

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

Diplomová práce

**Rozdíly ve výchově mezi rodinou a dětským
domovem se školou**

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem a za pomoci uvedené literatury.

V Olomouci, dne

Podpis

Poděkování: Děkuji svému vedoucímu mé diplomové práce
Mgr. Martinovi Dominikovi Polínkovi Ph.D. za odbornou pomoc a vedení.

Úvod.....	6
1 Výchova.....	8
1.1 . Výchovné styly a jejich vymezení dle jednotlivých autorů	9
1.2 Faktory ovlivňující výchovu	17
1.3 Funkce a metody výchovy	20
1.4 Cíle výchovy	22
2 Rodina.....	24
2.1 Funkce rodiny	25
2.2 Rozdělení rodiny	26
3 Ustavní péče-Dětský domov se školou.....	28
3.1 Dětský domov se školou	30
3.2 Práce s dítětem v dětském domově se školou.....	32
4 Vývoj dítěte	37
4.1 Rizikové projevy chování mládeže	38
4.2 Faktory ohrožující vývoj mládeže	40
4.3 Poruchy chování	43
5 Vymezení tématu a obecného cíle výzkumu	50
5.1 Volba výzkumného vzorku	51
5.2 Realizace výzkumu	53
6 Výsledky metodologického šetření	54
6.1 citová vazba a výchovné řízení	54
6.2 komunikace s dítětem	56
6.3 Trávení času s dětmi	57
6.4 Motivace a všestranný rozvoj dítěte	59
6.5 Vliv na rozhodování dítěte v otázce vzdělání	60
6.6 Výchovný systém.....	61
6.7 Pravidla a normy ve výchovném procesu	62

6.8	Nejefektivnější výchovný styl?.....	63
	Má osmá osma otázka navazuje a přímo rozvíjí otázku předchozí.	63
6.9	Hodnoty a tradice.....	65
6.10	Rozdílné výchovné přístupy.....	66
6.11	Výchovné přístupy obou skupin.....	68
	Stručný souhrn výsledků a Diskuze.....	73
	Závěr.....	81

Úvod

Má diplomová práce má název Rozdíly ve výchově mezi rodinou a dětským domovem se školou. K volbě mého tématu mě vedla otázka, kterou se zabývá filozofie a psychologie již od počátku svého vzniku. Co tvoří člověka, co determinuje jeho lidskou podstatu, především pak myšlení, chování a emoce. Člověkem – živým organismem – se stáváme od početí až po dobu našeho odchodu a tím je smrt, jsme rod živočichů, označováni jako Homo sapiens, ale jaké je kritérium pro označení a utváření našeho lidství, co ovlivňuje a vytváří osobnost člověka? Faktorů je hned několik. Jeden z nejvíce zásadních a primárních je bezesporu rodina, do které se narodíme. Ta má bez pochyby významný vliv na našem individuálním vývoji a následné tvorbě osobnosti. Ne každé dítě má však výchovu, která probíhá uvnitř rodiny, některé děti spadají do ústavní výchovy, pak jsou mezi námi děti, kterým je soudem uložena ústavní ochranná výchova v dětském domově se školou na základě jejich opakovaného nestandardního chování. Zde se mi naskytla další otázka, která mě vedla k volbě tématu pro mou diplomovou práci – děti s problémovým chováním, poruchami chování, jak pracovat s danými dětmi a jaký je největší rozdíl ve výchově v rodině a v ústavní péči, konkrétně v dětském domově se školou, popřípadě kde se mohou objevovat shodné výchovné postupy. Stěžejní otázkou pro mou diplomovou práci je tedy srovnání výchovného vedení vychovatelů a rodičů vůči dětem, v jakých bodech se výchovné metody těchto dvou skupin rozcházejí a kde se naopak potkávají. Mým cílem je zjistit, jestli je rozdíl ve výchovném vedení dětí s problémovým chováním a dětí bez problémového chování markantně odlišný, či nikoli, a následně stanovit určitá kritéria, podle kterých by se na základě odpovědí vychovatelů mělo postupovat při výchovném procesu u dítěte s problémovým chováním.

Má diplomová práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena do několika jednotlivých kapitol. První kapitola pojednává o výchově. Vymezuje a definuje výchovu z hlediska odborné literatury a jednotlivých autorů, dále zmiňuje jednotlivé osobnosti (Lewin, Čáp, Boshek...), jejich pohled a podíl na popisu jednotlivých výchovných stylů a následný výzkum dopadu výchovných stylů na rozvoj dítěte. Dále uvádím funkce a metody výchovy a výchovné cíle. Druhá kapitola definuje rodinu ze sociologického, psychologického a právního hlediska, popisuje funkce a rozdělení rodiny. Třetí kapitola vymezuje zákon o ústavní výchově a popisuje dětský domov se školou. Dále popisuje obecnou charakteristiku dětského domova se školou, jeho strukturu a funkci, práci s dětmi v daném zařízení. Čtvrtá kapitola definuje rizikovou mládež, vývoj dítěte a negativní faktory,

které mohou dítě při jeho vývoji ohrozit. Popisuje poruchy chování, důvody jejich vzniku a následný projev.

Druhá část mé diplomové práce je praktická, rozděluje se na dvě hlavní kapitoly. Kapitola 5. vymezuje téma diplomové práce a obecné cíle výzkumu, dále pak popisuje volbu výzkumného vzorku a realizaci výzkumné činnosti. Šestá kapitola uvádí výsledky metodologického šetření. Výsledky metodologického šetření jsou rozděleny do 10 podkapitol, které jsou zaměřené na jednotlivé výchovné oblasti. Poslední částí diplomové práce je pak závěrečná diskuze.

1 Výchova

Výchova je pro tuto práci klíčovým tématem, jak v teoretické, tak v praktické části, proto je nutné v první kapitole vymezit definici výchovy a její celkový význam a vliv na formování osobnosti dítěte jako je: rozvíjení emoční vazby s dítětem a jeho socializaci, správně dítě motivovat využívat takové výchovné principy, které budou vést k všestrannému rozvoji osobnosti, stanovit pravidla a normy proto, abychom mohli rozvést již zmíněné body výchovného působení na dítě, musíme si v úvodu výchovu blíže specifikovat.

Pojem výchova pochází z řeckého slova Paideia. Výchova má z etiologického hlediska českého jazyka tyto základy: vzhůru, táhnout. Tyto termíny jsou velice dobře a jednoznačně vystihující. Princip celé výchovy je založen především působením vychovatele na chovance. Vychovatel má snahu o růst a celkový rozvoj osobnosti chovance. Výchova obsahuje několik jednotlivých aspektů jako styly výchovy, druhy výchovy, metody výchovy, cíle výchovy atd. Výchovou se především zabírají vědní disciplíny zaměřené na rozvoj, vývoj člověka a celkové společnosti. Sociologie, antropologie, pedagogika, psychologie, filozofie jsou vědní obory, které tématu výchova věnují zvláštní pozornost.

Definice výchovy je uvedená v mnoha odborných publikacích. Autoři těchto definic se zaměřují na výchovu a její vymezení, popisují ji z rozličných úhlů pohledu. V pedagogickém slovníku je výchova definována následovně: „*Výchova je záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 512).

Jan Amos Komenský a jeho vymezení výchovy: „*Výchova je nezbytným předpokladem pro rozvoj lidské společnosti. Má být harmonická, celostní a všestranná. Mezi její zásady by měla patřit přiměřenost, aktivnost, cílevědomost a důslednost*“ (Strašíková, 2004, s. 14).

Definice výchovy autorů Čápa a Mareše: „*Působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. Je to působení užívající určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, popřípadě i na vědeckých poznatcích*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 247)

Průcha a kol. popisují výchovu jako: „*proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s*

individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 277-278).

Pohled na výchovu z individuálního hlediska popisuje také Pelikán: *„Ve výchově jde především o vytvoření vhodného místa a podmínek pro individuální a nezávislý vývoj člověka, který má být v harmonii s jeho osobitými předpoklady.*“ (Pelikán, 2002, s. 20)

Matějček pohlíží na výchovu jako nevzájemnou interakci mezi dvěma nebo více osobami, kteří na sebe reagují a společně vytvářejí výchovný proces, *„vzájemné předávání podnětů mezi dvěma nebo více lidmi, výměnu akcí a reakcí, vzájemné působení jednoho na druhého“* (Matějček, 1994, s. 40)

Výchova je tedy opravdu velice široký pojem, který není možné zařadit do jedné obecné definice. Výchova by se měla především zaměřovat na rozvoj citové a rozumové složky osobnosti dítěte, jak uvádí pedagogický slovník (Hartlová a kol., 2000). Ve výchově by se také mělo dbát na dodržování a vymezení jednotlivých výchovných zásad. Zásady ve výchově popsal Jan Amos Komenský jako: důslednost, cílevědomost, přiměřenost, aktivnost. Záměrné rozvíjení emocionální a citové složky dítěte by pak mělo vést k formování jeho celistvé osobnosti. Průcha v knize *Pedagogický slovník* píše o rozvoji charakteru osobnosti vlivem výchovných prostředků a metod na názory, hodnoty a postoje daného jedince k sobě samému a sociálně kulturnímu společenství, ve kterém daný člověk žije. (Průcha a kol., 2001) Ve výchově je tedy potřeba začlenit chovance do společnosti, stejně tak jako rozvíjet a podporovat v chovanci jeho individualitu a vytvořit vhodné podmínky pro jeho seberozvoj. Tématu seberozvoje, individualismu a vhodného výchovného prostředí se věnuje publikace od Pelikána *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy* z roku 2002. Nesmíme opomíjet fakt, že výchova je vzájemná interakce, stejně jako vychovatel ovlivňuje dítě, tak dítě působí a ovlivňuje vychovatele. *„Dítě je svým prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje, samo vychovává“* (Matějček, 2012, s. 21)

1.1 Výchovné styly a jejich vymezení dle jednotlivých autorů

Výchova neboli výchovný proces je přímo spjatý s výchovnými styly. Výchovný styl je určitý způsob výchovného vedení. Mohlo by se zdát, že zvolení výchovného stylu je relativně jednoduchým procesem. Rodiče si vytýčí cíl: Jakou cestou chtějí dítě v jeho životě směřovat, jaké morální hodnoty a tradice mu chtějí předat a v neposlední řadě jakým způsobem budou

dítě socializovat oni sami a jaké vhodné instituce by podle rodičů dítěte k tomuto výchovnému procesu mohly pomoci. Faktory ovlivňující výchovu, popřípadě zvolení výchovného stylu, jsou ale mnohem složitějším a komplexnějším procesem. Obvykle se nejedná o zvolení jednoho výchovného stylu, povětšinou se dané styly výchovy kombinují. Faktory ovlivňující výchovný styl můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní podmínky ovlivňující aplikovaný výchovný styl řadíme: biologické dědičné principy, které mohou ovlivňovat zdravotní stav dítěte, také jeho temperament a povahové vlastnosti, dále pak intelekt dítěte, jeho dovednosti a zaměření. Tyto vnitřní faktory je třeba vzít na zřetel, uvědomovat si zvláštnosti a originalitu vychovávaného jedince. Podle vnitřního nastavení dítěte by se pak měla odvíjet vhodná volba výchovných stylů. Mezi vnější faktory pak řadíme vše, co dítě obklopuje: společnost, vztahy mezi lidmi, kulturu, ale i prostředí – přírodu, město. Prostor, věci a jevy obklopující dítě a formující jeho osobnost nezáměrně nazýváme jako nepřímé výchovné působení. (Grecmanová, 1998)

Určení vhodného výchovného stylu pro konkrétní dítě není snadný úkol. Povětšinou se tedy jedná o kombinaci několika výchovných stylů dohromady. Vychovatel volí jednotlivé výchovné styly, především na základě konkrétní situace: věku dítěte, temperamentu a povahových rysů dítěte či dospívajícího. Volba vhodného výchovného stylu, je jedna z klíčových vlastností dobrého vychovatele. (Abela, Wallker, 2013) Výchovné styly hrají ve výchovném procesu stěžejní úlohu, a právě z tohoto důvodu se tématem výchovných stylů zabíralo mnoho vědeckých pracovníků, kteří své poznatky o výchovných stylech publikovali.

Tři styly výchovy

Německý psycholog K. Lewin vymezil hlavní tři výchovné styly: autokratický, liberální a integrační styl výchovy. K. Lewin patří mezi průkopníky v oblasti výzkumu a determinace výchovných stylů v rodině. K. Lewin uvedl svou práci *Model tří výchovných stylů* v roce 1939. Inspirací pro vytvoření tří výchovných stylů byl pro německého psychologa židovského původu strávený čas v USA, kam emigroval. K. Lewin při svém pobytu vyzoroval rozlišné styly výchovy oproti Německu. V Německu převládala přísná a striktní výchova, kde byla jasně vymezená pravidla, za nedodržení pravidel následoval trest. Lewin svým pozorováním zjistil, že výchova dětí v USA je poněkud rozdílná. Dalo by se říci přímo opozitní. Dítě má větší volnost, možnost svobodně projevit svůj názor, dítě ale zároveň nemá vytýčené příliš velké hranice a pravidla, které by mělo respektovat. Rozdílné výchovné vedení spolu

s odlišným odrazem v osobnostním projevu dítěte, vedlo německého psychologa k započetí výzkumu v oblasti výchovných stylů. Výsledkem jeho práce je již zmíněný model tří výchovných stylů. K. Lewin vymezuje 3 základní výchovné styly. Dva výchovné styly jsou poněkud vyhraněné: autokratický styl výchovy, jehož doménou je striktní vedení dítěte, a oproti tomu liberální styl, který dítěti nechává možnost volnosti. Třetí styl podle Lewina je styl integrační, který je vyváženou, kombinovanou variantou autokratické a integrační výchovy (sociálně integrační styl výchovy). (Brezinka, 1996)

Synonymum pro termín autokratický může být vládnout – mít nad někým moc. Autokratický styl výchovy, jak už vyplývá ze samostatného názvu, je výchovou autority. Vychovatel-rodíč je pro dítě nezpochybnitelnou autoritou, kterou chovanec poslouchá a následuje. Autokratický styl K. Lewin popisuje jako výchovu přísnou, striktní zejména pro dodržování pravidel. Dítě, které pravidlo poruší, je následně potrestáno. Rodič-vychovatel často klade na svého svěřence velké nároky i takové, které dítě nemusí zvládnout. Autokratický styl výchovy může mít tyto důsledky: nesamostatnost, snadná manipulace s jedincem, opozitní chování vůči autoritě. Dítě není subtilní, ale naopak stává se vzdorovitým, snaží se vymanit z vlivu autority. Chování dítěte může pod vlivem autokratické výchovy mít až agresivní projevy. (Čáp, 1996)

Pravým protikladem autokratické výchovy je výchova liberální. Slovo liberální je odvozeno z latinského liber – svobodný, liberalit – svobodomyslný. Svobodomyslnost je klíčovým pojmem pro definování liberálního stylu výchovy. Vychovatel-rodíče jsou vůči dítěti často příliš benevolentní. Hranice nejsou pevně vymezeny, porušení pravidel není trestáno. Dítě nebývá vedeno, směřováno k určitému cíli, nechává se mu až příliš velká volnost, která občas postrádá jakékoli mantinely. Dítě se tedy nevede k žádné zodpovědnosti, což u něj může vést k nerespektování autorit a pravidel s absencí smyslu pro povinnost. (Čáp, 1996)

Integrační styl výchovy by se dal charakterizovat jako volba střední cesty mezi autokratickým a liberálním stylem výchovy. Integrační pojem výchovy můžeme interpretovat jako vytvoření uskupeného nového celku. Dalo by se tedy konstatovat, že spojením autokratického a liberálního typu výchovy vznikl kompromis vymezený pod názvem integrační styl výchovy neboli sociálně integrační styl. Vzájemným propojením, přísností, respektem k autoritě a možností individuálního svobodného rozvoje vzniká mezi vychovatelem-rodíčem a dítětem zdravý, vyvážený, emočně kladný vztah. Dítě má vymezené

hranice, je vedeno ke splnění a dodržování svých povinností, zároveň je dítě podporováno v jeho samostatnosti a zájmech. Důraz je též kladen na rozvoj individuální osobnosti daného jedince. Integrační styl výchovy se tedy snaží vychovávaného vést k samostatnému myšlení, svébytnosti, má mu pomoci k vytvoření určitých morálních hodnot, zodpovědnému postoji k sobě a okolí. (Čáp, 1996)

Čáp, Čechová a Boschek dodávají: „*Rozdělení K. Lewina na model tří stylů výchovy bylo velice průlomové a dodnes se s těmito třemi formami setkáváme, avšak jako každé rozdělení má svá přínosy i rizika. Stává se, že některé výchovné případy nelze zařadit do modelu výchovy.*“ (Čáp, Čechová a Boschek, 2000, s. 5.) Model tří stylů výchovy byl inovativní počín, na jehož základě vznikaly nové vědecké práce zaměřené na problematiku vedení dítěte ve výchově. Mezi vědce, kteří přidali nové poznatky k modelu tří stylů výchovy, patří například Earl S. Schaefer, který tuto problematiku rozšířil o emoční složku.

Model dvou dimenzí

Jak už bylo řečeno, model dvou dimenzí navazuje na model tří výchovných stylů a rozšiřuje ho o emocionální vztah mezi dítětem a rodičem-vychovatelem. Earl S. Schaefer v roce 1950 Lewinův model rozšířil a upřesnil jej o začlenění dvou dimenzí. Schaeferův model již obsahoval dimenzi silného a slabého výchovného řízení. Zároveň se zaměřil, na emocionální vztah rodič-vychovatel a dítě a jeho rozdělení na kladný – záporný vztah rodiče-vychovatele k dítěti. Výzkum Schaefera vymezuje dimenzi emočního vztahu ve dvou rovinách. Kladný emoční vztah rodiče-vychovatele směrem k vychovávajícímu se vyznačuje: láskyplným, chápajícím postojem rodiče-vychovatele k dítěti. Záporný emoční vztah rodiče-vychovatele směrem k dítěti je provázen chladným, nepřátelským postojem rodiče-vychovatele vůči dítěti. Earl S. Schaefer ve svém výzkumu charakterizuje silné a slabé řízení. Silné řízení znamená přísný dozor nad dítětem, oproti tomu slabé řízení nechává dítěti přílišnou volnost a dohled rodiče-vychovatele je minimální. (Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

Božena Rotterová, Jan Čáp – model čtyř komponentů výchovy(1979)

Čáp ve spolupráci s Rotterovou přímo navázali na Schaeferův model a vytvořili tak model čtyř komponentů výchovy. Schaeferův model na rozdíl od čtyř komponentů výchovy nezahrnoval možnost rozporuplného rodičovského řízení. Výzkum Rotterové a Čápa se tedy zaměřil na situace rozporuplného řízení ve výchově. Rozporné řízení charakterizujeme dvojitým přístupem, které se odvíjí na základě konkrétní situace. V některých případech rodič využívá řízení slabé, v jiných zase silné řízení. (Čáp, Boschek, 1994)

Model čtyř komponentů výchovy mezi sebou komponenty navzájem spojuje. Rotterová a Čáp styl rodičovské výchovy k dítěti vymezili do čtyř kategorií komponentů: kladný – záporný, požadavky – volnost. Tak charakterizovali styl výchovy na základě emočního vztahu rodiče-vychovatele k dítěti a výchovnému řízení. *„Oproti předchozím modelům vzali autoři v potaz kvalitativní odlišnost i nesoulad v každém stylu výchovy a v modelu čtyř komponentů je spojili tak, aby se předešlo křížení. Z kvantitativních kombinací možných stylů tímto vychází kvalitativní podoby“* (Čáp, 1996, s. 151).

V sedmdesátých letech navázala na Lewinův model 3 výchovných stylů Diana Baumrindová. Ta pracovala s myšlenkou emocionální vazby a řízení ve výchově. Baumrindová v roce 1967 uvádí tři dimenze výchovy: autoritářskou, autoritativní a permissivní. Její koncepce stylů výchovy značně odpovídá Lewinově. Autoritářský styl výchovy se zakládá na silném vedení autority vůči dítěti, respektu k autoritě, striktnosti a jasně stanovených pravidlech, která musí být dítětem dodržena, jinak následuje trest ze strany autority. Liberální výchovný styl je pravým opakem stylu autoritářského. Rodič-vychovatel nemá na dítě vysoké nároky, nechává mu volné pole působnosti. Dítě nad sebou nepocítuje velkou míru kontroly a je si vědomo, že za překročení mantinelů nehrozí velký, ba dokonce vůbec žádný trest. Uprostřed těchto dvou výchovných stylů je výchova permissivní. Rodiče mají snahu o kvalitní a prospěšnou výchovu vůči dítěti. Dítě má jasně vymezené hranice, zároveň je ale vedeno samostatnému myšlení, rodiče s dítětem diskutují a respektují jeho autonomii. Baumrindová ve svém výzkumu zdůrazňuje rozdílnost dětí na základě jejich výchovy. Ve svých výzkumech vyzorovala, že děti, které prošly liberálním stylem výchovy, jsou méně samostatné a cílevědomé, zatímco děti, které zažily výchovu autoritativní, jsou daleko více zodpovědné, samostatné a lépe se socializují do společnosti. (Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

Model čtyř stylů výchovy

Maccobyová a Martin pokračovali ve výzkumu Diany Baumrindové. Její myšlenky později rozvinuli a uveřejnili. Výzkum je znám pod názvem model čtyř stylů výchovy. Tito tři autoři ve své práci přímo vycházejí z Schaeferova modelu dvou dimenzí. Ve svém výzkumu stejně jako Lewin popisují jednotlivé výchovné styly. Rozdíl mezi modelem čtyř výchovných stylů a Lewinovým modelem tří výchovných stylů je velmi prostý, model čtyř výchovných stylů má o jeden výchovný styl více. (Čáp, Mareš, 2001)

Model čtyř výchovných stylů má dvě dimenze. První dimenze je rozdělená na akceptující-chápající rodiče, ale zahrnuje také rodiče nepřijímající své dítě. Druhá dimenze rozlišuje dva typy rodičovského řízení, a to řízení kontrolující-náročné a řízení nenáročné-nekontrolující. Na základě kombinací dvou dimenzí se pak určují vzorce chování. Vzorce chování se promítají do čtyř výchovných stylů, proto název model čtyř stylů výchovy. Styly výchovy se dělí na: autoritářský, shovívavý, autoritativně-vzájemný a zanedbávající styl. Autoritativně-vzájemný styl můžeme charakterizovat jako styl vyvážený. Dítě má vytýčená pravidla a jsou na něj ze strany rodičů-vychovatele kladeny jisté nároky. Zároveň se ale u dítěte podporuje jeho samostatnost, rodič dítěti aktivně naslouchá a vytváří dítěti vhodné podmínky pro jeho osobní rozvoj a socializaci do společnosti. Rodič-vychovatel zároveň po dítěti vyžaduje chování, které je adekvátní jeho schopnostem a věku. Autoritativně vzájemný styl je dodnes považovaný za nejlepší možnou variantu ve výchovném procesu. Děti, které jsou vychovávány autoritativně vzájemným stylem výchovy, se snadno socializují a nebojí se vyjádřit svůj osobní postoj. Autoritářský styl výchovy: Doménou tohoto stylu je přísné a striktní vedení dítěte, rodiče mají často na děti příliš velké nároky, které neodpovídají schopnostem dítěte. Názor vychovávaného není pro vychovávajícího příliš podstatný. Děti, které prošly autoritářskou výchovou, jsou často zakřiknuté a introvertní osobnosti. Styl shovívavý: Rodič-vychovatel aktivně jeví zájem o své dítě. Nevytyčuje mu však žádné výchovné mantinely, nechává dítěti až přílišnou volnost. Výzkumy uvádí, že děti, které jsou vychovávány shovívavým stylem, mají pozitivní myšlení. Děti se zkušeností shovívavé výchovy smýšlí sice pozitivně a nebojí se prosadit, můžeme se ale u nich setkat s agresivitou a nerespektem vůči autoritě. Čtvrtý výchovný styl daného modelu je zanedbávající styl výchovy. Rodiče o děti nejeví přílišný zájem, děti s rodičem mají velmi silně poškozenou citovou vazbu. Děti pak často hledají citové uspokojení u cizí osoby. U dětí, které jsou vychovávány čtvrtým stylem výchovy, může dojít k poruchám chování. (Fontana, 2003)

Model dvanácti polí výchovy.

Čáp na základě svého bádání v oblasti výchovy vytvořil za pomoci svých kolegů model dvanácti polí. Čáp zachoval Schaeferův model dvou dimenzí, který rozšířil. Emoční vazbu rodiče-vychovatele vůči dítěti rozdělil následovně emočně: kladný, záporný a střední emoční vztah. Druhou dimenzi výchovného řízení Čáp rozčlenil do čtyř kategorií: silné, střední, slabé a rozporné řízení. (Čáp, Mareš, 2001).

Čáp sice vytvořil zatím nejvíce přesný model výchovy, ale i model dvanácti polí obsahoval jisté nedostatky. Čáp se tedy spolu se svými kolegy Boschem a Rotterovou rozhodl model přepracovat, a tak vzniklo analyticko-syntetické schéma modelu devíti polí. (Čáp, Mareš, 2001)

Čáp, Boschek, Rotterová - Model devíti polí způsobů výchovy

Model devíti polí vznikl jako modifikovaná verze modelu dvanácti polí. Model devíti polí je rozdělen do dvou dimenzí: emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení vůči dítěti, stejně jako tomu bylo u již zmíněného předchozího modelu. První emoční dimenze je na rozdíl od emoční dimenze v modelu dvanácti polí (záporné, střední a kladné) rozšířena a poupravena. Emoční dimenze v modelu devíti polí již neobsahuje střední emoční vztah, zároveň je dimenze emočního vztahu rozšířena o záporně kladný a extrémně kladný přístup rodiče-vychovatele vůči dítěti. Autoři pak výchovné styly v závislosti na dvou dimenzích rozdělují do devíti stylů výchovy. (Čáp, Čechová, Boschek, 2000).

1.Výchova autokratická je charakterizována silným řízením nebo středním řízením a záporným emočním vztahem rodiče-vychovatele vůči dítěti. Dítě zpravidla nebývá chváleno ani odměněno. Dobré známky a chování jsou pro jejich rodiče samozřejmostí. Nedodržení pravidel nebo selhání dítěte bývá potrestáno. Tresty mají podobu psychologickou nebo fyzickou, často se jedná o kombinaci. V rodině panuje přísná a napjatá atmosféra. Dítě musí bezpodmínečně následovat instrukce rodičů. Rodiče mají na dítě často přehnané nároky a nerespektují přání dítěte. (Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

2.Liberální výchova má stejně jako výchova autokratická emočně záporný vztah vůči dítěti. Naopak dimenze výchovného řízení je slabá. Rodiče neprojevují přílišný zájem o dítě, nevěnují dítěti dostatek pozornosti. Rodič klade na dítě nízké, nebo vůbec žádné nároky. Rodič-vychovatel dítě nemotivuje k žádným činnostem, je ve své výchově značně pasivní.

„Dítě tak není z jeho strany podporováno v aktivitách a stává se ve výkonech pasivním a dosažení jakéhokoliv cíle je pro něj lhostejné“ (Čáp, Čechová, Boschek, 2000, s. 18).

3. Pesimální forma výchovy zastává záporný emoční vztah k dítěti spolu s rozporuplným výchovným řízením. Dochází tedy ke kombinaci prvního a druhého pole výchovného modelu. „Dítě moc neoplývá příznivými vlastnostmi, protože mu chybí potřeba sdílení, pochopení a citové náklonnosti. V rodině bývá běžná rozpornost výchovného řízení či emočního vztahu mezi dvěma rodiči. Dochází k hádkám nebo skrývání pravého výchovného postoje k dítěti před druhým rodičem“ (Čáp, Čechová, Boschek, 2000, s. 19).

4. Výchova přísná a přitom laskavá: Emoční dimenze rodiče-vychovatele vůči dítěti je hodnocena jako kladná, nebo až extrémně kladná spolu v kombinaci se silným výchovným řízením. Rodič projevuje dítěti náklonnost, zajímá se o něj a podporuje ho. Tento styl je odborníky pokládán za harmonický. „Vyskytuje se však velmi zřídka. Dítě akceptuje a přijímá poměrně přísný, ale vlídný výchovný styl rodiče. Rodič je považován za autoritu i kamaráda, který v nesnázích dítěti pomůže. Pokud se však stane, že dítě s rodičem v něčem nesouhlasí, autority se nebojí a projeví svůj názor.“ (Čáp, Čechová, Boschek, 2000, s. 20).

5. Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním: Emoční dimenze je kladná, nebo až extrémně kladná. Dimenze výchovného řízení je střední. „Děti a mladiství styl spatřují za nejlepší variantu. Je velice příznivý a stabilní v rodinné struktuře. Tvoří demokratické soužití a navzájem rádi tráví volný čas společně“ (Čáp, Čechová, Boschek, 2000, s. 20).

6. Laskavá výchova bez požadavků a hranic: Emoční vazba vůči dítěti je kladná, výchovné řízení je volné. „Rodič se dítěte zastává a brání ho i přes jeho zjevnou chybu. Dítě svého rodiče příliš nerespektuje a má ho za kamaráda“ (Čáp, Čechová, Boschek, 2000, s. 20).

7. Kamarádká výchova: „Rozporné řízení relativně vyvážené kladným až extrémně kladným emočním vztahem je směsicí čtvrtého pole s šestým. Bývá označována za „laskavou přísnost“ a záleží na kombinaci vlivů rodiče, zda se výchova nepřeváží k nepříznivé“ (Čáp, Čechová, Boschek, 2000, s. 20-21).

8. Kamarádký vztah s dobrovolným dodržováním norem: Jedná se o podobný výchovný styl, jako je tomu v pátém poli. „Zde však dochází k překvapivé identifikaci dítěte s rodičem i přes extrémně kladný emoční vztah. Dítě bez většího nátlaku všechny požadavky a

pravidla přirozeně splňuje samo. Rodiče tím pádem bývají spokojeni a nechávají výchovu volně plynout“ (Čáp, Čechová & Boschek, 2000, s. 21).

9. Výchova emočně rozporná. Jeden z rodičů dítě odmítá, má záporně emoční vztah k dítěti, druhý rodič zastává extrémně kladný vztah. *„Nastává silný rozpor mezi výchovou otce a matky“ (Čáp, Čechová, Boschek, 2000, s. 21). „Extrémně kladný emoční vztah je tak vyznačován dvojím vztahem nebo rozpolceností u rodičů dítěte“ (Gillernová, 2004, s. 3).* Zároveň je nutno podotknout, že zvolení výchovného stylu není závislé pouze na volbě rodiče-vychovatele, ale zahrnuje v sobě i dopady chování daného dítěte. (Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

Nezapomínejme ale na skutečnost, že se vždy budou vyskytovat jedinci, kteří mají naprosto jiný vývoj charakteristických vlastností, než bychom původně mohli předpokládat na aplikovaném typu výchovy, kterou daná osoba ve svém dětství prožila. Člověka formuje nesčetné množství faktorů. Stěžejním faktorem je samozřejmě rodina a její výchova, v našem životě však figuruje nesčetné množství stimulů a interakcí, které se do značné části podílejí na formování naší osobnosti.

1.2 Faktory ovlivňující výchovu

Volba výchovného stylu vychovávatele je podmíněna řadou aspektů. Čáp a Mareš ve své práci *Psychologie pro učitele* uvedli pět základních skupin, které mají největší vliv ve výchovném procesu, a tedy také ovlivňují zvolení výchovného stylu vychovatele vůči chovanci.

- 1. Vlastnosti a zkušenosti vychovávajících*
- 2. Vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými*
- 3. Vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí*
- 4. Události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte*
- 5. Širší sociokulturní podmínky (Čáp, Mareš, 2007, s. 313)*

Vlastnosti a zkušenosti vychovávajících se odvíjejí od jejich subjektivních zkušeností a převzatých vzorců chování. Převzaté vzorce chování máme většinou především ze své biologické orientační rodiny, kde se odehrává primární socializace dítěte a kde na nás začaly působit první stimulační podmínky. Orientační rodina tedy do značné míry ovlivňuje výchovný styl a formu vedení rodiče (vychovatele) směrem k dítěti, které pak tyto výchovné vzorce přenáší do své budoucí rodiny a stylu výchovy. (Čáp, Mareš, 2007) *„Vlastnosti rodiny jako*

sociální skupiny, např. její stabilita, míra koheze, otevřenosti, pružnosti a adaptability, míra její integrace v širším společenství, jsou z hlediska jejich působení na děti i dospělé velmi významné, mnohdy ještě důležitější než materiální či vzdělanostní úroveň. Jestliže je některá z uvedených charakteristik extrémně vyhraněna, rodina nemůže působit přijatelně a rozvíjet žádoucí vlastnosti u dětí, které v ní vyrůstají“ (Vágnerová, 2005, s. 19).

Vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými jsou nezbytně důležitou součástí pro kvalitní vývoj emoční a citové složky vychovávaného. Vychovatel ve vzájemné interakci s vychovávaným vzájemně vytváří vhodné a pohodové klima, tak aby dítě nepostrádalo pocit bezpečí a nebálo se interagovat s vychovávajícím. Kladný emoční vztah mezi vychovatelem a chovancem zaručuje zdravý a vyvážený vývoj dítěte. Pokud ale vychovávané dítě ze strany vychovatele pociťuje záporný emoční vztah, mohou se do značné míry narušit vztahy mezi oběma aktéry výchovy. Následkem záporné emoční vazby se mohou vyskytnout následující negativní důsledky: špatná komunikace mezi dítětem a vychovatelem, zhoršení chování a výkonu dítěte. (Čap, 1996)

Vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí jsou do značné míry ovlivněny prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Povahové rysy rodičů se samozřejmě podílí v aplikovaném stylu výchovy, který následně formuje osobnost dítěte. Na základě rozdílných povahových charakteristik rodičů může například vzniknout pro dítě nesrozumitelná situace, která může u dítěte nastat v případě, kdy určité chování dítěte jeden rodič považuje za nepřístupné a druhý rodič danému chování dítěte nevěnuje pozornost, či ho dokonce podporuje. Společnou důležitou hodnotu pak pro oba rodiče povětšinou mají: úspěchy dítěte, snaha o podporu v oblasti vzdělání, dobrý školní prospěch dítěte. Čáp ve svých výzkumech uvádí, že míra úspěšnosti dítěte je silně ovlivněna samotným vzděláním rodičů. Zároveň však poukazuje na skutečnost, že i rodiče, kteří dosáhli například základního vzdělání, mohou dítěti vytvořit podmětne prostředí v oblasti sebe rozvoje dítěte. Rodiče mohou kvalitně a efektivně trávit svůj volný čas s dětmi například návštěvou divadla, muzea a jiných kulturních zařízení, a tím docílit všeobecného rozšíření znalostí a myšlení svého dítěte. Zvolenou formu výchovy dítěte ovlivňují vlastní zkušenosti rodičů-vychovatelů spolu s jejich povahovými rysy. Nesmíme ale opomenout faktor genů. Určité procento vlastností a temperamentu u dětí nedeterminuje ani tak prostředí, jako spíše genetické dispozice – dědičnost, která se u dítěte odráží v jeho prožívání a specifických reakcích v určitých situacích. Výchova ale není jednostranné působení rodiče na dítě. Vychovávaný ovlivňuje v rámci své interakce s vychovatelem

následný výchovný postup, který úzce souvisí s charakterem a temperamentem daného dítěte. (Čáp, 1996)

Události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte úzce souvisejí s předchozí vymezenou skupinou. Vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí jsou u každého dítěte odlišné v závislosti na jeho temperamentu, emočním rozpoložením a výchovném prostředí. Zákonný zástupce dítěte by měl dítě připravit na rozličné životní situace a změny, které dítě nemusí dobře chápat, jsou pro něj stresující (zhoršení ekonomické situace, snížení životního standardu, smrt blízké osoby, rozvod rodičů, narození nového sourozence atd.) Zákonný zástupce dítěte by zpravidla měl dítě podporovat a projevovat pochopení pro jeho emoce a prožívání (Čáp, Mareš, 2007)

Širší sociální podmínky mají neméně důležitý vliv na výchovný proces ve vzájemné interakci mezi dítětem a vychovatelem. Čáp a Mareš uvádějí, že výchova se odvíjí od závislosti sociálních podmínek. Sociální podmínky dělíme dle následujícího vymezení: Pro celkovou společnost – makro sociální podmínky – a pro jednotlivé menší skupiny lidí žijící v úzkém kontaktu – mikro sociální podmínky. Makro sociální podmínky v sobě zahrnují ekonomickou situaci společnosti, společenské vrstvy, lokalitu, hodnoty, tradice a kulturní dědictví daného národa. Mikro sociální podmínky tvoří prostředí a lidé, kteří jsou v úzkém kontaktu s dítětem. To je především jeho rodina, ale můžeme zde zařadit i školní prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Mikroprostředí je tedy tvořeno vším, co se bezprostředně dotýká dítěte a působí na jeho chování a podílí se na hodnotách a postoje orientaci dítěte. (Čáp, Mareš, 2007), (Vágnerová, 2005).

Sociální status rodiny a její ekonomická situace silně zasahuje do prostředí, ve kterém je dítě vychovááno. Výchovný styl rodičů (rodiny) může mít negativní propojení se špatnou ekonomickou situací rodiny, vychovávaní se pak dostávají do skupiny ohrožených dětí. Výzkumy prokázaly, že rodiny, které nemají dostatek finančních prostředků pro zajištění chodu domácnosti a péče o své děti, mohou ohrožovat zdraví vývoj dítěte jak z biologického, tak z psychologického hlediska. Dané výsledky nelze generalizovat, většina výzkumných studií, ale prokázala, že sociální a ekonomický status rodiny koresponduje s temperamentními vlastnostmi, chováním či přesvědčeními daných rodičů. Sociolog Peater Utting ve svém výzkumu uvádí, že chudoba může mít neblahý vliv na rodičovství. Rodiče se často můžou ocitát ve finančních pastech, které rodičům i celé rodině způsobují stres a napjatou atmosféru. Uttingovy výzkumy ale také zaznamenaly, že ne všichni rodiče žijící se svou rodinou na hranici chudoby, působí na dítě negativně výchovnými faktory. Někteří rodiče spadající do

sociálně slabší společenské třídy prokázali, že i přes nepříznivou rodinnou situaci dokážou dítěti zabezpečit adekvátní rodičovskou výchovu. (Utting, 2007)

Mezi širší sociální podmínky také řadíme aspekty, které vytvářejí více či méně významný charakteristický vliv na specifikaci konkrétní společnosti, mezi tyto vlivy řadíme kulturu a náboženství. Sociologický slovník definuje kulturu jako: *souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví*“ (Linhard a kol., 1996, s. 548, 549). „*Prostřednictvím sociokulturních vlivů si všichni osvojují tentýž jazyk a přibližně tytéž hodnoty a způsoby chování, které jsou obecně respektovány a vyžadovány.*“ (Vágnerová, 2005, str. 17). Společnosti se tedy řadí k jednotlivým kulturám, kulturu můžeme rozdělit na individuální a kolektivní. „*Individualistické společnosti jsou takové, v nichž vazby jednotlivců na kolektivy jsou poměrně volné. Naopak v kolektivistických společnostech jsou lidé od narození integrováni do soudržných skupin, které je za jejich loajalitu ochraňují*“ (Průcha, 2007, s. 81). Jak můžeme vidět, širší sociální podmínky v sobě nezahrnují pouze sociální a ekonomický status rodiny, ale také kulturu a náboženství. Výchovný proces tedy vytváří především rodiče a dítě, ale také širší rodina, společenský okruh lidí, který přímo působí na dítě (učitelé, vychovatelé, spolužáci) a země, ve které dítě vyrůstá. (Lee, Johnson, 2007)

1.3 Funkce a metody výchovy

Faktory ovlivňující výchovu a volbu výchovného stylu, pak předurčují, zda budou naplněny funkce výchovy a zda se zvolí vhodné výchovné prostředky. Funkce výchovy jsou především založené na snaze o zdravý, všestranný vývoje dítěte a jeho začlenění do společnosti. Výchova k tomuto cíli využívá výchovné metody-prostředky. Výchovné prostředky mají dítěti napomáhat k pochopení norem, fungování sociokulturního pozadí společnosti a respektování právních zákonů. Rodič-vychovatel pak skrze své výchovné působení vštěpuje dítěti hodnoty a morální zásady. (Čáp, 2007)

Výchovné prostředky můžeme definovat jako „*nástroje umožňující dosažení výchovných cílů.*“ (Svobodová, 2007, s. 73) Výchovné prostředky můžeme chápat jako výchovné metody, mezi které řadíme například: „*přesvědčování, příklady a vzory, ideály, příkazy, zákazy, pravidla, režim, hodnocení, ocenění, tresty, odměny, vytváření speciálních situací, využívání běžných situací, pomoc a spolupráce vychovávaných, hraní rolí,*

dramatizace, inscenace.“ (Svobodová, 2007, s. 102) Výchovnými prostředky se můžou stát každodenní jevy či podměty, které působí na dítě záměrně či nezáměrně.

Mezi základní výchovné metody řadíme: vysvětlování, příkladné chování – vzor, režim, cvičení, kontrolu, motivaci, odměnu a tresty. Jako první krok k tomu, abychom mohli dítě k něčemu vést, je nutné mu vysvětlit: Proč? Proč po něj vyžadujeme to a ono a proč to považujeme za vhodné. Slovo je mocný nástroj, ale děti následují dospělé především na základě nápodobování, proto je velice důležitý vzor. Pak se pro děti tyto požadavky chování a návyků stávají jejich vlastní normou. Dítě si na základě vzoru a vysvětlení následně zvnitřní určitý druh chování a návyků, ten si ale musí také osvojit. K osvojení určitého chování a návyků vzniká díky výchovným prostředkům, jako je pravidelný režim a nácvik. Nesmíme ale opomenout následný postup výchovné metody, a tou je kontrola. Dospělý dozoruje, zda dítě správně chápe důvody chování a stanovení návyků a zda se mu daří pravidelným nácvikem dané návyky a chování zvnitřnit a následně je realizovat. Kontrola by měla být přiměřená. Nadměrná kontrola může vést k nesamostatnosti dítěte, srážet sebevědomí nebo v dítěti vyvolávat strach a úzkost. Význam kontroly je spojen s dalšími třemi výchovnými body: motivací, trestem, odměnou. (Svobodová, 2007)

Motivace je důležitou součástí výchovného systému. Motivace ponouká dítě k určité činnosti, motivaci u dítěte se snažíme vyvolat za pomoci odměny či trestu. Zmíněné metody motivace, odměny a trestu jsou povětšinou účinnými prostředky pro ovlivnění chování dětí a zautomatizování návyků. Tyto metody jsou ale zavádějící, a pokud je dospělí ve svém výchovném působení použijí nerozumně, mohou v konečném a dlouhodobém hledisku dítěti spíše uškodit. Motivace vychází z latinského slova *movere*, což znamená hýbat se – pohyb. Motivace zákonitě nutí člověka k akci – určitému jednání. Vše, co člověk dělá, činí z určitého hnutí. U dítěte tomu může být z důvodu odměny, vidiny výhody, zisku nebo obavy z trestu (dítěti bude odňata výhoda, dostane zákaz). Motivaci dělíme na vnitřní a vnější. Jako zodpovědný rodič-vychovatel bych se měl pokusit u dítěte probudit motivaci vnitřní. Vnitřní motivace je odrazem vidění smyslu. Dítě dělá to, co dělá, jelikož v daném jednání vidí význam. Odměnou mu je vnitřní naplnění, výsledek dané činnosti, která dítěti přináší vnitřní radost. Vnější motivace není zvnitřněná pohnutka dítěte, nýbrž vidina odměny či snaha vyhnout se trestu. Dítě pak nad sebou potřebuje neustálou sociální kontrolu, jinak danou činnost provozovat nebude na základě absence vnitřní motivace. Odměny se doporučují dítěti ukládat spíše založené na pochvalě, dávat dítěti najevo obdiv a respekt za dobře odvedenou práci, jestliže dítě udělá něco špatného, je třeba volit metodu trestu přirozeného následku.

Například dítě něco cíleně rozbije, udělá nepořádek. Jako následek svého jednání by pak měl být uložen rodičem příkaz, aby dítě po sobě uklidilo a napravilo škody. Nevhodnou metodou by naopak bylo zakázat dítěti jeho oblíbenou volnočasovou aktivitu (plavání, kolo...) U dítěte pak dochází k ilustraci a ztrátě efektivního trávení volného času. (Svobodová, 2007)

1.4 Cíle výchovy

Zvolení vhodných výchovných metod, je přímo provázáno s funkčností výchovy a výchovného vedení, všechny zmíněné aspekty pak vedou k finální podobě výchovného procesu k cílům výchovy.

Ve výchovném procesu se rodič-vychovatel zaměřuje především na všestranné působení vývinu osobnosti dítěte v oblasti rozvoje kognitivních funkcí, všeobecného přehledu, podpory a rozvoje dovedností dítěte a samostatnosti. „*Výchova je záměrná a cílevědomá činnost s předáváním a formováním určitých vědomostí, schopností, hodnot a postojů, které jsou zásadní pro vymezení vztahu k sobě samému, k druhým lidem a okolí*“. (Pipeková, 2006, s. 370). Cíle výchovy můžeme definovat jako: „*zamýšlené změny v rozvoji individua, kterých je dosahováno prostřednictvím výchovně-vzdělávacích aktivit*.“ (Průcha, 2009, s. 132)

Kalhous dělí cíle výchovy na psychomotorické, kognitivní a afektivní. Rodič-vychovatel by měl dbát na záměrný rozvoj těchto tří složek a následně si ověřit, zda se u dítěte tyto složky osobnosti dobře rozvíjí. Psychomotorické cíle výchovy jsou následující: osvojení si psychomotorických dovedností – jemné a hrubé motoriky, manipulace s předměty, pohybu, řeči, psaní, automatizace činností. Jedná se o nácvik dovedností, cíl nácviku tkví ve zautomatizování dílčích dovedností dítěte. Kognitivní cíle výchovy jsou zaměřené především na vzdělávání a rozvoj kognitivních funkcí: paměti, řeči, myšlení, abstraktního myšlení, logického myšlení, analýzy, syntézy, dedukce, porozumění, posouzení, aplikace. Afektivní složka výchovy se zaměřuje na mravní, hodnotové normy dítěte a jeho socializaci do společnosti. Kalhous uvádí dvě klasifikace afektivního cíle výchov dle D. B. Kratwohla a B. Niemierka. Kategorie afektivního cíle výchovy podle Kratwohla: 1. *přijímání* 2. *reagování*, 3. *oceňování hodnoty*, 4. *integrování hodnot (organizace)*, 5. *integrace hodnot v charakteru*. (Kalhous, 2002, s. 284)

První kategorií je přijímání, jak už vyplývá ze samotného názvu. Dítě přijímá určité požadavky, snahu dospělého zapůsobit na dítě. Dítě může instrukce ze strany dospělého přijímat pasivně, udělá to, ať má pokoj, nebo působení dospělého vyvolá v dítěti zájem, dítě

věnuje pozornost požadavkům dospělého. Vyvolaný zájem posouvá dítě do druhé skupiny dělení cíle výchovy – do reagování. Dítě je aktivní, reaguje na výchovný podnět, zamýšlí se nad ním a respektuje ho. Z respektu se pak stává třetí stupeň výchovného cíle – oceňování hodnoty. Výchovné požadavky dospělého dítě začíná vnímat jako prospěšné, dobré a dochází k adaptaci, zvnitřnění výchovných postojů jako svých osobních norem. Zvnitřnění hodnot znamená jejich přijetí, což vede dítě do čtvrtého stádia výchovného cíle integrování. Dítě výchovné normy považuje za své osobní stanovisko. Rozděluje a člení nadřazené, podřazené hodnoty a umí se v nich orientovat. Integrování hodnot pak následně plynule přechází do pátého stádia cíle výchovy – integrace hodnot. Hodnoty jsou pevně zakotveny v žebříčku hodnot daného jedince. Dítě přijalo hodnoty plně za své a není potřeba vize odměny, pro dodržování stanovených norem. (Kalhous, 2002), (Valsiner, Connolly, 2003)

Rozdělení cílů výchovy dle Pařízka: Hodnotové a operační výchovné cíle. Mezi hodnotové výchovné cíle řadíme: vštěpení norem, akceptace společenských zásad, rozvoj samostatného názoru jedince, vedení dítěte k samostatnému myšlení, názoru a seberealizaci. Dítě by si mělo uvědomovat svojí hodnotu a autonomii své osobnosti. Dítě by se také mělo naučit přijímat zodpovědnost za své chování a uvědomovat si svá práva a respektovat práva druhých lidí. Operační cíle výchovy: vedení dítěte k aktivní činnosti – učení, volnočasovým aktivitám, pracovním návykům. (Štréblová, 2014), (Valsiner and Connolly, 2003)

2 Rodina

Primární výchovné působení na dítě, probíhá obvykle v biologické rodině, ta jako první určí styl výchovy a výchovné cíle, s kterými bude dítě prvně seznámeno. Definovat, co je to rodina, je dnes náročné. Rodinu už nechápeme pouze z tradičního modelu rodiče-manželský pár a jejich děti, jak tomu bylo dříve, jedno ale stále po celá století přetrvává, rodina je základní jednotkou státu a rodina nám jako první zpravidla předává morální hodnoty a formuje naši osobnost v nejranějších stadiích našeho života. Diplomová práce se ale spíše zaměřuje na rodinu a popisuje ji z tradičního hlediska – matka, otec a jejich děti.

V dnešní době máme typ rodiny tzv. postmoderní. Rodina už není nutně chápána jako manželský pár muže a ženy a jejich dětí. Tento jev můžeme pozorovat přímo v zákoně, kde není rodina přesně definována. Zákon však přesně stanovuje práva a povinnosti rodičů vůči dítěti. Dítě má vymezenou větší právní ochranu než dříve. Zákon č. 359/1999 Sb. sociální právní ochrana dítěte a Zákon o rodině č. 94/ 1963 Sb. (Možný, 2006)

Slovo rodina má stejně jako výchova řadu definic a vymezení. Rodina je ze sociologického a antropologického hlediska chápána jako základní stavební jednotka –primární skupina lidské společnosti. Hovoříme tedy o určité sociální skupině lidí, kteří jsou navzájem propojeni manželstvím, příbuzenstvím nebo adoptí. *„Její vznik se konvenčně klade do doby, kdy spolu dospělí začnou žít, a její zánik můžeme analogicky definovat okamžikem, kdy jejich soužití skončí úmrtím, rozvodem či rozchodem“* (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 38). Rodina by jednotlivým členům měla poskytovat bezpečí, oporu, a to především dětem. Rodina tedy v životě člověka hraje velmi důležitou roli. (Wisconsin Family Impact Seminars, 2015)

Rodina je pojímána jako primární sociální skupina, jako základní společenská jednotka s převahou osobních vazeb, která pak zároveň má charakter sociální instituce, tzn. že má sama své zákony a je vázána platnými zákony společnosti.“ (Janušek a kol., 1988, s. 125) Legislativní zakotvení o rodině v České republice můžeme najít v zákoně č. 94/1963 ve znění 315/2004 o sociálně právní ochraně dítěte ve znění pozdějšího zákona. Rodina není ale v zákoníku přímo definována *„Zákon rodinu chápe především ve vztahu rodič – dítě, neboť právní úprava tohoto vztahu není založena na tom, že rodiče dítěte jsou současně i manželi“* (Hrušáková, 2009, s. 4) Zákon se ve vztahu k rodině zabývá hlavními třemi pilíři: zákonem o manželství, vztazích mezi rodiči a dětmi a výživném. Zákon tedy chápe rodinu především jako uzavření manželského svazku dvou dospělých lidí, u kterých se předpokládá početí

dítěte. Narozením dítěte vznikají pro rodiče práva a povinnosti vůči dítěti. (Zákony pro lidi, 2004)

Kramer definuje rodinu „jako skupinu lidí, kteří mají společnou historii, současnou realitu i budoucí očekávání vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“. (Sobotková, 2001)

2.1 Funkce rodiny

Již jsme si vymezili, co znamená termín rodina. Rodinu v běžném pojetí nejčastěji chápeme jako matku, otce a jejich děti. Rodina je pro společnost základní stavební jednotkou. Funkce rodiny můžeme rozdělit na několik dílčích odvětví, ale nejzákladnější smysl rodiny je vytvořit s rodiny místo plné důvěry a lásky. Rodina má hlavní čtyři funkce: biologická, ekonomická, emocionální a socializační

Funkce rodiny můžeme rozdělit na několik dílčích odvětví, ale nejzákladnější smysl funkce rodiny je vytvořit z ní místo plné důvěry a lásky. Rodina má hlavní čtyři funkce: biologickou, ekonomickou, emocionální a socializační.

Reprodukční funkce rodiny je stěžejním aspektem pro evoluci lidstva, tedy zachování rodu. Vše se odvíjí od rodiny a počtu jejích dětí, paradoxem je, že v bohatých zemích míra natality klesá a v chudých zemích naopak stoupá. Reprodukční potenciál nachází stát především v rodině, která je obecně vnímána jako manželský pár, od kterého se očekává biologická reprodukce. Nesmíme ale opomíjet, že dnes má děti i stále více nesezdaných párů nebo matky samoživitelky. Reprodukční funkce rodiny spočívá v udržení života a počtetí nového života, s čímž souvisí ekonomická zabezpečovací funkce rodiny. (Střelec, 1992)

Ekonomická funkce rodiny se vztahuje na všechny členy rodiny. Zejména mluvíme-li o vyživovací povinnosti rodiče vůči dítěti. Rodina je spotřební jednotka, závislá na výrobní činnosti společnosti a naopak. Mezi základní ekonomické zabezpečení rodiče vůči dítěti patří naplňování životní jistoty: zabezpečení adekvátního bydlení, strava, oblečení, materiální zabezpečení dítěte. Zabezpečovací funkce se netýká jen oblasti materiální, ale postupně přechází do oblasti sociální.

Socializační funkce učí dítě sociálním dovednostem a vychovává. „*Výchova v rodině je individuální a rozmanitou záležitostí každého rodiče, neboť se vlivem doby různě mění. S tím automaticky souvisí i způsob neboli styl výchovy v rodině, avšak ten je z velké části dán faktorem, který se dědí z generace na generaci. Jedinec ho přebírá nevědomky od svých rodičů a předává ho stejně nebo podobně dál na svého potomka*“ (Čapek, Čapková, 2010, s. 11). S čím souvisí aspekt rodinné tradice „*Rodiny si předávají a modifikují své tradice, rituály, morální kodexy, styly výchovy dětí a rozličné další zvyklosti*“ (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 38). Tradice rodiny vychází z kulturního prostředí, ve kterém daná rodina žije „*Rodina je instituce, kterou formuje civilizace, kultura i společnost. Tradiční slogan, že rodina je základem společnosti, má v každé společnosti jiný význam. Ve všech známých společnostech je rodina hlavním činitelem socializace čili tvorby společnosti z nedospělých jedinců. K tomu se druží další funkce*“ (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 11). Rodina má tedy nezastupitelnou funkci v období prvotní socializace dítěte. „*Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, k sobě samému i společnosti obecně.*“ (Výrost, 1998, s. 304).

Emocionální funkce rodiny závisí primárně na pocitu bezpečí a bezpodmínečném přijetí dítěte i rodičů navzájem, což je zárukou dobře fungující rodiny a předpokladem pro správný vývoj dítěte. Vztah rodičů a dítěte vzniká již před porodem, dítě reaguje na chování a pohyby matky. Dítě by mělo v rodině cítit, a to především ze strany rodičů, že je milováno a přijímáno v celé jeho podstatě. Emocionální funkce rodiny je pro její členy zásadní a nezastupitelná, žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Emocionalita je potřebná stejně tak pro dospělé jako pro děti, i když v jiné formě. Rodina by tedy měla garantovat pocit bezpečí a lásky všem jejím členům. (Střelec, 1992)

2.2 Rozdělení rodiny

Základní funkce rodiny je reprodukční, ekonomická, sociální a emocionální ne všechny rodiny ale tyto požadavky, které jsou na rodinu kladeny, splňují. Rodinu dělíme do jednotlivých skupin dle specifického typu uspořádání a fungování konkrétní rodiny.

Nukleární rodina: je základním typem rodiny, skládá se z dospělých rodičů a jejich potomků.

Rozšířená rodina: Někdy rodina zahrnuje nejen rodiče a jejich svobodné děti, které stále bydlí doma, ale i děti, které si osvojili, a děti z předchozích manželství, pokud jeden nebo oba manželé už kdysi vlastní rodinu měli a pak se třeba rozvedli. Rodina může zahrnovat také ještě žijící prarodiče, kteří bydlí s mladší generací ve společné rodině, také zde řadíme širší rodinu: bratrance, sestřenice, tety, strýce.

Orientační rodina: Rodina, do které jsme se narodili.

Rodina reprodukční: Je označována též jako **rodina prokreační**. Jedná se o úplně novou rodinu, mladý novomanželský pár, nebo lidi kteří žijí spolu a rozhodli se založit rodinu, jejíž součástí budou jejich budoucí děti.

Úplná, neúplná a doplněná rodina

Rodinu dále dělíme podle toho, zda naplňuje, či nenaplňuje své funkce a do jaké míry.

Funkční rodina: Nenarušená, schopná zabezpečit dítěti dobrý vývoj a prosperitu.

Problémová rodina: S výskytem poruch některých funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém a vývoj dítěte v něm.

Dysfunkční rodina: S výskytem vážnějších poruch některých, nebo všech rodinných funkcí, které bezprostředně ohrožují rodinu jako celek, a především vývoj dítěte.

Afunkční rodina: Poruchy jsou takového rozsahu a kvality, že rodina přestává plnit svůj základní účel. Dítěti vážným způsobem škodí, nebo dokonce ohrožuje jeho existenci. (Střelec, 2005, s. 114)

3 Ustavní péče-Dětský domov se školou

Ne všem dětem je ale umožněno, žít v biologické rodině, nebo v rodině adoptivní či v pěstounské péči. Takové děti jsou pak umístěny do ústavní péče, která se jim snaží alespoň z části nahradit rodinné prostředí (emocionální, sociální a ekonomická funkci rodiny).

Ústavní péče spadá pod zákon č. 109/2002 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Zařazeno v právních oblastech: Občanské právo – z.č.89/2012 Sb., rodinné právo, správní právo, školství a vzdělávání, školská zařízení. (Zákony pro lidi, 2002)

Do ústavní nebo ochranné výchovy jsou z rozhodnutí soudu (Zákon č.292/2013 Sb. o zvláštních řízeních soudních) umístěny děti, které nemohou z důvodu ohrožení zdravého vývoje dítěte, nadále pobývat ve své původní biologické rodině. Soud tak rozhodne v případě, je-li výchova „*dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit*“ (§ 971 odst. 1 první věta občanského zákoníku). Soud má snahu předat dítě jiné fyzické osobě. Rozhodnutí o uložení dítěte do ústavní nebo ochranné výchovy je stanoveno jako poslední možné východisko pro zachování zdravého vývoje anebo pro resocializaci dítěte. Konkrétní důvody nařízení ústavní nebo ochranné péče jsou: spáchání trestného činu ohrožujícího život dětí, jejich zdraví, lidskou důstojnost, mravní vývoj, nebo podezření ze spáchání takového činu. Rodiče nevykonávají, nebo zneužívají rodičovskou zodpovědnost, nebo neplní povinnosti z ní vyplývající. U dětí, které zanedbávají školní docházku, nepracují, požívají alkohol nebo návykové látky je podezření, že spáchaly čin, který by byl jinak trestným činem, nebo páchají přestupky, opakovaně se dopouští útěků od rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu. Děti, které jsou ohrožovány násilím mezi rodiči nebo jinými fyzickými osobami. Děti, které jsou opakovaně umísťovány rodiči do zařízení poskytujících nepřetržitou péči, nebo jejich umístění v nich trvá déle než 6 měsíců. Dítě má právo požádat státní orgán o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv, a to i bez vědomí rodičů či jiných osob odpovědných za výchovu. Tyto orgány a instituce jsou povinny dítěti pomoc poskytnout. (Zákony pro lidi, 2002)

Děti mohou být umístěny do ústavní nebo ochranné výchovné péče s důvodu osiření. Tyto případy se ale vyskytují velmi ojediněle, většina dětí, kterým byla nařízena ústavní nebo

ochranná výchova, rodiče má. Primární rodina se bohužel většinou nedokáže o své dítě postarat, jelikož nedisponuje dostatečnou kvalitní kompetencí péče o nezletilého a nedokáže zajistit zdravý vývoj dítěte nebo se může stát, že biologičtí rodiče se o dítě starat nechtějí. (Křístek, 2017)

Základní rozdělení náhradní výchovné péče je do dvou skupin: náhradní rodinná péče a ústavní nebo ochranná výchovná péči. Náhradní rodinná péče: Dítě je vychováváno adoptivními rodiči nebo je svěřeno do péče jiné osoby než rodiče v prostředí, které simuluje přirozené rodinné podmínky jako tomu je u pěstounské péče (Pěstounská péče může být, zprostředkovaná, nezprostředkovaná a pěstounská péče na přechodnou dobu). Ústavní nebo ochranná rodinná péče je pak z pravidla nařízena dětem, které mají zdravotní postižení (mentální retardace, kombinované postižení...), a dětem s poruchami chování. Ústavní nebo ochranná výchova pak probíhá v následných zařízeních dle věku a specifikace daného dítěte. Těmito zařízeními jsou: kojenecký ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav a diagnostický ústav. Výchovné ústavy mají povinnost pečovat o dítě do dovršení 18 let věku dítěte, popřípadě 26, pokud se jedinec rozhodne studovat. (Matějček, 1999). *„Zařízení poskytují péči jinak poskytovanou osobami odpovědnými za výchovu dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. Zařízení poskytuje speciálně pedagogické a psychologické služby také ambulantní formou, a to dítěti, které pobývá mimo zařízení podle (§ 23 odst. 1 písm. a) až c).*

Dětem je poskytováno plné přímé zaopatření, a to:

stravování, ubytování a ošacení,

učební potřeby a pomůcky,

úhrada nezbytně nutných nákladů na vzdělávání,

úhrada nákladů na zdravotní služby, léčiva a zdravotnické prostředky, které nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění, pokud nebyly zdravotní služby vyžádány zákonnými zástupci dítěte,

kapesné, osobní dary a věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení,

úhrada nákladů na dopravu do sídla školy.

„V době, kdy je pobyt v zařízení přerušen podle § 23 odst. 1 písm. a) nebo je dítě s uloženou ochrannou výchovou podmíněně umístěno mimo zařízení, poskytují dítěti plné přímé zaopatření osoby, u nichž dítě pobývá. (Zákony pro lidi, 2002)

Dále jsou to potřeby pro využití volného času a rekreaci,
náklady na kulturní, uměleckou, sportovní a oddechovou činnost,
náklady na soutěžní akce, rekreace,
náklady na dopravu k osobám odpovědným za výchovu.

V rámci péče o děti jsou jim zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby, a to v odstupňovaném rozsahu pro děti:

samostatné přiměřeně věku,

samostatné vyžadující občasnou kontrolu,

vyžadující občasné vedení a stálou kontrolu,

nesamostatné vyžadující stálé vedení i kontrolu,

vyžadující soustavnou intenzivní individuální péči. (Zákony pro lidi, 2002)

3.1 Dětský domov se školou

Určité děti potřebují specifickou péči, a tak jsou umístěny do dětského domova se školou. Dětský domov se školou je zařízení pro děti, u kterých je ohrožena výchova, jejich mravní vývoj anebo se dítě dopustilo činu, který by byl u zletilé osoby považován jako čin jinak trestný. Do dětského domova se školou mohou být umístěny děti ve věku od 6 let po dokončení povinné školní docházky. (Děti tedy obvykle v dětském domově se školou bývají do patnácti let věku.) Dětský domov má svou vlastní základní školu, do které děti docházejí. Dětem je také poskytnuta terapeutická léčba, jedná se o děti, u kterých jsou povětšinou diagnostikovány poruchy chování. Děti tedy potřebují speciální dohled odborníků a nemohou docházet do běžné základní školy. Stejně tak nemohou být umístěny do klasického dětského domova. *„Pokud v průběhu povinné školní docházky pominuly důvody pro zařazení do školy zřízené při dětském domově, je dítě na základě žádosti ředitele dětského domova se školou zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou.“ (Zákon č. 109/2002 Sb., 2002, § 14)* Klientelou dětí dětského domova se školou mohou být i nezletilé matky s dětmi.

Děti v dětském domově se školou bydlí v tak zvaných rodinných buňkách. V dětském domově se školou jsou obvykle minimálně dvě a maximálně 6 rodinných buněk. V jedné rodinné buňce je pak ubytováno okolo pěti až osmi dětí. V jednotlivých rodinných buňkách jsou umístěny děti různého věku a pohlaví. Sourozenci pak obvykle bydlí spolu, pokud ale nevznikají kvůli jejich spolužití v jedné rodinné buňce výchovné problémy. (Pipeková, 2006)

„Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou střediska výchovné péče (dále jen „středisko“), musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku“ (109/2002 § 1, odst.1)

„Účelem školských zařízení pro preventivně výchovnou péči je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravotního vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte“ (Zákon 109/2002 § 1, odst.3). Do zařízení se podle zákona 109/2002 – zákon o ústavní výchově – nepřijímají děti, které mohou nakazit své okolí a potřebují být v karanténním opatření, dále také děti vážně nemocné, které trpí akutním stádiem nemoci a potřebují profesionální zdravotnickou péči, včetně psychiatrického onemocnění. Dále se jedná o děti závislé na alkoholu či jiných návykových látkách. Dětský domov se školou je ze zákona 561/2004 povinen poskytnout dětem kvalitní vzdělání odpovídající jejich věku a schopnostem. Dětský domov garantuje nepřetržitý celoroční provoz. O uložení ústavní nebo ochranné výchovy rozhoduje soud. Soud jedná v nejlepším zájmu dítěte po zvážení lékařské a psychologické diagnostické zprávy atd. Zřizovatelem dětských domovů se školou je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (Křístek, 2017)

Dětský domov se školou spadá do ústavně výchovné či ochranné péče dle zákona 109/1002. Dětský domov se školou poskytuje jeho klientům edukačně terapeutický léčebný přístup. Děti v dětských domovech trpí závažnými poruchami chování, přechodnou, nebo trvalou duševní poruchou. Tyto děti tedy vyžadují speciálně výchovnou, vzdělávací terapeutiko léčebnou péči. Úkolem dětského domova se školou je zajistit dítěti komplexní

péči, do které spadá terapie a edukace. Podle vyhlášky č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti o výkonu ústavní výchovné a ochranné péče ve školách a školských poradenských zařízeních, je nutností zřizovatele dětského domova se školou zajistit dítěti kvalitní životní podmínky, „*jimiž jsou obývací pokoj, ložnice dětí, pokoj vychovatelů, kuchyňka a sociální zařízení, vnitřní vybavení (nábytek, sedací souprava, psací stoly a židle, jídelní stůl, vybavení kuchyně), materiální vybavení (oblečení, obuv, potřeby pro vzdělávání, sportovní pomůcky apod.) a podmínky pro osvětlení, topení, zásobování vodou a úklid.*“ (Vyhláška č. 438/2006 Sb., 2006, § 2). „*V rodinné skupině a ve výchovné skupině ředitel zařízení zajišťuje denní péči o děti způsobem obdobným jako v rodině, a to zpravidla 3 pedagogickými pracovníky. Noční služba v zařízeních je zajišťována zpravidla pedagogickými pracovníky a dbá o bezpečnost dětí v nočních hodinách zpravidla od 21 do 8 hodin. Noční služba může podle potřeby též zajišťovat pomoc dětem při hygienické obsluze a jejich sebe obsluze, při oblékání a přípravě na odchod z budovy, při péči o nemocné děti, při doprovodu dětí k lékařskému vyšetření apod. Počet zaměstnanců zajišťujících noční službu a jejich složení z hlediska počtu mužů a žen stanoví ředitel zařízení s přihlédnutím k provozním podmínkám zařízení a jeho aktuální situaci.* (Vyhláška č. 438/2006 Sb., 2006, § 3) Povinností zřizovatele MŠMT je zřídit při zařízení dětského domova základní školu, kde maximální počet žáků ve třídě může být 14. (Vyhláška č. 438/2006 Sb., 2006) Pokud i po ukončení povinné školní docházky u mladistvého nadále převládají výrazné poruchy chování a nezletilý nenavázal žádný pracovní vztah, výchova nezletilého nadále pokračuje v ústavním či ochranném výchovném zařízení, jako je výchovný ústav. (zákon 109/2002)

3.2 Práce s dítětem v dětském domově se školou

Dětský domov se školou je školní ústavní zařízení sloužící k resocializaci dítěte. Dětský domov se školou přijímá děti, kterým byla soudem uložena ústavní nebo ochranná výchova z důvodu mravního ohrožení vývoje dítěte. Děti v dětském domově se školou mají ve většině případů diagnostikované poruchy chování nebo prokazují nežádoucí chování z jiných příčin. Tyto děti potřebují odborné výchovné vedení a terapeutickou péči, mezi nejčastější projevy takového chování řadíme: záškoláctví, agresivní chování vůči svému okolí, ale i projevy autonomního charakteru – lhaní, krádeže, nerespektování autorit. Poruchy chování můžeme klasifikovat jako nežádoucí chování nerespektující společenské normy. (zákon 109/2002)

Nápravu nežádoucího chování – resocializaci – lze chápat jako: „*návrat ke společensky přijatelnému způsobu chování u lidí, kteří se od něj odchýlili.*“ (Matoušek, 2008, s. 174).

Resocializace se zaměřuje na nápravu hodnotového systému dítěte. Ukazuje dítěti možnost jiného životního stylu a obecné perspektivy bytí. Pro úspěšnou resocializaci dítěte je primární práce s motivací. Pokud bude klient motivován, bude snáze spolupracovat. Při těžkých formách poruch chování je nutná dlouhodobá terapeutická péče. Pro terapii a resocializaci dítěte v dětském domově se školou jsou užívány následné postupy: poradenství, individuální psychologické, terapeutické sezení, práce se skupinou (expresivní terapie), diagnostika. Úspěšnou nápravu, popřípadě eliminaci nežádoucího chování ovlivňuje řada faktorů: věk dítěte, rozumové schopnosti dítěte, spolupráce s rodinou, zvolené terapeutické a resocializační metody, vůle a motivace dítěte. (Jedlička a kol., 2015)

Jedna z resocializačních a terapeutických metod je práce se skupinou. Práce se skupinou je důležitým terapeutickým nástrojem z několika hledisek: „*zlepšení kvality života celé skupiny nebo podpora individuálních potřeb členů skupiny (navození změny v chování, rozvoj sociálních dovedností, posílení sebedůvěry apod.)*.“ (Matoušek, 2008, s. 190) Práce se skupinou je u klientů s poruchami chování jedna z nejdůležitějších terapeutických metod. V první řadě je důležité, aby skupinu vedl vhodný terapeut, který dokáže skupinu správně provázet, jasně stanovit pravidla, sankce za jejich nedodržení, vytvořit skupinu, která si může mezi sebou zcela důvěřovat, zajistit to, že co se řekne ve skupině, zůstává ve skupině, vědět, kdy má být terapeut v pozadí, kdy se má aktivně zapojit a jakou metodu práce se skupinou bude využívat. Vhodné metody při práci s poruchami chování jsou následovné: Expresivní terapie – zde můžeme zařadit například dramaterapii: práce s maskou, práce s tělem, sociální modelování, vztahování fiktivní role k veškerému životu, integrování rolí za účelem vytvoření funkčního systému rolí; dále biblioterapie – zápis deníků, psaní dopisů; metody hry – dobré je využívat hry aktivizační, kde děti mohou vybit svou přebytečnou energii, popřípadě se bezpečným způsobem zbavit alespoň částečně agrese; diskuze – diskuze je nedílnou součástí všech terapeutických sezení, děti tak mohou verbalizovat své pocity a emocionální prožívání. (Valenta, 2011)

Pro práci s dětmi v dětském domově se školou je důležité stanovit a srozumitelně dětem vysvětlit fungování domova. Děti mají pevně daný program a jsou obeznámeny s tím, jaké jsou jejich práva a povinnosti, vymezuje je zákon o ústavní péči 109/2002 – „*vnitřní řád zařízení obsahující zejména pravidla pro hodnocení a odměňování dětí, práva a povinnosti dětí, osob odpovědných za výchovu a pracovníků zařízení, denní a týdenní program, pravidla pro organizaci návštěv, zdravotního ošetření a pro přijímání, přemísťování a propouštění dětí, pravidla dětské spolusprávy, pravidla oznamování útěku Policii České republiky včetně*

uvedení osoby oprávněné k převzetí dítěte po jeho vypátrání.“ (109/ 2002 Sb. §34 odst. 1) Každému dítěti, které je přijato do dětského domova se školou, se vytváří individuální vzdělávací plán (do jednoho měsíce ode dne přijetí dítěte do ústavní péče) pro rozvoj a resocializaci osobnosti jednotlivého dítěte. Tvorba a úprava individuálního plánu závisí na zpracování konkrétních dětských domovů se školou. Individuální plán rozvoje dítěte vytvářejí pracovníci daného zařízení. Obsah individuálního vzdělávacího plánu: základní údaje dítěte – datum narození dítěte, datum přijetí dítěte do domova, jméno dítěte, věk. Dále pak anamnéza dítěte: z jaké rodiny pochází, zdravotní stav, popis jeho problémů, jak se dítě adaptovalo po přijetí do dětského domova se školou. Individuální plán pak obsahuje pracovní listy dítěte. Pracovní listy zaznamenávají: jak se dítě chová, jak reaguje, jak se zapojuje do programu, školní prospěch, chování ve škole a celkový osobnostní vývoj a činnosti dítěte v zařízení. Individuální plán také zaznamenává výchovné metody, terapeutickou činnost s dítětem, stanovuje výchovně vzdělávací cíle dítěte. Individuální plán je průběžně kontrolován a modifikován. *„Posouzení dítěte podle odstavce 10 se provede v součinnosti s odborným pracovníkem (§ 8 odst. 2) nejméně jedenkrát v kalendářním roce.*“ (109/ 2002 Sb. § 2 odst. 10). Jednotlivé dílčí body individuálního vzdělávacího plánu dítěte jsou: tělesný a zdravotní stav, mentální úroveň, stupeň samostatnosti, verbální projev, dílčí kognitivní schopnosti, zájmová oblast, specifické dovednosti (sport, tanec, hra na hudební nástroj), volnočasové aktivity, psychické rozpoložení, sociální chování, míra agresivity, morální vývoj, jemná a hrubá motorika – manuální složka, samostatnost, hygienické návyky. Cíle individuálního vzdělávacího plánu jsou vytvářeny za spolupráce s dítětem, individuální plán zohledňuje věk, mentální schopnosti a celkové rozpoložení dítěte. Každé dítě v dětském domově se školou má kromě individuálně vzdělávacího plánu také osobní dokumentaci. Osobní dokumentace dítěte obsahuje: komplexní anamnézu dítěte a diagnostickou zprávu od lékaře, psychologa, psychiatra, PPP, školy, OSPOD. Další osobní dokumenty dítěte jsou školní vysvědčení, rodný list, zdravotní karta, očkovací průkaz. (Zákon 1009/2002)

Aby byl celý reedukační, resocializační a terapeutický program dětského domova se školou úspěšný, je potřeba zajistit dětem kvalitní personál, který bude zabezpečovat zdravý vývoj dětí v ústavní péči dětského domova se školou. Za chod zařízení a tvorbu resocializačních programů, zvolení výchovně terapeutických prostředků k dosažení léčby a převýchovy dětí zodpovídá ředitel zařízení, který postupuje dle zákona o ústavní péči 109/2002. Ředitel má pod sebou tým pracovníků, kteří mu napomáhají v edukačně resocializačním programu pro zdravý vývoj dítěte. Mezi pracovníky domova řadíme zástupce

ředitele, hlavního vychovatele, vychovatele rodinných buněk, sociálního pracovníka, etopeda, primárního preventistu. Mezi pracovníky školní patří pedagogové, speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, metodik prevence a asistent pedagoga. Dětský domov se školou spolupracuje s lékaři (psychiatr, pediatr...), pedagogy volného času, policií, OSPOD, soudy, PPP, SPC, K centry, zdravotnickými zařízeními. Dětský domov se školou, kromě odborného personálu pro práci s dítětem, má pracovníky, kteří zajišťují provozní část fungování dětského domova (účetní, uklízečka, školník-údržbář, kuchařka...). Všichni pracovníci musí jednat v nejlepším zájmu dítěte. Důležitá je odbornost a profesionální přístup zaměstnanců zařízení. Zaměstnanci jsou povinni následovat zákon o ústavní péči spolu s právním ustanovením při vykonávání edukativně terapeuticko-výchovném procesu. *„Cílem výchovné práce je vytvoření stabilního prostředí, které by dítěti umožnilo uspokojování základních materiálních, citových i speciálních potřeb, a které by zajišťovalo vhodné rozvíjení vědomostí, dovedností a návyků s přihlédnutím k individuálním zvláštěm a zájmům každého dítěte. Součástí výchovné práce je i snaha naučit dítě sebeobsluze a sociálním dovednostem a návykům tak, aby se po ukončení ústavní výchovy mohlo úspěšně integrovat do společnosti.“* (Machová, 2020)

Dětský domov je rozdělený po jednotlivých rodinných skupinách. Každá skupina má své dva kmenové vychovatele, nadneseně by se tito vychovatelé dali chápat jako suplující rodiče. Vychovatelé dané buňky jsou zodpovědní za záznamy o korespondenci dětí. Především jsou to ale právě oni, kteří s dítětem tráví nejvíce času a snaží se mu v buňkách v vytvořit rodinou atmosféru tak, aby se dítě cítilo přijato a v bezpečí. *„Pověřuji ostatní vychovatele úkoly souvisejícími s chodem skupiny. Jsou zodpovědní za hospodaření skupiny. Každý týden vyhodnotí barevné hodnocení a chod skupiny ve spolupráci s vedoucím vychovatelem a ředitelkou. Jsou garantem jednotného působení a volby pedagogických postupů. Sledují pravidelnost kontaktu rodičů s dětmi. Dbají, aby děti v léčebnách a nemocnicích byly pravidelně navštěvovány, nezapomínají na jejich svátky, narozeniny a jiné významné události. Jeli to možné, je dobré podporovat klienta i ve volnočasových aktivitách mimo zařízení.“* (Machová, 2020)

Jak už bylo zmíněno, hlavní zodpovědnou osobu ve tvorbě a realizaci výchovně resocializačního procesu je ředitel daného zařízení. Výchovný proces využívá řadu prostředků k naplnění komplexního významu výchovy při působení na dítě. Základním aspektem výchovných prostředků je uložení trestu či odměny dítěti za žádoucí nebo nežádoucí chování. Tato metoda se využívá pro stanovení hranic a motivace dítěte, dosažení odměny díky

vhodnému a společensky prospěšnému chování. Rodina si výchovné metody ve formě odměny a trestů volí na základě svého nejlepšího vědomí pro zdraví a prospěšný vývoj dítěte. Dětský domov se školou má zákonem předem předepsáno, jaké následné postupy při odměně či trestu mohou pracovníci dětského domova po uvážení určit podle toho, zda chování dítěte bylo vhodné, či nikoli, zda uložit dítěti odměnu či trest podle možností předepsaných variant v zákoně o ústavní péči. „*Za prokázané porušení povinností může být dítěti a) odňata výhoda ..., 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 zúčastnit se činnosti nebo akce organizované zařízením nad rámec vnitřního řádu zařízení, e) odňata možnost účastnit se atraktivní činnosti či akce, f) s nařízenou ústavní výchovou zakázány návštěvy, s výjimkou návštěv osob odpovědných za výchovu, osob blízkých a oprávněných zaměstnanců orgánů sociálně-právní ochrany dětí, a to na dobu nejdéle 30 dnů v období následujících 3 měsíců za příkladné úsilí a výsledky při plnění povinností, nebo za příkladný čin může být dítěti a) prominuto předchozí opatření, 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.*“ (Zákon č. 109/2002 Sb., 2002, § 21 odst.1, 2, 3) „*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.*“ (Zákon č. 109/2002 Sb., 2002, § 21 odst. 4)

Dalším důležitým aspektem pro správnou a účinnou resocializaci dítěte je spolupráce s rodinou daného dítěte. „*Opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností.*“ (109/ 2002 Sb. §1 odst. 2)

4 Vývoj dítěte

V kapitole vývoj dítěte budou popsány jednotlivé vývojové stádia dítěte. Zaměříme se především na věk dětí od 6 do 15 let. Část mé práce je věnována dětem, které jsou umístěny do dětského domova se školou, proto se v dané kapitole budu více koncentrovat na věkovou kategorii dětí navštěvujících základní školu.

Základní rozdělení vývoje člověka se dělí na prenatální perinatální a postnatální. Období dětství lze rozdělit na období prvního dětství, které se dělí na tři vývojová období: novorozenec (0–30 dnů), kojeneček (30 dnů – 1 rok), batole (1–3 roky) a období označované jako druhé dětství. Druhá fáze dětství se dělí opět do tří vývojových stádií dítěte: předškolní věk (3 roky – 6 let), prepubescence (6–11 let), pubescence (11–15 let). Období dospívání pak označujeme od 10. roku života dítěte až do 20 let věku dospělého jedince. (Vágnerová, 2012)

Důležitým životním milníkem je pro dítě nástup do první třídy základní školy. Vstup dítěte do základní školy je pro dítě velmi významný, dítě tak zahájí svou novou životní etapu, během které prožije mnoho podstatných změn. Vágnerová rozděluje tři vývojová stadia u dětí v průběhu povinné školní docházky dítěte na základní škole: raný školní věk (6–9 let), střední školní věk (9–11 let), starší školní věk neboli raná adolescence (12–15 let). (Vágnerová, 2012).

Raný školní věk (6–9 let) je relativně klidné období, označuje se také jako období latentní. U dítěte můžeme pozorovat výrazné růstové změny, rozvoj hrubé a jemné motoriky. Dítě se učí číst a psát, rozvíjí své kognitivní schopnosti. Kognitivní funkce přechází z názorového myšlení do konkrétního. Důležitým aspektem je, aby se dítě postupně osamostatňovalo a stávalo se tak méně závislé na rodičovské péči. Dítě se tak učí socializaci v novém prostředí, zde řadíme sebeovládání, rozvíjení samostatného myšlení a dovedností dítěte. V raném školním věku je důležité děti správně motivovat, učit je srozumitelnou a zábavnou formou. Velmi důležitým učebním nástrojem edukace dítěte je jak v oblasti vědomostní, tak sociálních dovedností hra. (Pugnerová, 2010)

Ve středním školním věku (9–11 let) dítě přechází z prvního stupně základní školy na stupeň druhý. Tam si ve společnosti, a především pak ve společnosti svých spolužáků buduje určitou sociální roli. Kognitivní vývoj přechází z konkrétních operací do formálního myšlení. (Vágnerová, 2012)

Starší školní věk – období dospívání – raná adolescence (12–15 let): jedná se o období druhého stupně základní školy a trvá celý druhý stupeň, což jsou 4 roky. Projevuje se především výraznými fyzickými změnami jak u dívek, tak u chlapců (růst ochlupení, zvětšení hrudního koše, růst prsou a boků, menstruace atd.). Po jedenáctém roce života dítěte se u něj začíná rozvíjet formální myšlení, a to zejména v oblasti chápání abstraktních pojmů, jako je svoboda, láska, právo apod. Toto období bývá z pravidla pro dospívající i jejich okolí velmi náročné. Pubescent hledá svou identitu, vzdoruje autoritě a vyrovnává se jak s psychickými, tak fyzickými změnami. Pomalu opouští dětství a vstupuje do světa dospělých. (Vágnerová, 2012)

Pozdní adolescence (15–20 let) je období, kdy člověk pohlavně dozrává a nastává u něj psychosociální proměna, která v sobě zahrnuje přijímání nových sociálních rolí. Stěžejním rokem je dosažení 18. roku života. V 18 letech se mladistvý stává dospělým a je plně právně zodpovědný za své jednání. (Vágnerová, 2012).

Vývoj morálky dle Lawrence Kohlberga: Kohlberg rozdělil morálku do tří morálních stádií vývoje: prekonvenční (2 roky – 7 let), konvenční (7–11 let) a postkonvenční stádium morálky (12 let a výše). V konvenčním stadiu morálky je dítě orientované na trest či odměnu, jeho chování je podmíněno tím, co bude pro dítě výhodné (odměna), nebo čemu se chce dítě naopak vyhnout (trest). V konvenčním stadiu morálky se dítě začíná orientovat na to být hodným dítětem pomocí stanovených norem. Dospělí pak dělají totéž, orientují se dle norem zákona a společensky nepsaných pravidel. Postkonvenční morální stádium je založeno na principu zvýšit hodnotu osobnosti člověka. Člověk se orientuje na společenskou smlouvu a etiku. Člověk už nenásleduje nepsané společenské normy přesně podle vymezených sociokulturních mantinelů, ale zamýšlí se nad nimi kriticky, rozeznává situace a podle toho volí následný postup. Vývojové stádium morálky je propojeno s kognitivním vývojem dítěte. Inteligence dítěte se tedy podílí na vývoji morálních hodnot každého člověka. (Kohlberg)

4.1 Rizikové projevy chování mládeže

Vývoj mládeže může být negativně ovlivněn jest-li že, jsou děti dlouhodobě vystaveny negativním vlivům pro jejich zdravý a všestranný rozvoj. U takové mládeže pak můžeme předpokládat projevy rizikového chování, které mohou být krátkodobé či nárazové, a nebo se mohou u takové mládeže překlenout až k delikventní činnosti. Zákon o soudnictví ve věcech mládeže § 2, Zákon č. 218/2003 Sb. definuje děti jako osoby mladší 15 let, mladistvý je pak osoba, která dovršila 15 let, ale nepřekročila 18. rok věku. Termín mladistvý tedy označuje

osoby od 15 do 17 let. Dověšením osmnáctého roku života se člověk stává plnoletým, a tudíž plně právně zodpovědným. Za mládež jsou potom považovány jak děti, tak mladiství. (Zákon č. 218/2003 Sb.)

Výchovné problémy u mládeže se začínají projevovat nebo eskalovat velmi často v období puberty, kdy dítě přestává být dítětem a pomalu vstupuje do světa dospělých a hledá svou identitu. (dospívání – pubescence 11–15 let pak přecházející do období postpubescence 15–20 let). Rizikového chování u dětí se však může vyskytovat již v čase označovaném jako druhé dětství, kde se věk dětí uvádí 3 roky – 11 let. (Pugnerová a kol., 2010) Dětství je zcela jistě stěžejním obdobím našeho života. Zážitky a zkušenosti, které jsme v dětství získali, formovaly naši osobnost a tvoří část toho, co jsme dnes. Čas dětství a dospívání by měl být harmonický, dítě by mělo mít nad sebou správné rodičovské vedení, mít kolem sebe kvalitní pedagogy, dobré kamarády a efektivně využívat svůj volný čas v oblasti seberozvoje. Ne každé dospívající dítě má ale kolem sebe dostatečně vhodné podmínky tak ,aby se do společnosti dokázalo správně socializovat. Proces socializace v dětství vrcholí v čase, kdy dítě ukončuje povinné vzdělávání, stává se tedy absolventem základní školy. Mládež v riziku jsou děti a mladiství, u kterých je jejich socializace do společnosti ohrožena. Rizikovými faktory, které negativně ovlivňují jedince nebo jsou důsledkem nežádoucích projevů v oblasti sociálního chování (socializace) jedince, mohou být například: genetické dispozice, disfunkční rodina a širší sociální okolí, které je v kontaktu s dítětem. (Kraus, 2008)

„„Pod pojmem rizikové chování rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.“ (Miovský a kol., 2006, s. 10). Macek dělí mládež v riziku na dvě skupiny. První skupina ohrožuje sama sebe autonomní agresí, kde si aktéři ubližují sami sobě jak fyzicky, tak psychicky. Druhá skupina pak ohrožuje okolí. Popřípadě dochází ke kombinaci rizikového chování, kdy se u dítěte objevuje autonomní agrese s kombinací útočnosti vůči okolí. Termín rizikový vymezuje míru, stupeň ohrožení dítěte nebo mladistvého, který je vystavován nebezpečným situacím v kombinaci s nežádoucími podmínkami, na které dítě nebo mladistvý nedokáže adekvátně reagovat a mohou ho přivést například až k protiprávnímu. Mezi ilegální činnosti mládeže pak nejčastěji spadá alkoholismus a požívání jiných návykových látek jako jsou narkotika. (Labáth, 2001).

Dispoziční faktory vedoucí k rizikovému chování rozdělujeme na vnitřní a vnější příčiny. Vnitřní dopady vedoucí k asociálnímu chování jsou dědičnost, zdravotní stav,

intelekt, kognitivní funkce. Vnější podmínky jsou dysfunkční rodinné prostředí, nedostatečné vzdělání – negramotnost (což vede k neschopnosti uplatnění na trhu práce a s tím spojené bytové možnosti), velké město (absence sociální kontroly), asociální subkultury. (Matoušek, 2008).

Rizikové chování: „*Jednání, jež může ohrozit život, zdraví nebo sociální integritu jedince, nebo chování, které je namířeno proti zájmům společnosti definovaných zákony.*“ (Matoušek, 2008, s. 175). Dá se rizikové chování, může mít následující zastoupení: záškoláctví, utíkaní z domova, šikana, hráčství, užívání návykových látek, krádeže, agresivní chování.

4.2 Faktory ohrožující vývoj mládeže

V předchozí kapitole jsme si vymezili, co znamená rizikové chování mládeže. Nyní se zaměříme na faktory, které mohou zapříčinit rizikové projevy chování.

Důvody proč se mládež nachází v riziku dle Jackson: „*Za dítě v riziku se považuje to dítě, jehož životní zkušenosti jsou podstatně omezeny chudobou v raném dětství v souvislosti s rozvojem jeho připoutanosti k jeho pečovateli, organizací rodiny, zdravotní péčí a možnostmi tělesných a sociálních stimulů*“ (Epps & Jackson, 2000 in Richaud de Minzi) Faktory, které ovlivňují vývoj dítěte a mládeže jsou především závislé na genetice, sociálním prostředí a vlastní motivaci konkrétního dítěte, adolescenta. Vývojem osobnosti a chováním se zabývá především psychologie. „*Psychologie je věda, která studuje lidské chování, mentální procesy a tělesné dění, včetně jejich vzájemných vztahů a interakcí.*“ (Plháková, 2003, s. 17) Psychologie má čtyři hlavní úkoly: 1. Popsat a pozorovat dané chování, 2. vysvětlit, proč se člověk projevuje určitým způsobem, 3. předvídat lidské chování, 4. zvyšovat lidskou spokojenost a zdraví. Tyto úkoly se snaží plnit 7 hlavních psychologických přístupů: biologický přístup, behaviorální přístup, psychodynamický, fenomenologický, gestalt psychologie, kognitivní přístup a kulturní přístup. (Plhalová, 2003)

Biologický přístup se zabývá především neuropsychologickými procesy, které ovlivňují chování a prožívání každého člověka. Biologický přístup se tedy zaměřuje na fungování mozku a vliv genetiky na naše chování a prožívání. Zkoumá také, jak ovlivnila náš mozek a přenos genetických informací evoluce. Dalo by se tedy z biologického pohledu tvrdit, že každé dítě je ke svému chování už předem biologicky naprogramováno. Behaviorální přístup se zabývá chováním lidí, které analyzuje na základě pozorování, experimentu a tvrdí, že

chování člověka na rozdíl od biologického přístupu není ovlivněno pouze genetickou informací, ale je utvořeno na základě vnějších vlivů. Základem pro behaviorální přístup je tedy učení, především pak stanovení odměn a trestů ze strany rodičů a učitelů. Lidé si v průběhu života vytvářejí řadu reaktivních vzorců chování, které jsou podmíněny na základě jejich osobních životních zkušeností. Psychodynamický přístup se pak zabývá nevědomím člověka a zkoumá, do jaké míry nevědomí ovlivňuje chování každého jedince. Zakladatelem psychodynamického přístupu byl Sigmund Freud, který tvrdil že: *„Všechny duševní prožitky i chování mají svou příčinu, kterou obvykle není vědomý racionální důvod, ale nevědomý motiv.“* (Plháková, 2003, s. 21) Hlavní dva nevědomé pudové impulzy, které ovlivňují lidské jednání, jsou sexualita a agresivita. Tyto pudy koriguje vědomí, pudové impulzy pak mohou být transformovány do sociálně schvalovaného jednání. Lidské jednání je tedy výsledkem interakce mezi nevědomými pudy a obrannými mechanismy. Psychodynamická psychologie zastává názor, že zkušenost v raném dětství výrazným způsobem ovlivní další vývoj osobnosti jedince. Do nevědomí se totiž ukládají vzpomínky, které následně ovlivňují naše psychické rozpoložení. Fenomenologický přístup se zaměřuje na perspektivu lidského bytí. Zabývá se otázkami svědomí, smyslu lidské existence, zodpovědnosti atd. Fenomenologický přístup poukazuje na originalitu a jedinečnost každého člověka. Každý člověk nese osobní zodpovědnost za své jednání. Lidské prožívání a chování se formuje dle vnitřní zkušenosti každého konkrétního jedince. Podle fenomenologických představitelů *„nejsou hlavní příčinou chování nevědomé impulzy nebo různé podmínky z vnějšího prostředí, ale subjektivní interakce vnějších a vnitřních událostí.“* (Plháková, 2003, s. 22) Gestalt psychologie známá také jako tvarová psychologie by se též dala označit jako psychologie fenoménu celostní povahy. Osobnost a chování člověka je výsledkem jednotlivých dílčích celků osobnosti: genetiky, myšlení, učení, řeči, duševními procesy. Kognitivní přístup se zaměřuje na kognitivní procesy. Kognitivní přístup zastává názor, že naše chování a prožívání ovlivňuje především rozvoj kognitivních schopností jedince. Můžeme tedy říct, že psychologické procesy jsou přímo podmíněny poznávacími procesy, které se uskutečňují skrze mentální úroveň samotného člověka. Kulturní přístup poukazuje na značné vlivy, které podmiňují lidské chování a prožívání z několika hledisek: sociokulturní prostředí, tradice, gender, sexuální orientace, rasa, náboženství, individuální zkušenost v jednotlivých sociálních skupinách. (Plháková, 2003)

Člověk je bio-psycho-spirituální jednotka. Faktem je, že lidský vývoj ovlivňuje mnoho aspektů, které se na vývoji dané osobnosti mohou projevit pozitivně, či negativně. Vývoj

dítěte se aktivně ovlivňuje již v prenatálním období. Já se zde ale zaměřím především na věkovou skupinu od 6–15 let. Jak už bylo zmíněno, na rozvoji dítěte má podíl mnoho faktorů, které nemusí být vždy pozitivní a mohou u dítěte vyvolat nežádoucí projevy chování. Každý člověk má jisté biologické a genetické předpoklady, které mohou negativně ovlivnit chování dítěte jako například temperament, poškození neurologického systému, mentální retardace, sklony k závislosti. Nepříznivý rozvoj osobnosti dětí a mládeže může být podmíněn vnějšími vlivy, například: nedostatek stimulů podněcujících rozvoj kognitivních schopností, rodina, škola, nedostatek pozornosti, uznání, citové vazby. Erikson zastává názor, že nejdůležitějším aspektem pro zdravý a pozitivní vývoj člověka je překonávání psychosociálního konfliktu, který člověk překonává od narození až do své smrti. Erikson rozdělil psychosociální konflikt dle věku do 8 položek stádia psychosociálního vývoje. Jak už bylo řečeno, na základě vymezení věkové skupiny v mé diplomové práci popíšu nyní detailněji psychosociální konflikty od 6 do 15 let: 0–1 rok důvěra vs. nedůvěra; 1,5 roku – 3 roky autonomie vs. stud; 3 roky – 6 let iniciativa vs. vina. Dále pak 6–12 let snaživost vs. méněcennost. Dítě je snaživé, touží po pochvale, uznání ze strany dospělých, uznání svého širšího okolí. Rodiče a učitelé by měli dítě podporovat a motivovat k výkonu, zároveň také respektovat limity a orientaci dítěte v oblíbené činnosti. Zažívá-li dítě v daném období nadměru stresu a necítí se doceněné, může se u něj projevit pocit méněcennosti, který pak může řešit nevhodným chováním – záškoláctvím, toulkami, agresí vůči sobě (sebepoškozování) či svému okolí (týrání zvířat, šikana). 12–16 let identita vs. nejistota. Dospívající dítě se snaží vymanit z působení rodičů, učitelů. Dospívající hledá sám sebe, svoji vlastní autonomii. Rodiče by dospívajícímu měli dát možnost najít svou identitu, ale v pozadí regulovat a dohlížet na to, s jakými lidmi se jejich dospívající dítě stýká. Dospívající je v daném období mnohem více fixovaný na své vrstevníky, hledá si sociální skupinu, do které by zapadl. Dítě se tak může dostat do ne příliš příznivé společnosti. Nepřízpůsobivá společenská subkultura může jedince vtáhnout do světa drog, alkoholu, násilí. Další stadia psychosociálního konfliktu jsou: intimita vs. izolace, reprodukce vs. stagnace a integrace vs. stagnace.

Chování a prožívání dětí může být ovlivněno negativním psychodynamickým vývojem. Freud uvádí, že si dítě prochází 5 stadii vývoje: 0–1,5 roku orální; 1,5–3 roky anální; jedinec pocíťuje slast v oblasti análního otvoru, a to konkrétně pak při uvolňování napjatého svalstva kolem konečníku. Dítě se v daném období učí sebekontrolu, nácviku sebeobslužných činností; 3 roky –5 let falické, dítě objevuje a zkoumá své intimní partie – autoerotická stimulace. Je důležité, aby se dítě v dané fázi ztotožnilo se svým pohlavím, nestane-li se tak, může nastat u

chlapců Oidipův a u dívek Eležtrín komplex. Komplex se překoná na základě identifikace dítěte s rodičem opačného pohlaví. Nemá-li jedinec Oidipovský či Eležtrín komplex vyřešen, může daný jedinec trpět neurózami nebo poruchou osobnosti; 6–12 let latentní. Dítě přesouvá a vkládá své sexuální uspokojení do produktivní činnosti volnočasové aktivity. Dítě rozvíjí vztahy se svým okolím. Je důležité, aby dítě mělo podnětné prostředí a kvalitně trávil svůj volný čas. Riziko: nezačlenění, které může vygradovat k nepřijatelnému společenskému chování. Od 12. roku života je období genitální, které trvá až do smrti člověka. Autoerotické uspokojování se mění v heterosexuální. Dospívající se učí vytvářet pevné a stabilní vztahy s okolím. Nežádoucím chováním a následkem v oblasti nezvládnutí genitálního vývojového stádia mohou vzniknout nežádoucí jevy: nechráněný sex, neplánované těhotenství, nezletilí rodiče, promiskuita, pohlavní nemoci, narušené sexuální chování jedince, sexuální poruchy, deviace. Humanitní psychologie se zabývá vnitřní motivací chování jedince, nezapomínejme ale na to, že jestliže dítě nemá uspokojené základní životní potřeby, jako je jídlo a pocit bezpečí, pak se u dítěte budou vyšší stádiové stupně Maslowovy pyramidy rozvíjet mnohem hůře. Rizikové faktory mohou být: psychická deprivace, krádeže, celková vývojová zaostalost dítěte. Kognitivní psychologie se pak zaměřuje na rozvoj jednotlivých kognitivních procesů, které následně ovlivňují naše prožívání a chování. Piaget rozčlenil vývoj kognitivních procesů dle věku jedince. Vývojové stupně kognitivních schopností mohou být ale narušeny, a to z důvodu: oslabení kognitivních dílčích schopností, nedostatečný vývoj kognitivních procesů z hlediska jejich nerozvíjení, negramotnost, odepřená možnost vzdělání, mentální postižení. Neopomínejme ani vliv odlišnosti dítěte. Dítě díky své individualitě, která se liší od běžné normy majority, může být odmítáno, společensky vyloučeno, šikanováno, nebo naopak dítě jako obranný mechanismus bude využívat agresivitu jako formu obrany. Člověk je tedy tvořen z jednotlivých celků, které se nejvíce dynamicky rozvíjejí právě v období dětství a dospívání. (Plháčková, 2003), (Pugnerová, 2010)

4.3 Poruchy chování

Faktory ohrožující vývoj dítěte mohou mít dopady, které povedou u dítěte až k diagnóze poruch chování, takovým dětem může být pak soudem nařizena ustavní výchova v dětském domově se školou. Dětský domov se školou je nápravné zařízení, kde se pracovníci zařízení snaží o terapii dětí, a tím o eliminování, popřípadě odstranění nežádoucího chování, které neodpovídá normě. Norma je to, co je společensky uznávané a zákonem stanovené. Norma vyžaduje od člověka jisté chování, které je adekvátní jeho biologickému věku. *„Norma je stanovení určitého očekávání v oblasti normality. Z pohledu statistického se normalita*

vymezuje dle členitosti či intenzity pozorovaného jevu. Vyjadřuje míru výskytu tohoto jevu ve sledované skupině, případně populaci.“ (Pugnerová, 2016 s. 19) Mezinárodní klasifikace nemocí vymezuje poruchy chování jako: „Opakující se a trvalý vzorec (minimálně 6 měsíců) asociálního, agresivního a vzdorovitého chování porušující sociální normy a očekávání s ohledem na věk dítěte.“ (Pugnerová, 2016, s. 148) Vágnerová poruchu chování chápe jako „odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností.“ (Vágnerová, 2004, s. 779) Porucha chování se dá také chápat jako konflikt mezi dítětem, rodičem a okolím. Poruchy chování také lze definovat jako: „postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, včetně jeho akademických, sociálních, před profesních a osobnostních dovedností.“ (Vojtová, 2008, str. 53). (Rene, James, 2010)

Definice poruch chování dle mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize: „Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle). Tento druh poruch chování však může být projevem i jiné psychiatrické poruchy a v takovém případě má být preferována příslušná diagnóza. Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné prání se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“ (Mediatelly.co)

MKN F90 a F91 PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ S OBVYKLÝM NÁSTUPEM V DĚTSTVÍ A V DOSPÍVÁNÍ

F 90 HYPERKINETICKÉ PORUCHY

F 90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F 90.1 Hyperkinetická porucha chování

F 90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F 90.9 Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

F 91.8 Jiné poruchy chování

Hyperkinetické poruchy

Skupina poruch charakterizovaná nedostatečnou vytrvalostí v činnostech vyžadujících delší soustředěnost a pozornost. Hyperaktivní jedinci mají tendenci přebíhat od jedné činnosti

ke druhé, aniž by byla jedna dokončena, spolu s dezorganizovanou, špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou. Hyperkinetické děti jsou často neukázněné, impulzivní a náchylné k úrazům, dostávají se snadno do konfliktů, s disciplínou pro bezmyšlenkovitě porušování pravidel, spíše než by úmyslně porušovaly pravidla. Mezi ostatními dětmi nejsou příliš populární a mohou se stát izolovanými. Poznávací schopnosti jsou běžně porušené a časté je i specifické opoždění v motorickém a jazykovém vývoji. Sekundárními komplikacemi vycházející z ADHD jsou disociální chování a nízké sebehodnocení. (Mediately.co)

F 91 PORUCHY CHOVÁNÍ

F 91.0 Porucha chování ve vztahu k rodině

Opoziční, vzdorovité, rušivé, ale i disociální či agresivní chování omezeno na domov nebo na interakce se členy nukleární rodiny nebo bezprostřední domácnosti (krádeže věcí z domova, destrukční chování, násilí vůči členům rodiny), sociální vztahy dítěte mimo rodinu jsou normální a nevyskytuje se žádná výrazná porucha chování mimo rodinu.

F 91.1 Nesocializovaná porucha chování

Kombinace trvalého disociálního nebo agresivního chování s výrazným rozsáhlým narušením vztahů jedince k ostatním dětem, nedostatečné zapojení do skupiny vrstevníků – izolace od ostatních dětí, nebo neobliba u ostatních dětí, nedostatek blízkých přátel, vztahy k dospělým poznamenány neshodami, nepřátelstvím a vzdorem, často přidružená emoční porucha. Pachatel páchá přestupky samostatně – tyranizování slabších, mnoho rvaček, vydírání, odmítání autority, výbuchy zlosti, nekontrolovaný vztek, ničení majetku, krutost k druhým dětem a zvířatům (někdy ale osamělé děti páchají přestupky ve skupině) obvykle se porucha projevuje ve všech situacích, nejvíce je zřejmá ve škole.

F 91.2 Socializovaná porucha chování

Disociální a agresivní chování, které se vyskytuje u jedinců obvykle dobře zapojených do skupiny svých vrstevníků. Nejvíce se projevuje ve vztahu ke škole. Přítomnost přiměřeného trvalého přátelství s vrstevníky zhruba stejné věkové skupiny. Skupina vrstevníků je zapletena do delikventních nebo disociálních aktivit (není podmínkou), vztahy k dospělým autoritám bývají špatné, emoční poruchy bývají minimální.

F 91.3 Porucha opozičního vzdoru

Výskyt u dětí ve věku od 9 do 10 let, přítomnost výrazného vzdorovitého, neposlušného, provokativního chování nepřítomnost vážnějších disociálních nebo agresivních činů, které by narušovaly zákon a základní práva druhých (krádež, surovost, týrání, ničení)

F 91.8 jiné poruchy chování

F 91.9 poruchy chování NS

(Mediatelly.co)

Ze speciálně pedagogického hlediska (etopedie) se poruchy chování klasifikují dle různé kvality a míry ohrožujícího chování jak pro jedince, tak pro okolí, které je s dítětem v kontaktu

a) Disociální chování

Jedná se o nejméně závažnou formu problémového chování, které se vyznačuje jako společensky nevhodné, nepřizpůsobivé a nepřiměřené chování dítěte v dané situaci. Disociální chování sice překračuje stanovené normy, ale náprava takového chování, se dá korigovat za pomoci běžných výchovně vzdělávacích metod (motivace, trest, volnočasové aktivity, školní psycholog, intervence...) Jedná se například o opakovanou lži, nerespektování pravidel (Dítě zkouší, kam až může zajít.), vzdorovitost, toulky.

b) Asociální chování

Neodpovídá společenským normám, ale zároveň neporušuje společenské hodnoty. Dítě sice porušuje zákazy a nerespektuje autority, ale nedopouští se ilegální činnosti. Do této kategorie nežádoucího chování řadíme menší krádeže, toulání, záškoláctví, autoagrese (sebevražda). Asociální chování již vyžaduje pro nápravu speciálně pedagogický a terapeutický přístup.

c) Antisociální chování

Asociální chování, které vyžaduje pro nápravu speciálně pedagogický a terapeutický přístup. Antisociální chování je porucha chování doprovázena protiprávním jednáním dítěte. Dítě se dopouští trestné činnosti, je nebezpečné nejen pro sebe, ale i své okolí. Mezi nejčastější přestupky, které by byly u dospělé osoby znamenány jako čin jinak trestný, řadíme například: Krádeže, kde dítě přímo ohrožujeme své okolí, loupežné přepadení, delikty sexuální povahy.

d) Delikventní chování

Delikventní porucha chování se vyznačuje pro děti/ mládež, která se pravidelně a dlouhodobě dopouští celé řady trestných činností. (Pugnerová, 2016)

Každé lidské chování vzniká na základu akce a reakce. Vymezme si tedy *příčiny vzniku – etiologii poruch chování*, tedy na základě jaké reakce mohou u dítěte poruchy chování

vzniknout a co je konkrétně zapříčiňuje. Důvody vzniku poruch chování jsou různé, řadíme zde: *biologické faktory, genetické faktory a psychosociální faktory*. Mezi biologické faktory řadíme: narušenou funkci nebo strukturu CNS (změny v oblasti neurotransmiterů, odchylka diference pravé a levé hemisféry, oslabení kognitivních schopností...), přenos chemických látek v mozku neodpovídající normě, což může u jedince způsobit neadekvátní chování a reakce, které neodpovídají věku dítěte ani situaci. Mezi genetické faktory řadíme dědičnost, genetická dispozice odpovídá až za 70 % důvodů vzniku poruchy chování. Mezi psychosociální faktory řadíme: disfunkční rodinné prostředí, vliv sociální subkultury, nežádoucí a negativně vyplývající životní situace, ve kterých se dítě může ocitnout (rodinné hádky, rozvod násilí), škola (nedostupnost vzdělání), sociální status rodiny, styk s negativními vlivy (drogy, alkohol). (Pugnerová, 2016)

Hort popisuje poruchy chování jako důsledek psychické deprivace dítěte. Dítěti chybí citová vazba k blízké osobě. Nevhodným chováním si dítěte nahrazuje své uspokojení v oblasti citové vazby. Dítě může mít také snahu skrze problémové chování vyjádřit své potřeby, které dítě jinak vyjádřit nemůže, z důvodů prostředí ve kterém se nachází. Dítě se chová často neadekvátně z důvodu upoutání pozornosti na svou osobu, nebo je ztracené a snaží se nalézt svou identitu. Děti, které jsou deprivované často ani nedokážou regulovat své chování. Smysl náhradního uspokojení potřeb prostřednictvím nežádoucího chování se děje u dítěte nevědomě, dítě neví, proč se tak chová. (Hort, 2001)

Vznik deprivace můžeme rozdělit do dvou skupin. Jeden z důvodů vzniku deprivace je nedostatek sociálně emočních podmětů. Tento druh citové deprivace se vyskytuje u dítěte na základě vnějších příčin: neúplné rodiny, nízkého sociálního statusu rodiny, rodina nedává dítěti dostatek podmětů pro rozvoj rozumové složky vývoje osobnosti. U druhého typu deprivace dítě nepostrádá vnější podměty, ale má nedostatečnou či vůbec žádnou emocionální vazbu se svými rodiči. Dítě povětšinou pochází z dobře finančně a společensky situované rodiny, ale rodiče dítěti nevěnují dostatek pozornosti. Druhá skupina citové deprivace, která je vytvořena na základě negativní emotivní vazby rodič dítě, se napravuje velice obtížně, jelikož se jedná primárně o problematické osobnosti samotných rodičů. Citová deprivace na základě vnějších podmětů se dá upravit snadnější formou, dítěti se poskytnou podměty, které by aktivovaly a rozvíjely jeho myšlení, dovednosti a celkovou osobnost dítěte. (Vágnerová, 2004)

Jiné příčny vzniku poruchy chování nebo projevů nežádoucího jednání ze strany dítěte vůči sobě či svému okolí: porucha attachmentu, těžká forma specifických poruch učení, oslabení kognitivních schopností, agresivní poruchy chování, neagresivní poruchy chování.

Praktická část

5 Vymezení tématu a obecného cíle výzkumu

Vymezení tématu diplomové práce se odvíjelo od obecných cílů výzkumu, především pak od cíle, který se zaměřoval na rozdílný proces výchovy u dětí, která probíhá v rodinném prostředí a u dětí, kde výchovný proces byl z různých důvodů přesměrován do dětského domova se školou, proto název diplomové práce *Rozdíly ve výchově mezi rodinou a dětským domovem se školou*.

Pro realizaci výzkumu diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum, který umožňuje fenomenologický přístup k výzkumnému procesu. Jako metoda pro získání potřebných dat byl aplikován polostrukturovaný rozhovor, Prostřednictvím interviewa s výzkumným vzorkem (10 rodičů, 10 vychovatelů) se sbírala potřebná data, jež se následně zpracovávala metodou trsu a dále metodou srovnávání a kontrastu. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jaký výchovný styl, výchovné metody a celkový výchovný postoj uplatňují vychovatelé v dětském domově se školou a jaký způsob pak volí samotní rodiče, v jakých bodech se výchovný proces obou skupin liší, či shoduje. Následným cílem bylo na základě získaných dat vymezit, jaký postup je při výchovném procesu vhodné aplikovat u dítěte, které projevuje znaky nežádoucího chování či trpí poruchou chování.

Dle výzkumu z roku 2002, který se uskutečnil v Praze na Filozofické fakultě Katedry psychologie Univerzity Karlovy, vyplývá, že rodiče statisticky nejvíce uplatňují vůči svým dětem výchovu, která je podmíněna záporným emočním vztahem k dítěti a výchovné řízení rodičů je rozporuplné. Na druhém místě výchovného stylu bylo nejpočetnější zastoupení kladného emočního vztahu rodiče vůči dítěti a slabé řízení. Třetí nejčastější styl výchovy v ČR byl výzkumníky označen jako záporně emoční vztah v kombinaci se slabším řízením. Podle tabulky devíti polí pak vyplývá následné umístění: 1. pesimální forma výchovy, pole tři, 2. laskavá výchova bez požadavků a hranic, pole šest, 3. liberální výchova s nezájmem o dítě, pole dva. (Gillernová, 2004)

Gillernová a kol. ve výzkumu uvádí, že pro zdravý a všestranný rozvoj osobnosti dítěte nejlépe působí kladný emoční vztah rodičů k dítěti v kombinaci se středním řízením. Důsledkem takové výchovy obvykle bývá pozitivní rozvoj osobnosti dítěte. U dítěte se posilují vlastnosti jako smysl pro zodpovědnost, zdravé sebevědomí, pevná vůle spolu s cílevědomostí a děti si tak lépe utváří kvalitní citové vazby se svým okolím. Naopak u silně záporného emočního vztahu rodiče k dítěti se u dítěte může projevovat labilita a nepředvídatelné chování, nedostatek pevné vůle a cílevědomosti, především pak

v kombinaci se silným řízením. Nežádoucí vliv na rozvoj osobnosti dítěte může mít také extrémně kladný emoční vztah rodiče vůči dítěti. To může vést k nesamostatnosti dítěte a přílišné závislosti na rodině. U dětí, u kterých je ze strany rodičů uplatňované rozporuplné řízení, může nastat relativně zdravý a stabilní vývoj osobnosti dítěte. Výchova je multifaktoriální záležitostí. Tvorbu a rozvoj osobnosti dítěte ovlivňuje i jeho širší sociální okolí mimo jeho primární rodinu (škola, volnočasové aktivity, kamarádi). (Gillnerová, 2004)

Výzkum se tedy zaměřuje na přímou komunikaci s osobami, které za dané dítě nesou zodpovědnost a vychovávají jej, popřípadě resocializují. Přímou interakcí s aktéry výchovného procesu se pak výzkum snaží komplexně popsat výchovný proces obou dotazovaných skupin výzkumného vzorku, vymezit shodné a odlišné metody a prostředky výchovy a nastínit v rámci diskuze možné výchovné postupy u dětí s problémovým chováním.

5.1 Volba výzkumného vzorku

Výzkumná část mé diplomové práce je zaměřena na porovnávání rozdílného přístupu ve výchově mezi rodinou a dětským domovem se školou. Na tomto základě byl vybrán specifický okruh výzkumného vzorku. Pro zvolení výběru výzkumného vzorku byla použita metoda záměrného výběru. Záměrný výběr se zaměřoval na dvě hlavní skupiny výzkumného vzorku, a to rodiče a vychovatele. Skupina rodičů musela splňovat následující kritéria: Jednalo se o rodiče, kteří spolu žili a sdíleli společnou domácnost, měli více dětí a jedno nebo více dětí bylo ve věkové hranici 6 až 15 let. Druhá skupina se dle metody záměrného výběru orientovala na vychovatele, konkrétně vychovatele, kteří pracují v dětském domově se školou. Rodiče i vychovatelé byli dopředu obeznámeni s cílem a s celkovým konceptem diplomové práce, rozhovor rodičů i vychovatelů byl poskytnut s jejich souhlasem a obě skupiny byly dopředu obeznámeny s okruhy a otázkami, které jsem jim v následném rozhovoru položila. Postupovala jsem dle zákona o ochraně osobních údajů a identita výzkumného vzorku není v mé práci ani jinde uvedena. Věk osob z obou skupin výzkumného vzorku byl různý.

Otázky jsem pokládala rodičům, kteří tvořili úplnou rodinu a měli více než jedno dítě. Dále pak vychovatelům jednotlivých dětských domovů se školou. Do dětského domova se školou jsou umístěny děti zejména z důvodů dlouhodobých výchovných problémů: delikventní činnosti, toulek, záškoláctví, agrese. Výchovné problémy pak vygradují do té míry, že je u dítěte ohrožen jeho mravní vývoj. Dítě pak může být nebezpečné nejen pro sebe, ale i pro společnost. Problémové chování u dětí je zpravidla provázáno diagnózou poruchy

chování. Jednou z příčin vzniku poruchy chování je právě rodina a její výchovné vedení dítěte. Může se ale jednat i o situace, kdy má dítě k problémovému chování genetické dispozice nebo jeho problémové chování vzniklo na základě blízkého kontaktu s nežádoucími jevy či nevhodnou společností. Dětský domov se školou a klasická rodina využívají jiných výchovných metod a také mají jiný emoční vztah k dítěti. Rodiče mají od státu stanovenou vyživovací povinnost a musejí dítěti zajistit vhodné podmínky pro jeho rozvoj. Výchovné prostředky a metody si rodina na rozdíl od zařízení ústavní péče může volit dle vlastního uvážení, pokud neohrožuje zdravý vývoj dítěte. Dětský domov se školou má za úkol zajistit resocializaci dítěte, nápravu nebo regulaci jeho nežádoucího chování. Reedukačně výchovné metody jsou pro dětský domov se školou částečně stanoveny zákonem o ústavní péči. Respondenti mého výzkumu byli vychovatelé. Vychovatele jsem si vybrala z hlediska jejich bezprostředního výchovného působení na děti. Zajímalo mě, jakým způsobem probíhá jejich výchovné působení, a do jaké míry uplatňují svoji úlohu profesionálů: stanovují odměny a zákazy dle jednotlivých předem určených a vymezených pravidel, míra profesionálního odstupu vychovatele vůči dítěti a naopak, nakolik si můžou dovolit působit na dítě skrze vlastní výchovné metody podmíněné jejich pracovní zkušeností a osobností vychovatele. Dále mě pak zajímal názor vychovatelů, jaký je nejlepší způsob vedení dětí při výchovném procesu. Konkrétně pak, jaký je rozdíl mezi výchovou běžných dětí a dětí s poruchami chování. Dalšími respondenty mé výzkumné části byly samotní rodiče. Rodiče mi v rozhovoru odpovídali na obdobné otázky jako vychovatelé v dětském domově se školou, ale některé z otázek byly mírně poupraveny tak, aby na ně rodiče mohli bez obtíží odpovědět a zároveň dané otázky odpovídaly přímému modelu rodinné výchovy.

Jak již bylo zmíněno, výzkumný vzorek byl rozdělen do dvou základních skupin. První skupinu tvořilo deset vychovatelů z dětských domovů se školou, kteří mi poskytli rozhovor na základě obeznámení se s výzkumným procesem a povolením k uskutečnění interview od ředitele dané instituce. Druhá skupina respondentů se skládala z deseti rodičů. Rozhovory probíhaly elektronicky přes aplikaci Skype tak, aby byla dodržena veškerá epidemiologická opatření. Obou skupinám jsem předestřela výchovnou oblast, na kterou mohly obě skupiny volně odpovídat – viz příloha, dále jim byla položena otázka, která se přímo vztahovala k danému okruhu výchovného procesu.

5.2 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu je zaměřena na rozdíly ve výchovném přístupu a na celkový proces výchovy (výchovné metody, výchovné prostředky, práce s motivací...) v rodině a dětském domově se školou, dále se výzkumná část zaměřuje na jednotlivé aspekty, ve kterých se mohou výchovné metody rodičů a vychovatelů shodovat a na to, jaký je největší kontrast mezi výchovou dětí z dětského domova se školou a dětí, které jsou vychovávány v úplných rodinách a neprokazují problémové chování delší dobu než 6 měsíců. Popřípadě se snažíme vymezit vhodné postupy při výchově dětí, které prokazují problémové chování déle než 6 měsíců. Pro vypracování výzkumné části jsem si zvolila kvalitativní formu výzkumu. Jako metodologický prostředek jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Bylo vypracováno 10 okruhů, které zachycují výchovný proces z několika poloh. K jednotlivým okruhům byly položeny výzkumnému vzorku otázky, které přímo korespondovaly s daným výchovným okruhem (viz příloha). Především jsem se zaměřila na citovou vazbu vychovatele/rodiče k dítěti, styl výchovného vedení a komunikaci s dítětem. Pro výběr výzkumného vzorku jsem zvolila metodu účelového výběru. Účelový výběr byl zaměřen na deset rodiče, kteří žijí spolu a na vychovatele kteří pracují v dětském domově se školou. Dále následovaly samotné rozhovory. Interview probíhalo s 10 rodiči a 10 vychovateli z dětského domova se školou. Získaná data jsem následně zanalyzovala pomocí metody trsu. Rozdělila jsem zvlášť informace získané od dvou skupin respondentů (rodič/vychovatel) a dále jsem rozčlenila jednotlivé poznatky podle specifických oblastí výchovy, tyto oblasti jsem rozdělila do deseti okruhů (citová vazba, komunikace, volný čas...), (viz příloha). Jednotlivé okruhy jsem pak doplnila jednotlivými otázkami, které se přímo vztahovaly k danému okruhu výzkumné části o výchově. Posledním krokem výzkumné části byla metoda srovnávání a kontrastu, kde jsem porovnávala jednotlivé odpovědi respondentů a rozdílné jevy v oblasti výchovného procesu mezi rodiči, kteří vychovávají děti bez poruch chování v rodinném prostředí, ve srovnání s vychovateli, kteří pracují s dětmi s problémovým chováním a snaží se o jejich resocializaci. Ve svém výzkumu jsem především zdůrazňovala oblasti, kde docházelo k výchovným kontrastům dvou skupin respondentů, srovnávala jsem však i body, kde se výchovné vedení obou skupin – rodičů i vychovatelů – více či méně shodovalo, nebo bylo velice blízké. Dalším krokem bylo stanovení případného postupu, jak pracovat s dítětem, které má diagnostikovanou poruchu chování, v rámci diskuze.

6 Výsledky metodologického šetření

Výsledky metodologického šetření jsou rozděleny do deseti kapitol, které se dotýkají jednotlivých oblastí výchovného procesu a korespondují jak s otázkami položenými v rozhovorech, tak s teoretickou částí mé diplomové práce. Pomocí metody trsu je rozděleno jednotlivých deset kapitol, každá kapitola se zvláště zaměřuje na jednotlivou výchovnou oblast, ve výchovné interakci rodič/vychovatel a dítě. Po rozdělení jednotlivých kapitol a stanovení otázek k jednotlivým kapitolám byla využita jedna z metod kvalitativního výzkumu pro získání potřebných dat formou rozhovoru. Rozhovory probíhaly přes Skype. Výzkumný vzorek obou skupin byl dotazován v rámci 10 okruhů výchovného působení (viz příloha) k těmto deseti okruhům, ke kterým se mohly obě skupiny volně vyjádřit, byly přiřazeny otázky, které přímo korespondují s danou kapitolou, která se zaměřuje na dílčí oblasti výchovy. Získaná data z nahrávek byla následně přepsána do písemné podoby. Takto získaný materiál byl dále zpracován pomocí metody srovnávání a kontrastu. Metod tedy shodné oblasti ve výchovném procesu mezi rodiči a vychovateli a následně rozdílů metoda kontrastu ve výchově mezi dětmi v úplných a funkčních rodinách a dětí/klientelou z dětského domova se školou Souhrn mého metodologického šetření pak uvádím v diskusi, kde se na základě zjištěných poznatků doporučují výchovné postupy u dětí s poruchami chování. Souhrn mého metodologického šetření pak uvádím v diskusi, kde na základě zjištěných poznatků doporučují výchovné postupy u dětí s poruchami chování, či s nežádoucími projevy chování v sociálních interakcích.

6.1 citová vazba a výchovné řízení

Citová vazba mezi vychovávajícím a chovancem je pro zdravý vývoj dítěte zcela nezbytná, dítě potřebuje cítit vůči své pečující osobě lásku, důvěru a pocit bezpečí. Oblast citové vazby se promítá do celého výzkumu, i když nejsou jednotlivé otázky položeny přímo na oblast citové vazby rodič/vychovatel a dítě, odráží se ve všech odpovědích obou skupin. Pro základ vřelého vztahu a emoční vazby je primární důvěra. Míru důvěry dětí vůči rodičům/vychovatelům jsem se snažila zjistit hned v první otázce. *Dominuje vztahu mezi Vámi a dětmi důvěra?* Odpovědi byly ve velké míře kladné, rodiče i vychovatelé na vztah důvěry velmi apelovali. Odpovědi byly okamžité, respondenti obou skupin reagovali bez dlouhého přemýšlení: „ano, rozhodně ano.“ Bylo zajímavé pozorovat intenzivní emoční zabarvenost a impulsivnost respondentů při první reakci na kladenou otázku. Nicméně po rozvinutí odpovědi, na otázku ohledně důvěry, se odpovědi obou skupin respondentů začaly

lišit, obě skupiny respondentů si byly vědomy důležitosti důvěry a zdůrazňovaly, jak moc je pocit důvěry oboustranně důležitý. V rozvedení otázky na téma důvěry se rodiče vyjadřovali s daleko větším pocitem jistoty než samotní vychovatelé. Objevovaly se sice pochybnosti, zdali důvěru vnímají i samotné děti rodičů stejně, ale celková rozhodnost rodičů o pevném důvěrném vztahu se svými dětmi byla daleko jistější, než tomu bylo u vychovatelů z dětského domova se školou.

Ukázka částí odpovědí rozhovoru s rodiči: „*K našim dětem jsme se vždy snažili přistupovat s láskou a respektem, děti si s námi často povídají a myslíme si, že se nám svěřují ve všem, co je pro ně důležité. Povídáme si často před spaním.*“ (rodiče) „*To doufám, celý život jim vysvětluji, že vše se dá řešit. Důležité je nelhat.*“ (rodič)

Jak jsem již zmínila v úvodu, vychovatelé také reagovali na otázku důvěry okamžitou a kladnou odpovědí, nicméně v následném rozvedení odpovědi byly jejich závěry o pevném poutu důvěry s dětmi spíše nejisté. Zpočátku tvrdili, že pocit důvěry je základ a nezbytností při práci s dítětem, následně ale dodali, že pro získání oboustranné důvěry je potřeba trpělivost a delší čas. Ukázka částí odpovědí rozhovoru s vychovateli: „*Získání pocitu důvěry u těchto dětí je dlouhodobý proces, záleží individuálně na každém dítěti a také věku dítěte a délku pobytu v zařízení.*“ „*Myslím, že by se dalo říci, že záleží, v jakých záležitostech.*“ (vychovatel) „*Snažím si s dětmi vybudovat důvěrný vztah, je to základ pro tento typ práce, některé děti potřebují ale více času.*“ (vychovatel) Všichni vychovatelé stejně jako rodiče vnímali důvěru jako velmi podstatnou součást výchovného procesu. Ze získaných dat ale vyplývá, že pro vychovatele je daný úkol značně ztížený v porovnání s rodiči. Děti s problémovým chováním umístěné v dětském domově se školou potřebují více času. Vychovatelé také zdůrazňovali fakt, že je děti (obzvláště nově příchozí) vnímají „*jako ty zlé dozorce*“ a často zkouší trpělivost vychovatelů provokováním, ignorací.

Na základě poznatků z rozhovorů mohu konstatovat, že vztah s dítětem založený na pocitu důvěry se snaží vybudovat obě skupiny respondentů a považují jej za základní stavební kámen v celém výchovném procesu. Z odpovědí vyplývá, že skupina rodičů má se svými dětmi plně rozvinutý emoční vztah založený na důvěře, který je více pevný a stabilní než u vychovatelů z dětských domovů se školou. Rodiče si vzájemný pocit důvěry se svým dětmi budují již od jejich narození, vychovatelé takovou možnost nemají. Vychovatelé také uvádí, že získání pocitu důvěry ze strany dětí s problémovým chováním „*s dětmi ulice*“ je náročný proces, který si vyžaduje svůj čas. „*Mnozí klienti našeho ústavu nedostávali od rodičů*

dostatečnou pozornost a nebylo jim ze strany rodičů poskytnuto vhodné sociální zázemí, mnozí z našich klientů jsou dětmi ulice, kde mnohdy platí tvrdá pravidla, proto si tyto děti kolem sebe postavili silnou zeď.“ (vychovatel)

6.2 komunikace s dítětem

Oblast komunikace s dítětem přímo navazuje na předchozí část mého výzkumného šetření o nastavení důvěry mezi mými respondenty a dětmi, za které zodpovídají. Druhá otázka, kterou jsem rodičům a vychovatelům položila, se zaměřovala na přímou komunikaci dospělého s dítětem. *„Komunikujete s dětmi o jejich osobních záležitostech (první lásky, vztahy s rodinou...) a pakliže ano, jak často?“* Odpovědi rodičů v oblasti komunikace nebyly tak sjednocené jako u předchozí otázky o pevném vztahu důvěry se svými dětmi. Někteří rodiče říkali, že si s nimi děti povídají, ale ne moc často. Někteří rodiče vypověděli, že si se svými dětmi povídají každý den. Jiné rodiny měly své rituály, u kterých probíhala konverzace při určité činnosti či jednotlivých částech dne. Například jsem dělala rozhovor s rodinou, která vyznávala křesťanské hodnoty, tato rodina si vzájemně sdělovala své zážitky z celého dne při společné večerní modlitbě. Odpovědi rodičů byly opravdu různé.

Ukázka částí odpovědí rozhovoru s rodiči: *„Ano, poměrně spontánně. Přichází většinou ze strany dětí, nesnažím se z nich páčit informace, které mi v tu chvíli sdělit z nějakého důvodu nechtějí. Pokud chci něco vědět a zjistit, ptám se přímo.“* (rodiče) *„Většinou příležitostně, 1x týdně, někdy to spontánně vyplyne při společném čtení, většinou tomu napomůže hřejivá nálada v rodině, většinou mezi čtyřma očima a při vhodné příležitosti.“* (rodiče) *„Máme velmi otevřený a přátelský vztah, alespoň doufám. Komunikace je základ. Pokud pominu pubertu, kdy je vše jinak. Samozřejmě, jako každý mají i mé děti tajemství a témata, která probírají s vrstevníky. Což je podle mě v pořádku.“* (rodiče)

Odpovědi vychovatelů byly obdobné jako u rodičů. Ukázka částí odpovědí rozhovoru s vychovateli: *„Ano, když s tím děti za mnou přijdou, je to součást výchovy a péče o dítě.“* (vychovatel) *„Ano a velmi často, s klienty hovořím denně, probíráme nejen vztahy, rodinu, ale i jejich zájmy, další studium. Většinou přijdou i sami a chtějí si povídat, co je trápí nebo se i pochlubit s nějakým úspěchem.“* (vychovatel) *„Ano, jak s kterým dítětem. S někým denně, s někým občas.“* (vychovatelé) *„Ano, dle potřeby dítěte, individuálně, nebo skupinově v rámci programu.“* (vychovatel)

Výsledky byly zajímavé, zatímco v předchozím pocitu důvěry dopadla skupina rodičů lépe než samotní vychovatelé, odpovědi ohledně komunikace s dítětem jsou shodné u obou skupin respondentů. Jak rodiče, tak vychovatelé odpovídali obdobně: denně, méně často, záleží na dítěti. I zde se však objevovaly rozdíly ne ohledně typu odpovědi či frekvence, ale ve formě komunikace (spontánní, řízená předem, naplánovaná). U rodin i vychovatelů docházelo ke komunikaci s dětmi spontánně, ale vychovatelé s dětmi mluvili každý večer, ne proto, že by si s dětmi vytvořili určitý osobní druh rituálů, jak tomu bylo u některých rodin (večer se sejdeme a navzájem si budeme mezi sebou sdílet náš prožitý den), ale proto, že večerní skupinky jsou součástí léčebného programu zařízení. Večerní program má svou jasně danou strukturu. Probíhá hodnocení klientů a jistá forma skupinové terapie, stejně tak jako v určitých předem stanovených osobních rozhovorech, které také probíhají v rámci resocializačního programu daného zařízení.

6.3 Trávení času s dětmi

Volný čas trávený s dětmi je důležitou součástí výchovného procesu. Slouží jako určitá forma prostředku k rozvoji obecných dovedností dítěte jak v oblasti kognitivní, manuální, pohybové a sociální. Pokud máme s dítětem vybudovaný důvěrný vztah a funguje mezi námi komunikace, pak je dobré tyto aspekty vztahu mezi rodičem/vychovatelem a dítětem utužovat a prohlubovat. Jako prostředek nám může sloužit společné trávení volného času. Odpovědi rodičů na volně trávený čas s dětmi byly různé: sport, chození do přírody, rodinné dovolené, společenské hry, kulturní akce atd. Nejvíce zastoupenou aktivitou byl však sport a trávení volného času s dětmi v přírodě. Otázka položená v rozhovoru zněla následovně: „*Jak trávíte společné volné rodinné chvíle a jak často?*“

Ukázka částí odpovědí rozhovoru s rodiči: „*Bylo to samozřejmě intenzivnější, hlavně když děti byly menší, společné dovolené, víkendy, vycházky v přírodě, výlety... Ale vzhledem k věku je přirozené, že tráví čas i jinak.*“ (rodiče) „*Dříve hraním, povídáním, čtením knih. Také tvořením a vyráběním, spojitostí s přírodou, vycházky, sport, udržováním zahrady, výlety, rodinné dovolené. Jak často, těžko říct... rodinná dovolená jednou nebo dvakrát ročně. Výlety záleží, ale většinou tak jeden do měsíce a ostatní aktivity záleží na našem pracovním zatížení a na množství úkolů, které děti ze školy dostanou.*“ (rodiče)

Otázku pro vychovatele jsem koncipovala trochu jinak než u rodičů, kterých jsem se ptala, jak tráví svůj volný čas s dětmi a jak často. Otázka pro vychovatele zněla: „*Věnujete svou pozornost dětem, i když mají volný program?*“ Otázku jsem poupravila z jednoho

konkrétního důvodu. Děti z dětského domova mají přesně rozvržený celý den. Mají tedy vyčleněný čas i na své osobní volno. To znamená, že hlavní funkce vychovatelů spočívá ve funkci dozoru. Vychovatelé nejsou povinni v daném časovém úseku, který je vyhrazen dětem pro jejich volný čas, vytvářet speciální program. Děti si tedy ve volném vyhrazeném čase mohou dělat aktivity, které si sami zvolí v souladu s vnitřním řádem dětského domova se školou. Očekávala jsem tedy, že většina oslovených vychovatelů mi odpoví, že plní primárně funkci dozoru a děti si v daném časovém rozmezí vytvářejí svůj vlastní program. Odpovědi byly ale odlišné.

Ukázka částí odpovědí rozhovoru s vychovateli: „Čas, který mají děti vyhrazený samy pro sebe, tak záleží na nich, jak jej chtějí využít. V případě jejich zájmu se jim věnuji.“ (vychovatel) „Považuji to za nutnost, i volný program se musí většinou nasměrovat správným směrem.“ (vychovatel) „Ano, pokud chtějí. Děti z primární rodiny nemají návyky na trávení volného času a často mnoho aktivit neznají, je třeba jim aktivity na trávení volného času nabízet a zkusit je s nimi.“ (vychovatel) „Ano, věnuji se hlavně těm mladším, ti chodí často sami. Nejčastěji spolu hrajeme deskové hry, malujeme, když je hezky tak společné venkovní aktivity. Nejčastěji to jsou míčové hry.“ (vychovatel) Společné výlety a zájezdy konají pravidelně i dětské domovy se školou. Položená otázka cíleně směřovala pouze pro vyhrazený volný čas v programu dětem, jelikož v této části programu vychovatelé nejsou povinni vytvářet dětem speciální aktivity. Výlety a zájezdy jsou pak individuálně naplánovány v rámci vnitřního programu dětského domova se školou.

Souběžná vypovídající hodnota informací u obou skupin respondentů rodiče/vychovatele byla shodná v několika následujících aspektech. Za prvé záleží na věku dítěte, čím je dítě mladší, tím více si vyžaduje pozornosti od dospělých. Dle odpovědí respondentů obou skupin je zajímavý fakt, že volně trávený čas s dětmi je zaměřen spíše na pohybové aktivity, které, jak mi bylo v jednotlivých rozhovorech řečeno od obou skupin respondentů, děti samy upřednostňují. Děti v rodinách i děti v dětských domovech se školou tedy vyžadují pozornost a chtějí trávit volný čas s pečující osobou. Obě skupiny respondentů mi tedy odpověděly, že volný čas s dětmi tráví. Nejvýraznější rozdíl v rámci trávení volného času je v oblasti kreativity dětí. Z odpovědí vychovatelů vyplývá, že je často ve tvorbě volnočasových aktivit musí navigovat nebo jim volnočasovou aktivitu přímo vymyslet. A pokud si děti hrají samy bez vychovatele, vychovatel musí do hry často vstupovat a usměrňovat ji.

6.4 Motivace a všestranný rozvoj dítěte

Vzdělání a všestranný rozvoj dovedností dítěte je jeden z primárních cílů výchovného procesu. Dítě je ale potřeba ke vzdělávání a seberozvoji směřovat a vést. Jako pomocný prostředek v daném výchovném cíli nám může sloužit motivace dítěte. Správná a dobrá motivace může v dítěti vzbudit zápal a nadšení, což je v oblasti seberozvoje a vzdělávání nutností. Otázka položená v interview zněla následovně: „*Jakých metod využíváte pro motivaci dětí v oblasti seberozvoje a vzdělávání?*“

Ukázka částí odpovědí z rozhovorů s rodiči: „*Snažila jsem se jim vysvětlit, že vzdělání je důležité a byly odměňovány výlety, i dárky, které si přály.*“ (rodiče) „*Co se týká výběru kroužků, když byly menší, tak jsem je do ničeho nenutila. Snad jen do hry na klavír, což ocenily až dodatečně. Mé děti aktuálně chodí do kroužků, které jsou spíše umělecky zaměřeny. Je to keramika, výtvarka, hudba – zpěv, hra na klavír.*“ (rodiče) „*Jako motivaci využíváme vlastní příklad, povzbuzení, platíme doučování, obstarávání knih, vzdělávací časopisy, návštěva muzea, divadla. Mluvíme s nimi o tom, jak je vzdělání důležité, a že to, co udělají v této oblasti navíc, se jim v budoucnu několikanásobně vrátí.*“ (rodiče) Z rozhovorů vyplývá, že všech 10 rodičovských párů kladlo velký důraz na vzdělání. Většina rodin mi také sdělila, že jejich starší děti studují střední školu s maturitou či vysokou školu. Dosažené vzdělání rodičů bylo středoškolské nebo vysokoškolské. Odpovědi rodičů ohledně využívajících motivačních prostředků byly různé, nejčastější vypovězené motivační metody byly: vlastní příklad, motivační rozhovory s dětmi, dárky, peníze, zákazy... Část otázky ohledně seberozvoje dětí návazně a přímo souvisí s předchozí otázkou ohledně trávení volného času pečující osoby s dítětem. Z odpovědí vyplývá, že volnočasové aktivity, které rodina s dětmi tráví, přímo podporují a rozvíjí řadu dovedností: kognitivní, fyzickou a sociální složku dětské osobnosti. Trávení volného času rodiče s dítětem bychom tedy také mohli zařadit do motivačních prostředků.

Stejná otázka byla položena i vychovatelům. Ukázka částí odpovědí z rozhovorů s vychovateli: „*Navázání vzájemného vztahu, můj zájem o ně, vlastní příklad, zařazení uměleckých terapií, peer programy, umožnění převzít zodpovědnost – př. samo dítě vyřizuje nějaké záležitosti, v případě dalšího vzdělávání také exkurze, umožnění brigád.*“ (vychovatel) „*Vlastní příklad, motivace pozitivní zpětnou vazbou, rozhovory s dětmi: chcete žít jinak než vaši rodiče.*“ (vychovatel) „*Většinou jde o motivaci formou pochval, výletů, rozvoj jejich zájmů, koníčků, zdravé soutěžení, používám i v oblasti vzdělávání spoustu her, díky kterým se*

nenásilnou formou klient učí a zdokonaluje tam, kde má tendence vše vzdát.“ (vychovatel) Co se týče motivace, tak ta se objevuje ve všech léčebných částech programu dětského domova se školou.

Vychovatelé i rodiče využívají z části obdobných motivačních prostředků pro rozvoj osobnostních dovedností dítěte a školní úspěšnosti: vlastní příklad, exkurze, rozhovor, pochvalu, zákaz. Rozdíly jsou však zásadní, a to z několika hledisek. Motivace má v dětském domově se školou v určitých oblastech svá jasně daná pravidla. Motivací může být pro dítě například odměna. V rámci vnitřního řádu zařízení mají vychovatelé předepsané normy, jaké odměny mohou dítěti za dobré chování a dobrý školní prospěch nabídnout, stejně tak je tomu i v oblasti zákazů. Zařízení vytvářejí svůj program v rámci zákona. Když má dítě dobré výsledky, může mu být navýšené kapesné, prodlouženy vycházky, povoleny častější návštěvy... Jako trest naopak zákaz návštěv, zkrácení nebo úplné zrušení vycházek, snížení kapesného. Podstatný rozdíl shledávám v tom, že rodiny jsou v tomhle ohledu flexibilnější a rodiče mají volnou ruku při tvorbě pravidel, odměn, trestů. Další rozdíl spočívá v účelu motivace. Jak rodiny, tak vychovatelé využívají motivaci pro povzbuzení dítěte k jeho osobnostnímu a školskému rozvoji. Vychovatelé ale využívají motivaci spíše terapeuticky. Motivací se snaží u dětí vyvolat zájem o vzdělání, seberozvoj a respektování pravidel. Motivací vychovatelé využívají k tomu, aby dítě naučili hranicím a pravidlům takovým způsobem, aby se děti dokázaly po opuštění zařízení začlenit do společnosti.

6.5 Vliv na rozhodování dítěte v otázce vzdělání

Předchozí kapitola mé výzkumné části byla zaměřena na motivaci dítěte v oblasti vzdělávání a seberozvoje. Jestliže dítě v oblasti seberozvoje a vzdělání aktivně motivujeme, pak se nám nabízí otázka, do jaké míry jsou obě skupiny respondentů důležitými aktéry při volbě budoucího vzdělávání dítěte-klienta. Otázku ohledně vlivu na budoucí vzdělání svých dětí jsem skupině rodičů položila následovně: *„Jste účastni při rozhodování a volbě vašeho dítěte při výběru budoucího vzdělání?“*

Ukázka částí odpovědí z rozhovorů s rodiči: *„Ano, pomáháme, ale respektujeme přání dítěte. Výběr bude na něm.“* (rodiče) *„Ano, byli jsme účastni při výběru střední školy. Prioritou bylo, co má dítě za přání. Jaké má vize. Pomohli jsme mu rozhodnout se i pomocí testu, aby vidělo, co v sobě má a v čem je více výjimečné. Probrali jsme to společně.“* (rodiče) *„Pouze jsem jim řekla svůj názor. Rozhodnutí jsem nechala na nich, neboť jde o jejich život.“* (rodiče) *„Zatím to není top aktuální téma, ale příležitostně společně hovoříme o*

obdarování, přednostech a slabších stránkách dětí.“ (rodiče) „Ano, ale spíše jako poradce, ne ten, kdo rozhoduje, rozhodují se samy.“ (rodiče)

Otázka pro vychovatele: *„Jste účastni u volby budoucího vzdělání či zaměstnání vašich klientů?“*

Ukázka částí odpovědí z rozhovorů s vychovateli *„Ano, probíhají k tomu případová setkání a rozhovory a debaty na toto téma s dětmi.“ (vychovatel) „S klienty ve skupině probírám, jakou cestou se po ukončení základního vzdělání chtějí ubírat. Ve výchovném ústavu máme i dva učební obory. Pokud u nás klienti zůstávají, vhodnou motivací a s ohledem na jejich zájmy s nimi učební obor vybereme. Spolupracujeme také v tomto ohledu i s rodinou. Každé dítě se ke svému budoucímu vzdělání vyjádří.“ (vychovatel) „Společně s dětmi vedeme rozhovory o volbě povolání, dále děti píší testy osobnosti, jsou jim poskytnuty rozhovory s psychologem na téma „představa mého budoucího života“, dané téma probíráme občas také při večerní skupině.“ (vychovatel)*

Obě skupiny respondentů se shodují na tom, že se na volbě budoucího povolání dětí/klientů aktivně podílejí. Rodiče i vychovatelé vedou s dětmi rozhovory a společně se mezi sebou radí, jaké středoškolské studium by bylo pro dané dítě nejvíce žádoucí. Vychovatelé mají přímo v popisu své pracovní náplně být aktivní a dopomoci volbě školy svého klienta. Vychovatelé otázku budoucnosti a vzdělání klienta řeší v individuálních rozhovorech nebo ve večerních skupinkách. Vychovatelé se také snaží aktivizovat rodiče dítěte a najít vhodnou školu pro dítě i za spolupráce rodičů. Pokud rodiče projeví zájem, snaží se vychovatelé i o rozhovor s rodiči a dětmi dohromady, kdy vychovatel může sloužit jako mediátor mezi rodiči a dítětem.

6.6 Výchovný systém

Každá osoba, která pečuje o dítě, má své vlastní výchovné metody, styl kterým dítě vede a vychovává. Výchovných metod (odměna, trest, motivace...) a stylů je celá řada, cílem mé otázky bylo zjistit, jaký výchovný styl uplatňují tázání respondenti. Otázka zněla následovně: „*Jaký výchovný styl nejčastěji uplatňujete v přístupu vůči dětem?*“ Odpovědi rodičů i vychovatelů se poměrně shodovaly. Obě skupiny uplatňovaly laskavý styl výchovy, který má ale jasně stanovená pravidla a vymezené hranice.

Ukázky z části rozhovorů s rodiči: *„Děti měly nastaveny mantinely, snažili jsme se jim vysvětlovat proč a byli jsme v tom důslední“.* (rodiče) *„Nejprve zkusím laskavý, když*

nepomůže, přejdu k přísnému“.(rodiče) „Cílem je laskavá důslednost; žel že to je někdy víc o laskavosti než důslednosti“.(rodiče) „Můj výchovný styl je spíše přísný, jsem jednoznačná a snažím se být důsledná vůči sobě i nastaveným dohodám. Snažím se vést děti k samostatnosti a odpovědnosti i za cenu, že důsledky jejich rozhodnutí jsou tvrdé. Jsem nachystaná poradit, pomoci, vysvětlit, nesnažím se dávat nevyžádané rady“.(rodiče) „Můj přístup k dětem je nápomocný, chápavý, s uplatněním pozitivní motivace a vlastního příkladu“.(rodiče)

Jak už jsem zmínila, odpovědi vychovatelů byly velice podobné jako u rodičů. Vychovatelé ale více zdůrazňovali pravidla a hranice. Ukázky částí odpovědí z rozhovorů s vychovateli. „Empatický, přijímající a zároveň důsledný, s vymezením hranic“.(vychovatel) „Můj výchovný postoj vůči dětem je jasný, důrazný, důsledný, hraničící Zároveň se ale snažím být tolerantní a chápaví“.(vychovatel) „Ke klientům se snažím být laskavý, vstřícný, ale hodně děti hraničím hranice jsou nutné, děti se v nich cítí bezpečně“.(vychovatel) „Ke každému klientovi se přistupuje individuálně, je třeba se vždy seznámit s dokumentací klienta a s klientem samotným. Uplatňuji většinou styl laskavý, spíše klidný, ale přísný“.(vychovatel)

Vychovatelé v dětských domovech se školou měli vůči svým klientům silné vedení a laskavý přístup. Zatímco rodiče uplatňovali spíše střední nebo slabé vedení s kladným až extrémně kladným emočním vztahem k dítěti. Vychovatelé se snaží s dětmi vytvořit blízký vztah založený na důvěře, komunikovat s dítětem a být mu oporou, jasně a srozumitelně mu nastavit hranice, které musí respektovat. Vychovatelé se především snaží dítě resocializovat a naučit ho dovednostem, které mu doma nebyly vštěpeny. Obecně by se tedy dalo říct, že vychovatel ve svém výchovném vedení promítá svou pracovní zkušenost a náplň svých pracovních cílů při práci s klientem.

6.7 Pravidla a normy ve výchovném procesu

Každá výchova by měla mít jasně vymezená pravidla, tak aby se dítě dokázalo orientovat, vědělo, co si může a nemůže dovolit, jak by se mělo správně chovat a jednat s lidmi. Dítě by se mělo vést k zodpovědnosti a uvědomovat si, že jeho chování vyvolá určité pozitivní nebo negativní následky. Osoba, která dítě vychovává, má největší možnost ovlivnit chování dítěte a vytýčit mu potřebné hranice. Má otázka pro obě skupiny respondentů byla zaměřena na postupy, které rodiče/vychovatelé při výchovném procesu volí, jestliže dítě neplní své povinnosti a cíleně překračuje předem stanovené mantinely. Otázka byla položena následovně „*Jaké výchovné metody uplatňujete, neplní li své dítě své povinnosti“?*

Ukázka z částí rozovorů s rodiči: „Snažila jsem se s dětmi zadaný úkol splnit společně a vysvětlit, že každý má své povinnosti, které se prostě musí plnit. Naštěstí mám inteligentní děti a žádné vážnější problémy nebyly, ale kdy se občas naskytli větší prohřešky ze strany dětí obvykle jídáme zaracha nebo zakážeme TV.“.(rodiče) „Třikrát zopakuji a pokud nesplnilo, dám zákaz oblíbené činnosti, návštěvy, nebo jinak podobné radosti dítěte“. (rodiče) „Nejprve si s ním promluví. Pokud to nepomůže, následuje zákaz nějaké oblíbené činnosti např. hraní na počítači“. (rodiče) „Připomenu, povzbuzuji, snažím se napomoci, motivuji, s manželem volíme strategii příčina – následek“. (rodiče) „Domluvu, vlastní příklad, diskuzi jak si to představuje dítě. V posledním případě příkaz“. (rodiče) „Domluvu. Vysvětlením, že každý má své povinnosti a svou práci, jinak by svět nefungoval“. (rodiče)

Ukázka z částí rozovorů s vychovateli: „Domluva, motivace, důsledek, v případě že to vyžaduje situace, tak i dopomoc, vysvětlení,...Nelze odpovědět paušálně“. (vychovatel) „Snažím se jej přesvědčit, vzhledem k tomu, že jsme režimové zařízení je nutné dodržovat zejména povinnosti“ (vychovatel) „Konstruktivní zpětnou vazbu na dané téma, rozhovor na dané téma, následně se využívá bodového systému, který je u nás v zařízení zavedený“. (vychovatel) „Každý klient je při nástupu do zařízení seznámen se svými povinnostmi, pokud své povinnosti neplní opakovaně, přistoupíme k výchovnému opatření v souladu s vnitřním řádem zařízení. Pokud se stane poprvé, snažím se o domluvu a vysvětlení, proč je důležité plnit své povinnosti“. (vychovatel)

Určité výchovné postupy, uplatňované když dítě porušuje nastolená pravidla či neplní své povinnosti, jsou stejné u obou skupin respondentů: zákazy, vysvětlování, dopomoc, přesvědčování, nařízení... Zásadní rozdíl je ale v nastavení pravidel. Dětský domov se školou má jasně vymezený vnitřní řád, podle kterého vychovatelé postupují, chová-li se dítě v rozporu s vnitřními pravidly zařízení. Rozdíl je také v účelu výchovných postupů mezi oběma skupinami respondentů, v dětských domovech se školou má výchovné působení resocializační a terapeutické cíle, na rozdíl od rodiny, jejíž cíle jsou čistě výchovné.

6.8 Nejeфекtivnější výchovný styl?

Má osmá osma otázka navazuje a přímo rozvíjí otázku předchozí. Tuto otázku jsem ovšem pro obě skupiny formulovala jinak, vzhledem k odlišné povaze dětí, které obě skupiny vychovávají. Děti s poruchami chování z dětského domova se školou oproti dětem z funkčních rodin bez projevů závažnějšího problémového chování. ale význam dotazu byl zachován stejný pro obě skupiny respondentů. Otázka pro rodiče: „Jaký výchovný styl je dle

Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově, když je dítě příliš vzdorovité a nerespektuje nastolená pravidla jak doma či ve škole?“ Otázka pro vychovatele: „Jaký výchovný styl je dle Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově u dětí s poruchami chování Dotaz pro skupinu rodičů: „Jaký výchovný styl je dle Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově, když je dítě příliš vzdorovité a nerespektuje nastolená pravidla jak doma či ve škole“?

Část ukázek rozhovorů s rodiči.: *„Každé dítě má geneticky danou povahu a inteligenci. Snažila jsem se s dětmi vždy komunikovat, ale pokud to nešlo, zvýšila jsem hlas a došlo i na plácnutí po zadku. Ale musím přiznat, že mě to dodnes nesmírně mrzí, ale pokud nejste školený psycholog, občas se to prostě stane. Ale bude mě to mrzet do konce života“.* (rodiče) *„Každé dítě je osobnost sama. Nelze postupovat stejně u všech dětí, tudíž i sourozenců. U nás platila domluva a vysvětlit, proč má zaracha a kam by to vedlo, pokud bychom to přehlíželi“.*(rodiče) *„Je nutné nechat dítěti prostor, aby se vyjádřilo, proč se chová tímto způsobem, jestli důvodem není nějaká křivda. Zamyslet se nad tím, která pravidla jsou opravdu důležitá a pak řešit s dítětem, proč je nutné stanovené pravidla dodržovat. Není vhodné vynucovat dodržování pravidel silou, to způsobí, že se dítě ještě více zatvrdí“.* (rodiče) *„Laskavý a zároveň přísný s jasně danými pravidly. Ty ale musí být rodič schopen důsledně vyžadovat“.* (rodiče) *„To nedokážu říct. právě to prožívám se synem - 13 let a hledám způsoby. Většinou se snažím předcházet těmto situacím jasným nastavením pravidel, nad kterými diskutujeme a hledáme společná řešení. A také vyjasněním důsledků, které nastanou v případě porušení těchto společně nastavených pravidel“.*(rodiče) *„Nemám s problémovým chováním vlastních dětí osobní zkušenosti, ale všeobecně platí, že když pozitivně posílím žádané chování, objevuje se v budoucnu častěji a naopak“.*(rodiče)

Otázka pro vychovatele *„Jaký výchovný styl je dle Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově u dětí s poruchami chování?“* Část ukázek rozhovorů s vychovateli.: *„Nelze říci, jaký je nejefektivnější. U klientů je potřeba nastavit hranice, pomyslné mantinely, které jsou důležité nejen v zařízení, ale i pro fungování v běžném životě. Na druhou stranu, klient potřebuje vlídné slovo, pochvalu za každý, byť malý úspěch“.* (vychovatel) *„Empatický, přijímající a zároveň důsledný, s vymezením hranic“.*(vychovatel) *„Hranice, důslednost, neměnnost pravidel, stanovení jasných cílů - odměny a bonusy, vhodná motivace“* (vychovatel) *„V první řadě je nutné zdůraznit individuální přístup a věk klienta, naši klienti potřebují především jasné vymezení hranic“.*(vychovatel) *„Děti v zařízeních ústavní výchovy nemají ze své primární rodiny hranice, jsou bez hraniční a nejisté, jasná pravidla a řád jim poskytují pocit bezpečí a smysluplnosti“.*(vychovatel)

Z odpovědí obou skupin výzkumného vzorku vyplývá, že pojem jako nejefektivnější výchovný styl, postup co dělat když dítě porušuje pravidla, v podstatě neexistuje. Obě skupiny výzkumného vzorku zdůrazňovali individuální přístup a laskavost spojenou s vymezením hranic. Rozdíly byly následovné. Vychovatelé mnohem více zdůrazňovali jasné vymezení hranic. Rodiče pak diskusi a rozhovor s dítětem.

6.9 Hodnoty a tradice

Hodnoty a tradice jsou nedílnou součástí výchovného systému. Skrze hodnoty učíme děti společenským pravidlům a skrze tradici jim přinášíme do života rituál, který v sobě skrývá jistou mystifikaci a předáváme jim odkaz našich předků a naší kultury, ve které žijeme. Otázka, kterou jsem položila rodičům a vychovatelům zněla následovně: „*Snažíte se dětem předávat obecně platné morální hodnoty a tradice naší společnosti?*“

Část ukázek z rozhovorů s rodiči: „*Celý jejich život jim předávám hodnoty, podle kterých se snažíme žít. Vysvětluji, co je dobré, a co ne. Děti se učí vzorem od svých rodičů. Tak jak jsem se já učila od svých. Na výchově jsme se s manželem vždy shodli.*“ (rodiče) „*Snažíme se o to. Jednak povídáním, co naši předkové dříve dělali, co si vyráběli sami. Co chovali za zvířata, co pěstovali a jaký z toho měli užitek.*“ (rodiče) „*Ano, vedeme je k víře v Boha a lásce k lidem, např. k pomoci starším sousedům, obecně ke slušnosti a úctě vůči druhým lidem.*“ (rodiče)

Část ukázek z rozhovorů s vychovateli „*Ano, při večerních hodnoceních si povídáme na různá témata, slouží jak k rozvoji ve všeobecné rovině, tak i jako prevence. Na tradice nezapomínáme, snažíme se dělat radost i druhým, zvláště v této době, kdy spolupracujeme i s domovem pro seniory, samozřejmě ne formou návštěv, ale posíláme různá přání s povzbuzením, která sami klienti vyrobí, Vánoce, Velikonoce, dnešní doba během covidu, to vše vede i k jinému pohledu klientů na ostatní a právě k uvědomění si určitých hodnot.*“ (vychovatel) „*Ano snažím se, děti se zapojují do aktivit spojených s našimi tradicemi, s některými klienty pak slavíme společně Vánoce, Velikonoce nebo jiné slavnostní příležitosti.*“ (vychovatel)

Tradice nás odkazují na naši kulturu a vlast, kde jsme se narodili my a naši předci. Tradice nám otevírá možnost propojit se s odkazem a životem našich předků, tradice umožňuje trávit chvíle s našimi blízkými, otvírá nám dveře k novým zítřkům nebo rituálně uzavírá minulost. Tradice má podíl na budování pevnosti mezilidských vztahů, které se opírají

jak o hodnoty společenské, tak hodnoty individuální. Skrze hodnoty by se naše děti měly učit základním pravidlům slušnosti a vzájemnému respektu vůči sobě a svému okolí. Obě skupiny vybraných respondentů se tento úkol snaží splnit primárně pomocí diskuze. Následné metody se liší a jsou velmi individuální jak u každé jednotlivé rodiny, tak i v rámci programů jednotlivých dětských domovů se školou, což vyplývá ze samotných rozhovorů.

6.10 Rozdílné výchovné přístupy

Otázka ohledně rozdílného výchovného přístupu byla zaměřena především na odlišné výchovné postupy a metody mezi dětmi intaktními a dětmi s problémovým chováním. Otázka pro rodiče byla koncipována odlišně než u vychovatelů. Děti tázaných rodičů neměly diagnostikovány žádné vývojové poruchy a ani se u nich neobjevovaly formy dlouhodobě nežádoucího chování, děti mých respondentů jsou dětmi intaktními. Otázku pro rodiče jsem tedy postavila na hypotetickém základu: Jak by postupovali v případě, že by se u jejich dětí začaly vyskytovat dlouhodobé nežádoucí projevy problémového chování. Otázka pro rodiče zněla následovně: *„Pokud by vaše dítě projevovalo déle než 6 měsíců nežádoucí chování, jak byste postupovali?“* Otázka, kterou jsem položila v rozhovoru vychovatelům, se přímo dotýkala rozdílnosti ve výchově mezi intaktními dětmi a dětmi s poruchou chování. Otázka položena v rozhovoru vychovatelům zněla následovně: *„Jaký nejpodstatnější rozdíl pociťujete ve výchově dětí „intaktních“ a dětí s poruchami chování?“*

Otázka položena rodičům. *„Pokud by vaše dítě projevovalo déle než 6 měsíců nežádoucí chování, jak byste postupovali?“* Všichni mí respondenti v rozhovoru zmínili skutečnost, že pokud by se u dítěte nežádoucí chování objevovalo i po opakované snaze nápravy, obrátili by se následně na odbornou pomoc.

Část ukázek odpovědí rozhovoru s rodiči: *„Porada s dětským psychologem, učitelkou. Pokud by následná porada nevedla k řešení, obrátila bych se na další odborníky.“* (rodiče) *„Nejprve bychom se snažili vyřešit danou situaci sami a pokud by se nám to nepodařilo, obrátili bychom se na odborníky podle toho, o jaké nežádoucí chování by se jednalo.“* (rodiče) *„Modlili bychom se, hledali příčinu, snažili se ji odstranit, pokud to půjde; plánovali bychom více společného času a aktivit, radili bychom se s přáteli, případně s odbornou pomocí.“* (rodiče) *„V první řadě se za své děti modlím, přemýšlím nad příčinami a hledám možnosti, jak se s dítětem "domluvit". Na otázku nedokážu odpovědět z vlastní praxe, ale určitě bych přemýšlela nad pomocí odborníka.“* *„To by bylo už na nějakou formu rodinné terapie. 6 měsíců už ukazuje na závažnější dysfunkci.“* (rodiče)

Otázka položena vychovatelům: „*Jaký nejpodstatnější rozdíl pociťujete ve výchově dětí „intaktních“ a dětí s poruchami chování?*“ Vychovatelé odpovídali různě, všichni respondenti nejvíce zdůrazňovali trpělivost, čas, přijetí klienta a pevné nastavení hranic.

Část ukázek odpovědí z rozhovoru s vychovateli: „*Tak to je na dlouhou debatu, děti s poruchami chování často vědí, jak se mají chovat, ale nejsou ochotni se přizpůsobit, bezmyšlenkovitě porušují pravidla, u ničeho nevydrží, často mají ADHD, ADD, u nás se jedná i často o psychiatrické děti, a tedy nelze popsat všechny rozdíly, je to náročná práce, musíte být vždy i krok před dětmi a mít je neustále pod kontrolou.*“ (vychovatel) „*Výchova dětí s poruchami chování klade větší nároky na toho, kdo vychovává, především se jedná o čas, trpělivost, důslednost, přijímání dítěte, hledání nových cest, motivaci, řešení průšvihů.*“ (vychovatel) „*Nutnost pevných hranic. Nutná je také práce s primární rodinou, protože děti jsou se svými rodiči často v kontaktu, někdy k nim jezdí na víkendové a prázdninové dovolenky a výchovný styl v primárních rodinách a v zařízeních se velmi liší. Často se děti také bohužel navracejí do nefunkční rodiny či k rodičům, kteří užívají alkohol apod.*“ (vychovatel) „*Základem je rodina. Pokud dítě není v rodině správně syceno po všech stránkách, často sklouzne a uniká do aktivit, které vedou právě k poruchám chování. Někdy dítě s poruchou chování nemá zájem své chování měnit.*“ (vychovatel)

Otázku ohledně problematiky, jaký je největší rozdíl mezi výchovou dětí intaktních a výchovou dětí s poruchami chování, bych si dovolila uzavřít výpovědí vychovatelky a etopedky z dětského domova se školou, která dle mého názoru shrnuje širokou škálu odpovědí všech devíti respondentů ze skupiny vychovatelů do jedné. „*V první řadě je nutno podotknout, že samotná práce s klientem nestačí. Nutná je práce s rodinou. Naše zařízení nabízí pro naše klienty nejen individuální a skupinovou etopedicko-terapeutickou práci, ale i rodinou terapii. Rodina je základ a tu nelze nahradit. Děti se povětšinou vždy těší na návštěvy rodičů a chtějí za nimi jezdit na víkendy, i když je rodiče zanedbávají a jejich rodinu bychom mohli označit jako nefunkční. Děti rozdělují do základních dvou skupin. V první skupině jsou děti, které mají diagnostikovanou poruchu chování z neurologických příčin. Tyto děti docházejí k psychiatrovi a mají předepsanou medikaci. Druhá početnější skupina dětí je determinována nevhodným rodinným prostředím anebo jinými faktory, nejčastěji to bývají důvody pouličních part. Dětem s poruchami chování musíte hlavně jasně vymezit hranice, být trpěliví, empatičtí, snažit si s dítětem vybudovat vzájemně důvěrný vztah, učit dítě, jak si vytvořit své vlastní hodnoty a jak respektovat hodnoty ostatních. Důležité jsou pak terapeutické programy jak individuální, tak skupinové.*“ (vychovatelka, etopedka)

6.11 Výchovné přístupy obou skupin

Základním prvkem výchovy je vztah mezi vychovávajícím a chovancem. K tomu, aby takový vztah mohl vzniknout, je potřeba dle Čápa (1996), vytvořit dítěti takové prostředí, aby se cítilo bezpečně a plně přijímané, proto je nutné, aby měl vychovatel vůči svému chovanci kladný emoční vztah. Jestliže je podmínka kladného emočního vztahu naplněna, má pak dítě větší předpoklad pro zdravý vývoj jeho emoční a citové složky. Z odpovědí vyplývá, že obě skupiny výzkumného vzorku si danou skutečnost plně uvědomují, viz kapitola 6.1. Obě skupiny se tedy snaží, vytvořit si s dítětem kladný emoční vztah. Rozdílly jsou ale přesto patrné. Z odpovědí vyplývá, že rodiče mají se svými dětmi vybudovaný silnější pocit důvěry, než tomu je u vychovatelů. Vychovatelé si jsou plně vědomi důležitosti citové vazby a důvěrného vztahu se svými klienty, o který mají zájem stejně jako samotní rodiče. Zároveň ale uvádějí, že budování pocitu důvěry je u této specifické skupiny dětí dlouhodobý proces, ve kterém je potřeba trpělivost, empatie a hlavně čas. Tyto děti ve většině případů nepociťovaly kladný emoční vztah od svých primárních vychovatelů (rodičů), nebo jim nebyla věnována dostatečná pozornost. U takových dětí se pak dle Čápa (1996), může vytvořit záporná emoční vazba a pocit nedůvěry ke svému okolí, především pak k autoritám, což odpovědi vychovatelů potvrzují.

S oblastí důvěry je spjata i komunikace. Výsledné odpovědi na otázku ohledně komunikace s dětmi/klienty byly překvapující. Frekvence potřeby dětí/klientů sdílet své osobní záležitosti byla podobná u obou skupin i k vzhledem k tomu, že děti z dětského domova se školou neměly tak pevný pocit důvěry ke svým vychovatelům, jako jej měli děti vůči svým rodičům. Potřeba komunikace dětí z rodinné i ústavní péče byla podle odpovědí výzkumného vzorku obdobná, viz kapitola 6.2. Rozdíl pak byl následující: Vychovatelé vedli s dětmi spontánní rozhovory obdobně jako v rodinách, ale zároveň vedli s dětmi rozhovory řízené, které jsou pro děti z dětského domova se školou povinné a slouží jako jeden z prostředků resocializačního programu jednotlivých zařízení. Resocializační a terapeutické programy jsou garantovány zákonem (zákon 109/2002). Jedním z terapeutických prostředků je komunikace ve skupině. Ve večerních skupinách se hodnotí celý den a probíhá přímá komunikace mezi klienty a vychovateli. Terapeutická práce se skupinou: Matoušek (2008) uvádí také důležitost komunikace v rámci práce se skupinou. Dochází pak ke zlepšení sociálních a komunikačních dovedností, k celkové změně mezi sociální interakcí a sebedůvěře klienta. Což jsou jedny z cílů komunikace zasazené do terapeutického procesu práce se skupinou.

Do výchovného procesu spadá i volný čas. Na otázku, zda rodiče/vychovatelé tráví s dětmi volný čas, odpověděly obě skupiny respondentů, že volný čas se svými dětmi/klienty tráví. Z odpovědí také vyplývá, že obě skupiny dětí upřednostňují trávení volného času pohybovými aktivitami. Vychovatelé dodávají, že děti z dětského domova se školou potřebují často dopomoc vychovatelů k tomu, aby je naučili a ukázali jim možnosti, jaké aktivity mohou ve svém volném čase využít, viz kapitola 6.3. Rodiče i vychovatele zmínili, že záleží na věku dítěte a také se u obou skupin objevovala preference sportovních aktivit, ale i ve volnočasových aktivitách se objevily rozdíly. Rodiče a jejich děti jsou oboustranně vytíženi. Rodiče chodí do práce, jejich děti do školy a kroužků. Z rozhovorů s rodiči vyplývá, že trávení společného volného času a plánování aktivit bývá společně diskutováno a vytvářeno, zatímco děti z dětského domova neví, jak mají trávit svůj volný čas, a tak jim vychovatelé musí volnočasovou aktivitu vymyslet a seznámit děti s možnostmi aktivit pro trávení volného času. Sak a Saková (2004) uvádí, že volný čas je souhrn aktivit, které vedou k rozvoji dítěte a posilují rodinou soudržnost. Dítě se učí napodobováním, nejsou-li mu ukázány možnosti, jak kvalitně trávit svůj volný čas. Dítě má pak větší predispozici uchýlit se k pouličním partám či jiným nežádoucím činnostem. Teorie se potvrdila dle výpovědi vychovatelů, kteří vypověděli, že mnozí z jejich klientů svůj volný čas na ulici trávili a neumí svůj volný čas trávit jinak. Vychovatelé pak tedy zastupují funkci rodičů a volnočasové aktivity následně dětem sami představují.

Navazující oblastí mého metodologického šetření byla motivace a metody, jak motivovat děti/klienty v oblasti seberozvoje a vzdělávání. Metody obou skupin byly obdobné: rozhovor, vlastní příklad, povzbuzení, pochvala, odměny, tresty, příkazy, zákazy. Rodičové jsou ale v daných prostředcích mnohem volnější než samotní vychovatelé. Dětský domov se školou má jasně daný a vymezený vnitřní řád, který přesně stanovuje výchovná opatření v oblasti odměn a trestů dítěte umístěného v DDS dle zákona o ústavní výchově. Motivaci vychovatelé také využívají jako prostředek k resocializačním a rehabilitačním účelům. Z odpovědí tedy vyplývá, viz kapitola 6.4, že obě skupiny motivují děti/klienty obdobnými výchovnými prostředky (odměna, trest, vlastní příklad). Rozdíly jsou ale v možnostech volby aplikace jednotlivých výchovných prostředků. Nejvíce je to patrné ohledně trestu a odměny. Zákon (109/2002) o ústavní péči přesně vymezuje možnosti odměn a trestů pro klienty v dětském domově se školou. Rodiče tedy na rozdíl od vychovatelů mají volnou ruku pro zvolení výchovného postupu. Dalším rozdílným aspektem mezi rodiči a vychovateli byl způsob využití motivace. Rodiče motivaci využívali jako prostředek pro zlepšení školního prospěchu

svých dětí a k jejich sebe rozvoji, což dělali i samotní vychovatelé, ale zároveň motivaci využívali z resocializačního hlediska, snaží se klienty motivovat ohledně socializace a respektování pravidel i poté, co opustí dětský domov se školou. Čáp (1996) poukazuje na to, že motivaci dětí ve vzdělání a seberozvoji do značné míry ovlivňuje příklad jejich rodičů, co oni sami dělají a jak se realizují. Což se shoduje i s výsledky metodologického šetření. Výzkumný vzorek tvořili rodiče, kteří spolu žijí a mohli bychom označit dané rodiny za funkční a sociálně ekonomicky stabilní. Vzdělání rodičů bylo různé, ale všech 10 rodičů mělo maturitu a někteří pak vysokoškolské vzdělání. (Danou informaci rodiče zmínili v rámci rozhovoru, nebo mimo něj.) Klienti z dětského domova se školou často pocházejí z disfunkčního rodinného prostředí, kde se samotní rodiče vůči sému okolí projevují společensky nepřijatelně. Vychovatelé se pak snaží u klientů dosáhnout autonomní vnitřní motivace, aby dodržovali pravidla, snažili se dokončit vzdělání, aby dosáhli lepších sociálních standardů. Snaží se ukázat jim, že jde žít i jinak, docílit u dítěte takové autonomní motivace, aby chtělo jednat samo od sebe. To je podle Svobodové (2007) jedním z hlavních cílů výchovy. Dále pak motivovat dítě k vnitřnímu pocitu chuti studovat, rozvíjet se, respektovat pravidla. Kalhous (2002) pak mluví o integraci hodnot v charakteru.

Obě skupiny výzkumného vzorku mi pak v rozhovoru vypověděly, že jsou účastny při volbě dalších kroků dítěte v oblasti vzdělání, tedy přestupu ze základní školy na školu střední, viz kapitola 6.5. Vychovatelé i rodiče při účasti rozhodování dalších kroků dítěte v oblasti vzdělání využívají rozhovor, testové metody, atd. Vychovatelé se také snaží v otázce budoucího vzdělání svého klienta aktivně zapojit biologickou rodinu dítěte. Dětské domovy se školou mají dle zákona 109/2002, umožnit a zprostředkovat klientovi kontakt s biologickou rodinou, pokud je to možné.

Rozhovor se dále zaměřil na výchovné vedení obou skupin výzkumného vzorku. Rodiče i vychovatelé preferovali laskavý přístup spolu s jasně vymezenými hranicemi. K. Lewin takový typ výchovy hodnotí jako nejvíce pozitivní. Výchova je tak zvané demokratická, kdy rodiče dítěti nechávají prostor pro sebevyjádření, ale zároveň má dítě stanovené mantinely, s kterými je jasně seznámeno. Čáp, Čechová a Boschek (2000) pak takový styl výchovy označují jako výchova přísná a přitom laskavá. Rodiče v rozhovorech vypověděli, že ne vždy se jim ale daří být v oblasti vymezení pravidel a hranic stoprocentně důslední, zatímco pro vychovatele byla otázka ohledně hranic stěžejní. Hranice, hranice a zase hranice, to vychovatelé v rozhovoru zdůrazňovali nejvíce. S výchovným vedením jsou přímo spojená

pravidla a normy ve výchovném procesu. Jak už bylo řečeno, vychovatelé mají na rozdíl od rodičů předem stanovené kroky, jak postupovat, porušuje-li klient pravidla daného zařízení.

S výchovným vedením úzce souvisí již zmiňovaná pravidla a normy ve výchovném procesu. Svobodová (2007) uvádí, že pravidelný režim a pravidla pomáhají k zvnitřnění výchovných norem u dítěte, pomáhají se dítěti zorientovat v sociálních interakcích a obecných společensky přijímaných pravidlech chování. Výchovné prostředky pro dodržení pravidel využívají pak rodiče i vychovatelé obdobné: zákaz, příkaz, jak vyplývá z odpovědí výzkumného vzorku vysvětlení, viz kapitola 6.7. Rozdíl je ale v možnostech. Dětský domov se školou je na rozdíl od rodiny limitován zákonem, který vymezuje určené postupy, co dělat, jestliže klient nedodrží pravidla daného zařízení. Dalším rozdílem jsou cíle již zmíněných postupů. Řád uvnitř rodiny slouží k výchově dítěte, a tak tomu je i v dětském domově se školou. Stanovení těchto výchovných opatření je ovšem koncipováno také za účelem resocializace klienta. Z výzkumu také vyplývá, že vychovatelé jsou v dodržování výchovných pravidel důslednější než samotní rodiče.

V rámci mého metodologického šetření byla snaha zjistit, zda existuje něco jako nejefektivnější výchovný styl a jaké volí rodiče/vychovatelé výchovné postupy, jestliže je dítě příliš vzdorovité a porušuje pravidla. Obě skupiny respondentů zdůrazňovaly individuální a empatický přístup a jasné vymezení pravidel. Rodiče pak více preferovali rozhovor a vysvětlování, zatímco vychovatelé opět zdůrazňovali nutnost nastavení hranic.

Další část kvalitativního výzkumu se zaměřuje na tradice a společenské hodnoty. Obě skupiny výzkumného vzorku se snaží ukazovat dětem tradiční zvyklosti a učit je vytvářet si individuální hodnoty a zároveň respektovat hodnoty společenské. Zvolené metody se ale liší jak u jednotlivých rodin, tak u konkrétních dětských domovů se školou. Vágnerová (2005) uvádí, že předáváním sociokulturního dědictví, tradice mladší generaci napomáhá vychovávajícím dítěte socializovat a seznámit ho s hodnotami dané společnosti.

Rozdíly ve výchovném procesu mezi dětmi intaktními a dětmi s poruchami chování jsou dle srovnání jednotlivých odpovědí obou skupin respondentů následovné: Rodiče i vychovatelé se shodovali v mnoha oblastech výchovy, využívali obdobných výchovných prostředků. Vychovatelé ale ve výchovném procesu mnohem více než rodiče zdůrazňovali pevné nastavení, vymezení pravidel a hranic. Dále časovou náročnost a velkou dávku trpělivosti. Klienti dětského domova se školou potřebují mnohem více času a rádi opakovaně zkouší, kam až můžou v rámci trpělivosti vychovatele zajít. Děti v dětských domovech ve

většine případů pocházejí z disfunkčních rodin, což zanechalo stopu na jejich psychice, a proto potřebují odborný a terapeutický přístup.

.

Stručný souhrn výsledků a Diskuze

Výzkumné otázky a odpovědi kvalitativního výzkumu jsou následovné:

Kde se shodují výchovné postupy výzkumného vzorku ve výchově dětí ve funkčních rodinách a dětí v dětském domově se školou?

Shodné body v oblasti citové vazby: Obě skupiny výzkumného vzorku mají snahu si s dítětem, klientem vytvořit pevný citový vztah. Snaží se být na dítě/klienta laskaví a vstřícní.

Shodné body v oblasti komunikace: Frekvence potřeby komunikovat o osobních tématech s rodiči/vychovatelem je u dětí z rodin a klientů z dětského domova se školou stejná. Některé děti/klienti vyžadují komunikaci s pečující osobou velmi často, jiné mají potřebu menší.

Shodné body v oblasti trávení času s dětmi: Obě skupiny výzkumného vzorku s dětmi volný čas tráví. Obě skupiny také vypověděly, že jejich děti/klienti preferují sportovní/pohybové aktivity.

Shodné body v oblasti motivace: Motivaci využívají obě skupiny výzkumného vzorku za pomoci obdobných metod. Nejčastěji zmiňované motivační prostředky pak u obou skupin byly: vlastní příklad, rozhovor, zákaz, odměna, exkurze.

Shodné body v oblasti vzdělání dítěte/klienta: Obě skupiny výzkumného vzorku se aktivně podílejí na volbě vzdělávací instituce, a to především v období přechodu dítěte/klienta ze základní školy na školu střední. Obě skupiny pak využívají obdobných postupů při rozhodování nad vhodnou školou: rozhovor, testové metody.

Shodné body v oblasti výchovného vedení: Obě skupiny výzkumného vzorku považují za nejlepší styl výchovného vedení laskavý přístup s pevně vymezenými hranicemi.

Shodné body v oblasti pravidel a norem ve výchovném procesu: Obě skupiny výzkumného vzorku považují za důležité určit dětem/klientům pravidla a hranice, obzvláště pak vychovatelé.

Shodné body v oblasti nejčastěji využívaných typů výchovy u vzdorovitého dítěte: Obě skupiny výzkumného vzorku se shodly na tom, že stanovit ideální recept na to, jaké kroky zvolit u dítěte s problémovým chováním, je obtížné. Obě skupiny pak zdůrazňovaly individuální přístup, laskavost a vymezení hranic.

Shodné body v oblasti hodnoty a tradice: Obě skupiny výzkumného vzorku předávají dětem tradice a s nimi spjaté společenské hodnoty. Společným prvkem předávání tradic a společenských hodnot je diskuse/slovo.

Shodné body v oblasti rozdílných výchovných přístupů: Přístup k dětem, u kterých se projevuje nežádoucí chování déle než šest měsíců, doporučují řešit obě skupiny výzkumného vzorku formou skupinové a individuální terapie

Kde se rozcházejí výchovné postupy výzkumného vzorku u výchovy dětí ve funkčních rodinách a u dětí v dětském domově se školou?

Rozdílné body v oblasti citové vazby: Rodiče si vztah s dítětem budují od narození dítěte. Klienti dětského domova jsou méně přístupní než děti z funkčního rodinného prostředí. Klienti z dětského domova se školou jsou vůči autoritám vzdorovití a nedůvěřují jim. Vychovatelé se tedy o důvěrný vztah se svými klienty opravdu snaží, ale nejsou to rodiče. V oblasti důvěry mohou zastoupit pocit důvěry jen částečně. S tím souvisí i to, že vychovatelé jsou zaměstnanci daného ústavu a ne biologičtí rodiče.

Rozdílné body v oblasti komunikace: Výsledky ohledně komunikace nebyly příliš rozdílné, co se týče potřeby dětí/klientů sdílet své osobní záležitosti. Vychovatelé ale na rozdíl od rodičů využívali komunikaci i z terapeutického hlediska, a to pak především ve večerních skupinkách, kde rodinná skupinka spolu s vychovatelem hodnotí den a děti jsou na konci dne od vychovatelů hodnoceni v oblasti chování. Klienti mají možnost se v rámci večerní skupinky k celému dni i hodnocení pak sami vyjádřit.

Rozdílné body v oblasti trávení času s dětmi: Dětský domov se školou má jasně vymezený program (rozvrh) dne, kde mají klienti vyhrazený čas i pro své osobní volno. Mnozí z klientů ale neví, jak svůj volný čas mohou trávit, a tak je vychovatelé, pokud klienti projeví zájem, seznámí s možnostmi volnočasových aktivit. Aktivnost a účast na tvorbě volnočasového programu se ukázaly ve výzkumu jako největší rozdíl. Děti v rodinách program sami navrhly nebo jej vytvářely spolu s rodiči. Vychovatele pak klienty z dětského domova se školou spíše seznamovali s možnostmi volnočasových aktivit, učili je, jak mohou aktivně a produktivně strávit svůj volný čas.

Rozdílné body v oblasti motivace: Vychovatelé využívají podobných metod v oblasti motivace jako rodiče. Co se ale týče motivace v oblasti odměn a trestů, vychovatelé mají k dispozici předem zadané kroky, podle kterých mají postupovat, což jim udává zákon o

ústavní péči a samotný vnitřní řád konkrétního domova. Vychovatelé se pak skrze motivaci snaží dítě motivovat k respektování pravidel, znovuzачlenění do společnosti, povzbudit ho a ukázat mu, proč má smysl respektovat daná společenská pravidla, zatímco rodiče využívají motivaci spíše jako povzbuzení dítěte v oblasti školy a osobního rozvoje (hra na hudební nástroj, sport...)

Rozdílné body v oblasti účasti na volbě vzdělání dítěte/klienta: Obě skupiny výzkumného vzorku se na volbě vzdělání dítěte/klienta podílí. Někteří rodiče dětí z dětského domova se školou ale nejeví zájem o podílení se na výběru vhodného vzdělání pro své dítě, nebo mají děti a jejich rodiče mezi sebou špatnou formu komunikace Vychovatelé se pak snaží rodinu do výběru vzdělání jejich dítěte aktivně zapojit.

Rozdílné body v oblasti výchovného vedení: Body ve výchovném vedení byly u obou skupin výzkumného vzorku velice podobné. Vychovatelé pak ale na rozdíl od rodičů více zdůrazňovali systematické vedení klienta s jasně vymezenými pravidly.

Rozdílné body v oblasti pravidla a normy ve výchovném procesu: Rodiče ve vytváření pravidel a norem jsou flexibilnější než vychovatelé. Vychovatelé mají přesně stanovené postupy, co mají dělat, jestliže si dítěte neplní své povinnosti či porušuje pravidla daného zařízení.

Rozdílné body v oblasti nejčastěji využívaných typů výchovy: Zde se obě skupiny výzkumného vzorku shodly na laskavém přístupu s jasně vymezenými pravidly. Z odpovědí však vyplývá, že rodiče už nejsou v oblasti pravidel v praxi tak důslední, jak tomu je u vychovatelů. Rodiče by pak jako výchovnou metodu pro domluvu se vzdorovitým dítětem preferovali spíše diskusi.

Rozdílné body v oblasti hodnoty a tradice: Zvolení konkrétního postupu, jak se budou dětem/klientům předávat tradice a hodnoty, se kromě diskuse liší jak v samotných rodinách, tak v dětských domovech se školou.

Rozdílné body v oblasti rozdílných výchovných přístupů: Dítě, u kterého se objevuje nežádoucí chování déle než šest měsíců, potřebuje odbornou terapeutickou péči. Pevně stanovená pravidla, se kterými bude dítěte jasně srozuměno. U takového dítěte je dle odpovědí vychovatelů důležité aplikovat přísné vedení s laskavým a chápajícím přístupem.

Jaký je nejpodstatnější rozdíl ve výchovném procesu u dětí „intaktních“ a dětí s poruchami chování?

Citová vazba je pro dítě stěžejní. Čáp (1996) uvádí důležitost vytvoření bezpečného a laskavého prostoru pro dítě. Střelec (1992) uvádí, že rodina je pro dítě a jeho emocionální rozvoj zcela zásadní. Emocionální pouto vzniká již před porodem, kdy plod roste v těle matky. Nemá-li dítě ze své primární rodiny plně nasycené emocionální potřeby, může dle Čápa (1996) u dítěte nastat, že dítě nedůvěřuje svému okolí a odmítá respektovat autority. Vůči svému okolí je nedůvěřivé a obtížně se mu budují citové vazby založené na vzájemné důvěře. Danou skutečnost mi potvrdily i odpovědi mého výzkumného vzorku. Skupina rodičů měla se svými dětmi vybudované pevné emocionální pouto, zatímco vychovatelé si pocit důvěry budovali se svými klienty obtížněji. Zdůrazňovali, že je důležité nechat klientovi dostatečný časový prostor, aby se zadaptoval, a zároveň mu dát najevo, že jste tu pro něj a že se na Vás může kdykoli obrátit. Machová (2020) uvádí, že vychovatelé se částečně stávají tak zvaně náhradními rodiči, kteří dbají na chod rodinné buňky a emocionální potřeby klientů.

Komunikace je jedna z hlavních lidských potřeb. Obě skupiny výzkumného vzorku měly ohledně potřeby komunikace dětí/klientů podobné výsledky, potřeba svěřování byla u dětí rodin obdobná jako u dětí z dětského domova se školou. Vychovatelé ale komunikaci využívají také řízeně, a to terapeutickou formou jak individuálně, tak skupinově. Matuška (2008) uvádí, že skupinová komunikace napomáhá při resocializaci a dochází ke zlepšení sociálních a komunikačních dovedností a individuálnímu růstu klienta.

Na trávení volného času s dětmi/klienty se aktivně zapojovaly obě skupiny výzkumného vzorku. Sak a saková (2006) uvádí, že je ze strany rodičů velice důležité trávit s dětmi volný čas a ukazovat jim, jak jej efektivně a relaxačně mohou využít. Děti, se kterými rodiče volný čas netráví, mají větší tendenci sklouzávat k zábavě, která je může okamžitě stimulovat: drogy, pouliční party. Matoušek (2008) uvádí jako jednu z příčin, proč se dítě uchýlí k sociálně neakceptovaným společenským aktivitám, jako je záškoláctví, alkohol, drogy, pouliční party, právě nefunkčnost rodiny nebo sociálně ekonomicky nízký standart rodiny. Utting (2007) ale uvádí, že efektivní a prospěšně strávený čas může nabídnout dítěti i rodina s nízkým ekonomickým statusem. Svobodová (2007) uvádí, že dítě se učí nápodobou. Představíme-li dítěti možnosti, jak smysluplně trávit svůj volný čas, eliminujeme tak možnost, aby dítě trávilo svůj čas nežádoucími aktivitami. Teorie se opět potvrzuje u výpovědí

vychovatelů. Vychovatelé uvádějí, že jejich klienti často neví, jak mají svůj volný čas trávit, tak je vychovatelé s možnostmi volnočasových aktivit sami seznamují.

Motivační prostředky v rámci výchovného procesu byly využívány obdobně u obou skupin výzkumného vzorku. Vychovatelé ale musí na rozdíl od rodičů postupovat podle zavedených pravidel dětského domova se školou. Vychovatelé uvádějí, že jasná a neměnná pravidla dětem vyhovují a pomáhají jim i v resocializačním programu.

V oblasti vzdělání se podílely obě skupiny výzkumného vzorku. Vychovatelé z dětských domovů se školou se pak v dané oblasti snaží zapojit i samotné rodiče.

Výchovný systém: Rodič i vychovatelé preferují výchovu přísnou, a přitom laskavou. Čáp, Čechová, Boschek (2000) pak označují za nejlepší styl výchovy výchovu se vzájemným porozuměním. Jedná se o výchovu se středně silným vedením a kladným emočním vztahem vychovávající osoby vůči dítěti.

Pravidla a normy ve výchovném procesu: Svobodová (2007) tvrdí, že pravidla jsou pro děti důležitá, ale pokud má dítě příliš nalinkovaný den s pravidly a zákazy, může to u dítěte vést k nesamostatnosti. Tyto děti jsou ale bezhraniční, jak tvrdí sami vychovatelé, proto jsou pevný řád a pravidla pro klienty velmi důležité. Zatímco děti bez projevů problémového chování nemusí mít tak jasně stanovený denní režim.

Nejčastější využívaný typ výchovy: Ve výchově, když dítě neplní své povinnosti a je příliš vzdorovité, bylo vyhodnoceno jak rodiči, tak vychovateli, že je důležitý laskavý přístup, ale přitom jasné vymezení hranic. Vychovatelé pak u klientů s problémovým chováním obzvlášť zdůrazňovali hranice a pevný řád dne.

Hodnoty a tradice považují za důležité obě skupiny výzkumného vzorku, všechny rodiny i dětské domovy se školou mají jinou formu předávání kultury a s ní spjaté společenské hodnoty, viz podkapitola 6.8. Vágnerová (2005) uvádí, že sociokulturní vlivy mají nedílný podíl na chování jedince. Skrze kulturu a tradice si totiž předáváme společensky akceptované normy a pravidla.

Rozdílné výchovné přístupy u dětí s poruchami chování a dětí intaktních jsou následující: dítě s poruchami chování potřebuje odbornou pomoc etopeda, psychologa, je-li to nutné i psychiatra. Děti s poruchami chování potřebují terapeutickou péči. V rámci terapeuticko-resocializačního procesu je žádoucí navázat spolupráci i s rodinou dítěte.

Jaký výchovný postup je dobré zvolit u dítěte s problémovým chováním?

V závěru diskuse budou představeny kroky, jak postupovat ve výchovném procesu u dítěte s problémovým chováním dle výsledků kvalitativního výzkumu.

1. Dát dítěti dostatek času na to zvyknout si na vaši vzájemnou spolupráci. Dát dítěti najevo pozitivní postoj k jeho osobě, nabídnout dítěti pocit bezpečí, nespěchat na něj.

2. Komunikovat s dítětem, zkusit pro zkvalitnění komunikace to, aby se dítě cítilo bezpečně, využít ke komunikaci expresivně terapeutické prostředky (dramaterapie, biblioterapie, arteterapie), dále využít práci se skupinou.

3. Pokud je to možné, vložit v rámci společné spolupráce s dítětem do programu volnočasové aktivity, zaměřit se spíše na sportovní aktivity tak, aby dítě mělo možnost vybití energie v bezpečném prostoru ohraničeném pravidly.

4. Motivovat dítě k pozitivním výsledkům, ukázat mu, že mu věříte, umět dítě pochválit i za malé nepatrné pokroky, zároveň mu ale ukázat, že když nebude dodržovat určitá pravidla, bude následovat sankce.

5. Podporovat dítě ve vzdělání a seberozvoji, představit dítěti jeho jazykem, jaké výhody pro něj má vzdělání a ukázat mu cestu seberozvoje formou rozhovoru, osobního příkladu, volnočasových aktivit, expresivních terapií.

6. Zvolit vhodný výchovný styl, dbát na laskavý přístup, být vůči dítěti přímý a laskavý, zároveň ale dítěti jasně stanovit hranice a obeznámit dítě s následky, pokud daná pravidla nedodrží. Je důležité být k dítěti vlídný, ale zároveň neústupný, co se týče sankcí, když dítě poruší nastolená pravidla.

7. Je důležité dítě seznámit s pravidly, jak a za jakých podmínek bude vaše vzájemná spolupráce fungovat. Diskutovat s dítětem o tom, proč by se daná pravidla měla dodržet a vysvětlit dítěti, proč by se pravidla neměla porušovat, jaký trest pak nastane, jestliže se pravidlo poruší. Zároveň dát ale dítěti prostor k vyjádření nastolené spolupráce.

8. Dát dítěti prostor v rámci diskuse o tématech, které jsou pro něj důležité, a přemýšlet s dítětem o významu společenských hodnot a jejich dodržování.

Výchovné metody: Pevné a jasné nastavení pravidel a časové osy, nastavení odměn a trestů, expresivní terapie, práce se skupinou, laskavý přístup, diskuse, práce s tělem přes

expresivní terapie nebo přes pohybové aktivity, sport, mít po ruce odbornou pomoc psychologa a etopeda.

Výzkumná část se shodovala s výroky jednotlivých autorů zařazených v teoretické části diplomové práce. Výzkum hodnotím jako přínosný. Rozdíly ve výchovném procesu mezi rodiči a vychovateli nebyly markantní ve formě využití výchovných prostředků, ale ve výchovném cíli. Obě skupiny měly snahu poskytnout dítěti nejlepší podmínky pro jeho seberozvoj. Cíle se pak ale lišil následovně: Rodiče se dítě snažili co nejlépe socializovat, cíle vychovatelů pak byly spíše terapeutické a resocializační. Výzkumná část se zaměřila na čtyři základní otázky: Kde se shodují výchovné postupy výzkumného vzorku u výchovy dětí ve funkčních rodinách a u dětí v dětském domově se školou? Kde se rozcházejí výchovné postupy výzkumného vzorku u výchovy dětí ve funkčních rodinách a u dětí v dětském domově se školou? Jaký je nejpodstatnější rozdíl ve výchovném procesu u dětí „intaktních“ a dětí s poruchami chování? Jaký výchovný postup je dobré zvolit u dítěte s problémovým chováním? V rámci odpovědí na dané otázky byla výzkumná část rozdělena do 10 oblastí výchovného působení. Jak už bylo řečeno, z rozhovorů vyplynulo, že obě skupiny využívají obdobných výchovných metod, ale za trochu jinými účely. Nosným tématem, které se odráželo ve všech 10 okruzích, byla citová vazba, kterou doprovázelo výchovné vedení. Jedna z mých podotázek výzkumné části se zaměřovala na zjištění, jaký je dle rodičů a vychovatelů nejlépe zvolený styl výchovného vedení, daný aspekt se také odrážel ve velké části mého výzkumu. Rodiče i vychovatelé pak konstatovali, že nejlépe hodnotí kladný emoční vztah a přísné vedení. Vychovatelé na rázné vedení opravdu apelovali, zatímco rodičové konstatovali, že se jim ne vždy daří být v nastavených pravidlech vůči dětem důslední. Čáp, Čechová, Boschek (2000) uvádějí, že nejideálnější formou výchovy je výchova se vzájemným porozuměním. Jedná se o kladný až extrémně kladný vztah se středním řízením, zde je jeden bod, kde si výzkumná a teoretická část odporuje. Obě skupiny výzkumného vzorku zastávají názor, že je důležité mít s dítětem/klientem kladný emoční vztah, výchovné vedení dle odpovědí pak preferují spíše silné. Dalo by se říci podle výpovědí obou skupin, že jak rodiče, tak vychovatelé popisují styl dle modelu čtyř stylů výchovy, a to konkrétně autoritativně vzájemný styl, který popisuje Fontana (2003) jako dítě mající jasně stanovené hranice. Vychovávající osoba je ale otevřená diskusi, snaží se dítěti vytvořit takové podmínky, které budou vést k jeho seberozvoji adekvátně k jeho věku a schopnostem. Rodiče i vychovatelé zdůrazňovali pravidla. Obzvláště pak vychovatelé diskusi považovali za důležitou, obě

skupiny výzkumného vzorku spolu se snahou poskytnout dítěti co nejlepší podmínky pro jeho seberozvoj. V případě dětských domovů se školou také v ohledu resocializace klienta.

Závěr

Má diplomová práce nese název rozdílů ve výchově mezi rodinou a dětským domovem se školou. V práci jsem popsala a teoreticky vymezila klíčové oblasti daného tématu do hlavních čtyř kapitol: výchova, rodina, ustavní péče-dětský domov se školou a vývoj dítěte. Tyto čtyři kapitoly v mé teoretické části obsahují několik podkapitol, které detailněji vymezují a rozšiřují teoretický základ mé diplomové práce. Následně jsem si určila 10 okruhů, které se věnují jednotlivým oblastem výchovy, tyto okruhy pak byly základním pilířem pro praktickou část diplomové práce. Na každý okruh, který je zaměřen na určité téma v oblasti výchovy navazuje jedna otázka, která byla položena v rozhovorech s vybranými respondenty. Na základě uvedených odpovědí jsem metodou srovnávání a kontrastu vymezila shodné a odlišné postupy ve výchovném procesu u dětí pocházejících z funkčního rodinného prostředí a u dětí, které jsou v současné době umístěny v dětském domově se školou. Výsledky mého metodologického šetření jsem uvedla odděleně v praktické části diplomové práce v každé kapitole zvlášť, podle toho na jakou část výchovného procesu se dané kapitoly/okruhy spolu s položenými otázkami v rozhovoru zaměřovaly.

Následnou analýzu odpovědí v jednotlivých deseti kapitolách mé praktické části jsem ještě jednou hromadně porovnála metodou srovnávání a kontrastu, dále jsem v diskuzi uvedla výzkumné otázky spolu s odpověďmi, které byly srovnávány s teorií a výsledky mého kvalitativního výzkumu a na úplný závěr mé diplomové práce, byl předestřen návrh výchovných postupů ve výchovném procesu u dětí s problémovým chováním dle výsledků odpovědí dotazovaných vychovatelů s dětského domova se školou.

Dle mého názoru by bylo dobré rozvést tento výzkum detailnější využití početnější vzorek rodičů a vychovatelů, včetně kvalitativního výzkumu. Zvolit kvantitativní metodu pro zjištění jaký výchovný styl vychovatelé a rodiče aplikují. Srovnat tak výsledky kvalitativního a kvantitativního postupu a vypracovat metodologický plán výchovného procesu u dětí s poruchami chování.

Mou diplomovou práci bych si dovolila uzavřít citátem našeho velkého průkopníka v oblasti pedagogiky Jana Amose Komenského „*Vše na tomto světě se dá napravit jen jemným teplem lásky, poněvadž jinak je to nemožno.*“ Jan Amos Komenský

Bibliografické citace

1. Abela A. *Contemporary issues in family studies: global perspectives on partnerships, parenting and support in a changing world*. Vyd. Oxford, 2013.
2. Brezinka W. *Filosofické základy výchovy*. Vyd. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80 – 7113 – 169 – 5
3. Čáp J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3
4. Čáp J, Mareš J. *Psychologie pro učitele*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
5. Čáp J, Boschek P. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině: příručka*. Vyd. Bratislava: 1994. ISBN 978-807-3672-737
6. Čáp J, Mareš M. *Psychologie pro učitele*. Vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 97-88073672-73-7
7. Čáp J, Mareš J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463X
8. Čáp J, Čechová V, Boschek P. *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000. ISBN 80-85866-15-3.
9. Čapek & Čapková. *Pozitivní výchova sourozenců v rodině* Vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-779-4
10. Ferjenčík, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9
11. Fontana D. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786268.
12. Grecmanová H. *Obecná pedagogika*. Vyd. Olomouc: Hnex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.
13. Hartl P, Hartlová H. *Psychologický slovník*. Vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-30-3
14. Ferjenčík J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9
15. Hort V, a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd: Praha: Portál, 2001. ISBN
16. Hrušková M. *Zákon o rodině / Zákon o registrovaném partnerství*. Vyd. Praha: C. H. Beck, 2009. ISBN 9788074000614

17. Hutyrková M. *Etopedie pro výchovné pracovníky. I.* Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, ISBN 80-244-1190-3.
18. Chrástková M. *Metody pedagogického výzkumu – základy kvalitativního výzkumu.* Vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 987-80-2471369-4
19. Janoušek J, a kol. *Sociální psychologie.* Vyd. Praha: Grada, a.s., 1988. SPN 1984
20. Jedlička R, a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících.* Vyd. Praha: Grada, a.s., 2015 ISBN 978-80-247-5980-7
21. Kalhous Z, a kol. *Školní didaktika.* Vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
22. Křístek A. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a o preventivně výchovné péči.* Vyd. Alphen aan den Rijn: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-821-6
23. Kraus B. *Základy sociální pedagogiky.* Vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
24. Kasper T, Kasperová D. *Dějiny pedagogiky.* Vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-2429-4.
25. Labáth V. *Riziková mládež: možnosti potencionálních změn.* Vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-858-5066-4.
26. Linhart J. a kol. *Velký sociologický slovník.* Vyd Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-71843-11-3
27. Matějček Z. *Po dobrém nebo po zlém.* Vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 807178138X
28. Matějček Z. *Náhradní rodinná péče. 1.* Vyd, Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178- 304-8
29. Matějček Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN ISBN 978-80-262-0133-5.
30. Matoušek O, a kol. *Mládež a delikvence. 2.* Vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8771-X.
31. Matoušek O. *Slovník sociální práce. 2.* Vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7387-368-0
32. Matoušek O, Pazlarová H. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny.* Vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677398 8073677393

33. Minovský M, a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. Praha: LF UK, 2006. ISBN 978-80-7422-391-4
34. Miovský M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
35. Možný I. *Rodina a společnost*. Vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 978-80-86429-87-8.
36. Pelikán J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4
37. Pipeková J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
38. Plháková A. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. Praha: Akademie věd, 2003. ISBN 978-80-200-1499-13
39. Průcha J. *Interkulturní psychologie*. Vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 97-88073672-80-5
40. A) Průcha J, a kol. *Pedagogický slovník*. Vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71785-79-2
40. B) Průcha J. *Pedagogická encyklika*. Vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
41. Pugnerová a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd: Olomouc, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0
42. Pugnerová M, a Kvítková J. *Přehled poruch psychologického vývoje*. Vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9520-6
43. Sak, P a Saková, K. *Mládež na křižovatce*. 1. vyd. Praha: Svoboda servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2
44. Sobotková I. *Psychologie rodiny*. Vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785598
44. Strašíková B. *V roli rodičů a prarodičů*. Vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0848-0
45. Střelec S, a kol. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Vyd. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8
46. Střelec S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3687-7

47. Strouhal M. *Teorie výchovy*. Vyd. Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8692
48. Svoboda P. *Metodologie speciálně kvantitativního výzkumu*. Vyd: Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-307-6
49. Svobodová J, Šmahelová B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Vyd. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7
50. Štréblová M. *Vybrané kapitoly z pedagogiky Informace-Výchova-Pedagogika* Vyd..Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-669-7
51. Štverák V. *Dějiny pedagogiky*. Díl 1., 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-706-6351-0.
52. Šváříček R, a kol. *Kvalitativní výzkum pedagogických věd*. Vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
53. Šnýdrová I. *Psychodiagnostika*. Vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2165
54. Valenta M. *Dramaterapie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.
55. Vágnerová M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
56. Vágnerová M. *Vývojová psychologie*. Vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 82-4609-56-8
57. Vágnerová M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-262-0225-7
58. Vojtková V. *Úvod do etopedie*. Vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.
59. Výrost J, Slaměník I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6

Elektronické zdroje

1. Gillernová, I. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. 2004. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>
2. Utting D. *Parenting and the different ways it can affect children's lives: research evidence*. 2007. Dostupné z: <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/2132-parenting-literature-reviews.pdf>

3. Zákony pro lidi. *Různé zákony*. 2002-2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>
4. Machová V. *Vnitřní řád*. 2020. Dostupné z: https://www.dds-chrastava.cz/wpcontent/uploads/2020/12/Vnitri_rad_DDS_Chrastava.pdf
5. Gilnerová I. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. 2004. Dostupné z: <https://docplayer.cz/113047-Zpusob-vychovy-v-soucasne-ceske-rodine-z-pohledu-dospivajicich-chlapcu-a-divek.html>
6. Kohlberg L. *Theory of Moral Development*. Dostupné z: <https://cdn.ymaws.com/www.naswaz.com/resource/resmgr/imported/EthicsKohlbergMoralDevelopment.pdf>
7. Valsiner J, Connolly K. *Handbook of development psychology*. 2003. Dostupné z: <https://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/FischerYanStewardAdultCognitiveDevelopment2003.pdf>
8. Wisconsin Family Impact Seminars. *What is a family?* 2015. Dostupné z: https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/fii/wp-content/uploads/2015/07/s_wifis01c02.pdf
9. Lee K, Jonson A. *Child Development in Cultural Contexts: Implications of Cultural Psychology for Early Childhood Teacher Education*. 2007. Dostupné z: [225618228_Child_Development_in_Cultural_Contexts_Implications_of_Cultural_Psychology_for_Early_Childhood_Teacher_Education](https://www.researchgate.net/publication/225618228_Child_Development_in_Cultural_Contexts_Implications_of_Cultural_Psychology_for_Early_Childhood_Teacher_Education)
10. Mediatelly.co. *MKN-10*. Dostupné z: <https://mediately.co/cz/icd/F00-F99/set/F90-F98/cls/F92.0/>
11. Richaud de Minzi, *Contributions to the study and promotion of resilience in socially vulnerable children*. 2000. Dostupné z: https://www.academia.edu/10934809/Contributions_to_the_study_and_promotion_of_resilience_in_socially_vulnerable_children

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Telekyová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Rozdíly ve výchově mezi rodinou a dětským domovem se školou
Název v angličtině:	Differences in education between the family and the children's home with the school
Anotace práce:	Práce je zaměřená na rozdílné přístupy ve výchově mezi rodinou a dětským domovem se školou.
Klíčová slova:	Rodina, výchova, výchovné metody/styly, dětský domov se školou
Anotace v angličtině:	The work is focused on different approaches in education between the family and the children's home with the school.
Klíčová slova v angličtině:	Family, upbringing, educational methods / styles, children's home with school
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	s.
Jazyk práce:	Český jazyk

Seznam příloh

1. Okruhy témat v dotaznících
2. Otázky pro rodiče
3. Otázky pro vychovatele
4. Ukázka rozhovoru s rodiči
5. Ukázka rozhovoru s vychovateli

Přílohy

Okruhy témat v dotaznících

1. Citová vazba, výchovné řízení
2. Komunikace
3. Trávení času s dětmi
4. Motivace
5. Volnočasové aktivity, škola
6. Výchovný systém
7. Pravidla a normy ve výchovném procesu
8. Nejčastější využívaný typ výchovy
9. Hodnoty a tradice
10. Rozdílné výchovné přístupy

Otázky pro rodiče

1. Dominuje vztahu mezi Vámi a dětmi důvěra?
2. Komunikujete s dětmi o jejich osobních záležitostech (první lásky, vztahy s rodinou...) a pakliže ano, jak často?
3. Jak trávíte společné volné rodinné chvíle a jak často?
4. Jakých metod využíváte pro motivaci dětí v oblasti seberozvoje a vzdělávání?
5. Jste účastni při rozhodování a volbě vašeho dítěte při výběru budoucího vzdělání?
6. Jaký výchovný styl nejčastěji uplatňujete v přístupu vůči dětem?
7. Jaké výchovné metody uplatňujete, neplní-li dítě své povinnosti?
8. Jaký výchovný styl je dle Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově, když je dítě příliš vzdorovité a nerespektuje nastolená pravidla doma či ve škole?
9. Snažíte se dětem předávat obecně platné morální hodnoty a tradice naší společnosti?
10. Pokud by vaše dítě projevovalo déle než 6 měsíců nežádoucí chování, jak byste postupovali?

Otázky pro vychovatele

1. Dominuje vztahu mezi Vámi a dětmi důvěra?
2. Komunikujete s dětmi o jejich osobních záležitostech (první lásky, vztahy s rodinou...) a pakliže ano, jak často?
3. Věnujete svou pozornost dětem, i když mají volný program?
4. Jakých metod využíváte pro motivaci dětí v oblasti seberozvoje a vzdělávání?
5. Jste účastni u volby budoucího vzdělání či zaměstnání vašich klientů?
6. Jaký výchovný styl nejčastěji uplatňujete v přístupu vůči dětem?
7. Jaké výchovné metody uplatňujete, neplní-li své dítě své povinnosti?
8. Jaký výchovný styl je dle Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově u dětí s poruchami chování?
9. Snažíte se dětem předávat obecně platné morální hodnoty a tradice naší společnosti?
10. Pokud by vaše dítě projevovalo déle než 6 měsíců nežádoucí chování, jak byste postupovali?

Ukázka s rozhovoru s rodiči

1. Dominuje vztahu mezi Vámi a dětmi důvěra?

„K našim dětem jsme se vždy snažili přistupovat s láskou a respektem, děti si s námi často povídají a myslíme si, že se nám svěřují ve všem co je pro ně důležité. Povídáme si často před spaním, ale i během dne. Děti za námi zatím vždy přišly, když potřebovaly něco důležitého. Snažíme se jim maximálně věnovat, hlavně těm mladším a myslíme si, že náš vztah s našimi dětmi je založen na vzájemné důvěře.“

2. Komunikujete s dětmi o jejich osobních záležitostech (první lásky, vztahy s rodinou...) a pakliže ano, jak často?

„Máme velmi otevřený a přátelský vztah, alespoň doufám. Komunikace je základ. Pokud pomínu pubertu, kdy je vše jinak. Samozřejmě jako každý mají i naše děti tajemství a témata, která probírají s vrstevníky. Což je podle mě v pořádku. Povídáme si tak průběžně každý den, někdy méně, jindy spolu mluvíme třeba i dvě hodiny v kuse.“

3. Jak trávíte společné volné rodinné chvíle a jak často?
„Volný čas jsme dříve trávili hraním, povídáním, čtením knih. Taky tvořením a vyráběním, spojitostí s přírodou, vycházky, sport, udržováním zahrady, výlety, rodinné dovolené. Jak často těžko říct, rodinná dovolená jednou nebo dvakrát ročně. Výlety záleží, ale většinou tak jeden do měsíce a ostatní aktivity záleží na našem pracovním zatížení a na množství úkolů, které děti ze školy dostanou.“

4. Jakých metod využíváte pro motivaci dětí v oblasti seberozvoje a vzdělávání?
„Jako motivaci využíváme vlastní příklad, povzbuzení, platíme doučování, obstarávání, knih, vzdělávací časopisy, návštěva muzea, divadla. Mluvíme s nimi o tom, jak je vzdělání důležité a že to, co udělají v této oblasti navíc, se jim v budoucnu několikanásobně vrátí.“

5. Jste účastni při rozhodování a volbě vašeho dítěte při výběru budoucího vzdělání?
„Ano byli jsme účastni při výběru střední školy. Prioritou bylo, co dítě má za přání. Jaké má vize. Pomohli se mu rozhodnout i testem, aby vidělo, co v sobě má a v čem je více výjimečné. Probrali jsme to společně“.

6. Jaký výchovný styl nejčastěji uplatňujete v přístupu vůči dětem?
„Cílem je laskavá důslednost; žel že to je někdy víc o laskavosti než důslednosti.“

7. Jaké výchovné metody uplatňujete, neplní-li své dítě své povinnosti?
„Snažila jsem se s dětmi zadaný úkol splnit společně a vysvětlit, že každý máme své povinnosti, které se prostě musí plnit. Naštěstí mám inteligentní děti a žádné vážnější problémy nebyly, ale když se občas naskytly větší prohřešky ze strany dětí, obvykle jim dáme „zaracha“ nebo zakážeme TV.“

8. Jaký výchovný styl je dle Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově, když je dítě příliš vzdorovité a nerespektuje nastolená pravidla doma či ve škole?
„Je nutné nechat dítěti prostor, aby se vyjádřilo, proč se chová tímto způsobem, jestli důvodem není nějaká křivda. Zamyslet se nad tím, která pravidla jsou opravdu

důležitá a pak řešit s dítětem, proč je nutné stanovené pravidla dodržovat. Není vhodné vynucovat dodržování pravidel silou, to způsobí, že se dítě ještě více zatvrdí.“

9. Snažíte se dětem předávat obecně platné morální hodnoty a tradice naší společnosti?
„Celý jejich život jim předávám hodnoty, podle kterých se snažíme žít. Vysvětluji co je dobré a co ne. Děti se učí vzorem od svých rodičů. Tak jak jsem se já učila od svých. Na výchově jsme se s manželem vždy shodli.“
10. Pokud by vaše dítě projevovalo déle než 6 měsíců nežádoucí chování, jak byste postupovali?
„V prvé řadě se za své děti modlím, přemýšlím nad příčinami a hledám možnosti, jak se s dítětem „domluvit“. Na otázku nedokážu odpovědět z vlastní praxe, ale určitě bych přemýšlela nad pomocí odborníka.“

Ukázka rozhovoru s vychovateli

1. Dominuje vztahu mezi Vámi a dětmi důvěra?
„Získání pocitu důvěry u těchto dětí je dlouhodobý proces, záleží individuálně na každém dítěti a také věku dítěte a délce pobytu v zařízení.“ „Myslím, že by se dalo říci, že záleží, v jakých záležitostech.“
2. Komunikujete s dětmi o jejich osobních záležitostech (první lásky, vztahy s rodinou...) a pakliže ano, jak často?
„Ano a velmi často, s klienty hovořím denně, probíráme nejen vztahy, rodinu, ale i jejich zájmy, další studium. Většinou přijdou i sami a chtějí si povídat, co je trápí nebo se i pochlubit s nějakým úspěchem, dále pak probíhají rozhovory s klienty v rámci večerních skupin.“
3. Věnujete svou pozornost dětem, i když mají volný program?
„Ano, pokud chtějí. Děti z primární rodiny nemají návyky na trávení volného času a často mnoho aktivit neznají, je třeba jim aktivity na trávení volného času nabízet a zkoušet je s nimi.“

4. Jakých metod využíváte pro motivaci dětí v oblasti seberozvoje a vzdělávání?

„Navázání vzájemného vztahu, můj zájem o ně, vlastní příklad, zařazení uměleckých terapií, peer programy, umožnění převzít zodpovědnost – př. samo dítě vyřizuje nějaké záležitosti, v případě dalšího vzdělávání také exkurze, umožnění brigád, osobní rozhovory a rozhovory ve večerních skupinkách.

5. Jste účastní u volby budoucího vzdělání či zaměstnání vašich klientů?

„S klienty probírám na skupině, jakou cestou se po ukončení základního vzdělání chtějí ubírat. Ve výchovném ústavu máme i dva učební obory, pokud u nás zůstávají. Vhodnou motivací s ohledem na jejich zájmy je učební obor s nimi vybrán. Spolupracujeme také v tomto ohledu i s rodinou. Každé dítě se ke svému budoucímu vzdělání vyjádří.“

6. Jaký výchovný styl nejčastěji uplatňujete v přístupu vůči dětem?

„Ke každému klientovi se přistupuje individuálně, je třeba se vždy seznámit s dokumentací klienta a s klientem samotným. Uplatňuji většinou styl laskavý, spíše klidný, ale i přísný.“

7. Jaké výchovné metody uplatňujete, neplní-li své dítě své povinnosti?

„Každý klient je při nástupu do zařízení seznámen se svými povinnostmi, pokud své povinnosti neplní opakovaně, přistoupíme k výchovnému opatření v souladu s vnitřním řádem zařízení. Pokud se to stane poprvé, snažím se o domluvu a vysvětlení, proč je důležité plnit své povinnosti.“

8. Jaký výchovný styl je dle Vašeho názoru nejefektivnější ve výchově u dětí s poruchami chování?

„Nelze říci, jaký je nejefektivnější. U klientů je potřeba nastavit hranice, pomyslné mantinely, které jsou důležité nejen v zařízení, ale i pro fungování v běžném životě. Na druhou stranu, klient potřebuje vlnivé slovo, pochvalu za každý, byť malý úspěch.“

9. Snažíte se dětem předávat obecně platné morální hodnoty a tradice naší společnosti?

„Ano, při večerních hodnoceních si povídáme na různá témata, slouží jak k rozvoji ve všeobecné rovině, tak i jako prevence. Na tradice nezapomínáme, snažíme se dělat

radost i druhým, zvláště v této době, kdy spolupracujeme i s domovem pro seniory (samozřejmě ne formou návštěv, ale posíláme různá přání s povzbuzením, která sami klienti vyrobí, Vánoce, Velikonoce, dnešní doba během covidu). To vše vede i k jinému pohledu klientů na ostatní a právě k uvědomění si určitých hodnot.“

10. Jaký nejpodstatnější rozdíl pocítujete ve výchově dětí „intaktních“ a dětí s poruchami chování?

„Děti intaktní se snadněji namotivují k určité činnosti a více spolupracují. Děti s poruchami chování, rozdělují do dvou základních skupin, V první skupině jsou děti, které mají diagnostikovanou poruchu chování s neurologických příčin, tyto děti docházejí k psychiatrovi a mají předepsanou medikaci. Druhá početnější skupina dětí je determinována nevhodným rodinným prostředím anebo jinými faktory, nejčastěji to bývají důvody pouličních part. Dětem s poruchami chování musíte hlavně jasně vymezit hranice, být trpěliví, empatictí, snažit se vybudovat si s dítětem vzájemně důvěrný vztah, učit dítě, jak si vytvořit své vlastní hodnoty a jak respektovat hodnoty ostatních. Důležité jsou pak terapeutické programy jak individuální, tak skupinové.“

Pokud se otázky shodují s kategoriemi, které jsou uvedené jako výsledky výzkumu, nejedná se o metodu trsů