

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Okolnosti vedoucí k umístění dětí do konkrétního dětského domova
se školou a možnosti prevence jejich rizikového chování**

**The circumstances leading to a child's placement into a specific children's
school and possibilities of prevention of their risky behavior**

Bc. Jitka Dvořáková

Vedoucí práce: PhDr. Magdalena Richterová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N D-ZSV (7504T216, 7504T190)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Okolnosti vedoucí k umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou a možnosti prevence jejich rizikového chování potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12.dubna 2023

Poděkování:

Touto formou bych chtěla poděkovat vedoucí této diplomové práce, PhDr. Magdaleně Richterové Ph.D., za veškerý čas strávený nad touto diplomovou prací, za veškeré konzultace, cenné rady, připomínky, komentáře a odbornou pomoc. Děkuji i mé rodině za trpělivost, podporu nejenom při psaní této diplomové práce, ale i v rámci celého magisterského studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá okolnostmi vedoucími k umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou a možnostmi prevence jejich rizikového chování. Teoretická část představuje náhled do rizikového chování i institucionální výchovy. Praktická část představuje analýzu spisovné dokumentace a životních příběhů vybraných participantů za účelem zjištění okolností vedoucí k jejich umístění do vybraného konkrétního zařízení. Představuje také možnosti vzdělávání a možnosti prevence rizikového chování umístěných jedinců v tomto zařízení na základě rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Záměrem práce je představení uceleného obrazu o problematice ústavní výchovy týkající se konkrétního dětského domova se školou. Závěrem šetření je zjištění, že okolnosti pro umístění se u jednotlivých participantů vyplývající jak analýzou rozhovoru, tak analýzou dokumentace, shodují. Zásadní nesnáze pramení z rodiny, tedy nevyhovující sociální podmínky, často nefunkční prostředí rodiny. U všech vybraných participantů se objevuje rizikové chování zahrnující sociálně patologické jevy, například návykové látky, nevhodná parta, trestná činnost, záškoláctví, útěky a další, které výrazně narušují a ovlivňují rodinné vztahy.

KLÍČOVÁ SLOVA

dětský domov se školou, institucionální výchova, rizikové chování, ústavní výchova

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the circumstances leading to the placement of children in a specific children's home with a school and the possibilities of preventing their risky behavior. The theoretical part presents an insight into risky behavior and institutional education. The practical part presents an analysis of the written documentation and life stories of the selected participants in order to determine the circumstances leading to their placement in a selected specific facility. It also presents the possibilities of education and prevention of risky behavior of individuals placed in this facility based on interview with pedagogical staff. The aim of the thesis is to present a comprehensive picture of the issues of institutional education related to a specific children's home with a school. The investigation concludes by finding that the circumstances for placement are consistent for each participant, as revealed by both the interview and documentation analysis. The fundamental difficulty stems from the family, i.e. inadequate social conditions, often dysfunctional family environment. All of the selected participants exhibit risky behaviors including social pathologies such as substance abuse, inappropriate cliques, criminal activity, truancy, running away and other behaviours that significantly disrupt and affect family relationships.

KEYWORDS

children's home with school, institutional education, risky behaviour, institutional education

OBSAH

ÚVOD	7
1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	9
1.1 Charakteristika rizikového chování	9
1.2 Vybrané vzorce, druhy, projevy rizikového chování.....	14
1.2.1 Agrese.....	14
1.2.2 Šikana.....	14
1.2.3 Záškoláctví	16
1.2.4 Experimentování a užívání návykových látek.....	20
1.3 Rizikové faktory rizikového chování.....	22
1.3.1 Rodina	22
1.3.2 Škola.....	23
1.3.3 Vrstevníci	24
1.4 Prevence rizikového chování	25
1.4.1 Metody prevence	26
1.4.2 Úkol prevence.....	27
2 INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVA.....	33
2.1 Ústavní výchova	33
2.2 Ochranná výchova	34
2.3 Status ústavní a ochranné výchovy v systému náhradní rodinné péče	35
2.4 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	37
2.4.1 Diagnostický ústav	39
2.4.2 Dětský domov.....	41
2.4.3 Dětský domov se školou.....	42
2.4.4 Výchovný ústav.....	44

3 PRAKTICKÁ ČÁST	46
3.1 Cíl praktické části diplomové práce.....	46
3.2 Výzkumné otázky	46
3.3 Metody šetření	47
3.4 Etika výzkumu	49
3.5 Charakteristika zařízení - konkrétního dětského domova se školou.....	49
3.6 Charakteristika zkoumaného souboru.....	53
3.7 Výsledky šetření	55
3.7.1 Analýza dokumentace	55
3.7.2 Rozhovory s dětmi.....	72
3.7.3 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Miguela	77
3.7.4 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Pavla.....	86
3.7.5 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Viktora	95
3.7.6 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Gáby.....	109
3.8 Interpretace výsledků.....	116
3.8.1 Diskuze nad okolnostmi umístění	116
3.8.2 Diskuze nad možnostmi vzdělávání umístěných dětí.....	121
3.8.3 Diskuze nad prevencí rizikového chování umístěných dětí	123
3.9 Závěr výzkumného šetření.....	127
3.10 Doporučení do praxe.....	131
ZÁVĚR	139
Seznam použitých informačních zdrojů	142
Seznam tabulek.....	152

ÚVOD

Rizikové chování dětí a mladých jedinců představuje jeden z fenoménů současné doby. Tito jedinci bývají často ovlivněni rizikovým chováním svých rodičů nebo jejich nejbližším okolím, nebo rizikové chování přímo patří k součásti samotného dítěte i jeho osobnostním rysům.

Diplomová práce s názvem „Okolnosti vedoucí k umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou a možností prevence jejich rizikového chování“ nabízí vzhled do problematiky ústavní výchovy ve vybraném zařízení.

Téma diplomové práce bylo zvoleno z důvodu značného osobního zájmu o institucionální výchovu, z důvodu dlouhodobějšího aktivního působení v konkrétním dětském domově se školou v rámci souvislých praxí během studia jak na střední pedagogické škole, tak během studia na vysoké škole a v neposlední řadě i z důvodu nástupu do tohoto konkrétního zařízení do hlavního pracovního procesu jako učitelka všeobecné vzdělávacích předmětů, ale rovněž i proto, že problematika institucionální výchovy dětí a mladých jedinců patří v dnešní době mezi kontroverzní témata a umístování jedinců do institucionální výchovy patří mezi celospolečenské problémy.

Společnost často považuje institucionální výchovu za mýtus, kdy se do ní dostávají jen „zlobivé“ děti, nebo Romové, kteří kradou, nebo děti, o které se nemá kdo starat. O institucionální výchově a jedincích do ní umístovaných má veřejnost stále trvale zkreslené názory a na umístěné jedince zaujímá stigmatizující postoj.

Jak je tedy vůbec možné, že i v současné době je dítě odebráno z prostředí rodiny a umístěno do ústavního zařízení, proč k něčemu takovému ještě v naší společnosti vůbec dochází? Jak je možné, že mladí jedinci jsou tak ovlivněni rizikovým chováním nejenom svým, ale i jejich nejbližším okolím? Okolností může být spousta. Ve většině případů je na vině především rodina neposkytující potřebné rodinné zázemí, mladí jedinci bývají často součástí jejich hádek, násilí v rodině, opilostí jednoho či v horším případě obou rodičů a podobně. Mladý jedinec na to začíná hledat svůj lepší svět, ve kterém hledá splnění svých snů, začíná unikat od reality. Často ovšem nalézá útěchu v okruhu lidí, kteří ho lehce nabádají k nevhodným a společností odsuzovaným činům, například trestným činům, za které jsou ovšem oni potrestáni umístěním do institucionální zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy pro možnost jejich nápravy a resocializace.

Diplomová práce popisuje okolnosti umístění jedinců do konkrétního ústavního zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy i možnosti prevence zaměřená na vybraný dětský domov se školou.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části jsou na základě odborných publikací i dalších zdrojů krátce popsány a vysvětleny základní informace týkající se daného tématu. Jejím cílem je podat přehled o rizikovém chování včetně charakteristiky, vybraných projevů, prevence i rizikových faktorech tohoto chování a o institucionální výchově včetně zařízení pro její výkon. Tyto informace souvisí s praktickou částí, která na teoretickou část navazuje.

Praktická část seznamuje s cílem i výzkumnými otázkami, s vybraným ústavním zařízením dětským domovem se školou, s vybranými participanty, popisuje použité metody, analyzuje získaná data a následně seznamuje s výsledky šetření i s přínosem práce.

Na základě kvalitativního šetření rozděleného do tří částí jsou získávána data pro splnění stanovených cílů.

V první části je využito obsahové analýzy dat. Konkrétně obsahové analýzy spisové dokumentace, kde jsou analyzovány osobní spisy vybraných dětí.

Druhá část praktické části na základě polostrukturovaných rozhovorů se věnuje popisu a analýze životních příběhů vybraných dětí umístěných v konkrétním zařízení, na nichž jsou zmapovány skutečnosti spojené s jejich životní dráhou až po jejich umístění do zmíněného zařízení.

Třetí část je věnována analýze polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy na jejímž podkladě jsou zjišťovány a identifikovány možnosti prevence rizikového chování u umístěných jedinců i možnosti jejich vzdělávání.

Dle výsledků šetření lze říci, že nejčastější okolností pro umístění do vybraného zařízení je rizikové chování jedinců. Velkou roli pro jejich umístění do tohoto zařízení má i špatná rodinná situace a vliv nevhodné party.

Diplomová práce je přínosná v prohloubení znalostí, zjištění nových informací a skutečností v daném tématu.

1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Kapitola je zaměřena na objasnění, vymezení i charakteristiku rizikového chování i dalších pojmů s ním souvisejících, vztahující se k období dospívání, protože v tomto údobí je inklinace čili sklon k rizikovému chování větší než v kterémkoli jiném období. Rizikové chování a jednání, jež v tomto vývojovém období vznikne, může poté vést k netoužebnému dopadu, důsledku i vlivu na celý život jedince.

Kapitola obsahuje typologie rizikového chování, jeho faktory i projevy. Z důvodu, že předložená práce je zaměřena na konkrétní školské zařízení, zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu – dětský domov se školou, kde jsou umístěny jedinci do ukončení povinné školní docházky, věnuje se tedy rizikovému chování dospívající mládeže ve věkovém období mezi 11-15 rokem, budou více analyzovány zejména projevy vztahující se na záškoláctví, šikanu, agresi i návykové látky. Závěr této kapitoly se bude zabírat eventualitami prevence rizikového chování v prostředí, ve kterém jedinec žije, tedy z hlediska rodiny, školního prostředí i okolní společnosti.

1.1 Charakteristika rizikového chování

Rizikové chování dětí i dospívajících je přítomné v každé generaci. Do určité míry je toto chování možné považovat za normativní prvek vývoje osobnosti jedince. Období, zmíněné výše je bráno jako takové, v němž dochází k ne moc běžnému nárůstu všech podob rizikového chování. Pro toto období je rovněž typické získávání volnosti, samostatnosti i svobody, a to hlavně odpoutáním se od rodičů. Podle Šimíčkové (2004) je absolutně typické, že dospívající jedinci se bouří proti autoritám a usilují posouvat dané hranice. Takovéto jednání je bezprostřední na cestě k očekávané nezávislosti a dospělosti. Dospívající jedinci mají sklon ke zvědavosti, rádi ověřují sebe, testují své okolí, zjišťují, co je ještě možné brát a považovat za vhodné a patřičné chování a co už ne.

Rizikové chování představuje podle Dolejše a Orla (2017, s. 29) takové chování, jež je prokazatelně příčinou nárůstu „*fyzilogických, vývojových, zdravotních, psychologických, sociálních i dalších rizik a nebezpečí jak pro jedince, jeho okolí, tak i pro společnost.*“ Domníváme se, že rizikové chování je integrální součástí života zejména dospívajících jedinců. Jakýkoli takový jedinec se v určitých situacích chová

rizikově, a tyto situace jsou poté součástí jeho přirozeného ontogenezního vývoje ať už s nižšími negativními důsledky nebo i těmi vyššími.

Terminologie, tedy odborné názvosloví rizikového chování je v dílčích oborech velice nejednotná. Nielsen Sobotková (2014) na tuto nejednotnost poukazuje různými teoretickými východisky, například zdravotního či sociálního kontextu. Rizikové chování považuje za komplexní pojem společenskovedních a medicínských oborů, přičemž takovýmto chováním může dojít k poškození majetku, k psychosociálnímu nebo zdravotnímu poškození osob nebo rovněž i prostředí.

Kraus (2014) vymezuje rizikové chování jako pojem multidisciplinární, jenž nahradil termín dříve používaný, tedy patologické nebo negativní společenské jevy. Tento termín nebyl ze strany některých autorů přijatelný, protože nebyl vnímán jako emocionálně a hodnotově neutrální. Rovněž Miovský (2010) pojmem rizikové chování nahrazuje dříve užívaný pojem sociálně patologické jevy, který byl podle něj stigmatizující a byl důrazně zaměřen na společenskou/skupinovou normu. Miovský (2015) ho považuje za chování, díky kterému dochází k prokazatelnému zvyšování sociálních, zdravotních, výchovných i dalších rizik pro jedince, ale i pro společnost. Toto rizikové chování, jeho existenci i důsledky lze podle Miovského (2010, 2015) ovlivnit preventivními a léčebnými intervencemi.

Podle MŠMT souvisí rizikové chování s pedagogickým prostředím, tedy školou, která k němu zaujímá primární preventivní kroky a opatření.

Jedlička (2015) považuje rizikové chování za alarmující předstupeň sociální patologie. Rovněž zdůrazňuje, že závisí na každém jedinci, na jeho vnitřní náklonnosti i okolí, jestli zvládne řídit nebezpečné projevy svého chování nebo zda tyto případná rizika podcení.

Také Krulichová (2015) vnímá rizikové chování za předstupeň delikvence čili trestné činnosti mládeže, kdy jedinec nekonformně jedná, porušuje obvyklé normy určité skupiny nebo společnosti. Norma představuje podle Krause (2014) kýžené chování hodnocené společností. Rovněž si podle tohoto autora jakákoli společnost vytýčuje svá vlastní pravidla a normy, a jejich dodržování je nedílnou součástí jejího fungování. Kraus tedy považuje normu za jistý předpis nebo pravidlo pro určité chování v jisté životní situaci. Navíc takovéto chování je dle Krulichové (2015) v určité etapě života

bezprostřední součástí vývoje i rozvoje jedince. Navíc dodává, že toto rizikové chování ve zvýšené míře lze pozorovat zejména okolo 11. – 15. roku života. V této etapě života je proto považováno za velice důležité vést děti ke smysluplnému trávení volného času, zdravému životnímu stylu i zdravému sebevědomí (cíl primární prevence, viz níže).

Dolejš a Orel (2017, s. 30) vidí rizikové chování jako pojem zastřešující různé jednání a chování jednotlivce i skupiny, jež vede ke zdatelným problémům. Tito autoři představují ve své publikaci pojmy používané v praxi:

- *problémové chování* (chování a jednání je bráno jako potíží)
- *maladaptivní chování* (chování nepřizpůsobivé, sociálně nežádoucí)
- *protispolečenské chování* (porušuje se základ společnosti)
- *abnormální chování* (diferencuje se od sociálních a morálních zásad společnosti)
- *disociální chování* (občasné projevy za hranicemi společenských norem)
- *asociální chování* (projevy chování jsou vážnějšího rázu, avšak ještě nepředstavují trestnou činnost)
- *antisociální chování* (nezákonné, protispolečenské chování s vážnými přestupky a trestnou činností)
- *delikventní chování* (porušuje stanovené hranice zákona)
- *deviantní chování* (výkyv od předpokládaného chování týkající se určité společnosti)

Dolejš a Orel (2017) shodně uvádějí, proč k takovému chování vůbec dochází. Motivací může podle nich být například:

- hledání vzrušení – odvážné, ale pořád ještě akceptovatelné chování (rizikové sporty)
- bezohledné chování – i zde je motivem hledat vzrušení, ale v dospělém věku již toto chování není akceptovatelné, může vést k větším negativním důsledkům a následkům, například jako následek řízení motorových vozidel pod vlivem omamných látek)
- rebelující chování – objevuje se snaha vyzkoušet něco nového, experimentovat s nepoznaným, hledat a najít nezávislosti (sprosté výrazy, pozdní příchody, kouření, alkohol), u dospělých osob je toto považováno a bráno za normální a obvyklé

- publikem kontrolované chování – jako motiv je viděn ve strachu ztratit sociální oporu či uznání důležité skupiny
- antisociální chování – toto chování není běžné ani u dospělých osob ani u dospívajících, společnost ho neschvaluje, (podvádění, šikana, agrese)

Podle definice Jessora (1991) představuje rizikové chování znepokojující, problematické, vymykající se, nekonvenční k pravidlům a normám společnosti či jejím institucím, kterými je pak dále regulováno a usměrňováno.

Hamanová (2000) popisuje rizikové chování jako chování ohrožující přímo či nepřímo zdraví, prospěch, ale také celý následující život mladých lidí.

Problémové a rizikové chování spojuje Macek (2003) s pácháním trestných činů, predelikventním chováním, týráním, diskriminací některých skupin, rasovou nesnášenlivostí, šikanou, násilím, agresí. Podle něj se jedinec chovající se rizikově v jedné oblasti, bude toto chování rozšiřovat a stupňovat i do oblastí dalších.

Foltová (2012) navíc dodává a zdůrazňuje, že jedinci může takovéto riskantní jednání a chování přinášet jistou satisfakci a sebepotvrzení v jeho aktuální situaci.

Hutyrová (2019, s. 11) uvádí sedm hlavních typů tohoto rizikového chování:

- *záškoláctví*
- *šikana s extrémními projevy agrese*
- *extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě*
- *rasismus a xenofobie*
- *negativní působení sekt*
- *sexuální rizikové chování*
- *závislostní chování*

Obdobné typy rizikového chování rozlišuje i Nielsen Sobotková (2014, s. 40-41):

- *záškoláctví*
- *lhaní*
- *agresivita, agresivní chování*
- *obecně kriminální jednání (krádeže)*
- *vandalismus*
- *závislostní chování*

- *rizikové chování na internetu*
- *rizikové sexuální chování*
- *rizikové chování v dopravě*
- *extrémní rizikové sporty, hazardní aktivity*
- *užívání steroidů a anabolik*
- *nezdravé stravovací návyky*
- *extrémismus*
- *xenofobie*
- *rasismus*
- *intolerance*
- *antisemitismus*

MŠMT (2017) vymezuje rizikové chování:

1. *agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus*
2. *záškoláctví*
3. *závislostní chování, užívání návykových látek*
4. *rizikové sporty a rizikové chování v dopravě*
5. *poruchy příjmu potravy*
6. *negativní vliv sekt*
7. *rizikové sexuální chování*
8. *poruchy a problémy spojené se syndromem CAN (syndrom týraného a zanedbávaného dítěte)*

Rizikové chování představuje komplexní pojetí, které je středem pozornosti nejen oborů společensko-vědních, ale rovněž i oborů medicínských, Dolejš (2010).

1.2 Vybrané vzorce, druhy, projevy rizikového chování

V následujících podkapitolách budou více popsány pro práci stěžejní druhy rizikového chování. Vzhledem k zařazení, ve kterém bylo šetření provedeno, budou v následující kapitole popsány zejména ty projevy, které se v daném školském zařízení v době šetření vyskytly.

1.2.1 Agrese

Agresivita je Hutyrrovou (2019) chápána jako hůře měřitelná a poměrně trvalá charakteristika osobnosti, která vyjadřuje osobní vlastnosti i vnitřní dispozice. Martínek (2015 s. 9) definuje agresi jako „*jednání, kterým se projevuje násilí proti nějakému objektu, útočnost a nepřátelství s jasným a zřetelným účelem a cílem ublížit*“. I Miovský (2015) považuje agresi za chování, které v extrémních případech je spojené s ujmou na psychice či zdraví jedince, i s materiální škodou, jejímž cílem je fyzický střet se sebepoškozováním, ublížením druhým či vandalismem s poškozením majetku.

Vágnerová (2012) rozlišuje několik typů agresivity:

- agresivita vznikající z nevyjasněných a neobjasněných pravidel v rodině
- agresivita jako odezva tvrdé výchovy
- agresivita vrozená
- agresivita jako obraz naučeného chování
- agresivita jako vyjádření frustrace

Agresor si většinou dokazuje nadvládu nad ostatními, mívá potřebu se ukazovat, bývá neukázněný, fyzicky silný a zdatný.

1.2.2 Šikana

Šikana představuje opakující se a úmyslné fyzické nebo psychické ubližování slabšímu jedinci či skupině jedincem či skupinou silnější. Právní řád ČR formulaci šikany neupravuje. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2017) vymezuje šikanu jako „*agresivní chování ze strany žáka vůči žákovi nebo skupině žáků nebo učiteli, které se v čase opakuje a je založeno na úmyslné, záměrné, vědomé a zpravidla skryté snaze ublížit sociálně, emocionálně, fyzicky i/nebo v případě šikany učitele rovněž*

i profesionálně. Šikana bývá dále charakteristická bezmocností oběti, nepoměrem sil, samoučelností agrese, nepříjemností útoku pro oběť.“

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2017) se projevy šikany mohou ukazovat v různých podobách:

- a) šikana přímá – může mít podobu fyzickou, verbální i neverbální
- b) šikana nepřímá – cílem bývá způsobit oběti emocionální a psychologické utrpení i poškození jeho sociálního statusu
- c) elektronická šikana čili kyberšikana – cílem bývá ponížit, ztrapnit, zesměšnit šikanovaného za pomoci výhrůžných telefonátů; vyhrožujících, útočných, obtěžujících mailů nebo SMS zpráv; rozesílání získaných videí nebo fotek po internetu i dalších ponižujících situací; k její realizaci jsou využívány různé elektronické prostředky, jako jsou internet, mobily, e-maily, sociální sítě

Šikana představuje podobu násilí čili agrese, jež ve školním prostředí ohrožuje plnění cílů a zásad vzdělávání, narušuje pocit jistoty žáků, ale i pedagogických pracovníků, vede k relevantnímu psychickému narušení, proto by školy měly být připraveny jí předcházet, rozeznat ji a účinně na ní reagovat.

Kolář (2012) rozlišuje několik stádií šikany:

- stádium ostrakizmu – jedná se o dobu vzniku šikany – ve třídě či skupině se kdokoli objeví a vyčnívá nějakým způsobem z kolektivu. Kolář (2012) tyto jedince nazývá obětními beránky, outsidersy, omegy, černými ovce. Podle něj není takovýto jedinec ve třídě oblíben, uznáván, setkává se s častým odmítáním i žertováním na svůj účet.
- stádium fyzické agrese – psychické omezení přerůstá v agresi fyzickou, zvyšuje se zacházení s obětí i dojem nad někým, tedy ustrašeným a slabým.
- stádium vytvoření jádra – šikana je považována za normu a pravidlo chování, již se jedná o předem promyšlenou a systematicky uspořádanou šikanu.
- stádium totalita – vysoce hazardní a riskantní období, neboť ostatní spolužáci přebírají pravidla a normy agresorů.

1.2.3 Záškoláctví

Mertinem (2015) je záškoláctví považováno za velice relevantní přestupek vůči školnímu řádu.

Z pohledu učitele záškoláctví představuje podle Vágnerové (2012) porušení základního pravidla vymezující žakovu roli, jehož povinností je navštěvovat školu a učit se chovat kýženým způsobem. Záškoláctví charakterizuje jako únikový komplex a soubor obranného chování s cílem vyhnout se osobní neúnosné zátěži představující škola.

Záškoláctví je rizikové chování, jež patří do poruch etopedické povahy. Vyznačuje se neomluvenou absencí žáka ve škole, ať už na základní, tak i střední. Jde o úmyslně a bezdůvodně zanedbávanou školní docházku, kterou je porušován školní řád, ale i školský zákon, kterou jedinec zanedbává na základě vlastní vůle, svého rozhodnutí, často bez vědomosti rodičů (Miovský, 2015).

Podle Mertina (2015) je velmi důležité zjištění a pochopení důvodů, proč jedinec nejde nebo nechodí do školy. Zjištění důvodu považuje Mertin za možnost, šanci i vyhlídku pomoci dítěti a preventivně na něj působit. Nejčastějším důvodem záškoláctví je dle Mertina obava, strach (u dětí mladšího školního věku); „jen tak“, bez udání konkrétního důvodu (u dětí staršího školního věku).

Záškoláctví dělí Martínek (2015, s.116) na dvě hlavní skupiny:

- *záškoláctví charakteru impulzivního*
- *záškoláctví plánované, účelové*

U záškoláctví impulzivního charakteru dítě neplánuje a nezamýšlí se nad tím, že do školy nepůjde. Jeho reakce jsou nepromyšlené a unáhlené (Martínek, 2015). Vágnerová (2012) navíc dodává, že dítě odejde ze školy i v průběhu vyučování. Záškoláctví podle ní může trvat i více dnů, než rodiče přijdou na to, že jejich dítě do školy nechodí.

Záškoláctvím plánovaným, účelovým dítě aspiruje a usiluje o uniknutí od problematických situací ve škole, je předem plánované (Martínek, 2015). Podle Vágnerové (2012) se navíc vzdaluje pod nejrůznějšími výmluvami v době, kdy má neoblíbený předmět, neoblíbeného učitele nebo bude zkoušení. Důvody proč dítě jde za školu, Martínek (2015) dělí do tří skupin:

- vliv rodinného prostředí
- trávení volného času
- negativní vztah ke škole

Špatné rodinné prostředí, špatnou rodinnou péči, ale i neodpovědný vztah k učení, problémy ve škole řadí také Firstová (2014) mezi hlavní důvody záškoláctví.

Důvody nebo motivy vedoucí k záškoláctví uvádí ve své publikaci i Matějček (2011), mezi které řadí:

- strach ze zkoušení
- pomsta za školní nespravedlnost
- odpor k učiteli
- vzdorovitost
- pocit ublížení
- strach z nepřátelské party nebo z některého dítěte
- snaha vyhnout se nepříjemnostem
- snaha osvědčit se a vytáhnout se před ostatními
- příslušnost k dětské skupině, která považuje záškoláctví za normu

Rovněž podle Matějčka (2011) mohou být spouštěcím mechanismem také rodinné důvody. Rodiče často zapomínají, že mají vedle sebe dítě citlivé na problémy kolem sebe, mají s dítětem rozdílné představy například o školní úspěšnosti, o výběru školy, o výběru studijního oboru. Ve věku dospívajícím může být příčinou záškoláctví nechuť jít do školy, protože ho to tam nebaví, prostě tam nechce jít či také po nočním ponocování se mu ráno nechce vstávat. Další příčinou zanedbávání povinné školní docházky může být v dospívání vliv vrstevníků a kamarádů, kdy často, zejména ve větších městech upřednostňují pohyb v kavárnách, parcích, v obchodních centrech.

Důkladnější typologii záškoláctví včetně jejich příčin uvedl Kyriacou (2005):

- záškoláctví pravé, kdy dítě do školy nechodí, ale rodiče se domnívají, že ano
- útek ze školy – dítě do školy přijde kvůli nezapsání absence, ale v průběhu vyučovacího dne odejde
- záškoláctví s vědomím rodičů, kdy dítě nechodí do školy, rodiče o tom vědí, nepovažují to za žádnou špatnost, dítě rodičům například pomáhá

- záškoláctví s podváděním rodičů, kdy rodiče napíší omluvenku například ze zdravotních důvodů, protože dítě je dokáže přesvědčit o jejich nevolnosti a nemožnosti jít do školy
- odmítání školy – dítěti činí školní docházka psychické potíže, objevují se problémy spojené se stresem, se strachem ze šikany, z těžkého učení

Záškoláctví bývá většinou spojeno s dalšími druhy rizikového chování, jež často negativním způsobem ovlivňují a narušují vývoj osobnosti jedince. K takovému chování je možné dle Miovského (2015) zařadit drobné krádeže, užívání návykových látek, kriminalita, hazardní hry (Miovský, 2015). Matějček (2011) ještě navíc uvedl toulání, lži, podvody například s omluvenkami.

Záškoláctví je podle Matějčka (2011) rizikový faktor chování, který sám o sobě nabízí prostor a volnost k jiným projevům tohoto rizikového chování. Vidinou je totiž prostor volna, který dítě může využít různým způsobem, například hracími automaty, konzumací alkoholu, drog, cigaret i dětskou delikvencí.

MŠMT rozdělilo rizikové faktory vzniku záškoláctví do několika skupin:

- společnost
 - chudoba
 - nezaměstnanost
 - příslušnost k menšinám
 - prostředí ohrožené sociálním vyloučením
 - nízká úroveň vzdělání
 - negativní vzory v okolí
 - příležitost k nelegální činnosti
 - glorifikace rizik a negativního chování v médiích
- osobnostní zvláštnosti žáka
 - dítě je ve stresu – volání o pomoc v tíživé akutní situaci
 - potřeba pozornosti a uznání
 - vnitřní zábrany, nízká sebekontrola, výrazný egoismus = disharmonický vývoj osobnosti
 - problémové chování přerůstající v poruchy chování
 - psychické poruchy

- škola, školní prostředí
 - odpor ke škole – žáci méně nadané jsou trestáni, káráni někdy i zesměšňováni
 - negativní vztah ke škole a školnímu prostředí
 - nechut' ke školní práci
 - projevy šikany ve třídě nebo škole
 - osobnost pedagoga – neřeší vážné situace, lhostejný k chování žáků, nespravedlivě hodnotí žáky
 - špatné přizpůsobení žáka k školnímu režimu
 - velký počet žáků ve třídách
 - velké požadavky na žáky
 - špatná příprava jak ze strany žáka, tak i učitele
 - slabý prospěch, neschopnost, špatné chápání a porozumění učiva
 - horší sociální postavení v kolektivu
 - projevy šikany
 - porucha mezilidských vztahů
 - gambling
 - experimentování s návykovými látkami
- rodina, rodinné prostředí
 - nejednotné výchovné působení
 - zanedbávající, autoritativní nebo naopak hodně liberální výchova
 - zaměstnanost rodičů, jejich směny v práci, pracovní vyčerpání
 - nedostatečně osvojené morální normy rodičů a přenos těchto nevhodných norem na děti, neboť rodiče jsou jejich vzory a modely
 - rodiče nejeví zájem o své dítě, nedostatečně o něj pečují, neovlivňují trávení volného času svých dětí
 - dítě s problémovým chováním představuje v rodině obětího beránka, kdy toto chování rodina udržuje rodinnou rovnováhou a neřeší další problémy
- vrstevníci a jejich prostředí, místní komunita
 - nedostačující a špatná nabídka volnočasových aktivit

- party s nevhodným cílem činností – kriminální činnosti, experimentování s návykovými látkami
- prostředí sociálně vyloučené

Vyhýbání se docházce na školní vyučování bývá často důsledkem školní neúspěšnosti jedince, jeho špatného prospěchu a většinou mívá i narůstající tendenci (Miovský, 2015).

Záškoláctví je možno tedy považovat za nepřiměřenou formu řešení konfliktních a konfrontovaných situací ve škole, v rodině, v místě bydliště i ve výchovných zařízeních, k němuž mívají sklon hlavně děti subjektivně neúspěšní, prožívající strach a úzkost v prostředí, v němž se pohybují, děti nezařazení ve skupině nebo z nich vyloučení.

1.2.4 Experimentování a užívání návykových látek

Za návykovou látku považuje zákon č. 40/2009 Sb. §130 „*alkohol, psychotropní látky, omamné látky i další látky schopné nepříznivě ovlivnit psychiku člověka, jeho chování nebo jeho rozpoznávací a ovládací schopnosti*“. Při klasifikaci a třídění návykových látek je třeba brát v potaz nejenom jejich společenskou nebezpečnost a dostupnost, kdy vztah a názor společnosti i její tolerance a snášenlivosti rozděluje návykové látky čili drogy na legální a nelegální, ale také rizika užívání, přičemž hledisko zdravotních dopadů pro uživatele nebo vyhlídka vzniku závislosti v době kratší, dělí návykové látky, tedy drogy na měkké a tvrdé. Své působení a význam na klasifikaci návykových látek mají také jejich chemické zvláštnosti a převládající účinky. Dle tohoto vlivu se návykové látky dělí na látky povzbuzující, tlumivé a halucinogenní. Rovněž je také důležité zohledňovat způsob podávání (NMS, 2021).

Návykové látky patří mezi výrazný sociálně patologický jev. V roce 1989 došlo k ujednacení určité typologie návykových látek Českou drogovou scénou, ale i tak má přesto své zvláštnosti a specifika.

Ke společensky uznávaným a v dnešní době mladistvými nejčastěji užívanými návykovými látkami patří cigarety, alkohol a marihuana. Samotná uzákoněnost některých látek nebo jejich nižší společenská bezpečnost ovšem neznamená, že tyto látky nemohou způsobovat zdravotní potíže a komplikace (Kalina, 2008).

Celá řada uskutečněných šetření potvrzuje užívání a experimentování s návykovými látkami mezi mladistvými jedinci. Z výzkumu Trávníčkové (2000) s počtem 48 respondentů vyšlo zjištění, že poprvé se 25 % mladistvých jedinců ve věkovém rozmezí 13-15 let setkává s drogou za přítomnosti svých vrstevníků. Poté již v průběhu několika týdnů přechází 26 % jedinců k jejich pravidelnému užívání. Z dalšího šetření, ze šetření Blatného (2005) vyšel jako důvod užívání drog nejenom jejich povzbuzující účinek, ale také únik od všedních problémů. Ze závěrů šetření Miovského (2004), ale také Plevy (2019) vyšlo další zjištění, že poměrně velké zkušenosti mají už i žáci šestých ročníků hlavně s tabákem a alkoholem.

Na základě těchto šetření vyšlo zjištění, že k nejběžněji užívaným návykovým látkám mezi mladistvými jedinci se řadí tedy tabák a alkoholické nápoje, přičemž tento alkohol i kouření pro teenagery nepředstavují pochutinu, nýbrž symbol dospělosti a postavení ve společnosti.

Jak je výše uvedeno, rizikové projevy chování se objevují zejména v etapě adolescence (dospívání). Krulichová (2015) považuje dospívání za etapu života, v níž si jedinec buduje svoji vlastní identitu osobnosti. Během tohoto období se u něho začíná objevovat apatie vůči autoritám, slábne vliv i působení rodičů a mezi hlavní jeho ovlivnitelé se řadí jeho vrstevníci, jejichž vliv na utváření jeho osobnosti může být kladný, tedy pozitivní, nebo záporný čili negativní.

Období adolescence podobně charakterizuje i Nielsen Sobotková (2014), která dodává, že k tomuto období života patří rovněž experimentování s projevy rizikového chování, které mu jsou i za cenu možných následků nápomocné k řešení aktuálních jeho potřeb, jako například začlenění do kolektivu, vlastní sebedůvěra, zvýšení sebevědomí.

1.3 Rizikové faktory rizikového chování

Na vzniku a vývoji rizikového chování se mohou výrazně podílet některé rizikové okolnosti a faktory, mezi které se řadí genetické předpoklady, rodinné prostředí, školní prostředí i vrstevnické skupiny.

1.3.1 Rodina

Prostředí rodiny představuje velice důležitou roli v procesu socializace. Ve stadiu raného dětství jsou děti nejcitlivější k vlivům vnějšího prostředí. Děti napodobují pozitivní, ale také bohužel negativní vzory chování rodinných příslušníků. Například pokud děti vyrůstají s osobami s delikventními sklony, představují pro ně záporné vzory chování, které si přenášejí do svého chování, do své rodiny k dětem. Toto kriminální chování se poté stává normou a pravidlem (Firstová, 2014). Rovněž skladba rodiny může v úzkém vztahu představovat rizikové prostředí pro růst, vývoj i rozvoj dětí.

Moravcová (2015) poukazuje na zdroje rizik, mezi které řadí rodiny neúplné, rozpadlé, kdy se jako problém může jevit nedostatečný dohled nad výchovou a péčí o dítě nebo rodiny doplněné, přičemž nevlastní rodič může často narušit vztah mezi dítětem a rodičem. Další riziko vidí Firstová (2014) v rodiči s anomální osobností, který není schopný plnit své rodičovské role a povinnosti. Tito rodiče mají často různou závislost, mohou být emočně chladní, mohou trpět poruchou osobnosti, často to bývají rodiče, jež sami páchají delikventní činnosti. Pokud děti v takovéto rodině vyrůstají, trpí nezájmem a lhostejností ze strany rodičů, bývají deprimované, zanedbávané, často trpí syndromem CAN. Rodiče i kvalita rodinného zázemí má tedy velký vliv na utváření osobnosti dítěte, na jeho socializaci, a to jak v kladném, tak i záporném smyslu. Pokud tedy dítě přebírá z rodinného prostředí, od rodičů nevhodné vzory chování, může u něj docházet k následnému rozvoji protispolečenského chování, jako následek rizikového prostředí i nevhodných vzorů v něm.

Další riziko rizikového chování vidí Matoušek (1998) v dětech umístěných v zařízeních ústavní péči, kde většina umístěných dětí rodinné prostředí často ani neznají. Bývají to děti deprimované a sklíčené s nižší schopností uspokojování a navazování vztahů. Jejich nevhodné a problémové chování Matoušek zdůvodňuje jejich naivitou, jejich pohledem na svět, který bohužel nemohly porovnat se vztahem k rodině. Pro tyto děti

bývá tedy snadnější přizpůsobit se ústavní péči než samotný vstup do života mimo ústavní péči. Rovněž může pro ně být jednodušší i následná adaptace na vězení než samostatný život bez vedení na svobodě.

1.3.2 Škola

Jakékoli dítě svým nástupem do školního prostředí přichází o své zásadní postavení, jež mu do této doby náleželo v rodině. Adaptuje se na nový rytmus (domácí příprava do školy, vyučovací hodiny, ranní vstávání), vyžaduje se od něj ukázněnost a přizpůsobení se ostatním žákům. Ve školním prostředí, ve třídě bývají rozděleny na subkulturu dívek a chlapců, což může být základem a příčinou vzniku problémových part, které mohou být posíleny i přístupem učitele, který upřednostňuje či zavrhuje určité některé děti. V případě vyčlenění málo úspěšných žáků na okraj kolektivu bývá mnohem nápadnější, neboť svou nekázní a neznalostí učiva mají více výchovných opatření. Přístup učitele i jeho nezáměr či nálepkování jedince s nějakou odlišností, může být také podle Matouška (1998) východiskem pro vznik šikany ve třídě, ale i agresivního chování kolektivu.

Trochu povrchně se Moravcová (2015) zmiňuje o tom, že ve školním prostředí se žáci nejenom vzdělávají v kladném smyslu, tedy učí se pravidlům společenského chování, ale i ve smyslu záporném, negativním, kdy se učí záporným vzorcům chování. Tendence k delikventnímu chování mají častěji žáci se studijními výsledky průměrnými až podprůměrnými, díky kterým mají snahu zaujmout přední místa čili popředí pozornosti a zájmu. Základy delikventního chování jsou podle Moravcové v napětí nebo frustraci.

Jako důležitý socializační faktor ovlivňující výchovný a vzdělávací proces žáků vidí Firstová (2014) rovněž školu a školní prostředí vůbec. Děti postupem času zvládají svou novou roli a své postavení žáka, seznamují se s novými autoritami (vychovatel, učitel). Vytváří si a vznikají nové postoje, vztahy i přístupy ke spolužákům i autoritám pedagogických pracovníků, osvojují si hlavní normy a vytyčená pravidla sociálního chování, uznávají dovolené a nedovolené, tedy zakázané. Postupem času se utváří vrstevnické skupiny v rámci jednotlivých tříd nebo ročníků. Případní problémoví žáci strádající syndromem ADHD a učitelova neznalost jejich charakteristických projevů může způsobit neoblíbenost těchto žáků ze strany jejich vrstevníků. Tito jedinci s ADHD mívají tendence k rizikovému chování a atmosféra či poměry ve školním prostředí bývají

pro ně neradostné i frustrující, což může vést k záškoláctví, jež je možné považovat za velice nebezpečné či rizikové po stránce možného rozvoje jiných druhů delikventního chování. Značným problémem bývá často i součinnost s rodiči žáků s rizikovým chováním. Tito rodiče si mnohdy problémy a nesnáze svých dětí nepřipouští, nepatřičně je hájí i ochraňují. Komunikace a vztah mezi rodičem a učitelem mnohdy selhává, stávají se z nich nepřátelé, i přestože by ve výchově dětí měli být společníci a partneři (Firstová, 2014).

Názor na školní prostředí a dění ve škole uvádí i Nielsen Sobotková (2014), kdy podle ní klima školy, jako riziko, může ovlivnit možnosti žáků jasnými pravidly, aktivitami, spravedlností i ohledy na žáky. Za negativním klimatem ve škole podle ní může být například rozdíl mezi vesnickým a městským prostředím, příslušnost k menšině i nízká vzdělanost (rodičů), nízký sociokulturní status.

1.3.3 Vrstevníci

Děti z rodin disfunkčních bývají dychtiví se začlenit, chtějí někam patřit, proto jim nevadí ani skupiny neformální. Záslouhou nekvalitních, špatných vztahů v rodině je podle Matouška (2015) jedinou jejich nadějí vyhledávání takových skupin dětí, jež zastupují jejich rodinu a pomáhají jim vytvářet nějaké jakési krycí pseudo prostředí, jež berou jako bezpečné. Takovýto děti mívají daleko větší tendence a sklony k problémovému jednání a chování včetně užívání omamných, návykových látek. Ve většině případů se poddávají vedoucím té určité skupiny, snaží se začlenit a budovat si postup v hierarchii. Toto začlenění do nějaké skupiny nebo party s sebou přináší určitý vstupní rituál, kterému se musí noví jedinci podrobit. U skupin delikventních je to podle Matouška rvačka, krádež, přepadení. Většina problémových skupin vzniká ze skupin jedinců, kteří se dost dobře znají a rozumějí si, jsou z jedné čtvrti, ulice nebo i ze školy, proto počátky problémového chování často souvisí se záškoláctvím, útekami z domova i touláním se po městě. Tito jedinci se poté shlukují v nejrůznějších klubech, restauračních zařízeních, v hernách. Potíže se většinou objeví až poté, kdy tyto jedinci zjistí nedostatek finančních prostředků, kdy se schýlí ke krádežím rozličného rozsahu, ale i další výtržnické, delikventní činnosti. Důvodem tohoto chování i těchto činností může souviset se snahou upozornit na svou osobu, dát najevo jaký jsem neurvalec a drsňák. Skupiny vrstevníků mívají větší nároky a požadavky na konformitu, tedy přizpůsobení

se sociálnímu tlaku vlastními požadavky, pravidly, normami svých členů, například stylem oblékání; vztahem ke škole, rodičům, drogám; hudbou; mluvou. U jedinců z rodinného prostředí nepodnětného bude snaha a dychtivost po příjmu vrstevnickou skupinou daleko větší než u jedinců s rodinným zázemím kvalitním.

Pedagogicky ovlivnit a působit na skupiny neformální je podle Krause (2014) obtížné, ale možné. V případě, že vrstevnické skupiny jsou podle Firstové (2014) pozitivně orientovány, mohou příslušníkům party přinést něco kladného i dobrého, a to po stránce jeho rozvoje. V opačném případě, kdy jsou vrstevnické skupiny orientovány negativně, přináší svým příslušníkům velká rizika v podobě ubírání se negativním směrem, neboť se v nich vyskytují většinou vůdci, kteří se vyznačují morální narušeností. Nevhodně jejich stanovená a vymezená pravidla poté předávají většinou jedincům labilním a nezralým, pocházejícím z nevhodného, nepodnětného, rodinného prostředí, kteří tuto negativně zaměřenou vrstevnickou skupinu považují za zajímavější, než je jejich rodina. Na druhé straně tato negativně orientovaná vrstevnická skupina není zajímavá pro jedince z rodin s dobrým zázemím, s porozuměním a podporou členů rodiny.

1.4 Prevence rizikového chování

Prevence podle Čecha (2015) představuje předcházení či zamezení něčemu, co je společností chápáno jako špatné. V našem případě tedy předcházení nebo zamezení rizikovému chování. Základem prevence je dle Čecha (2015) intervence čili zasahování a vkládání se do jistého problému se snahou ho vyřešit nebo alespoň minimalizovat negativní následky a dopady tohoto problému. Jedná se tedy o soubor a komplex postupů opatření směřující k zabránění a eliminování negativních projevů rizikového chování i jeho dopadů.

Prevenci rizikového chování vidí Miovský (2015) v různých druzích sociálních, zdravotních, edukačních, vzdělávacích či dalších zásahů mířených k předcházení, zabránění i šíření rizikového chování, k eliminování i zmírnění jeho rizik, k omezení i zmenšení intenzity již vytvořených rizik a k řešení a nápravě dopadů tohoto rizikového chování.

1.4.1 Metody prevence

Mezi prostředky cílené na omezení a zabránění vzniku rozmachu úkazů rizikového chování i omezení a eliminování jeho důsledků a dopadů se používají preventivní programy mířené na specifickou, určitou cílovou skupinu. Dosažení cílů těchto preventivních programů se realizuje za pomoci metod, které Skácelová (2015) člení do několika následujících skupin:

Metody verbální neboli slovní tvoří skupinu první, které jsou založené na komunikačních dovednostech a slovním vyjádření. Tyto slovní metody jsou ovšem méně vhodné pro samostatné použití. Pro dosažení účinnosti je Skácelovou (2015) doporučováno je spojit s dalšími metodami podporující efektivní a aktivní učení, participaci, kooperaci, individualitu i myšlení. Metoda *vyprávění* založená na dramatizaci, energičnosti i emocionálním postoji, jejímž cílem je zaujmout nikoli zastrašit, mělo by u jedinců vyvolávat představy. Je vhodná pro děti mladšího školního věku. Metoda *vysvětlování*, díky které by účastníci měli lépe pochopit problém pomocí interpretace určitého námětu. Tato metoda ovšem vyžaduje lektorskou zručnost. *Přednáška*, metoda založená na předpokladu a podmínce schopnosti udržet dlouhodobější pozornost účastníků i na jejich abstraktním myšlenkovém procesu. Z důvodu náročnosti je tato metoda vhodnější pro práci s adolescenty, tedy studenty a jedince staršího školního věku.

Metody slovní dialogické tvoří druhou skupinu, jež předpokládají vzájemnou výměnu úsudků a postojů mezi aktéry (žák, pedagog, lektor). Využívají se ke skupinové práci, v níž dochází k aktivní spolupráci účastníků za pomoci rozmanitých metod, jako například *rozhovor* čili výměna poznatků, myšlenek, postojů, informací mezi dvěma nebo více účastníky podílející se na společném nalézání odpovědi na dané otázky. *Práce s textem* čili práce s odbornými zdroji, jež se v prevenci využívá ojedinele. Je vhodná u žáků 2. stupně základních škol, středních škol i škol vyšších. Spočívá v nalézání informací v časopisech, odborných slovnících, literatuře i na internetu. *Napodobování*, což představuje podle Skácelové (2015) metodu založenou na zprostředkované, bezděčné a neúmyslné nápodobě stylů a způsobů chování od druhých. V rámci prevence je třeba se soustředit na podporu přirozených pozitivních vzorů mezi vrstevníky.

Metody aktivizační, třetí skupina, jež patří ze strany účastníků mezi atraktivní, zajímavé a lákavé, neboť vedou k rozvoji jejich důležitých pravomocí, k vytváření dobrého klimatu ve skupině. Ze strany lektora jsou považovány za metody náročné jak na přípravu, čas, prostředí, tak na soustředění a pozornost účastníků i jejich kázně. Tyto metody ovšem zastávají zásadní a důležité postavení v prevenci. Uskutečňují se za pomoci *diskuse*, tedy komunikaci mezi všemi zúčastněnými čili mezi skupinou posluchačů a přednášejícím, kdy diskutují o daném tématu a vyměňují si o něm názory. *Řešení problému*, tedy rozvoji samostatného tvořivého myšlení, jejíž podstatou je odhalování, hledání a kladení dotazů směřujících k vyjasnění a řešení otázky. *Situační metody*, které předpokládají navodit u účastníků jejich potřebu řešit daný problém, přehrává určitý problém do reality, díky které si účastníci dokáží představit a vžít se do jistého problému. Za pomoci interpretace určité situace je posilováno jejich sociální učení. *Inscenační metody* vedou k zamyšlení a poučení účastníků z jejich hraných modelových situací.

Metody komplexní představuje Skácelová (2015) jako čtvrtou skupinu, mezi které řadí *brainstorming* čili metodu vhodnou pro menší počet účastníků v programech prevence, jejíž cílem je za pomoci nápaditosti účastníků objasnění, hledání a vymýšlení způsobů řešení jistého problému. *Metoda mediální technologie*, jejíž základem je využití počítačové techniky a audiovizuálních programů.

1.4.2 Úkol prevence

Zásadním úkolem prevence rizikového chování je co největší pozitivní ovlivnění osobnosti mladého jedince, motivování ho ke zdravému stylu života, vedení k zodpovědným rozhodnutím, minimalizování výskytu rizikového chování. K tomu, aby prevence byla funkční, je dle Burdové (2019) důležitá spolupráce všech zúčastněných.

Rodina

Moravcová (2015, s. 130–131) ukazuje na skutečnost, že „čas strávený s rodinou snižuje pravděpodobnost deliktních trestných činů. Když rodina ví, kde a s kým jejich dítě tráví svůj volný čas, co dělá, příležitosti k páchání delikventních skutků jsou limitovány.“

Firstová (2014) vidí rodinu, její sociálně psychologickou funkci jako zásadní pro socializaci dítěte i jeho zdravý vývoj, neboť za jeden z hlavních úkolů rodiny považuje právě její funkčnost ve vztahu k dítěti.

- rodina je základem pro osvojování si ohleduplnosti, úcty, zodpovědnosti, povinností i mezigeneračních vztahů
- rodina uspokojuje raně psychické a biopsychické potřeby dítěte
- rodina v dítěti buduje vztah k věcem v domácnosti
- rodina uspokojuje potřeby domova s potřeby identifikace s rodiči
- rodina je pozitivním i negativním příkladem a vzorem pro napodobování rodičů
- rodina vytváří dítěti akční prostor pro jeho seberealizaci, pro spolupráci s druhými
- rodina poskytuje povědomí o okolní společnosti
- rodina má být místem pochopení, pomoci, rady i jistotou nejenom v těžkých či náročných etapách života

Tyto zmíněné funkce jsou základem funkční rodiny, jež zajišťuje dítěti vhodné podmínky pro jeho socializaci. Takováto funkční rodina je nepostradatelná a důležitá právě při práci s rizikovými dětmi, je nápomocná při prevenci sociálně patologických projevů. Jakékoliv špatné a narušené prostředí rodiny představuje podle Firstové (2014) pro děti prostředí ohrožující a velmi nevhodné.

Za nejpříjemnější prevenci rizikového chování v rodinném prostředí připadá **důslednosti**, a to jak u zásadních a důležitých věcí, tak i u zdánlivých drobností. Důslednost podle Mertina (2015) nepředstavuje přísnost, ale značí naplnění původního ujednání a dohody. Jestliže dítě od rodičů dostane rozhodný příkaz, je třeba, aby na jeho splnění zásadně dohlédli. Slovíčko důslednost je možné si podle Mertina vysvětlit slovíčkem vydržet. Pokud se při výchově domníváme, že něco má tak být, je třeba to prosazovat a dodržovat. Ovšem ale ne vždy za každou cenu na nich lpít, kdy by výchova mohla sklouznout k pedanství. Tudíž vždy má každá důslednost své určité hranice. Příkladem mohou být i dospělí, kteří například neumyjí nádobí, neutrou na skříni prach, pokud je něco zajímavé, podívají se i na televizi. Je však dobré zaměřit se na to, aby takových přešlapů a výjimek nebylo hodně. Při výchově dítěte je řada možností, kterými je můžeme ovlivnit. Patří mezi ně pozitivní odměna či pochvala, ale i negativní, kdy ho potrestáme, nebo se na něj zamračíme či mu vyhubujeme a zvýšíme

na něj hlas. Chybou rodičů se často stává, že při výchově svých dětí používají výsměch, sarkasmus či ironii, kdy se dítě ocitá v tápání, co je dobré a co špatné, neví, jak se tedy mělo zachovat.

Jako další možnost prevence vidí Mertin (2015) v **nastavení hranic**, které rodičům usnadňují převzetí kontroly nad svými dětmi. Rodiče se snaží vytyčovat domácí pravidla, dávají úkoly, rozdávají zákazy, příkazy, domlouvají se se svými dětmi, ale také trestají, pokud nejde něco dle domluvy. Na těchto hranicích, a to jak na chování dětí, tak i na jejich zodpovědnosti, je třeba v rodinném prostředí pracovat.

Firstová (2014) považuje za prevenci také **monitoring** tedy chování rodičů, jako souvislost s delikventním chováním dětí, kdy se rodiče informují a zajímají se o to, co jejich dítě dělá, kde je, s kým je, když není doma, kdy se domů vrací. Pokud toto rodiče o svém dítěti nevědí, monitorování je horší až špatné, může to být důsledek a vyhlídka delikventního chování jejich dětí.

Obdobně je to i u **hirschiho teorie sociální kontroly**, kdy si dítě utváří sociální vazby a díky možné jeho kontrole ze strany například rodičů, vrstevníků, významných osob (vzory) je možné rizikovému chování předejít (Firstová, 2014).

V **teoriích sociální kontroly** tedy zaujímá významnou roli rodinné prostředí, v nichž je vyzdvihována možnost rodinných příslušníků na děti dohlížet, podporovat jejich vnitřní sebekontrolu, pozitivně je ovlivňovat a na ně působit. Pokud se projeví nevhodné chování, je třeba dle Moravcové (2015) ihned přiměřeným způsobem zasáhnout.

Vnější intervence do intimity prostředí rodiny vždycky vyžaduje přístup profesionálů, respektování práv dítěte i soukromí rodiny. V takovýchto případech se vychází z Úmluvy o právech dítěte, z Listiny základních práv a svobod a související legislativy (zákon o sociálně právní ochraně dětí, občanský zákoník (Firstová, 2014).

Za velice žádoucí a potřebnou v prevenci rizikového chování se dle Mertina (2015) považuje společná participace školy a rodiny, kdy je třeba se společně radit a řešit zásadní kroky ve výchově a vzdělávání dětí.

Škola

Škola je již od pradávna považována za instituci a zařízení, jež je pověřena dohledem, starostí, péčí o děti. Ochraňuje a hájí je před „tvrdou skutečností“ všedního života a rovněž je na ni připravuje. Běžným úkolem školy je podle Gálikové Tolnaiové (2007) zprostředkování vzdělávání a výchovy.

Prevenci, ale i preventivní programy i poskytování poradenských služeb ve škole zabezpečuje a je za ně zodpovědný ředitel školy. Samotné činnosti i aktivity prevence pak zajišťuje školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog i školní psycholog (Zapletalová, 2010).

Školní metodik prevence zajišťuje prevenci a poradenskou činnost v oblasti rizikového chování. Pro jeho výkon je třeba ve škole zajištění potřebného zázemí čili odpovídajících prostorů ke konzultaci jak s dětmi, tak i jejich rodiči (Zapletalová, 2010). Důležitost a přínos práce školního metodika prevence vidí také Skopalová (2017) a to zejména ve stálém a pravidelném kontaktu s dětmi i mimo zacílenou preventivní činnost.

Výchovný poradce má ve škole za úkol zajištění poradenské a metodické činnosti zaměřené na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i problematiku profesní (Zapletalová, 2010). Činnosti výchovného poradce jsou podle Bělíka (2018) členěny do pěti okruhů – vzdělávání a výchova dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kariérové poradenství, péče o žáky nadané a žáky s neprospěchem, řešení problémů spojených se školou, řešení problémů souvisejících se školí docházkou.

Školní speciální pedagog je ve škole nápomocný k činnostem depistážním i administrativním, k diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, k monitorování výsledků z jejich vyšetření, k sestavování jejich anamnézy (Bělík, 2018).

Školní psycholog, jehož přítomnost i přítomnost školního speciálního pedagoga na škole se odvíjí podle její velikosti. Školní psycholog zastává na škole činnost intervenční, konzultační i poradenskou (Bělík, 2018).

Významnou a důležitou roli v oblasti prevence na škole připadá i **třídnímu učiteli**, který může jako první zachytit projevy a náznaky rizikového chování ve třídě. Představuje osobnost utvářející přátelské a bezpečné klima, spolupracuje s rodiči dětí,

začleňuje je do výchovně vzdělávacího procesu, děti vede ke kladnému postoji a vztahu ke škole, výchově i vzdělávání.

Ředitel školy jako významná osobnost v prevenci rizikového chování, neboť nese odpovědnost za postup a kvalitu jak výchovně vzdělávacího procesu, tak i za chod školního poradenského pracoviště. Tento proces zabezpečuje po stránce finanční i materiální, je odpovědný za efektivnosti i účinnost preventivních činností ve škole, participuje se na utváření adekvátního klimatu školy (Bělík, 2018).

Bělík s Hoferkovou (2018) považují prevenci rizikového chování ve škole hlavně v prevenci nespecifikované, založené na působení, jednání, aktivitách, akcí a vůbec činnostech již výše zmíněného třídního učitele, ale i ostatních učitelů, kteří jsou v častějším kontaktu se žáky i celou třídou a disponují s nimi aktivnějším vztahem než výše zmínění profesionálové, tedy osobnosti působící v oblasti prevence.

O prevenci rizikového chování ze strany školy se zmiňuje i Nielsen Sobotková (2014), která uvádí jako prevenci u rizikové mládeže například **školní programy proti kouření**, které na tuto mládež představují dle ní jen částečný dopad, a to v tom, že mají o této problematice lepší znalosti, a je snížena i prevalence kouření, ovšem ale nepůsobí na jejich sociální odolnost a změnu v jejich chování.

Dalším příkladem prevence ze strany školy je **prevence šikany**, která podle Mertina (2015) vyžaduje vždy práci s celou třídou nebo skupinou jako zásadní podmínku úspěchu. Na ní většinou záleží, zda šikanované dítě bude podpořeno nabídkou ruky kamarádů, nebo kamarádi budou šikaně jen dále přihlížet, nebo se aktivně skupina přidá. Pomoc vyžaduje a potřebuje nejenom dítě šikanované, ale i jedinec, který šikanuje. Při řešení bývají často odhaleny určité problémy, které nejsou řešeny. Šikanované dítě může svým jednáním a chováním provokovat a svádět ostatní, aby z něj udělali obětního beránka (Mertin, 2015).

Společnost

Výchova a vzdělávání dětí se neuskutečňuje v uzavřeném prostředí, ale probíhá v prostředí sociálním – rodina, škola, určitá lokalita a místo, kraj. Toto prostředí se značí určitou zvláštností a jedinečností. Každé prostředí, společnost, společenství, v němž se děti pohybují, je řízeno a usměřováno určitými hodnotovými pravidly,

zvyky i systémy, jež mají vliv na výchovu dítěte, na jeho hodnocení i jeho vnímání (Mareš, 2013).

Proces socializace představuje proces poznávací, díky kterému jedinec zjišťuje a objevuje společnost lidí. Pro dítě tento proces značí proces včleňovací čili zařazovací, který podle Řezáče (1998) ovlivňuje současně jak jeho osobnost, tak i jeho vztah k okolí.

V období adolescence se u dospívající mládeže často objevuje slábnoucí vliv rodičů, a naopak rostoucí vliv jejich vrstevníků. V tomto období dochází k vymezování proti autoritám, utváří se osobní identita, objevují se hormonální změny. Důležitou roli podle Moravcové (2015) zastávají vrstevnické čili referenční skupiny.

Skupiny vrstevníků patří často k sociálním referenčním skupinám, s nimiž se jedinci ztotožňují, nebo o ztotožnění by měli velký zájem. Přebírají hodnoty, postoje, normy chování. Tyto skupiny uspokojují jak psychické potřeby svých členů (uvolnění, zábava, relaxace) nápomocné pro kompenzaci psychické zátěže, tak rovněž jsou ovšem podle Krause (2014) zdrojem sociální kontroly jejich chování.

2 INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVA

V této části diplomové práce budou vymezeny pojmy ústavní a ochranná výchova, budou zasazeny do současného systému náhradní rodinné péče v ČR a podrobněji bude proveden náhled na jednotlivá zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy s orientací na zařízení, jež spadají pod ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

V okamžiku, kdy rodina a její příslušníci zcela selhávají v péči o dítě a není vhodné nebo možné zvolit jinou možnost náhradní péče, nastává institucionální výchova. Institucionální výchova představuje zajištění jiného vhodného prostředí pro dítě, a to podle zákona č. 109/2002 Sb. buď v podobě výkonu ústavní výchovy nebo výchovy ochranné v závislosti na důvodech jejího uložení.

Jak již bylo výše uvedeno, období adolescence představuje nejcitlivější období pro vznik delikvence, kriminality, závislostí, rizikového chování. V případě, že se ve škole, ve třídě vyskytne jedinec, u kterého se projeví toto chování, většinou se stává, že běžné metody pedagogů na tyto jedince nezabírají. Jedinec porušuje jakákoliv pravidla a normy, rodiče selhávají v jeho výchově. V tuto chvíli je na místě ústavní nebo ochranná výchova.

2.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova patří mezi formy náhradní rodinné péče. V domněnce, že řádná výchova i odpovídající rozvoj dítěte je ohrožen, rodiče nejsou schopni se o dítě postarat nebo na jeho výchovu nestačí, je třeba nastolit opatření na jeho ochranu, jež determinuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Jedním z opatření, které tento zákon vymezuje, je nařízení ústavní výchovy. Podnět na její nařízení podává obecní úřad. Obecní úřad rovněž podává návrh na její zrušení nebo na přemístění dítěte z jednoho zařízení do zařízení druhého.

Ústavní výchova je také podrobněji oproti zákonu o sociálně-právní ochraně dětí ukotvena v Občanském zákoníku 89/2012 Sb. Zákoník uvádí, že v případě vážného ohrožení dítěte po stránce duševní, rozumové nebo tělesné nebo v případě ohrožení řádného rozvoje dítěte nebo jeho výchovy, je možností soudu naříditi dítěti ústavní výchovu. Před jejím nařízením jsou ovšem zváženy možnosti všech variant forem náhradní rodinné péče (adopce – osvojení, poručenství, pěstounská péče), jejímž charakteristickým rysem je dle Matějčka (1999) individuální svěření dítěte

do výchovy a péče vychovatele, kdy je „náhradními“ rodiči vychovááno v prostředí nejvíce se podobající životu v rodině přirozené. V České republice je dle zákona o sociálně právní ochraně dítěte č. 359/1999 Sb. vždy upřednostněn život dítěte v prostředí rodiny před životem a výchovou v péči instituce, a to s prioritou:

1. rodina vlastní dítěti čili biologická
2. rodina blízká dítěti čili náhradní příbuzná
3. rodina náhradní zajištěná úředně
4. péče ústavní čili institucionální

Mezi nejčastější důvody pro nařízení ústavní výchovy řadí Slomek (2010) výchovnou nezpůsobilost rodičů, zanedbávání jejich povinností, asociální chování. Matoušek s Matouškovou (2011) dodávají útěky, protiprávní jednání, počínající závislost na drogách. Hulmánová (2013) se zmiňuje i o dětech s poruchami chování bez delikventního chování.

2.2 Ochranná výchova

Ochranná výchova patří mezi opatření ochranné, jež ukládá soud v občansko-právním řízení jedinci mladšímu patnácti let (za spáchání činu jinak trestného, za který by mohl podle trestního zákona být uložen i výjimečný trest) nebo jedinci mladistvému (mezi patnáctým a osmnáctým rokem za spáchání činu, který je v trestním zákoníku pokládán za trestný) v trestním řízení podle Zákona o soudnictví ve věcech mládeže č. 218/2003 Sb. stejně jako se ukládá výchova ústavní. Na rozdíl od ústavní výchovy se ovšem neupravuje občanským zákoníkem (č. 89/2012 Sb.).

Ochranná výchova patří mezi nejpřísnější opatření, jež jsou založena na plnění řady pravidel a povinností ze strany jedinců, kterým byla uložena. Ochranná výchova může být dle Zemana (2009) i zákona č. 218/2003 Sb. uložena jedincům, jež se dopustili protiprávního jednání, ale i těm, jejichž rodina zanedbává jejich výchovu, nedostatečně o ně pečuje, rodinné prostředí je pro ně nevhodné a nevyhovující. Je ukládána soudem jedincům od dvanácti let do dovršení osmnáctého roku, tedy plnoletosti, ovšem může být prodloužena do devatenácti let. Během této doby se přezkoumávají důvody, pro které byla uložena. Záměrem ochranné výchovy je vytvoření vhodných podmínek pro duševní a sociální vývoj jedince. Hlavním jejím úkolem je ochrana jak jedince před sebou samým,

tak i ochrana společnosti. Měla by mít zejména preventivní účel, měla by sloužit k izolaci jedince i k jeho resocializaci (Matoušek 1998). Podle Křístka (2017) i podle zákona 218/2003 Sb. o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže by měla mít převýchovný až sankční charakter. Jedinci s uloženou ochrannou výchovou jsou umisťováni do určitého zařízení, o kterém rozhoduje zákon 89/2012 Sb. § 971.

Zákon o soudnictví č. 218/2003 Sb. se také zmiňuje o možnosti přeměnit ochrannou výchovu na ústavní nebo i naopak. V případě, že k převýchově nejsou nadále potřebná nutná omezení plynoucí z ochranné výchovy, avšak ještě nebyly odstraněny všechny faktory, díky kterým byla uložena ochranná výchova, může dojít na základě rozhodnutí soudu k její přeměně na výchovu ústavní. Podobným způsobem je postupováno i v přeměně z výchovy ústavní na výchovu ochrannou.

2.3 Status ústavní a ochranné výchovy v systému náhradní rodinné péče

V případě nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy, není dítě v péči rodiny, je vychováváno mimo ni.

Náhradní rodinná péče znamená péči o svěřené dítě jinou osobou nebo institucí, než jsou rodiče, nebo alespoň jednoho z nich. Je stanovena zákonem 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dítěte a vymezena soudem.

Trnková (2018) rozděluje náhradní rodinnou péči na dva typy:

1. náhradní péče rodinného typu – poručnictví, svěřenectví, pěstounství, osvojení
2. výchova ústavní, institucionální realizována v určitých zařízeních (níže uvedených)

Institucionální výchovu je podle Trnkové (2018) organizačně rozdělit mezi rezort práce a sociálních věcí, zdravotnictví i rezort školství, pod níž spadají i určitá jednotlivá zařízení:

- rezort práce a sociálních věcí - zařízení sociálních služeb (zařízení pro děti vyžadují okamžitou pomoc a domovy pro osoby se zdravotním postižením)
- rezort zdravotnictví – dětské domovy pro děti do tří let
- rezort ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) – školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Specifické, určité postavení ve statusu náhradní rodinné péče představuje výchova ochranná vymezována, jak je již výše uvedeno zejména zákonem č. 218/2003 Sb. a také zákonem 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči v těchto zařízeních.

Ochranná výchova přímo nepředstavuje formu náhradní rodinné péče, ale pro dítě s nařízenou ústavní výchovou může představovat závažnější opatření a může mu být uložena.

Diference mezi nařízenou ústavní výchovou a uloženou výchovou ochrannou:

- ústavní výchova
 - je určena pro nezletilé jedince do 18 let (19, 26 let), je nařízena soudem
 - podstatným předpokladem nařízení ústavní výchovy je značné narušení nebo ohrožení výchovy dítěte
 - sociální důvody
- ochranná výchova
 - je určena pro nezletilé jedince do 18 let, je uložena soudem
 - podstatným předpokladem uložení ochranné výchovy je protispolečenský čin, který má podstatu trestného činu
 - věkové rozmezí 12-15 let – za činy, za které je možné dle trestního zákona uložit výjimečný trest
 - věkové rozmezí 15-18 let – za činy, u kterých je pravděpodobné, že ochranná výchova bude mít větší efekt než trest odnětí svobody

Následující tabulka přehledně zachycuje zařízení ústavní a ochranné výchovy podle jednotlivých resortů. Resort ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), ministerstvo zdravotnictví (MZ) a ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Tabulka 1 Zařízení ústavní a ochranné výchovy

Resort	Ústavní výchova		Ústavní a ochranná výchova		
MPSV	Domovy pro osoby se zdravotním postižením	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc			
MZ	Dětský domov pro děti do tří let				
MŠMT	Dětský domov		Dětský domov se školou	Výchovný ústav	Diagnostický ústav

2.4 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Systém ústavní a ochranné výchovy je v České republice záležitostí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Instituce a zařízení zajišťující výkon ústavní a ochranné výchovy jsou chápána jako zařízení školská, jsou registrována v rejstříku škol. Zřizovatelem těchto zařízení bývá většinou MŠMT, ale někdy i právnické osoby či organizace církevní, tedy v případě, že splňují zákonem stanovené a dané podmínky.

Legislativně jsou zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy ukotvena v zákoně o ústavní a ochranné výchově ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů č. 109/2002 Sb.

Účelem zařízení je dle zákona č. 109/2002 Sb. na základě rozhodnutí soudu o ústavní nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření (předběžné opatření je nařízení, dočasně řešící určité poměry, před vydáním konečného rozhodnutí v této věci, dle zákona 99/1963 Sb.), zajišťovat nezletilé osobě (od 3 do 18 let, případně, pokud jedinec studuje a připravuje se na své budoucí povolání, může v zařízení pobývat do 26 let) náhradní výchovnou péči v zájmu jeho řádného vzdělávání a výchovy, i jeho zdravého vývoje. Dále spolupracovat s rodinou dítěte, poskytovat jí pomoc při zabezpečování záležitostí potřebných pro dítě, pomoc při nácviku rodičovských i ostatních dovedností potřebných

pro péči a výchovu v rodině, pomoc při rodinné terapii. Zařízení jsou rovněž místem podpory v případě přemístování dítěte do jiné náhradní rodinné péče nebo při přechodu dítěte do jeho původního prostředí rodiny (zákon č. 109/2002 Sb, § 1). Janský (2014) považuje rovněž za důležité zajištění pro dítě nestresujících podmínek nápomocných k utváření si dobrých vztahů k dospělým osobám.

Zařízení musí podle zákona o výkonu ústavní a ochranné výchovy č. 109/2002 Sb. zajišťovat všem jedincům základní právo na vzdělávání a výchovu v rámci principů zařízení i na základě mezinárodní listiny lidských práv a svobod, proto musí být vytvořeny a zajištěny podmínky rozvíjející citovou stránku osobnosti dítěte i podmínky podporující jeho sebedůvěru. S jedinci musí být zacházeno a jednáno v jejich nejlepším zájmu i zájmu harmonického rozvoje jejich osobnosti.

Do zařízení jsou rovněž umisťováni jedinci se smyslovým, tělesným i mentálním postižením, jedinci s vadami řeči i jedinci s více vadami, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena výchova ochranná.

Mezi zařízení spadající do institucionální výchovy, tedy školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy se dle zákona č. 109/2002 S. řadí diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav. Zařízení jsou povinni zajistit dítěti potřebnou péči formou plného přímého zaopatření v podobě ubytování, ošacení, stravování, učebních potřeb a pomůcek. Rovněž zařízení dětem hradí náklady na zdravotnické potřeby, zdravotní péči, náklady na vzdělávání, poskytuje pravidelně dítěti kapesné, osobní dary, při odchodu ze zařízení dítěti poskytuje věcnou pomoc.

Podle Statické ročenky školství bylo v České republice ve školním roce 2021/2022 celkem 203 zařízení zajišťující výkon ústavní a ochranné výchovy. Z tohoto počtu bylo 138 dětských domovů, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 12 diagnostických ústavů. V těchto všech zařízení bylo celkem umístěno 6234 dětí. Jednalo se o 2665 dívek a chlapců. 5085 dětí byly do zařízení umístěny na základě soudního rozhodnutí s ústavní výchovou, 114 dětí na základě soudního rozhodnutí s výchovou ochrannou a 595 na základě předběžného opatření. Z celkového počtu 6234 dětí pak bylo v dětských domovech umístěno 4247 dětí (2018 dívek a chlapců, s ústavní výchovou 3610 dětí, s ochrannou výchovou 0 dětí a s předběžným opatřením 273 dětí), v dětských domovech se školou 699 dětí (187 dívek a chlapců, s ústavní výchovou 622,

s ochrannou výchovou 18 a s předběžným opatřením 53 dětí), ve výchovných ústavech 923 dětí (318 dívek a chlapců, s ústavní výchovou 722, s ochrannou výchovou 92 a s předběžným opatřením 55 dětí) (Statický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy - Statická ročenka školství – výkonové ukazatele).

2.4.1 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je zařízení, které je v české školské a výchovné soustavě zařízení definováno zákonem o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů č. 109/2002 Sb. Do tohoto zařízení jsou přijímány děti na základě rozhodnutí soudu s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou, nařízeným předběžným opatřením nebo i na vlastní žádost rodičů za účelem komplexního vyšetření. Na základě tohoto celkového vyšetření zdravotního stavu i volné kapacity jednotlivých zařízení, umísťuje děti do vybraných dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.

Zásadním úkolem diagnostického ústavu je během výchovně-terapeutického pobytu trvajícího přibližně dva měsíce (osm týdnů) zpracování komplexní diagnostiky osobnosti každého dítěte, vytyčení jeho individuální vzdělávací a výchovné priority včetně doporučení vhodných metod, přístupů, postupů i předpokladů. Za nejdůležitější je považována adaptace na podmínky a pravidla ústavní výchovy včetně zajištění výchovných, režimových i hygienických návyků, stabilizace přijatého dítěte (Janský, 2014).

Diagnostické ústavy či jejich výchovné skupiny bývají členěny podle věku nebo pohlaví dítěte. Vzhledem ke komplexnímu vyšetření jsou v tomto zařízení zřizovány nejméně tři výchovné skupiny, přičemž do každé z nich bývá umísťováno čtyři až šest dětí (§ 9, zákon č. 109/2002 Sb.).

V průběhu diagnostického pobytu je dítě podrobena celkovému vyšetření po stránce zdravotní, speciálněpedagogické, psychologické i sociální, na jejímž podkladě je poté během pobytu dítěti vypracován individuální program pomoci s návrhy doporučených přístupů a metod, s charakteristikou jeho specifických potřeb včetně prognózou jeho vývoje.

Dle potřeb dítěte plní diagnostický ústav funkce:

- diagnostické, zahrnující vyšetření úrovně dítěte na základě psychologických a pedagogických činností
- vzdělávací, spočívající ve zjišťování úrovně dosažených dovedností a znalostí, stanovení specifických vzdělávacích potřeb v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřeně individuálním možностям a předpokladům dítěte i jeho věku
- terapeutické, směřující k nápravě chování dítěte a poruch v sociálních vztazích prostřednictvím psychologických a pedagogických činností
- výchovné a sociální, mířené na osobnost dítěte, jeho rodinnou situaci
- organizační, vztahující se k umístování dítěte do zařízení co nejvíce vhodného pro dítě, na spolupráci s orgány sociálně-právní ochrany dětí i dalšími zařízeními ústavní a ochranné výchovy
- koordinační, zabývající se prohloubením a sjednocením postupů jiných zařízení (zákon č. 109/2002 S.)

Na základě celkového posouzení stavu dítěte, diagnostický ústav vypracovává diagnostickou zprávu s doporučením a radami, jak nadále s dítětem postupovat a pracovat. Doporučení je poté předáno soudu, který rozhoduje o dalším postupu čili zda pro dítě bude nejvhodnější jeho umístění do zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu, nebo jeho svěření do péče rodičům či jiných odpovědných osob. Tento postup se ovšem netýká těch dětí, o jejichž pobyt v diagnostickém ústavu požádali odpovědné osoby za jejich výchovu (zákon č. 109/2002 S.).

Podle zákona o ústavní a ochranné výchově č. 109/2002 S. mohou být do diagnostického ústavu umístovány děti od tří do osmnácti, popřípadě do devatenácti let, jak již bylo výše uvedeno. Poskytuje rovněž krátkodobou péči i dětem z jiných zařízení ústavní nebo ochranné výchovy, pokud jsou na útěku a jsou zachyceny. Toto zařízení tedy zajišťuje péči o děti v nejméně tří výchovných skupinách po čtyřech až osmi dětech členěných podle věku a pohlaví dítěte. Ve výjimečných případech se zřizuje i výchovná skupina pro dlouhodobou péči o děti, a to v případech, kdy u dítěte probíhá speciálněpedagogická nebo psychologická péče, ve které je třeba pokračovat nebo v případě, že dítě si chce v místě diagnostického ústavu dokončit vzdělání.

2.4.2 Dětský domov

Dětský domov patří mezi školská zařízení pro děti s nařízenou ústavní výchovou bez závažnějších poruch chování a výraznějších výchovných problémů. Ústavní výchova těmto dětem bývá nařízena tehdy, když pro dítě je nemožné zajistit individuální péči a vhodnou výchovu, většinou tedy ze sociálních důvodů nebo z důvodů nemožnosti zajištění jejich výchovy formou náhradní péče či prostřednictvím biologické rodiny, což bývá upřednostňováno před výchovou v zařízení kolektivním. Mezi nejčastější příčiny jejich umístění do tohoto zařízení se řadí například nízká sociální úroveň rodiny, nezvládnutí výchovy, dlouhodobá nemoc rodičů, smrt rodičů, zneužívání či týrání dítěte, zanedbávání dítěte, odnětí svobody u rodičů, alkoholismus a další návykové látky u rodičů a podobně (Vocilka, 1999).

Dětský domov připravuje jedince na samostatný, reálný život po jejich odchodu z tohoto zařízení, je jim nápomocný ve snadnějším zapojení se do rodinného, společenského i pracovního života. Získávají zde a učí se dovednostem, kompetencím i praktickým věcem jim nápomocné k úspěšnému zvládnutí samostatného života po jejich odchodu. Dětský domov jim tedy vytváří co nejpřirozenější a nejadekvátnější podmínky pro jejich všestranný rozvoj osobnosti (Szabová, 2011), měla by jim být poskytována péče, co nejbližší péči a výchově v rodině (zákon 109/2002 Sb.). Mohou zde být umístěny jedinci ve věku od tří do osmnácti let, v případě dokončování přípravy na své budoucí povolání až do 26 let, rovněž i nezletilé matky s jejich dětmi, a to na základě rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy. Povinnou školní docházku či přípravu na budoucí povolání plní ve školách, jež nejsou součástí zařízení, a to v okolí dětského domova.

Základní organizační jednotkou jsou v dětském domově 2–6 rodinných skupin složených z nejméně šesti a nejvíce osmi dětí různého pohlaví i věku. Sourozenci bývají zařazováni do jedné rodinné skupiny (zákon 109/2002 S.). Podle potřeb dítěte plní rodinné skupiny funkce sociální, vzdělávací i výchovné (vysvětleno výše u diagnostických ústavů).

Na provozu a chodu dětského domova se podílejí pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci zařízení, zajišťující základní právo umístěných jedinců na vzdělávání a výchovu. Všichni pracovníci vytvářejí dětem podmínky rozvíjející jejich citovou stránku osobnosti, jsou jim oporou v těžkých životních situacích, vytvářejí pocit jistoty, bezpečí i opory, vytvářejí podmínky podporující jejich sebedůvěru, jsou jim nápomocní

k aktivní účasti ve společnosti, podporují jejich plný a harmonický rozvoj s ohledem na potřeby dle jejich věku, respektují individualitu každého dítěte, zohledňují veškeré bezpečnosti, psychologické, pedagogické, hygienické i právní požadavky s tendencí k dosaženému stupni rozvoje dítěte i k jeho věku a aktuálním možnostem, snaží se spolupracovat s rodiči dětí, podporovat zlepšení jejich výchovných podmínek a návrat do jejich biologické rodiny (zákon 109/2002 S., Čáp, 2011, Pávková 2014).

2.4.3 Dětský domov se školou

Dětský domov se školou patří mezi speciální školské zařízení zajišťující péči jedincům s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou s duševními poruchami a výraznými poruchami výchovnými vyžadující výchovně-léčebnou péči pro své výchovné problémy. Jsou zde umístovány děti ve věku od šesti let do ukončení povinné školní docházky zpravidla tedy do patnácti let věku, ovšem ale může to být i déle vzhledem k jejich opakování ročníku kvůli špatnému prospěchu. Jsou zde umístovány i nezletilé matky s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou výchovou ochrannou, u kterých není možné se vzdělávat ve školách mimo dětského domova se školou a jejich dětem (zákon 109/2002 S., Bendl, 2015).

Typické pro toto zařízení je fakt, kdy škola, kterou umístěné děti navštěvují, je součástí zařízení a tyto děti tak dětský domov se školou neopouštějí (Vavrysová, 2018). Po ukončení povinné školní docházky jedinci pro své závažné poruchy chování pokračují v přípravě na budoucí povolání většinou ve výchovných ústavech, kde je rovněž střední škola součástí zařízení (zákon 109/2002 S., Slomek, 2010).

Základní organizační jednotkou v dětském domově se školou je stejně jako v dětském domově rodinná skupina, ovšem tvořící podle zákona 109/2002 Sb. nejméně pět a maximálně osm dětí. V rámci jednoho zařízení je možné vytvořit dvě až šest rodinných skupin. Do skupin jsou jedinci zařazováni s ohledem na jejich zdravotní, vzdělávací, výchovné potřeby, ale i na základě dalších určitých kritérií, jako například pohlaví, věk, sourozenecké vazby a další.

Podle Matouška (2007) spadá dětský domov se školou pod instituce s autoritativním režimem, tedy s režimem podobným ve věznicích či léčebnách (psychiatrické, protialkoholní, drogově závislý. Škoviera (2007) se také zmiňuje o rozdílné organizaci prostoru, než na jakou byly děti zvyklé ve svém původním domově.

V tomto zařízení jsou společné prostory pro trávení společného času zde umístěných dětí i pro plnění společných činností. Pokoje, po více postelích (3-4 postele), společná jídelna i společné sociální zařízení. Sociální prostředí je pro ně něco jiného, než na jaké byli v domácím rodinném prostředí zvyklí. Doma znalo dítě všechny rodinné členy, se kterými žilo včetně jejich povinností, rolí a funkcí. I přesto, že dětský domov se školou zastupuje společnou domácnost, nikdy nemůže nahradit rodinnou funkci prožívanou ve svém skutečném domově. Není tomu tak ani za domněnky a předpokladu, kdy se ve stejném zařízení i skupině ocitne se všemi svými sourozenci. Často však ale ze strany vychovatelek a vychovatelů dochází k hlubší vazbě, která i tak nemůže nahradit jejich rodiče, tedy matku a otce, protože tito zaměstnanci s dětmi nežijí celých 24 hodin denně, ale pouze k nim dochází v rámci svého zaměstnání. Jedinci zde umístěné rovněž mohou také přicházet o zážitky spojené s tradicemi rodiny i o genetickou vazbu (Škoviera, 2007).

Podle Janského (2014) bývají v dětském domově se školou umístěny děti se společnými určitými charakteristikami. Trápí je jejich rozvrácená či neúplná rodina nebo mají zkušenosti k kriminálním jednáním. Vzhledem na jejich zvyklost spojenou s vyšším materiálním standardem, bývají fixovaní na značkové, dražší oblečení. Mívají problémy s kázní i se seberealizací, nemají zájem o rozšiřování svých školních znalostí, nemají zájem o vzdělávání a s tím související nízký zájem o sportovní a volnočasové aktivity. Vykazují se odlišným prožíváním a chováním, bývají neschopné dodržovat a respektovat stanovené společenské normy. Z hlediska jejich věku nebývají naplněna očekávání týkající se posuzování jejich rozumového vnímání, jejich kontroly svého chování, jejich vnímavosti reálného života odehrávající se kolem nich, posuzování jejich schopnosti vytváření a budování vhodných sociálních a citových vazeb, mívají pocity méněcennosti. Jejich zdravotní stav bývá často ovlivněn pohlavními chorobami, často disponují nějakou závislostí, ať už závislostí na tabáku, na drogách, na patologickém hráčství, disponují zvýšeným agresivním chováním, zvýšenými výchovnými problémy (krádeže, agresivita, záškoláctví).

Podle Bendla (2016) by zaměstnanci dětského domova se školou měli usilovat o snahu umístěných jedinců o jejich začlenění, o obstarání se o sebe samotné jak v menším, tak i větším kolektivu, o snahu vylepšit své chování, aby odpovídalo dobrým mravům. Měli by se snažit jim zajistit výchovu s citem, snažit je vést k odpovědnosti, měli

by je učit takové dovednosti, které ve svých původních rodinách i svém rodinném prostředí často postrádaly. V případě osvojení těchto dovedností ze strany umístěných jedinců, může až tehdy dojít k jejich ukotvení a upevnění, jež by se mělo projevit v osobnosti určitého umístěného jedince.

2.4.4 Výchovný ústav

Výchovný ústav zajišťuje podle zákona č. 109/2002 Sb. §14 péči o děti starší patnácti let se závažnými poruchami chování nebo s přechodnou či trvalou duševní poruchou vyžadující péči výchovně léčebnou, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou výchovou ochrannou, mohou se zde ocitnout i nezletilé matky se svými dětmi. V případě, že se v chování dítěte objevily natolik velmi výrazné a závažné poruchy bránící v jeho umístění do dětského domova se školou, může být do výchovného ústavu umístěno ve zcela výjimečných případech i dítě mladší patnácti, přesněji dítě starší dvanácti let.

Ve většině případů se jedná o státní zařízení, zřizované zpravidla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy nebo jinými státními institucemi.

Výchovný ústav je možné charakterizovat, jak je již výše uvedeno, podle zákona 109/2002 Sb., a ve znění zákona č. 383/2005 Sb., jako školské zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Mezi další legislativu vstupující do této tematiky a procesu patří zákon o zvláštních řízeních soudních č. 292/2013 Sb., občanský zákoník č. 89/2012 Sb. a zajisté i školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona 472/2011 Sb.

Výchovné ústavy bývají zřizovány odděleně pro jedince s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou výchovou ochrannou, pro jedince, jež jsou nezletilými matkami, a jejich děti, také pro jedince vyžadující výchovně léčebnou péči.

I přestože jsou zřizovány výchovné ústavy pro jedince s nařízenou ústavní výchovou a uloženou výchovou ochrannou, z vlastní zkušenosti autorky je známo, že v praxi bývají tito jedinci odděleni jen na výchovných skupinách, ale ve škole bývají tito jedinci umístěni společně v jedné třídě, což bývá velice náročné pro pedagoga. Vzhledem k závažnosti poruch chování jedinců umístěných do výchovných ústavů, spolupracuje většina výchovných ústavů při řešení některých problémů také s policií České republiky, popřípadě s policií České republiky Kriminální. Neméně podstatné je i Státní zastupitelství kontrolující spisy, spolupracující při dohledu nad dodržováním trestů,

řešící mimořádné události týkající se jedinců dětského věku. Dále Probační a mediační služba zabývající se hlavně alternativními tresty pro mladistvé a jejich trestnou činností, Domy na půl cesty podílející se na spolupráci zejména při ukončení pobytu jedince, při jejich odchodu ze zařízení, pokud nemají místo, kam by přešli.

Ve vztahu k dětem plní výchovný ústav hlavně sociální, vzdělávací a výchovné úkoly. Hlavním jeho cílem je umístěným jedincům poskytovat náhradní výchovnou péči v zájmu jejich zdravého fyzického i psychického vývoje, řádné vzdělávání a zejména výchovu. Základní organizační jednotkou jsou výchovné skupiny (nejméně dvě a nejvíce šest těchto skupin v rámci jednoho zařízení) s pěti až osmi umístěnými dětmi dle jejich zdravotních, vzdělávacích i výchovných potřeb (zákon č. 109/2002 S.).

Do výchovných ústavů jsou ve většině případů přijímáni jedinci obojího pohlaví prostřednictvím diagnostických ústavů i z terénu prostřednictvím soudního rozhodnutí a OSPOD. Zejména se jedná o děti se závažnými poruchami chování a učení, s problémy spojené s útekem, záškoláctvím, s touláním z domova, s trestnou činností, s experimentováním či užíváním návykových látek či drog. Většinou se jedná o děti pocházející ze sociálně slabých rodin, kde téměř nebo vůbec neexistovala výchova i její mantinely.

Zařízení je umístěným jedincům nápomocné v zajišťování záležitostí týkající se jejich osoby (návštěva lékařů, komunikace s úřady), úzce spolupracuje s jejich rodinami včetně rodinné terapie, je dítěti nápomocné při jeho přechodu zpět do rodinného prostředí či do náhradní rodinné péče. Dětem hradí nejenom stravování, ošacení, ubytování, ale také náklady na zdravotní služby, oddechovou a kulturní činnost, vzdělávání či osobní dary a kapesné (zákon 109/2002 S.).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Diplomová práce se zabývá především okolnostmi vedoucími k umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou a možnostmi prevence jejich rizikového chování. Co je příčinou toho, že je dítě odejmuto z péče rodiny a umístěno do ústavního zařízení, v našem případě do dětského domova se školou? Je hlavním problémem rodinné prostředí včetně jeho neschopnosti zajistit a vytvořit pro dítě vhodné prostředí, zázemí a podmínky pro jeho zdravý vývoj, nebo vysoké nároky na děti ze strany rodiny i rodinných příslušníků? Nebo je na vině problém spojený s vyvíjeným tlakem ze strany vrstevníků a spolužáků pocházející například ze sociálně silnějších či slabších poměrů? Tato problematika včetně jejího šetření je náplní praktické části. Praktická část se věnuje popisu postupů řešící tuto problematiku za pomoci následně uvedených metod, identifikuje a popisuje okolnosti pravděpodobně nejčastěji se podílející na umístění jedinců do zmíněného zařízení i popisu vlastního řešení problému.

3.1 Cíl praktické části diplomové práce

Cílem diplomové práce je popsat okolnosti, které vedli k umístění dětí do vybraného zařízení pobývajících či umístěných v DDŠ, navštěvující jednu vybranou školní třídu v období od 1.9. 2022 do 30. 11. 2022 (doba, ve které bylo šetření provedeno) a na základě rozhovorů s učiteli vyhodnotit možnosti jejich vzdělávání, ale také prevenci rizikového chování.

3.2 Výzkumné otázky

Z výše uvedeného cíle vyplynuly následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou okolnosti pro umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou v daném časovém období?
2. Jaké jsou možnosti vzdělávání umístěných dětí v tomto zařízení?
3. Jaká je prevence rizikového chování dětí umístěných v konkrétním dětském domově se školou?

3.3 Metody šetření

Výzkum čili šetření představuje podle Hendla (2017) proces a postup vytváření a získávání nových poznatků a informací, je to plánovaná a systematická činnost aspirující hledání odpovědí na výzkumné otázky daného oboru. Kvalitativní typ výzkumu ukazuje hledání a pochopení postavené na tradičním a metodologickém zkoumání určitého vymezeného sociálního jevu. Je to šetření nenumerné, interpretující sociální reality (Hendl, 2017). Kdežto kvantitativní typ výzkumu k získávání dat využívá zejména dotazníky, kvalitativní typ výzkumu využívá dle Švaříčka (2007) k získávání dat zejména rozhovoru a pozorování. Kvalitativní typ výzkumu napomáhá podle Reichela (2009) k porozumění zkoumaného problému, jehož znakem je dle Dismana (2002) důkladné a pečlivé zkoumání událostí z mnoha hledisek u menšího počtu objektů.

Objektem a námětem kvalitativního bádání je zkoumání běžného života jedinců v jejich přirozených, bezprostředních podmínkách (Gavora, 2000). Pro získávání informací a dat je dle Reichela (2009) klíčový podrobnější a důkladnější kontakt s terénem. Podle Švaříčka (2007) se jedná o nestandardizované získávání informací, přičemž jejich sběr i analýza jsou velmi časově náročné. Podle Vévodové (2015) sběr informací končí až v době, kdy dojde k teoretickému nasycení. Zjištěná data a informace se průběžně vyhodnocují a podle Hendla (2017) jsou vždy jedinečné.

K realizaci praktické části předkládané diplomové práce byl v rámci šetření zvolen kvalitativní typ výzkumu umožňující pochopení určitých jevů a sblížení se s tázanými osobami. Kvalitativní typ podle Švaříčka (2007) představuje proces průzkumu, šetření problémů a jevů v autentickém prostředí s cílem získání uceleného obrazu těchto problémů a jevů založených na důležitých datech a na specifickém vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem šetření, kdy za pomoci různých metod a postupů se výzkumníci snaží rozkrýt a reprezentovat u účastníků šetření chápání, prožívání i vytváření jejich sociální reality. Kvalitativní typ výzkumu představuje podle Skutila (2011) zkoumání jedince v jeho přirozeném, bezprostředním prostředí. Jeho podstatným prvkem je detailní analýza zkoumaných jevů uskutečňována u menšího počtu osob. A právě detailní analýza a popis určitého zkoumaného jevu je podle Švaříčka (2007) typické pro kvalitativní typ výzkumu.

Šetření bylo realizováno za pomoci několika metod sběru dat a analýzy dat. V první části bylo využito **obsahové analýzy dat**. Konkrétně obsahové analýzy spisové dokumentace, kde byly analyzovány osobní spisy vybraných dětí. Sběr dat včetně jejich analýzy byl realizován podle Hendla (2017). Za pomoci kvalitativního šetření jsou lépe chápány sociální skutečnosti i zkoumané fenomény, neboť jeho snahou je popis problémů přímo z hlediska jedinců, jejich zkušenostem a od kvantitativních metod se liší neredukováním informací, neovlivňováním respondentů, nesledováním pouze krátkodobých a vnějších jednání a podobně. Spočívá v interpretaci dat za pomoci obsahové analýzy dokumentů již nějak publikovány (Pavlásek, 2013). Obsahovou analýzu dat popisuje Ochrana (2019) jako činnost zkoumající obsah dokumentu v jeho bezprostředním jazyce a následném zmenšení jeho textu do vybraných údajů. Výhodou kvalitativního šetření je podle Klapka (2013) systematická a transparentnost kategorií zvolených výzkumníkem pro třídění získaných informací. Podle závěrů šetření lze předpovídat a argumentovat, jak s jedinci, kterých se šetření týká, pracovat. Ze spisové dokumentace byly získány a poté analyzovány informace a poznatky o okolnostech nařízení ústavní výchovy, uložené ochranné výchovy nebo předběžného opatření.

Další část šetření byla věnována **polostrukurovanému rozhovoru** se všemi účastníky šetření. Polostrukurovaný rozhovor má podle Švaříčka a Šed'ové (2007) za úkol získat ucelené a detailní informace o studovaném jevu. Podle Chrásky (2007) slouží ke shromažďování údajů o realitě zakládající se na bezprostřední verbální komunikaci dotazovaného a výzkumníka. Podle Reichela (2009) je částečně řízený. Otázky pro rozhovor bývají předem připravené, zaměřené na zjištění stanoveného výzkumného cíle. Cílem rozhovoru bylo tedy nejenom zjistit od dětí jejich příběhy zaměřené na okolnosti, které se výrazným způsobem podílely na umístění dítěte do zařízení, na rodinnou anamnézu, na jejich školní aktivity, vztahy s vrstevníky, na trávení volného času těchto konkrétních jedinců před nástupem do zařízení, ale také na základě rozhovoru s učiteli zjistit možnosti vzdělávání umístěných vybraných jedinců i možnosti prevence jejich rizikového chování.

3.4 Etika výzkumu

V rámci výzkumného šetření by nejenom nemělo být někomu ublíženo, ale podle Walkera (2013) by se během něho neměly objevit i další etické problémy, na které Walker ve své publikaci upozorňuje. Mezi etické problémy řadí zejména ochranu osobních údajů. Ochrana osobních údajů je v diplomové práci zajištěna úplnou anonymitou dětí, jejichž spisová dokumentace byla analyzována, ale rovněž i tím, že se v práci neuvádějí žádné důvěrné a bližší informace, jež by mohly vést a být nápomocné k identifikaci dítěte. Jména vybraných dětí byla nahrazena jmény vymyšlenými. Další problém vidí Walker v informovaném souhlasu. Tento souhlas byl v našem případě udělen zákonnými zástupci prostřednictvím sociálních pracovníků zařízení, které rovněž zákonné zástupce vybraných jedinců obeznámili s úmyslem, cíli i podstatou tohoto výzkumného šetření.

3.5 Charakteristika zařízení - konkrétního dětského domova se školou

Konkrétní školské zařízení DDŠ, SVP a ZŠ patří mezi koedukovaná zařízení poskytující na základě rozhodnutí soudu vzdělávání, výchovu a komplexní péči jedincům s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, s nařízeným předběžným opatřením, také nezletilým dětem cizinců bez doprovodu jejich zákonných zástupců. Zřizovatelem tohoto zařízení je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Areál celého zařízení je složen z dětského domova a základní školy.

V budově základní školy se nachází šest tříd pro vzdělávání umístěných dětí. V rámci vzdělávání jsou využívána i perfektně vybavené učebny pro výtvarné vyučování s keramickou pecí, učebna pro hudební výchovu s množstvím tradičních i netradičních hudebních nástrojů, počítačová učebna s několika nově namontovanými počítači, učebna chemie a fyziky s množstvím názorných pomůcek, učebna pro výuku pracovního vyučování pro práci se dřevem, kovem a dalšími materiály, ale i kuchyňka pro přípravu jednodušších pokrmů, společenská místnost s dataprojektorem. V budově se rovněž nachází školní jídelna včetně vlastní kuchyně, kanceláře, kabinety, technické zázemí, ale také přepychově vybavená tělocvična a posilovna s nejrůznějším vybavením včetně venkovního prostoru pro bohaté sportovní využití (nachází se zde běžecká dvoudráha, doskočiště pro skok daleký, fotbalové hřiště, tenisové a basketbalové hřiště, dřevěné street work hřiště, skatepark, outdoorové hřiště s umělým povrchem, lanové centrum,

bezpečnostní val s terčem na střelbu z luku i venkovní kuchyňka pro posílení a posezení během her i během závodů a soutěží ve venkovním altánku).

Jedinci jsou ubytováni ve čtyřech barevně odlišených samostatně stojících dvojdomcích, přičemž s každou polovinou dvojdomku disponuje jedna rodinná skupina s maximálně osmi dětmi. Vybavení skupin i celých domků odpovídá bezpečnostním i dalším normám a předpisům pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Každá rodinná skupina disponuje dostatečným množstvím dvoulůžkových pokojů, hygienického zázemí s koupelnou a WC, vybavenou kuchyní i prostorem pro uvolnění, relaxaci, trávení volného času i plnění školních povinností. Součástí každého dvojdomku je venkovní posezení včetně venkovního WC a plechových skladů pro úschovu sportovních potřeb i zahradního nářadí.

Kapacita celého zařízení je 52 míst včetně čtyř míst pro cizince a uprchlíky. Nachází se zde osm rodinných skupin většinou s výchovně léčebným režimem. Skupiny jsou z důvodu zdravého vývoje a bezpečí děleny na skupiny chlapců a dívek a skupiny s ústavní výchovou a výchovu ochrannou. Sourozenci bývají umísťováni do stejné skupiny, ovšem ale pokud to nedovoluje jejich sourozenecká rivalita, jsou odděleni a umístěni každý do jiné skupiny.

V zařízení většinou pobývají děti s výraznými poruchami chování, s disharmonickým vývojem osobnosti, s mentálním postižením, děti týrané, sexuálně zneužívané, deprivované. O jejich péči se starají pedagogičtí (vychovatelé, učitelé) i nepedagogičtí (administrativní a provozní) pracovníci, na které mají umístěné děti možnost se obracet se svými stížnostmi a přáními (jak ústně, tak i písemně), které pak vedení DDŠ řeší. Děti mají rovněž pro své připomínky a vzkazy k dispozici neustále přístupnou pro všechny schránku důvěry. Po vybrání těchto vzkazů se následně prodiskutovávají s vedením zařízení, s terapeuty, vedoucím učitelem i vychovatelem, s etopedem, psychologem a v případě závažné informace či přestupku i se státními orgány, jejichž účast zajišťují sociální pracovníci. Se zákonnými zástupci dětí či s osobami odpovědnými za výchovu dítěte řeší vedení DDŠ včetně sociálních pracovníků osobně, telefonicky nebo i písemně různá opatření, přestupky, možnosti zrušení ústavní nebo ochranné výchovy, úhradu zdravotní péče, léků i dalších zdravotních prostředků

nehrazených zdravotní pojišťovnou. Konzultuje s nimi jejich podané stížnosti vznesených proti zaměstnancům DDŠ.

Vedení DDŠ může v případě nevhodného chování a negativního působení na dítě přerušit či zakázat návštěvu zákonných zástupců v zařízení. Komunikaci s rodiči rovněž zajišťují již zmíněné sociální pracovníce, které zákonným zástupcům předávají informace týkající se jejich dětí. Sociální pracovníce rovněž komunikují s Policií ČR, se sociálními orgány, s pracovníky OSPODu, soudci. Jejich náplní práce je administrativa spojená s příjmem dítěte, jeho přemístěním či propuštěním a podobně. Další pracovník zajišťující péči o dítě je psycholog, provádějící s dětmi různá psychologická vyšetření, ze kterých poté vypracovává různé závěry a zprávy, provádí s dětmi individuální práci, poskytuje jim terapeutická sezení, krizovou intervenci, spolupracuje s poradenskými zařízeními i s psychiatrií. Etoped (speciální pedagog) je umístěným dětem nápomocný při řešení jejich zátěžových a krizových situací, při jejich sebepoškozování i agresi. Rovněž se společně s ostatními zaměstnanci podílí na průběžném sledování situací s ohledem na potencionální výskyt sociálně patologických jevů.

Hlavním úkolem pedagogických pracovníků zařízení je kontrola a dohled nad umístěnými jedinci spočívající hlavně v zajištění jejich bezpečnosti.

- Dohlížejí na dodržování režimu i pravidel zařízení, neustále umístěné děti kontrolují, neustále musí být přítomni u všech denních aktivit.
- Vedou povinnou pedagogickou dokumentaci.
- Dělají si přípravy na svou přímou pedagogickou práci.
- Spolupracují s různými odbornými pracovníky.
- Aktivně se účastní a podílí na pedagogických i provozních poradách.
- Pečují o materiálně-technické vybavení včetně pomůcek a zázemí zajišťující výchovu a vzdělávání dětí.
- Zajišťují realizování a plnění výchovně vzdělávacích, relaxačních i zájmových činností.
- Respektují individuální potřeby dětí na základě jejich Programu rozvoje osobnosti.
- Zodpovídají za plnění a dodržování terapeutických úkolů stanovených a vytyčených odborným týmem pro každé dítě.

Jejich společným cílem je u každého dítěte uspokojovat jeho základní citové, materiální i speciální potřeby, zajišťovat adekvátní rozvoj jejich dovedností, návyků i vědomostí v tomto trvalém prostředí, naplňovat potřeby s ohledem na jejich rekreaci, zábavu i koníčky, zajišťovat dohled nad jejich sebeobsluhou, nad jejich pracovními a sociálními dovednostmi a návyky potřebné pro úspěšné a bezproblémové zapojení do společenského života i dění mimo toto zařízení po ukončení ústavní nebo ochranné výchovy.

Při nástupu nového dítěte do zařízení mají za úkol ho seznámit s pravidly a organizací týkající se pobytu v celém zařízení, na rodinné skupině i ve třídě, seznámit s ostatními dětmi i začlenit je mezi ně, seznámit se systémem hodnocení dětí spadající do důležitých diagnostických, výchovných i motivačních činností pedagogických pracovníků, hodnotit je za celý den, čili jak za dopoledne, odpoledne, tak i noc, hodnotit je za základní projevy zdvořilosti (pozdrav, požádání, poděkování, omluva), za aktivitu ve výchovných i vzdělávacích činnostech, za spolupráci se zaměstnanci zařízení i dalšími umístěnými dětmi, za samostatnost při řešení problémů, za ochotu pomoci, za plnění školních povinností, zájmové aktivity a podobně. Za negativní hodnocení je považováno sebepoškozování, útěk ze zařízení, požití alkoholu či jiných návykových látek, nedodržování režimu, agresivita, vulgarita, šikana a další. Cílem hodnocení je motivace dětí k lepším výsledkům, je založeno na individuálním a kladném přístupu každého pracovníka, přihlíží se na okolnosti i faktory ovlivňující děti, jako například jejich zdravotní stav, úroveň intelektu, jejich předchozí sociální prostředí a podobně.

Pedagogičtí pracovníci se rovněž podílejí na zprostředkování styku dítěte s jejich zákonnými zástupci, například při jejich předávání při odjezdech či přebírání při jejich návratech během absolvování krátkodobé péče u zákonných zástupců v podobě víkendových povolenek, povolenek na svátky či prázdniny; podílejí se také na vyplňování potřebné dokumentace k předání dítěte.

Mezi další náplň práce pedagogických pracovníků patří kontrola dětí nad jejich časem tráveném na počítači – na internetu, i nad činnostmi a aktivitami na počítači, omezování jejich hraní her a chatování na počítači. Dětem s nařízenou medikací podávají léky, zodpovídají za přiměřené oblékání dětí vzhledem k počasí, seznamují a poučují děti s bezpečnostními pravidly před všemi akcemi (sportovní činnosti, bruslení, lyžování, plavání, výlety), v případě úrazu dítě ošetřují, ve vážnějších případech volají záchranou

složku či převáží dítě k dalšímu ošetření, informují vedení DDS a vše zapisují do Knihy úrazů; v případě agresivního chování a jednání dítěte přivolávají dalšího pedagogického pracovníka, separují agresivního jedince od ostatních dětí na bezpečné místo, zajišťují nad ním dozor a v případě napadení, přivolávají pomoc.

Pedagogičtí pracovníci také dětem vydávají kapesné, které stvrzují svým podpisem, vedou evidenci pohybu financí každého dítěte, kontrolují a zamezují platbu dětí prostřednictvím jejich mobilních telefonů nebo bankovních karet. Při útěku dítěte prozkoumávají okolí zařízení, nahlásí ho na Polici ČR, pro níž připraví podklady a informaci o pohřešovaném dítěti, provede podrobný záznam do počítače i do knihy Evidence útěků, kontaktuje vedení DDS, sociální pracovníky i zákonné zástupce dítěte. V případě záchytu dítěte, zajišťují pedagogičtí pracovníci jeho převoz zpět do DDS, provedou mu osobní prohlídku z důvodu zamezení přínosu do zařízení nepovolených předmětů (alkoholu, cigaret, peněz a podobně), zkontrolují jeho zdravotní stav, dohlíží na výkon jeho osobní hygieny po přívozu – osprchování se. Se všemi dalšími pedagogickými kolegy vyhodnocují situaci, zjišťují příčiny útěku, stanovují opatření a odbornou péči pro dítě po útěku.

Podílejí se na vypracovávání ročního plánu výchovných a vzdělávacích činností, na plánu školních i mimoškolních aktivitách.

3.6 Charakteristika zkoumaného souboru

Pro tuto diplomovou práci byli k šetření zvoleny dvě skupiny participantů. První byli vybraní žáci a druzí učitelé zmíněného zařízení.

Výběr účastníků výzkumného šetření byl úmyslný. Miovský (2006) popisuje úmyslný výběr vzorku pro šetření jako metodu, jež se řadí k nejrozšířenějším postupům v případě kvalitativního šetření. Udává, že úmyslný neboli záměrný výběr spočívá udání různých kritérií, například určitá profese, stav nebo vlastnost. Na základě těchto požadavků poté výzkumník cíleně a záměrně vyhledává účastníky, jež určité požadavky splňují (Miovský, 2006).

Z důvodu, že autorka ve vybraném, konkrétním zařízení pracuje jako učitelka a zároveň jako třídní učitelka jedné ze šesti tříd, byl výběr účastníků trochu ulehčen. K šetření byla

zvolena celá její třída, ve které byl v době šetření ale snížený počet žáků z důvodu nepřítomnosti její poloviny pro útěk a dlouhodobou povolenku.

Šetření bylo tedy realizované v jedné školní třídě zmíněného zařízení. Během sledovaného období (1.9. 2022 – 30.11. 2022) třídu navštěvovali pouze čtyři žáci – chlapci.

Zkoumaný vzorek, jak je výše uvedeno, tvořili tedy čtyři chlapci ve věku 13 a 15 let. U všech chlapců byla nařízena ústavní výchova. Mezi jednotlivými chlapci se vyskytovali velké individuální rozdíly, jak ve stupni mravního narušení, tak po stránce rozumových schopností. Všichni chlapci byli romského etnika.

Tabulka 2 Charakteristika respondentů

vymyšlené jméno	rok narození	věk	den umístění	rozhovor uskutečněn dne
Miguel	2009	13 let	2. 9. 2021	5. 10. 2022
Pavel	2007	15 let	4. 8. 2021	19. 10. 2022
Viktor	2007	15 let	10. 9. 2021	2. 11. 2022
Gába	2009	13 let	28. 8. 2021	16. 11. 2022

Tabulka č. 2 přehledně charakterizuje jednotlivé participanty, udává jejich rok narození i jejich věk, také den umístění do konkrétního zařízení i den, kdy byl s nimi uskutečněn rozhovor.

Druhou skupinu participantů tvořili všichni učitelé vybraného zařízení. Do šetření bylo tedy zapojeno deset učitelům.

3.7 Výsledky šetření

3.7.1 Analýza dokumentace

Z dokumentů propůjčených DDŠ byly monitorovány nesnáze související se školním a rodinným prostředím vybraných jedinců.

U vybraného souboru jedinců byly ze zapůjčené dokumentace vypsány okolnosti jejich umístění v tomto konkrétním zařízení.

Z důvodu GDPR (ochrana osobních údajů) byla místo jména respondenta použita jména vymyšlená.

Vzorek použitý k šetření tvořili, jak je výše uvedeno, celkem čtyři participanti ve věku 13 a 15 let.

Participant č. 1 - Miguel

Miguel byl do zařízení přijat vydáním usnesení o ústavní výchově rozhodnutím soudu z podnětu rodičů chlapce. Jako důvod svého návrhu rodiče uvedli, že již nejsou schopni řádně zvládnout výchovu syna, jehož dlouhodobě problematické chování se stupňuje do neúnosných mezí (opakovaná agresivita vůči spolužákům, nerespektování rodičů a podobně).

Chlapec vyrůstal ve vícečetné rodině. Problémy s chováním Miguela se objevily již na počátku plnění školní docházky (odmítání spolupráce, neplnění školních povinností). V následných ročnících se přidaly problémy s narůstající nekázní, odmítání spolupráce, nerespektování pokynů pedagogů, verbální i brachiální agresivita vůči spolužákům vykazující již jisté prvky šikany, pozdní docházka do školy, školní obtíže vyplývající z možných SPU a výchovné a vzdělávací zanedbanosti, časté absence.

Ve vrstevnické skupině byl zdrojem konfliktů, neustále se dopouštěl provokací kolemjdoucích osob na ulici, měl sklon k šikaně, vymýšlel podněty k rozmrškám, záměrně škodil lidem bez domova, prováděl nelítostné praktiky na svých kamarádech, dopouštěl se vandalismu poškozováním něčeho či někoho, házel petardy na obyčejné lidi, úmyslně porušoval pravidla bezpečnosti na ulici - utíkal na červenou do silnice, plival flusačkou na kolemjdoucí lidi, dopouštěl se násilí a ubližování u svých vrstevníků - škrtil chlapce až zfalověl (vzal ho do kravaty a zatáhnul), volný čas trávil v nevhodné partě,

chodil do starých domů, které společně se skupinou kamarádů drancovali, napadal, urážel a obtěžoval bezdomovce, společně s partou vyvolávali duchy s agresivní minulostí, které se pak snažili napodobovat, v oblíbě měl agresivní sporty.

Spolupráce rodiny se školou byla při odstraňování výchovných obtíží s výkyvy, nevytrvalá, málo efektivní. Na stejné úrovni byla i docházka chlapce do SVP (střediska výchovné péče).

Rodiče se jeví jako výchovně bezradní, nebyli schopni zajistit synovu přípravu do školy, včasný příchod do školy i zajištění plnění povinností do školy, nebyli schopni zajistit smysluplné volnočasové využití.

Miguel byl často řešen Policií ČR, napadal děti i mimo školu.

Shrnutí okolností vedoucí k umístění Miguela do vybraného zařízení:

Ve škole

- problémy s chováním
- odmítání spolupráce
- neplnění školních povinností
- nekázeň
- nerespektování pokynů pedagogů
- verbální i brachiální agresivita vůči spolužákům
- šikana
- pozdní docházka do školy
- školní obtíže vyplývající z možných SPU a výchovné a vzdělávací zanedbanosti
- časté absence
- opakované agresivní chování vůči spolužákům ve třídě
- napadení spolužáka ve třídě – situace řešena ve škole i před orgány činnými v trestním řízení

V rodině:

- nezvládnutí výchovy syna ze strany rodičů – rodiče nejsou schopni řádně zvládnout výchovu syna
- nerespektování autority dospělého
- absence jakéhokoliv výchovného působení

- neposlušnost
- vulgarismy
- negativní rodičovský vzor chování, který není slučitelný s obecnou společenskou morálkou
- dlouhodobě problematické chování vystupňované do neúnosných mezí

Mimo školu a rodinu:

- konflikty ve vrstevnické skupině
- neustálé dopouštění se provokací
- sklon k šikaně neznámých dospělých osob
- provokace kolemjdoucích
- podněty k rozmíškám na ulici
- záměrné ubližování lidem bez domova
- nelítostné praktiky na svých kamarádech
- poškozování něčeho či někoho – vandalismus
- házení petard
- utíkání na červenou do silnice – úmyslné porušování bezpečnostních pravidel
- plivání flusačkou na kolemjdoucí lidi
- ubližování vrstevníkům – škrcení chlapce
- trávení volného času s nevhodnou partou
- drancování starých domů
- obtěžování bezdomovců
- vyvolávání a napodobování duchů
- záliba v agresivních sportech

Participant č. 2 – Pavel

Pavel byl do zařízení přijat na základě nařízené ústavní výchovy vzhledem k odůvodněné žádosti rodičů z důvodu opakovaných výchovných problémů v souběhu vyhocené kolizní situace v rodině. Rodiče se stali výchovně bezradnými a zatím se na další výchovu Pavla necítí kompetentní, jsou psychicky i výchovně vyčerpáni, rezignováni.

Pavel byl přijat do rodiny v jeho jednom roce z kojeneckého ústavu a v jeho dvou letech byl rodiči nezrušitelně osvojen. Do biologické rodiny se narodil v pořadí jako čtvrté dítě,

kdy biologická matka všechny děti odložila a ty byly rovněž vychovávány v náhradní rodinné péči. V době nástupu do zařízení jeho matka pracovala jako dělnice a otec jako řidič. Další informace o rodině nejsou známy.

Před nástupem navštěvoval Pavel 8. ročník základní školy. Pavel údajně (dle sdělení školy) školu moc rád neměl, ale povinnosti si vždy plnil, ale většinou měl problémy se soustředěním a pamětí. V 7. ročníku měl Pavel stanovený 1. stupeň podpůrných opatření. Byl ve velké psychické nepohodě, těžko se soustředil (hlavně poslední tři hodiny), byl unavený. Zanedbával školu – neplnil školní povinnosti a úkoly, což pramenilo z toho, že doma odmítal poslouchat rodiče. Do školy chodil hodně pozdě a přestávky trávil se spolužáky z vedlejších tříd na WC (bylo covid opatření, kdy se žáci nemohli sdružovat s jinými třídami). Na napomenutí reagoval podrážděně, osočoval se na vyučující. Vždy se kamarádil s problémovými žáky, kteří opakovali ročníky nebo neměli doma pevný řád a povinnosti. Situace v rodině se zkomplikovala právě v době uzávěry škol, kdy Pavel neustále porušoval opatření, která v té době platila, omezení kontaktů, pohybu, omezení aktivit, velmi se upoutal na sociální síť. Rodina hledala pomoc, nejprve v sezení s psychologkou, které bylo ovšem nefunkční, poté požádali o pomoc odbornou, kdy OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dítěte) zprostředkoval psychiatrické vyšetření. Pavel dostal medikaci, po následném sebevražedném pokusu byl hospitalizován v DPN Opařany. Po návratu byl agresivní v používaných výrazech, zcela negoval jakákoliv pravidla v domácnosti, kouřil kde se mu zachtělo, nedbal na svou hygienu, nedbal na hygienu pokoje, vyžadoval pouze výhody, pokud mu nebylo vyhověno, byl slovně velmi agresivní, silně vulgární. Jeho chování bylo mnohem horší než před hospitalizací. Negativně se vymezoval proti vyučujícím, které neměl rád ve škole, opouštěl domov, i když mu to nebylo dovoleno, pohyboval se v pochybné společnosti, kde experimentoval s alkoholem, lify i THC. Stýkal se se závadovou partou s pochybnými rizikovými aktivitami zejména se staršími uživateli návykových látek.

Rodiče byli na hranici sil, výchovně bezradní, oba již měli psychosomatické potíže. Chlapec požadoval absolutní volnost, změnu bydliště rodiny. V březnu 2022 chlapcovo chování gradovalo do neúnosných mezí, byl slovně velmi agresivní, zcela negoval jakákoliv pravidla v domácnosti i ve škole, nebyl schopen měnit své návyky, nedělal to, co nechtěl, požadoval absolutní volnost, pokud mu bylo cokoli zakázáno utekl

(z domova utíkal na různě dlouhou dobu), dělal si vše po svém. Komunikace s rodiči se pohybovala ve velmi konfliktní rovině, bez jakékoli minimální úcty a slušnosti, v zásadě byl nemožný. Rodiče rezignovali, nebyli schopni žít v neustálém strachu, co se může stát, nebyli již schopni ho dále vychovávat. Navíc si Pavel sbalil věci po konfliktu, u popelnice kouřil s pořezanou rukou, následně rodičům sdělil, ať mu objednájí sanitku, že odjede do Opařan. Rychlá záchranná služba odvezla chlapce do nemocnice, kde byl hospitalizován do vypsání Usnesení o předběžném opatření. S ohledem na výše uvedené vyhověl soud podanému návrhu a umístil chlapce na diagnostický pobyt do diagnostického ústavu, následně po nařízení ústavní výchovy do současného zařízení, které bylo vybráno k šetření.

Shrnutí okolností vedoucí k umístění Pavla do vybraného zařízení:

Ve škole:

- problémy se soustředěností a pamětí
- neplnění školních povinností a úkolů
- nerespektování pravidel školy
- pozdní příchody do školy
- negativní vymezování vůči vyučujícím
- laxní přístup k výukovým povinnostem
- impulzivní chování
- vůči spolužákům dost agresivní (pošťuchování, postrkávání, slovní urážky, maskování nevhodného chování, užívání slovní i fyzické agresivity při řešení konfliktů.

V rodině:

- nerespektování rodičů
- nerespektování jakýchkoliv pravidel v domácnosti
- svévolná pravidla
- neuctivost s arogancí a vulgaritou vůči matce
- kolapsovitě stavy (afekty)
- vyvolávání konfliktů s vydíráním se sebepoškozováním
- nerespektování omezení covid 19

- nadměrné užívání sociálních sítí
- odmítání pomáhat v domácnosti
- vyžadování pouze výhod
- útěky z domova
- pozdní návraty ze školy
- požadování absolutní volnosti
- vydírání sebepoškozováním vlastní pravidla a prospěch
- nedbalost o hygienu svou i pokoje
- agresivita, vulgarita v používaných výrazech
- nedovolené opouštění domova
- požadování změny bydliště rodiny
- útěky z domova z důvodu jakéhokoliv zákazu – nedělal to, co nechtěl, dělal si vše po svém
- komunikace s rodiči na velmi konfliktní úrovni, bez minimální úcty a slušnosti, v zásadě byl nemožná
- po konfliktu si sbalil věci, u popelnice kouřil s pořezanou rukou, následně sdělil rodičům, ať mu zavolají sanitku s tím, že odjede do Opařan (psychiatrické léčebny)
- celkově v rodině nezvladatelný

Mimo školu a rodinu:

- užívání návykových látek (závislost na nikotinu – cigarety, lify, experimentování s alkoholem i THC)
- styk se závadovou partou s pochybnými rizikovými aktivitami zejména se staršími uživateli návykových látek
- pohyb v pochybné společnosti

Participant č. 3 - Viktor

Chlapec byl do zařízení přijat na základě nařízení ústavní výchovy vydaného soudem v kontextu rozkrývání kauzy pohlavního zneužívání a z důvodu přetrvávajícího problémového chování chlapce. Matka podala žádost o jeho okamžité umístění. Jako důvod uvedla velké problémy s chlapcem, chlapec se pohyboval v závadové partě, ve které byly osoby s hepatitidou typu „C“ a matka měla strach z přenesení nákazy na mladší děti. Dále se její syn toulal, nechodil domů nebo přicházel velmi pozdě, z domova utíkal, užíval návykové látky, matku nerespektoval, byl k ní hrubý, nechtěl chodit do školy, opakovaně byl za školou, měl hodně neomluvených hodin. Odmítl nastoupit do Střediska výchovné péče, kradl starší sestře peníze. Přítel matky si nepřál dále pobyt syna v domě, z důvodu častých hádek.

Při nástupu byl Viktor testován na návykové látky s pozitivním testem na THC a opiáty. Na chlapce bylo podáno trestní oznámení na policii pro přípravu trestného činu vraždy, promýšlení likvidace asistentky pedagoga, policií bylo toto ale odloženo. Během šetření bylo rozkryto další pohlavní zneužití, následně bylo tedy podané i další trestní oznámení na polici, které bylo ale opět zase odloženo. Zároveň s ohledem na vyjádření chlapce, že by mohla být ona dívka gravidní, proveden test z moči s negativním výsledkem. U chlapce se vyskytovaly časté epizody sebepoškození škrábáním a řezáním na ruku a nohou – na předloktí i nohou jsou znatelné jizvičky po řezání žiletkou na holení, sebepoškození demonstrativním napitím se desinfekce. Během výuky byla u Viktora shledána nedostatečná domácí příprava, kdy nenosil vypracované domácí úkoly ani pomůcky včetně učebnic a sešitů na vyučování. Objeveny u něho byly snížené schopnosti pro učení, měl oslabené volní vlastnosti. Z důvodu nepodnětného prostředí, neadekvátního životního stylu rodiny, slabého výchovného působení ze strany rodičů i negativních vzorů chování rodičů neměl dostatečnou motivaci k učení. Narušené vztahy ve školním kolektivu jsou rovněž příčinou mimointelektových důvodů, ale také sociální zanedbanost, zvýšená psychická tenze, nesoustředěnost. Viktor disponuje nepřiměřenými znalostmi sexuálních praktik, zřejmě jako následek sexuálního zneužívání, kdy byl zneužíván vlastní strýcem. Opakovaně se dopouštěl šikany mladšího chlapce, kdy mu nejenom bral peníze, svačiny, oblečení, ale také ho nutil k orálnímu sexu. V mimoškolním čase se pohyboval ve skupině problémových kamarádů, nevhodných lidí, kdy si volný čas krátili experimentováním s THC, opiáty, napadáním dospělých

osob. Mezi vrstevníky patřil mezi jejich vzory, při jeho neuposlechnutí velké konflikty, bitky, provokace. Smysl jeho života byl zaměřen zejména na uspokojování svých přání a potřeb, na svou volnost a zábavu i s rizikem někomu uškodit.

Shrnutí okolností vedoucí k umístění Viktora do vybraného zařízení:

Ve škole:

- nedostatečná domácí příprava
- neplnění školních povinností
- snížené schopnosti
- oslabené volní vlastnosti
- nedostatečná motivace k učení
- záškoláctví
- neomluvená školní absence
- mimointelektové důvody zejména z narušených vztahů ve školním kolektivu
- odmítání školní docházky

V rodině:

- neutěšené poměry v rodině
- nerespektování rodičů
- nepodnětné prostředí
- neadekvátní životní styl rodiny
- slabé výchovné kompetence rodičů
- negativní vzory chování rodičů
- sebepoškozování – na předloktí lehce znatelné jizvičky po řezání žiletkou na holení, demonstrativní napití desinfekce
- pozdní návraty domů
- útěky z domova
- toulání se
- odmítnutí nástupu do SVP ČB
- krádeže peněz v rodině

Mimo školu a rodinu:

- šikana mladšího chlapce
- nucení k orálnímu sexu
- nepřiměřené znalosti sexuálních praktik jako důsledek sexuálního zneužívání
- sexuálně rizikové chování
- zaměřenost na uspokojování svých přání a potřeb, zejména volnosti a zábavy i s rizikem někomu uškodit
- vzor mezi vrstevníky, při jeho neuposlechnutí velké konflikty, bitky, provokace
- negativní ovlivňování ze strany vrstevníků (experimentování s THC, napadení dospělého člověka)
- užívání návykových látek
- nevhodná náplň volného času
- kontakt s nevhodnými lidmi
- kontakt se skupinou problémových kamarádů
- závadová parta
- příprava trestného činu vraždy nerespektování matky

Participant č. 4 – Gába

Chlapec byl do vybraného zařízení přijat na základě soudu z podnětu matky, která ve svém návrhu uvedla, že ji syn absolutně nerespektuje, dělá si, co chce, je vulgární, agresivní, nesplní školní docházku včetně školních povinností, bere jí doma peníze, odchází si, jak chce z domova, matka často nevěděla, kde syn je. Rodina je dlouhodobě výrazně dysfunkční, s přítomností patologických jevů, péče o děti komplexně insuficientní, další dvě děti v systému ústavní péče. V roce 2017 řešen městskou policií pro nežádoucí chování, v roce 2019 řešen policií pro nebezpečné vyhrožování – soudem uloženo napomenutí s výstrahou. Další nárůst problémového chování od roku 2020. Rodina opakovaně selhávala ve spolupráci se SVP (středisko výchovné péče). Škola uvedla výrazné zhoršení přístupu chlapce ke vzdělávání od jara 2020, následně neplnil distanční výuku, obecně se zhoršil v přístupu ke školním povinnostem, patrná zvýšená vznětlivost, únava, nevyspalost.

Jeho chování se výrazně zhoršilo, tedy zlom v jeho chování a přístupu ke školním povinnostem nastal zejména během jarní covidové karantény v roce 2020, kdy přestal mít

zájem, zameškal mnoho učiva, začal ztrácet školní návyky, odmítal i nabízené doučování. Na distanční výuku se nepřipojoval, nevypracovával zadané úkoly. V domácím prostředí přestal respektovat matku, dělal si, co chtěl, byl agresivní, vulgární, neplnil si školní povinnosti, bral doma peníze. Z domova odcházel, aniž by někoho informoval. Scházel se s problémovými jedinci. Měl docházet do SVP, to ale absolutně odmítal. Na distanční výuku docházel do Crossu Prevent (podnik v jeho rodném městě), kde se dostal do problémů s THC. Čas trávil zejména na ulici s problémovou partou, kouřil, experimentoval s alkoholem. Doma bral kosmetiku, kterou jak se matka domnívala, nejspíš následně prodával. Ze strany OSPOD byly opakovaně vedeny kroky k nápravě chování Gaby, ale bezúspěšně – pohovory na OSPOD, doporučení odborných služeb, navázání spolupráce se SVP, doučování. Vždy se však jednalo jen o krátkodobé výsledky, kdy Gába přislíbil spolupráci, ale záhy se vždy vrátil zpět k původnímu problémovému chování.

Shrnutí okolností vedoucí k umístění Gáby do vybraného zařízení:

Ve škole

- neplnění školních povinností
- neplnění zadaných úkolů
- záškoláctví
- nevyhovující přístup ke vzdělávání
- neplnění distanční výuky
- vznětlivost, únava, nevyspalost
- nezájem o školu
- absence velkého množství učiva
- ztráta školních návyků
- odmítání pomoci - doučování

V rodině

- nerespektování matky
- dělá si, co chce
- vulgarita
- agresivita
- nevyhovující příprava do školy

- krádeže peněz
- nedovolené odchody z domu
- toulání
- nepodnětné rodinné prostředí
- dysfunkční rodina
- patologické jevy v rodině
- neadekvátní, insuficientní, nedostatečná péče o děti
- selhávání rodiny ve spolupráci se SVP

Mimo školu a rodinu

- nežádoucí chování
- nebezpečné vyhrožování
- problémová parta
- experimentování s THC, alkoholem, kouření

Tabulka 3 Okolnosti umístění participantů dle dokumentace

okolnosti umístění/jméno	Miguel	Pavel	Viktor	Gába	celkem
<i>Ve škole</i>					
Problémy s chováním	+	+			2
Odmítání spolupráce	+				1
Laxní přístup k výukovým povinnostem		+			
Neplnění školních povinností	+	+	+	+	4
Vyrušování při výuce	+	+	+	+	4
Nerespektování pokynů pedagogů i školy	+	+			2

Verbální agresivita vůči spolužákům	+	+			2
Brachiální agresivita	+				2
Fyzická agresivita		+			
Šikana	+				1
Pozdní docházka do školy	+	+			2
Výchovná a vzdělávací zanedbanost, mimointelektové důvody	+			+	2
Časté absence	+		+	+	3
Napadení spolužáka	+				1
Problémy se soustředěností a pamětí, snížené schopnosti, oslabené volní vlastnosti		+	+		2
Impulzivní chování		+			1
Nedostateční domácí příprava, nedostatečná motivace k učení			+	+	2
Záškoláctví			+	+	2
Odmítání školní docházky			+	+	2
Vznětlivost, vulgarita, únava				+	1
Absence velkého množství učiva				+	1

Ztráta školních návyků				+	1
Odmítání pomoci – doučování				+	1
<i>V rodině</i>					
Nezvládnutí výchovy ze strany rodičů, slabé výchovné kompetence rodičů	+		+	+	3
Nerespektování autority rodičů	+	+	+	+	4
Absence výchovného působení	+	+	+	+	4
Neposlušnost	+	+	+	+	4
Vulgarismy	+	+	+	+	4
Negativní rodičovský vzor	+		+		2
Problematické chování	+				1
Nerespektování domácích pravidel, nerespektování omezení covid, odmítání pomáhat, vyžadování jen výhod		+		+	2
Afekty (kolapsovitě stavy), konflikty s vydíráním se sebepoškozováním, požadování změnu bydliště, sebepoškozování		+	+		2

Užívání sociálních sítí		+			1
Útěky z domova, pozdní návraty domů, nedovolené opouštění domova, toulání		+	+	+	3
Nedbalost o hygienu		+			1
Neadekvátní komunikace s rodiči, hádky, neadekvátní životní styl rodiny		+			1
Odmítnutí nástupu do SVP			+	+	2
Krádeže peněz v rodině			+	+	2
Patologické jevy v rodině				+	1
<i>Mimo školu a rodinu</i>					
Konflikty ve vrstevnické skupině	+		+		2
Provokace	+				1
Šikana	+		+		2
Nevhodné chování na ulici	+			+	2
Násilí na bezdomovce	+				1
Příprava trestného činu vraždy			+		1

Vandalismus	+				1
Porušování pravidel bezpečnosti	+				1
Násilí na vrstevníky	+				1
Nevhodná parta	+	+	+	+	4
Nevhodné trávení volného času	+	+	+	+	4
Užívání návykových látek		+	+	+	3
Sexuálně rizikové chování – zneužívání, orální sex			+		1
Vyhrožování				+	1

Za pomoci tabulky, z níž je patrné, že mezi hlavní okolnosti vedoucí k umístění vybraných dětí do vybraného zařízení se řadí důvody jak ze školního, rodinného prostředí, tak i z prostředí mimoškolního a rodinného.

Ze školního prostředí byl u vybraných participantů zejména důvod týkající se:

- neplnění školních povinností
- vyrušování při výuce včetně problémů s chováním
- časté absence včetně záškoláctví, pozdní docházky do školy, odmítání školní docházky
- nerespektování pokynů pedagogů i školy včetně odmítání spolupráce, laxního přístupu k výukovým povinnostem
- agresivita ať už verbální, fyzická včetně brachiální
- problémy se soustředěností a pamětí, snížené schopnosti, oslabené volní vlastnosti
- nedostatečná domácí příprava, nedostatečná motivace k učení
- výchovná a vzdělávací zanedbanost, mimointelektové důvody

- šikana, napadení spolužáka
- impulzivní chování, vznětlivost, vulgarita
- absence velkého množství učiva
- ztráta školních povinností
- odmítání pomoci – doučování

Z prostředí rodiny byly u vybraných participantů zejména nesnáze týkající se:

- nerespektování autority rodičů
- absence výchovného působení
- neposlušnost
- vulgarismy
- nezvládnutí výchovy ze strany rodičů, slabé výchovné kompetence rodičů
- útěky z domova, pozdní návraty domů, nedovolené opouštění domova, toulání
- negativní rodičovský vzor
- nerespektování domácích pravidel, odmítání pomáhat, vyžadování jen výhod
- afekty, konflikty s vydíráním a sebepoškozováním
- odmítnutí nástupu do SVP
- krádeže peněz v rodině
- problematické chování
- užívání sociálních sítí
- nedbalost o hygienu
- patologické jevy v rodině
- neadekvátní komunikace s rodiči, hádky, neadekvátní životní styl rodiny

Z mimoškolního a rodinného prostředí se mezi okolnosti pro umístění vybraných participantů řadí:

- nevhodná parta
- nevhodné trávení volného času
- užívání návykových látek
- konflikty ve vrstevnické skupině
- šikana
- nevhodné chování na ulici

- násilí – na bezdomovce, vrstevníky, příprava trestného činu vraždy
- provokace, vyhrožování
- vandalismus
- porušování pravidel bezpečnosti
- sexuálně rizikové chování – zneužívání, orální sex

Z tabulky č. 3 i výše uvedeného výpisu vyplývají shodné okolnosti pro umístění vybraných participantů do vybraného zařízení. Vybraná skupina dětí byla do DDS umístěna z důvodu rizikového chování ať už to bylo ve škole, mimo školu, v rodině i mimo rodinu, tak i z důvodu rodinné situace. Rizikové chování zmíněných participantů zahrnuje nekázeň, trestnou činnost, záškoláctví, krádeže, útky, toulání, zneužívání návykových látek, nerespektování autorit a další (výše uvedené). Rodinná situace zahrnuje konfliktní vztah s rodinou, krádeže peněz v rodině, nerespektování pravidel i autority v rodině, negativní rodičovský vzor i další (výše zmíněné).

Při zjišťování okolností vedoucí k umístění je důležité však zmínit, že vždy se ovšem nejedná pouze o jeden typ neadekvátního chování dítěte nebo rodičů, ale okolnosti pro umístění se vzájemně prolínají a doplňují, bývá jich hned několik. Není možné tedy přímo uvést počet dětí přijatých do DDS umístěných díky určitému druhu rizikového chování či nevyhovující rodinné situaci, ale i tak je zajímavé na těchto konkrétních případech je popsat. Je nezpochybnitelné, že pro zdravý vývoj dítěte je důležité rodinné prostředí, v němž vyrůstá a žije, kde jsou dostatečně uspokojovány veškeré jeho potřeby. Ovšem, jak je již z výše uvedeného patrné, ne pokaždé se dítě setkává s pocitem bezpečí, s láskyplným zajišťováním řádného vývoje či bezvýhradného přijetí. Dítě bývá ohrožováno v jeho dalším zdárném vývoje, může být nepřiměřeně trestáno nebo může být i využíváno pro trestnou činnost, může dlouhodobě žít ve velice nevyhovujících hygienických i bytových podmínkách. Děti mohou být rovněž ohroženy svým způsobem života i svým jednáním. Utíkají z domova, zneužívají návykové látky, ve škole vykazují neomluvenou absenci, nerespektují výchovnou autoritu jak učitelů, tak i rodičů, dopouští se krádeží, vandalismu i další trestné činnosti, chovají se agresivně k okolí i k sobě samému. A právě tyto okolnosti se podíleli na umístění vybraných participantů do zmíněného zařízení, neboť výchova dítěte byla vážně ohrožena a narušena a jiná

výchovná opatření nevedla k nápravě. Všem participantům byla soudem nařízena ústavní výchova a byli umístěni do zařízení.

3.7.2 Rozhovory s dětmi zaměřené na jejich příběhy i s učiteli ohledně možností vzdělávání vybraných jedinců i možností prevence jejich rizikového chování

Rozhovor s dětmi byl v našem případě na základě předem nastíněného zaměření tedy orientován na příběhy vytipovaných dětí, na jejímž základě šlo o získání informací vyjadřující a vystihující samotnou určitou zkoumanou osobu, kterou při použití tohoto přístupu nazýváme participant. Za pomoci příběhů participantů se mohla získat data a subjektivní představa participantů o okolnostech jejich umístění do institucionální péče. Problémem byla ovšem validita čili platnost, pravdivost takto dosažených údajů. Participantů se ne vždy mohli pravdivě vyjádřit, hlavně u citlivosti a vnímavosti prostředí rodiny, z tohoto důvodu mohli podvědomě nebo i vědomě je prezentovat a stylizovat.

Validita čili pravdivost šetření proto nebyla díky příběhům participantů považována za obecně platné, ale i tak byly tyto výsledky šetření velice kvalitní a zajímavé už tím, že byly získány postoje a názory participantů na klíčové téma, kterým jsou okolnosti vedoucí k umístění dětí do institucionální péče do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Výsledky šetření jsou proto validní a platné pouze pro konkrétní vybrané níže specifikované zařízení, ve kterém bylo šetření provedeno.

Před začátkem každého rozhovoru byl každý participant seznámen s úmyslem a cílem jejich povídání a vyprávění. Bylo jim vyzdvihnuto, že jejich výpovědi, příběhy jsou nápomocné pouze pro účely této diplomové práce, nikde jinde zveřejněny nebudou. Dále jim bylo nastíněno, na co by se ve svém povídání měli zaměřit. Bylo vyžadováno zejména zaměření na již zmíněné okolnosti vedoucí k umístění do zařízení, na sourozence, na situaci v jejich rodinném prostředí, na prostředí školy, kterou navštěvovali před umístěním, na učitele, spolužáky, ale i trávení jejich volného času před umístěním. Přesněji tedy proč se do zařízení dostali, něco o rodičích, o fungování rodiny, školy, o vztahu se sourozenci, spolužáky, učiteli, o drogách, partě, svém volném času.

Rozhovory byly uskutečněny v době po vyučování, po obědě participantů, po jejich odreagování od školních povinností vždy po jednom dítěti, a to zejména z důvodu

kopírování a ovlivňování jejich výpovědí. Příběhy participanti vyprávěli ve sborově školy pouze za přítomnosti výzkumníka, tedy každý sám, aby přítomnost (jak již bylo výše uvedeno) dalších participantů silně neovlivňovala a nenarušovala jejich vypovídané příběhy. Ve vedlejší místnosti byl ale z důvodu jakéhokoliv obvinění a nařknutí ze strany participantů přítomen i někdo z pedagogického sboru, o kterém bylo participantům zmíněno.

Před začátkem jejich povídání, byla každému participantovi položena otázka týkající se nahrávání jejich povídání na diktafon a zároveň na mobilní telefon, se kterým všichni souhlasili. Zároveň byli ujištěni, že po použití bude záznam ihned smazán. Do povídání nebylo nijak zasahováno. Pokud participant nevěděl, co dále, bylo mu připomenuto určité zaměření, o kterém se ještě nezmínil, viz výše. Z jejich příběhů byly nato excerpovány okolnosti, pro které byli participanti umístěni ve vybraném zařízení.

Rozhovory čili příběhy participantů jsou přepsané doslovně tak, jak je sami povídali, nebylo do nich nijak zasahováno a upravováno.

Příběh č. 1 Miguel

věk: 13 let

rok narození: 2009

umístěn do DDŠ dne: 2. 9. 2021

rozhovor uskutečněn dne: ve středu 5. 10. 2022

okolnosti pro umístění do DDŠ dle analýzy spisové dokumentace:

Ve škole:

- problémy s chováním
- odmítání spolupráce
- neplnění školních povinností
- nekázeň
- nerespektování pokynů pedagogů
- verbální i brachiální agresivita vůči spolužákům
- šikana
- pozdní docházka do školy
- školní obtíže vyplývající z možných SPU a výchovné a vzdělávací zanedbanosti

- časté absence
- opakované agresivní chování vůči spolužákům ve třídě
- napadení spolužáka ve třídě – situace řešena ve škole i před orgány činnými v trestním řízení

V rodině:

- nezvládnutí výchovy syna ze strany rodičů – rodiče nejsou schopni řádně zvládnout výchovu syna
- nerespektování autority dospělého
- absence jakéhokoliv výchovného působení
- neposlušnost
- vulgarismy
- negativní rodičovský vzor chování, který není slučitelný s obecnou společenskou morálkou
- dlouhodobě problematické chování vystupňované do neúnosných mezí

Mimo školu a rodinu:

- konflikty ve vrstevnické skupině
- neustálé dopouštění se provokací
- sklon k šikaně neznámých dospělých osob
- provokace kolemjdoucích
- podněty k rozmíškám na ulici
- záměrné ubližování lidem bez domova
- nelítostné praktiky na svých kamarádech
- poškozování něčeho či někoho – vandalismus
- házení petard
- utíkání na červenou do silnice – úmyslné porušování bezpečnostních pravidel
- plivání flusačkou na kolemjdoucí lidi
- ubližování vrstevníkům – škrcení chlapce
- trávení volného času s nevhodnou partou
- drancování starých domů
- obtěžování bezdomovců
- vyvolávání a napodobování duchů

- záliba v agresivních sportech

Vyprávění Miguela:

„No, tak když jsem se narodil, tak máma s tátou spolu nebydleli. Táta za náma hodně chodil, nosil nám peníze, dělal dělníka u nějaké společnosti. Máma nepracuje, chodí na úřad se ptát, jestli pro ní mají nějakou práci, doma se stará o bábu.

Mám čtyry bratry a jednu sestru. Dva bratři už jsou velký, jinak jsou všichni po past'ácích. Se mnou je tady brácha, je to moje dvojče. Já jsem se narodil jako první. Málo jsem vážil, tak jsem byl pořád nemocnej, nejdřív jsem byl v nemocnici kvůli zácpě, pak zase, že jsem to pouštěl, kde se mi chtělo (stolici). To už mi bylo ale deset let, tak mě dali k psychiatrovi, a ten mi dal Ritalin a asi Orfiril nebo tak nějak se to jmenovalo.

*Když jsem chodil k nám na základku, tak jsem měl **velký problémy s chováním i s učením**, měl sem **hodně poznámek**, že sem **nic ve škole nedělal**, tak mě nechali propadnout, a musel sem znova chodit do první třídy. Tam už mě to vůbec nebavilo, ty holky a kluci byli tak děsný, **kopal jsem je, plival na ně, hnusně jsem jim nadával**, taky **vyhrožoval, schválně jsem jim nastavoval nohy**, aby se jim něco stalo, aby sme se nemuseli učit, protože se to pak řešilo, a tak něco pořád. Myslel jsem, že mě dají do jiné třídy, někam, kde jsou velký kluci, jenomže vono ne. Dali mi nějakou **důtku za ubližování** ostatním a **za hnusný chování** a navíc mi domluvili, že sem musel chodit každéj tejdén na skupinu do nějakýho centra nebo jak to bylo, nějaký péče. Chodili tam se mnou i máma s tátou. Tam se mi docela líbilo, bylo to tam fakt dobrý, a tak asi po půl roce jsme tam už chodit nemuseli. Jenže pak jsem musel chodit do družiny, a tam mě to sralo, **všechny sem tam prudil, učitele a všechny**. Jednou sem tam vzal **nůž** a voni z toho udělali, že je tam chci snad **pozabíjet**. Dali mi zase nějakou **důtku** za hrubý ňáký přestupek a že sem **neposlouchal učitele**. Tak mi zase domluvili chození do tý péče, ale tam už mě máma s tátou nedonutili tam chodit. Možná, a teď už to vím, že kdybych tam chodil, tak tady asi nejsem. Začal jsem totiž **flákat školu**, nic mě tam **nebavilo**, dostával sem **špatný známky a poznámky**, **chodil jsem pozdě do školy** nebo jsem tam **třebas ani nedorazil**. Pak mi taky domluvili to, že k nám domů bude chodit nějakěj člověk, a ten se se mnou bude učit, ale já ho taky neposlouchal, poslal jsem ho do háje. **Ve škole mě to prostě nebavilo, nedával jsem pozor, nechtěl jsem se učit, výpisky sem si nepsal, čmáral jsem po sešitech i knížkách, rval jsem z knížek listy, provokoval jsem učitele, smál jsem***

se jim do vočí, místo psaní do sešitu sem tam kreslil píči, když oni něco říkali, tak já ťukal tužkou do lavice, schválně sem vyhazoval a zase zandaval věci z tašky, sral sem vostatní děti, nutil sem je at' nedávaj pozor, učitele sem sral, že sem mluvil nahlas, z jejich napomenutí sem si nic nedělal, jo taky sem si maloval po bříše, rukách i nohách, taky po lavici, prostě sem tam všechny sral. Vždycky sem se těšil až škola skončí a já vyrazím do parku, kde sme se scházeli s klukama. Kámoši byli o hodně starší a s nima sme to rozjížděli. Ted' už sem je dlouho neviděl, ani si nepíšeme, moc domů nejezdím, většinou jednou za čtrnáct dní. Jinak nic jiného sem doma po škole nedělal, jen sem byl s partou, s kámošema, jó taky sme vyvolávali duchy, to bylo něco, taky s bezd'ákama sme kámošili, mlátili sme vokna a všechno co bylo v těch barácích. Máma s tátou na mě neměli, já si z nich nic nedělal, dělal sem, co sem chtěl já, voni mi chtěli ale furt pomáhat, i když sem byl na ně hnusnej a nebral sem je. Chtěli po mě psát úkoly, učit se do školy. Vždycky sem je někam poslal. No a to je asi tak všechno. No a ted' sem tady.“

Shrnutí okolností vedoucí k umístění do DDŠ dle výpovědi Miguela:

- výukové a kázeňské problémy, neplnění školních povinností
- neukázněné chování a ubližování spolužákům – plivání, kopání, nastavování nohou, vulgární slova
- hrubé porušení školního řádu (chlapec přinesl do školy nůž a ohrožoval ostatní)
- neuposlechnutí pokynů pedagogického dozoru
- zhoršení přístupu k práci, zhoršení prospěchu
- opakované pozdní příchody na vyučování nebo absence celého vyučovacího dne
- odmítání pracovat, malá soustředěnost, vyrušování během vyučovací hodiny (ťukání tužkou do lavice, obtěžování spolužáků, vyndávání a zandávání věci z tašky, házení věci na zem, mluvení nahlas, malování po těle, nereagování na napomenutí
- trávení volného se staršími kamarády na ulici
- nedůslednost ve výchově, nepravdělná příprava na vyučování, neplnění domácích úkolů, nižší nadání
- nerespektování rodičů
- násilí na vrstevníky, na bezdomovce

3.7.3 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Miguela

Většina pedagogického sboru se ve svých výpovědích shodla na tom, že z počátku, při umístění Miguela do zařízení hůře a pomaleji navazoval kontakt, byl spíše nedůvěřivý, motoricky se výrazně neprojevoval, byl a je stále štíhlé postavy, měl brýle, je levák. Nebyl zvyklý někoho respektovat, chovat se podle pravidel, nechat jakýmkoli způsobem korigovat projevy svého chování. Více ho zajímala a zajímá společnost větších dětí, než komunikace s vrstevníky. Ve volném čase preferuje být v přítomnosti starších, nenechat se nikým omezovat, jen tak se povalovat, posedávat a vymýšlet činnosti, jak jiným škodit či se jen vysmívat. Na organizovanou činnost není zvyklý, nejprve se jí snaží všemožně vyhnout, často se záhy unaví a následně se k započaté činnosti jen velmi zřídka vrací. Navenek působí jako milý a příjemný chlapec. Pokud má však vhodné publikum, dokáže se předvést tak, že už není tím veselým chlapcem, ale drzým, zlým, arogantním a agresivním jedincem. V těchto chvílích přestává u něj existovat jakýkoli respekt a autorita dospělého u něj nemá žádnou váhu. Aby na sebe upoutal více pozornosti, odmítá často jídlo a jen tak sedí, příčinu svého chování nikdy zatím nevysvětlil. U chlapce většinou vše závisí na míře jeho osobní volnosti. Jakmile má čas a prostor a je-li poblíž někdo, kdo má chuť škodit ostatním, se chlapec velmi rád přidává. Dokáže být drzý a hrubý i na relativně silnější a starší jedince. Někdy jej nezastaví ani autorita dospělé osoby.

Disponuje malou slovní zásobou, pojmy si vybavuje velmi pomalu, i u běžných slov nechápe význam, váhá při hledání správného výrazu. V projevu se vyskytují hovorová slova, větná skladba i slovní projev je adekvátní k jeho věku, vyjadřuje se bez koktání, je dobře slyšet.

Při práci v hodinách velmi pomalu či spíše vůbec nechápe instrukce, občas se dotazuje na podrobnosti nesouvisející s probíranou problematikou a vyžaduje povysvětlení, často je myšlenkami jinde. Pomaleji chápe podstatu i jednoduchých slovních spojení, dotazů. Jeho pozornost je méně stabilní, hůře koncentrovaná, vedenou linii rozhovoru udržuje s velkými obtížemi a vysokou dopomocí, má pomalé a nevyrovnané pracovní tempo. Při konfrontačních dotazech odbíhá, jakoby se nesoustředí na odpovědi, nechápe obsah sdělovaného. Jeho paměť je podprůměrná, netrénovaná, pamatuje si jednoduché dotazy, rozdílně a nejasně vypovídá i v časovém odstupu, protichůdné výpovědi neumí vysvětlit.

Občas mívá nechápavý výraz, bez antipatie, je vidět patrný značný nezájem. Oční kontakt je výraznější, oči neklopí, pohledem neuhýbá, naznačená simplexní (vyhýbavá, jednoduchá) agresivita. Chování je celkově nevyrovnané, častěji váhá s odpovědí, vyžaduje častější změnu podnětového pole, odpovídá pomaleji po dotazu, někdy vágně (rozmazaně, mlhavě, neurčitě), neuceleně.

Má výrazně podprůměrně kvalitní tvorbu úsudku, slabý všeobecný rozhled, zřejmě vyplývající ze špatného školního vzdělání a mentální nedostačivosti. Jeho pracovní tempo je pomalé, nepřesné a nevyrovnané. Při vyšším zatížení je méně stálý, velmi snadno se vzdává svých cílů, je nestabilní, jeho jednání často vyústí uje do vzrušivosti, iritability (podrážděnosti), agrese.

Hodnocení prospěchu Miguela

Český jazyk (dle výpovědi učitelky českého jazyka)

Chlapcovi znalosti v českém jazyce jsou podprůměrné. Dodnes nemá bezchybně osvojena všechna psací písmena, hlavně velká, nebo má u některých osvojen chybný postup psaní. Umí vyjmenovat samohlásky, souhlásky tvrdé, ostatní souhlásky s dopomocí. Při doplňování i, y po tvrdých a měkkých souhláskách při psaní často chybuje, největší problém mu dělá rozlišení tvrdých a měkkých slabik dy – di atd. Při ústním procvičování chybuje méně. Stále chybně doplňuje do slov ú – ů. Obdobné je to při doplňování párových souhlásek uprostřed a na konci slov. Hlavně je nutná dopomoc při vytváření slov kvůli zdůvodňování. Má problémy s rozlišováním délky samohlásek. Chybně určuje druhy vět, doplňuje na jejich konci chybná znaménka. Velkým problémem u chlapce je písemný projev. Při opisu, přepisu, v diktátech, velmi často vynechává diakritická znaménka, zaměňuje písmena, vynechává písmena nebo i celé slabiky, na začátku vět nebo u vlastních jmen píše malá písmena, dělá časté gramatické chyby. Při psaní i krátkých vět, které sám tvoří, spojuje často slova dohromady, nedělá mezi nimi mezery. Při psaní slova komolí.

Čtení je neplynulé, nesouvislé, slova komolí, domýšlí si, chybně čte délku samohlásek, slabikuje. Čte s částečným porozuměním, nerespektuje interpunkční znaménka v textu.

Písemný projev je neupravený, neúhledný. Jeho písmo je nevyrovnané, neplynulé, kostrbaté, často jsou slova nečitelná, proto se tento problém řešil vlepováním textu do sešitu, cvičením, které jen doplňuje a podobně. Píše levou rukou. Slovní zásoba

je po obsahové stránce podprůměrná. Ve slovních projevech je méně pohotový, občas nedovede přesně vyjádřit své myšlenky.

Matematika (dle výpovědi učitele matematiky)

V učivu matematiky dosahuje chlapec lepších výsledků, přesto je v hodinách potřebná častá dopomoc a individuální přístup, hlavně při řešení slovních úloh, se zápisem odpovědí a pochopením zadání. V početních operacích v oboru do 100 bez přechodu desítky dělá občasné chyby, v příkladech s přechodem chybí často při samostatné práci nebo si neví rady. Bezchybně porovnává velikost dvou čísel do 100, pojmenuje geometrické tvary. Příklady typu $20 - = 15$ téměř nechápe. V násobení a dělení stále chybí, i přes neustálé procvičování není schopen si zapamatovat násobky do 7, ovládá je jen částečně. Při samostatném počítání často používá tabulku násobků, abychom vůbec někam pokročili.

Ostatní předměty (dle výpovědi učitelů ostatních předmětů)

V ostatních předmětech je poměrně aktivní, o učivo projevuje zájem a probírané učivo se snaží zvládat co nejlépe. Novou látku si osvojuje vcelku přiměřeně rychle, ale je nutné opakování, neboť zapamatování je krátkodobější. Dobře pracuje i v hodinách anglického jazyka, je vcelku aktivní, snaživý a dosahuje průměrných výsledků. Je však nutné opět učivo neustále průběžně procvičovat, opakovat a při samostatné práci v pracovním sešitě dopomáhat.

Zájem Miguela o učení, motivace, myšlení, paměť, vůle (dle výpovědí všech učitelů)

Ve všech vyučovacích hodinách je poměrně aktivní, nelze mu upřít snahu, pracuje s přiměřeným zájmem, ale není moc svědomitý, potřebuje povzbuzení a dohled. Své úkoly plní vždy, když je dobře naladěný. Jakmile má špatnou náladu, je na někoho nebo na něco rozzlobený, odmítá pracovat, ignoruje pokyny. Začne, až když si i učivo doplní.

Nové učivo si osvojuje pomalu, s částečnými obtížemi a problémy, zapamatování je krátkodobé, je nutné časté opakování, procvičování. Má velmi časté výkyvy v soustředěnosti na práci a problémy s udržení pozornosti. Ta je rozptýlená, musí být často usměrňován, aby se na práci soustředil. V hodinách je neklidný, musí si s něčím ťukat, bubnovat do lavice a podobně. Po nasazení medikace se neklid, soustředěnost

a pozornost mírně zlepšili. Myšlení je méně samostatné, byla nutná výrazná pomoc a častý individuální přístup. Pracovní tempo je pomalejší, nedokáže udržet delší dobu rovnoměrné tempo. Má nedostatky ve volných vlastnostech, je méně vytrvalý, vzdává se snadno před nějakou překážkou, není cílevědomý, svědomitý, pilný a je velmi snadno ovlivnitelný. Nedovede se ovládat.

Chování Miguela ve škole (dle výpovědi učitelů)

Po nástupu měl velké problémy s respektováním pokynů, velkým neklidem, neukázněností, i pod přímým dohledem dospělého. Agresivně útočil na druhé chlapce, byl hádavý, v afektu hysterický, vztekal se, měl zaťaté pěsti, kterými mlátil do lavice, pak do ní bouchal i hlavou, nůžkami, po odebrání tužkou, si začal drásat ruce. Na domluvy, vysvětlování nereagoval, byl uražený, odmítavý, negativistický, na klidné vedení reagoval drze, byl vůči dospělému vulgární, útočný. Ve vzteku s oblibou házel brýlemi na zem, shazoval si věci z lavice, čmáral si po ruce, penálu, sešitech a podobně. Vyhrožoval útekem, stěžováním si panu řediteli. Po zklidnění se však dokázal za své chování upřímně omluvit. Po určité době došlo k částečnému zklidnění, i když tyto projevy se průběžně objevovaly. Narůstat začaly hlavně s příchodem problémového chlapcem, se kterým měl konflikty. Také rád a s oblibou vyhledával hádky, konflikty, hledal sebemenší záminku, aby mohl na druhého slovně, nebo fyzicky zaútočit. Během pobytu se u chlapce objevují sklony ke lhaní, drobným podvodům. Je náladový, velmi snadno ovlivnitelný, vzhlíží ke starším, problémovým chlapcům, snaží se jejich chování napodobovat, předvádí se před nimi a pak odmítá respektovat pokyny a drze se vymezuje vůči dospělému. Dokáže však být i milý, přátelský, ochotný, umí se chovat slušně, požádat, poděkovat.

Prognóza Miguela

Chlapec je značně zanedbaný jak po výchovné, tak vzdělávací stránce. Během poslední doby u něho došlo k jen mírnému zlepšení jeho projevů chování, i když měl neustálý dohled, kontrolu, neustále mu bylo vysvětlováno, jak by se měl chovat. Byl motivován ke zlepšení svých projevů, ale přineslo to minimální výsledek. Proto je prognóza špatná, v případě návratu do rodiny bude nadále pokračovat ve svém problémovém chování, které se bude postupně prohlubovat. Potřebuje vést sebeovládání na základě zásad společenského chování, dále je nutné důsledné a kontrolující výchovné vedení, důsledné

a pravidelné vyžadování plnění a dokončení zadaných úkolů, což podle našeho mínění v rodině zajištěno nebude. Ve škole dosahuje podprůměrných výsledků, hlavně v českém jazyce, kde se objevují příznaky SPU. Proto by bylo dle našeho názoru dobré zvážit nové vyšetření v PPP nebo SPC, zda by nebylo vhodné k 2. stupni podpůrných opatření vypracovat také individuální vzdělávací plán. Důležité bude také v případě jeho návratu do domácího prostředí pravidelné užívání nastavené medikace z důvodu příznaků ADHD, která mu byla nastavena při vyšetření v pedopsychiatrické ambulanci během pobytu v zařízení.

Možnosti vzdělávání Miguela

Chlapci je třeba se denně a naplno věnovat, nejlépe individuálně (povídat si s ním, každodenně rozebírat jeho zážitky i problémy, vcítovat se do jeho prožitků, aktivně se účastnit vypracovávání jeho domácích úkolů i přípravě do školy na další den, opakovat s ním učivo), podporovat a rozvíjet jeho emoční dovednosti (učit ho porozumět jeho vlastním citům, emocím druhých, učit ho vyjádřit přijatelnou formou jeho pocity, jak se cítí, co ho trápí i těší, snažit se předcházet negativním emočním projevům průběžným uvolňováním městnaných emocí – sdělovat mu, že je normální mluvit o smutku, zlosti, vzteku a tím ulevovat a předcházet vybíjení jeho zlosti na slabších).

Chlapci nepovolovat manipulovat s emočním nátlakem na pedagogické pracovníky i další dospělé osoby, s urážením se, afektem, vydíráním, hraným smutkem, neustupovat nátlaku (pokud se povolí jednou, bude to zkoušet opět).

U chlapce je třeba kultivovat morální profil, vysvětlovat mu na příkladech, co je správné/nesprávné, proč je nevhodné se chovat určitými způsoby, vysvětlovat mu, jaká bude vždy reakce okolí k němu (nebude mít kamarády, bude mít problémy...).

Je zapotřebí u něho rozvíjet volní vlastnosti, vytrvalost, soustavnost, dovednost překonávat překážky, povzbuzovat ho při zvládnání úkolu, dodávat mu odvahu k novému pokusu, upozorňovat ho na to, že pokud se mu něco nezdaří, že i to se stává..., dohlížet na to, aby úkol vždy dokončil, i když ho už nebaví...

Prevence rizikového chování Miguela

Jelikož byl chlapec do zařízení umístěn z důvodu rizikového chování, je třeba mu pomáhat s navazováním vhodných kamarádských vztahů, rodiče by měli mít přehled, s kým se kamarádí, kde je, co tam dělá, nepovolovat mu nevhodné starší kamarády, ale ani ho neizolovat od okolí, neboť tím se nenaučí s dětmi lépe vycházet, bylo by dobré mu povolit kde smí být a s kým, co tam může dělat, kam nesmí chodit ... a následně to pravidelně kontrolovat (nechat chlapce bez dohledu s ohledem na jeho problémy by bylo nevhodné).

Vysvětlovat mu, jak navazovat kamarádské vztahy, jak si s dětmi povídat, učit ho vytvářet dohody, umět ustoupit, nepovyšovat se, nevyhrožovat, nemachrovat, dodržovat pravidla hry, přiměřeně se hájit, ale i omluvit, dát přednos, nabídnout se k pomoci, nežalovat, vysvětlovat mu, že pokud by hádku vyprovokoval, snažit se zastavit provokace druhých neagresivními výroky, či si požádat dospělého o pomoc při řešení problémů.

Srozumitelně mu sdělovat, co je nevhodné, nepřipustné (poroučet, vyhrožovat, zastrašovat, nadávat, prát se...), jak se dá situace vyřešit jinak a v klidu (být mu v tomto příkladem).

Ve vztahu k dospělým osobám mu vymezovat jeho prostor, nedovolovat mu nevhodné povýšenecké chování, smlouvání o pokynech, manipulování s cílem úniku z povinností či odpovědností, učit ho, že je nutné umět přijmout i pokárání, trest, upozorňovat ho na to, že tak to v životě chodí a je to spravedlivé.

V rodině by bylo třeba nastavit srozumitelná pravidla vycházející z pravidel zařízení, kde je umístěn, tedy dětského domova se školou, a to pro všechny děti (tj. jak se k sobě chováme, o čem rozhoduje dospělý, co je doma nedovolené, jak si pomáháme navzájem, kdo má co na starost, jak se plní povinnosti do školy, vzorové chování pedagogických pracovníků je v tomto směru nutností a samozřejmostí).

Přáním samotného chlapce je: „*být doma u rodiny a být normální*“, proto on sám by se měl hodně snažit, aby se mu toto přání splnilo, uvědomovat si své špatné chování a uvažovat o jeho zlepšení a jeho předcházení.

Příběh č. 2 – Pavel

věk: 15 let

rok narození: 2007

umístěn do DDŠ dne: 4. 8. 2021

rozhovor uskutečněn dne: ve středu 19.10. 2022

okolnosti pro umístění do DDŠ dle analýzy spisové dokumentace:

- agresivita, vulgarita v používaných výrazech
- nerespektování jakýchkoliv pravidel v domácnosti
- kouření
- nedbání na svou hygienu ani hygienu pokoje
- vyžadování pouze výhod
- negativní vymezování vůči vyučujícím
- nedovolené opouštění domova
- pohyb v pochybné společnosti
- požadování absolutní volnosti, změnu bydliště rodiny
- útěky z domova z důvodu jakéhokoliv zákazu – nedělal to, co nechtěl, dělal si vše po svém
- komunikace s rodiči na velmi konfliktní úrovni, bez minimální úcty a slušnosti, v zásadě byl nemožná
- po konfliktu si sbalil věci, u popelnice kouřil s pořezanou rukou, následně sdělil rodičům, ať mu zavolají sanitku s tím, že odjede do Opařan (psychiatrické léčebny)

Pavel byl do zařízení přijat na základě nařízené ústavní výchovy na základě odůvodněné žádosti rodičů z důvodu opakovaných výchovných problémů v souběhu vyhrocené kolizní situace v rodině.

V rodině: Nerespektování rodičů, svévolná pravidla, neuctivost s arogancí a vulgaritou vůči matce, kolapsovitě stavy (afekty), vyvolávání konfliktů s vydíráním se sebepoškozováním. Nerespektování omezení covid 19, nadměrné užívání sociálních sítí, odmítání pomáhat v domácnosti, vyžadování pouze výhod, útěky z domova, pozdní návraty ze školy, požadování absolutní volnosti, vydírání sebepoškozováním vlastní pravidla a prospěch, nedbalost o hygienu, celkově v rodině nezvladatelný.

Ve škole: Negativní vůči vyučujícím, laxní přístup k výukovým povinnostem, impulzivní chování, vůči spolužákům dost agresivní (pošťuchování, postrkávání, slovní urážky, maskování nevhodného chování, užívání slovní i fyzické agresivity při řešení konfliktů.

Mimo školu a rodinu: Užívání návykových látek (závislost na nikotinu – cigarety, lifty, experimentování s alkoholem i THC), styk se závadovou partou s pochybnými rizikovými aktivitami zejména se staršími uživateli návykových látek).

Vyprávění Pavla:

„Tak já nejsem mámy ani táty, já sem adoptovaný. Když mi byl rok, v roce 2008, tak si mě naši vzali z kojeneckého ústavu v Mostě. Mojí pravou mámu sem nikdy nepoznal, ale vím, že všichni tři moji praví sourozenci byli taky odložený a stará se o ně taky nějaká náhradní rodina. Jinak nic víc o tý mí pravý rodině nevím.

*Můj takovej koloběh začal asi tak, že mě všichni štváli, tak sem se, když sem měl nervy, jen tak malinko, povrchově **pořezal**, oni z toho udělali, že **sem se chtěl zabít** a zavřeli mě do Opařan do blázince, prej kvůli **sebevraždě**, že s ní jen vyhrožuju, ale že sem se prej nechtěl zabít, ale jen vyhrožovat, že sem se schválně pořezal, že sem chtěl na sebe upozornit. To teda nevím čím!*

*Školu, do který sem chodil, než mě dali do diagnostáku, sem moc rád neměl, ale všechno sem dělal, jen sem měl **problémy, abych se soustředil, abych dával pozor a něco si zapamatoval**. Ach ta paměť! Začátkem tohohle roku, nebo už to bylo dřív, už teď nevím, sem nebyl vůbec v pohodě, všechno mě sralo, škola, učitelé i doma, vůbec sem se nějak nemoch soustředit, byl sem unavený, hlavně ty dvě, tři hodiny poslední. Začal sem **na školu dlabat, nějaký povinnosti nebo úkoly sem měl na háku, na mámu i tátu sem sral. Do školy sem chodil dost pozdě**, o přestávkách sem byl s klukama z jiných tříd spíš na záchodě, i když sme se nesměli potkávat, protože byl ten covid. Kamarádi taky zrovna moc chytrý nebyli, taky měli problémy, opakovali třídy, doma je taky posílali někam, prostě si taky dělali, co chtěli.*

*Řešilo se to tak, že si mě i mámu s tátou zavolala výchovná poradkyně, kde to chtěla řešit, pak mě poslali někam k psychiatrovi, pak sem chvíli byl v Opařanech, ale když sem se vrátil, tak to bylo všechno stejný. Voni si mysleli, že když mě někam zavrou, tak se leknu. No, možná sem se lekl, protože sem se chvíli ve škole choval docela dobře, ale **doma to bylo furt stejný, hodně velký problémy**. Naši mě pak přendali do jiný školy,*

pořád u mě seděli, pomáhali mi s úkolama i se vším do školy, i já se hodně zlepšil. To byl úplnej vopruz.

Myslím si, že ta moje situace se hodně zhoršila, kdy byla uzavřená škola, a musela se dodržovat nějaká opatření, já nevím třeba se nesmělo se s někým potkávat, mluvit s ním, někam chodit, vlastně nic nedělat, tak mě to všechno sralo, hodně sem chodil **na sociální sítě**, na všechny okolo mě sem byl **hnusnej, doma sem nic nedělal, nikoho sem neposlouchal, byl sem vulgární, agresivní, všechny sem sral, kouřil sem si, kde sem chtěl, už sem se ani nemyl, neuklízal sem si po sobě věci, v pokoji sem měl mrdník, pak když sme se už vrátili do školy, tak sem byl hnusnej i na některý učitele, utíkal sem z domova a toulal se městem s kámošema. Máma s tátou už na mě nestačili, byli ze mě na prášky, tak mě sociálka dala do dětského centra, to bylo nějak v listopadu 2021. Tam sem se choval dobře, poslouchal sem je tam, dělal sem, co oni chtěli. Byl sem tam do února 2022. Jenomže už asi za měsíc sem se vrátil k mýmu chování, zase sem byl **hodně slovně agresivní, nějaká pravidla doma mi byla fuk**. Myslím, že sem byl i horší, hůř sem se choval než před těma pobytama v blázinci i v dětském centru. Sice ve škole to nějak šlo, moc si na mě ani nestěžovali, ale zato doma sem nechtěl nic měnit. Vyhovovalo mě, co sem měl zajetý, takže když po mě něco chtěli, co já sám nechtěl, tak sem je někam poslal, chtěl sem si dělat, co chci já. Když mi něco zakázali, tak sem jim dal vale a utek sem z domu a vrátil sem se, až se mi chtělo. Na mámu a vlastně i na tátou sem byl hodně hnusnej, měli sme mezi sebou hodně konfliktů, nebyl sem k nim vůbec slušnej, byl sem k nim nemožnej. Už to nemohli vydržet, měli asi strach, co zase vyvedu. To, že sem se dostal do ústavu, to bylo asi nejspíš tím, jak sem kouřil u popelnice, a přitom sem si pořezal ruku a vyhrožoval sem, že se zabiju a zabiju i je. Zavolali na mě záchranku, ta mě ale neodvezla do Opařan, ale do normální nemocnice do Tábora, no a tam sem byl a dali mi předběžný opatření a pak už mě převezli rovnou do diagnostáku do Homolí, to bylo někdy v březnu tohohle roku. No a tam sem byl do srpna tohohle roku a pak mě přendali sem do tohohle děcáku. No a tak sem tady...“. Vím, že sem hodně zlobil, a to asi dělalo problémy do mýho vztahu s mámou a tátou a vlastně do celý mý rodiny.**

Shrnutí okolností vedoucí k umístění do DDŠ dle výpovědi Pavla:

- povrchové sebepoškozování v afektu
- psychická nepohoda, problémy se soustředěním a pamětí ve škole
- zanedbávání školy – neplnění povinností a úkolů
- odmítání poslouchat rodiče
- pozdní příchody do školy
- kamarádství s problémovými žáky bez domácího pevného řádu a povinností
- nerespektování pedagogů
- velké problémy doma
- upoutání se na sociální síť
- slovně velmi agresivní a vulgární
- kouření
- špatná hygiena
- nedovolené útky z domova, několikedenní toulání
- konfliktní komunikace s rodiči, bez jakékoli minimální úcty a slušnosti
- zlobení = problémy ve vztahu s rodinou

3.7.4 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Pavla

Pedagogové se ve svých výpovědích shodli na tom, že Pavel navazuje kontakt velmi opatrně, je mírně napjatý, pravý smysl práce je mu většinou jasný, avšak si rád dělá, co chce, je u něho patrná drzost, je méně přístupný korekci. Navázání kontaktu je u něho prvotně mělké, vadí mu hovořit o citlivých věcech, potřebuje povzbuzení, je sociálně samolibý, chce skrytě ovládnout prostor. V běžných komunikačních tématech jsou vyjadřovací schopnosti kvalitní, solidně formuluje i složitější myšlenku.

Slovní projev je s průměrnou slovní zásobou, obsahově přiměřeně bohatý, pojmy si vybavuje adekvátně rychle, i při složitějším hovoru chápe obsah sdělované informace. Řeč je dobře slyšitelná, bez vady výslovnosti, používá hovorový jazyk, slang. Myšlení je nezabíhavé, mírně stereotypní. Pozornost průměrně koncentrovaná, stabilní, nevyžaduje motivaci a povzbuzení při získávání dat ve zkoumané problematice, nevyrovnané pracovní tempo. Obecně pracuje rychle, chce-li, avšak převážně bez zájmu, slabá automotivace. Paměť klinicky nenarušena, avšak málo trénovaná, pamatuje si dotazy.

Rozumové schopnosti Pavla jsou dle pedagogů průměrné, nemá těžkosti s pochopením i složitějších souvislostí, získané školní vědomosti jsou přiměřené, avšak neucelené a neukotvené. Praktická úvaha není nijak narušena umí být vypočítavý a využít kognitivní složku na sebeprospěch. Jeho pracovní tempo je průměrně rychlé, ale nevyrovnané, méně přesné, silně závislé na motivaci. Myšlení je celkově průměrně pružné.

Jeho osobnost je introvertně zaměřená s důrazem na svůj sebeprospěch. Je zvyklý dělat si co chce, není-li mu vyhověno, chová se nevyrovnaně. Preferuje volnomyšlenkářské prostředí, přiměřeně změnu, ale i úplnou volnost při rozhodování. Zatížení snáší s vnitřním napětím, navenek se snaží regulovat, což se mu nedaří a uniká do sebepoškození.

Často ho rozčílí i sebemenší překážky, snadněji se rozruší. Vyhýbá se odpovědnosti, má sklon se vzdávat či jednat lehkovážně, patrná je u něho vysoká sebedůvěra bez potřeby něco měnit, rád si přizpůsobuje pravidla, vymýšlí si a velmi razantně prosazuje svůj názor.

Hodnocení prospěchu Pavla

Český jazyk (dle výpovědi učitelky českého jazyka)

V českém jazyce se sice projeví nedostatky nižších ročníků, ale nebyly tak markantní, jako v jiných předmětech. Má poměrně dobře osvojena gramatická pravidla, pouze v některých slovních kategoriích se dopouští častějších chyb. I zde se projeví chlapcova svéhlavost a na vysvětlení některých pravidel reaguje nepřiměřeně, mívá svoje způsoby odůvodnění, které bývají někdy chybné a s určitou vzpurností přijímá odůvodnění správná. Častějších chyb se dopouští v kategorii přídavných jmen. Pavel bývá v hodinách aktivní a dokáže přiměřeně pracovat samostatně. Průměrně má osvojeno učivo o slovních druzích. Jednotlivé slovní druhy dokáže charakterizovat, ví, jaké kategorie se u nich určují. V samostatné praktické aplikaci se dopouští již chyb a potřebuje dovysvětlení a podporu pedagoga. Při určování věty jednoduché a souvětí mívá občas problém vyhledat celý slovesný tvar, ale větu jednoduchou a souvětí určí většinou správně. Teoreticky má zvládnuté druhy vedlejších vět. Při rozborech jednoduchých souvětí (věta hlavní a jedna věta vedlejší) se dokáže zeptat na vedlejší větu a v převážné většině souvětí i správně určí. Ke zlepšování výsledků a znalostí potřebuje mít Pavel vytvořený systém a pečlivě vedené poznámky, do kterých se v případě nejasností podívá.

Matematika (dle výpovědi učitele matematiky)

Pavel byl v hodinách nejdříve spíše pasivní. Bylo patrné, že nemá osvojeno učivo nižších ročníků. Při výpočtech si dožadoval kalkulačky, aby mohl vypočítat běžné typy příkladů a usnadnil si tím práci. Tato forma mu umožněna nebyla, čímž se odkryly základní nedostatky. Pavel se dopouští chyb již při sčítání, odčítání a násobení. Nemá přirozený odhad na výsledek. U většiny příkladů mu bylo nutné vysvětlovat učivo z předešlých ročníků. Neumí bezchybně dělit jednociferným dělitelem, potřebuje průběžně připomínat postupy. U dělení dvojciferným dělitelem nemá utvořený přirozený odhad, rozklad na desítky a jednotky bylo Pavlovi nutné zopakovat. Často bývá v hodinách zoufalý, když si uvědomuje, co vše mu brání k dosažení správného výpočtu. Nemá správně zafixovány početní operace s racionálními čísly, zejména v kombinaci s čísly zápornými, neumí postupy početních operací se zlomky, desetinnými čísly. Vzhledem k těmto rozsáhlým neznalostem není možné v plné míře plnit učební plán. Samostatné práce není vzhledem k časové chybovosti možná. Potřebuje dohled pedagoga nad početními postupy a ujištění, že počítá správně. Zpočátku byl Pavel velmi tvrdohlavý. Nechtěl přijmout vysvětlení, radu a opakovaně počítal příklady podle svých postupů. Na doporučení často reaguje opozičně, až drze. Pokud píše samostatnou písemnou práci, bývá většinou nedostatečná. Ojedinelých drobných úspěchů je schopen, když počítá pod přímým dohledem pedagoga, který mu v dílčích momentech pomůže a poradí.

Ostatní předměty (dle výpovědi učitelů ostatních předmětů)

Nedostatky z nižších ročníků se samozřejmě projeví i v ostatních předmětech. Chlapec byl v hodinách nejdříve pasivní, účelově se snažil splnit základní povinnosti. Bývá často nepozorný, zamyšlený. Vnímá spíše dění ve třídě a na výklad učební látky se nesoustředí. Pavel je umanutý, někdy až úporný v prosazování svých zájmů a potřeb, jeho vynucovací mechanismy signalizují agresi, které se ve slovní i fyzické formě střídají. Pasivní agrese jako přehlížení, odvádění pozornosti, urážení, nemluvnost jsou také velmi časté. Jeho osobním tématem při hodinách je sebepoškození, které patří k reaktivním a únikovým způsobům řešení osobních krizí, kdy má navíc potřebu upoutávat pozornost. Řezání bývá demonstrativní, účelové, vědomě manipulující – žiletkami, ostrými předměty – povrchově experimentálním způsobem, pozoruje intenzitu bolesti.

Má zhojená jizvení (nejčastěji předloktí, stehna), často některá rozdrápává či si způsobuje nová, která dokresluje fixy či tuší, často popisuje ruce – má drobné samotetáže.

Zájem Pavla o učení, motivace, myšlení, paměť, vůle (dle výpovědí všech učitelů)

Sám neprojevuje zájem o dosažení dobrých výsledků, nemá zafixovány učební návyky. Požadované učivo je mu zapotřebí členit na kratší úseky, aby se namotivoval ke spolupráci. Důsledná příprava na vyučování je nutností. Chlapec má tendence argumentovat, proč se zadané učivo nedá naučit, používá výmluvy se známkami revolty. Postupně si zvyká na systém učení. Bylo mu sice zapotřebí vysvětlovat pojmy, které se v textu vyskytují. Je mu umožněno, aby si je v rámci rozvíjení kompetencí vyhledával na počítači. Sám od sebe však snahu v tomto ohledu nevynakládá. Chlapci je lhostejné, že reprodukuje něco, čemu nerozumí. Často si také učební látku zkracuje, naučí se pouze část a pak doufá, že mu bude zbytek prominutý, byť ví mu to nebude tolerováno, pokouší se o tento způsob opakovaně. Toto by se dalo vnímat jako určité testování důslednosti pedagogického pracovníka a jeho vytrvalosti. V učebním procesu je veden k využívání různých informačních zdrojů ke zkvalitňování znalostí (práce s mapou, vyhledávání informací na počítači i sledování výukových dokumentů). Orientaci na mapě lze hodnotit jako nerozvinutou, nezafixovanou. Chlapec také většinou nezná významy pojmů, které se vyskytují v kapitolách jednotlivých předmětů. Zcela jistě má intelektové schopnosti k tomu, aby mohl dosahovat lepších výsledků, kdyby intenzivněji rozvíjel své volní vlastnosti. V některých předmětech mu snahu bohužel znemožňuje skutečnost, že nemá osvojeno učivo z nižších ročníků, jak již bylo zmíněno. V posledních týdnech nijak výrazně nevybočuje ze svých pozitivních učebních standardů a je zapotřebí chlapce za spolupráci chválit.

Chování Pavla ve škole (dle výpovědi učitelů)

Chování Pavla ve škole se mění podle aktuálního složení klientů ve třídě. V první části se do kolektivu nezačleňoval a nebyl kolektivem ani příliš přijímán, proto vyhledával o přestávkách společnost chlapců z druhé třídy. V kmenové třídě zaujímá roli „pozorovatele“, odhaduje různé vztahy a situace. Svým chováním vnáší do třídního kolektivu i nepohody, které měly vliv na klima třídy. U chlapce se projevuje labilita a nevyrovnanost. Nepohody bývají způsobeny různými pomluvami, tajnými dopisy a postranním pošuškáváním. Po určitém čase se různě snaží o dosažení přízně jednoho

ze spolužáků. Podle toho, jak se mu kamarád věnuje, má i Pavel náladu. Přehlížení dává najevo tím, že se spíše uzavírá. Chlapec dokáže názorově, i v komunikaci s pedagogickým pracovníkem, rázně vyhranit a sdělit své postoje a názory, v kterých dokáže být svéhlavý a neústupný. Postupně dochází u Pavla k pozitivním změnám v chování. Dosáhl jakýsi vnitřní klid, pocit stabilního prostředí a podle toho se také změnil chlapcův přístup a celkové chování. Začal být vstřícnější k doporučením, vyrovnaný, ustal i třes rukou, který se v první části jejího umístění objevoval. Pavel je schopný postupně lépe komunikovat s dospělými, být vstřícnější a otevřenější. Celkově působí dojmem příjemného mladého chlapce. Přesto hlavním motivačním faktorem k těmto změnám byl vnitřní řád a s ním vyplývající výhody při dobré prosperitě. V současné době dokáže přiznat svou chybu a někdy zapracovat i na její nápravě.

Prognóza Pavla

Pavel je žákem 9. ročníku. Celkové dosažené výsledky se pohybují mezi klasifikací průměrnou až dostatečnou. Chlapec má intelektové schopnosti k tomu, aby byly jeho školní výsledky lepší. K tomu je zapotřebí, aby zapracoval na svých volných vlastnostech a pravidelně se připravoval na výuku. Důsledná kontrola je stále nutná, protože Pavel má sklony k obcházení a nedodržování požadavků pedagoga. Při taktním vedení dokáže být naopak mile spolupracující. U Pavla je důležité, aby měl pedagog pochopení pro jeho způsob sebeprosazování názorů, počáteční trpělivost a pochopení. Chlapec potřebuje v novém prostředí delší čas na adaptaci, zpočátku je nedůvěřivý, v některých ohledech rebelující. Pokud získá důvěru a pochopení pro své povahové zvláštnosti, je s ním příjemná spolupráce.

Možnosti vzdělávání Pavla

Pavla je zapotřebí neustále motivovat ke snažení ve škole, plnění jeho povinností by mělo pro něho být prioritou a samozřejmostí. Vyžadovat zodpovědný přístup. Pomáhat mu s domácí přípravou. Vést ho ke smyslu pro povinnosti a odpovědnosti ve vztahu ke vzdělání, podporovat samostatnost a aktivitu při školních dovednostech, vést ho k odolnosti vůči zátěži, oceňovat jeho dobré školní výkony, posilovat jeho morálku i hodnoty obecně, podporovat ho v dokončení povinné školní docházky. Rovněž je zapotřebí ho podporovat v jeho smysluplné seberealizaci, vést ho k radostnému prožívání, k osobní úspěšnosti, k pocitu, že dokáže mnohé. Nabízet mu zájmové aktivity,

učit ho finanční gramotnost, odklánět ho od závislostí i sociálních sítí. Vysvětlovat mu rizika dobrodružného způsobu života, umožňovat mu osobní prostor a možnost participace. Důvěřovat, ale stále prověřovat.

Při vzdělávání je nutné vést týmovou spolupráci, jinak má Pavel tendence zkreslovat fakta i informace – nutný je týmový důsledný dohled, kontrola a opakování morálních zásad. Je morálně nezpevněný, charakterově kolísá, postrádá patřičnou zodpovědnost a spolehlivost, dokáže lhát, podvádět, tajit, zapírat, neumí se přiznat, fabuluje. K selhání dochází s pravidelností v době mimo přímý dohled. Chlapec nemá dostatek sebekontroly, podceňuje důsledky, má nízký sebenáhled i sebekritiku, svědomí má oslabeno. Nechce se vzdát navyklých zvyklostí, stereotypně opakuje poklesky, je náchylný na kritiku, svojí svérázností se podílí na nezdařilých intervencích. Je proto důležité, že potřebuje časté individuální působení k předcházení tenzí, nezdarů a nervozity, které začínají tělesným třesem a může končit reaktivním výbuchem. V individuální rovině potřebuje delší čas k navázání vztahu, dokáže být otevřený, názorově vyhraněný. Jelikož má Pavel osobitý a svérázný styl, na který je potřebné si zvyknout, a pokud se takový přijme, je zapotřebí mu nabídnout vstřícný, přátelský přístup s důsledností a jasnými hranicemi. Je nutné si ověřovat jeho slova, protože se snaží jednat účelově, diferencuje autority a velmi promyšleně s nízkou důvěryhodností rozehrává sociální hry. Je u něho tedy nutná stálá motivace s podporou aktivní participace, stejně jako důsledný odborný týmový dohled a kontrola aktivit.

Prevence rizikového chování Pavla

Z důvodu Pavlova neadekvátního chování před umístěním do DDŠ je zapotřebí u něho rozvíjet nadále sociální dovednosti a mravní kvality (omluvit se, nelhat, nevymýšlet si, nepodvádět). Ve vztahu k dospělým osobám kultivovat základní společenské návyky, zejména úctu, uznávání a respekt k autoritám. Ve vztahu k vrstevníkům podporovat zdravé kamarádské vztahy (odklon od nevhodných kamarádů, od falešného kamarádství). Mít přehled s kým je a co tam dělá, s odklonem od rizik. Je třeba trénovat dovednosti s rozpoznáním rizik. Ptát se a zajímat se o jeho přání a potřeby, chválit ho za maličkosti, všimnat si drobností, oceňovat pomoc a snahu, poskytovat mu kvalitní vzory, posilovat jeho ambivalentní heterosexuální orientaci – odklánět od případné gay orientace.

Ve vztahu v rodině či s jinými blízkými osobami je nutností mu pomáhat při zvládnání složité rodinné situace – monitorovat vývoj vztahu s rodinou, zejména s matkou, monitorovat případné dění ve vztazích s rodinou. Udržovat kontakty dle vzájemných možností s těmi, ke kterým má citové vazby. Podporovat jakékoliv příznivé vztahy (i kamarádské, přátelské). Připravovat ho na realitu otevřené budoucnosti – reálně ho konfrontovat s osobní odpovědností za kvalitu vzájemných vztahů i životních možností. Stanovit pravidla u případných kontaktů s někým „blízkým“. Stanovit pravidla, režim dne a důsledně vše kontrolovat. Apelovat na rodinu, aby jednala v zájmu Pavla a v případě nevhodného jednání ho monitorovat. V případě potřeby mu pomoci hledat informace o biologické rodině. Neméně důležité v prevenci považujeme i posilování Pavlova náhledu na partnerské i „kamarádské“ vztahy – upozorňování Pavla na rizika náhodných známostí, rizika laciných vztahů s odklonem od snadné „sexuální dostupnosti (nutná sexuální osvěta).

Z vyjádření Pavla vyplynulo, že si vůbec nechtěl připustit umístění do tohoto typu zařízení (DDŠ), měl představu, že za své chování se ocitne v dětském domově běžného typu, kde by mohl mít volnější pravidla a navštěvovat běžnou základní školu – domnívá se, že by to zvládl. Poté ale připouští, že si není ještě se sebou jist, má obavy z podlehnutí společenským nástrahám, stále ho to váže k rizikovým lidem i aktivitám, nedokáže se potřebně ovládnout, přemáhají ho pudy a nutkavost zkoušet nová dobrodružství. Netají se tím, že je rád samořídící, vábí ho volnost, požitky, baží po svobodě. Chce se snažit, aby byl brzy doma. Jeho přáním tedy je: „*vrátit se domů*“.

Příběh č. 3 – Viktor

věk: 15 let

rok narození: 2007

umístěn do DDŠ dne: 10. 9. 2021

rozhovor uskutečněn dne: ve středu 2. 11. 2022

okolnosti pro umístění do DDŠ dle analýzy spisové dokumentace:

- sexuálně rizikové chování
- užívání návykových látek
- závadová parta kamarádů
- pozdní návraty domů
- toulání se

- odmítání školní docházky
- odmítnutí nástupu do SVP ČB
- sebepoškozování
- útěky z domova
- neomluvená školní absence

V rodině: neutěšené poměry v rodině, nerespektování rodičů, nepodnětné prostředí, neadekvátní životní styl rodiny, slabé výchovné kompetence rodičů, negativní vzory chování rodičů, sebepoškozování – na předloktí lehce znatelné jizvičky po řezání žiletkou na holení, demonstrativní napití desinfekce

Ve škole: nedostatečná domácí příprava, snížené schopnosti, oslabené volní vlastnosti, nedostatečná motivace k učení, záškoláctví, mimointelektové důvody zejména z narušených vztahů ve školním kolektivu

Mimo školu a rodinu: šikana mladšího chlapce, nucení k orálnímu sexu, nepřiměřené znalosti sexuálních praktik jako důsledek sexuálního zneužívání, zaměřenost na uspokojování svých přání a potřeb, zejména volnosti a zábavy, vzor mezi vrstevníky, negativní ovlivňování ze strany vrstevníků (experimentování s THC, napadení dospělého člověka), nevhodná náplň volného času, kontakt s nevhodnými lidmi, kontakt se skupinou problémových kamarádů.

Vyprávění Viktora:

*„Já vlastně ani nevím, proč sem tady, co sem udělal. Staral sem se o mladší sourozence, vlastně sem je vychovával, protože máma se o ně moc nestarala. Doma sem uklízel, vařil, chodil na nákupy, no a tak, a pak mi řekli, že jedu do děcáku. **Máma se vo mě vůbec nezajímala, dělal sem si, co sem chtěl, nikdy mi nic neřekla.** Měl sem dobrou partu, chodili sme spolu **na mejdany, kouřili sme, pili tvrdej a taky nějaký ty navykačky.** No, vlastně sem vyzkoušel toho hodně. **Mojí kámoši a vlastně celá parta** byla tak nějak jako moje rodina. Chodil sem za nima, abych nebyl sám. Doma sem nikomu nechyběl. **Máma na mě kašlala, aby se o mě začala aspoň trochu zajímat, tak sem se řezal na rukou, tak nějak sem se přitom uvolňoval, ale nějaký požitek sem z toho zase neměl, dělal sem to vlastně kvůli tý mámě, ale ona to stejně vůbec neřešila.***

Škola ta mě nebaví, nezajímá mě, je tam nuda, prostě voprux a ztráta času.

Nějak, co bude, mi je tak nějak jedno. Když mě dali do diagnostáku, tak sem chtěl z rodiny úplně vodejít, už sem nechtěl nikoho vidět. Jenže, jak sem tam byl delší dobu, tak sem si nějak uvědomil, že doma sem si mohl zase dělat, co sem chtěl, tak sem pak domů jít chtěl. Chtěl sem jít za každou cenu, dával sem to, prostě sem si to vynucoval tak, že sem tam vyhrožoval **sebevraždou**, jestli mě domu nepustí.

Když sem přišel sem, do tohohle pasťáku, tak sem na všechny kašlal, nic sem nechtěl dělat. Oni všichni kolem mě lítali, pořád chtěli, abych s nima něco dělal, já je ale posílal kamsi. Jediný, co na mě nějak platilo, když si se mnou začali povídat o zvířatech – ty já mám rád, a i bych šel pak někam do školy na veterinu.

S **kámošema** tady sme, jak kdy, někdy dobrý, někdy to stojí za kulový. Voni dělaj, co chci já, voni mě poslouchaj. Dostává mě, když já něco hnusnýho vymyslím, voni to udělaj, pak za to dostanou seřváno i tresty, a já nic, protože **nikdy nikdo nezjistí, že sem je k tomu naved a poručil jim to**. Nemám problém mít hodně kamošů. Mám rád, když jich mám hodně, aby tak nějak mi dělali, co chci, aby **moje plány dotáhli do konce**. Někak tak je docela využívám a i ovlivňuju, ale asi jim to nevadí. Mám radši kluky, který taky dělaj bordel, to mě pak nabijí a připadám si důležitěj. Když mi nechtěj pomáhat třeba ve škole, tak je prostě **zbiju** a voni radši pak dělaj, co chci, protože se boje. Mám hodně toho za sebou, už **sem hodně krát někoho vopíchal**, klucí pak čuměj, když jim to pak předvádím. **Sex a mrdání to je prostě moje**. Takový, co s tima holkama dělám, no už abych byl venku tady vocat'.

Nesnášim nějaký padavky, sou pro mě směšný, ukazuju jim, aby se mě báli, aby dělali pro mě.

Tady **nikoho nesnášim, jsou mi všichni fuk**. Zkousím, co kdo vydrží, provokuju každého, nic nedodržuju, na co taky. Někakej dospělej... Vždycky je usadím nějakou mojí hláškou, sem hodně hnusnej, vím to, ale vono to asi nikomu nevadí, protože mi už nikdo ani nic neřekne, voni se mě bojí. Když **si zakouřím** třebas na pokoji, tak vychovatel dělá, že to nevidí, radši hned vodejde, nebo seřve někoho jinýho. Když mám třebas nohy na stole, a řekne, ať je sundám, tak já ho pošlu do hajzlu a von zase nic. Prostě mám rád vzrušo, vždyť nemůžu víc ztratit, sem tady. Když chci jít třebas na **útěk**, tak to hodně promýšlím, abych to nepodělal. Všichni mě krejou. Na útěku dělám **bordel, šlehám**

si perváč, to je pervitin, THC, rumiček i tvrdší chlást, prostě mám rád vzrůšo, když se něco děje.

Když zajdu domu, tak máma řeší furt nějaký problém s jejím ex bejvalím nebo mladší sourozence. Na mě nějak furt nemá čas. Je to vyschlota. Mám radši svoji partu, ta mě nabíjí.

S tátou, s tím se dá aspoň trochu bavit, rozumí mi. K němu ale jít nemůžu. No a to je můj život, zas tak špatnej nejní. Kdyby se ke mně líp všichni chovali, tak tady nejsem. Až se vocud' dostanu, tak jim to vysvětlím“.

Shrnutí okolností vedoucí k umístění do DDŠ dle výpovědi Viktora:

- nezájem matky
- dělání si věci po svém
- nevhodná parta
- návykové látky
- nevhodní kamarádi
- sebepoškozování
- nezájem o školu
- agrese a fyzické napadání vůči spolužákům
- provokace

3.7.5 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Viktora

Názory na Viktora jsou dle pedagogického sboru rozsáhlé. Viktor velmi pomalu a opatrně navazuje kontakt, pravý smysl práce je mu lhostejný, vše chce mít co nejdříve za sebou, při kontaktu naznačuje jakousi koketérii, kdy se snaží upoutat pozornost, nezodpovědně si zahrává s dospělou osobou, zejména ženského pohlaví, předvádí jakousi vyzývavost. V běžné komunikaci má dostatečné vyjadřovací schopnosti, obtížněji však formuluje složitější myšlenku.

Ve slovním projevu si přiměřeně rychle vybavuje potřebné pojmy, disponuje průměrnou slovní zásobou s méně bohatým obsahem. Často používá vulgarismy, řeč je dobře slyšitelná, bez vady výslovnosti. Má nevyrovnané pracovní tempo, obecně pracuje rychle, avšak bez zájmu, je nevyrovnané, méně přesné, silně závislé na motivaci. Jeho myšlení je nezabíhavé, mírně stereotypní. Pozornost Viktora je průměrně koncentrovaná, stabilní,

nevyžaduje motivaci a povzbuzení při získávání dat ve zkoumané problematice. Nemá těžkosti s pochopením i složitějších souvislostí, získané školní vědomosti jsou slabé, celkově průměrné, plně nevyužívá duševní schopnost, zvládá abstraktní pojmy. V praktické úvaze není nijak narušen, umí být vypočítavý a využít kognitivní složku na sebeprospěch.

Osobnost Viktora je nedotvořená, pubescentní, spíše introvertně zaměřená s důrazem na svůj sebeprospěch, bez náležitých návyků v oblasti vůle a činnosti jedince obdobného věku, emočně labilní. V podstatě je Viktor zvyklý dělat si co chce, není-li mu vyhověno, chová se nevyrovnaně. Preferuje volnomyšlenkářské prostředí, přiměřeně změnu, ale i úplnou volnost při rozhodování. Zatížení snáší vnitřně s napětím, navenek se snaží jej regulovat. U Viktora je patrný nedostatek sebevlády, a to zejména v zátěžových situacích. Nemá vyhraněnou a ujasněnou motivaci k dalšímu životnímu uplatnění. Překážky ho spíše častěji rozčílí, snadněji se rozruší, je značně proměnlivý v postojích a zájmech. Vyhýbá se odpovědnosti, má sklon se vzdávat či jednat lehkovážně, je u něho patrný vnitřní zmatek, napětí a dráždivost, úzkostná sebenejistota, možné kompulzivní projevy sycené hostilitou, tedy nepřátelstvím, sklonem k agresivitě, tendencí někomu ublížit a uškodit.

Po nástupu do našeho zařízení nerespektoval chlapec většinu pravidel nebo respektoval jen pod přímým dohledem a s vědomím stálé kontroly. Nešetřil vulgaritou, hrubostí k vrstevníkům a drzostí k dospělým osobám. Postupem času a po výraznějších změnách ve složení kolektivu se jeho chování mírně měnilo k lepšímu, aktivněji se zapojoval do některých organizovaných činností (výtvarná výchova, rekreační sport), bylo možno ho i pochválit. Nechával se velmi snadno ovlivnit v dobrém, ale i v extrémně negativním směru dominantními jedinci. Již v prvních dnech pobytu se aktivně účastnil plánování fyzické likvidace noční služby za účelem získání finančních prostředků a následného útěku, bylo to šetřeno policií. Zpočátku se jevil jako introvertní, nedílný, rezervovaný, pasivní v navazování kontaktů, udržoval si mírný odstup od vrstevníků a značný odstup od pedagogů.

Viktor je subtilní chlapec příjemného zevnějšku, v říjnu mu bylo patnáct let. V mimoškolních aktivitách je pasivní, a to i v oblasti svých údajných zájmů (uvádí zvířata, kreslení, sport), pohodlný, navenek laxní, udržující si odstup od dospělých

a s odmítavým postojem ke všemu organizovanému. Je manuálně zručný, ale málo pečlivý a vytrvalý, s rychlejším, nevyrovnaným osobním tempem. Po těle má neumělé tetování, na pažích má viditelné jizvy po sebepoškozování. Je pravidelným kuřákem cigaret (pokud cigarety má, uvádí, že vykouří i 1–2 krabičky denně), než nastoupil do zařízení byl pravidelným uživatelem marihuany, údajně v partě experimentoval i s tvrdšími drogami.

Nemá základní hygienické návyky (například údiv a následný konflikt), preferuje vizáž před osobní čistotou. Své osobní věci nemívá Viktor většinou v pořádku, kromě nesloženého oblečení má ve skříni založeny i špinavé kousky, nedává si je sám k vyprání, vědomí kontroly mu pomohlo tento stav mírně zlepšit. Má zvláštní stravovací zvyklosti. Cyklicky se buď přejídá (vícekrát si přidává, dělá si zásoby, dbá na to, aby na něj hodně zbylo), nebo naopak téměř nejí ani nepije – bez zjevného vnějšího podnětu, situačně se nejedná ani o rebelii, Viktor to sám nijak neumí nebo nechce vysvětlit.

Viktor disponuje užším všeobecným přehledem, je sociálně, a zvláště výchovně značně zanedbaný. Je svobodomyšlný, nerad se podřizuje, chce si dělat, co sám uzná za vhodné, negativní důsledky svého počínání si nepřipouští nebo je zlehčuje. Aktuálně preferuje kamarády a volnost. V komunikaci je relativně pasivní, nesdílný, často za sebe nastrkuje „tiskové mluvčí“, aby tlumočili jeho přání, požadavky a četné kritické připomínky. To neplatí mimo přímý dohled dospělého. V partě kamarádů (například při samostatných vycházkách ve městě) je veselý, hlučný, plánuje akce a udává tón). V zájmové oblasti nejraději nedělá nic kromě komunikace s kamarády (Facebook, mobilní telefon). Jeho deklarovaný zájem o výtvarné činnosti je povrchní, přestože docela pěkně kreslí a maluje podle předlohy (k výtvarnění byl ochotný několik dnů v období cca dvou týdnů, pak odmítavý). V první polovině pobytu se projevoval aktivněji, byl přeci jen ochotný někdy se zapojit do činností, i když často jen proto, aby od nás „měl klid a pokoj“. Drobné provozní úkoly (úklid, služby) plní s nechutí, povrchně se snaží se jim vyhnout, přestože mnohokrát verbálně deklaroval, co všechno z domácích prací umí a co všechno musel doma dělat. Pochvaly či odměny od pedagogů jsou mu vcelku lhostejné, i na sankce reaguje nezájmem, většinou hledá chybu v okolí, nejčastěji dojde k nespravedlivému zhodnocení situace pedagogem. K lepší spolupráci ho nemotivuje ani možnost samostatné vycházky. Přípravu na vyučování zvládá samostatně, úkoly plní v nejmenší možné míře, poté si často kreslí (malůvky po sešitech a útržcích papíru).

V profesní orientaci má vysoké aspirace, chce jít na střední veterinu, ale prospěch tomu neodpovídá a on sám nemá snahu na tom něco měnit.

V kolektivu vrstevníků se Viktor umí tiše prosadit, jeho vztahy jsou mnohdy skrytě konfliktní. Umí se sice loajálně přizpůsobit složení i zájmům skupiny, zároveň patří spíše k vůdčím elementům, vrstevníkům imponuje či je skrytě zastrašuje a ti se mnohdy více či méně dobrovolně podřizují jeho přáním a potřebám. K nabízeným činnostem je až na výjimky rezistentní a na snažení pedagogů probudit v něm nějaký zájem či ho zaměstnat pohlíží s chápavým nadhledem či mírným despektem. Zapojuje se jen účelově, v rozsahu podle vlastního uvážení nezbytně nutném. Rád intrikuje, k vytypovaným jedincům zaujímá hostilní postoje a směřuje k tomu i širší kolektiv. Také s oblibou vypouští „zaručené“ zprávy o graviditě svých náhodných známostí a další „senzace“. Jeho předmětem zájmu se však často mění v závislosti na aktuálním složení skupiny dětí.

Viktor si často stěžuje na složité a hůře čitelné vztahy v jeho rodině. Zpočátku údajně odmítal kontakt s matkou, to se ale časem ustálilo na občasných telefonátech. V současné době Viktor preferuje kontakty s matčíným expřítelem a o matce mluví s despektem, pohrdá ní a opovrhuje jí. Udržuje košaté kontakty s kamarády, zejména prostřednictvím sociálních sítí, kde rovněž navazuje i četná nová „přátelství“.

Hodnotový žebříček Viktora je orientován na uspokojování základních potřeb, zejména citových a hmotných. Své citové potřeby a zmatky navenek neprojevuje, jeho vnější projevy potom působí nelogicky, neadekvátně či problematicky. Autoritu pedagogických pracovníků respektuje jen účelově, jeho rezervovanost ve vztahu s dospělými trvá. Často se objevuje i ojedinělé nevhodné vyzývavé chování se sexuálním podtextem k mladším ženám pedagogického sboru. Pobyt v tomto zařízení doprovází jeho značné výkyvy (hned na jeho začátku plánoval napadení vychovatelky, poté často ukrývá mobilní telefon, kouří kde nemá, je drzí, nespolupracuje, porušuje vnitřní řád a tak podobně za což dostává sankční výchovná opatření. I v případě, že má období, ve kterém snaží relativně spolupracovat, má tendence k obcházení pravidel (obousměrné půjčování oblečení, zatajování nedovolených věcí – ostré předměty, líčidla, kuřácké potřeby, tajné kouření cigaret a další). Pod přímým dohledem se chová výrazně jinak - lépe, než mimo něj.

Hodnocení prospěchu Viktora

Český jazyk (dle výpovědi učitelky českého jazyka)

Písemný projev Viktora je spojen s nesprávným pravorukým úchopem psacího náčiní a nesprávným posedem – hlava velmi nízko skloněná nad sešitem. Jeho písmo je drobné, tvary písmen nepravidelné méně úhledné, často škrtá při přepisu. Při diktátech se u Viktora vyskytuje vyšší množství chyb, vážne dodržování hranic slov, občas nepřiléhavě napíše diakritická znaménka, větu občas začíná malým písmenem. Výrazné obtíže mívá při přepisech, kde podstatně hodně chybuje, což je možné vysvětlit a spojit s kolísáním jeho koncentrace pozornosti, rovněž se u něho objevuje nedostatečně rozvinutá vizuomotorická koordinace. Kontrola napsaného je vedena se snahou, avšak bez zjevného efektu. Má dobrou znalost základních hlásek a rozvíjí svou znalost hlásek druhého řádu, dokáže rozpoznávat základní znaky jednoduchých vět a zkouší je aplikovat ve vlastním psaní. Velké problémy je psaní procvičovacích cvičení a diktátů, kde velkou roli hraje právě neznalost vyjmenovaných slov, v čemž je velká chybovost.

Čtenářské dovednosti jsou u Viktora rozvinuty na mírně podprůměrné úrovni. Čte s nejistotou v pomalém tempu, v jeho přednesu je patrná nízká čtenářská praxe, vážne správná intonace, občas dochází k zárazům a opakovaným čtením již jednou čtených slov. Chybuje jen mírně, občas dochází k vynechávání čteného řádku (zřejmě v návaznosti na slabou koordinaci očních pohybů). Pravidelné každodenní hlasité čtení v průběhu hodiny zlepšuje mimo jiné i jeho schopnost psát věty.

Matematika (dle výpovědi učitele matematiky)

V matematice jsou u Viktora zaznamenány výrazné obtíže v látce odpovídají jeho ročníku. Dokáže správně vypočítat příklady zaměřené na jednodušší násobení a dělení, s povětšinou úloh si neporadí (sčítání v rámci tisíce, odčítání v sloupci pod sebou, porovnávání nerovnosti). V upevňování znalostí rozkladů vícečíslicových čísel nedosahuje požadovaných znalostí. Převody jednotek, zaokrouhlování téměř neovládá. Z důvodu špatně zakotvené dovednosti čtení má velké problémy s přečtením zadaných úkolů. Dožaduje se velmi časté dopomoci, pozornosti a pokud mu není pozornost ihned věnována, uráží se a přestává pracovat. Pokud však má Viktor svůj den, dokáže i ohromit svým přístupem k matematice, kdy s menší chybovostí samostatně dokáže volit a užívat

početní strategie pro operace s čísly, někdy umí ohromit celou třídu svým matematickým uvažováním a precizním slovníkem. To je ovšem ale málokdy.

Ostatní předměty (dle výpovědi učitelů ostatních předmětů)

Ve většině předmětech Viktor bojuje se soustředěností a bohužel i sebeovládáním, což se projevuje i na výkonu. S podporou a dohledem se mu daří zlepšit si výsledky a lépe se mu i pracuje. Jeho nejistota během spolupráce ho provází všemi předměty. Ve znalostech si není ničím jistý, nerad se něčím chlubí. Pokud je však hovor zaveden na jeho silné stránky nebo volnočasové aktivity, tak se rozzáří a s úsměvem ochotně vypráví. Jeho vyjadřování je ale chudé, povětšinou jednoslovné nebo věty nerozvinuté, slovní zásoba bývá limitována, jeho výslovnost je bez logopedické vady, vážne však u něho artikulační obratnost. Úkolové situace se předem obává, nechce se mu spolupracovat, avšak podřídí se, následně spolupracuje s vytrvalostí i snahou překonávat překážky. Jeho koncentrace pozornosti má kolísavý charakter, patrná je i snazší unavitelnosti chlapce při zátěži. Se svými výkony si je velmi nejistý, má nízkou důvěru sám v sebe. Obtížně, respektive vůbec nedokáže hovořit o vlastních potřebách, pokud neporozumí a potřebuje hlubší podporu, dozvídáme se to pouze z jeho nonverbální komunikace, taktéž hůře připouští, že nezná odpověď, je třeba ho mnohokrát ubezpečit, že je to v pořádku, že může bez obav přiznat svou neznalost. V přírodopisu a zeměpisu je poměrně aktivní, probírané základní učivo je schopen si s částečnými problémy zapamatovat. Při vysvětlování nové látky je třeba nutný opakovaný výklad pro jeho lepší pochopení. Často se učí bez většího porozumění, neboť nechápe význam mnoha slov. Všeobecné znalosti o přírodě, společnosti jsou podprůměrné, neuspořádané, neodpovídající jeho věku.

Zájem Viktora o učení, motivace, myšlení, paměť, vůle (dle výpovědí všech učitelů)

Pro Viktora je důležitá stálost a neměnnost, pravidla a přesné postupy. Každou změnu ve svém okolí, nového člověka ve své blízkosti těžko nese a trvá mu nějakou dobu než změnu akceptuje. Viktor je chlapec, který potřebuje pocit bezpečí, stálé ujišťování a vlídné slovo. Zpravidla trvá, než se někomu otevře a začne důvěřovat, ale je velmi důležité, aby někoho takového měl v blízkosti. V případě raptu či emocionálního výlevu na Viktora zabírá klid, komunikace a trpělivost. Křik nebo přehnaná lítost nejsou v jeho případě žádoucí a zpravidla situaci jen zhorší. Nelze mu upřít jeho snahu být v hodinách

aktivní, pracovitý, ale občas mívá tendenci unikat do spánku, polehávat po lavici, často tvrdí, že je unavený, ospalý. Jakmile ale je nějaká atraktivnější činnost, rázem Viktor ožívá a ospalost a únava je pryč. U Viktora je nutné občasné pobízení a popohánění do práce, vynaložení větší snahy a úsilí z jeho strany, neboť často činnosti vzdává předem, je líný, pohodlný, smlouvá, uráží se.

Chování Viktora ve škole (dle výpovědi učitelů)

Již zpočátku umístění bylo u Viktora patrné nerespektování pokynů, autority, slovní, fyzické agresivní napadání, provokace, hádky. Každodenně se nedokáže ovládat, vybuchuje kvůli maličkostem, dokáže být velmi arogantní, agresivní, vulgární na spolužáky, kope do nich. O přestávce je schopen nastavit nohu jakýmukoliv kolemjdoucímu (třeba i dospělému), který jen kolem něho prochází. Pokud mu neúmyslně někdo něco udělá, byť se jen opře o jeho lavici, je neurvalý, nedůtklivý vůči své osobě, neumí v klidu něco řešit. Je značně zanedbaný po výchovné stránce, po příchodu neuměl pozdravit, poděkovat, neoslovoval dospělé, jen po nich pokřikoval, když něco chtěl. To se zlepšilo neustálým vysvětlováním a upozorňováním na slušné chování. Sedí v první lavici před učitelským stolem, kde je pod neustálým dohledem vyučujícího, jinak mívá problémy s chováním a rušením při vyučování. I tak ale při vyučování neustále vykřikuje, neustále se otáčí na spolužáky, stará se o věci a problémy dětí. Autority se naučil částečně respektovat, přesto zkouší, co si ke komu může dovolit. Provokování, odmlouvání, negativismus, diskuse se během pobytu částečně zmírňují.

Obecně se dá usoudit, že chování Viktora v našem zařízení lze hodnotit jako stále se zlepšující. Viktor dosahuje velkého pokroku oproti dřívějšímu období. Jeho projevy chování a emocionální rozpoložení jsou stabilizované bez vážnějších výkyvů. Režim zařízení a jasné stanovení pravidel s důrazem na jejich dodržování se ukázalo jako vhodná metoda k usměrňování chování Viktora, který dokáže být i milý, ochotný, vstřícný, spolupracující, empatický, dokáže druhým i pomoci.

Prognóza Viktora

Vzhledem k minulosti chlapce a jeho nízkému věku je jeho prognóza spíše nejistá. Není vyloučena ani recidiva dřívějších stavů, ale v případě odpovídajícího přístupu by mohly být výsledky práce s ním velmi dobré. Viktor byl po příchodu značně zanedbaný, jak po výchovné, tak vzdělávací stránce s četnými, avizovanými problémy a výkyvy ve spolupráci. Přesto ale vlivem důsledného, odborného výchovného vedení postupně u něho dochází k požadovanému posunu žádoucím směrem. Osvědčilo se, že Viktor potřebuje kontinuální režimový, výchovný rámec v malém kolektivu, s individuálním přístupem, s vyšší mírou dohlížejících i omezujících přístupů, s prostupným motivačním programem, s konstruktivními přístupy vedoucími k cílené tvorbě a podpoře nových sociálně akceptovatelných modelů v chování. Aktuálně příznivě podporuje prosperitu chlapce i užívání pedopsychiatrické medikace. Přesto je do budoucna prognóza chlapce nadále riziková. Péče o chlapce je aktuálně nad možnostmi rodiny i běžné školy, s nutností aplikace speciálně pedagogických přístupů uplatňovaných v zařízeních pro děti se závažnými poruchami chování. S ohledem na věk chlapce a příznivou odezvu na adekvátní výchovné působení se jeví jako vhodné opatření podporující jeho další příznivý vývoj pokračování v pobytu ve zmíněném zařízení, neboť se domníváme, že pokud by byl umístěn do zařízení pro děti s extrémními poruchami chování by se u něho mohlo jevit jako kontraproduktivní, až ohrožující, zejména z hlediska specifik cílové skupiny dětí tam umístěných (děti s opakovanými závažnými kriminálními delikty), kde by s ohledem na jeho nízký věk bylo závažné riziko jeho návodného směřování dalším nežádoucím směrem, i riziko ohrožení jeho bezpečí ve skupině výrazně problémových dětí (s ohledem na jeho fyziognomii – subtilní, drobnou, dětskou postavu).

Možnosti vzdělávání Viktora

Chlapce je zapotřebí neustále a opakovaně seznamovat s pravidly zařízení včetně školních pravidel, informovat ho opakovaně o zvycích, tradicích, rituálech v zařízení. Rovněž je třeba ho seznamovat s očekáváním, jaká od něho vyučující mají, respektive očekávané chování v hodině, předpoklady k úspěšnému zvládnutí daného ročníku i v rámci konkrétního předmětu, vše s ním důkladně probírat. Dávat mu prostor k vlastnímu vyjádření i zhodnocení, do jaké míry si důvěřuje, že bude schopen nastavené

hranice respektovat, dodržovat a kdo v případě potřeby mu může pomoci s tím, pokud se mu přestane dařit, bylo by možné si ve škole vytipovat mezi učiteli někoho, kdo by mohl mít pro chlapce pozici důvěrníka (někdo, kdo má k chlapci blízko, a přesto bude schopen zachovat si neutrální pozici, v případě, že bude třeba), k němuž by se Viktor obracel, pokud by se potýkal se školními nesnázemi.

Akceptaci pravidel je třeba vždy ocenit a vyzdvihnout s pochvalou, uznáním, výhodou, nebrat jejich dodržování jako samozřejmost, poskytovat veškeré výhody pramenící ze spolupráce.

Nepřehlížet nerespektování pravidel, trvat na vykonání pokynu, splnění povinností s odůvodněním žádosti, vést k vytvoření rutinních návyků přímou instrukcí, dohledem, nácvikem od drobností, nejprve vysvětlovat, poučovat, kárat, apelovat na city, vůli svědomí. Při opakovaném porušování pravidel chlapce nechat pocítit přirozené důsledky (vyžadovat omluvu, dokončení úkolu, náhradu škody, odebrání výhod).

Bylo by dobré vymezit chlapce v plnění školních povinností – psaní domácích úloh, neboť chlapec má tendence úlohy nepsat, ve škole však pro něho z toho neplynou žádné větší negativní důsledky než hodnocení nedostatečnou známkou či zápisem do hodnocení. Chlapec potřebuje pocítit, že domácí úkoly musí tak jako tak vypracovat, jako žádoucí se jeví chlapce nechávat po vyučování ve škole a chybějící domácí úkoly dopracovat (nespoléhat se na to, že je chlapec na domku dopracuje).

Pro podporu negativních projevů v chování během vyučování by bylo třeba snažit se předcházet situacím formou respektující komunikace (dát na výběr ze dvou variant: „*Dokončíš práci v hodině nebo po vyučování?*“ „*Omluvíš se spolužákovi nyní nebo o přestávce?*“).

O hledání osvědčených přístupů k chlapci by bylo dobré zavést společná setkání vyučujících k pravidelné konzultaci, kde by se předávali zkušenosti, za jakých podmínek, v jakých hodinách funguje.

V hodinách Viktora aktivně zapojovat do výuky, nejlépe v situacích, kdy se zvyšuje pravděpodobnost jeho úspěchu, aby si ke vzdělávání vytvořil pozitivní vztah a školu vnímal jako místo, kde se mu může i dařit.

Nadále respektovat Viktorovo pomalejší tempo, na písemné práce mu poskytovat dostatek času, v případě potřeby zvážit vhodnost upřednostnění ústního zkoušení před písemným. V písemném projevu mu ponechat dostatek prostoru k důkladnému provedení kontroly, upřednostnit kvalitu před kvantitou, tolerovat případnou zhoršenou úpravu písemných prací a sešitů. Na začátek hodiny spíše zařazovat ověřování dovedností, znalostí i vědomostí. V průběhu vyučovací hodiny ho podporovat v zápisu poznámek z hodiny, které jsou nezbytné k tomu, aby se chlapec mohl na předmět řádně připravit, alespoň před začátkem hodiny, respektive dohlédnout, aby chlapec čas na psaní poznámek efektivně využíval. Pokud s psaním poznámek bude mít nadále významné obtíže při jeho snaze, lze mu pomoci zajištěním kompletnosti poznámek (okopírování ze sešitu spolehlivého spolužáka, výpisky vytisknuté na zvláštních papírech a podobně dle možností).

Vše, co se Viktor ve škole učí, by měl činit s plným porozuměním, proto by bylo zapotřebí vždy ověřit, zda zadání úkolu porozuměl, naučit ho myslet nahlas, aby bylo možné korigovat případné nesprávné postupy.

Pokud z důvodů nesoustředění podá Viktor nedostačující výkon, lze mu dát možnost k opravě známky po předchozí domluvě zkoušením (nejlépe pak již ústní formou).

Podporovat jakoukoliv pozitivní vlastní iniciativu, aktivitu a ochotu k činnosti, vždy oceňovat uznáním, vyzdvižením, neodmítat nabídky pomoci, protože by se chlapec již příště nemusel nabídnout.

Trvale Viktora směřovat, vést, motivovat, poskytovat mu dostatek kvalitních podnětů ke kognitivnímu rozvoji, rozvíjet logické myšlení, trénovat dlouhodobou paměť, pozornost, posilovat volní vlastnosti, vytrvalost, odolnost, schopnost překonávat překážky.

U Viktora je dále zapotřebí rozvíjet jeho dovednost přijetí odpovědnosti za vlastní jednání a chování, nepovolovat přesouvání viny na ostatní.

Podporovat a rozvíjet jeho emoční kompetence (vést k přijatelnému projevování negativních emocí, trénovat zvládání náročných situací společensky přijatelnými způsoby).

Podporovat rozvoj zdravého sebevědomí chlapce činnostmi, při kterých zažije pocit úspěchu. Vést ho k sebekontrolě, přiměřenému sebehodnocení, poskytovat mu častou popisnou zpětnou vazbu. Jako neméně důležité je u Viktora se zaměřit na pozitiva jeho osobnosti, protože vždy je za co chválit.

I nadále je zapotřebí rozvíjet a upevňovat veškeré základní sebeobslužné dovednosti (kultivace a vkusnost úpravy zevnějšku, upevňování hygienických návyků, kultivovat kulturu stolování, pečovat o svěšené místo, osobní věci, pomoc druhým).

Pokusit se chlapce zaujmout smysluplnou volnočasovou nabídkou (sportovní kroužek, písňe, hudba)

Prevence rizikového chování Viktora

Jako preventivní opatření se u Viktora jeví neustálá podpora kontaktu chlapce s rodinou, je však zapotřebí jim pro chlapce stanovovat jasná pravidla, předcházet možným informačním šumům, nepodléhat manipulativním snahám chlapce v rodině. Pokusit se zabránit vtažení chlapce rodiči do jejich vzájemných partnerských problémů.

Ve vztahu k dospělým osobám i nadále kultivovat základní společenské návyky (respekt, úcta, spolupráce, přiměřená komunikace). Neumožňovat chlapci vtahovat ostatní do jeho provokativních diskusí, předvídat a mírnit jeho snahu šokovat a někoho dráždit. I nadále rozvíjet sociální dovednosti směrem k vrstevníkům (tolerance ke druhým, rovnost postavení, tvorba kompromisů).

Taktně ovlivňovat výběr vrstevnických vzorů. Kultivovat vrstevnické vztahy, zkvalitňovat vzájemnou komunikaci jak ve vrstevnické skupině, tak i zájmové a rodinné, posilovat společné trávení volného času s rodinou a sourozenci včetně směřování chlapce k vhodnému výběru volnočasových aktivit.

Pravidelně a namátkově testovat chlapce na návykové látky, i nadále zdůrazňovat škodlivost užívání návykových látek. Citlivě a taktně poučovat chlapce o rizicích promiskuitního sexuálního chování.

V afektivních situacích nepodceňovat negativní emoce chlapce, snažit se identifikovat a eliminovat spouštěč nežádoucích reakcí, pokusit se o odklon pozornosti Viktora jiným směrem, vybízet ho k jiné konkrétní aktivitě, posilovat jeho snahu zvládnout vlastní chování, nabízet chování, které mu zabrání vybuchnout – například mu umožnit krátký

odchod ze třídy. Při stupňování neklidu ho nenechat zatáhnout se do konfliktu, připomínat mu pravidla platná pro všechny, oznamovat mu důsledky, dávat mu prostor rozhodnout se, zda-li přestane, či přijme následky. Zajistit bezpečí druhých jejich odvedením, afektivním chováním Viktora nesmí dosáhnout svého, jeho negativní emoce nechat odeznít, podporovat slovy jeho návrat do normálu, pak až bez přítomnosti dalších dětí požadovat náhled, seznamovat Viktora vysvětlujícím přístupem s důsledky, zajímat se o jeho pohled na věc, jeho návrh řešení problému. Rozvíjet u něho funkci svědomí – apelovat po prohřešku na city, vůli. Viktor by se měl naučit stydět se za nežádoucí projevy, měl by prožívat adekvátní pocity viny, lítosti. Při opakovaném porušování pravidel nechat Viktora pocítit přirozené důsledky (vyžadovat omluvu, dokončení úkolu, náhradu škody, odebrat výhodu), ale zároveň mu vyslovit pochopení pro jeho změnu citového rozpoložení (*vidím, že teď je ti to líto, asi tě to teď mrzí...*) mohlo by se tím předcházet novým afektivním reakcím. Bylo by dobré pravdivě Viktora informovat o osobních nepříznivých důsledcích v reakci na jeho ubližování druhým – řešení policií, postupy OSPOD a soudu. Posilovat jeho volní vlastnosti jako samostatnost, vytrvalost, cílevědomost, schopnost překonávat překážky (tj. povzbuzováním, vhodnou motivací, reálným cílem, rozfázováním kroků...). Povzbuzovat ho v pozměnění náhledu na vlastní chování, podporovat ho v převzetí zodpovědnosti za své jednání, odklon od užívání návykových látek, podporovat ho a chválit za konkrétní projevy žádoucího chování.

Přání Viktora: „Mít vlastní rodinu, být s přáteli, být doma“.

Příběh č. 4 – Gába

věk: 13 let

rok narození: 2009

umístěn do DDŠ dne: 28.8.2021

rozhovor uskutečněn dne: ve středu 16. 11. 2022

okolnosti pro umístění do DDŠ dle analýzy spisové dokumentace:

- nerespektování matky
- agresivita
- krádeže
- vulgarita
- neplnění školních povinností
- neohlášené odchody z domova

Chlapec byl do vybraného zařízení přijat na základě soudu z podnětu matky, která ve svém návrhu uvedla, že ji syn absolutně nerespektuje, dělá si, co chce, je vulgární, agresivní, neplní školní docházku včetně školních povinností, bere jí doma peníze, odchází si, jak chce z domova, matka často nevěděla, kde syn je. Rodina je dlouhodobě výrazně dysfunkční, s přítomností patologických jevů, péče o děti komplexně insuficientní, další dvě děti v systému ústavní péče. V roce 2017 řešen městskou policií pro nežádoucí chování, v roce 2019 řešen policií pro nebezpečné vyhrožování – soudem uloženo napomenutí s výstrahou. Další nárůst problémového chování od roku 2020. Rodina opakovaně selhávala ve spolupráci se SVP (středisko výchovné péče). Škola uvedla výrazné zhoršení přístupu chlapce ke vzdělávání od jara 2020, následně neplnil distanční výuku, zhoršil se v přístupu ke školním povinnostem obecně, patrná zvýšená vznětlivost, únava, nevyspalost.

Vyprávění Gáby:

*„No **neučil sem se, domů sem chodil pozdě, kolem desátý večer, byl sem venku v parku, chodili sme si něco koupit, hráli fotbal, jezdili na kole, no lítali sme po městě, pral sem se, dělali sme všechno možný, kouřil sem. Taky sem se rval, i sem někomu něco udělal, bylo to kvůli holce, taky, že nedonesli trávu. Prostě jen tak, ze srandy. Šel sem i na starší, těch se nebojím. Krad sem, byly to ale jen sladkosti v krámě. Bral sem navykačky. Máma mi pak říkala, že když budu doma hulit, že už si mě neveme. Když sem byl jednou zhulenej, tak sem jí i vydíral, taky kvůli tý trávě, taky sem vyhrožoval, ale jen ze srandy, utek sem z domu, pak sem na mámu i řval a chtěl sem po ní peníze. Vždyť to není nic špatnýho ne? Ždyť je to normální, ne?***

Než mě dali sem, tak sem předtím byl ještě v diagnostáku. Tam sem byl asi, že sem měl na háku školu. Teda ani nevím, já do školy normálně chodil, žádný problémy sem neměl, chodil sem tam každý den, v hodinách sem normálka dělal i úkoly sem doma dělal. S kámošema ve škole sme taky nic nedělali, nikdo nic neměl, i k dospělým sem byl slušnej. Jenomže když pak byl ten covid, a mi měli učení přes počítač, tak to mě vůbec nebralo. Na výuku sem se nepřihlašoval, nějaké úkoly mi byly fuk. Když sme šli pak už do školy, tak to už mě fakt taky nebralo. Zvyknul sem si, že tam nemusím, taky sem měl hodně neomluvených hodin. No a tak to nějak začalo. Taky sem měl nějaký problémy,

ty pak řešil i soud a já dostal nějaký **napomenutí s výstrahou**, no a pak sem si řek, že se musím polepšit, nebo by mě někam zavřeli. Tak mi vyhrožovali.

Vloni, nějak zkraje roku 2021 sem začal bejt zase **hnusnej doma**, hlavně na mámu, kdy sem jí vůbec nebral, **dělal sem si, co sem chtěl, byl sem agresivní i sprostej, do školy sem nechodil, úkoly sem nedělal**, i když mi je úča poslala. Nejvíc, co mě ted' štve je, že sem **kradl doma peníze, chodil sem si, kam sem chtěl, nikomu sem nic neřikal**. Když sme měli tu školu přes počítač, tak sem chodil do Crossu Prevent, kde sem **zkoušel THC**, protože to tam dělali všichni. No a tak začali velký problémy. Když sem neměl peníze, tak sem **mámě doma bral kosmetiku, kterou sem pak prodával**. Voni se mi pokoušeli nějak pomoc, chodili sme na sociálku, dělal sem nějaký povídání, taky sem chodil do nějaký péče nebo jak tomu říkali, taky sem chodil na doučko, ale to jen málo. Na chvíli mě to nějak asi osvítilo, ale pak sem stejně dělal, co předtím. Šlo to furt dokola. No a vloni před prázdninama sem šel do toho diagnostáku. Jo a taky mě **hodně řešili fyzlové, městský i ty normální, když sem měl nervy, všichni kolem se mě báli**, nějak sem byl **hnusnej, rozlámal sem třeba nějaký lavičky**, pak sem je házel po lidech a voni na mě zavolali ty fyzli, tak to už sem si nějak řek, že bych se měl ovládat, že by mě mohli zavřít. Měl sem dobrou **partu**, chodili sme za město i po městě, **posmívali sme se lidem, nadávali sme bezd'ákum**, nejlepší to, když sme měli bejt ve škole.

Táta s náma nebydlí, ale někdy se u nás zastaví. Dřív byl ve vězení, ted' pracuje ve firmě, má dost dluhů, ale pokouší se je splácet. S náma bydlí bába, vo tu se máma stará celej den. Doma mám pokoj, kde je taky brácha Mig a Selem.

Shrnutí okolností vedoucí k umístění do DDŠ dle výpovědi Gáby:

- pozdní příchody
- nevhodná parta
- návykové látky
- rvačky
- ublížení na zdraví
- krádeže
- výhrůžky
- nezájem o školu
- neplnění školních povinností

- časté absence
- dělání si věci po svém
- agresivita

3.7.6 Rozhovory s pedagogickými pracovníky a jejich postřehy týkající se Gáby

Nástup do zařízení Gába zvládl normativně, ačkoli měl potřebu alibisticky okolí předem upozornovat na to, že občas mívá nervy a neovládá se. Často uvádí a vzpomíná na postup veřejnosti za své ohrožující chování, kdy se diví tomu, že z důvodu jeho neadekvátního chování na veřejnosti musela být přivolána hlídka PČR (policie) a RZS (rychlá záchranná služba).

Od počátku pobytu je u Gáby patrná komplexní edukativní zanedbanost, rozvolněnost v morálním profilu. Již po prvních dnech monitorování a mapování situace se ale Gába rychle začlenil do vrstevnického kolektivu, kde byl záhy iniciátorem projevů nadřazenosti vůči slabším dětem. Inklinuje také k problematickým typům vrstevníků. K dospělým osobám bývá rezervovaný, slušný, postupně ovšem s rozpínavostí, tendencemi k nekázní a drzému odmlouvání, proto je nutný setrvalý dohled nad jeho chováním.

Počáteční Gábova účelová snaha o spolupráci ale neměla dlouhé trvání, není schopen déletrvajících sebekontroly. Činí mu tak čím dál větší obtíže respektovat vedení autoritou, plnit oprávněné požadavky. Neochotně se zapojuje do programu skupiny (nejraději by byl, kdyby měl u sebe pořád mobilní telefon), nevhodně často provokuje, pošťuchuje, atakuje děti ve třídě. Postupně zkouší obcházet pravidla, testuje, co mu projde. Obecně obtížně přijímá výchovné vedení, nutnou výchovnou korektivní zpětnou vazbu obvykle s údivem, cítí se neprávem usměrňován, kárán, není schopen připustit nevhodnost svého chování. Ve chvílích účelové spolupráce dokáže být ale milý, slušný, ochotný, nápomocný. Při nutném výchovném tlaku, mívá Gába snahu se drze vymezovat, oponovat, jeho chování přestupuje pravidla slušnosti, popřípadě pedagoga ignoruje a na pokyny záměrně nereaguje. Větší problémy činí Gábovi respektovat ženskou autoritu (což je paralela k jeho chování k matce), kdy projevy špatně potlačovaného napětí projevuje zatínáním pěstí, výhružnými postoji a pohledy. Jelikož Gába působí podstatně starší, má zájmy, zážitky, zkušenosti odpovídající věku adolescenta nikoli žáka základní školy. Děti jeho věku ho nudí, obtěžují, reaguje na ně neodůvodněně nepřátelsky. K neoblíbeným jedincům zaujímá podrážděné, neoprávněné

hyperkritické postoje, žádá jejich podřízenost, nestrpí jakékoli vymezení vůči jeho osobě. Svou převahu nad nimi udržuje za užití zesměšňujících výroků, výhrůžek, zastrašování, aplikováním drobných fyzických ataků. Není pochyb, že v nepřítomnosti přímého dohledu by Gába řešil kolizní situace fyzickým atakem, což je pro něj normou i otázkou osobní pokřivené cti a sebe prezentace. Gába výrazně inklinuje k problematickým jedincům, v jejichž přítomnosti své nevhodné projevy k okolí ještě posiluje.

Osobnost Gáby je extrovertně zaměřená, emočně nezralá, tendující k bezprostřednosti, vznětlivosti s prvky nevychovanosti a nedostatkem sebevlády. Často si přizpůsobuje pravidla, disponuje sociopatickými sklony, bývá nezdrženlivý se slabou autoregulací. Při běžných denních úkolech bývá agresivní, v zátěži málo odolný, s patrnou tenzí, energičností, neklidem a podrážděností. Vyhovuje mu změna, málo podnětné, ale dynamické prostředí, kde poměrně rychle a snadno navazuje kontakty, bez hlubšího emočního doprovodu, velmi omezeně je schopen projevu vyšších citů jako je sounáležitost, láska. Činnost si plánuje omezeně se slabou anticipací, často jedná pod vlivem momentálních popudů. Velmi snadno se rozptýlí a nechá se odvést od vedené linie činnosti, mívá tendence k hostilitě a agresivitě. V zátěži je oslabena integrace osobnosti. Převládají u něho výrazné disociální rysy s nízkou úrovní kognitivních schopností.

Kontakt navazuje rychle, je ale povrchní, prvotně se snaží působit lepším dojmem, jeho chování je místy přehrávané, afektované s prvky tupé živelnosti. Má menší slovní zásobu, u méně používaných slov nezná význam, občas zaváhá při hledání správného výrazu. V projevu se velmi často vyskytují vulgární slova, což bere jako normu, větná skladba je adekvátní nižšímu mentálnímu věku a vzdělání. Běžné životní situace vnímá vcelku reálně, při hlubším rozhovoru se však objevují značné nesrovnalosti ve výkladu a smyslu sdělovaného obsahu. Řeč je dobře slyšitelná, a to i při konfrontačních dotazech, bez zjevných vad výslovnosti či kóktání. Slovní projev odpovídá jeho věku. Při dotazech na intimní sféru svého života není stydlivý, vše popisuje jako „chlapák“, dělá mu to dobře. Myšlení Gáby je vágní tedy nejasné, neurčité; mírně stereotypní, značně rigidní čili ztuhlé, nehybné, nepoddajné. Pozornost málo koncentrovaná a stabilní, vyžaduje neustálou motivaci při získávání dat ve zkoumané problematice, jeho projev je nesourodý, anomální, nepravidelný. U Gáby nelze hovořit o samostatnosti či osobní aktivitě, úkoly vnímá tak, že je třeba to udělat, o výsledky se nezajímá. Udržet linii

rozhovoru mu činí mírné potíže. Má těžkosti s pochopením složitějších souvislostí, získané školní vědomosti, tedy informace, jsou adekvátní jeho věku a značně chabé. Analýza a syntéza myšlení není kvalitně rozvinutá. Nemá potíže v oblastech, kde k dobrému skóre stačí spíše intuice a pudovost. Podprůměrně rozvinutá je i schopnost matematického myšlení. Slabších výkonů pak dosahuje v oblasti porozumění. Pracovní tempo Gáby je pomalejší, hůře se soustředí po delší časový úsek.

Zpočátku Gába spolupracoval dobře, byl zamlklý, nepředváděl se. Postupem času rozvolňoval, začal porušovat pravidla. Začal vyhrožovat dětem i pedagogům v případě nesplnění jeho potřeb. Bývá agresivní, slabším dětem se vysmívá, ponižuje je. Velkou oporu hledá ve své rodině. Na domluvy příliš nereaguje. Obecně chyby u sebe příliš nevidí, neumí pojmenovat, co je špatně. Režimové činnosti plní povrchně.

Relativně dobře upevněné má Gába základní hygienické návyky, je však i tak nutný dohled a kontrola, bez té má tendence lajdat. Zevnějšek má relativně upravený, čistý. Záleží mu na tom, aby mu to slušelo, zejména v přítomnosti děvčat. V jídlu není příliš vybíravý, rád mlsá. Režimové činnosti po výzvě plní, většinou ochotně, i nad rámec povinností. K ženám dokáže být galantní, nabízí svou pomoc. O způsobu provedení zadané práce občas diskutuje, snaží si přizpůsobit pravidla po svém, ulehčit, což je vzhledem k pubertálnímu věku asi celkem běžné.

Gába se celkem se zájmem zapojuje do všech činností. Horší je účast na výtvarných aktivitách, které má tendenci si to co nejrychleji odbyt. Pěkně se zapojuje i do sportovních her, rád hraje míčové hry, cvičí, boxuje. Má rád vaření – v budoucnu by se rád vyučil kuchařem. Přípravu do školy je schopný provádět samostatně, písemné i slovní úkoly relativně zvládá, někdy požádá o vysvětlení, ujištění, že zadání rozumí. Největším jeho nepřítelem školní přípravy je lenost, zbrkllost a nechut' se učit. Pomáhá mu podpora, vysvětlení. Do kolektivu se bez problémů Gába začlenil. Více inklinuje ke starším chlapcům a jejich stylu zábavy nebo k problémovým jedincům se kterými může společně vymýšlet lumpárny. S děvčaty, která se mu líbí, se pošťuchuje. Pokud se mu něco nelíbí, dokáže se ozvat. Je citlivý ke své osobě, emočně nestabilní, egoistický. Špatně snáší neúspěch, kritiku. Bojí se, že by se shodil před ostatními. Pokud má pocit, že mu někdo šlape po jeho právech, důstojnosti, postavení, ihned vyletí a startuje. Kritiku přijme jak kdy, jak od koho. Záleží mu na momentálním rozpoložení. Často se srovnává

s druhými. Jedná impulzivně, nedohlíží důsledky svého chování. Chybí mu vůle, vytrvalost, sklouzává k cestě nejmenšího odporu a co největší zábavy.

K dospělým se chová relativně slušně, pokyny plní. Umístění a pobyt v zařízení se snaží účelově zvládnout. Pomáhá neustálý dohled pedagogických pracovníků, kteří brzdí vznik možných třenic, staví mantinely a určují pevný rámec pravidel, která nelze obejít.

Gába se poměrně dobře adaptuje na toto prostředí. Je viditelně zvyklý na volnost, chce si sám určovat pravidla. Prioritou u něho je zábava dle vlastního vkusu, bez ohledu na důsledky, vhodnost jednán. Často je vznětlivý, vyhrožuje dětem i dospělým. Chyby na své straně má tendence bagatelizovat, srovnávat se s okolím. Autoritu testuje, selektivně respektuje. Patrné ale je, že mu to činí problém, není na to zvyklý. K ženám umí být galantní. Pokyny plní, je však třeba dohled a důslednost.

Hodnocení prospěchu Gáby

Český jazyk (dle výpovědi učitelky českého jazyka)

Gába ovládá učivo s průměrnými výsledky. Jen výjimečně chybuje v určování druhů vět, v doplňování párových souhlásek, v pravopise po tvrdých a měkkých souhláskách. Velmi často chybuje v pravopise vyjmenovaných slov, která nemá pamětně dobře osvojena. Gába nerozumí mnoha běžným výrazům, takže má velké problémy rozpoznat, zda je slovo příbuzné k vyjmenovanému nebo ne. Umí vyjmenovat vzory podstatných jmen, ale v jejich pravopise chybuje, stejně tak ve shodě přísudku s podmětem. Učivo je nutné průběžně opakovat, procvičovat. Problémy má s určováním mluvnických kategorií u podstatných jmen a u sloves. Při psaní píše často na začátku vět malá písmena. Čtení je přiměřeně rychlé, méně plynulé. Čte téměř bezchybně, s částečným porozuměním. Občas nerespektuje interpunkční znaménka v textu. Gába si přivezl sešity z domova v hrozném stavu, potrhané, zmačkané, počmárané, některé bez desek. Bylo mu jedno, jaký předmět, do jakého píše, měl vynechané stránky, kde zrovna otevřel sešit, tam začal psát. Kvalita úpravy se částečně zlepšila po důsledném vyžadování slušné úpravy a kontrole. Gába střídá psací a velké tiskací písmo. Psací je hůře čitelné. Slovní zásoba je po obsahové stránce podprůměrná. Ve slovních projevech je méně pohotový, občas formuluje nepřesně. Své myšlenky vyjadřuje s potížemi, což se projevuje hlavně při zkoušení v naukových předmětech. Má čistou výslovnost.

Matematika (dle výpovědi učitele matematiky)

V matematice Gába dosahuje podprůměrných výsledků. Dodnes nemá osvojenou malou násobilku a dělení, takže při samostatné práci chybuje v navazujícím učivu, jako je dělení se zbytkem, pamětné násobení a dělení mimo obor násobitek, písemné násobení jednociferným činitelem a písemné dělení jednociferným dělitelem. Proto používá tabulku násobků nebo se na výsledky neustále doptává. Neustále znovu průběžně probíráme a procvičujeme písemné sčítání, odčítání, ale hlavně písemné násobení jednociferným a dvojciferným činitelem, písemné dělení jednociferným dělitelem, dělení se zbytkem. V pamětném sčítání a odčítání mu dělají největší problémy příklady s přechodem přes základ. V hodinách nejraději počítá u tabule, kde má přímě vedení, když pracuje samostatně v lavici, tak neustále vykřikuje, dožaduje se pomoci. Když už to přehání a pomoc pedagog odmítl, aby se mohl také věnovat jiným dětem, tak je najednou schopen počítat příklady samostatně bez větších chyb. Při řešení slovních úloh, kde je nutné logické myšlení, je nutná dopomoc při pochopení zadání úlohy a při tvorbě odpovědi.

Ostatní předměty (dle výpovědi učitelů ostatních předmětů)

V ostatních předmětech bývá Gába poměrně aktivní, o učivo projevuje zájem a probírané učivo se snaží zvládat co nejlépe v rámci svých možností. Zpočátku se na předměty pravidelně připravoval, v poslední době ovšem hodně polevil. Zaleží také na důslednosti pedagogického pracovníka při přípravě na vyučování. Při zkoušení odpovídá na otázky jednoduchými větami, občas bez většího porozumění. Znalosti anglického jazyka byli po nástupu téměř nulové, proto se muselo začít základní konverzací, otázkami jak se jmenuješ, kde bydlíš a podobně, barvy, počítání, členy rodiny. Gábovi nelze upřít snahu se něco naučit a doučit, přesto je nutné neustálé opakování již probraného učiva.

Zájem Gáby o učení, motivace, myšlení, paměť, vůle (dle výpovědí všech učitelů)

Ve většině vyučovacích hodin je Gába aktivní, snaživý, pracuje se zájmem. Nepotřebuje výraznější povzbuzení a dohled. Své úkoly si vždy plní bez připomínek. Ke známkách zaujímá navenek lhostejný postoj, nedává na sobě znát pocity jak z dobré, tak ze špatné známky.

Myšlení je u Gáby méně samostatné, v hodinách bývá nutná častá dopomoc a individuální přístup, hlavně v matematice. Obtížněji chápe látku, při níž je třeba řešit hlavně logické úkoly.

Paměť převažuje mechanická. Novou látku si osvojuje pomaleji, s částečnými problémy, zapamatování je krátkodobější. Proto je nutné častější opakování a procvičování. Pozornost bývá rozptýlená, na práci se nedokáže soustředit dlouhodoběji. Při výkladu nového učiva, při zadávání úkolů je nepozorný. Má pomalejší pracovní tempo. Jeho volní vlastnosti jsou nedostatečně rozvinuté, je pohodlný, líný, mívá snahu se velmi často v hodině dožadovat uvolnění na WC, kde při kontrole kouká z okna a nemá snahu se včas vrátit do třídy. Není cílevědomý, projevuje nedostatek píle a chuti vynakládat při učení zvýšené úsilí.

Chování Gáby ve škole (dle výpovědi učitelů)

Zpočátku byl Gába klidný, téměř nekomunikoval, nezapojoval se mezi děti. Po krátkém čase však rozvázal, občas vyrušuje bavením se se spolužáky, na napomenutí reaguje přidržle, s připomínkami, aby se vyrovnal ostatním spolužákům. Vyhledává ty problémové, snaží se jim vyrovnat, je velmi snadno ovlivnitelný. Slabší napomíná, povyšuje se, vysmívá se jim, ponižuje, vyhrožuje, provokuje. Jakmile je jen malou chvíli bez přímého dozoru, je Gába vůči menším nebo slabším dětem agresivní, vulgární, zavrašňuje je, naznačuje fyzické napadnutí, ale jakmile je se svým chováním konfrontován, tak zapírá, lže, cítí se dotčený, nespravedlivě pokáraný, oponuje, svádí vinu na druhé, je zcela nesebekritický. Stoupá v něm napětí, vztek, zatíná pěsti, má zpupný, zlý pohled a jen těžko se dokáže ovládnout, aby nepřešel do fyzické agresivity, hlavně když je za své chování potrestán odejmutím nějaké výhody. Vůči dospělému je pak velmi drzý, oponující. Jindy se snaží problém zlehčovat, při domluvě se vyzývavě usmívá, vždyť se přece nic tak závažného neděje. Má výrazné sklony k podvodům, lhaní. Nemá osvojeny základy slušného chování, pravidla je nutné mu připomínat, při rozhovoru s dospělým nebo při zkoušení má neustále vražené ruce v kapsách.

Prognóza Gáby

Gába je značně zanedbaný po výchovné i vzdělávací stránce. Ve škole je nutná pomoc, občasný individuální přístup, ale hlavně důslednost, kontrola, dohled, posilování volních vlastností. Při pravidelné přípravě na vyučování a pravidelné docházce do školy by nadále mohl Gába učivo základní školy zvládat, i když s podprůměrnými výsledky. Gába je chlapec s těžkými poruchami chování, s nedostatkem mravních zásad, rodina je výchovně slabá, nedůsledná, kdy rodiče, hlavně matku, Gába zcela nerespektuje. Zde během pobytu tak výrazné problémy jako doma neměl, ale to jen z důvodu neustálé kontroly a dohledu. Bez přímého dozoru je neukázněný, nedisciplinovaný nespolehlivý, selhávající, agresivní. V případě návratu do rodiny bude Gába značně rizikový a brzy opět selhávající. I během pobytu jeho problémy začínají narůstat s přibývajícím délkou pobytu, kdy už se nedokáže tak sám hlídat a ovládat se. Jelikož má Gába velmi omezenou automotivaci, je líný, upravující se pravidla, je celkově vnímána prognóza jeho dalšího vývoje v rodině spíše negativně.

Možnosti vzdělávání Gáby

Gábovi je třeba poskytovat dostatek nových podnětů k rozvoji zanedbaných kognitivních funkcí (posilovat stabilitu pozornosti, rozvíjet logické myšlení, trénovat dlouhodobou paměť, kultivovat slovní zásobu).

Využívat jakékoli možnosti k formování jeho žádoucích mravních, morálních vlastností osobnosti (nelhat, nepodvádět, neškodit a vysvětlovat proč je toto chování neakceptovatelné), formovat hodnotový normativ, co je v životě důležité, učit ho řešit morální dilemata. Gábu učit, jak řešit situace společensky přijatelnými mechanismy (vysvětlení, nácvik). Učit ho vytrvale reálnému náhledu na vlastní chování, objektivní sebereflexi poskytováním časté popisné zpětné vazby. Podporovat a rozvíjet u Gáby emoční kompetence (pojmenování vlastního prožívání, průběžné uvolňování negativních emocí jejich sdílením, porozumění vlastním citům a emocím druhých – nutno rozšiřovat slovník emocí, ale nepovolovat k vyjadřování pejorativními, hanlivými výrazy, výhrůžky). Vzhledem k tendencím k nekázní a drzému odmlouvání k dospělým osobám je u něho nutností setrvalý dohled nad jeho chováním.

Prevence rizikového chování Gáby

Aktivně posilovat kvalitní hodnotovou orientaci, pokusit se o nácvik sociálních dovedností s důrazem na nevhodnost agresivních způsobů jednání a chování. Posilovat vůli k dokončení vzdělání, bude-li možné. Potřebuje pevné vedení, jasně stanovená pravidla a neustálý dohled. Nelze Gábovi umožňovat diskuzi o pravidlech, ani slevovat ze stanovených požadavků. Je třeba pevné vedení. Dále by bylo vhodné vést chlapce k uvědomění si kontinuity svého jednání i odpovědnost za ně. Podporovat jeho sebeovládání při emočním výbuchu i ohrožujícím chování v jeho okolí. Z důvodu horší snášenlivosti odloučení od rodiny mu umožňovat časté návštěvy rodiny a pobyty v rodině, ovšem s pevně nastavenými pravidly a poučením o jejich důsledném dodržování. Z důvodu výrazné inklinace k problematickým jedincům, v jejichž přítomnosti své nevhodné projevy k okolí ještě posiluje, je třeba neustálý dohled nad jeho chováním ve volnosti, ve skupině, v interakci s ostatními dětmi, jež by se mohlo jevit zatím jako jediné efektivní opatření vedoucí k žádoucímu chování Gáby.

3.8 Interpretace výsledků

3.8.1 Diskuze nad okolnostmi umístění

Na základě analýzy spisové dokumentace i na základě analýzy příběhů participantů je patrné, že mezi okolnosti vedoucí k umístění do vybraného zařízení se řadí nevhodné a nežádoucí chování jako hlavní a zásadní důvod, což zahrnuje různé konflikty, vulgaritu, agresivitu, napadání vrstevníků, neadekvátní sexuální chování. Další nesnáz představuje záškoláctví, jež dále vede v další různé patologické jevy, jako jsou útěky, toulání, užívání návykových látek, krádeže a podobně.

Velmi podobné výsledky ze šetření faktorů umístění do téhož zařízení uvádí i Hořejší (2011), který jako hlavní důvod umístění uvedl útěky z domova, poté záškoláctví, drobné krádeže a nerespektování autorit dospělých osob, v několika případech figurovala i toxikomanie. Pro své šetření, za pomoci kazuistik, použil Hořejší vzorek vybraných dětí v celkovém počtu devatenáct, přičemž se jednalo o devět dívek a deset chlapců. Jako závěr ze svého šetření uvedl, „že příčina umístění není nikdy jednoznačná, vždy se jedná o soubory projevů sociálně patologických jevů“ (Hořejší, 2011, s. 46).

Další výsledky ze stejného zařízení zveřejnila i Dvořáková (2011), která rovněž za hlavní příčinu umístění uvedla především záškoláctví včetně problémů souvisejících se školou, s rodinou, ale i návykové látky. Dále také popsala, že na umístění se podílelo nerespektování rodičů, parta, kamarádi, trestná činnost, loupež, krádež, ale i sexuální zneužívání, toulání, útky z domova, vulgarita vůči ostatním, šikana i psychiatrické problémy – sebepoškozování. Toto šetření bylo provedeno na základě analýzy dokumentace u vybraných respondentů. Ze šetření na základě analýzy dotazníku a využitých praktických zkušeností vyšlo podle Dvořákové zjištění, že umístění do ústavního zařízení je determinováno sociálně patologickými projevy chování, zahrnující problémy s návykovými látkami, zejména alkoholem, marihuanou. Dále se podle Dvořákové na umístění podílelo rovněž záškoláctví, ale i výtržnictví, krádeže, agrese vůči dětem i ostatním. K šetření Dvořáková (2011) využila patnáct respondentů (deset chlapců a pět dívek).

Ve stejném zařízení provedla své šetření i Dvořáková (2019), která získala výsledky od patnácti respondentek. Podle ní měla největší podíl na umístění do DDS především rodina, kdy se respondentky při šetření „svěřovaly, že se o ně rodiče nestarají, protože jsou často opilí, agresivní, vulgární, nemají o ně zájem, nezajímá je, co dělají, jak tráví svůj volný čas“ (Dvořáková, 2019, s. 69).

V případě, že bychom okolnosti pro umístění vzali z jiného úhlu pohledu, představuje nejčastější důvod nefungující rodina zahrnující neschopnost rodičů se o své děti dostatečně starat, pečovat o ně, zajímat se o ně, mít představu o jejich trávení volného času, ale také jejich nerespektování našimi participanty. Vzhledem k faktu, že věk participantů se pohybuje mezi 13–15 rokem, je možné z něho vyvodit, že zásadním problémem, proč jsou participanté umístěny do zařízení je **problém spojený s rodinou**, rodinnými příslušníky i jejím prostředím. Na vině je ve všech případech nerespektování rodičů, dělání si věci po svém, což je v kontextu právě s jejich dospíváním, neochotou a nezájmem se podřizovat; žádostivostí a touhou ukazovat a dávat najevo své vlastní stanoviska, představy i názory. Shrnutě by se toto dalo považovat za určitý způsob nevychovanosti. Také neadekvátní výchova a nevyhovující a nepřijatelně zajištěná péče ze strany rodiny včetně socioekonomicky nestabilního chabého a špatného rodinného prostředí, nepříhodných a nevhodných podmínek a předpokladů bydlení je na vině nesnází a zádrhelů spojených s rodinou. Rovněž Dvořáková (2011) vidí hlavní důvod

umístění do zařízení problém vždy související s péčí o dítě, například rodinné prostředí bez dostatečné péče a zájmu o dítě, úplná či neúplná rodina, nápady na trávení volného času.

Podle našeho mínění za problémy spojené s rodinou mohou dost často zejména právě rodiče, kdy svým dětem nevěnují dostatek svého času, raději svůj čas tráví mimo domov, požívají různé návykové látky, které jsou poté důvodem agresivního a vulgárního jednání, často rodiče pobývají v nevhodných partách, které se dopouštějí trestných činů a to nejenom krádeží, přepadávání ale i špatného zacházení i s těmito participanty i dětmi všeobecně, čímž svým dětem názorně ukazují a dávají najevo negativní rodičovský vzor, nevyhovující životní styl. Svoji nespokojenost děti na to řeší útěky z domova, pozdními návraty a touláním se, vyhledáváním vrstevníků se stejnými problémy, ale také vulgarismy, afekty, hádkami i nevhodnou komunikací směrem k rodičům. Domníváme se, že pokud by byla zajištěna dostatečná péče a výchova ze strany rodičů, kdy by se rodiče svým dětem více věnovali, více by spolu trávili volný čas, spolu by vykonávali různé činnosti, různé domácí práce, různé koníčky, během nich by navazovali vhodnou komunikaci, zábavu, našli společné téma, a hlavně by u nich předcházeli problémům s chováním a jednáním. Často se žáci ve škole v běžné komunikaci zmiňují o nezájmu rodičů o ně, kdy právě z důvodu nudy se začínají chovat tak, jak je nepřijatelné. Často vypráví o tom, a to i nezávisle na sobě, že veškeré jejich problémy začaly tak, že se snažili doma nabízet svou pomoc, svoji maličkost nejenom k pobavení, k hrám, ale hlavně k práci, například mytí nádobí, pomáhat při vaření a podobně. Většina z nich se setkala s odmítnutím, kdy byli posláni pryč, aby nezdržovali, že jsou neschopní, že to neumí, že by to pokazili, že nemají rodiče čas jim ukazovat, jak se to dělá, že jsou neschopní. Po několikatém tomto upozornění, se často participanti, ale i ostatní žáci odebírají a odcházejí ven na ulici hledat někoho, kdo jim toto umožní a nabídne svůj čas k vyplnění toho jejich prázdného. Na ulici ale většinou přitíhnou k těm osobám, které jsou na tom podobně a svůj čas zabíjejí a tráví takovým způsobem, který většina z nich okopírovala právě ve svém domácím prostředí, tedy způsobem velmi neadekvátním, agresivním, loupežným, násilným a podobně.

I na **problémech spojených se školou** má jistý podíl také nevhodné rodinné prostředí, kdy participanti mohou projevovat potřebu úniku z nevhodných a tíživých poměrů („volání o pomoc“), dávat najevo a ukazovat komunikaci běžnou v jejich domácím

rodinném prostředí, nepřiměřený vztah a postoj rodičů k nim, agresivní a nevhodné chování rodičů jež kopírují na své spolužáky. Projevovat potřebu uznání a seberealizace, úsilí získání výhody na úkor ostatních, získání dobrého postavení, kdy jednají nepatřičným, nevyhovujícím až agresivním a vulgárním chováním vůči spolužákům, provokacemi vůči učitelům, ničením školního majetku i školních věcí, nerespektováním řádu školy, násilím i krádeží pro získání vysněného uznání skupinou. Na vině záškoláctví, pozdních příchodů do školy může být nejenom věk, ale rovněž také již zmíněné rodinné a sociální poměry, lenost, záporný vztah ke školnímu prostředí, ale také vrstevníci a party disponující větším vlivem na jedince v době dospívání. Škola je pak odsunuta do pozadí, stává se pro jedince méně atraktivní a zajímavá oproti prostředí obchodů, restaurací, různých zákoutí a ulice vůbec. Důvodem útěků může být únikové jednání, za kterým může stát tíživá, nevhodná a nepříznivá situace, která u vybraných participantů není zvladatelná zralejším postupem a způsobem, na jejichž vině mohou být deletrvající problémy v rodině, konflikty, hádky, špatná komunikace s rodiči, nepřiměřené fyzické i verbální tresty, problémy spojené se školou což často vyústuje do deletrvajícího opuštění domova s touláním, neboť takovýto jedinci nejsou většinou závislé na takovémto nevhodném dysfunkčním prostředí a zázemí, rovněž ani na osobách, ke kterým nedisponují potřebnou dostačující, přijatelnou citovou a emocionální vazbou.

Problémy spojené s mimoškolním prostředím a prostředím mimo rodinu jsou většinou spojeny s pohybem v nevhodné, závadové partě přinášející participantům uspokojení a utěšení tužby po dobrodružství, poznání nového, ještě nepoznaného, zahnání nudy, vyplnění prázdného volného času. V souvislosti s pohybem v závadové partě je na místě trestná činnost, jež pramení právě z neadekvátně vyplněného a tráveného volného času jedinců, jehož příčinou je většinou již opět zmíněné rodinné prostředí, kdy rodiče jsou v zaměstnání, nebo je netrápí činnosti, které jejich děti ve volném čase dělají, nezajímá je, jak svůj volný čas vyplňují, co v danou dobu dělají. Agresivita a vulgarita objevující se stále častěji, až na denním pořádku, je nejenom díky dispozicím v rodině a dědičnosti, díky možným poruchám z prenatálního období, ale také právě přístupem a chováním rodičů k péči a výchově svých dětí. V pohybu v nevhodné závadové partě je spojena trestná činnosti participantů, kdy parta, jak již bylo výše uvedeno, neadekvátně působí na naplňování i trávení jejich volného času. Častým problémem je zaměstnanost rodičů a jejich působení, práce, povinnosti mimo domov

a zejména jejich nezáměrem o trávení a výplň času svých dětí v určitou volnou dobu. Anonymita, kterou děti využívají, jim napomáhá a zvyšuje jejich odvahu, kuráž, až troufalost a drzost páchat jednání, které je společensky nežádoucí a nevyhovující. Užívání návykových látek jako důvod ke zvědavosti, k vyzkoušení něčeho nového, neobjeveného a tolik diskutovaného, k hledání potěšení, ale rovněž i hledání způsobů ke zvládnutí nepříjemných emocí i problémů

Shrnutí diskuze vztahující se k okolnostem umístění

Ať už jsou to problémy spojené se školou i mimo ni, problémy spojené s rodinou i mimo ni vždy jsou to problémy pramenící z nějakých důvodů či motivů, zpravidla sloužící k uspokojení nějaké potřeby. Z výše uvedeného by se dalo shrnout a usoudit, že rizikové chování participantů pramení z určitých jejich potřeb, mezi které se řadí:

- nezbytnost úniku z aktuální obtížné a deprimující situace, kdy jedinec „volá o pomoc“
- nezbytnost seberealizace, kdy jedinec touží dosáhnout uznání a ocenění, která se mu ovšem nedaří dosáhnout sociálně přijatelným způsobem, proto se seberealizuje nežádoucím směrem, kdy většina činů je s motivem potřeby pozitivního hodnocení skupinou, potvrzení vlastní hodnoty, získání prestiže, tedy jednáním skupinou a partou vysoce uznávaným a hodnoceným, ovšem společensky nevhodným, asociálním až delikventním chováním
- nezbytnost bezpečí a citové jistoty, kdy jedinec díky svým činům chce na sebe upozornit, váže se na nevhodnou autoritu, kdy je součástí party, která mu nahrazuje citové zakotvení v rodině, přejímá její normy a hodnoty podle kterých se chová, neboť parta je pro něj rodinou
- nezbytnost stimulace určitého vzrušení, většinou za pomoci chování vymykajícího se standardu; za příčinou nevhodného chování může stát i nuda či výroky jako například „je to sranda“ nebo „mě to prostě zajímá a baví mě to“
- nezbytnost opatřit si potřebné materiální prostředky, čili vlastnit něco, co by zaručeným způsobem ratifikovalo a zpečetovalo sociální prestiž jedinců (elektronika, značkové oblečení) či žití preferovaným a upřednostňovaným stylem a způsobem života (užívat návykové látky, trávit volný čas v nějaké určité subkultuře); ovšem ale za motivací nemusí stát jen zisk materiální, ale rovněž také

zisk peněz; důvody opatření se mohou překrývat, jedinec krade například, aby si v partě získal určitou zaručenou prestiž, ale rovněž i takto opatřené prostředky pro použití k nákupu potřebných žádoucích věcí

Rizikové chování může také souviset s nevhodným negativním socioekonomickým statusem rodiny i rodinného prostředí, mezi které se řadí rozvrácená a neúplná rodina, problémy v rodině, nemoc v rodině, nedostatečné emocionální i materiální zázemí, neuspokojování základních psychických i biologických potřeb, absence finančního zabezpečení, zanedbávání péče, pozice obětního beránka, kdy rodina na chování dítěte svádí veškeré problémy bez potřeby je řešit.

3.8.2 Diskuze nad možnostmi vzdělávání umístěných dětí

Vyjádření pedagogů k jednotlivým respondentům bylo zřejmě podle osobnosti vytipovaného dítěte. Někdy se oněm rozpovídali hodně, někdy k němu neměli pomalu co říct. Rovněž také záleželo na posledním kontaktu s konkrétním jedincem, na jeho dobré či špatné náladě, ale také na míře ovlivnění pedagoga danou skutečností a utkvěním určité události v paměti pedagogů.

Ke zvyšování znalostí, vědomostí i dovedností nejenom vybraných participantů je na základě šetření potřebný zejména **individuální přístup** ke každému jedinci (povídání si s ním, rozebírání jeho problémů, ale i jeho zážitků, k předcházení tenzí, nezdarů a nervozity), podpora a rozvoj jeho **emočních dovedností** (učit je porozumět vlastním citům, učit je vyjádřit své pocity, své trápení i radosti; mluvit o smutku, zlosti, vzteku, vést je k přijatelnému projevení negativních emocí, trénovat zvládání náročných situací společensky přijatelnými způsoby), rozvíjet emoční kompetence pojmenováním vlastního prožívání, průběžným uvolňováním negativních emocí jejich sdílením, porozuměním vlastním citům a emocím druhých – nutno rozšiřovat slovník emocí, ale nepovolovat k vyjadřování pejorativními, hanlivými výrazy a výhrůžky).

Důležité je **neumožnění manipulace** jedince s emočním nátlakem na pedagogické i ostatní pracovníky (neustupovat nátlaku, nenechat se urážet, vydírat).

U jedinců je třeba kultivovat jejich **morální profil**, na příkladech jim vysvětlovat, co je správné/nesprávné, proč je nevhodné se chovat určitými způsoby, vysvětlovat jim reakce okolí k němu (nebude mít kamarády, bude mít problémy). Využívat jakékoli

možnosti k formování jejich žádoucích mravních, morálních vlastností osobnosti (nelhat, nepodvádět, neškodit a vysvětlovat proč je určité chování neakceptovatelné), formovat hodnotový normativ, co je v životě důležité, učit je řešit morální dilemata, učit je řešit situace společensky přijatelnými mechanismy (vysvětlení, nácvik), učit je vytrvale reálnému náhledu na vlastní chování, objektivní sebereflexi poskytováním časté popisné zpětné vazby.

Při vzdělávání je důležité také **rozvoj volních vlastností** jedinců, jejich vytrvalost, soustavnost, dovednost překonávat překážky. Jedince povzbuzovat při zvládání úkolů, dodávat jim odvalu k novému pokusu, upozorňovat je na to, že v případě nezdaru, se nic neděje. Poskytovat dostatek nových podnětů k rozvoji zanedbaných kognitivních funkcí (posilovat stabilitu pozornosti, rozvíjet logické myšlení, trénovat dlouhodobou paměť, kultivovat slovní zásobu.

Důležitá při vzdělávání je neustálá **motivace** ke snažení ve škole, plnění povinností jako priorita a samozřejmost. Zodpovědný přístup, domácí příprava, odpovědnost a povinnost ve vztahu ke vzdělání, oceňování dobrých školních výkonů, posilování morálky, podpora k dokončení povinné školní docházky, podpora k smysluplné seberealizaci, vedení k radostnému prožívání, k osobní úspěšnosti. Nabízet zájmové aktivity, učit je finanční gramotnost, odklánět je od závislosti i sociálních sítí, vysvětlovat jim rizika dobrodružného způsobu života, umožňovat jim osobní prostor a možnost participace. Jedincům poskytovat dostatek kvalitních podnětů ke kognitivnímu rozvoji, rozvíjet u nich logické myšlení, trénovat dlouhodobou paměť, pozornost, posilovat volní vlastnosti, vytrvalost, odolnost, schopnosti překonávat překážky. Podporovat je v rozvoji dovedností přijmout odpovědnost za vlastní jednání a chování, nepovolovat přesouvání viny na ostatní.

Při vzdělávání je nutné vést **týmovou spolupráci** k předcházení zkrakování faktů i informací, nutností je týmový důsledný dohled, kontrola aktivit, kontrola a opakování morálních zásad, nabízet vstřícný, přátelský přístup s důsledností a jasnými hranicemi.

Nutností je jedince neustále a opakovaně **seznamovat s pravidly zařízení** včetně školních pravidel, informovat opakovaně o zvycích, tradicích i rituálech v zařízení, seznamovat je s očekáváním, jaká od nich vyučující mají, respektive očekávané chování

v hodině, předpoklady k úspěšnému zvládnutí daného ročníku i v rámci konkrétního předmětu.

O hledání osvědčených přístupů k jedincům by bylo dobré zavést **společná setkání vyučujících** k pravidelné konzultaci, kde by se předávali zkušenosti, za jakých podmínek, v jakých hodinách určitý jedinec funguje.

K povzbuzení snahy ve škole zajisté přispěje i **respektování** pomalejšího tempa jedinců, poskytování dostatečného času při vypracovávání písemných prací, dostatek prostoru k důkladnému provedení kontroly, upřednostňování kvality před kvantitou, tolerance případnou zhoršenou úpravu písemných prací a sešitů, zvážení vhodnosti upřednostňování ústního zkoušení před písemným. Na začátek hodiny zařazovat spíše ověřování dovedností, znalostí i vědomostí; v průběhu vyučovací hodiny jedince podporovat v zápisu poznámek z hodiny, jako nutnost řádné přípravy na předmět.

Podporovat **rozvoj zdravého sebevědomí** jedinců činnostmi, při kterých zažijí pocit úspěchu, podporovat jakoukoliv pozitivní vlastní iniciativu, aktivitu a ochotu k činnostem, vždy oceňovat uznáním, vyzdvižením, neodmítat nabídky pomoci, protože jedinci by se již příště nemuseli nabídnout. Vést je k sebekontrolě, přiměřenému sebehodnocení, poskytovat jim častou zpětnou vazbu, zaměřit se na pozitiva jejich osobnosti, protože vždy je za co chválit.

Zapotřebí je rozvoj a upevňování veškerých **sebeobslužných dovedností** (kultivace a vkusnost úpravy zevnějšku, upevňování hygienických návyků, kultivovat kulturu stolování, péče o svěřené místo, osobní věci, pomoc druhým).

Pokusit se jedince zaujmout smysluplnou volnočasovou nabídkou (sportovní kroužek, písňe, hudba).

3.8.3 Diskuze nad prevencí rizikového chování umístěných dětí

Jelikož všichni vybraní participanti byli do zařízení umístěni z důvodu rizikového chování, je třeba jim pomáhat s navazováním vhodných kamarádských vztahů.

Z důvodu neadekvátního chování před umístěním je zapotřebí u jedinců rozvíjet sociální dovednosti a mravní kvality (omluvit se, nelhat, nevymýšlet si, nepodvádět, upozorňovat je na nevhodnost agresivních způsobů jednání a chování).

Je třeba jim neustále srozumitelně sdělovat, co je nevhodné, nepřípustné (poroučet, vyhrožovat, zastrašovat, nadávat, prát se), jak se dá situace vyřešit jinak a v klidu (být mu v tomto příkladem).

Ve vztahu k rodině či jiným blízkým osobám se jako preventivní opatření u jedinců jeví neustálá podpora jejich **kontaktů s rodinou**, je nutností jim pomáhat při zvládnání složité rodinné situace - monitorovat vývoj vztahu s rodinou, zejména s matkou, monitorovat případné dění ve vztazích s rodinou. Udržovat kontakty dle vzájemných možností s těmi, ke kterým mají citové vazby. **Podporovat** jakékoliv **příznivé vztahy** (i kamarádké, přátelské).

Stanovit pravidla u případných kontaktů s někým „blízkým“. **Stanovit pravidla i režim dne** a důsledně vše kontrolovat. Apelovat na rodinu, aby **jednala v zájmu svých dětí** a v případě nevhodného jednání ho monitorovat, předcházet možným informačním šumům, nepodléhat manipulativním snahám jedinců v rodině. Pokusit se **zabránit vtažení** jedinců rodiči do jejich vzájemných partnerských problémů. Přípravovat je na realitu otevřené budoucnosti – reálně je konfrontovat s osobní odpovědností za kvalitu vzájemných vztahů i životních možností.

Rodiče by měli mít **přehled, s kým se kamarádí**, kde je, co tam dělá, nepovolovat jim nevhodné starší kamarády, ale ani je neizolovat od okolí, neboť tím se nenaučí s dětmi lépe vycházet, bylo by dobré jim povolit, kde smí být a s kým, co tam může dělat, kam nesmí chodit ... a následně to **pravidelně kontrolovat** (nechat je bez dohledu s ohledem na jejich problémy by bylo nevhodné).

V rodině by bylo třeba nastavit srozumitelná **pravidla vycházející z pravidel zařízení** (jak se k sobě chováme, o čem rozhoduje dospělý, co je doma nedovolené, jak si pomáháme navzájem, kdo má, co na starost, jak se plní povinnosti do školy, vzorové chování pedagogických pracovníků je v tomto směru nutností a samozřejmostí). Posilovat **společné trávení volného času s rodinou** a sourozenci včetně směřování jedinců k vhodnému **výběru volnočasových aktivit**.

Ve vztahu k vrstevníkům podporovat zdravé **kamarádké vztahy** (odklon od nevhodných kamarádů, od falešného kamarádství. **Vysvětlovat** jim, jak navazovat kamarádké vztahy, jak si s dětmi povídat, učit je vytvářet dohody, umět ustoupit, nepovyšovat se, nevyhrožovat, nemachrovat, dodržovat pravidla hry, přiměřeně se hájit,

ale i omluvit, dát přednost, nabídnout se k pomoci, nežalovat, vysvětlovat jim, že v případě vyprovokování hádky se snažit zastavit provokace druhých neagresivními výroky, či si požádat dospělého o pomoc při řešení problému.

Mít přehled s kým je a co tam dělá, s odklonem od rizik – je zapotřebí **trénovat dovednosti s rozpoznáním rizik. Rozvíjet sociální dovednosti** směrem k vrstevníkům (tolerance ke druhým, rovnost postavení, tvorba kompromisů). Taktně ovlivňovat výběr vrstevnických vzorů. **Kultivovat vrstevnické vztahy, zkvalitňovat vzájemnou komunikaci** jak ve vrstevnické skupině, tak i zájmové a rodinné.

Ve vztahu k dospělým osobám jim vymezovat jejich **prostor**, kultivovat základní **společenské návyky**, zejména úctu, uznávání a **respekt k autoritám**, spolupráce, přiměřená **komunikace**, nedovolovat jim nevhodné **povýšenecké chování**, smlouvání o **pokynech**, manipulování s cílem **úniku z povinností či odpovědností**, učit je, že je nutné **umět přijmout** i pokárání, **trest**, upozorňovat je na to, že tak to v životě chodí a je to spravedlivé. Neumožňovat jedincům vtahovat ostatní do jejich **provokativních diskusí**, předvídat a mírnit jejich snahu šokovat a někoho dráždit.

Ve vztahu ke škole i k sobě samotnému je třeba **posilovat vůli k dokončení vzdělání**, stanovovat **jasná pravidla, pevné vedení, neustálý dohled**, neumožňovat **diskuzi** o pravidlech, ani **neslevovat ze stanovených požadavků**. Ptát se a **zajímat** se o jejich přání a potřeby, **chválit** je za maličkosti, všímat si drobností, **oceňovat** pomoc a snahu, poskytovat jim **kvalitní vzory**, posilovat jejich ambivalentní **heterosexuální orientaci** – odklánět od případné gay orientace, proto za neméně důležité v prevenci považujeme i posilování jedincova náhledu na **partnerské i „kamarádské“ vztahy** – upozorňovat na rizika náhodných známostí, rizika laciných vztahů s odklonem od snadné „sexuální dostupnosti (nutná sexuální osvěta). Citlivě a taktně poučovat jedince o rizicích promiskuitního sexuálního chování.

Pravidelně a namátkově **testovat** jedince na **návykové látky**, zdůrazňovat **škodlivost užívání** návykových látek. V afektivních situacích **nepodceňovat** negativní **emoce** jedinců, snažit se identifikovat a eliminovat **spouštěče nežádoucích reakcí**, pokusit se o odklon pozornosti jedinců jiným směrem, vybízet je k jiné konkrétní **aktivitě**, posilovat jejich snahu **zvládnout vlastní chování, nabízet chování**, které jim zabrání vybuchnout – například jim umožnit krátký odchod ze třídy. Při stupňování neklidu

je **nenechat zatáhnout do konfliktu**, připomínat jim **pravidla** platná pro všechny, oznamovat jim **důsledky**, dávat jim prostor rozhodnout se, zda - li přestanou, či přijmou následky. **Zajistit bezpečí druhých** jejich odvedením, afektivním chováním nesmí dosáhnout svého, nechat negativní jejich emoce odeznít, podporovat slovy jejich **návrat do normálu**, pak až bez přítomnosti dalších dětí požadovat náhled, vysvětlujícím přístupem jedince seznamovat s důsledky, zajímat se o jejich pohled na věc, jejich **návrh řešení problému**. Rozvíjet u nich funkci **svědomí** – apelovat po prohřešku na city, vůli. Jedinci by se měl naučit **stydět se za nežádoucí projevy**, měli by prožívat adekvátní pocity viny, lítosti. Při opakovaném porušování pravidel je nechat **pocítit přirozené důsledky** (vyžadovat omluvu, dokončení úkolu, náhradu škody, odebrat výhodu), ale zároveň jim vyslovit pochopení pro jejich změnu citového rozpoložení (*vidím, že teď je ti to líto, asi tě to teď mrzí...*) mohlo by se tím předcházet novým afektivním reakcím. Bylo by dobré pravdivě jedince **informovat o osobních nepříznivých důsledcích** v reakci na jejich ubližování druhým – řešení policií, postupy OSPOD a soudu. Posilovat jejich **volní vlastnosti** jako samostatnost, vytrvalost, cílevědomost, schopnost překonávat překážky (tj. povzbuzováním, vhodnou motivací, reálným cílem, rozfázováním kroků...). Povzbuzovat je v pozměnění **náhledu na vlastní chování**, podporovat je v převzetí **zodpovědnosti** za své jednání, vést je k **odklonu od užívání návykových látek**, podporovat je a chválit za konkrétní **projevy žádoucího chování**.

Na šetření na zjištění možností prevence rizikového chování se ve své práci zaměřila Mrovcová (2020), která v práci popsala přístup pedagogů k problémovému chování z pohledu žáků, kteří se ovšem spíše zaměřili na to, kým je problém řešen než na to, jak je řešen. Problémy, které se vyskytují v běžné základní škole jsou dle Mrovcové (2020) řešeny ředitelem školy, výchovným poradcem nebo metodikem prevence, v případě ne moc závažných problémů pouze třídní učitel. Ovšem jaká je prevence tohoto chování se v práci neuvádí.

3.9 Závěr výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit odpovědi na stanovené výzkumné otázky, jež vyplynuly ze stanoveného cíle diplomové práce.

Na základě obsahové analýzy dat, konkrétně obsahové analýzy spisové dokumentace vybraných participantů i na základě polostrukturovaných rozhovorů zjišťujících od stejných participantů jejich příběhy zaměřené na okolnosti, které se výrazným způsobem podílely na jejich umístění do vybraného zařízení byla výtěžena odpověď na první výzkumnou otázku: „**Jaké jsou okolnosti pro umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou?**“

Mezi nejčastější důvod, proč jsou vybraní participanti umístěni do konkrétního zařízení se řadí problémy spojené s rodinou, rodinnými příslušníky i jejím okolím:

- nerespektování rodičů
- dělání si věci po svém
- neochota a nezájem se podřizovat
- žádosťivost a touha ukazovat a dávat najevo vlastní stanoviska, představy i názory
- neadekvátní výchova a nevyhovující a nepřijatelně zajištěná péče ze strany rodiny
- socioekonomicky nestabilní chabé a špatné rodinné prostředí
- nepříhodné a nevhodné podmínky a předpoklady bydlení
- nesnáze a zádrhele spojené s rodinou
- nevěnování času svým dětem ze strany rodičů
- požívání návykových látek rodiči
- agresivní a vulgární jednání rodičů
- pobyt rodičů v nevhodných partách
- trestné činy rodičů
- negativní rodičovský vzor
- nevyhovující životní styl rodiny
- útěky participantů z domova
- pozdní návraty a toulání participantů
- nevhodné party participantů
- vulgarismy, afekty, hádky, nevhodná komunikace participantů směrem k rodičům

Další důvody k umístění participantů spočívají v problémech spojených se školou a školním prostředím:

- kopírování chování v rodinném prostředí participantů
- projevy potřeby uznání a seberealizace
- úsilí získání výhod na úkor ostatních, získání dobrého postavení nevyhovujícím až agresivním a vulgárním chováním vůči spolužákům
- provokace učitelů i spolužáků
- ničení školního majetku i školních věcí
- nerespektování řádu školy
- násilí i krádeže pro získání vysněného uznání skupinou
- záškoláctví
- pozdní příchody do školy
- lenost
- záporný vztah ke škole a školnímu prostředí
- vliv vrstevníků a nevhodné party

V neposlední řadě se mezi důvody umístění řadí i problémy spojené s mimoškolním a rodinným prostředím:

- nevhodná, závadová parta
- trestná činnost
- nevhodně vyplněný a trávený volný čas
- agresivita a vulgarita
- páchání společensky nežádoucího a nevyhovujícího jednání
- užívání návykových látek

Na základě rozhovoru s učiteli byli vytěženy odpovědi na další dvě výzkumné otázky:

„Jaké jsou možnosti vzdělávání umístěných dětí v tomto zařízení?“

- individuální přístup
- podpora a rozvoj emočních dovedností
- zamezení manipulace s dospělými osobami
- kultivace morální profilu
- rozvoj volných vlastností

- motivace
- týmová spolupráce
- společná setkání vyučujících k pravidelné konzultaci o určitém jedinci
- respekt
- rozvoj zdravého sebevědomí
- rozvoj a upevňování sebeobslužných dovedností

„Jaká je prevence rizikového chování dětí umístěných v konkrétním dětském domově se školou?“

Ve vztahu k rodině:

- kontakt s rodinou
- podporovat příznivé vztahy
- stanovit pravidla a režim dne
- jednání rodičů v zájmu dětí
- zabránit vtažení jedinců do partnerských problémů
- přehled, s kým se jejich dítě kamarádí
- pravidelná kontrola svých dětí
- stanovit pravidla v rodině vycházející z pravidel zařízení
- posilovat společné trávení volného času s rodinou
- vhodný výběr volnočasových aktivit

Ve vztahu k vrstevníkům:

- podporovat zdravé kamarádké vztahy
- seznamovat jedince a vysvětlovat jim, co je dobré a co špatné
- trénovat dovednosti s rozpoznáním rizik
- rozvíjet sociální dovednosti
- kultivovat vrstevnické vztahy
- zkvalitňovat vzájemnou komunikaci

Ve vztahu k dospělým osobám:

- vymezovat prostor
- kultivovat společenské návyky
- respekt k autoritám

- přiměřená komunikace
- zamezovat nevhodné povýšenecké chování
- nesmlouvat o pokynech
- neunikat od povinností a odpovědnosti
- umět přijmout trest, pokárání
- netolerance provokativních diskuzí

Ve vztahu ke škole:

- posilovat vůli k dokončení vzdělání
- stanovovat jasná pravidla
- pevné vedení
- neustálý dohled
- neumožnění diskuze o pravidlech
- neslevovat ze stanovených požadavků
- zajímat se o přání a potřeby jedinců
- chválit za maličkosti, všítat si drobností
- oceňovat pomoc a snahu
- poskytovat kvalitní vzory
- posilovat heterosexuální orientaci
- posilovat náhled na partnerské i kamarádské vztahy
- testovat na návykové látky
- zdůrazňovat škodlivost užívání návykových látek
- nepodceňovat negativní emoce jedinců
- identifikovat a eliminovat spouštěče nežádoucích reakcí
- pobízení jedinců k lepším aktivitám a činnostem
- posilovat snahu jedinců zvládat vlastní chování
- nabízet chování bránící vybuchnutí
- nenechat jedince zatáhnout do konfliktu
- neustále připomínat pravidla platná pro všechny
- oznamovat důsledky chování
- zajistit bezpečí druhých
- nechat odeznít negativní emoce

- podporovat návrat do normálu
- zajímat se o návrh řešení problému
- rozvíjet u jedinců svědomí – apelovat po prohřešku na city, vůli
- naučit jedince stydět se za své nežádoucí projevy
- při opakovaném porušování pravidel nechat jedince pocítit přirozené důsledky (vyžadovat omluvu, dokončení úkolu, náhradu škody, obrání výhody)
- informovat o osobních nepříznivých důsledcích v reakci na ubližování druhým
- posilovat volní vlastnosti jedinců
- pozměnit náhled na vlastní chování
- podporovat převzetí zodpovědnosti za své jednání
- odklánět je od užívání návykových látek
- podporovat a chválit za projevy žádoucího chování

3.10 Doporučení do praxe

Ke zmírnění rizikového chování nejenom vybraných participantů je z našeho pohledu žádoucí vliv společnosti kultivující sociální dovednosti jedinců. Pro mladé jedince by bylo zapotřebí ze strany rodičů vytvořit jistá pravidla a důsledně dbát na jejich dodržování. Bylo by zapotřebí, aby rodiče se svými dětmi hodně komunikovali, zajímali se o jejich volný čas i o jejich kamarády, věnovali jim maximum svého času.

Jedny z vysoce rizikových činitelů rizikového chování jsou normy a tlak vrstevníků, kdy je žádoucí mladé jedince správně osobně informovat o adekvátních normách chování, nikoli zkresleně, zprostředkovaně díky sociálním sítím a médií. Je žádoucí do škol zavádět programy zaměřené na spolupráci vrstevníků dětí, vysvětlující, co je považováno za „normální“ a co je považováno již za „hranicí“. Žádoucí je tedy změnit životní styl mladých jedinců, ale zejména změnit životní styl jejich rodičů, přinutit rodiče k větší kontrole i dohledu nad svým dítětem. Do škol by bylo žádoucí zařadit různé preventivní programy zaměřené na rizikové chování.

Domníváme se, že jednou z mnoha možností, jak participantům, ale i ostatním dětem v podobné či stejné situaci pomoci, je jejich podpora čili zmírnění či vyřešení jejich problému na základě učitelova zájmu a snahy chápání chování takovýchto, ale i ostatních jedinců. Co stojí za tím, co činí, co tím dosahuje a vytěžuje, o co mu jde, co tím směřuje, proč to dělá? Jestliže jedince dokážeme opatrně, bedlivě i starostlivě sledovat, poté to,

co zpočátku se jeví jako nepříjemný, nesnesitelný, neslušný chaos, zmatek, anarchie, se většinou vyloupne s mnohem zřetelnými a jasnějšími obrysy. Domníváme se, že sledování ze strany učitelů, představuje důležitý nástroj pro diagnostiku jedinců, neboť vědět a zajímat se, o co jde, co se ve skutečnosti děje, představuje téměř polovičku řešení.

Sledovat odchylky chování jedince na základě změn předpokladů, v nichž se vyskytuje. Vážnějším potíží předchází mírnější symptomy, situace má jistý jakýsi vývoj. Na základě všimání si a sledování rozdílů a výkyvů od běžného chování – jedinec se chová vulgárně, nenosí do školy pomůcky, napadá spolužáky – ale neukvapovat se postihy, ty by mohly být příčinou zhoršení celé situace. Pozorovat, jestli situace byla výjimečná, či opakující se či i třeba se zhoršující a stupňující.

Pozorování by mělo popsat spouštěče rizikového chování. I u jedinců, projevující se nadměrně pochybně, nejistě, problémově, by bylo možné vystopovat, kdy jsou projevy výraznější, kdy naopak méně výrazné a mohou i sami pominout. Bylo by dobré vystopovat vzorec pro jisté chování. Některý jedinec se může negativně projevovat z důvodu řešení nějakého obtížného úkolu, zadání a v takovémto případě se únava může překlenout do hyperaktivity.

Ovšem zaměření pozornosti učitele na určitého jedince je obtížné a možná i zkreslující, proto by bylo dobré požádat o pomoc při pozorování „další oči“, ať už ochotných kolegů, ale i asistentů pedagoga, speciálního pedagoga, psychologova, kteří se na jedince s odchylkami mohou lépe zaměřit a vypořádat souvislost mezi danou situací a jeho chováním, neboť tolik nejsou zatíženi organizací hodiny a výukou. Co zapříčiňuje určité dění a nedělení? Srovnání takovýchto určitých stavů by mohlo nastínit a načrtnout příčinu a důvod vyvolání či posílení daného chování a případnou cestu nápomoci a intervence. Bylo by dobré sledovat a zachycovat jak stavy, v nichž se svízel vyskytuje, tak stavy standardní, vcelku běžně plynoucí. Cílem sledování by nemělo být nachytání jedince a získání důkazů jeho neadekvátního chování, ale porozumění počátku jeho určitého nevhodného, problémového, rizikového chování. Domníváme se, že po každé je možné najít okamžiky a chvíle, kdy se jedinec alespoň v záblesku jeví tak, jak bychom chtěli a potřebovali, a tyto momenty nám skýtají celou řadu diagnosticky potřebných informací.

Proč se tak chová, proč to dělá, co je účelem jeho chování? Učitelovo sledování jedincova chování je v souvislosti s pochopením jeho požadavků, potřeb, jeho nezbytností. Jedincovo počínání představuje jakési jeho potřeby a uspokojení? Citově vypjatý stav by mohl nutit učitele k zamyšlení a dojmu, že jedincovo chování by mohlo být schválností, proto by bylo třeba v učiteli takovou tu určitou iluzi neustále korigovat a napravovat, i přesto, že jednání jedince může představovat jistou provokaci. Bylo by zapotřebí přizpůsobovat hodnocení stavu se zřetelem hodnocení dítěte, protože mladí jedinci nemají stejné zkušenosti ze života jako jedinci dospělí, a vulgární gesto či vulgarismus může pro mladého jedince značit úplně něco jiného než pro jedince dospělého, pro učitele, kdy ho může jen opakovat či nezná jeho význam a smysl.

Dělá to schválně? Bylo by dobré obecně pochopit, že se mohou vyskytnout případy, že jedincovo špatné chování nemusí být z důvodu úmyslu a chtění, ale mohlo by být z důvodu nechápání a nevěděni si rady. Příkladem by mohly být i třeba jedinci s obtížemi řeči, která je pro ně přítěží a špatně se dorozumívají. U některých jedinců mohu tyto obtíže představovat smutek a pláč, u některých naopak právě již zmíněný útok a agresi. Mezi spouštěče by se mohl řadit nedostatek prostoru a strádání či frustrace z nemožnosti dát najevo a vyjádřit své potřeby v dostatečném množství a času. Jedinec by se mohl do obdobných situací dostat nejenom s učitelem, ale rovněž také s ostatními jedinci, které ovšem pro jeho potřeby nemusí disponovat žádoucím pochopením, pokud však k takovýmto situacím nebudou učitelem vedeny. Jako příklad by se dal uvést jedinec, který chce hrát o přestávce pin-ponk a je tam i druhý jedinec – zájemce, kterému to ale nelze vysvětlit, nakonec se o hru fyzicky napadnou a poperou.

Jako součást sledování jedince se domníváme, že učitelé by mohli pracovat i s **rozborem chování**, které učitele nabádá k sledování jedince v nejrůznějších případech a situacích, následně tyto situace upravovat a pozměňovat, ale rovněž i zjišťovat účinek na tohoto jedince. Dal by se vytyčit i konkrétní postup pro sledování jedince, který by se mohl popsat v několika bodech:

- popisek určitého pochybného neadekvátního chování a jednání
- shromažďování informací
- srovnání a rozbor nahromaděných dat
- vymezení a definování domněnky o záměru chování, jednání i vystupování

- koncept plánu, nápadu či záměru zásahu i jeho realizování
- průběžné a postupné sledování i kontrolování a následné zhodnocení

Někdo by si ale mohl pomyslet, že jde o další zbytečnou práci a papírování, ovšem ale zápisky z výstupů a sledování si lze zapisovat jen stručně, útržkovitě a heslovitě, pouze pro svou potřebu. Tento návrh by mohl posloužit jako jistá potřebná pomůcka a nástroj ke zlepšení orientace v náročném, komplikovaném i nejistém prostředí jistých našich zásahů, interakcí čili našich vzájemných působení na jedince. K závěru tohoto doporučení by se dalo dodat, že na takovéto sledování je zapotřebí více času, třeba i týdny, ovšem v nějakých případech by stačilo i jen pár dní. Zapotřebí pro pozorování je tedy vytvoření si potřebného prostoru a již zmíněného času, bez čehož by jakýkoli zásah byl pouze „střelbou od boku“ čili pokus a omyl, což by nebylo zas tak efektivní a profesionální.

Praxe autorky při práci s rizikovými jedinci naznačuje tuto možnost sledování jedince, čímž se učitel může obohatit o schopnosti a odhalit i drobné novoty a „vylepšováky“, za jejichž pomoci se situace může posunout od zmatku, chaosu, bezvládnosti k souladu a harmonii. Jako příklad ze své praxe je možné zařadit situaci, kdy autorka při příchodu do třídy na vyučování musela ještě před začátkem výuky nejdříve zklidnit určitého žáka s diagnózou ADHD, umožnit mu přípravu pomůcek na výuku, čímž se rozrušili a rozbláznili ostatní žáci ve třídě a trvalo několik více minut, než byli všichni na výuku připraveni a zklidněni. Autorka tuto situaci vyřešila brzkými příchody do hodin (ještě před zvoněním), kdy určitého žáka vyzvala, navázala s ním oční kontakt, požádala ho o vzetí svého místa i přípravy pomůcek na výuku místo dávání a udělování pokynů ke zklidnění a ztišení ostatních, které většinou šli do prázdna. Navíc tento žák měl na lavici na velkém tvrdém papíru načrtnuty úseky a místa, kde má co být, kam má co položit, což bylo pro žáka velmi nápomocné. Postupem času se doba brzkých příchodů autorky do hodiny zkracovala, navíc se stačilo na žáka už jen podívat, a ten již věděl, co má dělat.

Každý učitel disponuje méně či více funkčními mechanismy používané při konkrétní momentální neukázněnosti. V případě, že se neukázněnost nezlepšuje a spíše se opakuje, měl by s ní učitel cíleně, dlouhodobě a vědomě pracovat. V případě, že je vidět, že problém je jeho silami neřešitelný, měl by se obrátit na *podporu školského*

poradenského pracoviště. Určitým možným doporučením je tedy trpělivý, předvídatelný a pozitivní přístup, včetně nezbytné vysoké míry frustrační tolerance, rovněž také častá zpětná vazba, sebehodnocení a sebekontrola, pozitivní posilování za pomoci mírných trestů, srozumitelné a jednoznačné pokyny a instrukce.

Další z možností, jak předcházet rizikovému chování je podle Hutyrové (2019) operantní podmiňování, zvyšující pravděpodobnost, kdy odměněno bude žádoucí chování a bez odměny zůstane chování nežádoucí. Principy a zásady operantního podmiňování jsou vhodné nejenom pro jedince, kteří ruší a vyrušují, ale i pro jedince stranících se ve třídě ostatních. Hutyrová (2019) uvádí šest principů tohoto operantního učení, které jsou nápomocné k řešení rizikového chování:

1. *bezprostřední udělování odměn*
2. využívání *postupného přibližování*, při kterém je třeba nejprve odměňovat i sebemenší úspěch jedince, byť i jeho samotnou snahu
3. zpočátku *odměňování častější* za pomoci malých odměn
4. odměňování *jen za vlastní proaktivitu*, nikoli za uposlechnutí příkazu
5. využívání tzv. *princip Premackův*, kdy činnost méně oblíbenou je možné posílit činnostmi oblíbenější
6. využívání *smlouvy* mezi dítětem a učitelem, ve které je ukotveno požadované chování včetně následné odměny

Jako další možnost řešení rizikového chování uvádí Hutyrová (2019) „*vyhasínání*“, při němž v případě vymizení kladného zpevňujícího podmětu, jež je udělován jedinci za dobrovolné plnění a dodržování jistého chování, jedinec postupně přestane takovýto vzorec chování projevovat. Všichni ve třídě poté začnou svoje návyky měnit ve chvíli, kdy přestanou být již odměňovány. Je ovšem zapotřebí sledovat, aby vyhasínající vzorec rizikového chování nebyl nahrazen jiným, podobně rizikovým vzorcem chování. Rovněž je třeba dbát na posilování a upevňování žádoucích alternativních vzorců chování. Hutyrová (2019) navíc popisuje zásady potřebné pro vědomé a záměrné vyhasínání:

- přesně *určit* vzorec chování, který má vyhasnout
- *zjistit* stimuly kladně podporující a zpevňující takového chování
- *vypracovat plán* včetně bodů odstraňujících zpevňující podněty

- vypracovat *časový plán*
- využít připravené *plány*
- *zhodnotit prosperitu a úspěšnost* odstranění návyku

Řešením rizikového chování je podle Hutyrové (2019) také terapie zahrnující kognitivně behaviorální metody, například *nácvik řešení problémů*, vycházející z domněnky, že rizikové chování je více či méně projevem a známkou oslabení kognitivních procesů. Jedinec s pomocí terapeuta se díky recipročního kontraktu učí osvojovat si nejisté a sporné situace a stavy jinými verzemi a stavy chování, kdy nejdříve pracuje s vlastními myšlenkami a emocemi takovéto emoce a myšlenky provokujícími.

Další metoda, která se jeví podle Hutyrové (2019) jako vyhovující pro řešení rizikového chování je metoda „*trénink rodičů*“, která rodiče učí sledovat systematicky rizikové chování dítěte, poté ho pojmenovat a následně využít principy sociálního učení za účasti a pomoci celé rodiny, přičemž rizikový jedinec je vnímám jako největší expert na vlastní nesnáze a problémy.

Z dalších možných řešení je podle Hutyrové (2019) *supervize* či *mentoring* pedagogických pracovníků za pomoci například změny stylu výuky konkrétních jednotlivých učitelů.

Na základě výpovědí učitelů je také možnost, jak dítě s rizikovým chováním podpořit, tedy jak jeho čili svůj problém vyřešit nebo zmírnit je *pozorování dítěte*, snaha a zájem učitele snažit se pochopit chování dítěte a usoudit, co se vlastně děje; co tím, co dělá dosahuje a získává, o co mu vlastně jde. Pokud učitelé dokážou dítě starostlivě, bedlivě a opatrně pozorovat, poté se to, co zpočátku vypadá jako nemožný, nesnesitelný chaos a zmatek, se často projeví s většími jasnějšími konturami. Je třeba pozorovat změny chování dítěte ve spojitosti změn podmínek, v nichž se dítě nachází. Velké problémy mají podle učitelů začátky se slabšími příznaky, které se poté vyvíjejí v určitou situaci, proto je třeba u dítěte zachycovat odchylky od jeho běžného, standardního, normálního chování, například, že se chová a jedná vulgárně, ničí pomůcky a podobně – ale neunáhlovat se výrazným potrestáním, neboť tresty by situaci mohly spíše výrazně zhoršit. Pozorovat, zda to bylo výjimečně, nebo zda je to na denním pořádku a graduje to.

Aby se předcházelo rizikovému chování ve třídě, je dle našeho mínění rovněž důležité vymezení určitých **pravidel třídy**, která by měla být stručná, založená na vzájemném respektu, toleranci, na fair play. Pravidla by se měla tvořit za účasti všech žáků, kteří by sami přispěli určitými výroky, pravidla by měla být formulována pozitivně. Ke zmírnění problémového chování ve třídě by mohlo jistou mírou přispět i pozitivní posilování na základě **odměn**, ať už ústní formou, kde by se mělo oceňovat pouze zasloužené a vše podrobně komentovat, tak i známkou či záznamem do připravené tabulky umístěné na viditelném místě, kde by všichni žáci mohli sledovat své záznamy.

Další z možností, již zmíněnou, by byl **rozběr chování**, kdy jakékoli chování jedinců má nějakou funkci ve vztahu k okolí, jedinci mohou mít určitý, někdy neuvědomovaný motiv nebo důvod svého počínání, kdy by takovéto chování mohlo být účelové k získání něčeho nebo naopak k vyhnutí a zastavení něčeho, pro jedince nepříjemného. Proto by bylo třeba nejdříve zjistit, co určitý projev chování předcházelo, zjistit, zda se nejednalo o jistý spouštěč, zjistit reakci okolí, zda chování nebylo účelové k získání jakési odměny za dané chování. Bylo by třeba se zaměřovat na pozitivní chování jedinců odměňované pochvalou či zavedeným systémem. Zaměřovat se na změny a projevenou snahu změny nevhodného chování jedinců.

V případě **použití sankcí** je důležité nejdříve před potrestáním zjistit pochopení svého chování ze strany jedince. Tresty by měli být spravedlivé, neboť jedinci bývají velice citliví na nespravedlnost, neznačkovat, s tresty by se mělo ale šetřit, aby byly účinné, bylo by třeba trestat chování jedince, nikoli osobnost jedince.

Důležitá při řešení a předcházení rizikového chování je také **komunikace**, kdy je zapotřebí ze strany jedince zjistit úmysl nápravy, zda jedinec chápe sdělení tak, jak je cílené. Při komunikaci s rizikovým jedincem v době jeho afektu by bylo vhodné používat jazyk blízký jedinci, snížit se na jeho úroveň, využívat jeho slova i chování, jeho gesta i mimiku. Při komunikaci se zaměřit rovněž na zpětnou vazbu ovšem cílenou na jedincovo chování nikoli na jeho osobnost. Zpětná vazba by v jedinci měla oživit jeho zážitky a pocity, měl by mít snahu sdílet důležité momenty a úseky svého chování. Zpětná vazba může posloužit také ke zviditelnění problémové situace, k zaměření pozornosti určitým směrem.

Závěr našich doporučení by mohl představovat jakési shrnutí zásad, které by bylo třeba při práci s rizikovými, ale i ostatními jedinci dodržovat a tím i předcházet rizikovému, problémovému chování:

- nešetřit a plně využívat pochvaly, ocenění za jakoukoli snahu i dobré výkony
- neustále povzbuzovat
- využívat zájem jedince
- kontrolovat – nedovolit, aby si jedinec osvojil něco špatně
- činnosti provádět v kratším časovém úseku, za to ale častěji a opakovaně
- poskytovat častější přestávky k načerpání sil a odpočinku – jedinci disponují kratší dobou pozornosti
- pracovat za dokonalé pozornosti a soustředěnosti jedinců
- poskytovat klid a trpělivost na práci
- nedovolit, aby se jedinec cítil méněcenný
- všechny aktivity a činnosti hodnotit spravedlivě
- umožňovat hodně pohybu (procházky, o přestávce umožnit například hru pin-ponk)
- odstranit veškeré rušivé podněty
- připravovat a vytvářet ovzduší spolupráce
- poskytovat jedincům optimistický výhled do budoucna
- spolupracovat s rodinou

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala okolnostmi vedoucími k umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou a možnostmi jejich vzdělávání i prevencí jejich rizikového chování“. Jejím vypracováním a zkušenostmi načerpanými během praxe v tomto zařízení umožnila větší náhled do problematiky ústavní výchovy ve vybraném ústavním zařízení typu dětského domova se školou, které patří k jedné z forem náhradní výchovné péče nahrazující nefungující a nefunkční rodinu.

Jejím cílem bylo popsat okolnosti, které vedly k umístění dětí do vybraného zařízení pobývajících či umístěných v DDS, navštěvujících jednu vybranou školní třídu v období od 1.9. 2022 do 30.11. 2022 (doba, ve které bylo šetření provedeno) a na základě rozhovorů s učiteli vyhodnotit možnosti jejich vzdělávání, ale také prevenci jejich rizikového chování.

Šetření bylo realizováno za pomoci obsahové analýzy dat, konkrétně obsahové analýzy spisové dokumentace vybraných participantů i s pomocí polostrukturovaných rozhovorů s participanty na základě jejich příběhů zaměřené na zjištění okolností vedoucí k jejich umístění. Ke zjištění možností vzdělávání umístěných vybraných jedinců i možností prevence jejich rizikového chování bylo využito rozhovorů s učiteli.

K naplnění cíle práce napomohlo teoretické zpracování tématu v první části diplomové práce, kde bylo popsáno rizikové chování včetně charakteristiky, vybraných vzorců rizikového chování, rizikových faktorů i prevence rizikového chování. Další kapitola teoretické části byla věnována institucionální výchově, včetně charakteristik jednotlivých nařízení (ústavní, ochranná výchova), včetně zařízení pro výkon ústavní i ochranné výchovy.

Ve druhé části diplomové práce, tedy v části praktické byl popsán cíl práce včetně výzkumných otázek. Byly zde popsány metody šetření i etika výzkumu. Krátký úsek práce byl věnován charakteristice zařízení, ve kterém šetření probíhalo i charakteristice zkoumaného souboru.

Hlavní zaměření praktické části bylo věnováno zejména vlastnímu výzkumnému šetření, poté interpretaci výsledků i doporučením pro praxi.

Na základě stanoveného cíle výzkumu vyplynuly tři výzkumné otázky:

1. Jaké jsou okolnosti pro umístění dětí do konkrétního dětského domova se školou?

Z šetření vyplynulo, že na umístování participantů do vybraného zařízení nehrála zásadní roli pouze jedna okolnost, ale byl to soubor několika faktorů, jež společně vytvořily okolnost, proč bylo zapotřebí participanta do zařízení umístit.

Mezi nejčastější důvod, proč jsou vybraní participanti umístěni do vybraného zařízení se dle analýzy spisové dokumentace i dle rozhovoru s participanty řadí problémy spojené s rodinou, rodinnými příslušníky i jejím okolím. Další důvody k umístění participantů spočívají v problémech spojených se školou a školním prostředím. V neposlední řadě se mezi důvody umístění řadí i problémy spojené s mimoškolním a rodinným prostředím.

Okolnosti pro umístění zjištěné uvedeným šetřením jsou ve větší míře shodné jak na základě analýzy dokumentace, tak na základě příběhů participantů v rámci rozhovorů, tak i na základě podobných šetření uskutečněných ve stejném zařízení autory Hořejší Petr (2011), Dvořáková Dana (2011), i Dvořáková Lucie (2019).

2. Jaké jsou možnosti vzdělávání umístěných dětí v tomto zařízení?

Mezi možnosti vzdělávání učitelé uváděli zejména individuální přístup, podpora a rozvoj osobnosti po všech stránkách, motivaci, respekt a podobně.

3. Jaká je prevence rizikového chování dětí umístěných v konkrétním dětském domově se školou?

Možnosti prevence rizikového chování umístěných jedinců učitelé během svých rozhovorů rozdělili do několika skupin: ve vztahu k rodině, ve vztahu k vrstevníkům, ve vztahu k dospělým osobám, ve vztahu ke škole, přičemž ke každé skupině každý učitel uvedl více možností.

Dle našeho uvážení se domníváme, že hlavní okolnost pro umístění vybraných participantů, ale i možnosti vzdělávání i prevence rizikového chování vždy souvisí s péčí a výchovou o dítě čili s rodinou a rodinným prostředím. V případě, že by rodina i rodinné prostředí poskytovala dítěti dostatek zájmu o něj i péči, smysluplně naplňovala a trávila s dítětem volný čas, vžívala se do jeho pocitů, radostí i starostí, poskytovala mu pocit bezpečí, jistoty i lásky, umožňovala mu vyrůstat v nestresujícím, klidném a harmonickém

rodinném prostředí, vymýšlela náměty na trávení společného volného času, by se dítě ve většině případech nemuselo přiklánět k záškoláctví, útěkům, k experimentování s návykovými látkami a zejména k nevhodným problémovým kamarádům a partám je vedoucí nevhodným směrem.

Přínos diplomové práce pro praxi spočívá nejenom v uceleném shrnutí rizikového chování jedinců umístěných do ústavní výchovy, ale může dále posloužit konkrétnímu vybranému zařízení jako impulz a podnět ke snaze o změnu a zlepšení v případě prevence, vzdělávání a práce s jedinci s rizikovým chováním. Mohla by sloužit jako zdroj informací pro laickou i odbornou veřejnost.

Seznam použitých informačních zdrojů

BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ, 2018. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-726-8.

BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BENDL, Stanislav, 2016. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-881-3.

BLATNÝ, Marek, Veronika Anna POLIŠENSKÁ, Veronika BALAŠTIKOVÁ a Michal HRDLIČKA, 2005. Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: hlavní témata a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*. 49(6), 524-539.

BURDOVÁ, Eva, 2019. *Rukověť školního metodika prevence*. Středočeský kraj. ISBN 978-80-88332-00-8

ČÁP, David, 2011. *Problémové chování*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-87553-24-4.

ČECH, Tomáš, MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al., 2015. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-393-8.

ČESKO. Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: *Zákony pro lidi - Sbírká zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

ČESKO. Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-%20218.%20275>

ČESKO. Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

ČESKO. Zákon č. 383/2005 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-383>

ČESKO. Zákon č. 40/2009 Sb. Trestní zákoník. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40>

ČESKO. Zákon č. 472/2011 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-472>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004>

ČESKO. Zákon č. 89/2002 Sb. Občanský zákoník (nový). In: *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>

ČESKO. Zákon č. 99/1963 Sb. Občanský soudní řád. In. *Zákony pro lidi – Sbirka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-99>

ČESKO. Zákon č: 292/2013 Sb. Zákon o zvláštních řízeních soudních. . In. *Zákony pro lidi – Sbirka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, 2010-2023 [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-292>

DISMAN, Miroslav, 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.

DOLEJŠ, Martin, 2010. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2642-6.

DOLEJŠ, Martin, Miroslav OREL, 2017. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5252-4.

DVOŘÁKOVÁ, Dana, 2011. *Příčiny umístění dětí s ústavní nebo ochrannou výchovou do dětského domova se školou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. [online]. [cit. 07.03.2023]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38574/BPTX_2010_2_0_25753_5_0_107558.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DVOŘÁKOVÁ, Lucie, 2019. *Důvody umístění dětí do vybraného dětského domova se školou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. [online]. [cit. 07.03.2023]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/106391/130251409.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FIRSTOVÁ, Jana, 2014. *Kriminalita mládeže v sociálních souvislostech*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-521-0.

FOLTOVÁ, Lucie, 2012. Souvislost psychických potíží a rizikového chování adolescentů: The link between psychic difficulties and risk behaviour in adolescents. *Česká a slovenská psychiatrie: časopis Psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej spoločnosti SLS*. Praha: Galén, 108(2), 72-79. ISSN 1212-0383.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, Sabína, 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o "obrate k psychagógii" v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-04-4.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed., 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HAMANOVÁ, Jana, Pavla HELLEROVÁ, 2000. *Syndrom rizikového chování v dospívání* (1.část). Československá pediatrie, roč. LV, č.6. ISSN 0069-2328.

HENDL, Jan a Jiří REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.

HOŘEJŠÍ, Petr, 2011. *Důvody umístění dětí do ústavní péče*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. [online]. [cit. 07.03.2023]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38953/BPTX_2010_2__0_25758_6_0_95168.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HULMÁKOVÁ, Jana, 2013. *Trestání delikventní mládeže*. V Praze: C.H. Beck. Beckova edice právní instituty. ISBN 978-80-7400-450-6.

HUTYROVÁ, Miluše, 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN .978-80-262-1523-3.

HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK, 2013. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3725-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANSKÝ, Pavel, 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7.

JANSKÝ, Pavel, 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.

JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

JESSOR, Richard, 1991. *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. *Journal of adolescent health*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-46758-6.

KALINA, Kamil, 2008. *Základy klinické adiktologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1411-0.

KLAPKO, Dušan, 2013. Obsahová analýza textu. In: GULOVÁ, Lenka a Radim Šíp, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRAUS, Blahoslav, 2014. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.

KRULICHOVÁ, Eva, Zuzana PODANÁ a Jiří BURIÁNEK, 2015. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-860-3.

KŘÍSTEK, Adam, 2017. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a o preventivně výchovné péči: komentář*. Praha: Wolters Kluwer ČR. Komentáře (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-821-6.

KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-.
- MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-304-8.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 1998. *Mládež a delikvence: možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8226-2.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 2003. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-X.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ, 2011. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2007. *Děti mezi ústavní výchovou a rodinou. Sborník ke konferenci konané ve dnech 8. a 9. 11. 2007*. Praha: Národní vzdělávací fond, o.p.s. a Člověk hledá, o.s.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2015. *Děti a rodiče v rozvodu: manuál pro zúčastněné profesionály a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0968-3.
- MERTIN, Václav, 2015. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-764-5.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al., 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal, Pavel BĀRTÍK ed., c2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al., 2015. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-393-8.

MIOVSKÝ, Michal, TRAPOKOVÁ, MIOVSKÁ, 2004. Vývoj a ověřování metodiky evaluace komunitního typu primárně-preventivního programu užívání návykových látek – Klinika Adiktologie. *Názory a postoje k návykovým látkám a jejich užívání u žáků šestých tříd základních škol: metoda ohniskových skupin* [online]. [cit. 04.03.2023]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/vyvoj-a-overeni-metodiky-evaluace-komunitniho-typu-primarne-preventivniho-programu-uzivani-navykovych-latek>

MORAVCOVÁ, Eva, Zuzana PODANÁ a Jiří BURIÁNEK, 2015. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-860-3.

MPSV. *Ministerstvo práce a sociálních věcí*. [online]. [cit. 04.03.2023]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/>

MROVCOVÁ, Iva, 2020. *Prevence rizikového chování na 2. stupni základní školy se zaměřením na agresivní chování*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. [online]. [cit. 07.03.2023]. Dostupné z: https://is.slu.cz/th/uo2mi/FVP_BP_20_Prevence_rizikoveho_chovani_Mrovcova_Iva.pdf

MŠMT ČR. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže na období 2010-2028* [online]. Copyright © 2013 MŠMT ČR [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-apokyny?fbclid=IwAR38rwiarQnEi2L5E1bh_ZR1-8f6carh3v-p_h2hN2idy54iLbV6VcGHCdc

MŠMT ČR. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních* [online]. Copyright © 2013 MŠMT ČR [cit.01.01.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright © 2013 [cit. 04.03.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

MZCZ. *Ministerstvo zdravotnictví České republiky* [online]. [cit. 04.03.2023]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/>

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

NMS. *Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti* [online]. Copyright © 2015 [cit. 04.03.2023]. Dostupné z: <https://www.drogy-info.cz/404.php?url=/drogova-situace2019/#Legislativa%20a%C2%A0regulace>

OCHRANA, František, 2019. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-.

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Psychologie pro pedagogy: sociální a pedagogická psychologie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-676-5.

PAVLÁSEK, Michal a Jana NOSKOVÁ, ed., 2013. *Když výzkum, tak kvalitativní: serpentinami bádání v terénu*. Brno: Masarykova univerzita. Etnologické studie. ISBN 978-80-210-6480-5.

PLEVA, Dagmar, 2019. *Indikovaná prevence u žáků II. stupně ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SKÁCELOVÁ, Lenka, 2015. *Metody v primární prevenci*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7422-393-8.

SKOPALOVÁ, Jitka a Kamil JANIŠ, 2017. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji: Pedagogické aspekty*. V Opavě: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-235-5.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOMEK, Zdeněk, 2010. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-84-6.

Statický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. *Statická ročenka školství – výkonové ukazatele*. [online]. [cit. 01.01.2023]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

SZABOVÁ, EVA, 2011. *Jako vnímají bývalí klienti dětských domovů svoji připravenost na reálný život, Vychovatel*. ISSN 0139-6919

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2004. *Kompendium obecné a vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-364-1.

ŠKOVIERA, Albín, 2007. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRÁVNÍČKOVÁ IVANA, ZEMAN PETR, 2000. *Pachatelé drogové kriminality z perspektivy jejich kriminální kariéry*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.

TRNKOVÁ, Lucie, 2018. *Náhradní péče o dítě*. Praha: Wolters Kluwer. Právo prakticky. ISBN 9788075528643.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAVRYSOVÁ, Lucie, 2018. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5426-9.

VÉVODOVÁ, Šárka a Kateřina IVANOVÁ, 2015. *Základy metodologie výzkumu pro nelékařské zdravotnické profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4770-4.

VOCILKA, Miroslav, 1999. *Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů)*. Praha: Aula. ISBN 80-902667-6-2.

WALKER, Ian, 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3920-5.

ZAPLETALOVÁ, Jana, 2010. *Školní poradenské pracoviště*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.

ZEMAN, Petr, Simona DIBLÍKOVÁ, Petr KOTULAN a Jiří VLACH, 2009. *Praxe v oblasti rozhodování o nařízení ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci. Studie (Institut pro kriminologii a sociální prevenci). ISBN 978-80-7338-081-6.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Zařízení ústavní a ochranné výchovy	37
Tabulka 2 Charakteristika respondentů	54
Tabulka 3 Okolnosti umístění participantů dle dokumentace	65