

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Bakalářská práce**

Bc. Hana Nakládalová

**Asociální jevy a jejich příčiny u klientů dětského domova**

Olomouc 2013

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, podle pokynů vedoucí práce a použila jsem jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 28. 3. 2013

Hana Nakládlová

**Poděkování**

Děkuji PaedDr. Aleně Jůvové, PhD. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její cenné rady, ochotu, trpělivost a vstřícný přístup.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>6</b>
<b>CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 PORUCHY CHOVÁNÍ.....</b>	<b>11</b>
1.1 NEAGRESIVNÍ PORUCHY CHOVÁNÍ.....	11
1.1.1 KÁZEŇ A NEKÁZEŇ.....	12
1.1.2 LHANÍ A PODVODY.....	12
1.1.3 KRÁDEŽE.....	14
1.1.4 ZÁŠKOLÁCTVÍ.....	15
1.1.5 ÚTĚKY A TOULKY.....	16
1.2 AGRESIVNÍ PORUCHY CHOVÁNÍ.....	17
1.2.1 AGRESIVITA A NÁSILÍ.....	17
1.2.2 ŠIKANA.....	19
1.2.3 KYBERŠIKANA.....	21
1.2.4 VANDALISMUS.....	23
<b>2 SOCIÁLNĚ NEŽÁDOUCÍ JEVY – ZÁVISLOSTI.....</b>	<b>24</b>
2.1 KOUŘENÍ.....	24
2.2 ALKOHOLISMUS.....	26
2.3 DROGOVÉ ZÁVISLOSTI.....	28
<b>3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>31</b>
3.1 RODINA JAKO SOCIALIZAČNÍ ČINITEL.....	31
3.2 TYPOLOGIE RODINY.....	33
3.3 SOCIÁLNÍ DOPADY NEVHODNÉHO PŮSOBENÍ RODINY.....	36
3.4 SPECIFIKA ROMSKÉ RODINY.....	39
<b>4 PROBLÉMOVÉ DÍTĚ.....</b>	<b>44</b>
4.1 OSOBNOST PROBLÉMOVÉHO DÍTĚTE.....	44
4.2 ODLIŠNOST V SOCIALIZACI.....	46
<b>5 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA.....</b>	<b>48</b>
5.1 STŘEDNÍ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A DĚTSKÝ DOMOV PROSTĚJOV.....	48
5.1.1 VÝCHOVNÉ CÍLE ZAŘÍZENÍ.....	50
5.1.2 POZITIVA A NEGATIVA ÚSTAVNÍ PÉČE.....	52
<b>6 KOMUNIKACE.....</b>	<b>56</b>
6.1 KOMUNIKAČNÍ STYLY.....	57
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>62</b>

<b>7</b>	<b>METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>63</b>
7.1	CÍLE VÝZKUMU.....	64
7.2	VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY.....	64
7.3	VOLBA VÝZKUMNÉ METODY.....	65
7.4	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	66
7.5	KAZUISTIKY.....	67
	KAZUISTIKA č. 1.....	68
	KAZUISTIKA č. 2.....	71
	KAZUISTIKA č. 3.....	74
	KAZUISTIKA č. 4.....	76
	KAZUISTIKA č. 5.....	78
	KAZUISTIKA č. 6.....	80
	KAZUISTIKA č. 7.....	82
	KAZUISTIKA č. 8.....	84
	KAZUISTIKA č. 9.....	86
7.6	OBSAHOVÁ ANALÝZA DOSTUPNÝCH MATERIÁLŮ.....	88
7.7	ANALÝZA POZOROVÁNÍ.....	90
7.8	ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ.....	92
7.9	DISKUSE A PRAKTICKÉ NÁVRHY.....	95
7.10	ZÁVĚR.....	99
	<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>103</b>
	<b>ČASOPISY.....</b>	<b>107</b>
	<b>INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>107</b>
	<b>DALŠÍ ZDROJE.....</b>	<b>108</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>109</b>
	<b>ANOTACE PRÁCE</b>	

# ÚVOD

Motto: „*Život, který prožívají, a život, který vy si myslíte, že prožívají – to není totéž.*“

(Fulghum, 2011, s. 65)

Název bakalářské práce zní Asociální jevy a jejich příčiny u klientů dětského domova. Během své pedagogické praxe v dětském domově jsem se setkala s různými situacemi od lži, krádeží, opakovaných útěků, projevů vulgarismu a agresivity, urážek nejen mezi dětmi, ale i vůči vychovatelům až po ohrožování nožem, byt' kapesním, nebo zákeřný pokus o napadení.

Je tedy zcela jasné, jaká témata práce obsahuje. Zabývá se agresivními a neagresivními poruchami chování. Směřuje zejména k pochopení příčin a souvislostí, které ovlivňují chování dětí v dětských domovech. Práce se tedy dále zabývá rodinou, problémovým dítětem a současnou situací v konkrétním dětském domově.

Jenže nejen u dětí z dětských domovů odborníci a veřejnost sledují jejich negativní projevy chování, ale nárůst těchto projevů lze pozorovat ve společnosti jako takové. Tyto asociální jevy jsou společností vnímány jako nežádoucí až nepřijatelné. Ohrožují totiž společenský vývoj v oblasti morální a mravní.

O této problematice bylo a ještě bude napsáno mnoho. Uvědomuji se také, že v rámci této bakalářské práce nelze poskytnout vyčerpávající informace o každém asociálním jevu, protože tato témata jsou velice obsáhlá.

Bakalářská práce by měla poskytnout teoretický pohled na nejčastější poruchy chování, se kterými se jako kmenová vychovatelka ve svých službách setkávám.

Často vychovatelé řeší situace, na které se nelze dopředu připravit. Bývají to vypjaté situace, často velice emočně komplikované. Vychovatel se na jednu stranu snaží pozitivně motivovat děti ke vzdělání, snaží se jim pobyt v dětském domově co možná nejrealističtěji přiblížit fungujícímu rodinnému prostředí, na straně druhé musí zajistit kázeň a určitou slušnou úroveň komunikace. Ve své práci se vychovatel mnohdy setkává s nepochopením ze strany klientů, jejichž chování je nezřídka motivováno uspokojením vlastních potřeb. Výsledky výchovného působení nejsou vidět okamžitě, ale po určité době. Někdy zpětná vazba není žádná.

Tento text by měl vést k pochopení složité situace dětí v dětských domovech. Práce je proto vypracována srozumitelným způsobem se zaměřením na sociální dimenzi jednotlivých

poruch. Cílem nebylo používat složité definice, ale ukázat na kazuistikách dětí, se kterými pracuji v ústavním zařízení Střední škola, Základní škola a Dětský domov Prostějov, jak dalece je rodina zatížila svými traumaty.

K výzkumnému šetření byli záměrně vybráni klienti, kteří dohromady tvoří jednu rodinnou skupinu. Práce s těmito dětmi není nijak jednoduchá, od své biologické rodiny většinou nedostaly nic pěkného, trpí malým nebo žádným zájmem ze strany rodiny.

V dětském domově se děti ocitají ne z vlastní viny – primárním důvodem je buď selhání rodiny nebo rodinná tragédie. Rovněž je třeba otevřeně říci, že značnou část klientů dětských domovů tvoří děti z romské minority. A tato minorita je rovněž zatížena svým specifickými postoji a návyky, které se projevují v jejich každodenním chování.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí: části teoretické a části praktické.

První část práce bude obsahovat teoretický vstup do problematiky poruch chování a sociálně nežádoucích jevů. Cílem bude popsat formou uceleného informačního textu nejčastější poruchy chování klientů daného dětského domova. Následně zaměříme pozornost na vliv rodinného prostředí na utváření osobnosti dítěte, a to z pohledu několika autorů. Navazovat bude rozbor osobnosti problémového dítěte. Závěr teoretické části bakalářské práce bude patřit problematice ústavní výchovy.

Praktická část bude založena na kazuisticky zpracovaných případech klientů jedné rodinné skupiny a na zúčastněném pozorování klientů při výchovně vzdělávacím procesu. Hlavním zdrojem informací při zpracování bakalářské práce není pouze odborná literatura a další uvedené zdroje, ale jsou to i mé vlastní postřehy a zkušenosti z praxe. Neméně významným zdrojem informací bude studium přístupné pedagogické dokumentace daného zařízení, ale i poznatky mých kolegů.

Práce může být využita jako studijní materiál pro studenty sociální práce, speciální a sociální pedagogiky, kteří vykonávají praxi v dětském domově. Rovněž tak může poskytnout informace i široké veřejnosti, která se o tuto problematiku zajímá.

Dílčím cílem bude pokus o nalezení komunikační strategie, která by měla přispět ke zlepšení vztahů mezi dětmi samotnými a rovněž mezi dětmi a vychovateli. Výstupem praktické části bakalářské práce tedy bude slovníček efektivní komunikační strategie. Je formulován tak, aby obsahoval nejpřirozenější výrazy a nepřipomínal pouze fráze.

Hlavním cílem předkládané bakalářské práce je nalézt odpověď na otázku: Je možné záměrným, cíleným, organizovaným a plánovitým působením na děti v ústavní péči ovlivnit jejich hodnotové a morální postoje, když jsou děti současně ovlivňovány původní biologickou

rodinou, která svoje postoje, zvyky a celkově tedy své chování nemění a pravděpodobně ani nehodlá změnit?

Ukazuje se však stará pravda, že chtít na sobě pracovat a něco zlepšit musí obě strany. Stále si musíme připomínat, že „*bez motivace a vůle jedince samotného ke změně v chování a ke kompenzaci jeho problémů nedojde*“ (Störmer, Vojtová, 2006 in Vojtová, 2008, s. 20). Na tomto místě pomůže přijmout fakt, že nelze vyřešit všechno.



## CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

1. Vytvořit ucelený informační text popisující nejčastější poruchy chování klientů daného dětského domova.
2. Popsat vliv rodiny na utváření osobnosti dítěte.
3. Seznámit s konkrétním dětským domovem a problematikou ústavní výchovy v současnosti.
4. Analýza kazuistik dětí v dané rodinné skupině a doporučení pro další výchovně-vzdělávací činnost.
5. Návrh komunikační strategie s cílem zlepšení vztahů v dané skupině klientů.
6. Odpovědět na otázku, zda je možné intencionálním působením na děti umístěné v institucionální péči ovlivnit jejich hodnotové a životní postoje, když jsou děti současně ovlivňovány svou biologickou rodinou, která svůj životní styl, zvyky a chování nemění a pravděpodobně ani nehodlá změnit.

# I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této práce se zabývá problémy, které souvisí s přizpůsobivostí jedince obecně platným normám společnosti. Zabývá se tedy poruchami chování. „*Poruchy chování jsou charakteristické takovými projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny* (Klíma, 1987 in Slowík, 2007, s. 135).

Jsem si vědoma, že nelze postihnout danou problematiku v celé své rozsáhlosti. Příčiny mají podle Slowíka (2007), Vágnerové (2008), Vojtové (2008) nebo Fischera a Škody (2009) multifaktoriální povahu. Autoři mají na mysli biopsychosociální souvislost.

Bakalářská práce je zaměřena na sociálně nebo výchovně podmíněné projevy chování, se kterými se běžně ve své pedagogické praxi setkávám. Tyto projevy jsou vázány zejména na nepodnětné až patologické rodinné prostředí, nevhodné výchovné styly, nezanedbatelný není ani vliv vrstevnické skupiny.

U části jedinců je jejich poruchové chování podmíněno psychickou poruchou a onemocněním. U jiných je příčinou mentálního postižení nebo specifické poruchy chování vyplývající např. ze syndromu ADHD. Těmito poruchami se práce nezabývá. Poruchy chování větší či menší intenzity jsou také charakteristické pro specifická vývojová období člověka. Tyto projevy jsou podle Slowíka (2007) symptomatického charakteru. Důsledkem nefunkční primární socializace v rámci rodinného prostředí je podle Heluse (2007) vznik citově sociální deprivace, která dále může vést k deviacím a delikvenci.

Na základě definovaných souvislostí pak lze pracovat s pojmem problémové dítě. Práce je zaměřena na osobnostní charakteristiku tohoto dítěte a dopad na jeho socializaci. Na tato témata se nabaluje téma ústavní výchovy. Cílem je seznámení se s konkrétním dětským domovem: Střední škola, Základní škola a Dětský domov Prostějov.

# 1 PORUCHY CHOVÁNÍ

Tato poměrně rozsáhlá kapitola se zabývá nejčastějšími poruchami chování u dětí v našem zařízení. Vágnerová (2008, s. 792) formálně diferencuje „*neagresivní porušování sociálních norem (lži, záškoláctví, útěky a toulání) a agresivní poruchy chování (šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilnosti)*.“ Z tohoto pojetí tato práce také vychází.

Pro úplný začátek je však potřeba vymezit pojem asociální jevy:

- „*sociálněpatologické jevy (shrnující pojem pro nežádoucí, nenormální chování, které svými negativními důsledky ohrožuje svého nositele i společnost)*;
- *asociální chování (bezohledné chování, které neodpovídá mravním normám dané společnosti)*;
- *antisociální chování (společensky vysoce nebezpečné chování spojované se záměrnou verbální i fyzickou agresí; pojem označuje páchání trestné činnosti)*;
- *delikventní chování (sociálně nežádoucí až úmyslné protisociální chování v širším smyslu než kriminalita; označuje se jím páchání trestných činů, přestupků nebo jiných deliktů)*“ (Průcha /ed./, 2009, s. 217).

Ne vždy je však jedinec schopen pochopit a respektovat sociální normy obecně platné v dané společnosti. Podle Vágnerové (2008, s. 780) o poruše chování nelze hovořit v případě, že „*jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem*.“ Do tohoto okruhu spadají mentálně retardovaní jedinci a dále jedinci z jiného sociokulturního prostředí, ve kterém se uznávají rozdílná pravidla a normy. Podle uvedené autorky lze tedy říci, že jako poruchové je označeno takové chování, kdy jedinec sice normy chápe, ale nedokáže je respektovat a používat ve svém každodenním životě.

## 1.1 NEAGRESIVNÍ PORUCHY CHOVÁNÍ

Tato podkapitola se zabývá méně závažnými poruchami chování. Zamýšlí se nad problematikou kázně obecně. Dále přináší pohled na problematiku lži, krádeží, záškoláctví a útěků a toulek. Pozornost je věnována zejména sociálním aspektům tohoto chování.

### 1.1.1 KÁZEŇ A NEKÁZEŇ

Souvisí s nejobecnějšími otázkami výchovy. Aby fungoval jakýkoli sociální systém, musí být dodržována určitá pravidla a sociální normy. V podstatě jde o dodržování slušného chování k sobě i k ostatním prostřednictvím učení se sociálním dovednostem v procesu socializace.

Podle Průchy (2009) se z časového hlediska mění pohled na kázeň dětí v tom smyslu, že koresponduje se společenským systémem v dané zemi. Zatímco před listopadem 1989 vládla v naší zemi totalita a kázeň se zajišťovala nařízením a silou, po sametové revoluci se těžiště přesouvá směrem k přesvědčování, vysvětlování, demokratickému přístupu a nácviku sebeovládání.

Stále více však nabýváme dojmu, že spíše než o demokracii se jedná o anarchii. Tento stav vystihuje Martínek slovy: „... *kdy děti získávají pocit, že vše je dovoleno, vše se může, nikdo nemá právo je jakkoliv omezovat, mohou si v podstatě dělat, co chtějí, nikdo je nemá právo žádným způsobem trestat*“ (Martínek, 2009, s. 36).

Demokracie – to je svoboda volby a vlastní odpovědnost za své jednání a chování. Pokud se na tvorbě pravidel podílejí i děti, existuje šance, že tato pravidla přijmou a nebudou je považovat za direktivní nařízení. Základem úspěchu v oblasti kázně je pochopení a přijetí takových pravidel chování, které ve svém důsledku vedou k pocitu bezpečí a jistoty. Platí zde tzv. Maierovo pravidlo, které říká, že „*výsledek je roven kvalitě školních pravidel násobené mírou jejich přijetí mezi všemi participanty*“ (Průcha /ed./, 2009, s. 215).

### 1.1.2 LHANÍ A PODVODY

Podle Jedličky (2011) je při zjišťování příčin lhaní důležitá otázka: Proč dítě lže? Buď se potřebuje vyhnout nepříjemnostem nebo je jeho lež záměrná, aby získalo určitou výhodu. Může si však také vymýšlet různé nepravdy, aby na sebe upoutalo pozornost, po které touží, ale kterou nemá.

Při lži dochází k zakalení vztahu, ke ztrátě důvěry mezi dítětem a rodičem, vychovatelem, učitelem, protože jmenované staví do pozice klamaných. Je však každá lež špatná? Některé lži jsou podlé a zlé a mohou člověka i zničit. Lež však může být v určitém případě i milosrdná nebo zdvořilostní. Drobné lži však říkáme téměř každý den. Zalžeme např.

u pokladny, že nemáme drobné a přitom to není pravda, jen potřebujeme rozměnit. Kdo říká, že nikdy nezahlal, tak lže právě teď. „*Lhaní nám pomáhá uchránit si naši intimitu a soukromí. Nechceme o sobě vše sdělovat, tak se někdy raději uchýlíme ke lži*“ (Beníšková, 2010, s. 13).

Rovněž musíme brát v úvahu, v jakém vývojovém stadiu se jedinec právě nachází. U dětí předškolního věku je myšlení intuitivní a lež lze brát jako střet reálna s fantazií. Školák již rozlišuje mezi pravdou a lží. Když lže, tak záměrně s cílem získat nějakou výhodu nebo se vyhnout něčemu nepříjemnému. Nepříjemná pro něj může být povinnost něco udělat. Dospívající lže kvůli svobodě, soukromí, aby neztratil pozici mezi vrstevníky.

Reakce na lež by se měla lišit podle toho, zda na lež přijdeme my (vychovatelé obecně) nebo se dítě samo přizná. Vždy to chce zachovat klid a hlavně mít pod kontrolou své emoce. „*Při hodnocení dětských lží je významným kritériem frekvence, tj. jak často dítě lže, dále výběr osob, jimž lže, specifčnost situací, v nichž obvykle lže (pokud tato výběrovost existuje), a zejména účel, který dítě ke lhaní vedl*“ (Vágnerová, 2008, s. 793). Pokud se dítě dokáže postavit k problému čelem, je třeba tuto odvahu vyzdvihnout.

„Zlatá pravidla“ při řešení problému se lhaním podle Beníškové (2010):

- Odhalenou lež řešit okamžitě.
- Hledat vždy důvod, proč dítě lže. Teprve pak reagovat.
- Říct dítěti, jak se cítíte, když vám lže.
- Nesnižovat důstojnost dítěte.
- Místo trestu naučit děti nést následky svého jednání.
- Lhaní by se dítěti nemělo vyplatit.
- Zdravá komunikace.
- Jít příkladem.

Všichni vychovatelé (obecně) by si měli uvědomit, že děti sledují jejich jednání, jejich řeč těla, reakce na nejrůznější situace a zvládání problémů, postoje k povinnosti nebo přístup k životu. V tomto kontextu Matějček (2004, s. 12) uvádí: „*Nejvíce děti vychováváme, když nás ani nenapadne, že vychováváme.*“

### 1.1.3 KRÁDEŽE

Krádeží chce jedinec získat něco, co nemá, ale pociťuje touhu to mít, tedy vlastnit. Čin je porušením sociální normy a je nutné jej potrestat a morálně odsoudit. Jedinec navíc získává nálepkou, které se jen obtížně zbavuje. Ostatní k němu přistupují s nedůvěrou a obezřetností, která vychází z předpokladu, že toto jednání může být v budoucnu kdykoli zopakováno. „*Pokud má člověk potřebu opatřit si něco, po čem touží, co chce vlastnit a co mu nenáleží, na cizí úkor, jde o zcizení*“ (Průcha /ed./, 2009, s. 218).

Jak také podotýká Vágnerová (2008), pokud dítě rozumí pojmu vlastnictví, je schopno rozlišit mezi vlastní a cizí věcí, pak můžeme hovořit o krádeži. Podmínkou je tedy jeho určitá mentální úroveň.

Z pedagogického hlediska je nutné rozlišit důvody, které dítě nebo dospívajícího vedou ke krádeži. Dítě může krást z důvodu přijetí do vrstevnické skupiny a může se jednat o určitý rituál přijetí. Nebo chce na sebe upoutat pozornost, které se mu nedostává a volí tento způsob. Rovněž se může jednat o patologické kradení (kleptomanii). Fischer a Škoda (2009) udávají, že v tomto případě jedinec není schopen odolat nutkání ke krádeži. Ukradené věci jsou nízké hodnoty, neslouží k obohacení a jsou v podstatě nepotřebné. Tato impulzivní porucha vykazuje určitou míru dědičnosti a týká se především ženské části populace.

Vágnerová upozorňuje na vliv odlišného hodnotového systému určité sociální vrstvy nebo etnika. „*Krádež nemusí být určitou subkulturou považována za závažnější přestupek a z toho vyplývá i postoj dětí pocházejících z této skupiny. Případné potrestání za krádež nepovažují za spravedlivé a nemají ani větší pocit viny nebo hanby, když jsou při ní přistiženy*“ (Vágnerová, 2008, s. 795).

Je známo, že tyto skupiny uplatňují dvojí systém norem. Na jednu stranu děti z těchto skupin ví, že krást se nemá, na straně druhé ale z rodinného prostředí přebraly takové vzorce chování, které toto chování nejen tolerují, ale někdy i schvalují a podporují. Vágnerová upozorňuje na faktor věku, kdy dítě s krádežemi začíná. „*Závažnějším signálem poruchy socializace jsou plánované a předem promyšlené krádeže, které se vyskytují až ve starším školním věku. Jejich prognóza je tím nepříznivější, čím dříve se objeví*“ (Vágnerová, 2004, s. 75).

#### 1.1.4 ZÁŠKOLÁCTVÍ

Podle Pedagogické encyklopedie (Průcha /ed./, 2009, s. 218) je to „*opakovaná neomluvená absence žáka ve vyučování.*“ Příčinou může být:

- „*školní maladaptace (nedostatečná školní připravenost dítěte; neurotizace spolužáky, požadavky učitele nebo prostředím školy atd.);*
- *neadekvátní mentální úroveň (kognitivní schopnosti a motivačně volní charakteristiky jedince neodpovídají typu školy; neodhalené poruchy zraku a sluchu; poruchy učení apod.);*
- *výchovné působení rodičů (rozvrat rodiny; nepříznivé sociální poměry nebo násilí v rodině; nezájem rodičů o dítě)*“ (Průcha /ed./, 2009, s. 218).

Záškoláctví signalizuje negativní vztah ke škole, odlišnost socializačního vývoje, jde v podstatě o neschopnost jedince adekvátně a optimálně řešit své osobní problémy. Příčinou mohou být kromě výše uvedeného nedostatečně rozvinuté sociální kompetence. Jedinec se nedokáže vyznat v různě složitých sociálních situacích a uchyluje se k tomuto chování. Toto chování porušuje základní povinnost žáka chodit do školy. Při zkoumání příčin je nutné odhalit důvody, je nutné se ptát proč.

Důvody dítě mohou být čistě subjektivní – může mít strach ze špatné známky, strach ze šikanujícího spolužáka – a záškoláctví je jeho způsob obrany. Podle Vágnerové (2004) je však záškoláctví spíše projevem nerespektování příslušných sociálních norem. V tomto chování se odráží neochota nebo neschopnost akceptovat povinnost, která navíc pro jedince nepřináší aktuální uspokojení.

Jedlička a Kořa (1998) poukazují na záměrné absence. Pokud jsou dobře naplánované, mohou vést ke zlepšení prospěchu, protože dávají prostor pro doučení učiva. Dále poukazují na tzv. účelové záškoláctví, které vědomě podporují sami rodiče. Dítě se v tomto čase, stráveném mimo školu, může věnovat činnosti, kterou rodina považuje v dané situaci za důležitější. Na záškoláctví má zpravidla také velký vliv vrstevnická skupina a její hodnotový systém. Jedinec, který nemá ve své rodině pevné místo, necítí podporu, uspokojuje tuto potřebu v různých partách. Rovněž však dítě z funkční rodiny stojí na křižovatce, zda přijme normy a hodnoty vrstevníků a dostane se do konfliktu s rodinou nebo se bude řídit tím, co mu předala rodina a pocítí sankční systém vrstevnické skupiny.

Pobyt ve škole je podle Martínka (2009) nahrazován přítomností v partě, která má závadové formy chování. Často dítě pod vlivem party páchá kriminální činnost. Právě v záškoláctví spatřuje Martínek (2009) kořeny kriminality dětí a mládeže.

Z pohledu pedagoga záškolák narušuje morální postoje zbytku třídy nebo skupiny, může se objevit napodobování. Zde je na místě spolupráce se školním metodikem prevence. Pozor však na potrestání žáka, který se záškoláctvím snažil vyhnout kontaktu s agresorem. V tomto případě by podle Martínka (2009) šlo vlastně o ublížení oběti.

### 1.1.5 ÚTĚKY A TOULKY

*„Útěky představují nedovolené a vědomé vzdálení se dítěte nebo mladistvého z péče vychovávajících“* (Průcha /ed./, 2009, s. 218). Obecně jde o snahu nebo potřebu utíkat z prostředí, které je pro dítě ohrožující nebo jinak nepřijatelné. Dítě utíká ze školy, z domova, z ústavního zařízení. *„Pokud dítě utíká z domova, je to signálem, že rodina nefunguje jako zdroj jistoty a bezpečí, a ve své funkci nějakým způsobem selhává“* (Vágnerová, 2008, s. 793).

Vágnerová (2008) dále uvádí, že opakované a plánované útěky a toulky signalizují, že u těchto dětí se vlivem dysfunkčního působení rodiny celkově změnil postoj k běžným hodnotám a normám.

Podle specifiky projevů a motivace Vágnerová (2008) toto chování rozděluje na:

- reaktivní, impulzivní – zkratkovitá a předem nepřipravená akce, dítě se zpravidla chce vrátit domů;
- chronické – opakovaná, plánovaná a předem připravovaná akce, dítě se zpravidla nechce vrátit; z pohledu rodiny jde o rodiny nefunkční, kde dítě nepocítuje jistotu a pocit bezpečí; z pohledu institucionalizované péče, např. zařízení ústavní výchovy jsou útěky reakcí na subjektivní pocit omezení svobody;
- toulání – dlouhotrvající stav navazující na útěky.

S tímto chováním může být také spojeno uspokojení pocitu volnosti, touha zažít dobrodružství, vymanit se ze stereotypu a vymezit se zejména v období dospívání vůči rodičům. Možným důvodem se také jeví snaha o zviditelnění se před vrstevníky a reakce na subjektivní pocity dospívajících, že svět dospělých je nepřátelský, plný omezení a rigidních pravidel.



Pokud zůstaneme v rovině vrstevnických skupin, lze podle Martínka (2009) konstatovat, že z převážné části jedinec neutíká sám, ale s partou, která je tou hlavní hnací silou. Na základě konformismu a vlivu skupiny se jedinec může chovat tak, jak by se sám nikdy nechoval. Důležitou roli hraje vůdce, který má schopnost podmanit si a ovládat druhé.

Toulání jako způsob řešení problémů přináší negativní sociální důsledky nejen pro jedince samotného, ale i pro společnost jako takovou. Obživu jedinec získává z krádeží nebo prostituce, existuje zde vysoká pravděpodobnost, že začne užívat drogy nebo alkohol a hrozí skutečně reálné riziko, že nedojde k vytvoření a fixaci pracovních návyků. Podle Vágnerové toulání představuje riziko, že tito jedinci „*nebudou schopni přijmout omezení dané povinnostmi stabilního zaměstnání a postupně skončí jako bezdomovci*“ (2008, s. 795).

## 1.2 AGRESIVNÍ PORUCHY CHOVÁNÍ

Tato podkapitola se zabývá agresivitou, šikanou a kyberšikanou, která v současné době informačních technologií nabývá na intenzitě. Rovněž poukazuje na problém vandalismu. Všechny uvedené projevy chování spojuje neadekvátní způsob uspokojení nějaké potřeby nebo cíle.

Do úvodu podkapitoly byl záměrně zařazen tento citát od Ericha Fromma: „*Člověk je jediným primátem, který zabije a týrá příslušníky svého druhu bez biologického nebo ekonomického důvodu a pocítuje při tom uspokojení*“ (Fromm, 1997 in Vágnerová, 2008, s. 757).

### 1.2.1 AGRESIVITA A NÁSILÍ

Tyto pojmy lidstvo provázejí od nepaměti. Ohlédneme-li se zpět, stačí do 20. století, lidstvo zažilo dvě světové války. Na začátku třetího tisíciletí se do popředí dostává nový fenomén – terorismus, který útočí na samotné přežití.

„*Agresivitou a násilím se rozumí manifestní, pozorovatelné chování, vedené úmyslem poškodit jiný organismus (zvíře či člověka) nebo předmět neživotný*“ (Volavka 2002 in Fischer, Škoda, 2009, s. 46).

Martínek definuje agresivitu jako útočný postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším smyslu pak jako „*schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“ (Martínek, 2009, s. 9).

Příčiny lze podle Fischera a Škody (2009) rozdělit na vrozené a získané. Každý člověk má k agresivnímu chování vrozené dispozice. Protože každý jedinec je neopakovatelný originál, jsou tyto dispozice individuální. S agresivním jednáním u mužů souvisí hladina testosteronu. Vrozené předpoklady mohou souviset i s úrazem, onemocněním a se změnou centrálního nervového systému.

Nezanedbatelným faktorem je míra impulzivity. Do charakteristiky jedince s vyšší mírou impulzivity patří kromě urážlivosti také vztahovačnost. Z toho také vyplývá i obtížná interpersonální komunikace s takovým jedincem. Matoušek a Kroftová (2003, s. 62) v tomto ohledu upozorňují na následující: „*Impulzivitu nelze snížit tělesnou aktivitou a jen v malé míře ji lze ovlivnit psychologickými prostředky; lze ji však lépe nebo hůře tolerovat.*“

Sklony k agresivnímu chování se mohou rozvinout také vlivem sociokulturních faktorů. Vliv sociálního učení prostřednictvím působení rodiny a dalších sociálních skupin je zmíněn na jiném místě této práce v kapitole věnované rodinnému prostředí. Je nutné si uvědomit známou pravdu: agrese plodí zase jen agresi. Dítě, které na základě vlastní zkušenosti zjistí, že agresivní chování se mu vyplatí a přináší mu určité výhody, bude se příště chovat stejným způsobem.

Některé děti však záměrně vyvolávají svým chováním negativní emoce. Matějček (1989, s. 46) upozorňuje na děti, které dělají naschvály a bojují o přízeň tímto způsobem: „*Nemohli dostat pohlazení, tak aspoň pohlavek!*“.

Agresivita však může být i pozitivní. Jedná se o socializovaný způsob zdravého sebeprosazování společensky přijatelným způsobem. Potom hovoříme o asertivitě. Na otázku Proč jsou děti agresivní a drzé se snaží dát odpověď i Pekařová (2006).

Podle ní jsou následující důvody psychologickým obrazem současnosti:

1. „*Společnost se rychle mění, přináší změny i do rodin s dětmi a my nestačíme vlastním rozumem včas reagovat.*
2. *Rodiče nevědí, jak dnes vychovávat děti.*
3. *Výchova začíná pozdě.*
4. *Výchova je negativistická – agresivní.*
5. *Školák je hodnocen jen známkou a podle známek oceňován učitelem i rodiči.*
6. *Matky dominují ve výchově, otcové se odklánějí.*

7. *Zabijíme v dětech jeden z nejvzácnějších vrozených pocitů, a to je touha*“ (Pekařová, 2006, s. 133 – 145).

### 1.2.2 ŠIKANA

Kolář hlavní rysy chování označovaného jako školního šikanování definuje následovně: *„Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“* (Kolář, 2011, s. 32).

Tato definice ale nedokáže popsat fyzické či psychické utrpení, ponížení nebo izolovanost. Rovněž tak nedokáže popsat strach z posměchu, nadávek a pocit bezmocnosti. Bolest oběti je nevyslovitelná. Toto chování je „zdravým rozumem“ nepochopitelné.

S různými stupni šikany se setkáváme v podstatě všude. Je přítomná v rodinách mezi sourozenci, ve školkách a školách, v zaměstnání, v sousedských vztazích. Čas od času slyšíme otřesné informace o týrání starých lidí ať již v rodině nebo v institucionalizovaných zařízeních. Machová (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009, s. 121) udává následující zjištění: *„na našich školách je šikanováno přibližně 41 % žáků. Vyplývá z toho, že šikana má rozměr epidemie a je nejčastější příčinou traumatizace školních dětí.“*

Dalším trendem nabývajícím stále více na síle je ekonomická či majetková šikana, která vychází z rozdílných ekonomických možností jednotlivých rodin. Tyto rozdíly jsou dnes již podstatné. Řada domácností se potýká s finančními problémy a balancuje na hranici chudoby.

Dále je nutné odpovědět na otázku: Kde končí škádlení a začíná šikana? Kolář (2011) pro snadnější orientaci udává, že škádlení je legrace pro obě zúčastněné strany. Pokud to však jeden za legraci nepovažuje, ten druhý činnost ukončí, dále v ní již nepokračuje a omluví se. U šikany však agresor chce ublížit, pociťuje radost a uspokojení, za své jednání se neomluví, ale navíc ho opakuje a velmi často agresi stupňuje. *„Škádlení patří k rovnocenným, kamarádským nebo partnerským vztahům. Chápáno je jako projev přátelství. Za škádlení se považuje žertování (popichování, zlobení) za účelem dobré nálady a není v něm vítěz ani poražený“* (Kolář, 2011, s. 65). Definice šikany je uvedena na začátku této podkapitoly. Kolář ji dále rozvíjí: *„Šikanování patří do násilných a závislostních vztahů.[...] Znamená to, že dítěti někdo, komu se nemůže ubránit, dělá, co je mu nepříjemné, co ho ponižuje nebo to prostě bolí“* (Kolář, 2011, s. 65).

Šikanu není vůbec jednoduché odhalit, protože mezi agresorem a obětí může existovat vzájemný vztah, který je však nerovnoprávný. Okolí často považuje aktéry za kamarády. Šikana je navíc záležitostí konkrétní skupiny. Podle Machové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009) je tento jev těžkou poruchou vztahů ve skupině a ovlivňuje všechny její členy.

Poznamenává, mnohdy celoživotně, nejen oběti, agresory, ale i svědky tohoto chování. Následkem psychického a fyzického utrpení dochází k poškození zdraví, negativně je ovlivněna morální stránka osobnosti a vede ke vzniku pocitu křivdy. Existují tzv. typické oběti, i když oběti se může stát jakékoli dítě.

V osobnosti agresora nalezneme podle Machové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009) silnou dominanci, touhu ovládat druhé, sobeckost a sebestřednost, za své chování nepocítuje vinu ani neprojevuje lítost.

Pokud chceme charakterizovat oběť, pak nejčastěji se jedná o jedince, který nějakým způsobem „vybočuje z řady“, tedy se něčím odlišuje. Často jsou to jedinci s fyzickým nebo psychickým handicapem. Z tělesných handicapů Kolář (2011) udává malou fyzickou sílu, obezitu, neobratnost, může provokovat nějaká zvláštnost ve zjevu. Po psychické stránce jsou oběťmi jedinci bojácní, citliví, hůře se orientující v sociálních vztazích, ale také jedinci s poruchou pozornosti (ADHD), mentálně retardovaní nebo jedinci se specifickými poruchami učení.

Kolář (2011) uvádí pět stupňů ve vývoji šikany:

1. První stadium: Zrod ostrakismu. Obětí nejčastěji psychické formy násilí jsou tzv. omega jedinci, kteří stojí až na samém konci skupiny. Tito marginalizovaní jedinci se ve skupině necítí dobře, jsou více či méně izolováni, ostatní je pomlouvají, baví se na jejich účet. Existuje zjevné riziko negativního vývoje.
2. Druhé stadium: Přitvrzování manipulace a výskyt fyzické agrese vůči obětem ostrakizování, které se neumějí bránit. Další vývoj záleží na postojích ostatních jedinců. Pokud jsou ve skupině kamarádské vztahy a postoje vůči násilí jsou negativní, je šance, že toto chování nebude pokračovat.
3. Třetí stadium: Klíčový moment – vytvoření jádra agresorů. Role jsou již dány. Pokud se nezformuje pozitivní podskupina, agresori začínají systematicky útočit. Na tomto místě je třeba zdůraznit poznatek Koláře, že i slušný žák však respektuje „zákon smečky“ a to ten, že se „nebonzuje“ a na šikanování se začne v podstatě podílet.
4. Čtvrté stadium: Většina přijímá normy agresorů. Nastává obrat k negativnímu – i do té doby mírní žáci se aktivně účastní týrání.

5. Páté stadium: Totalita neboli dokonalá šikana. Skupina je podle Koláře rozdělena na otrokáře a otroky. Na otrocích se využívá vše – peníze, osobní věci, city, jejich tělo nebo znalosti. Chybí jakákoli lidskost. Takto brutálně šikanované oběti řeší svou situaci únikem do nemoci, neomluvenou absencí nebo pokusem o sebevraždu. Podle Koláře je tento stupeň typický spíše ve věznicích, vojenském prostředí nebo ve výchovných ústavech pro mládež. Avšak mírnější formu tohoto pátého stadia lze pozorovat i na běžných školách.

I když tento jev je vnímán jako celospolečenský problém, jeho odhalení není vůbec jednoduché. Některé problémy byly nastíněny již ve výše uvedeném textu: existence téměř symbiotického vztahu, který na první pohled vypadá jako kamarádký a respektování nepsaného pravidla o „nebonzování“.

Kolář (2011) popisuje i další skutečnosti, které znesnadňují řešení šikany a tyto skutečnosti nazývá „komplotem velké šestky“:

- oběť nedokáže o problému mluvit a odmítá svědčit;
- agresori překrucují skutečnosti, organizovaně lžou;
- většina spolužáků buď také lže nebo odmítá vypovídat;
- rodiče agresorů odmítají zjištění, že jejich dítě šikanuje;
- někteří rodiče obětí se bojí vyšetřování, raději dítě přeloží na jinou školu;
- někdy pedagog nevědomky chrání agresora.

### 1.2.3 KYBERŠIKANA

Ve školách a školských zařízeních se s rozvojem moderních informačních technologií (internetu a mobilních telefonů) rozmohla i šikana v kyberprostoru, která je většinou úzce propojená s klasickou šikanou. „*Informační a komunikační technologie jsou fascinující nástroje, které umožňují navazovat virtuální vztahy, vytvářet virtuální skupiny lidí, kteří by se v běžném ‚reálném‘ životě nesešli atd. Ne každý uživatel internetu je však důvěryhodný. Díky anonymitě uživatelů internetu lze jen velmi obtížně odhadnout, s kým komunikujeme*“ (Kopecký, Krejčí, 2010, s. 4).

Uvedení autoři definují pojem kyberšikana jako „*nebezpečné komunikační jevy realizované prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (např. pomocí mobilních telefonů nebo služeb v rámci internetu), jež mají za následek ublížení nebo jiné poškození oběti*“ (Kopecký, Krejčí, 2010, s. 5).

Zatímco u tradiční šikany dochází ke střetům v přímém kontaktu a můžeme předpokládat možná místa útoků, před kyberšikanou si nejsme jisti nikde a nikdy. Kyberšikana nezpůsobuje fyzickou bolest, ale psychická traumata. Zanechává skryté, ale hluboké rány na duši člověka a často končí celkovým zhroucením oběti nebo sebevraždou.

Mezi specifické projevy kyberšikany podle Kopeckého a Krejčí (2010, s. 8) patří:

- „*Publikování ponižujících záznamů nebo fotografií (např. v rámci webových stránek, MMS zpráv).*“
- *Ponižování a pomlouvání v rámci sociálních sítí, blogů nebo jiných webových stránek.*
- *Krádež identity, zneužití cizí identity ke kyberšikaně nebo dalšímu sociálně patologickému jednání (např. zcizení elektronického účtu).*
- *Ztrapňování pomocí falešných profilů (např. v rámci sociálních sítí, blogů nebo jiných webových stránek).*
- *Provokování a napadání uživatelů v online komunikaci (především v rámci veřejných chatů a diskuzí).*
- *Zveřejňování cizích tajemství s cílem poškodit oběť (např. v rámci sociálních sítí, blogů nebo jiných webových stránek, pomocí SMS zpráv apod.).*
- *Vyloučení z virtuální komunity (např. ze skupiny přátel v rámci sociální sítě).*
- *Obtěžování (např. opakovaným prozváněním, voláním nebo psaním zpráv).“*

Základem prevence je informovanost o tomto jevu, rozvoj sociálních dovedností, posilování pozitivního sociálního klimatu, využití anonymních schránek důvěry. Dítě se může obrátit na třídního učitele, výchovného poradce nebo metodika prevence, může se svěřit rodičům. Pomoc poskytnou odborníci z pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, speciálně-pedagogického centra. Pomoci může také orgán sociálně-právní pomoci (OSPOD).

## 1.2.4 VANDALISMUS

Toto agresivní chování je typické především pro skupiny adolescentů nebo jednotlivců tohoto věku, kteří si neváží vytvořených hodnot. Fischer a Škoda (2009, s. 55) charakterizují tento jev jako „*logicky nezdůvodnitelné poškození a ničení veřejného i soukromého majetku či věcných hodnot.*“ Podle již zmíněných autorů Fischera a Škody (2009) jsou předmětem zájmu vandalů:

- parky a jejich vybavení, telefonní budky, zastávky, hřbitovní náhrobky, lavičky,
- nápisy na zdech nebo na dopravních prostředcích,
- škody způsobené počítačovými viry.

Toto bezdůvodné ničení nepřináší žádný zisk, impulsem bývá dosažení pocitu uspokojení nad „hotovým dílem“. Spouštěcím ventilem bývá také nuda jako důsledek neplnohodnotně tráveného volného času, potřeba ukázat se před vrstevníky, pocit vlastní odvahy a moci. V tomto chování nelze nalézt žádnou logičnost, protože iracionalita žádnou logiku nemá.

## 2 SOCIÁLNĚ NEŽÁDOUCÍ JEVY – ZÁVISLOSTI

V úvodu této kapitoly je zařazena následující citace vystihující podle mého názoru naprosto přesně podstatu problémů dnešního světa: „*Nemyslím, že dnešní děti přicházejí na svět horší, než jsme byli my. Ale právě svět, který je v současné době obklopuje, nevhodná výchova (doma a mnohdy i ve škole), nedostatek podpory a porozumění, úspěchanost doby a přemíra techniky z nich dělá jedince, kteří nejsou schopni se poprat s dennodenní realitou*“ (Martínek, 2009, s. 7).

Sociálně nežádoucí jevy můžeme definovat jako chování s negativními důsledky jak pro jedince samotného tak i pro společnost. Toto chování jednotlivce má formu specifického životního stylu, ve kterém nejčastěji nalezneme propojenost mezi konzumací alkoholu, kouřením cigaret nebo užíváním marihuany. Tyto závislosti mohou vést také k předčasně zahájenému pohlavnímu životu a k delikventnímu chování. V naší práci se budeme zabývat problematikou drogových závislostí, které nepředstavují pouze celospolečenský problém v naší zemi, ale globálně v celé euroamerické kultuře.

Sak a Saková (2004) poukazují na nepříznivé a negativní důsledky ve vývoji mládeže v oblasti nikotinové, alkoholové a drogové závislosti. „*Jedná se o zdravotní stav populace a dopad na demografický vývoj a na kvalitu nově narozené populace, protože nelze vyloučit vliv drog, alkoholu a nikotinu na genetický potenciál české společnosti*“ (Sak, Saková, 2004, s. 87). Zmínění autoři kromě zdravotních dopadů poukazují na dopady ekonomické. „*Fenomen drog přímo či svými důsledky odčerpává finanční prostředky, pracovní kapacitu a ničí životy tisíců mladých lidí*“ (Sak, Saková, 2004, s. 80).

### 2.1 KOUŘENÍ

Podle Fischera a Škody (2009) je naše společnost značně tolerantní ke kouření a potažmo i k alkoholu. Je zde zcela evidentní dopad masivních reklam cíleně zaměřených zejména na mladé lidi. Dle Národní zprávy o zdraví a životním stylu dětí a školáků vyplývá, že „*z hlediska vzniku kuřáckého návyku je rozhodující adolescentní věk. Až 90 % kuřáků začalo kouřit ve věku mladším než 18 let. Pokud jedinec do té doby nezačne kouřit, je už jen malá*



*pravděpodobnost, že podlehne tomuto návyku v pozdějším věku*“ (Ellickson, McGuigan, & Klein, 2001 in Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků, 2011, s. 76). Ze „zprávy“ (2011) dále vyplývá, že se zvyšuje počet žen – kuřáček a v souvislosti s tímto trendem jsou predikovány zdravotní dopady na budoucí populaci. Dostupné z:

[http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/AKTUALITY\\_2012/HBSC\\_2010\\_narodni\\_zprava\\_o\\_zdravi\\_a\\_zivotnim\\_stylu\\_deti\\_a\\_skolaku\\_offline.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/AKTUALITY_2012/HBSC_2010_narodni_zprava_o_zdravi_a_zivotnim_stylu_deti_a_skolaku_offline.pdf)

Čevela, Čeledová a Dolanský (2009) udávají, že dopad kouření na jedince je dvojitý. Kuřák se stává na nikotinu rychle závislým a tento návyk vyvolává smrtelné nemoci a invaliditu. Autoři dále udávají, že kuřáci ztrácí téměř 20 – 25 let svého života.

Nezastírám, že tento problém řešíme i v našem zařízení. Ačkoli je tento zlozvyk neustále předmětem konfliktů, mnozí vychovatelé nekuřáci jsou těmto klientům osobním příkladem, dětský domov pořádá besedy na toto téma, nedaří se návyk odstranit nebo snížit četnost jeho výskytu. Klienti sami ani nemají zájem něco v tomto ohledu měnit. Mezi hlavní důvody kouření podle Fischera a Škody (2009) patří vůně kouře, vliv reklamy, jako nezanedbatelný se jeví sociální faktor – kouřící přátelé nebo rodiče.

Psychoaktivním účinkem nikotinu jedinec zvyšuje svůj výkon, redukuje stres nebo potlačuje chuť k jídlu. Ke vzniku návyku přispívá také snaha adolescentů vypadat dospěle, nezávisle. *„Léčba závislosti na kouření je poměrně obtížná a lze říci, že i nepřiliš úspěšná“* (Fischer, Škoda, 2009, s. 107). Je proto lepší s kouřením vůbec nezačínat. Nejvyšší úspěšnost v odvykání mají kuřáci, kteří sami chtějí přestat kouřit.

Mezi hlavní zásady prevence podle Machové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009) řadíme:

- informovat děti a veřejnost o negativních aspektech kouření včetně pasivního,
- být vzorem nekuřáckého chování,
- vhodná legislativní opatření.

*„Mají-li se však změnit postoje ke kouření, je nutné, aby se nekuřáctví stalo pozitivní sociální normou, aby bylo moderní nekouřit“* (Čevela, Čeledová, Dolanský, 2009, s. 57).

## 2.2 ALKOHOLISMUS

Alkohol patří v našem evropském prostředí do kategorie „legálních“ drog. Tato problematika je v práci zmiňována z toho důvodu, že jsou klienti v našem zařízení, kteří si s sebou nesou určitou rodinnou zátěž. *„Je prokázáno, že u jedinců z rodin, kde je otec alkoholik, je pravděpodobnost vzniku alkoholizmu 10x vyšší! Mimořádně ohroženou skupinou jsou mladí muži, jejichž otec je závislý na alkoholu. Rodinná zátěž se udává asi na 64 % mužských potomků“* (Fischer, Škoda, 2009, s. 96).

Alkohol na většinu jedinců působí anxiolyticky. Uvolňuje napětí, umožňuje snadnější navázání kontaktů, zlepšuje náladu. Podobně jako u kouření chtějí mladiství prezentovat svoji dospělost. Podle Nešpora, Pernicové a Csémyho (1999) může být dalším důvodem konzumace alkoholu snaha uniknout nepříznivé životní situaci, poměrně snadná dostupnost a tlak reklam.

Nadměrné pití alkoholu však ničí zdraví jednotlivce, zasahuje rodinu i celou společnost. Pod vlivem alkoholu se stane řada vážných dopravních nehod, jejichž následkem je negativní změna zdravotního stavu jedince, trvalá nebo smrtelná. Vlivem alkoholu se také odbourávají sociální zábrany, vytrácí se ohleduplnost k druhým lidem a stupňuje se agresivita. Užívání alkoholu je u dětí a mládeže spojeno také s rizikovým sexuálním chováním.

Pokud je jedinec na alkoholu dlouhodobě závislý, mění se i jeho osobnostní struktura a preference hodnot. Alkohol oplošťuje osobnost kognitivně i emočně. Dochází k rozpadu interpersonálních vztahů.

*„Přes své negativní účinky zůstává tradiční zneužívanou látkou a je využíván při různých neformálních, formálních i náboženských příležitostech“* (Fischer, Škoda, 2009, s. 100). Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků (2011) poukazuje na to, že tato akceptace konzumace alkoholu ovlivňuje postoje dětí a mládeže v tom smyslu, že: *„Ti potom velmi brzy přijímají pití alkoholu jako normální (rozuměj společensky schvalovanou) součást sociálních kontaktů a téměř neodmyslitelnou součást oslav a zábav“* (2011, s. 80).

Dostupné z:

[http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/AKTUALITY\\_2012/HBSC\\_2010\\_narodni\\_zprava\\_o\\_zdravi\\_a\\_zivotnim\\_stylu\\_deti\\_a\\_skolaku\\_offline.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/AKTUALITY_2012/HBSC_2010_narodni_zprava_o_zdravi_a_zivotnim_stylu_deti_a_skolaku_offline.pdf)

Podle Machové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009) prevence spočívá v komplexnosti řešení tohoto problému. Jako důležité se jeví:

- nabízet smysluplné alternativy,
- zvyšovat informovanost a odolnost vůči sociálním tlakům,
- kontrolovat dodržování stanoveného věkového limitu,
- zpřísnit předpisy a pokuty za řízení pod vlivem alkoholu,
- využít reklamu pozitivním způsobem,
- prevence v rodině.

Velký problém při řešení tohoto problému však spočívá v laxním přístupu obchodníků, kteří klidně bez pocitu viny prodají alkohol nezletilým. Tímto přístupem sledují uspokojení své vlastní potřeby a tou je zisk.

*„Základním právem každé lidské bytosti je právo na zdraví a na kvalitu života. Ochrana a podpora zdraví a kvality života dětí a mládeže jsou zakotveny v Úmluvě OSN o právech dítěte a jsou i součástí zdravotní politiky SZO Zdraví 21. Cíl 12 požaduje, aby děti do 15 let nepožívaly alkohol vůbec“* (Čevela, Čeledová, Dolanský, 2009, s. 58). Zkušenosti s alkoholem a tabákem také zvyšují riziko experimentování s jinými drogami. Proto je zcela logický požadavek co nejvíce posunout věkovou hranici blíže ke skutečné dospělosti, kdy si jedinec daleko více uvědomuje riziko a odpovědnost za své chování.

Hamanová (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009, s. 174) uvádí na vysvětlení následující: *„rizikové chování většinou přináší dospívajícímu určitou pozitivní satisfakci, tj. uspokojení některé jeho vývojové potřeby: zvýšení sebevědomí, možnost komunikace s vrstevníky atd., které je pro něho v jeho vývojovém stadiu mnohem důležitější než jeho vzdálená (a event. i nejasná) budoucnost a její případné ohrožení.“* Toto vysvětlení vede k pochopení složitosti výchovného působení na dospívající a odpovídá na otázku proč je tak těžké jejich chování měnit.

Podle Machové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009) se v odborné literatuře hovoří o tzv. gateway teorii. Tato teorie říká, že zkušenost s jednou návykovou látkou zvyšuje riziko přechodu k jiné. Znamená to, že jedinec se přes zkušenost s alkoholem a tabákem postupně „propracuje“ ke zkušenosti s marihuanou a může pokračovat v užívání ještě nebezpečnějších návykových látek.

## 2.3 DROGOVÉ ZÁVISLOSTI

Pojmem „droga“ se podle Fischera a Škody (2009, s. 88) označuje „*nelegálně šířená a zneužívaná psychoaktivní látka vyvolávající závislost.*“ Psychoaktivní látky ovlivňují psychický stav jedince. Některé tyto látky vyvolávají návyk a závislost a jedná se tedy o látky návykové. Fischer a Škoda rozlišují závislost fyzickou a psychickou. Fyzická závislost podle těchto autorů (2009, s. 88) souvisí s rozvojem „*nepříjemných tělesných příznaků.*“ Psychická závislost je spojena s bažením po droze, s touhou „*po opětovném navození příjemných duševních stavů*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 88).

*„Jako startovací droga je mezi mládeží šířena marihuana, která je v určitých vrstvách společnosti vnímána jako společensky přijatelná, a dokonce jsou prostředí, v níž kouřit marihuanu znamená být ‚in‘. Nabídka drog se stává rozmanitější a drogy jako extáze a hašiš jsou přece jen vnímány i v liberálnějším prostředí poněkud rezervovaněji. Každopádně tlak narkomafie na děti a mladistvé je mimořádně silný“* (Sak, Saková, 2004, s. 84).

Na vzniku drogové závislosti se podílí podle Kubátové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009, s. 75):

- „*droga jako taková (její farmakologické vlastnosti, náročnost aplikace, dostupnost),*
- *osobnost (genetické a biologické dispozice),*
- *sociální prostředí (psychosociální vlivy, provokující a vyvolávající činitele).*“

Nejčastější dělení návykových látek podle účinků:

- s tlumivými účinky; blokují fungování mozku; do této skupiny patří opiáty, tlumivé látky a hypnotika,
- s povzbudivými účinky, tzv. psychostimulancia; zrychlují mozkové funkce; do této skupiny patří amfetaminy, kokain, ale také nikotin,
- s halucinogenními účinky; způsobují halucinace a změny vnímání; patří sem LSD, marihuana, hašiš a tzv. taneční drogy – extáze (Vigué, 2006).

Není podstatné na tomto místě vyjmenovávat a charakterizovat jednotlivé druhy drog, protože tato oblast je značně obsáhlá, spíš jde o zhodnocení motivace a dopadů užívání drog na jedince a společnost. Prvotní motivací je motivace sociální. Jedinec je pod tlakem vrstev-

níků, kamarádů v partě; potřebuje jejich uznání, přijetí a komunikaci s nimi. Dalším motivem je únik před realitou nebo nuda a nicnedělání.

Takto vysvětluje Vágnerová (2004, s. 77) sociální motivaci: „*Tendence zkusit drogu je posilována sociálně. K první zkušenosti dochází nejčastěji ve společnosti vrstevníků a je mnohdy záležitostí osobní prestiže neodmítnout.*“

Za nejrizikovější považuje Vágnerová (2008) právě období dospívání. Jedinec nemá v tomto období dostatek životních zkušeností, hledá svoji identitu, rebeluje proti hodnotám a normám dospělých. Chce být samostatný, současně si ale uvědomuje svoji závislost na rodičích. S rodiči si přestává rozumět, protože jejich postoje a názory považuje za konzervativní a hledá porozumění mezi vrstevníky.

Sak a Saková (2004, s. 82) dochází z porovnání věku nabídky a konzumace drogy k následujícímu závěru, že „*jednou z příčin toho, že se jedinec stane závislým na drogách, je velmi nízký věk, kdy je mu droga nabídnuta. Čím nižší věk jedince, v němž je mu nabídnuta droga, tím je větší pravděpodobnost, že se droga stane pro něho problémem.*“ Sociálním důsledkem drogové závislosti je zastavení a úpadek osobnosti a společenská izolace jedince. Podle Vágnerové (2008) se kromě psychické stránky osobnosti mění i zevnějšek jedince. Nedbá na sebe, jeho fyzický zjev chátrá. Neorientuje se v prostředí, které ho obklopuje, ani v sobě samém. Jeho mysl zaměstnává jediná věc – droga.

Rovněž autoři Fischer a Škoda (2009, s. 117) poukazují na „*devastaci vzájemných vazeb a vztahů*“ v důsledku negativních změn ve vzorcích chování. Podle těchto autorů je zastavení osobnostního vývoje překážkou i v přípravě na povolání, souvisí totiž se ztrátou pracovních dovedností a návyků. Z důvodů neplnění svých povinností a nerespektování norem bývá závislý jedinec vyloučen ze školy nebo propuštěn ze zaměstnání. Dostává se tak do sociální izolace, kdy udržuje vazby pouze ve skupině narkomanů. „*Změny v oblasti somatické, psychické a sociální jsou velmi závažné a jsou patrné na první pohled*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 104 – 105). Takto popisuje úpadek osobnosti Vágnerová (2004, s. 78): „*Osobnost narkomana se zcela obecně, bez ohledu na typ drogy, vyznačuje postupnou ztrátou dosažené úrovně socializace a morálního vývoje, zafixovaných sociálních norem a návyků, posléze někdy i pácháním trestné činnosti.*“

Drogy však negativně ovlivňují i kvalitu budoucích generací. Na tento problém upozorňuje i Sak (2000, s. 225): „*Drogy jsou problémem biologické reprodukce. [...] Narkomanská generace rodičů rodí generaci dětí nižší biologické kvality, zatíženou vinou svých rodičů.*“

Léčba závislosti může být úspěšná pouze v případě, že se pro ni jedinec sám a dobrovolně rozhodne. Musí si sám uvědomit, že ho droga ničí. Abstinence je celoživotní. Pomoc poskytují různá kontaktní centra, linky důvěry, střediska pro drogově závislé nebo specializovaná psychiatrická pracoviště.

Významná protidrogová prevence spočívá ve vzdělání. Podle Kubátové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009, s. 83) je třeba: „*Naučit dítě říci drogám ,ne‘*.“ Autorka v tomto smyslu uvádí, že je potřeba o tomto problému s dětmi hovořit otevřeně a netabuizovat ho. Za důležité považuje postoje rodičů a nejbližšího okolí. Děti se učí příkladem. Ne vždy je však rodina funkční a poskytuje správný příklad. Kompenzaci potom poskytuje škola.

V rámci protidrogové prevence odolnost dítěte vůči drogám zvyšuje podle Kubátové (2009 in Machová, Kubátová a kol., 2009, s. 86):

- „*dostatečné rodinné zázemí, pocit bezpečí,*
- *dodržování dohod, dodržování zvyků, tradic a rodinných rituálů, ve škole školního řádu,*
- *správný poměr volnosti a kontroly (ani nadměrná volnost, ani nedostatek kontaktu s rodiči a vychovateli).*“

Otázkou prevence se zabývá i Sak a Saková (2004, s. 87): „*Prevence, aby byla účinná, musí být postavena na komplexní analýze problému, to znamená, že musí obsahovat dimenzi globální, makrospolečenskou, lokální, rodinnou a individuální.*“

### 3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Pod pojmem rodina si většina z nás představuje stabilní a bezpečné zázemí, místo, kde lze nalézt v případě nouze nebo nezdaru podporu a porozumění. Místo, kde se nám dostane úsměvu, pohlazení, povzbuzení i konstruktivní kritiky. Místo, kde nás ostatní členové přijímají takové, jací jsme. „*Rodina je základ společnosti, kde dítě dostává základy výchovy, a to tak pevné, že ani škola, ani životní zkušenost je mnohdy už nedokáže změnit*“ (Špaček, 2010, s. 7).

Ne každá rodina však dítěti poskytuje pocit jistoty a bezpečí a umožňuje jeho harmonický vývoj. Tato kapitola se zabývá působením rodiny jako primárního socializačního činitele. Rozebírá různé typologie rodiny. Zabývá se problémem deprivace a subdeprivace. Na tyto fenomény se váže téma deviance a delikvence, vše z pohledu socializujícího prostředí. Dále se budeme věnovat specifickému socializačnímu působení romské rodiny. Důvodem pro zařazení této problematiky je fakt, že se bezprostředně dotýká praktické části bakalářské práce. Zařazení této problematiky se jeví zcela na místě také vzhledem k tomu, že v našem zařízení s romskými dětmi pracuji.

#### 3.1 RODINA JAKO SOCIALIZAČNÍ ČINITELE

„*Rodina je prvním a také nejdůležitějším prostředím, do kterého dítě po narození přichází. Funkčnost rodiny je jedním z předpokladů zdravého a harmonického vývoje dítěte*“ (Švrčínová, 2010 in Kantorová a kol., 2010, s. 25). Podle sociologa Možného (1990 in Nakonečný, 1999, s. 242) je rodina „*neysoukromější lidskou institucí.*“ V současné odborné literatuře najdeme mnoho dalších definic rodiny. Podle Vágnerové (2008) nebo Fischera a Škody (2009) je rodina velmi důležitou sociální skupinou, ve které jedinec žije. Uspokojuje celou řadu biologických, ekonomických, sociálních a psychologických funkcí.

Z hlediska vývoje a života člověka má nezastupitelný význam. „*Každá rodina je zdrojem specifického systému hodnot a jejich preference a ty ovlivňují chování členů rodiny v interakci se společenským okolím*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 140). Helus (2007, s. 87) dále navazuje: „*Co rodina, to svérázné socializační prostředí s rozdílnými postoji vůči svému okolí, kladoucí taktéž své socializační nároky; ač je každá rodina součástí společnosti a v míře větší či menší*

*je i pod její kontrolou, přesto působí jedinečným způsobem a socializovaný jedinec také jedinečným způsobem toto působení zvládá. “*

Rodina čelí v současné době řadě problémů. Jsme svědky vysoké rozvodovosti, snížení sňatečnosti, poklesu porodnosti, zvýšení věku u prvorodiček. Rodinu tíží mnoho problémů, *„z nichž některé jsou dány vývojem společnosti, některé změnou v hodnotách jednotlivců“* (Švrčinová, 2010 in Kantorová a kol., 2010, s. 34).

Rodina přechází do tzv. postindustriálního období. Pro toto období je charakteristická emancipace žen. Ženy podle Matouška a Kroftové (2003) přestávají hrát roli hospodyně a vychovatelky dětí. Chtějí se uplatnit na trhu práce. *„Toto jejich tíhnutí se dostává do konfliktu s potřebami dítěte a s tradičně nízkou ochotou mužů participovat na výchově dětí a na provozu domácnosti“* (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 39).

Hodně kompetencí rodiny přebírají nejrůznější instituce a stát. Autoři Matoušek a Kroftová (2003, s. 40) v tomto kontextu konstatují, že *„dítě navštěvuje od útlého věku kolektivní zařízení, také většina lidských aktivit v dospívání i v dospělosti se odehrává mimo rodinu a lidský život končí dosti často v nemocnici nebo v kolektivním útluku pro staré lidi.“* Oba autoři (tamtéž) dále upozorňují na omezené možnosti postindustriální společnosti, *„jak vynutit na rodičích upřednostňujících své zájmy před zájmy dětí řádné plnění rodičovských povinností.“*

Nakonečný (2009, s. 425) spatřuje hlavní příčinu krize současné rodiny *„v nejistotě rodičovských rolí, přetíženosti matky, která vede domácnost a současně má nějaké zaměstnání, v úpadku komunikace mezi rodiči a dětmi (málo času na styk s dětmi, večery trávené u televizi-zoru), v nesouladných manželských vztazích a podobně.“* K tomuto názoru se přiklání i Sak (2000, s. 222) a dodává: *„Zpochybněna je role manžela a otce jako dominantního a autoritativního prvku v rodině.“* Kraus a Poláčková et al. (2001, s. 81) v tomto kontextu ale konstatují, že *„pokles autority otce v rodině však neznamená, že by ztratil v rodině na významu.“*

Přes všechny problémy, kterými si rodina prochází, *„zůstává i na počátku nového století nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí i pro dospělého člověka, natož pro dítě“* (Kraus, 2008, s. 79).



## 3.2 TYPOLOGIE RODINY

Helus (2007, s. 149 – 151) definuje deset základních funkcí rodiny:

1. *„Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života.*
2. *Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické příslušnosti dítěte.*
3. *Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými.*
4. *Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení.*
5. *Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky.*
6. *Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady.*
7. *Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého.*
8. *Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení.*
9. *Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě.*
10. *Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti.“*

Takto uvedený autor charakterizuje funkční rodinu, ovšem je zcela zřejmé, že jde o definování ideálního stavu. Ve skutečnosti každá rodina zažívá menší či větší krize. Sobotková spojuje pojem funkční rodina a rodinné fungování, jehož podstatou jsou tyto principy: *„soudržnost, adaptabilita a komunikace“* (Sobotková, 2007, s. 72). Soudržnost (koheze) souvisí podle Sobotkové (2007) s rodinnou intimitou a blízkostí členů rodiny. Adaptabilitu lze chápat jako přizpůsobení se rodiny vzniklým situacím. Rodinná komunikace má klíčový dopad na rodinné klima.

Sobotková (2007, s. 72) doslova konstatuje: *„Přímá a otevřená komunikace působí jako ochranný faktor v rodinném soužití, zatímco nejasná či narušená komunikace může znásobit negativní vlivy rizik a stresů.“*

Sobotková (2007) v této souvislosti také hovoří o rodinné resilienci, což je v podstatě schopnost rodiny pružně reagovat a vyrovnat se s nejrůznějšími zátěžovými situacemi. Uvedená autorka definuje pojem takto: *„Resilience je taková vlastnost rodiny, která jí umožňuje*

*udržet si zavedené vzorce fungování, i když je konfrontována s rizikovými faktory: je to elasticity (elasticity)“ (Sobotková, 2007, s. 80). Resilienci rodiny definuje také Břicháček (2002 in Šolcová, 2009, s. 68) jako „dynamickou rovnováhu mezi udržením funkcí rodiny v zátěžových situacích a kapacitou jednotlivých členů rodiny vzájemně se podporovat, komunikovat a vyrovnávat se s obtížemi.“*

Helus (2007, s. 152) podle funkčnosti rodiny vzhledem k dítěti člení rodiny do pěti kategorií:

1. *„Rodiny stabilizovaně funkční.*
2. *Funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy.*
3. *Rodiny problémové.*
4. *Rodiny dysfunkční.*
5. *Rodiny afunkční.“*

Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995 in Fischer, Škoda, 2009) popisují čtyři typy rodin:

1. Funkční rodina – zajišťuje všestranně harmonický vývoj dítěte; autoři udávají až 85% výskyt těchto rodin v populaci.
2. Problémová rodina – dokáže řešit svoje problémy sama případně za pomoci OSPOD. Udává se 12 – 13 % těchto rodin.
3. Dysfunkční rodina – má vážné problémy v plnění funkcí, neumí je zvládnout sama, proto se realizuje sanace rodiny. Autoři uvádějí 2% výskyt těchto rodin.
4. Afunkční rodina – má tak závažné poruchy, že ohrožuje dítě ve vývoji nebo na životě. Sanace rodiny v tomto případě nemá již význam. Výskyt takových rodin je asi 0,5 % v populaci. Jediným řešením podle uvedených autorů je vzít dítě z této rodiny a umístit ho jinam.

V afunkční rodině se podle Matějčka (1992 in Helus, 2007, s. 152) „*hromadí nejrůznější patologické projevy, kde nezám o dítě přerůstá v nevraživý nebo i nenávistný postoj vůči němu.*“ Pokud rodina neuspokojuje některé potřeby jejího člena nebo členů, působí zátěžově a traumaticky. Pokud jde o dítě, jehož osobnost se teprve vyvíjí, pak tato „zkušenost“ působí negativně. Zde zcela na místě se jeví uvedení tohoto citátu: „*Rodina může člověku pomoci, ale taky ho může úplně zlikvidovat. Nejhorší je, že si nikdo nemůže vybrat, kam se narodí*“ (mladý muž, který vyrostl ve velmi problematické rodině in Vágnerová, 2008, s. 589).

Dítě si tedy nevybírání svoji orientační rodinu, do níž se narodí. Pro dítě podle Vágnerové (2008) tato rodina představuje model světa. „*Rodiče fungují jako modely, které lze napodobit, popř. se s nimi identifikovat*“ (Vágnerová, 2008, s. 590). Nina Divišková, herečka, metaforicky a přesto výstižně interakce mezi dětmi a rodiči charakterizuje takto: „*Děti jsou jako houba.[...] Pohybují se ve vaší blízkosti a vsáknou do sebe, jak se chováte ke svým blízkým, kamarádům, jestli lžete, jestli pomlouváte [...]Dělají, že to neslyší, ale pak to chtějí napodobit*“ (časopis Vlasta, 2012, roč. 66, č. 29, s. 7).

Prostřednictvím rodičů se tedy dítě učí pozitivním i negativním vzorcům chování, pohledu na sebe sama i na svět okolo něho. Jak poukazuje také Fischer a Škoda (2009, s. 152): „*Formování osobnosti je přímým odrazem kvality rodiny.*“ Nakonečný (1999) poukazuje na vliv soužití rodičů jako partnerů na rodinné klima. Jejich nevyřešené problémy ovlivňují stabilitu rodiny a děti jsou často vtahovány do jejich rozepří. Stejný názor uvádí Šimíčková-Čížková a kol. (2008, s. 124): „*Soužití v celé rodině výrazně ovlivňuje vzájemné soužití obou rodičů.*“ V tomto kontextu důležitost stabilního rodinného klimatu shrnuje Špaček (2010, s. 17) následovně: „*Nesmíme zapomínat na to, že dítě vnímá svět kolem sebe skrze emoce a pocity, všímá si úsměvů, tónu hlasu, pohledů, pohlazení, vycítí vztahy, jaké mezi dospělými panují.*“ Z předcházejícího vyplývá, že: „*vážný a chronický konflikt v rodině může být škodlivější než fyzická nepřítomnost jednoho z rodičů*“ (Kohoutek a kol., 1996, s. 107). Rovněž Řezáč pokládá přístup rodičů k dětem a celkové klima v rodině za výrazný formativní atribut. Navíc dodává, že „*značná část změn osobnosti je spíše produktem spontánních interakcí; důsledkem intuitivních postupů rodičů, občasné rigidnosti jejich přístupů k dítěti a souhry rozmanitých podmínek sociálního prostředí*“ (Řezáč, 1998, s. 194).

Pokud jedinec v původní rodině nezažije pocit jistoty, bezpečí, lásky, soudržnosti a podpory, dojde k narušení jeho emocionálního vývoje. „*Rodina, jejíž vztahová atmosféra je nedostatečná, pak místo aby dítě připoutala, vyžene je do jiných společenství, například do part překračujících často společenské normy a zákony*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 152).

V dospělosti pak jedinec zakládá vlastní, tzv. prokreační rodinu. Všechny zkušenosti z původní rodiny podle Krause a Poláčkové et al. (2001) nějakým způsobem přenáší dál, na svého partnera, na své děti. Podle naučených vzorců s nimi komunikuje, chová se k nim a spolutvoří celkové klima rodiny. „*Matějček mluví v této souvislosti o ‚sociální dědičnosti‘, o předávání určitých strategií a způsobů chování z generace na generaci*“ (Vágnerová, 2008, s. 591). Z výše uvedeného lze konstatovat, že rodiny dědí svá traumata.

Culbertson a Schellenbach (1992 in Vágnerová, 2008, s. 592) definovali na základě svého výzkumu určité nedostatky rodičů, které zvyšují riziko špatného zacházení s dítětem a k lidem obecně:

- „nedostatky v sociální orientaci, omezená schopnost empatie, neporozumění potřebám jiného člověka, rigidita, osamělost a problémy v mezilidských vztazích;
- *problematické sebehodnocení, nízká sebeúcta, nespokojenost s rodičovskou rolí;*
- *rizikové chování, které se projevuje nedostatečnou sebekontrolou a nízkým sebeovládáním, impulzivitou a potřebou projevit negativní city;*
- *špatná zkušenost z vlastního dětství: 70 % lidí, s nimiž v dětství rodiče nezacházeli přiměřeným způsobem, mělo sklon chovat se podobně.“*

Ne všichni lidé tedy mají kompetence k rodičovské roli. Pokud v rodině panují napjaté vztahy mezi partnery, chybí prožitek citové jistoty a bezpečí, hovoříme o rodině dysfunkční.

### **3.3 SOCIÁLNÍ DOPADY NEVHODNÉHO PŮSOBNÍ RODINY**

Klíčový moment v osobnostním vývoji každého jedince sehrává kvalita vazby mezi matkou, později otcem a dalšími členy rodiny a dítětem. Zejména matka představuje pro dítě pevný bod, zaručující pocit jistoty a bezpečí. Šimíčková-Čížková a kol. (2008, s. 32) konstatuje: „*Citový vztah matky k dítěti je základnou pro citové vztahy příští.*“ Rovněž autorky Petrová a Plevová (2006, s. 98) uvádějí, že „*sociální vztah mezi matkou a dítětem, který se vytvoří v prvních letech života, je základem jistoty a duševního zdraví v dospělosti.*“ Matoušek a Kroftová (2003, s. 42) tvrdí, že „*způsob, jakým se matka váže na své dítě, má vztah ke způsobu, jakým se k ní vázala její matka.*“

Šimíčková-Čížková a kol. (2008) dále poukazuje na příčinné souvislosti mezi emočně vřelým prostředím a vztahy pozdějšími. Matějček (1986 in Vágnerová, 2008, s. 597) zmiňuje následující: „*U dětí, které dlouho musely žít v prostředí citově chudém, pozorujeme často, že mají vážné obtíže v citových vztazích na všech dalších vývojových stupních.*“ Osobnost dítěte také ovlivňuje celkové přijetí nebo odmítání dítěte a způsob rodinné výchovy. Ovšem způsob rodinné (ale i školní) výchovy je podle Čápa a Mareše (2007, s. 316) „*závislý na makrosoci-*

*álních podmínkách – na názorech, postojích a tradicích země, lokality, národa a etnické skupiny, sociální vrstvy, doby, kultury.“*

*„Chladný přístup k dítěti, projevovaný nezájmem, chudé emoční prostředí s nedostatkem podnětů může způsobit psychickou deprivaci“* (Petrová, Plevová, 2006, s. 99). Vágnerová (2008, s. 53) definuje deprivaci jako *„stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických či psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu.“* Podobným způsobem definují deprivaci i Fischer a Škoda (2009) a dále konstatují, že toto neuspokojování pocitu jistoty a bezpečí *„spočívá v nedostatku či absenci stabilních a spolehlivých emočních podnětů s mateřskou osobou“* (Fischer, Škoda, 2009, s. 149).

Vágnerová (2008) dále konstatuje, že pokud dítě nemá jinou zkušenost než s ambivalentním až hostilním postojem, začne tento stav považovat za normu. Výsledkem jsou potom jedinci, kteří *„mívají primitivní, nediferencované a povrchní vztahy k lidem, nápadně absencí empatie a egocentrismem“* (Vágnerová, 2008, s. 599). Langmeier a Krejčířová (2006) však také upozorňují, že psychicky strádat mohou kromě dětí i dospělí jedinci – staří, nemocní nebo invalidní lidé. Uvedení autoři zmiňují, že *„na rozdíl od dětí bývá jejich situace o to horší, že už společnosti připadají jako neperspektivní a jen jako přítěž“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 289).

Častější a mírnější variantou deprivace je citová subdeprivace. Vágnerová (2008) nebo Fischer a Škoda (2009) v této souvislosti udávají, že je rizikovější, protože se obtížněji identifikuje. Děti jsou po stránce materiální zabezpečeny mnohdy nadprůměrně, ale strádají v oblasti emoční. V chování rodičů lze podle Vágnerové (2008, s. 603) pozorovat následující postoje:

- *„Snížená akceptace dítěte. Rodiče mluví o svém dítěti příliš kriticky, hodnotí je negativně, nenalézají na něm nic dobrého. V jejich projevu je zřejmá minimální citová angažovanost.*
- *Snížená empatie k dítěti. Rodiče nerozumějí potřebám a pocitům svého dítěte, interpretují je nepřiměřeně, až je to nápadné i zcela cizím lidem.*
- *Snížená frekvence interakcí mezi rodičem a dítětem. Rodiče se dítětem příliš nezabývají, málo s ním komunikují, netráví s ním volný čas. Dítě je často doma samo, a i když jsou rodiče přítomni, stejně si ho nikdo nevšímá.“*

Následky deprivace jsou dlouhodobého až trvalého charakteru. Podstatou deprivace syndromu je, že *„jedinec ztrácí způsobilost vnímat lásku druhých lidí k sobě a projevovat ji*

vůči nim; nedokáže se vcítovat do druhých a očekávat vcítění druhých vůči sobě; nedokáže rozpoznávat city druhých osob a komunikovat své vlastní citové stavy“ (Helus, 2007, s. 95). Socializace jedince není tedy funkční. Jedinec uznává hodnoty a normy směřující proti druhým lidem. „Lidé, kteří deprivací trpí, nejsou nemocní ve smyslu tělesného postižení, či nakažení nějakou infekcí apod., jsou však sociálně zmrzačení, deformovaní ve smyslu vážného osobnostního nedostatku“ (Helus, 2007, s. 95).

Tyto nedostatky pak mohou podle Heluse (2007) vést k deviacím. Autor rozvíjí myšlenku následovně: „Nabývá-li nefunkční socializace závažných podob, takže vyvolává reakce společnosti (kárné, nápravné, ochranné), označujeme její efekty za deviace“ (Helus, 2007, s. 94). Deviace je podle Fischera a Škody (2009, s. 15) „každé porušení sociální normy. Jde o jakékoliv překročení normativu, například přehánění, extrémní postoje a způsoby chování.“ Velký sociologický slovník (I. svazek, A – O, 1996, s. 199) pod pojmem sociální deviace mimo jiné uvádí: „porušení nebo podstatná odchylka od některé soc. → normy chování nebo od skupiny norem; nerespektování požadavků, které na individuum nebo skupinu klade určitá norma nebo soubor norem.“

Fischer a Škoda (2009, s. 15) v této souvislosti však upozorňují, že „žádná sociální norma není a ani nemůže být dodržována z důvodu jedinečnosti individua přesně a stejným způsobem. V každém sociálním prostředí existuje proto nepsaný toleranční limit. Ten je proměnlivý v čase a z hlediska aktuální úrovně sociokulturního poznání konkrétní společnosti.“

Deviace podle Heluse (2007, s. 94) „ohrožuje společnost, která se vůči ní brání – trestá (sankcionuje) osoby, které deviují; deviace tudíž zpětně ohrožuje ze strany společnosti i samotného devianta.“

V důsledku velmi silného citového strádání v dětství se mohou vyvinout jedinci delikventní. Tito jedinci selhávají v sociálních vztazích, mají tendenci chovat se agresivně a labilně (Matějček, 1992, Nakonečný, 1997 in Petrová, Plevová, 2006).

Tento názor je podložen studií Snydera a Pattersona (1987 in Matoušek, Kroftová, 2003, s. 43), která ukazuje rodinné prostředí delikventních mladistvých „jako chladné, s minimem rodičovského zájmu o děti. Rodiče jsou dětmi charakterizováni jako pasivní či odmítaví, nezainteresovaní na potřebách dítěte.“

Již v roce 1960 prokázal R. R. Sears platnost teze, že: „dítě vytváří tím větší potíže všeho druhu, s čím menší vřelostí je vychováváno“ (formulace H. Rotha 1976 in Nakonečný, 2003, s. 381). Takové děti hledají chybějící podporu a kladné přijetí u vrstevnické skupiny. Pokud je tato skupina riziková, rituálem přijetí může být spáchání například drobné krádeže, posléze se

tato činnost stává organizovanou a napojenou na překupníky. Chybějící uznání a prestiž si kompenzují „snadnějším a lehčím“ způsobem. Tento společenský úspěch však podle Matouška a Kroftové (2003, s. 85) zůstává pouze v rovině symbolické: „*oblečení, motorky, auta, peníze, známosti s atraktivními dívkami, nahánění strachu slabším.*“

Ve Velkém sociologickém slovníku (I. svazek, A – O, 1996, s. 180) se dozvíme mimo jiné, že nejčastěji se pojem delikvence užívá: „*pro označení trestné činnosti → mládeže. D. mládeže do značné míry souvisí s neukončeným procesem biol., mentálního a → sociálního zrání, což vede ke spol. neaprobovanému řešení různých životních a konfliktních situací, k emocionálním reakcím, k impulsivnímu jednání.*“

Příčinu delikventního chování spatřují Fischer a Škoda (2009) ve vzájemné interakci biopsychosociálních faktorů. Za významný sociální faktor považují autoři vliv rodiny a vrstevnických skupin v kombinaci s úrovní vzdělání, nezaměstnaností a anonymitou městského prostředí. V této souvislosti má velký význam smysluplné trávení volného času. „*V anamnézách delikventních jedinců můžeme v naprosté většině případů sledovat, že volný čas trávili nevhodně*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 162 – 163).

Matoušek a Kroftová shrnuli charakteristiku delikventního jedince takto: „*Osoba se sklonem k delikvenci má tendenci jednat podle hesla: Lepší vrabec v hrsti nežli holub na střeše*“ (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 56).

### **3.4 SPECIFIKA ROMSKÉ RODINY**

Romská minorita se v mnohém odlišuje od majoritní společnosti. Podle Vágnerové (2008) nevyplývají tyto odlišnosti pouze z nezkušenosti nebo komunikačních bariér, ale podstatou jsou specifika romské menšiny. „*Majoritní společnost není k romské minoritě tolerantní, protože je přesvědčena, že jí chybí snaha akceptovat alespoň základní pravidla společného soužití*“ (Vágnerová, 2008, s. 674).

Romská rodina se podle Davidové (1995) nebo Vágnerové (2008) v mnohém přizpůsobila majoritní společnosti tím, že opustila tradiční zvyky. Objevila se prostituce, dealerství drog nebo odkládání dětí do kojeneckých a dětských ústavů. „*Mnozí romští rodiče se přestali starat o děti, protože zjistili, že se o ně postará stát, přestali spoléhat na sebe, protože jim*

obživu zajistily sociální dávky apod. Systém sociálních podpor mnohdy vedl k zafixování nesamostatnosti a závislosti na státu, která přetrvává dodnes“ (Vágnerová, 2008, s. 675).

V romském etniku převládá kolektivismus nad individualismem. Tato skutečnost podle Vágnerové (2008) souvisí s absencí osobního vlastnictví. „Všechno je užíváno společně, a proto se nelze divit, když se Rom takto chová i jinde“ (Vágnerová, 2008, s. 678). Vágnerová (2004, s. 141) vyslovuje názor, že „romské dítě nemá v rodině individuální význam, není na ně koncentrována veškerá pozornost a péče, protože je zpravidla od samého počátku jedním z mnoha.“

Demeter (1993 in Bakalář, 2004, s. 44) poukazuje na způsob rodinné výchovy, pro který je „charakteristický nedostatek řádu – jí se, když je hlad, vstává se a jde spát podle potřeby, mezi Romy se přirozeně rozdává – pokud je z čeho.“ Důsledkem této výchovy je pak podle Bakaláře (2004) neschopnost podřídít se povinností nebo „neschopnost odložit uspokojení na pozdější dobu“ (Bakalář, 2004, s. 45).

Kantor (1976 in Bakalář, 2004, s. 64) popisuje svoji zkušenost s romskými dětmi na školách takto: „Charakteristickým rysem je netrpělivost. Když se jim něco nepovede, nechtějí stejnou věc dělat dále. Je zcela normální, že zahodí sešit na zem, odhodí knihu, zničí výkres, sešit, odmítají psát, číst, kreslit, odpovídat.“ Hlubocký (1992 in Vágnerová, 2008, s. 684) definuje základní znaky osobnosti Roma takto: „nezdrženlivost, výbušnost, neschopnost dodržovat omezení, precitlivělost, sklon k předvádivosti a demonstrativnosti, akcentovaným emočním reakcím a tendence vymáhat uspokojení.“ Emotivita, impulzivita a výbušnost představují odlišnosti této minority od majority. Tato temperamentová odlišnost je dána geneticky.

Větší problém podle Vágnerové (2004, s. 142) představuje skutečnost, že: „nedovedou své emoční projevy dostatečně ovládat.“ Romové obecně mají velký smysl pro nonverbální komunikaci. Podle Ševčíkové (2003 in Bakalář, 2004, s. 76) je pro ně typické „nárazové afektové jednání („Romský hněv je jako vítr, přežene se a hned je pryč.“)

Dědič (1976 in Bakalář, 2004) konstatuje, že dětem je rodiči poskytována značná volnost. Odtud zřejmě pramení i problém úteků z dětských domovů. Romské dítě se cítí svazováno pravidelným režimem a určitými povinnostmi a touha po svobodě je tak vysoká, že přehluší následné problémy. Davidová dává volný postoj k času a povinností Romů do souvislosti s názorem, že jsou „vlastně ‚děti chvíle‘ – té konkrétní, toho dne, té hodiny, kterou teď žijí“ (Davidová, 1995, s. 139). Volnou výchovou a minimem omezení se zabývá i Vágnerová (2008) a považuje ji za hlavní příčinu problémů ve škole nebo později v zaměst-



nání. Tato podle Vágnerové nedirektivní výchova však vytváří „*zcela odlišné kompetence, které se liší od standardu majoritní společnosti*“ (Vágnerová, 2008, s. 686).

Specifický postoj Romů ke vzdělání vychází podle Vágnerové (2004, s. 142) z pragmatismu: „*Atraktivní je taková aktivita, která přináší okamžité osobní uspokojení, obyčejně materiálního charakteru.*“ Romové ve většině případů nejsou schopni podle Hlubockého (1992 in Vágnerová, 2008) připustit, že příčinou problémů může být jejich vlastní chování. Naopak jejich postoj vychází z přesvědčení, že za potíže mohou obvykle gádžové. Tento názor potvrzuje dále Davidová (1995) nebo Bakalář (2004).

Podle Bakaláře (2004, s. 77) Romové používají následující obranné mechanismy:

- *„Mechanismus ukřivdění.*  
*Vědomí křivdy; apriorní podezřívavost a odmítání jakýchkoli alternativních možností nápravy a pomoci.*
- *Mechanismus izolace.*  
*Dobrovolná sociální separace a dobrovolné odmítání vzájemných nosných konfrontací a nutného sebepoznávání.*
- *Mechanismus ostré konfrontace.*  
*Za univerzálního viníka všech osobních frustrací je považován ‚gádžo‘, který je označen za veřejného nepřítele, a veškeré, třeba i násilnické prostředky k jeho zničení jsou legitimovány.“*

Tyto mechanismy se předávají v rámci rodinné výchovy dětem. Nalézt východisko ke změně vzájemných postojů mezi romskou minoritou a většinovou společností je velice obtížné. Navíc tyto mechanismy souvisí s postoji minority, jako jsou: „*společenská rezignace, zahořklost, negace, nihilismus a hostilita*“ (Bakalář, 2004, s. 77).

Motivovat romské dítě, aby pochopilo a internalizovalo význam vzdělání pro jeho budoucí život, není jednoduché. „*Romové se neztotožňují s majoritním pohledem na vzdělání jako prostředek ke vzestupu na společenském žebříčku a na trhu práce*“ (kol. autorů, Efektivní komunikace v interkulturním prostředí, s. 22). Dostupné z:

[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/publications\\_12\\_1.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/publications_12_1.pdf)

Průcha (ed.) v Pedagogické encyklopedii (2009, s. 460) vyslovuje skutečnost, že „*obecně romští rodiče hodnotí vzdělávání velice nízko – jejich zkušenost jim říká, že ho sami pro vlastní život zatím nepotřebovali.*“

V zařízení Střední škola, Základní škola a Dětský domov Prostějov jsou umístěny romské děti pocházející z nepodnětného prostředí, z rodin sociálně slabých a nepřizpůsobivých. Pocházejí většinou z rodin, kde oba rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní. Jejich denní režim tudíž není rozložen na čas práce a povinností a čas volný. Jejich jediný příjem tvoří sociální dávky a příležitostné krádeže. V rodině bývá často kriminální zkušenost. Tato zkušenost však podle Vágnerové (2008) bývá velmi často oslavována. Také „*hodnota peněz nemá žádnou vazbu na práci*“ (Průcha /ed./, 2009, s. 460). Kepková a Víšek (1999 in Bakalář, 2004, s. 91) uvádí následující zkušenost sociálních pracovníků z částí romské komunity: „...*zdá se, že styk s úřady se stal neodmyslitelnou součástí života tohoto etnika a dědí se z generace na generaci...K dosažení cíle použijí všech výbav, které jim dala rodina – křičí, gestikulují, nemají zábrany a ohled na ostatní klienty.*“

Matoušek a Kroftová (2003, s. 137) rozvíjí následující myšlenku: „*Sociální dávky poskytované státem jsou pro mnoho Romů výhodnější než nízká mzda, kterou by mohli dostat jako nekvalifikovaní dělníci. Z jejich strany je pak zcela racionálním rozhodnutím žádat spíše o dávky, než pracně hledat fyzicky velmi náročnou práci, jíž je málo.*“

Vágnerová (2008) mluví o syndromu naučené bezmocnosti, který vychází z pocitů nejistoty a nespravedlnosti ze strany majoritní společnosti vůči Romům. Je však třeba také uvést, že negativní hodnocení plyne z nekritičnosti vůči sobě samým, vůči chování, které „*může být pro ostatní obtěžující*“ (Vágnerová, 2008, s. 689).

„*Jejich socializace je z pohledu majoritní společnosti formální: s obecně platnými normami se neidentifikují, protože nejsou ve shodě s pravidly, která platí v romském etniku*“ (Vágnerová, 2004, s. 142).

Veškeré výše uvedené skutečnosti nelze zobecňovat na všechny Romy. To nebylo v žádném případě cílem této práce. Je třeba naprosto odmítnout generalizování negativního hodnocení na všechny příslušníky této specifické minority.

Změna postojů vyžaduje otevřenost a vstřícnost obou stran. Z hlediska časového se jedná o proces dlouhodobý. Davidová vidí problém soužití v dichotomickém rozdělení společnosti na dvě části: „*MY A ONI nebo ONI A MY*“ (Davidová, 1995, s. 178). Tyto vzájemné vztahy jsou stále ovlivněny „*etnickými stereotypy a předpojatostí, antipatiemi, nedůvěrou a nevraživostí na obou stranách až po vážné projevy rasové diskriminace vůči Romům v současnosti ze strany skinheadů a nejen jich*“ (Davidová, 1995, s. 184). Narůstají však i negativní projevy některých Romů vůči Neromům. Tuto situaci připodobňuje Davidová (1995, s. 185) k „*začarovanému kruhu.*“

Matoušek a Kroftová (2003), ale i mnoho dalších odborníků vidí klíčový význam ve změně postoje ke vzdělání. Jak však jmenovaní autoři udávají: „*Motivovat romské děti a jejich rodiny pro účast na vzdělávání ovšem vyžaduje takovou mobilizaci personálních a finančních zdrojů, jaké u nás běžné školy zatím schopny nejsou*“ (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 139). Navrátil a kol. (2003, s. 177) v souvislosti se vzděláváním upozorňuje na to, že pozornost je „*zacílena především na děti, [...] efekt je tedy nutné očekávat až v dlouhodobém časovém horizontu, což nekoresponduje s neúměrně vysokými očekávanými veřejnosti. Dospělí Romové tak zůstávají nadále nevzdělání, nekvalifikovaní, nezaměstnaní a sociálně závislí a studující romské děti a mládež zatím nemají šanci odsuzující myšlení veřejnosti změnit.*“

Vágnerová (2004, s. 144) však upozorňuje na další úhel pohledu a konstatuje, že romské děti „*nemají ani větší potřebu poznávat cokoliv, z čeho není aktuální osobní zisk.[...] Jejich volní autoregulace bývá slabá či žádná.*“ To také autorka považuje za hlavní příčinu školních neúspěchů. „*Přijímají školní docházku stejně formálně jako většinu ostatních norem a požadavků majoritní společnosti*“ (Vágnerová, 2004, s. 144). Na základě těchto skutečností je třeba pracovat s celou biologickou rodinou. Bechyňová a Konvičková (2011, s. 103) totiž udávají, že „*většina lidí se ve svém rodičovství opírá o zkušenosti z vlastní rodiny.*“

## 4 PROBLÉMOVÉ DÍTĚ

V podstatě celou tuto práci spojuje jedno ústřední téma. Téma problémového dítěte. Začátek bakalářské práce je věnován různým typům poruchového chování a sociálně nežádoucím jevům. Další část práce se věnovala podílu rodiny na rozvoji citové deprivace a subdeprivace a potažmo deviace a delikvence.

Tato kapitola rozebírá osobnost problémového dítěte a sumarizuje uvedené skutečnosti i z pohledu širších sociálně pedagogických aspektů.

### 4.1 OSOBNOST PROBLÉMOVÉHO DÍTĚTE

Vágnerová (2004, s. 5) definuje problémového žáka takto:

*„Problémový žák*

- *vyžaduje od učitele odlišný přístup, zpravidla náročnější než je jeho standardní chování a přináší mu méně uspokojení, protože výsledek jeho práce často neodpovídá vynaloženému úsilí.“*

Tato definice je platná nejen ve školním prostředí, ale lze ji aplikovat na jakékoli jiné prostředí, ať již se jedná o rodinu nebo ústavní péči.

Fischer a Škoda (2009, s. 150) shrnuje charakteristiku „rizikového“ dítěte takto:

- *„Pasivní, nevýrazné, nenápadné dítě, s nižší mírou schopnosti zaujmout rodiče.*
- *Děti znevýhodněné somaticky a psychicky.*
- *Děti nesplňující očekávání, neuspokojující potřeby rodičů.*
- *Děti, které rodiče zatěžují, dráždí apod.“*

Matějček (1995 in Bechyňová, Konvičková, 2011, s. 42) za rizikové považuje:

- *„děti svým temperamentem neaktivní, pomalé, ‚málo živé‘, které samy zájem okolí neprovokují a nepřitahují;*
- *děti s mentálním postižením, se smyslovými vadami, pohybovým omezením, ‚postižené‘, o něž ‚rizikové‘ dospělí snadno ztrácejí rodičovský zájem;*

- *děti somaticky nemocné, vyčerpané, apatické;*
- *děti podvyživené (bludný kruh podvýživou snížené aktivity dítěte a sníženého přísunu potravy v důsledku této hypoaktivity).“*

Pro učitele i rodiče (obecně vychovávající) není jednoduché pracovat a vychovávat problémové dítě, zvláště když reaguje nepřiměřeně, ruší, dráždí nebo provokuje svým vystupováním. Čáp a Mareš (2007, s. 360) také upozorňují, že existuje mnoho dětí, které jsou „*tiché, nenápadné, ‚hodné‘, přitom však úzkostné, skrývající v sobě neřešené problémy.*“

Navíc ti samí autoři Čáp a Mareš (2007, s. 360) dále dodávají: „*Nikdy také nemáme jistotu, že určitý žák v přítomnosti ‚bezproblémový‘ se v dalším průběhu života nestane ‚problémovým‘.*“ Na vývojovou podmíněnost upozorňuje i Vágnerová (2008, s. 788): „*V některých případech může jít o přechodné výkyvy v chování.*“ V tomto případě je podle výše uvedené autorky prognóza příznivější.

„*Každé jednání a chování – včetně problémového – je výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších a vnitřních, někdy společných pro určitý druh chování a skupinu osob, jindy individuálně odlišných*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 360). Rizikovým faktorem je podle Vágnerové (2008) dráždivost, impulzivita, sklon k vyhledávání vzrušení nebo lhostejnost ke zpětné vazbě. „*Typický je odmítavý postoj k běžným sociálním normám a preference vlastních pravidel chování, obvykle zaměřeného jen na uspokojování vlastních potřeb*“ (Vágnerová, 2008, s. 781).

„*Impulzivita a silná emoční vzrušivost se sklonem k afektivním výbuchům může jedince predisponovat ke zkratkovému chování*“ (Vágnerová, 2004, s. 84).

Neadekvátně na podněty a situace reagují děti, které mají snížené sebeovládání a schopnost uvědomit si dopad svého jednání. V tomto případě máme na mysli děti hyperaktivní nebo mentálně retardované. Zabývat se však i těmito skutečnostmi je v rámci této práce zcela nemožné, vzhledem k obsáhlosti a složitosti těchto témat.

Jedinci s poruchami chování také „*nejsou schopni odložit vlastní uspokojení nebo se ho vzdát*“ (Vágnerová, 2008, s. 784). Mají odlišný způsob uvažování, který jim znemožňuje porozumět komunikačním partnerům v různých sociálních situacích.

Vágnerová (2004, s. 84) udává nezbytné předpoklady pro volní autoregulaci:

1. *„Schopnost respektovat normy chování a ochota řídit se jimi, i když to bude znamenat nějaké osobní omezení.*
2. *Schopnost nejen zvolit, ale i realizovat nějaký, mnohdy nejen osobně atraktivní, ale obecně významný cíl, a přitom odolávat aktuálním potřebám.*

Podle Vágnerové mají děti s poruchami chování nedostatky v obou výše uvedených složkách. *„Bud' normy a omezení vůbec neakceptují, nebo nejsou schopny omezení, která z nich vyplývají, delší dobu snášet“* (Vágnerová, 2004, s. 84). Dalším společným rysem těchto jedinců je narušené sebehodnocení. To se projevuje buď pocity nadřazenosti nebo naopak pocity méněcennosti. Vágnerová (2004, s. 86 – 87) výstižně udává: *„Jejich sebehodnocení bývá typické sklonem k přeceňování vlastních schopností a možností, v rámci často generalizovaného egocentrismu, s pocity vlastní výjimečnosti a významu.“*

## 4.2 ODLIŠNOST V SOCIALIZACI

*„V průběhu svého vývoje se dítě učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování i jeho vhodnost ve vztahu k určité situaci. Socializace je specifickou variantou učení: nejde totiž jen o to, aby dítě příslušné normy chování znalo, ale aby v souladu s nimi jednalo“* (Vágnerová, 2004, s. 61). Smyslem socializace je zvnitřnění žádoucích norem, *„schopnost reagovat pocitem viny, když dítě udělá něco, o čem ví, že je to špatné a nežádoucí“* (Vágnerová, 2004, s. 61). Významnou podmínkou dodržování norem je však podle Vágnerové (2004) rozumová vyspělost dítěte a potažmo tedy jeho schopnost chápat podstatu norem. *„Dítě by mělo umět odložit aktuální uspokojení, případně se ho zcela vzdát, když je to vzhledem k situaci nevhodné nebo zakázané“* (Vágnerová, 2004, s. 61).

Typickým znakem problémových dětí bývají narušené vztahy k druhým lidem. Tyto narušené vztahy mají podle Vágnerové (2008) příčinu v osobnostní charakteristice nebo jsou důsledkem negativních zkušeností pocházejících z dětského období. *„Tyto děti nechápou či neakceptují nutnost přizpůsobit své chování kvůli udržení dobrých vztahů s lidmi standardnímu sociálnímu očekávání, tj. určité normě“* (Vágnerová, 2008, s. 787). Vztahy s lidmi mají

krátkodobý charakter vyznačující se povrchností a konfliktností. Převažuje lhostejnost, bezohlednost a hrubost.

Převládá egocentrismus a zaměřenost na své vlastní potřeby. Rovněž podle Vágnerové (2008) chybí ohleduplnost a ohled na práva ostatních lidí. „*Tito jedinci bývají z pochopitelných důvodů neoblíbení a odmítavé reakce jejich okolí ještě posilují připravenost reagovat bez jakýchkoli ohledů*“ (Vágnerová, 2008, s. 787). Příčinu svých problémů nevidí u sebe, ale u druhých lidí.

„*Problémové chování nasvědčuje tomu, že se dítě dostalo do zátěžových situací, které se mu nedaří adekvátně zvládat. Je mu těžko, potřebuje pomoc. Problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře to, co potřebují všechny děti – opravdový lidský vztah s porozuměním (empathii), bezpodmínečným akceptováním a kongruencí*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 361). Nakonečný (2003) rovněž zastává názor, že obtížná vychovatelnost dítěte může být podmíněna vrozeně. Autor má na mysli zejména temperamentové zvláštnosti a míru vzrušivosti. Nakonečný (2003, s. 421) dodává: „*avšak většinou je to reakce na chybnou rodinnou výchovu.*“ Nakonečný (2003, s. 422) zaujímá stanovisko, že neposlušnost, neukázněnost a deprivace dítěte jsou „*především produktem sociopatického rodinného prostředí, v podstatě jsou tedy produktem nežádoucího sociálního učení.*“ Sheldon a Eleanor Glueck (1950 in Nakonečný, 2003, s. 422) charakterizují sociopatické rodinné zázemí takto: „*1. nevhodný výchovný postoj otce (příliš velká tolerance nebo příliš velká přísnost), 2. nedostatek péče a kontroly ze strany matky, 3. nepřátelský nebo ambivalentní vztah jednoho z rodičů vůči dítěti a 4. nedostatek harmonického rodinného soužití.*“

Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují na negativní dopad nezaměstnanosti na rodinnou atmosféru. „*Těživá ekonomická situace mnohdy ústí v pocity bezmoci a rezignace rodičů na vlastní výchovnou roli – ignorují dítě, nevěnují mu pozornost a neuplatňují potřebnou kontrolu. Dítě pak napodobuje jejich nevšímavost a vyhledává vlastní podněty*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 301). Nedostatek pozornosti však podle Langmeiera a Krejčířové (2006) nebo Fischera a Škody (2009) pociťují i děti, jejichž rodiče podnikají nebo se věnují kariérnímu růstu.

Závěrem této kapitoly lze říci slovy Čápa a Mareše (2007, s. 362): „*Každé dítě, i vysoce problémové, potřebuje a zaslouhuje porozumění a péči již proto, že je lidskou bytostí. Navíc nikdy nemáme jistotu, jak bude probíhat jeho další vývoj.[...] Zanedbání problémového dítěte může znamenat ztrátu nejen pro ně, ale i pro jeho okolí a pro společnost.*“

## 5 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Odborníci i laická veřejnost v současné době řeší následující otázku: Pěstouni nebo dětské domovy? Hovoří se o změnách v péči o ohrožené děti. Jednotlivé kraje v rámci transformace systému rozjely kampaně na získání nových pěstounských rodin. Byla schválena novela zákona o sociálně-právní ochraně dětí. Cílem je snížit počet dětí v ústavech. Nová koncepce počítá s profesionálními pěstouny. Vyřešena se zdá být i finanční otázka pěstounství. Řada odborníků se však obává, aby peníze nebyly tou hlavní motivací pro profesionální pěstouny. Na prvním místě jde především o výchovu dětí.

Zajímavý úhel pohledu nabízí Škoviera (2007, s. 64): „*Zplodit dítě zvládne téměř každý, většina z nás dokáže být biologickým rodičem. Být náhradním rodičem je ale dovednost, vyšší úrovně, na kterou dosáhne jen málo jedinců.*“

Ne všechny děti jsou totiž lehce umístitelné do pěstounských rodin pro svá specifika. Specifická je však také profese pěstounů.

První podkapitola co neobjektivněji popisuje konkrétní dětský domov Střední škola, Základní škola a Dětský domov Prostějov. Druhá podkapitola se zabývá pozitivy a negativy ústavní péče a nastiňuje, jakým směrem by se měly podle názoru odborníků systémové změny ubírat.

### 5.1 STŘEDNÍ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A DĚTSKÝ DOMOV PROSTĚJOV

Dětský domov je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Jeho činnost se řídí příslušnými zákony. Je to koedukované zařízení pro děti od 3 do 18 let nebo až do ukončení přípravy na povolání, nejdéle však do 26 let.

Do dětského domova se přijímají děti na základě rozhodnutí soudu. „*Ústavní výchova je soudem nařizována u dětí z rodin, kde jim není věnována dostatečná péče nebo kde je jejich výchova vážně ohrožena (afunkční, dysfunkční rodina)*“ (Pávková a kol., 2008, s. 135).

V současné době je dětský domov koncipován jako zařízení tzv. rodinného typu. Nevytváříme však náhradní model rodiny. Ve většině případů mají děti vlastní biologické rodiče.



Uvědomujeme si naprosto reálně skutečnost, kterou specifikuje i Škoviera (2007, s. 125), že *„dítě a vychovatel (náhradní rodič) nejen že nemají společnou minulost, ale v mnohých případech ani společnou budoucnost.“*

V celkem šesti heterogenních rodinných skupinách žije v současné době 39 dětí. Sourozenci vyrůstají spolu, na každé skupině žijí i děti s mentálním či jiným handicapem. Vždy o jednu skupinu se v pravidelných intervalech starají tři kmenoví vychovatelé a dva noční vychovatelé. Do ranního vypravování dětí do škol a mateřských škol se kromě kmenových a nočních vychovatelů zapojují i zdravotnice a uklízečky. Hlavním důvodem je, že děti docházejí do několika různě vzdálených škol. Je proto zapotřebí zajistit jejich bezpečný doprovod. Rodinné skupiny fungují na obdobném principu jako každá běžná rodina. Děti tu nepostrádají ani mužský vzor.

Každý byt má čtyři pokoje, dvě toalety, koupelnu se dvěma sprchami a plně vybavenou kuchyň s obývacím pokojem. V pokoji spolu bydlí zpravidla dvě, maximálně tři děti. Součástí bytu je pracovna vychovatele a sklad pro věci potřebné pro chod bytu. Za pomoci vychovatele a vychovatelů, kteří jsou běžně oslovováni „teto“ nebo „strejdo“, si děti osvojují základní mezilidské vazby, pravidla slušného společenského chování, praktické návyky a učí se vzájemnému lidskému soužití.

Děti nejsou umístěny v dětském domově z vlastní viny – *„vždy je na prvním místě selháání rodiny, ať už nezájem rodičů, nízká sociální úroveň rodiny, patologie předků (týrání, poškozování, zřeknutí se vlastních dětí) nebo okolnosti spjaté s rodinnou tragédií.“* Dostupné z: <http://zsadd-prostejov.cz/user-files/files/skolni-vzdelavaci-program-dd.pdf>

Situace těchto dětí není vůbec jednoduchá. Nesou si s sebou šrámy na duši, se kterými se každé dítě vyrovnává jinak. Dle zkušeností vychovatelů nastávají v podstatě dvě situace:

- umístění v domově je dětmi vnímáno pozitivním způsobem, *„váží si veškerého zabezpečení a pracují na svém osobním růstu. Do života odcházejí kvalifikovaní, s představou nového modelu rodiny;*
- *se situací se neztotožní, trápí sebe i ostatní, idealizují si vlastní nefunkční rodinu. Nemají zájem připravit se na svůj budoucí samostatný život – vracejí se v období plnoletosti ‚domů‘ a žijí stejným způsobem jako jejich příbuzní, kteří se o ně neuměli postarat.“* Dostupné z: <http://zsadd-prostejov.cz/user-files/files/skolni-vzdelavaci-program-dd.pdf>

### 5.1.1 VÝCHOVNÉ CÍLE ZAŘÍZENÍ

Pro socializaci dětí je důležité, aby bylo zajištěno maximum interakcí s běžnou populací. Režim dětí se snažíme přiblížit režimu dětí ve funkčních rodinách. Každý všední den začíná vypravováním do různých typů škol a mateřských škol. Po návratu ze školních zařízení vychovatelé zajišťují veškerou přípravu na vyučování, vyplnění jejich volného času, učí je hygienickým a sociálním návykům.

Individuální zájmy dětí jsou respektovány. Děti mají své osobní věci, hračky. Mohou se podle svého zájmu a svých potřeb věnovat např. těmto aktivitám: aerobic, aranžování, doučování, družební kontakty, hra na klávesy nebo kytaru, keramika, logopedické cvičení, sportovní aktivity, posilování, vaření nebo výtvarné činnosti, kroužek šikovných rukou. Děti využívají i nabídky volnočasových aktivit dalších organizací působících v našem městě. Právě účast v těchto kroužcích zajišťuje tolik potřebný kontakt s běžnou populací.

Děti mají možnost využít osobní volno i k volným vycházkám nebo k pobytu na přilehlém dětském hřišti, které je součástí malého lesoparku. Děti jsou vedeny k běžným činnostem, které souvisejí s hospodárným vedením „vlastní domácnosti“. Podílí se na přípravě jednoduchých pokrmů, na úklidu svých pokojů i společných vnitřních a vnějších prostor.

Všichni pracovníci našeho dětského domova jsou si vědomi důležitosti vzdělání a finanční gramotnosti. Náš dětský domov je zapojen do projektu neziskové organizace Euforall „Bez obav, zvládnou to“, díky němuž se děti z dětských domovů Olomouckého kraje učí finanční gramotnosti. Společnost Euforall jej realizuje v rámci Operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost; financování projektu je zajištěno z Evropského sociálního fondu ze státního rozpočtu.

Děti jezdí v rámci projektu na letní i zimní pobyty spojené s přednáškami o finanční gramotnosti, multikulturní výchově nebo sociální gramotnosti. Starost o finanční prostředky si prakticky vyzkouší. Formou papírových peněz si hradí výdaje za ubytování i stravu. Výdělek jim přináší účast ve hrách, soutěžích, účast v činnostech či jakákoli pomoc. Na těchto akcích se potkávají jak „staří známí“, tak zde vznikají nová přátelství.

Dostupné z: [http://www.euforall.cz/projekty\\_eu.php](http://www.euforall.cz/projekty_eu.php)

Dále náš domov spolupracuje s Veřejnou lyžařskou školou, která zajišťuje v zimním období vždy po šest sobot výuku lyžování. Děti se pravidelně účastní kurzů vodní turistiky

a v období letních prázdnin jezdí na minimálně čtyři letní tábory organizované našim domovem. Prostřednictvím těchto pobytů poznávají jak nová prostředí, tak nové osoby.

Mezi cíle výchovného působení v našem dětském domově patří:

1. *„Zdravý rozvoj osobnosti.*
2. *Sociální dovednosti.*
3. *Příprava pro život a profesní orientace.*
4. *Environmentální výchova.*
5. *Komunikativnost.*
6. *Vztah k majetku.*“ Dostupné z:

<http://zsadd-prostejov.cz/user-files/files/skolni-vzdelavaci-program-dd.pdf>

Všechny tyto cíle vedou k naplnění motto: *„Chci uživit sebe i svoji rodinu. [...] Být soběstačný, uživit sebe i svoji rodinu, jsou úkoly náročné – metodicky, pedagogicky i časově. Obecně konstatujeme, že rozvoj jedince, jeho fyzických, psychických i sociálních kvalit je proces, pro nějž je charakteristické vzájemné pronikání, integrování, paralyzování vlivů dědičnosti, prostředí a výchovy.*“ Dostupné z:

<http://zsadd-prostejov.cz/user-files/files/skolni-vzdelavaci-program-dd.pdf>

Protože se často objevují kritiky, že děti po odchodu z ústavu jsou špatně připraveny na samostatný život, považují zaměstnanci našeho domova za důležité soustředit se *„na dovednosti uplatnitelné v každodenním životě, u méně zdatných dětí na základní návyky a dovednosti stálým opakováním a procvičováním.*“

Dostupné z :<http://zsadd-prostejov.cz/user-files/files/skolni-vzdelavaci-program-dd.pdf>

Důležitou pedagogickou zásadou je, aby požadavky kladené na děti odpovídaly jejich možnostem, potřebám a zájmům.

*„Právě u dětí z nepodnětného a dysfunkčního rodinného prostředí je zapotřebí počítat s výskytem negativních vlastností, návyků a chování“* (Pávková a kol., 2008, s. 137). Podle Pávkové a kol. (2008) by byla chyba vnímat pouze tato negativa. Důležité je nalézt cokoli pozitivního a toto pozitivum rozvíjet a posilovat. Také autoři Jedlička a Koř'a (1998) zastávají názor, že by dítě mělo zažít pocit úspěchu a uznání jako jedinečného individua.

### 5.1.2 POZITIVA A NEGATIVA ÚSTAVNÍ PÉČE

V současné době se vedou debaty o dalším fungování dětských domovů. Často skloňovanými pojmy jsou optimalizace a transformace systému. Byla schválena novela zákona o sociálně-právní ochraně dětí, která má snížit počet dětí v ústavech. Nová koncepce počítá s profesionálními pěstouny. Je třeba však otevřeně říci, že některé děti jsou natolik specifické, že se pro ně prostě vhodní pěstouni nenajdou.

Pro zvýšení objektivity jsou na tomto místě uvedeny následující příklady pozitivního a negativního vlivu ústavní péče. Příklady možných pozitiv a výhod péče o děti v ústavní výchově podle Lackové s přispěním dalších členů výboru FDD ČR (Bulletin 70, 2011, s. 24):

- *„umožnění důstojnějšího způsobu života,*
- *poskytování plného přímého zaopatření ,*
- *umožnění řádného plnění povinné školní docházky,*
- *umožnění studia i na vysoké škole bez rizika nedostatečného hmotného zabezpečení,*
- *podpora rozvoje talentu dítěte,*
- *zabezpečení průběžného,*
- *poskytování odborné péče,*
- *rozvoj aktivit vedoucích k samostatnosti,*
- *zavádění pravidelného životního režimu,*
- *vytváření pozitivních hodnotových systémů.“*

Příklady negativ, popř. rizik péče o děti v ústavní výchově podle Lackové s přispěním dalších členů výboru FDD ČR (Bulletin 70, 2011, s. 24):

- *„finanční nákladnost zajištění všech životních potřeb dítěte,*
- *přetrvávající psychická a citová deprivace,*
- *absence pozitivních vzorců zdravých partnerských vztahů,*
- *možnost působení řady negativních vlivů ze strany jiných dětí,*
- *omezené časové možnosti pro individuální přístup pracovníků k danému dítěti.“*

Dostupné z: <http://www.fddcr.cz/node/194>

Základním problémem ústavní péče je podle Fischera a Škody (2009) časté střídání vychovatelů a s tím související „*obtížnost vytvoření trvalejšího citového vztahu dítěte k pečující osobě*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 144).

Za velmi zásadní považují odborníci odchod dítěte z dětského domova a jeho zařazení do běžného života ve společnosti. Lacková s přispěním dalších členů výboru FDD ČR (Bulletin 70, 2011, s. 25) udává:

- „*při odchodu z dětského domova je pomáháno mladým lidem se zajištěním bydlení a uplatněním na trhu práce,*
- *při domovech jsou zřízeny tzv. startovací byty, které slouží odcházejícímu dítěti, než bude vyřízeno jeho vlastní bydlení,*
- *v mnoha případech se však dítě vrací do nepříznivého prostředí své původní rodiny,*
- *i po odchodu se ‚děti‘ mohou obrátit s žádostí o pomoc na pedagogické pracovníky či sociálního kurátora,*
- *při odchodu z dětského domova získání ‚věcné pomoci‘ v hodnotě nejvýše 15 000 Kč (peněžní příspěvek nebo věcný dar).“*

Dostupné z: <http://www.fddcr.cz/node/194>

Velkou otázkou však je, zda je jedinec po dosažení plnoletosti vůbec schopen sám se o sebe postarat. Bez podpory rodičů a rodinného zázemí. Podle Bednaříkové (2012, s. 17) totiž za dospělého můžeme považovat jedince, „*který dosáhl biologické, psychické, ale zejména sociálně-ekonomické zralosti.*“ Dosažení plnoletosti tedy neznamena, že je jedinec plně osobnostně vyzrálý. Vždyť spodní hranice tzv. druhého věku se posouvá až na 26 let. Právě od této hranice by měl být jedinec již natolik samostatný, vyzrálý emocionálně a sociálně, že je schopen nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Tento názor v podstatě potvrzují také autoři Fischer a Škoda (2009, s. 144), kteří v souvislosti s plnoletostí udávají: „*Dosažení tohoto věku velmi často neznamena jeho skutečnou dospělost ve smyslu osobnostní zralosti.*“

Křepský ve svém článku Lži, nepravdy a mýty o dětských domovech říká: „*Dětem z DD chybí při startu do života zázemí, kotva, jistota. U mladého člověka z rodiny ani nikdo nepostřehne, že se neuchytil hned na trhu práce, že nějakou dobu nepracuje. Má kde přespat, co jíst. Dospělého z domova může takový neúspěch zahubit – není na nájem, není co jíst, dávky budou za týden – půjčka, krádež, dluh a začne kolotoč, ze kterého není úniku.*“

Dostupné z: <http://static.ddolomouc.cz/web/download/clanek.pdf>

Tento názor, který pochází od zkušeného praktika, nás dostává zase na začátek všech problémů, tedy k původní biologické rodině. Zároveň však poukazuje na problém zajištění podpory po odchodu z ústavní péče. Právě toto období je podle Fischera a Škody (2009) považováno za zvlášť rizikové ve smyslu společensky nežádoucího chování. „*Tato problematika není v ČR zatím systémově uspokojivě vyřešena*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 144). Zajímavý pohled přináší Škoviera (2007, s. 89): „*Resocializace dítěte, která je součástí převýchovného procesu, se nemůže uskutečnit, aniž bychom dítě připravili na návrat do běžného prostředí a zároveň prostředí připravili na návrat dítěte. Některé nevydařené návraty tedy nejsou selháním dítěte, ale kolapsem nedostatečně funkčního systému.*“

Většina pracovníků v dětských domovech je dostatečně realistická, aby věděla, že nelze nahradit dětem rodinu a domov. Není v jejich silách nahradit citovou funkci rodiny. Je to právě tato funkce, „*kteřou není schopna žádná jiná sociální instituce v uspokojivé míře naplnit*“ (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 83). „*Domov je to, co milujeme, kam se chceme a můžeme vracet*“ (Říčan, 2004 in Škoviera, 2007, s. 114).

Veřejné mínění však ovlivňují nepřesné informace o situaci a podmínkách dětí v dětských domovech. Je zcela jasné, že „*pro zdravý vývoj jedince zejména v dětství má rodina rozhodující význam* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 289). Co však říct, když rodič naslibuje, že si pro dítě přijde a zůstane jen u slibu. Dítě čeká, vyhlíží. Jak ubíhá čas, uvědomuje si, že nikdo nepříjde. Omlouvá rodiče, vymýšlí si důvody, hledá viníka. Stává se, že se jeho rozpolcenost a zklamání přemění ve zlost a agresi vůči jiným dětem nebo i vychovatelům. A opět tyto děti citově strádají. Trpí nezájmem rodičů.

Problematikou rodiny se zabývala předchozí kapitola. Uvedené kazuistiky v praktické části bakalářské práce poukazují na to, že problém ústavní výchovy je sekundární, primárním problémem je rodina sama. „*Chyba se obvykle stala mnohem dříve než dítě nastoupilo do domova*“ (Škoviera, 2007, s. 127).

Děti z dětských domovů jsou jiné než děti vyrůstající ve své rodině. Jinakost vysvětluje Škoviera (2007, s. 41) následovně: „*Jsou jiné, ale hlavně proto, že i jejich rodiny se liší od ostatních. Často pocházejí z nechtěných těhotenství, mají za sebou těžkou minulost, prožily si traumata z odmítnutí vlastními rodiči a byly vyňaty z domácího prostředí.*“

Podle Bechyňové a Konvičkové (2011, s. 151) „*pomoc dítěti spočívá v kvalifikované pomoci jeho rodině.*“ Autorky vidí v sanaci rodiny cestu ke snižování počtu dětí umístěných v ústavní výchově i šanci „*na přerušeni transgeneračního vzorce neadekvátního rodičovského chování*“ (2011, s. 53). Zároveň autorky nastiňují tezi, že zařízení pro výkon ústavní vý-

chovy „by měla být systémově chápána jako pomáhající instituce dítěti a jeho rodině“ (Bechyňová, Konvičková, 2011, s. 15).

Je třeba poukázat také na to, že dětské domovy nerozhodují o odebrání dítěte z rodiny a jeho umístění do ústavní péče. Od toho tu jsou jiné instituce: orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a nezávislé soudy.

*„Matka a otec nepřestávají být matkou a otcem, ani když je dítě v dětském domově nebo v náhradní rodině.[...] Tvoří jeho minulost a možná i budoucnost“ (Škoviera, 2007, s. 127).*

## 6 KOMUNIKACE

*„Naše potřeba komunikace je jednou z nejdůležitějších potřeb života. Žít znamená komunikovat. Nekomunikovat znamená umřít“ (Mikuláščík, 2003, s. 16).*

Komunikativní kompetence jsou považovány za klíčové podle RVP již pro děti předškolního věku. Spolu s dalšími kompetencemi tvoří ucelený soubor dovedností, znalostí a zkušeností, které jsou potřeba pro uplatnění jedince ve stále se měnící a rozvíjející společnosti.

Posilování komunikativních dovedností je důležitým cílem, který je přímo zakotven ve ŠVP pro dětský domov. Pátý cíl pod pojmem komunikativnost v sobě zahrnuje úkol *„naučit děti vyjádřit své pocity, přání a nebát se vyjádřit i negativní postoje:*

- *naučit je, že slovo je základní výrazový prostředek k uspokojení mé potřeby,*
- *naučit je žádat a děkovat,*
- *posílit děti v umění porozumět jednoduchým sdělením v mluvené i psané formě,*
- *naučit je naslouchat druhým, uvědomit si základy společenské konverzace a pravidla rozhovoru, potlačit negativní jevy komunikace jako je překřikování, nejasná výslovnost a formulace, zlost a potlačování vlastních potřeb na úkor druhých,*
- *naučit je jasně formulovat, dát hlasu intonaci,*
- *číst s porozuměním, reprodukovat čtený text,*
- *reprodukovat slovně prožitky získané pomocí dalších smyslových orgánů,*
- *naučit je získávat a předávat informace pozorováním, čtením, psaním, nasloucháním a dalšími výrazovými prostředky – mimikou, tancem,*
- *aktivně učit děti využívání informačních a komunikačních technologií – rozhlas, tisk, televize, internet, email, Skype, ICQ a jiné.“*

Dostupné z: <http://zsadd-prostejov.cz/user-files/files/skolni-vzdelavaci-program-dd.pdf>



## 6.1 KOMUNIKAČNÍ STYLY

Při komunikaci je zapotřebí uvědomit si rozdíl mezi autoritativním a nedirektivním (partnerským) přístupem.

Příkladem autoritativního stylu komunikace jsou podle Kopřivy a kol. (2008) například následující věty: To je dost, že jdeš! Kde jsi zase byl/a! Co jsi zase provedl/a! Uklid'te si pokoj! Co bylo ve škole?

Věty neobsahují nadávky, ani nemusí být doprovázeny křikem, ale přesto se jedná o autoritativní výchovu. Základem autoritativního stylu je podle Kopřivy a kol. (2008, s. 11) „nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, používání mocenských prostředků – fyzické převahy, existenční závislosti dítěte, komunikace, která dává najevo jeho nekompetentnost a malou hodnotu[...].“

Neefektivní komunikační styly se objevují zejména v emotivně vypjatých situacích. Petrová a Plevová (2006) v tomto kontextu hovoří o tzv. retikulárním aktivačním systému, který přirovnávají k přepínači mezi limbickým systémem (instinkty a emocemi) a mozkovou kůrou. „Všechny podněty, signály, informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdříve podle toho, zda jsou pro nás ohrožující nebo bezpečné“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 28). A jsou to právě emoce, které brání logickému uvažování a jednání. Direktivní tón s podtextem podrážděnosti a našťavanosti může podle Kopřivy a kol. (2008) vyvolat pocit nejistoty a ohrožení. Důsledkem potom bývá vzdor, odmítání, boj kdo s koho nebo naopak poslušnost. „Když se výchova zvrtně v boj o moc, prohrávají nakonec všichni“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 20).

„Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 17).

Přehled neefektivních způsobů komunikace podle Kopřivy a kol. (2008, s. 24):

1. „Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...!Kdybys aspoň...! (výčitky, obviňování).
2. Měl/a by sis uvědomit, že...(poučování, vysvětlování, moralizování).
3. Tohle jsi udělal/a špatně! (kritika, zaměření na chyby).
4. Já (někdo) kvůli tobě...(lamentace, citové vydírání).
5. Nedělej to, nebo se ti stane...! (zákazy, varování).
6. Z tebe jednou vyroste...(negativní scénáře, proroctví).
7. On je takový...(nálepkování).

8. *Udělej... (pokyny).*
9. *Okamžitě běž a udělej...! (příkazy).*
10. *Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...! (vyhrožování).*
11. *Křik.*
12. *Podívej se na..., vezmi si příklad z... (srovnávání, dávání za vzor) Já pro tebe..., a ty...! (poukazování na vlastní zásluhy).*
13. *Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...? (řečnické otázky).*
14. *Ty jsi ale... (urážky, ponižování).*
15. *To je náš génius! To ses teda vyznamenal! (ironie, shazování).“*

Tyto uvedené komunikační styly nemohou fungovat právě proto, že jsou spojeny s negativními emocemi a s „*pocitem vlastní nízké hodnoty: jsem k ničemu, neschopný, nemají mě rádi*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 46).

Již zmiňovaní autoři předkládají následující efektivní komunikační dovednosti a postupy (Kopřiva a kol., 2008, s. 50):

1. *„Vidím (slyším), že... (popis, konstatování).*
2. *Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak... (informace, sdělení).*
3. *Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby... (vyjádření vlastních očekávání a potřeb).*
4. *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat. (možnost volby).*
5. *Jirko,...! (dvě slova).*
6. *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí).“*

Kopřiva a kol. navrhuje vynechat slovíčka typu: „*Ty zase..., [...], pořád..., kolikrát už jsem ti..., kdybys...*“ (2008, s. 31). Naopak pomáhají slova „*vidím, slyším, cítím, že...*“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 51).

Mikuláščík (2003, s. 45) udává: „*Při komunikování je třeba dbát na to, abychom mluvili přirozeným jazykem, aby nám ten druhý rozuměl. Raději používáme kratší věty, protože dlouhé věty odvádějí pozornost od obsahu, [...]. Je třeba mluvit konkrétně a jednoznačně, nepoužívat ‚měl bych‘. Ponechat prostor pro verbální projev i tomu, kdo s námi komunikuje.*“

Prostor můžeme poskytnout podle Kopřivy a kol. tím, že použijeme otázkový ping-pong: „*A co už o tom víš? Jak si představuješ ty, že to funguje? To je zajímavá otázka. Co si o tom myslíš ty?*“ (2008, s. 76).

Komunikace by měla být otevřená a jasná. Sobotková (2007, s. 105) spatřuje význam této komunikace v: „*souladu verbální a neverbální složky komunikace a vyjasnění ambivalentních sdělení.*“

Podle autorů Kopřiva a kol. (2008, s. 54): „*Popis + Co s tím uděláme? = jedna ze základních komunikačních strategií.*“ Kopřiva a kol. (2008, s. 58) doplňují: „*informace, stejně jako popis, neohrožuje, protože se zabývá situací a nehodnotí osobu.*“ A zároveň dodávají (tamtéž): „*Informace je oznamovací věta či souvětí s podmětem v 1. nebo 3. osobě. Tím se zásadně liší od pokynů, příkazů či rad, které mají společné to, že jsou formulovány v 2. osobě (ty, vy).*“

V určitých situacích, kdy je potřeba rychle reagovat, jsou příkazy nutné, např. z bezpečnostního důvodu. Podle Kopřivy a kol. (2008) jsou to příkazy typu: Rychle odboč! nebo Zastav! Dost! Již žádné prání!

Pokyny nebo příkazy jsou ve 2. osobě způsobu rozkazovacího nebo podmiňovacího, např. Uklid' te! Měl/a bys... Jako alternativu Kopřiva a kol. uvádí použít buď informaci „*o tom, co je právě potřeba.*“ (2008, s. 38) nebo nabídnout možnost volby: „*Uděláš to hned nebo až se najíš?*“ (tamtéž).

Za velmi důležité považují podporu asertivního jednání. Asertivita podle Nováka a Kudláčkové (2000, s. 74) „*respektuje základní pravidla společenského chování jako určitou dohodu slušných lidí a je pomocníkem proti neslušným.*“ To nejpodstatnější z asertivních práv uvedení autoři sumarizují takto: „*Každý má právo mít a vyjádřit své vlastní názory, jež se mohou lišit od ostatních lidí. Má právo být vyslechnut a brán vážně. Může s námi nesouhlasit. Má právo vyjádřit hněv, přiznat vlastní nevědomost. Má právo na soukromí. Každý člověk má právo stanovit vlastní priority, svůj žebříček hodnot*“ (Novák, Kudláčková, 2000, s. 75).

Hlavní zásady dorozumění specifikuje Řezáč (1998, s. 223) takto:

- „*Vyjadřuj se přímo, otevřeně, klidně a věcně.*“
- *Bud' stručný.*
- *Říkej jen to, co skutečně míníš udělat, co skutečně myslíš vážně.*
- *Důsledně odlišuj prožitek od názoru.*
- *Bud' čitelný ve svých projevech (slovech i chování).*
- *Soustřed' se na to, aby tvoje slova co nepřesněji vyjadřovala tvůj prožitek či mínění, nikoliv na to, jak ovlivňovat partnera.*
- *Respektuj osobnost svého partnera a vyžaduj respekt vůči sobě.*

- *Využívej taktiky T-F-T – (‘Tit-For-Tat’), oplácej stejným jako partner, ale vždy alespoň o něco málo lépe.*“

Z výše uvedeného vyplývá následující:

- být upřímný a autentický,
- používat slova, která jsou pro nás přirozená,
- udržovat vztah rovnosti,
- nepřetvařovat se,
- neironizovat a nezesměšňovat,
- upřednostňovat pozitivní komunikaci.

*„Nevyčítáme opakovaně to, co bylo již mnohokrát vytknuto a co nelze změnit.[...] Kritizujeme jen to, co lze změnit“* (Novák, Kudláčková, 2000, s. 66). Jedlička a Kořa (1998, s. 91) připomínají zásadu: *„že jako zavrženíhodný můžeme odsoudit nějaký skutek, ale nikoliv dospívajícího.“* Již zmiňovaní autoři Jedlička a Kořa (1998, s. 148) mají na mysli, že *„každý, i ten nejslabší a nejméně schopný, musí někdy zažít úspěch a měl by být oceněn.“* A dále uvádějí (1998, s. 149) : *„Je třeba i sebemenší snahy odměnit uznáním, pochvalou či gestem.“*

Jedno ze zlatých pravidel dobré komunikace podle (Kopřivy a kol., 2008, s. 93) zní: *„Nedávat nevyžádané rady.“* Autoři (tamtéž) navrhuji následující slovní obraty: *„Chceš vědět, co si o tom myslím? Nebo: Zajímá tě, co bych dělal v takové situaci?“*

S novou komunikační strategií je vhodné začít v situacích, kdy je ve skupině pohodová atmosféra. Důležitým předpokladem je podle Kopřivy a kol. (2008) pohlídat si tón hlasu, aby nezněl direktivně.

Své vlastní emoce vyjádříme pomocí Já-výroku. Kopřiva a kol. (2008, s. 114) uvádí, že pomocí tohoto výroku

1. *„Hovoříme o tom, jak se cítíme (zásadně používáme tvary zájmena já – já, mně, mi, mne, mě).*
2. *Sdělujeme, co vyvolalo naše emoce (základní komunikační dovedností je při tom popis nebo informace).*
3. *Vyjadřujeme svá přání nebo očekávání, jak situaci řešit.“*

Empatickou reakcí pro situaci, kdy je v negativních emocích druhá osoba, podle Kopřivy a kol. (2008, s. 84 – 85) sdělujeme v podstatě: „*Máš právo cítit se tak, jak se cítíš. Ty jsi také ten, kdo s tím může něco udělat. Nabízím ti svoji podporu.*“

Za důležité považuje Kopřiva a kol. (2008) neverbální projevy účasti – pohled do očí, přikývnutí; i projevy verbální – krátká slovíčka jako: „*Hm... ano... aha... chápu... mhm... jo...*“ (2008, s. 100).

Empatickým projevem je dále pak podle Wearové a Grayové (in Řezáč, 1998, s. 230) ‚zrcadlení‘ (*usmíváme se, když se usmívá dítě, mračíme, když se mračí...*).“

Již v úvodu této práce byl zmiňován vliv rodiny na chování dětí. Této problematice je věnována také celá kapitola. K práci se sociálně znevýhodněnými dětmi je potřeba přistupovat s vědomím, že tyto děti přejímají komunikační úroveň svých rodičů nebo sociální skupiny, ze které pocházejí. Každý jedinec je jedinečný, proto také někteří jedinci se dokáží bez větších problémů integrovat. Jiní „*jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005 /se změnami provedenými k 1. 7. 2007/, s. 102).

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?source=rss>

## II PRAKTICKÁ ČÁST

Při zpracování této části bakalářské práce jsem volila mezi kvantitativně nebo kvalitativně orientovaným pedagogickým výzkumem. Rozdíl spočívá v odlišných filozofických základech.

*„Filozofickým základem kvantitativního výzkumu je existence jedné objektivní reality, vnějšího světa, který nezávisí na našich pocitech a přesvědčení“* (Gavora, 2010, s. 37). Tento výzkum vychází z pohledu pozitivistického. Kvantitativně orientovaný výzkum staví do popředí *„číslo, velké skupiny osob, zobecnění a odstup“*; kvalitativní výzkum naopak *„slovo, význam, malé skupiny osob, jedinečnost, vcítění se“* (Chráška, 2007, s. 33). Hendl (2005, s. 49) mezi přednosti kvantitativního výzkumu udává následující: *„Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi. Je užitečný při zkoumání velkých skupin.“*

Kvalitativně orientovaný výzkum vychází z filozofického pohledu fenomenologie, *„která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit“* (Chráška, 2007, s. 32). Významný metodolog Creswell (1998 in Hendl, 2005, s. 50) definoval kvalitativní výzkum takto: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* Rovněž (Miles a Creswell 2003, Huberman 1994, Bogdan, Biklen 1992 in Hendl, 2005, s. 51) charakterizují kvalitativní výzkum následovně: *„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.“*

Právě vcítění se, snaha o porozumění a celkově povaha předkládané bakalářské práce vedla k tomu, že byl zvolen kvalitativně orientovaný pedagogický výzkum.

## 7 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Zatímco tedy kvantitativně orientovaný výzkum vychází z teorie a předem formulovaných hypotéz a cílem je, podle Gavory (2010), snaha o objektivizaci výsledků a zejména o jejich zobecnění; v kvalitativním výzkumu nás zajímá konkrétní případ, kde cílem je porozumění člověku nebo skupině zkoumaných osob (Gavora, 2010).

Podle Maňáka, Švece a Švece /ed./ (2005, s. 55) v kvalitativním výzkumu „*do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza.*“ Uvedení autoři poukazují i na další specifčnost kvalitativního výzkumu, a to, že „*v jeho průběhu nezaujímá výzkumník tak velkou distanci od zkoumaných subjektů. Naopak, je s těmito subjekty v bližší, spíše neformální interakci*“ (Maňák, Švec a Švec /ed./, 2005, s. 55).

Jako negativum kvalitativního výzkumu někteří metodologové udávají, že „*jeho výsledky představují sbírku subjektivních dojmů. Pro jeho pružný a nestrukturovaný charakter ho lze – na rozdíl kvantitativního výzkumu – těžko replikovat*“ (Hendl, 2005, s. 52).

Gavora (2010, s. 184) v tomto kontextu pokračuje: „*V kvalitativním výzkumu se zkoumají spíše specifické než typické situace, proto není možné při něm vyhovět známému požadavku na zjišťování reliability – replikovat výzkum.*“

Pro zajištění validity (platnosti) kvalitativního výzkumu slouží triangulace. Gavora (2010) udává několik způsobů triangulace:

- použití více zdrojů údajů,
- použití více metod sběru údajů,
- triangulace výzkumníků,
- použití více teoretických přístupů.

Někteří metodologové, jak uvádí Gavora (2010), nahrazují pojmy reliability a validita pojmem důvěryhodnost, pravdivost nebo autentičnost.

Předkládaná práce je postavena na těchto metodách:

- kazuistika,
- obsahová analýza,
- zúčastněné pozorování.

Při zpracování kazuistik jednotlivých členů zkoumané skupiny bude nutné na základě studia dostupných dokumentů provést obsahovou analýzu a zároveň požádat o vyjádření kme- nové kolegy i kolegy z jiných skupin. Právě tato konfrontace jejich postřehů s mými by měla přispět k zajištění co nejvyšší objektivity a potažmo pravdivosti. Dalším způsobem zajištění triangulace bude výzkumná metoda participačního pozorování. Cílem této strategie je rozma- nitost pohledů na zkoumaný vzorek.

## **7.1 CÍLE VÝZKUMU**

- Analýza kazuistik dětí v dané rodinné skupině a doporučení pro další výchovně- vzdělávací činnost.
- Celková analýza rodinné skupiny na základě obsahové analýzy dostupných materiálů a analýzy pozorování.
- Návrh komunikační strategie vedoucí k pozitivní změně interpersonální komunikace mezi členy skupiny navzájem a také směrem k vychovatelům.
- Odpověď na otázku, zda je možné intencionálním působením na děti umístěné v zařízení pro výkon ústavní a ochranné péče docílit pozitivní změny v jejich chování.

## **7.2 VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY**

Předpokládáme, že ze závěrů vyplyne následující: nelze očekávat, že bez změny přístupu původní rodiny, změny přístupu jedince samotného a systémové změny ve spolupráci pracov- níků OSPOD a profesionálních vychovatelů v DD toho lze dosáhnout jen stěží.

Zvolený výzkumný vzorek (7 dětí) je převážně chlapecký (6 chlapců ve věkovém rozme- zí 7 – 17 let a 1 dívka ve věku 11 let) a významná část výzkumného vzorku (5 dětí) je tvořena dětmi z romské minority; z majoritní společnosti jsou pouze 2 děti. Předpokládáme tedy na základě zkušeností z pedagogické praxe zvýšený výskyt problémů v chování a s tím souvi- sejících konfliktních situací.



## 7.3 VOLBA VÝZKUMNÉ METODY

K získání veškerých informací byly zvoleny následující výzkumné metody:

- kazuistika,
- obsahová analýza,
- zúčastněné pozorování.

Podle Hendla (2005, s. 103) se kazuistika neboli případová studie „*zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů.*“ Jde o pochopení chování jedinců v určitých souvislostech. „*V případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců*“ (Hendl, 2005, s. 104).

„*V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti*“ (Hendl, 2005, s. 104). Cílem je podat co možná nejkomplexnější informace. Případová studie se může týkat podle Maňáka, Švece a Švece (2005) jedince, nebo skupiny lidí či instituce. Uvedení autoři dále uvádějí, že kazuistika „*obsahuje zpravidla rodinnou a osobní anamnézu, diagnózu s prognózou, příslušná léčebná nebo nápravná opatření, jejich průběh a výsledky, popř. i sledování katamnestická*“ (2005, s. 51).

Z důvodu jednotné terminologie bude dále v textu pracováno s pojmem kazuistika. „*Kazuistika je metoda, která se zabývá jednotlivým případem, analyzuje jeho vývojové projevy od počátku až po současnost.[...]Všimá si souvislostí mezi jedincem s handicapem, jeho projevy a interakcí se sociálním prostředím. Kazuistika umožňuje rozeznávat v každém jednotlivém případě to, co je známo v obecné rovině.*“

Dostupné z: <http://www.milan.cernoch.net/web/diagnostika.htm>

Mioviský (2006) definuje analýzu dokumentů jako analýzu již existujících materiálů, které výzkumník nemůže ovlivnit, protože je aktivně nevytváří. „*Podílí se pouze až na jejich sestavování, objevování, selektování atd. Nemůže však většinou samotný materiál nějak změnit*“ (Mioviský, 2006, s. 99). „*V dokumentech se projevují osobní nebo skupinové vědomé nebo nevědomé postoje, hodnoty a ideje*“ (Hendl, 2005, s. 132). Hendl (tamtéž) dále říká: „*Subjektivita výzkumníka hraje roli při výběru dokumentů, ale ne v informacích, které jsou obsaženy v dokumentech.*“

Praktická část této práce je založena také na pedagogickém pozorování. „*Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě*“ (Chráska, 2007, s. 151). Bývá definováno jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“ (Průcha; Waltrová; Mareš, 2001 in Chráska, 2007, s. 151).

Při tomto participantním pozorování je pozorovatel „*v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací*“ (Hendl, 2005, s. 193). Miovský (2006, s. 152) doplňuje: „*Zúčastněné pozorování je formou pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů. V průběhu pozorování tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem k interakci.*“ Podle Hendla (2005, s. 193) dále: „*Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje.*“

## 7.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek tvoří klienti jedné rodinné skupiny, tj. 7 dětí, z toho 6 chlapců a 1 dívka. Dívka je sestrou jednoho z chlapců. Obecně se dá konstatovat, že skupina vždy byla a v současné době je převážně chlapecká. Významně převažuje poměr jedinců z minoritní skupiny obyvatelstva – romské etnické menšiny (5) nad majoritou (2). Celý výzkumný vzorek procházel obdobím plných změn. Některé děti skupinu opustily, jiné zase přišly.

Začátkem roku 2011 do skupiny přibyli dva chlapci – sourozenci z romské minority. Významným způsobem zasáhly do složení skupiny události o letních prázdninách 2011. Na začátku nich romská nezletilá dívka otěhotněla (s rovněž nezletilým přítelem). Byla často na útěku, pátrala po ní PČR a v rodinné skupině se převážně nevyskytovala. O těchto prázdninách byly také řešeny útky dalšího romského chlapce (mladšího sourozence již zmiňované dívky). Jeho problémy s chováním muselo vedení dětského domova řešit dočasným umístěním na jinou skupinu. Další významnou změnou byl příchod dvou romských sourozenců na začátku prázdnin 2012.

Kazuistiky klientů (č. 1 a č. 2), kteří v současné době již rodinnou skupinu netvoří, jsem záměrně nevyřadila. Důvodem bylo, že tito jedinci se do paměti některých dětí i vychovatelů zapsali zcela nesmazatelným způsobem.

V současné době probíhá šetření na základě návrhu o zrušení ústavní výchovy. Tato skutečnost není zatím dořešena, ale týká se dětí uvedených v kazuistikách č. 2 a č. 3.

Pro potřeby našeho zkoumání a v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů, byla jména klientů změněna. Děti nebyly informovány o tom, že jsou předmětem tohoto zkoumání. Chovaly se tedy zcela přirozeně a spontánně bez jakékoli úmyslné korekce svého chování a jednání. Informovaný souhlas k nahlédnutí a analýze dokumentů je vložen do přílohy č. 2.

## 7.5 KAZUISTIKY

Při zpracování jednotlivých kazuistik jsem se kromě svých vlastních poznámek a postřehů opírala v rámci objektivitu i o další dokumenty. Vycházela jsem z dostupných pedagogických záznamů, které obsahovaly zprávy z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogického centra, diagnostického ústavu, zprávy sociální pracovníce a z Programu rozvoje osobnosti dítěte. Rovněž jsem požádala o vyjádření své kolegy nejen z naší skupiny. Mohu říci, že konzultace s nimi byla pro mě přínosem. Diskuse byla konstruktivní a vedla k odstranění drobných nesrovnalostí. Cílem byla eliminace možného zkreslení „*v podobě svých subjektivních teorií a předsudků či vlastností*“ (Hendl, 2005, s. 148).

Analýzou dokumentů jsem se snažila o identifikaci podstaty. Sestavila jsem kazuistiky klientů, rozčleněné na anamnézu osobní, rodinnou a školní. Podle Zelinkové (2011) pomocí anamnézy získáváme informace z minulosti jedince, které nám mohou pomoci objasnit jeho současný stav. Součástí kazuistiky je dále hodnocení vychovatelů a analýza případu.

Jako kmenová vychovatelka jsem součástí skupiny, podílím se na jejím běžném životě. Jsem osobně přítomna situacím a dějům v rámci celého výchovně-vzdělávacího procesu. Data pro svoji práci jsem také získávala během komunikace s dětmi o tom, co je zajímavá, ale i trápí. Pokud jsem cíleně směřovala otázky ke konkrétnímu tématu, k nějaké emočně citlivé záležitosti, pociťovala jsem u starších dětí ostražitost a nechuť dál se o tématu bavit. Respektovala jsem jejich odpověď: „Teto, já se o tom nechci bavit.“

## KAZUISTIKA č. 1

Osobní anamnéza:

Iveta, romská dívka, 16 let, soudně nařízená ústavní výchova. Narodila se jako čtvrté dítě ze šesti sourozenců do romské rodiny nesezdaných rodičů. Matka otce v rodném listě dívky neuvedla. Dívka již není součástí výzkumného vzorku.

Rodinná anamnéza:

Matka sama vyrůstala v dětských domovech. Po dosažení plnoletosti opustila ústavní výchovu. Neuměla pořádně číst, psát ani počítat, neuměla dobře hospodařit s penězi. Brzy otěhotněla a postupně porodila šest dětí. Otec dítěte opakovaně ve výkonu trestu, matka hledanou osobou. Rodina neposkytovala podnětné prostředí pro výchovu dětí. Finanční situace byla neutěšená – rodina měla velké dluhy, příjmy rodiny tvořily pouze dávky státní sociální podpory a hrozila exekuce z holobytu.

Děti s matkou obývaly jednu místnost. V zimě matka topila tak, že ohřívala vodu v hrncích. Děti často pobývaly venku bez dozoru.

Matka jen se základním vzděláním dlouhodobě nezaměstnaná s dobrým zdravotním stavem nebyla schopná konstruktivně řešit situaci a sama navrhla ústavní výchovu pro všechny svoje děti.

T. č. matka ve výkonu trestu. Odsouzena na několik let.

Školní anamnéza:

Iveta navštěvovala ZŠ praktickou. Podle hodnocení školy dívka prospívala, byla sociálně zdatná, předčasně tělesně vyspělá. Učivo chápala, chyběla jí však vůle a důslednost při přípravě na vyučování. Byla celkem zručná, ale bez zaujetí pro práci, ráda se práci vyhnula. Bavila jí tělesná výchova, školu reprezentovala na různých sportovních akcích.

V jejím vyjadřování převládala vulgarita, často vyvolávala konflikty mezi spolužáky svým autoritativním přístupem k nim. Škola ji hodnotila jako silně dominantní osobnost, s vysokou emotivitou ve vypjatých situacích, se sebevědomým postojem. Svoje práva si uvědomuje až přehnaně, zatímco povinnosti již méně.

Dostala důtku za kouření a pozdní příchody do školy, za neomluvené hodiny a nevhodné chování. Podpisy vychovatelů falšovala.

Hodnocení vychovatelů:

V dětském domově se projevovala podobně. Byla přistižena při krádeži ošacení a kosmetiky. Pozdní příchody zdůvodňovala nejrůznějšími výmysly. Z jejího chování byla patrná tendence zejména mladší děti ponížovat, ráda se nechávala obsluhovat. Dříve soutěžila v paravoltiži. Se vzrůstajícím věkem její zájem o organizované aktivity klesal. Plnila pouze nutné povinnosti. Pokud projevila aktivitu nad rámec svých povinností, byl to signál pro vychovatele, aby zpozorněli. Tímto účelovým chováním sledovala určitý individuální zájem. „*Iveta se chová striktně účelově – koho potřebuje, tomu se podbízí a je schopna komunikace, k dalším lidem je hrubá a nepřístupná*“ (Štěpánková, zpráva soc. pracovnice, 8/2011).

K dospělým byla negativistická, vulgární, bez respektu k autoritě. Vyhledávala skupinu, která preferovala kouření. Ráda se pěkně oblékala, horší to bylo s dodržováním osobní hygieny a pořádku v svém pokoji.

Reagovala útočně i na velmi slabé podněty. V jejím chování byla patrná impulzivita. Byla přistižena při krádeži v obchodním domě. Vyhrožovala útěky.

Ze strany vychovatelů byla snaha kultivovat její verbální komunikaci, povzbuzovat, chválit, podporovat zdravé sourozenecké vztahy a vztahy k ostatním dětem, řešení konfliktů domluvou ne silově, podporovat smysluplné trávení volného času.

Ivetino chování se však značně zhoršilo na jaře 2010. Nebyla schopna přijmout autoritu, vulgární i v přítomnosti dospělých osob, verbální i fyzické napadání sourozenců, ostatních dětí i kmenové vychovatelky. Na žádost dětského domova byla přijata na dvouměsíční pobyt v diagnostickém ústavu. Její vulgarita a agresivita totiž negativně působila na ostatní děti.

Po diagnostickém pobytu se na čas zklidnila, avšak postupně se vrátila ke svému dřívějšímu chování. Příčinou kromě nástupu puberty byla i její zamilovanost k mladšímu chlapci. Chtěla trávit svůj čas s ním, přestala respektovat režim dětského domova.

Od začátku roku 2011 byli na naší skupině umístěni dva malí sourozenci. Zpočátku se k nim chovala pěkně a pomáhala vychovatelům, ale postupem času její zájem opadl. Rozčillovaly jí maličkosti, např. hračky na koberci, hlasité prožívání her, zvuky padajících dřevěných kostek. Vadilo jí, že se na ni vůbec ty děti dívají. Opět se u ní projevila slovní i fyzická agrese.

Možná to byla žárlivost na nové děti, protože ona sama v raném dětství trpěla nezájmem matky, ze strany babičky nebyla oblíbeným vnoučetem. Její mladší sourozenec si babička vzala na prázdninový pobyt a ona sama zůstala v dětském domově. Nebo jí slíbila, že si ji vezme na prázdniny, ale zůstalo pouze i slibů. Iveta tedy citově strádala nezájmem matky, je

tu patrný ambivalentní vztah. Citově se upínala k otci, který však byl opakovaně ve výkonu trestu. Psala mu dopisy do vězení a čekala na odpověď. Matka své děti nenavštěvovala, děti docházely za ní.

Situace se vyhrotila o letních prázdninách 2011. Iveta a její dva mladší sourozenci měli povolený prázdninový pobyt u rodičů. Během prvních čtrnácti dní prázdnin si všichni sourozenci užívali svobody díky volnosti dopřávané rodiči. Zatímco se dva mladší bratři potulovali a po účasti na loupežném přepadení byli dopraveni za asistence Policie ČR z rozhodnutí OSPOD zpět do dětského domova, Ivetina zamilovanost k mladšímu romskému chlapci vyústila v opakovaný pohlavní styk s následkem (v té době ani jeden z nich neměl 15 let).

Po incidentu mladších bratrů se Iveta sama na vlastní žádost vrátila do dětského domova. Jako důvod uvedla, že si nerozumí s matkou, časté hádky rodičů, kritizovala také bytové poměry.

Zúčastnila se organizovaného letního tábora, za pomoc s dětmi byla pochválena a odměněna. Byl proveden těhotenský test, těhotenství potvrdila i lékařská prohlídka. A poté začalo období opakovaných útěků, Iveta se vrátila ke starému způsobu chování.

Opakovaně ji hledala Policie ČR, opakovaně utíkala. *„Iveta v současné době narušuje chod dětského domova svými častými útěky,[...] odmítá spolupracovat v rámci rodinné skupiny. Pokud se řeší nějaký problém, Iveta se okamžitě začne chovat agresivně, neuznává autoritu jak pracovníků našeho zařízení, tak i pracovníků OSPOD Prostějov a Policie ČR. Dle jejích slov,[...] spatřuje ve svém těhotenství způsob, jak uniknout z ústavní péče“* (Štěpánková, zpráva soc. pracovnice, 10/2011).

Od zjištění faktu, že je Iveta těhotná, se vedení dětského domova snažilo zajistit její umístění do vhodného zařízení pro matky s dětmi, což se po porodu dítěte na jaře 2012 podařilo. V současné době tedy již není klientkou našeho zařízení. Podle posledních informací se o dítě stará, vzdělává se podle individuálního plánu, její pohled na svět je negativistický. Negativní emoce se projevují ničením věcí a zařízení. Pravidelně užívá předepsanou medicínu.

Analýza případu:

Ivetino chování se jeví jako „obrana“ vůči okolnímu světu. Zatížená rodinnými traumaty znásobenými romskou mentalitou.

Na jedné straně toužící po stabilním, bezpečném místě, po jistotě, po matčině objetí, kterého se jí však nedostalo. Na druhé straně extrovert s negativistickým postojem ke všemu a všem.

## **KAZUISTIKA č. 2**

Osobní anamnéza:

Emil, romský chlapec, 14 let, soudně nařízená ústavní výchova. Narodil se jako páté dítě ze šesti sourozenců do romské rodiny nesezdaných rodičů. Chlapec již není součástí výzkumného vzorku.

Rodinná anamnéza:

Je stejná jako u kazuistiky č. 1, protože se jedná o sourozence.

Emil byl v raném dětství oblíbenec babičky (odtud zřejmě pramení pozdější rivalita a neshody mezi sourozenci). Matka se o syna příliš nezajímala.

Školní anamnéza:

Emil navštěvoval přípravný ročník ZŠ. V současné době je žákem ZŠ praktické. Dle vyjádření školy je slabší ve stěžejních předmětech, mezi oblíbené patří hudební výchova a tělesná výchova. Má však potíže ve vytrvalosti, rád ukazuje svoji fyzickou sílu a nadřazenost. Má problém akceptovat autoritu.

Kritiku své osoby přijme, ale brzy zapomene důvod, proč byl kritizován. V afektu vyhrožuje slovy i fyzickým násilím. Jeho jednání je zkratkovité a nedomýšlí následky. Je hodně temperamentní a negativistický, z toho pramení jeho výbušnost a řešení sporů silou.

Ve škole řešeny kázeňské problémy, krádeže, šikanování a bití spolužáka. Pouštěl ve škole práškový hasící přístroj. Za své chování několikrát dostal důtku třídního učitele. Dostal napomenutí třídního učitele pro neplnění školních povinností a drzé chování. Ve škole také ukradl peníze a utekl ze školy. Učitelé si opakovaně stěžují na jeho nevhodné chování, na vysvědčení má však z chování jedničku. Což se jeví jako velmi zvláštní.

Hodnocení vychovatelů:

Na rodinné skupině se jeho negativistické chování projevuje také. Je velmi impulzivní, své chyby často kryje lží, je zlostný, vulgární, několikrát opakovaně krátkodobě utekl. Ohrožoval kmenovou vychovatelku nožem, byť kapesním.

Jeho výchova na skupině je náročná. V jeho chování se projevuje „*naprosté citové a existenční selhání rodičů a účelový výběr ‚oblíbených‘ a ‚neoblíbených‘ vnuků babičky*“ (Krejčí, zpráva zástupkyně ředitele, 11/2009).

Je deprivován nezájmem rodičů, kteří ho pravidelně nenavštěvují ani při příležitosti narozenin nebo svátků. Matka si vyřizovala dovolenku pouze na vánoční, jarní a část letních prázdnin. Během pobytu v rodině však děti tráví svůj čas převážně bez dozoru, je jim dána velká volnost. Po návratu z dovolenky trvá nějakou dobu, než se opět „srovnají“ s jiným režimem dne.

K dospělým bývá neomalený, vulgární, bez respektu k ostatním. Vyhledává starší kamarády, kteří kouří. Není schopen se systematicky starat o své ošacení, věci zapomíná, pohodí, bez uvážení oblečení vyměňuje, bez dovolení nosí ošacení jiných dětí.

Reaguje útočně i na velmi slabé podněty. Rychle ztrácí kontrolu nad svými emocemi. Popis situace – vztah k penězům: Emil si pohrával s 5,- Kč mincí. Řekla jsem mu, ať si na ni dá pozor, aby se mu neztratila. Po chvíli jsem ji viděla ležet na zemi, schovala jsem ji a čekala na reakci. Najednou – velký křik, sprosté nadávky a útok na mladšího bratra, že mu ji ukradl. Minci jsem mu vrátila s tím, že si má dávat na své věci pozor a neosočovat druhé. Neomluvil se a byl dále nasupený na všechny kolem sebe. Svoji chybu absolutně neuznal.

Emil je šikovný na všechny druhy sportů. Věnoval se fotbalu, ten však již nenavštěvuje. Hraje ale stolní tenis, věnuje se brejku. V rámci projektu Euforall Olomouc se zúčastnil intenzivního výcviku finanční gramotnosti spojeného s lyžováním. Rovněž se v rámci aktivit na dětském domově ve spolupráci s Veřejnou lyžařskou školou zúčastnil po šest sobot lyžování. Jezdí na tréninky paravoltiže, věnuje se cyklistice. Byl účastníkem kurzu vodní turistiky. Ve sportovních aktivitách reprezentuje naše zařízení.

Vzhledem k probíhající pubertě a výkyvům nálad je vysoce emočně nestabilní. Nedodrží stanovené časy návratu na domov z vycházky, opouští byt přes výslovný zákaz vychovatele, vyskočil z okna s odůvodněním, že „je to tady jako ve vězení.“

Od začátku roku 2011 jsou na naší skupině umístěni dva malí sourozenci. Zpočátku se k nim choval pěkně a pomáhal vychovatelům, ale postupem času jeho zájem opadl a byl



k nim agresivní. Vadil mu jejich křik a hlasité hraní s hračkami. Často je schválně budil praskáním dveří.

Situace se vyhrotila během letních prázdnin 2011, kdy byl Emil se svými dvěma sourozenci Ivetou a Matějem na dovolence u matky. Opět se projevil naprosto laxní přístup rodičů k výchově svých dětí. Hned v druhém týdnu prázdnin se zúčastnil se svým bratrem loupežného přepadení, kdy po jiných chlapcích požadovali cigarety a následně ještě peníze. S rozhodnutím OSPOD byly děti okamžitě Policií ČR vráceny z dovolenky do dětského domova.

Emil však vzniklou situaci nechápal, nepřizpůsobil se režimu dětského domova, opakovaně se dopouštěl podvodů, krádeží, útěků a agresivního chování vůči dětem i dospělým. Doslovný zápis kolegyně do výchovných listů Emila (Hořavová, Kniha rodinné skupiny, 9/2011): „*Emil přes zákaz vychovatele svévolně opustil byt ve 14 hod. a odešel, aniž měl podepsanou vycházku, neznámo kam. Vrátil se v 19 h. a byl velice drzý a sprostý. Rozsypal rýži po kuchyni, odmítl ji uklidit a rovněž neumyl nádobí, i když měl službu. Odmítl se umýt a šel si lehnout. Přitom mi velice sprostě nadával, protože jsem se snažila přimět ho k tomu, aby dal vše do pořádku.*“

Dětský domov musel přistoupit na zcela jiný režim výchovy v důsledku jeho nezvladatelného chování. Emil byl dočasně přeřazen na jinou rodinnou skupinu, tím byla oslabena jeho pozice. Neměl již za spojence své sourozence. Byly mu výrazně omezeny osobní vycházky, byl přihlášen do školní družiny, zvýšený důraz kladen na plnění školních povinností. Na novou situaci se zadaptoval poměrně dobře. Menší či větší obtíže však přetrvávají. Poslední incident se týkal pozitivního testu na marihuanu. Je zřejmé, že závislost na kouření se přesunula směrem k zájmu o tuto návykovou látku. Od ní je však již krůček k tvrdým drogám.

Analýza případu:

Emil má sice osvojeny pravidla společenského chování a jednání, tato však využívá účelově k daným situacím. Ze začátku si hlídá své chování, s přibývajícím časem se kontrola horší. Je to typ emocionálního agresora. Typická je pro něho prchlivost, vznětlivost, vysoká míra dráždivosti a impulzivity.

Je negativně ovlivněn postoji rodičů a svých starších sourozenců. Tito všichni jsou mu vzorem. Otec – opakovaně ve výkonu trestu, matka – rovněž ona má již zkušenosti s vězením, v současné době je opět ve výkonu trestu za pokus o těžké ublížení na zdraví. Starší sourozenci mají také zkušenosti s Policií ČR za útěky a páchání trestné činnosti.

Doporučuji neustále poukazovat na pozitivní vzory ve svém okolí, zabránit ve styku se závadovými kamarády a pochválit jakýkoli i drobný úspěch či pomoc, která by vzešla z jeho vlastního rozhodnutí.

### **KAZUISTIKA č. 3**

Osobní anamnéza:

Matěj, romský chlapec, 12 let, soudně nařízená ústavní výchova. Narodil se jako nejmladší dítě ze šesti sourozenců do romské rodiny nesezdaných rodičů.

Rodinná anamnéza:

Je stejná jako u kazuistiky č. 1, protože se jedná o sourozence. Matěj jako nejmladší přebíral mnohé ze vzorců chování své rodiny. Vlivem tohoto působení rovněž u něj vidíme hrubost, vypočítavost a účelovost. Je ovlivněn negativismem a výchovným zanedbáním.

Školní anamnéza:

Školní výuku zvládá poměrně dobře, problémy jsou zejména v českém jazyce. Je šikovný v pracovních činnostech a tělesné výchově. Oblíbená je také hudební výchova. Svůj potenciál však nedokáže plně využít, protože mu chybí motivace, rovněž v chování je značně odbržděný.

Dostal důtku ředitele za krádež peněz z třídního fondu, nerespektuje autoritu učitele a během vyučování vyrušuje, je vulgární, hraje se spolužákem karty. Vlivem nastupující puberty se jeho chování zhoršilo. Je patrný posun k mentalitě romské minority. Má vysoké sebevědomí, je vznětlivý a výbušný. Neplní si školní povinnosti, ničí školní pomůcky, lže, je agresivní. Dokonce donutil učitele, aby mu napsal pochvalu do žákovské knížky. Na vysvědčení dostal z chování za tři.

Hodnocení vychovatelů:

Rovněž na dětském domově soustavně řešeny kázeňské přestupky. Na základě psychologického šetření bylo zjištěno, že chlapec trpí nezájmem matky. Matce bylo doporučeno, aby ho více navštěvovala. Ta však takto nečiní, děti docházejí za ní. Podle Matějových slov má

blíže k otci. Zde však hrozí patologie vzhledem ke kriminálnímu chování otce. Je to typický příklad odmítaného dítěte.

V rámci volnočasových aktivit hrál Matěj organizovaně fotbal. Ten ho však přestal bavit. V současné době se věnuje stolnímu tenisu (úspěšně reprezentuje naše zařízení), navštěvuje kroužek místního florbalového klubu. Tento sport ho baví, v této činnosti ho podporujeme. Dokonce se již zúčastnil několika zápasů. V rámci projektu Euforall se zúčastnil intenzivního výcviku finanční gramotnosti spojené s lyžováním. Ve spolupráci s Veřejnou lyžařskou školou jezdí na lyžařský kurz. Rovněž se účastní kurzu vodní turistiky.

Je však potřeba usměrňovat jeho chování, poukazovat na pozitivní vzory, zamezit styku s kouřícími kamarády. Podporovat ho v rukodělných činnostech a vysvětlovat nutnost vzdělání.

Matěj je vznětlivé povahy, nepořádný a nedůsledný, započatou práci rychle odbývá, je nutná kontrola provedené práce. Podobně jako jeho bratr (kazuistika č.2) není schopen se systematicky starat o své ošacení, věci zapomíná, pohodlí, bez uvážení oblečení vyměňuje, bez dovolení nosí ošacení jiných dětí.

Na základě incidentu během začátku prázdnin 2011 byl rovněž Matěj vrácen z dovolenky do dětského domova. Projevila se nestabilní péče rodiny, kdy rodiče nechávali děti bezprizorně bez dohledu. Matěj vinil zaměstnance domova z toho, že má „zkažené prázdniny.“ Na rozdíl od svých sourozenců však neutekl. Jeho chování bylo také plné vulgarismu, agresivity, negativismu a účelovosti.

Ze zprávy ze speciálně-pedagogického vyšetření (Heinischová, 12/2010) vyjímám: „...je patrné, že má osvojeny pravidla společenského chování a jednání, ale využívá je účelově k daným situacím.“

Jeho silná pozice v rámci rodinné skupiny byla oslabena odchodem sestry do zařízení pro matky s dětmi a dočasným odchodem bratra Emila na jinou skupinu. Matěj je zvladatelnější, není již pod stálým negativním vlivem vlastních sourozenců.

Bohužel, zhruba v polovině roku 2012 jsme museli řešit problém sexuální šikany ze strany Matěje vůči jednomu mladšímu rovněž romskému chlapci Zbyňkovi (viz kazuistika č. 6), který k nám přišel začátkem roku 2011. Na základě tohoto zjištění byli oba aktéři vyslechnuti a vyšetřeni psychologem. Ze závěru vyplývá, že skutečně k něčemu mohlo dojít; byť ve výpovědi Zbyňka jsou určité rozpory a Matěj vše popírá. Z tohoto vyšetření vyplývá, že se Matěj nechová adekvátně ke svému věku, chybí mu spontánnost a dokáže velice dobře manipulovat se svými slovy. Byla přijata určitá opatření, aby se situace neopakovala.

Analýza případu:

Chlapec trpí malým zájmem ze strany rodičů. Kontakt je nepravidelný. Chlapec ovlivněn hodnotovými vzorci biologické rodiny. Doporučuji dále podobně jako u Emila poukazovat na pozitivní vzory ve svém okolí, zamezit ve styku se závadovými kamarády a pochválit za jakýkoli i drobný úspěch či pomoc z vlastní aktivity. Je třeba podporovat jeho sportovní aktivity a smysluplné trávení volného času. Chlapec se se zájmem zapojuje do přípravy jednoduchých jídel. Při výchovném působení doporučuji i nadále klást důraz na sociální dovednosti, řešení konfliktů kompromisem a dohodou, motivovat pro budoucí profesní motivaci, stanovit jasná pravidla a trvat na jejich dodržování, vést ke vhodné respektující komunikaci.

#### **KAZUISTIKA č. 4**

Osobní anamnéza:

Jonáš, 17 let, soudně nařízená ústavní výchova. Pochází z rodiny patřící k majoritní skupině naší společnosti. Má jednoho mladšího bratra, rovněž v ústavní výchově.

Rodinná anamnéza:

Důvodem pro umístění do ústavní výchovy byla dlouhodobě nedostatečná péče rodičů, špatné hygienické podmínky, dluhy rodiny na nájmem. Dále kladný vztah obou rodičů ke konzumaci alkoholických nápojů. Ačkoli byl nad rodinou (patřící k majoritě) nejprve stanoven soudem dohled, situace se nezměnila, spíše se zhoršovala.

V domácnosti byl odpojen plyn i elektřina, v pokojích byla špína a pavučiny. Trvale negativní postoj rodičů k nápravě poměrů a velmi slabé podnětné prostředí vedly soud k rozhodnutí o umístění Jonáše i jeho bratra Karla (viz kazuistika č. 5) do našeho zařízení.

Chlapci otec zemřel. Pobírá sirotčí důchod.

Školní anamnéza:

Žák spadá do kategorie osob se speciálními vzdělávacími potřebami – zdravotní postižení. Diagnostikována specifická porucha učení:

- střední stupeň dyslexie,
- těžší stupeň dysortografie,
- střední stupeň dysgrafie.

V současné době dokončuje povinnou školní docházku na ZŠ. Navštěvuje specializovanou třídu, ve které je realizována skupinová integrace. Dle vyjádření školy se k spolužákům chová kamarádsky, konflikty nevyhledává. Ve vyučování pracovitý, slušný, občas nižší volní úsilí a projev vzdoru vzhledem k probíhající pubertě. V matematice dosahuje dobrých výsledků, v českém a anglickém jazyce jsou problémy vycházející z jeho diagnózy. Dále ho zajímá zeměpis a informační technologie, v tělesné výchově hodnocen známkou tři. Důvodem bylo vyhýbání se cvičení.

Hodnocení vychovatelů:

V minulosti byl na rodinné skupině terčem slovních i fyzických útoků ze strany šesti romských sourozenců. Jejich silná pozice časem oslabovala, v současnosti zůstal na skupině poslední člen z problémových sourozenců a to Matěj (viz kazuistika č.3).

Vzhledem ke svým horším vyjadřovacím schopnostem docházel pravidelně do logopedické ambulance. Pravidelně prováděl logopedická cvičení i za pomoci vychovatelů. Došlo ke značnému posunu řečového projevu. V současné době již logopedická cvičení neprovádí, nebyl zcela otevřen nápravě. Nebyla snaha z jeho strany k pravidelnému procvičování.

Jonáš nemá kromě kouření žádný problém s návykovými látkami. Problém řešíme domluvami a systematickou výchovou ke zdravému životnímu stylu.

Jonáš se nevěnuje žádnému organizovanému sportu, denně však posiluje organismus pěší chůzí nebo jízdou na kole, příp. jezdí na kolečkových bruslích.

Svou nelehkou životní situaci si uvědomuje. Je skromný při výběru ošacení, na své věci si dává pozor. Má hezký citový vztah ke svému bratrovi. Po smrti svého otce se oba bratři citově fixovali k matce. Ta však stále má problémy s alkoholem. Svoji situaci nedokáže řešit, nepřipouští si, že je závislou osobou. Léčit se nechce. V současné době bydlí po příbuzných, je dlouhodobě nezaměstnaná. Jonáš by chtěl matce pomoci, její problém si uvědomuje, ale zároveň ji omlouvá.

Oba chlapci (Jonáš a Karel) mají pravidelný kontakt s matkou (před smrtí otce s oběma rodiči), čímž nedošlo k přerušení citových vazeb.

V dětském domově na rodinné skupině je v současné době nejstarším členem. Jeho občasné tendence „srovnat“ mladší členy skupiny po domluvách vychovatelů vymizely. Ze zprávy soc. pracovnice (Štěpánková, 3/2011) vyjímám: „*V rodince má Jonáš stěžejní postavení, je oporou vychovatelů.*“

Jonáš je poměrně manuálně zručný, zvládá drobné opravy na bytě nebo jízdním kole. Při přípravě do školy je rychlý a samostatný. V rámci aktivit dětského domova se zúčastnil kurzů sociální gramotnosti, finanční gramotnosti. Účastní se pravidelně kurzů vodní turistiky, lyžařského výcviku nebo putovního tábora.

Analýza případu:

Vzhledem k probíhající pubertě se u něj občas projeví vzdor a „klackovitost“. Tyto projevy jsou však přiměřené a odpovídají jeho vývojovému období, ve kterém se právě nachází.

Jako doporučení pro další výchovné působení vidím zejména v cílené podpoře zdravého životního stylu. Neustále poukazovat na škodlivost a finanční náročnost kouření, podporovat ho v kladném postoji ke vzdělání, posilovat pozitivní citové vazby k ostatním členům skupiny.

V současné době má Jonáš jasnou představu o své profesní orientaci. Hlásí se na strojírenský obor s maturitou. Předpokládám, že to povede k jeho větší samostatnosti a postupnému odpoutání se od matky, na niž je stále i ve svém věku dosti citově fixován.

## **KAZUISTIKA č. 5**

Osobní anamnéza:

Karel, 15 let, soudně nařízená ústavní výchova. Pochází z rodiny patřící k majoritní skupině naší společnosti. Má jednoho staršího bratra, rovněž v ústavní výchově.

Rodinná anamnéza:

Je stejná jako u kazuistiky č. 4; jedná se o Jonášova sourozence.

Školní anamnéza:

Žák spadá do kategorie osob se speciálními vzdělávacími potřebami – zdravotní postižení. Diagnostikována specifická porucha učení:

- střední stupeň dyslexie,
- těžší stupeň dysortografie,
- lehčí stupeň dysgrafie,
- porucha pozornosti s hyperaktivitou – ADHD.

Rušení škol v Prostějově odnesl se svými spolužáky pravděpodobně nejvíce. Do 6. třídy vystřídal tři ZŠ. Musel se neustále adaptovat na nové prostředí.

V současné době je žákem 2. stupně ZŠ; navštěvuje specializovanou třídu, ve které je realizována skupinová integrace. Dle vyjádření školy má největší potíže v českém jazyce – pomalé tempo, komolení slov, slabé vyjadřovací schopnosti a s tím spojené komunikační problémy. Řeč je místy obtížněji srozumitelná. Má rovněž problémy v anglickém jazyce. Tyto problémy plynou z jeho diagnózy a jsou pochopitelné. Chlapec je fyzicky zdatný a vytrvalý. Ve vyučování pracovitý, občas nižší volní úsilí. Zhoršilo se však chování, bylo zaznamenáno více agresivních projevů vůči spolužákům. Projevuje se vzdorovitě – nutno přičíst k probíhající pubertě.

Hodnocení vychovatelů:

V minulosti byl na skupině terčem verbálních i fyzických útoků ze strany romských sourozenců podobně jako jeho starší bratr. Postupnými odchody těchto problémových dětí se situace zklidnila a klima na rodince je poměrně pohodové. Z problémových dětí zůstal na bytě pouze Matěj.

Vzhledem výrazně slabým vyjadřovacím schopnostem byl v péči logopeda. Docházel na logopedické cvičení společně s bratrem, pravidelně procvičoval na bytě. Pravidelným logopedickým cvičením došlo ke značnému zlepšení v jeho projevu. Hůře srozumitelný projev však zůstal. Z jeho strany však nebyla snaha pokračovat v cvičení, proto byla logopedická péče ukončena. Z programu rozvoje osobnosti dítěte (Hořavová, 2/ 2012) vyjímám: „*Příprave na vyučování věnuje jen nezbytný čas.*“

Karel se nenechal ovlivnit kouřením staršího bratra. Nemá v současné době žádný problém s návykovými látkami. Pokud odolá tlaku vrstevníků, je předpoklad, že již kouřit nezačne.

Karel se stejně jako jeho bratr Jonáš nevěnuje žádnému organizovanému sportu, obratnost organismu však denně posiluje pěší chůzí nebo jízdou na kole. Aktivně se podílí na přípravě jednoduchých jídel v rámci mimoškolních aktivit. V tomto ohledu je oporou vychovatelům. Rád však také lenoší u filmů a počítače.

Účastní se kurzů finanční gramotnosti, kurzů vodní turistiky, lyžařského výcviku a putovního tábora. Svoji vytrvalost zúročuje na různých sportovních soutěžích, při nichž reprezentuje náš dětský domov.

Analýza případu:

Rovněž u něj se projevuje vzdor a opoziční chování. Je mu připomínána nutnost hygieny těla v období dospívání a péče o čisté ošacení. Pozoruji u něho občasné projevy negativismu a střídání nálad.

Má vytvořený pěkný vztah k bratrovi a k matce. Na matku je stále hodně citově fixován. Na rodinné skupině pozorovány projevy agresivity vůči mladším členům skupiny. Je to zřejmě důsledek podobného chování vůči němu v minulosti. Po zásahu a domluvě vychovatelů chápe nesprávnost tohoto chování. Snaží se potlačit svoji nervozitu a vztek.

Doporučuji zaměřit se na posilování kladných citových vazeb na ostatní členy skupiny, eliminovat jeho tendence řešit konflikty silou, motivovat a povzbuzovat ho v kulinářské zálibě i vzhledem k tomu, že by tímto směrem mohla vést jeho profesionální kariéra.

## **KAZUISTIKA č. 6**

Osobní anamnéza:

Zbyněk, 9 let, soudně nařízená ústavní výchova. Narodil se jako čtvrté dítě ze šesti sourozenců do romské rodiny nesezdaných rodičů.

Dva nejstarší sourozenci jsou již umístěni v našem zařízení několik let. Vzhledem k tomu, že spolu v podstatě nevyrostali, nejsou zařazeni do stejné rodinné skupiny. Dalším důvodem byly vzdělávací a zdravotní důvody. Kontakt se sourozenci je pravidelně zajištěn. Další bratr v pořadí třetí byl adoptován do Francie. Nejmladší sourozenec je doposud v kojeneckém ústavu.

Zbyňkovi byla diagnostikována lehká mentální retardace, je v péči neurologa a užívá stálou medikaci. Občas pozorujeme nepřítomný pohled a pokyvování tělem.

Rodinná anamnéza:

Matka se s dětmi a druhem hodně stěhovala, pobývala v různých azylových domech, dokonce i v turistické ubytovně. Bez potřebné finanční gramotnosti bez rozmyslu utrácela, nebyla schopná vést sama domácnost a postarat se o děti. Otec nejevil o děti zájem, v současné době není známo, kde se zdržuje.



Děti bývaly nepřiměřeně oblečené, zůstávaly doma samy bez dozoru. Matka nedostatečně zajišťovala jejich potřeby, ohrožovala je na zdraví, životě a dalším vývoji. Na základě těchto důvodů byly děti odebrány a umístěny do kojeneckého ústavu.

Od počátku roku 2011 až doposud ho rodiče ani jednou nekontaktovali.

Školní anamnéza:

Chlapec navštěvoval přípravnou třídu ZŠ praktické. V současné době je žákem ZŠ praktické. Z hodnocení tř. učitelky (Jankovská, 6/2011) vyjímám: „...*nedokáže se soustředit na ty činnosti, které nejsou pro něho aktuálně zajímavé, nedovede hru odlišit od systematické práce, ruší v práci ostatní, má pomalé pracovní tempo.*“

Má malou slovní zásobu, mluví v krátkých větách, přetrvává dyslalie. Má problémy v užívání gramaticky správných tvarů. Během vyučování se snadno rozptýlí, je u něj patrný psychomotorický neklid, rychle ztrácí pozornost a polehává na lavici.

Objevuje se u něj projev negativismu: „to nezvládnou“, „to bude těžké“. Potřebuje povzbudit a ujistit, že činnost koná dobře. Problémy má zejména v českém jazyce ve čtení. Tiše hláskuje, nahlas vysloví slabiku, poté slovo. Ukazuje si prstem, přesto snadno ztratí orientaci v textu. Má určité pohybové nadání. Je dostatečně fyzicky vyspělý. Tělocvik je podle něho „nejlepší.“ Občas má problém ukázat se, rád dělá před ostatními šaška. Je emočně nestálý s výkyvy nálad.

Hodnocení vychovatelů:

Zbyněk byl přijat do našeho zařízení začátkem roku 2011 společně se svým mladším (v pořadí pátým) sourozencem Jindřichem (viz kazuistika č. 7).

Na nové prostředí se poměrně rychle zadaptoval a zorientoval v chodu našeho dětského domova. Rodiče ho za celou dobu pobytu v našem zařízení nenavštívili.

V kolektivu je společenský, kontakt navazuje bezprostředně. Většinou je pozitivně naladěný, ale s výkyvy nálad. Nedokáže přiměřeně reagovat na drobný neúspěch. Do činností na domově se ochotně zapojuje. Ať již jde o výtvarné, pracovní nebo sportovní aktivity. Má zájem zapojit se do přípravy jednoduchých jídel. Touží po pochvale.

Jeho vyjadřovací schopnosti jsou však po obsahové a formální stránce opožděny. Proto je v péči klinického logopeda, dle jeho pokynů provádíme logopedické cvičení i na domově. Cvičení ho zpočátku baví, rychle však ztrácí koncentraci.

Ve škole hodně zapomíná ošacení. Z Programu rozvoje osobnosti dítěte (Nakládalová, 4/2011) vyjímám: „*Bez dostatečné stimulace není schopen připravit a uklidit školní pomůcky.*“

Uvědomuje si a všímá si, kdo na skupině kouří. Do budoucna může být patrný negativní vliv starších kouřících dětí.

Jak jsem již popsala u kazuistiky č. 3, řešili jsme zhruba v polovině roku 2012 sexuální šikanu vůči Zbyňkovi. Provedli jsme určitá opatření k tomu, aby se atak již neopakoval. Všichni tři kmenoví vychovatelé však byli tímto zjištěním zaskočeni, protože ze Zbyňkova chování naprosto nic nenaznačovalo, že by se mohlo něco tak špatného dít. Nebál se komunikovat s dotyčným aktérem, nepřerušil činnost při jeho příchodu, nestránil se ho.

Analýza případu:

Vzhledem k jeho mentálnímu postižení a velkému temperamentu je potřeba občas vyvinout značné úsilí ze strany vychovatelů ke zvládnutí chlapcových projevů v chování.

Při výchovné práci vycházíme z jeho silných stránek, stavíme na jeho aktivitě a zájmu. Při výchovném působení doporučuji podněcovat a podporovat ho v sociálních kompetencích, podněcovat k verbálnímu projevu. Ze strany vychovatelů je nutná oprava chyb v jeho řeči a rozšiřování slovní zásoby. Vzhledem k jeho nízké koncentraci je potřeba činnosti střídát a rozfázovat.

## **KAZUISTIKA č. 7**

Osobní anamnéza:

Jindřich, 7 let, soudně nařízená ústavní výchova. Narodil se jako páté dítě ze šesti sourozenců do romské rodiny nesezdaných rodičů.

U Jindřicha je diagnostikována středně těžká mentální retardace – retardace psychomotorického vývoje. Somaticky je chlapec přiměřeně vyspělý. Z důvodu dlouhodobě nestimulujícího prostředí se u něj projevilo opoždění řečového vývoje. Je pod trvalou medikací z důvodu epileptických záchvatů, které jsou již dobře zvládnutelné.

Rodinná anamnéza:

Je stejná jako u kazuistiky č. 6, protože se jedná o sourozence. Rovněž o tohoto chlapce rodiče nejeví jakýkoli zájem.

Školní anamnéza:

Jindřich v rámci předškolního vzdělávání navštěvoval speciální mateřskou školku, kde probíhala logopedická péče. Navštěvoval přípravný ročník ZŠ speciální.

Dle slovního hodnocení z 1. pololetí se s chlapcem komunikuje pomocí VOKS a jednoduché znakové řeči pro batolata. S pomocí asistenta pracuje s větným proužkem. Problém mu činí rozpoznat základní barvy. Na této dovednosti s ním učitelé i vychovatelé usilovně pracují. Míčkování, canisterapii a terapii na trampolíně si vysloveně užívá. Má však problém s udržením pozornosti.

Hodnocení vychovatelů:

Do našeho dětského domova byl přijat začátkem roku 2011 společně se svým bratrem Zbyňkem (viz kazuistika č. 6). Zpočátku se choval naprosto nesocializovaně - vydával skřeky, skákal na parapet okna, neměl zvládnuté své vylučovací potřeby. Musel nosit pleny. Projevovaly se u něj epileptické záchvaty – ztrácel rovnováhu. Nicméně adaptaci na nové prostředí postupem času zvládl. V současné době již pleny nepotřebuje.

U chlapce však výrazně převládá řeč pasivní nad aktivní. Ve svém věku řekne pouze následující slova: „auto, houpat, koko, mimi, mama, a já?“

Ze zprávy psychologa (Jičínská, 9/2010) vyjímám: „...*retardace psychomotorického vývoje ve všech oblastech, aktuálně pásmo středně těžké mentální retardace. Výrazné opoždění v rozvoji užívání a chápání řeči, expresivní složka řeči téměř nerozvinuta.*“

Je zde zjevná disproporce mezi produkcí slov a porozuměním. Vyhoví jednoduchým pokynům, jednoduchým výzvám rozumí. „Ano – ne“ zvládá nonverbálně. Nepoděkuje a neprosí – opět pouze nonverbálně (prosí rukama, děkuje kývnutím). Umí napodobit zvuky některých zvířat, ale nepojmenuje je. Barvy nerozlišuje.

V kolektivu je chlapec veselý, ale emočně nestálý. Ochotně jde s každým. Běhá od jedné hračky ke druhé. Koncentrace je krátkodobá, důležitá je neustálá motivace k činnosti. Práceschopnost je však nízká. V hrubé motorice je na úrovni 24 měsíců. Ze schodů nestřídá nohy a potřebuje oporu, kopne do míče, zvládne jízdu na koloběžce. Jemná motorika rovněž

na úrovni 24 měsíců – staví z kostek věž, v knížce listuje neobratně, roztrhne papír, kresebný projev se nachází ve fázi bezobsažné čmáranice. Pozitivně reaguje na práci s knihou.

Analýza případu:

V současné době je vidět jistý posun ve zvládnutí osobní hygieny, je nutná dopomoc při umývání rukou, po provedení vylučování nebo při čištění zubů. Má snahu se sám oblékat, nicméně potřebuje asistenci. Jindřich je závislý na pomoci dospělé osoby. Dle Programu rozvoje osobnosti dítěte (Nakládalová, 1/2012): „...vyžaduje *permanentní dohled a vždy zvýšenou pozornost pro svou nevyzpytatelnost.*“

Zná své místo u stolu. Jí však nečistě pouze lžící. Pracovní činnosti jako vysávání, úklid hraček bere jako hru. Právě skrze hru je zapojován do veškerého dění na skupině. Je fixován na bratra Zbyňka, kmenové vychovatele pozná. Citová deprivace se projevuje zvýšenou „tuli-vostí“ v podstatě ke každému.

Naším společným cílem je dovést chlapce v rámci jeho vývojových a osobních možností k určité fyzické, psychické a sociální samostatnosti.

## **KAZUISTIKA č. 8**

Osobní anamnéza:

Aleš, 12 let, soudně nařízená ústavní výchova. Narodil se v ČR nesezdaným rodičům slovenské národnosti. Pochází z minority – olašských Romů. Má jednu mladší sestru.

Rodinná anamnéza:

Důvodem nařízení ústavní výchovy byla nedostatečná péče rodičů, nezajištěné bydlení a potažmo s tím související záškoláctví. Po rodičích muselo být ze strany OSPOD neustále pátráno, nerespektovali nutnost pravidelné školní docházky dětí.

Rodiče neměli žádné stálé bydlení, neustále měnili místo pobytu a školy. Školy dětem měnili 5x. Nebyli schopni zajistit ani základní potřeby dětí a existenční podmínky pro jejich výchovu. V určité době děti do školy nechodily vůbec. Rodiče pobývali střídavě u známých, střídavě přespávali na Charitě. Výchovné opatření ve formě dohledu nepomohlo, situace v rodině se nestabilizovala. Byla nařízena ústavní výchova.

Rodiče projevili vůli, že dají děti do domova po dobu, než si najdou bydlení a upraví svou situaci. Otec není vyučený, sankčně vyřazen z evidence ÚP. Matka pobírá invalidní důchod. Rodina jiné příjmy nemá. Otec navíc několik měsíců ve výkonu trestu. T. č. propuštěn na prezidentskou amnestii.

Školní anamnéza:

Žák spadá do kategorie osob se speciálními vzdělávacími potřebami – zdravotní postižení. Diagnostikováno:

- zdravotní postižení,
- střední stupeň dysortografie.

Aleš má dle vyjádření předešlých škol značné mezery v učivu. Pro vysokou absenci ve všech předmětech nehodnocen – vyučující neměli možnost posoudit jeho ucelené znalosti a dovednosti. Byl však hodnocen jako aktivní, slušného chování, v podstatě jinak bezproblémový. Má mezery zejména v českém jazyce. Rodiče pocházejí se Slovenska, doma mluvili především romsky. Je mu hůře rozumět. V současné době opakuje jeden ročník na 1. stupni ZŠ; je vzděláván formou individuální integrace v běžné třídě ZŠ. Třídní učitelkou je chválen za aktivní přístup ve vyučování, větší kázeňské problémy nemá. Problémy přetrvávají v českém jazyce. Dle jejích informací má chlapec velice dobré logické uvažování a široký vědomostní rozhled.

Hodnocení vychovatelů:

Na domov přišel společně se svou sestrou po předchozím pobytu v diagnostickém ústavu. Zpočátku v novém prostředí zakřiknutý, záhy se však přizpůsobil a do kolektivu stávajících dětí se bez problémů začlenil.

Autoritu vychovatele respektuje. Občas projevuje nelibost nad činnostmi, které nekorespondují s jeho potřebami a zájmy. Je třeba omezovat jeho zálibu ve vysedávání u televize a počítačových her. Rovněž je potřeba mít pod dohledem jeho sklon k přejídání. Rád se zapojuje do sportovních i jiných činností. Učí se hrát na kytaru.

Celkově má pozitivní vliv na mladší sestru, kterou se snaží usměrňovat. Má k ní vytvořen pěkný vztah i přes občasné neshody a hádky. Staví se do pozice ochránitele. Kladné působení je vidět i na Matěje (kazuistika č. 3), se kterým se skamarádil.

V domácí přípravě na vyučování potřebuje dopomoc zejména v českém jazyce. Zde se projevuje jazyková bariéra. Pokud není pod přímým dohledem, dochází ke zbytečné chybovosti. Pracuje pomalejším tempem.

Péče o osobní ošacení je celkem na dobré úrovni, občas je potřebná rada nebo doporučení podpořená logickými argumenty. S kapesným nakládá uvážlivě. Těší ho pochvala a ocenění, což pro něj představuje motivaci k dalšímu snažení. Na výtku občas reaguje urážlivě, ale postupem času ji dokáže přijmout. V chování patrná účelovost, slyší na argumentaci toho, co pro něj bude nejlepší.

*„Příčinu problémového chování lze spatřovat v méně stabilním a nepodnětném rodinném prostředí, které postrádá důsledné výchovné vedení, stanovení jistých hranic a norem. Nedostatečně byly doposud rozvíjeny sociální a hygienické návyky“ (Kopíčková a kol., závěrečná komplexní diagnostická zpráva, 6/2012).*

Analýza případu:

Vzhledem k jeho dosavadním životním zkušenostem se jako důležité jeví vytvoření stabilního, podnětného a bezpečného prostředí. Při práci s tímto chlapcem volit trpělivý, nedirektivní přístup. Rozvíjet sociální dovednosti - klást důraz na hygienu, komunikační schopnosti, vést k toleranci a ohledu na ostatní. Podporovat kontakt s rodinou. Nabídnout spolupráci a v případě potřeby pomoc.

Vést k za své chování, k smysluplnému trávení volného času a k systematické přípravě odpovědnosti na vyučování.

## **KAZUISTIKA č. 9**

Osobní anamnéza:

Lenka, 11 let, soudně nařízená ústavní výchova. Narodila se v ČR nesezdaným rodičům slovenské národnosti. Pochází z romské minority – olašští Romové. Má jednoho staršího bratra. Po určitou dobu byla hospitalizována v psychiatrické léčebně. Její pobyt však rodiče předčasně ukončili. Ačkoli potřebovala pravidelnou medikaci, léky nedostávala. V současné době je Lenka v péči dětského psychiatra a pravidelně užívá předepsanou medikaci.

Z psychologického vyšetření (Hutařová, 6/2012) vyjímám: *„Jeví se, že na celkovém obraze dívky se negativně promítá nedostatečné rodinné zázemí.“*

Rodinná anamnéza:

Je stejná jako u kazuistiky č. 8; jedná se o sourozence – Alešova sestra.

Školní anamnéza:

Lenka má dle vyjádření předešlých škol rovněž značné mezery v učivu. Dostala napomenutí třídního učitele za neplnění školních povinností, agresivitu vůči ostatním dětem, za neomluvené absence. Z českého jazyka ohodnocena nedostatečně. V současné době opakuje jeden ročník 1. stupně na ZŠ. Dle slov její třídní učitelky je temperamentní, snaživá, občas provokující ostatní děti.

Největší problémy má v českém jazyce, v němž se projevuje jazyková bariéra.

Hodnocení vychovatelů:

Na domov přišla společně se svým bratrem Alešem po předchozím diagnostickém pobytu. Zpočátku v novém prostředí spíše ostýchává, adaptace však proběhla velice rychle. Po prvotním zakřiknutí snadno a rychle navazovala veselé hovory s dětmi.

Velice rychle se projevila její povaha – je velmi konfliktní a baví ji provokovat ostatní děti. V tomto ohledu je nutný dohled a usměrňování jejich projevů. Vyhledává společnost spíše starších dívek – v tomto je potřeba ji nasměrovat ke stejně starým vrstevníkům. V kolektivu dětí je spíše rušivý element. Při konfliktu s dětmi bývá vulgární a vzteklá. Z činností chce dělat pokud možno všechno a hned.

Ve většině případů se řídí jen svými pudy a aktuální potřebou. Autoritu vychovatelů respektuje jen v případě, že jejich požadavky korespondují s jejími. Je zapotřebí velkého tlaku, aby začala reagovat na pro ni nelibé požadavky a pokyny.

Po příchodu do našeho zařízení Lenka poměrně pohodovou atmosféru skupiny ovlivnila svými provokacemi. Troufla si i na starší děti, které si to nenechaly líbit.

V domácí přípravě na vyučování potřebuje přímý dohled a dopomoc zejména v českém jazyce pro neznalost významu některých českých slov. Na to navazují i problémy v jazyce anglickém. Je nutné opakovaně vysvětlovat látku. Při přípravě do školy se rychle rozptýlí, má pomalé pracovní tempo.

V péči o ošacení rovněž potřebuje usměrnit. Ráda vytahuje oblečení ze skříně a vybírá, co si obleče. Potřebuje pomoci s volbou vzhledem k aktuálnímu počasí a účelu. Rovněž je potřeba u ní zafixovat hygienické návyky. Kontrolovat se musí i výměna špinavého prádla

a udržování pořádku na pokoji. U jídla je potřeba ji vyzývat ke klidu a uvážlivě přistupovat k množství jídla. Většinou si nabere více jídla, než je schopna sníst. Potom nedojí a zbytky vyhazuje. Kapesné na rozdíl od svého bratra rychle utratí.

Analýza případu:

Dívka je velice temperamentní a vitální. V zátěžových situacích jedná impulzivně, většinou reaguje vznětlivě vztekem a pláčem. Chování je spíše účelového charakteru. Normy vědomě i nevědomě porušuje. Pozitivně reaguje na pochvalu a ocenění. Občas sama bez vyzvání nabídne pomoc vychovateli. Potřebuje pochválit, ocenit i obejmout.

Dívka má ráda pohyb a tanec. Výhledově je možné zapojit ji do místního tanečního kroužku, čímž by vhodně vyplnila svůj volný čas a zároveň se věnovala tomu, co má ráda.

Důležité je zaměřit se na rozvoj sociálních dovedností – klást důraz na hygienu, komunikační schopnosti, vést k větší toleranci a ohledu ke svému okolí. Učit ji získat si pozornost a obdiv přijatelným způsobem – ne provokováním a konflikty. Seznamovat s běžnými normami na konkrétních příkladech. Stanovit jasná pravidla a hranice. Vést k smysluplnému trávení volného času a k systematické přípravě na vyučování. Podporovat kontakt s rodinou.

## **7.6 OBSAHOVÁ ANALÝZA DOSTUPNÝCH MATERIÁLŮ**

Samotné výzkumné šetření začalo studiem dokumentů již začátkem roku 2011. Jednalo se o dostupnou dokumentaci, která obsahovala rozhodnutí soudů, zprávy z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogického centra, diagnostického ústavu, zprávy sociální pracovnice a z Programu rozvoje osobnosti dítěte.

Celá rodinná skupina je složena ze čtyř sourozeneckých skupin. Skupina se na začátku roku 2011 skládala ze sedmi dětí viz kazuistika č. 1 – Iveta, č. 2 – Emil, č. 3 – Matěj, č. 4 – Jonáš, č. 5 – Karel, č. 6 – Zbyněk a č. 7 – Jindřich. Pět dětí bylo z romské minority, dvě děti z majoritní společnosti.

V průběhu šetření došlo k významným změnám ve složení rodinné skupiny. Dvě děti (kazuistika č. 1 a č. 2) již nejsou členy zkoumané skupiny. Iveta (kazuistika č. 1) se od prázdnin 2011 ve skupině téměř neobjevovala, protože byla téměř pořád na útěku. Definitivně opustila skupinu po porodu, a to na jaře 2012. Její mladší bratr Emil (kazuistika č. 2) měl



rovněž od prázdnin 2011 výchovné problémy. Situace byla vyřešena dočasným přesunem na jinou rodinnou skupinu. Jiné dvě děti (kazuistika č. 8 a 9) na skupinu přišly začátkem léta 2012.

Obsahová analýza textů z dostupných materiálů o rodinném prostředí první sourozenecské skupiny pocházející z romské minority (kazuistika č. 1, 2 a 3) ukazuje na problémy rodičů se zákonem. Oba dva rodiče mají zkušenost z vězení. Absolutně volná výchova, způsob života na sociálních dávkách, dlouhodobá nezaměstnanost nebo vztah ke vzdělání natolik ovlivnil jejich šest dětí, že tři z nich již také mají zkušenosti s Policií ČR. U Matěje (kazuistika č. 3), který zůstal ve zkoumané rodinné skupině, je patrný vliv rodiny a starších sourozenců. Spolupráce s rodinou je komplikovaná. Chlapec má nepravidelný kontakt s rodinou.

Obsahová analýza textů z dostupných materiálů o rodinném prostředí druhé sourozenecské skupiny (kazuistika č. 4 a 5) pocházející z většinové společnosti ukazuje na negativní dopad alkoholové závislosti na rodinu jako celek a na jednotlivce. Rodina se potýkala s finančními problémy. Děti neměly dostatek podnětů, nevyhovující byly bytové poměry. Otec dětem předčasně zemřel. Děti pobírají sirotčí důchod. Alkoholová závislost u matky stále přetrvává a problém bagatelizuje. Matka je dlouhodobě nezaměstnaná, pobírá sociální dávky. Se syny je v pravidelném kontaktu. Docházejí i k dalším členům rodiny a tak udržují vzájemné rodinné vazby.

Z obsahové analýzy textů z dostupných materiálů o rodinném prostředí třetí sourozenecské skupiny pocházející z romské minority (kazuistika č. 6 a 7) vyplývá, že se rodiče nedokázali postarat o velký počet svých dětí zejména z důvodu nízkých rodičovských kompetencí. Nižší rozumová úroveň rodičů přispěla k tomu, že se o děti nedostatečně starali, neposkytovali jim dostatek podnětů, důležitých pro jejich vývoj. Matka po rozvodu s dětmi pobývala v nevyhovujících ubytovnách, ponechávala je bez dozoru. Dávky sociální podpory nevyužívala ve prospěch dětí, ale bez rozmyslu je utrácela. Rodiče nejsou s dětmi v kontaktu. V současné době není známo místo pobytu ani jednoho z rodičů. Jejich nízký rozumový intelekt a existenční osobní problémy jsou nejpravděpodobnější příčinou jejich nezájmu o své děti.

Obsahová analýza textů z dostupných materiálů o rodinném prostředí čtvrté sourozenecské skupiny (kazuistika č. 8 a 9) pocházející z romské minority rovněž poukazuje na nedostatečné rodičovské kompetence. Oba rodiče jsou slovenské národnosti, matka navíc neumí česky, s úřady komunikuje otec. Rodiče u dětí nedostatečně rozvíjeli sociální a hygienické návyky. Rodina se často stěhovala, děti nechodily do školy. Byl stanoven soudní dohled nad rodinou, situace se však nezměnila. Otec dětí byl odsouzen k trestu odnětí svobody. Byl pro-

puštěn na prezidentskou amnestii začátkem roku 2013. Rodiče děti navštěvují v nepravidelných intervalech.

Obsahová analýza dostupných materiálů ukázala na určité spojující skutečnosti. U všech klientů byla ústavní výchova soudně nařízená. U pěti dětí trvá již několik let. To značí, že situace v rodině se nijak nezměnila a problémy přetrvávají. Dvě děti, které přišly na skupinu v létě 2012, jsou v ústavní výchově necelý rok. Společným jmenovatelem jsou nedostatečné rodičovské kompetence, nedostatečná finanční gramotnost, dlouhodobá nezaměstnanost, často jen základní vzdělání rodičů a pobírání sociálních dávek. V jednom případě je příčinou problémů nadměrné užívání alkoholu. Ve dvou případech jsou to problémy se zákonem. Podívali jsme se na kontakt dětí s rodinou, pak u dětí z minoritní skupiny je kontakt nepravidelný, v jednom případě vůbec žádný. Pravidelný kontakt mají děti z majority.

## 7.7 ANALÝZA POZOROVÁNÍ

Podstatný zdroj informací tvoří tříměsíční pedagogické pozorování za období září – říjen – listopad 2012, které je zaznamenáno na třiceti pozorovacích arších. Záznamy byly pořízeny vždy zpětně. Z časových důvodů a pracovního vytížení nebylo možné tyto záznamy provádět ihned v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Byly však zaznamenány tak, aby časová prodleva mezi reálnou situací a záznamem byla co nejkratší. Děti nevěděly o tom, že jsou pozorovány.

Pozorovací archy jsou vloženy v příloze č. 1. Na těchto arších jsou zaznamenány z mého pohledu podstatné události, jevy a projevy chování dětí, kteří aktuálně tvoří jednu rodinnou skupinu (viz kazuistika č. 3 – Matěj, č. 4 – Jonáš, č. 5 – Karel, č. 6 – Zbyněk, č. 7 – Jindřich, č. 8 – Aleš a č. 9 – Lenka).

Z analýzy pozorování vyplývá, že nejčastěji řešenými problémy jsou konflikty mezi dvěma romskými dětmi Matějem a Lenkou. Časté je jejich vzájemné žalování na sebe a vzájemné sledování, co kdo právě dělá. Oba dva totiž jednají podobně. To, co je spojuje, je jejich účelovost v chování. U Lenky hraje roli i její psychický stav a sklon chovat se afektivně. Na nižší úrovni jsou její hygienické a sociální návyky. Ostrá hádka se strhla poté, co udělala velkou potřebu během sprchování. I přes zápach se nepřiznala. Starší kluci se jí vysmáli a odmítali se s ní bavit, což Lenka špatně nesla. Z analýzy záznamů z pedagogického pozorování vyplývá, že Lenka má konflikty i se sourozenci Jonášem a Karlem. Často si plete byt

s tělocvičnou, dělá stojky a hvězdice. Klukům to vadí; svou roli může hrát i fakt, že je jedinou dívkou na jinak chlapecké skupině.

Matěj rovněž nezvládá komplikované emotivní situace, má sklon k odvázanému chování, je vznětlivý povahy. Často se hádá. Pokud úkoly nekorespondují s jeho zájmy, plní je jen neochotně a často je provází i vulgárními výrazy. Matěj nese velice špatně zklamání z otce, který některé slíbené návštěvy nezrealizuje. Matějovo zklamání se projevuje v nepřiměřené reakci – odmítání společných aktivit, práskání dveřmi, verbální urážky dětí i vychovatelů nebo fyzické napadnutí mladších dětí.

U Jonáše a Karla se občas projevují tendence vzdoru, vyplývající z právě probíhajícího vývojového období puberty. Zejména Jonáš má občas problém s respektováním skutečnosti, že mu není do poslední koruny vyplaceno kapesné. Děti se totiž učí hospodařit s penězi a ke konci měsíce jim vždy musí zůstat minimálně 10,-Kč. A právě tato částka byla příčinou konfliktu a demonstrativního práskání dveřmi.

Děti jsou schopné se pohádat a fyzicky napadnout i při umývání nádobí nebo hraní společenské hry Člověče, nezlob se. Tak to bylo v případě Lenky, Aleše a Matěje, kteří se poprali pro nedodržování pravidel. Každý z nich chtěl vyhrát a tak podváděli všichni. Častým zdrojem hádek je střídání dětí na počítači. Sice jsou stanoveny intervaly ke střídání, některé děti je však nechtějí respektovat. Z analýzy dále vyplývá, že Aleš s Matějem se navzájem obviňovali z poškození vypůjčené přilby. Zatímco Matěj stále sváděl vinu na Aleše, Aleš se k problému postavil čelem a uznal spoluodpovědnost. Z toho vyplývá snaha Matěje vyhnout se odpovědnosti a přenést ji ze sebe na toho druhého.

Konflikty mezi členy skupiny – nejen slovní, ale i fyzická agresivita, negativně ovlivňují chování zejména nejmladších členů skupiny Zbyňka a Jindřicha. Chování těchto členů skupiny je dáno nejen věkem, ale zejména jejich mentální úrovní. Děti jsou pak divoké a rozdrážděné. Snaží se do konfliktu také zapojit strkáním a kopáním. Trvá delší dobu, než se zklidní.

Časově je náročná individuální příprava s dětmi na vyučování. Aleš, Milan a Lenka mají laxní přístup k přípravě, nízkou koncentraci, vše chtějí mít co nejdříve hotovo nebo opačně mají tendenci odkládat úkoly na pozdější dobu. Zbyněk navíc náročnější úkol komentuje slovy: „Já to nezvládnou. To je těžký.“ Pak se u něho střídají projevy smíchu a pláče, válení se po stole.

Práci s celou skupinou specificky ovlivňuje nejmladší člen Jindřich. Na něj je třeba soustavně dohlížet a monitorovat jeho pohyb a činnost. Například Jindřich použil toaletu, sám se

zkoušel utřít, byl ale celý umazaný a musela jsem ho jít vysprchovat. Bere dětem osobní věci, ty pak odloží jinam nebo poničí.

Z analýzy pozorování dále plyne, že děti jsou zapojovány do běžných činností souvisejících s chodem domácnosti, zásadami stolování a s přípravou do školy. Ochotně se zapojují do přípravy jednoduchých pokrmů, podílejí se na výzdobě bytu. Velký význam je přikládán k volnočasovým aktivitám.

Ze záznamů z pedagogického pozorování dále vyplývá, že všechny členy skupiny je třeba učit někdy i základům společenského chování při komunikaci jak mezi sebou tak s vychovateli, k vhodnému chování v obchodech, k toleranci mezi sebou a ke zvládnutí základních hygienických návyků. Specifikem je také korekce chování dětí z hlediska jejich bezpečnosti. V jejich chování je značná pudovost a orientace na okamžité uspokojení svých potřeb.

## 7.8 ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ

Během celého výzkumného šetření jsem respektovala připomínku Hendla (2005, s. 157): „...výzkum nesmí ohrozit tělesné nebo psychické zdraví zkoumaných jedinců.“

Výzkumné šetření začalo počátkem roku 2011 studiem dostupných dokumentů. V té době měla skupina sedm dětí – pět dětí patřilo k romské minoritě a dvě děti k majoritní společnosti. Jednalo se o kazuistiky č. 1 – Iveta, č. 2 – Emil, č. 3 – Matěj, č. 4 – Jonáš, č. 5 – Karel, č. 6 – Zbyněk, č. 7 – Jindřich.

Iveta, Emil a Matěj (kazuistika č. 1, 2 a 3) mívali často mezi sebou sourozenecké rozepře. Na druhou stranu, pokud je někdo (mimo tuto sourozeneckou skupinu) kritizoval nebo vytýkal jejich projevy a chování, sourozenci se semkli k sobě a postavili se za sebe. Cítili se silní a nezranitelní a podle toho také vystupovali. V komunikaci se projevovala jejich výbušnost a impulzivita. Zejména Emilovy verbální projevy byly agresivní. Rovněž nerespektoval osobní zónu vychovatelek. Před kolegou projevoval respektu více.

Iveta v té době prožívala období zamilovanosti do svého mladšího spolužáka a odcházela na nepovolené vycházky. Ivetin postoj nedával žádnou možnost k domluvě. Na domluvy při pohovorech děti reagovaly neadekvátně – vulgárním způsobem. Situace ve skupině se zkomplikovala o letních prázdninách (viz kazuistika č. 1, č. 2 a č. 3) a kulminovala v září 2011.

Emil (kazuistika č. 2) musel být dočasně převeden na jinou výchovnou skupinu. Tím došlo k oslabení pozice sourozenecké skupiny, která ztratila svou „sílu“. Na skupině zůstal Matěj (kazuistika č. 3), který již nebyl ovlivňován starším bratrem. Ivetin pobyt v dětském domově byl sporadický, v té době byla těhotná a většinu času trávila na útěku. Hledala ji Policie ČR (kazuistika č. 1).

A právě v tomto období se emocionální klima skupiny a komunikace s dětmi podstatně zlepšila. Ubylo křiku, verbální agrese vůči vychovatelům a dětem navzájem. Situace na skupině se stabilizovala a což bylo zcela zásadní, děti se na skupině začaly cítit lépe. Tuto informaci mně potvrdili sourozenci Jonáš a Karel (kazuistika č. 4 a č. 5).

Během jara roku 2012 se mi do ruky dostala knížka Respektovat a být respektován. A položila jsem si otázku: „Není právě toto cesta ke zlepšení komunikace mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a vychovateli?“

Kniha nabízí srozumitelné příklady a vysvětlení, proč nefungují neefektivní způsoby komunikace. Kopřiva a kol. (2008, s. 14) uvádí, že *„existují respektující výchovné a komunikační postupy, kterými můžeme druhým sdělovat své oprávněné požadavky, řešit náročné situace, a když je to třeba, tak i vyjadřovat svoji nelibost nebo se bránit.“*

Důležitá je podle Kopřivy a kol. (2008) nejen obsahová stránka sdělení, ale i forma a způsob, jakým sdělení podáváme. Uvedení autoři vychází z pojetí partnerského přístupu k dětem. Samozřejmě jsem si od počátku uvědomovala, že bude potřeba v rámci daného výzkumného vzorku dětí některé komunikační postupy zjednodušit. Také si uvědomuji, že zejména u Jindřicha bude dosti složité uplatnit nové komunikační strategie vzhledem k jeho mentální úrovni. Nicméně se domnívám, že i on je schopen porozumět jednoduchému popisu nebo konstatování. Začala jsem používat především popis a informaci, empatické reakce a Já-výroky. U Zbyňka (kazuistika č. 6) a zejména Jindřicha (kazuistika č. 7) vše v krátkých a jednoduchých sděleních.

Další překážkou byl nejednotný pohled na úspěšnost navrhované komunikační strategie mezi mnou a mými dvěma kolegy. Kolegyně uznala, že komunikační pravidla podle Kopřivy a kol. jsou velice zajímavá, ale zůstala u svého názoru, že když se požadavek sdělí pěkně a slušně, tak je to dostačující. S tímto názorem se rovněž ztotožňuji, protože chceme-li, aby děti používaly ve svém slovníku slova „prosím“, „omlouvám se“ nebo „děkuji“, je třeba je v komunikaci s nimi používat. Druhý kolega po seznámení s mým návrhem prohlásil, že na tom není nic špatného a u toho také zůstalo.

Velká změna v naší skupině proběhla o letních prázdninách 2012, kdy do skupiny přibily dvě nové děti Aleš a Lenka – sourozenci z minority – olašští Romové (viz kazuistika č. 8 a č. 9). S příchodem sourozenců Aleše a Lenky (kazuistika č. 8 a 9) nastává období adaptace, které není zatím ukončeno. Zatímco Aleš je spíše stabilizujícím prvkem, jeho sestra Lenka vnáší do skupiny konflikty a provokativní chování. Pokud její provokace překročí únosnou mez zbylých členů skupiny, ti se potom brání a dochází ke konfliktům.

Během výzkumného šetření proběhly tedy na skupině zásadní změny. Některé děti skupinu opustily, jiné zase přišly. Děti si na sebe musely zvykat, v adaptačním období se navzájem poznávaly. Pro vychovatele je adaptační období zcela zásadní, protože se musí pokusit nalézt k dítěti cestu. Někdy je však tato cesta hodně dlouhá. Úkolem vychovatele je: „*vytvořit z dětí, které přišly z různých domácích prostředí, homogenní společenství*“ (Škoviera, 2007, s. 101).

Na základě rozboru kazuistik, obsahové analýzy dostupných materiálů a záznamů z pedagogického pozorování za období září – říjen – listopad 2012 jsem se pokusila zanalyzovat současný stav ve skupině. Skupina má sedm dětí – pět dětí je z minority – romské etnické menšiny a dvě děti z majoritní společnosti. Jedná se o kazuistiky č. 3 – Matěj, č. 4 – Jonáš, č. 5 – Karel, č. 6 – Zbyněk, č. 7 – Jindřich, č. 8 – Aleš a č. 9 – Lenka.

Obecně se dá říci, že děti jsou ovlivněny svými biologickými rodinami a jejich vzorci chování. Neméně významný je vliv jejich osobnostních charakteristik. Klidná a pohodová atmosféra se může emocionálně vyhrotit nejen díky konfliktům a nepochopení mezi dětmi, ale zejména, pokud požadavky vychovatele nekorespondují s požadavky dětí. Vždy je však potřeba stavět na jejich silných stránkách, vycházet z jejich zálib, a tak je motivovat. Děti patřičně oceňovat a pochválit za sebemenší úspěch nejen školních výsledků, ale zejména dobrých interpersonálních vztahů. Považuji za velice důležité hledat, nacházet a ocenit jakékoli pozitivní jednání, i když je to někdy velice těžké.

V současné době probíhá šetření o návrhu na zrušení ústavní výchovy u jednoho člena naší skupiny a to právě u Matěje (kazuistika č. 3). Toto šetření se dotýká i Emila (kazuistika č. 2), který je umístěn dočasně na jinou skupinu. Do pěstounské péče si je chce vzít jejich babička. Na tomto místě je nutno v rámci objektivit podotknout, že od začátku roku 2011 do současnosti je babička osobně na domově nenavštívila. Poté, co je jejich matka ve výkonu trestu, je v nepravidelných intervalech navštěvuje otec.

## 7.9 DISKUSE A PRAKTICKÉ NÁVRHY

Na základě doporučení Kopřivy a kol. (2008) jsem se pokusila vytvořit slovníček, který vychází z nejčastěji řešených situací. Pokusila jsem se sestavit věty s použitím neefektivní i efektivní komunikace. Důvodem byla snadnější orientace a uvědomění si rozdílů mezi těmito způsoby komunikace.

### Slovníček neefektivní komunikace:

- Uklid' te ten nákup! Běž vynést odpadky!
- Kolikrát to ještě budu říkat!
- To jsem zvědavý/á ... Minule se ti to taky nepovedlo.
- Jak si to představuješ? Jsi normální?
- Neodmlouvejte a okamžitě to uklid' te! Ted' hned!
- Zase sis neuklidil/a batoh.
- Jestli chceš v životě něco dokázat, musíš se snažit. Podívej se na mě.
- To nádobí jsi špatně umyl/a.
- Vy mě utrápíte. Už jsem z vás celý/á šedivý/á.
- Jak to, že ještě nemáš napsanou úlohu?
- Ustel/te si postele.
- Nekřičte na sebe! Přestaňte se hádat!
- Zavři ty dveře!
- Umyj/te to nádobí, ano?
- Běž vytřít koupelku.
- To špinavé tričko dej do koše v koupelně.
- Kdy jsi se naposledy myl/a? Jdi si umýt ruce i obličej.
- Zase jsi nechal/a tu deku na sedačce! Jako včera!
- Nachystej si aktovku do školy.
- Kde jsi byl/a?
- Přezuj/te si boty.
- Nedrob/te tady!
- Uklid' te si po sobě ty drobínky, ano?

### Slovníček efektivní komunikace:

- Pavle, vidím, že tady zůstaly ležet tvoje ponožky. Nebo jen krátce: Pavle, ponožky!
- Byl/a bych rád/a, kdybychom tu udržovali pořádek.
- Vidím, že to nádobí je již umyté. Jen tento talíř by potřeboval ještě opláchnout.
- Je potřeba vynést koš s odpadky, je plný.
- Co navrhuješ? Zvaž sám/a, zda to stihneš...
- Je potřeba uklidit kostky, abychom na ně nešlápli.
- Uklidíš nejdřív kostky nebo autíčka?
- Dnes jsem tě neviděl/a psát úlohy.
- Petře, ten domácí úkol ještě není hotový.
- Vidím, že ještě nemáš/nemáte ustláno.
- Slyším, že se hádáte. Nebo: Slyším, že na sebe křičíte. Nelíbí se mi to.
- Jarko, dveře zůstaly otevřené.
- Jarko/kluci, ve dřezu je neumyté nádobí.
- Petře, v koupelně na dlažbě zůstala kaluž vody. Někdo by na tom mohl uklouznout.
- Marie, to špinavé prádlo patří do koše v koupelně.
- Všiml/a jsem si, že máš špinavé ruce.
- Petře, tvá deka je na sedačce. Co s tím?
- Nachystáš si aktovku teď hned nebo po svačině?
- Vidím, že jsi se zpozdil/a.
- Vidím, že nejsi přezutý/á.
- Koukám, že máš hlad. Bylo by lepší si k jídlu sednout za stůl.
- Na zemi pod stolem je plno drobků. Co s tím?

### Slovníček empatických reakcí:

- Zdá se ti to zřejmě nespravedlivé...hm...
- To tě asi hodně naštvalo...aha...
- Vidím, že jsi naštvaný...
- Vidím, že se ti do toho moc nechce, že?
- Čekal/a jsi asi, že...
- Mrzí tě, že na tebe nepočkali...



- Připadá ti to nefér...chápu...
- Asi se teď hodně zlobíš a máš vztek...
- Ty sis to moc přál/a... jo...

### Slovníček Já – výroků:

- Vadí mi, že...
- Fakt se zlobím...Co navrhuješ?
- Očekávám, že to dáš do pořádku!
- Už toho mám vážně dost!
- Ruší mě ta hlasitá hudba.
- Mile mě překvapilo, že...Nečekala jsem to...
- Myslel/a jsem si, že...
- Prosím, nepřerušuj mě. Rád/a bych to dopověděl/a...
- Mám obavy...
- Budu rád/a, když...

Efektivní způsoby komunikace se dají kombinovat dle návodu Kopřivy a kol. (2008, s. 78)

takto:

- „popis + informace,
- popis + spoluúčast (Co s tím uděláme?); v případě, že dítě řekne ‚nevím‘, tak výběr,
- informace + vyjádření očekávání,
- informace + výběr.“

Při práci s dětmi používám převážně popis + informace, Já – výroky nebo informace + výběr. Podmínkou však je pohodová atmosféra ve skupině. Tato atmosféra se však během okamžiku může změnit a používaný efektivní komunikační styl je vystřídán neefektivní komunikací často doprovázenou nevhodnými až vulgárními projevy ze strany dětí. Tato verbální agrese je v některých problémových konfliktních situacích doprovázena i agresivitou fyzickou, vždy směřující k mladším členům skupiny. V takovém případě jde bohužel efektivní komunikace stranou a vůči tomuto nežádoucímu chování rázně zasahují nejen já, ale i ostatní vychovatelé. Konfliktní situace souvisejí s impulzivním chováním, účelovým chováním, upřednostňováním vlastních pravidel, kdy se někteří jedinci záměrně snaží získat pro sebe

nějakou výhodu nebo subjektivním pocitem, že jsou omezováni v nejrůznějších případech, zejména pokud se požadavek vychovatele neslučuje s jejich. Velkou roli zde sehrává vliv specifických vzorců chování převzatými z jejich rodiny. Podle Heluse (2007) nebo Fischera a Škody (2009) vytváří rodina specifické vzorce chování, podle kterých dítě komunikuje se svým okolím.

Vágnerová (2008) upozorňuje na skutečnost, že určité skupiny uplatňují dvojí systém hodnot. Tuto skutečnost potvrzují mé zkušenosti z pedagogické praxe, kdy určití jedinci mají vytvořen spíše formální postoj k běžným hodnotám a normám. Žádoucí normy základních mezilidských vazeb a vztahů nebo pravidel slušného chování u nich zřejmě zatím nejsou zvnitřněny. Jejich případnou omluvu slovem „promiň/te“ vnímám spíše jako naučenou frázi.

Bechyňová a Konvičková (2011) hovoří o nutnosti přerušit transgenerační vzorec nevhodných a nefungujících vzorců chování. Klíčová je podle nich práce s celým rodinným systémem. V tomto kontextu mluví také Matějček in Vágnerová (2008) o sociální dědičnosti. Z pedagogické praxe ovšem zatím vyplývá, že některé děti ze zkoumané skupiny jsou v ústavní výchově již několik let. Během této doby se situace v rodině výrazným pozitivním způsobem nezměnila a děti tedy stále zůstávají umístěny v dětském domově.

Na základě zkušeností z pedagogické praxe se potvrzují výzkumné předpoklady, které predikovaly ve zkoumaném vzorku dětí zvýšený výskyt problematického chování a s tím souvisejících konfliktních situací. V nich je patrná impulzivita, výbušnost a nevhodné řešení situace. V případě dětí z romské minority se v praxi potvrzuje názor Ševčíkové (2003 in Bakalář, 2004, s. 76), že je pro ně typické „*nárazové afektové jednání* (*„Romský hněv je jako vítr, přežene se a hned je pryč.*“).

Pávková a kol. (2008) upozorňuje, že je třeba počítat s výskytem negativních projevů chování. Důležité je hledat na těchto dětech cokoli pozitivního, pochválit za snahu, motivovat je skrze jejich silné stránky a nekritizovat je samotné, nýbrž jejich chování nebo skutky. V praxi se však mnohdy setkávám s nepochopením ze strany klientů a jak jsem uvedla již v úvodu této předkládané bakalářské práce – výsledky výchovného působení vychovatele nejsou vidět okamžitě a někdy zpětná vazba ze strany klientů není žádná. Praxe potvrzuje platnost výroku, že záleží na vůli, motivaci a aktivitě samotného jedince (Störmer, Vojtová, 2006 in Vojtová, 2008).

## 7.10 ZÁVĚR

V dětském domově pracuji s dětmi, které pocházejí z nepodnětného a narušeného prostředí. S dětmi, které však mají své biologické rodiče.

Obecně lze konstatovat, že děti jsou umístěny v dětském domově z důvodu selhání rodiny, která se o ně nedovedla, nemohla nebo neuměla postarat. Děti jsou hluboce ovlivněny svými biologickými rodinami a jejich kulturními vzorci. Negativem je nespolehlivost rodičů, dlouhodobé zneužívání sociálních dávek, neplnohodnotný způsob života. To vše se pak odráží v chování dětí, jejich hodnotové orientaci, stylu života, vztahu ke vzdělání, k práci apod.

Nezájem rodičů nebo nesplnění slibu, že je navštíví, způsobuje v dětech zmatek, který se projeví nejen pouze špatnou náladou, ale většinou vyústí do nějakého konfliktu, ať již s jiným členem skupiny nebo s vychovatelem. Nezájem rodičů tyto děti deprivuje.

Výchovným cílem zařízení, který je realizován skrze vychovatele, je rozvoj jedince jak po stránce fyzické, duševní, ale i sociální. Cílem je osvojení a upevnění dovedností uplatnitelných v každodenním životě. U méně zdatných dětí stojí v centru pozornosti docílit stálým opakováním a procvičováním zvládnutí základních návyků a dovedností. Proces je to dlouhodobý, s nejistým výsledkem. Aby byl tento proces úspěšný, je potřeba nejen aktivního přístupu vychovávaných, ale i změna v postojích jejich rodičů. Kontakt s rodiči, kteří však nemění svůj zažitý způsob života, bývá kontraproduktivní.

V praxi vidím postoj pasivní, poznamenaný nezájmem cokoli na své situaci měnit. Vždyť o dítě je postaráno a „rodič“ se může věnovat svým vlastním aktivitám.

Z psychologického hlediska by měl být pobyt v ústavní výchově krátkodobou záležitostí jen do té doby, než se upraví rodinná situace nebo bude nalezena náhradní rodina.

Současný systém však nedává příliš prostoru pro cílenou práci dětských domovů s rodiči. Důvodem podle Křepského (2008 in Vašátková a Vyhnálková /ed./, 2008) je, že dětský domov stanovuje rodičům výši úhrady na péči nebo svědčí u soudu proti nim.

Dalším důvodem je přetrvávající absence cílené a jednotné spolupráce a komunikace mezi pracovníky OSPOD a vychovateli dětského domova.

Od 1. 11. 2012 je účinný zákon č. 333/ 2012 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. Tato novela doplňuje účel zařízení v tom smyslu, že zařízení spolupracuje s rodinou, podporuje rodičovské kompetence s cílem zamezit odtržení

dítěte z jeho rodinného prostředí. Ředitel zařízení má právo nahlížet do záznamů OSPOD a tedy se informovat o poměrech v rodině dítěte nebo o postupu zprostředkovávání pěstounské péče nebo osvojení.

Od 1. 1. 2013 je účinný zákon č. 401/ 2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/ 1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. Tato novela stanovuje závazné postupy pro činnost orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a dalších účastníků. Zavádí standardy kvality práce, stanovuje závazné postupy pro činnost OSPOD – tvorbu individuálního plánu ochrany dítěte, pravidelné vyhodnocování jeho situace a pořádání případových konferencí.

Je nutné počítat s určitou časovou prodlevou, než se tyto zásadní změny v péči o ohrožené děti podaří zavést do praxe.

Zatím vypadá praxe takto: sociální pracovníce ať již z Prostějova, Boskovic, Vyškova, Konice nebo Olomouce, se snaží o dětech získat co nejvíce informací o zdravotním stavu, výchovných problémech nebo školních výsledcích. Tyto informace poskytne sociální pracovníce dětského domova vždy v co nejširším rozsahu.

Při osobním kontaktu sociálních pracovníků a dítěte není kmenový vychovatel přítomen. Nemůže tedy dojít z jeho strany k případnému ovlivňování dotyčného dítěte. Bohužel však vychovatel není sociální pracovníci z OSPOD kontaktován ani po ukončení šetření a není mu dán prostor pro jeho případné vyjádření k chování dítěte a výchovné práci s ním. Sociální pracovníce neposkytují ani další zpětnou vazbu o tom, jak pracují s biologickou rodinou na tom, aby se jejich dítě mohlo co nejdříve do původní rodiny vrátit.

Pro srovnání uvádím poznatky získané na pracovní stáži v Anglii, které jsem se zúčastnila v únoru 2013. Služby sociální péče o děti a vzdělávání spadají v Anglii do působnosti Ministerstva školství a kvalifikací (Department for Education and Skills – DfES). Všechny služby (sociální péče, vzdělávání a zdravotnictví) mají povinnost spolupracovat na tom, aby poskytly dětem a jejich rodinám komplexní služby. Znamená to tedy povinnou spolupráci všech zainteresovaných osob, se kterými přichází dítě do styku, povinné sdílení informací a konání případových konferencí. Velkou váhu mají názory samotných dětí.

V Anglii je kladen velký důraz na prevenci, proto tam s dětmi a jejich rodinami pracuje tzv. tým první reakce – First Response Team (FRT), který řeší jednodušší případy, např. záškoláctví. Dále nabízí různé programy pro podporu rodiny zaměřené zejména na pozitivní rodičovství. Tento tým se snaží přimět rodiče k tomu, aby se programu účastnili, snahou je předejít tomu, aby se případ postoupil sociálním pracovníkům (v našem případě OSPOD).

Pokud již dojde k odebrání dítěte z rodiny, důvodem je týrání, sexuální zneužívání, domácí násilí nebo konzumace drog. S rodinou se stále pracuje. Pokud však situace v rodině není taková, aby se dítě mohlo bezpečně k rodičům vrátit, pak se dítě nevrací.

Cílem předkládané bakalářské práce je nalézt odpověď na otázku zda je možné intencionálním působením na děti umístěné v zařízení pro výkon ústavní a ochranné péče docílit pozitivní změny v jejich chování. Lze záměrným, cíleným, organizovaným a plánovitým působením na děti v ústavní péči ovlivnit jejich hodnotové a morální postoje, když jsou tyto děti současně ovlivňovány původní biologickou rodinou, která svoje postoje, zvyky a celkově tedy své chování nemění a pravděpodobně ani nehodlá změnit?

Odpověď ovlivňují dva zásadní faktory. Prvním a také vnějším faktorem je stále přetrvávající absence komunikace a spolupráce pracovníků OSPOD s kmenovými vychovateli a neposkytování informací, jakým způsobem se pracuje s rodinou na změně jejich postojů a životního stylu. Nejsou tedy sjednoceny výchovné postupy, aby se dítě mohlo co nejdříve vrátit do své rodiny.

Druhý vnitřní faktor souvisí s uvědoměním si, že jakákoli snaha o změnu nemůže být úspěšná, pokud budeme na dítě a rodinu působit pouze zvnějšku. Je třeba sjednotit společný postup všech zainteresovaných stran. Podmínkou úspěchu je tedy také vlastní aktivita rodičů a dětí.

Lze konstatovat, že bez změny přístupu původní rodiny, změny přístupu jedince samotného a systémové změny ve spolupráci sociálních pracovníků OSPOD a profesionálních vychovatelů v DD lze dosáhnout změny v postojích k životnímu stylu jen stěží. V celém systému je podstatným způsobem poddimenzována také preventivní práce s rodinou a dítětem.

Dětské domovy stojí na počátku transformace a změny v péči o ohrožené děti. Zcela jistě dojde k optimalizaci sítě těchto zařízení. I když současným trendem je profesionální pěstounská péče, své místo v systému péče zcela jistě dětské domovy mít budou. Pokud pěstouni přistupují k této formě péče o ohrožené děti jako k poslání, pak je vše v pořádku. Za účelové však považují pouze motivy finanční.

V Anglii je převážná část dětí umístěna v pěstounských rodinách. Tento systém byl budován od 90. let 20. století. V současné době mají vybudovanou síť komplexních služeb pro pěstouny, standardy pro jejich podporu, hodnocení a kontrolu. Ale i v Anglii existuje síť institucionalizovaných zařízení pro děti, a to zejména pro teenagery, kteří nechtějí do pěst-

tounské péče, nebo pro jedince s různým stupněm postižení a pro další děti, pro které není jiná alternativa.

Jde o nalezení poměru mezi ústavní a pěstounskou péčí. Transformace neznamená pouze prosté zrušení stávajících zařízení, jde i o promyšlený proces, v němž bude zahrnuta nabídka alternativních služeb. Mělo by jít o propojenost oblasti sociální, vzdělávací a zdravotní.

Závěr předkládané bakalářské práce otevírá další témata vhodná pro zpracování. Ať již jde o sanaci rodiny, preventivní programy, pěstounskou péči nebo transformaci stávajících institucionalizovaných zařízení na zařízení poskytující alternativní služby.

## POUŽITÁ LITERATURA

- BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-180-8.
- BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3248-9.
- BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0031-4.
- BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2309-9.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČEVELA, Rostislav, Libuše ČELEDOVÁ a Hynek DOLANSKÝ. *Výchova ke zdraví pro střední zdravotnické školy*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2860-5.
- DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů 1945 - 1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. dotisk 2., 2010. Praha: Grada, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-2781-3.
- FULGHUM, Robert. *Už hořela, když jsem si do ní lehal*. 2.: Argo, 2011. ISBN 978-80-257-0545-2.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. Společenské vědy. ISBN 80-7367-040-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. dotisk 3., 2010. Praha: Grada, 2007. pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.
- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky: z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

- KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.
- KLENER, Pavel (ed.). *Velký sociologický slovník*. I. svazek A – O. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KOPECKÝ, Kamil a Veronika KREJČÍ. *Rizika virtuální komunikace*. Olomouc: NET UNIVERSITY, 2010. ISBN 978-80-254-7866-0. Dostupné z: <http://www.e-nebezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/materialy-pro-studium-studie-atd>
- KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ a kol. *Výchova ke zdraví*. dotisk 2., 2011. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2715-8.
- MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC (ed.). *Slovník pedagogické metodologie: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2005. edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-102-2.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1989. ISBN 08-056-89.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.



- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, dotisk 2000, 2004. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- NEŠPOR, Karel, Hana PERNICOVÁ a Ladislav CSÉMY. *Jak zůstat fit a předejít závislostem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-299-8.
- NOVÁK, Tomáš a Yveta KUDLÁČKOVÁ. *Jak se prosadit asertivně*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-953-5.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PEKAŘOVÁ, Lidmila. *Jak žít a nezbláznit se: Psychologie dítěte od předškolního věku do dospělosti*. Olomouc: Poznání, 2006. ISBN 80-86606-49-X.
- PETROVÁ, Alena a Irena PLEVOVÁ. *Kapitoly z obecné psychologie I*. dotisk 1. vydání z roku 2004. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-0769-8.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ. *Mládež na křižovatce: Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠKOVIERA, Albin. *Dilemata náhradní výchovy: Teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-2947-3.
- ŠPAČEK, Ladislav. *Malá kniha etikety pro celou rodinu*. Praha: Mladá fronta, 2010. ISBN 978-80-204-2219-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VAŠŤATKOVÁ, Jana a Pavla VYHNÁLKOVÁ (ed.). *Rodina a náhradní rodinná péče*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-013-4.
- VIGUÉ, Jordi. *Zdraví dítěte*. Praha: Rebo Productions CZ, 2006. ISBN 80-7234-535-4.
- VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přepracované a rozšířené. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

## ČASOPISY

Vlasta. Praha: Sanoma Media Praha, 2012, roč. 66, č. 29. ISSN 0139-6617.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

Bulletin 70. In: *Federace dětských domovů ČR* [online]. 2011 [cit. 2012-07-16]. Dostupné z: <http://www.fddcr.cz/node/194>

Diagnostika. ČERNOCH, Milan. *Pedagogická diagnostika* [online]. [cit. 2013-01-08]. Dostupné z: <http://www.milan.cernoch.net/web/diagnostika.htm>

*Euforall* [online]. Olomouc, 2004 [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: [http://www.euforall.cz/projekty\\_eu.php](http://www.euforall.cz/projekty_eu.php)

kol. autorů. Efektivní komunikace v interkulturním prostředí. In: [online]. [cit. 2013-03-18].

Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/publications\\_12\\_1.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/publications_12_1.pdf)

KŘEPSKÝ, Dalibor. Lži, nepravdy a mýty o dětských domovech. In: [online]. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z: <http://static.ddolomouc.cz/web/download/clanek.pdf>

*Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2012-06-19]. Dostupné z:

[http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/AKTUALITY\\_2012/HBSC\\_2010\\_narodni\\_zprava\\_o\\_zdravi\\_a\\_zivotnim\\_stylu\\_deti\\_a\\_skolaku\\_offline.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/AKTUALITY_2012/HBSC_2010_narodni_zprava_o_zdravi_a_zivotnim_stylu_deti_a_skolaku_offline.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2005 [cit. 2013-01-08]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?source=rss>

Školní vzdělávací program pro dětský domov. *Http://www.zsadd-prostejov.cz* [online]. Prostejov, 2009 [cit. 2012-07-13]. Dostupné z: <http://zsadd-prostejov.cz/user-files/files/skolni-vzdelavaci-program-dd.pdf>

## DALŠÍ ZDROJE

HEINISCHOVÁ, Renata. *Zpráva ze speciálně-pedagogického vyšetření*. Prostějov, 2010.

HOŘAVOVÁ, Jana. *Kniha rodinné skupiny*. Prostějov, 2011.

HOŘAVOVÁ, Jana. *Program rozvoje osobnosti dítěte*. Prostějov, 2012.

HUTAŘOVÁ, Dagmar. *Závěrečná zpráva z psychologického vyšetření*. Olomouc, 2012.

JANKOVSKÁ, Jana. *Hodnocení dítěte ze školy*. Prostějov, 2011.

JIČÍNSKÁ, Kateřina. *Zpráva z psychologického vyšetření*. Brno, 2010.

KOPÍČKOVÁ, Jitka, Eliška DANIELOVÁ, Jitka NÁPLAVOVÁ, Kateřina MAZÍKOVÁ a Aleš LANČA. *Závěrečná komplexní diagnostická zpráva*. Olomouc, 2012.

KREJČÍ, Jana. *Zpráva zástupkyně ředitele*. Prostějov, 2009.

NAKLÁDALOVÁ, Hana. *Program rozvoje osobnosti dítěte*. Prostějov, 2011, 2012.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Jana. *Zpráva sociální pracovnice*. Prostějov, 3/ 8/ 10/ 2011.

Zákon č. 333/2012 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.

Zákon č. 401/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Pozorovací archy pro diagnostickou a pedagogickou práci – 30 ks formulářů

Příloha č. 2: Informovaný souhlas k nahlédnutí a analýze dokumentů

Příloha č. 3: Žádost o svolení k reprodukci části knihy

Příloha č. 4: Informovaný souhlas k používání nové komunikační strategie

Příloha č. 5: Žádost o svolení k reprodukci části textu z knihy

Příloha č. 6: Certifikát ze stáže v Anglii s organizací Lumos

## PŘÍLOHA Č. 1

Obsahuje třicet pozorovacích archů za období září – říjen – listopad 2012 se záznamy průběhu a podmínek pedagogického procesu.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 3.9.2012

**Aktivita:** TRVNÍ ŠKOLNÍ DEN - NÁKUP ŠKOL. POMŮCEK

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
7:20 - 7:50	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DOPROVOD SPOUROZENCŮ LENKY A ALEŤE DO NOVÉ ŠKOLY</li> <li>- POUČENÍ S DĚTI, MOTIVACE, UKLIDNĚNÍ</li> <li>- NÁKUP ŠK. POMŮCEK - ROZHOVOR A DOTAZOVÁNÍ DĚTI</li> <li>- UMĚRNĚNÍ LENKY</li> <li>- UPRVĚTLENÍ JAK PRACOVAT S PEREM "PILOT"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SEZNÁMENÍ S TR. VO. A DĚTI</li> <li>CHOVÁNÍ DĚTI V OBCHODĚ</li> <li>- ALEŤ - KLIDNÝ, ROZVAŽNÝ</li> <li>- LENKA - CHYTÁNÍ NA RŮZNÉ VĚCI, TAK SE ODKLAĎALA NA ÚPLNĚ VÍNA MÍŠTA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TRVNÍ DEN BYLY DĚTI VE ŠKOLE JEN 1 HOD. - ČEKALA JSEM NA NĚ.</li> <li>POTÉ JSME ŠLI ZKOUŠIT ŠKOL. POMŮCKY.</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** LENKA A ALEŤ SE NA NOVOU ŠKOLU TĚŠILI. MĚLI OBAVU - JAKÁ BUDE VE VÍCH NOVÁ PANÍ UČITELKA A JAK SE PŘÍJMU NOVÍ SPOLUŽÁCI. (SPOUROZENCI - PROPADLI, MĚLI NEMOHLIVĚNÉ ABSENCE.)

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 4. 9. 2012

**Aktivita:** JEMNÁ MOTORIKA - JINDŘICH

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
14-1445	<ul style="list-style-type: none"> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY</li> <li>- POMOČ PŘI VÝBĚRU VADNĚHO TYPU OBALU</li> <li>- POŽADÁVÁNÍ STARŠÍCH O POMOČ</li> <li>- SKLÁDÁNÍ OBLEČENÍ + RAZTRÝDĚNÍ A POKLIZENÍ ZPĚT NA MÍSTO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OBALOVÁNÍ</li> <li>- ROZHOVORY S VYCHOVATELEM</li> <li>- POSLECH HUDBY</li> </ul> <p>JINDŘICH:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- VYTAHAL VĚŠKEREŠ VŠE OBLEČENÍ ZE SKŘÍNKY</li> <li>- VYLITÍ ČÁVE NA ZEM V KUCHYNI</li> <li>- KAREL - VYTŘENÍ PODLAHY</li> <li>- JANA - PÉČE O JINDŘICHA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JINDŘICH - HRANÍ SE STAVEBNICÍ VE SVĚM POKOJI</li> <li>- NEBYL POD PŘÍMOU KONTROLOU</li> <li>- PO UPOZORNĚNÍ STARŠÍCH DĚTI UKONČENO OBALOVÁNÍ ŠEPIŤU</li> <li>- POTÉ, CO JSME ŽALI VŠE DO POKOJSKU, POKRACOVÁNÍ V ČINNOSTECH</li> <li>- JINDŘICH - STÁLE U MĚ</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** JINDŘICH - HRANÍ SE STAVEBNICÍ - ZRUČNOST A JEMNÁ MOTORIKA. OPATNÍ - AKTIVITY DLE ŽÁŠTU, OBALOVÁNÍ ŠEPIŤU A VOŽEBNÍC.  
 JINDŘICH MUSÍ BÝT STÁLE POD KONTROLOU, V NEPŘEDĚNĚM OKAMŽKU - VÍC ŠKODY NEŽ UŽITKU. - DAVO JEHO ZDRAV. STAVEM - MR.



## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 14. 9. 2012

**Aktivita:** PRAKTICKÉ ČINNOSTI - VARENÍ PUDINKU

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
15 <sup>00</sup> - 15 <sup>30</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- VYPĚTLOUÁNÍ</li> <li>- ODPOVĚDI NA OTÁZKY</li> <li>- POVÍDÁNÍ O ŽIVĚNOSTECH</li> <li>- SEZNÁMENÍ S POMŮCKAMI,</li> <li>ŽEVNĚNA: ODMĚRKA</li> <li>- UVNĚTLENÍ PŘEVODŮ JEDNOTEK ml - l</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- VINDĚŠICH - PRÁCE S DĚTSKÝM ČASOPISEM - DOŽADOVÁNÍ SE POZORNOSTI: CHYTÁNÍ ZA RUKU, PLÁČÁNÍ PO ZUCE</li> <li>- LENKA A ŠBYNĚK - SPOLUPRÁCE PŘI ČINNOSTI</li> <li>- LENKA - HL. SLOVO</li> <li>- ŮKLID</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- KAREL A VONÁV - PRAVIDELNÝ VTAH S MATKOU</li> <li>- MATEV A ALEP - PRAVIDELNÝ TRÉNINK FLORBALU</li> <li>- LENKA POTŘEBUJE UVNĚTLOVAT ŠAKL. VĚCI: PROČ JE POTŘEBA STALE MĚCHAT</li> <li>- VAK POZNAŤME, ŽE MLEKO ZACÝNA VŘÍT</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** DĚTI VELICE ZAVÍ PŘÍPRAVA JEDNODUCHÝCH POKRMŮ. DŮLEŽITÁ JE VCHOPNOST SPOLUPRÁCE, ABY SE MEZI SEBOU DOMLUVILI, CO KDO UĎĚLÁ. PUDINK PŘÍPRAVILI PRO VĚCHNÝ DĚTI.

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 14. 9. 2012

Aktivita: OSOBNÍ HYGIENA - SPRECHOVÁNÍ

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
1830-1845	<ul style="list-style-type: none"> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY</li> <li>- PŘIPOMENUTÍ ZÁVAD SPRÁVNÉHO MYTÍ</li> <li>- PŘÍMA OTÁZKA</li> <li>- VYSVĚTLENÍ + POHovor O NEJÍM CHOVÁNÍ</li> <li>- VYVĚTRÁNÍ KOUPELNY</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LENKA - PŘI SPRECHOVÁNÍ PROVEDLA VELKOU POTŘEBU VE SPRĚ</li> <li>- VODOU SPLÁČILA</li> <li>- I. PŘEP SPECIFICKÝ ZÁPACH SE NEPŘIZVALA, DOKONCE I NA MĚ KŘIČELA</li> <li>- CÍTLA SE DOTČENĚ, ŽE V NÍ TEN VEČER JIŽ NIKDO NECHTĚL MLUVIT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MENŠÍ DĚTI JIŽ VYSPRECHOVÁVĚ</li> <li>- DOKONCE VSEM LENCE ŠAMPÓN A KONDICIONÉR (KOUPENO Z KAPEVNÉHO - UPCHOVANO NA PRACOVNĚ)</li> <li>- A UCÍTLA SPECIFICKÝ ZÁPACH</li> <li>- PŘIHRNULI SE STARŠÍ KLUCI, ZAČALI JÍ NADÁVAT + AŽ SE OTYDÍ</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** DĚTI SE SPREHOVÍ JENNĚ; DO SPREHY CHODÍ POSTUPNĚ. OSOBNĚ DOHLÍŽÍM NA HYGIENU NEJMĚLADYŠÍCH DĚTÍ - PŘÍPADNĚ DOPOMOC ZEJMÉNA U JINDŘECHA  
 LENKA - NĚMILE PŘEKVAPILA - PROVEDLA VELKOU POTŘEBU VE SPRĚ - I PŘEP ZÁPACH - SE NEPŘIZVALA.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 15. 9. 2012

**Aktivita:** PLE INDIVIDUÁLNÍCH ZÁJMŮ – PŮDÍTAČ

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
18-1810	- DŮRAZNÉ UKONČENÍ KONFLIKTU - SLOVNĚ  - PO ZKLIDNĚNÍ EMOCIÍ - ROZHOVORY S DĚTMI	- SLOVNÍ A FYZICKÁ AGRESIVITA  - VONPĚŘ A KAREZ - POMOC S ODRŽENÍM	- DOHLED NAD SPRÁVNÍMI SE MENNÍMI DĚTMI  - KONFLIKTU JSOU OSOBNĚ PŘÍTMUVA NEBYLA  - MATĚJ NENECHAL LENKU DOPOSLUCHAT PÍSEŇ  - MEZI AKTÉRY TO STÁLE „VÍSKRŮ“  - LENKA - STÁLÁ MEDIKACE, V PÉČI DĚTS. PSYCHIATRA  - NEVSTUPŮ DĚTI - POMOC S ODDĚLENÍM BIVŮCÍCH SE DĚTI OD SEBE

**Podmínky pedagogického procesu:** DĚTI SE U PŮDÍTAČE STRÝDANÍ,

ABY SE NEHAJDAJ, URČÍ SI POKRÁSÍ A DOBU.

LENKA POSLUCHALA CD S ANGLICKÝMI PÍSNÍČKAMI. MATĚJ

NENECHAL LENKU DOPOSLUCHAT PÍSNÍČKU, OD PŮDÍTAČE JI

VYHADIL. AGRESIVITA NEVPRVE SLOVNÍ, PAK I FYZICKÁ.

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 16. 9. 2012

Aktivita: POHYBOVÉ AKTIVITY

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
1730-1800	<ul style="list-style-type: none"> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHVORY NA TÉMA: VHDNÉ ZACHÁZENÍ NEJEN S MPOJČENY MI VĚCMI</li> <li>- USMĚRŇOVÁNÍ DĚTÍ</li> <li>- STANOVENÍ DŮVČDKU: AKTĚRÍ VĚ PLOŽÍ NA NOUDU PŘILBU</li> <li>- OPĚTOVĚ VĚĚLENÍ DŮVČDU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POKLÍZENÍ KOL</li> <li>- HA'DKA MEZI MATEJEM A ALEJEM</li> <li>- VZÁJEMNĚ OBVINŮVÁNÍ, KDO ZA TO MŮŽE, KDO HA'ZEL A PROČ</li> <li>- VELKÝ NEJOUHLAS MATEJE; OPROTI ALEJŮVI, KTERÝ VZMAL PŮV PODÍL NA VRADE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AKTIVITU JPMĚ JIZ KANČILI - DĚTI POKLÍZELY KOLA DO SKLEPA</li> <li>- MATEJ HA'ZEL S VYPŮJČENOU PŘILBOU O ZEM A POČKO DIL VI.</li> <li>- DO TĚ DOBY V KLIDU BYLI JOURZENCÍ ZBYNĚK A JINDŘICH - HA'DKA KŘAK NA NĚ PŮVŮBILA TAK, ŽE ZACĚLI SAMI POUYKOVAT) DIVŮČIT A MANIT SE; ZBYNĚK VRAZIL JINDŘICHA NA ZEM, TEN SE UDERIL DO HLAVY A PLAKAL</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** JIZDA NA KOLE A KOLOBĚŽKÁCH V AREAĽU SD. KAREL A JONÁŠ - PRAVIDELNĚ NAVŮTĚVA MATKY - VYCHAŽKA. ALEJ SI VYPŮJČIL ZBYŇKOVU PŘILBU (VLAPNÍ ZADÍM NEHA'), DO HA'DKY VĚ V POKLIDU; POTE POZDRAŽĚNÍ ZBYNĚK A JINDŘICH.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 19.9.2012

**Aktivita:** VÝCHOVNÝ POHOVOR - ZBYNĚK  
"CO NENÍ MOJE, NEBERU"

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
640-650	- ROZDĚLENÍ SNÍDANĚ - MNOŽSTVÍ - DLE VĚKU DĚTÍ - - VYDÁVÁNÍ LÉKŮ  - UPMĚŘŇOVÁNÍ - DĚTÍ  - KRÁTKÝ ROZHR JE ZBYNĚKEM A LENCEM (Z DAR. DŮVODŮ)	- UPRÁVOVÁNÍ DO ŠKOL, SNÍDANĚ, PŘÍPRAVA SVACÍN  - HAŠKA	- DĚTI SNÍDAILY - NUTELA A PEČIVO.  - TŘI NEPTOŘEŽE - NĚM OKAMŽIKU ZBYNĚK SNĚDL LENCE PŘIDANI.  - TA SI TOHO VĚCILA - HAŠKA, FACKA  - JINDŘICH - DO TĚ DOBŮ V KLIDU - BĚHEM HAŠKY: - PŮBÍHAL, STRKAL DO DĚTÍ, VÁLEL PĚ PO ZEMI  - ZBYNĚK - SILNÁ ORIENTACE NA VYPOKOJENÍ SVÝCH POTŘEB
1415-1430	- POHOVOR SE ZBYNĚKEM  - VYPĚTLOUÁNÍ - PŘI MĚŘENĚ JETI MENTAL. ÚROVNĚ	- PLÁČ, PLIBY, SMÍCH, VÁLENÍ SE PO ZEMI  - OMLUVA LENCE	

### Podmínky pedagogického procesu:

MNOŽÍ SE VTIŠNOUTI NA TOHOTO  
CHLAPECE - JE VĚCÍ A VĚ - BERE DĚTEM SVACINY, SVONI VYHAZUJE  
DO KOŠEJ BERE HRAČKY.  
NA SNÍDANI BILA NUTELA V ROHLÍKEM. SVONI SNÍDANI SNĚDL, ČATEL UVAK  
JEŠTĚ - SNĚDL SI LENCE.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 20.9.2012

**Aktivita:** POHYBOVÉ AKTIVITY V AREÁLU

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
16 <sup>00</sup> - 17 <sup>30</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY S DĚTMI</li> <li>- POZOR -&gt; HLEDÁNKA BEZPEČNOSTI DĚTÍ</li> <li>- UVMĚRŇOVÁNÍ - HADANÍČEK SE DĚTI</li> <li>- POZOROVÁNÍ</li> <li>- VYSVĚTLENÍ BEZPEČNOSTNÍCH PRAVIDEL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JONÁŠ, MATĚJ, ALEŠ A LENKA - KOLEČKOVÉ BRUSLE</li> <li>- VERBÁLNÍ KOM. - KOMU TO IDE LÉPE, KDO JE RYCHLEJŠÍ "ŠTÍČKOVÁNÍ"</li> <li>- HADKA MEZI DĚTMI - POŽADAVEK KLUKŮ - AŽ IDE LENKA PRYČ - JE NEBEZPEČNÁ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- KAREL - CHIRURG. ZÁKROK - ZŮSTAT NA BYTĚ</li> <li>- ŽBYNĚK A JINDŘICH - STAVĚNÍ DOMEČKŮ PRO BROUČKY &gt; TRÁVY, VĚTVY A ŠTÍPKY</li> <li>- KLUCI LENCE - UVIŠ DĚH, TA JIM PCHVALNĚ VJELA DO OCVTY -&gt; JONÁŠ A LENKA VPADLI</li> <li>- LENKA SI NAKONEC HRÁLA S MENŠÍMI CHLAPEI</li> <li>- LENKA - DRAŽDÍVÝ ELEMENT - JEDINÁ DÍVKA MEZI KLUKY</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** MATĚJ - SILNÝ MANIPULÁTOR, OVLIVŇUJE ALEŠE. LENKA - JEDINÁ DÍVKA V CHLAPECKÉ SKUPINĚ, CHĚLA BRUSLIT S KLUKAMA. TI SI VĚK MEZI SEBE MOC NEBEROU. MATĚJ A LENKA - KRAJEMNĚ PLEDOVÁNÍ CO KDO DĚLÁ + ŽALUJI NA SEBE.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 24. 9. 2012

**Aktivita:** OSOBNÍ ZÁVHY DĚTÍ, CHYPTÁNÍ OBLEČENÍ  
ZO ŠKOLY

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
18:30-19:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- INDIVIDUÁLNÍ RAZDVOŘY V DĚTI</li> <li>- CHYPTÁNÍ OBLEČENÍ</li> <li>- DOHLED NAD LENKOU - UPOZORNĚNÍ - ČÍM VÍC OBLEČENÍ VYTAHNE, TÍM VÍC ČASU JÍ ZABERE ÚKLID</li> <li>- OPĚTOVNE ŠPŘECHOVÁNÍ ŽBYŇKA</li> <li>- PŘEPRÁVNÍ PYŽAMA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ASISTENCE PŘI VÝBĚRU OBLEČENÍ</li> <li>- LENKA - ZKOUŠENÍ VYTAHÁVÁNÍ OBLEČENÍ</li> <li>- VINDŘICH - POUŽITÍ TOALETY - ZKOUŠEL SAM - BYL UMAZANÝ (RUKY, ZADEK; TOALET. MÍČA)</li> <li>- ODSTRANĚNÍ EXKREMENTŮ (ZÁCHOD) - DLE RAZPISU SLUŽEB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>OSTATNÍ DĚTI:</li> <li>- ÚKLID KUCHYNĚ DLE RAZPISU SLUŽEB</li> <li>- PC, TV</li> <li>- OSOBNÍ HYGIENA</li> <li>- VINDŘICH - JIŽ OŠPŘECHOVANÝ V PYŽAMKU</li> <li>- SOUSTAVNÝ MONITORING JEHO POHYBU - NEZAZNAMENOVALA JSEM, ŽE POUŽIL TOALETU - NEUMÍ JE VYTŘÍT</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** OSOBNĚ CHYPTÁNÍ OBLEČENÍ NEJMLADŠÍM DĚTEM. LENKA RÁDA VYTAHNE A ZKOUŠÍ OBLEČENÍ PŘI ÚKLIDU JIŽ TAK AKTIVNÍ NENÍ. BĚHEM TĚCHTO ČINNOSTÍ VINDŘICH POUŽIL TOALETU - TÁHO JSEM SI ALE NEVŠÍMLA.

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 25. 9. 2012

Aktivita: PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
1330-1430	<ul style="list-style-type: none"><li>- INDIVIDUÁLNÍ POMOČ PŘI PŘÍPRAVĚ</li><li>- ROZHOVOR S LENKOU: BYT NENÍ TĚLOCVIČNA</li><li>- POBÍZENÍ A UVMĚŘOVÁNÍ</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- LENKA - MÍSTO CHYPTANÍ UČEBNIC: DĚLA LA ŠTOKY A HVĚZDICE, VYTAHOVALA KORAÁLE A ŠPONKY, ŘEŇILA, CO SI VEZME DALŠÍ DEN NA SEBE.</li><li>- ALEŠ - PVAHA DOPROUDIT ÚKALY NA POZDĚVÍ, DOVALOVÁNÍ NA POUŠTEZI</li></ul>	<p>V TUTO DOBU JE MIMO BYT ŠBYNĚK A JINDŘICH → KLID NA PŘÍPRAVU DO ŠKOLY.</p> <p>- NÁVRAT ŠBYŇKA A JINDŘECHA - ROZHOVOR S UČITELKOU</p> <p>- PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ NEPROBÍHALA V KLIDU, JEŇTE VEČER VSEM JE PŘEŽKUPŇVALA.</p>

**Podmínky pedagogického procesu:** LENKA A ALEŠ - PŘI DOPROVODU ŽE ŠKOLY SE ŠTÁLE ŠTRKALI, NEDAVALI POZOR NA PRAVOZ. ŠLA VSEM MEZI NIMI, ABY NEBYLI V ŠEBE.



## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 6.10.2012

**Aktivita:** RANNÍ VSTÁVÁNÍ, PŘIVÍTÁNÍ S DĚTMI

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
9 <sup>00</sup> - 9 <sup>30</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PŘIVÍTÁNÍ S DĚTMI</li> <li>- ROZHOVORY O UPLYNULÝCH DNECH</li> <li>- POVÍDÁNÍ O ODPOLEDNÍ PLÁNOVANÉ AKTIVITĚ - ZA MĚK</li> <li>- POCHVALA DĚTÍ A PODĚKOVÁNÍ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- BĚŽNÉ RANNÍ ČINNOSTI</li> <li>- POVÍDÁNÍ S VYCHOVATELEM - SPÍŠ SI SKÁKALY DO ŘEČI - KAŽDÝ CHTĚL MLUVIT</li> <li>- PŘEDÁNÍ HLINÍKŮ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ATMOSFÉRA POKHODOVA</li> <li>- DĚTI SE TĚVILY NA VÝLET</li> <li>- MOC MĚ JEJICH SPONTÁNNÍ PRAVEK POTĚŠIL, BYLA JSEM MILE PŘEKVAPENA</li> <li>- ZBYNĚK A VINDĚCH SE KE MNĚ PŘITISKLI - CHTĚLI POHLADIT A OBEVMOUT</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** PŘEDCHOZÍ DEN (PÁTEK) - DOUOLENÁ. PO PŘÍCHODU DO ŠKOLY - PŘIVÍTÁNÍ S DĚTMI. ŘEKLY MI, ŽE SE NA MĚ MOC TĚVILY A PŘEDALY MNĚ HLINÍKOVÉ PLÍŠKY. (DĚTI VĚDÍ, ŽE SE POMÁHAM SBÍRAT VÝNOVI DO ŠKOLY.)

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 6. 10. 2012

Aktivita: POSEZENÍ U ZMRZLINY

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
17:15 - 17:45	<ul style="list-style-type: none"><li>- ROZHOVORY S DĚTMI</li><li>- POZOROVÁNÍ</li><li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHovor S MATEŘEM</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- VERBÁL. KOM. MEZI SEBOU; SMÍCH</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- MATĚJ DOJEDL VSOJI ZMRZLINU A SAMODRŽEMĚ CHTĚL JEĚTĚ.</li><li>- ZAČAL NA MĚ ZKOUŠET, JESTLI MÁM PENÍŽE, ŽE MNĚ JE VRÁTIT ŽE CHCE DALŠÍ KAPEČEK - U MĚ NEPOCHODIL - POKLÁDALA VEM MU OTÁZKU - "CO OSTATNÍ DĚTI?"</li><li>JEHO ODPOVĚĎ: "TY NIC"</li><li>- TAK NAVÁDĚL ALEŽE, AŽ TO ZKOUŠEL. ALEŽ - ZKOUŠIL U JINÝCH MOUČKATELŮ.</li></ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** TENTO DEN VE KANAL PĚŤI VÝLET NA PLUMLOVSKÝ ZÁMEK A PAK AUTOBUSYEM ZPĚT, PO CELOU DOBU VE DĚTI CHOVALY PLOŠNĚ; ZA ODMĚNU JÁHE S NIMI ZAŠLY NA ZMRZLINU. KAŽDÝ SI MOHL VYBRAT 1 KAPEČEK DLE CHUTI.

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 10. 10. 2012

Aktivita: FINANČNÍ GRAMOTNOST - HOSPODARĚNÍ S PENĚŽÍ

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
14 <sup>30</sup> - 14 <sup>45</sup>	- VYPLECHNUTÍ ŽÁDOSTI  - ZJIŠTĚNÍ STAVU - ODMÍTNUTÍ ŽÁDOSTI - ZDŮVODNĚNÍ        - OTEĚTOVUJÍCÍ ZDŮVODNĚNÍ	- ŽÁDOST SOUROZENCŮ O KAPEČNÉ      - NEADEKVÁTNÍ REAKCE NEJDRÍV JONÁŠE; POSLEŽE I KARLA  - NEEFEKTIVNÍ KOM. - KRÍK, OBŘENÍ NA VYCHOVATELE  - PRAKOVNÍ DVEŘMI, DEMONSTRATIVNÍ ÚSCHOJ NA TOKOJ	- POČÁTEČNÍ KOM. PLOVNÁ  - PODLE FORMULACE ZJIŠTĚNO, ŽE OBĚMA ŽBYVA' PO 10,- Kč  (TATO ČÁSTKA = SPORĚNÍ, SE PŘEPOUVA' VŽDY DO DALŠÍHO MĚSÍCE  - NESCHOPNOST PŘIJMOUT ARGUMENTY  - NEVYROVNA'NÍ SE S FAKTEM, ŽE NEBYL SPLŮNĚN JEJICH POŽADAVEK
16 <sup>00</sup> - 16 <sup>20</sup>	- VYPLECHNUTÍ ŽÁDOSTI + POSKYTNUTÍ POMŮCEK	- TRÍPEL KAREL - PLOVĚ  - VLASTNÍ INICIATIVA - POSKLADÁNÍ A TRÝBĚNÍ BAREV. PAPIRŮ	- VONÁŠ - BEZ KOMUNIK. - SPLNĚNÍ SVĚ PŮVINNOSTI DLE RAZPISU SLUŽEB
20 <sup>00</sup> - 20 <sup>15</sup>	- POŽADAVEK OMLUVY  - VÝTKA - NESCHOPNOST SE OMLUVIT	- REAKCE JONÁŠE: "PROČ BYCH SE MĚL OMLUVAT"	- OSTATNÍ STARŠÍ DĚTI - SLEDOVÁNÍ KONFLIKTU - MLADŠÍ - SPÁNEK

Podmínky pedagogického procesu: PŘED KONFLIKTEM TOHODOVA'

ATMOSFÉRA. AKTĚŘI: SOUROZENCÍ JONÁŠ A KAREL.

KAREL OVLIVNĚN BRATREM - SOUROZENECKÁ SOUDRŽNOST.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 11. 10. 2012

**Aktivita:** NÁCVIK SEBE OBLUHY - JINDŘICH

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
14-1420	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ROZHOVORY S DĚTI</li> <li>- JEDNODUCHÉ A KRATKÉ POKYNY JINDŘICHOVI</li> <li>- OPAKOVÁNÍ KRATKÝCH POKYŇŮ</li> <li>- DOPOMOC PŘI PŘEVLEKÁNÍ A UMÝVÁNÍ RUKOU</li> </ul>	<p>JINDŘICH:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SEDĚL NA LAVIČCE V PŘEDPÍNÍ A MĚL SE VYZOUT.</li> <li>- SEDĚL, DÍVAL SE, TAK SI LEHL NA ZEM, VYJÁVAL ZVUKY: NE, NE.</li> <li>- TO CHVÍLI SE VYZUL; ŠLA S NĚM V NĚM DO VĚTO POKOJE, KDE SE MĚL PŘEVLEKNOUT OPĚT BEZ ODERVY, LEHL SI NA POSTEL, DAL RUCE ZA HLAVU A LEŽEL.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POSTUPNÝ PŘÍCHOD DĚTÍ ZE ŠKOLY</li> <li>- JINDŘICH - DOPROVOD SE ZPĚ SPECIÁLNÍ -</li> <li>- TO PŘEVLEČENÍ S NĚM VPOLEČNĚ SI UMÝT RUCE, DOHLED NAD NĚM.</li> <li>- TOTO SE STÁLE OPAKUJE KAŽDÝ DEN.</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** JINDŘICH - MENTÁLNĚ POSTIŽENÝ CHLAPEČ; VEDEN KE ZVLÁDÁNÍ ZÁKLAD. DOVEDNOSTÍ A SEBE OBLUZE.  
POTŘEBA STÁLEHO MONITORINGU A ZVÝŠENÉ POZORNOSTI.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 15.10.2012

**Aktivita:** VYTÍRÁNÍ PODLAH - PRACOVNÍ KOMPETENCE

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
19 <sup>00</sup> -19 <sup>20</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MONITORING VINDŘIČKA - POULECHOVĚ NE ZRAKOVĚ</li> <li>- ADMINISTRATIVA - DENNÍ PLÁN A POPIS PRŮBĚHU DNE - PRÁCE U POČÍTAČE</li> <li>- ZJIŠTĚNÍ, CO SE STALO</li> <li>- POMOČ ZBYŇKOVÍ P VYPUŠTENÍM PODLAHY</li> <li>- PŘEVLEČENÍ VINDŘIČKA DO SUCHÉHO PYŽAMA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ÚKLID KUCHYNĚ DLE ROZPISU PLUŽEB</li> <li>- OP. HYGIENA</li> <li>- ZBYŇEK - VYTÍRÁNÍ PODLAHY V CHODBĚ</li> <li>- KRÍK ZBYŇKA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DVEŘE OD PRACOVNY OTEVŘENÉ → PŘEHLED O SITUACI NA BYTĚ</li> <li>- VĚDĚLA VSEM CO KDO DĚLÁ VE SKUPINĚ KLID</li> <li>- VINDŘIČKA - PŘEVRHL KÝBL - CELÝ MOKRÝ (JEN CHVÍLI BEZ DOZORU)</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** DĚTI POSTUPNĚ PROVDĚLY PRÁCI OP. HYGIENU, SLUŽBA DNE MÁ NA STAROSTI ÚKLID KUCHYNĚ. DŮSTATNÍ PRÁKTY SE UDRŽUJÍ PODLE SITUACE.

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 16. 10. 2012

Aktivita: ODPOLEDNÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
15 <sup>00</sup> -17 <sup>30</sup>	<p>- PŘÍPRAVA NA VYUČ. - INDIVIDUÁLNĚ</p> <p>- ZAJIŠTĚNÍ AKTIVIT NEPŘÍPRAVUJÍCÍM SE DĚTEM: KYTARA POSLECH HUDBY OMALOVÁNKY</p> <p>- MOTIVACE</p> <p>- DOPOMOC</p> <p>- UPMĚŘOVÁNÍ HLUČNOSTI MENŠÍCH DĚTÍ</p> <p>- Pochvala i výtky</p>	<p>- JOVAŠ A KAREL - SAMOSTATNĚ</p> <p>- LENKA - ŠPATNÉ POUSTŘEDĚNÍ V KAŽDÉ VĚTĚ - OPRAVUJEME</p> <p>- VRTÍ SE, HLEDAJÍ SPADLÉ TUŽKY, STIHNE UDĚLATI PÍTKY A HVĚZDICE</p> <p>- ALEŠ - POČÍTEČNÍ NECHUTĚ - SNAHA ODPOVĚDĚT ÚKOL NA PORZĚVÍ</p> <p>- ZBYNĚK - ČTENÍ, PSANÍ</p> <p>- NEUSTÁLE OPAKUJE "TO JE TĚŽKÝ" "TO NEZVLÁDNU"</p> <p>- MATEJ - POMOC S ČJ - OPRAVA SLOV VE VĚTÁCH TAK, ABY DALY SMYSL</p>	<p>- POTÉ VYCHÁZKA</p> <p>- JINPŘICH - OMALOVÁNKY - VĚDY PŘÍTOMEN</p> <p>- U PŘÍPRAVY DĚTÍ: BERE PASTELKY, GUMU, RUVÍ!</p> <p>- U JAKÉ KOLI ČINNOSTI VYDRŽÍ CHVÍLI</p> <p>- NEJVÍCE ČASU VĚNOVÁNO ZBYNĚKOVÍ</p> <p>- CHVÍLI PÍŠE, PAK SE ZAČE SMĚJE, DĚLA GRIMASY, NEPOUSTRĚDÍ SE + RUVÍ VINDĚCH</p>

**Podmínky pedagogického procesu:** DĚTI SE DO PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ MOC NEHRNOU. SAMOSTATNĚ SE PŘÍPRAVUJÍ POUZE JOVAŠ A KAREL. ZBYTEK SKUPINY - INDIVIDUÁLNÍ DOPOMOC, JINPŘICH - RUVÍ A ROZPTYLUJE.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 26. 10. 2012

**Aktivita:** PRAKTICKÉ DOVEDNOSTI - PEČENÍ CUKETOVÉ BUCHTY

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
9 <sup>30</sup> - 10 <sup>15</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- VYSVĚTLOVÁNÍ</li> <li>- NA ZORNÉ PŘEDVEDENÍ</li> <li>- PŘEVODY JEDNOTEK</li> <li>- POMŮCKY A INGREDIENCE</li> <li>- POCHVALA</li> <li>- UPMĚŘOVÁNÍ ZBRKLOSTI DĚTÍ</li> <li>- DOHLED ZEVNĚNA NA VINDŘIČKA</li> <li>- ODPOVĚDI NA OTÁZKY</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ZBYNĚK:               <ul style="list-style-type: none"> <li>STROUITANÍ CUKETŮ</li> <li>VYMAZÁNÍ PLECHU</li> </ul> </li> <li>LENKA, PŘÍPRAVA TĚSTA (PŘEVODY 9 → kg)</li> <li>- MATEJ A ALEJ ASISTENCE</li> <li>- DĚTI - KLADENÍ OTÁZEK</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- VONÁŘ - OV. VOLNO</li> <li>- KAREL - PO SLECH HUDBY</li> <li>- VINDŘIČEK - VEMNĚ MOTRIKA</li> <li>- ALEJ: OTÁZKA: „CO JE TO CUKETA?“</li> <li>- LENKA: OTÁZKA: „PROČ SE MUSÍ PLECH VYMAZAT A VYSYPAT?“</li> <li>- ZBYNĚK - SEDĚL PŘED TROUBOU A „HLÍDAL BUCHTU“</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** DRUHÝ DEN PODZIMNÍCH PRAZDNIN; NA PRAZDNINY K RODIČŮM NEJEL ŽÁDNÝ ČLEN SKUPINY  
ATMOSFÉRA POKHODOVÁ, DĚTI PŘI ČINNOSTI ZBRKLE - CHTĚLY SE VÍCEJI ZAPOVIT.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 26. 10. 2012

**Aktivita:** VÝTVARNÉ ČINNOSTI - BARVENÍ POLYSTYRENOVÝCH VLOČEK - ZIMNÍ VYDROBA BYTU

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
10 <sup>30</sup> - 11 <sup>45</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ROZHovor s DĚTMI v ROČNÍCH OBDOBÍCH</li> <li>- SEZNÁMENÍ s POSTUPEM A MATERIÁLEM</li> <li>- UPOZORUJENÍ NA OPATRNou MANIPULACI</li> <li>- VYSVĚTLOVÁNÍ</li> <li>- POMOČ PŘI MÍCHÁNÍ BAREV</li> <li>- NAZORNÉ PŘEDVEDENÍ</li> <li>- POCHVALA</li> <li>- DOHLED NA JINDŘICHA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ZBYNĚK, LENKA A ALEJ - ČINNOST VE BAVILA</li> <li>- ZBYNĚK - ZBRKLY - VLOMIL CI P VLOČKY - VYSVĚTLENO, ŽE JE TO KŘEHKÝ MATERIÁL</li> <li>- MATĚJ - SVATA PŮLEPIT VLOMENOU ČÁST</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JONÁŠ - VLASTNÍ AKTIVITA - OPRAVA UPADLÉHO ŘETĚZU NA KOLE</li> <li>- KADEL - POSLECH HUDBY, LEPENÍ PAPIR. MODELŮ</li> <li>- JINDŘICH - PRÁCE s KNITOU</li> <li>- DOHLED NAD JINDŘICHEM - NEDARÍ SE, ABY CHÁPAL - CO NEVÍ MOJE - NEBERU</li> <li>- MATĚJ - NEVPRÁVE SE ZAPOJIT NECHTĚL, TOZDĚVI SE PŘIDAL</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** DRUHÝ DEN PODZIMNÍCH PRAZDNIN, NA PRAZDNINY NEJEL NIKDO z DĚTÍ. ATMOSFÉRA POMŮJAVÁ. NEJVÍCE POTŘEBOVAL POMOCI PŘI ČINNOSTI ZBYNĚK. - JINDŘICH - ZVÝŠENÁ POZORNOSTA. MONITORING.



## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 26. 10. 2012

**Aktivita:** NÁKUP ZIMNÍHO OŠAČENÍ - VYCHAŽKA DO MĚSTA

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
17 <sup>30</sup> - 17 <sup>30</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ROZHovor</li> <li>- VYVĚTLOVÁNÍ</li> <li>- DOHLED Z HLEDISKA BEZPEČNOSTI</li> <li>- POUČENÍ O VHODNÉM CHOVÁNÍ V OBCHODĚ:</li> <li>- POZDRAVENÍ</li> <li>- NECHYTAŤ A NEBERU VYSTAVENÉ ZBOŽÍ</li> <li>- POZĚKOVÁNÍ</li> <li>- NUTNOST USMĚRŇOVAT MLADŠÍ DĚTI</li> <li>- VÝTKA</li> <li>- UVEDENÍ DŮVODU PROČ SE NESMÍ JEZDIT NA ROZBITÉM KOLE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PŘEPUN Z DO DO MĚSTA</li> <li>- SPRÁVNÉ CHOVÁNÍ V DOPRAVĚ</li> <li>- KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI - VYŘÍZENÍ OPRAV KOLA</li> <li>- CHOVÁNÍ PŘI ZKOUŠENÍ A NÁKUPU: BRÁNÍ ZBOŽÍ, POBIHÁNÍ MEZI VLIČKAMI</li> <li>- LENKA - NEUPOVLECHNUTI POKYNU: ROZBITÉ KOLO POUVEDE VEDLE SEBE, NEPOVEDE NA NĚM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- JONÁŠ A KAREL - VYCHAŽKA KE STRÝCI</li> <li>- ALEŠ A MATĚJ - JEJÍ NA KOLE</li> <li>1) UPADL PEDAÁL - OPRAVA V OBCHODĚ PRO CYKLISTY</li> <li>2) LENKA - BEZ DOVOLENÍ SI PŮJČILA ALEŠOVO KOLO - NARAZILA DO SLOUPU A KOLO ROZBILA</li> <li>- BĚHEM CESTY - PŘECVIČOVÁNÍ - LEVÁ, PRAVÁ RUKA</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** V OBCHODĚ V OBLEČENÍM NEUPTÁLE! UPOZORŇOVÁNÍ A USMĚRŇOVÁNÍ. POHovor S LENKOU - OPRAKOVANĚ NEPOVLECHLA A VELA NA ROZBITÉM KOLE. VEČER - ÚSIV NAD TÍM, ŽE MÍNUTO PLEDDOVÁNÍ TV MAÍ V POKOVI PŘEHYŠLET NAD SVÝM CHOVÁNÍM.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 27. 10. 2012

**Aktivita:** ÚKLID KUCHYNĚ PO SPolečNĚ VEČERĚ

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
18 <sup>30</sup> -20 <sup>00</sup>	<p>- VYPRVĚTLOVÁNÍ ZÁVAD SPRÁVNĚHO MYTÍ NÁDOBÍ - PĚTĚNÍ VODOU + DÁVKOVÁNÍ MYCÍHO PROSTŘEDKU</p> <p>- UJMĚRŇOVÁNÍ HANOVÁNÍCH SE DĚTI</p> <p>- ODVEDENÍ MENŠÍCH STRANOU</p> <p>- HRA S DĚTI „ČLOVĚČE NEZLOB SE“</p> <p>- PŘEDÁVÁNÍ SLUŽBY NOČNÍMU VYCHOVATELI</p> <p>- INFO U DĚTECH A SITUACI NA BYTĚ</p> <p>- RŮZNÉ UKONČENÍ HRY A POPRANÍ DĚTI DO SVÝCH POKOJŮ + PĚLENÍ DŮVODU</p>	<p>- ÚKLID KUCHYNĚ DLE RAZPISU - LENKA A ALEŠ</p> <p>- HANŤKA KUŮLI ŠPATNĚ UMYTĚMU NÁDOBÍ</p> <p>- MATĚJ - ZKOUŠÍ HRÁT NA KYTARU</p> <p>- HRANÍ SPOLEČ. HRY: VYCHOVATEL + LENKA, ALEŠ A MILAN</p> <p>↓ DĚTI SE MEZI NEBOU POPRALY</p> <p>DŮVOD: PŮVOD PŘI HŘE, VULGARNÍ NADAŤKY, POSMĚCH</p>	<p>- KAREL - PRÁCE NA POČÍTAČI</p> <p>- LENKA S ALEŠEM - HANŤKA A STRKANICE (ŠPATNĚ UMYTĚ NÁDOBÍ)</p> <p>- PŘICHÁZÍ MATĚJ - SE ZAJÍMEM PŘÍHLÍDÍ</p> <p>- KARLA TO NEZAJÍMAL NETYKA SE HO TO</p> <p>- MENŠÍ SI PŘEDSTAVILI HRÁT - PŘIBÍHAVÍ, JMĚNÍ SE + JSOU VELMI ŽIVOCÍ</p> <p>- PO ZKLIDNĚNÍ SITUACE HRA „ČLOVĚČE NEZLOB SE“</p> <p>- BĚHEM PŘEDÁVÁNÍ SLUŽBY 1 min - IPEM BILA NA PRACOVNĚ A DĚTI BEZ DOHLEDU SE 3 DĚTI POPRALY</p>

**Podmínky pedagogického procesu:** AKTIVITĚ PŘEDCHÁZELO - PROMÍTÁNÍ KOMEDIE VE SPOLEČENSKÉ MÍSTNOSTI. JONAS NEPŘÍTOMEN - ÚČAST NA PROJEKTU „NA DRUHÉM BŘEHU“.

• HANŤKA PŘI MYTÍ NÁDOBÍ

• POPRALY SE 3 DĚTI (DO VEČERĚ POMĚRNĚ KLIDNÁ SLUŽBA)

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 28. 10. 2012

Aktivita: NAVŮŤEVA HRŠBITOVA - PAMÁTKA ZEPNULÝCH

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
15 <sup>30</sup> -17 <sup>00</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- NAČVÍK SEBEOBSLUHY MENŠÍCH DĚTÍ + DOPOMOC P OBLEKÁNÍM</li> <li>- ZAJIŠTĚNÍ BEZPEČNOSTI DĚTÍ - ZVYJENÝ PŮHYB AUT A UDI</li> <li>- POVÍDÁNÍ O TRADICI</li> <li>- ROZHovor O RODINÁCH DĚTÍ</li> <li>- PŘIPOMENUTI - VHDNÉ CHOVÁNÍ NA PIETNÍM MÍSTĚ</li> <li>- UPMĚŘOVÁNÍ NA PROSTO NEVHDNÉHO CHOVÁNÍ ZBYŇKA</li> <li>- VÝTRZ A POCHVALA</li> <li>- POHOVOR S MATĚJEM A SE ZBYŇKEM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PŮMOC LENKY P MENŠÍMI DĚTI</li> <li>- PROCHAŽKA NA HRŠBITOV - ZBYŇEK NEUKAŽNĚNÝ, NEDEAGOVAL NA PŘYNY.</li> <li>- ZAPAŤENÍ SVÍČEK U HROBU PADLYCH Z II. SVĚT. VÁLKY</li> <li>- KLISNÝ A JIŽ UKAŽNĚNÝ PŮHYB PO PIETNÍM MÍSTĚ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DĚTI SE DÍVALY NA H. POTTERA, MENŠÍ BARVILY LIPTY A POTISKOVALY - TVORBA ZALOŽEK.</li> <li>LITNÍ A ZKLAMAŇÍ MATĚJE, JE JEHO OTEC PRO NĚHO NEPŘÍŠEL → NEPŘIMĚŘENÉ REAKCE: RŮVÁNÍ PŘÍŠKŇÍ DVEŘMA OSMÍTÁNÍ JIŠ → POŽADAVEK NA SAMOSTATNOU VYCHÁZKU (NAKONEC SE ZKLIDNÍL A ŠEL)</li> <li>- TU TO REAKCI JSEM OČEKALA</li> </ul>
	* TOZU. TRVALO PŘEŠ 1/2 H. NEŽ SE ZBYŇEK ZKLIDNÍL!		

**Podmínky pedagogického procesu:** KAREL - TRAVIDELNÁ NAVŮŤEVA MATKY - NEPŘÍTO MEN. JONÁŠ - ÚČAST NA PROJEKTU MI MO ZADYŠEM. MATĚJ - NEPŘIMĚŘENÁ REAKCE → ZKLAMAŇÍ NAD OTCEM, KTERÝ MU PŮBIL, ŽE PI PRO NĚHO TEN DEN PŘÍDE. JEHO CHOVÁNÍ UPRŮVOKOVALO ZBYŇKA - BYL VELICE ŠIVOKÝ A NEUKAŽNĚNÝ. \*

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 5. 11. 2012

Aktivita: RANNÍ VTAŘOVÁNÍ DĚTÍ DO ŠKOLY

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
6:30 - 7:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- BUZENÍ DĚTÍ</li> <li>- DOHLÉD</li> <li>- POMOC MLADŠÍM ↓ PŘÍPRAVU PNIŠANĚ</li> <li>- VYDAVÁNÍ LÉKŮ</li> <li>- ODTRHNUTÍ PEROUČÍCH SE DĚTÍ OD SEBE</li> <li>- ZKLIDNĚNÍ SITUACE - ODDĚLENÍ AKTÉRŮ CO NEVDAL OD SEBE</li> <li>- DOPROVOD LENKY A ALEJE DO ŠKOLY</li> <li>- ROZEBRÁNÍ SITUACE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PŘECHOVÁNÍ - LENKA</li> <li>- MATĚJ - VYJMĚCH LENCE A PROVOKOVÁNÍ</li> <li>- LENKA SKOCILA NA MATĚJE - ŠKRA'BALA HO, RUKAMA HO BILA</li> <li>- BYLA ÚPLNĚ BEZ SEBE</li> <li>- ZBYNĚK - POUKÁZÁNÍ SPROSTÉ BESTY</li> <li>- POSTUPNÝ ODCHOD DĚTÍ DO ŠKOL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LENCE SE OBCAS VITAVEJE SE POČŮRAJ.</li> <li>- MATĚJ - OTÁZKY: PROČ SE LENKA PŘECHUJE, DVA VE POČŮRANÍ</li> <li>- BĚHEM ODNEVENÍ LÉKŮ NA PRACOVNÍ SE LENKA VRHLA NA MATĚJE</li> <li>- RVAČKA ÚPLNĚ ROZHODILA SKUPINU DO TĚ DOBY KLIDNĚ ZBYNĚK SE PŘÍDAL K MATĚJŮVI - SMÁL SE, UKAZOVAL SPROSTÉ BESTO A JINĚDŮCH ŠEL A RUKAMA VRAZIL DO LENKY</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** DĚTÍ VTAŘOVÁNÍ V 6:30 L., NEPOZDĚNÍ V 7:20 L. MUSÍ DĚTÍ OPUSTIT BYT A ODEJÍT DO ŠKOL.  
VYPROVOKOVANÁ RVAČKA NEGATIVNĚ OVLIVNILA CHOVÁNÍ NEMLADŠÍCH DĚTÍ - ZBYNĚK A JINĚDŮCHA. ROZHODENA TEMĚŘ CELÁ SKUPINA - VELICE HEKTICKÉ ŽÁNŮ.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 5. 11. 2012

**Aktivita:** POHOVOR S MATEJEM A ZBYŇKEM  
(POKRAČOVÁNÍ)

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
14 <sup>00</sup> -14 <sup>20</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- VÝCHOVNÝ POHOVOR S MATEJEM</li> <li>- VÝCHOVNÝ POHOVOR SE ZBYŇKEM</li> <li>- POHOVORY PROBÍHALY V ATMOSFÉŘE BEZ EMOCÍ; MATEJ MĚL PROSTOR PRO VYVÁDĚNÍ SVÉHO NÁZORU A POSTOJE</li> <li>(POHOVORY INDIVIDUÁLNĚ BEZ PŘÍTOMNOSTI DALŠÍCH DĚTÍ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ROZHovor, POSLOUCHÁNÍ, DISKUSE</li> <li>- OMLUVA ZBYŇKA</li> </ul>	<p>MATEJ SVŮJ PODÍL NA RANNÍ RVAČCE UZNAL, ALE OMLUVIT SE ODMÍTĚL</p> <p>ZBYŇEK - VYPRVĚČENO PŘIMĚŘENĚ K VEKTO MENTÁLNÍ ÚROVNI A VĚKU</p> <p>ZBYŇEK SE LENČE OMLUVIL - PŘI OMLUVĚ SE ALE NEJDEJÍC DÍVAL NA SKŘÍŇ, PO UPOZORNĚNÍ PAK DO OČÍ, PŘI TOM SE SMÁL</p>

**Podmínky pedagogického procesu:** REAKCE NA RANNÍ VYPROVOKOVANOU RVAČKU KDYBY MATEJ RANNÍ LENČINU „NEHODU“ PŘEVĚL BEZ POUČENUTÍ A POSMÍVÁNÍ, NEDOŠLO BY ANI K RVAČCE. VZÁJEMNÉ VLEDUVÁNÍ HL. AKTÉRŮ POKRAČUJE.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 6. 11. 2012

**Aktivita:** POHYBOVÉ AKTIVITY - KOLOBĚŽKY A KOLEČKOVÉ BRUPLA

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
17-1745	- DOZOR A POKYNY Z HLEDISKA BEZPEČNOSTI DĚTÍ  - DOMLUVA LENKY OPRAKOVANĚ	- MLADŠÍ - KOLOBĚŽKY - STARŠÍ - KOLEČKOVÉ BRUPLA  - ROZHAVORY MEZI PEBOU  - LENKA KE KONCI MUSELA STÁT U MĚ - NEUPOPLECHLA POKYNY TÍKAVÍCÍCH SE BEZPEČNĚ VÍZBY ↓ NĚKOLIKrát DOŠLO KE KAŽDÍ MEZI DĚTI,	ČINNOSTI SE ZÚČASTNILY VĚCHNY DĚTI, MIMO KARLA - PŘÍPRAVA KEČERĚ  - CHLAPCI MEZI PEBOU ZAČUDILI, LENKA JIM PEMAVNĚ WIZĚLA DO CESTY A CHYTLA SE VÁ BUNDU.  - CHLAPCI SE NA NI ZLOBILI  - LENKA MATĚJ - KRAJEMNÁ KONTROLA  - LENKA - NEVÍČ SE SNAŽILA CHYTNOUT MATĚJE

**Podmínky pedagogického procesu:** AKTIVITA PROBÍHALA AŽ DO PĚTMĚNÍ. DŮVODEM BYLA ČASOVĚ DLOUHÁ PŘÍPRAVA DO ŠKOLY. TAKÉ VÍME ČEKALI NA JONÁŠE A KARLA, VAK SE VRÁTÍ Z PRAVIDEL, SETKÁNÍ S P. PSYCHOLOGOŽKOU. LENKA A MATĚJ - KRAJEMNĚ PRODUKACE; LENKA TENTOKRÁT Z VĚTŠÍ MÍRY.

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 18. 11. 2012

Aktivita: PRŮPRAVA NA POHYBOVÉ AKTIVITY NA DĚTSKÉM HRÁŠTI

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
15 - 15 <sup>45</sup>	<ul style="list-style-type: none"><li>- POKYNY DĚTEM OHLEDNĚ VÝBĚRU OBLEČENÍ</li><li>- DOPOMOC JINDŘICHovi</li><li>- VÝMĚNA NAZORŮ S MATĚJEM</li><li>- VÝCHOVNÝ POHOVOR - DŮPLEDKY</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- OBLEČENÍ DĚTI</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- MATĚJovi SE JAKO JEDINĚMU NEHĚBILA AKTIVITA - POBYT NA DĚTSKÉM HRÁŠTI</li><li>- ZAČAL KŘÍČET, PRAŠKAT DVERMI, ŽE NIKAM NEPŮJDE, ŽE ZŮSTANE NA BYTĚ</li><li>- JINDŘICH PRAVĚ PROCHÁZEL KOLEM NĚHO A ŠMAL SE. MATĚJ TO BRAL, ŽE SE MU VYPÍVAL A VHOJIL HO.</li><li>- NÁSLEDOVALA DŮTRA VÝMĚNA NAZORŮ</li></ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** NEDELE - PRO MATĚJE SI MĚL PŘIJÍT OTEC - NEPŘIŠEL. CELKEM TO ZVLÁDAL DOBRĚ AŽ DO TĚ DOBY, KDY JSME MĚLI VÍT SPOLEČNĚ NA HRÁŠTĚ. VERBÁLNĚ URAZIL VYCHOVATELE, POTE FYZICKY UHOJIL JINDŘICHA.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 18. 11. 2012

**Aktivita:** PŮHYBOVÉ AKTIVITY NA DĚTSKÉM HRÁŠTÍ  
(POKRAČOVÁNÍ)

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
15 <sup>20</sup> -16 <sup>30</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DOHLED NAD DĚTMI</li> <li>- ROZHOVORY</li> <li>- OPRAKOVANÝ PŮŘÁDAVEK, ABY SI ALEŠ OBLEKL BUNDU</li> <li>- VYSVĚTLENÍ PŮŘÁDAVKU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HRY NA HRÁŠTÍ</li> <li>- ALEŠ - DRŽEL PŘIPOMÍNKY</li> <li>- OMLUVA ALEŠE, SVAHA O LEGRACI A VTIP, SLIBOVÁNÍ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ALEŠ SI NA HRÁŠTÍ VYLEKL BUNDU A BYL JEN V MIKINĚ.</li> <li>- NA UPOZORNĚNÍ NEREAGOVAL</li> <li>- MĚL PŘIPOMÍNKY</li> <li>- DOKONCE HO NA POMENUL ÚPLNĚ CIZÍ PÁN</li> <li>- JOLANĚ - MIMO ŠD, UČAST NA PROJEKTU</li> <li>- KAREL - PRAVIDELNÝ KONTAKT S MATKOU</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** PO VÝCHOVNÉM PŮHOVORU SE TO CHVÍLI MATĚJ ZKLIDNIL, JLI JSME NA HRÁŠTĚ MIMO AREAL ŠD. NA HRÁŠTÍ VŠAK PRO ZHĚNU KONFLIKT S ALEŠEM.



## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 20. 10. 2012

Aktivita: PŘECHODY DĚTI ZE ŠKOLY

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
14-15 <sup>15</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- INDIVIDUÁLNÍ</li> <li>RUKAVORY - ŠKOLA,</li> <li>DŮ, ZAPÍTKY</li> <li>- POHovor SE</li> <li>ZBYŇKEM -</li> <li>CHOVÁNÍ</li> <li>- USMĚRŇOVÁNÍ</li> <li>ZBYŇKA A</li> <li>VINDŘEHA</li> <li>- POMOC PŘI DŮ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ZBYŇEK -</li> <li>VÝTKA OD DOPRAVA -</li> <li>ZEMICHA VYCHOVATE</li> <li>LE - NEUKAŽNĚM</li> <li>PO CESTĚ NA DŮ</li> <li>ZBYŇEK:</li> <li>- PŘÍDÁNÍ NALAD,</li> <li>DO VÝCHTU PŘEP</li> <li>KĚIK A PLAC</li> <li>- POBÍHÁNÍ PO BYTĚ</li> <li>VALENÍ SE PO</li> <li>ZEMI, PO POSTELI</li> <li>- ODMÍTÁNÍ SE</li> <li>PŘEVLEČT ZE</li> <li>ŠKOL. OBLEČENÍ</li> <li>- ODMÍTČENÉ</li> <li>ZKLIDNĚNÍ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- POSTUPNÝ PŘECHOD</li> <li>DĚTI ZE ŠKOL</li> <li>- ATMOSFERA</li> <li>POHODOVÁ</li> <li>- VŠE SE ZMĚNILO</li> <li>PO PŘECHODU</li> <li>ZBYŇKA</li> <li>- PŘÍDÍMNE DĚTI</li> <li>DO DĚNÍ</li> <li>NEZAPAMATOVALY</li> <li>- NEGATIVNĚ SE</li> <li>ZBYŇKOU CHOVAŇÍ</li> <li>ODRAZILO NA</li> <li>CHOVAŇÍ VINDŘEHA</li> </ul>

Podmínky pedagogického procesu: POUROZENCI ALEŠ A LENKA -  
 NAVŮPĚVA MATKY (MATKU VSEM DNEV VIDĚLA POPRVÉ - NAVŮPĚVY  
 NE PRAVIDELNĚ, OTEC VE VÝKONU TRESTU)  
 VVEDENÝ ČAS VĚNOVAN TĚMĚŘ VÝHRADNĚ ZBYŇKOVÍ!

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 22. 11. 2012

**Aktivita:** PŘÍPRAVA NA OSOBNÍ HYGIENU

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
1820- 1850	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OS. A PISTENCE U NEJMĚLADŠÍCH DĚTÍ</li> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY S DĚTI</li> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVOR S LENKOU</li> <li>- UPMĚŘŇOVÁNÍ HADANÍČEK S AKTÉRY</li> <li>- OPĚTOVNĚ VYPRVĚTENÍ LENCE - CO MÁ DĚLAT (CHYBAT SI VĚCI); BYT NENÍ TĚLOVÍČKA + TŘI ŠTOKÁČI A HVĚZDIČEK SE JÍ VTAHOVÁ TRICKO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SLUŽBA DLE ROZPISU</li> <li>- OS. VOLNO - KYTARA, POSLECH HUDBY</li> <li>- PŘÍPRAVA NA SPRACOVÁNÍ</li> <li>- LENKA - HVĚZDICE A ŠTOKY</li> <li>- KAREL - PROČITÁ ZEL PO CHODBĚ DO KOUPELNY - LENKA KALEM NĚHO DĚLALA HVĚZDICE A VRAZILA DO NĚHO</li> <li>- STRHLA SE HADKA, KŘÍK; KAREL SI TO NEDAL LÍBIT A DAL LENCE FACKU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- NÁCVIK SEBEOBSLUHY - NEJMĚLADŠÍ ČLENOVÉ SKUPINY</li> <li>- LENKA - SI MĚLA ROZESTLAT, NACHYPTAT PYŽAMO A OBLEČENÍ NA DALŠÍ DEN DO ŠKOLY</li> <li>- MÍSTO TÍHO VŘÁK BUŠ DĚLALA HVĚZDICE PO CHODBĚ NEBO ŠTOKY O POSTEL</li> <li>- OSOBNÍ DOHLED NAD PLNĚNÍM POVINNOSTI + ŽADÁNÍ ÚKOLU - PŘÍPRAVA PRAČIN PRO NEJMĚLADŠÍ DĚTI A SVĚ DO ŠKOLY</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** U NEJMĚLADŠÍCH ČLENŮ SKUPINY - OSOBNÍ A PISTENCE - DOPOMOC. OPSTATNÍ - PLNÍ BUŠ SLUŽBU - ÚKLID KUCHYNĚ, NEBO MÁNÍ OS. VOLNO A POSTUPNĚ SE CHODÍ SPRACOVAT.

## POZOROVACÍ ARCH

**Datum:** 26. 11. 2012

**Aktivita:** INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVOR S KARLEM

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
20 <sup>30</sup> - 21 <sup>15</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVOR S KARLEM O BRATROVI, O UČEBNÍM OBORU;</li> <li>- VYUŽITÍ INTERNET. STRÁNEK DANE ŠKOLY ↓ UČEBNÍ OBORY STUDIJNÍ OBORY (VYSVĚTLEN ROZDÍL)</li> <li>- ZJIŠTĚNÍ TERMÍNŮ DNE OTEVŘENÝCH DVEŘÍ</li> <li>- VYSVĚTLENÍ A POMOC PŘI ORIENTACI V ROZPISU PLUŽEB UČITELŮ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- NEJMĚLŠÍ DĚTI - ULOŽENY KE SPAŇKU</li> <li>- ALEŠ, MATEJ A LENKA - SLEDOVÁNÍ TV SERIÁLU</li> <li>- JONÁŠ - AČ NEJSTARŠÍ ČLEN SKUPINY - JIŽ LEŽEL V POSTELI, POSLUCHOVAL PÍVNÍČKY A ODPOČÍVAL</li> <li>- ORIENTACE KARLA V ROZPISU PLUŽEB UČITELŮ - NALZENÍ TERMÍNŮ DNE OTEVŘ. DVEŘÍ - ZJIŠTĚNÍ, KDO MÁ TEN DEN PLUŽBU, KDO VOLNO ⇒ A Tedy KDO BY S JONÁŠEM MOHL JET</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- KARL SE ZAJÍMAL O ŠKOLU, O KTERÉ UVAŽUJE JEHO BRATR</li> <li>- VELICE HO PŘEKVAPILO, ŽE MATURITA JE POVINNĚ SKLÁDÁNÁ Z ČESKÉHO JAZYKA (OBA KLUCI MAMÍ S ČÍ PROBLÉMY)</li> <li>- KARL SE ZPOČÁTKU V ROZPISU PLUŽEB NEORIENTOVAL 2x VYSVĚTLENO</li> <li>- KARLOVA STARŠÍ O BRATROVU BUDOUCNOST, PŘEŘOVÁNÍ JEMO PROF. ORIENTACE TAKÉ TÍMTO SMĚREM?</li> </ul>

**Podmínky pedagogického procesu:** KARLOVU BRATRU JONÁŠ JE V 9. TŘÍDĚ A ROZHODUJE SE, JAKÝ UČEBNÍ NEBO MATURIT. OBOR SI ZVOLÍ! TOMUTO ROZHOVORU PŘEDCHÁZEL ROZHOVOR O PROFESNÍ ORIENTACI S JONÁŠEM - DOPLUVA NA DEN OTEVŘENÝCH DVEŘÍ.

## POZOROVACÍ ARCH

Datum: 27. 11. 2012

Aktivita: SPOLEČNÁ PŘÍPRAVA VEČEŘE

### Průběh pedagogického procesu

Čas Fáze	Činnost pedagoga	Činnosti dětí	Poznámky
1530-1800	<ul style="list-style-type: none"> <li>- VYSVĚTLOVÁNÍ</li> <li>- PRAKTICKÉ PŘEDVEDENÍ</li> <li>- INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY S DĚTMI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- MATĚJ - KLEPÁNÍ MAVA A SOLENÍ</li> <li>- JONÁŠ A KAREL - OBALOVÁNÍ</li> <li>- LENKA - SMAŽENÍ</li> <li>- ALEŠ - SMAŽENÍ HRANOLEK</li> <li>- NEJMLADŠÍ DĚTI VŠE POROZUMĚLY, PAK SI PĚDLY PŘED TROUBU A "HLÍDALY" HRANOLKY</li> </ul>	<p>ZA FINANČNÍ LIMIT NAKOUPENÝ POTŘEBNÉ PURDOVINY NA SVAČINU A VEČEŘI:</p> <p>SVAČINA: SALÁM, JUNKOVÁ PĚNA</p> <p>VEČEŘE: VETR. ŽYZEK HRANOLKY</p> <p>- PO SPLNĚNÍ SVÉ ČÁSTI ÚKOLU:</p> <p>- MATĚJ A JONÁŠ - KOLEČK. BRUSLE V AREÁLU</p> <p>- LENKA, ALEŠ - POPLICH ROMPKÉ HUSBY</p> <p>- ŽBYNĚK A JINDŘICH - JEHNAI MOTORKA - STAVEBNICE, LEPENÍ PTACÍCH KRMÍTEK (PAPÍR, LÉKARŤ, ŠTACHTLE)</p>

**Podmínky pedagogického procesu:** ODHLÁŠENA STRAVA - ODPOLEDNÍ SVAČINA A VEČEŘE. DĚTI SI SAMI VYBRALY, VAKÉ VÍŠKO SI BUĎOU PŘÍPRAVOVAT. DOMLUVILY SE NA ROZDĚLENÍ ČINNOSTÍ. K PŘÍPRAVĚ JÍDLA PŘÍSTUPOVALY AKTIVNĚ A VE SPÍNĚM.

## PŘÍLOHA Č. 2

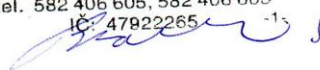
Informovaný souhlas k nahlédnutí a analýze dokumentů

Vedení Základní školy a dětského domova souhlasí s tím, že paní Nakládalová Hana může prostudovat a zanalyzovat dokumenty dětského domova týkající se informací o umístěných dětech.

Tyto informace smí použít při zpracování své bakalářské práce na téma „Asociální jevy a jejich příčiny u klientů dětského domova“ za předpokladu, že pozmění určité údaje a zajistí tak anonymitu zkoumaných klientů.

V Prostějově dne: 13. 8. 2012

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A DĚTSKÝ DOMOV  
PROSTĚJOV  
796 01 Prostějov, Lidická 86  
tel. 582 406 605, 582 406 603  
IČ: 47922265



**Od: Pavel Kopřiva <koprivovi.spirala@tiscali.cz>**

**Předmět: Re: žádost o svolení k reprodukci části knihy**

**Datum:** 28.8. 2012, 22:19 - před 2 dny

---

Dobrý den,  
omlouvám se, měli jsme kurzy a byl jsem mimo počítač.  
Díky, že se ptáte, pokud uvedete, že myšlenky a citace čerpáte z knihy R+R,  
můžete je ve své práci využít. Ať se Vám Vaše dílo podaří.  
Zdraví Pavel Kopřiva  
[www.zkola.cz/respektovat](http://www.zkola.cz/respektovat)  
777 332 457

----- Original Message -----

From: <[nakladalova.h@seznam.cz](mailto:nakladalova.h@seznam.cz)>

To: <[koprivovi.spirala@tiscali.cz](mailto:koprivovi.spirala@tiscali.cz)>

Sent: Thursday, August 09, 2012 11:50 AM

Subject: žádost o svolení k reprodukci části knihy

Vážený pane Kopřivo,

chtěla bych Vás touto cestou požádat o svolení, zda mohu použít do své  
bakalářské práce "Asociální jevy a jejich příčiny u klientů dětského domova"  
některé citace z Vaší knihy Respektovat a být respektován.

Cílem mé práce je návrh komunikační strategie pro zlepšení komunikace mezi  
dětmi a vychovateli.

Cítovala bych některé části týkající se zejména efektivních a neefektivních  
způsobů komunikace, Já-výroků, nevyžádaných rad a empatických reakcí.

Výsledkem by bylo vytvoření slovníčku (což také doporučujete), a to tak, aby  
obsahoval nejpřirozenější výrazy a nepřipomínal pouze fráze.

Předem děkuji za kladné vyjádření žádosti.

S pozdravem

Hana Nakládalová

---

## PŘÍLOHA Č. 4

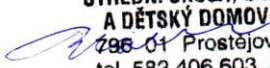
### Informovaný souhlas k používání nové komunikační strategie

Vedení Střední školy, Základní školy a Dětského domova Prostějov souhlasí s používáním efektivní komunikační strategie vycházející z knihy Pavla Kopřivy a kol. Respektovat a být respektován.

Tento návrh komunikační strategie je součástí bakalářské práce paní Hany Nakládalové „Asociální jevy a jejich příčiny u klientů dětského domova“.

Cílem je pokusit se o zlepšení komunikace mezi dětmi a vychovateli.

V Prostějově dne: 12. 9. 2012

**STŘEDNÍ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ ŠKOLA  
A DĚTSKÝ DOMOV PROSTĚJOV**  
  
796 01 Prostějov, Lídická 86  
tel. 582 406 603, 582 406 605  
razítko a podpis 7922265 -3-

## PŘÍLOHA Č. 5



**Alena Viltova** (viltova@rebo.cz)

Re: žádost o svolení k reprodukci části textu z knihy Zdraví dítěte

Dnes 19. 11. 2012, 13:24:57

Komu: nakladalova.h@seznam.cz

[Zobrazit konverzaci](#)

Dobrý den, slečno Nakládalová,  
souhlasíme, s tím, že bude uveden zdroj citace v plném rozsahu, tj. copyright originální i české verze knihy.  
S pozdravem a přáním úspěchu,

**Alena Viltova**

Publishing Programme Director  
Rebo Publishers Group

Rebo Productions CZ, spol. s r.o.,  
Commercial Area Cestlice-Pruhonice,  
Obchodní 106,  
251 70 Dobřejovice,  
Czech Republic

+420 272 181 123 t  
+420 603 445 980 m

viltova@rebo.cz  
www.rebo.cz  
www.rebo-publishers.com



----- Original Message -----

**From:** [nakladalova.h@seznam.cz](mailto:nakladalova.h@seznam.cz)

**To:** [info@rebo.cz](mailto:info@rebo.cz)

**Sent:** Monday, September 10, 2012 8:42 AM

**Subject:** žádost o svolení k reprodukci části textu z knihy Zdraví dítěte

Vážené vydavatelství,

chtěla bych Vás touto cestou požádat, zda mohu použít do své bakalářské práce "Asociální jevy a jejich příčiny u klientů dětského domova" citaci textu z knihy Zdraví dítěte, autor Jordi Vigué. Citace by se týkala dělení návykových látek ze s. 208-209.

Předem děkuji za kladné vyjádření žádosti.

S pozdravem

Hana Nakládalová, studentka 3.roč. pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

=





## CERTIFIKÁT

**Jméno účastníka/-ice:**

**Bc. Hana Nakládalová**

**Název projektu:**

**PŘENOS ZKUŠENOSTÍ V PROCESU ZMĚNY  
SYSTÉMU PÉČE O OHROŽENÉ DĚTI**

**Číslo projektu:**

CZ/12/LLP-LdV/VETPRO/134013

**Termín stáže:**

**10.2. – 16.2. 2013**

Výše jmenovaná účastnice se zúčastnila stáže s organizací Lumos, jejíž náplní byla výměna zkušeností v systému péče o ohrožené děti.

**Obsah stáže:**

- Systém péče o ohrožené děti v Anglii
- Informace týkající se pěstounských (náhradních) rodin
- Návštěva zařízení pro ohrožené děti v Sheffieldu
- Vzdělávání zaměstnanců
- Vzdělávání profesionálních rodin
- Příklady dobré praxe
- Výměna zkušeností, porovnání systému v ČR a Anglii
- Diskuse, vyhodnocení přínosu

Zkušenosti a vědomosti nabitě během stáže mohou účastníci uplatnit při výkonu své profese.

A handwritten signature in black ink, reading "Petra Kačírková".

**Petra Kačírková**

Ředitelka aktivit organizace Lumos v ČR

12-14 Berry Street, London, EC1V 0AU, United Kingdom  
t: +44 20 7253 6464 | f: +44 20 7253 6563 | info@lumos.org.uk | www.lumos.org.uk

Trustees: J K Rowling (Chair), Bryan Ellis (Hon Treasurer), Sir Roger Singleton CBE, Dr Kazem Behbehani, Neil Blair, Rita Dattani, Sandy Loder, Lucy Smith, Rachel Wilson, District Judge Nicholas Crichton  
Chief Executive: Georgette Mulheir  
Lumos Foundation is a company limited by guarantee registered in England and Wales number: 5611912 | Registered charity number: 1112375 | VAT registration number: 974383972 | Registered office: 12-14 Berry Street, London, EC1V 0AU, United Kingdom

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Hana Nakládalová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Asociální jevy a jejich příčiny u klientů dětského domova
<b>Název v angličtině:</b>	Asocial phenomena and their causes in the clients of children's home
<b>Anotace práce:</b>	Práce se zabývá agresivními a neagresivními poruchami chování u klientů dětského domova. Zabývá se problémovým dítětem, rodinou a institucionalizovanou péčí.
<b>Klíčová slova:</b>	Poruchy chování, sociálně nežádoucí jevy, rodinné prostředí, problémové dítě, ústavní výchova, komunikace.
<b>Anotace v angličtině:</b>	This work deals with aggressive and non-aggressive behavioural disorders in the clients of children's home. It deals with problem child, family and institutional care.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Behavioural disorders, socially undesirable phenomena, family environment, problem child, institutional care, communication.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Seznam příloh, pozorovací archy, informované souhlasy, certifikát.  Celkem 37 stran
<b>Rozsah práce:</b>	109
<b>Jazyk práce:</b>	český jazyk