

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Jan Kundera

Zájmy dětí v zařízení pro výkon institucionální výchovy

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem zde předloženou diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování

Rád bych vyjádřil poděkování paní Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za podporu a pomoc při vedení diplomové práce. Děkuji mé rodině a mým přátelům. Děkuji také všem účastníkům výzkumu, kteří mi ochotně poskytli rozhovor a podělili se o vlastní zkušenosti.

OBSAH

ÚVOD	6
Teoretická část	8
1 Institucionální výchova.....	8
1.1 Systém péče v České republice	8
1.2 Ústavní a ochranná výchova	11
1.3 Pozitivní a negativní strana institucionální výchovy	15
1.3.1 Personální zajištění institucionální výchovy	16
1.3.2 Ústavní zařízení a jeho úloha v edukaci žáků s poruchami chování	19
2 Poruchy chování	21
2.1 Klasifikace poruch chování.....	24
2.1.1 Klasifikace dle MKN-10	24
2.1.2 Sociální klasifikace poruch chování.....	26
2.1.3 Školská klasifikace poruch chování	28
2.2 Formy poruch chování	31
2.3 Etiologie a sociální význam poruch chování	36
3 Volný čas	38
3.1 Volný čas a jeho úloha v životě pubescenta.....	39
3.1.1 Osobnost dítěte - pubescenta	40
3.1.2 Vymezení volnočasových aktivit	43
3.1.3 Pozitiva volnočasových aktivit.....	44
Praktická část	47
4 METODICKÝ KONCEPT PRO PRÁCI VYCHOVATELE.....	48
5 METODOLOGICKÝ RÁMEC	60
5.1 Cíle práce, výzkumný problém, výzkumné otázky	61
5.1 Metoda sběru dat	63
5.2 Metoda analýzy dat	64
5.3 Výzkumný soubor	65
5.4 Průběh a organizace výzkumného šetření	67
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	70
6.1 Závěr praktické části	84
7 DISKUSE.....	85

8 LIMITY PRÁCE.....	86
9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	89
ZÁVĚR	91
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ - REFERENČNÍ SEZNAM.....	92

ÚVOD

Volný čas a způsob jeho trávení u dětí a mládeže je v poslední době velmi častým předmětem diskusí, pedagogických výzkumů apod. V tomto směru lze sledovat odklon od klasického modelu trávení volnočasových aktivit, kdy se často děti a mládež schází v partách a bezcílně se potloukají po okolí, společně danou partou podněcování k nevhodnému chování či k trestné činnosti, což může představovat jeden z extrémů, kam se může tímto způsobem vyvinout volně trávený čas. Toto rizikové chování má zásadní vliv na osobnost jedince. Druhým extrémním případem je trávení volného času u počítače, herních konzol apod. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že je upouštěno od tradičního trávení volného času, zahrnujícího pravidelné navštěvování zájmových kroužků, od času stráveného v přírodě, nebo aktivními sportovními zálibami, jež se vytrácí. V současné době můžeme pozorovat, že mládež tráví svůj volný čas zejména pasivně nebo při něm vykazuje takové chování, kterým porušuje pravidla, resp. normy společnosti, ať už se jich dopouští přímo, s čímž souvisí dopad na cílovou skupinu, tedy spojitost se zvýšeným počtem případů vandalismu, krádeží a dalšího nevhodného chování porušujícího zákon, nebo nepřímo za využití „skryté internetové anonymity“ související s jevy jako kyberšikana, kybergrooming aj.

Každá změna v životě dítěte v něm zanechává určité otisky, které se projeví následně v jeho chování a jednání. V průběhu života se každý z nás setkává s určitými překážkami, ovšem ne všichni máme vzor z okolního prostředí, jak je správně řešit nebo jaký k nim zaujmout postoj. Děti a dospívající z institucionální výchovy, tedy konkrétně z dětských domovů jsou stejné jako ostatní, mají svá přání a tužby, mají potřebu lásky a bezpečí, ale nemají k tomu vhodné podmínky v daném základu, tedy ve funkční rodině. U těchto dětí se proto často vyskytují poruchy chování a emocí a je nesmírně důležité, aby instituce, která má státem danou zastupitelnost nefunkční rodiny, dopomohla k socializaci těchto dětí a k eliminaci sociálně-patologických jevů. Stěžejní roli sehrává pedagogická intervence, která zajistí daným dětem zázemí a bezpečí, a tím podpoří zdravý vývoj osobnosti daného jedince. Dobře zvolené volnočasové aktivity a správný způsob trávení volného času přitom vede ke správnému rozvoji jedince. Získává skrze ně řád, jistotu, sebevědomí, což má vliv na celkové prožívání a míru naplnění celkové kvality jeho života. Plánované aktivity jej učí potřebné zodpovědnosti za své činy, ale také ho rozvíjí jím vybraným individuálně zvoleným směrem, který mu může pomoci v budoucnu. Pokud se tedy ztotožníme s myšlenkou, že vhodně zvolené a kvalitně pedagogicky vedené volnočasové aktivity působí mravně

a výchovně na děti a mládež, tak tentýž vliv budou mít jistě i u námi zvolené cílové skupiny, která má problémy s chováním a nachází se v dětských domovech.

Téma diplomové práce bylo zvoleno za účelem, že většinová společnost zastává názor, který považuje děti či dospívající z uložené ochranné či nařízené ústavní péče za problémové, neschopné socializace bez výrazných projevů ve změně v chování. Tyto projevy nejsou akceptovány a není podporována ani myšlenka jejich eliminace správným pedagogickým působením. Tuto neznalost a částečnou změnu přístupu k dané problematice bychom chtěli změnit naším výzkumem zaměřeným na mužskou populaci, tedy chlapce v období pubescence, kteří byli umístěni v dětském domově se školou.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část je složena z několika kapitol a podkapitol.

První kapitola diplomové práce je věnována problematice institucionální výchovy. V úvodní části se seznámíme s krátkým exkurzem do systému péče v České republice, která je následně profilována na ústavní a ochrannou výchovu. Ta je vymezena z pojetí jednotlivých resortů se zaměřením na dětský domov se školou. V další podkapitole se věnujeme pozitivům a negativům samotné institucionální výchovy, na niž má vliv personální zajištění daného zařízení a je odrazem vlivu na edukaci žáků s poruchami chování.

Druhá kapitola prezentuje poruchy chování, v podkapitole představuje jednotlivé klasifikace, které jsou provázány s empirickou částí, dále představuje jednotlivé formy poruch chování, které jsou úzce spjaty s cílovou skupinou a je ukončena etiologickým podkladem a sociálním dopadem těchto poruch.

Třetí kapitola vymezuje problematiku volného času a jeho úlohu v životě pubescenta. Je zde nastíněna problematika osobnosti dítěte a jeho specifika v daném období, trávení volného času a přínos volnočasových aktivit pro život dítěte.

V praktické části je představen dětský domov se školou včetně metodiky trávení volného času a edukačního procesu. Následuje zpracování výzkumného šetření u žáků dětského domova se školou, který byl uskutečněn za pomoci kvalitativní strategie – polostrukturovaných rozhovorů. V závěru práce jsou shrnuty výsledky a navržena doporučení.

TEORETICKÁ ČÁST

*„Člověk se může stát člověkem pouze výchovou.
Není ničím jiným, než co výchova z něho udělá.“*

E. Kant

1 INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVA

První kapitola nás informuje o možnostech institucionální výchovy. Ta hraje nezastupitelnou roli v péči o děti v rámci sociální politiky státu. Na její realizaci se podílí několik ministerstev, a to zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo zdravotnictví a Ministerstvo práce a sociálních věcí. Svými dalšími aktivitami se připojují i Ministerstvo financí a Ministerstvo pro místní rozvoj. Jejich cílem je optimalizace systému přibližující se k fungování dle evropských norem. Ovšem širokospektrálnost nám naznačuje, že vzájemná propojenost a koordinace jednotlivých resortů je téměř nulová bez systému kontrolujícího soulad jednotlivých činností. (www.mpsv.cz/Analyza.pdf) Zkoumaná problematika nám má poukázat na nutnost řešit tento problém v komplexním pojetí. Toto téma představujeme jako první, neboť zaštiťuje celý koncept práce a navazuje na něj část praktická. Stručně budou představena jednotlivá výchovná zařízení, jejich zastoupení v systému a následný vliv na cílovou skupinu.

1.1 Systém péče v České republice

Rámcová koncepce MŠMT ČR v oblasti transformace systému náhradní výchovné péče o ohrožené děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči uvádí, že v České republice je v institucionální péči umístěn vysoký počet dětí, pro rok 2007 se jednalo o zhruba 225 zařízení, v nichž pobývalo 7 427 dětí. Počtem umístěných dětí tedy v přepočtu na 100 000 obyvatel je cca 80 dětí. S celkovým počtem umisťovaných dětí do institucionální péče zaujímáme prvenství v Evropě. (Rámcová koncepce, 2009) Ačkoli známe negativní dopady institucionalizace dětí, tento trend je bohužel od r. 2000 rostoucí. V roce 2003 byl systém připomínkovan a kritizován za chybějící individuální přístup, omezování kontaktů s příbuznými a za nedostatečnou podporu při opuštění zařízení. Byla avizována nutnost přijetí takových opatření, která by vedla ke zkvalitnění celého procesu tak, aby byla naplňována práva na plnohodnotný život takto umístěných jedinců (www.refworld.org), přestože již v té době byla sociálně-právní ochrana dětí upravována zákonem č. 359/1999 Sb., který spadal pod jurisdikci státního orgánu sociálně-právní ochrany dětí, od r. 2003 pod obecní úřady

s rozšířenou působností. Celý systém je v České republice dlouhodobě kritizován i na mezinárodní úrovni např. na jednotlivé připomínky Rady Evropy reagovala Česká republika vytvořením koncepce transformace systému náhradní výchovné péče ve školských zařízeních. Jedná se o komplexní přístup k řešení multioborové a mezirezortní problematiky ohrožených dětí a rodin s dlouhodobým cílem řešení této problematiky. Byly nastaveny zejména podmínky pro snížení počtu umístěovaných dětí do ústavních zařízení s cílem posílit preventivní programy zaměřené na tuto cílovou skupinu, rozvoj návazných služeb a vytvoření sítě specializovaných ambulantních služeb, navýšení počtu kvalifikovaných pracovníků, zajištění jejich vzdělávání a školení. Vychází z trojího pilíře, a to diferenciací, která má za cíl zohlednit rozdílné potřeby dětí/rodin vzhledem k nabídce služeb; z procesu destigmatizace, jež má za cíle odstraňování negativního značení v průběhu celé péče o jedince, s důrazem kladeným na nutnost zavedení nové terminologie a transparentnost institucionální výchovy; a v závěru z komplexního pojetí, kdy je těžiště kladeno na individualitu potřeb cílové skupiny a nutnost integrovat poznatky z oblasti speciálně – edukativní, léčebné, terapeutické, preventivní v propojenosti na vědecké poznatky. (Rámcová koncepce, 2009)

Celková komplexnost a propojenost je stále problematická. Již v úvodu bylo zmíněno, že jednotlivá ústavní zařízení spadají pod několikero ministerstev. V rámci těchto rezortů nedochází k dostatečné a efektivní spolupráci. V roce 2009 byla přijata další opatření vztahující se k transformaci v rámci akčního plánu pro léta 2009-2011. Rodina je v něm považována za těžiště a jako vlivný činitel na rozvoj dítěte, vše se děje tak v souladu s Úmluvou OSN o právech dítěte, která rodinu vymezuje jako základní jednotku společnosti a přirozeného prostředí pro růst a blaho všech svých členů – tedy dětí. (Úmluva o právech dítěte, 1991) Ovšem „*současný systém péče o ohrožené děti v ČR postrádá jednotné principy a cíle, kterými by se řídil každý resort. Péče o ohrožené děti je tak v některých případech nehomogenní, neefektivní a diskontinuální.*“ (Návrh opatření k transformaci, 2009, s. 2) To potvrzuje i mezinárodní výzkum organizace Eurochild (2010), což je síť organizací provádějící výzkumy na kvalitu života dětí a mládeže mj. i v ústavní výchově, která ve svém výstupu uvádí alarmující skutečnosti, které poukazují na většinu evropských zemí. Ačkoli mají tyto země vytvořeny standardy pro ochranu práv dětí v náhradní péči, tak ji nerealizují a nedokáží dané normy správně implementovat. Na stejné úrovni jsou s námi např. Řecko a Lotyšsko. V roce 2011 uváděné byly dané skutečnosti podpořeny výtkami od Organizace spojených národů, které vládu České republiky vedly k vytvoření Národní strategie ochrany

práv dětí s názvem „Právo na dětství“. (www.vlada.cz) Cílem bylo vytvoření systému, který zajistí důslednou ochranu všech práv každého dítěte. (www.mpsv.cz) V roce 2012 byl vládou schválen Akční plán k naplnění Národní strategie ochrany práv dětí pro roky 2012 – 2015. Česká republika se v něm zavazuje vytvořit do roku 2018 funkční systém, který zajistí důslednou ochranu práv dětí a naplňování jejich potřeb. Cíle má být dosaženo skrze aktivity a principy definované v Národní strategii ochrany práv dětí (2012).

I přesto jsme stále svědky skutečnosti, která dokládá, že i přes nově přijatou legislativu, služby a zařízení (pro výkon ústavní, resp. ochranné výchovy) není stále vytvořen jednotný systém. Roztříštěnost nefunkčního systému je důsledkem zmatečných aktivit. Gjuričová (in Doubrava, Švancar, 2007) uvádí, že jednotlivé složky systému spolu musí komunikovat, jen tak lze dosáhnout efektivity celého procesu, nikoli skrze udržování formálních vztahů, ale s cílem vytvořit celoplošný systém včasné intervence, který je vystaven na třech pilířích: metodické spolupráci mezi zúčastněnými institucemi, vytvořením jednotného informačního prostředí a přijetím praktických opatření, která povedou k nápravě mladistvého delikventa, neboť jak podotýká Pilař (in Doubrava, Švancar, 2007) do školských zařízení ústavní a ochranné výchovy jsou umísťovány děti, které tam vůbec nepatří např. devianti, násilníci, pro něž by byla vhodnější spíše vazba. Již Jánský (2004) na tuto problematiku upozorňoval, kdy dle něj kapacita jednotlivých školských zařízení ústavní výchovy nedostačuje poptávce. Kládl důraz na vytvoření systému mechanismů působících na rodiny tak, aby nedocházelo v mnoha případech k odebrání dětí do náhradní výchovné péče, ale pouze v těch, u nichž je nutno bezodkladně tuto záležitost řešit. Tato zařízení jsou tu tedy od toho, aby v rámci vhodného působení na dítě pomohly rodině či jiným osobám, které mají dítě ve své péči, dále také při řešení potíží, které plynou ze starostí o dítě; při výchově a vzdělávání dítěte, a to vše za účelem udržitelnosti a posílení vazeb dítěte na rodinu. Taktéž je jim poskytována pomoc ve věcech dítěte, ať už se jedná o rodinnou terapii nebo nacvičování rodičovských či jiných dovedností, které jsou potřeba pro výchovu a péči o dítě v rodině. (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1)

Ústavní zařízení mají tedy za cíl poskytovat dětem a mladistvým preventivně výchovnou péči, díky čemuž mají předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho normálního vývoje. Také mají pomoci zmírňovat nebo dokonce eliminovat jakékoliv dopady už probíhajících poruch chování a celkově dítěti dopomoci k správnému osobnostnímu vývoji.

1.2 Ústavní a ochranná výchova

Ústavní výchova se může dělit dle toho, komu je péče poskytována. Matějček (1999) ji rozděluje na náhradní péči, a to:

- náhradní výchovnou péči – definovanou jako „*formu péče o děti, které nemohou být z nejrůznějších důvodů vychovávány ve vlastní rodině*“. (Matějček, 1999, s. 31)
Spadají pod ni kojenecké ústavy, dětské domovy, diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, ústavy sociální péče.
- náhradní rodinnou péči – forma péče o děti, o něž se starají „náhradní“ rodiče, děje se skrze osvojení a pěstounskou péči. (Matějček, 1999)

Vojtová (in Pipeková, 2006) ji rozděluje jiným způsobem, a to na výchovu rodinnou a kolektivní, poskytovanou pro školská zařízení ústavní a ochranné výchovy. Ústavní výchova je nařizována tehdy, když výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj jsou vážně ohroženy nebo narušeny až tak, že je to v rozporu se zájmem dítěte, či pokud existují podstatné důvody, vzhledem k nimž nemohou rodiče dítěte jeho výchovu zajistit. (Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, § 971 - § 975)

Z psychologického hlediska je tato výchova vhodná pouze jako přechodné řešení, než je pro něj nalezena jiná vhodná rodina, či než je mu umožněno se vrátit zpět do původní rodiny. O ústavní výchově rozhoduje soud na konkrétní návrh obce, může však rozhodnout i bez podání návrhu. Zánik nastává ve chvíli, kdy pominuly důvody pro řízení, nebo pokud mladistvý dosáhl zletilosti. Nařízení opět vydává soud, který v odůvodněných případech může lhůtu prodloužit o jeden rok, tedy do 19 let jedince. (Zákon 109/2002 Sb., novelizace 2005) K tomu dodává Gjuričová (in Chmelař a kol., 2008), že umístění dětí do nejzažší možné věkové hranice má své opodstatněné důvody. První z nich prezentuje názor soudů, orgánů sociálně-právní ochrany, a také institucí, v nichž děti pobývaly s cílem zachovat uspokojivý stav dané situace vztahující se zejména na děti z neuspořádaného rodinného prostředí. Zároveň ale tato autorka vyhodnocuje v analýze efektivity fungování systému péče v letech 1995-2004, že orgány sociálně-právní ochrany dětí nepracují na standardní úrovni s rodinami odebraných dětí a nevyvíjejí aktivity vedoucí k dřívějšímu návratu dítěte zpět do rodiny. Druhým důvodem je snaha pracovníků daných zařízení o možnost dokončení povinné školní docházky spjaté s přípravou na budoucí povolání, což by po návratu do zpětně patologického prostředí nemuselo být schopno.

Ochranná výchova se řadí k tzv. ochranným opatřením, jejichž záměrem je obecně kladné ovlivňování duševního, mravního a sociálního vývoje dětí a ochrana společnosti před páchaním různých přečinů těmito osobami. Ochrannou výchovu nařizuje soud pro mládež v momentě, kdy o výchovu mladistvého není dostatečně postaráno a nelze eliminovat nedostatek přiměřené výchovy v jeho vlastní rodině. Jiným podnětem k nařízení této výchovy je vyrůstání v rodině, v níž je aktuálně jeho výchova zanedbána. Poslední příčinou je prostředí, ve kterém dítě žije a jež mu neposkytuje garanci jeho příslušné výchovy, a uložení výchovných opatření nestačilo. (Zákon č. 218/2003 Sb., § 21–22) Tato výchova je nařizována dětem od 12-18 let. V mladším věku tedy mezi 12-15 se jedná o případy trestných činů, za něž bývá uložen výjimečný trest a je proto přístupováno k této výchově, mladistvým mezi 15-18lety je tato výchova uložena z důvodu spáchání trestného činu, kdy má větší funkční dopad než trest odnětí svobody. (Vojtová, in Pipeková, 2008)

Činnost těchto výchov je upravována především zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. Tento zákon dává v platnost, že *„ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let (dále jen „dítě“), na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání“*. Péče je poskytována i dětem a mladistvým, kteří nejsou občany České republiky. (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1, § 2)

Cílovou skupinu tedy děti a mladistvé umístované do institucionální péče můžeme rozdělit do čtyř skupin. Každá z nich je jinak početná. S nejnižším počtem se jedná o skupinu dětí, které nemají ani jednoho rodiče. Druhá skupina jsou děti, které jsou ze sociálně nepodmiňujícího prostředí, to znamená, že jsou ohroženy zanedbáváním, rizikovým chováním apod. Třetí skupinou jsou děti, které již mají přímou zkušenost s trestným činem a u nichž je reálný předpoklad, že v tomto směru budou i nadále pokračovat. Čtvrtou skupinou jsou děti s výchovnými problémy, do nichž ale řadíme zejména problémy s experimentováním psychotropních a alkoholových látek apod. Blíže se specifickým projevům poruch chování budeme věnovat v kapitole 2.

Výše uvedené skupiny dětí mohou být následně umístěny do jednotlivých typů školských zařízení, která zajišťují ústavní nebo ochrannou výchovu, a to do:

- diagnostického ústavu

- dětského domova
- dětského domova se školou
- výchovného ústavu. (Matějček, 1999)

Diagnostický ústav je pobytové zařízení, do nějž je dítě umístěno nejčastěji na dobu osmi týdnů. Ze zákona č. 109/2002 Sb. má několik funkcí - diagnostickou, vzdělávací, terapeutickou, výchovnou a sociální, organizační a koordinační. Po absolvování pobytu v tomto zařízení je dítě přeřazeno do konkrétního školského zařízení. Diagnostický ústav se věnuje péči i dětem zadrženým na útěku či po podání žádosti zákonných zástupců, neboť péče o ně v danou chvíli je složitá. (Vojtová in Pipeková, 2006)

Dětský domov zajišťuje péči o děti ve věku od tří do osmnácti let s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Domovy mají funkci sociální, vzdělávací a výchovnou. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.

Dětský domov se školou, dříve označovaný pojmy jako „dětský výchovný ústav“, „zvláštní škola internátní“, které byly v rámci terminologie a destigmatizace nahrazeny v roce 2002 jednotným názvem. (Matoušek, 2003) Tento subjekt je prezentován v praktické části s danou cílovou skupinou, a proto je zde obšírněji prezentován nežli jiné subjekty. Jedná se o zařízení, které komplexně zabezpečuje péči o děti od začátku do ukončení školní docházky. Cílovou skupinou jsou děti za a) s nařízenou ústavní výchovou, které mají závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči; za b) složenou ochrannou výchovou. Do této skupiny spadají i nezletilé matky, které splňují podmínky stanovené v písmenu a) nebo b), a jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole. Ve škole při dětském domově se učí dle programu základní, praktické či speciální školy. Pokud v průběhu povinné školní docházky pominou důvody pro zařazení dítěte do tohoto zařízení, může být dítě na základě žádosti ředitele dětského domova se školou zařazeno do školy, která není součástí tohoto domova. (Zákon č. 109/2002, § 13; Procházková in Vítková, 2004) Do dětského domova se školou jsou tedy nejčastěji umisťovány děti od 6 let věku. V oblasti zabezpečení platí i zde, že děti jsou plně zaopatřeny, což znamená, že mají zajištěnu stravu, ubytování, ošacení a učební potřeby a pomůcky. Zařízení pokrývá potřeby dětí, ať už se jedná o výdaje na vzdělávání, zdravotní služby, léky. V rámci volnočasových aktivit se zařízení angažuje naplňováním potřeby využití volného času, aj. (Zákon č. 109/2002 Sb., § 2). Základní organizační jednotkou jsou tzv. rodinné skupiny. Ty jsou někdy označovány jako výchovné skupiny, o minimálně dvou a maximálně šesti skupinách, které jsou tvořeny minimálně pěti až

maximálně osmi dětmi různého věku a pohlaví. Řazení dětí probíhá dle vzdělávacích, zdravotních a výchovných potřeb. Sourozenci se zařazují zpravidla do jedné rodinné skupiny; výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných, vzdělávacích nebo zdravotních důvodů. Vedením skupiny je pověřen vychovatel, který se o děti stará. (Vítková, 2004; Pipeková, 2006) Personálnímu zabezpečení se budeme věnovat v následující podkapitole. Po ukončení povinné školní docházky se za předpokladu pokračujících závažných poruch chování dítě přerazuje do výchovného ústavu, v případě, že závažnosti pominuly, může navštěvovat střední školu mimo zařízení, totéž platí i v případě uzavření pracovněprávního vztahu. (Zákon č.109/2002Sb. §13)

Výchovný ústav tedy pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova, nebo uložena výchova ochranná. Posláním jsou úkony výchovné, vzdělávací a sociální. Součástí výchovného ústavu je i škola, která umožňuje dokončit alespoň základní vzdělání jedincům, kterým se to nepodařilo v předchozím zařízení, či nabízí možnost další přípravy na budoucí povolání formou zřizování praktických škol, odborných učilišť či středních odborných učilišť. (Procházková in Vítková, 2004)

Stranou k ústavní výchově stojí státní nebo soukromá střediska výchovné péče, která jsou určena pro děti a mládež s negativními společenskými projevy, pokud u nich nejsou shledány důvody pro umístění do ústavní výchovy. Středisko může být zřízeno jako docházkové nebo jako kombinace docházkového a internátního zařízení. (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1) Hlavní zásadou těchto středisek je aktivní přístup ke vzájemné spolupráci a vědomí plné spoluzodpovědnosti za očekávané výsledky v dané výchově. Je možnost různých působení skrze tato střediska, od jednorázové pomoci dítěte v tíživé životní situaci přes dlouhodobé vedení dítěte s rizikem poruchy chování nebo s již rozvinutými projevy chování prostřednictvím diagnostických, preventivně výchovných a poradenských služeb v ambulantní formě, či ve výše avizovaném celodenním nebo internátním zařízení.

Ústavní a ochranná výchova je ovlivňována transformací, která se bezprostředně dotýká všech pobytových zařízení péče o ohrožené děti, o nichž jsme se zmiňovali. V České republice tedy působí řada státních, soukromých i nestátních subjektů a institucí, které ovšem mezi sebou nenavazují pravidelnou a dlouhodobou spolupráci, či by se podíleli na společném plánování aktivit. Často se jedná o důležitou složku kooperace státních a nestátních subjektů. A stejně tak s danou reformou souvisí i roztříštění už již tak nefunkčního systému péče o tyto děti, kdy nedochází ke vzájemné komunikaci mezi institucemi, ale taktéž k přetrvávajícímu problému tzv. resortismu, tedy kdy se do

jednotlivých resortů řadí konkrétní typy zařízení a jejich další členění v rámci kompetencí jednotlivých úseků těchto resortů situaci ještě více komplikuje. Důsledkem je opět špatná koordinace a kooperace aktivit, nekritický přístup k dané problematice a odsouvání problematických částí daného systému do pozadí. (Gjuričová, 2007) Další pozitiva a negativa ovlivňující celý proces ústavní a ochranné výchovy si nastíníme v následující podkapitole.

1.3 Pozitivní a negativní strana institucionální výchovy

Každá péče prováděná zařízeními institucionální výchovy přináší svá pozitiva, ale samozřejmě i negativa. Hlavním problémem, který je v institucionální péči spatřován, je samotný škodlivý jev, vzhledem k němuž je dítě umístěno do zařízení. Jedná se např. o četnost útěků z domova, závislost na psychotropních látkách, přestupky, zahálčivý způsob života aj. Tento sociálně-patologický jev je pouze přerušen pobytem dítěte v zařízení, nebo částečně omezen. V zařízení na dítě však okamžitě začínají působit mnohé procesy, které výchovnou cestou vedou ke zlepšení jednání a chování dítěte/mladistvého. (Dvořáková, 2009) Matoušek, Kroftová (1998) však zmiňují problémy spjaté s ústavní výchovou, kdy jsou uměle vytvářeny podmínky, děti mají naplánovaný režim, mají zajištěny všechny základní potřeby, a tudíž se stávají závislými na jiných osobách. Pobyt v tomto typu zařízení ovlivňuje děti zejména v oblasti socializace, při navazování vztahů a s vlivem na celkovou duševní pohodu. Prostředí limituje k vytváření vazeb na různá prostředí. (Matoušek, Pazlarová, Baldová, 2008)

Pozitivní změnou jsou formy a metody práce, které aplikují vychovatelé a další erudovaní pracovníci, o nichž se zmíníme v samostatné podpodkapitole. V tomto momentě využívá pedagog dané prostředí jako prostředek svého působení na pozitivní edukaci a chování dítěte. Jeho cílem je socializace dítěte nikoli jeho izolace. Umístění dítěte do zařízení nesmí být samotným jedincem považováno za sankci, nýbrž jako snaha pomoci řešit dané problémy jinou cestou. (Vocilka, 1999) Ovšem pokud dítě/mladistvý vykazuje pasivitu a nechce se intenzivně zapojovat do procesu, tak pedagogické působení nemusí mít pozitivní účinky, pokud je mimo danou hlavní činnost. Nejdůležitějším krokem tedy je, vzbudit v dítěti zvědavost, je nutné jej stimulovat a neustále podněcovat. (Dvořáková, 2009) Další překážkou v tomto procesu je charakteristika skupin v daném zařízení. Jsou zde sjednocovány děti/mladiství stejného pohlaví, věku a poruch chování, z čehož plyne nižší pozitivní vzájemná ovlivnitelnost v kolektivu, tudíž těžší práce pro samotnou pedagogickou činnost vychovatele. (Matoušek, Kroftová, 1998) V momentě propuštění dítěte se velmi

často zpětně navrací ony stereotypní patologické návyky, tzn. dítě v nich dále pokračuje, či vlivem nevhodných podmínek se k nim toho času navrací. (Gjuričová, 2007, 2008) Aby tedy byla péče efektivní, je nutné, aby zařízení mělo vypracované postupy pro následnou péči, nutno je děti po celou dobu pobytu motivovat a neupozorňovat na nedostatky. Pozitivní vzorce chování by měly být odměňovány (posilovány) vnitřním hodnocením. (Matoušek, 1995) Děti budou v těchto zařízeních ovlivňovány výchovou tak, aby po absolvovaném pobytu klesla pravděpodobnost jejich opětovného kriminálního chování. Otázkou ovšem zůstává, zda-li ústavní výchova a její nastavení opravdu podporuje žádoucí změnu. (Matoušek, 1995) Jak Matoušek s Kroftovou (1998) dále podotýkají, problematika kolektivismu není správným krokem vpřed. Programy jsou odtržené od běžného života, nepraktické a méně atraktivní, běžnými jevy jsou šikana a agrese. Ačkoli se jedná o starší citaci zdroje a vývoj dnešní doby se posunul, i přesto dochází k násilným jevům, které probíhají skrytě nejčastěji za využití sociálních sítí, jsou mnohem agresivnější svými záměry a dokáží napáchat větší zlo, než-li při osobní konfrontaci pachatel-oběť. Stěžejní roli tedy hrají pracovníci, kteří svým výchovným působením mohou daný stav zvrátit a dopomoci ke správnému kroku vedoucímu ke zdárné resocializaci dítěte/mladistvého. Zahraničními výzkumy bylo doloženo pozitivní působení motivace, jež může vést ke snížení delikventního chování a případné závislosti, kdy rodinný prvek je v tomto případě nahrazen prvkem vychovatele v zařízení. (Matoušek, Pazlarová, Baldová, 2008)

Další negativní stránkou je lhostejnost pracovníků k administrativě, nedodržování standardů péče, minimální kontakt s rodinou klienta. Taktéž nedochází k podpoře dítěte/mladistvého po ukončení pobytu v zařízení, kontakty jsou minimální. (Matoušek, Kroftová, 1998) Již v předchozí části jsme zmínili, že stále neexistuje systematická a státem garantovaná následná podpora dětí, jež opouští instituce ústavní výchovy. Tato podpora by měla být zajišťována nejprve funkcí asistenční a posléze podpůrnou, kdy by těmto dětem a mladistvým usnadňovala snadnější návrat do života. Velmi často totiž dochází ke skutečností, že děti s návratem zpět do svého sociálního okolí inklinují opětovně k rizikovému chování, jemuž jsou vystavovány. (Gjuričová, 2008) Po opuštění zařízení dochází ke vztahovému a existenčnímu vakuu jedince v případě nedostatečně podloženého rodinného zázemí. (Matoušek, Kroftová, 1998)

1.3.1 Personální zajištění institucionální výchovy

Hlavním těžištěm ovlivňujícím výchovu, jak již bylo několikrát zmiňováno, je samozřejmě odborný personál daných zařízení. Bez těchto jednotlivých osob, by daná

zařízení neměla možnost fungovat. Mezi hlavní tým daného zařízení patří vedoucí ústavu – ředitel, psycholog, speciální pedagog – etoped a sociální pracovník. Pro ideální koordinaci je nutná součinnost s dalšími odborníky a pedagogy. (Vocilka, 1999) V zařízení jsou také další zaměstnanci, tedy nepedagogičtí, a to např. kuchařky, vrátný, uklízečky apod.

Hlavní osobou, která celé zařízení řídí je ředitel. Jedná se o kompetentní osobou, která v komplexním pojetí a z kompetencí jemu pověřených řídí činnost daného zařízení, odpovídá za úroveň výchovné práce a působení jednotlivých pracovníků na cílovou skupinu, seznamuje je s jednotlivými předpisy a je kontrolním orgánem nad jejich dodržováním. Koordinuje vztah mezi školou, rodinou a daným zařízením. Dohlíží na rozdělování finančních a materiálních prostředků, zodpovídá za vnitřní řád zařízení. Spolupracuje v návaznosti na koordinaci a novou koncepci s dalšími zařízeními, středisky do budoucna. Pracovníkem, s nímž se dítě či mladistvý setkává před úplným přijetím, nebo po něm, je psycholog, který provádí komplexní psychologické vyšetření. (Buriánová, Švancar, 1988)

Pro oblast administrativy a kontroly je sociální pracovník. Provádí sociální anamnézu s klientem, komunikuje s rodinou, konzultuje potřebné změny a podmínky s blízkými klienta. Spolupracuje s institucemi, např. s OSPOD, se soudy, školami i policií, které se zabývají právní ochranou cílové skupiny. Stará se o evidenci dětí, které zařízením prošly nebo jsou zde umístěny, hospodaří s finančními prostředky - za to se odpovídá řediteli zařízení. Vyhledává a informuje pracovníky o nově vydané legislativě, sleduje změny a na základě nich upravuje fungování služby v souladu se zákony. (Vocilka, 1999)

Dalším odborníkem na přímou práci s dětmi je pedagogický pracovník. Základním předpokladem je odbornost dle zákona č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagogických pracovnících) a splnění potřebných podmínek, které jsou upřesněny psychickou způsobilostí v zákoně č. 383/2005 Sb. Ta je prokazována psychologickým vyšetřením. Platnost tohoto vyšetření je 7 let. Trestní bezúhonnost, která je dokládána výpisem z rejstříku trestů a zdravotní způsobilost. Pedagogickým pracovníkem je tedy osoba, jež má na starosti a vykonává vzdělávací, výchovnou, pedagogicko-psychologickou činnost, či speciálně - pedagogickou činnost v souladu s cíli výchovy a vzděláváním stanovenými zákonem a dalšími předpisy.

Do pracovní náplně speciálního pedagoga – konkrétně se specializací na etopedii, patří provedení komplexní speciálně-pedagogické diagnostiky a následná opatření odstraňující či zmírňující následky, které ohrožují výchovu dítěte. Etoped se podílí na sestavování

individuálního plánu a spolupracuje v rámci své činnosti s dalšími odborníky např. s klinickým psychologem, dětským a dorostovým psychiatrem, sociologem, ale i probační a mediační službou, s policií a soudy pro mladistvé. Se sociálním pracovníkem má na starosti potřebnou dokumentaci vztahující se k dítěti/mladistvému. Ve spolupráci vypracovává analytickou zprávu o dítěti. Poskytuje taktéž terapeutickou péči pro mladistvé z patologického sociálního prostředí, jejichž mravní vývoj je ohrožen či selhal. V resocializačním procesu využívá konkrétní formy individuální či skupinové terapie ve specializovaných nebo zájmových skupinách. (Vocilka, 1999; Vališová, Kasíková, 2011) Důležitou součástí takové nápravné činnosti bývá i socioterapie. Ta zajišťuje formu pedagogicko-psychologické pomoci dětem či mladistvým při procesu resocializace, změně myšlení, prožívání, chování vzhledem k vnějším vztahům společnosti. (Vališová, Kasíková, 2011) Etoped spolupracuje taktéž s vedoucím daného zařízení, jemuž předkládá metody a formy práce, která aplikuje ve své praxi. Pedagogům jednotlivých škol, kam děti/mladiství dochází, poskytuje metodickou pomoc. Svou vykonávanou práci řádně zaznamenává např. formou intervencí a v neposlední řadě zastupuje v době nepřítomnosti vedoucího zařízení/střediska. (Vocilka, 1999)

Posledním jmenovaným pracovníkem je vychovatel. Osoba, která musí mít kvalifikační předpoklady, tzn. absolutorium v oblasti speciální pedagogiky pro vychovatele či sociální pedagogy. Stěžejní roli hrají i osobnostní charakteristiky pracovníka (empatie, sociální interakce aj). (Žufníček, Dosoudil, Skasková, 2012) Vychovatel se stěžejním způsobem podílí na výchově klienta zařízení od počátku až do jeho odchodu. Provádí vstupní pohovory, průběžně se o klienty stará a taktéž tento proces hodnotí. Je aktivní, vzdělává se a zvyšuje svou odbornou stránku. Poskytuje podporu a pomoc v jednotlivých úkonech péče jako v hygienických návycích, společenském chování, sebeobslužných činnostech apod. (Vocilka, 1999) Vališová a Kasíková (2011) upozorňují také na důležitost samotné autority pracovníka, neboť bez ní nedochází k dodržování režimu, a tím naplnění poslání daného zařízení. Vychovatel by měl být rovněž tou osobou, která se významnou měrou podílí na resocializaci jedince a připravuje jej na daný přechod do běžného života. Vychovatel zastupuje roli facilitátora a terapeuta. Z těchto důvodů je profese vychovatele náročná a přináší s sebou řadu specifických kompetencí, které jsou nutné, aby je pracovník ovládal. (Vocilka, 1999) Vychovatel tedy musí splňovat vnější i vnitřní předpoklady pro výkon tohoto povolání. Jakým způsobem se tento vliv odráží v dané výchově jedince, bude blíže popsáno v kapitole č. 3.

1.3.2 Ústavní zařízení a jeho úloha v edukaci žáků s poruchami chování

Role edukace dětí v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné péče zde byla několikrát zmíněna. Zejména je kladen důraz na rozvoje jejich kompetencí a vývoj jejich „životní cesty“. Pedagogičtí pracovníci se snaží odhalit potenciální charakteristiky osobnosti dítěte v segregovaném prostředí prostřednictvím prevence, intervence a rehabilitace. Hledají cesty, které budou odstraňovat nikoli klást překážky ke vzdělání a výchově. Problematika ústavní výchovy je problematikou celospolečenskou, v níž se odráží postoje, hodnoty a názory dané společností. Vzhledem k praktické části v rámci níž budeme prezentovat cílovou skupinu z dětských domovů se školou, tak se zde pokusíme nastínit vztahovou rovinu výchovy a vzdělávání. I v případě ústavní výchovy platí, dle Ústavy České republiky, Listiny základních práv a svobod a dalších právních předpisů i závazků, že má každé dítě základní právo na vzdělání. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje v rámci tzv. podpůrných opatření, mezi něž ve smyslu vyhlášky č. 73/2005 v aktuálním znění o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných patří různé specifické přístupy a techniky, formy, prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. (Vítková, 2007) Ve školských zařízeních institucionální péče tedy není zastoupena jen složka vzdělávací, nýbrž i sociální, která zastupuje rodinu v těchto povinnostech. (Pipeková, 2006) Významnou roli tedy hraje reedukační a resocializační program daného zařízení. Je zde uplatňován individuální přístup ke každému dítěti/mladistvému, jenž je znevýhodněn poruchami chování a vlivy prostředí, zejména tím, z něž pochází. Tato skutečnost může mít vliv na edukační proces daného jedince.

Prim ve výchově hraje výše zmiňovaný vychovatel, jenž je garantem správně směřovaného trávení volného času. Výchova a vzdělávání není zaměřena pouze na vzdělávání ve školním prostředí, nýbrž ji dále rozvíjí vychovatelé a další pracovníci různými metodami, které mají děti motivovat k sebevzdělávání a podnícení zájmu o celoživotní učení. Dítě s poruchou chování je vnímáno od momentu, kdy se svým jednáním a chováním odchyluje od normy, která je dána společností, v níž vyrůstá, tzn. že ne ve všech kulturních prostředích může být skutek, čin, jednání, považováno za poruchu v chování. U dětí z dětských domovů se školou jsou poruchy chování primárně spjaty s životním prostředím, v němž vyrůstají. (Vojtová, 2009) Často se u dětí setkáváme se dvěma typy agresivními či sociálně izolovanými, každá z těchto rovin však má vliv na vztahy. Ty bývají narušeny již zmiňovanými rodinnými vztahy z původního prostředí, z něž děti přichází. Důsledkem jsou

nekontrolovatelné projevy emocí způsobující mnohdy prohloubení daného problému, z něhož dítěti může pomoci pouze odborník. (Kaufmann in Střelec, 2007) Často se u těchto dětí vyskytuje deprivace, jsou v napětí a stresu z neuspokojených potřeb. Vychovatelé se je snaží vést cestou k pochopení správných společenských návyků, které by za běžných podmínek získaly ve funkční rodině.

Negativní vliv mají i samotné přístupy k těmto dětem. Při hodnocení musí být brán zřetel nejen na jeho chování jedince, ale vnímání tohoto jednání v kontextu, tedy okolí, z něž dítě přišlo. (Vojtová, 2009) Cílem speciálně-pedagogické podpory dítěte je snaha o co největší optimalizaci jeho životních perspektiv dítěte. Tyto cíle jsou navázány na rámcový vzdělávací program pro příslušný stupeň vzdělávání (předškolní, školní a střední) a těsně souvisí s výsledky vzdělávání těchto žáků. Odpovídající vzdělání je považováno za důležitý předpoklad pro kvalitu života jedince. (Vojtová in Střelec, 2007; Vítková, 2007) Organizace edukačních činností se pak řídí plány či vnitřními řády konkrétních ústavních zařízení.

Nabídka volnočasových aktivit se v průběhu roku mění v závislosti na období a chování dětí v zařízení. Náplní a vlivu mimoškolních činností, ať už se jedná o organizovanou či volnou formu se budeme věnovat v poslední kapitole.

2 PORUCHY CHOVÁNÍ

Tato kapitola prezentuje poruchy chování z různých úhlů pohledu v návaznosti na cílovou skupinu a vymezení v předchozí kapitole, která pojednávala mj. o specifických cílové skupiny dětských domovů se školou. Považujeme za důležité této problematice věnovat samostatnou kapitolu práce vzhledem ke skutečnosti, že má zásadní vliv na chování, prožívání jedince, jež se následně projevuje v úspěšnosti procesu výchovy a vzdělávání těchto osob, tudíž i vlivem na následné mimoškolní či volnočasové aktivity v rámci institucionální výchovy.

Problematice poruch chování se v České republice věnuje vědní disciplína speciální pedagogiky nazývaná etopedie, která se zabývá výchovou, vzděláváním osob s poruchami chování a s rizikem vývoje této poruchy. Etopedie zahrnuje ale taktéž převýchovu a pracovní přípravu této skupiny osob. (Řepová in Renotiérová, Ludíková, 2006)

Poruchy chování se tedy projevují v jednání člověka. Hartl, Hartlová (2010) vymezují chování jako souhrn vnějších projevů, činností a reakcí organismu. Zahrnují chování sociální, stejně tak jako akademické (základy trivia). S daným termínem se v odborné literatuře zejména lékařského zaměření setkáváme přibližně od konce 60. let. Zahrnuje a odráží veškeré problémy jedince, v jeho reakcích, projevech i sociálních vztazích. (Michalová, 2007) Vojtová (2004) nahrazuje pojem poruchy chování termínem „emotional and behavioral disorders“, což v překladu opět znamená děti a mládež s „poruchami emocí a chování“. Jednotná definice poruch chování neexistuje, přesto je možno je klasifikovat jako odchylky v oblasti socializace, kdy jedinec nerespektuje normy dané společností.

Zkoumání zákonitostí, podstaty výchovy a vzdělávání cílové skupiny vychází z etiologie, symptomatologie, možnosti aplikace speciálněpedagogických metod a profylaxe (tedy předcházení negativním následkům postižení). (Hutyrová, 2006) Poruchy chování jsou dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (2009) definovány jako „opakující se a trvalý (nejméně 6 měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte. V uplynulém roce musí být přítomny minimálně 3 symptomy, přičemž 1 ze symptomů musí být trvale přítomný v posledním půlroce“. Poruchy chování jsou tedy ohrožujícím činitelem, které bezprostředně působí na daného jedince a mají vliv i na chování jeho okolí. Ne vždy si jsou osoby s poruchami chování uvědomělé svého chování, kterým mohou způsobit těžkosti či nepříjemnosti svému okolí s dopady na vzájemné vztahy. Nejčastěji se tyto dopady projevují ve vztahu k sobě,

k druhým (sociální interakci) a k předmětům, věcem a při zacházení s nimi. (Balátová in Vojtová, 2004; Pokorná in Hadj Moussová, 2004)

Poruchy chování, tak jak je pojmáme, se objevují nejčastěji v období pubescence, tedy ve středním školním věku, i přestože stále platí, že u některých dětí se může v případě nepříznivých podmínek nežádoucí chování objevit už v dřívějším období. Takový projev může značit budoucí závažnější poruchu, ale může se jednat i o jev přechodný. (Vágnerová, 1999)

Mezi příznaky specifických poruch chování patří dle MKN-10:

A) AGRESE K LIDEM A ZVÍŘATŮM

- často šikanuje či zastrašuje druhé, vyhrožuje jim
- často začíná bitky, pranice;
- jako zbraň používá předměty, jež mohou těžce zranit druhé (nože, sklo, cihly, láhve aj.);
- projevuje fyzickou agresi a hrubost k lidem;
- projevuje fyzickou agresi a hrubost ke zvířatům;
- krade způsobem, při němž dochází ke střetu s obětí (vydírání, loupežné přepadení, aj.);
- vynucuje si na druhém sexuální aktivitu.

B) DESTRUKCE MAJETKU A VLASTNICTVÍ

- zakládá ohně se záměrem vážného poškození;
- ničí majetek druhých.

C) NEPOCTIVOST NEBO KRÁDEŽE

- vloupání do domů, budov a aut;
- časté lhaní za účelem získání prospěchu, výhody, vyhýbání se povinností, či závazkům;
- krádeže bez konfrontace s obětí (padělání listin, obchody, padělání peněz aj.).

D) NÁSILNÉ PORUŠOVÁNÍ PRAVIDEL

- před 13. rokem věku opakovaně zůstává přes zákazy rodičů po celou noc venku;
- utíká z domova, ačkoliv bydlí v domě rodičů nebo svých zákonných zástupců (nejméně dvakrát), nebo se nevrací po dlouhou dobu;
- časté záškoláctví před 13. rokem věku.

Uvedené příznaky nám ukazují, že musíme rozlišovat specifické poruchy chování od běžného problémového chování, které se projevuje pouze nesprávným jednáním dítěte, tzn.

neposlušností, vztekáním se v určité situaci vynutit si např. sladkost aj. Rotterová (1973 in Bendl, 2001) uvádí, že příčiny nekázně mohou být psychologické či sociologické povahy a další autoři ji v tom kvitují (Taxová, 1996; Zoubková, Semrád, 1996 in Bendl, 2001), když uvádí oploštělé zájmy; nesmyslné a nehodnotné trávení volného času; nudu ve škole; nefunkčnost rodiny; nereálné představy o životě; celkovou uspěchanost doby, která je příčinou stresu, nervozity a následně vede k agresivitě a nepřiměřenému řešení konfliktů. Je taktéž nutné rozlišit, zda-li se projevy chování nesnaží jistým způsobem zamaskovat asociální chování rodičů. Vždy je potřeba vnímat příčiny v daném kontextu (ať už kulturním nebo sociálním) a nepohlížet na dítě jako na problémové nýbrž na dítě, které má problém a potřebuje pomoci. (Pokorná in Hadj Moussová, 2004)

Jak uvádí autoři Hort (2000 in Hutyrková, 2013) a Stárková (2001 in Hutyrková, 2013) pro poruchy chování musí být jednoznačně stanovená kritéria a rozlišovacím jevem mezi těmito pojmy je vlastní obsah problematického chování.

Hutyrková a kol. (2013) uvádí, že příčiny specifických poruch chování souvisí zejména se socioekonomickou úrovní, sociální soudržností a disharmonickým prostředím rodiny, v němž je přítomno např. již zmiňované antisociální či kriminální chování, alkoholismus rodičů, či příliš volná výchova. Ptáček (2006) zhodnocuje, že poruchy chování mají tedy multifaktorovou etiologii a rozšiřuje daný výčet o biologické, psychosociální a rodinné faktory, na nichž se shoduje s předchozí autorkou. Vágnerová (1999) taktéž vychází ze skutečnosti, že poruchy chování jsou kombinované, a to tedy z vrozených předpokladů, a taktéž vlivem vnějších, které negativním směrem ovlivňují osobnost jedince.

„Počet rizikových faktorů je zásadní a jejich kumulace zvyšuje riziko vzniku poruchy chování. Jsou mnohem častější u chlapců a u potomků antisociálních dospělých. Predisponujícím faktorem k disharmonickému vývoji osobnosti může být drobné poškození centrální nervové soustavy a specifické poruchy učení.“ (Hort a kol., 2000 in Hutyrková, 2013)

2.1 Klasifikace poruch chování

Poruchy chování lze různě strukturovat. Zde nastíníme pro nás nejzákladnější kategorie, jež svým definičním vymezením specificky vymezují cílovou skupinu v praktické části.

Jednotlivých členění existuje několikero druhů, např. Theiner (2007) zmiňuje socializované a nesocializované poruchy chování; poruchy chování s dobrou a špatnou prognózou; agresivní a neagresivní poruchy chování; disociální, asociální a antisociální; porucha opozičního vzdoru; či poruchy ve vztahu k rodině vs. ve vztahu ke skupině.

2.1.1 Klasifikace dle MKN-10

Nejznámější vymezení se týká samostatného Mezinárodního systému klasifikace nemocí, z něž primárně vycházíme. V jeho MKN-10 (2014, online) nalezneme základní třídění poruch chování v kategoriích F90 – F98 s konkrétním zněním:

„F90 Hyperkinetické poruchy

- *Porucha aktivity a pozornosti*
- *Hyperkinetická porucha chování*
- *Jiné hyperkinetické poruchy*
- *Hyperkinetická porucha NS*

F91 Poruchy chování

- *Porucha chování vázaná na vztahy k rodině*
- *Nesocializovaná porucha chování*
- *Socializovaná porucha chování*
- *Opoziční vzdorovitě chování*
- *Jiné poruchy chování*
- *Porucha chování NS*

F92 Smíšené poruchy chování a emocí

- *Depresivní porucha chování*
- *Jiné smíšené poruchy chování a emocí*
- *Smíšená porucha chování a emocí NS*

F93 Emoční poruchy

- *Separční úzkostná porucha v dětství*
- *Fobická anxiózní porucha v dětství*
- *Sociální anxiózní porucha v dětství*
- *Porucha sourozenecké rivality*

- *Jiné dětské emoční poruchy*
- *Dětská emoční porucha NS*

F94 Poruchy sociálních funkcí

- *Elektivní mutismus*
- *Reaktivní porucha příchyllosti dětí*
- *Porucha desinhibovaných vztahů u dětí*
- *Jiné dětské poruchy sociálních funkcí*
- *Porucha dětských sociálních funkcí NS*

F95 Tiky

- *Přechodná tiková porucha*
- *Chronické motorické nebo vokální tiky*
- *Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická*
- *Jiné druhy tiků*
- *Tiková porucha NS*

F98 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání

- *Neorganická enkopréza*
- *Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku*
- *Pití kojenců a dětí*
- *Stereotypní pohybové poruchy*
- *Koktavost*
- *Breptavost*
- *Jiné určené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání*
- *Neurčené poruchy chování a emocí, se začátkem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání. “*

Klasifikační systém DSM-IV (1994 in Hutyrová, 2013) dělí také poruchy chování dle věkového období dítěte a jejich závažnosti, kdy hodnotícím kritériem je opakované a trvalé porušování práv či sociálních norem s ohledem na věk dítěte, a to před začátkem dětství, tj. před 10. rokem věku dítěte a se začátkem adolescence, tj. po 10. roku věku. Lehká závažnost představuje menší problémy, těsně splňující diagnostická kritéria; střední a těžká závažnost poukazuje na vážné poškození práv druhých osob.

Malá (2000 in Theiner, 2007) dělí poruchy chování na dvě skupiny:

- *poruchy s dobrou prognózou – zde řadíme socializované poruchy chování, které vznikají např. ve vztahu k rodině*
- *poruchy se špatnou prognózou – ty jsou kontinuální vyskytující se od předškolního věku až po vývoj k antisociální poruše osobnosti (disociální poruchu osobnosti) v dospělosti (patří sem např. nesocializovaná porucha chování, porucha opozičního vzdoru apod.)*

Hutyrová (2013) shrnuje výše zmiňované do třech skutečností vystihující problematiku poruch chování, a to následujícími: chování, které nerespektuje sociální normy; brání jedinci ve schopnosti udržet přijatelné sociální vztahy; a chováním pro něž je typický projev agresivity jako základní rys chování či znak osobnosti daného jedince.

Vágnerová (2008) uvádí, že děti s poruchami chování z výše uvedených důvodů se projevují tímto způsobem, neboť reagují neadekvátně na situaci vyvolanou z minulosti, neboť není u nich dostatečně saturována ve většině případu potřeba jistoty a bezpečí, či potřeba seberealizace. Tyto skutečnosti se odráží v chování dítěte, a proto se s vážnými poruchami setkáváme u dětí staršího školního věku, na něž se zaměřujeme i my v diplomové práci, neboť právě ony hledají náhradní prostředí, které jim poskytne pozitivní zpětnou vazbu a umožní zvýšit sebevědomí na základě této vazby, ovšem bez ohledu zda-li je prostředí žádoucí či nikoli. Autorka hovoří o tzv. obraně, která se následně projeví ve skutcích dítěte, a to formou záškoláctví, krádeží, násilím apod. Stejně jako vliv na chování dítěte má tedy sociální prostředí, jímž je dítě utvářeno a kdy nejčastěji dochází ke ztotožnění se s patologickou sociální skupinou, přičemž následky poruch chování se v tomto případě u dítěte zvyšují (s dopady na vzájemné vztahy i v interakci s okolím). (Pokorná, 1993; Vojtová in Vítková, 2003)

2.1.2 Sociální klasifikace poruch chování

Poruchy chování porušující normy v sociální oblasti mohou být přechodné s možností vymezení v případě odstranění primárních příčin např. skrze působení odborníky - speciálního pedagoga či psychoterapeuta, ovšem mohou být i trvalého charakteru, dle závažnosti. (Vítková, 2004) Vojtová (2008) zmiňuje, že se jedná o tzv. konflikt prostředí s daným jedincem. Projevy v chování dítěte jsou odrazem okolí, v němž jedinec vyrůstá a pohybuje se. Tyto poruchy jsou často nazývány jako disociální chování, jsou dlouhodobější, dítě záměrně porušuje normy, ovšem není zde přítomna agrese či nenávisť.

Vážnější formu představuje asociální chování, to má mnohem větší rozsah a dopad, neboť je v rozporu se společenskou morálkou, kdy jsou normy porušovány, ovšem hodnoty

společnosti nejsou ničeny, tzn., že jedinec neporušuje právní předpisy, ale škodí většinou sám sobě (krádeže, loupeže, alkoholismus, záškoláctví aj.). Má zejména tedy dopad na sociální vztahy a je vázáno na starší školní věk. Projevy jsou trvalé s vysokou četností, jejíž trend je vzrůstající (útěky, tabakismus apod.) Náprava je opět možná skrze speciálně-pedagogické působení v terapeutických skupinách, či v konkrétních institucionálních zařízeních – výchovné ústavy, psychiatrické nemocnice apod. (Klíma, 1991; Vojtová, 2008)

Nejzávažnější dopady má chování antisociální nazývané jako delikvence, která zahrnuje protispolečenské jednání bez ohledu na věk, původ a intenzitu vykonaného činu. Vojtová (2009) ji rozděluje na dětskou delikvenci (do 15 let) a juvenilní delikvenci (15 až 18 let). Svou závažností má velmi negativní dopady na společnost, neboť poškozují obě tyto strany. Původní motiv jedince je úmysl škodit, poškodit. Svým pojetím je nebezpečná, neboť může ohrozit nejvyšší hodnoty lidské společnosti. Náprava v případě takto vážných poruch, které se rozvíjí nejčastěji z výše zmiňovaných, je možná pouze a jen skrze institucionální péči (loupeže, vraždy, agresivita, terorismus apod). Jedinci s antisociálním chováním si dané jednání uvědomují, ale jejich záměr je zcela vědomě mířený. Výsledky nápravné péče jsou velmi nejisté a nízké v úspěšnosti, neboť v důsledku fixace poruch je zde velká pravděpodobnost recidivy. (Procházková in Vítková, 2004; Vojtová, 2004, 2009)

Přechod mezi sociální a školskou klasifikací poruch chování, jež bude nastíněna následovně, vymezuje Vágnerová (1999) dělení na agresivní poruchy chování, které omezují práva ostatních a jsou považovány tudíž za mnohem vážnější z hlediska dopadů na společnost (šikana, vandalismus aj.) a neagresivní porušování sociálních norem (lži, útěky aj.) Tak jako obě skupiny mohou být součástí projevů v obou klasifikacích, stejně tak se mohou navzájem prolínat, nikdy mezi nimi neexistuje pevná hranice.

Corpa (2016) uvádí, že všechny osoby mají právo získat léčbu v co nejméně omezujícím prostředí, kdy vychází z principu aplikované behaviorální analýzy. Agresivita, ničení majetku a další skutečnosti jsou považovány za překážky, jež jsou dětem stavěny pro další sociální rozvoj. Studie, kterou Corpa (2016) prezentuje, se zaměřuje právě na posilování vhodného chování a snížení negativních dopadů projevující se agresí. Klade důraz na pozitivní posilování kompetencí a vyvozuje závěry nejen pro sociální poskytovatele služeb, ale i pedagogy apod. Klade důraz na pedagogické působení během doby, kdy je pracovník přítomen na pracovišti. Stěžejní je kvalitní práce s dítětem formou intervencí kontrolovatelná.

2.1.3 Školská klasifikace poruch chování

Školské klasifikaci věnujeme určitou pozornost z důvodu, že nám přímo zákon definuje jako jednu z činností dětského domova se školou, právě zajištění vzdělání pro dítě. V návaznosti na námi realizovaný výzkum uvádí Gjuričová (2007), že průměrná délka pobytu dětí v dětských domovech je cca 14, 5 roku a v dětských domovech se školou se rozpětí pohybuje od 2,4 roku až po 17,4 let, přičemž důraz klademe taktéž na výsledky kriminálních projevů chování, jež jsou v případech řešení problematiky trávení volného času jistým ukazatelem. Během let 1995–2004, kdy byla analýza prováděna, opustilo institucionální péči celkem 17 454 dětí. Výsledky jsou prezentovány následovně, vycházejí z původního počtu respondentů. Před a během pobytu v institucionální péči se trestné činnosti z celkového počtu dopustilo 3 209 dětí, tj. pouze 18 %. Po odchodu z institucionální péče naopak počet rostl a zvyšoval se na 6 542 dětí, tj. 38 %, kdy děti spáchaly vážný přečin, a cca v 10% z celkového počtu spáchalo tento čin déle než za rok.

Právě z těchto důvodů klade Richerson (2004) důraz na školní intervenci. Můžeme se přesvědčit, že výsledky Gjuričové (2007) upozorňují na skutečnost, že pokud dítě tráví kvalitně a dobrovolně čas tím, co si přeje, tak mohou být u dítěte částečně eliminovány negativní projevy daného chování. Poruchy chování jsou však většinou natolik závažné, že vyžadují spolupráci multidisciplinárního týmu, a taktéž propojenost a spolupráci jednotlivých služeb mj. zdravotnických zařízení, orgánů sociálně- právní ochrany apod.

Stárková (2001 in Hutyrová, 2013) podotýká, že zvládnout dítě s výraznou poruchou chování běžnými pedagogickými prostředky přesahuje kompetence pedagoga i samotné školy. Podotýká, že možnosti intervence jsou omezené, neboť v konečném důsledku nedokážeme ovlivnit genetický základ, a tudíž se neustále budeme potýkat s problémy. Přesto se Richersonova studie (2004) zaměřuje na klíčové faktory s dopadem na úspěch školních intervencí vhodným pedagogickým působením. Výzkumným vzorkem byly děti, které vykazovaly výrazné poruchy pozornosti a chování. Výsledky prezentují skrze tři proveditelná měření (základní; opakované po měsíci daného působení; a skrze hodnocení rodičů a učitelů) intervenční působení s pozitivními dopady na dítě. Proměnnými vstupující do tohoto procesu byly inteligence dítěte, rodina (stres rodičů, výchovné styly, podíl rodičů na intervenční spolupráci a zapojení do daného kontextu) a školní proměnné (přístupnost učitele k dítěti s poruchou chování). Primárně byl výzkum zaměřen na analýzu opozičního vzdoru, kdy tedy správným působením u dítěte s těžší poruchou je intervenční působení s horšími výsledky, než-li u dítěte s mírnějšími projevy opozičního vzdoru. Bylo taktéž

upozorněno, že intervenční působení je ovlivněno i rodinným prostředím (stres). Předpokládá se, že znalosti získané z této studie mohou být využity ke zlepšení školních podmínek založených na intervenčních programech s tím, že lépe odpovídají charakteristikám dětí a rodin, jimž slouží.

Autoři Cole, Visser, Upton, (1998, in Vojtová, 2008) vymezují školskou klasifikaci poruch chování jako:

- poruchy chování vyplývající z konfliktu (zde řadíme např. záškoláctví, lhaní, krádeže)
- poruchy chování spojené s násilím (např. agrese, šikana)
- poruchy chování související se závislostí (např. toxikomanie, závislost na automatech).

Myschker, Ortmann (1999, in Vojtová, 2009) v rámci pedagogického, psychologického a částečně i psychiatrického působení určují 4 kategorie poruch chování:

- poruchy chování s externími vlivy (např. hyperaktivita, porucha pozornosti, impulzivita),
- poruchy chování s interními vlivy (např. obavy, méněcennost, úzkostlivost),
- nezralé sociální vztahy (např. infantilní chování, zhoršená koncentrace, lehčí unavitelnost, nižší výkonnost),
- socializovaná delikvence (např. vznětlivost, nezodpovědnost, narušení vztahů).

Hutyrová (2013) vymezuje specifické a nespecifické poruchy chování. Specifické vznikají působením vnitřních a vnějších faktorů na podkladě změn centrální nervové soustavy, a tato porucha může být při nesprávném sociálním působení vznikem pro poruchu nespecifickou. Ve školské legislativě pak takového žáka označujeme jako jedince s *vývojovou (specifickou) poruchou chování*, což odpovídá termínu *hyperkinetická porucha* uvedeném v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí a termínu *hyperaktivita s poruchou pozornosti (ADHD)* uvedeném v Americké psychiatrické asociace DSM-IV.

Specifické poruchy chování jsou tedy zastřešujícím pojmem pro řadu diagnóz, které se projevují v různých podobách, mají stejný základ tj. diagnostiku a terapie. Objevují se opakovaně, jsou chronické a nemají spojitost s neurologickými, sensorickými či jinými postiženími. Jejich závažnost může mít několik stupňů, může ji diagnostikovat na základě anamnézy a pozorování daného dítěte, formou vyšetření (pediatrie, neurologie apod.) Jako první zde byla nastíněna porucha ADHD, což je porucha pozornosti s hyperaktivitou, to znamená, že její projevy souvisí s nepozorností např. ve výuce, při výkonu nějaké úlohy apod. Je typická pro školní prostředí a je možné na ni působit pedagogickými prostředky

např. odměnou za žádoucí projevy chování. (Chroustová, 2003, Pipeková, 2010) Obdobnou poruchou je tzv. ADD tedy porucha pozornosti bez hyperaktivity, u níž se vyskytují trvalé projevy nepozornosti. Dochází k nepozornosti při práci, obtíže s myšlením, řečí, motorikou aj., což má následky opět v oblasti učení. Nepozornost může být krátkodobá či dlouhodobá, závisí na daném prostředí a situaci, v níž se jedinec nachází. (Chroustová, 2003; Bartoňová in Pipeková, 2010) Termín ODD neboli porucha opozičního vzdoru (blíží spíše k ADHD s agresivitou) či opoziční chování se v našich českých podmínkách příliš často neužívá. Typickými projevy jsou právě agresivita, hádavost, oslabená sebekontrola aj. Charakteristické pro tuto poruchu je opoziční chování, agresivita, nadprůměrná neshovívavost, hádavost, oslabená sebekontrola. (Chroustová, 2003; Pipeková, 2010; Ptáček, 2006).

Naopak u nespecifické poruchy chování je to takové chování, které nevzniká na organickém podkladu, a poruchy vznikají ze zcela jiných příčin, nežli u předchozí skupiny. (Hutyrová, 2013) Vágnerová (2001) k tomu podotýká, že diagnostika nespecifických poruch chování není směrodatná do 10. roku věku dítěte, neboť vykazuje-li dítě disociální poruchu chování před tímto věkem, lze konstatovat, že se jedná o jistou nezralost dítěte v oblasti sebeřízení a sebekázně.

Výše uvedené specifikace poruch chování a přístup k nim je velmi různorodý ovšem prim sehrává v současné době jedinec a jeho individualita, celková vize kvality života a jejich hodnot v budoucnosti konkrétního jedince. (Vojtová, 2004)

2.2 Formy poruch chování

Na základě výše uvedených klasifikací lze vymezit a charakterizovat jednotlivé formy poruch chování, které si krátce představíme.

Záškoláctví a lhaní

Záškoláctví představuje závažnější poruchu chování. Typickým projevem je útěk ze školní výuky, či nedostavení se do školy bez patřičné omluvy. (Renotiérová, Ludíková, 2006) U jednotlivých útěků se můžeme setkat s několika typy, kdy stěžejní roli hraje motivace a projev daného chování např. impulzivní útoky, chronické útoky a toulání se.

Záškoláctví je často spojováno s obdobím věku dítěte tedy zejména s pubertou, jako přirozeným projevem. Dítě utíká, protože reaguje na nějakou situaci a útěk považuje za obrannou reakci, kdy od problémů uteče, schová se. Není schopno vyhodnotit a zvolit jinou variantu. Může se jednat taktéž o útěk před agresí, od školních povinností a nároků apod. Někdy se spojuje s takovými aktivitami a činnostmi, které mohou mít negativní vliv na zdravý vývoj, tedy zejména jeho morální stránku. Může se jednat např. o nevhodný postup rodičů, kteří svému dítěti omlouvají absenci vymyšlenou nemocí, aby jejich dítě nedostalo zhoršenou známku z chování, nebo se jedná o dovolenou během školního roku. Tuto formu nazýváme jako tzv. skryté záškoláctví. Záškoláctví je vhodné řešit jak s dítětem, stejně tak i s rodiči, ovšem vždy s ohledem na četnost zmeškaných hodin, jejich frekvenci apod., aby byly zváženy všechny aspekty, nežli budou podány pádné důvody pro řešení problému nazývaného záškoláctví. (Vališová, Kasíková, 2007)

Lež částečně souvisí s výše uvedeným, jak jsme si představili. Zejména v podobě skrytého záškoláctví hraje stěžejní roli. Lež ve svém pojmosloví znamená zkreslení skutečnosti z důvodu, že se dítě chce vyhnout povinností či úkolům. Je zde opět princip úniku před nepříjemnou situací, která může nastat. Lze rozlišit několik typů lží. Dítě, které si je vědomé, že lže, tak to dělá s jasným cílem, aby se vyhnulo problémům. Ve věku, kdy dítě navštěvuje školu, již dokáže rozlišit, co je pravda a že lhát se nemá. Lže tedy za účelem nějakého prospěchu nebo pouze proto, že chce na sebe upozornit a ověřuje si, na kolik jsou jeho lži uvěřitelné. (Vágnerová, 1999; Vališová, Kasíková, 2007)

Zkreslování skutečností je typickým projevem pro tzv. *báživou lhavost*, u níž si dítě vymyslí příběhy a zážitky, které se nestaly, a dítě je hlavní postavou v těchto příbězích. Děti často těmto příběhům věří, jakoby byly skutečné. Tento typ lhavosti vyjadřuje symboliku potřeb, které nejsou uspokojeny. (Vágnerová, 1999, 2001)

Posledním typem jsou lži, na základě nichž dítě získává z něčeho vlastní prospěch, nebo naopak na základě lži bude někdo jiný znevýhodněn. Typickými projevy této lži je egoismus, necitlivost. Dítě se může cítit ublížené, když mu nikdo nevěří danou lež a snaží se o tom své okolí přesvědčovat. (Vágnerová, 1999) Vhodným postupem je konzultace s poradenskými pracovníky, kteří dokáží stanovit potřebné strategie či odhalit např. duševní poruchu, apod. (Vališová, Kasíková, 2007) Jak uvádí Hort, Malá (2000) nebezpečí v tomto případě představuje připojení dalších dvou symptomů, a to šikany a rvaček.

Šikana a agrese

Šikana i agrese patří mezi poruchy chování, které omezují základní práva ostatních jedinců. Na základních školách se s těmito prostředky setkáváme, jedná se tedy o nepřiměřený zásah, chování, jednání, který jedinci využívají k uspokojení svých potřeb. Fisher (2009, s. 86) agresi vymezuje z pohledu sociální patologie jako „*porušení sociálních norem, jako chování omezující práva a narušující integritu sociálního okolí.*“

Nejznámější variantou agrese na základních školách je šikana. Vágnerová (1999, s. 27) ji vymezuje jako „*... násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit*“. Říčan, Janošová (2010) doplňují, že o šikanu se jedná v momentě, pokud je toto agresivní chování opakované. Šikana může probíhat ve dvou formách: fyzické, při níž dochází k přímé konfrontaci s obětí (fyzické násilí, bití), ale také na úrovni psychické – tato forma je spíše rozšířena u dívek (vyloučení oběti z třídního kolektivu, naschvály, pomlouvání aj.). (Vališová a Kasíková, 2007) Oběti jsou často děti fyzicky slabší, z jiné sociální vrstvy či jinak znevýhodněné. Vágnerová (1999) také zmiňuje, že častými oběťmi jsou děti, spíše introvertní povahy a nevyhledávající kolektiv. Oproti tomu agresor je fyzicky zdatnější a s potřebou se předvádět a dokazovat vlastní převahu nad druhými. Je charakteristický svou necitelností a bezohledností, kdy nepocítuje žádnou vinu. Velmi rád se angažuje v různých aktivitách, je rád středem pozornosti a kolektiv. Agresor se tímto způsobem projevuje často již od dětského věku. Tyto tendence k tomuto typu chování jsou výsledkem zkušeností a vzoru z rodiny (rodiče agresivní chování tolerují, tvrdá výchova, apod.). (Vágnerová, 1999)

Systematická šikana dítěte ve skupině naznačuje selhávání autority učitele či vychovatele. Tato autorita je nahrazena svévolí šikanujícího. Důležitá je ale i přihlížející skupina, která šikanu vyvolává, tiše schvaluje, nebo ústrkům a fyzickému napadání žádným způsobem aktivně nezabrání. (Vališová a Kasíková, 2007) K šikaně tedy dochází nejčastěji již

v dětském kolektivu a jedná se o násilné a ponižující chování jednotlivce či skupiny proti slabšímu jedinci. Bezmocnost a slabost oběti nejenže podněcuje agresivní chování agresora, nýbrž jej i posiluje.

V současné době se setkáváme s novým fenoménem tzv. kyberšikanou, „*kteřá spočívá v tom, že se na internetu zveřejňují o oběti pomluvy, nebo i pravdivé, ale choulostivé informace z jejího soukromí, včetně obrazového materiálu (v současné době snadno získatelné mobilním telefonem)*“. (Řičan, Janošová, 2010, s. 24). Price, Dalgeish (2010, s. 51) označují „*kyberšikanu jako kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. Stejně jako tradiční šikana zahrnuje i kyberšikana opakované chování a nepoměr sil mezi agresorem a obětí.*“ Autoři Kopecký, Szotowski, Krejčí (2013) dodávají, že kyberšikana vychází z psychické šikany (např. provokování, pomlouvání, vyhrožování, atd.). Kyberšikana má mnohem horší dopady, nežli šikana fyzická. Ševčíková a kol. (2014) shrnuje jednotlivé projevy do následujícího výčtu. Rozdíl v kontextu běžné šikany spatřuje v následujícím:

- Kyberšikana se děje prostřednictvím elektronických médií zejména internetu a sociálních sítí (v ČR zejména Facebook), stránek pro sdílení videí či fotografií apod.
- Kyberšikana je nebezpečná v tom, že agresor může útočit intenzivně po celý den, nikoli jednou, může oběť neustále vydírat, pronásledovat apod.
- Kyberšikana se děje s vědomým úmyslem agresora a jeho útoky jsou cíleny s vědomým úmyslem ublížit oběti
- Kyberšikana má jinou podobu než-li šikana fyzická, neboť agresor svým neomezeným přístupem může poškozovat oběť neustále, i když oběť stránku zablokuje či se odhlásí, tak agresor najde jinou účinnou cestu, kterou oběť pronásleduje, ta toto jednání vnímá velmi citlivě a zranitelně. Vše je umocněno celkovou anonymitou útočníka.

K samotné typologii oběti kyberšikany se vztahují stejná pravidla jako k obětem šikany, které mohou být dvojí – plaché, citlivé nebo naopak impulzivní nepřátelské, agresivní. (Kolář 2011). Dle Campfieldové (2006) se taktéž může vyskytovat oběť, která je zároveň šikanována i kyberšikanována. Jedná se o osamělé jedince s nízkým sebevědomím. Oběťmi kyberšikany se stávají jedinci, kteří internet využívají častěji, po delší dobu, a především ke komunikaci s ostatními. Riziko virtuálního prostředí způsobuje vidina relativní anonymity, kdy sdělují osobní informace, na základě nichž jsou velmi zranitelní, neboť agresor poté

nemusí oběť ani fyzicky znát, ale jejím vlastním přičiněním se dozví mnohé. (Kopecký a kol., 2013)

Dalším ze specifických projevů agresivního chování je tzv. vandalismus, k němuž často dochází pod vlivem návykových látek (drogy, alkohol). Vágnerová (1999) upozorňuje, že tímto chováním dochází k porušování sociálních norem a je spojeno s násilným omezováním základních práv okolí. Někdy je záměr takového chování těžko zjištělný (např. touha mít nad někým moc). Sklony k násilí mohou být vrozené, ale i získané (sociálním učením). Agresivní chování i násilí může vykonávat nejen samo dítě, ale i celá třída jako celek může být oním strůjcem. (Fisher, 2009)

Krádeže, útěky a toulky

Stejně jako útěky při záškoláctví, mají i běžné útěky svou motivaci a různé projevy. Dítě utíká většinou bez předem připraveného plánu a důvodem může být např. strach z trestu (vysvědčení apod.) Další možností může být vzdor proti rodičům, vzdor vůči pedagogům z důvodu vnímání určité nespravedlnosti, apod. Dítě zpravidla neutíká nikam daleko, jedná se o zkratkovité jednání, tudíž po prvotním odhodlání na dítě přichází strach. Druhou možností je samozřejmě, že dítě si útek předem připraví. Jedná se o mnohem závažnější projev, neboť dítě má jasný cíl, ví přesně, kam utíká a hledá konkrétní ochranu. Jen výjimečná je situace, kdy spolu utíkají dvě děti jako skupina. Zázemí odkud děti utíkají je ve většině případů dysfunkční. Utíkají i mladiství, kteří rychle navykají volnému způsobu života, stávají se často bezdomovci a uživateli drog či alkoholu. Zpětná resocializace je pak velmi těžká a téměř nemožná. (Matějček, 1991)

Za toulky lze označit to, když dítě opakovaně nepřichází do školy a svůj čas tráví mimo domov, ale i když své bydliště opustí napořád. Při takových potulkách se může dítě či dospívající zaplést do nějaké trestné činnosti či může trávit volný čas jiným nepatřičným způsobem, který by ohrožoval jeho další mravní vývoj (experimentování s alkoholem drogami, hrou na výherních automatech atd.). (Vališová, Kasíková, 2007)

Krádeže jsou naopak vážným porušením normy, jedná se o záměrné jednání, které musíme posuzovat vzhledem k věku dítěte. Jestli jedinec chápe pojmy jako vlastnictví, dokáže rozlišovat vztah mezi vlastní a cizí věcí. Stěžejními aspekty jsou frekvence, motivace a cíl krádeže. To vše naznačuje problémy v chování dítěte. Existuje několik typů krádeže – dítě krade pro druhé, neboť chce být přijato vrstevníky a chce si u nich vydobýt postavení. Dítě může být také donuceno krást pro skupinu, aby bylo do ní následně přijato. To odpovídá

normě party, která takové chování hodnotí jako pozitivní, odmítnutí se hodnotí jako porušení jejich norem a bylo by potrestáno. Z důvodu udržení si své pozice dítě akceptuje partu. (Vágnerová, 2008)

Užívání návykových látek

Poslední částí jednotlivých forem je užívání návykových látek, které je typické právě v období puberty. Autorky Vališová a Kasíková (2007) rozlišují několik typů: abstinence, misuzus, úzus, abúzus a závislost. Pokud dochází k opakovanému užívání drogy s psychoaktivními účinky, jedná se o závislost, u níž lze vyzorovat nutkání či obrovskou chuť užít látku; po níž následuje návyk na látku, která je užívána ve větším množství či dlouhodobě a nastává problém s ukončením užívání. Můžeme být konfrontováni se skutečností, že jedinec potřebuje zvýšit dávku, o níž jsme přesvědčeni, že by za běžných okolností způsobila těžkou otravu či smrt, a to dvojnásobkem. Vysoká závislost, jež omezí jedinci další kontakt se sociálním prostředím či má vliv na volnočasové aktivity (sport, umění). Celkový čas je věnován k sehnání užívané látky (od shánění financí, přes vyhledávání kontaktů aj.), a poté zotavování z působení alkoholu nebo jiné návykové látky (tzv. kocovina). U druhého způsobu, jedinec ví, jaký dopad užívání návykové látky na jeho zdraví má, přesto v tom pokračuje. Jakmile dojde k přerušení, přichází fyzické potíže při vysazení užívané látky (např. změny nálad, podrážděnost, malátnost, žaludeční potíže, deprese, bolesti svalů a kloubů, dýchací obtíže aj.). Při extrapolaci na věkovou skupinu 15–19 let mělo odhadem v r. 2011 v ČR alespoň jednu zkušenost s nelegální drogou (především konopnými látkami) asi 250 tisíc osob. (drogy-info, 2011) V roce 2012 bylo dokončeno 4leté období mapování situace v oblasti užívání legálních a nelegálních drog v obecné populaci ČR ve věku 15–64 let. Byly sledovány ukazatele týkající se aktuální situace v oblasti kouření, konzumace alkoholu, užívání psychoaktivních léků, ale také problematika rizikovosti užívání návykových látek a jejich dostupnosti a nabídky. Tento výzkum byl ve 2. vlně dokončen i nyní v r. 2016 a výsledky budou zveřejněny teprve v r. 2017. Bylo prokázáno, že v posledním měsíci 34,4 % dotázaných, 23,1 % osob uvedlo pravidelné denní kouření. Alkoholů holdovalo 84,0 % dotázaných (88,8 % mužů a 79,4 % žen). Mezi ženami převládala nízká frekvence pití alkoholu (max. 4krát do měsíce), muži konzumovali alkohol významně častěji (38,0 % pilo alkohol nejméně 2krát týdně). Nejčastěji užitou nelegální drogou v obecné populaci byly konopné látky – zkušenost s nimi uvedlo 27,9 % respondentů (34,9 % mužů a 21,2 % žen) ve věku 15–64 let. (drogy-info, 2012)

Mladistvé k užívání často vede myšlenka, že se tímto způsobem dají vyřešit problémy, opět se jedná o jistý typ způsobu útěku před realitou, stresem, zábrany; nebo i na základě opačné strany jako uspokojené, rozkoš, únik od stereotypu, inspirace. (Vágnerová, 1999) Účinky na jednotlivých látkách se dále dělí dle materiálu užití. Nejméně nebezpečnou je závislost dětí na sladkém, která v případě závislosti způsobuje nepřiměřené a plačtivé reakce dítěte. (Vališová, Kolesíková, 2007) Naopak nejčastější závislostí je závislost na nikotinu, alkoholu, opioidech, kanabidoidech, atd. (Fisher, 2009).

Problémem zůstává, že závislost v dětském a dospívajícím věku se rozvíjí rychleji a přináší větší rizika kvůli nedostatku zkušeností a sociálních dovedností. Hrozí poškození a otravy. Navíc užíváním návykových látek může dojít k rozvoji dalších nevhodných typů chování např. krádeže, vandalismus, prostituce, agrese aj. (Nešpor, 1997 in Říčan, Janošová, 2010) Toto rizikové chování můžeme najít u všech forem, které byly jmenovány. Návykové látky např. přináší rychlý přísun energie, záškoláctví, úlevu vyhnout se povinností, agresivní chování poskytuje moc nad něčím či někým, z čehož vyplývá, že veškeré rizikové chování musíme vnímat v kontextu norem dané společnosti a jejich rituálů.

2.3 Etiologie a sociální význam poruch chování

Tak jak má daná problematika široký záběr, tak i etiologie samotných poruch chování není zcela jednoznačně vymezena a přináší s sebou celou řadu faktorů, které ji ovlivňují (od etiologických, přes sociální jako např. užívání návykových látek v rodině, konflikty mezi rodiči a dítětem, nedůslednost ve výchově, nedostatečná péče, aj.). Jak bylo i u Richersona (2004) nastíněno, u dítěte hraje primární roli rodina, s věkem však vliv rodinných faktorů klesá. Pak jsou to dále faktory biologické (genetické faktory, změny autonomního nervového systému, abnormality neurotransmiterových systémů, atd.), a psychologické (hyperaktivita, posttraumatická stresová porucha), přičemž vždy jde o souhrn všech přítomných faktorů a jejich působení. (Theiner, Žáčková, 2008) Důležitou úlohu opět v daném procesu hraje rodina - sociální faktory přispívají k rozvoji poruch chování, ale stěžejní jsou tady výchovné styly rodičů, podporující zdravý vývoj dítěte, tzn. pravidelná docházka do školy, sounáležitost, přátelství apod. Alarmujícími faktory jsou zanedbání rodiči, nedůslednost ve výchově, konfliktní vztah rodič-dítě aj. Tyto faktory jsou znásobeny domácím násilím. Rizikovou skupinou již jednou zmiňovanou jsou zejména děti ve věku puberty v období adolescence. (Theiner, 2007) Sociální význam poruch chování je specificky pojatou oblastí, zejména z důvodu, že se bezprostředně dotýká konkrétní cílové skupiny. Intaktní společnost, tedy většinová, má vůči cílové skupině a celkovému pojetí dané služby problémy. Jedinec

je považován za nepřizpůsobivého a může být na základě těchto skutečností odsouzen. Často dochází k nálepkování a ponižování, a tudíž tyto děti/mládež trpí následně nedůvěrou. V případě, že se jedná o jedince, který pochází z prostředí, v němž jsou dané projevy chování považovány za normu, nemá odsouzení v případě tohoto dítěte negativní charakter. Dítě to tak nevnímá. Ovšem citlivost k danému nálepkování si nese dítě po celý svůj život, což mu ztěžuje zařazení se do většinové společnosti, nalezení si adekvátní práce apod. (Michalová, 2007) Poruchy chování ovlivňují nejen život dítěte, nýbrž i jeho okolí. Vojtová (2008) konstatuje, že to co dítě/mladistvého postihne v takto mladém věku, je nezvratné, neboť ztracené příležitosti již nejsou nahraditelné. Raný věk dítěte je důležitý s ohledem na další vývoj v dospělosti. Pokud dítě promarní nějaké příležitosti v mládí, v dospělosti je pak nutná rozsáhlá intervence.

3 VOLNÝ ČAS

Volný čas vnímáme jako určité období dne, kdy máme volnost ve výběru činností, kdy nemusíme dělat jakékoliv povinné aktivity a pokud máme nějaké přání či touhy, tak je v tomto čase můžeme realizovat. Víme, že volný čas je velmi důležitý pro každého jedince a obzvláště v období dospívání, kdy se zvyšují zájmy a záliby. Ve volném čase se utváří identita a dospívající má tu možnost se věnovat tomu, o co se zajímá, co jej baví, nebo naplňuje. Volný čas je bezpochyby v dnešní době také velmi diskutovaným tématem. Co si lze představit pod tímto pojmem? Pro mnohé je jednoduchým spojením dvou slov, avšak většina z nás si neuvědomuje jeho význam. V dnešní moderní a hektické době jej moc nemáme, a proto je velmi důležité jej umět efektivně využít. Při představě volného času si vybavíme něco osvobozujícího, volného, při čem zapomínáme na starosti a povinnosti všedního dne. Volný čas je právě pro všechny z nás důležitý k odpočinku, a také bezpochyby k zábavě a provozování oblíbených činností, a neopomenutelně ke vzdělávání.

Čas je tedy základní dimenzí. Vymezení a jeho ohraničení jako určité doby má své pozitivní i negativní stránky, přesto se každý jedinec snaží tento omezený čas využít ku svému prospěchu a co nejefektivněji jej využít. K tomu je zapotřebí aktivní jednání jedince. (Hájek, Hofbauer, Pavková, 2008) Terminologicky znamená „čas“ = „chronos“, tedy určitý čas, jako např. doba, trvání, roční období, či je vnímán jako neurčitý čas v budoucnosti např. „časem“. (Kaplánek, 2012)

„Volný čas (angl. leisuretime, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“ (Hofbauer, 2004, s. 13)

Průcha (2013, s. 341) uvádí, že se jedná o „čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného pracovního dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku)“.

Sak, Saková (2004, s. 59) tvrdí, že „volný čas je podle sociologických kritérií považován za čas, v němž jedinec svobodně na základě svých zájmů, nálad a pocitů volí svou činnost. Jedná se o tu část mimopracovního, mimoškolního času, která zbude po zabezpečení individuálních a rodinných, existenčních a biologických potřeb“.

Jak se shodují mnozí autoři, volný čas je prostor, v němž se můžeme realizovat, odpočívat apod. Historie volného času sahá až do doby, kdy bylo toto trávení volného času skrze

aktivity dopřáváno pouze vyšším vrstvám, neboť poddaní byli podrobeni práci a systému, který byl řízen jistými pravidly. Volný čas, který jim zbýval, byl tedy určován normami, tradicemi a zvyklostmi v dané společnosti, které v tehdejší době působily. Volný čas tedy provází člověka po celý život a má vliv na celkový vývoj jeho osobnosti. Nejprve je formován u dítěte výchovou, zábavou, odpočinkem; u školního věku je organizován převážně dospělými, přibudou však povinnosti ve vztahu ke škole. Období pubescence je obdobím osamostatnění se a touhou si rozhodovat o určitých věcech samostatně. V následujícím období adolescence přechází výchova do sebevýchovy a jedinec je zcela zodpovědný za své trávení volného času. V dospělosti jsou tyto aktivity vázány na ekonomickou situaci, společenský statut apod. V období stáří jsou dané aktivity již zaměřeny spíše na poznávání, a prožívání celkové životní pohody. (Spousta, 1997)

Volný čas má tedy určitou šíři a jak podotýká Kaplánek (2012) může jej pojmut v širším i užším pojetí, stejně tak jako v kvalitativním- pozitivním, či kvantitativním – negativním pojetí. Kvalitativně je zaměřen na takové aktivity, které pokládá za důležité, aby jimi efektivně zhodnotil svůj volný čas, naopak kvantitativně trávený čas je takový, jež je vymezen vůči množství času, které tráví jedinec v práci, čili je vnímán v danou chvíli jako volno od práce, kterou nemusí v danou chvíli vykonávat. Spousta (1997, s. 35) však dodává, že *„volný čas je nesmírná hodnota, ale nikoli sama o sobě a sama pro sebe, nýbrž jako neomezená možnost člověka vrátit se k sobě samému, k svému autentickému plnému životu, přemýšlet o hodnotách, uvědomovat si jejich ohrožení a věnovat se jejich záchraně.“*

3.1 Volný čas a jeho úloha v životě pubescenta

Volný čas úzce souvisí s osobností dítěte, mladistvého, dospělého. Aktuálně je tento proces trávení volného času ovlivňován různými aspekty. Mezi jednotlivými složkami se vytváří aktivní vazby, a ty se podílí na přípravě volného času dnešních dětí. Stěžejním nástrojem přispívajícím ke kvalitě tráveného času slouží pedagogika volného času, která dokáže tuto problematiku pojmut v širokém měřítku. Nejdůležitější vliv má ovšem rodina, podpora a motivace od rodičů je hnacím motorem, ovšem stejně tak jako může působit pozitivně, může být i negativním činitelem v případě nezájmu rodičů, podceňování ze strany školy, nedostatečnou nabídkou v okolí, v němž jedinec vyrůstá – nedostatek zařízení poskytující zájmové aktivity. Posledním prvkem je nezájem a motivace samotných dětí. (Hofbauer, 2000) Obdobný výčet aspektů vymezuje i Šerák (2009), jež klade důraz na osobnost dítěte, které si aktivity volí, dále rodinu a prostředí okolo daného dítěte a nakonec školní a mimoškolní prostředí, které se podílí na výchově. Jednotlivé aktivity se vždy

navzájem prolínají, nejde o izolované složky, působící samostatně. Jak podotýká Spousta (1994, s. 39) „každé zvířecí i lidské individuum je osobité. Vykazuje kombinaci rozličných somatických a psychických znaků. Osobnost je spojována s mnoha atributy, které ji odlišují od ostatních osobností.“

Tuto myšlenku podporují i Hájek, Hofbauer, Pávková (2008), kteří uvádí, že volný čas dětí a mládeže se liší od volného času dospělých. Poukazují právě na individualitu a osobitost. Vymezují body, které jsou dle nich stěžejní: a) rozsah, b) obsah, c) míra samostatnosti a závislosti, d) nezbytnost pedagogického ovlivňování. Autoři tak poukazují na skutečnost, že výběr volnočasových aktivit je přímo úměrný věku a individuálním preferencím. Aktivity dětí jsou mnohem pestřejší a různorodé, než-li aktivity dospělých. Děti mohou trávit volný čas i jako součást školních aktivit, na prostranstvích kolem školy, v jejich areálech, či lesích apod.

Ve srovnání s volnočasovými aktivitami dospělých jedinců spatřujeme zřetelné rozdíly. Děti mají v obecné rovině o něco více volného času, než-li je tomu u dospělých, ovšem i tady se vyskytují výjimky v případě dětí, kteří jsou zahlceni studijními povinnostmi, četnými zájmovými kroužky či sportovními aktivitami na závodní úrovni. Tyto děti jsou přetěžovány a následkem toho jim nezbývá potřebný volný čas na běžné aktivity. Mohou se vzhledem k těmto skutečnostem vyskytnout i výchovné problémy. Závěrem plyne, že nedostatek či nadbytek volného času lze považovat za problematický.

3.1.1 Osobnost dítěte - pubescenta

Osobnost dítěte musíme chápat jako celistvý komplex konkrétního jedince, jeho zájmů, představ, chování a jednání, skrze něž komunikuje, vyjadřuje svou identitu a ovládá sám sebe. Helus (2009) vnímá osobnost v několikerém pojetí, a to z psychologického hlediska, kdy osobnost tvoří složky, které spolu vzájemně souvisejí a vytváří konkrétní celek. Osobnost vnímána jako subjekt, tedy konkrétní aktér činnosti a v posledním pojetí osobnost jako individualita - něco, čím se člověk odlišuje od druhých. Jedinec se postupným vývinem do jednotlivých pozic dostane a určitým způsobem je pojme. Ne vždy však dojde k úplnému naplnění, z čehož vyplývá, že nikoli na každého jedince je nutno ohlížet jako na osobnost z vývojového hlediska. Pokud se zaměříme na skupiny dětí s poruchami chování, čili chování, které se určitým způsobem odchyluje od normy a přispívá tak k jednotlivým změnám ve složkách osobnosti. Jednotlivé odchylky projevující se pak těmito poruchami mohou být povahy kognitivní, emocionální (změny v temperamentu), či v oblasti volní.

(Vítková, 2004) Každé takové chování a jednání je samozřejmě souhrou mnoha činitelů (vnějších i vnitřních). Chování jedince tedy závisí nejen na osobnosti a jejích případných odchylkách, ale také na okolí, v němž se jedinec pohybuje (rodina, vrstevnická skupina, pedagogové apod.) (Čáp, Mareš, 2001)

Autoři se zabývají různými hledisky, jak pojmout období dětí školního věku. Vážanský, Smékal (1995) vymezují dvě cílové skupiny dětí školního věku. První skupinou jsou děti ve věku 6 - 11 let, druhou děti od 11 – 15 let. Období mladšího školního věku, které je poměrně klidné, vyrovnané, výraznější změny přichází teprve s obdobím prepuberty a puberty, jež jsme v předchozí kapitole vymezili. U těchto dětí vzniká vysoká potřeba pohybu, dítě si vybírá samo přátele a vytváří si nové sociální sítě. Velký význam má hra, ovšem zájmy jako takové jsou spíše povrchní. Naopak období staršího školního věku je plné změn, ať už duševních nebo fyzických, dítě, resp. dospívající hledá svou vlastní podstatu, dostává se do tzv. období druhého vzdoru vůči autoritám apod. Brojí proti sobě dvě složky, a to fyzická vyzrálost s nevyzrálostí v sociálních vztazích. V případě včasného zásahu a možnosti formovat osobnost dítěte volnočasovými aktivitami můžeme docílit klidnějšího průběhu v tomto období a zároveň intenzivně působit na osobnost dítěte, a tím jej formovat. Zájmy jsou mnohem hlubší, trvalejší a diferencovanější a díky tomu se začínají formovat pro celoživotní zaměření. (Vážanský, Smékal, 1995)

Jak zmiňuje Hofbauer (2000) je nutné brát v potaz několik aspektů typických pro danou skupinu, a to individuální charakteristiku (věk, pohlaví, etická příslušnost); začlenění v rámci sociálních skupin (rodina, vrstevnická skupina); obsah zájmů a aktivit; roli volnočasových aktivit na jedince a míru participace.

Z hlediska námi vymezované cílové skupiny v praktické části hovoříme zejména o období tzv. prepuberty a puberty, která má zásadní dopad v sociální rovině. Prepuberta je relativně krátké období před nástupem samotné puberty, tedy kolem 10-12 let věku. Dítě získává již kriticky realistický pohled na svět. Jak již bylo zmíněno, dítě v tomto období klade důraz na výběr pohybových aktivit, čemuž odpovídá také tělesná zdatnost, obecně se zlepšují všechny složky ve vývoji dítěte – řeč, myšlení, slovní zásoba, paměť. Značný podíl na rozvoji má osvojování si nových znalostí ve škole a jejich vzájemná propojenost. (Čačka, 2000; Říčan, 2004) V oblasti sociální se mění podněty a následné reakce na ně. Volní vlastnosti jsou vedeny motivací a již zmiňovanou nevyhraněností zájmů závislých na jednotlivých činitelích (věk, pohlaví aj.) Zájmové aktivity slouží k regeneraci a mohou částečně připravit dítě na budoucí povolání. V oblasti morálních předpokladů, již v tomto

období dokáže dítě vyhodnocovat své pohnutky citového charakteru a v potřebných situacích dokáže tyto pocity potlačit svou vůlí. V tomto období si také osvojuje konkrétní sociální role a utváří se vlastní sebepojetí. Na hodnocení má vliv zejména další činitel a to rodina. V rámci utváření přátelských vazeb, vznikají přátelství trvalejšího charakteru. Dítě je v socializačním procesu aktivní, samo přijímá informace z prostředí a vytváří si tak teorii o sobě samém, což je základ vlastní identity. (Čačka, 2000; Říčan, 2004)

Po tomto období nastupuje druhá fáze tedy vlastní puberta. Uvádí se kolem věku 13-15. Kromě fyzických změn (dívky menstrují, chlapcům se mění hlas a fyzická konstituce...) dochází k celkovému vývoji poznávacích procesů. Tyto změny bývají rodiči obecně „*chápány jako signál významnější kvalitativní změny*“, ovšem „*rodiče mívají strach z předčasné sexuální aktivity, kterou očekávají od fyzicky vyspělých děvčat.*“ (Vágnerová, 2012, s. 374) Dochází k rychlému rozvoji motoriky (síla, hbitost, pohybová koordinace apod.), percepce (zrakové vnímání, abstraktní myšlení) a dalších složek. Naopak zhoršuje se pozornost a u paměti dochází k návratu mechanického učení. (Čačka, 2000; Říčan, 2004) Důraz klademe zejména na složku volných vlastností, kdy dívky jsou v zájmech adaptivnější, kdežto chlapci se zaměřují více a hloubavěji na obory technického rázu, či sportovní aktivity. Následná volba povolání, na niž má přímou úměrou vliv tato skutečnost, je zatížena nevyhraněností a kolísáním, kam se uchýlit. Postupným vývojem dochází k vymezení realistických představ a oproštění se od těch fantazijních. Ovšem stále je zde předpoklad neukotvenosti vlastních možností. (Vágnerová, 2001; Čačka, 2000; Říčan, 2004) S dopadem na sociální oblast je toto období velmi bouřlivé, dochází k disharmoniím mezi fyzickou a psychickou stránkou. U dětí je přítomna emoční labilita, nestálost, nepředvídatelnost, již nazýváme tzv. bouří a krizí (zvýšená unavitelnost = snížený výkon; obtíže při koncentraci, emoční nestálost aj.). Tyto obtíže mohou mít důsledky negativního charakteru ve školním prospěchu. To vede ke ztížení učení a dochází k výkyvům ve školním prospěchu. (Vágnerová, 2000; Čačka, 2000; Říčan, 2004) Děti se v tomto období více soustředí samy na sebe, jsou ostýchavé, nestabilní, proto u nich můžete častěji docházet k projevům duševní nemoci jako depresím, labilitě (častější výskyt u dívek). Samozřejmě postupným zráním a vývojem jedince dochází ke stabilitě v daných procesech. Dítě se dokáže lépe ovládat. Důležitým prvkem je také postupné odpoutávání se od rodičů doprovázené jistým vzdorem, kritikou rodičů, odmítáním kontroly a na straně druhé navázáním významnějších vztahů s vrstevníky. Za běžných okolností si však děti pozitivní vztah k rodičům udrží. (Vágnerová, 2001; Čačka, 2000; Říčan, 2004) Hledání identity a vlastního sebepojetí je dlouhým

procesem, který má vliv na osobnost člověka, stejně jako zájmové aktivity a výchova skrze ně.

3.1.2 Vymezení volnočasových aktivit

Jak již bylo zmíněno, aktivity se liší dle věku, v němž se děti nachází, proto je důležité si vymezit jednotlivé členění. Hofbauer (2000) aktivity dělí na dvě dimenze: a) časovou – zde jedinec těží z minulých skutečností, které může v danou chvíli využít, a budou mít dopad na jeho budoucnost; b) sociálně prostorovou – důraz je kladen na zájmové skupiny. Nelze preferovat pouze jednu úroveň, je nutno je propojovat.

Dle Bocana a kol. (2011) se aktivity dělí na organizované a neorganizované. Do organizovaných, jak již z názvu vyplývá, patří aktivity realizované v rámci různých institucí, kroužků či oddílů – technických, přírodovědných, uměleckých, vzdělávacích apod.

Jedná se o instituce následujícího charakteru: občanská sdružení dětí a mládeže; občanská sdružení a další nevládní organizace pracující s dětmi a mládeží; tělovýchovné spolky; školní družiny; školní kluby; střediska pro volný čas (Domy dětí a mládeže); komerční organizace (sportovní, kulturní organizace aj.) „*Všechny uvedené subjekty doplňují působení rodiny, školy a dalších subjektů. V této oblasti je třeba větší angažovanosti veřejné správy v problematice volného času dětí a mládeže a dále pak koncepční provázanost vlivu státu, regionů, měst a obcí na volný čas dětí a mládeže.*“ (MŠMT, 2002. s. 11) Aktivity jsou zde zaměřeny na konkrétní oblast, v níž se dítě realizuje. Děje se tak pod vedením zkušeného pracovníka, ať už pedagoga volného času, vedoucího, instruktora, či dobrovolníka. Z výzkumu uskutečněného Bocanem (2011) a jeho kolektivem vyplynulo, že děti mezi 10 – 12 lety, tedy v námi vymezované prepubertě neboli mladším školním věku si nejsou jisti výběrem, kterou aktivitu by si zvolily, naopak děti staršího školního věku jsou natolik přesyceny, že se jejich únava projevuje v nižší návštěvnosti daných kroužků, do nichž přestávají chodit. Nejvíce dětí chodí do sportovních kroužků, za nimi následují kroužky umělecké (hudební, dramatické, výtvarné, rukodělné). Starší děti naopak věnují více času vzdělávacím aktivitám. Z hlediska pohlaví bylo potvrzeno, že chlapci oproti dívkám mnohem více navštěvují sportovní, technické a turistické oddíly. Dívky naopak upřednostňují rukodělné, hudebně umělecké a vzdělávací aktivity.

Neorganizované aktivity jsou takové činnosti, jež neřídí žádná instituce. Dítě si tak na základě vlastní volby provádí danou aktivitu. Ty se budou lišit od aktivit vykonávaných v týdnu a o víkendu, stejně tak v množství času, které je jim věnováno. O víkendovém čase

je možno zapojení do daných aktivit celou rodinu (např. výlety do přírody, hrady, zámky, apod.), v týdnu jsou to aktivit mnohem jednoduššího rázu (sledování televize, hry na PC, poslech hudby apod.) Výzkum potvrdil, že míra aktivně využitého volného času se odvíjí od vzdělání rodičů, tedy pokud je rodič vysokoškolského vzdělání je pro něj důležité, aby dítě chodilo do nějakého sportu. Zároveň také bylo potvrzeno, že čím jsou děti starší, tím více roste jejich zájem o oblast počítačové techniky a poslechu hudby. Výzkum prezentuje pět oblastí trávení volného času: 1. IT a hudba, 2. četba knih, časopisů, návštěva knihoven, 3. neorganizovaná činnost – venku s kamarády, sport mimo kroužky, sledování televize aj.; 4. orientace na spotřebu – fastfoodu, nakupování, kino; 5. sport a zájmové kroužky – sportovní aj. Tento výčet potvrzuje skutečnost, že volnočasové a zájmové aktivity se vyvíjí a mění, což je přirozený koloběh lidského života. Nikdy nedojde k tomu, že by dvě odlišné skupiny rodiče X děti, kdy jejich děti by měly stejné zájmy jako oni před 30 lety. Ovšem stěžejní vliv na formování jedince je prokazatelný. V případě naší cílové skupiny je problematickým prvkem porucha chování, u níž Vojtová (2008) zmiňuje, že v celkovém pojetí ovlivňuje negativně kvalitu života jedince, omezuje vzdělávací možnosti, narušuje komunikaci a interakci se sociálním okolím. Touto svou podstatou ohrožuje další uplatnění společenské i profesní. Z tohoto důvodu je nutno intenzivně podporovat proces socializace, kdy jí je myšleno, že „socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá“. (Helus, 2007, s. 71) To znamená snažit se pochopit všechny okolnosti mající vliv na daného jedince a pomoci mu formovat se správným směrem.

3.1.3 Pozitiva volnočasových aktivit

Každá volnočasová aktivita je svým způsobem přínosná a působí preventivní způsobem. Ovšem ne každá nabídka zájmového kroužku či dané aktivity se setká s úspěchem a nemusí mít ani pozitivní dopad na prevenci či tlumení rizikového chování. Kvalitní realizace zájmů a potřeb dítěte prostřednictvím aktivit ve volném čase patří do oblasti sociálního učení. Pro děti není volba na dané aktivitě resp. jejím výběru jen otázkou jednorázové volby. Uspokojivé začlenění se do volnočasových aktivit je poměrně složitý proces, obsahující několikery faktory motivační, informační, sociální, ekonomické atd. (MŠMT, 2002)

Současný vývoj volnočasových aktivit dětí a mládeže je co do nabídky široký, ovšem co do návštěvnosti mnohem více omezený. U dětí převažuje pasivita, konzum a nenáročnost aktivit. Snižuje se frekvence aktivit. Zahraniční výzkumy potvrzují, že nedostatky v oblasti

socializace, s nimiž souvisí sociální kompetence, mohou být právě napravovány ve školním prostředí. Tyto nedostatky byly vyzorovány v hodinách tělesné výchovy (Buchanan, 2001; Hellison, 2003, in Samalot, 2007) a dle výzkumů je upozorňováno, že se dělá minimum pro posilování této stránky zejména u dětí s poruchami chování. Dle teorie sociálního učení Bandury (1977 in Samalot, 2007) se mohou sociálnímu chování děti naučit prací ve spojitosti s přímými pokyny právě v tělesné výchově či při sportovních aktivitách. Účelem studie Samalota (2007) bylo zjištění vlivu výuky na sociálních dovednostech (v kontextu teorie sociálního učení) s důrazem na spolupráci spolužáků v duchu peer-programů (starší žáci předávají zkušenosti mladším) při soutěžních činnostech. Experiment se konkrétně zabýval účinky sportovní výuky s ohledem na vhodné a nevhodné sportovní hry. Výsledky studie prokázaly, že výuka sociálních dovedností byla účinnou strategií k vytvoření vhodných podmínek pro sport a chování fair play, a tím se eliminovalo nevhodné chování žáků s poruchami chování a emocí. Výsledky taktéž prokázaly, že rodiče i učitelé pozitivně tento plán hodnotili a kvitují, aby byl podrobněji rozpracován, přestože autor upozorňuje, že je nutné dlouhodobé šetření z důvodu ověřitelnosti daného působení, které mělo eliminující dopad na nevhodné chování.

Výzkum MŠMT (2002) předkládal, že u dětí převažují jednostranné aktivity, tedy sledování televize, práce na počítači, resp. hraní her a mezi týdenní již byly zařazeny i umělecké činnosti apod. Ovšem většina dětí upřednostňuje pasivnější typ činnosti, přestože v případě naší cílové skupiny dětí s poruchami chování souhlasíme s výzkumem zahraničním Samalota (2007) a jeho důrazem na aktivně trávený volný čas sportovními aktivitami a smyslem pro hru. U mladistvých zase naopak roste frekvence trávení volného času skrze návštěvy kaváren, kin, koncertů apod. Závažným a alarmujícím prvkem se jeví podíl volného času, který mládež věnuje vzdělávání. Tomu je věnováno minimálního prostoru, což může mít celospolečenský a ekonomický dopad, neboť moderní civilizační procesy charakterizují provázanost ekonomiky, vzdělanosti, vědy a kultury. (MŠMT, 2002)

Pozitiva z pohledu dětí, co jim přináší volný čas trávený v organizacích či institucích pro volný čas, jsou přátelé a kamarádi – navazování a budování sociálních sítí, udržování pevných přátelských vazeb; zábavná činnost – mohou dělat aktivity, k nimž mají blízko, baví je a naplňují. (MŠMT, 2002) Negativní vzory chování může pak do jisté míry kompenzovat právě mimoškolské zařízení, jiná formální skupina (např. zájmová). Správným formováním a dopomocí dítěti kvalitně trávit volný čas a eliminovat nudu, můžeme účinně a preventivně působit na vznik rizikového chování jako např. alkoholismus, toxikomanii, agresivitu aj.

Problematika rizikového chování je rozsáhlá a provázaná, tudíž navzájem ovlivňovaná. Prevence vyžaduje komplexní, ucelený přístup vyžadující vytrvalost, důslednost a pružnost. Část těchto požadavků je podpořena různými legislativními opatřeními, ovšem primární působení se odvíjí od lidí, tedy odborníků, kteří s těmito dětmi a mládeží přímo pedagogicky pracují a působí na ně.

PRAKTICKÁ ČÁST

Následující text prezentuje praktickou část diplomové práce. Praktická část je členěna na část metodickou a část výzkumnou. V metodické části je prezentováno zařízení spolu s týdenním plánem jedné z rodinných skupin dětského domova se školou. Text je zacílen na metodiku práce vychovatele v kontextu řízeného volného času zaměřeného na jednotlivé povinné výchovy, které musí klienti absolvovat a zároveň na samotný volný čas a jeho využívání klienty zařízení. Důraz je kladen na nabídku volnočasových aktivit nabízených zařízením i účel jednotlivých výchov a jejich přínos pro budoucí perspektivu trávení volného času klientů dětského domova se školou. Součástí metodiky je i reálný týdenní plán dané rodinné skupiny a ukázky volnočasových aktivit realizovaných autorem práce.

Výzkumná část je členěna rovněž na několik kapitol. V první kapitole této části jsou vymezeny cíle výzkumného šetření, popis výzkumného problému a stanovení si výzkumných otázek. Následuje metodologický rámec výzkumu kvalitativního designu. Popsán je výzkumný soubor, metoda sběru dat (polostrukturovaný rozhovor), metoda analýzy a interpretace dat a etika výzkumného šetření včetně časové osy daného výzkumu.

Další kapitola je zaměřena na interpretaci dat, kde byla využita metoda otevřeného kódování a data byla zaznamenána v netříděné metatabulce, následovala sekundární interpretace výzkumníka.

V závěru kapitoly jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření a zodpovězeny výzkumné otázky. Součástí praktické části je diskuze, kde jsou prezentovány limity výzkumného šetření, výsledky jsou porovnány s výzkumy na podobná témata a uvedeny jsou i návrhy do praxe.

V závěru je celkově zhodnocena celá diplomová práce.

4 METODICKÝ KONCEPT PRO PRÁCI VYCHOVATELE

Následující text popisuje strukturu týdenního plánu aktivit jedné z rodinných skupin dětského domova se školou. Jeho cílem je demonstrace rozvržení volného času účastníků výzkumu (klientů zařízení). Autor chce poukázat na to, kolik volného času je řízeného a kolik je přímo o volném výběru aktivit.

V rámci celého roku mají chlapci předem naplánovány základní výchovy, které jim napomáhají s nastavením správných rodinných a společenských hodnot. Tyto výchovy probíhají v rámci celodenního programu chlapců v zařízení. V rámci těchto výchov se vychovatelé snaží o naplňování všech nezbytných potřeb chlapců a zejména těch, které v předešlých životních etapách naplňovány nebyly nebo byly naplňovány pouze částečně. Tyto výchovy a hlavně jejich obsah jsou důležité pro správné prožívání všech životních situací, ať už se chlapci ocitnou kdekoliv. Zde uvádíme důležité výchovy a vysvětlujeme jejich vliv na chlapce.

U každé výchovy jsou uvedeny aktivity, které se věnují využívání volného i řízeného času v rámci institucionální výchovy. Některé aktivity jsou řízené pod vedením vychovatelů nebo psychologa. Naopak některé aktivity jsou přímo volnočasové a těmi tráví chlapci svůj volný čas. Nakonec jsou zvlášť uvedeny i příklady aktivity, které přímo chlapci využívají ve svém volném čase a váží se na konkrétní výchovu.

Jednotlivé výchovy jsou:

1. rodinná a občanská výchova
2. estetická výchova
3. výtvarná výchova
4. hudební výchova
5. pracovní výchova
6. tělesná výchova

1. Rodinná a občanská výchova

Rodinná a občanská výchova je zaměřena na všeobecné dění ve společnosti. Taktéž si bere za cíl správné fungování komunikace ve skupině, ale i v širším kolektivu. Je zde kladen velký důraz na prevenci nežádoucího chování a to hlavně na veřejnosti, ale i v soukromí. Snaží se u chlapců rozvíjet a posilovat úctu ke starším a vytváření kladných postojů k daným společenským normám. Důležitou součástí této výchovy je resocializační proces. Snaha o napravení vztahů s rodinou. Vysvětlení důležitosti rodiny, zákonitosti, které rodina má a taktéž výhody, které rodina poskytuje.

Mezi aktivity, které se věnují rodinné a občanské výchově patří:

- postupné začleňování nových chlapců do skupiny,
- nácvik nestandardních a krizových situací,
- budování pozitivních mezilidských vztahů, učení se toleranci k ostatním lidem,
- vysvětlení denního řádu a nutnost jeho důsledného dodržování,
- prohlubování a zdokonalování chlapců v rámci sebeobslužných činností a podílení se na úklidových i jiných pracovních činnostech v zahradě i v okolí budovy,
- vánoční tradice, jejich historie, společenské chování o vánočních svátcích, lidové pranostiky,
- negativní dopady kouření, používání alkoholu a drog na lidský organizmus, ekonomické dopady na rodinu, kde dochází k této závadové činnosti,
- seznámení se s ekonomickou kalkulačkou v rodině, běžný přehled kulturního a politického dění ve společnosti,
- seznámení se s ochranou přírody, třídění odpadů, využívání obnovitelných zdrojů rodině a ve společnosti,
- opakování si pravidel silničního provozu a zásad správného používání jízdního kola,
- prevence nežádoucího sexuálního chování.

Aktivity využívané chlapci v jejich volném čase, které souvisejí s rodinnou a občanskou výchovou:

- korespondence s rodinou, pravidla dopisování,
- využívání znalostí a dovedností z oblasti tradic a svátků – přípravy na oslavy narozenin (dárky), výzdoba k těmto událostem (ozdoby na stromeček),
- finanční gramotnost – práce chlapců s kapesným, které dostávají (učí se spořit si, samostatné nákupy),

- sebeobslužné činnosti – správná a pravidelná hygiena (jde jim o vzhled, častá návštěva koupelen, úprava zevnějšku, nové trendy v účesech),
- úklid – pochopení, že úklid v domácnosti nedělá jen matka, ale že mohou pomáhat, samostatná starost o svůj pokoj – čistota, nechtějí žít v nepořádku,
- samostatné plnění svých povinností, pomoc při přípravě jednoduchého pokrmu,
- bezpečná jízda na kole v rámci kroužku nebo skupinového výletu.

2. Estetická výchova

Estetická výchova působí na chlapce v rámci správného užívání pravidel slušného chování. A to nejen mezi chlapci na skupině nebo v rámci zařízení, ale i ke všem dospělým, které mohou v životě potkat. Další náplní je správné zvládnutí všech hygienických návyků, správného stolování, vystupování ve společnosti, chování v hromadných dopravních prostředcích a na veřejných místech dle estetických norem. Nakonec si dává za cíl seznámit chlapce s kulturou v rámci Olomouckého kraje. Jedním z dalších úkolů je zlepšování a zvyšování povědomí chlapců o moderních trendech a informacích.

Mezi aktivity, které se věnují estetické výchově, patří:

- ranní a večerní hygiena a s tím související péče o ošacení a pořádek ve svých věcech,
- ujasnění pravidel slušného chování, které si budou chlapci opakovat a postupně zažívat,
- rozvíjení slovní zásoby a komunikace, pokračování v upevňování a zažívání si pravidel slušného chování,
- probudit v chlapcích zájem o četbu knih,
- upevnit si správné hygienické návyky se zaměřením na úpravu a celkový vzhled své osoby,
- sváteční stolování u štědrovečerního stolu,
- nácvik kulturního programu na Mikulášskou a Vánoční besídku ve spolupráci s hudebním kroužkem a školou,
- pokračování v četbě knih a povídání si o knize, kterou chlapci čtou,
- zopakování si společenských norem při stolování ve společnosti a doma,
- péče o vlastní i svěřené věci,
- krása a umění vytvořené přírodou, různé pohledy na krásu v přírodě.

Aktivity využívané chlapci v jejich volném čase, které souvisejí s estetickou výchovou:

- četba knih (ať už ze skupinové knihovničky nebo ze školy),

- vzhled (sladěnost se současnou módou – správné oblečení a boty).

3. Výtvarná výchova

Výtvarná výchova přináší možnost tvorby různých výrobků a ozdob, kterými si mohou chlapci vyzdobit svoji skupinu nebo své pokoje. Často si také vytvářejí dárky pro rodiny k narozeninám nebo na Vánoce. Používá se přednostně přírodní materiál, který si sami chlapci mohou z okolní přírody donést, a tak vytvořit nezapomenutelná díla. Ve spolupráci s psychologem v rámci této výchovy se používá arteterapie.

Mezi aktivity, které se věnují výtvarné výchově, patří:

- postupná výzdoba pokojů a společných prostor malbami a dalšími výtvary dětí, inspirací může být příroda kolem nás,
- výroba papírových modelů z ABC časopisu ve spolupráci se školou, modely mohou sloužit k výzdobě skupiny,
- výroba vánočních ozdob, přání a dáreků pro své blízké a přátele,
- práce s papírem a jiným přírodním materiálem v rámci možností,
- oprava poškozené výzdoby rodinné buňky, klubovny, chodby, pokojů,
- výroba jarní výzdoby pokojů a společných prostor,
- výroba prezentace o činnosti a životě na skupině,
- výroba drobných předmětů z přírodních materiálů, které najdeme při vycházkách do přírody.

Aktivity využívané chlapci v jejich volném čase, které souvisejí s výtvarnou výchovou:

- výzdoba na pokojích (výrobky, obrázky, plakáty, výzdoba stropu, malování a vytváření ozdob),
- tvorba dárku k narozeninám a na Vánoce pro rodinu nebo pro vychovatele či učitele (autor měl na svém pracovišti něco přes 20 obrázků od klientů),
- výroba výzdoby pro skupinové prostory (většinou obrázky, které jim přijdou krásné, rámování a jejich věšení),
- vylepšování společných prostor a i pokojů (samostatné návrhy, kam co přesuneme, co nám chybí a co by se sem hodilo a jejich realizace).

4. Hudební výchova

Základním kamenem hudební výchovy je její zaměření na relaxační prvky. Tyto relaxační prvky slouží k postupnému zklidňování chlapců. Také se zaměřuje na seznámení se s českou i se světovou hudební scénou. V rámci hudební výchovy lze ve spolupráci s psychologem aplikovat muzikoterapii. Chlapci zde mohou zúročit své dovednosti z oblasti hry na hudební nástroje nebo zpěvu. Také se zabývá hudební historií.

Mezi aktivity, které se věnují hudební výchově, patří:

- tvorba seznamů hudebních žánrů, které chlapci poslouchají v rámci volnočasových aktivit,
- začlenění zájemců do hudebních kroužků /hra na kytaru, hra na klavír),
- poslech hudebních žánrů a jejich případný rozbor a historie,
- poslech hudby spojený s pokusem u hudby pracovat a relaxovat (kreslit a malovat, stavět modely atd.),
- poslech hudby s vánoční tematikou, zpívání vánočních koled v rámci možností jednotlivců,
- chlapci si připraví a přehrají své oblíbené melodie a vysvětlí nám, k jakému hudebnímu žánru patří (náměty budou čerpat z internetu a jim dostupných zdrojů a hudebních nosičů),
- naučíme se písničky, které jsou vhodné večer k táborovému ohni.

Aktivity využívané chlapci v jejich volném čase, které souvisejí s hudební výchovou:

- poslech hudby na pc z internetu do sluchátek,
- poslech hudby z rádia (na pokoji, společných prostorách),
- hra na hudební nástroj (samostatně i ve skupinkách),
- zpěv písní (samostatný i společný),
- hromadné představení pro ostatní skupiny.

5. Pracovní výchova

Hlavní náplní pracovní výchovy je udržování pořádku kolem budov zařízení a na pracovní činnosti v rámci ústavní zahrady. Také se chlapci budou učit výrobě drobných předmětů a tím práci s náradím. Patří sem i zapojení chlapců do úklidů v přilehlém lese a okolo příjezdových komunikací obce. Jde o rozvíjení všech činností spojených se sebeobslužnými činnostmi (činnosti spojené s vařením, domácí práce, úklidy, hygiena). Díky postupnému osvojování si dovedností se chlapci umí lépe o sebe postarat a jsou schopni více

obstát v budoucím životě. Díky přístupu k pracovním činnostem si zvykají na pravidelnou práci a na její zákonitosti.

Mezi aktivity zabývající se pracovní výchovou patří:

- výuka základních pracovních povinností a návyků v rámci sebeobslužných činností,
- posezónní práce na zahradě (hrabání listí, příprava zahrady na zimu),
- výroba drobných předmětů v rámci možností zařízení (dílna),
- úklidové a jiné pracovní činnosti v zahradě i v okolí budovy,
- úklid sněhu v okolí zařízení,
- předsezónní práce na zahradě,
- jarní úklid venkovních prostorů kolem DDŠ a na zahradě,
- provádění úklidu a drobných oprav ve venkovních a vnitřních prostorech DDŠ.

Aktivity využívané chlapci v jejich volném čase, které souvisejí s pracovní výchovou:

- samostatná práce na zahradě (kopání, odvoz hlíny a to třeba místo fotbalu a jiné činnosti),
- dobrovolný sběr odpadků v okolí zařízení na vycházkách,
- výpomoc s úklidovými povinnostmi kamarádům ze skupiny,
- výroba dárků pro rodinu a kamarády.

6. Tělesná výchova

Tělesná výchova se zaměřuje na celkový rozvoj tělesné kondice. K rozvoji tělesné kondice využívá nejenom míčových her, ale i lehkou atletiku a dalších sportovních odvětví. Odměnou chlapcům je účast na různých sportovních soutěžích a kláních, kde se mohou utkat s ostatními dětmi a vyhrát. Zimní měsíce bývají vyplněny cvičením v tělocvičně či sáňkováním nebo jízdou na běžkách. Také se tělesná výchova věnuje jízdě na kole a celoroční turistice. Zaměřena bývá hlavně na tyto aktivity: cyklistika, turistika, ringo, běžky, fotbal a nohejbal. Sportem je usměrňována a spotřebována ohromná energie, kterou mají v sobě chlapci nashromážděnou. Pomocí ní se mohou zdravě a v přátelském duchu vybit a díky tomu nedochází k častým konfliktům, které chlapce dovedli do zařízení.

Mezi aktivity, které se věnují tělesné výchově, patří:

- turistické vycházky do okolí,
- míčové hry,
- zvyšování si tělesné kondice, posilováním, turistikou a jinými sportovními činnostmi,

- jízda na běžkách,
- bruslení na zmrzlých vodních plochách v okolí,
- sáňkování,
- míčové hry v tělocvičně volejbal, nohejbal,
- fyzická příprava na olympiádu (akce více DDŠ mezi sebou),
- cyklistika,
- míčové hry na hřišti.

Aktivity využívané chlapci v jejich volném čase, které souvisejí s tělesnou výchovou:

- běhání v rámci samostatných vycházek,
- procházky,
- míčové hry, fotbal a volejbal,
- společné přátelské zápasy v ping pongu a stolním fotbálku,
- posilování (venku i uvnitř zařízení).

Týdenní režim

Následující text názorně poukazuje na složení aktivit v rámci týdenního plánu povinných aktivit na rodinné skupině (viz příloha č. 7). Rozpis týdenního plánu rodinné skupiny nám má poukázat na délku jednotlivých povinných aktivit, volnočasových aktivit i na ten zbytek času, který chlapci využívají pro své volnočasové aktivity. Poukážeme si tedy na časovou dotaci řízených (takových, kde se věnují zálibám, ale vybírá je a vede vychovatel) a neřízených volnočasových aktivit (věnují se, čemu chtějí, aktivitu si vybírají chlapci sami). Časová dotace v průběhu jednotlivých dnů je dostupná v příloze číslo 10. Tímto se snažíme poukázat, že vychovatel je schopen plně využít časovou dotaci na svoji plánovanou řízenou volnočasovou činnost a tím naplánovat volný čas chlapců. Chlapcům pak ale nezbyvá dostatek času na své vlastní záliby. Není ale výjimkou, že v rámci plánu, který si vychovatel tvoří, často pamatuje na pauzu nebo na volný čas chlapců a sám vychovatel jim určí časovou dotaci, kdy budou mít prostor na svoje aktivity a zájmy.

Na týdenním plánu lze vidět časové rozmezí povinných aktivit (prevence, relax, výchovně vzdělávací blok, pracovní výchova, komunita, celoústavní kruh, příprava na výuku, skupinové týdenní hodnocení, večerní kruh) a zbylý volný čas, který vyplní vychovatel různými aktivitami. Mezi tyto aktivity patří i volný čas pro chlapce, kteří ho mohou využít dle svých zájmů v souladu s pravidly zařízení. Nejoblíbenější samostatnou aktivitou chlapců je samostatná vycházka po obci.

Prevence – zde se pod vedením psycholožky zaměřoval vychovatel vždy na určité téma, které bylo s chlapci nutno probrat. Téma se předem volilo, ale pokud bylo potřeba s chlapci probrat jiné, aktuální, klidně se změnilo. Prevence se zaměřovala hlavně na témata spojená s problémy v chování, na soužití chlapců ve skupině a potlačování sociálně patologických jevů, ale také na témata, která chlapcům mají osvětlovat problémové chování a jeho následky. Prevence chlapce připravuje a informuje o možných následcích jejich chování, ale i o tom, jak těmto následkům předcházet. Také se ale zaměřuje na další témata, která chlapcům mají pomoci při fungování v intaktní společnosti.

Relax – odpočinková aktivita, kdy chlapci měli různými způsoby pod dohledem vychovatele relaxovat. K tomuto účelu se používala meditační hudba a karimatky na ležení, malovalo se pro procvičení jemné motoriky, četla se kniha. Důležité bylo vysvětlení aktivity chlapcům na začátku a zdůvodnění výběru aktivity. Na konci aktivity vždy chlapci v krátkosti zhodnotili, co se jim líbilo nebo naopak a proč. U chlapců s problémy s chováním, kteří mají mnoho nahromaděné energie, je nutné, aby byli schopni samostatného správného odpočinku a svůj volný čas netrávili zbytečně. Proto tato aktivita chlapcům ukazuje, jak se dá správně odpočívat a nabrat nové síly.

Výchovně vzdělávací blok – tato aktivita byla informační. Každý vychovatel si zvolil určité téma, které s chlapci chtěl probrat. Většinou se jednalo o státní svátky, významné dny, informace okolo Vánoc a vánočních zvyků, jak v naší republice, tak i v cizině. Nebo se s chlapci probraly aktuální informace ze světa. Po domluvě si chlapci zvolí své téma, které předem oznámí vychovateli. Tato aktivita chlapcům přináší nové informace, nebo osvětluje ty, které nepochopili nebo mají špatně interpretovány. Jedná se tedy hlavně o informativní charakter a jistý druh osvěty.

Pracovní výchova – každotýdenní aktivita, kdy se chlapci učili správně využít volného času pomocí práce. V ústavní zahradě se věnovali činnostem, které zahradu zvelebovaly. Od hrabání a odvozu trávy, přes starání se o skupinové políčko, které skupině plodilo zeleninu, po údržbu hřiště a sběr plodů. Díky této aktivitě se chlapci naučí používat různé druhy nástrojů a jsou vedeni k samostatné a zodpovědné práci, což se jim bude hodit v rámci budoucího zaměstnání. Navíc díky práci na zahradě a pečování o vlastní skupinové políčko si zažijí, jak to funguje v přírodě a co je vše potřeba vykonat, než rostlina vyrostе a dá plody.

Komunita – pod vedením psycholožky si v rámci této aktivity chlapci sami nejprve zhodnotili, jak se jim povedl předchozí týden a to ve smyslu chování a přístupu k pravidlům v zařízení a k ostatním na skupině. Po zhodnocení svých úspěchů a neúspěchů se sami snažili zadat si úkoly, na kterých budou pracovat na další týden. Vše toto probíhalo s pomocí

psycholožky, která jim dávala zpětnou vazbu. Tato aktivita je pro chlapce důležitá v tom, že si nejprve díky vedení psychologa, ale později i sami umějí konstruktivně přiznat chyby a nedostatky svého chování a navrhují, jak ho změnit a na čem na sobě musí zapracovat.

Celoústavní kruh – každotýdenní pondělní celoústavní schůzka, kde se hodnotil minulý týden, jak se chlapcům povedl nebo nepovedl. Přítomny byly všechny skupiny a všichni vychovatelé. Za školu i všichni učitelé, kteří říkali chlapcům, jak se jim to zadařilo. Přítomen byl také ředitel a zbylé vedení. Kromě hodnocení chlapců, se chlapci vždy dozvěděli jaké změny nebo aktivity je čekají tento týden a kdo má vše zdárně vyřízeno na dovolenku. Na této schůzce se chlapci kdykoliv mohli na něco zeptat ředitele zařízení. Tuto možnost občas využili. Díky této možnosti se chlapci učí samostatnosti a schopnosti se správně prosadit a zeptat se na svůj názor.

Příprava na výuku – pod dohledem vychovatele si každý den chlapci plnili dle svých školních deníčků zadané školní úkoly a podle nich se také připravovali na další výuku. Pomocí pravidelnosti tato aktivita ukazuje chlapcům, kteří mají často problémy se školou a přípravou na ni, že i škola se dá zvládat a každý má schopnosti na to ve škole obstát.

Skupinové týdenní hodnocení – sezení chlapců s oběma vychovateli na klubovně skupiny, kde se probírali interní záležitosti skupiny. Jako zhodnocení týdne z pohledu vychovatelů, ale i chlapců. Plánované aktivity, ale i návrhy na aktivity od chlapců a případné výlety. Chlapci se tu učí spolupracovat v rámci malé skupiny, kdy se učí kompromisu a společné domluvě. Také díky menší skupině a tomu, že se více znají, se tady probírají témata více otevřeně a v přátelské atmosféře. Což ale občas nebrání hádkám či jinému nevhodnému prosazování.

Večerní kruhy – každodenní skupinové večerní hodnocení dne. Nejprve hodnotí chlapci den ze svého pohledu, kde poukazují na vše, co se jim líbilo či nelíbilo, co splnili a jak se jim líbily aktivity. Také občas sami navrhují aktivitu na další den. Posléze zhodnotí den vychovatel ze svého pohledu a rozdává večerní hodnocení. Tato aktivita je velmi důležitá, jelikož se chlapci učí přijímat rozhodnutí dospělých, s čímž mají většinou mimo zařízení velké problémy. Také je to učí se zamýšlet sami nad sebou a sebekriticky zhodnotit své projevy.

Boj o mimoně

Jednou z volnočasových aktivit, které se chlapci účastnili dobrovolně ve svém volném čase, byla skupinová soutěž „Boj o Mimoně“. Jednalo se o soutěž mezi chlapci na skupině

v různých disciplínách. Tyto disciplíny byly různé, aby všichni chlapci měli stejné šance. Proto mezi disciplíny byly zahrnuty jak fyzické dovednosti, tak různé znalosti, ale jednalo se taky o šikovnost a vynalézavost. Každá jednotlivá disciplína byla obodována a do speciální tabulky, která byla umístěna na chodbě skupiny tak, aby se chlapci mohli kdykoliv podívat, jak jsou na tom, se zapisovaly výsledky a upravovalo průběžné pořadí. Mezi disciplíny patřil: turnaj v pink pongu, turnaj ve stolním fotbálku, test všeobecných znalostí, hod na koš, kop na bránu, vrh kroužkem na cíl, běh na čas, skládání puzzle, tábornická dovednost, udržování pořádku na pokoji, hodnocení chování). Na tuto aktivitu se chlapci těšili, jelikož si rádi zasoutěžili mezi sebou.

VÍKENDOVÝ PROGRAM VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI

Víkend je v rámci volnočasových aktivit skoro celý v rukou vychovatelů (viz příloha č. 8). Přes týden je větší množství povinných aktivit, které mají rozvíjet jednotlivé dovednosti a znalosti chlapců. V rámci víkendu si vychovatel dle možností, které má v rámci zařízení a dle fungování skupiny, může dovolit více volnočasových aktivit s chlapci nebo nějaké dlouhodobější. Povinnou volnočasovou aktivitou jsou zde klubová odpoledne, která se pořádají jednou až dvakrát do měsíce.

Klubové odpoledne

Jedná se o volnočasovou skupinovou aktivitu pro celé zařízení. Na této aktivitě se sejdou všechny rodinné skupiny a pod vedením jednoho vychovatele, který tuto aktivitu pro chlapce naplánoval, se věnují soutěžím, hádankám a dalšímu zábavnému programu. Aktivity se dějí dle počasí buď uvnitř zařízení, nebo naopak venku. Pro příklad uvádíme klubové odpoledne věnované svátku Halloweenu. Tento typ klubového odpoledne je navržen jako aktivita na budově. Ukázka autorem vedeného klubového odpoledne na téma Halloween je uvedena v přílohách (viz příloha č. 9).

Další akce a aktivity dětského domova se školou:

- Skupinové akce (sportovní a kulturní)
- Atletické soutěže a olympiády
- Zátěžové pobyty
- DOFE – program o cenu vévody z Edinburghu

Program DofE

Další významnou činností je pro chlapce možnost účastnit programu DofE neboli Mezinárodní cena vévody z Edinburghu. Jde o program pro mladé lidi (od 14 let do 24),

díky kterému se mohou věnovat aktivitám, které je baví a přitom něco dokázat. Po úspěšném splnění podmínek mohou být odměněni dle splněného stupně bronzovou, stříbrnou nebo zlatou cenou vévody z Edinburghu v podobě certifikátu s mezinárodní platností a odznaku.

Program DofE má od svého založení čtyři základní oblasti: **dovednost, sportovní aktivita, dobrovolnictví a dobrodružná expedice**. V každé z těchto oblastí si účastník vybere aktivitu, která ho zajímá, ať už se jedná o nějakou novou nebo o tu, kterou už provozuje. Společně s dospělým člověkem, který je v dané aktivitě skutečný, si stanoví účastník ambiciózní cíl, na jehož plnění bude následně pracovat po dobu odpovídající vybrané úrovni programu. Pro splnění zlaté úrovně se navíc zúčastní **akce s pobytem**. Tohoto programu se již účastnilo několik chlapců z dětského domova se školou a zdárně také zdolali bronzový stupeň. Tímto oceněním byli odměněni v Praze za přítomnosti několika známých osobností. Samostatný výlet do Prahy byl pro chlapce veliký zážitek a povzbudil jejich další motivaci.

Kroužky v rámci zařízení

Samozřejmostí jsou i různé zájmové kroužky, které zařízení poskytuje. Chlapci si mohou vybrat z pestré nabídky a každé pondělí se tak účastnit své oblíbené záliby. Kroužky nenásilnou formou mohou postupně ovlivňovat jedince a snaží se jim ukázat správné formy chování. Svým obsahem chlapcům přináší nutnost zvládnutí nových informací, ale i různých životních situací.

Kroužek deskových her – kroužek je určen pro chlapce, kteří se chtějí naučit nový druh zábavy. Díky společenským stolním hrám mohou více smysluplně využít volný čas. Díky tomu, že každá hra má svá pravidla a zákonitosti, se chlapci učí dodržovat pravidla a nutnost komunikace. Toto je důležité pro chlapce pro další život. Navíc hry procvičují paměť i trénují mozek, a tak přispívají k celkovému rozvoji jednotlivce. Hráčům deskových her se tak nabízí spousta možností, jak se rozvíjet po stránce inteligence, komunikace a bystrosti

Kroužek hry na kytaru – tato aktivita je zaměřená na výuku hry na hudební nástroj, a to konkrétně na výuku hry na kytaru. Chlapci se postupně učí zvládat akordy a hru na kytaru, aby byli schopni samostatně hry písniček dle svého výběru. Chlapci tuto dovednost pak mohou reprezentovat na různých akcích zařízení (kulturní aktivity pro školku a seniory), ale i mimo zařízení. Tato aktivita vyžaduje a učí chlapce trpělivosti, ale také radosti, když vidí pokroky a mohou slyšet sebe hrát.

Keramický kroužek – kroužek si dává za cíl učit chlapce dovednostem s hlinou, ale i lící hmotou v rámci keramické práce. Díky tomu se je snaží motivovat a prakticky seznamovat

s hodnotami smysluplného trávení volného času. Mezi další cíle zahrnujeme: posilovat hodnotový systém (vážit si práce své i ostatních, vlastní zkušenost a prožitek, kolik práce a času dá, než je výrobek hotov), rozvíjení emoční inteligence (společná práce a pomoc, dělba práce a její návaznosti, sdílení emocí, výroba dárků druhým pro radost), rozvíjení komunikačních a prosociálních vlastností (prodej na jarmarcích, prospěšné a kulturní aktivity pro seniory...), využití práce v keramické dílně i jako jeden z prostředků terapeutické práce s dětmi.

Cykloturistický kroužek – kroužek zaměřený na rozvoj hlavně tělesné kondice a to za použití jízdního kola. S jízdou na kole je ale spojeno postupné získávání a procvičování pravidel silničního provozu, které se chlapci učí a na výjezdech aplikují. Kromě získávání nových znalostí se ale také zaměřuje na vnímání okolní krajiny a činnosti člověka na tuto krajinu. Kroužek není primárně zaměřen na podávání fyzického výkonu, ale na radost a požitky ze správné a bezpečné jízdy.

Sportovně fotbalový kroužek – kroužek je zaměřen na fyzický rozvoj jedinců. Hlavní náplní je fotbal, který je jednou z nejoblíbenějších aktivit chlapců v zařízení. Pod vedením zkušeného vychovatele se věnují procvičování správných fotbalových dovedností a technik. Taktéž se klade důraz na poznání pravidel a fair play hry. Toto chlapce učí být ohleduplný a spravedlivý v rámci svého okolí. Touto nenásilnou formou, pomocí aktivity, která je baví, jsou schopni si osvojovat správné formy chování.

Kroužek hra na klavír – kroužek si dává za cíl vytvořit u chlapců pozitivní vztah k hudbě. Je zaměřen na základy hudební nauky a jejich propojení se samotnou hrou na klavír. Chlapci se snaží naučit základy hry na klavír. Toto jim přináší nejenom nové schopnosti hry, ale také procvičují svoji trpělivost, jelikož se vše musí postupně naučit a nic není hned.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

Pro potřeby výzkumu a povahy dat autor zvolil kvalitativní design výzkumu, tedy kvalitativního šetření na bázi získání dat prostřednictvím metody individuálního polostrukturovaného rozhovoru, jakožto základního nástroje realizace. Hendl (2005) uvádí, že v typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za emergentní nebo pružný typ výzkumu. V duchu velké terminologické různorodosti je obtížné nacházet ucelenou kvalitativní definici. Jednotliví autoři si sami zdůrazňují patřičný znak kvalitativního výzkumu jako podstatný odlišující aspekt. Strauss a Corbinová (1999, s. 10) velmi zjednodušeně popisují kvalitativní výzkum *jako „jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace a zaměřuje se na oblasti života lidí, příběhů, vzájemných vztahů, chodů mezi institucemi atd.“* Naopak Švaříček, Šedřová (2014) přistupují se zcela individuálním komplexním pojetím zahraničních definic, které se snaží zohlednit všechny důležité charakteristiky kvalitativního přístupu (metody sběru dat, aplikovaná metoda usuzování, typ dat a způsob analýzy). Závěrem nabízí velmi hodnověrnou definici, se kterou se autor nejvíce identifikuje: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějící kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 17) Hlavními důvody pro volbu kvalitativního designu výzkumu patří charakteristika získávaných dat a saturace výzkumných otázek. Jedním z důvodů přínosu kvalitativního výzkumu je, jak tvrdí Hendl (2005, s. 51), že *„kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.“*

Zjednodušeně řečeno se kvalitativní metody uplatňují tam, kde přispějí k odhalení a porozumění toho, co může být podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Minimálně nám tento přístup pomůže získat detailní informace, které jsou v kvantitativním šetření velmi obtížně zachytitelné. (Strauss, Corbinová, 1999) Toto potvrzuje i Hendl (2005), který tuto charakterizaci doplňuje o rozměr snahy výzkumníka, jenž se snaží získat integrovaný pohled

na výzkumný problém. Jasně a srozumitelně se vyjadřuje také Disman (1993, str. 285) o další kvalitativní povaze jako „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality*“, které směřuje k vlastnímu a hlubšímu vnímání sociálních jevů.

Vzhledem k tomu, že byl autor v dennodenním kontaktu s účastníky výzkumu, znal jejich osobní příběhy a věděl na jakou úroveň přizpůsobit komunikaci, rozhodl se pro aplikaci kvalitativního designu výzkumného šetření. Kvantitativní ráz, například pomocí dotazníkového šetření, by nebyl u této cílové skupiny příliš efektivní metodou sběru dat.

5.1 Cíle práce, výzkumný problém, výzkumné otázky

Následující text definuje cíle práce, popisuje výzkumný problém a stanovuje výzkumné otázky.

Cíle práce

Cíle této práce autor sestavoval s ohledem na zaměření práce, které se má dotýkat využití volného času v rámci institucionální výchovy. V současné době je umísťování klientů do ústavní výchovy velmi aktuální téma. Proto je toto téma zohledněno v obou částech práce. Cíle práce byly autorem zvoleny tak, aby pokryly veškerou problematiku daného tématu a pomohli autorovi získat dostatek poznatků.

Cíl č.1 - Teoreticky vymezit a definovat řízené aktivity a volný čas u dětí s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou

Cíl č.2 - Analyzovat, interpretovat a deskribovat pohled dětí v ústavní výchově na řízené aktivity volný čas

Výzkumný problém

U současných dětí můžeme pozorovat tendenci trávení volného času pomocí moderních technologií, a to nejčastěji na sociálních sítích. Děti už netráví a neumí trávit volný čas samostatně a mimo svoji komfortní zónu. Také se stává, že se raději shlukují do skupinek, kde se snáze vymyslí nějaká činnost, i když se nemusí vždy jednat o smysluplně využitý volný čas. Toto vše může vést k tomu, že se dítě nudí a je náchylnější podlehnout nevhodným vlivům ve svém okolí. Příkladem mohou být nevhodní kamarádi nebo nevhodné chování vysledované na internetu. Můžeme tedy říct, že děti neumí trávit svůj volný čas. Díky tomu nejsou často schopni ani rozeznat, kdy sami tráví svůj volný čas, a tak se stávají zodpovědnějšími, a kdy je jejich trávení volného času plánovaná volnočasová činnost. Toto je rozdílné u dětí vyrůstajících v pečujících rodinách, a dětí umístěných v různých

zařízeních. Právě u dětí v institucionální péči je nutné podporovat správné a vhodné trávení volného času, jelikož u nich hrozí návrat k nevhodnému způsobu chování, který je dovedl do zařízení. Pojetí volného času v ústavních zařízeních je jiné. Jedná se o ztrátu svobody (trest), což je právě jeden ze znaků instituce. Autor chce poukázat na vnímání volného času dětí v zařízeních institucionální výchovy, proto se rozhodl tento fakt podrobit výzkumnému šetření.

Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů byly zvoleny čtyři výzkumné otázky:

- 1. VO1: Co znamená pro děti s nařízenou ústavní nebo uloženou výchovou volný čas?**
- 2. VO2: Jak vnímají rozdíl mezi volnou řízenou činností a samostatným trávením volného času?**
- 3. VO3: V čem vidí děti limity volné řízené činnosti?**
- 4. VO4: Jaké činnosti dětem chybí v nabídce volnočasových aktivit daného zařízení?**

5.1 Metoda sběru dat

Jak již bylo avizováno výše, byla pro realizaci výzkumu použita jedna metoda sběru dat, tj. polostrukturovaný rozhovor. Autor tuto metodu zvolil záměrně a přizpůsobil vedená interview mentální úrovni dotazovaných i jejich potřebám, které znal z běžného provozu zařízení.

Polostrukturovaný rozhovor

Záměrem autora byl výběr polostrukturovaného rozhovoru, který má možnost otevřených otázek. Autor měl již předem připravenou koncepci rozhovoru, stejně tak záměr a cíle. Před samotným průběhem rozhovoru si autor připravil layout („scénář“) celého rozhovoru, a to z důvodu, aby si vymezil všechny základní oblasti pro dotazování. Rozhovor měl být proveden celkem u 10 účastníků. Vzhledem k nasycenosti výzkumných otázek byl proveden pouze u 6 účastníků výzkumného šetření a to z důvodu opakování obsahových sdělení z předešlých rozhovorů (rozhovory nepřinášely nová data).

Účastníky rozhovoru byli chlapci z dětského domova se školou. Autor se všemi účastníky rozhovoru pracoval v časovém úseku od pár měsíců až po několik let. Tento předpoklad mohl být využit pro jejich upřímnost, otevřenost a pravdivost sdělovaných informací. Celkový počet účastníků se odvíjel od ochoty účastnit se všech dotázaných, pro které tato aktivita byla zajímavým a někdy i příjemným rozptýlením.

U všech participantů výzkumu platilo, že do výzkumu vstupovali dobrovolně a to i ve vlastním volném čase. Za účast na výzkumu nepožadovali žádnou (finanční nebo jinou) odměnu. Všem participantům byla deklarována anonymita. Všichni také ústně souhlasili s dalším využitím obsahu rozhovoru pro výzkumné aktivity. Všechny rozhovory s participanty byly se souhlasem účastníků nahrávány na autorův mobilní telefon, který obsahoval diktafon. Nahráván byl pouze hlasový záznam. Tyto nahrávky si autor archivoval na vlastním notebooku, kde byly zabezpečeny ve složce přístupné pouze s užitím daného hesla. Průměrně rozhovory trvaly do 8 minut. Autor zde využíval scénář, který ho provázel po celý rozhovor a díky tomu měl i časový harmonogram. Zaznamenané zvukové nahrávky byly následně doslovně transkribovány do textové podoby. Všechny rozhovory byly pořizeny v klidném a nerušeném prostředí. Více u popisu ukázkového rozhovoru v kapitole 6.5. Pro klidný průběh rozhovoru bylo přistoupeno k eliminaci možných rušivých faktorů. Všechny rozhovory byly prováděny přímo autorem výzkumu osobně, a to stejné platí i pro následnou transkripci.

Konstrukce polostrukturovaného rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor pro klienty dětského domova se školou obsahoval 10 základních otázek. Další otázky následovaly, pokud bylo potřeba něco upřesnit. Také se občas otázky měnily, vzhledem k mentálním schopnostem účastníků výzkumu. První otázky rozhovoru byly zaměřené sociodemograficky (věk, doba umístění účastníků v zařízení). Dále byly otázky řazeny do čtyř skupin podle výzkumných otázek. Stěžejní položkou byly otázky, které se týkaly volného času. Autorovi šlo o to, aby si chlapci byli schopni uvědomit, co pro ně znamená volný čas a jak ho tráví. Další stěžejní otázkou bylo, jestli vidí rozdíl mezi řízenou aktivitou a volným časem a případně jaký rozdíl vidí. Chlapci měli uvést rozdíl mezi činnostmi, ale také oblíbenou volnočasovou aktivitu a co k ní potřebují. Předposlední stěžejní položka byla, v čem vidí děti limity volné řízené činnosti. Zde účastníci měli zkusit definovat limity řízených aktivit. Odpovídali, zda jsou aktivity pro ně přínosné. Autora zajímalo, jak by oni sami realizovali řízenou aktivitu a jaká konkrétní by to byla. Na závěr autor zařadil volnočasové činnosti, které chlapcům v zařízení chybí. Chlapci zhodnotili nabídku kroužků a poukázali na ty nejoblíbenější.

5.2 Metoda analýzy dat

Pro potřeby analýzy výzkumného šetření, vzhledem k cílům práce, byla zvolena metoda Otevřeného kódování transkribovaných rozhovorů (v podobě netříděných metatabulek a sekundární interpretace výzkumníka). Pomocí procesu zvaného segmentace mohl autor členit získaná kvalitativní data do menších úseků. Tyto menší úseky jsou nazvány analytické jednotky. Tvorba těchto analytických jednotek spočívala v několikerém čtení transkribovaného textu a segmentování bylo prováděno s ohledem na směr výzkumného cíle a výzkumných otázek. Samostatným segmentem je úsek transkribovaného rozhovoru po jednotlivých otázkách tazatele. Výsledkem segmentace bylo, že docházelo k selekci sdělovaných informací z rozhovorů. Netříděná metatabulka (viz níže) prezentuje hlavní analytické jednotky a segmentace. Dle Hendla (2005, s. 236) se *„jedná o velkou tabulku zajímavých citací, frází a ilustrací pro uvažované kategorie jevů nebo chování tříděnou dále podle jednotlivých případů“*. Postupováno bylo technikou „po větách nebo odstavcích“. V praxi byla segmentace prováděna položením otázky „Co je obsahem sdělení v této části“? Následně byla vytvořena již zmíněná netříděná metatabulka, jež byla členěna dle jednotlivých opakujících se otázek v rozhovoru.

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem rozumíme skupinu jedinců, kteří byli považováni za vhodné, vzhledem k určitým kritériím a podmínkám k přijetí účastníka do výzkumu. Výběr byl účelový, tj. do souboru byli zahrnuti účastníci, kteří byli klienty dětského domova se školou. Tito chlapci přicházejí do zařízení přímo z rodin. Žádný z dotazovaných nepřišel do DDŠ z pěstounské péče.

Základem pro výběr participantů výzkumu bylo složení chlapců na rodinných skupinách jednoho DDŠ v Olomouckém kraji. Výběr zařízení byl ovlivněn autorovým pracovním zařazením, kdy autor byl zaměstnancem tohoto zařízení. Na zařízení jsou čtyři rodinné skupiny. Každá skupina čítala osm chlapců. Bylo vybráno celé osazenstvo zařízení, tedy celkem třicet dva chlapců. Pro validitu výzkumu zvolil autor náhodný výběr účastníků šetření. Zvolena byla metoda losu. Pomocí ní bylo vybráno deset participantů výzkumu.

Metoda losu

Autor připravil papírky a misku. Na papírky byla napsána jména všech chlapců v zařízení. Papírky byly posléze složeny a vloženy do misky. Nešlo tedy poznat, co je na nich napsáno. Byl požádán vychovatel z každé skupiny, aby provedl los a přečetl jméno z papírku. Toto jméno bylo ihned zaznamenáno a ti chlapci, kteří byli vylosováni, se tedy zúčastnili výzkumu. Díky přítomnosti dalších vychovatelů byla zajištěna nestrannost a díky metodě losem různorodost skupiny. Výběr participantů nebyl tedy ovlivněn tvůrcem práce, ale náhodou. Záměrem autora bylo uskutečnit deset rozhovorů s participanty výzkumu. Hlavním důvodem pro toto rozhodnutí byl základní předpoklad - prvek teoretické nasycenosti, což znamená, že nově zahrnuté případy nepřinášejí již žádné nové nebo např. nepředpokládané informace. (Švaříček, Šedřová, 2014)

Z těchto deseti plánovaných rozhovorů bylo autorem nakonec provedeno šest, a to z již výše uvedených důvodů, že se odpovědi velmi často opakovaly a byly stejné. Proto tedy nebylo nutno dělat další rozhovory a zpracovávat je.

Kritéria pro akceptaci účastníka do výzkumu:

- 1) pohlaví: chlapci;
- 2) věk: osoba nezletilá, tzn. do 16let;
- 3) klienti DDŠ s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou,
- 4) vyjádřený souhlas účastníka výzkumu v podobě stanoviska tzv. pozitivního ústního souhlasu: ANO,

5) anonymita účastníka (včetně publikované podoby);

6) ochota spolupráce;

Charakteristika zařízení

Dětský domov se školou patří mezi instituce speciálního školství, do kterých jsou umisťovány děti a mladiství na základě rozhodnutí soudu, protože svým chováním a aktivitami ohrožují nejen své okolí, ale i sebe samé. Nejsou schopni nebo ochotni plnit normy a požadavky společnosti, v mnoha případech pocházejí z dysfunkčních nebo sociálně slabých rodin, kde péče o ně je nedostatečná, málo podnětná, nebo dokonce přímo či nepřímo je podporující v negativních aktivitách. Jde v převážné míře o děti citově deprivované, s problémy v morálním a hodnotovém systému, neschopné zatím nalézt vhodné aktivity pro trávení volného času, s tendencemi k experimentování, hledající uspokojující prožitky a kompenzaci v partě a v rizikovém chování. Schází jim základní sociální dovednosti, a proto se obtížně orientují v různých životních situacích, a to vzhledem k tomu, že se pohybují ve zvýšeně rizikovém sociálním prostředí, jim komplikuje zvládnutí úspěšné komunikace a řešení konfliktních situací, do kterých se dostávají. Poruchy chování, mezi jejichž konkrétní projevy patří záškoláctví, krádeže, šikana, agresivita, nerespektování autorit, zneužívání návykových látek apod., jsou provázeny i problémy a konflikty v mezilidských vztazích, v komunikaci nejen s dospělými, na které na základě dosavadních negativních interakcí nahlíží často s podezřením, nedůvěrou, ostražitostí nebo i odporem k autoritě, ale i s ostatními dětmi.

Až na nepatrné výjimky přichází děti do zařízení s doporučením pravidelné spolupráce a péče psychologa, zvyšuje se i počet dětí, které jsou i v péči psychiatra. V jednotlivých třídách a rodinných skupinách se tedy pedagogové setkávají s obvykle dlouho stupňovanými výchovnými problémy, které jsou vzhledem k neomluveným absencím provázeny i výukovými potížemi. Chlapci patří mezi rizikové skupiny obyvatel, před umístěním do DDŠ se pohybovali v sociálním prostředí se zvýšenou mírou rizikového chování a do stejného prostředí se vrací i v době dovolenkových pobytů a na útěcích. Často pochází z rodin, kde jsou mnohé formy trestné činnosti považovány za normu. Výchovné, vzdělávací a terapeutické aktivity jsou tedy zaměřeny na rizikové skupiny výchovně náročných dětí, které jsou ve zvýšené míře ohroženy trestnou činností, experimentováním s návykovými látkami, nebo dokonce již na návykové látky navyklé.

Zařízení je zřízeno v bývalém zámku, který je po rozsáhlé rekonstrukci, což samo o sobě nabízí romantické prostředí. Kapacita zařízení je 32 chlapců, kteří jsou rozděleni na

4 rodinné skupiny po 8. Součástí zařízení je i škola, která je umístěna vedle hlavní budovy. K zařízení patří i přilehlá zahrada se zahradním domkem a hřištěm. V rámci venkovních prostor může být naplňována pracovní a sportovní výchova. Díky spolupráci s obcí mají chlapci po celý rok přístup do obecní tělocvičny.

Charakteristika obce

Obec, ve které je umístěno zařízení, patří mezi obce s počtem obyvatel do jednoho tisíce. Tato obec disponuje mateřskou školkou a školou pro první stupeň základní povinné školní docházky. Mezi sdružení v obci patří dobrovolní hasiči a fotbalový klub. Obec také disponuje vlastní tělocvičnou, kterou si zařízení pronajímá. Na fotbalové obecní hřiště chlapci nechodí. V obci je ještě obecní knihovna, která má otevřeno dvakrát týdně. Chlapci ale využívají možnost skupinových knihoven nebo knihovnu ve škole. V rámci obce je úzká spolupráce mezi školkou a zařízením. Vybraní chlapci pořádají pro děti ze školky dětský den nebo jim chystají různá hudební nebo divadelní představení. Taktéž místní obec využívá některé prostory zařízení pro přivítání nových občánků nebo pro podzimní výstavu plodů. Umístění obce do okolí lesů je příhodné pro sportovně turistické aktivity. Díky povaze okolí je možno jezdit i na cyklistické a poznávací výlety. Bohužel obec díky počtu obyvatel nedisponuje žádnými jinými možnostmi pro volnočasové aktivity, které by mohli chlapci vykonávat mimo zařízení. V tomto ohledu jsou na tom lépe chlapci z městských zařízení, kde města nabízejí širokou škálu možností trávení volného času.

5.4 Průběh a organizace výzkumného šetření

Oslovení účastníků výzkumného šetření

S jednotlivými účastníky byl nejprve proveden krátký rozhovor, kde byla zjišťována ochota spolupracovat. Autor všem podrobně vysvětlil, co to pro ně bude obnášet. Všech deset oslovených s účastí souhlasilo, jelikož tazatele delší dobu znali. Tazatel pracoval v tomto zařízení na 3. rodinné skupině jako vychovatel. S každým z dotazovaných bylo domluveno, že v jejich osobním volnu se s autorem setkají a pomocí polostrukturovaného rozhovoru budou hovořit na téma volný čas.

Etické aspekty výzkumného šetření

S chlapci byla probrána etická otázka nahrávání rozhovoru na mobilní telefon tazatele. Bylo jim vysvětleno, že by v rámci rozhovoru tazatel nestačil zpracovávat informace, které mu poskytnou, proto tedy záznam zvuku. Chlapci se zajímali o další zpracování, což jim

bylo samozřejmě sděleno. Bylo jim vysvětleno, že si autor zvukový záznam přepíše na počítači a v případě jejich zájmu jim umožní do záznamu nahlédnout. V rámci výzkumného šetření byl deklarován prvek anonymizace dat. Proto v celém výzkumu nebyla použita žádná reálná jména účastníků rozhovorů. V každém rozhovoru byli participantů označeni kódem kvůli zachování anonymity. Taktéž měli právo odmítnout spolupráci nebo odpovědět na některé otázky. Chlapci měli samozřejmě možnost kdykoliv rozhovor na svou žádost ukončit. Autor jim garantoval svobodu odmítnutí, což jim bylo opakovaně sdělováno.

Proces rozhovoru s participantem

Po jednotlivých rozhovorech s participanty, kteří odsouhlasili účast na rozhovoru, bylo s každým dohodnuto, že v jejich osobním volnu, tj. mimo povinné a plánované aktivity vychovatelů, se u nich na skupině tazatel zastaví a bude proveden rozhovor. Na každý rozhovor byl tazatelem donesen mobilní telefon vybavený nahráváním zvukové stopy a papírové podklady s otázkami. Papírové podklady byly používány tazatelem jako opora, kdyby byla otázka zapomenuta nebo vynechána, ale taktéž jako ukázka pro participanty, kteří mohli kdykoliv nahlédnout a sledovat otázky. Několika participanty byly tyto papíry použity a bylo tedy využito možnosti načtení otázek předem.

Jako místo pro osobní rozhovor, který probíhal pouze mezi tazatelem a účastníkem, byl většinou zvolen jeho pokoj. Bylo domluveno s jeho spolubydlícím, že po dobu rozhovoru, což většinou zahrnovalo cca deset minut, se do pokoje nebude vracet, aby nerušil průběh hovoru. Toto také zahrnovalo anonymitu a klid pro provedení rozhovoru. Občas po domluvě s participantem byl rozhovor proveden v klidu na vychovatelně. Vychovatelná je místnost, kde mají vychovatelé uložené věci a dá se to přirovnat ke kabinetu učitele. Po osvětlení účastníkovi o co se jedná, bylo zapnuto nahrávání rozhovoru a tazatel se postupně po otázkách začal ptát. Mnohokrát se tazateli stalo, že musel otázky znovu vysvětlovat nebo pomoci participantovi pochopit smysl a obsah otázky vzhledem k intelektu tázaného.

Ukázky průběhu rozhovorů

Následující text je demonstrací průběhu rozhovoru s jednotlivými účastníky výzkumného šetření. Autor se snaží poukázat na charakter daných rozhovorů. Záměrně zvolil dva odlišné průběhy vedených rozhovorů.

Průběh celého procesu u participanta č. 1

S Lukášem bylo domluveno, že se s ním tazatel setká ve středu odpoledne, kdy na skupině nemají povinné aktivity. V rámci svého volna se bude věnovat svým zálibám a oblíbeným činnostem. Mezi ty patří většinou sledování TV, střídání se na počítači, stolní a deskové hry, poslech hudby atd.

Jakmile participant č.1 uviděl tazatele na své rodinné skupině, byl nejprve překvapený. Hned si myslel, že tazatel potřebuje jeho vychovatele a chtěl ho zavolat. Tazatel mu připomněl, že se přichází kvůli domluvenému rozhovoru na téma volný čas. Ihned bylo zřejmé, že si vzpomněl a nabízel prostředí svého pokoje. Tam mu bylo tazatelem připomenuto, o co se jedná a byly mu dány k nahlédnutí otázky.

Tyto otázky zběžně prolétl očima. Tazatel mu vysvětlil, že rozhovor bude nahráván. Zprvu bylo cítit drobné napětí, kdy si účastník nebyl zcela jist průběhem. Jeho rozpoložení rychle pominulo a nakonec se divil, že to bylo tak rychlé a docela zábavné. V rámci dobrovolnosti na tomto výzkumu se tazatel rozhodl odměňovat chlapce za účast bonbóny. To se však dozvěděli až po uskutečnění rozhovoru, kdy jim byla odměna předána.

Průběh celého procesu u participanta č. 2

Oproti tomu u participanta č. 2 musel tazatel několikrát znovu vysvětlit, o co se jedná. Bylo zřejmé, že si vůbec nepamatuje svůj příslib s účastí na výzkumném šetření. Autor tedy následně znovu vše podrobně vysvětlil a byl mu poskytnut ústní souhlas s nahráváním rozhovoru a jeho zpracováním pro výzkumné účely. Posléze byl s tímto participantem prováděn rozhovor na vychovatelně. V průběhu celého procesu byl celý nespokojen. Radost mu udělal konec a odměna. Hned po zisku odměny se s úsměvem ptal, jestli nemůže ještě jednou nebo jestli se nemůže účastnit něčeho dalšího. Odměna mu byla dokonalou motivací, i když by nevěděl, do čeho jde. Autor záměrně poukazuje na mentální úroveň dotazovaného chlapce pro ucelený obraz výzkumného souboru.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V následujícím textu je prezentována analýza dat získaná pomocí metody otevřeného kódování polostrukturovaných rozhovorů, které byly nahrávány, digitalizovány a následně transkribovány v doslovné podobě (viz příloha č. 1 až 6). Autor použil pro interpretaci dat netříděnou metatabulku členěnou podle jednotlivých otázek v rozhovoru. Autorem byly vytyčeny segmenty, kterým byly přiděleny kódy. Následovala sekundární interpretace dat prezentovaná autorem práce, kdy byly zobecněny výsledky šetření a zodpovězeny výzkumné otázky.

Otázka v rozhovoru	Kód	Segment (Přímá výpověď účastníka)
Jak dlouho jsi umístěn tady v dětském domově?	Délka pobytu	„...tak půl roku...“ „Tak něco přes jeden a půl roku..“ „Dva roky“ „Pět měsíců asi“ „Rok a dva měsíce“ „Dva měsíce“
Kolik ti je let?	Věk	Patnáct teďka“ „Čtrnáct let“ „Čtrnáct“ „Čtrnáct“ „Šestnáct let“ „Je mi třináct let, bude mi čtrnáct“
Co pro tebe znamená volný čas? Když se řekne volný čas.	Vnímání volného času	„Prostě doma, když si můžu dělat, co se mi zrovna hodí.“ „odloučení od povinnosti“

		<p>„...že si třeba můžu dělat to, co potřebuju...“</p> <p>„Trávení s klukama venku, hrát fotbal...třeba s rodinou doma. Odpočívat.“</p> <p>„Že si prostě děláme, co můžeme.“</p> <p>„Třeba sem na počítači.“</p> <p>„Tak třeba hraní na klávesy“</p>
Jak trávíš ten volný čas?	Trávení volného času	<p>„hraju na kytaru, nebo koukám na nějaký film, nebo si čtu, nebo maluju.“</p> <p>”</p> <p>„si lehnout třeba, číst knížku, ...počítač třeba si psát s rodinou.“</p> <p>„s klukama fotbal...“</p> <p>„s mamkou nebo u sestry“</p> <p>„Kreslení...sem venku...centrum Open home..“</p> <p>„tak třeba hraní na klávesy.. pink ponk, fotbálek.. sem venku tak fotbal“</p>
Jaký je rozdíl trávit ten volný čas tady v zařízení a doma? Jak ho trávíš doma a jak tady.	Volný čas v zařízení	<p>„Tadyk to mam trochu omezený. Tak tady dělám věci, který můžu.“</p> <p>„Povídám si s kamarádem. Koukám na televizi. Čtu si nebo maluju, nebo taky hraju na kytaru.“</p> <p>„počítač“</p> <p>„hra nemůže bejt špatná,“</p>

		<p>„si psát s rodinou“</p> <p>„Tak je“.</p> <p>„ty pravidla“</p> <p>„s přáteli.“</p> <p>„nařídí něco“</p> <p>„doma nemám povinnosti“</p> <p>„Hrát fotbal na hřišti“</p> <p>„Kreslením, zdobením“</p> <p>„tak se furt cítím pod dohledem, že“</p> <p>„Ne“</p> <p>„Doma..... Tady sem zavřenej“</p>
<p>Volný čas, když ho trávíš? Trávíš ho raději sám, nebo s přáteli? Jak ho trávíš?</p>	<p>Individuální trávení volného času</p>	<p>„Půl napůl bych to řekl spíš.... No jak kdy.“</p> <p>„hodina a půl mého osobního volna“</p> <p>„sám, někdy s přáteli“</p> <p>„hrát na kytaru“</p> <p>„s kamarádama“</p> <p>„S přáteli“</p> <p>„projít s klukama“</p> <p>„Kreslím taky, chodím ven, vařím.“</p> <p>„chodit ven, kdy chcu“</p> <p>„S rodinou“</p> <p>„volnej čas“</p> <p>„S přáteli“</p> <p>„sem sám, tak mě to taky baví, ale podle toho, taky co.“</p>

		„se du třeba vykoupat“
Můžeš uvést aktivity, které považuješ za řízené? Co tady děláte. Co máte aktivity.	povinné řízené aktivity s vychovatelem	„různá výzdoba na okna, nějaký to učení navíc“ „koukáme, někdy povinně na nějaký ten film. Nebo děláme nějaký jídlo, i když tohle mě baví“ „vzdělávací blok, prevence, komunita“ „přípravka“ „Být na pokoji a odpočívat“ „Dívání na telku“ „Hraju karty. Nebo kreslíme si.“ „pink ponk.“
Jak vnímáš tu řízenou činnost? Co pro tebe znamená, když se řekne, je to řízená činnost?	Řízená činnost	„někdo prostě řídí“ „nějaký ten vyhrazený čas pro tu aktivitu až potom teprve můžu“ „mám udělat. Splním ten pokyn.“ „Ne, že všechno se mi líbí...nenašlo, co by mě třeba naštvalo“ „Nebaví mě to. Dělam to z povinnosti.“ „musím poslouchat“ „že nemůžu to dělat, aniž bych si to musel zasloužit.“ „Nevadí mi to.“ „Musí to být.“ „Přežiju to“ „Když hraju karty, nebo něco, nějakou hru, tak mě to baví.“

		<p>„Že musíme chodit spát dřív“</p> <p>„Jo jako v pohodě“</p>
<p>Kdyby jsi byl vychovatelem, jak bys tu řízenou činnost ty vedl? Co bys vymyslel za řízenou činnost? Jak by jsi ji realizoval?</p>	<p>Řízená činnost dle účastníka</p>	<p>„procházku, vrátil bych se v nějaké době čas, aby taky klukům vyzbyl čas na jejich věci“</p> <p>„Taky záleží, co nařídí pan ředitel.“</p> <p>„V šest hodin ta příprava. To samý jak tady.“</p> <p>„Založil bych kroužek nějaké tady.. .. třeba kytaru, nebo Ping pongu.“</p> <p>„Nakreslete co chcete třeba... a bude se třeba hodnotit, kdo má nejlepší a tak.“</p> <p>„Volno bych jim dal.“</p> <p>„domluvil s těma klukama asi. Co by chtěli dělat.“</p>
<p>Je některá z činností, která by měla být pravidelně? Něco co bys třeba chtěl mít pravidelně?</p>	<p>Oblíbená řízená činnost</p>	<p>„ten relax“</p> <p>„autogenní trénink meditace“</p> <p>„Komín“ (stolní hra – skládání kostek)</p> <p>„Nevím.“</p> <p>„Hry“</p> <p>„Jít ven a zahrát si nějakou hru.“</p> <p>„pinec“</p> <p>„kytara“</p>
<p>Je některá z činností, která ti něco dává? Něco ti přinese, něco se díky ní naučíš?</p>	<p>Přínosné volnočasové aktivity</p>	<p>„relax“</p> <p>„Kytara. Že se tam naučím různé písničky.“</p> <p>„Kreslení.“</p>

		„přípravka“ (příprava na další výuku) „vaříme něco“ „si kreslím“
Jak vnímáš to, že některé aktivity máte povinné?	Povinnost aktivit	„Tak jasně, musí být takový aktivity povinný“ „komunita“ „povinný a musí se tam“ „naučíme tomu, že si udělat pořádek v tom, co sme udělali a tak“ „Nevadí“ „Jo“ (dobře že máme) „Že je to pravidelné..“
Považuješ aktivity vychovatelů, které vyberou v rámci odpoledne (to je ten fotbal, hry) za způsob trávení volného času?	Aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času	„Jak kdy. Jak kdy“ „Ani ne.“ „šli ven a hráli bysme něco.. Až pak bysme třeba pár hodin, nebo hodinu bysme udělali tu výtvarku.“ „Ne . Není. Doma se cítím jako doma, můžu kdykoli jako někam jít, ale tady ne...tady sem furt zavřenej.“ „Jo“ „Ano“ „Jo“ „Podle toho, co to je..“
Kdy tu aktivitu považuješ za volný čas?	Aktivita jako volný čas	„Když se mi to líbí“
Je tu nějaká aktivita v rámci volného času, co ti chybí? Co bys	Můj zájem	„na plný pecky do repráků pouštět hudbu“ „Mamka mi chybí.“

chtěl dělat a co ti chybí?		<p>„cvičit“ „sportovní kroužek“ „karate“ „kung fu“ „bicí“ „spravovat věci“ „svůj mobil“</p>
Chodíš do nějakého kroužku?	Kroužky	<p>„...výtvarného chodím a do kytary.“ „Deskové hry, kytara. Sportovní kroužek.“ „fotbal a judo doma“ „sportovní kroužek“ „klavír a kytara“ „Ne“ „sportovní...klávesy...cyklistického“</p>
Jsi zapojen do programu Dofe?	DofE činnost	<p>„Jo sem zapojenej“ „Ano“ „Ne“ „Ne“ „Ne, co to je?“ „Jsem tam“</p>

Druhá fáze interpretování – sekundární interpretace výzkumníka:

„Jak dlouho jsi umístěn tady v dětském domově?“

Kód: délka pobytu

Interpretace výzkumníkem: Účastníci uvádějí časové období od několika měsíců až po několik let. Průměrně jsou zde tázáni chlapci umístěni okolo dvanácti měsíců. Není ale neobvyklé, aby byli chlapci v zařízení klidně i několik let, než jim je ukončena ústavní nebo ochranná výchova nebo jsou přemístěni do jiných zařízení.

„Kolik ti je let?“

Kód: věk

Interpretace výzkumníkem: Účastníci výzkumu uváděli věk od třinácti do šestnácti let. Průměrně jsou tedy tázáni ti, kteří mají čtrnáct let. Není ale neobvyklé, aby byli chlapci v zařízení klidně od svých devíti let, ale málokdy se stane, že by měli více než 16 let. Zařízení se opouští po dovršení povinné školní docházky, takže šestnáct let bývá obvykle maximum.

„Co pro tebe znamená volný čas?“

Kód: vnímání volného času

Interpretace výzkumníkem: Účastníci výzkumu uváděli jako vnímání volného času odloučení od povinností, možnost si dělat co oni sami chtějí, dělají, co se jim zrovna hodí a tráví čas svými koníčky. Můžeme tedy říct, že za trávení volného času považují výběr vlastních zálib a koníčků a možnost ten čas trávit dle svých představ a plánů.

„Jak trávíš volný čas?“

Kód: trávení volného času

Interpretace výzkumníkem: Účastníci výzkumu uváděli jako způsob trávení volného času hru na kytaru, hru na klávesy, kreslení, četbu, čas s rodinou, hraní fotbalu, být s kamarády, sledování televize nebo počítač. Je tedy zřejmé, že každý tráví svůj volný čas jinak a má tedy o trávení volného času jinou představu. Toto se posléze střetává s realitou zařízení, kde chlapcům je většina jejich času organizována a dozorována vychovatelem. A i když mají chlapci přímo určitou časovou dotaci na své záliby, může se stát, že tato časová dotace je nedostatečná a pro saturaci jejich potřeb nestačí.

„Jaký je rozdíl trávit volný čas tady v zařízení a doma?”

Kód: volný čas v zařízení

Interpretace výzkumníkem: Většina účastníků (4 chlapci z 6 dotazovaných) uváděla, že je to rozdíl trávit svůj volný čas v zařízení nebo doma. Poukazovala přitom na to, že doma nemají povinnosti, že se cítí v zařízení pořád pod dohledem, nebo že v zařízení jsou stále zavřeni a mají omezenou možnost být venku. Na druhou stranu se ale také někteří vyjádřili, že nevidí žádný rozdíl mezi svým trávením volného času doma či v zařízení, kde jsou umístěni. Výzkumník se domnívá, že náplň volného času je stejná jakou mají chlapci mimo zařízení, omezena je však možnost volného pohybu venku a časové dotace na záliby chlapců. Taktéž doma nebyli často nuceni k žádným povinnostem a mohli si organizovat svůj volný čas jen dle sebe. V rámci zařízení jsou jasně daná pravidla, kdy se jaká činnost koná. Navíc mají chlapci také své vlastní povinnosti, které vycházejí z pravidel zařízení.

„Volný čas, když ho trávíš, tak ho trávíš raději sám nebo s přáteli? Jak ho trávíš?”

Kód: individuální trávení volného času

Interpretace výzkumníkem: Účastníci neměli úplně jasno v tom, jak svůj volný čas přesně tráví, ale každý uvedl nějakou svou oblíbenou činnost nebo řekl, čím se zabývá. Nejčastěji zazněla odpověď s přáteli, kdy si chlapci sami nebyli schopni zajistit náplň volného času, a tak se rádi shlukují. Následně se pak domluví, co budou dělat. Oproti tomu v rámci zařízení preferovali samostatné činnosti jako je kreslení, hra na hudební nástroj nebo možnost dodatečné úpravy a zvelebování svého vzhledu. Z čehož vyplývá, že v uzavřené komunitě, kde si její členy nevybrali, svůj volný čas tráví rádi společně, ale často i osamoceně.

„Můžeš uvést aktivity, které považuješ za řízené?”

Kód: povinné řízené aktivity s vychovatelem

Interpretace výzkumníkem: Většina účastníků uváděla různou volnočasovou činnost, kterou jim vymyslel a řídil vychovatel. Můžeme namátkou uvést aktivity jako je výzdoba skupiny, malování obrázků, sledování vybraného vhodného pořadu, společenské hry nebo příprava jednoduchého pokrmu. Občas ale uváděli mezi tyto činnosti, které slouží k výplni volného času, i činnosti a aktivity, které jsou v zařízení povinné a to prevenci, výchovně vzdělávací blok a další. Chlapci mají tedy docela dobrou představu o tom, co je řízená volnočasová

aktivita a v mnoha případech ji vítají. Ne vždy ale ocení typ aktivit, který vychovatel vymyslí. Raději by se věnovali svým aktivitám.

„Jak vnímáš tu řízenou činnost? Co pro tebe znamená, když se řekne, je to řízená činnost?“

Kategorie: řízená činnost

Interpretace výzkumníkem: Tři účastníci (z celkového počtu 6) považovali za řízenou činnost povinnou aktivitu nebo něco, co musí přežít nebo udělat, a pak následuje jejich volný čas nebo nějaká odměna. Dále uvádějí, že je to něco, co musí být, co se dělá z povinnosti a musí tedy poslouchat. Jeden z účastníků ale uvedl, že když je to aktivita, která ho baví, tak mu to nevádí. Zbývá naopak poukazují na to, že se to musí splnit kvůli dobrému hodnocení, nebo aby si zasloužili nějaké výhody. Stejně jako v minulé otázce platí, že chlapci mají tedy docela dobrou představu o tom, co je řízená volnočasová aktivita a v mnoha případech ji vítají.

„Kdybys byl ty vychovatelem, jak bys tu řízenou činnost vedl? Co bys vymyslel za řízenou činnost? Jak bys ji realizoval?“

Kód: řízená činnost dle účastníka

Interpretace výzkumníkem: Každý z účastníků navrhoval svou představu oblíbené činnosti a tu by pak spolu s klienty prováděl. Pozoruhodné bylo, že jeden z účastníků bral ohledy na pana ředitele s tím, že by záleželo na něm, co by jim vše dovolil. Druhý naopak by nic neměnil a nechal program úplně stejný. Většinou se jednalo o aktivity s větší časovou dotací nebo o aktivity, které se provádějí mimo zařízení. Lze vidět touhu mít více pod kontrolou volnočasové činnosti a také snahu o častější aktivity mimo zařízení. Častější aktivity mimo zařízení jsou plně v rukou vedení zařízení a vychovatelů. Také záleží na environmentálních podmínkách, fungování skupiny a případných problémech ve skupině. Dalším omezením je zdravotní stav chlapců a nutnost přizpůsobení se jejich vybavení (obuv, oblečení, aj.) pro venkovní aktivity.

„Je některá z činností, která by měla být pravidelně? Něco co bys třeba chtěl mít pravidelně?“

Kód: oblíbená řízená činnost

Interpretace výzkumníkem: Skoro všichni dotazovaní byli schopni odpovědět na tuto otázku a tazateli říct svou oblíbenou činnost nebo činnosti. Pouze jeden odpověděl, že neví. Z čehož můžeme usuzovat, že chlapci si v zařízení našli nějaké aktivity, které je baví. Nezáleží, zdali je předtím znali či ne. Nabídka aktivit je stejná nebo podobná tomu, co mohou dělat doma. Někteří z chlapců považovali i povinné aktivity typu relax, prevence atd. za oblíbené.

„Je některá z činností, která ti něco dává? Něco ti přinese, něco se díky ní naučíš?“

Kód: přínosné volnočasové aktivity

Interpretace výzkumníkem: Každý z účastníků byl schopen uvést nějakou pro něj přínosnou volnočasovou aktivitu. Jednalo se o kreslení, hru na kytaru nebo o vaření. Což jsou aktivity volnočasové ale řízené. Někteří zase uvádějí aktivity povinné typu relax a příprava na další výuku. Účastníci poukazují tedy na to, že aktivity, které jsou v zařízení dané a svým způsobem povinné, je sami o sobě obohacují a pomáhají jim se zlepšovat.

„Jak vnímáš to, že některé aktivity máte povinné?“

Kód: povinnost aktivit

Interpretace výzkumníkem: Všichni z účastníků považují povinné aktivity za nutnost a většina tvrdí, že je dobře, že jsou. Někteří berou tyto aktivity jako povinné zlo, které se musí přetpět. Což ale nesouhlasí s autorovou osobní zkušeností, kdy bylo často nutné chlapce motivovat a nutit do povinných aktivit dle jejich momentální nálady a rozpoložení. Občas stačil jeden jedinec, který nespolupracoval a rozložil chuť na aktivitu celé skupiny.

„Považuješ aktivity vychovatelů, které vyberou v rámci odpoledne za způsob trávení volného času?“

Kód: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Interpretace výzkumníkem: V této otázce se účastníci výzkumu nejvíce rozcházejí. Polovina souhlasila s tím, že aktivity vychovatelů považují za trávení volného času a druhá polovina ne. Často zaznívala odpověď „jak kdy“. Tady to vychází z osobní preference účastníků a jejich oblíbených aktivit. Když se tedy vychovatel svým programem trefil do oblíbené činnosti účastníka, ten byl ochoten tuto řízenou volnočasovou aktivitu akceptovat jako způsob trávení volného času a naopak.

„Kdy považuješ aktivitu za volný čas“

Kód: aktivity jako volný čas

Interpretace výzkumníkem: Účastníci považují aktivitu za volný čas, pokud se jim ta daná aktivita líbí.

„Je tu nějaká aktivita v rámci volného času, co ti chybí? Co bys chtěl dělat a co ti chybí?“

Kód: můj zájem

Interpretace výzkumníkem: Mezi zájmy, které by chtěli účastníci v zařízení dělat, nechybí sportování, možnost opravování věcí, poslech velmi hlasité hudby a další. Je tedy na každém z účastníků jakou aktivitu by rád preferoval. Hodně často tato aktivita na zařízení plnit jde, jen je omezena dohledem vychovatele a časovou dotací. To je další věc, která účastníky v této aktivitě limituje.

„Chodíš do nějakého kroužku?“

Kód: kroužky

Interpretace výzkumníkem: Většina z účastníků uvedla, že kroužky nabízené zařízením navštěvuje. Pouze několik se žádného kroužku neúčastní a raději ten čas tráví činností s vychovatelem. Výběrem a aktivní účastí na zájmovém kroužku účastníci ukazují zájem o svůj volný čas. Výběr kroužku je jasně daný oblíbenými činnostmi jedince.

„Jsi zapojen do programu DofE?“

Kategorie: program DofE

Interpretace výzkumníkem: Někteří z účastníků uvedli, že se tohoto dobrovolného programu účastní a mají o něm povědomí. Zbylí se neúčastní tohoto programu a pouze pár o tomto programu neví vůbec nic. S ohledem na obsah programu jde o dobrovolné trávení času různými aktivitami. Je tedy nutno zvýšit povědomí mezi klienty zařízení o tomto programu a zvýšit motivaci pro jeho plnění.

Zodpovězení výzkumných otázek a závěry výzkumného šetření

1. VO1: Co znamená pro děti s nařízenou ústavní nebo uloženou výchovou volný čas?

Účastníci výzkumu uváděli jako vnímání volného času odloučení od povinností, možnost si dělat co oni sami chtějí. Volný čas označili za období, kdy dělají, co se jim zrovna hodí a tráví čas svými koníčky. Můžeme tedy říct, že za trávení volného času považují výběr vlastních zálib a koníčků, možnost ten čas trávit dle svých představ a plánů. Jde o jimi ohraničený časový úsek, kdy si náplň tohoto úseku sami vyberou a tráví ho na místě, které si rovněž sami zvolí. Důležitým aspektem je také výběr společníků v rámci této jejich aktivity.

2. VO2: Jak vnímají rozdíl mezi volnou řízenou činností a samostatným trávením volného času?

Z výzkumného šetření jasně vyplynulo, že pro většinu klientů je rozdíl trávit svůj volný čas v zařízení nebo ho trávit jako volnočasovou řízenou činnost. Jedním z mnoha odůvodnění bylo, že se v zařízení i při volné řízené činnosti cítí pod dohledem, což je samozřejmě jedním z účelů zařízení. Dalším důvodem je, že cítí a berou tu řízenou činnost jako povinnost. Tím pádem nutné zlo, které musí plnit, protože nechtějí mít problémy s porušováním pravidel zařízení. Mezi další aspekty patří, že náplň volnočasové řízené činnosti není jejich volba. Ve většině případů ji nemohou sami ovlivnit. Záleží samozřejmě na vychovateli, který činnost vybírá a posléze ji řídí. Ne vždy se trefí činností do vkusu a nálady klienta, což ale není jeho povinností. Proto radí volný čas na první místo. Stává se, že nepovažují tyto dvě činnosti za rozdílné a jsou spokojeni s těmi aktivitami, které jim jsou v rámci zařízení nabízeny. Jejich odpor k činnostem pod vedením vychovatele je jen póza a postoj před ostatními chlapci, kdy chtějí ukázat, že oni umí vzdorovat dospělému. Autor se tedy domnívá, že náplň volného času je stejná jakou mají chlapci mimo zařízení, ale je tu omezení v možnosti volného pohybu venku a časové dotace na záliby chlapců. Taktéž doma nebyli často nuceni k žádným povinnostem a mohli si organizovat svůj volný čas jen dle sebe. V rámci zařízení jsou jasně daná pravidla, kdy se jaká činnost koná a navíc také mají své vlastní povinnosti, které vycházejí z pravidel zařízení.

3. VO3: V čem vidí děti limity volné řízené činnosti?

Hlavním limitem volnočasových činností, které řídí vychovatel je dle klientů výběr činnosti dle preference vychovatele. Proto, i když může být činnost pro chlapce zajímavá a žádoucí, ne vždy se vychovatel trefí do vkusu a nálady chlapců. Taktéž vychovatel vybírá

časovou dotaci na činnosti. Děti byly z pobytu mimo zařízení zvyklé si určovat činnost a místo jejího výkonu samy. Většinou pocházejí z málo podnětného prostředí a měly volné pole působnosti a to i klidně po celý den. Takže v rámci pravidel zařízení narážejí na překážku, že si nemohou dělat, co chtějí a kdy chtějí. Postupem času dle doby jakou v zařízení již jsou, se jejich hodnoty mění a jsou schopny akceptovat a u některých i vítat řízené volnočasové činnosti.

4. VO4: Jaké činnosti dětem chybí v nabídce volnočasových aktivit daného zařízení?

Chlapci v rámci odpoledních činností s vychovatelem se účastní mnoha aktivit a další jsou jim nabízeny v rámci zájmových kroužků. Dle invence a schopností vychovatele se chlapci dostanou k aktivitám, které by je jinak nezaujaly nebo by, pro ně díky sociálnímu prostředí odkud pocházejí, byly finančně náročné. Nejvíce preferují sportovní aktivity, které jsou jim v rámci možnosti zařízení a s ohledem na druh zařízení poskytovány. Jednou z aktivit, která by chlapce bavila, ale vzhledem k jejich umístění se na zařízení neprovozuje, je cvičení bojových sportů. Spíše než chybějící aktivity si chlapci stěžovali na nedostatek kvalitního sportovního vybavení a kvalitního sportovního zázemí. Ale o to přece ve sportu nejde, tu se spíše projevuje jejich natura, kdy chtějí vlastnit značkové věci a mohou se jimi chlubit. Jelikož většina chlapců je nějak hudebně nadaná nebo má slabost pro muziku, vznesli dotaz a požadavek na karaoke. Dále by rádi měli v rámci zařízení vybavenou hudební místnost, kde by byly nástroje vhodné pro založení kapely. Jelikož tráví chlapci svůj volný čas také na počítači, chtěli by stejný počet počítačů jako chlapců na každé skupině. Toto opatření by však vedlo k tomu, že svůj volný čas budou nakonec trávit jen u počítače.

6.1 Závěr praktické části

Chlapci byli schopni odpovídat na kladené otázky a mohli tak pomoci osvětlit hlavní rozdíly mezi řízenou činností a volným časem. Hlavním rozdílem mezi volným časem a řízenou činností je dle chlapců to, že řízená činnost je něco, co musí být, co se dělá z povinnosti a musí tedy poslouchat. Oproti tomu je volný čas možnost si dělat, co oni sami chtějí. Doba, kdy mohou dělat, co se jim zrovna hodí a tráví čas svými koníčky. Představa chlapců o řízené činnosti a volném čase byla adekvátní jejich mentálním schopnostem. Byli schopni tyto termíny vymezit a dokonce uvést příklady jednotlivých aktivit. Chlapci měli dobrou představu o možnostech trávení volného času v rámci zařízení a někteří tyto možnosti aktivně využívali. Aktivity v ústavní výchově jsou limitovány nejen časovou dotací a schopnostmi vychovatelů, ale i nabídkou a možnostmi jednotlivých zařízení. Je zajímavé mluvit o volném čase v prostředí ústavní výchovy, kde jsou chlapci umístováni za své prohřešky. Jejich trestem je určitá ztráta svobody. V podstatě mají nad sebou pořád nějaký dohled, na což ve většině případů nebyli zvyklí.

7 DISKUSE

V této kapitole autor diskutuje nad výsledky práce a vlastním zpracování celé práce, včetně metodického rámce, který byl k získání požadovaných dat užít. Diskuze této práce je rozdělena na několik podkapitol. V první podkapitole je dán prostor ke kritickému zhodnocení výzkumu. Autor zde polemizuje nad výzkumnými problémy, ale patří sem i osobní zhodnocení výsledků. Druhé podkapitole se snaží nalézt limity výzkumné práce. Následující podkapitole porovnává některé zjištěné informace s jinými výzkumnými šetřeními. Poslední podkapitola doporučení pro praxi pojednává o vytvoření hypotetického konstruktů navržených zásahů v návaznosti na zjištěné údaje.

Zhodnocení práce

Předkládaná práce je výsledkem tříletého působení autora jako vychovatele v dětském domově se školou, kdy pracoval s klienty s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. V teoretické části autor vytyčil hlavní teoretická východiska pro následně realizovaný výzkum. V empirické části se autor rozhodl použít kvalitativní design výzkumu. Kvalitativní přístup má svá specifika a autor se s jeho realizací setkal poprvé. Díky zvolenému designu si tak autor prohloubil své vědecké schopnosti a poznatky. Autor věří, že vyvozené závěry budou možnými novými podněty a vyvolají otázky pro další výzkumná šetření.

Vlastní evaluace práce

Autor si klade otázku, jak moc je výzkumný problém významný pro pedagogickou společnost. Téma je z pohledu autora zajímavé. Z jeho pohledu výsledky šetření potvrzují ústřední strategická témata. Autor by rád poukázal na další možnosti uchopení budoucích výzkumů např. s jiným složením výzkumného vzorku nebo jeho kombinace. Bylo by zajímavé porovnat získaná data s daty, která by byla získána pomocí odlišného typu výzkumného souboru. Čas strávený s klienty s uloženou ochrannou nebo nařízenou ústavní výchovou i čas strávený nad zpracováváním této práce autorovi potvrzuje myšlenku o nutnosti správně prožitého volného času, jako možnosti prevence rizikového chování. Je důležité, aby se vychovatel (rodič, pěstoun, aj.) uměl vyhnout rizikovým jevům. Následně byl také schopen na ně správně zareagovat a tyto situace uměl řešit.

8 LIMITY PRÁCE

Tato podkapitola se zamýšlí nad faktory, které by mohly být provázané s výsledky výzkumu a mít účinek na validitu získaných dat, následně výsledků výzkumů a závěru práce. Autor se domnívá, že design výzkumu i jeho zaměření bylo zvoleno vhodně. Stejně tak se ztotožňuje s využitými metodami sběru a analýzy dat. Přesto má výzkumná práce své limity, nad kterými je nutné se zamyslet.

Prvním limitem výzkumného šetření, je dle autora pracovní či osobní známost s účastníky výzkumu. Účastníci jsou klienti DDS, kde autor pracoval. Autor rozhodně nezpochybňuje důvěryhodnost informací získané od participantů výzkumu, ale má za to, že je důležité, aby poukázal na fenomén důvěry ve výzkumu, jako individuální míru, která se v konečném svém důsledku může stát právě limitem.

Limitem může být nízký počet účastníků výzkumu. Autor měl stanovenou míru dosažení maximálního počtu rozhovorů - deset. Toto kritérium bylo ovlivněno nasycením dat, a tak proběhla realizace pouze šesti rozhovorů. Dalším limitem je skutečnost, že byla data sbírána pouze v jednom výchovném zařízení. Jedná se tedy o reprezentativní vzorek výhradně pro toto zařízení. Autor tedy nachází potencionální možnosti dalšího výzkumu rozšířené o jednotlivé kraje České republiky nebo výzkum s působností na celou Českou republiku. Oba tyto návrhy ale budou velmi náročné na čas kvůli získávání dat. Časová náročnost by se dala snížit pomocí domluvy s vychovateli v jednotlivých zařízeních, kteří by s vybranými klienty zodpověděli otázky polostrukturovaného rozhovoru. Získaná data by posléze předali (mail, pošta) autorovi.

V rámci výzkumu nám mohou některé tzv. efekty ovlivnit získaná data, a tudíž se stávají pro výzkumníka možným limitem. Mezi tyto efekty patří dle Dismana (2002) efekt morčete. Tímto jevem nazýváme chování participantů výzkumu, kteří se chovají a odpovídají jinak, než by se chovali a odpovídali, kdyby si nebyli vědomi, že jsou zkoumáni. V důsledku toho mohou být ovlivněni nervozitou. Na toto poukázal autor při ukázkách rozhovoru s klienty. Dalším efektem je efekt záhlaví, který souvisí s pracovní pozicí autora v daném zařízení. Efektem nazýváme chování participantů výzkumu, kteří se výzkumníkovi snaží svými odpovědi vyhovět a mají tendenci odpovídat tak, jak si myslí, že by to chtěl tazatel slyšet. Jde tedy o zkreslující efekt a odpovědi participantů nejsou autentické. K těmto limitům se přidává i výběr role. V rámci DDS se klienti chtějí před ostatními pasovat do lepšího světla, není tomu jinak i v případě dotazování. Participantů mohli odpovídat tazateli jinak, protože se před ním chtěli uvést v lepším světle.

Limitem, který vychází z autorovy neznalosti a nezkušenosti, je fáze segmentace a přidělování kódů. Vzhledem k prvnímu setkání s takovýmto typem výzkumu, bylo poměrně obtížné nastartovat fázi segmentace a kódování nezaujatě realizovat. Autor se však domnívá, že i tento limit byl zvládnut.

Za poslední limit lze pokládat autorův osobní přístup, s jakým byly vedeny rozhovory s účastníky výzkumu. Jelikož s participanty dlouhodobě přicházel do kontaktu, byla komunikace s nimi vedena na osobní rovině. Tento fakt však nemohl mít vliv na objektivitu a validitu výzkumu.

Srovnání s aktuálními výzkumy dané problematiky

Tato kapitola má za úkol ověřit a srovnat data z jiných výzkumů. Kapitola popisuje systém vyhledávání závěrečných prací, které se zaměřují na stejné nebo podobné téma a tím i podobné nebo související výzkumy. Autor uvádí několik z nich. Autor vyhledával veřejně dostupné práce pomocí specifických klíčových slov pro vyhledávání s publikováním relevantních textů v letech 2000–2016. Je podstatné říci, že stejné výzkumné šetření s využitím totožných metodologických postupů, nebylo dosud realizováno. Autorovi se podařilo vyhledat výzkumná šetření na podobná témata, např. s rozdílnou cílovou skupinou, jiným designem výzkumu, nebo odlišnými cíli.

Podobným výzkumem se zabývala Dreviaková (2015), kdy realizovala výzkum zaměřený na zmapování oblasti zájmu dívek žijících ve výchovném ústavu a dívek vyrůstajících v rodinném prostředí, navštěvujících střední odborné učiliště nebo střední odbornou školu. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké jsou jejich nejsilnější vzory. Výzkumem bylo nakonec zjištěno, že se zájmy porovnávaných skupin dívek oproti očekávání výrazným způsobem neliší. Obě skupiny preferovaly podobné zájmy ve svém volném čase. Autor se domnívá, že stejných výsledků by dosáhl on sám, kdyby vedl výzkum podobným směrem.

Další výzkum (Blažková, 2015) „nalezený autorem práce, poukazoval na vytíženost zájmových aktivit, které poskytují ústavní zařízení. Dle výsledků jsou nejvíce využívány především sportovní aktivity. Navíc zařízení se snaží umožnit dětem co nejvíce aktivit, pokud je to v rámci jeho možností a finančně dostupné. Většina zařízení dá vždy na začátku školního roku dětem na výběr z nabídky kroužků v zařízení i mimo něj. Oproti tomu zařízení, které bylo využito autorem k výzkumu, toto neumožňuje vzhledem k povaze výchovných problémů účastníků výzkumu. Dále z autorčina výzkumu vyplývá, že největším zájmem dětí přicházejících do zařízení je nežádoucí vrstevnická skupina a s tím související problémy. Proto děti v zařízení mají nejraději samostatné vycházky, kdy si mohou jít mimo areál

zakouřit. Toto se nepovedlo autorovi práce prokázat, i když jako vychovatel se s výsledky autorky ztotožňuje.

Nejblíže, co do zaměření, je autorovi výzkum Kořánové (2011), kdy se zabývala přímo využitím volnočasových aktivit v dětském domově se školou. Autorka tvrdí, že klienti převážně využívají aktivity, které jim nabízí jejich zařízení. Je to dáno tím, že klienti nejsou schopni dodržovat pravidelnou činnosti díky slabé vůli, nebo že nabídka aktivit není pro děti zajímavá. Zajímavější nabídku mohou nabídnout větší města, kde je nabídka zájmové činnosti větší a rozmanitější. To by však kladlo velké nároky na klienta (dojíždění, finance, schopnosti, vůle). Proto je pro vychovatele náročné nabídnout široké spektrum volnočasových aktivit. Autor se s výsledky výzkumu ztotožňuje. Chlapci mají možnost využívat kroužky v rámci nabídky zařízení, poté je volnočasová činnost v rukou vychovatele. Pokud chlapci dodržují pravidla zařízení a jsou schopni se domluvit mezi sebou, tak mají možnost sami navrhnout vychovateli svoji představu o náplni volnočasové aktivity. Pak je to už jen na domluvě a možnostech zařízení či vychovatele.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z hlediska nařízené ústavní a uložené ochranné výchovy je potřeba se dobře seznámit nejen se zákony, které tuto výchovu vymezují, ale hlavně s prostředím pracoviště. Každé pracoviště má svá specifika, která pak ovlivňují i volný čas klientů. Specifiky autor myslí vybavenost zařízení (tělocvična a sportovní pomůcky, počítače, hudebna a nástroje), ale i venkovní prostory (zahrada, hřiště). Čím více možností a způsobů pro aktivity v rámci volného času klientů, tím je pravděpodobnější jejich opakované využití. Opakováním se získává návyk. Pokud má klient návyk na správné trávení volného času, je tu větší šance, že tento způsob bude aplikovat i mimo zařízení. Tím pádem se může zmenšit vliv negativních vzorců chování, které na klienta působí. Nejdůležitější je ale pro vychovatele dobré nastudování pozadí klientova případu a důvod, proč byl do zařízení umístěn. Může se tak vyhnout nežádoucím tématům nebo nevhodným aktivitám. Každý klient má za sebou jinou minulost a každý je schopen reagovat na určité situace jinak. Na druhou stranu je ale dobré, aby se u chlapců posilovalo sebeovládání. K tomuto slouží vystavování chlapců do tzv. zátěžových situací. O zátěžovou situaci jde, pokud víme, že chlapec má problém s autoritou a my mu jako autorita před ostatními chlapci dáme příkaz třeba uklidit si stůl. Samozřejmě klient, který je tak zvyklý z fungování mimo zařízení, tento požadavek odmítne nebo proti němu bude protestovat. Časem však pochopí, že je to pro jeho dobro, je schopen posunout své limity správným směrem a pokyn vykoná.

Za velmi důležitou autor považuje nejen komunikaci mezi vychovatelem a klientem, ale také mezi vychovateli navzájem. Komunikace mezi vychovateli je velmi důležitá kvůli koordinaci společných aktivit skupin a tím pádem ovlivňuje volný čas klientů. Pro klienty je samozřejmě zábavnější, pokud se dva vychovatelé z různých skupin domluví na odpoledním společném programu. Naplánují třeba fotbalové utkání mezi svými skupinami. Takovéto aktivity klienti často nepovažují za řízenou volnočasovou činnost, ale díky náplni je to pro ně volný čas. Dochází také ke kontaktu chlapců ze dvou skupin, což na jednu stranu vede k posilování pravidel chování díky dohledu vychovatelů, ale nese to také s sebou možnosti i negativního chování. Dvě skupiny proti sobě soupeří, a tak se původně správná soutěživost může změnit na nevhodné slovní urážky nebo fyzickou konfrontaci.

Ze své zkušenosti vychovatele autor při práci s klienty zařízení doporučuje před každou aktivitou danou činnost s chlapci i několikrát probrat a upozornit je na to, že se tato aktivita bude konat. Také je dobré s chlapci probrat obsah, aby věděli, co se v této aktivitě bude dít a co je její náplní. Usnadní to posléze celý průběh aktivity, vychovatel nemusí vše znovu

několikrát vysvětlovat, ale již jen osvětlí plánovanou činnost. Mnohdy se stává, že chlapci sice o konané aktivitě ví, ale nejsou si schopni zapamatovat, že se bude konat. Často nemají ponětí o čase a jsou pak nemile překvapeni, že se něco děje. Vzhledem k výsledům výzkumného šetření, je třeba klientům dát možnost i v zařízení využít jejich potenciál a talent směrem k oblíbené aktivitě. Úkolem vychovatele je tento talent a zájem posilovat, motivovat ho a poskytnout mu podmínky pro jeho realizaci. Z výsledků výzkumu vyplývá, že chlapci mají běžné a pro zařízení reálné zájmy, kdy je třeba je podpořit.

ZÁVĚR

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část poskytuje teoretický rámec potřebný pro výzkumné šetření. Zároveň poukazuje na poznatky, které by měl pracovník znát a používat při práci s klienty ústavní výchovy.

V teoretické části byly vymezeny a definovány řízené aktivity a volný čas u dětí s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. V návaznosti na danou problematiku bylo realizováno výzkumné šetření, kdy za pomoci analýzy, interpretace a deskripce mohly být prezentovány pohledy dětí z ústavní výchovy na řízenou volnočasovou činnost a volný čas. Z výsledků vyplynulo, že klienti vnímají rozdíly v jednotlivých činnostech. Ovšem zároveň bylo potvrzeno, že rozdíl mezi těmito jednotlivými aktivitami v rámci zařízení a aktivitami prováděnými mimo zařízení není tak velký. Domníváme se, že v celkovém kontextu práce byly stanovené cíle naplněny.

Diplomová práce přináší nové poznatky v dané problematice, a to zejména svou metodickou částí. Práce může sloužit jako předobraz pro další využití aktivit v ústavní výchově a rovněž jako metodický podklad pro pracovníky ústavních zařízení. Mimo to by práce mohla sloužit jako vhled a případná inspirace pro studenty speciální pedagogiky, kteří se zaměřují na etopedii a podnítit tak další diskusi k tomuto tématu, či jej dále vědecky rozvíjet. Diplomovou práci lze možno chápat i jako zdroj informací pro laickou veřejnost.

Zpracování daného tématu pomohlo objasnit mnoho některé otázky, které se v průběhu zpracování objevily a díky tomu práce v teoretické rovině obohatila nejen autora, ale pomůže šířit dané poznatky jako součást osvěty i do jeho okolí.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ - REFERENČNÍ SEZNAM

- 1) BENDL, Stanislav. Příčiny školní nekázně. *Rodina.cz* [online]. 2001, (C) 1999-2016 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek1911.html>.
- 2) BLAŽKOVÁ, K. *Volnočasové aktivity v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy v Jihočeském kraji*. Č. Budějovice, 2015. bakalářská práce (Bc.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Zdravotně sociální fakulta
- 3) BOCAN, Miroslav, MAŘÍKOVÁ, Hana, SPÁLENSKÝ, Adam. Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let. *Národní registr výzkumů o dětech a mládeži* [online]. 2011, s. 173 [cit. 2016-05-20]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/236-hodnotove-orientacedeti-ve-vek>.
- 4) CAMPFIELD, D. C. *Cyber bullying and victimization: Psychosocial Characteristics of Bullies, Victims, and Bully-victims*. Electronic doctoral dissertation. [online] 2016 [cit. 2016-09-01]. Dostupné z: <http://etd.lib.umt.edu/theses/available/etd-12112008-120806/unrestricted/umi-umt-1107.pdf>.
- 5) CORPA, Joseph. *Reducing and Eliminating Persistent and Severe Aggression and Property Destruction with Consistently Contingent Positive Reinforcement for Instructional Compliance and Academic Behaviors*. Electronic Thesis or Dissertation. Youngstown State University [online]. 2016 [cit. 2016-09-01]. *OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center*. Dostupné z: <https://etd.ohiolink.edu/>.
- 6) ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. s. 378. ISBN 80-7239-060-0.
- 7) ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. s. 655. ISBN 80-7178-463-X.
- 8) DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost – příručka pro uživatele*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.
- 9) DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7
- 10) DOUBRAVA, Lukáš, ŠVANCAR, Radmil. O nezletilé delikventy je špatně postaráno. *Učitelské noviny* [online]. GNOSIS spol. s r. o., 2007, (41) [cit. 2016-05-20]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=695>.
- 11) DREVIANKOVÁ, Lenka. *Zájmy a využívání volného času dívkami ve výchovném ústavu v porovnání s jejich vrstevnicemi vyrůstajícími v rodinném prostředí (navštěvujícími*

- učiliště nebo střední odbornou školu*). Č. Budějovice, 2015. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Teologická fakulta.
- 12) DVOŘÁKOVÁ, Iva. *Příčiny útěkavosti z výchovného ústavu*. Brno, 2009. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Věra Vojtová.
- 13) Eurochild. *National survey on children in alternative care executive -summary* [online]. Červen 2010. [cit. 05-03-2016]. Dostupné z: http://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/06_Children_in_Alternative_Care/Eurochild/FINAL_EXEC_SUMMARY.pdf.
- 14) Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD) - výsledky průzkumu v ČR v r. 2011. *Drogy-info.cz* [online]. Úřad vlády české republiky, ©2015 [cit. 2016-08-04]. Dostupné z: <http://www.drogy-info.cz/nms/vyzkum-nms/evropska-skolni-studie-o-alkoholu-a-jinych-drogach-espada-vysledky-pruzkumu-v-cr-v-r.-2011-1/>.
- 15) FISCHER, Slavomír. *Sociální patologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
- 16) GJURIČOVÁ, Jitka. Analýza efektivity fungování systému péče o ohrožené děti vyplývající z průzkumu osudu dětí, které v letech 1995 – 2004 opustily institucionální péči. In CHMELÁŘ, Tomáš, MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana (eds). *Děti potřebují rodinu. Inovativní přístupy v práci s ohroženými rodinami*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 152 v Praze ve dnech 22. a 23. května 2008. Praha: Občanské sdružení Člověk hledá člověka, 2008, s. 20 – 27. ISBN 978-80-254-2683-8.
- 17) GJURIČOVÁ, Jitka. Hodnocení systému péče o ohrožené děti. *POLICISTA* [online]. Praha, 2007, (12), 1-8 [cit. 2016-05-22]. ISSN 1211-7943.
- 18) HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2005. 207 s. ISBN 80-7290-215-6.
- 19) HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674731.
- 20) HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- 21) HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- 22) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

- 23) HOFBAEUR, Břetislav. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2000. ISBN 978-80-7394-240-3.
- 24) HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- 25) HORT, Vladimír, HRDLIČKA, Michal, KOCOUKOVÁ, Jitka, MALÁ, Eva. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 496 s. ISBN 80-7367-404-1.
- 26) HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal, SPĚVÁČEK, Jan. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.
- 27) HUTYROVÁ, Miluše. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1190-3.
- 28) CHROUSTOVÁ, Petra. Když je dítě příliš „živé“ 1. *Rodina.cz* [online], 2003 [cit.2016-05-12]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.rodina.cz/scripts/detail.asp?id=3345>.
- 29) CHROUSTOVÁ, Petra. Když je dítě příliš „živé“ 2. *Rodina.cz* [online], 2003 [cit.2016-05-12]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.rodina.cz/scripts/detail.asp?id=3346>.
- 30) JÁNSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 170 s. ISBN 80-7041-114-7.
- 31) KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. 1.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026204503.
- 32) KLÍMA, Pavel. *Práce s rodinami ve středisku pro mládež pojetí a praxe*. In *Etopedické listy 4*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1991. ISBN 80-85492-00-8.
- 33) KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- 34) Kolektiv autorů. *Rámcová koncepce MŠMT ČR v oblasti transformace systému náhradní výchovné péče o ohrožené děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči* [online], s. 1-9 [cit. 2016-02-27]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/Odbor_61/Institucionalni_vychova/Ramcova_koncepce_institucionalni_vychova_2009.doc.

- 35) KOPECKÝ, Kamil. *České děti a Facebook: (výzkumná zpráva)* [online]. E-bezpečí, s. 1-18 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/vyzkum/>.
- 36) KOŘÁNOVÁ, J. *Komparace volnočasových aktivit v zařízeních pro děti s nařízenou ústavní výchovou*. Č. Bud., 2011. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Teologická fakulta
- 37) MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999. 183 s. ISBN 80-7178-304-8.
- 38) MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.
- 39) MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Alena. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.
- 40) MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Alena. *Ústavní péče*. 1. vydání. Praha: Portál, 1995. 270 s. ISBN 80- 85850-08-7.
- 41) MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana, BALDOVÁ, Lenka. *Individuální plánování služeb u ohrožených dětí a mládeže s důrazem na mladistvé odcházející z ústavní výchovy*. 1. vydání. Praha: Občanské sdružení Člověk hledá člověka, 2008. 36 s. ISBN 978-80-254-2756-9.
- 42) MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9.
- 43) Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: *MKN-10: desátá revize*. Aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009, 2. aktualizované vydání. Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.
- 44) MICHALOVÁ, Zdena. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. 207 s. ISBN 7311-075-X.
- 45) Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Národní strategie ochrany práv dětí a Akční plán k naplnění Národní strategie* [online], 2012 [cit. 2016-02-27]. Dostupné z: <http://mpsv.cz/cs/14308>.
- 46) Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti – základní principy* [online], s. 1-9 [cit. 2016-02-27]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/9556/Navrh_opatreni_k_transformaci.pdf
- 47) Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Analýza současného stavu institucionálního zajištění péče o ohrožené děti* [online], s. 1-13 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7305/Analyza.pdf>.

- 48) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* 1. vyd. Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- 49) MŠMT. *Volný čas a prevence u dětí a mládež* [online]. Praha: ČIHÁK TISK, 2002, 48 s. [cit. 2016-08-04]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/400498-Volny-cas-a-prevence-u-deti-a-mladeze.html>.
- 50) Národní výzkum užívání návykových látek 2012. *Drogy-info.cz* [online]. Praha: Úřad vlády české republiky, ©2015 [cit. 2016-08-04]. Dostupné z: <http://www.drogy-info.cz/nms/vyzkum-nms/narodni-vyzkum-uzivani-navykovych-latek-2012/>.
- 51) O'REILLY, Dermot. *Conduct disorder and behavioural parent training: Research and practice*. 6. vyd. London: Jessica Kingsley Publishers, 2005.
- 52) Organizace spojených národů (1991). *Úmluva o právech dítěte*, [online]. [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <http://www.lkcr.cz/mezinarodni-smlouvy-a-umluvy-432.html>
- 53) PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978- 80-7367-423-6.
- 54) PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované vydání. Brno: Paido 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- 55) PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- 56) POKORNÁ, Věra. *Poruchy chování a jejich náprava*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-600-5.
- 57) Poruchy duševní a poruchy chování (F00–F99): Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání (F90–F98). *MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2014 [cit. 2016-07-27]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.
- 58) PRICE, Megan, DAGLEISH, John. *Cyberbullying: Experiences, Impacts and Coping strategies as Described by Australian Young People*. Youth studies Australia, (2), 29, 2010.
- 59) PROCHÁZKOVÁ, Marie. Ústavní a preventivně výchovná péče o děti a mládež s poruchami chování. In VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- 60) PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. (nové, rozš. a aktualiz. vyd.) Praha: Portál, 2009. s. 400. ISBN 978-80-262-0403-9.

- 61) PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí v roce, 2006. 24 s. ISBN 80-86991-81-4.
- 62) RICHERSON, Lauren. *Child, family, and school predictors of outcome of a school-based intervention for children with disruptive behavior problems*. Electronic Thesis or Dissertation. Ohio University [online]. 2004 [cit. 2016-09-01]. *OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center*. Dostupné z: <https://etd.ohiolink.edu/>.
- 63) ŘEPOVÁ, Petra. Speciální pedagogika osob s poruchami chování. In RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Speciální pedagogika*. 4.vyd. Olomouc: UP, 2006. 313 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- 64) ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- 65) ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- 66) SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce. Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- 67) SAMALOT-RIVERA, Amaury. *The effect of social skill instruction on sport and game related behaviors of children and adolescents with emotional or behavioral disorders*. Electronic Thesis or Dissertation. Ohio State University [online]. 2007 [cit. 2016-09-01]. *OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center*. Dostupné z: <https://etd.ohiolink.edu/>.
- 68) SPOUSTA, Vladimír a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 183 s. ISBN 80-210-1007-X.
- 69) STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- 70) SZOTKOWSKI, René, KOPECKÝ, Kamil, KREJČÍ, Veronika. *Nebezpečí internetové komunikace IV*. Olomouc: Pedagogický fakulta, UPOL, 2013. ISBN 978-80-244-3911-2.
- 71) ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009, s. 37. ISBN 978-80-7367-551-6.
- 72) ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. *Děti a dospívající online. Vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada, 2014. 183 s., ISBN 978-80-210-7527-6.

- 73) ŠKOWIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy* 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 8073673185.
- 74) ŠVANCAR, Zdeněk, BURIÁNOVÁ, Jana. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 215 s. ISBN neuvedeno.
- 75) ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vyd. Praha. Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 76) TAXOVÁ, Jiřina. *Výchovné problémy dětských domovů*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1967. 151 s. ISBN neuvedeno.
- 77) THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatr. praxi* [online]. Olomouc: Solen, s. r. o., 2007, (2), 85-87 [cit. 2016-05-26]. ISSN 1803-5272. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>.
- 78) UN Committee on the Rights of the Child (CRC), *UN Committee on the Rights of the Child: Concluding Observations: Czech Republic* [online], 18.3.2003, [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <http://www.refworld.org/docid/3f25962b4.html.%20CRC/C/15/Add.201>.
- 79) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- 80) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978- 80-7367-414-4.
- 81) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 978-80-718-4803-5.
- 82) VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ Hana (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- 83) VÁŽANSKÝ, Mojmír, SMĚKAL, Vladimír. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995.176 s. ISBN 80-901737-9-9.
- 84) VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- 85) VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. 354 s. ISBN 978-80-7315-163-8.
- 86) Vláda schválila Národní strategii ochrany práv dětí – „Právo na dětství“ [online]. mpsv.cz, 9. 1. 2012 [cit. 05-03-2016]. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/cs/11901>.
- 87) VOCILKA, Miroslav. *Dětské domovy v České republice I. Teoretická východiska*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 1999. s. 112. ISBN: 80-902667-6-2.

- 88) VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 94 s. ISBN 80-2103-532-3.
- 89) VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 136 s. 2. rozšířené vydání. ISBN 978-80-210-4573-6.
- 90) VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.
- 91) Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků studentů mimořádně nadaných
- 92) Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů
- 93) Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony
- 94) Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- 95) Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník - Díl 4 - Ústavní výchova
- 96) Závěrečná doporučení CRC/C/CZE/CO/3-4 – oficiální překlad Úřadu vlády ČR [online]. vlada.cz [cit. 05-03-2016]. Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp/dokumenty/%20zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>.
- 97) ŽUFNÍČEK, Jan, DOSOUDIL, Pavel, SKASKOVÁ, Pavla a kol. *Vybraná témata výchovatelské praxe. Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: UK, 2012. ISBN 978-80-87652-59-6.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 1

PŘÍLOHA Č. 2 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 2

PŘÍLOHA Č. 3 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 3

PŘÍLOHA Č. 4 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 4

PŘÍLOHA Č. 5 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 5

PŘÍLOHA Č. 6 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 6

PŘÍLOHA Č. 7 TÝDENNÍ PROGRAM VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI

PŘÍLOHA Č. 8 VÍKENDOVÝ PROGRAM VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI

PŘÍLOHA Č. 9 KLUBOVÉ ODPOLEDNE 3. SKUPINY NA TÉMA: HALLOWEEN

PŘÍLOHA Č. 10 ČASOVÁ DOTACE V PRŮBĚHU JEDNOTLIVÝCH DNŮ

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jan Kundera
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Zájmy dětí v zařízení pro výkon institucionální výchovy
Název v angličtině:	Interest of children with institucional care
Anotace práce:	<p>Tato práce pojednává o zájmech dětí, které jsou v ústavní výchově. Tato práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola popisuje institucionální výchovu. Druhá kapitola se zaměřuje na poruchy chování. Autor uvádí různé typy poruch chování a jejich charakteristiku. Třetí kapitola se věnuje volnému času. Teoretická východiska jsou podkladem pro praktickou část práce. Autor zvolil kvalitativní design výzkumu, kde metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Pro analýzu dat bylo použito otevřené kódování a sekundární interpretace výzkumníka. Součástí práce je diskuze a doporučení pro praxi. Práce obsahuje závěr se shrnutím výsledků výzkumného šetření.</p>
Klíčová slova:	Ústavní a ochranná výchova, dětský domov se školou, volný čas, kvalitativní výzkumné šetření
Anotace v angličtině:	<p>This paper deals with interest for children with institutional and protective education . This thesis is divided into two parts, a theoretical and empirical. The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter describes the institutional education. The second chapter focuses on behaviour disorder. The author presents a various types of behaviour disorder and their characteristics. The third theoretical starting point is leisure time. The theoretical data are in line with the research focus of work. The author chose a qualitative design of research. For this type of research was used semi structured interview. Further analysis was used open coding and secondary interpretation of resercher. Part of the thesis is discussion and recommendations for practice, a conclusion which summarizes the results of research.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Institutional care and protective education, children's home and school, leisure time, qualitative design of research

Přílohy vázané v práci:	10
Rozsah práce:	103
Jazyk práce:	čeština

PŘÍLOHA Č. 1 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 1

Tak začneme. Jak dlouho si umístěn v dětském domově se školou? Jak seš tu dlouho vzpomeneš si? Nemusí být přesně, třeba rok a půl.

Tak půl roku.

Okomentoval(a): [JK1]: Délka pobytu

Dobře.

Kolik ti je let?

Je mi třináct let. Třináct let je mi. Třináct let mi je, bude mi čtrnáct.

Okomentoval(a): [JK2]: věk

Co pro tebe znamená volný čas? Když si představíš volný čas, co to pro tebe je. Když ti někdo řekne, teď máš volný čas.

Pokud sem na budově, tak třeba hraní na klávesy. Nebo zahrát si pink ponk, fotbálek. A když sem venku tak fotbal.

Okomentoval(a): [JK3]: vnímání volného času

Okomentoval(a): [JK4]: trávení volného času

Okomentoval(a): [JK5]: trávení volného času

Takže trávíš volný čas tady těmahle aktivitami. Radši když seš doma fotbal. Co ještě, kdybys měl nějaký jinej koníček. Co máš? Co tě baví ještě doma?

Doma? Doma mě baví hrát na klávesy. Fotbal. Teďka, když mám zlomenou ruku, tak mě bavilo skákat na kole, ale teďka už to nedělám.

Okomentoval(a): [JK6]: volný čas doma

Jasně, člověk si z toho odnese občas nějaký to zranění, že? Tak vnímáš nějaký rozdíl, nebo jaký je pro tebe rozdíl, když trávíš ten volný čas doma a když trávíš ten volný čas tadyk.

Tadyk?

Tadyk a doma. Kdybch ti řekl, že tady máš odpoledne volný čas a můžeš hrát fotbal a když doma máš odpoledne volnej čas a můžeš hrát fotbal. Dá se říct, že je to úplně to stejný, ale jak to vidíš ty? V čem je rozdíl.

Je tam rozdíl takovej, že když sem doma a hraju fotbal, tak se jako volnější, tak třeba s kámošama si můžem říct, co prostě, třeba nevím, něco co by tadyk bylo zakázaný, nebo takhle. Když sem tady, tak se furt cítím pod dohledem, že.

Okomentoval(a): [JK7]: volný čas doma

Okomentoval(a): [JK8]: volný čas v zařízení

Protože máš za sebou toho vychovatele, který to sleduje, jak se chováš.

Ještě taková drobná otázka, když trávíš volný čas, raději sám, nebo s přáteli?

No abych řek pravdu, tak sám.

Okomentoval(a): [JK9]: trávení volného času

Raději sám, dobře.

Ale musím mít nějaký koníček.

Něco dělat tě zajímá. Jak vnímáš rozdíl mezi řízenou činností, to je třeba přijde vychovatel, že kreslíte, hrajem hry, a tím že když ten volnej čas můžeš trávit sám? Když ten vychovatel řekne, teď máš hodinku, teď si dělej, co tě baví.

Tak když máš něco dělat s vychovatelem, tak podle toho, co to je. Když hrajem karty, nebo něco, nějakou hru, tak mě to baví. Ale třeba když sem sám, tak mě to taky baví, ale podle toho, taky co.

Okomentoval(a): [JK10]: řízená činnost

Okomentoval(a): [JK11]: individuální trávení volného času

Podle toho, co to je. Dobře. Můžeš uvést nějakou aktivitu, kterou prostě považuješ za řízenou. To znamená, že ji vychovatel jakoby vede. Když něco vymyslí, co děláte?

Hrajem karty. Nebo kreslíme si.

Okomentoval(a): [JK12]: povinné řízené aktivity s vychovatelem

Kreslíte si. Co dál ještě?

Hrajem pink ponk.

Okomentoval(a): [JK13]: povinné řízené aktivity s vychovatelem

A teď nějakou tu volnočasovou, když třeba vychovatel řekne, teď máš do pěti volno. To je co, pro tebe ta aktivita?

Nevim, třeba když mam volný čas, tak se du třeba vykoupat, třeba večer, ať už to mam pak za sebou. Ať mam pak ještě víc toho času.

Okomentoval(a): [JK14]: individuální volnočasová aktivita

Jak vnímáš tu řízenou činnost. Co to pro tebe znamená, když ti činnost někdo řídí. Když teďka prostě budeme hrát ty karty.

Nevim.

Nevadí ti to? Si s tím smířenej?

Jo jako v pohodě.

Okomentoval(a): [JK15]: řízená činnost

Bavijou tě ty činnosti? Nebo prostě řekl by sis, ne teďka nemám chuť, protože on to říká, tak já to budu dělat. Jak to je?

No podle toho, jaký mam den.

Jaký máš den, jasně.

Pokud mam dobrý den, tak mě to baví. Všechno v pohodě. Ale pokud mam špatný den, nebo sem špatně vyspaný, nebo mam něco špatnýho, tak du, ale nejsem u toho tak aktivní.

Jasně. Jaká je nejoblíbenější volnočasová aktivita podle tebe, kdyby sis měl vybrat jednu.

Tady?

Můžeš tadyk aji venku. Nejoblíbenější. V čem se prostě cítíš nejlíp a je ti v tom dobře.

Ježdění na kole.

Okomentoval(a): [JK16]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Ježdění na kole. A dá se to provozovat tady, to ježdění na kole. Můžeš tady jezdit na kole?

No když je ten kroužek, tak jo.

Okomentoval(a): [JK17]: četnost aktivity

Takže to chce jenom ten kroužek a šlo by to aj mimo kroužek s vychovatelem?

Ježdíme na nějaké výlety, takhle, ale není to ono.

Okomentoval(a): [JK18]: volnočasové aktivity s vychovatelem

Není to ono. V čem vidíš nějaký omezení té řízené činnosti? Že ten vychovatel přijde a řekne, já nevím, jak říkáš ty třeba, pojedem na kolo. Co si myslíš, že je tam za nevýhodu, toho volnýho času.

Že....

Klidně to řekni.

Já to nechápu....

Takže, vychovatel teďka přijde a řekne, od pěti pojedem teďka na kole. On ti to řekne, není to úplně stoprocentně volnej čas pro tebe, ale říkáš si třeba jo, ten vychovatel to dobře vymyslel, ale ty by si chtěl něco jinýho. Stává se to často? To je ta nevýhoda, že někdy tě to může bavit a někdy tě to třeba nebaví.

Jako jo. Třeba když chcu něco jinýho, než pan vychovatel a je to povinný, no tak prostě musím to udělat, aji když nechcu.

Okomentoval(a): [JK19]: řízená činnost – povinné aktivity

Jasně.

Protože si tady **musím hlídat to hodnocení.**

Okomentoval(a): [JK20]: přístup k povinným aktivitám

Kdybys byl ty vychovatelem, jakou činnost by si vymyslel a jak bys ji realizoval. Co bys řekl, co by se jim asi líbilo těm klukům. Teďka bys mohl být vychovatelem a říct: na dvě hodiny

První bych se **domluvil s těma klukama asi. Co by chtěli dělat.**

Okomentoval(a): [JK21]: řízená činnost dle účastníka

Je některá z činností, která by měla být pravidelná. Něco co by Tě bavilo, aby bylo pravidelně, je tu něco, co se ti líbí, abys se toho účastnil pravidelně?

Jít **ven a zahrát si nějakou hru.**

Okomentoval(a): [JK22]: oblíbená řízená činnost

Aha, aby se častěji chodilo ven

Je nějaká z činností, která ti něco dává, které tě něco naučí, obohatí tě. A cítíš se díky tomu chytřejší nebo zkušenější?

Třeba když tady **vaříme něco tak to nebo když si kreslím.**

Okomentoval(a): [JK23]: přínosné volnočasové aktivity

Okomentoval(a): [JK24]: přínosné volnočasové aktivity

Jak vnímáš to, že musíte jít na povinnou aktivitu.

Že je to **pravidelně..**

Okomentoval(a): [JK25]: povinnost aktivit

Považuješ ty aktivity, které vyberou vychovatelé za dobré a zábavné?

Podle toho, co to je..

Okomentoval(a): [JK26]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Je nějaká aktivita, která ti tu chybí? Jakákoliv kterou by jsi chtěl dělat, ale tady ti chybí. Doma ji děláš, ale tady nemůžeš.

Třeba kdybych tu měl **svůj mobil** a mohl být na něm často. **Počítač** a nebo nějaký to **kung fu.**

Okomentoval(a): [JK27]: můj zájem

Okomentoval(a): [JK28]: můj zájem

Okomentoval(a): [JK29]: můj zájem

Chodíš do zájmového kroužku

Chodil jsem, tady chodím do **sportovního.** Do...na **klávesy,** a když mám dobré hodnocení tak do **cyklistického kroužku.**

Okomentoval(a): [JK30]: kroužky

Okomentoval(a): [JK31]: kroužky

Okomentoval(a): [JK32]: kroužky

Jsi zapojen do programu Dofe?

Jsem tam.

Okomentoval(a): [JK33]: Dofe

PŘÍLOHA Č. 2 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 2

Otázka zní: Jak dlouho si tady v tomhle domově.

2 roky

Okomentoval(a): [JK34]: Délka pobytu

Kolik ti je let?

14 let

Okomentoval(a): [JK35]: věk

Bude se to skládat z několika otázek. Já se tě budu ptát. A když nebudeš vědět. Já ti to vysvětlím. Důležitý je, abys popřemýšlel, odpověděl. Nevymýšlej si zbytečně. Jméno není nikde uvedené

Co pro tebe znamená volný čas? Nebo když se řekne volný čas, co to pro tebe je?

Tak, je to pro mě: Volno, že si třeba můžu dělat to, co potřebuju.

Okomentoval(a): [JK36]: vnímání volného času

To je co třeba?

Že si třeba můžu lehnout, nebo třeba číst knížku, nebo na počítač třeba si psát s rodinou.

Okomentoval(a): [JK37]: trávení volného času

Okomentoval(a): [JK38]: trávení volného času

Okomentoval(a): [JK39]: trávení volného času

Okomentoval(a): [JK40]: volný čas v zařízení

Když se na to podíváš, jaký je rozdíl v trávení volného času, který máš tady volný čas, třeba máš tady třeba odpoledne hodinu volna a jak ji třeba trávíš tu hodinu doma. Jo? Je to rozdíl pro tebe?

Tak je.

Okomentoval(a): [JK41]: volný čas v zařízení

Okomentoval(a): [JK42]: rozdíl volného času zařízení a doma

Jakej v čem? V čem je to rozdíl.

Že třeba v sedm večere, nebo tak. Nebo ten počítač.

Okomentoval(a): [JK43]: povinné aktivity

Že sou tu ty pravidla, ale doma je nemáš.

Jako mám... takhlens.. ty pravidla, ale ne zas tak jak tady.

Okomentoval(a): [JK44]: rozdíl volného času zařízení a doma

Když se bavíme o tom volném času, trávíš ho sám nebo s přáteli? Co je pro tebe lepší?

Někdy sám, někdy s přáteli.

Okomentoval(a): [JK45]: individuální trávení času

Okomentoval(a): [JK46]: individuální trávení času

A tadyk, když si jako v tom zařízení?

Tady s přáteli.

Okomentoval(a): [JK47]: volný čas v zařízení

S přáteli. Dobře. Tak. Jaký rozdíl vnímáš, mezi řízenou činností, to je když ti vychovatel řekne: koukáme na film, teď si budem kreslit, a když máš odpoledne samostatný trávení volného času, když ti řekne: teď hodinu si dělej, co chceš. Je to rozdíl pro tebe, vnímáš tam rozdíl.

Tak Je.

V čem?

Když třeba, když třeba ten vychovatel mi nařídí něco, tak to udělám třeba. Tak když mi nařídí, že si můžu jít třeba sám na pokoj si hrát na kytaru, tak tam půjdu a budu tam hrát na tu kytaru nebo si kreslit, nebo tak něco. Nebo jdu taky na počítač.

Okomentoval(a): [JK48]: volný čas v zařízení

Okomentoval(a): [JK49]: individuální trávení volného času

Okomentoval(a): [JK50]: volný čas v zařízení

Jako, že vidíš to, že si můžeš vybrat sám ..

Jo..

..tu činnost.

Zkus popřemýšlet, jaký aktivity považuješ za řízené? Ty co vede vychovatel, nebo jaký, ty co považuješ za řízený.

Tak třeba co tady máme v zařízení výchovně vzdělávací blok, prevence, komunita.

Okomentoval(a): [JK51]: povinné řízené aktivity s vychovatelem

Ale to sou ty povinný.

přípravka.

Okomentoval(a): [JK52]: povinné aktivity řízené s vychovatelem

Ale to sou ty povinný. Ale náky v rámci toho volného času, co děláte se svýma vychovatelama?

Výtvarka.

Okomentoval(a): [JK53]: volnočasová aktivita s vychovatelem

Výtvarka. No. Co dál.

Výtvarka nebo Fotbal.

Okomentoval(a): [JK54]: volnočasová aktivita s vychovatelem

Fotbal máte.

Nějaké různé soutěže o něco.

Okomentoval(a): [JK55]: volnočasová aktivita s vychovatelem

Na druhou stranu, jaké sou aktivity, které potřebuješ pro sebe? Co máš jakoby volnej čas.

Asi ta kytara. Asi jen tohle.

Okomentoval(a): [JK56]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Jo. Co pro tebe znamená, že je to řízená činnost. Když někdo řekne, budem dělat to a to, že je to jakoby řízený, že to ten vychovatel vede, co to pro tebe znamená? Nebo, co tě první napadne, když ten vychovatel prostě ...

Tak, že to mám udělat. Splním ten pokyn.

Okomentoval(a): [JK57]: řízená činnost

Okomentoval(a): [JK58]: řízená činnost

Že to prostě uděláš, protože je to řízená činnost, kterou dělá ten vychovatel. Dobře. Jaké je tvoje nejoblíbenější volnočasová aktivita? Je jedno, kdekoli. Teď když by sis mohl vybrat svůj nejoblíbenější koníček. Co rád děláš..

Co dělám? Že sem venku. S mamkou doma.

Okomentoval(a): [JK59]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Okomentoval(a): [JK60]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

S mamkou doma. Dobře. Takže tím pádem to nemůžeš mít tady v zařízení. Že potřebuješ mít tu rodinu.

Dobře v čem vidíš problémy tady těhle činnosti, nebo řízených činností s vychovatelem? V čem vidíš, co ti na tom vadí? Nebo co se ti třeba na tom nelíbí. Nic?

Mně se asi líbí všechno... Ne, že všechno se mi líbí. Ale, že prostě nic by se tam nenašlo, co by mě třeba naštvalo.

Okomentoval(a): [JK61]: řízená činnost

Okomentoval(a): [JK62]: řízená činnost

Že by ti to vadilo. Kdybys ty byl vychovatel, jakou činnost bys třeba chtěl po klukách, aby dělali? Nebo jak bys ju řídil tu činnost? Přestav si, že seš vychovatel a máš třeba odpoledne vymyslet program. Co bys třeba vymyslel ty?

Taky záleží, co nařídí pan ředitel.

Okomentoval(a): [JK63]: řízená činnost dle účastníka

Jasně, ale představ si, že pan ředitel řekne, máš volnou ruku. Samozřejmě nesmíte udělat binec, ale co bys třeba vymyslel?

Tak to, co sem měl já.

Tak co, to je co třeba?

V šest hodin ta příprava. To samý jak tady.

Okomentoval(a): [JK64]: řízená činnost dle účastníka

Nějaký ty volný, nějaký ty aktivity pro ten volnej čas myslím.

Založil bych kroužek nějaký tady.

Okomentoval(a): [JK65]: řízená činnost dle účastníka

Jakej?

...třeba kytaru, nebo Ping pongu.

Okomentoval(a): [JK66]: řízená činnost dle účastníka

A jak bys to dělal ten kroužek ping pongu. Nahlásilo by se ti třeba dvacet děcek, jak bys to dělal?

Tak bych to třeba každý týden, nebo každý dva týdny bysem to nějak využil.

Takže bys to prostrídal. Dobře. Je některá z činností, kterou bys chtěl, aby byla pravidelně? Z těch zájmových, jako z těch zájmových?

Pravidelně?

No něco, co by třeba bylo každý úterý, aby bylo. Něco, každou středu, každéj.

Třeba prevence.

Ale to sou zase ty povinný, myslím z těch volnočasových.

Volnočasovejch.

Z těch co máš na tu zábavu.

Pinec.

Pinec, aby byl pravidelně

Ta Kytara.

Tak, Je některá z činností, která ti něco dává, přináší? Baví tě hodně, něco se naučíš?

Která.

Kytara. Že se tam naučím různé písničky.

Okomentoval(a): [JK67]: přínosné volnočasové aktivity

Jak vnímáš to, že některé aktivity máte povinné? Že se musí na ně chodit.

Tak to co sem říkal, tak komunita ...

Okomentoval(a): [JK68]: povinnost aktivity

A jak to vnímáš? Řekneš si prostě jo, je to povinný, tak pudu nebo...

Je to povinný a musí set tam, ale taky aspoň naučíme tomu, že si udělat pořádek v tom, co sme udělali a tak.

Okomentoval(a): [JK69]: povinnost aktivity

Okomentoval(a): [JK70]: povinnost aktivity

Považuješ aktivity vychovatelů, které vyberou v to odpoledne, třeba kdyby pan vychovatel sem přišel a řekl, teď' budem třeba malovat, hrát pinec a takový, za dobrý způsob trávení volného času. Jako baví vás to, jako je to, jako uteče vám ten čas.

Ani ne.

Okomentoval(a): [JK71]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Ani ne? Ne? Co v tom vidíš za chybu, jak by to bylo lepší?

Tak je třeba lepší by to bylo, kdyby sme šli ven a hráli bysme něco, nebo hráli by sme fotbal. Až pak bysme třeba pár hodin, nebo hodinu bysme udělali tu výtvarku.

Okomentoval(a): [JK72]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Okomentoval(a): [JK73]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Takže víc jako být venku, to ti chybí. Dobře.

A jaká náká činnost ti tu chybí? Kdybys mohl mít jakoukoli, koníček, zájem. Co ti tu chybí? Dyž si řekneš, víme že tu máme nějaký kroužky, které děláme s vychovatelama, ale co ti chybí, jaká aktivita.

Mamka mi chybí. A třeba karate.

Okomentoval(a): [JK74]: můj zájem

Okomentoval(a): [JK75]: můj zájem

Mamka ti chybí.

Chodíš do zájmového kroužku? jakého?

Ano, Deskové hry, kytara. Sportovní kroužek.

Okomentoval(a): [JK76]: kroužky

Jsi zapojen do programu DofE?

Ano.

Okomentoval(a): [JK77]: DofE činnost

PŘÍLOHA Č. 3 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 3

Všechno je to o volným čase. Jak ho trávíš tady a jak ho trávíš venku. Jaký v tom vidíš rozdíl. Co se ti líbí víc. Když už se tady a samozřejmě tu musíš být za něco, tak jak si ho umíš zpříjemnit. Takže obecný otázky. Jak dlouho si umístěn tady v dětském domově?

Tak něco přes jeden rok až dva roky.

Okomentoval(a): [JK78]: Délka pobytu

Dobře a kolik ti je?

Patnáct teďka.

Okomentoval(a): [JK79]: věk

Patnáct. Co pro tebe znamená volný čas? Když se řekne volný čas.

Tak nějaký takový to odloučení od povinností. Prostě doma, když si můžu dělat, co se mi zrovna hodí.

Okomentoval(a): [JK80]: vnímání volného času

Okomentoval(a): [JK81]: vnímání volného času

Jak ho trávíš ten volný čas?

Jak ho trávím? No tak různě, třeba hraju na kytaru, nebo koukám na nějaký film, nebo si čtu, nebo maluju.

Okomentoval(a): [JK82]: trávení volného času

Okomentoval(a): [JK83]: trávení volného času

Podle tebe, jaký je rozdíl trávit ten volný čas tady v zařízení a doma? Ta jak to vidíš?

Představ si, že máš tady hodinu a půl volna a doma hodinu a půl volna. Jak ho trávíš doma a jak tady.

Tak doma hraju na kytaru, nebo sem venku, nebo sem prostě někde na počítači. Tadyk to mam trochu omezený. Tak tady dělám věci, který můžu. Povídám si s kamarádem.

Okomentoval(a): [JK84]: volný čas v zařízení

Koukám na televizi. Čtu si nebo maluju, nebo taky hraju na kytaru.

Okomentoval(a): [JK85]: volný čas v zařízení

Ten volnej čas, když ho trávíš? Trávíš ho raději sám, nebo s přáteli?

Půl napůl bych to řekl spíš.

Okomentoval(a): [JK86]: individuální trávení času

Jak kdy.

Okomentoval(a): [JK87]: individuální trávení času

No jak kdy.

Dobře.

Jak vnímáš rozdíl mezi volnou řízenou činností to je když prostě je s tebou vychovatel, třeba film kreslení, mají se drát nějaký hry a samostatným trávením toho volného času. Jak kdyby máte poobední volno přijde vychovatel a řekne: Teďka budem společně malovat. A nebo přijde vychovatel a řekne: Teď máš třeba hodinu volna. Jak to vidíš?

Jak to vidím?

Co je pro tebe lepší samozřejmě?

Tak lepší ta hodina a půl mého osobního volna, ale ani takový ta hra nemůže bejt špatná, v pohodě prostě.

Ty v tom vidíš rozdíl, že někde to řídí jeden...

Noo a někde to neřídí.

Přesně tak. Můžeš uvést aktivity, které považuješ za řízené? Co tadyk děláte. Co máte aktivity.

Tak třeba ta různá výzdoba na okna, nějaký to učení navíc. Pak ještě .

Co ještě děláte s vychovatelama?

Co ještě děláme s vychovatelama, tak někdy koukáme, někdy povinně na nějaký ten film.

Nebo děláme nějaký jídlo, i když tohle mě baví.

To sou volnočasový podle tebe, co tu děláte za volnočasový.

Za volnočasový? Tak dem ven třeba, nebo něco jinýho děláme.

Jak vnímáš tu řízenou činnost? CO pro tebe znamená, když se řekne, je to řízená činnost.

Že to někdo prostě řídí.

Jasně a v téhle chvíli je to teda ten...pan vychovatel.

Dobře. Vnímáš rozdíl mezi vychovatele a vychovatelkou? Jako v rámci té činnosti.

Nemyslím, jestli sou ti sympatičtí, ale jestli má někdo zajímavější tu řízenou činnost.

Ono to spíš, ono to vyjde tak nastejno.

Dobře. Jaká je tvoje nejoblíbenější volnočasová aktivita?

Tak poslech hudby. Kytara a ještě když si povídám s tím kámošem, nebo to malování.

Takže to můžeš dělat i v tom zařízení.

Jo, jasně všechno. Nebo vycházka.

Okomentoval(a): [JK88]: individuální trávení času

Okomentoval(a): [JK89]: volný čas v zařízení

Okomentoval(a): [JK90]: povinné řízené aktivity s vychovatelem

Okomentoval(a): [JK91]: povinné řízené aktivity s vychovatelem

Okomentoval(a): [JK92]: volnočasová aktivita s vychovatelem

Okomentoval(a): [JK93]: řízená činnost

Okomentoval(a): [JK94]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Okomentoval(a): [JK95]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Okomentoval(a): [JK96]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

A kdybys sis mohl vybrat, co by si ještě k téhle aktivitě potřeboval, k té realizaci. Když máš nějaký ty aktivity, třeba tu kytaru, chybí ti tu něco?

Nechybí.

Okomentoval(a): [JK97]: potřeby pro aktivity

Máš všechno jo?

Jo.

V čem vidíš problém té řízené činnosti, když přijde vychovatel, teďka vás třeba šest svolá, teď budem toto. V čem vidíš ten problém.

V čem vidím? Tak prosti, že to má nějaký ten vyhrazený čas pro tu aktivitu až potom teprv můžu.

Okomentoval(a): [JK98]: řízená činnost

Až potom máš ten svůj volný čas. V tom vidíš ten rozdíl v té činnosti.

Kdybys byl vychovatelem, jak bys tu řízenou činnost ty jakoby vedl? Co bys vymyslel za řízenou činnost? Jak bys ju realizoval.

Jako konkrétně nějakou činnost?

Třeba.

Třeba, že bych šel na nějakou procházku, vrátil bych se v nějaký dobřej čas, aby taky klukům vyzbyl čas na jejich věci.

Okomentoval(a): [JK99]: řízená činnost dle účastníka

Jasně.

Třeba na ty vycházky a takovýhle.

Tak je některá z činností, která by měla být pravidelně? Tady co děláte, nějaký aktivita, činnost, nebo řízená činnost s vychovatelem. Něco co bys třeba chtěl mít pravidelně?

Třeba čtyřikrát týdně, třikrát.

Co bych chtěl pravidelně, tak já nevím, třeba takovej ten relax, takový to kreslení, takovej ten autogenní trénink meditace, to se mi líbí.

Okomentoval(a): [JK100]: oblíbená řízená činnost

Okomentoval(a): [JK101]: oblíbená řízená činnost

A je některá z činností, která ti něco dává? Něco ti přinese, něco se díky ní naučíš.

Ty kroužky co tady sou, výtvarnej třeba a kytara. A pak ještě ty relaxy s paní

Okomentoval(a): [JK102]: přínosné volnočasové aktivity

Okomentoval(a): [JK103]: přínosné volnočasové aktivity

Vychovatelkou, co tady třeba máme.

Jak vnímáš to, že některé aktivity máte povinné?

Jak to vnímám?

No.

Tak jasně, musí být takový aktivity povinný.

Okomentoval(a): [JK104]: povinnost aktivit

Už ses s tím jakoby sžil.

Považuješ aktivity vychovatelů, které vyberou v rámci odpoledne (to je ten fotbal, hry) za způsob trávení volného času? Dá se říct ...

Jak kdy. Jak kdy.

Okomentoval(a): [JK105]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

A kdy? Kdy bys to třeba považoval?

Když se mi to líbí. No. Prostě se to má dělat.

Okomentoval(a): [JK106]: aktivita jako volný čas

Je tu nějaká aktivita v rámci volného času, co ti chybí? Co bys chtěl dělat a co ti chybí?

CO bych chtěl dělat? No tak třeba si na plný pecky do repráků pouštět hudbu, ale úplně na plný pecky. Tady nemůžu. Být na počítači.

Okomentoval(a): [JK107]: můj zájem

Okomentoval(a): [JK108]: můj zájem

Jasně. Jasně. Chodíš do nějakýho kroužku?

Do výtvarnýho hodím a do kytary.

Okomentoval(a): [JK109]: kroužky

Si zapojen do programu Dofe?

Jo sem zapojenej.

Okomentoval(a): [JK110]: dofe činnost

Tak děkuju.

PŘÍLOHA Č. 4 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 4

Prosim tě, zeptám se tě na pár otázek. Jedná se o trávení volného času tady v tomhle zařízení a trávení volného času venku. Jaký sou rozdíly. Jak to vnímáš. Co tě nejvíc baví.

Co tě nebaví. Ju? Bude se jednat o to.

Jak dlouhu si v tomhle domově? Jak dlouho si v domově?

Dva měsíce.

Okomentoval(a): [JK111]: Délka pobytu

Kolik je ti let?

Šestnáct.

Okomentoval(a): [JK112]: věk

Co pro tebe znamená volný čas? Když někdo řekne volný čas. Co to pro tebe je? Co si představíš? Co děláš?

Třeba sem na počítači.

Okomentoval(a): [JK113]: vnímání volného času

Seš na počítači. Co dál? Co to pro tebe ještě je, když někdo řekne, teď máš svůj volný čas. Co tě baví?

Kreslení.

Okomentoval(a): [JK114]: trávení volného času

Kreslení. Kreslíš si. Co doma děláš, když máš volný celý odpoledne?

Sem venku.

Okomentoval(a): [JK115]: trávení volného času

Seš venku, dobře. Jak to trávíš teda. Takže jenom tím malováním, počítačem, venku seš.

Doma.

Co děláš doma?

Taky centrum.

Okomentoval(a): [JK116]: trávení volného času

Jaký centrum? CO tam máte?

Open home.

Okomentoval(a): [JK117]: trávení volného času

Co? Open home. Tam chodíš a tam vám dělaj nějaký program? Aha.

Je pro tebe rozdílný trávit tady svůj volnej čas a trávit svůj volnej čas doma? A v čem? Co je lepší? Doma nebo tady?

Doma.

Okomentoval(a): [JK118]: volný čas v zařízení nebo doma

A proč? Proč myslíš?

Tady sem zavřenej....

Okomentoval(a): [JK119]: volný čas v zařízení nebo doma

Tady si zavřenej.

Získat hodnocení.

Získat hodnocení. Když seš doma, trávíš ten volnej čas sám, nebo s přáteli?

S přáteli.

Okomentoval(a): [JK120]: individuální volnočasová činnost

S přáteli. Jak vnímáš rozdíl mezi vlastně řízenou činností, třeba když ti vychovatel řekne: koukáme na film, hrajeme si, hrajeme nějaký hry, nebo kreslíme. A když ti vychovatel řekne, teď máš hodinu volna a můžeš si dělat, co chceš. Je to poznat? Co máš radši?

Tak to volno mam radši.

Okomentoval(a): [JK121]: volný čas v zařízení

Volno a proč?

Abych nic nedělal.

Okomentoval(a): [JK122]: volný čas v zařízení

Abys nic nedělal. Aby ses mohl flákat. Můžeš říct nějaký aktivity, které považuješ za řízené? Tzn. Když tě vede vychovatel a trávíš ten volnej čas. Něco co vymyslí vychovatel. Jaký aktivity znáš?

Kreslení.

Okomentoval(a): [JK123]: povinné řízené aktivity s vychovatelem

Kreslení. Co dál.

Být na pokoji a odpočívat.

Okomentoval(a): [JK124]: povinné řízené aktivity s vychovatelem

Že odpočíváš. CO dál?

Dívání na telku.

Okomentoval(a): [JK125]: povinné aktivity řízené vychovatelem

Dívání na telku. A ty když máš volnej čas? Co děláš, když máš volnej čas? Když ti řekne ten vychovatel, že máš hodinu volna třeba. CO děláš?

Du si lehnout.

Okomentoval(a): [JK126]: volný čas v zařízení

Deš si lehnout. Co ještě jinýho můžeš dělat?

Du se dívat na telku.

Okomentoval(a): [JK127]: volný čas v zařízení

Televize. Zase televize. Jak vnímáš to, že ten vychovatel tě řídí. Tu řízenou činnost? Jak to vnímáš? Je to dobrý? Je to špatný? Musí to být?

Musí to být.

Okomentoval(a): [JK128]: řízená činnost

Přežiješ to?

Přežiju to.

Okomentoval(a): [JK129]: řízená činnost

Přežiješ to. Dobře.

Jaká je tvoje nejoblíbenější volnočasová aktivita?

Kreslení.

Okomentoval(a): [JK130]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Kreslení máš rád.

A dívat se na tu telku.

Okomentoval(a): [JK131]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Dívání na televizi. Tím pádem kreslení tu zvládáš, dívat se tu taky můžeš. Co tě štvě na té povinné činnosti? Na té řízené, povinné činnosti.

Že musíme chodit spát dřív.

Okomentoval(a): [JK132]: řízená činnost

Jo, že když je třeba polední klid, tam musíme být na pokoji a spát. Aha. Kdybys byl vychovatel, jak bys dělal nějakou činnost, nebo jakou činnost bys třeba vymyslel?

Volno bych jim dal.

Okomentoval(a): [JK133]: řízená činnost dle účastníka

Jenom volno, aby si mohli dělat co chtěou? Jo? Dobře. Je nějaký činnost, která by měla být pravidelná? Teď je třeba jednou za čas. Tobě se líbí a měla by být pravidelně. Nebo něco co ti tu chybí. Co by mělo být?

Hry.

Okomentoval(a): [JK134]: oblíbená řízená činnost

Hry? Který sou občas, že jenom. Takže nějaký hry. Různý deskový hry a takový. Je nějaký činnost, který ti něco přináší. U který se něco naučíš, nebo se něco dovíš?

Tak přípravka.

Okomentoval(a): [JK135]: přínosná řízená činnost

Přípravka. Tam se musíme učit vlastně do školy. Jak vnímáš, že některé aktivity máme povinné, jako třeba přípravku, prevenci, výchovně vzdělávací blok. Jak to vnímáš? Jak to na tebe působí. Je dobře, že to máme?

Jo.

Okomentoval(a): [JK136]: povinnost aktivit

Že si člověk odpočine, něco se doví, že. Považuješ ty aktivity, které připravují ty vychovatelé na odpoledne, ať už fotbal, televizi, hry počítač za trávení volného času? Je to stejný, jak kdybys to dělal doma, je to taky trávení volného času?

Ano.

Okomentoval(a): [JK137]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

A líbí se ti to? Že se tady něco takového dělá?

Jo.

Okomentoval(a): [JK138]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Takže jo. Je nějaká aktivita, která tě úplně chybí? Kterou si dělal doma a kterou by si chtěl dělat tady? Jako něco, já nevím, jako nějaký hry. Něco co ti tu chybí. Nějaký sport nebo něco. Nevíš?

Spravovat věci.

Okomentoval(a): [JK139]: můj zájem

Spravovat věci, takže nějaká rukodělná dílna. Aha. Chodíš do zájmového kroužku?

Ne.

Okomentoval(a): [JK140]: kroužky

Nechodíš do zájmového kroužku. A nechceš chodit do žádného zájmového kroužku? Říkáš, že ta rukodělná dílna ti chybí, tak to je třeba možnost jakoby zájmového kroužku. No a máme tu program Dofe, si do něj zapojenej? Víš vůbec o něm.

Ne co to je?

Okomentoval(a): [JK141]: dofe činnost

Nevíš. Kluci jezdijou, dělaj takový aktivity dobrovolný a pak jezdijou třeba na takový výlety. Do něho se můžeš zapojit. Dobře. Děkuju. To je všechno.

PŘÍLOHA Č. 5 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 5

Úvodní otázka. Jak dlouho už si v dětském domově. Kolik si myslíš.

Rok a dva měsíce.

Okomentoval(a): [JK142]: Délka pobytu

Rok a dva měsíce. Dobře. Kolik ti je let?

14

Okomentoval(a): [JK143]: věk

Tak. Co pro tebe znamená volný čas? Když někdo řekne, volný čas. Co to je volný čas?

Že si prostě děláme, co můžeme.

Okomentoval(a): [JK144]: vnímání volného času

Děláš, co chceš, hraješ si. Jak trávíš volný čas?

Kreslením, zdobením,

Okomentoval(a): [JK145]: volný čas v zařízení

Aj když seš doma? Počítej prostě všechno, všude, aj doma, aj tadyk. Prostě jako

Kreslím taky, chodím ven, vařím.

Okomentoval(a): [JK146]: individuální volný čas

Vaříš. Dobře. Je pro tebe rozdíl trávit volný čas tadyk a trávit ho nějakou aktivitou, a nebo mít volný čas dom a tam ho trávit? Je to pro tebe rozdíl?

Ne.

Okomentoval(a): [JK147]: rozdíl doma a zařízení

Není? Když prostě máš čas, tak děláš něco, co tě baví.

Akorát. Doma můžu chodit ven, kdy chcu.

Okomentoval(a): [JK148]: individuální volný čas

Takže tím pádem už nějaký rozdíl tam je. Ale jenom teda toto. Když si doma, trávíš ho sám nebo s přáteli, nebo s rodinou?

S rodinou.

Okomentoval(a): [JK149]: individuální trávení času

Dobře. Když si vemeš, že tadyk vychovatel ti něco řekne v tom volným čase, teďka budeme třeba s vychovatelem malovat. Je to taková nějaká řízená činnost. Protože ten vychovatel tu činnost řídí. Nebo teď se budeme dívat, nebo teď budeš uklízet pokoj. Nebo budeš malovat. A hledej v tom rozdíl, mezi tím když prostě vychovatel ti řekne, teď máš prostě třeba hodinu a půl volna, dělej si, co chceš. Je to rozdílný? Pro tebe?

Je.

A v čem? Co je pro tebe víc lepší?

Ten volnej čas.

Okomentoval(a): [JK150]: individuální trávení času

Volnej čas. Že máš vlastně, že můžeš dělat cokoli, co chceš. Nebo jak to je.

Jo.

Můžeš uvést nějakou aktivitu, kterou považuješ za řízenou? Tzn. že vychovatel ju, prostě přijde a řekne, že budem dělat to a to. Ale není to třeba prevence a tak, ale myslím z toho volného času.

Boj o mimoně.

Okomentoval(a): [JK151]: řízená činnost

Boj o mimoně. a to je co?

Nějaká soutěž.

Soutěže. A to je vlastně pro všechny ve volném čase. A nějakou aktivitu ve volném čase, což je jenom tvoje. Co tě baví, co je jen tvoje. Co děláš rád.

Kreslení.

Okomentoval(a): [JK152]: volnočasová aktivita

Kreslení. Jak vnímáš, že tu aktivitu řídí vychovatel. Že to není něco, co sis vymyslel ty, i když je to v tvém volném čase. Jak to vnímáš.

Nevadí mi to.

Okomentoval(a): [JK153]: řízená činnost

Nevadí ti to. Dobře. Jaké je tvoje nejoblíbenější volnočasová aktivita? Celá. Je jedno jestli tady, doma.

Počítač.

Okomentoval(a): [JK154]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Prostě počítač. Co na počítači teda? Hry, nebo co?

Facebook. Odepisování prostě s kámošema.

Okomentoval(a): [JK155]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Takže se bavíš na internetu. Pomocí sociální sítě, facebooku. Můžeš chodit tadyk na facebook?

Jo.

Kdyby sis mohl vybrat, že by si pro ni potřeboval ještě něco speciálního, co by si chtěl?

A k čemu?

Třeba k tomu bytí na tom počítači. Co by ti vylepšilo tu aktivitu, když ses na počítači.

Chybí ti tam něco?

Kdyby tam byla nějaká hra.

Okomentoval(a): [JK156]: potřeby pro aktivitu

Hra. Dobře. To už bys nechodil na ten facebook, ale tím pádem by si trávil svůj čas hraním. Tak dívej se, co tě štve na tom, když někdo tu činnost řídí. Vadí ti to něco? Jako na řízené činnosti, na té povinné.

Že se diriguje.

Okomentoval(a): [JK157]: povinnost aktivit

Že se diriguje. Že tě někdo kontroluje, že to není. Kdy bys byl ty vychovatelem, jak bys tu činnost řídil ty?

Nakreslete co chcete třeba, a pak mi to ukážete a bude se třeba hodnotit, kdo má nejlepší a tak.

Okomentoval(a): [JK158]: řízená činnost dle účastníka

Okomentoval(a): [JK159]: řízená činnost dle účastníka

To je zajímavý. Dobře. Dobře. Je některá z činností, která by měla být pravidelně? Těch co děláme tady v zařízení. Někou soutěže jestli děláme, nebo něco. Když máš volnej čas s vychovatelem.

Nevím.

Okomentoval(a): [JK160]: oblíbená volnočasová činnost

Nic z toho bys nechtěl dělat pravidelně, dobře. Je některá z činností, která ti něco dává? Že tě třeba obohacuje. Vylepšuje tě.

Kreslení.

Okomentoval(a): [JK161]: přínosné volnočasové aktivity

A čím myslíš, že tě obohacuje?

Jemnou motoriku.

Tak, jemná motorika. Jak vnímáš to, nebo jak se staviš k tomu, že některé aktivity jsou povinné? Řekne se a musíš jít.

Nevadí.

Okomentoval(a): [JK162]: povinnost aktivit

Nevadí ti to. Seš s tím smířenej. Považuješ aktivity vychovatelů, tzn. když oni vymyslí nějakou aktivitu, třeba na odpoledne, ať už je to fotbal, hry, televize za způsob trávení volného času?

Jo.

Okomentoval(a): [JK163]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Jo, je to pro tebe taky trávení volného času. Je tu nějaká aktivita, která ti chybí? Něco, co by tě bavilo.

Bicí.

Okomentoval(a): [JK164]: Můj zájem

Takže něco v hudbě ti chybí. Chodíš do zájmového kroužku?

Klavír. Kytara.

Okomentoval(a): [JK165]: kroužky

Jsi zapojen do programu DofE?

Ne.

Okomentoval(a): [JK166]: Dofe činnost

PŘÍLOHA Č. 6 TRANSKRIPCE ROZHOVORU Č. 6

Jak dlouho jsi umístěn v dětském domově se školou?

5 měsíců asi

Okomentoval(a): [JK167]: Délka pobytu

Kolik ti je let?

14

Okomentoval(a): [JK168]: Věk

Co pro tebe znamená volný čas?

Trávení s klukama venku, hrát fotbal, někdy třeba s rodinou doma. Odpočívat.

Okomentoval(a): [JK169]: Vnímání volného času

Odpočívat. Dobře. Jak ho trávíš volný čas? Kdyby sis řekl mám dvě hodiny a sem teda doma co uděláš?

Okomentoval(a): [JK170]: Vnímání volného času

Okomentoval(a): [JK171]: Vnímání volného času

Asi venku s klukama fotbal, když ne tak s mamkou nebo u sestry.

Okomentoval(a): [JK172]: Trávení volného času

Je pro tebe rozdíl trávit volný čas tady v zařízení a doma? Je to rozdílný?

Okomentoval(a): [JK173]: Trávení volného času

Je, doma nemám povinnosti jak tady.

Okomentoval(a): [JK174]: Volný čas v zařízení

Nemáš povinnosti..

Teda některý jo...jako mám, ale je to lepší jak tady

Okomentoval(a): [JK175]: Volný čas doma

Volnej čas a nemáš povinnosti. Seš doma, máš tři hodiny odpoledne a máš dve hodiny na ten fotbal a tady máš třeba od tří do pěti a můžeš hrát ten fotbal. Tak v čem vidíš ten rozdíl?

Tak když jsem doma, tak jsem s kamarádama a tak..

Okomentoval(a): [JK176]: individuální trávení času

Takže trávíš volný čas sám nebo s přáteli?

S přáteli.

Okomentoval(a): [JK177]: individuální trávení času

Jaký rozdíl vnímáš mezi volnou řízenou činností (film, kreslení, hry) a samostatným trávením volného času.

Jo. Kdybych měl hodinu volného času, kdybychom mohli chodit ven, tak by se šel projít s klukama. Tak je mi 14, tak mě to dané ho nebaví každý den.

Okomentoval(a): [JK178]: individuální trávení času

Okomentoval(a): [JK179]: řízená činnost

Můžeš uvést aktivity, které považuješ za řízené (vede je vychovatel a trávíš jimi volný čas) a za volnočasové (máš čas jen pro sebe)?

Hrát fotbal na hřišti ne to je kreslení, hodnocení.

Okomentoval(a): [JK180]: volný čas v zařízení

Jak vnímáš tu řízenou činnost? Co to pro tebe znamená

Okomentoval(a): [JK181]: řízená činnost

Nebaví mě to. Dělam to z povinností.

Okomentoval(a): [JK182]: řízená činnost

Jaké je tvoje nejoblíbenější volnočasová aktivita?

Okomentoval(a): [JK183]: řízená činnost

Fotbal.

Okomentoval(a): [JK184]: nejoblíbenější volnočasová aktivita

Můžeš ji realizovat tady v zařízení?

Ano.

Co bys k její realizaci potřeboval?

Nové hřiště. Nové brány.

Okomentoval(a): [JK185]: potřeby pro aktivity

V čem vidíš limity řízené činnosti?

Že u toho musím poslouchat, že nemůžu to dělat aniž bych si to musel zasloužit.

Okomentoval(a): [JK186]: řízená činnost

Je některá z činností, kterou ten vychovatel vymyslí a chtěl bys ji aby byla pravidelně?

Okomentoval(a): [JK187]: řízená činnost

Komín.

Okomentoval(a): [JK188]: oblíbená řízená činnost

Komín aha ta hra.

Jak vnímáš to, že některé aktivity máte povinné?

Chci mít dobré hodnocení, aby mi soud vyšel dobře.

Okomentoval(a): [JK189]: povinné aktivity

Považuješ aktivity vychovatelů, které vyberou v rámci odpoledne (fotbal, hry, tv, malování,...) za způsob trávení volného času?

Ne. Není. Doma se cítím jako doma, můžu kdykoli jako někam jít, ale tady ne...tady sem furt zavřenej.

Okomentoval(a): [JK190]: aktivity vychovatelů jako způsob trávení volného času

Jaké volnočasové aktivity ti tady chybí? Co děláš doma nebo co máš rád?

Cvičit.

Okomentoval(a): [JK191]: Můj zájem

Cvičit jako posilovna?

Sportovní kroužek.

Okomentoval(a): [JK192]: Můj zájem

Chodíš do zájmového kroužku? Do jakého?

Judo a fotbal.

Okomentoval(a): [JK193]: Kroužky

Jsi zapojen do programu DofE?

Okomentoval(a): [JK194]: kroužky

Ne.

Okomentoval(a): [JK195]: Dofe činnost

PŘÍLOHA Č. 7 TÝDENNÍ PROGRAM VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI:

PONDĚLÍ

13.15 – 13:20 - příprava na oběd

13:20 – 13:55 – oběd

13:55 – 14:05 – příprava na odpolední činnost

14:05 – 14:45 – celoustavní kruh

14:45: - 15:00 – skupinové týdenní hodnocení

15.00 – 16:30 – Kroužky

16:30 – 17:00 – svačina

17:00 – 17:30 – výchovně vzdělávací blok

17:30 – 17:50 – program dle týdenního plánu

17:50 – 18:50 – příprava na výuku

18:50 – 19:10 – příprava na večeri, večere

19:10 – 20:00 – úklidy, kontrola oblečení, osobní hygiena

20:00 – 20:15 – večerní kruh

20:15 – 21:00 – osobní volno, sledování televize

ÚTERÝ

13.15 – 13:20 - příprava na oběd

13:20 – 13:55 – oběd

13:55 – 14:05 – příprava na odpolední činnost

14:05 – 15:50 – odpolední vyučování

15:50 – 16:00 – svačina

16:00 – 17:50 – program dle týdenního plánu

17:50 – 18:50 – příprava na výuku
18:50 – 19:10 – příprava na večeri, večere
19:10 – 20:00 – úklidy, kontrola oblečení, osobní hygiena
20:00 – 20:15 – večerní kruh
20:15 – 21:00 – osobní volno, sledování televize

STŘEDA

13.15 – 13:20 - příprava na oběd
13:20 – 13:55 – oběd
13:55 – 14:05 – příprava na odpolední činnost
14:05 – 14:20 – příprava prádla pro prádelnu
14:20 – 14:35 – výměna ošacení – prádelna
14:35 – 15:00 – uložení a kontrola ošacení
15.00 – 16:00 – pracovní výchova
16:00 – 16:10 – svačina
16:10 – 17:00 – program dle týdenního plánu
17:00 – 17:45 – prevence
17:50 – 18:50 – příprava na výuku
18:50 – 19:10 – příprava na večeri, večere
19:10 – 20:00 – úklidy, kontrola oblečení, osobní hygiena
20:00 – 20:15 – večerní kruh
20:15 – 21:00 – osobní volno, sledování televize

ČTVRTEK

13.15 – 13:20 - příprava na oběd

13:20 – 13:55 – oběd

13:55 – 14:05 – příprava na odpolední činnost

14:05 – 15:50 – program dle týdenního plánu

15:50 – 16:00 – svačina

16:00 – 17:00 – skupinové sezení - komunita

17:00 – 17:50 – program dle týdenního plánu

17:50 – 18:50 – příprava na výuku

18:50 – 19:10 – příprava na večeri, večere

19:10 – 20:00 – úklidy, kontrola oblečení, osobní hygiena

20:00 – 20:15 – večerní kruh

20:15 – 21:00 – osobní volno, sledování televize

PÁTEK

13.15 – 13:20 - příprava na oběd

13:20 – 13:55 – oběd

13:55 – 14:05 – příprava na odpolední činnost

14:05 – 15:50 – program dle týdenního plánu

15:50 – 16:00 – svačina

16:00 – 18:50 – program dle týdenního plánu

18:50 – 19:10 – příprava na večeri, večere

19:10 – 20:00 – úklidy, kontrola oblečení, osobní hygiena

20:00 – 20:15 – večerní kruh

20:15 – 21:00 – osobní volno, sledování televize

PŘÍLOHA Č. 8 VÍKENDOVÝ PROGRAM VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI:

SOBOTA

09.00 – 09.05 budíček

09.05 – 09.20 ranní hygiena

09.20 – 09.50 snídaně

09.50 – 11.00 pracovní výchova

11.00 – 12.00 dopolední činnost dle týdenního plánu, samostatné vycházky, osobní volno

12.00 – 14.00 oběd, odpočinek, zájmová činnost

14.00 – 15.50 odpolední výchovná činnost dle týdenního plánu

15.50 – 16.10 svačina

16.00 – 18.30 odpolední výchovná činnost dle týdenního plánu

18.30 – 19.00 osobní volno

19.00 – 19.30 večeře

19.30 – 19.45 osobní hygiena, sebeobslužné činnosti

19.45 – 20.00 večerní kruh

20.00 – 22.00 osobní volno (TV, četba, psaní dopisů, kreslení, atd.) 22.00 večerka

NEDĚLE

09.00 – 09.05 budíček

09.05 – 09.20 ranní hygiena

09.20 – 09.50 snídaně

09.50 – 10.00 pracovní výchova

10.00 – 11.30 dopolední výchovná činnost dle týdenního plánu, samostatná vycházka

11.30 – 12.00 příprava na vyučování

12.00 – 14.00 oběd, odpočinek, zájmová činnost

14.00 – 15.50 odpolední výchovná činnost dle týdenního plánu

15.50 – 16.10 svačina

16.00 – 18.30 odpolední výchovná činnost dle týdenního plánu

18.30 – 19.00 osobní volno

19.00 – 19.30 večere

19.30 – 19.45 osobní hygiena, úklidy

19.45 – 20.00 večerní kruh

20.00 – 21.00 osobní volno, příprava na večerku

21.00 večerka

PŘÍLOHA Č. 9 KLUBOVÉ ODPOLEDNE 3. SKUPINY NA TÉMA: HALLOWEEN

Přečtěte si úvodní text, jsou zde základní informace o svátku (klidně jeden může polohlasně předčítat)

Svátek Halloween se slaví hlavně v USA, ale přenesl se i do jiných zemí. Do USA tradici přinesli irští přistěhovalci v 19. století. V Americe tuřiny nebyly vždy dostupné, proto se místo nich používaly dýně. Dýně jack-o'-lantern od té doby patří k Halloweenu a dnes je jeho typickým symbolem.

U nás známe tento svátek jako Dušičky. Vzpomínka na všechny věrné zesnulé, Památka všech věrných zemřelých, Svátek zesnulých, Památka zesnulých či lidově Dušičky, která připadá na 2. listopadu, je v římskokatolické církvi dnem liturgického roku, kdy se církev modlí za zemřelé.

Úkoly:

1. Namalovat znak, obrázek, věc, která je podle Vás s tímto svátkem spjata.
2. Doplnit slova do básně, použijte slova z možností, které jsou vedle básničky.
3. K symbolům Halloweenu nakreslete, jak si představujete, že vypadá a popište, co to je.
4. Přeložte si zajímavou informaci o tomto svátku pomocí tabulky z Morseova kódu.
5. Vymyslete vlastní básničku o tomto svátku.
6. Poskládejte a na přiložený papír nalepte přiložené puzzle s motivem Halloweenu.

1. Namaluj znak či věc co se Ti vybaví, když se řekne Halloween. Využij buď zbytek stránky, nebo maluj na přiložený papír nebo z druhé strany.

2. Doplňte slova do básně, použijte slova z možností, které jsou pod básničkou.

Halloween je tu,

bubák dělá

.....už se blíží,

..... se plíží.

Chodíme strašidla,

až nás z toho chodidla.
..... všude po domech,
někdy jezdíme
Halloween je den,
je to jako sen.
Všude to, svítí,
do to láká lidi.
Chodíme z do údolí,
v domech dostáváme
Nosíme s sebou,
do kterých dáváme balíčky.
Dostáváme a jablíčko,
na mlsání a na pevné zdravíčko.
Tímto halloweenský končí,
..... se s vámi loučí.

Slova na doplnění:

Drákula, města, kokinka, večer, strašidla, cukroví, chodíme, na kolech, košíčky, bolí,
strašidelný, Zima, jako, krásný, bliká, kopce, Hu

3. K symbolům Halloweenu nakreslete, jak si představujete, že vypadá a popište, co to je.
Klidně na přiložený papír nebo z druhé strany.

Dýně

Čarodějnice

Kočka

Náhrobek

Netopýr

4. Přeložte si zajímavou informaci o tomto svátku pomocí tabulky z Morseova kódu. Písmena jsou bez háčeků a čárek!

.--- / .- / -.. / -.. // .-.. / .- / - / - / . / .- / - // .--- / . // ... / ... / .. / - / .. / -.. / - / .- // .-.. / --- / .. /
-.. / .. / ... / .- / - / .- // --- // ... / ... / .- / - / - / -.. / .. // / .- / -.. / -.. / --- / --- / . / . / -.. / --- // -
.. / - / . / ... // - / -.. / .-.. / .. / -.. / -.. / -.. // ... / -.. / .- / . / -.. / .- / - / .- // -.. // -.. / -.. / - /
. // .- // -.. / . / ... / - / .. / - / .- // --- / ... / ... / . / - / -.. / . / - / .- // ... / ... / .. / -.. / -.. / --- / .. /
/

Sem si klidně piš text:

A něco k tomu:

... / ... / .. / --- / - / .. // --- / .-.. / .- / .-.. / -.. / .. // -.. // ... / . / ... / . / .-.. / .. / -.. / -.. / .- // ... /
// .. / -.. // - / . / ... / .. // - / .- // .-.. / --- / -.. / -.. / .. // - / - / .. // .-.. / .- / .- // -.. / -.. / .. / -
. / -.. // .- // - / .- // --- / -.. / .-.. / . / -.. / -.. / --- / ... / - / .. // -.. / --- / - / .. / .-.. //

Sem si klidně piš text:

5. Vymysli a napiš vlastní básničku o Halloweenu:

6. Poskládejte a nalepte přiložené puzzle s motivem Halloweenu. Kdyby se Vám sem nevezlo, nalepte ho na přiložený papír nebo z druhé strany.

Hlavní vychovatel rozdělí chlapce mezi sebou. Použije metodu losu a chlapce rozdělí do tří až pěti skupin. Každou skupinu hlídá další vychovatel, který je chlapcům oporou a zároveň kontroluje dodržování pokynů a pravidel zařízení.

Každá skupina má nachystané pastelky, lepidlo a psací potřeby. Vychovatel, který hlídá skupinu, dostane do rukou zadání a jakmile vychovatel, který akci řídí, celou aktivitu odstartuje, všichni se zarazí a pustí do úkolů. Úkoly jsou různé obtížnosti, aby je mohli plnit všichni chlapci dle svých mentálních schopností a dovedností.

Z pohledu činností je tato aktivita povinná, a je to tak proto, aby si chlapci, kteří jsou zvyklí na své kamarády ze skupiny, si zvykli taktéž i na ostatní chlapce a zmenšovala se možnost různých neshod a nezdravé rivality mezi skupinami. I když lze velmi často vidět u mnohých nejprve nechuť do aktivit, postupem času vyhrává zdravá soutěživost a stává se, že chlapci nechtějí aktivitu ukončit, ale nejraději by pokračovali dál.

PŘÍLOHA Č. 10 ČASOVÁ DOTACE V PRŮBĚHU JEDNOTLIVÝCH DNŮ

Pondělí

Řízené volnočasové aktivity:

17:30 – 17:50 aktivita dle vychovatele (může ji pojmout jako volnočasovou, kdy dá prostor chlapcům)

Neřízené volnočasové aktivity:

15:00 – 16:30 zájmové kroužky

20:15 – 21:00 osobní volno

Pokud tedy vychovatel má nachystaný plán na dobu od půl šesté hodiny do šesté, tak zbývá chlapcům v pondělí dvě hodiny a čtvrt volného neřízeného času.

Úterý

Řízené volnočasové aktivity:

16:00 – 17:50 aktivita dle vychovatele (může ji pojmout jako volnočasovou, kdy dá prostor chlapcům)

Neřízené volnočasové aktivity:

20:15 – 21:00 osobní volno

Pokud tedy vychovatele má nachystaný plán na dobu od čtvrté hodiny do šesté, tak zbývá chlapcům v úterý pouze tři čtvrtě hodiny volného neřízeného času.

Středa

Řízené volnočasové aktivity:

16:00 – 17:00 aktivita dle vychovatele (může ji pojmout jako volnočasovou, kdy dá prostor chlapcům), častou náplní jsou sportovní aktivity venku

Neřízené volnočasové aktivity:

20:15 – 21:00 osobní volno

Pokud vychovatel má nachystaný plán na celý den, tak zbývá chlapcům ve středu tři čtvrtě neřízeného volného času.

Čtvrtek

Řízené volnočasové aktivity:

14:05 – 15:50 aktivita dle vychovatele (může ji pojmout jako volnočasovou, kdy dá prostor chlapcům), častou náplní jsou sportovní aktivity venku nebo soutěže a další činnosti na skupině

17:00 – 17:50 aktivita dle vychovatele, většinou jsou náplní společné aktivity na skupině

Neřízené volnočasové aktivity:

20:15 – 21:00 osobní volno

Pokud vychovatel má nachystaný plán na celý den, tak zbývá chlapcům ve čtvrtek také pouze tři čtvrtě neřízeného volného času.

Pátek

Řízené volnočasové aktivity:

14:05 – 19:00 aktivita dle vychovatele, tato časová dotace je dostatečně obsáhlá, aby vychovatel s chlapci plnil povinné aktivity (pracovní výchovu), řízené volnočasové aktivity (fotbal, procházka, soutěže) a zbyl i čas přímo pro chlapce

Neřízené volnočasové aktivity:

20:15 – 21:00 osobní volno

Pokud vychovatel má nachystaný plán na celý den, tak zbývá chlapcům v pátek také pouze tři čtvrtě neřízeného volného času, ale toto se stává pouze ve výjimečném případě.