

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Hledíková Šárka

**Vybrané metody práce vychovatele s dítětem v dětském
domově**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Přípravenost dospívajících jedinců žijících v dětském domově na samostatný život, vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

Podpis

Poděkování vedoucímu práce

Milá paní doktorko Pitnerová, děkuji Vám za individuální přístup, který jste mi poskytla při psaní této práce. Děkuji Vám za porozumění a trpělivost, za vlídná slova podpory a povzbuzení. Děkuji Vám za to, že mě nesoudíte a dáváte mi prostor být sama sebou nejen při psaní této bakalářské práce. Děkuji za Vaši opravdovost, otevřenost a úsměv. Děkuji, že jste mi byla světlem ve chvílích, kdy mě pohltila temnota. Bez Vašeho odborného vedení by tato bakalářská práce nevznikla. Děkuji!



Obrázek č. 1 Tak tohle zvládneš! (Zdroj: ALLAN, 2019)

*„Kýmkoli budeš,
nic mě nezklame,
nemám žádné představy o tom,
jaký bys měl být
či co bys měl dělat.
Netoužím po žádných představách o tobě,
chci tě pouze poznávat.
Nikdy mě nemůžeš zklamat.“*

Mary Haskell

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Šárka Hledíková
Pracoviště:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název bakalářské práce:	Vybrané metody práce vychovatele s dítětem v dětském domově
Název bakalářské práce v anglickém jazyce:	Selected methods of the educator's work with child in an orphanage
Anotace bakalářské práce:	Cílem bakalářská práce <i>Vybrané metody práce vychovatele s dítětem v dětském domově</i> je seznámit s kompetencemi vychovatele v dětském domově a představit nejčastěji používané metody jeho práce s dítětem v dětském domově. Práce se zabývá účelem a působností dětského domova, jeho legislativní rámcem, odborným týmem a spoluprací dětského domova s dalšími orgány a organizacemi. Dále charakterizuje vývoj osobnosti dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální, uvádí příčiny umístění dítěte do zařízení ústavní výchovy a popisuje tvorbu programu rozvoje osobnosti dítěte. Na závěr představuje nejčastější metody, které jsou realizovány vychovatelem v rámci výchovně vzdělávacího systému v dětském domově.
Anotace bakalářské práce v anglickém jazyce:	The aim of the bachelor's thesis <i>Selected methods of working with a child in an orphanage</i> is to introduce

	<p>the competences of an educator in an orphanage and to present the most commonly used methods of working with a child in an orphanage. The thesis deals with the purpose and scope of the orphanage, its legislative framework, the professional team and the cooperation of the orphanage with other institutions and organizations. It also characterizes the development of the child's personality in physical, psychological and social terms, gives reasons for the placement of a child in an institution and describes the creation of a programme for the development of the child's personality. Finally, it presents the most common methods implemented by the educator within the educational system in an orphanage.</p>
Klíčová slova:	dětský domov, kompetence vychovatele, vývoj dítěte, metody práce, pozorování, rozhovor, práce se skupinou, hra
Klíčová slova v anglickém jazyce:	orphanage, educator's competence, child development, working methods, observation, interview, group work, play
Rozsah práce:	48 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD.....	2
1 DĚTSKÝ DOMOV	3
1.1 Legislativa.....	4
1.2 Odborný tým	5
1.3 Kompetence vychovatele	8
1.4 Spolupráce s orgány a organizacemi.....	11
2 OSOBNOST DÍTĚTE.....	14
2.1 Fyzický, psychický a sociální vývoj	14
2.2 Příčiny přijetí do ústavní výchovy	23
2.3 Program rozvoje osobnosti dítěte	25
3 VYBRANÉ METODY	28
3.1 Pozorování	28
3.2 Rozhovor.....	30
3.3 Práce se skupinou a skupinová diskuse	32
3.4 Hra	35
ZÁVĚR.....	39
SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ	40
SEZNAM OBRÁZKŮ	46
SEZNAM ZKRATEK	47
SEZNAM PŘÍLOH	48

ÚVOD

V úvodu své bakalářské práce bych ráda představila téma, kterému se v práci věnuji, a stručně nastínila obsah jednotlivých kapitol své bakalářské práce. Dále bych uvedla důvody, jež mě vedly k výběru daného tématu, proč pokládám za důležité se mu věnovat a čeho chci ve své bakalářské práci dosáhnout.

Moje bakalářské práce *Vybrané metody práce vychovatele s dítětem v dětském domově* je tvořena třemi kapitolami, které jsou zakončeny stručným shrnutím. Nejprve popisují účel a působnost dětského domova, jeho legislativní rámec, identifikují jednotlivé pedagogické i nepedagogické pracovníky a odborný tým a vymezují spolupráci dětského domova s dalšími orgány a organizacemi. Dále charakterizují vývoj osobnosti dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální, uvádím příčiny, které vedou k umístění dítěte do zařízení ústavní výchovy, a popisují tvorbu programu rozvoje osobnosti dítěte. Na závěr představuji nejčastější metody, které jsou realizovány vychovatelem v rámci výchovně vzdělávacího systému v dětském domově.

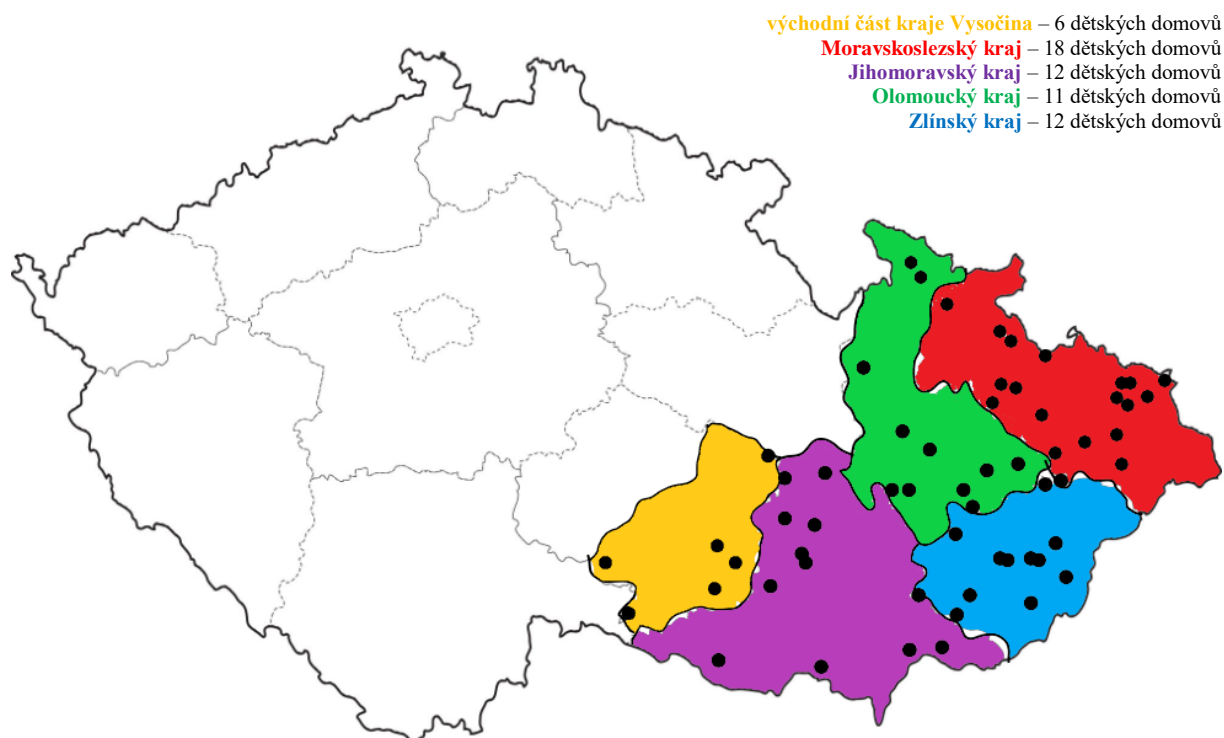
Cílem bakalářské práce je seznámit s kompetencemi vychovatele v dětském domově a představit nejčastěji používané metody práce vychovatele s dítětem v dětském domově.

Téma bakalářské práce souvisí s mým vysněným povoláním. V budoucnosti bych se chtěla realizovat jako vychovatelka v dětském domově, a proto mě zajímá vše, co se týká ústavní výchovy, zejména otázka kvalit pedagogického pracovníka a jeho výchovné činnosti. Svůj zájem jsem se snažila promítnout i do své bakalářské práce se záměrem prohloubit a ucelit své znalosti a povědomí o metodách práce vychovatele v dětském domově, které později využiji v praxi, inspirovat k seberozvoji a dalšímu vzdělávání studenty sociální pedagogiky v oblasti, která je zajímavá a v které se chtějí realizovat a vytvořit velice stručný přehled jevů a skutečností, kterým by měl budoucí vychovatel při práci s dítětem v dětském domově věnovat pozornost, chce-li svou pedagogickou činnost vykonávat dobře.

1 DĚTSKÝ DOMOV

Dětský domov jako jedno ze školských zařízení pro výkon ústavní výchovy pečuje o děti ve věku od 3 do 18 let (příp. do 26 let připravují-li se na budoucí povolání studiem), kterým byla ústavní výchova nařízena soudně nebo na základě žádosti osob odpovědných za výchovu a které nemají závažné poruchy chování. Proto mohou být vzdělávány ve školách, které se nacházejí mimo zařízení. Dětský domov plní ve vztahu k dětem funkci výchovnou, vzdělávací a sociální a to podle jejich osobitých potřeb. V zařízení mohou být umístěny i nezletilé matky se svými dětmi (Zákon č. 109/2002 Sb., ve z.p.p.p.).

V České republice je aktuálně v provozu 148 dětských domovů. V Čechách se nachází 83 zařízení a zbylých 65 na Moravě a ve Slezsku (viz Příloha č. 1 – Výčet dětských domovů na Moravě a ve Slezsku).



Obrázek č. 2 Přehled dětských domovů na Moravě a ve Slezsku (Zdroj: vlastní zpracování)

1.1 Legislativa

Jako první v rámci české legislativy uvedeme hlavní zákon České republiky, který má největší právní sílu, a tím je **Ústava České republiky** společně s **Listinou základních práv a svobod**, která je její součástí. Všechny ostatní zákony a právní předpisy musí být v souladu s Ústavou a Listinou základních práv a svobod. Mezi nejzákladnější práva občana České republiky patří právo na život, na soukromí, na osobní svobodu, svobodu pohybu a pobytu, svobodu myšlení, náboženského vyznání a projevu, právo na zachování lidské důstojnosti a dobré pověsti, právo vlastnit majetek, právo na listovní tajemství, na nedotknutelnost obydlí, právo se shromažďovat a sdružovat, právo na vzdělání a svobodnou volbu povolání, právo na ochranu zdraví a příznivé životní prostředí. Dále uvádí, že příslušnost k národnostní či etnické skupině nesmí být nikomu na škodu (Zákon č. 2/1993 Sb. ve z.p.p.p.)

Jiný právní dokument, který je potřeba mít na paměti při výchově a vzdělávání dětí nejen v zařízeních ústavní výchovy, neboť je jednoznačně tím nejdůležitějším dokumentem v oblasti dětských práv, je **Úmluva o právech dítěte**, která byla přijata v New Yorku v roce 1989. Jedná se o mezinárodní dohodu, na základě které se téměř všechny státy světa zavázaly dodržovat a zajišťovat smluvená práva dítěte. Úmluva změnila dosavadní postavení dítěte ve společnosti a poukazuje také na to, že dítě tak jako i dospělý jedinec má svá práva a svobody. V České republice je Úmluva o právech dítěte rozhodujícím právním dokumentem v oblasti péče o dítě a je nadřazena ostatním zákonům. Obsahuje 54 článků, které poskytují ochranu práv dítěte (DUNOVSKÝ, 1999). Podmínky a principy ústavní výchovy konkrétně upravují články 9, 18, 20 a 25. Článek 9 uvádí, že dítě nesmí být odebráno rodičům proti jejich vůli, není-li to v zájmu dítěte (např. dítě je svými rodiči zneužíváno či zanedbáváno), pak o jeho odebrání rozhodne soud. Článek 18 stanovuje, že rodiče mají prvotní odpovědnost za řádný vývoj a výchovu dítěte, a proto jim je stát povinen poskytnout potřebnou pomoc při výchově dítěte. Článek 20 udává státu povinnost poskytnout zvláštní pomoc, ochranu a náhradní péči dítěti, které bylo zbaveno svého rodinného prostředí. Článek 25 poskytuje dítěte v náhradní péči právo na pravidelné hodnocení procesu zacházení s jeho osobou (Sdělení č. 104/1991 Sb.).

Samotná ústavní výchova je v České republice ukotvena hned v několika zákonech. Prvním je **Zákon č. 89/2012 sb., občanský zákoník**, ve z.p.p.p., kde je ústavní výchova vymezena v části druhé, jež se zabývá rodinným právem, konkrétně v § 971 až § 975. Jsou zde

vymezeny důvody pro nařízení ústavní výchovy, dále je v zákoně uvedeno, na jak dlouho může být ústavní výchova nařízena a že o takovém nařízení rozhoduje výhradně soud a ve spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí vybírá vhodné zařízení pro dítě, není-li možné svěřit dítě do péče jiné fyzické osoby.

Nesmírně důležitým je **Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.**, ve z.p.p.p., který se zabývá předním zájmem dítěte, chrání jeho právo na zdravý vývoj a správnou výchovu a směřuje k nápravě narušených funkcí rodiny. Vymezuje úkoly pracovníků orgánu sociálně-právní ochrany dětí obce s rozšířenou působností ve vztahu k dítěti, které bylo umístěno do zařízení ústavní nebo ochranné výchovy na základě rozhodnutí soudu. Mezi vzniklé povinnosti pracovníků patří také poskytovat náležitou podporu, pomoc či poradenské služby rodičům tohoto dítěte. Dále musí pracovníci zhotovit individuální plán ochrany dítěte umístěného v ústavní péči, a z tohoto důvodu jsou povinni minimálně jednou za tři měsíce kontaktovat dítě v zařízení ústavní nebo ochranné výchovy (KALENDA, HRBÁČKOVÁ, HLADÍK, 2015).

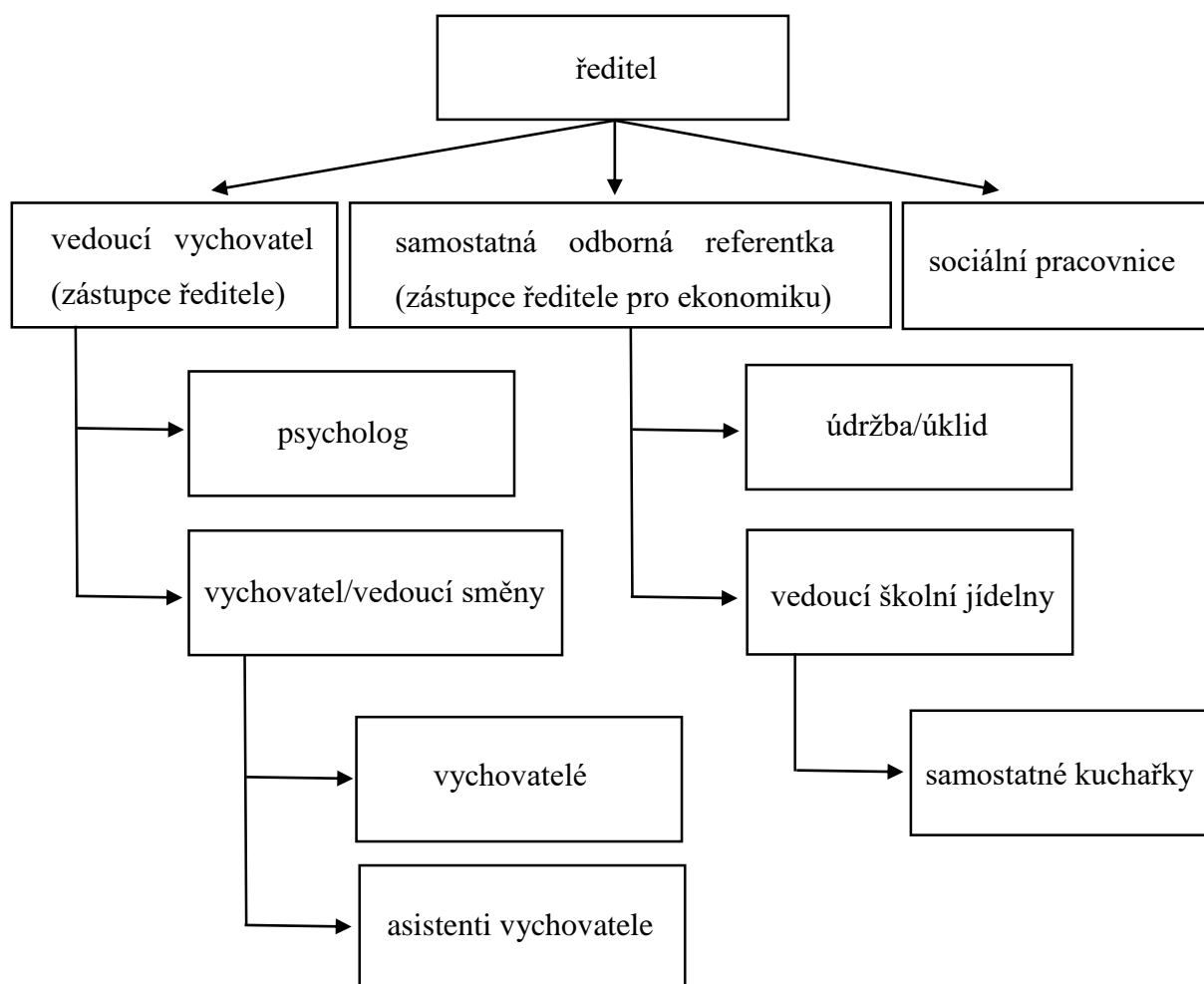
Zásadním právním předpisem, který upravuje ústavní výchovu, je **Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy**, ve z.p.p.p. Tento zákon definuje školská zařízení pro výkon ústavní výchovy i ochranné výchovy, pracovníky těchto zařízení, jejich práva a povinnosti, dále práva a povinnosti dětí umístěných v těchto zařízeních, jejich kapesné, osobní dary, věcnou pomoc a taky úhradu péče.

1.2 Odborný tým

Podle standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče se o děti vyrůstající v těchto zařízeních má starat dostatek kvalifikovaného personálu vzhledem k počtu a potřebám aktuálně umístěných dětí. Pedagogičtí pracovníci, jež pracují přímo s dětmi, musí splňovat definované kvalifikační předpoklady, musí být psychicky způsobilí a bezúhonní. Zařízení zodpovídá za vhodný výběr zaměstnanců, ale i dobrovolníků a stážistů, a tak předchází možnosti výskytu nežádoucího jednání s dětmi. Každý nově přijatý pracovním je zaškolen podle stanovených pravidel a postupů a je mu přidělen uvádějící pracovník. Zaměstnanci jsou dále osobnostně i profesně vzdělávání podle zařízením stanoveného způsobu podpory zaměstnanců. Pracovníci se účastní

pravidelné intervize a supervize. Zařízení také musí mít definovány hodnotící postupy pracovníků v týmu (PACNEROVÁ, 2015).

Organizační struktura dětského domova přehledně představuje pracovní pozice týmu a vymezuje vztah nadřízený – podřízený (DOSOUDIL, 2012). Organizační struktura není ve všech dětských domovech stejná, uvádíme jako příklad dobré praxe organizační strukturu Dětského domova šance v Olomouci (KŘEPSKÝ, 2022).



Obrázek č. 3 *Organizační struktura Dětského domova Šance v Olomouci* (Zdroj: vlastní zpracování)

O výchovu a vzdělávání dětí se v dětském domově stará ředitel, vedoucí vychovatel, vychovatelé a jejich asistenti. Vychovatelé, jež pečují o děti v konkrétních rodinných skupinách, mají také na starost měsíční finanční rozpočet, ze kterého po dohodě s dětmi platí aktuální potřeby skupiny. Spolu s dětmi rozhodují o tom, co a v jaké míře se pořídí v oblasti ošacení, hygienických potřebách, nábytku a bytových doplňcích, dále rozhodují o výletech rodinné skupiny, zimních a letních zájezdech, kulturních představeních, sportovních akcích atd. (Podílení se na rozhodování o penězích působí na děti výchovně a supluje vyvážené rozhodování o penězích v rodině). Provoz a správný chod zařízení zabezpečuje sociální pracovnice, ekonomka, kuchařky, údržbář a uklízečky. Ředitel je statutárním orgánem zařízení a má právo jednat jménem dětského domova. Má dva zástupce, kteří v době jeho nepřítomnosti zodpovídají za jim svěřené úseky. Zástupcem, jež zodpovídá za kvalitu pedagogické činnosti v zařízení, je vedoucí vychovatel. Ten taky zpracovává rozvrh služeb vychovatelů, který musí být před zveřejněním schválen ředitelem. Za nepřítomnosti vedoucího vychovatele řídí a kontroluje pedagogickou práci vychovatel/vedoucí směny. Zástupcem ředitele pro ekonomiku a provoz je odborná referentka, která je nadřízená ostatním nepedagogickým pracovníkům. Za spolupráci s osobami odpovědnými za výchovu dětí, komunikaci s orgány sociálně právní ochrany dětí, soudy či diagnostickými ústavami zodpovídá sociální pracovnice či psycholožka, ředitel a popř. také vychovatelé (KŘEPSKÝ, 2023). Sociální pracovnice dále spravuje a připravuje potřebnou dokumentaci o dítěti při jeho propuštění, přemístění či přijetí do dětského domova, po přijetí zařizuje umístění dítěte do předškolního či školního zařízení a podává písemnou zprávu příslušnému orgánu sociálně právní ochrany dětí, soudu, diagnostickému ústavu a osobám odpovědným za výchovu, které také informuje o chodu zařízení, ve kterém se dítě nachází, o možnosti návštěv, příspěvku na úhradu péče o dítě (GRUNEROVÁ, 2022).

KŘEPSKÝ (2022) zdůrazňuje, že dlouholetá stabilita personálu dětského domova (pedagogického i nepedagogického) působí velmi pozitivně na celkový chod zařízení. Podotýká, že změnám v kolektivu se nedá zamezit a jsou přirozené, nicméně není dobré je vyhledávat, neboť časté změny, a to zejm. v týmu pedagogických pracovníků, nejsou ku prospěchu dětem, ani již zmíněným členům týmu. Dále uvádí, že je velmi důležité podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků a umožnil jim absolvovat různé akreditované kurzy zaměřené např. na psychopatii a poruchy osobnosti, první pomoc, sociální a emoční zralost

pedagogů, podporu duševního zdraví na školách apod. a poskytnout jim pravidelné supervize, které taktéž přispívají k jejich profesnímu růstu.

Podle DOSOUDILA (in Žufníček, 2012) by pedagogičtí pracovníci měli v týmu pracovat jednotně a koordinovaně. K tomu může přispět stanovení a dodržování pravidel komunikace a vzájemných vztahů a rolí v týmu. Dále je důležité, aby si určili cíl práce, byli k sobě navzájem otevření a loajální, což ovšem neznamená přehlížet chyby svých kolegů či své vlastní. Naopak je na místě o nich mluvit, aby se již příště neopakovaly, neboť hlavním záměrem týmu pedagogů v dětském domově by mělo být nepoškodit své svěřence a poskytnout jim pokud možno tu nejlepší péči.

1.3 Kompetence vychovatele

Podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve z.p.p.p., se může stát vychovatelem v dětském domově ta osoba, která je zdravotně způsobilá, bezúhonná, způsobilá k právním úkonům a splňuje podmínku odborné profesní způsobilosti pro přímou pedagogickou činnost, kterou hodlá vykonávat. Tuto odbornou způsobilost získá úspěšným zakončením vysokoškolského studia zaměřeného na speciální nebo sociální pedagogiku, dále vyšším odborným vzděláním v oboru speciální pedagogika nebo absolvováním středoškolského či vysokoškolského studia pedagogiky a programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku. Před nástupem do zaměstnání musí také vychovatel podle Zákona č.109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy, ve z.p.p.p., projít psychologickým vyšetřením způsobilosti.

Vychovatel v dětském domově musí disponovat nejen odbornými znalostmi a dovednostmi, ale musí mít i jisté osobnostní předpoklady pro výkon této vychovatelské praxe. Mezi vítané předpoklady směřující ke kvalitní práci vychovatele ŽUFNÍČEK (2012) řadí individuální přístup ke každému dítěti, flexibilitu, práci s pravidly ve skupině a jejich tvorba, dále schopnost vychovatele navázat autentický a důvěrný vztah k dítěti, schopnost sebereflexe a důkladné diagnostiky svěřeného jedince. Podle výše zmíněného autora vychovatel v dětském domově nefiguruje jako osoba, která by měla sama zvládnout a vyřešit všechny výchovné situace a problémy, ba naopak je (důležitou) součástí týmu odborníků, který pracuje s dítětem

a ve kterém každý člen přispívá podle svých možností a kompetencí k řešení dané situace či problému.

Vymezit roli vychovatele v zařízení ústavní výchovy na základě obsahu jeho práce je podle ŠKOVIERA (2007) velmi obtížné, neboť zde vyvstává mnoho otázek a očekávání. Jako první se můžeme ptát, zda vychovatel má či nemá zaujmout roli náhradního rodiče dítěte. Autor tohoto dotazu jednoznačně konstatuje, že vychovatelovou povinností není dítěti suplovat rodiče. Jeho úkolem je podle něj akceptovat svěřené dítěte se všemi jeho individuálními duševními otřesy, být dítěti průvodcem a rádcem během jeho pobytu v zařízení a pomoci mu vyrovnat se s jeho minulostí a připravit ho na život budoucnosti. V průběhu plnění této průvodcovské role (nikoli tedy rodičovské) by vychovatel podle výše zmíněného autora nejraději uplatňovat svůj odborný potenciál a skrze tvůrčí činnost uskutečňovat své vize. Nenašel by uspokojení pouze ve slepém plnění pokynů a úkolů jiných lidí. Nicméně představy o činnosti vychovatele jsou různorodá až protichůdná. Nadřizený od vychovatele naopak očekává, že se přizpůsobí jeho požadavkům a že děti pod jeho vedením budou ukázněné. Děti v rodinné skupině se těší na vychovatele, který je dokáže nadchnout a zaujmout, na kterého se budou moci spolehnout a který je nebude úkolovat. Ostatní personál očekává, že vychovatel bude společně s dětmi udržovat především čistotu a pořádek v zařízení ústavní výchovy. Každý ze zaměstnanců i klientů domova má své představy ohledně toho, jaký by měl vychovatel být a jakou roli by měl ve vztahu k nim samotným plnit, a proto je velmi obtížné konkrétně vymezit roli vychovatele, neboť všechny tyto požadavky dohromady vytvářejí až téměř nereálný model dokonalého vychovatele, který disponuje jen samými kladnými vlastnostmi.

Obdobný názor na roli vychovatel v dětském domově má i DOSOUDIL (in Žufniček, 2012), který uvádí, že vychovatel nemůže svým svěřencům suplovat rodiče z důvodu toho, že vychovatel z pozice zaměstnance ústavního zařízení plní pouze povinnosti zákonného zástupce/rodiče, nikoli jeho práva. Dále se role vychovatele od role rodiče liší v prostředí a množství času, který vychovatel věnuje dítěti a který je ohraničen pracovní dobou vychovatele. Rozdíl najdeme i ve stálosti a hloubce emočních vztahů, které jsou u vychovatele omezeny častým střídáním pečujících osob v rodinné skupině. Vychovatel se snaží, stejně jako rodič, uspokojovat psychické potřeby dítěte, jeho vlastní psychické potřeby však naplňovány nejsou nebo jen velmi ojediněle, a tím se taktéž liší role vychovatele od role rodiče. Vychovatel s dítětem také nesdílí společnou budoucnost, jeho úkolem je pouze budoucnost s dítětem

plánovat, provázet ho na cestě k samostatnosti a dbát na to, aby bylo co nejlépe připraveno na dospělý život.

Náplň práce vychovatele se skládá z několika činností, které můžeme rozdělit do jednotlivých kategorií. Jako první můžeme zmínit zabezpečování základních potřeb dítěte (například zajištění stravy, úklid, nácvik správných hygienických návyků, vhodné ošacení dítěte, příprava na školu). Další kategorie souvisí se zajištěním bezpečnosti dítěte, která se týká nejen poskytnutí první pomoci a převezení dítěte k lékaři, ale i prevence možného rizikového chování dítěte. Další oblastí práce vychovatele je administrativa, která bývá mezi pedagogickými pracovníky nejméně oblíbená. Spadá do ní vedení dokumentace o chování dítěte sloužící pro kvalitní spolupráci s dalšími odborníky, diagnostické pozorování dítěte v přirozeném prostředí a jeho hodnocení s návrhem dalšího postupu, evidence ošacení či vydaných školních potřeb dětem ve skupině, přebírání a evidence hygienických a čisticích prostředků a jejich ekonomické využívání atd. Další kategorií, jež tvoří náplň práce vychovatele, je jeho osobnostní rozvoj a sebevzdělávání. Vychovatel by si měl aktivně vyhledávat možnosti formálního nebo neformálního vzdělávání pro rozvoj svých profesních schopností a dovedností. A v neposlední řadě spadá do pracovní náplně vychovatele výchovná a vzdělávací činnost s jednotlivcem nebo skupinou, která tvoří podstatu obsahu práce vychovatele. Můžeme do ní zařadit jak přípravu vychovatele na výchovnou činnost, tak samotné volnočasové, sportovní a zájmové aktivity, aktivity zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, aktivity vzdělávací, terapeutické a reedukační nebo aktivity komunitní terapie směřující k zhodnocení života v zařízení. Při tomto výchovném procesu by měl vychovatel usilovat zejm. o aktivní zapojení dětí a o celkový rozvoj jejich osobnosti a volných vlastností, změnu jejich hodnot a postojů a přitom respektovat jedinečnost dítěte DOSOUDIL (in Žufníček, 2012).

Autoři CAMERON A MAGINN (2012) uvádějí svou vizi vychovatele profesionála, jehož pracovním posláním je péče o dítě, kterou formulovali přibližně takto: o dítě by měla pečovat osoba, která překypuje velkým množstvím specializovaných vědomostí z oblasti vývojové psychologie osobnosti dítěte, a jsou jí vlastní kvalitní terapeutické dovednosti. I když většina rodičů výchovu dítěte vnímá jako přirozenou činnost, která se dá zvládnout bez absolvování vzdělávacího kurzu, pro vychovatele není žádoucí, aby používal výchovné postupy založené na metodě pokusu a omylu, neboť v zařízení ústavní výchovy většinou pečuje

o obzvláště zranitelné děti. Proto je pro něj víc než důležité, aby své osobní znalosti a dovednosti ohledně výchovy dítěte, jež získal v rodině, podrobně rozebral a pochopil, popř. pozměnil v zájmu vysoké kvality poskytované odborné péče v zařízení ústavní výchovy. Měl by si tedy osvojit základní principy úspěšné výchovy dítěte, měl by znát jeho individuální potřeby a upřít svoji pozornost směrem k příčinám problémů dítěte, nikoli důsledkům, s nimiž se dítě v ústavní péči potýká. Výchova dítěte v ústavní péči by měla cílit na rozvoj pocitu pohody u dítěte. Toho může vychovatel dosáhnout skrze poskytování důsledné a individuální péče a ochrany dítěti, vybudování důvěrného vztahu s dítětem, podpory sebeúcty dítěte a vytvořením pocitu, že někam patří. Dále by měla výchova svěřeného dítěte směřovat k tomu, aby dokázalo samo zvládat a adekvátně reagovat na různé situace v jeho životě, k zvyšování jeho odolnosti a k řízení sebe sama. V neposlední řadě by měl vychovatel rozvíjet u dítěte sociální dovednosti, podporovat ho v navazování a udržení přátelství a v odpovědnosti jak k sobě samému, tak ke společnosti.

1.4 Spolupráce s orgány a organizacemi

Dětské domovy v zájmu dětí spolupracují s mnoha státními orgány a státními i nestátními organizacemi. Jako první zmíníme velmi důležitý orgán sociálně-právní ochrany dětí příslušného magistrátu či pověřené obce (dále jen OSPOD). Sociální pracovníce OSPODu má totiž podle Zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, ve z.p.p.p., povinnost navštěvovat každé tři měsíce dítě, které pobývá v zařízení ústavní výchovy a které mu bylo přiděleno na základě místa trvalého pobytu dítěte. Těchto návštěv se většinou účastní kmenový vychovatel dítěte, sociální pracovníce dětského domova a někdy také ředitel zařízení. Je dobré, jsou-li zaměstnanci dětského domova na toto setkání řádně připraveni, neboť jeho cílem by měla být dokonalá vzájemná informovanost mezi zaměstnanci dětského domova a sociální pracovníci OSPODu. Během samotné návštěvy proběhne také individuální rozhovor mezi dítětem a jeho přidělenou sociální pracovníci OSPODu a to bez přítomnosti jakéhokoli zaměstnance ústavního zařízení. Mimo tyto návštěvy jsou vychovatelé se sociální pracovníci OSPODu v častém telefonickém kontaktu. Další úlohou sociálních pracovníků OSPODu je umisťovat právně volné děti pobývajících v dětském domově do náhradní rodinné péče nebo se účastnit případových setkání a konferencí, na kterých se řeší např. návrat dítěte do jeho biologické rodiny a zrušení ústavní výchovy či různé výchovné problémy dětí. Účelem takových setkání je plánování dalších nezbytných kroků ke zlepšení konkrétní situace dítěte

(Grunerová, 2022). Dětské domovy jedná s OSPOD také v procesu přijímání nových dětí do zařízení nebo potřebují-li souhlas s pobytem dětí u rodičů či jiných osob nebo při zprostředkování kontaktu a spolupráce s rodinou dítěte (KŘEPSKÝ, 2022).

Dětské domovy hojně spolupracují také s diagnostickými ústavy, s kterými řeší otázky z oblasti etopédie a včasnou intervenci u dětí s poruchami emocí a chování. Ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry vyhodnocují nutnost podpůrných opatření při výuce u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami apod. Dále jsou dětské domovy v kontaktu s různými zdravotnickými odbornými pracovišti jako například ambulance dětské psychiatrie, psychiatrické ambulance pro dospělé, ambulance klinické psychologie apod. Dětské domovy také úzce spolupracují v rámci primární prevence s učiteli a školními psychology jednotlivých škol, které děti pobývající v ústavní péči navštěvují. Je-li do dětského domova přemístěno dítě z jiného zařízení ústavní výchovy, přijímající dětský domov započne spolupráci i s příslušným zařízením, odkud bylo dítě přemístěno, např. s dětským diagnostickým ústavem, dětským centrem, klobánekem, atd. (KŘEPSKÝ, 2022). Dětské domovy kooperují také s krajskými úřady, námětky pro školství a sociální oblast, referáty sociální péče měst a obcí, okresními soudy, jež vyžadují pravidelné písemné zprávy o dětech, okresními státními zastupitelstvími, středisky výchovné péče, Policií ČR, logopedickými poradnami, úřady práce, dětskými lékaři, dětskými léčebnami, středisky volného času, cestovními agenturami, krajskými hygienickými stanicemi a s pedagogickými fakultami různých vysokých škol, což umožňuje jejich studentům absolvovat ve smluvených dětských domovech odborné praxe (ať už jednodenní či souvislé několikadenní) a získat tak potřebné zkušenosti i nové kontakty (GRUNEROVÁ, 2022).

V rámci plnění preventivního programu zaměřeného na rizikové chování dětí a programu na rozvoj osobnosti dítěte dětské domovy spolupracují také s mnoha neziskovými organizacemi a účastní se spousty preventivních aktivit a akcí pro děti z dětských domovů. Často jsou to organizace a instituce jako např. základní umělecká škola, dům dětí a mládeže, dopravní hřiště, občanské sdružení pro pomoc náhradním rodinám, Dějme dětem šanci o.p.s., Spolu z.s., Kappa Help, Dobré víly dětem z.s., YMCA (KŘEPSKÝ, 2022).

SHRNUTÍ

Popsali jsme dětský domov a jeho funkce, vymezili legislativní rámec, charakterizovali odborný tým a žádoucí kompetence vychovatele a na závěr uvedli orgány a organizace, s kterými nejčastěji spolupracuje.

2 OSOBNOST DÍTĚTE

„Nebyli jste najati svými dětmi, abyste jim řídili životy, naopak, vy jste si dobrovolně zvolili, že budete odpovídat na jejich potřeby a podporovat s láskou jejich vývoj.“

Naomi Aldort (2010)

2.1 Fyzický, psychický a sociální vývoj

Vývoj osobnosti dítěte se člení na stádia se specifickými a určitými znaky, která na sebe navazují. Průběh dřívějších stádií pak ovlivňuje vývoj dítěte v těch následujících. Vymezení časových úseků pro jednotlivá vývojová stádia je jen orientační, neboť nelze přesně určit, kdy jedno vývojové období končí a nastupuje jiné. Přesto je vývoj dítěte ve všech oblastech kontinuální (Helus, 2009). My se v této kapitole budeme zabývat integračním vývojovým obdobím, které zahrnuje celé období dětství a dospívání. Integrační období lze rozdělit do jednotlivých věkových období (NOVOTNÁ, 2004):

- prenatální období (období nitroděložního vývoje)
- rané dětství
 - novorozenecké období (od narození do 3. měsíce po porodu)
 - kojenecké období (od 3. měsíce do 1 roku)
 - batolecí období (od 1 do 3. roku)
- předškolní věk (od 3 do 6 let)
- mladší školní věk (od 6 do 10 let)
- pubescence (od 11 do 15 let)
- adolescence (od 16 do 18-20 let)

Jedinečnost, osobitost a neopakovatelná podstata dítěte je tvořena již v **prenatálním období** jeho vývoje, které začíná oplozením vajíčka a končí narozením dítěte. Ovlivňuje ji nejen to, co mu rodiče předali svým dědičným vkladem, ale i to, co zažilo během svých devíti měsíců vývoje v lůně matky. Ta svým prožíváním a chováním, tělesnou konstitucí a zdravím může přispět ke zdravému vývoji svého dítěte, nebo ho naopak svou nezodpovědností ohrozit. Proto by se během těhotenství měla vyvarovat nejen kouření, pití alkoholu a drogám, ale i stresu a přílišné námaze. Avšak není to jen matka, kdo svým jednáním ovlivňuje a mění osobnost

dítěte. Později na ni začnou působit nejrůznější vlivy z prostředí, ve kterém se dítě bude vyskytovat, a výchova, jež dokáže také hodně změnit (MATĚJČEK, 2005). Nicméně to, jak matka s plodem zachází, jak s ním komunikuje či mu naslouchá během těhotenství, se projeví v budoucnu na psychickém vývoji a povahových vlastnostech dítěte (ŘÍČAN, 2004). Komunikace mezi matkou a nenarozeným dítětem může mít podobu fyziologickou, smyslovou či emocionální. Na úrovni fyziologické komunikace může matka ovlivnit své dítě nežádoucími látkami, které se vyplavují do její krve, zažívá-li např. stres. Smyslová komunikace je prezentována zejm. reakcí plodu (pohyb) na masírování břicha, změnu polohy matky nebo na hlas matky. Základem emocionální komunikace je racionální postoj matky k dítěti, jakým způsobem o něm smýšlí, jak prožívá jeho existenci a kolik pozornosti mu věnuje, značně ovlivňuje plod v děloze (VÁVROVÁ, PETŘKOVÁ, 2013). To, že vztah matky k nenarozenému dítěti a míra chtění má vliv na psychické ladění dítěte, uvádí NOVOTNÁ (2004) i mnoho dalších odborníků zabývajících se prenatální psychologií, kteří svými výzkumy též dokazují, že plod v matčině lůně je aktivním organismem, který je již schopen vnímat a v té nejzákladnější formě se i učit (PLEVOVÁ, 2006).

Porodem dítěte, který je traumatem jak pro dítě, tak i pro matku (NOVOTNÁ, 2004), začíná **novorozenecké období** dítěte, které trvá 6 týdnů, a je charakteristické prvotní adaptací dítěte na nové prostředí. Novorozenci se učí rychle a to hlavně prostřednictvím sociálního kontaktu. Proto je tedy pro nynější i budoucí harmonický vývoj osobnosti dítěte nezbytné, aby bylo v úzkém kontaktu s matkou (PLEVOVÁ, 2006). Do péče o dítě je vhodné od samotného začátku zapojit i otce, neboť čím dříve se dostane s dítětem do kontaktu, tím lepší vztah s ním naváže (VÁVROVÁ, PETŘKOVÁ, 2013).

Má-li vést péče o dítě k jeho zdravému vývoji, musí co nejkvalitněji naplňovat základní duševní potřeby dítěte. MATĚJČEK (2005) zde hovoří o pěti takových potřebách, které když bude mít dítě uspokojeny ve správný čas a v dostatečné míře, povedou k jeho zdravému psychickému vývoji. Klíčovou roli v procesu utěšení těchto jeho potřeb hraje matka dítěte. Vyrůstá-li dítě mimo rodinu, může se u něho snáze projevit psychická deprivace, která vzniká jako důsledek opomíjení a zanedbávání těchto psychických potřeb dítěte. Jedná se tedy o potřebu přiměřené stimulace dítěte vnějšími podněty, potřebu smysluplného světa, která udává pořádek a řád ve věcech a vztazích dítěte, dále o potřebu životní jistoty, kterou vidí ve svých rodičích a jejich blízkosti, potřebu vlastního „já“ a v neposlední řadě se jedná o potřebu

otevřené a jasné budoucnosti. PUGNEROVÁ (2010) uvádí, že péče o dítě a uspokojování jeho aktuálních potřeb není jen úlohou matky, ale i rodiny jako celku. Neboť i ta může svými neshodami a napjatou atmosférou negativně ovlivnit vývoj dítěte již v novorozeneckém věku.

V **kojeneckém období**, které trvá od šesti týdnů do konce prvního roku dítěte, dochází k obrovskému množství změn v duševním a tělesném vývoji kojence, které se vzájemně podmiňují. Do konce 3. měsíce dítě zvedá hlavičku a kolem 6. měsíce se již dokáže převrátit z břicha na záda, přitáhnout se do sedu a uchopit nabízenou hračku, také se rozvíjí koordinace očí a rukou. Okolo 9. měsíce již dítě sedí samo, dokáže se přemisťovat po čtyřech z místa na místo a pokouší se stavět na nohy, může-li se přidržet opory. Ve 12. měsíci již stojí bez opory a dělá své první samostatné kroky. To vše se děje zejm. v důsledku zrání centrální nervové soustavy jedince. Je důležité, aby se kojeneček učil všem těmto novým dovednostem svým tempem a nejlépe ve svém přirozeném prostředí. Dále se v tomto období u kojence rozvíjí řeč – od broukání a žvatlání k prvním slovům, smyslové vnímání a emocionální svět dítěte se stává bohatším, i když je těsně spjat s aktuálním tělesným stavem. Rozvíjí se i sociální vztahy s okolím, v období mezi 6. a 8. měsícem dítě umí odlišit lidi jemu známé a neznámých, kteří mu nahánějí strach, a na nepřítomnost matky reaguje pláčem. Tyto projevy úzkosti jsou známkou normálního emočního vývoje dítěte. Je známo, že vnitřní svět dítěte vyrůstajících v ústavní péči se nevyvíjí přirozeně správně, neboť neprojevuje výše zmíněné znaky úzkosti v oněch konkrétních situacích (VÁGNEROVÁ, 2012).

V **období batolecím**, které zahrnuje 2. a 3. rok života, již motorický vývoj dítěte není tak prudký jako v předchozím období, ale nastává spíše úzké propojení vnímání dítěte a jeho pohybové/praktické činnosti. Dochází také k velkému rozvoji slovní zásoby a řečového projevu batolete, který přestává být agramatický. Vývoj řeči dítěte je silně ovlivněn sociálním a kulturním prostředím, v němž se dítě pohybuje a množstvím komunikace s dospělými. Myšlení je stále elementární, symbolické a egocentrické a je silně ovlivněno bujnou fantazií dítěte, která je velice živá a často zaměňována se skutečností. Dítě se pomalu osamostatňuje, probíhá rozvoj jeho volných vlastností a mimo to se aktivně snaží prosadit své počínání. Toto období tzv. vzdoru začíná kolem 18. měsíce a končí většinou ve 3 letech, kdy si dítě začíná uvědomovat své vlastní „já“, začíná užívat své jméno a prvotní identita dítěte je na světě. Tímto obdobím vzdoru prochází každé dítě a je důležité pro zdárný vývoj sebevědomí a nezávislost jedince. Emoční svět dítěte je intenzivní, ale dítě zatím není schopno rozumem ovládat

a usměrňovat své pocity a emoce. Z tohoto důvodu je chování dítěte plné změn, neboť jeho citové projevy se rychle střídají (VÁGNEROVÁ, 2012). Zlost, vztek, radost, spokojenost, nespokojenost, soucit a u staršího jedince již i stud, žárlivost, smutek – to jsou emoce, které můžeme u batolete pozorovat (PLEVOVÁ, 2010).

Období batolete je také charakteristické tím, že se dítě začíná postupně osamostatňovat a to zejm. prostřednictvím schopnosti samostatného pohybu, která se s věkem stále zdokonaluje. Rozvíjí se také jemná motorika a dítě tak může samo manipulovat s různými předměty denní potřeby jako např. pít z hrnku, najíst se lžící, udržet tužku a je schopno provádět činnosti spojené se sebeobsluhou nebo oblékáním (VÁVROVÁ, PETŘKOVÁ, 2013). V tomto období se začíná vyvíjet dětská kresba, jež souvisí také s motorickým vývojem. Další důležitou činností dítěte je hra. Děti tohoto věku si hrají tzv. „vedle sebe“. Jedná se spíše o samostatnou činnost než o navazování vztahů a kooperaci s ostatními dětmi. Batolata mají rády hry pohybové a s přibývajícím věkem se u nich rozvíjí i hra manipulační, při níž dítě napodobuje činnost dospělých při používání a manipulování s různými předměty, např. krmí panenku a vozí ji v kočárku (PLEVOVÁ, 2010).

Předškolní věk podle MATĚJČKA (2005) zabírá přibližně čtvrtý, pátý a šestý rok života dítěte, které je v tomto období velmi aktivní z hlediska obstarávání si různých podnětů dle vlastního zájmu a mimo to se také přizpůsobuje kulturním nárokům své společnosti. V naší kultuře to znamená, že používá příbor, tužku a papír a jiné nástroje denní potřeby. Snadno si osvojuje hygienické, pracovní a společenské návyky prostředí, v němž vyrůstá. Děti tohoto věku mají rády pohádky a jejich fantazie pracuje na plné obrátky. Vyhledávají dětskou společnost a učí se prosociálním vlastnostem, jakými jsou např. spolupráce a součinnost, soucit a soustrast, společenská zábava či navazování prvních přátelství. Podnětným prostředím pro rozvoj takového prosociálního chování je mateřská škola, kterou děti tohoto věku většinou navštěvují. Společenství tvořené dětmi je pro zdravý vývoj předškolního dítěte nezbytné.

Dítě předškolního věku již umí dobře běhat, skákat, házet s míčem, lézt po žebříku a ovládá i jízdu na trojkolce. Rovnováha dítěte se nadále rozvíjí a zdokonaluje. Dítě dokáže skákat po jedné noze a některé se naučí i jezdit na kole či lyžovat. Učí se stříhat nůžkami či řezat nožem, používání kartáček na zuby, chlapci berou do ruky kladivo a hřebíky, děvčata spíše vařečku a jehlu. Hračkou se stává to, co napodobí opravdoví nástroj, který používají dospělí.

Dítě se v této vývojové fázi učí ovládat věci nepoddajné, které se nepohybují sami od sebe a které vyžadují nové dovednosti (MATĚJČEK, 2005). Z toho nám vyplývá, že se u dítěte v tomto předškolním věku rozvíjí zvláště hrubá motorika. Děti jsou o poznání rychlejší a zručnější. Tyto nově nabyté dovednosti mohou využít ve svých hrách, které jsou pro ně nyní hlavní a nejdůležitější náplní volného času. Předškolák si již nehraje se svými kamarády vedle sebe, nýbrž postoupil k hrám společným se svými vrstevníky či dospělými. Vnímání dětí je doposud nepřesné a to se týká i vnímání času – děti žijí zejm. přítomností. Myšlení se zatím ještě neřídí logikou, je intuitivní, magické a spjata s imaginací. Pozornost i paměť dítěte se zlepšují. Zvědavost patří k předškolákovým přednostem, často klade otázky typu „Proč?“. Řeč je převážně egocentrická, převažuje monolog nad dialogem. Dítě si je vědomo sebe sama a rozvíjí se u něj pocit viny. Svůj emoční svět stále ještě nemá pod kontrolou. V tomto období se postupně utváří charakter dítěte a jeho povahové vlastnosti. Kolem 4. roku se dítě začne pomalu odpoutávat od matky a dochází tak k vývojové emancipaci (VÁGNEROVÁ, 2012).

Dítě předškolního věku potřebuje s jistotou cítit, že se pohybuje v prostoru pro něj bezpečném a stabilním. Neboť tento věk je podle VÁVROVÉ A PETŘKOVÉ (2013) kritickým obdobím pro zdravý emocionální vývoj jedince. Pro jeho psychickou pohodu je nezbytné vyrůstat v stálém zázemí. Jakýkoli výkyv může mít za následek poruchu emocí. Mimo to dítě stále touží po vřelém láskyplném vztahu, kontaktu a hře s vrstevníky i dospělými a nyní i po společenském uznání. Nedostává-li se dítěti některé z těchto potřeb, může být agresivní ke světu i sobě, nebo se naopak uzavře do sebe či u něj může nastat regrese – návrat k chování nižší věkové kategorie.

Mladší školní věk dítěte začíná nástupem do školy a to zpravidla mezi 6. a 7. rokem života dítěte, a končí v době, kdy se u dítěte začnou jevit prvotní známky pohlavního dospívání, což je většinou okolo 11. a 12. roku dítěte. Zahájení povinné školní docházky s sebou nese podstatnou změnu v životě dítěte. Namísto hry, jež do teď vyplňovala téměř celý jeho den, přichází soustavná školní práce kontrolovaná učitelem. Nová náplň dne, která vyžaduje záměrnou pozornost a dlouhodobé soustředění dítěte, nové prostředí s novými dospělými i spolužáky, to všechno může způsobit, že dítěti bude nějakou dobu trvat, než se dokáže přizpůsobit novému režimu dne i školnímu prostředí. Tento proces adaptace může být provázen ve školní třídě neklidem dítěte – může vykřikovat, otáčet se na židli, stále si s něčím hrát atd. Doma se může projevat tak, že dítě odmítá psát domácí úkoly, nechce ráno vstávat, je

unavené a mrzuté, špatně spí, zapomíná nebo si stěžuje na bolest břicha, hlavy apod. Trvání těchto negativních projevů je u každého dítěte individuální, u jednoho odezní po prvních týdnech školy, u jiného se mohou stupňovat a ovlivnit tak záporně jeho vztah ke vzdělávání (VÁGNEROVÁ, 2012).

To, zda dítě nastoupí do školy v šesti nebo sedmi letech, se odvíjí od jeho připravenosti pro školní práci neboli od jeho školní zralosti. Školní zralost je jakýsi stupeň ve vývoji dítěte, kdy je schopno zvládnout nové školní znalosti a dovednosti. Zahrnuje zralost tělesnou, rozumovou, emoční i sociální. Znaky tělesné zralosti posuzuje dětský lékař. Ten se zaměřuje na věk dítěte, jeho váhu, výšku a celkový zdravotní stav. Důležitou součástí tělesné zralosti je i úroveň rozvoje hrubé a jemné motoriky a celá pohybová koordinace, která je nepostradatelná pro novou činnost, jež se dítě bude ve škole učit – psaní. Zralost rozumová je z velké části podmíněna zráním centrální nervové soustavy a její aktuální úrovní. Dítě by mělo být schopné se koncentrovat a ovládat svou pozornost, která je klíčová pro kvalitní proces učení. Jeho paměť by se měla postupně stávat úmyslnou, myšlení analytickým – řídí se základními logickými operacemi, a řeč by měla být již plynulá a bez gramatických chyb. Není-li jeho centrální nervový systém dostatečně zralý, bude pro dítě příliš namáhavé přizpůsobit se školnímu režimu. Se zráním centrálního nervového systému souvisí i emoční a sociální zralost dítěte. Emoce školáka jsou již stabilnější, což je pro pobyt ve škole velmi důležité. Dítě mladšího školního věku by již mělo být schopné ovládat své emoce a impulzy a mělo by také umět odložit své tužby a přání na později. Rozvíjí se u něj umění vlastní seberegulace a posiluje se odolnost vůči zátěži. Na rozdíl od již zralého dítěte pro školní docházku u ještě nezralého převažuje stále hravost, bezděčná pozornost a neúmyslné zapamatování. Dítě je lehce vyrušitelné od činnosti, kterou se zabývá, a nevydrží vykonávat daný úkol delší dobu (VÁVROVÁ, PETŘKOVÁ, 2013).

Dítě získává ve škole svou novou sociální roli – roli žáka. Je to role podřízená, neboť pravidla chování ve škole jsou stanovena školním řádem, ve třídě je stanoví učitel, který pak hodnotí žákovo chování i studijní výkony. Hodnocení dítěte může mít neblahý vliv na jeho sebepojetí a vnímání své vlastní hodnoty, zejm. je-li negativní (Vávrová, Petřková, 2013). Další novou rolí je pro dítě role spolužáka. Vztahy ke spolužákům jsou z počátku spíše nahodilé, až později s přibývajícím věkem dítě navazuje vztahy trvalejší, které přecházejí v přátelství. Velký

význam má pro dítě i vztah k učiteli. Školní třída je nyní pro dítě důležitým prostředím socializace (PLEVOVÁ, 2006).

Dospívání, rozsáhlé vývojové období, které se dělí na **prepubertu** (10/11 – 13 let), **pubertu** (13/14 – 15 let) a **adolescenci** (16/17 – 22 a více let), trvá přibližně deset let a je považováno za období přechodné. Jde zejm. se o přechod mezi dětstvím a dospělostí v životě člověka a děje se ve všech složkách osobnosti. Je to tedy období plné změn. Jedinec se proměňuje jak po stránce tělesné, tak v oblasti kognitivní – mění se jeho názory, postoje, hodnoty, motivace apod. Dospívání můžeme také označit jako období přípravné pro uplatnění v životě. Člověk se zde připravuje nejen na profesní činnosti, ale i na partnerství, manželství či rodičovství. Vzhledem k tomu, že v posledních desetiletích se psychosociální příprava jedince na dospělost prodlužuje, zatímco jeho pohlavní dospívání se neustále zrychluje, je téměř nemožné jej časově ohraničit. Proto dalším znakem vývojové etapy dospívání je také rozpínavost. Po čas tohoto vývojového období by se měl jedinec naučit přijmout svoje tělesné proměny, užívat abstraktního myšlení v každodenním životě, budovat a pečovat o vztahy s vrstevníky, měl by se stát samostatným a postupně finančně nezávislým na rodičích, získat profesní kvalifikaci a stanovit si osobní cíle pro budoucí dospělý život, nabýt zkušeností v oblasti sexu a vytvořit si svou hierarchii hodnot (VÁVROVÁ, PETŘKOVÁ, 2013).

Období prepuberty začíná u dívek okolo 10. roku, u chlapců okolo 11. roku věku, a je charakteristické značným růstem končetin a trupu. Proporce těla se proměňují a začínají se objevovat i sekundární pohlavní znaky, které odstartují intersexuální rozdíly mezi dívkami a chlapci na úrovni fyzického vzhledu. Dítě již začíná věnovat svou pozornost těmto tělesným rozdílům mezi muži a ženami. Tento sexuální pud působí zejm. na chlapce, u kterých období prepuberty z biologického hlediska končí prvními ranními polucemi. U dívek konec tohoto období nastává s příchodem první menstruace. V období prepuberty se zdokonaluje vývoj kognitivním procesů, nicméně vlivem emoční lability a nízké koncentrace jedince se například vnímání může zhoršovat. Fantazie vystupuje do popředí a spojuje realitu s prožíváním a ideálem jedince. Mechanická paměť je již na takové úrovni, že umožňuje dítěti si zapamatovat snadno a rychle různé texty. Rozvíjí se i paměť logická a nastupuje abstraktní myšlení, díky kterému může dítě operovat s výroky, které nejsou součástí reálného světa. Již v tomto období jsou patrné rozdíly v kognitivním funkcích mezi dívkami a chlapci. Dívky jsou orientovány spíše na verbální projev a jazykové vzdělání, kdežto chlapci vynikají v řešení početních a prostorových

úloh. V oblasti citového vývoje je pro toto období typická emoční labilita. Na nepatrný podnět se může dostavit silná reakce vzteku, pláče nebo smíchu. Vysoce citlivé jsou děti nyní na projevy nespravedlnosti a kritiky, která často přichází od dospělých. Pro prepubertu je také charakteristické, že se dítě uzavírá před světem a stahuje se do sebe. Odpoutává se od rodičů a začíná se osamostatňovat (VÁGNEROVÁ, 2012). S tímto procesem osamostatňování jedinci napomáhá vrstevnická skupina, ve které jsou nyní uspokojovány jeho psychické potřeby. Vrstevníci mu jsou psychickou podporou, pomáhají mu definovat vlastní identitu, společně se podílejí na různých aktivitách apod. V tomto období jde spíše o malé chlapecké a dívčí skupiny, které fungují odděleně, což se ale později změní (VÁVROVÁ, PETŘKOVÁ, 2013).

Puberta, vývojové období začínající u dívek kolem 12. roku a u chlapců kolem 13. roku věku a končící kolem 15 let. Období, ve kterém se tělesný růst zvolňuje a tělo získává dospělou podobu. Svaly chlapců mohutní a hlas klesá o více jak oktávu. Pohyby dívek jsou více ladné. Pubescent se celkově více zaměřuje na své tělo, neboť v tomto období roste hodnota tělesné zdatnosti a tělesná výkonnost se ustaluje. S těmito nápadnými změnami se můžou dostavit, častěji to bývá u dívek, pochybnosti a pocity nespokojenosti směrem ke svému zevnějšku. Jedinec se také učí ovládat svůj sexuální pud, který se začíná ozývat čím dál častěji. V oblasti poznávacích procesů dochází ke zdokonalování vnímání a rozvoji logické paměti. Myšlení je stále více schopno abstrakce, jedinec chápe obtížné pojmy jako spravedlnost, morálka, pravda apod. Vyznačuje se racionalismem a radikalismem. Nepřijímá kompromis a chce svět se zřetelnými pravidly. Úsudky pubescentů bývají bystré avšak často ukvapené a chybné, neboť jim schází životní zkušenosti dospělých a jsou stále silně ovlivněny svým citovým nábojem. Vyvíjí se i nový způsob morálního hodnocení, který bere ohled na druhé. Jedinec se zajímá se o jejich vnitřní svět a současně objevuje i ten svůj. Začíná se postupně učit introspekci (VÁGNEROVÁ, 2012). Děti jsou v tomto věku také velmi kritické a mají sklon diskutovat, aby se utvrdili ve svých nových intelektuálních schopnostech. Zdokonaluje se i jejich řečový projev, jemuž předchází rozvoj myšlení (VÁVROVÁ, PETŘKOVÁ, 2013).

Emoční labilita již není v tomto období tak výrazná. U jedince se čím dál více objevují pozitivní emoce. Jeho citové vazby k rodičům se uvolňují a jedinec se stále více orientuje na své vrstevníky. Dochází k emancipaci od rodiny a jedinec pociťuje potřebu navázat blízký citový vztah s někým jiným. V tomto období tak vznikají první hluboká přátelství, která mohou přetrvat až do dospělosti. Ve vztazích pubescentů mizí vzájemná izolovanost mezi chlapci

a dívkami. Nyní jedno pohlaví projevuje zájem o druhé a naopak. Chlapci a děvčata se sbližují, komunikují a koketují spolu a píšou si zamilovaná psaníčka. Je to čas prvních lásek a zamilovanosti převážně na erotické úrovni. Až ke konci tohoto období dochází k prvním heterosexuálním zkušenostem dospívajících (PLEVOVÁ, 2006). Co se týče sebepojetí, tak pubescent je k sobě velmi kritický, v porovnávání s druhými klesá jeho víra v sebe sama, pochybuje o vlastních schopnostech a také jeho reakce na kritiku od druhých lidí, zejména dospělých, jsou přecitlivělé. Někdy se proto může cítit osaměle. V oblasti sociálního vývoje se pubescent snaží odlišit od svých vychovatelů ať již v názorech či oblékání. Svou potřebu nezávislosti často demonstruje také kouřením, pitím alkoholu či užíváním vulgarismů, při takovém počínání má pocit dospělosti. Mezi vrstevníky ve skupině je typická jednotnost v oblékání, chování i názorech a jedinec v ní tak ztrácí svou identitu, ztotožňuje se s hodnotami skupiny, diskutuje a zažívá podporu svých názorů. Tento vliv skupiny má nezanedbatelnou roli ve zrání osobnosti jedince, neboť posiluje jeho sebepojetí a sebevědomí (BINAROVÁ, 2010).

Adolescence, kterou se končí náročná doba mezi dětstvím a dospělostí, u dívek začíná kolem 16. roku, u chlapců asi o rok později. Konec období adolescence a moment, kdy se člověk stane dospělým, se nedá přesně určit. Na tento proces má vliv zejm. kulturní a společenské prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. V méně rozvinutých společnostech dítě vstupuje do společenství dospělých pomocí konkrétních rituálů, typických pro danou společnost. V industriálně rozvinutých zemích na přechod dítěte do dospělosti působí vícero faktorů, např. faktor právní (v 18 letech se člověk stává právně odpovědným) nebo faktory finanční a prostorové nezávislosti na rodině. Ti jedinci, kteří studují vysokou školu, bývají v naší společnosti déle závislí na rodičích. Jelikož naše kultura nemá žádné stanovené rituály pro přechod od dětství k dospělosti, není snadné pro adolescenta prokázat svou autonomii, která je charakteristická pro dospělého člověka. Důležitou úlohou adolescenta z hlediska jeho zdravého vývoje je vytvořit si pocit vlastní identity. Toho může docílit skrze nalezení odpovědí na otázky typu „Kdo jsem? Kam směřuji? Co umím? Jak mě vnímají druzí?“ apod. Tvorba vlastní identity je také spojena s tím, že jedinec přijme normy a morální principy společnosti, ve které žije, zná svou vlastní hodnotu, stává se nezávislým na autoritě rodičů a je schopen budovat sexuální vztahy. Postupně se tak stává svébytnou osobností, s vlastními vzorci myšlení a chování. Zvnitřňuje si ty způsoby chování a jednání, které mu přinesly úspěch a posílili jeho sebevědomí, a od ostatních upouští. Tím si tvoří svou identitu, která je samozřejmě kromě prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, usměřována i jeho vrozeným genotypem. Tělesný vývoj je

v tomto období ukončen, adolescent tak získal svou konečnou fyzickou podobu a je schopen pohlavního rozmnožování. Má touhu být součástí různých sociálních skupin a rozvíjet tak své sociální vazby. To je dáno hlavně tím, že se adolescent postupně citově odpoutává od svých rodičů, ale přesto potřebuje prožívat citovou sounáležitost a partnerství. Má potřebu sdružovat se do skupin, kde se může utvrdit ve svých názorech, a také navazovat erotické vztahy s opačným pohlavím. V tomto věku adolescent ještě nekriticky přijímá svého partnera, je to období prvních lásek, často neuvážlivého jednání a bolestného zklamání. Vedle toho by si měl adolescent zvolit své budoucí povolání, což pro něj s ohledem na jeho věk nebývá vůbec snadné, neboť jeho zájmová orientace ani vývoj schopností, identity a nezávislosti nemusí být zcela dokončen (BINAROVÁ, 2010).

2.2 Příčiny přijetí do ústavní výchovy

Podle Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve z.p.p.p., může být dítě odebráno ze své rodiny a umístěno do zařízení ústavní výchovy z důvodu ohrožení či narušení jeho tělesného, rozumového nebo duševního vývoje, nebo když je ohrožena či narušena jeho řádná výchova a rodiče nemohou ze závažných důvodů o dítě pečovat. Zákon uvádí, že nevyhovující bytové či majetkové poměry nemohou být samostatnou příčinou pro odebrání dítěte z původní rodiny, která dostatečně plní své zbývající funkce, zejm. tu výchovnou

Podle BITTNERA, HAVIGEROVÉ, JANIŠOVÉ a LANGHANSOVÉ (2007) je ale vymezení důvodů k nařízení ústavní výchovy v Občanském zákoníku pojato velmi rámcově, a proto odkazují na § 6 Zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve z.p.p.p., ve kterém můžeme nalézt konkrétní důvody pro nařízení ústavní výchovy dítěte. Patří mezi ně například úmrtí rodičů, neplnění práv a povinností plynoucích z rodičovské odpovědnosti či násilnické chování rodičů ohrožující dítě, dalšími důvody mohou být také záškoláctví dítěte, jeho útěky z domova, požívání alkoholu a návykových látek, prostituce a trestná činnost dítěte. Výše zmíněná skupina autorů uvádí pro srovnání následující obvyklé příčiny vedoucí k umístění dítěte do ústavní péče: odložení dítěte vlastními rodiči; dlouhodobá fyzická či psychická nemoc rodičů; zanedbávání dítěte; psychické, fyzické či sexuální zneužívání dítěte; dítě s psychickým nebo tělesným postižením; výchovné problémy dítěte nebo nedostatečné bytové podmínky a chudoba rodiny.

Podle SYCHROVÉ (2014) se děti do zařízení ústavní výchovy dostanou ze dvou primárních důvodů. Tím prvním je nedostatečná či žádná péče ze strany rodičů a druhým důvodem je patologické chování dítěte, na které rodina neumí reagovat, nebo reaguje nepřiměřeně. Ve většině případů se oba tyto důvody navzájem prolínají a ovlivňují. Konkrétním důvodem pro přijetí dítěte do zařízení ústavní výchovy může být podle autorky již zmíněné úmrtí rodičů; opuštění dítěte rodiči (často ihned po narození); týraní, zneužívání či zanedbávání dítěte; neschopnost rodičů o dítě pečovat (z důvodu chudoby, nemoci či trestu odnětí svobody); nákladná speciální zdravotní péče o dítě s postižením; trestná činnost dítěte; útěk dítěte z domova apod.

GJUŘIČOVÁ (2007) rozděluje děti v ústavní péči podle příčiny jejich přijetí do čtyř skupin. První skupinu tvoří děti osamělé, jejichž rodiče zemřeli nebo se o ně nechtějí starat. Druhou skupinu tvoří děti ohrožené patologickým rodinným prostředím. Ve třetí skupině se nachází děti rizikové, které mají výchovné problémy, vysokou absenci ve škole či užívají návykové látky. Poslední čtvrtou skupinu tvoří děti, které se již dopustily trestné činnosti a u kterých existuje vysoká pravděpodobnost, že v ní budou pokračovat.

Opakujícím se fenoménem při sledování příčin, které vedou k umístění dítěte do zařízení ústavní výchovy, je opuštěné dítě. Mezi důvody, pro které rodiče často opouští své děti, můžeme řadit podle SYCHROVÉ (2014) špatnou finanční situaci rodiny; nevyhovující bytové podmínky či ztrátu bydlení; problematický zdravotní stav rodičů či dítěte; nízké vzdělání rodičů; rodičovství nezletilých matek; nedostatečná osvěta v oblasti sexuální výchovy a plánovaného rodičovství.

2.3 Program rozvoje osobnosti dítěte

Na úvod této kapitoly si připomeňme, že dobrý vychovatel by se měl vyhnout nálepkování dítěte a pracovat s ním jako s osobitou bytostí bez ohledu na jeho minulost či pověst. V nejvyšším zájmu dítěte by měl také stanovit jedinečný postup pomoci dítěti, který odpovídá všem jeho individuálním potřebám (ŽUFNÍČEK, 2012). Ideální postup zaručující kvalitní práci s dítětem může vychovatel zakomponovat do individuálního programu rozvoje osobnosti dítěte, jež má podle Standardů kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péči povinnost zpracovat. Tyto standardy byly vytvořeny pro zvýšení a zkvalitnění péče o děti žijící mimo vlastní rodinu na podkladě obsáhlého výzkumu tří mezinárodních organizací. Skládají se ze třech oblastí, které se zabývají přijetím dítěte do ústavní péče (oblast A), samotným procesem této péče o dítě (oblast B) a propuštěním dítěte z ústavní výchovy (oblast C). Zahrnují celkem 18 standardů a právě v oblasti A se nachází standart č. 6, ve kterém je uvedeno, že institucionální proces péče o dítě mimo domov se má řídit individuálním plánem rozvoje osobnosti dítěte. Tento individuální plán má být vytvořen na základě osobních potřeb dítěte a musí být pravidelně aktualizován nejlépe jeho klíčovým vychovatelem (BĚHOUNKOVÁ, 2012).

Sestavení programu rozvoje osobnosti dítěte (dále jen PROD) za účelem plnění stanovených výchovných cílů konkrétního dítěte nařizuje dětským domovům Zákon č. 109/2002 Sb., ve z.p.p.p. a Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, podle které má tento plán rozvoje osobnosti dítěte vytvořit ředitelem určený pedagogický pracovník na základě souhrnné diagnostické zprávy, která byla vypracována v kooperaci s pracovníkem diagnostického ústavu, který minimálně dvakrát do roka kontroluje funkčnost výchovy a péče o dítě v daném zařízení. Dále má ředitel dětského domova povinnost seznámit s vyhotoveným programem všechny ostatní pedagogické pracovníky zařízení.

Podle PACNEROVÉ (2015) i standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče ukládají nejen dětskému domovu povinnost vypracovat PROD, od kterého se bude odvíjet celková práce s dítětem a jež bude živým nástrojem péče o dítě. Můžeme jej také označit jako detailní plán výchovně vzdělávací péče o konkrétní dítě, jež byl vypracován za účelem rozvoje osobnosti dítěte.

Zahrnuje zhodnocení aktuálního stavu dítěte, diagnostické poznatky, cíl, ke kterému směřuje péče o dítě a jednotlivé postupy práce v různých sférách života dítěte. Každé dítě musí být s tímto obsahem PRODu seznámeno, musí se plnění PRODu účastnit a má také právo se k jeho obsahu vyjádřit. Standardy kvality péče obsahují šablonu, která může vychovatelům zařízení posloužit jako vzor při tvorbě výchovně vzdělávacího plánu dítěte. Ten by se měl podle zmíněné šablony skládat z několika konkrétních oblastí (vzdělávání, zájmová činnost, kontakt s rodinou, vztah k vrstevníkům, sebeobslužné činnosti, plnění povinností v zařízení, ...), u kterých se zhodnotí aktuální stav dítěte a uplynulé období, stanoví se nový cíl, ke kterému bude dítě za podpory vychovatelů směřovat, a sepíše se i konkrétní postup a plán, jak tohoto určeného cíle dosáhnout. Mělo by se jednat spíše o krátkodobé až střednědobé cíle, které budou odpovídat jeho individuálním potřebám a možnostem. To, zda dochází k naplňování dohodnutých cílů, by měl klíčový pracovník dítěte vyhodnocovat pravidelně jednou za šest měsíců na základě srovnání uplynulého období se současnou situací dítěte. Dojde-li k naplnění zadaných cílů, tak vytyčí spolu s dítětem cíle nové, projednají i prostředky a podmínky, které jim pomohou v následujícím údobí dosáhnout stanoveného výchovně vzdělávacího cíle.

Také v informačním systému EVIX-professional institute software (dále jen EVIX) určeném pro vedení povinné dokumentace ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče se nachází podklady pro zpracování programu rozvoje osobnosti dítěte. EVIXem nabízená struktura plánu výchovy a vzdělávání dítěte obsahuje tyto výchozí oblasti a témata, na základě kterých kmenový vychovatel dítěte vyhodnotí současnou úroveň rozvoje osobnosti dítěte, stanoví cíle a navrhne metody a prostředky výchovného působení, které povedou k co možná nejlepšímu rozvoji dítěte: 1. charakteristika osobnosti dítěte, 2. zdravotní stav dítěte, 3. proces vzdělávání dítěte, 4. proces výchovy dítěte (osobní hygiena, sebeobsluha, péče o zdraví, zdravá strava a základy vaření, rodinná a sexuální výchova, domácí práce a úklid, společenské chování a hodnotový systém jedince, doprava a cestování, pošta a telekomunikace), 5. zájmy a zájmová činnost dítěte, 6. vztah dítěte k povinnostem, 7. kontakt a vztah dítěte s rodinou, 8. vztah dítěte k vrstevníkům a postavení ve skupině, 9. spolupráce dítěte se sociálním pracovníkem, 10. přání dítěte, 11. příprava dítěte na jeho samostatný život mimo dětský domov, 12. doplňující informace o dítěti (úspěchy, problémy), 13. vysvědčení za školní rok, 14. průběžné (po 1. pololetí) a finální (po 2. pololetí) hodnocení plnění programu (GRUNEROVÁ, 2021).

SHRNUTÍ

Podrobně jsme charakterizovali tělesný, duševní a sociální vývoj dítěte, vypsali důvody vedoucí k umístění dítěte do dětského domova a popsali tvorbu a realizaci programu rozvoje osobnosti dítěte v zařízení ústavní výchovy.

3 VYBRANÉ METODY

Vychovatel při své pedagogické práci užívá mnoho rozličných výchovných metod a prostředků, prostřednictvím kterých se snaží dosáhnout stanovených cílů své práce s dítětem v dětském domově.

3.1 Pozorování

Podle KOHOUTKA (2002) pozorování hojně užíváme při komunikaci, ať už verbální či neverbální. U verbální komunikace můžeme vedle přijímání obsahu sdělení pozorovat i její formální podobu, kterou reprezentuje síla hlasu, tempo řeči, intonace, artikulace či akcent. Silný hlas může charakterizovat sebejistotu, ochotu navázat kontakt, ale také nadřazenost, omezené sebeovládání nebo kompenzaci pocitu méněcennosti. Naopak tichý hlas může evokovat vyrovnanost a skromnost nebo uzavřenost, nejistotu či nedostatek sebevědomí. Rychlé tempo řeči může být projevem temperamentu a celkové vitality jedince nebo impulzivity, emočního vypětí a tlaku. Projevy verbální a neverbální komunikace člověka mohou být někdy v rozporu, což se děje zejména u manipulátorů. Komunikace s takovým dospělým může mít za následek emoční labilitu dítěte, zvýšenou úzkostlivost a ambivalentní postoje. Při verbální komunikaci můžeme sledovat tedy nejen to, co si daná osoba myslí, ale také to, jak se cítí a po čem touží, k jakému cíli směřuje, a v neposlední řadě to, kým je, za jakého člověka se považuje a jak chce být viděna. Předností neverbální komunikace je, že podtrhuje to, co jedinec vyjádřil slovy. Mnohdy bývá však neprávem podceňována. Ve výrazu obličeje, úsměvu, gestech nebo postoji těla se mohou zrcadlit skutečné pocity, city, emoce, prožitky, myšlenky, postoje, vztahy a potřeby jedince, které jsou minimálně cenzurovány. Expresivní neverbální komunikaci můžeme pozorovat především v kontaktu s malými dětmi. Starší děti mohou komunikovat se světem také skrze oblečení, účes či hudbu, kterou poslouchají. Při pozorování „řeči těla“ dítěte, se můžeme zaměřit na celkový první dojem, vzhled a stavbu těla, jeho držení a pohyby, držení hlavy a výraz obličeje, zvýšenou pozornost bychom měli věnovat očím dítěte, hloubce a frekvenci jeho dýchání a mimice rtů. Můžeme pozorovat také způsob jeho sezení, stoje či chůze.

Pedagogické pozorování je jedna ze základních diagnostických metod, kterou vychovatel používá při své práci s dítětem v dětském domově. A jelikož ji využívá i několikrát během dne, může se stát, že ji postupem času bude provádět již nevědomě. A právě tato nedbalost s sebou přináší jistá rizika. Například rozhodování a utváření předčasných závěrů o situaci na základě emocí, které vychovatele zaplaví v průběhu pozorování, nebo riziko subjektivní interpretace, která staví na předchozích zkušenostech a nemusí být pravdivá. Z toho vyplývá, že aby vychovatel získal kvalitní postřehy a správné závěry, musí při pozorování věnovat pozornost faktům. Základem je pozorovat na deskriptivní úrovni, tzn. jen popsat, co vidím (ŽUFNÍČEK, 2012). Příčinami subjektivních úsudků a zkreslení mohou být i předsudky, stereotypy, tradice ukotvená v různých rčeních, haló efekt, tendence k průměru či aktuální psychické rozpoložení vychovatele (CHRÁSTKA, 2016).

Je-li cílem vychovatele pozorovat určitý jev pedagogického prostředí nebo určité chování jedince, měl by při pozorování postupovat více systematicky a na jeho začátku si stanovit, co přesně chce sledovat, jaké znaky chování a které své hypotézy chce pozorováním ověřit. Velkou výhodou pozorování je i to, že vychovatel může v jeho průběhu zachytit i ryze spontánní a přirozené projevy chování dítěte v určité situaci, pokud do ní nijak nezasáhne (ŘÍČAN, 2010).

Podle MATĚJČKA (2011) nám pozorování většinou poskytne cennější informace o dítěti, než výsledky různých jeho testů a zkoušek. Proto je pro dobrou praxi vychovatele žádoucí, aby si vedl záznam o podstatných jevech, které vypožoroval. Existují projevy více či méně dostupné skrze pozorování a také projevy, které jsou více či méně významné pro vychovatele z hlediska diagnostiky dítěte. Pozorování je ovlivněno osobností vychovatele, jeho zaměřením se na sledovaný jev a předběžným teoretickým předpokladem. Je přirozené, že vychovatel bude tedy jisté fenomény zachycovat přednostně a jiné opomíjet. Měl by si jen dát pozor, aby jeho subjektivní selekce nevedla ke zkresleným a překotným soudům. Je-li si těchto úskalí při pozorování vědom, snáže se jim vyhnout. Vychovatel může sledovat vzhled dítěte, způsob, jakým se adaptuje na prostředí, jeho schopnost soustředit se, pracovní návyky a sociální chování, řeč a tělesnou zdatnost.

Pozorováním vychovatel získává aktuální údaje o probíhající situaci v rodinné skupině a zachycuje vzájemné interakce mezi jejími členy. Přínos takto získaných poznatků můžeme spatřovat v tom, že jsou zcela nepatrně záměrně ovlivněny aktéry situace, obzvláště když pozorování probíhá v jejich přirozeném prostředí. Pozorování bývá v praxi často doplněno také o rozhovor tváří v tvář a naopak (SOBOTKOVÁ, 2012).

3.2 Rozhovor

Rozhovoru může mít v zařízení ústavní výchovy diagnostický, výchovný, terapeutický nebo poradenský charakter (KRAUS, 2010) a můžeme jej definovat jako výměnu sdělení mezi lidmi, v jehož průběhu získáváme informace, kterými mluvčí na nás působí, a následně i my mu předáváme určité informace, kterými jej ovlivňujeme. Rozhovor je tedy jeden ze způsobů mezilidské komunikace. Pokud chceme, aby rozprava s druhým člověkem probíhala hladce, měli bychom mít na paměti následující zásady: na počátku rozhovoru je vhodné umožnit druhému účastníku rozhovoru mluvit o tématech, která jsou nyní pro něj aktuální podle toho, co se v jeho životě děje. Dát mu prostor vybrat si, co nám chce říci. K tomu můžeme použít jednoduché otevřené zjišťovací otázky jako např. Jak se dnes máš? Co je u tebe nového? Dále je nutné nechat druhého plynule mluvit a nevstupovat mu do jeho vyprávění, neboť tak mu dáme najevo, že nás zajímá to, co nám sděluje. Jde o umění naslouchat, které se pojí i se třetí zásadou, která odkazuje na naši nerozdělenou pozornost a která by měla být soustředěna pouze na druhého účastníka hovoru a jeho sdělení. Vůči okolnímu světu a jiným rušivým podnětům bychom měli být neteční během rozhovoru s druhým člověkem (DLABAL, 2021).

Výše zmíněné zásady platí při komunikaci obecně. Nyní se však zaměříme na vedení rozhovoru s dětmi. Podle DELFOS (2018) je klíčové pro efektivní komunikaci s dětmi brát v úvahu jejich věk (zejména mentální) a přizpůsobit mu obsah našeho sdělení. Naladit se na jejich myšlenkový a citový svět, záliby a způsob komunikace. Pro opravdovou komunikaci mezi dítětem a dospělým je nutné, aby dospělý zaujal respektující postoj vůči dítěti, neboť „nejmocnější zbraní, která dává dítěti sílu, je skromnost dospělého“ (Martine Delfos: přednáška v YFCW, Helsinky, 1999). Je důležité znát jednotlivé zákonitosti vývoje dítěte určitého věku a užívat vhodné techniky vedení rozhovoru. Kvalitní rozhovor se vyznačuje vřelostí, opravdovostí a zájmem o druhého, který je zřejmý z aktivního naslouchání partnerovi. Dále tím, že se oba jeho účastníci cítí příjemně. Důvodem těchto líbivých pocitů je většinou

vzájemný respekt dospělého i dítěte. Nezastupitelnou roli v rozhovoru má i komunikace neverbální. Jelikož děti ještě příliš neovládají slovní vyjadřování svých myšlenek a pocitů, je dobré sledovat jejich „řeč těla“, která nám mnohé prozradí. U malých dětí je vhodné kombinovat rozhovor s hrou, neboť ty nevydrží příliš dlouho sedět na místě a povídat si. Zjistíme-li, že dítě při rozhovoru přestává spolupracovat, nebojme se rozpravu přerušit a pokračovat v ní později.

V rozhovoru s dětmi by vychovatel neměl používat stejnou formu a způsob komunikace jako v rozhovoru s dospělými. Vyjadřovací schopnosti dětí zatím nejsou na takové úrovni, aby jim umožnily dlouze vyprávět o daném tématu, a nemají ani mnoho zkušeností, které by mohly popsat druhému člověku. Podle ŠVARČÍČKA (2014) by měl být rozhovor s dětmi realizován při aktivitě, kterou dítě dělá rádo a cítí se při ní přirozeně a uvolněně. MIOVSKÝ (2006) zdůrazňuje, že by se měl tazatel naladit na slovník cílové skupiny, aby při rozhovoru s dítětem neužíval odborné termíny, zkratky či cizí slova, které dítě nemůže znát.

Při vedení rozhovoru s menšími dětmi velmi záleží na prostředí, ve kterém rozhovor probíhá. Nejlepší je zvolit prostředí, které dítě dobře zná a cítí se v něm bezpečně. Dalším předpokladem kvalitního rozhovoru je vychovatelům zjevný zájem o dítě, srozumitelné vyjadřování a posed, který vychovatel vzhledem k dítěti zaujímá. Vhodné je, nachází-li se hlava vychovatele ve stejné výšce jako hlava dítěte. Důležité je, aby dospělý sledoval neverbální projevy dítěte, které mu mohou pomoci lépe porozumět tomu, co dítě říká, ale také aby věnoval pozornost své neverbální komunikaci a tomu, jak na dítě působí. U mladších dětí je žádoucí zakomponovat rozhovor do hry, při které bude jen minimálně omezováno (MATOUŠEK, PAZLAROVÁ, 2014).

Nutnost zajištění vhodného prostoru pro rozhovor, ve kterém nebudou rozmlouvající nikým rušeni, a správný způsob sezení, který bude vychovatele i dítě stavit do rovnocenné pozice, zdůrazňuje i KOPŘIVA (1997). Dále uvádí, že pracovník by neměl být při rozhovoru příliš aktivní, protože dítě může mít pocit, že mu je něco vnucováno, ale ani příliš pasivní, protože pak naopak může mít pocit, že mu dospělý nic významného nesdělí ba dokonce, že ho neposlouchá. Proto zásadami dobrého rozhovoru jsou aktivní a reagující naslouchání ze strany vychovatele, jeho optimální pozornost a nulová osobní interpretace toho, co bylo řečeno, kladení objasňujících a doplňujících otázek a dostatečná zpětná vazba vychovatele.

Ke vnímavému kontaktu je také potřebná jeho empatie a schopnost představit si, co se odehrává v nitru druhého člověka.

Na kvalitu rozhovoru s dospívajícím má podle SOUKUPA (2014) značný vliv celkové nastavení prostředí, ve kterém jedinec žije. Jestliže u dítěte vyrůstajícího v dětském domově převažují pocity bezmoci, frustrace, hněvů či nezájmu, můžeme očekávat, že i rozhovor s ním bude těmito pocity silně naplněn a bude mít velmi omezený účinek. Při rozhovoru s dospívajícím bychom měli také respektovat jeho vývojové potřeby a vytvořit úrodnou půdu pro navázání důvěry a spolupráce. K tomu je zapotřebí otevřenost a upřímnost ze strany vychovatele a jeho opravdový nehodnotící zájem o dospívajícího, jeho osobní cíle a o to, co si myslí, nikoli jen o to, co je u dotyčného potřeba změnit či napravit. Vychovatelova slova musí být vždy převedena v činy, chce-li získat důvěru dospívajícího. Dále je důležité naladit se na aktuální situaci vychovávaného a jeho motivaci k rozhovoru, která se může lišit od motivace dospělého. Vychovatel by měl mít na paměti, že započne-li s dospívajícím rozhovor před dalšími dětmi, může se dočkat odlišných odpovědí, než kdyby hovořil s dospívajícím v klidu a o samotě.

3.3 Práce se skupinou a skupinová diskuse

Život ve skupině dává člověku možnost sdílet, spolupracovat a realizovat se ve vztazích, dávat i brát. Uspokojuje jeho potřebu komunikovat, potřebu někam patřit a být přijat. Při kooperaci ve skupině se člověk učí vyjadřovat a obhajovat své myšlenky, a zároveň respektovat názory jiných, dále se učí ohleduplnosti, vzájemnému naslouchání a přijatelnému řešení sporů. Rozvíjí se také vůle pomoci druhému a laskavost. Práce ve skupině je přirozenou formou každodenní činnosti člověka, která výrazně ovlivňuje jeho chování a jednání. Při skupinové práci jsou jedinci více motivováni dosáhnout stanoveného cíle, neboť se navzájem usměřňují a povzbuzují (MATOUŠEK, 2008).

Smyslem sociálně výchovné práce se skupinou je rozvíjet její členy po psychické a sociální stránce tak, aby se (opět) stali integrovanou osobností a mohli se zdravě vyvíjet v dané společnosti. Jelikož není v praxi reálné pracovat se všemi klienty pouze individuálně, je vhodné v rámci dosažení pozitivních výsledků použít i práci skupinovou, při které můžeme ve stejný čas působit na více osob najednou. Další výhodou je, že sami členové skupiny se častokrát

ovlivňují navzájem (například sdílejí své problémy a pomáhají si najít jejich řešení) a také mají ve skupině možnost pocítit, že nejsou osamoceni a že i druzí lidé mohou mít stejné či podobné potíže (MÜHLPACHR, 2004).

Podstatou práce se skupinou je podle KRAUSE (2010) možnost pozitivního využití tlaku skupiny na jednotlivce. Názory, postoje a hodnoty sdílené mezi členy skupiny mohou být pro vychovatele významným výchovným prostředkem, umí-li ho správně použít. Největší vliv ve skupině má tzv. názorový vůdce skupiny, kterého by měl vychovatel sám pro sebe identifikovat, neboť mu může pomoci při realizaci záměru či požadavku ve skupině. Podaří-li se vychovateli o vhodnosti svého záměru přesvědčit vůdce skupiny, existuje velká šance, že za jeho podpory se vychovateli podaří svou vizi uskutečnit. Z toho plyne, že práce se skupinou vyžaduje od vychovatele znalost vztahů ve skupině.

Pro úspěšnou práci vychovatele se skupinou je klíčové stanovení pravidel a sankcí, neboť dětem poskytují pocit bezpečí skrze jasné vytyčení hranic. Je žádoucí, aby se na tvorbě pravidel podílely všechny děti ve skupině, neboť jejich účast při formování norem skupiny a chápání jejich užitečnosti je podstatné pro jejich přijetí, zvnitřnění a následné respektování. Stanovená pravidla by měli dodržovat i všichni dospělí, kteří o děti pečují. Nemělo by se stát, že to, co jeden vychovatel dětem zakáže, druhý povolí, protože nejednotnost ve výchově škodí všem zúčastněným (MARTANOVÁ in Žufníček, 2012).

S vedením skupiny se pojí i otázka, který výchovný styl je nejvýhodnější použít – demokratický, autokratický nebo liberální? STANKOWSKI (2004) uvádí, že vychovatel si nemůže vybrat pouze jeden a zbylé nadobro zavrhnout. Každý styl je vhodný (více či méně) pro jinou výchovnou situaci. Vychovatel by měl tedy při své práci se skupinou užívat kombinaci prvků různých stylů vedení skupiny a to bezpečně, plynule, jasně a hlavně spravedlivě. Podle MARTANOVÉ (in Žufníček, 2012) je demokratický styl přátelský a vychovatel jej může upřednostnit, když chce zapojit děti do diskuse nebo plánování budoucích aktivit, do rozhodování či tvorby pravidel skupiny apod. Děti se prostřednictvím něho učí skupinové spolupráci, dále se učí prosadit si svůj názor, ale i ustoupit ze svých požadavků a myslet v zájmu druhého. Autokratický styl je naopak nepřátelský, ale v určitých situacích (např. hrozí-li dítěti nějaké nebezpečí) je na místě ho uplatnit. Liberální styl je dobré v zájmu dětí i vedoucího skupiny užívat pouze příležitostně, např. při hře, neboť jeho bezhraničnost může být pro

všechny zúčastněné, zejm. pro děti, nebezpečná. Je dobré mít na paměti, že způsob vedení skupiny se odvíjí také od stanovených cílů, zkušeností, znalostí a osobnostních charakteristik vychovatele.

Podle BĚHOUNKOVÉ (2012) může dítě skrze interakci ve skupině korigovat svůj obvyklý projev, může se dozvědět, zda je skupinou tolerován či nikoli a popř. si osvojit nové způsoby chování a jednání, které budou skupinou již pozitivně přijímány. Skrze skupinové aktivity mohou děti rozvíjet své dovednosti v sociální a vztahové oblasti života. Chce-li se vychovatel dozvědět více o tom, jak na jeho svěřence působí skupinová dynamika, jak jednotliví členové reagují na jistá témata ve skupině či jak kolektiv dokáže ovlivnit jedince a přispívá ke změně jeho názorů, měl by vychovatel podle DOSOUDILA (in Žufníček, 2012) rozumět dynamice skupiny dětí, se kterou pracuje, jejím vývojových fázím a rizikům, která jí hrozí. Ne proto, aby se stal jejím skupinovým terapeutem, nýbrž aby mohl být terapeutem oné skupiny. Aby tuto roli mohl úspěšně plnit, měl by projít sebezkušenostním terapeutickým výcvikem, kde nabude tolik potřebných dovedností.

Skupinová diskuse, jako jedna z forem práce se skupinou, začíná obvykle řetězcem monologů členů skupiny, kteří z počátku spíše naslouchají vyprávění druhé osoby. Jejich schopnost vzájemné interakce je malá, pokud vůbec existuje. Na základě mluvení a naslouchání se jednotlivci začínají postupně otevírat, dochází ke ztotožnění s mluvčím, což posléze vede k dialogu a výměně názorů mezi členy. K rozhovoru se postupně přidávají další členové skupiny a vzniká skupinová diskuse, která se dále prohlubuje, je komplexnější a diferencovanější. Volná a svobodná výměna interakcí mezi členy ve skupině je nejtypičtější formou komunikace ve skupině (PRAŠKO, 2019).

Vzájemné interakce jsou podle (NOVOTNÉ, 2010) specifickým znakem skupinové diskuse. Způsobují, že výpovědi členů skupiny jsou neustále vzájemně ovlivňovány, což můžeme pokládat za její velkou přednost. Aby byla skupinová diskuse efektivní, tak počet členů by neměl překročit hranici patnácti osob a měla by být koordinována moderátorem, který na začátku upřesní téma a dále nijak zvlášť do diskuse nezasahuje. Skupinová diskuse může probíhat jak v náhodně vzniklých, tak i v záměrně sestavených sociálních skupinách. U obou platí jistá pravidla, a to že se přítomní členové vzájemně nekritizují, ale naopak si naslouchají, neboť každá myšlenka je stejně významná, a že vždy mluví jen jeden ze skupiny. Skupinová

diskuse se liší od skupinového rozhovoru. Skupinový rozhovor vede tazatel, který klade otázky, na které jednotliví členové skupiny reagují, avšak i zde je patrná interakce a dynamika skupiny, neboť členové se při svých odpovědích navzájem doplňují a opravují. Zpětná vazba se vyskytuje po celou dobu rozhovoru.

3.4 Hra

„Zdá se, že není nic samozřejmějšího než hrát si“ (DITTRICHOVÁ, PAPOUŠEK, PAUL, 2004, s. 101). Výše jmenovaní autoři považují hru za něco zcela přirozeného, avšak sestavit definici hraní dle jejich názoru již tak snadné není. Také SUCHÁNKOVÁ (2014) uvádí, že řada pokusů o definování hry byla neúspěšná a že neexistuje jedna správná definice hry. V současnosti je hra chápána jako specifická forma učení, jež je nezbytná k formování osobnosti a seberealizaci. Hra je činnost pramenící z vnitřní motivace a jejím účelem není dosáhnout nějakého cíle, smysl hry je spatřován ve hře samotné. Hra je charakteristická svou spontánností, pocitem svobody, smysluplností, duševními pravidly, které si při hře sami vytváříme, zaujetím, fantazií, díky níž je ve hře možné všechno, a vážností, neboť smyšlené situace při hře považujeme za skutečné. S fantazií je ve hře úzce spjatá i kreativita. Dalšími znaky hry jsou radost a uspokojení, avšak hra nemusí být doprovázena smíchem, také přijetí dané role, opakování, neboť k zajímavé činnosti se rádi vracíme, a v neposlední řadě aktivní a nestresující stav mysli, protože hra se nemůže konat v prostředí naplněném strachem z neúspěchu a stresem.

Hra má v každém vývojovém období dítěte různý význam a naplňuje odlišné potřeby. Nyní představíme důležité role, kterých může hra nabývat v období předškolního věku, mladšího školního věku a dospívání, neboť vychovatel v dětském domově pracuje právě s dětmi, jež se nacházejí v těchto vývojových obdobích.

V období předškolního věku, který začíná 4. a končí 6. rokem dítěte, je hra tou hlavní činností dítěte. Na začátku tohoto období dítě preferuje hrát si samo a není rádo, když mu jiné dítě vstupuje do hry. To se později mění a dítě je ochotné si hrát v těsné blízkosti jiných dětí, až nakonec přejde ke hře kolektivní a vyhledává hru ve skupině tří a více dětí. Z hlediska obsahu hry dominují v tomto období hry námětové (hra na obchod, na autobus, na řidiče apod.). Děti si hrají na to, co vidí a zažívají v běžném životě. Hlavní hračkou dívek se stává panenka, chlapci

si nejčastěji nyní hrají se zvířecími figurkami a stavebnicemi. Dále mezi oblíbené hry tohoto věku patří hádanky, pohybové a soutěživé hry, návštěva loutkového představení či poslech pohádek (VALENTA, 2001). Jelikož dítě v předškolním věku stráví hrou téměř celý den, je toto vývojové období právem nazýváno věkem hry. Hra je pro dítě tou nejčastější a nejpřirozenější činností a je spojena zejm. s poznáváním, objevováním a zkoumáním okolního světa. Prostřednictvím hry dochází k rozvoji celé jeho osobnosti. Je také významným komunikačním prostředkem a zrcadlem jeho myšlenek a přání, vnitřních pocitů a postojů. Přináší dítěte nejen radost a zábavu, ale skrze hru dítě naplňuje své sny a touhy, potřeby a fantazii, osvojuje si velké množství poznatků, získává nové dovednosti a zkušenosti. Hra napomáhá udržovat psychickou rovnováhu dítěte (SUCHÁNKOVÁ, 2014).

Postoupíme-li k dalšímu vývojovému období mladšího školního věku, které začíná někdy mezi 6. až 7. rokem a končí kolem 11. roku věku dítěte, tak právě v tomto období hra již přestává být primární aktivitou dítěte, což mimo jiné souvisí s nástupem dítěte do školy, a stává se spíše oddychovou činností. Individuální hra je upozaděna a do popředí se dostává herní činnost v početných skupinách, která má často pohybový, soutěživý až bojový charakter. Dále se těší oblíbě hry stolní i počítačové, rébusy a hlavolamy a postupně se stává vyhledávanou i čtenářská aktivita. Přibývá také her s pravidly, i když u dětí tohoto mladšího školního věku dochází ještě často k jejich porušování. Co se týče hraček, tak chlapi upřednostňují nástroje a materiály totožné těm, jež používají jejich dospělé vzory – náradí pro kutilské práce se dřevem či mají rádi stavebnice konstrukčního typu. Dívky preferují ruční práce a hry, jejichž náplní je péče o druhé. Děti také v tomto věku mají rády dramatické hry, v nichž simulují reálné či smyšlené postavy, pohádky či příběhy nebo pořádají loutková představení. V období dospívání nabývá hra zcela nového charakteru, neboť jedinci již velmi dobře oddělují hru od ostatní „vážné“ činnosti. V čase prepuberty a puberty, což znamená cca od 10 do 15 let, obsazují první místo v herním životě chlapců i dívek kolektivní a týmové hry s pravidly a dobrodružným zaměřením. Oblíbené jsou také hry společenské a stolní (např. karty, šachy) a hry sportovní, které pozvolna upadají, pokud se jim adolescenti pak dále aktivně nevěnují ve sportovních oddílech. V období adolescence, to je cca od 16. roku věku, získávají dosavadní technické, sportovní i kulturní zájmy, ve kterých jedinec vytrval, na vážnosti. Také je velmi populární pro dospívající řídit herní a jinou činnost dětí mladšího věku (VALENTA, 2001).

Nyní si řekneme něco k členění her, neboť tato znalost může pomoci vychovatelům si uvědomit, které hry jsou u dětí nejčastější, které mají nejraději, co ve hře rozvíjejí, v jaké míře se zapojují do her skupinových, v jakém prostředí si rády hrají a podobně. Vychovatel pak na základě získaných informací může dětem nabídnout adekvátní herní aktivity, při kterých se budou všestranně rozvíjet. Hry můžeme členit podle vícero kritérií, která se ovšem mohou prolínat a doplňovat. Například můžeme hry rozdělit podle míry vedení na spontánní, navozené a vedené. U spontánních her si dítě samo volí obsah a způsob hry i její záměr, s kým si bude hrát, kde, jak dlouho, jaké použije hračky atd. Vše závisí na zájmu a aktuálních potřebách dítěte a vychází z jeho vnitřní motivace. U her navozených je dítě motivováno k daným činnostem vychovatelem, jež mu tyto činnosti sám vymyslel a nabízí. Hry vedené bývají zcela řízeny vychovatelem a jejich hlavní úlohou je dosažení předem stanoveného vzdělávacího cíle. Často jsou tyto hry označovány také jako didaktické. Další dělení her, jež plynule navazuje na výše uvedené, je podle míry organizace na hry tvořivé a hry s pravidly. Mezi hry tvořivé, které vychází z vnitřní motivace dítěte, můžeme řadit aktivity zaměřené na rozvoj manipulace s předměty v okolí dítěte a rozvoj smyslů, dále aktivity, při kterých dítě napodobuje činnosti dospělého, jeho sociální role a mezilidské vztahy, aktivity konstruktivní, při nichž dítě manipuluje s materiály, hračkami, pomůckami nebo také aktivity dramatizační až snové, prostřednictvím nichž v představách dítěte ožívají hračky a tvoří se nové příběhy a děje. U her s pravidly je dítě závislé na koordinaci s ostatními hráči a musí dodržovat stanovená pravidla a postupy. Patří sem zejm. hry pohybové a stolní. Dále můžeme hry dělit podle typu činnosti na hry napodobovací, dramatizující, fiktivní, konstruktivní, pohybové a sociální. Ve hrách napodobovacích si děti hrají na školu, na doktora, na rodinu, na poštu, na čaroděje apod. Hry dramatizující vedou ke zkoumání různých situací, tvorbě vlastního způsobu řešení a názoru. U her fiktivních se zapojuje a rozvíjí hlavně fantazie a originalita dítěte. Do her konstruktivních patří hry s kostkami a stavebnicemi, výtvarné a pracovní činnosti, jejichž výsledkem je konkrétní výtvar. Hry pohybové rozvíjí tělesné dovednosti dítěte a hry sociální se vyznačují spoluprací většího počtu dětí. Další dělení her může být podle jejich příčiny a to na aleatorické, agonální, mimikrické a vertigonální. Podstatou aleatorických her je princip náhody, kdy dítě nemůže průběh hry ovlivnit vlastním úsilím, jeho chtíč je upozaděn a dítě musí čekat na osudný výsledek. Tím má možnost zakusit pocit výhry či prohry, bez toho aniž by porovnával schopnosti své a svých soupeřů. Mezi tyto hry patří například Člověče nezlob se, Černý Petr, kostky, karty, různá rozpočítadla i videohry a počítačové hry. Hry agonální jsou založeny na touze dítěte dosáhnout vítězství skrze vlastní úsilí. Tyto aktivity nejsou v pedagogice

považovány za vhodné, neboť se zaměřují na rozdíly mezi dětmi a popírají jejich jedinečnost a individuální tělesný i duševní vývoj. Proto je u těchto her důležité, aby vychovatel dbal na to, aby každé dítě mělo možnost zažít při zvolené činnosti úspěch a nedocházelo tak k narušení sebepojetí dítěte. U her mimikrických, do kterých spadají hry dramatické, má dítě možnost se na určitou dobu proměnit v někoho jiného. A hry vertigonální poskytují dítěti únik z každodennosti života, porušují rovnováhu těla či duše a jsou vzrušující. Jedná se např. o překážkové dráhy, opičí dráhy, houpání na houpačce, jízdu na kolotoči nebo chůzi na úzké lavici. Z hlediska věku můžeme mít hry určené pro skupinu dětí stejného věku a odlišného věku. I když je žádoucí, aby hra rozvíjela dítě ve všech směrech, můžeme se setkat i s dělením her podle toho, na jakou složku osobnosti dítěte hra cílí a tu pak rozvíjí nejvíce. Avšak toto dělení není striktní a většinou hra zároveň působí na rozvoj vícero oblastí osobnosti dítěte. Podle tohoto rozdělení můžeme mít tedy hry, které rozvíjejí buďto především oblast fyzickou, psychickou nebo sociální. Avšak toto dělení nemůžeme považovat za striktní, neboť hra dítěte působí zpravidla komplexně na rozvoj osobnosti jedince. Nicméně mezi aktivity rozvíjející hlavně pohybovou složku osobnosti řadíme hry pohybové, lokomoční a nelokomoční, smyslové. Mezi hry zaměřené na rozvoj psychické oblasti jedince může řadit hry jazykové a řečové, sluchové, dramatizační, hry zaměřené na rozvoj tvořivosti, fantazie a představivosti nebo na rozvoj myšlení či sebepoznávání, paměťové hry. Oblast sociální rozvíjí činnost dramatická, činnosti a hry praktické, které dítěti umožňují vstoupit do světa lidí, hraní rolí, společenské hry, hry s ekologickým, výtvarným či hudebním námětem apod. Další dělení her je podle toho, jakou složku inteligence dítěte rozvíjejí – zda jazykovou, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, hudební, intrapersonální nebo interpersonální inteligenci a postoj k přírodě. Další členění je podle počtu hráčů na hry individuální, párové, skupinové či kolektivní, členění podle pohlaví na hry chlapecké a dívčí, podle prostředí na hry venkovní a vnitřní, podle hlediska času na hry krátkodobé, které jsou realizovány v rámci dne či týdne, a dlouhodobé, které mohou představovat soubor her, jež na sebe navazují, a můžou trvat až tři měsíce. A v neposlední řadě může také dělit hry podle toho, zda u nich děti využívají hračky a různé pomůcky či nikoli (SUCHÁNKOVÁ, 2014).

SHRNUTÍ

V závěru jsme představili nejčastěji používané metody práce vychovatele s dítětem v dětském domově, mezi které jsme zařadili pozorování, rozhovor, práci se skupinou a hru.

ZÁVĚR

Cíle bakalářské práce *Vybrané metody práce vychovatele s dítětem v dětském domově* byly naplněny. Seznámila jsem s kompetencemi vychovatele v dětském domově a podařilo se mi poukázat na nejčastěji používané metody výchovně vzdělávací práce vychovatele s dítětem v dětské domově.

V práci jsem nejprve vymezila působnost dětského domova, jeho legislativní ukotvení, odborný tým a spolupráci dětského domova s dalšími orgány a organizacemi. Charakterizovala vývoj osobnosti dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální, uvedla příčiny umístění dítěte do zařízení ústavní výchovy a popsala tvorbu programu rozvoje osobnosti dítěte. Na závěr jsem představila nejčastější metody, které jsou realizovány vychovatelem v rámci výchovně vzdělávacího systému v dětském domově.

Věřím, že každý člověk ve svém srdci cítí, po které cestě se má vydat. Věřím, že touha stát se vychovatelem se rodí právě někde hluboko v srdci. Přála bych si, aby každý vychovatel vnímal svou práci jako poslání. Aby věřil, že byl vybrán a poslán na místo, kde je potřebný. Neboť s takovým přístupem, plným víry a vděčnosti, může konat dobře. Kéž je plný energie, oplývá radostí, láskou, nadějí a porozuměním a nikdy nezahořkne. Kéž jde dětem příkladem a všímá si krás všedního dne. Kéž je bdělý a chce se něčemu novému naučit. Přála bych mu, aby znal své slabiny stejně dobře jako své přednosti a uměl jich využít pro svůj osobnostní růst. Kéž na své profesní cestě potká přátele a kolegy, kteří mu budou oporou a společně vytvoří něco úžasného. A když padne únavou, kéž si dovolí odpočívat a dopřeje si čas k zotavení. Neboť není nic smutnějšího než vychovatel, který vyhořel.

Naučila jsem se, že úkolem vychovatele v dětském domově není děti zachránit, nýbrž milovat, vidět je jako individuální bytosti a přijmout je i s jejich chybami a bolístkami. Vychovatel dětem může podat pomocnou ruku a ukázat cestu, může jim otevřít dveře, ale vstoupit do života už děti musejí sami.

„Nepetejte se sami sebe, co potřebuje svět. Ptejte se, co vás probudí, a to dělejte. Protože to, co potřebuje svět, jsou lidé, kteří se probudili.“ Howard Thurman

SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ

ALLAN, Kate. *Zvládneš to ... Okamžité povzbuzení při smutku a obavách*. Přeložila Jana PETRÁSKOVÁ. Praha: Grada, 2019, 200 s. ISBN 978-80-271-2460-2.

ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Přeložila Eva SEDLÁČKOVÁ. Praha: Práh, 2010, 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3.

BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči: [přehledová studie]*. V Praze: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012, 208 s. ISBN 978-80-87652-87-9.

BITTNER, Petr, HAVIGEROVÁ, Jana, JANIŠOVÁ, Jana, LANGHANSOVÁ, Hana. *Děti z ústavů!* Brno: Artron 2005, s.r.o., 2007, 72 s. ISBN 978-80-903473-4-2.

CAMERON, R. J. a Colin MAGINN. *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. V Praze: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012, 179 s. ISBN 978-80-87652-61-9.

DELFOŠ, Martine. *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Přeložil Ruben PELLAR. Praha: Portál, 2018, 198 s. ISBN 978-80-262-1327-7.

DITTRICHOVÁ, Jaroslava, Mechthild PAPOUŠEK a Karel PAUL. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada Publishing, 2004, 188 s. Psyché. ISBN 8024703998.

DLABAL, Martin. *Komunikace v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2021, 135 s. ISBN 978-80-262-1806-7.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999, 279 s. ISBN 8071692549.

GJURIČOVÁ, Jitka. *Hodnocení systému péče o ohrožené děti. Příloha časopisu Policista*. 2007, č. 12.

GRUNEROVÁ, Dana. *Školní vzdělávací program*. Opava, 2021.

GRUNEROVÁ, Dana. *Výroční zpráva za školní rok 2021/22*. Opava, 2022.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

KALENDA, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 131 s. ISBN 978-80-7454-149-0.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, akademické nakladatelství, 2002, 544 s. ISBN 8021422033.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál, 1997, 152 s. ISBN 80-7178-150-9.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KŘEPSKÝ, Dalibor. *Vnitřní řád v souladu se Zákonem 109/2002 Sb. a Vyhl. 438/2006 Sb. vč. přílohy*. Olomouc, 2023.

KŘEPSKÝ, Dalibor. *Výroční zpráva o činnosti DD*. Olomouc, 2022.

MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER. *Psychická deprivace v dětství*. 3. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1974, 397 s.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk a Petr RÁČEK, KLÉGROVÁ, Jarmila, ed. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8.

MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál, 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0522-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální práce*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 100 s. ISBN 80-210-3323-1.

NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010, 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004, 82 s. ISBN 8070432810.

PACNEROVÁ, Helena a kol. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015, 57 s. ISBN 978-80-7481-138-8.

PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 89 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1413-9.

PRAŠKO, Ján, GRAMBAL, Aleš, ŠLEPECKÝ, Miloš, MOŽNÝ, Petr, VYSKOČILOVÁ, Jana. *Skupinová kognitivně-behaviorální terapie*. Praha: Grada, 2019, 384 s. ISBN 978-80-271-0496-3.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 8071788295.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 219 s. ISBN 978-80-262-0217-2.

SOUKUP, Jan. *Motivační rozhovory v praxi*. Praha: Portál, 2014, 152 s. ISBN 978-80-262-0607-1.

STANKOWSKI, Adam. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, 140 s. ISBN 8070423609.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYCHROVÁ, Adriana, ed. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Vydání I. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014, 179 s. ISBN 978-80-7395-756-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 9788073673185.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan. *Herní specialista*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 168 s. ISBN 80-244-0345-5.

VÁVROVÁ, Petra a Anna PETŘKOVÁ. *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 86 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3851-1.

ŽUFNÍČEK, Jan, PACNEROVÁ, Helena a Adéla ZELENDA KUPCOVÁ, ed. *Vybraná témata výchovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. V Praze: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012, 136 s. ISBN 978-80-87652-59-6.

Internetové zdroje:

Databáze ústavní výchovy, MŠMT ČR. *MŠMT* [online]. Copyright © 2023 [cit. 10.04.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/databaze-ustavni-vychovy>

Domů | *FEDERACE DĚTSKÝCH DOMOVŮ* [online]. Copyright © 2022. All rights reserved. [cit. 13.12.2022]. Dostupné z: <http://www.fddcr.cz/>

ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002, částka 48, s. 109. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

ČESKO. Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012 občanský zákoník. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2012, částka 33, s. 89. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbíрка zákonů České republiky. 1999, částka 111, s. 359. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 563. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČESKO. Zákon č. 2 ze dne 16. prosince 1992 o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD. In: Sbíрка zákonů České republiky. 1993, částka 1, s. 2. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

ČESKO. Sdělení č. 104 ze dne 20. listopadu 1989 federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In: Sbíрка zákonů České republiky. 1991, částka 22, s. 104. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

ČESKO. Vyhláška č. 438 ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006, částka 142, s. 438. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438>

Mapa dětských domovů v ČR – Asociace Dítě a rodina, z.s. [online]. Copyright © 2015 Asociace Dítě a rodina, z.s. [cit. 10.04.2023]. Dostupné z: <http://mapa.ditearodina.cz/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 4 **Tak tohle zvládneš!** (Zdroj: ALLAN, 2019)

Obrázek č. 2 **Přehled dětských domovů na Moravě a ve Slezsku** (Zdroj: vlastní zpracování)

Obrázek č. 3 **Organizační struktura Dětského domova Šance v Olomouci** (Zdroj: vlastní zpracování)

SEZNAM ZKRATEK

EVIX – informační systém EVIX-professional institute software

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PROD – program rozvoje osobnosti dítěte

ve z.p.p.p. – ve znění pozdějších právních předpisů

YMCA – Young Men´s Christian Association (křesťanské sdružení mládeže)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Výčet dětských domovů na Moravě a ve Slezsku

Přílohy k bakalářské práci

PŘÍLOHA č. 1: Výčet dětských domovů na Moravě

Dětské domovy v Olomouckém kraji:

1. Dětský domov a Školní jídelna Prostějov,
2. Dětský domov a Školní jídelna Lipnín nad Bečvou,
3. Střední škola, Základní škola, Mateřská škola a Dětský domov Zábřeh,
4. Dětský domov a Školní jídelna Jeseník,
5. Dětský domov a Školní jídelna Olomouc,
6. Základní škola, Dětský domov a Školní jídelna Litovel,
7. Dětský domov a Školní jídelna Hranice, Purgešova 847,
8. Dětský domov a Školní jídelna, Plumlov,
9. Dětský domov a Školní jídelna Přerov, Sušilova 25,
10. Církevní dětský domov Emanuel, Stará ves,
11. Dětský domov a Školní jídelna, Černá Voda 1.

Dětské domovy ve Zlínském kraji:

1. Dětský domov a Základní škola Liptál,
2. Dětský domov, Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Zlín,
3. Dětský domov Kroměříž,
4. Dětský domov Zašová,
5. Dětský domov Zlín,
6. Dětský domov Valašské Meziříčí,
7. Dětský domov Uherské Hradiště,
8. Dětský domov Bojkovice,
9. Dětský domov Uherský Ostroh,
10. Dětský domov, Základní škola a Praktická škola Valašské Klobouky,
11. Dětský domov a Základní škola Vizovice,
12. Dětský domov Vizovice, Chrástěšovská 65.

Dětské domovy v Jihomoravském kraji:

1. Dětský domov Tišnov,
2. Dětský domov Dagmar Brno, příspěvková organizace,
3. Dětský domov Znojmo, příspěvková organizace,
4. Dětský domov Mikulov, příspěvková organizace,
5. Dětský domov Strážnice, příspěvková organizace,
6. Dětský domov Vranov,
7. Materská škola, Základní škola a Dětský domov Ivančice,
8. Dětský domov Boskovice, příspěvková organizace,
9. Dětský domov, Hodonín 48, 67971 Lysice,
10. Dětský domov Hodonín, příspěvková organizace,
11. Základní škola speciální, Praktická škola a dětský domov Vřesovice,
12. Základní škola, Praktická škola a Dětský domov Brno.

Dětské domovy v Moravskoslezském kraji:

1. Základní škola, dětský domov, ŠD a ŠJ Vrbno p. Pradědem,
2. Dětský domov a Školní jídelna, Lichnov 253, příspěvková organizace,
3. Základní škola, střední škola, dětský domov, školní jídelna a Internát V. Heraltice,
4. Dětský domov a ŠJ Opava,
5. Dětský domov a ŠJ Budišov,
6. Dětský domov a ŠJ, Melč 4, příspěvková organizace,
7. Dětský domov a ŠJ Radkov,
8. Dětský domov a ŠJ LORETA Fulnek,
9. Dětský domov a ŠJ N. Jičín,
10. Dětský domov a ŠJ Příbor,
11. Dětský domov a ŠJ Čeladná,
12. Dětský domov a ŠJ Frýdek-Místek,
13. Dětský domov a ŠJ Ostrava-Vizina,
14. Dětský domov a ŠJ Ostrava-Slezská Ostrava, Bukovanského,

15. Dětský domov a ŠJ Ostrava-Hrabová,
16. Dětský domov bl. Marie Antoníky Kratochvílové,
17. Dětský domov a ŠJ Havířov,
18. Dětský domov SRDCE a ŠJ Karviná.

Dětské domovy nacházející se ve východní části kraje Vysočina:

1. Dětský domov Jemnice,
2. Dětský domov Hrotovice,
3. Dětský domov, Náměšť nad Oslavou, Krátká 284,
4. Dětský domov Rovečné,
5. Dětský domov Telč,
6. Soukromý dětský domov s.r.o., Budišov.

