využívá ho k výchovné lekci - trestá

3. Co si myslíte, že spouští konflikty u dětí?

- Nuda
- Touha po uznání vlastní osoby
- Pocit nejistoty / nebezpečí
- Netolerance
- Nedostatečná sebeláska dítěte

4. Jaké potřeby dle vás schází dětem nejvíce?

- Potřeba seberealizace
- Potřeba lásky
- Potřeba bezpečí a jistoty
- Potřeba uznání

5. Je správné tvrzení, že dítě, které přijde do zařízení až ve starším školním věku, nedokáže být vychováno jako plnohodnotný člověk, protože se s výchovou začalo pozdě?

- Ano, zcela jistě
- Ne, není to pravda, každé dítě se dá převychovat
- Ne, ale je potřeba velké úsilí a individuální přístup

6. Jaké tresty jsou pro děti, které jsou vyvolavači konfliktů, adekvátní?

- Zákaz samostatných vycházek
- Zákaz používání elektroniky (mobil, TV, PC...)
- Pohovor s vychovatelem (hledání příčin konfliktu)
- Pozastavení kapesného na nezbytně nutnou dobu

7. Jaké vlastní tresty pro konfliktní děti byste navrhli, a které jsou osvědčené?

.....
.....
.....

8. Je podle vás správné / výchovné, že na konfliktní dítě musíme více pedagogicky působit, než na ostatní děti a vést ho více k pracovním návykům?

.....
.....
.....

9. Je podle vás nutné, aby v zařízení pracovalo více mužských vychovatelů, a tím se snížila četnost konfliktů mezi dětmi?

- Ano, zcela jistě, mužský vzor je důležitý pro všechny děti
- Ano, ale jen u některých dětí nebo v některých případech
- Ne, nepomůže to, děti si konflikty najdou vždy

10. Jaké si myslíte, že jsou příčiny agresivního chování u dětí a následného vyvolání konfliktů?

- Dítě, nemá zájmy a volnočasové aktivity
- Nedostatečně zajištěná potřeba životní jistoty
- Nejistá životní perspektiva
- Vědomí, že rodiče o dítě nemají zájem

11. Je správné tvrzení, že vyšší agresivitu vykazují děti, které mají menší kontakt se svými biologickými rodiči?

- Ano, zcela jistě
- Ne, není to pravda
- Ano, ale projevuje se to jen u některých dětí

7.6 Struktura rozhovoru

Rozhovory probíhaly individuálně tak, abych nebyl s jednotlivými dětmi nikým rušen a ony se tak mohli plně soustředit na rozhovor. Nebyl dán žádný časový limit. Byly zodpovězeny všechny otázky. U jedné dívky byl rozhovor rozdělen do dvou částí z důvodu jejího aktuálního psychického rozpoložení, ale nakonec se rozhovor dokončil.

Při rozhovorech byla navozena klidná a přátelská atmosféra a otázky byly kladeny srozumitelně. Děti se překvapivě v některých otázkách velmi otevřely.

Skutečné otázky v rozhovoru:

1. Máš rád někoho v děčáku, jestli jo, tak kdo to je?
2. Vadí ti něco na ostatních, jestli jo, tak co ti vadí?
3. Uděláš někdy problém nebo hádku naschvál?
4. Když tě naštvě někdo jinej, třeba vychovatel, nebo rodiče, hádáš se s ostatníma, aby sis ulevil?
5. Proč se s ostatníma hádáš? Víš důvod?
6. Stane se ti někdy, že tě ostatní nechápu a je ti z toho smutno nebo máš vztek?
7. Hádáš se taky s vychovatelem nebo jen s dětmi?
8. Jak často jsi vzteklej a jak to ukazuješ ostatním?
9. Když se s někým pohádáš a vyřeší se to, myslíš na to ještě potom?
10. Když odejde starý vychovatel a přijde nový, vadí ti to?
11. Chceš bejt víc mimo děčák, třeba doma na dovolence a tak?

7.7 Postup při výzkumu

V úvodu jsem pedagogickým pracovníkům představil výzkum a podrobně vysvětlil cíle. Skryté pozorování dětí v různých situacích i denních režimech probíhalo stále a získané informace posloužily jako doplňující materiál k vyhodnocení rozhovorů.

Dětem bylo vysvětleno, že s nimi musím udělat rozhovor pro OSPOD, zda jsou v zařízení spokojené, jak vše prožívají apod. Bylo to z důvodu, abych mohl skrytě pozorovat reakce při rozhovorech s dětmi. Víím, že neinformování dětí o skutečném důvodu rozhovoru by mohlo být hodnoceno jako neetické, ale dle pozorování a svých zkušeností jsem poznal, že osoby či organizace, které nejsou denně v přímém kontaktu s dětmi, je nezajímají a nemají tendence se ukazovat v lepším světle. Jelikož se stávalo, že byl prováděn výzkum pedagogickými pracovníky, děti se otevřely, byly zjištěny odpovídající informace, které nebyly vždy pozitivní, po určitém čase přišel trest. Děti se naučily obraným mechanismům v podobě fabulací, aby se tak vyhnuly následným trestům.

Následovaly individuální rozhovory s dětmi. Probíhaly v klidné a přátelské atmosféře. Nebyly časově omezené a mohly se tedy plně otevřít a většina z nich se opravdu otevřela. Na některé otázky se více rozprávěly a nechal jsem je mluvit, a téměř nezasahoval do jejich odpovědí. U některých dětí byly rozhovory krátké a držel jsem se tedy jen dané struktury rozhovoru. Nestalo se, že by žádné dítě nechťelo rozhovor realizovat, zřejmě proto, že jsem byl jeden z jejich vychovatelů a necítili nebezpečí.

Dotazníky pro pedagogické pracovníky jsem kolegů rozdál a vše jim k dotazníkům vysvětlil. Nečekal jsem, že kolegové vyplní dotazníky ihned, a tak jsme se společně dohodli, že dotazníky vyplní doma, aby měli dostatek času a klidu na vyplnění a později mi je předají.

7.8 Prezentace rozhovorů

Při prezentaci rozhovorů dětí byl použitý autentický přepis jejich odpovědí i s vulgarismy, které děti často užívaly. Spolu s pozorováním jsem si dokázal vytvořit ucelené informace. Zaznamenával jsem si odpovědi dětí, aby jejich vyjádření bylo co nejpřesnější.

1. Máš rád někoho v děčáku, jestli jo, tak kdo to je?

- David 1 - „*Jo. Janička a Verča. A můžou to bejt i kámoši? Jo? Tak Zoli a Páťa.*“
- Lukáš - „*Jo, mám. Já nevim... asi Sam a Kikián.*“
- Radim - „*Janišku a Áďu... asi nejvíc.*“
- Matěj - „*Mam rád tebe, protože si na mě hodnej a Janičku... a já už nevim.*“
- Kristián - „*Mám rád všechny vychovatele... A to je musim všechny vyjmenovat? Ne? Tak to super... Tak všechny. A to můžu říct koho chci z děčáku? Tak super... Sam a Luky. A to je všechno?*“
- Adrián - „*Janiška je bombastická. Mám ji rád... jó a taky tam dej Ráďu.*“
- Ondra - „*Evičku mám rád... a taky tebe, Járu, Haničku a nevim... Můžu říct všechny? Jo? Tak všechny... :D*“
- Zoltán - „*Jasný... A to musim říct jen vychovatele nebo můžu i kluky? Jo?... Páťa a Dejev... víš co... parkúr a tak... by byli nasraný, kdybych je neřek... promiň, naštvanej...*“
- Patrik - „*Hele já nevim... néé, mám rád Evičku... ta se mi líbí je hodná a nevim... A můžu říct i kluky? Jo?... tak asi David a Zoli.*“
- Samuel - „*Lily miluju... A můžu říct i kámoše? Jo? Tak tam dej Kikiána a Lukáše... A jinak nevim.*“
- Petr - „*Jo... Jo to mam jako říct koho mam rád? Ježiš, já nevim... hmmm... asi Evička... a Jarda taky... to je blbý, kdybych ho neřek, ne? Ale on je taky hodnej... tak jo... Evička a Jarda.*“
- David 2 - „*Jo, mám, ale to se neříká, víš jak.*“
- Klára - „*Mam ráda Denču...*“

- Vanesa - „Jó, mám, víš co.“
- Michaela - „Mám... tebe Mišo... jsi hodnej... a já už nevím... to stačí.“
- Kristýna - „Denisa je dost dobře hustá... A musím říct ještě někoho? Nemusím? Tak super... tak Denisa... Ježíš, dej tam ještě Martinku... to je mama... to by tady lítalo, kdyby tam nebyla...:D“
- Denisa - „Jasný... Klárka a Týna... hustandy... a Janička je taky hodná... A to jí můžu taky říct? Jo?... Aha... tak tam dej Klárku a pak Janičku, jo?“
- Lily - „Jo, mam ráda Martinku... A holky tady... to je všechno.“
- Róza - „Káju mam ráda... A nevadí ti, že ty budeš až druhej? Jéé... tak teda Kája a pak ty.“
- Karolína - „Mam ráda Martinku... je hodná.“
- Tereza - „Hele Mišo, ty jsi hodnej, tebe mam ráda... a Markétku... a pak nevím.“
- Adriana - „Mam rád tebe Mišo... A můžu říct i Vanes? Supéér... Dej tam Vanes a pak tebe... sorry... ale Vanes, víš co...“

Vyplývá nám z tohoto, že dětem stačí i méně blízkých lidí kolem sebe, aby jim dokázali nahradit chybějící sociální vztahy.

2. Vadí ti něco na ostatních, jestli jo, tak co ti vadí?

- David 1 - „Když provokujou.“
- Lukáš - „Já nevím... asi když mi nedají pokoj a otravujou.“
- Radim - „Když mě Ad'a provokuje a je zlej... ale pak je to zase dobrý. Někdy je magor.:D“
- Matěj - „Když mě ostatní provokujou.“
- Kristián - „Když mi nedaj pokoj a pak provokujou... jsem pak akorát nasranej.“

- Adrián - *„Víš co mě štve? Já ti to řeknu... štve mě, když mě Rád'a provokuje a bere mi věci... a klidně mu to řekni.“*
- Ondra - *„Kluci mě provokují a smějou se mi. Pak jsem na ně naštvanej... A nechtěj si jen hrát? Já nevím.“*
- Zoltán - *„Sere mě, když se do mě ostatní serou... a taky bonzování.“*
- Patrik - *„Když mě provokují... jo a taky když mi berou věci.“*
- Samuel - *„Když mi lezou do věci a dělaj bordel... jo a taky tam napiš, když provokují... zmlátit je nemůžu a pak jsem nasranej.“*
- Petr - *„Provokování je hrozný... A já taky provokuju, že jo? Někdy? Hmm... No, voni provokují mě a já pak provokuju je a pak spolu nemluvíme... Ježiš to je blbý... Ale jinak jsme na tebe hodný, že jo?“*
- David 2 - *„Sere mě, když mě provokují... pak je zbiju.“*
- Klára - *„Když jsou na sebe všichni hnusný... a taky když si ze mě dělaj srandu.“*
- Vanesa - *„Když přijdu z brigády a nedaj mi pokoj, to bych je zabila! Jo a taky napiš, že když jsou hnusný na vychovatele.“*
- Michaela - *„Já nevím... asi když se mi smějou... a taky když mi nadávají... a už nevím.“*
- Kristýna - *„Všichni jsou divný... Kluci nadávají holkám a holky nadávají klukům a pak jsou na sebe nasraný... Ale oni se mají rádi... Je to divný... Hele, asi to provokování tam dej... kdyby se neprovokovali, tak nejsou nasraný a je tu klid.“*
- Denisa - *„Holky mě štvou, když se se mnou nebaví... a já se pak nebavím s nima... Ale to mě štve... Tak se s nima radši bavím... Víš co, voni mě chtějí naštvat, když se se mnou nebaví... Ale já na to přišla.“*
- Lily - *„Štve mě provokování... jo a taky tam napiš, že mi sere, když se mi hrabou ve věcech.“*

- Róza - „*Nikdo se mnou nechce kamarádit... Mně je to jedno... Jsem špatná holka? Asi jsem blbá.*“
- Karolína - „*Když mě serou... svině...*“
- Tereza - „*Když mě serou a provokují... do prdele!*“
- Adriana - „*Provokování mě sere... tak je dycky zmlátím a je pokoj.*“

Zde lze usoudit, že provokace je snaha dětí o jakýkoli sociální kontakt, i když jde i o kontakt negativní. Dalším faktem, který je zde patrný, je potřeba nenechat cizí majetek v klidu a lze v tomto jednání spatřovat nedostatek potřeby limitu a také pocitu bezpečí.

3. Uděláš někdy problém nebo hádku naschvál?

- David 1 - „*Někdy jo... Když nemůžu ven... A takhle to stačí říct? Počkej... taky tam ještě napiš, že když mě kluci serou... A můžu říkat serou?*“
- Lukáš - „*Ne, proč?*“
- Radim - „*Jo... „dyž mě Áďa sere... Ale jinak ne, to se neboj.*“
- Matěj - „*Mišo, já nevím... asi ne.*“
- Kristián - „*Ježiš, ještě tohle... Já jsem rád, že mam pokoj.*“
- Adrián - „*Někdy jo, když jsem nasranej.*“
- Ondra - „*Já jsem hodnej Mišo. že jo? Já se s rukama nehádám... Já jsem hodnej.*“
- Zoltán - „*Když mam nervy... A to mám říct, jestli jo nebo ne? Tak teda jo.*“
- Patrik - „*Mišo jo... Ale napiš tam, že jen někdy... Ale já nevím kdy... Ale někdy jo.*“
- Samuel - „*Mišo, já nevím... Když mam nervy, tak jsem na všechny nasranej... Ale nevím, jestli je to jako hádání... Někdy se hádáme s klukama... A to je vono? Tak tam napiš, že jo.*“

- Petr - „*Já nevím, jestli jo nebo ne... Hádáme se... No ale já nevím, jestli je to naschvál... Já nevím... a musím na to něco říkat? Ne, jo? Tak tam napiš, že nic.*“
- David 2 - „*Jen někdy... Nebudu říkat kdy!*“
- Klára - „*Jo, někdy jo... A nemusím říkat kdy? Tak jo, prostě někdy jo.*“
- Vanesa - „*Já jsem na brigádě nebo venku... Na tohle kašlu.*“
- Michaela - „*Jo... Ale napiš tam, že jenom, když mam nervy.*“
- Kristýna - „*Ne... kašlu na ně... nebudu si dělat problémy.*“
- Denisa - „*Jo... Když se se mnou holky nebaví.*“
- Lily - „*Ano... abych dostala, co chci... A já to dycky dostanu.*“
- Róza - „*Jo... To je všechno.*“
- Karolína - „*Jo!*“
- Tereza - „*Jo... Nebudu to říkat!*“
- Adriana - „*Když chci ven a nemůžu.*“

Zde by se dalo říci, že dívky chtějí být více viděny a mít pro sebe více pozornosti, proto tedy vyvolávají častěji záměrně konflikty. Je však nutné podotknout, že děti v zařízení nemají příliš příležitostí se nudit. Jsou zaměstnány různými činnostmi a vychovatelé přistupují převážně stejným způsobem ke všem dětem. Je zde patrný fakt, že tímto chováním na sebe děti upozorňují a volají „všimněte si mě“.

4. Když tě naštvě někdo jinej, třeba vychovatel, nebo rodiče, hádáš se s ostatníma, aby sis ulevil?
 - David 1 - „*Táta je na mě na návštěvě dycky hnusnej... Pořád jen chodíme do hospody... Kluci mě serou... Pořád se smějou a provokujou... Já mám takovou chuť je dycky zmlátit... Dycky se pohádáme... Radim s Adrianem jsou kokoti!*“

- Lukáš - „*Ne.*“
- Radim - „*Ád'a provokuje... Směje se mojí mámě... Sere mě... Pořád se mi směje a provokuje... ach jo.*“
- Matěj - „*Já jdu radši do pokoje... Kašlu na ně... Kluci se mi pořád smějou... Janička je pak smutná, že se hádáme. Já mám Janičku rád.*“
- Kristián - „*Ne.*“
- Adrián - „*Rád'a se mi dycky směje, že mě Janička seřve... Magor jeden! Provokuje, tak ho taky provokuju... Janička pak řve ještě víc.*“
- Ondra - „*Evička a Jarda jsou na mě hodný.*“
- Zoltán - „*Ses zbláznil... si to přece neposeru... Držim hubu a je mi to u prdele.*“
- Patrik - „*Furt provokujou a smějou se mi... tak dostanou do držky... Buzeranti! Nebudou se mi smát.*“
- Samuel - „*Míšo, já nevím... Já se s klukama nehádám... Napiš tam, že asi ne... Já nevím.*“
- Petr - „*Když mi nedaj pokoj, tak dostanou... Míšo, voni ví, že dostanou... Já se s nima nebudu hádat, rovnou jim rozbiju hubu.*“
- David 2 - „*Když mě Evička seřve, tak jsem nasranej... Ty na mě neřveš... A kluci mě serou... Když maj blbý keci, tak jsi řeknu, že sou kárové... Nebudu se s nima prát... Já bych pak dostal opatření... to nechci.*“
- Klára - „*Ne.*“
- Vanesa - „*Ne.*“
- Michaela - „*Můžu říct, že o tom nebudu mluvit? Nechci o tom mluvit. A nebude to vadit? Nebude, jo? Tak napiš, že o tom nebudu mluvit.*“
- Kristýna - „*Ne.*“
- Denisa - „*Já nevím... asi ne.*“

- Lily - „*Ne.*“
- Róza - „*Holky se mi smějou... Jsou krásy! Tak jim dycky vynadám... Míšo, napiš tam radši, že nic, jo...*“
- Karolína - „*Dostanou... Všichni dostanou... Buzeranti!*“
- Tereza - „*Já to nechci říkat.*“
- Adriana - „*Voni ví, že mě nemají srát... Já to nechci říkat, Míšo.*“

V této otázce lze usoudit, že se děti styděly a odpovídaly pouze subjektivně nikoli pravdu. Stávalo se, že jsem byl přítomen záchvatu vzteku po předchozím rozhovoru s rodiči, který vyvolal následný konflikt, který byl bezprostřední po předchozím stresu. Nicméně je nutné zmínit, že takové stresové situace mohou být i spouštěči konfliktních situací.

5. Proč se s ostatními hádáš? Víš důvod?

- David 1 - „*Nenechají mě na pokoji a provokují.*“
- Lukáš - „*Mně je jedno, co dělají. Hlavně, že mě neotravují a mám pokoj.*“
- Radim - „*Bere mi věci a provokuje! Jo a napiš tam, že když spím, tak mě budí.*“
- Matěj - „*Já chci mít klid... Pořád mi chodí do pokoje... Provokují mě, abych měl problémy... Marketka říká, že si jich nemám všimnout... Ale zlepšil jsem se že jo?*“
- Kristián - „*Já se nechci hádat. Ať si každá dělá, co chce.*“
- Adrián - „*Rád'a mě ráno pořád budí... Tak mu vezmu věci. On blázní jako ta jeho máma.*“
- Ondra - „*Míšo, kluci mi pořád berou to lego a staví z toho pistole... To je moje lego. Jak jsi jim řekl, ať mi to neberou, tak mi to pořád berou.*“
- Zoltán - „*Protože mě nenechají v klidu.*“

- Patrik - „*Kluci mi berou věci... Já pak nic nemam... Evička říkala, že mi to schová.*“
- Samuel - „*Dovedeš si představit, že přijdu z tréninku a oni vysíraj? No to bych je zabil... Kdyby mě chvílku nechali... Já vim, že ty mě necháš a Jarda už to taky ví.*“
- Petr - „*Je to tu hrozný... Říkají, že pořád vyžírám lednici... Ale to není pravda... Si viděl, jak jsem zhubnul... Co mam dělat, aby to neřikali? Řeknu to Jardovi.*“
- David 2 - „*Je to tady hrozný... Kluci říkaj, že hulim káry... Ale to není pravda... Provokujou, kokoti... Neboj se nic... Se naseru a pojedou jak půl šestá! Pod' dál, já už o tom nechci mluvit.*“
- Klára - „*Holky mě nepouští na počítač... Ale já na něm taky můžu bejt! Jituška je dycky vyhodí a když odejde, tak tam zase vlezou a já tam nemůžu. To není fěr.*“
- Vanesa - „*Mišo představ si, včera mě zase Klára s Denisou budili... Já jednou skočím a ták je zbiju... Krávy debilní!... No to je každou chvíli... Bych se posrala... To řeknu Janičce.*“
- Michaela - „*Nenechají mě na pokoji... Janička mi dycky dovolí jít na terasu... Tam jsem alespoň chvíli sama... Mišo, já se zblázním... Já jsem taková kráva... Proč já dělala průsery... Bych tu nebyla a měla klid... Chce se mi křičet!*“
- Kristýna - „*Berou nám s Lily z pokoje věci, a to mě sere... Pak mam něco najít... Já bych se na to vysrala!*“
- Denisa - „*Jako asi takle... Mam holky docela ráda... Hmmm... Ale chci pokoj sama... Já vim, nejde to... Ale moc bych chtěla... Prostě nemůžu bejt nikde sama... Proč? Všude jsou... Prostě všude! Já snad zdrhnu, abych byla chvílku sama.*“

- Lily - „Protože mi berou moje věci! A budí mě... Si zažil ten Sajgon co byl, vid’? Jsem myslela, že je zabiju, krávy uječený!“
- Róza - „Holky mi berou věci... Víš jak jsem měla ty pěkný černý kozačky, tak mi je Lilyna sebrala... Ty byly od mámy... ale ona mě zbije, když si je vezmu zpátky... Mam to říct Kájovi? Asi jo, vid’... Ty to všechno zapisuješ? Ty jo... Tak to tam všechno napiš, ať vidí, že mi berou věci.“
- Karolína - „Nenechaj mě na pokoji... Buzeranti!“
- Tereza - „Nenechaj mě... Proč mě nenechaj?“
- Adriana - „Protože mě nenechaj na pokoji. Voni ví, že pak dostanou na hubu... A pořád mě serou.“

Většina dětí touží mít své místo, kde naleznou útočiště a bude to pouze jejich místo. V zařízení je řešení velmi problematické, jelikož děti nemají vlastní pokoj a tedy své teritorium a útočiště před okolním světem. Konflikty a hádky, které vznikají, jsou tedy pouze důsledkem nedostatku fyzického, ale i sociálního prostoru.

6. Stane se ti někdy, že tě ostatní nechápou a je ti z toho smutno nebo máš vztek?

- David 1 - „Co? Ne.“
- Lukáš - „Ne.“
- Radim - „Já nevím... asi ne... Míšo, napiš tam, že ne.“
- Matěj - „Já nevím... Někdy mi je smutno, po mámě... A to se tam taky počítá?... Počítá?... Tak tam napiš, že po mámě, že mě dala sem... A pak nevím.“
- Kristián - „Míšo, někdy jo... Hele nebudu se o tom bavit... To bych pak byl nasranej a to nechci.“
- Adrián - „Jsem naštvanej, když chci Janišce říct, že to ve škole bylo blbý a vona je pak smutná... Ale já jí to musím říct, protože pak by byla nasraná.“

- Ondra - „*Ne... Prostě ne.*“
- Zoltán - „*Mišo, někdy je mi smutno... A to mam říct proč je mi smutno?... Hmmm... Ty se mi smát nebudeš, že ne?... Hele, tak jo... Máma mě nemá ráda... Ale já si za to můžu sám... Jako kokot jsem stříkal baráky a vona se nasrala a jsem tady... Pod' dál.. Tohle nemá cenu:*“
- Patrik - „*Asi ne... Já nevím... A není to blbý, když je mi to u prdele?*“
- Samuel - „*Jááj.. Mišo... Co to je zase?... To já nevím, proč mě ostatní nechápou... Počkej... Já někdy nechápu Lilynu... Jí něco řeknu a one se hned nasere... Počkej... Jako, že mě ostatní nechápou, jo?... A to mam říct, že sem bud' nasranej nebo smutnej?... Jááj... To nevím... Tak to vynech... A může to bejt takle jo?*“
- Petr - „*Jo.*“
- David 2 - „*A co mam říct?... Je to tu hrozný... Chybí mi děda... S nim je sranda a můžu si s nim povídat... Jako o všem, víš... A taky je hodnej... On mi dycky říká, ať nevysíram... Ale bejt u něj pořád nemůžu.*“
- Klára - „*Já nevím... Ale někdy sem smutná, že sem sama... Jako úplně sama... Jako víš co... Jo a taky, když mi furt někdo nedá pokoj... Když furt někdo otravuje, tak sem zase nasraná... Sem divná, že jo?*“
- Vanesa - „*Mišo... Na tohle se ani neptej... Tady mě snad nikdo nechápe... Jááj... Sem sama... Jako holky sou fajn, ale víš co... Hééj, ja to neumím říct... Ted' vypadam zas jako kráva.*“
- Michaela - „*Jak nechápou?... Jako že mě nechápou?... Co to je?... Já nevím...A co mam říct? A můžu to vynechat? Jo? ... Tak tam napiš, že nic.*“
- Kristýna - „*Miško, celý je to tady smutný... Všichni se hádaj a provokujou... Já bych to všechno zflákala na jednu hromadu a bylo by... Sem tu snad jediná normální... Ježiš, napiš tam i Lily, že je normální... To bych zase poslouchala tejden.*“
- Denisa - „*Jo jsem smutná... Jako ne pořád... Ale někdy jo.*“

- Lily - „Brouku, já ti mam někdy pocit, že mi nikdo nerozumí... Sem jako debil, že mi nerozuměj, nebo co!?!... Popovídat si tu nemůžu pořádně s nikým... Jako jo... Týna je prostě Týna, víš co...Soukromí tu nemam... Se na to podívej... Bych blila.“
- Róza - „Jsem naštvaná... A víš proč?... Protože, když jim chci něco říct, tak mě nenechaj a pak mi nadávaj, že jsem kráva, že jsem jim to neřekla... Tak se s nima nebavim.“
- Karolína - „Mně je to jedno... Ať dou všichni do prdele.“
- Tereza - „Mně je to jedno.“
- Adriana - „Tuto nechci říkat.“

Z tohoto usuzuji, že starší děti se více zabývají svými pocity a dokážou jim více porozumět, kdežto ti mladší to nijak zvlášť neřeší a jednají více spontánně a dle momentálních potřeb.

7. Hádáš se taky s vychovateli nebo jen s dětmi?

- David 1 - „Néé... Jen s klukama.“
- Lukáš - „Víš co. Já si udělám svý a mam pokoj... Kikián se dycky dohaduje s Janičkou... A stejně prohraje... Já jmu to pořád říkam.“
- Radim - „Míšo, co děláš?... Proč se mam hádat s Janiškou?... Ty si.“
- Matěj - „Nehádam... Jen s klukama.“
- Kristián - „No jááj... Jako víš co... Jako Janička je na mě teď nasraná... Jako vona si myslí, že se sem proti ní?... Ale jak jí to mam vysvětlit, že ne?... Jako já už nic říkat nebudu... Příště pudu do pokoje a vyseru se na všechno.“
- Adrián - „Nehádam se... No fákt... Jááj... Když Andrea mě sere!... A kluci sou s ní... Bonzujou, aby byli lepší... Jo a taky se se mnou hádaj.“

- Ondra - „Míšo... Mam říct, že se hádam s klukama, když mi berou lego?... Můžu?... Hádam se s rukama, když mi berou lego.“
- Zoltán - „Hele, já Janičce dycky řeknu, co si myslím... Tobě taky můžu říct, co si myslím... Ale Andrea je hned nasraná a hned řve... Nemá to cenu.“
- Patrik - „Víš co... Jako když můžu na vycházku a Evička mě nepustí, tak jako co!... Jako vona se diví, že sem hnusnej, když vysírá?... Ale já se nehádam.“
- Samuel - „Co?... Jako že bych se hádal s tebou?... Míšo, ty si blázen.:D“
- Petr - „Mam se hádat s vychovatelama?... Proč?... Ty si hodnej... Evička je taky hodná... Ondra pořád sere... Furt lítá sem a tam a rozhazuje mi deku na posteli... Móre... A to lego... Já to vyhodím!... Všude lego!“
- David 2 - „Jááj móre... Néé... Já to nechci říkat... Jááj... Jó, hádam se s Evičkou!“
- Klára - „Jo, někdy se s holkama hádáme.“
- Vanesa - „Já se nehádam... Já to rovnou srovnám a je klid... Jituška s Janičkou sou hodný.“
- Michaela - „A musím to říct doopravdy?... Hmm... Tak jó... Se hádam jen s holkama... Jituška říká, že sem blbá, že si dělám problémy... No a pak mam zákazy... No ale voni mě serou!“
- Kristýna - „Ježíš, co to zase je? :D To sou votázky... Já mam Káju a Martinku ráda... Se s nima nehádam... Hele, jako na začátku sem se hádala, ale teď ne.“
- Denisa - „No nene... Hustý... Jako si nebudu dělat problémy... Jako nejsem kráva... Už takle stačí ten zvěřinec tady.“
- Lily - „Jako víš co teď Martinka udělala?... Si s náma dala kafe a kecali sme... No sem kráva, abych se s ní nádala?... No fakt ne.“

- Róza - „*Já mam vychovatele ráda... Ste na mě hodný... Jo a víš, že sem se zlepšila?... Martinka mě chválila.*“
- Karolína - „*Mam Martinku ráda... Kundy vysíraj a pak sem zlá na ní!*“
- Tereza - „*Jo!... Když mě serou, tak jim řeknu, že sou píča.*“
- Adriana - „*Mišó... Já chci bejt hodná... No ale vono to nejde... No jako jo.*“

Dalo by se usoudit, že spíše starší děti zkouší, co vychovatelé vydrží. Nelze zde jednoznačně říci, zda se jedná o konflikty s vychovateli či jen svérázné objasnění situace. Lze to přirovnat k dětem a rodičům, kdy děti zkouší také své rodiče, co vydrží a co si mohou dovolit. Řekl bych, že jde o jakýsi druh tréninku osobnosti, kterým se formují v oblasti síly osobnosti a akceptaci limitů. U mladších dětí je projevují konflikty s vychovateli v daleko menší míře, což je velmi dobré zjištění pro jejich další rozvoj.

8. Jak často jsi vzteklej a jak to ukazuješ ostatním?

- David 1 - „*Jen někdy... Řvu a nadávám... Jo a taky se někdy rveme... Ale to jen malinko.*“
- Lukáš - „*Ježiš Mišo, to je furt dokola... Já si zalezu a nikdo mě neotravuje... A když kluci otravujou, tak je vyhodim z pokoje a mam zase klid.*“
- Radim - „*Jak často jsem vzteklej?... Dost... Ád'a mě pořád zlobí... No a pak se mi směje, když sem vteklej a nadávám... Ale že to dělá jen ze srandy, Mišo, že jo?*“
- Matěj - „*Každej den... Já je nepřeperu, tak na ně aspoň řvu a nadávám jim.*“
- Kristián - „*Jo každej den... To je blázinec tady... Jááj, na moje nervy... To dycky pofackuju a je zase klid.*“

- Adrián - „Rád'a mě provokuje a já provokuju jeho... On mi pak nadává... Tak mu taky nadávám... Jo a má hustou hru na mobilu, tak mu radím... Von by to sám nedal.“
- Ondra - „Jenom někdy, když mě kluci provokují... Řvu na ně.“
- Zoltán - „Jako někdy sem vzteklej, to jó... Hele Míšo, dyť víš, že si radši zalezu.“
- Patrik - „Co?... Jako jak často?... Jako jestli každě den?... Aha... No to není každě den... Když vysíraj, tak dostanou... Ale Davida a Sama nepřeperu.“
- Samuel - „Já nevím... někdy jo... Když vysíraj, tak dostanou.“
- Petr - „Patrik pořád provokuje... Dostává... Haha... Jo říkal ti, že dostal na hubu?... Zmrdek malej... Haha.“
- David 2 - „Já nevím... Ale každě den ne... A co mam říct ted'?... Hmm... Víš jak... Hele, radši to nebudu říkat... A nebo jo... Já nevím... Tak jo... Dostanou, když provokují.“
- Klára - „Míšo, já du dycky radši za Janičkou... A nebo za holkama na štyrku... Voni by mi taky nadávali.“
- Vanesa - „Hele, já už to neřeším... Přijdu, srovnám to a je klid.“
- Michaela - „Já nevím... Někdy jo... Když mi holky provokují... Když jim nadávám, tak mě pak chtěj zmlátit... Tak to pak řeknu Jitušce a Janičce.“
- Kristýna - „
- Denisa - „Jéé, to já nevím... Hele, Míšo, já to radši nikde neříkam, víš... Lily by mě zmlátila... Vona tady velí.“
- Lily - „Míšo, jako víš co...“
- Róza - „Jen někdy... Holky sou silnější... Mlátí mě... Ale já to dycky řeknu Martince.“
- Karolína - „Každě den.“

- Tereza - „*Já nevím... Sem prostě nasraná... A co mam říct dál?... A co znamená, Jak to ukazuješ ostatním?... Aha... Jako co dělám, když sem nasraná?... Zmlátím je.*“
- Adriana - „*Co mam jako říct Míšo?... Jo aha... Voni ví, že nemaj vysírat... A vysíraj... Pořád vysíraj... Dostávaj!... Nějak to tam napiš jo... Ale počkej... abych nebyla za krávu.*“

Z tohoto usuzuji, že i přes poruchy chování těchto dětí a přes jejich agresivitu, typická zloba není hluboce zakořeněna v jejich osobnosti. Jednají především na základě momentálních emocí, a pokud se nemohou včas a dostatečně vyventilovat, je jen otázkou času, kdy vznikne závažnější konflikt. Všechny jsou v neustálém rozvoji a jen málokteré děti dokážou konfliktu nakonec zabránit a vysvětlit příčiny.

9. Když se s někým pohádáš a vyřeší se to, myslíš na to ještě potom?

- David 1 - „*Ne... Proč?*“
- Lukáš - „*Tak zase znova... Neřeším to... Nebudu to řešit.*“
- Radim - „*Proč?... Je to přece v pohodě, ne?*“
- Matěj - „*Míšo my se pořád hádáme... Já to pak neřeším.*“
- Kristián - „*Jó... Někdy jó... Ale zejtra je to už pohoda.*“
- Adrián - „*Né!*“
- Ondra - „*Né Míšo... Mam tu lego... To je taky důležitý.*“
- Zoltán - „*Je to v pohodě... Ale já jim to voplatim... A musím říct, jestli na to myslím?... Aha...*“
- Patrik - „*Jóó... Řeším to dlouho... :D... Počkej... To jako fakt?... Míšo... Napiš tam, že ne... Jááj.*“
- Samuel - „*Jááj... Proč, když je to už v pohodě?*“
- Petr - „*Proč?... To musím?*“

- David 2 - „*Myslím na to... Jo Míšo, je to blbý, když na to myslím?... Když mi to sere.*“
- Klára - „*Já du dycky za Jituškou... Ona mi řekne, co mam dělat.*“
- Vanesa - „*Když mě to sere, tak na to myslím... Stačí to takhle říct?*“
- Michaela - „*Co?... Proč?*“
- Kristýna - „*Jo, myslím... Sem kráva, že jo?*“
- Denisa - „*To jako fakt?... No to nene.*“
- Lily - „*Míšo... Karma je zdarma... Si pamatuju, neboj se nic.*“
- Róza - „*Jo... Pamatuju si to.*“
- Karolína - „*Co?... Já nevim... Mam to u prdele.*“
- Tereza - „*Moré... Néé.*“
- Adriana - „*Jo... Akorát sem nasraná... Pořád na to myslím.*“

Zde lze usoudit, že mladší děti jednají spontánně. Ještě se sami sebou tak nezaobírají a v plné míře nehodnotí sami sebe, především své emoce. U starších dětí je zřejmé, že o sobě více přemýšlejí a hodnotí se. Zabývají se sami sebou převážně v emocionální oblasti, ale nejen v ní.

10. Když odejde starý vychovatel a přijde nový, vadí ti to?

- David 1 - „*Jo... Já chci pořád Janičku.*“
- Lukáš - „*Hele, vadilo by mi to... Ale zase když by byl dobřej... Bych si asi zvyk.*“
- Radim - „*Jo... Nechci jiný.*“
- Matěj - „*Jo... Tebe znam... A novej vychovatel může bejt přísněj.*“
- Kristián - „*No vadí... Když bude v pohodě, tak jo... Janička je taky s náma pořád... Něco ti řeknu jo... Když si přišel, tak sem se bál, že budeš*“

debil...Ale ty si dobrej... Jsi hodnej a na všechny stejně... Ale nejdeš pryč, že ne?... Jááj... No dobrý... Sem se lek.“

- Adrián - *„Jo... Míšo ty chceš jít pryč?... Jo aha... To sem rád.“*
- Ondra - *„Vadí.“*
- Zoltán - *„Co?... Vadí... A když odejdeš, tak přijde novej... No jo a co když bude zmrda?... Když bude dobrej, tak to bude v poho... Míšo, von má jít někdo pryč?... Jo aha... dobrý.“*
- Patrik - *„Vadí... Ale nepudeš pryč, že ne?... To je dobře... Asi bych si nezvyknul na novýho... Já nevím.“*
- Samuel - *„Jo... Já nechci jinýho... Ty si hodnej, Evička je taky hodná... Jarda je taky hodnej, ale je přísněj... Hééj... Počkej... To tam nepiš, že je přísněj.“*
- Petr - *„Počkej, von přijde někdo novej, jo?... Néé... Jo aha... Fuj, sem se lek... Nechci jiný...“*
- David 2 - *„Jo... Nechci jiný vychovatele... Si zase na někoho zvykat.“*
- Klára - *„Jo... Mám ráda všechny vychovatele... Takle je to dobrý... Stačí to tak jo?... Tak jo.“*
- Vanesa - *„Vadí... Takle je to dobrý... Tady se furt něco mění... Já nevím.“*
- Michaela - *„Jo, vadí... Proč?... Já chci mít pořád Janičku a Jitušku... Je to tak dobrý jo?... Jo.“*
- Kristýna - *„Brouku, co to je zase?... Jo, vadí mi to... Konec.“*
- Denisa - *„Vadí mi to... Proč?... Ty deš pryč?... Néé Míšo... Jo aha... Napiš tam, že nechci jiný vychovatele.“*
- Lily - *„No to jako ne... Martinka tu zůstane... Jááj, já sem kráva... Já to nepobrala... :D... Jo, napiš tam, že mi to vadí... A takle to můžu nechat jo?... Tak jo.“*

- Róza - „*Sem ráda, že je tu Martinka a Kája... On je hezkej... A sou na mě hodný... Takle to stačí?... Aha... Tak to je všechno.*“
- Karolína - „*Jo.*“
- Tereza - „*Jo... Ty deš pryč?... Proč?... Aha... Supér... Tě mam ráda.*“
- Adriana - „*Jo... Nechci nikoho novýho... To radši pudu ven... No víš jak... Jako ven... Na dlouho... Jááj more Míšo... Prostě vven... :D.*“

Lze usoudit, že děti si změnu vychovatelů nepřejí a nemají podobné změny rády. Vychovatelé představují pro děti potřebu jistoty a bezpečí, a to nejen v sociální rovině, ale také v rovině fyzické. Jakékoli změny nejsou pro takové děti dobré, špatně se s nimi vyrovnávají a pociťují větší míru nejistoty. Tak jako v běžných rodinách se dítě vyrovnává špatně s odchodem jednoho z rodičů, tak je tomu i zde.

11. Chceš bejt víc mimo děcák, třeba doma na dovolence a tak?

- David 1 - „*Jo... Ale doma ne.*“
- Lukáš - „*Tak určitě do Ořechu k dědovi.*“
- Radim - „*Jo... Máma je nemocná Míšo... Ale jinak by si mě brala každéj tejden, víš.*“
- Matěj - „*Jó... A můžu říct, že chci bejt s mámou?... Aha... Tak jo.*“
- Kristián - „*Že váháš... Ten bordel tady... No more... U babky je klid... Mam tam kámoše... Pohoda a tak... To stačí ne?*“
- Adrián - „*Jo, domu.*“
- Ondra - „*Jó u babi.*“
- Zoltán - „*Chci... Ale tady je mi líp... Máma mě nechce, tak proč tam budu.*“
- Patrik - „*Jo, u dědy.*“
- Samuel - „*Jasný.*“

- Petr - „*No jasně... K tetě.*“
- David 2 - „*Ty si blázen... Dyť jako děda... Co by dělal?... Ale sere mě, že o prázdninách hlídám ty malý káry... Jo a děda už se mnou mluví jako s dospělým... A dej tam taky, že děda jezdí i sem... A to je všechno.*“
- Klára - „*Já sem ráda tady... A domu stejně nemůžu... Ta paní říkala, že domu nesmím... Míšo... Napiš tam ty hostitele... K těm jezdím... No a pak nevím.*“
- Vanesa - „*Domu?... No to ne!... Ale byla sem u babi a dědy... Ale voni sou nemocný... Tak sem tady... Ale je to dobrý, že když tu o prázdninách nikdo není, tak je tu klid... Se chodíme s Janičkou i Jituškou koupat... A pak se všichni vrátí a je zase bordel.*“
- Michaela - „*Chci bejt jinde... Ale doma ne... a už konec.*“
- Kristýna - „*No fakt ne... Co tam budu dělat?... A počítá se, když jezdím i s Lily k ní domu?... Hmm... Tak to tam dej.*“
- Denisa - „*Já sem rači tady... Nemusím říkat proč, že ne?... Hmm... Tak to nech takle.*“
- Lily - „*No jasný... Doma víš co... Je to prostě vo něčem jiným.*“
- Róza - „*Já bych chtěla, ale nemůžu.*“
- Karolína - „*Ne... Prostě ne!*“
- Tereza - „*Ne!*“
- Adriana - „*Jááj Míšo... Jasný... Za mámou a za Románkem.*“

Z daných odpovědí mohu říci, že děti by rády trávili čas s rodinou, i když jim rodina způsobila mnohé bolesti. Velmi dobře si uvědomují, že pobyt tady je pouze jako náhrada rodiny a nemůže nahradit skutečnou rodinu. Ovšem najdou se také děti, u kterých se negativní působení rodiny zarylo opravdu hluboce, a uvědomují si, že pobyt v zařízení je pro ně do budoucna lepší. Cítí se v bezpečí a jistotě.

7.9 Prezentace dotazníků

7.9.1 Dotazník týkající se stresových situací

1. Jak si myslíte, že ze sebe děti dostávají narůstající stres?

- Rozhovory s psychologem / vychovatelem
- Čas pro sebe na pokoji
- Relaxační činnosti s psychologem / vychovatelem
- Volnočasové aktivity mimo skupinu (např. sportovní činnosti, posilování, apod.)
- Skupinové a deskové hry a podobné aktivity (např. karty, Člověče, nezlob se!, apod.)
- Stranění se skupiny
- Samostatné vycházky

Osm odpovědí - Čas pro sebe na pokoji, pět odpovědí - Volnočasové aktivity mimo skupinu, po jedné odpovědi - Samostatné vycházky, Rozhovory s psychologem / vychovatelem, Stranění se skupiny.

Mohu zde usoudit, že se děti při narůstajícím stresu snaží zaměstnat jinými činnostmi a zprvu být mimo skupinu, zřejmě, aby nedošlo k okamžitému konfliktu. Komunikace s dospělými jim nepřináší takové uspokojení a uklidnění, jak by se mohlo zdát. Nicméně je nutné dodat, že i přes snahu dětí se zabavit, dochází ke konfliktům stále a jsou na denním pořádku.

2. Zvládají děti stres po ukončeném konfliktu, a jakým způsobem?

- Nezvládají a neustále se vrací ke konfliktu
- Nezvládají a neustále provokují, aby se konflikt znovu rozdmýchal
- Nezvládají a hledají vinu v dospělých
- Nezvládají a mají vztek a nenávidí protivníka

- Zvládají a konflikt je vyřešen a už se k němu nevrací

Sedm odpovědí - Nezvládají a mají vztek a nenávidí protivníka, pět odpovědí - Nezvládají a hledají vinu v dospělých, dvě odpovědi - Nezvládají a neustále se vrací ke konfliktu a dvě odpovědi - Nezvládají a neustále provokují, aby se konflikt znovu rozdmýchal.

Dá se říci, že děti se nedokážou od ukončeného konfliktu zcela oprostit. Sebehodnocení dětí při rozhovoru ovšem bylo opačné. Lze tedy přihlížet k faktu, v jaké pozici z konfliktu dítě vychází. Pokud je v pozici „vítěze“, lze přihlídnout k hodnocení dětí a v případě „poraženého“ mají děti vysoké tendence situaci dále řešit a nacházet případné kompromisy. Musím tedy zdůraznit, že pokud beru v úvahu všechny děti jako celek, tak následný pokonfliktový stres nezvládají a obtížně se s ním vyrovnávají. Z tohoto důvodu s dětmi pracují psychologové, kteří tyto situace mírní.

3. Stresují děti časté nečekané změny (např. změny personální, změny členů skupiny, změny v režimech apod.)?

- Ne, nestresují
- Ano, stresují, ale přesto jsou děti schopny stres zvládnout
- Je to jeden z faktorů

Deset odpovědí - Je to jeden z faktorů, šest odpovědí - Ano, stresují, ale přesto jsou děti schopny stres zvládnout.

Vyplývá nám z toho, že změny nesou děti velmi obtížně, jsou nejisté a narůstající stres vede jednoznačně k budoucím konfliktům. Vychovatelé pro děti představují jistotu a bezpečí, kterou tyto děti potřebují ke správnému osobnostnímu rozvoji.

4. Myslíte si, že je pro děti stresující neustálý kontakt s pedagogickými pracovníky a jejich dohled?

- Ano, je to pro děti stresující

- Ne, není to stresující
- Je to jeden z faktorů stresu u dětí

Deset odpovědí - Ne, není to stresující, pět odpovědí - Je to jeden z faktorů stresu u dětí, jedna odpověď - Ano, je to pro děti stresující.

Z tohoto usuzuji, že většinu dětí nezatěžuje neustálý kontakt s pedagogickými pracovníky, pouze ve výjimečných případech může docházet k nadměrné zátěži. Nicméně musím brát v úvahu i fakt, že při neustálém dohledu pedagogických pracovníků může nechtěně přispívat k nesamostatnosti dětí, ale pro tyto děti je dohled a řád stěžejní k úspěšné resocializaci.

5. Myslíte, zda si děti v zařízení dokážou uvědomit, co je stresuje?

- Ne, nedokážou si stresory uvědomit a nerozumí svým emocím
- Ano, zcela jistě
- Ano, ale pouze starší děti
- Ano, dokážou si uvědomit rizika a dokážou vyjádřit své pocity

Devět odpovědí - Ano, ale pouze starší děti, čtyři odpovědi - Ne, nedokážou si stresory uvědomit a nerozumí svým emocím, tři odpovědi - Ano, dokážou si uvědomit rizika a dokážou vyjádřit své pocity.

Z tohoto nám vyplývá, že většina pedagogických pracovníků se domnívá, že teprve starší děti si uvědomují své stresory a pocity a dokážou s nimi alespoň minimálně pracovat. Je to přinejmenším úspěch, jelikož resocializace plní stanovené cíle, i když možná ne tak, jak by si všichni představovali.

6. Je správné tvrzení, že čím více času s dětmi pedagogičtí pracovníci stráví, tím vyšší vliv má na jejich výchovu?

- Ano, ale je důležité využít daný čas efektivně
- Ne, ale nějaký čas s dětmi se trávit musí

- Ano, zcela jistě

Deset odpovědí - Ano, ale je důležité využít daný čas efektivně, čtyři odpovědi - Ne, ale nějaký čas s dětmi se trávit musí, dvě odpovědi - Ano, zcela jistě.

Zde je možné usoudit, že kolegové vnímají efektivně využitý čas ve výchově jako stěžejní a je tedy jasné, že výchova je závislá na tom, jak v ní využíváme společný čas. Lze podotknout, že výchova v zařízení se dá přirovnat k výchově v rodině. Nezáleží na tom, jaké dítě vychováváme, ale chceme pro něj vždy jen to nejlepší.

7. Myslíte si, že je vhodné konat terapie se všemi výchovnými skupinami společně?

- Ne, je to nevhodné
- Ne, přínosnější je individuální přístup
- Ano, ale pouze s vybranými dětmi
- Ano, zcela jistě

Deset odpovědí - Ne, přínosnější je individuální přístup, čtyři odpovědi - Ano, ale pouze s vybranými dětmi, dvě odpovědi - Ne, je to zcela nevhodné.

Vyplývá nám z toho, že kolegové se přiklání k názoru, že komunita s větším počtem dětí, není vhodná. K tomuto se přikláním i já, jelikož téměř všechny děti se nedokážou plně otevřít ve větším kolektivu, a tím je taková práce zbytečná a nedokáže tedy uvolnit od stresu či jiných psychických zátěží.

8. Myslíte si, že je možné emočně zvládnout pracovat s plnou výchovnou skupinou, tedy 8 dětmi?

- Ne, nedá se to zvládnout
- Ano, zcela jistě
- Ne, nedá se to zvládnout, ale menší skupina do 6 dětí by byla lepší

Čtrnáct odpovědí - Ne, nedá se to zvládnout, ale menší skupina do 6 dětí by byla lepší, dvě odpovědi - Ne, nedá se to zvládnout.

Z tohoto usuzuji, že menší skupina dětí je vhodnější pro výchovu. Pedagogičtí pracovníci jsou poté schopni plně citově obsáhnout všechny svěřené děti a zajistit více individuálního přístupu. Individuální přístup je při výchově tohoto typu jedním z klíčových přístupů.

9. Je správné tvrzení, že dětem prospívají pozitivní vztahy s vrstevníky při zvládnání stresu?

- Ano, zcela jistě
- Ano, ale jen starším dětem
- Ano, ale jen mladším dětem
- Ano, ale jen do určité míry stresu
- Ne, pozitivní vztahy s vrstevníky nedokážou pomoci při zvládnání stresu

Dvanáct odpovědí - Ano, zcela určitě, tři odpovědi - Ano, ale jen do určité míry stresu, jedna odpověď - Ne, pozitivní vztahy s vrstevníky nedokážou pomoci při zvládnání stresu.

Dalo by se říci, že pozitivní vztahy s vrstevníky výrazně dětem pomáhají. Sice dobrý přítel nemůže stačit k tomu, aby dítě překonalo stresovou situaci, ale jeho podpora ho pozitivně ovlivňuje a přispívá k rozvoji socializace dítěte.

10. Myslíte si, že individuální přístup k jednotlivým dětem je významným pomocníkem při zvládnání stresu?

- Ano, zcela jistě
- Ano, ale mělo by to být pravidelně
- Ne, z důvodu nedostatku času

- Ne, individuální přístup je nevýznamný

Osm odpovědí - Ano, zcela jistě, pět odpovědí - Ano, ale mělo by to být pravidelně, tři odpovědi - Ne, z důvodu nedostatku času.

Zde usuzuji, že individuální přístup berou kolegové jako stěžejní při zvládnání stresu i celkové resocializaci. Lze podotknout, že ani rodiče v rodinné výchově se individuálně nevěnují dětem, jak by měli či jak by chtěli. Pokud pedagogičtí pracovníci zvládnou individuální přístup k dětem, tak jsou těmi pravými profesionály na správném místě.

11. Myslíte si, že i vztahy s vrstevníky mimo prostředí dětského domova se školou mají pozitivní vliv na dítě?

- Ano, zcela jistě
- Ano, ale potřebují mít i kamarády v zařízení
- Ano, ostatní děti v zařízení nejsou vhodnými kamarády pro dítě
- Ne, dítě potřebuje navazovat kamarádství převážně v zařízení

Dvanáct odpovědí - Ano, ale potřebují mít i kamarády v zařízení, čtyři odpovědi - Ano, zcela jistě.

Dalo by se říci, že pro děti je velmi důležité a prospěšné vytvářet vztahy s vrstevníky i mimo zařízení. Poznávají nová sociální prostředí, učí se novým sociálním rolím i poznávají nové druhy vztahů apod. To vše pozitivně ovlivňuje resocializaci. Nicméně musím podotknout, že i pozitivní vztahy s vrstevníky v zařízení jsou důležité a opět mohou dávat dítěti pocit jistoty, ale také zázemí.

7.9.2 Dotazník týkající se konfliktů

1. Kdy nejčastěji dochází ke konfliktům mezi dětmi?

- Provokace.
- Pokud má dodělat činnosti, které jiný nedodělal.

- Vzájemné nepochopení nebo nedorozumění.
- Provokace - většinou z legrace, ale pokaždé se to vyostří v konflikt.
- Každé dítě reaguje jinak. Často jsou to provokace, nedorozumění, nedovolené brání věcí, nedostatek soukromí u starších.
- Jak kdy - někdy provokace, jindy netolerance. Je to specifické ke každému dítěti.
- Nadávky a provokace.
- Netolerance ostatních.
- U mladších dětí spíš provokace. U starších dětí provokace, pomlouvání ostatních a nedovolené půjčování osobních věcí.
- Nesnášenlivost, změny.
- Provokace a netolerance.
- Když jednomu něco projde a druhému ne, nebo když si jeden myslí, že druhý má nějaké výhody a on ne.
- Jsou to zástupné problémy, které vedou ke konfliktu a k agresivitě.
- Děti neumějí prohrávat ve hrách. Konflikty pramení právě z toho, ale i z provokací ostatních.
- Pokud má někdo výhodu a druhý ne. Ale už neřeší, že ta výhoda je zasloužená.
- Intolerance v různých věcech. Je těžké nějaké vybrat.

Usuzuji, že pracovníci vycházejí z mnoha svých zkušeností a dokážou v dětech číst. Provokace a intolerance je největší problém těchto dětí. Děti potřebují mít ve výchově lásku, jistotu, bezpečí, spravedlnost, podporu, ochranu a pozornost. Když tyto postrádají, tak zvolí zástupné problémy a následují konflikty.

2. Jak by měl vychovatel reagovat při konfliktu?

- Konflikt ukončí, je rázný - trestá
- Vychovatel pozoruje situaci a pouze v případě zranění zasahuje - trestá
- Vychovatel pozoruje situaci, při vyhrocení zasáhne, tím situaci zmírní a vysvětlí pravidla - trestá individuálně
- Vychovatel zasahuje do konfliktu a využívá ho k výchovné lekci - trestá

Třináct odpovědí - Vychovatel pozoruje situaci, při vyhrocení zasáhne, tím situaci zmírní a vysvětlí pravidla - trestá individuálně, dvě odpovědi - Vychovatel zasahuje do konfliktu a využívá ho k výchovné lekci - trestá, jedna odpověď - Vychovatel pozoruje situaci a pouze v případě zranění zasahuje - trestá.

Velmi souhlasím s kolegy. I ze svých zkušeností vím, že pokud je konflikt ukončen předčasně, tak se děti nemohou plně emočně projevit, což vede k dalším a výraznějším konfliktům do budoucna. Je tedy důležité pozorovat konflikt, vzít vyhrocení konfliktu do vlastních rukou, situaci zklidnit a s dětmi vyřešit. Neustálé připomínání řádu je nedílnou součástí. i když u těchto dětí je to velmi problematické.

3. Co si myslíte, že spouští konflikty u dětí?

- Nuda
- Touha po uznání vlastní osoby
- Pocit nejistoty / nebezpečí
- Netolerance
- Nedostatečná sebeláska dítěte

Šest odpovědí - Pocit nejistoty / nebezpečí, čtyři odpovědi - Nuda, čtyři odpovědi - Netolerance, dvě odpovědi - Touha po uznání vlastní osoby.

Zde lze usuzovat, že jistota a bezpečí je v životě těchto dětí velmi důležitá. Pokud je nemají, tak je konflikt na světě. V případě netolerance, dle vlastních zkušeností, bych hodnotil individuálně. Ne všechny děti jsou netolerantní. Jejich netolerance je ve většině

případů jako obranný mechanismus z důvodu nevědomosti či z pocitu nejistoty a nebezpečí. Učení se sociálním rolím a poznávání sociálního prostředí kolem sebe vytváří a prohlubuje pocit jistoty u těchto dětí. Nejednou jsem se setkal s tím, že co děti neznají, berou jako něco špatného, proti čemu je potřeba bojovat. Vždy ale musím přihlédnout k individualitě každého dítěte.

4. Jaké potřeby, dle vás, schází dětem nejvíce?

- Potřeba seberealizace
- Potřeba lásky
- Potřeba bezpečí a jistoty
- Potřeba uznání

Sedm odpovědí - Potřeba bezpečí a jistoty, šest odpovědí - Potřeba lásky, dvě odpovědi - Potřeba uznání, jedna odpověď - Potřeba seberealizace.

Zde lze usuzovat, že dětem z původního prostředí chybí jistota, bezpečí a láska. Při neuspokojování těchto potřeb to vede k touze po uznání a pak stačí jen málo a konflikt je na světě. Drtivá většina dětí přišla do zařízení deprivována a po adaptaci hledají různé způsoby, jak naplnit své potřeby, nejčastěji prostřednictvím konfliktů. Většinou se nedokážou realizovat ve škole či jinde a hledají tedy způsoby, jak se realizovat a prostřednictvím konfliktů je to tak snadné.

5. Je správné tvrzení, že dítě, které přijde do zařízení až ve starším školním věku, nedokáže být vychováno jako plnohodnotný člověk, protože se s výchovou začalo pozdě?

- Ano, zcela jistě
- Ne, není to pravda, každé dítě se dá převychovat
- Ne, ale je potřeba velké úsilí a individuální přístup

Třináct odpovědí - Ne, ale je potřeba velké úsilí a individuální přístup, čtyři odpovědi, tři odpovědi - Ne, není to pravda, každé dítě se dá převychovat.

Zde souhlasím s kolegy. Možná jsme všichni idealisté, ale dle svých zkušeností věříme, že intenzivní resocializací lze dosáhnout výsledků. Je jasné, že dítě nebude optimálně vychováno, ale věříme, že bude vybaveno kompetencemi, pomocí kterých bude schopno zajistit své potřeby v souladu s platnými sociálními normami.

6. Jaké tresty jsou pro děti, které jsou vyvolavači konfliktů, adekvátní?

- Zákaz samostatných vycházek
- Zákaz používání elektroniky (mobil, TV, PC...)
- Pohovor s vychovatelem (hledání příčin konfliktu)
- Pozastavení kapesného na nezbytně nutnou dobu

Deset odpovědí - Pohovor s vychovatelem (hledání příčin konfliktu), čtyři odpovědi - Zákaz samostatných vycházek, dvě odpovědi - Zákaz používání elektroniky (mobil, TV, PC...).

V tomto případě lze usuzovat, že cílem pedagogických pracovníků je najít příčiny konfliktů a dále s nimi pracovat. Tresty jsou jen krátkodobé řešení a bezúčelné. Všichni kolegové jsou si vědomi, že čím budou na děti tvrdší, tím tvrdší budou reakce dětí k nim. Proto kolegové více apelují na vztahovou stránku výchovy a předcházení tak konfliktům. I když jak již bylo zmíněno, u těchto dětí je to problematické.

7. Jaké vlastní tresty pro konfliktní děti byste navrhli, a které jsou osvědčené?

- Trestat nemá smysl. Důležité je zjistit příčinu konfliktu.
- Nerad trestám. Zjistím důvody, proč to dělá a najdeme společně řešení.
- Volila bych zákaz vycházek do odvolání.
- Je to těžké. U každého funguje jiná věc. Ale volila bych uklízení.

- Není to trest, ale dítě vždy pošlu do pokoje do doby, než se uklidní situace. Poté řešíme konflikt.
- To je individuální. Snažím se netrestat.
- Každé dítě je jiné a platí na něj něco jiného. Těžké vybrat.
- Když už bych měla trestat, tak je to udělat něco pro skupinu. Snažím se působit na rozum a emoce.
- Zákazy vycházek.
- Rozzlobím se a zarazím volnočasové aktivity do odvolání.
- Snažím se děti netrestat, hledám příčinu, proč vznikl problém.
- Co dítě, to jiný problém. Je těžké vybrat nějaký univerzální trest. Snažím se spíš najít příčinu problému. Pokud už trestám, tak zakazuji elektroniku.
- Zakázala bych dovolenky, ale to nemůžu. Zakazuji vycházky.
- Snažím se zjistit, proč jsou konflikty. Nerada trestám, ale když musím, tak zakážu vycházky.
- Často volím konfrontaci a následně konflikt řešíme a společně najdeme řešení.
- Netrestám. Snažím se najít řešení.

Zde se dá říci, že většina pedagogických pracovníků opravdu rozumí dětské duši. Dokážou s dětmi velmi dobře pracovat. Netrestají, ale hledají příčiny jejich konfliktů. Pokud již k trestu dojde, tak volí takový trest, aby ho děti jako trest přijaly a vždy dle individuálních potřeb dítěte. Ovládají copingové strategie pomocí kterých udržují chod skupiny v dostatečných mezích.

8. Je podle vás správné / výchovné, že na konfliktní dítě musíme více pedagogicky působit, než na ostatní děti a vést ho více k pracovním návykům?

- Myslím, že ano.

- Nevím, ale řekla bych, že ne.
- Nejprve bych hledala příčinu konfliktu a pak bych pedagogicky působila.
- Ano, určitě.
- Ano.
- Vhodné by bylo konfliktní dítě něčím zabavit, aby ho to bavilo a cítilo se důležité. Nějaký pro něj důležitý úkol. A pokud ho splní, tak bych ho odměnila pochvalou před ostatními.
- Nejsem si jistá, ale asi ano. Přihlédla bych k věku a k potřebám dětí.
- Naprosto.
- Konflikty vznikají často z nudy. Rozhodně bych dítě zaměstnala, a tím by nevznikl konflikt.
- Ne.
- Ano.
- Myslím si, že ano.
- Ano.
- U mladších dětí, které jednají spontánně, bych asi doporučovala je jinak zabavit. U starších dětí by to bylo asi vhodné.
- Je to vždy individuální, ale většinou ano.
- Ano, samozřejmě.

Musím k tomuto konstatovat, že vyšší pedagogické působení a vedení k pracovním návykům je u konfliktních dětí zcela jistě prospěšné a správné pracovní návyky se podílejí na optimálním rozvoji osobnosti dítěte. Nicméně musím zmínit i fakt, že je velmi důležité, jakou formu činností pedagogičtí pracovníci zvolí. Děti by totiž neměly mít pocit, že práce je pro ně trestem. Důležitá je motivace, aby děti věděly, že práce je součástí života člověka a je velmi prospěšná a že práce na pomoc druhému je ještě prospěšnější. Rozhodně bych

nesouhlasil s tvrzením, že přístupy k pracovním povinnostem musí být jednotné pro celou skupinu či dokonce zařízení, jelikož co dítě, to individualita.

9. Je podle vás nutné, aby v zařízení pracovalo více mužských vychovatelů, a tím se snížila četnost konfliktů mezi dětmi?

- Ano, zcela jistě, mužský vzor je důležitý pro všechny děti
- Ano, ale jen u některých dětí nebo v některých případech
- Ne, nepomůže to, děti si konflikty najdou vždy

Deset odpovědí - Ano, zcela jistě, mužský vzor je důležitý pro všechny děti, šest odpovědí - Ano, ale jen u některých dětí nebo v některých případech.

S některými kolegy si dovolím nesouhlasit. Je jasné, že mužský vzor potřebují nejen chlapci, tak i dívky. I tyto děti se potřebují naučit komunikovat a jednat s muži a pochopit mužskou roli a mužské postoje. Nedostatek mužských vychovatelů je dlouhodobá bolest v tomto i ostatních zařízeních.

10. Jaké si myslíte, že jsou příčiny agresivního chování u dětí a následného vyvolání konfliktů?

- Dítě, nemá zájmy a volnočasové aktivity
- Nedostatečně zajištěná potřeba životní jistoty
- Nejistá životní perspektiva
- Vědomí, že rodiče o dítě nemají zájem

Sedm odpovědí - Nejistá životní perspektiva, pět odpovědí - Vědomí, že rodiče o dítě nemají zájem, dvě odpovědi - Nedostatečně zajištěná potřeba životní jistoty, dvě odpovědi - Nejistá životní perspektiva.

Lze usoudit, že nejistota vede ke strachu a strach vede k potřebě, bránit se. To vyvolává agresivitu a z agresivity jsou pak konflikty. Opět je zde patrné, že děti chtějí a potřebují pochopení, bezpečí, jistotu a uznání.

11. Je správné tvrzení, že vyšší agresivitu vykazují děti, které mají menší kontakt se svými biologickými rodiči?

- Ano, zcela jistě
- Ne, není to pravda
- Ano, ale projevuje se to jen u některých dětí

Třináct odpovědí - Ne, není to pravda, tři odpovědi - Ano, ale projevuje se to jen u některých dětí.

Z daných odpovědí je možné usuzovat, že menší kontakt s biologickými rodiči nezpůsobuje vyšší agresivitu u dětí. Nicméně je nutné zmínit, že také záleží na tom, jací jsou rodiče a jejich vztahy s dětmi. U těchto dětí jsou rodiče negativními vzory, a i když si to děti neuvědomují, velmi negativně na ně působí. Nesmíme ovšem také opomíjet povahu a genetické předpoklady dětí i rodičů.

7.10 Vyhodnocení výzkumu

Cílem této diplomové práce bylo zhodnocení, zda jsou děti vychovávané v dětském domově se školou Dobřichovice schopny zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- *Jsou schopny děti z dětského domova se školou Dobřichovice zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty?*
- *Je prostředí dětského domova se školou Dobřichovice jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí?*

Pozorováním, dotazníkovým šetřením i rozhovorem bylo zjištěno, že ke konfliktům nejčastěji dochází z důvodu narušení sociálního i fyzického místa dítěte v zařízení - intolerancí vůči ostatním.

Děti v zařízení velmi často využívají konfliktních situací, aby byly viděny a měly dostatečnou pozornost. Mladší děti reagují především spontánně, kdežto starší děti mají v sobě již zakódováno konflikty vyvolávat. Jde o jakýsi způsob chtít něco emočně prožívat a vyventilovat svoji mysl. Záměrné jednání je zde zcela evidentní.

Děti v zařízení nemají své místo jen pro sebe, kde by nebyly rušeni, a dá se říci, že žijí pod neustálým tlakem, který si zprvu nemusí zcela uvědomovat. Sice mají místo, kde mohou spát a uložit si osobní věci, ale nic z toho není jisté a v bezpečí. Vždy jsou rušeni ve svém sociálním i fyzickém prostoru a prohlubuje to u nich již probíhající deprivaci.

Děti v sobě zpočátku konflikty dusí a po dovršení míry reagují. Lze usoudit, že tyto děti dosud nejsou plně schopny mít kontrolu nad svými emocemi a konflikty řešit samy a v klidu. Ovšem jsou tu také děti, které o konfliktech s nikým nemluví a tím se konflikt sice oddaluje a následně znásobuje.

Starší děti se při konfliktních situacích nebojí konfrontace s dospělými. Jde o jakýsi druh tréninku osobnosti, kterým se formují v oblasti síly osobnosti a akceptace limitů. Učí se tak orientaci v chování.

Pedagogičtí pracovníci vymezili řadu příčin, které jsou spouštěčem konfliktů. Nejmarkantnější jsou především provokace a intolerance, které pramení z nedostatku jistoty a bezpečí. Nedostatek těchto potřeb je pro děti zřejmě nevědomým důvodem, aby využily danou situaci pro vyvolání konfliktu. Nedostatek sebevědomí, které si děti vůbec neuvědomují, potřeba uznání a nuda jsou také příčinami vzniku konfliktů.

Je tedy jasné, že při pocitu nejistoty jsou emoce hlavním mechanismem agresivního chování. Emoce vedou děti ke strachu a strach poté nastartuje potřebu bránit se něčemu či někomu. Strach vyvolává agresi, a ta se projevuje konfliktem. Z toho nám tedy vyplývá, že tyto děti volí agresi jako ventil svých nahromaděných emocí.

Existuje mnoho příčin, proč děti špatně zvládají stresové situace a následně konflikty. Bylo by třeba dalších výzkumných šetření k dalšímu prozračení problematiky. V tomto výzkumu usuzuji, že příčiny zvládání či nezvládání stresových situací a řešení následných konfliktů lze spatřovat tedy spatřovat v neuspokojování sociálních a emočních potřeb těchto dětí či jejich následné deprivaci. Děti chtějí uspokojit své potřeby jakýmkoli způsobem, a to vede k agresivitě vůči okolí či sobě, ničení, únikům ze stresového prostředí ve formě záškoláctví, útěků a toulání.

Narůstající stres nedokážou tyto děti plně vyventilovat jinými aktivitami, jak si představují. Náhradní aktivity dokážou pouze na určitou dobu oddálit či zmírnit stres, a ten poté vygraduje. I přes odlišné tvrzení dětí, se plně nedokážou odpoutat od proběhlého konfliktu. Neumí totiž pracovat s následným stresem. Z tohoto důvodu je velmi přínosná práce s psycholožkami, které v zařízení doplňují resocializaci komunitními i individuálními terapiemi.

Z výzkumu je dále zřejmé, že individuální přístup k těmto dětem má významnou roli k rozvoji jejich osobnosti a k úspěšné resocializaci. Velmi důležitý je ovšem fakt, jak pedagogičtí pracovníci k tomuto problému přistoupí. Děti v tomto zařízení jsou zasaženy deprivací a stresem, a proto je aktivita v tomto směru podstatná a velmi cenná.

Jsou schopny děti z dětského domova se školou Dobřichovice stresové situace a konflikty zvládnout? Jak již bylo psáno výše, bylo by potřeba dalších výzkumných šetření v této oblasti k objasnění problematiky. V rámci tohoto výzkumu bych ovšem usoudil, že

některé děti, jedná se o individuální případy, jsou schopny nižší míru stresu a s ním související případné konflikty zvládnout. Ze získaných obecných informací z tohoto výzkumu bych usoudil, že děti v tomto zařízení, ať mladší či starší, nejsou doposud schopny adekvátně zvládat stresové situace a následné konflikty. Děti nejsou schopny se odpoutat od konfliktů. Stres v sobě dusí a nekomunikují s dospělými, kteří by jim byli schopni pomoci, a důsledkem je konflikt.

Je prostředí dětského domova se školou Dobřichovice jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí? Děti zasažení psychickou deprivací z neuspokojení velmi důležitých emocionálních a sociálních potřeb řeší drtivou většinu situací konflikty, cítí vztek a po ukončeném konfliktu v pozici poraženého mají vysoké tendence konflikty oživovat. Samotné děti si toto nepřipouští, jelikož nejsou schopny dostatečně přijímat kritiku a sebekritiku. Proto také na denním pořádku probíhají více či méně závažné konflikty. Dle pozorování bych usoudil, že prostředí zařízení, které poskytuje mnoho sociálních a emocionálních podnětů, má za cíl zmírnění důsledků psychických deprivací dětí. Zmírnění či dokonce náprava psychické deprivace není zcela nemožná, ovšem je to běh na dlouhou trať s potřebným úsilím a adekvátními pedagogickými metodami. Dalo by se říci, že zhodnocení této výzkumné otázky je sporné, jelikož u některých dětí může být pobyt v zařízení jednou z příčin psychické deprivace, nicméně u některých dětí nemusí. Zhodnocení této otázky je tedy širší a na základě získaných informací od výzkumného vzorku a také na základě mého pozorování, bych usoudil, že v obecné rovině by prostředí zařízení nemuselo být jednou z příčin psychické deprivace u dětí.

Diskuse

V rámci výzkumu byly zjištěny informace, že děti v dětském domově se školou Dobřichovice řeší většinu stresových situací konflikty na základě jejich psychické deprivace. Nejsou schopny se plně odpoutat od ukončených konfliktů, kde mají tendence následně dané konflikty oživovat. Nejsou totiž schopny pracovat s následným stresem. Dále potlačují stres a nedostatečně komunikují s dospělými a bývají často rozzlobené. Usoudil jsem, že děti si své jednání nepřipouští a nejsou schopny dostatečně přijímat kritiku a sebekritiku. Více či méně závažné konflikty probíhají téměř denně. Dále jsem usoudil, že zmírnění důsledků psychických deprivací u dětí, pomocí sociálních a emocionálních podnětů je možné, nicméně je k tomu třeba potřebné úsilí a adekvátní pedagogické metody. Tvrzení, že prostředí zařízení je jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí je sporné a nebylo možné ho potvrdit ani vyvrátit. Některé děti mohou být pobytem v zařízení zasaženi a může to být jedna z možných příčin jejich psychické deprivace, nicméně u některých dětí to tak být nemusí a není. Vycházel jsem z předpokladu, že prostředí zařízení nemusí být jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí, na základě získaných informací od výzkumného vzorku a také na základě skrytého pozorování.

Výchovou v dětském domově se zabývala Caletková (2010), která ve své práci dospěla k podobným výsledkům. Usuzuje, že děti řeší většinu stresových situací konflikty, od kterých se také nejsou schopny plně odpoutat, neumí pracovat s následným stresem a nejsou zatím schopny přijímat kritiku a sebekritiku. Odlišnosti spatřuji v mnoha faktorech, především v počtu respondentů s absencí poruch chování, v době pozorování a v odlišnosti typu zařízení apod. Sociální i geografické prostředí obou zařízení sice liší, ale získané výsledky jsou podobné. Musím se tedy ptát proč? Je tedy třeba dalších výzkumných šetření v jiných typech zařízení a v jiných prostředích, abychom dospěli k objasnění dané problematiky.

Dále musím ovšem usoudit, že dětský domov a dětský domov se školou se v zásadě až tak moc neliší. Je sice pravda, že dětský domov se školou je zcela režimové zařízení pro děti s poruchami chování a klasický dětský domov takový není, ale v rámci stresových situací a konfliktů jsou poměrně vyrovnané.

Výsledky šetření bych považoval za přínosné především z důvodu objasnění problematiky výchovy v dětských domovech se školou. Na základě výsledků nejen tohoto šetření by bylo možné vytvořit či aktualizovat metodiku výchovy v tomto typu zařízení, např. v rámci individuální práce či skupinových terapií s dětmi, optimalizaci PROD či optimalizací výchovně-vzdělávacích činností. Zaměřit se především na přijímání kritiky a sebekritiky dětí, učení se sociálním rolím a posilování jejich osobnosti v rámci práce se stresem a konflikty apod.

Nicméně musím ovšem konstatovat, že toto výzkumné šetření není ideální. Musím polemizovat nad mnoha otázkami.

Kdybych mohl začít znovu, ale se současnými zkušenostmi, změnil bych něco či bych postupoval stejně? Předem musím usoudit, že získané informace jsou dostatečně vypovídající, aby se z nich dal vyvodit závěr výzkumného šetření. Musím ale také usoudit, že získané informace od dětí závisely na jejich momentálním psychickém rozpoložení a prostředím jednotlivých rozhovorů. Pokud bych realizoval šetření znovu a kupříkladu bych nenavozoval klidnou a přátelskou atmosféru, mohly by být výsledky rozdílné. Předpokládám však, že by v jádru zůstaly stejné a výrazně se nelišily. Dále bych použil u dětí mimo individuálních rozhovorů i jednoduché dotazníky s výběrem z více možností, i když vím, že většina dětí plně nerozumí psanému textu, nicméně předpokládám, že vhodně položeným a jednoduchým otázkám by děti byly schopny porozumět a dotazníky vyplnit. U pedagogických pracovníků bych zřejmě více specifikoval jednotlivé otázky v dotaznících. Současné otázky se mohou jevit jako příliš obecně položené a mohl by nastat problém s jejich zpracováním. Můj předpoklad, že i na takto obecněji položené otázky kolegové odpoví a využijí své dlouhodobé zkušenosti, se potvrdil. Musím ovšem usoudit, že k hlubšímu objasnění problematiky deprivace u dětí by byly také přínosnější rozhovory s pedagogickými pracovníky.

Musím ovšem také zmínit, že v této práci s pojmy stres, labeling a deprivace nakládám volně, jelikož k objasnění problematiky zvládnutí stresových situací a konfliktů, psychické deprivace u dětí a labelingu je zapotřebí dalších výzkumných šetření a pozorování v daném zařízení či v zařízení stejného typu. Účelem těchto témat bylo nahlédnutí do dané problematiky, se kterou děti přicházejí do zařízení a s čím se setkávají

pedagogičtí pracovníci. Je zřejmé, že během jednoho výzkumného šetření se nedá obsáhnout výše zmíněná problematika.

Dále musím konstatovat, že dětem před individuálními rozhovory bylo vysvětleno, že s nimi musím udělat rozhovor pro OSPOD, zda jsou v zařízení spokojené, jak vše prožívají apod. Záměrně nebyl dětem sdělen pravý důvod individuálních rozhovorů. Je zřejmé, že mnozí toto jednání z mé strany budou pokládat za neetické a odsouzeníhodné. Nicméně na svoji obranu musím říci, že důvodem bylo skryté pozorování reakcí dětí nejen při individuálních rozhovorech. Během mé práce v daném zařízení na základě pozorování jsem poznal, že osoby či organizace, které nejsou denně v přímém kontaktu s dětmi, je nezajímají a nemají tendence se ukazovat v lepším světle. Často se stávalo, že při jiných činnostech či výzkumech, kde se děti otevřely, a byly zjištěny negativní informace a postoje dětí, po určitém čase přišel trest. Děti byly potrestány za svůj názor či reakce, které neporušovaly stanovený řád zařízení, ale vedení zařízení se nelíbily. Děti se naučily obranným mechanismům v podobě fabulací, aby se tak vyhnuly následným trestům. Při výzkumném šetření jsem předpokládal, že pokud nebude sdělen pravý důvod výzkumu, děti se více otevřou a poskytnou vypovídající informace. Můj předpoklad se nakonec potvrdil. Nicméně musím poukázat na neprofesionální přístup vedení zařízení a na fakt, že není při dalších výzkumných šetřeních vhodné využívat podobnou taktiku.

Závěr

Mým cílem v diplomové práci bylo zhodnocení, zda jsou děti vychovávané v dětském domově se školou Dobřichovice schopny zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty.

Byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- *Jsou schopny děti z dětského domova se školou Dobřichovice zvládnout v zařízení stresové situace a konflikty?*
- *Je prostředí dětského domova se školou Dobřichovice jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí?*

Snahou bylo zjištění, co zapříčiňuje stresové situace a následné konflikty u dětí v zařízení a dále zhodnocení, do jaké míry jsou děti schopny se s těmito situacemi vyrovnat, a pokud toho jsou vůbec schopny.

Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci a také děti, které byly rozděleny dle jednotlivých výchovných skupin, tedy chlapci s neagresivními poruchami chování, chlapci s agresivními poruchami chování, dívky s neagresivními poruchami chování a dívky s agresivními poruchami chování.

Byl zvolen kvalitativní výzkum ke zjištění příčin stresových situací a konfliktů a zhodnocení prožívání dětí při stresových situacích a konfliktech v zařízení. Analýza probíhala na základě rozhovorů s dětmi a dotazníkovým šetřením s pedagogickými pracovníky. Rozhovory probíhaly s dětmi individuálně, bez časového omezení a děti tak měly možnost se plně otevřít při odpovědích na jednotlivé otázky. Dotazníky pro pedagogické pracovníky byly koncipovány do dvou samostatných dotazníků, kdy první se týkal stresových situací a druhý se týkal konfliktů.

Na základě provedené analýzy rozhovorů s dětmi a dotazníkového šetření s pedagogickými pracovníky byly zjištěny následující informace. Dětský domov se školou Dobřichovice poskytuje dětem pocit jistoty a bezpečí a také plno citů, ale pouze jen na

přechodnou dobu. Děti chtějí skutečné a trvalé city, jistotu a bezpečí, ale to jim zařízení poskytnout nemůže.

Resocializace je nakolik úspěšná, na kolik se do ní vloží individuálního přístupu, komunikace, emocí, práce a víry.

V rámci tohoto výzkumu bylo usouzeno, že pouze individuální případy dětí jsou schopny nižší míru stresu a s ním související případné konflikty zvládnout. Ze získaných obecných informací bylo dále usouzeno, že děti v tomto zařízení nejsou doposud schopny adekvátně zvládat stresové situace a následné konflikty z důvodů neodpoutání se od již proběhlých konfliktů, potlačování stresu a snížené komunikace s dospělými, kteří by jim mohli pomoci, kdežto děti očekávají spíše trest než pomoc.

Deprivované děti řeší většinu situací konflikty, jsou rozzlobené a mají tendence konflikty oživovat. Lze usoudit, že děti si své jednání nepřipouští a nejsou schopny dostatečně přijímat kritiku a sebekritiku. Více či méně závažné konflikty tedy probíhají téměř denně. Lze usoudit, že cílem zařízení je zmírnění důsledků psychických deprivací u dětí, pomocí sociálních a emocionálních podnětů. Zmírnění či dokonce náprava psychické deprivace není zcela nemožná, ovšem je to běh na dlouhou trať s potřebným úsilím a správnými metodami.

Lze usoudit, že je sporné tvrzení, že prostředí zařízení je jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí. Některé děti mohou být pobytem v zařízení zasaženi a může to být jedna z možných příčin jejich psychické deprivace, nicméně u některých dětí to tak být nemusí a není. Lze tedy vycházet z předpokladu, že na základě získaných informací od výzkumného vzorku a také na základě pozorování, prostředí zařízení nemusí být jednou z možných příčin psychické deprivace u dětí.

Během výzkumu i zaměstnání v zařízení vyvstalo několik doporučení, která by byla vhodná ke zvážení a využití v praxi:

Ve výchovných skupinách by mělo být umístěno maximálně šest dětí. K tomu, aby vychovatel dokázal předat dětem vše, co je potřeba, je vhodný individuální přístup a s plnou výchovnou skupinou to není možné.

V zařízení by mělo být pro každou výchovnou skupinu více zaměstnanců, tedy jeden vychovatel a jeden asistent pedagoga na každý den. Dlouhodobě není psychicky či emocionálně zvládnutelné, aby plnou skupinu vychovával pouze jeden vychovatel. V případě konfliktů není schopen plně zajistit vše potřebné. Z vlastní zkušenosti vím, že při skupinových konfliktech to opravdu není možné.

Dále by měla existovat větší komunikace a spolupráce s veřejností či s jinými institucemi. Věřím, že by to přineslo větší informovanost a zájem o zařízení tohoto typu a veřejnost by byla otevřenější k pomoci dětem. Nicméně české zákony nás mnohdy velmi svazují. V případech, kde by byla vhodná větší volnost, je spíš zákaz, a tam, kde by zákaz měl být je naopak nesmyslná volnost.

Bylo by potřeba uskutečnit další výzkumná šetření k dané problematice, aby bylo možné srovnání a případné vypracování různých metodik pro práci s dětmi v daném zařízení.

Téma této diplomové práce bylo pro mou osobu velmi přínosné nejen z hlediska odborného, ale také z hlediska osobního. Lze usoudit, že informace a výzkum obsažené v této práci jsou komplexní, aby i nepedagogičtí pracovníci měli povědomí o dané problematice a mohli následně zhodnotit přínos práce s dětmi v takovém typu ústavního zařízení.

Seznam použitých informačních zdrojů

- 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, *Poruchy chování* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F91>
- AICHHORN, Augustus. in JONES, Howard. *Zločin v měnící se společnosti*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1967
- BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*, 1. vyd., Filozofická fakulta Univerzity Komenského: Bratislava, 2005, ISBN, 978-80-969944-0-3
- BASOWITZ, Harold. in KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6
- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9
- BLAŽKOVÁ, Ivona. *Výchovné metody a styly využívané v rodině a výchově*. Zlín, 2013 [cit. 21.05.2021]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20564/bla%C5%BEkov%C3%A1_2013_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská Práce. Univerzita Tomáše Bati. Fakulta humanitních studií
- CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-465-6
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978- 80-247-2993-0
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3
- ČERNÝ, Milan. *Základní úrovně provádění primární prevence*, 2010, In M. Milovský, L. Skácelová, J. Zapletalová & P. Novák (Eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN
- DDŠ Dobřichovice, *Vnitřní řád* [online]. [cit. 02.05.2021] Dostupné z: <http://ddslety.cz/VYCHOVA/files/VR2020.pdf>
- DDŠ Dobřichovice, *Výroční zpráva o činnosti školy DDŠ, SVP, ZŠ a ŠJ Dobřichovice ve školním roce 2019 - 2020* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: <http://svpd.cz/files/VZ1920.pdf>

- Děti patří domů, *Náhradní rodinná péče* [online]. [cit. 17.04.2021] Dostupné z: <https://www.detipatridomu.cz/2017/12/20/nahradni-rodinna-pece/>
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Z angličtiny přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-186-87
- HORT, Vladimír, HRDLIČKA, Michal, KOCOURKOVÁ Jana, a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*, 1. vyd., Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-472-9
- KAPLANOVÁ, Jarmila, PROCHÁZKOVÁ, Zdeňka. *Vandalismus*. [online] MŠMT, 2017, [cit. 27.03.2021] Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/priloha_c_10_vandalismus.pdf
- KOBZOVÁ, Petra. *Poruchy chování v prostředí výchovného ústavu* [online]. Brno, 2013 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/27323/kobzov%a1_2014_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií
- KOPÁČOVÁ, Lucie. *Nálepkování do výchovy nepatří* [online], 2019, [cit. 21.05.2021] Dostupné z: <https://luciekopacova.cz/nalepkovani-do-vychovy-nepatri/>
- KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. *Život s deprivanty*. 1. vyd. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-088-6
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, 1. vyd., Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-383-3
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3

- LANGMEIER, Josef, MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd., Praha: Karolinum, 2011, ISBN 978-802-4619-835
- LEBL, Jan. PROVAZNÍK, Karel. HEJCMANOVÁ, Ludmila, et al. *Preklinická pediatrie*. 2. vyd. Praha: Galén. 2007. ISBN 978-80-7262-438-6
- LINHART, Jiří, PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena, MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. 1996. ISBN 80-7184-310-5
- Linka bezpečí, *Psychické týrání* [online]. [cit. 26.04.2021] Dostupné z: <https://www.linkabezpeci.cz/poradna/ublizovani,-zneuzivani,-sikana/psychicke-tyrani/>
- Linka bezpečí, *Sexuální zneužívání* [online]. [cit. 26.04.2021] Dostupné z: <https://www.linkabezpeci.cz/poradna/ublizovani,-zneuzivani,-sikana/sexualni-zneuzivani/>
- LOJDOVÁ, Andrea. *Styly výchovy v rodině* [online]. Brno, 2016 [cit. 24.05.2021]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/qyyr0/BP_Lojdova.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta
- MANETHOVÁ, Jiřina. *Poruchy funkcí rodiny a jejich příčiny* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 15.04.2021]. Dostupné z: https://theses.cz/id/u9x2st/BP_-_manethova.pdf?lang=sk;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DIntoxikace%20a%20jejich%26start%3D94. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 8024723107
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*, 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1349-6
- MŠMT (2015). *Metodický pokyn, kterým se stanovují standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči*.

- MŠMT (2009). *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012.*
- MYŠKOVÁ, Lucie, SMETÁČKOVÁ, Irena, NOVOTNÁ, Hana. *Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství.* Pedagogická orientace. 2015. roč. 25, čís. 1, ISSN 1805-9511
- PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy.* Praha: Karolinum. 1991. ISBN 80-04-25390-3
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium. 1995. 80-85498-27-8
- POCHYLÁ, Milada Terezie. *Výchova dětí v dětských domovech a jejich příprava pro vstup do reálného světa dospělých* [online]. Brno, 2007 [cit. 20.03.2021]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/tfbqs/Bakalarska_prace.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
- POPADINCOVÁ, Helena. *Psychická deprivace; ústavní výchova a poruchy řečové komunikace.* Diagnostika a terapie poruch komunikace. 2004, roč. 7, vol. 4. ISSN 1212-1053
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-262-0403-9
- RHEINWALDOVÁ, Eva. *Dejte sbohem distresu.* Praha: Scarabeus, 1995, ISBN 80-85901-07-2
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi.* 1. vyd., Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-049-9
- SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres.* 1. vyd. Praha: Academia, 1992, ISBN 80200-0458-0
- Sociologická encyklopedie, *Deprivace* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2021 [cit. 20.05.2021]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Deprivace>
- Spravedlnost dětem, *Definice CAN podle zdravotní komise Rady Evropy z roku 1992* [online]. [cit. 26.04.2021]. Dostupné z: https://iustin.cz/Ruzne/DEF_TYR.asp
- Stop šikaně!, 2011 [online]. [cit. 20.03.2021] Dostupné z: <https://www.stop-sikane.cz/co-je-sikana/>

- STŘELEČ, Stanislav, MARÁDOVÁ, Eva, MARHOUNOVÁ, Jana, ŘEHULKA, Evžen. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. IBSN 80- 85298-84-8
- SZABOVÁ, Eva. *Ako vnímajú bývalí klienti detských domovov svoju pripravenosť na reálny život*. *Vychovávateľ*. 2011, roč. 59, čís. 3-4, ISSN 0139-6919
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada, 2006. IBSN 80-247-1272-5
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Poruchy chování u dětí se zaměřením na ústavní a ochrannou výchovu*, In: Efeta - otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), 2003, roč. 12, vol. 4, ISSN 1335-1397
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres v učiteľskej profesii*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 1999. IBSN 80-7083-382-3
- THEINER, Pavel. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2007, vol. 2, dostupné z <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 1997
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005
- VAVRYSOVÁ, Lucie, CHARVÁT, Miroslav. *Osobnostní rysy adolescentů v ústavní výchově dle dotazníku HSPQ ve srovnání s normou populace*. *Adiktologie*. 2016. roč. 16, čís. 4, s. 282-291
- VOCILKA, Miroslav. *Příčiny umístění dětí do dětských domovů*. *Vychovávateľ*. Únor 2000a, roč. 44, čís. 5-6, ISSN 0139-6919
- VRÁNOVÁ, M. *Ústav dítě nenaučí pozitivní citové vazbě*. *Grantis*. 2005, roč. 13, vol. 12, ISSN 1213-404X
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. IBSN 80-7178-269-6
- Wikipedia.org, *Poruchy chování* [online]. [cit. 28.04.2021] Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Poruchy_chov%C3%A1n%C3%AD

- Wikipedia.org. Vandalismus [online]. [cit. 20.03.2021] Dostupné z:
<https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Vandalismus&oldid=19514096>
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů
- Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník
- Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník. In: Sběrka zákonů. 2012. § 794 a dále. Ve znění pozdějších předpisů.