

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Bc. Lenka FORŠTOVÁ

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

**Adaptace nově příchozích klientů na prostředí dětského
domova se školou**

Bc. Lenka Forštová

Diplomová práce

2015

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Forštová**
Osobní číslo: **H11074**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Adaptace nově příchozích klientů na prostředí dětského domova se školou**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Práce se zabývá tématem nově příchozích klientů do dětského domova se školou (dále jen DDŠ) a jejich adaptací na toto prostředí. Bude zaměřena na přizpůsobení se nových klientů podmínkám, pravidlům a výchovným metodám DDŠ a na problémy, které mohou v průběhu této adaptace vzniknout. Práce bude sestávat z kompilace již dostupných materiálů o tomto tématu, teoretického ukotvení tématu a vlastního výzkumu v DDŠ. Výzkum bude realizován zejména nestrukturovanými rozhovory s klienty DDŠ (staršími deseti let). Cílem práce je zjistit s jakými problémy se klienti DDŠ potýkají při své adaptaci na toto prostředí.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- NĚMEC, Zdeněk. K metodice výchovy a vzdělávání obtížně vychovatelných. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- GALLA, Karel. Sociologie výchovy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- EYRE, Linda. Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2000
- WINTERHOFF, Michael. Proč se z našich dětí stávají tyrani, aneb, Ztracené dětství. Praha: Ikar, 2011.
- ROGGE, Jan-Uwe. Děti potřebují hranice. Praha: Portál, 2000.
- MIKŠÍK, Oldřich. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha: Karolinum, 2007.
- ORNSTEIN, Allan C.; LEVINE, Daniel U. Foundation of education. Boston: Houghton Mifflin, 1989.


Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Mgr. Ilona Ďatko, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **28. března 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2015**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. října 2014

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Ovčárech dne 24. 6. 2015

Lenka Forštová

Poděkování:

Na tomto místě chci poděkovat všem, kteří mi byli při vypracování práce nápomocni.

Především děkuji všem respondentům, kteří byli ochotni podělit se se mnou o své zkušenosti, názory a mnohdy i životní příběhy. V neposlední řadě děkuji vedení DDŠ v Býchorech za umožnění výzkumu v jejich zařízení.

Anotace

Práce se zabývá příchodem nových klientů do dětského domova se školou a jejich adaptací na toto prostředí. V práci je poukázáno na nejčastější problémy klientů při jejich přizpůsobování se novému prostředí.

Klíčová slova:

Klient dětského domova se školou, adaptace, výchovný ústav, vychovatel

Annotation

This thesis deals with the arrival of new clients in a children's home with the school and their adaptation to this environment. The paper points out the most common problems of our clients in their adaptation to the new environment.

Keywords:

Client of children's home with school, adaptation, educational institution, educator

OBSAH

1	ÚVOD	2
2	TEORETICKÁ ČÁST	5
2.1	Důležité pojmy	5
2.1.1	Adaptace.....	5
2.1.2	Adaptabilita.....	5
2.1.3	Klient/uživatel služby.....	5
2.1.4	Klient Dětského domova se školou.....	6
2.1.5	Vychovatel	6
2.1.6	Učitel/pedagog	7
2.1.7	Sociální prostředí	7
2.2	Zařízení ústavní a ochranné výchovy v ČR	8
2.2.1	Diagnostický ústav	10
2.2.2	Dětský domov (DD).....	10
2.2.3	Dětský domov se školou (DDŠ).....	11
2.2.4	Výchovný ústav (VÚ)	11
2.3	Fáze procesu adaptace na prostředí výchovného ústavu	12
3	PRAKTICKÁ ČÁST	16
3.1	Metodologie výzkumu a výběr lokality	16
3.2	Výzkumný vzorek	19
3.3	Stanovení výzkumných otázek	19
3.4	DDŠ Býchory	20
3.4.1	Škola a školní výuka	22
3.4.1.1	<i>Problematika školního prostředí v DDŠ z pohledu učitelů</i>	33
3.4.2	Rodinné skupiny a volnočasové aktivity	36
3.4.2.1	<i>Vychovatel v DDŠ</i>	38
3.4.3	Dětský kolektiv	55
3.4.3.1	<i>Co je prostředí DDŠ z pohledu klientů?</i>	57
3.4.3.2	<i>Sdružování do skupin</i>	58
3.4.3.3	<i>Páni kluci</i>	62
3.4.3.4	<i>„Romství“ jako výhoda?</i>	65
3.4.3.5	<i>Dívčí RS</i>	67
3.4.3.6	<i>Jak to vidí „nováčci“</i>	68
3.5	Nejčastější překážky pro úspěšnou adaptaci klientů na prostředí DDŠ ...	72
3.6	Zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů	75
3.7	Možnosti nápravy či zmírnění některých problémů	77
4	ZÁVĚR	81
	POUŽITÉ ZDROJE	83

1 ÚVOD

Tématu ústavní a ochranné výchovy v ČR se věnuje velké množství prací. A to jak v současné, tak minulé době a vzhledem ke stálé aktuálnosti daného problému se tomuto tématu ještě mnoho prací věnovat bude. Přesto jsem se rozhodla do tohoto tématu také nahlédnout, protože věřím, že každý nový, nebo alespoň jiný pohled na danou tematiku může alespoň minimálně přispět ke komplexnějšímu pohledu na danou problematiku.

Cílem této práce není popsat již několikrát popsaná zařízení ústavní a ochranné výchovy, ale pohled na klienty, kteří do tohoto prostředí přicházejí a s tímto prostředím se vyrovnávají. Mým cílem je zaměřit se na klienty, kteří do tohoto prostředí vstupují a na problémy, se kterými se při své adaptaci na toto prostředí setkávají, jaké tyto problémy jsou, zda postihují stejnoměrně chlapce i dívky, zda se romské děti setkávají s jinými problémy než děti majoritní, co za problémy adaptace na prostředí výchovného ústavu považují vychovatelé a učitelé, co naopak samotní klienti. Navíc se chci zaměřit na otázku, zda je možné alespoň některé tyto problémy zmírnit či zcela eliminovat. Obecně se dá říci, že **prvořadým cílem práce je zjistit, jaké problémy mohou mít klienti při vstupu do výchovného zařízení, konkrétně dětského domova se školou (dále jen DDS), a během adaptace na toto prostředí a zda můžeme tyto problémy odstranit.**

Teoretická část je věnována stručnému náhledu do kontextu mnou zkoumané problematiky. Zabývám se zde krátkou charakteristikou důležitých pojmů, jako je adaptace, klient, vychovatel, pedagog či sociální prostředí. Dále klasifikací ústavní a ochranné výchovy v ČR, kde se zaměřuji pouze na školské výchovné ústavy, které mají s prací přímou spojitost. Do práce jsem se však rozhodla nezahrnout historický aspekt náhradní rodinné a ústavní výchovy, neboť není s tématem práce nutně úzce spjat. Naopak důležitou součástí teoretické části práce je snaha definovat fáze adaptace na prostředí výchovného ústavu, vycházející jak z teoretických poznatků o adaptaci na sociální prostředí, tak i praktických poznatků z vlastního výzkumu.

Praktická část práce se opírá o výzkum prováděný v lokalitě DDS v Býchorech. Tato část práce pojednává o konkrétním školském výchovném

zařízení je rozdělena do tří okruhů podle prostředí, ve kterém se nově přichází klient nachází v rámci DDŠ: první okruh se zabývá prostředím základní školy při DDŠ a pohledem jejich učitelů na nového klienta a jeho problémy ve školním prostředí, druhý okruh mapuje prostředí rodinných skupin v DDŠ z pohledu vychovatele, třetí okruh pak pojednává o prostředí rodinných skupin z pohledu klientů DDŠ. Všechny tři tematické okruhy práce jsou však natolik provázané, že se nevyhneme jejich občasnému propojení v rámci oddělených kapitol. Jejich průsečíkem je kapitola pojednávající o nejčastějších překážkách adaptace nově přichozích klientů na prostředí DDŠ.

Ve všech praktických částech práce jsem se zaměřila na popis prostředí a vztahů v rámci tohoto prostředí, na práva a povinnosti zúčastněných a na pochopení vzniku některých problémů klientů DDŠ.

Při výběru literatury ke zvolenému tématu jsem vycházela ze tří hlavních tematických okruhů literatury. Prvním byly publikace zabývající se psychologii, sociologií a pedagogicko-psychologickou diagnostikou, které se sice přímo nevztahují k tématu práce, ale které mi pomohli lépe pochopit psychickou stránku některých klientů a její vliv na vývoj daného jedince.¹ Druhým okruhem mnou využívaných publikací byly pedagogické příručky a publikace speciální pedagogiky, kde jsem se seznamovala se specifiky výuky a vzděláváním sociálně znevýhodněných jedinců, ale i náhradní rodinnou či ústavní péčí. Zde mi byli nápomocny hlavně publikace Zdeňka Matějčka², Slavomila Fischera a Jiřího Škody³ či Albína Škoviéry. Zejména Škoviérova publikace *Dilemata náhradní výchovy pro mě* byla velmi cenným studijním materiálem týkajícím se výchovných ústavů a jejich prostředí.⁴ Třetí okruh literatury se týkal samotného výzkumu a možností jeho zpracování a interpretace. Šlo hlavně o publikaci Romana Švaříčka a

¹ Např. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992, 223 s., PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 240 s., VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s.

² MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 184 s.

³ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s.

⁴ ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 144 s.

Klára Šedová Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.⁵ Důležitým zdrojem pro mě však byly i sociologické a pedagogické slovníky a encyklopedie, které jsem využívala hlavně pro definování některých pojmů, používaných v této práci.⁶ Dalšími zdroji inspirace mi pak byli některé závěrečné práce studentů českých univerzit.

⁵ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s.

⁶ Např. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 400 s.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Důležité pojmy

2.1.1 Adaptace

Pojem adaptace obecně znamená „*proces přizpůsobení se něčemu*.“⁷ Pojem adaptace můžeme chápat v několika rovinách jeho užití, např. ve smyslu biologickém, lékařském, vývojověpsychologickém či ve smyslu sociální adaptace. Ve všech výše zmíněných možnostech je ideálním výsledkem adaptace určitá rovnováha. V rámci této práce se však zaměříme především na adaptaci sociální. Sociální adaptace je „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám*.“⁸ V našem případě budou novými sociálními podmínkami dětský domov se školou, jeho řád a denní program. Naopak výchozími sociálními podmínkami pro potřebu této práce bude uvažována rodina.⁹

2.1.2 Adaptabilita

Pojem adaptabilita úzce souvisí s pojmem adaptace. Je to vlastnost, která nám umožňuje adaptaci na určité podmínky života, sociální systém či určitou situaci.¹⁰ Každý jedinec má rozdílnou míru adaptability, tedy přizpůsobivosti. Tato míra přizpůsobivosti je navíc proměnlivá v závislosti na tom, čemu či komu se má daný jedinec přizpůsobovat.

2.1.3 Klient/uživatel služby

Pojem klient si pro účely této práce vypůjčíme z terminologie sociální práce, kde je klient v dnešním významu slova „*někdo, kdo může vyjednávat o zakázce*“¹¹, tedy někdo, kdo může s pracovníkem zakázku formulovat, podílet se na ní. Zakázkou je v tomto smyslu míněno řešení konkrétního problému či problémové

⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 11.

⁸ Tamtéž.

⁹ Kdybychom uvažovali celý proces umístění dítěte do dětského domova se školou, bylo by jako výchozí sociální podmínky nutno brát na zřetel i sociální podmínky diagnostického ústavu, popřípadě jiných výchovných institucí, v nichž bylo dítě umístěno před pobytem v dětském domově se školou.

¹⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 11.

¹¹ MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 215.

životní situace klienta. Role klienta bývá u lidí žijících v různých formách ústavní péče rolí životní.¹²

Dále budeme v této práci, jako synonymum k termínu klient, užívat neutrální termín uživatel. Pojem „*uživatel neoznačuje nic víc než to, že někdo využívá službu, přičemž teprve kontext použití tohoto slova implikuje, nakolik mohl vyjednávat a kontrolovat její průběh.*“¹³ Zatímco tedy termín klient naznačuje určitou závislost klienta vůči pomáhajícímu pracovníkovi, pojem uživatel tuto přímou závislost primárně neevokuje.

2.1.4 Klient Dětského domova se školou

V případě prostředí ústavů náhradní rodinné péče by, v návaznosti na výše uvedenou definici pojmů klient a uživatel služby, byl klientem takového ústavu státní orgán, který dítě svěří do péče daného ústavu, a uživatelem služby dítě svěřené do péče ústavu. Tato situace se mění až v případě, že dítě dovrší věku 18 let a samo se rozhodne daný ústav neopustit a dále využívat jeho služby (tedy dodržovat i všechna daná pravidla a omezení) až do doby, kdy ukončí své vzdělání, tedy přípravu na budoucí povolání. V takovém případě se do jisté míry (dále nad ním totiž drží dohled pracovník sociálně-právní ochrany dětí) samo stává klientem výchovného ústavu.

I přes nastíněnou problematiku užívání termínů klient a uživatel služby v rámci ústavní výchovy, budeme v této práci oba tyto termíny užívat pro označení dítěte či mladistvého žijícího v ústavním zařízení, konkrétně dětském domově se školou, bez ohledu na věk dítěte.

2.1.5 Vychovatel

Vychovatel je „*pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování.*“¹⁴

Role vychovatele v zařízeních náhradní rodinné péče je velmi složitá. Náplň jeho práce se pohybuje v jakési pohyblivé zóně mezi odbornou terapeutickou prací a běžnou péčí o dítě. Náplní vychovatelovi práce je tedy obvyklá standardní

¹² MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 215.

¹³ MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 216.

¹⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 279.

péče o dítě i o prostředí, ve kterém dítě žije, tedy běžné „rodičovské povinnosti“ obsahující zajištění hygieny dítěte, jeho školní přípravu, výplň volného času dítěte, ale i zajišťování potravy a vaření, úklidu, praní, šití a další běžné domácí činnosti. Zároveň však s dětmi vede profesionální terapeutické dialogy.¹⁵ Mnohdy tak řeší dilema, kdy „současně má i nemá dítěti nahradit vlastní rodiče.“¹⁶

2.1.6 Učitel/pedagog

Učitel je jedním ze „základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“¹⁷ Učitel tedy nejen organizuje, řídí a hodnotí činnosti žáků, ale spoluvytváří s nimi, dalšími učiteli i rodiči nejen klima třídy, ale i celé školy jako edukačního zařízení, tedy edukačního prostředí.

2.1.7 Sociální prostředí

Pojem sociální prostředí můžeme chápat jako „kontext, ve kterém jedná a vyvíjí se člověk a jeho vztahy.“¹⁸ Sociální prostředí můžeme nahlížet ze dvou úhlů, jako životní podmínky člověka a sféru účasti člověka.¹⁹

Jako životní podmínky je označováno takové sociální prostředí, které chápeme jako „soubor vnějších podmínek života člověka, které existují nezávisle na jeho prožívání a činnosti.“²⁰ Podle této teorie je tedy člověk závislý na životních podmínkách, které jej ovlivňují. Nikoli naopak. Člověk si tyto podmínky nevytváří, jen absorbuje jejich vliv a přizpůsobuje se jim. Mohlo by se tedy zdát, že ke změně člověka (např. odstranění jeho drobné trestné činnosti) stačí správným způsobem pozměnit jeho životní podmínky. Což je velmi zavádějící a takto jednoduše to nefunguje, protože každý člověk reaguje na různé životní podmínky odlišně. Obraz o daném sociálním prostředí si vytváří jen vnější pozorovatel, účastník tohoto prostředí si totiž dané prostředí neinterpretuje, jen jej přijímá takové jaké je.

¹⁵ ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007.

¹⁶ ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 103.

¹⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 261.

¹⁸ MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 213.

¹⁹ Tamtéž.

²⁰ Tamtéž.

Pohled na sociální prostředí jako na sféru účasti člověka vyjadřuje, že „člověk i kontext jeho činnosti jsou součástí jednoho celku a že sociální prostředí na člověka nepůsobí takové, jaké je, ale takové, jak ho člověk prožívá.“²¹ Člověk tedy jen nepodléhá vnějším podmínkám prostředí, ale sám je spoluvytváří tím, jak je sám interpretuje. Zde můžeme tvořit obraz daného sociálního prostředí hned ze dvou úhlů: 1) interpretací prvního řádu, což je interpretace, kterou si o prostředí vytváří sám účastník dění a 2) interpretací druhého řádu, což je interpretace, kterou si o prostředí účastníka dění vytváří jeho pozorovatel, čímž se i pozorovatel sám stává dalším účastníkem dění.²²

Sociálním prostředím pro tuto práci bude prostředí dětského domova se školou, které se pokusíme nahlížet z obou úhlů, tedy jak jako současné životní podmínky klientů zařízení, tak jako sféru účasti klientů zařízení.

Jako součást sociálního prostředí dětského domova se školou bude v této práci zohledněno i prostředí edukační. Edukačním prostředím je „*jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení.*“²³ Každé edukační prostředí má fyzikální, ergonomické a psychosociální parametry, které ovlivňují charakter tohoto prostředí.²⁴ Pro tuto práci jsou nejdůležitější psychosociální parametry, jež zahrnují vztahy a komunikaci především mezi učiteli a žáky. Jako edukační prostředí budeme dále chápat jen prostředí základní školy při dětském domově, nikoli zájmové kroužky a kurzy klientů dětského domova se školou.

2.2 Zařízení ústavní a ochranné výchovy v ČR

Zařízení ústavní a ochranné výchovy jsou instituce fungující v rámci českého školství²⁵, které zabezpečují výchovu opuštěných dětí, dětí a mládeže s výchovnými problémy a dětí se specifickými potřebami ve věku od 3 do 18 let.²⁶

V laickém chápání zařízení ústavní a ochranné výchovy může mít výchovná ústavní péče hned několik podob. V tomto širším smyslu sem můžeme

²¹ MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 213.

²² Tamtéž.

²³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 54.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ Zařízení ústavní a ochranné výchovy jsou legislativně vymezena zákonem č. 561/2004 Sb. a vyhláškou MŠMT ČR č. 438/2006 Sb.

²⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 382.

zařadit jak „klasické výchovné ústavy“, tedy kojenecké ústavy a dětské domovy, tak i „netypickou ústavní péči“ v podobě SOS vesniček, Klokánků (které představují rodinné alternativy ústavní péče), organizací a nadací pro pomoc dětem (které se zabývají přímo péčí o dítě, jejím zlepšením, či zlepšením financování takovéto péče, např. Linka bezpečí, nadace Naše dítě, apod.). Mnohé z těchto podob však fakticky nespádají do kategorie zařízení ústavní a ochranné výchovy, ale do kategorie občanských sdružení, nadací a společností pro podporu zdravého vývoje dítěte. Což ovšem neznamená, že jsou méněcenné či nevyužívané jako alternativy zákonně ustanovených zařízení!

Výchovné funkce ústavů obecně jsou v podstatě tři: 1) „*Výchova a snaha o dosažení korektivních změn v osobnosti a způsobech chování. Společným jmenovatelem je úsilí o změnu stavu, předpokládá se, že klient opustí ústav ve smyslu jeho cílů. Jedná se o nejdůležitější cíl ve speciálně pedagogické praxi s osobami s poruchami chování.*“²⁷ 2) „*Podpora a péče. Tato funkce je základním posláním v zařízeních poskytujících náhradu za nefunkční nebo chybějící rodinu. Ve všech takových zařízeních je poskytováno chybějící zázemí či péče, bez nichž se klient prakticky nemůže obejít. Bez této podpory by měl negativní vývoj vyšší míru pravděpodobnosti.*“²⁸ 3) „*Omezení, vyloučení a represe.*“²⁹ Tato funkce je uplatňována např. ve věznicích či psychiatrických zařízeních. S některými jejími aspekty se však můžeme setkat v zařízeních pro problematiku dětí a mládež, kde ovšem není primární funkcí daného zařízení.

„*Do ústavní výchovy i ochranné výchovy jsou přijímáni jedinci dobrovolně na základě žádosti zákonných zástupců (nejčastěji rodičů). O povinné ústavní a ochranné výchově rozhoduje na základě podnětu zákonného zástupce a dalších společenských subjektů (policie, orgány činné v trestním řízení, poradny, etopedická centra) soud.*“³⁰

Vzhledem k zaměření této práce budeme definovat pouze školské výchovné ústavy³¹. Spadají sem diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské

²⁷ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, str. 140

²⁸ Tamtéž.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ Tamtéž.

³¹ Mimo ně existují i zdravotnická zařízení v rezortu Ministerstva zdravotnictví, např. kojenecké ústavy, a zařízení sociální péče v rezortu Ministerstva práce a sociálních věcí, např. ústavní péče

domovy se školou a výchovné ústavy. Někdy jsou sem řazeny i zvláštní školy internátního typu³². Děti jsou do těchto typů výchovných zařízení umisťovány na základě věku a závažnosti poruch chování.

2.2.1 Diagnostický ústav

Tento typ ústavu slouží zpravidla k maximálně osmitýdennímu pobytu dětí školního věku, po jehož ukončení jsou děti umisťovány do dalších výchovných ústavů (dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav) nebo navraceny do své rodiny. Je to „zařízení, které přijímá především jednotlivce s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou či nařízeným předběžným opatřením. Na základě komplexního vyšetření, které zahrnuje diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální činnosti, je zpracována komplexní diagnostická zpráva s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb (tzv. program rozvoje osobnosti).“³³ V diagnostickém ústavu zůstávají po uplynutí osmitýdenního pobytu jen ty děti, které jsou do tohoto ústavu přijaty k „preventivní výchovné péči na základě žádosti osob odpovědných za jejich výchovu.“³⁴ Diagnostickým ústavem naopak vůbec neprojdou ty děti, které jsou umisťovány administrativní cestou přímo do některého z níže uvedených typů výchovných ústavů. Mnohem častější je však alespoň krátkodobé umístění dítěte do diagnostického ústavu za účelem celkového hodnocení dítěte a jeho rodinné situace, jež mnohdy usnadňuje jeho další zařazení.³⁵

2.2.2 Dětský domov (DD)

DD je nejrozšířenější typ školského ústavního zařízení v ČR (v r. 2011 bylo na území ČR 150 zařízení tohoto typu). „Účelem DD je zajišťovat péči o

pro tělesně či mentálně postižené děti. (MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 184 s.)

³² Tyto školy jsou ve skutečnosti ústavy pro děti se smyslovými vadami a duševními poruchami. Patří sem ale též internátní pomocné školy s celoročním provozem. Tato zařízení jsou velká a neplatí pro ně stejné limity jako pro školská zařízení. Podstatnou funkci zde tvoří ošetrovatelská a zdravotní péče. (MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 576 s.)

³³ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, str. 140

³⁴ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, str. 141

³⁵ MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 415.

jedince s nařízenou ústavní výchovou, kteří nemají závažnější poruchy chování. Do DD mohou být umístováni jednotlivci ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let.³⁶ Do DD se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.³⁷ Přechází sem děti z kojeneckých ústavů, které se nemohly vrátit do své původní rodiny, nebyly osvojeny či předány do pěstounské či opatrovnické péče. Dále děti-sirotci, o které se nemůže postarat nikdo z příbuzných.

Děti jsou zde vychovávány stálým týmem vychovatelů v rodinných skupinách a navštěvují místní vzdělávací zařízení. Kontakt dětí s jejich biologickými rodinami povoluje pracovník místního orgánu sociálně-právní ochrany dětí.³⁸

2.2.3 Dětský domov se školou (DDŠ)

Dětský domov se školou zajišťuje péči o jedince, kteří mají nařízenou ústavní výchovu a 1) mají závažné poruchy chování, 2) „*vyžadují pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu výchovně léčebnou péči.*“³⁹ Dále pak zajišťují péči o nezletilé matky, jež mají uloženou ochrannou výchovu a splňují alespoň jednu z výše uvedených definic, a jejich děti. Jedno zařízení DDŠ nemusí plnit všechny tři uvedené funkce současně. Častou praxí je specializace jednotlivých DDŠ na určitou funkci či kombinaci funkcí.⁴⁰

2.2.4 Výchovný ústav (VÚ)

„VÚ pečují o osoby starší 15 let, které mají závažné poruchy chování a u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Do VÚ může být umístěn i jedinec starší 12 let, v případě uložené ochranné výchovy a tak závažných poruch chování, že nemůže být umístěn v DDŠ. Výchovné ústavy se zřizují odděleně pro jedince s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou

³⁶ Pobyt dítěte v dětském domově je možné prodloužit až do 26 let věku dítěte, pokud se dítě soustavně připravuje na povolání.

³⁷ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, str. 141

³⁸ MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 415.

³⁹ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, str. 141

⁴⁰ FORŠTOVÁ, Lenka. *Romské děti a mládež a jejich vztah ke školnímu prostředí*. Pardubice: 2011, s. 19.

*výchovou, pro jedince vyžadující výchovně léčebnou péči a pro nezletilé matky s dětmi, pokud splňují výše uvedené podmínky.*⁴¹

Organizační jednotkou je zde výchovná skupina vedená vychovateli. Mimo vychovatelů ve VÚ působí také učitelé, kteří zajišťují vzdělávání i profesní přípravu klientů přímo v prostorách výchovného zařízení.⁴²

Děti umístěné ve výchovných ústavech se, do dovršení plnoletosti, do rodinné péče ve většině případů již nevrací.

2.3 Fáze procesu adaptace na prostředí výchovného ústavu

Adaptace na sociální prostředí je velmi složitý jev. Je to proces přizpůsobování člověka životním podmínkám a jejich změnám. Člověk nikdy nepřijímá podmínky, ve kterých žije, pouze pasivně. Naopak se aktivně podílí na jejich vytváření a snaží se je přizpůsobit svým potřebám, hodnotám, zájmům či cílům. Pro proces adaptace jsou směrodatné předpoklady jedince zvládnout změny jeho vnějšího prostředí (v našem případě změna z prostředí domácího na prostředí výchovného ústavu). Sociální adaptace není jen přizpůsobení se požadovaným normám společnosti, ale spíše soulad toho, co si jedinec myslí s tím, jaké požadavky na něj má společnost. Jde tedy o míru akceptace sociálních norem, které představují žádoucí model chování jedinců ve společnosti (jde jak o právní, tak morální normy společnosti). Výsledkem procesu adaptace může tedy být, jak dosažení harmonie mezi očekávaným chováním jedince společností a skutečným chováním jedince ve společnosti, tak jejich disharmonie. V druhém případě je adaptace na sociální prostředí z pohledu společnosti neúspěšná. S neúspěšnou sociální adaptací úzce souvisí poruchy sociální adaptace.⁴³ Právě jedinci s poruchami sociální adaptace se mnohdy dostávají do ústavní výchovné péče již v raném věku.

Můžeme rozlišit 4 typy chování podle míry socializace, respektive míry adaptace na sociální normy. Jde o prosociální, disociální, asociální a antisociální chování. Zatímco první jmenované je formou chování pozitivně přijímanou a

⁴¹ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, str. 141

⁴² MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 415.

⁴³ Poruchy sociální adaptace se projevují např. stavy nejistoty, izolovaností, neschopností kooperovat s lidmi, nedostatkem sebekontroly, násilím, prudkými afekty v chování, apod.

značící dobrou adaptaci na obecné sociální normy a sociální prostředí naší společnosti obecně, druhý typ, disociální chování, se již řadí na hranici úspěšné a neúspěšné adaptace na toto prostředí. Jde již o mírnější poruchy chování, které jsou však v naší společnosti do jisté míry stále tolerovány. Pro společnost však již značí nebezpečí. Poslední dva uvedené typy chování, chování asociální a antisociální, již společností tolerovány nejsou a společnost volá po nápravě těchto jedinců.⁴⁴

Zatímco klienti DD se většinou socializují právě v domovech, klienti VÚ a DDŠ již přicházejí do těchto zařízení s různými poruchami chování. Než se však budou moci klienti těchto ústavních zařízení začlenit do naší společnosti (tedy přizpůsobit se sociálním normám společnosti), musí se nejprve adaptovat na prostředí výchovných ústavů, ve kterých bude poté docházet k jejich resocializaci. V rámci této práce mě zajímaly fáze procesu adaptace na prostředí výchovných ústavů. Vzhledem k tomu, že jsem při procházení odborné literatury na tento fakt nenarazila, nastíním zde takové fáze adaptace na prostředí výchovného ústavu, které jsem mohla pozorovat během svého výzkumu a porovnávat je s poznatky na téma adaptace na pracovní prostředí a adaptace na nové kulturní prostředí.⁴⁵

Jak jsem již uvedla výše, proces adaptace na sociální prostředí je velmi složitý a v mnohém individuální, proto jsou fáze adaptačního procesu na prostředí výchovných ústavů pouze ideálním modelem, který se může případ od případu částečně lišit. Není tedy jediným správným.

Proces adaptace na prostředí výchovných ústavů můžeme rozdělit na 5 cyklicky se opakujících fází. Mohli bychom říci, že fáze adaptace se budou opakovat až do úspěšné adaptace na dané prostředí. Tak jednoduché to bohužel není. Vzhledem k tomu, že se průběžně mění a vyvíjí i dané prostředí (stejně jako společnost vně výchovných zařízení) je tento proces prakticky nekonečný. Cílem procesu adaptace na prostředí výchovných zařízení je tedy taková míra adaptability klientů těchto zařízení, jež umožňuje klientům bezproblémové zvládnání průběžných změn prostředí výchovných zařízení. Fáze adaptačního procesu jsou:

⁴⁴ Přednášky Sociální psychologie (2011)

⁴⁵ V případě témat adaptace na kulturní a pracovní prostředí existuje mnoho odborných i studentských studií. Např. KUPTÍKOVÁ, Kateřina. *Afričtí vysokoškoláci v Pardubicích: Proces adaptace na české sociokulturní prostředí*. Pardubice, 2011. Diplomová práce. Univerzita Pardubice.

1) Poznání/vnímání

Každý jedinec vstupující do nového prostředí musí toto prostředí nejprve poznat. Jedinec musí poznat jeho geografii, ostatní jedince a vztahy mezi nimi, pravidla, povinnosti, musí hledat, co od něj kdo očekává. *Např. Dospívající dívka se dozví, že vychovatelka chce, aby každý pátý den vytřela v koupelně podlahu.*

2) Porozumění/pochopení

Když jedinec pozná, co od něj kdo požaduje, snaží se pochopit, proč má naplnit daná očekávání. *Např. Dívka pochopí, že má vytřít podlahu v koupelně, aby byla podlaha čistá. Každý pátý den to má dělat proto, že je zde celkem 5 děvčat a dívky se mají v této činnosti každý den střídát.*

3) Zpracování informací/rozhodnutí

Poté co jedinec pozná, co je od něj očekáváno a pochopí proč, začne se rozhodovat a rozmýšlet, zda na něj kladená očekávání naplní či ne. Zvažuje všechna pro i proti, zda je pro něj splnění očekávání výhodné či ne. Zda chce či nechce plnit očekávání ostatních. Zvažuje následky svého rozhodnutí. *Např. Dívka ví, že má umýt podlahu v koupelně. Ví proč. Ale ne/chce ji umýt.*

4) Reakce

V této fázi již jedinec dospěl k rozhodnutí a mění jej v konkrétní skutky. I nereagování na podněty je v tomto případě míněno jako reakce na situaci. *Např. Dívka ne/umyje podlahu v koupelně.*

5) Naučení/poučení se

Na čin jedince reaguje některá ze složek prostředí výchovného zařízení (vychovatel, děti, údržbář, sociální pracovník, apod.). Tato reakce je negativní či pozitivní, podle toho, do jaké míry jedinec splnil požadavky na něj kladené. Jedinci se dostává buď kladného hodnocení za splnění požadavku či jisté perzekuce za jeho nesplnění. Jedinec se tak učí, že každé jeho rozhodnutí a čin nesou pro něj buď žádoucí, nebo nežádoucí následky. Jedinec se tedy naučí něco nového, co je pozitivně přijímáno nebo se naopak poučí ze svých chyb a příště se možná zachová jinak. *Např. Dívka neumyla podlahu a teď se za trest nesmí*

dívat na televizi, navíc jsou na ni ostatní dívky naštvané. / Dívka podlahu umyla. Komunikace s ostatními děvčaty je nenarušená a nedostalo se jí žádného trestu.

Po poučení se jedinec vrací na úplný začátek cyklu a snaží se znovu poznat a pochopit, co je od něj žádáno. Jedinec znovu promýšlí, jak postupovat dále.

Pro lepší pochopení fází adaptačního cyklu na prostředí výchovného zařízení byl zvolen velmi jednoduchý příklad „mytí podlahy v koupelně“. Musíme však mít na paměti, že adaptace je komplexní proces a nemůžeme tudíž takto striktně oddělovat jednu činnost od druhé. Jde tedy pouze o modelový příklad, který byl pro přehlednost vytržen z širších souvislostí.⁴⁶

⁴⁶ Můžeme říci, že i kdyby dívka v příkladu umyla podlahu v koupelně podle požadavku, ale byla by u této činnosti vulgární vůči dalším lidem, je velmi pravděpodobné, že by nesla stejné či podobné následky jako v našem modelovém příkladě, kdy podlahu vůbec neumyla.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Metodologie výzkumu a výběr lokality

Výzkum byl proveden v DDŠ v Býchorech. Toto ústavní zařízení jsem si vybrala ryze z praktických důvodů. DDŠ Býchory jsem navštěvovala již při svých minulých praxích a tudíž jsem ve své práci chtěla využít znalosti prostředí a některých klientů a zaměstnanců zařízení. Tento krok se v průběhu práce ukázal jako správný. Jak zaměstnanci, tak klienti, které jsem znala již z dřívějších praxí a výzkumu se mnou pracovali mnohem otevřeněji než pro mě noví respondenti. Využití některých kontaktů z mého předešlého výzkumu mi navíc umožnilo oslovit i některé klienty, kteří DDŠ již opustili a žijí samostatným životem. DDŠ jsem oslovila prostřednictvím zástupkyně ředitele, která mi vyšla vstříc a zdejší praxi mi ochotně umožnila, dokonce se stala jedním z mých respondentů.

Všechny respondenty jsem oslovila právě ve spojitosti s DDŠ Býchory. Všichni respondenti se zúčastnili výzkumu dobrovolně a byli seznámeni s účelem výzkumu a možnou publikací získaných informací v DP. Všem respondentům byla zaručena anonymita. Respondenti jsou tedy v práci označováni jako R1-R18 spolu se základními údaji. Všechna jména uvedená v práci jsou použita jen pro zpřehlednění textu či výpovědí respondentů a jsou smyšlená. Při výzkumu nebyl pořízen žádný zvukový záznam rozhovoru. Žádný z dospělých respondentů se zvukovým záznamem nesouhlasil. U dětských respondentů nebyl zvukový záznam pořízen z etických důvodů.

DDŠ Býchory jsem navštěvovala opakovaně v letech 2010 – 2012 v rámci odborné praxe jako vychovatelka⁴⁷, posléze pak v roce 2013 v rámci výzkumu k DP. V této práci jsou určující početní stavy v DDŠ za rok 2013. V DDŠ jsem pracovala s 33 dětmi v rodinných skupinách, z toho s 6 děvčaty a 27 chlapci. V rámci školní výuky jsem se setkávala s 29 žáky.⁴⁸ V rámci výzkumu jsem komunikovala se všemi vychovateli a učiteli DDŠ a některými vedoucími mimoškolních kroužků.

V době mého výzkumu v DDŠ jsem uskutečnila 6 rozhovorů s pedagogy, 7 rozhovorů s vychovateli. V rámci komunikace a práce s dětmi probíhaly

⁴⁷ V roce 2010 jsem zde realizovala část výzkumu pro svou BP.

⁴⁸ Zbývající 3 chlapci navštěvovali odborná učiliště mimo DDŠ.

samozejmě rozhovory i s dětmi, z nichž byly nejpřínosnější 3 rozsáhlejší rozhovory. Některé skutečnosti popsané v práci vycházejí též ze dvou rozhovorů uskutečněných s bývalými klienty DDŠ Býchory. Velmi důležitou složkou při získávání informací v DDŠ pro mě bylo pozorování a v rámci praxe zapojení se do každodenního dění v DDŠ.

Z rozhovorů s dětmi pro mě byly přínosné hlavně ty, které byly vedeny s konkrétními jedinci, nikoli skupinou. V případě skupinových rozhovorů pro mě bylo přínosnější pozorovat chování a reakce dětí než jejich samotné výroky. Jak bude popsáno v dalších částech práce, děti se ve skupinách vyjadřují jinak než o samotě. Zatímco o samotě prezentují opravdu své postoje, ve skupinkách, čítajících od dvou jedinců více, již spíše prezentují názor skupiny, i kdyby se od jejich vlastního diametrálně lišil. S tímto jevem jsem se setkávala již při dřívějším výzkumu, např. při rozhovorech pro bakalářskou práci, současný výzkum mou zkušenost potvrdil.

V praxi jsem využila čtyři metody výzkumu. A to pozorování, zúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory a neformální rozhovory. Pro výzkum jsem se rozhodla nevyužít dotazníkové šetření. Již dříve se mi během výzkumu a praxe v DDŠ osvědčila ochota respondentů při otevřených rozhovorech než pevně stanovené otázky. Během nestrukturovaných rozhovorů s dětmi dochází často k jejich otevření a získání zajímavých informací. Dala jsem tedy přednost hloubce získaných dat před jejich snadnějším zpracováním.

Polostrukturované rozhovory jsem vedla především s pedagogy a vychovateli, některými současnými a dvěma bývalými klienty DDŠ. Vždy jsem si předem připravila tematické okruhy rozhovorů a některé konkrétní otázky. Respondenti ve většině případů mluvili na dané téma volně, mnohdy i otevřeli pro mě nové téma, které s danou problematikou podle jejich názoru souviselo. Na mnou kladené doplňující otázky odpovídali s překvapivou otevřeností.

Neformální rozhovory jsem vedla hlavně s dětmi a některými učiteli a vychovateli přímo v DDŠ. Byly to rozhovory vedené převážně s větším množstvím respondentů současně. Někdy byly vyvolány okolnostmi (např. konkrétní problém, chování některého klienta či zaměstnance DDŠ, veřejným děním), avšak většinou to byly mnou vyvolané debaty týkající se určité tematiky.

V průběhu celého výzkumu jsem pozorovala prostředí DDS a jeho změny, vztahy mezi klienty i zaměstnanci DDS, chování dětí i pedagogů během školního vyučování i přestávek, dětí i vychovatelů v rodinných skupinách ale i vzájemné vztahy skupin dětí. Velmi zajímavé bylo sledování reakcí učitelů, vychovatelů i dětí na konkrétní situace či jedince. Pozorování je tak součástí všech částí mého výzkumu.

Metodu zúčastněného pozorování jsem mohla využít díky své pozici praktikanta-vychovatele v DDS. Jako praktikantka jsem se účastnila každodenního dění v rámci přidělených rodinných skupin. Aktivně jsem se zapojovala do všech aktivit dětí v rámci rodinných skupin (úklid, školní příprava, odpolední mimoškolní aktivity, apod.) a většiny aktivit v rámci DDS (turnaje, veřejná vystoupení, pohyb s dětmi mimo areál DDS, apod.). Právě v rámci této praxe byla realizována většina polostrukturovaných a neformálních rozhovorů se zaměstnanci i klienty DDS.

V praktické části práce jsou využity konkrétní výpovědi některých respondentů. Citovaní respondenti jsou uváděni vždy pod čarou pod označení R1-R18. Osoby uvedené ve výpovědích respondentů, z důvodu zachování anonymity, nesou fiktivní jména.

Seznam citovaných respondentů:

- R1: muž, 40 – 50 let, pedagog
- R2: žena, 54 let, pedagožka
- R3: muž, 13 let, klient
- R4: žena, 30 – 35 let, pedagožka
- R5: muž, 45 – 55 let, pedagog
- R6: žena, 14 let, klientka
- R7: muž 50 – 55 let, pedagog
- R8: žena, 61 let, pedagožka v důchodu
- R9: žena, 45 – 50 let, speciální pedagožka
- R10: žena, 45 – 50 let, vychovatelka
- R11: muž, 54 let, vychovatel
- R12: žena, 42 let, vychovatelka
- R13: žena, 46 let, vychovatelka
- R14: žena, 28 let, vychovatelka

R15: žena, 16 let, klientka

R16: žena, 13 let, klientka

R17: muž, 14 let, klient

R18: žena, 15 let, klientka

3.2 Výzkumný vzorek

Práce pojednává o adaptaci na prostředí DDŠ. Výzkumný vzorek je tedy situován právě do tohoto prostředí a obsahuje složky, které toto prostředí po lidské stránce utvářejí. Výzkumný vzorek zahrnuje jak pedagogický a výchovný personál, tak uživatele DDŠ. Spadají sem učitelé, vychovatelé, vedoucí kroužků a volnočasových aktivit v DDŠ, speciální pedagog, vedení DDŠ a samozřejmě klienti tohoto zařízení, ať už stávající či minulé.

Každá ze složek výzkumného vzorku je přínosná pro určitou oblast výzkumu. Tyto oblasti jsou vzájemně propojené, přestože některé z nich takto nepůsobí. Např. oblast školního vyučování a rodinné výchovy se sice jeví na první pohled odděleně, jsou to však oblasti, které se velmi intenzivně vzájemně ovlivňují. I přes nastíněnou provázanost oblastí výzkumu má v každé této oblasti některá z částí výzkumného vzorku výraznější vypovídající hodnotu. Proto jsou pro tento výzkum důležité všechny složky výzkumného vzorku.

Výzkumný vzorek sice není genderově specifikován, zahrnuje muže i ženy, ale je genderově nevyrovnaný. Zahrnuje více žen než mužů. Tento aspekt výzkumného vzorku je dán obecně větším zastoupením žen v oborech týkajících se výchovy a pedagogiky a větším zastoupením chlapců vůči dívkám ve sledovaném ústavním zařízení. Výzkumný vzorek zahrnuje jedince od 6 do 61 let.

Dalším specifíkem výzkumného vzorku je nahlížení jeho části čítající uživatele DDŠ ze tří úhlů pohledu. Tato část vzorku je, pro některé části práce, dále dělena na dívky, majoritní chlapce a romské chlapce. I toto odlišení je důležité pro pochopení aspektů DDŠ a tím pro utvoření komplexního pohledu na toto prostředí.

Všichni respondenti uvedení v této práci jsou součástí výzkumného vzorku.

3.3 Stanovení výzkumných otázek

Během svého výzkumu jsem se snažila zodpovědět hlavně tyto otázky: Jaké mají děti při svém příchodu do DDŠ problémy; jsou tyto problémy rozdílného

charakteru u dívek a u chlapců; potýkají se romské děti při svém příchodu do DDŠ s jinými problémy než majoritní děti; které problémy jsou podle dětí nejzávažnější; které problémy považují za klíčové vychovatelé a učitelé v DDŠ; je nějaká možnost tyto problémy odstranit či zmírnit?

Předpoklady výzkumných otázek:

- Klienti DDŠ se při svém příchodu do tohoto zařízení a počátečním pobytu zde potýkají s problémy.
- Chlapci i dívky nesou při vstupu do DDŠ stejné zatížení problémovými situacemi.
- Romské děti mají vstup do prostředí DDŠ těžší než majoritní děti, díky svému romskému původu a sním související stigmatizaci.
- Noví klienti DDŠ při svém pobytu zde nejhůře snášejí pevný režim zařízení a ztrátu svobody pohybu.
- Učitelé vnímají jako nejzávažnější problém nových klientů DDŠ opožděnost těchto klientů v probíraném učivu.
- Vychovatelé vnímají jako nejzávažnější problém počáteční neochotu nových klientů DDŠ spolupracovat.

Předpoklady výzkumných otázek budou zhodnoceny v samostatné kapitole Zhodnocení výzkumných otázek.

3.4 DDŠ Býchory

Dětský domov se školou v Býchorech je výchovným zařízením. Jsou zde převážně (ne všechny!) děti, které mají vlastní rodinu, ale z různých důvodů v ní momentálně nemohou pobývat. Těmito důvody mohou být špatné podmínky pro pobyt dítěte v rodině, pobyt rodičů ve vězeňském zařízení, nezájem rodičů o dítě se starat či výchovné problémy dítěte⁴⁹. V současné době DDŠ obývá celkem 33 dětí – 27 chlapců a 6 dívek.

V rámci zařízení funguje základní škola pro chovance přímo v ústavu. Děti starší základnímu vzdělávání navštěvují různá učiliště. V rámci základní školy

⁴⁹ Tento výčet možných důvodů pobytu dětí v tomto zařízení je jen orientační. Rozhodně nepostihuje všechny důvody, či konkrétní aspekty důvodů, proč jsou sem děti umístěny.

probíhá program začleňování dětí praktických škol do výuky základní školy. V každé třídě je zde 4 – 9 žáků. Sedmá, osmá a devátá třída fungují samostatně (sedmá je dokonce rozdělena na dvě třídy), nižší třídy jsou spojeny dohromady. Šestá, první, druhá a třetí třída momentálně nemají žádného žáka. Čtvrtá a pátá jsou spojeny do jedné třídy. Škola má v současné době 8 pedagogů. Většina dětí, minimálně tři čtvrtiny, je zde alespoň o rok pozadu z důvodu propadnutí (vždy ještě před nástupem do DDS). Jedno dítě, které ještě neplní povinnou školní docházku, navštěvuje místní mateřskou školu.

V rámci DDS jsou prostory pro 6 oddělení rodinných skupin, které může obývat maximálně 9 dětí. Momentálně funguje 5 rodinných skupin, 1 skupina děvčat (6 děvčat) a 4 skupiny chlapců (5, 7, 7 a 8 chlapců). Rodinná oddělení jsou zařízena jako větší byty. Najdeme v nich úzkou dlouhou chodbu, po jejíž jedné straně jsou tři dětské pokoje (každý maximálně pro tři obyvatele) a šatna (na bundy, boty, apod., drobnější oblečení mají děti ve svých pokojích), po druhé straně chodby je koupelna s prádelnou (dvě toalety, dva sprchové kouty v samostatných místnostech a společná místnost, kde je pračka, sušáky na oděvy, umyvadla a potřeby na úklid), kuchyňka a obývací pokoj spojený s jídelnou, jež je také užíván jako společenská místnost. Úklid těchto rodinných prostor je v rukou dětí. Každé dítě má povinnost udržovat pořádek ve svém pokoji, na společné rodinné prostory (chodba, koupelna, kuchyň, obývací pokoj) jsou vypsány služby, ve kterých se děti střídají. Úklid mezi-skupinových prostor (společné chodby na patrech a schodiště) probíhá formou „panelákového úklidu“, kdy se skupiny střídají podobně jako obyvatelé bytů v panelovém domě.

V rámci rodinných skupin děti tráví volný čas, plní domácí úkoly, probíhají pracovní či výtvarné činnosti, starají se o své domácí mazlíčky, které na „skupině“ mají (jde převážně o křečky, králíky, morčata a rybičky), někdy vaří, sledují televizi, apod. Vychovatelé působící v rámci rodinné skupiny vysílají děti na kroužky, dohlíží na to, aby děti nezapomínaly na své povinnosti, ať už domácího či školního typu, organizují volný čas dětí.

Nedílnou součástí života v DDS Býchory je „Komunita“. Komunita je každotýdenní setkání obyvatel a pracovníků domova (včetně učitelů a vedoucích kroužků), kdy se probírá program následujícího týdne. Řeší se zde služby (typu služby ve stáji u koní a koz, služba na úklid v areálu, apod.), vystoupení (některé

děti v rámci svých kroužků jezdí na vystoupení – jde o taneční skupinu Kocour Modročko, recitační a divadelní vystoupení), odjezdy domů (víkendové či prázdninové návštěvy rodiny), výlety, ale i pochvaly a stížnosti. Každý z účastníků se v rámci „rundy“ může vyjádřit, co se mu v uplynulém týdnu líbilo, nebo naopak nelíbilo, vznést stížnost (většinou učitelé, nebo vychovatelé na konkrétní osobu za nevhodné chování) nebo udělit veřejnou pochvalu. Komunita je svým způsobem místo, kde se mohou veřejně a otevřeně řešit různá nedorozumění, konflikty či neshody kterýchkoli osob zapojených do života DDŠ.

3.4.1 Škola a školní výuka

Při DDŠ Býchory funguje základní škola, kterou navštěvují pouze klienti DDŠ. V obci Býchory, kde DDŠ Býchory sídlí, funguje též běžná základní škola, kterou však v současné době klienti DDŠ nenavštěvují⁵⁰. Základní škola při DDŠ Býchory funguje jako malotřídka, momentálně s pěti třídami v pěti běžných učebnách školy. Samostatnou třídu mají sedmé, osmé a deváté ročníky, přičemž sedmý ročník je rozdělen dokonce dvou samostatných tříd. Naopak v jedné třídě jsou spojeny ročníky čtvrtý a pátý. V současné době žádný žák nenavštěvuje první, druhý, třetí a šestý ročník. Druhý stupeň základní školy obývá jedno celé patro budovy. Třídy prvního stupně a speciální učebny obývají jiné části budovy DDŠ⁵¹. Dětem a učitelům jsou k dispozici plně vybavené běžné vyučovací třídy, ale i speciální učebny: kuchyňka, počítačová učebna, hudební zkušebna, šicí dílna, pracovní dílny, keramická dílna a ateliér pro výtvarnou výchovu.

Škola při DDŠ Býchory funguje jako základní nikoli speciální škola. Do základní školy jsou tak integrováni i klienti, kteří před svým nástupem do DDŠ navštěvovali školu speciální. Individuální přístup k výuce těchto dětí umožňuje

⁵⁰ V dřívějších letech navštěvovali někteří klienti DDŠ i Základní školu v Býchorech, kde byli integrováni do běžných tříd. V současné době všichni klienti DDŠ navštěvují základní školu při DDŠ Býchory.

⁵¹ Budova DDŠ v Býchorech je situována tak, že je možné její jednotlivé části navštívit „suchou nohou“. V jedné budově se nachází ředitelství, ubikace rodinných skupin, škola, jídelna s kuchyní, dílny a speciální prostory i prostory pro zaměstnance DDŠ. Tělocvična je s budovou spojena koridorem v prvním patře. Jediné prostory oddělené od hlavní budovy, avšak ležící v areálu DDŠ, jsou venkovní sportoviště, stáje a chlévy, bazén a záhony. Mimo areál DDŠ pak leží Ekocentrum Horka, které bylo vybudováno v rámci projektu realizovaného DDŠ Býchory a za účasti klientů DDŠ.

malé obsazení tříd, kdy je v jedné třídě maximálně 14 dětí⁵². Vzdělávání v této škole probíhá podle programu ŠVP „Veselá škola“. Žáci jsou tak vedeni hlavně k tomu, aby se naučili učit, nést vlastní zodpovědnost za své činy, aby měli co nejširší obecný přehled a dostatečnou přípravu pro výběr dalšího vzdělávání a zvládnutí jeho nároků. Děti jsou vedeny k tomu, aby si uvědomovali následky svých rozhodnutí a činů (v tomto případě zaměřených především na jejich postoj ke vzdělání). Práce s dětmi často probíhá na velmi individuální úrovni, kdy se učitel zaměřuje na problémy daného žáka a snaží se je společně odstranit. Dalším aspektem výuky v DDS jsou časté kolektivní práce v rámci třídy, které dětem pomáhají danou vyučovanou látku pochopit a uchopit, a kolektivní projekty, které někdy sdružují pouze danou třídu a jindy celou školu. Tyto projekty mívají různá témata a jsou různě zaměřena (pohybové a výtvarné projekty, projekty na zlepšení angličtiny žáků, projekty zaměřené na možnosti dalšího vzdělávání, či projekty zájmové, které mají děti upoutat a naučit je se chtít učit něco nového – např. základy romského jazyka).

Vyučovací hodiny jsou rozdílné podle vyučovaného předmětu a studijního ročníku. Přesto v nich můžeme najít shodné rysy. Samozřejmě je o trochu jednodušší výuka dětí shodného ročníku. V takovém případě učitel pracuje s celým kolektivem, zadává všem dětem stejné úkoly a vyžaduje jejich standardní plnění. Vzhledem k menšímu počtu dětí ve třídě se dostává s řešením úkolů na každého žáka samostatně. Učitel tak snáze odhaluje případné nedostatky žáků v konkrétním učivu a může se jim individuálněji věnovat. Vyučující věnují učivu tak dlouhou dobu, dokud všichni žáci jeho obsah nezvládají alespoň na minimální požadované úrovni. Domácí úkoly jsou zadávány jak hromadně celé třídě, tak individuálně podle potřeb konkrétních žáků.

V ročníkově smíšených třídách (zde pouze čtvrtá a pátá třída) postupuje učitel při vyučovací hodině obdobně, s tím rozdílem, že zadává úkoly střídavě pro každý ročník. V praxi to vypadá tak, že učitel vykládá novou látku jednomu ročníku, zatímco druhý ročník samostatně vypracovává opakovací cvičení. Během vyhodnocování těchto cvičení naopak první ročník vypracovává opakovací cvičení či jiné samostatné úkoly. Některé aktivity mohou ročníky vykonávat společně.

⁵² V praxi bývá ve třídách DDS vždy mnohem méně než 14 dětí. Během mé praxe v DDS činil maximální počet dětí ve třídě 9 dětí.

Tento pohled naznačuje, že výuka dvou ročníků zároveň je mnohem složitější než běžná výuka. Toto potvrzují i samotní vyučující a přiznávají, že při této výuce velice rádi využívají přítomnosti praktikantů, kteří DDS v průběhu školního roku navštěvují. Přiznávají, že s oblibou využívají možnost souběžné výuky v malých skupinách v jedné třídě, kdy praktikant sice vyučovanou látku dětem nevykládá, ale efektivně ji s nimi procvičuje podle pokynů učitele. Přiznám se, že tento model práce byl i pro mě, jako praktikantku, velmi přínosný, protože jsem tak měla možnost sledovat, jak děti úlohy řeší, popřípadě které myšlenkové pochody jim nejsou zcela srozumitelné. Učitelé v takových chvílích však nevyučovali jen své žáky, ale i mě, protože mi radili jakým způsobem se kterým dítětem pracovat a proč s ním takto pracovat, což pro mě byli zcela nové a velmi zajímavé poznatky a hlavně zkušenosti.

Nároky na vyučujícího jsou v DDS tedy velmi vysoké. Učitel musí nejen výborně zvládat svou aprobaci, ale musí se umět přizpůsobit různým situacím během svého vyučování. Vyučování v DDS je rozdílné od vyučování v běžné základní škole nejen malotřídním systémem, ale i typem, lépe řečeno typy, žáků, se kterými se učitel při výkonu svého povolání setkává. Přestože ne každé dítě v DDS (na rozdíl od speciálních škol, kde jsou kladeny obdobné nároky na učitele) má lehké mentální postižení (dále jen LMP) musí zde pedagog vynakládat větší úsilí o individuální výuku. Mnozí jeho žáci již před nástupem do DDS v běžné základní škole opakovali alespoň jeden ročník základního vzdělání, někteří měli s docházkou do školy obecně problémy, někteří žáci již ve svém věku prodělali odvykací léčení ze závislosti na návykových látkách, jiní mají posunuté životní hodnoty v závislosti na své biologické rodině, jedni byli zanedbávaní, druzí naopak tak opečovávaní, že se domnívají, že jsou tu všichni jen a jen pro ně. Učitel má tedy ve třídě velmi různorodou skupinu žáků, z nich každý jeden potřebuje individuální přístup a individuální jednání v závislosti na tom s jakým problémem se zrovna potýká. Tato situace není pro učitele nijak jednoduchá. Musí si tedy sám vymýšlet nové metody či kombinace metod, jak s dětmi pracovat a komunikovat. Navíc musí kromě odborného a jistého psychologického vzdělání projevovat velkou psychickou odolnost a chuť učit sebe i ostatní stále něčemu novému.

Práci učitelům svým způsobem neulehčují ani praktikanti, přestože jsem výše uvedla, že jejich přítomnost využívají k efektivnějšímu využití času vyučovací

hodiny. Přítomnost praktikantů v hodinách je přínosná až po několika dnech, mnohdy i týdnech, jejich přítomnosti ve třídách během vyučování. Prvních několik vyučovacích hodin totiž praktikant ve třídě působí jako rušivý prvek. Nikoli pro pedagoga, nýbrž pro žáky. Děti mohou na nový prvek ve třídě reagovat různě. V lepším případě nevědí, co od praktikanta čekat a tudíž jsou jen lehce nervózní a trochu neklidnější než při běžných hodinách. Mohou být také roztěkané a hůře udržovat svou pozornost u pedagoga. V druhém případě, týkajícím se hlavně starších dětí a teenagerů⁵³, je situace pro učitele mnohem komplikovanější. Nejenže jsou děti roztěkané a hůře udržují svou pozornost u vykládané látky, ale působí dojmem, že mají učitele „na háku“. Tyto děti neřeší, co mohou čekat od praktikanta, ale naopak mu dávají najevo, co on může očekávat od nich. Staví se do póz, kdy je tu učitel pro ně a oni budou sami rozhodovat, kdy bude mít učitel „povoleno“ je něco učit. Často cíleně vyrušují, s učitelem se hádají, jsou na něho drzí a nezřídká i sprostí či jej jen ignorují. V této situaci velmi záleží na osobnosti učitele, respektive jeho autoritě ve třídě, ale i na reakci samotného praktikanta. Z mých nepočtených zkušeností je lepší zachovávat klidnou hlavu a na poznámky dětí nereagovat, reagovat pouze na rozkazy učitele týkající se pomoci při výuce. Zachovávat si neproniknutelnou tvář s jemným úsměvem a chovat se jako by vtípky mířené na učitele, ale i některé žáky či osobu praktikanta, nebyly nijak vtipné a jen pracovat podle předem dohodnutého schématu. O přestávkách bychom tento postoj však již neměli zachovávat a rozhodně bychom se neměli schovat k učiteli do kabinetu. Naopak přestávky jsou čas, kdy můžeme dětem ukázat, že když je vtip dobrý, velmi ho oceníme. Žádoucí je také dětem otevřeně odpovídat na jejich otázky, včetně těch osobních, a zároveň se ptát na jejich životní zkušenosti (s výjimkou školní docházky, samozřejmě, na to budeme mít prostor až po několika dnech na praxi). Děti si tak postupem času uvědomí, že k tomu aby upoutaly vaši pozornost a zájem, nemusí narušovat hodinu, protože to nijak neoceníte (přestože je nenapomínáte, od toho je tu učitel), ale mohou si vaši osobu dostatečně užít a prozkoumat v jim milejším čase a prostředí⁵⁴. Až po tom, co děti pochopí, že se o

⁵³ Někteří žáci základní školy jsou starší 15ti let, např. díky častému opakování ročníku na běžné základní škole.

⁵⁴ Ještě lepší je, když jim nevěnujete jen čas školních přestávek, ale i čas na rodinných skupinách. Nebo jen váš volný čas v době jejich volného času.

praktikanta nemusí „přetahovat“ s učitelem, stává se přítomnost praktikanta pro učitele přínosem.

Náročnost učitelské profese v DDŠ jsme si již mírně nastínili. Učitelé však nejsou v základní škole v DDŠ jediní na koho jsou kladeny vysoké nároky. Toto školní uspořádání klade neopomenutelné nároky též na žáky školy. Děti, stejně jako učitelé, pracují v netypickém prostředí. Sice navštěvují základní školu, ale jak jsem již uvedla výše, jsou do této školy začleňovány i děti s LMP. Děti jsou tak součástí onoho složitého kolektivu, se kterým musí učitel šetrně pracovat. Každý žák je tedy tím originálem, se kterým musí učitel individuálně pracovat a který vyžaduje (z různých důvodů, viz výše) učitelovu pozornost. Zároveň se takovýto žák musí naučit, že je součástí kolektivu, kde každý člen skupiny vyžaduje učitelovu pozornost a individuální péči ve stejné nebo dokonce větší míře. I toto může pro dítě představovat psychickou zátěž. Každý žák se musí naučit (respektive každého žáka to musí naučit učitel), že je zde učitel pro něj a mít k učiteli důvěru, právě proto, že učitel je tu pro něj a jeho potřeby. A zároveň si dítě musí uvědomovat, že tu není jedině, pro koho tu učitel je, a kdo má své potřeby. I během vyučování se tedy žáci učí být trpěliví a navzájem si vycházet vstříc. Žáci si musí uvědomovat, že učitel má na každého z nich pouze omezený čas. Toto je podle učitelů i některých dětí jedna z nejtěžších věcí v začátcích docházky na základní školu DDŠ. Tento problém podle dětí i učitelů většinou vyřeší pouze čas. V průběhu školní docházky si totiž děti uvědomí, že ne s každým problémem jim může pomoci jen učitel a naučí se lépe pracovat v kolektivu. Například si vzájemně pomáhají a vysvětlují zadaná cvičení, když se učitel zrovna věnuje jinému žákovi. K této třídní spolupráci napomáhá i případná přítomnost aklimatizovaného praktikanta, ale hlavně mnoho tříd kolektivně zadávaných úkolů a cvičení, během nichž se žáci mimo probírané látky učí právě spolupráci a vzájemné komunikaci.

Tento model práce v kolektivu, kdy si děti navzájem vypomáhají, je o to více žádoucí, když jde o třídu složenou z více ročníků. Právě u vícetřídek je mnohem těžší jak pro učitele, tak pro žáky udržovat pozornost pouze jedním směrem. I přes zadanou samostatnou práci žáci často reagují na otázky mířené pro nižší ročník, protože se v probírané látce cítí jistěji, než ve své nové učební látce či mají své cvičení již hotové nebo si s ním naopak nevědí rady. Naopak děti nižšího ročníku se občas zaujatě zaposlouchají do látky vyššího ročníku, která je upoutá,

přestože jí ještě nejsou schopni porozumět. Situace se ještě komplikuje v případě přítomnosti rušivého elementu, ať už jde o praktikanta, nového žáka, „třídního šaška“ či „vůdce party“, který na sebe často upozorňuje.

Další těžkostí, se kterou se nově přichozí žáci setkávají, a jež vnímají jak učitelé, tak právě především žáci, je učitelův přístup k výuce, jeho nároky na výuku a pravidla výuky. Nový žák, když pomineme diagnostický ústav, přichází z jiné běžné základní či speciální školy, popřípadě jiného DDŠ. I v případě přestupu žáků z jedné školy stejného typu na druhou, je přechod v tomto ohledu nelehký. Přestože jsou učitelé dodržovány předepsané osnovy pro daný ročník, obsahující množství probrané látky, každý učitel danou látku probírá svým vlastním tempem a stylem výuky, který je rozdílný jak učitel od učitele, tak samozřejmě v návaznosti i škola od školy. Zde je přestup do školy ještě ztížen specifičností školního zařízení i spolužáků. Nový žák se tak nejenom přizpůsobuje práci a metodám učitele (stejně jako učitel svou práci a metody přizpůsobuje potřebám nového žáka), ale i potřebám ostatních žáků, na což nemusel být do této chvíle zvyklý. Výhodou v DDŠ je pro nového žáka to, že se s většinou svých spolužáků setkává i mimo vyučování a tudíž si velmi často snadněji zvyká na nový kolektiv, jehož se stal součástí. Problém nastává, když je dítě od kolektivu natolik odlišné, že jej kolektiv odmítá přijmout. Pak se prostředí DDŠ obecně (škola i rodinné skupiny) pro nově přichozího stává utrpením, které se v některých případech vyřeší až přestupem dítěte do jiného zařízení⁵⁵. Ale nyní se vraťme k pro žáka novému stylu výuky. DDŠ Býchory je, jak jsem již naznačila výše, zastáncem spíše rodinného typu školy a výuky v menších skupinách. Nový žák se musí zorientovat v látce, kterou třída již probrala. Je možné, že bude zvládat všechnu probranou látku ve stejné míře jako noví spolužáci, ale i to, že bude oproti novým spolužákům s látkou pozadu, či bude v některé látce napřed a naopak v některé pozadu vůči nové třídě. Spolu s učitelem se tedy bude muset snažit rozdíly v probrané látce vyrovnat a zároveň si zvykat na způsob výuky v DDŠ.

Podle učitelů je častější případ, kdy jsou děti z látkou pozadu za svým ročníkem (mnohdy je to způsobeno záškoláctvím, či nepochopením látky ve výchozí škole). Smazání těchto rozdílů je podle učitelů velmi individuální záležitost. „*Někomu to trvá třeba půl roku a někomu třeba měsíc. A ještě je to jiný u*

⁵⁵ Právě tento model jsem měla možnost během své praxe pozorovat a podrobněji se k němu vrátím v kapitole *Dětský kolektiv*.

*bílejších a cikánskejších děček.*⁵⁶ Záleží na míře snahy žáka rozdíl dohnat a na množství nezvládnuté látky. Dále záleží na způsobu práce, který k doplnění učiva učitel zvolí. Zatímco romským dětem hned zpočátku více vyhovují skupinové činnosti a rychleji si hledají kamarády, neromské děti dohánějí látku spíše individuálně, a až když se v ní cítí alespoň trošku jistí, přecházejí na kolektivní činnosti. Další rozdíl mezi romskými a neromskými dětmi je v tom, že romské děti si při společných činnostech hledají kamarády, neromské děti si naopak nejprve hledají kamarády a pak s nimi plní kolektivní úkoly. Této skutečnosti si jsou dobře vědomi i někteří učitelé a čerpají z ní v případě začleňování nového žáka do výuky: „...jo, jo, je to jiný! Když mi sem přijde dítě, je lepší nejdřív ho ostatním představit, zjistit co umí a neumí. A pak teprve ho pomalu, pomaloučku zapojovat do skupinkových prací.“ ... „U romských je to jiný. Ty se hned ženou ke svým, takže se představí sami. A když zjistím, že něco ještě neumí, tak si hned chtějí pomáhat. (smích) Ne, že by to občas nebylo na škodu (smích), ale zase se rychlejc zapojí v hodinách!“⁵⁷.

Problémy nově příchozích žáků se odvíjí i od toho, do jakého ročníku vstupují. Obecně bývá méně problémů v nižších ročnících, hlavně na prvním stupni základní školy. Dalo by se říci, že úměrně se zvyšujícím se ročníkem, do kterého dítě vstupuje, roste možnost větších problémů při zvykání si na nový režim. I v tomto případě pak velkou roli hraje stávající kolektiv třídy a jeho otevřenost novotám. Dítě vždy lépe snáší nové podmínky v otevřeném kolektivu, protože mu tak rychleji odpadá stres spojený s obavou, zda si najde nové kamarády či zda třídě vůbec „sedne“. Čím dříve se dítě stane součástí kolektivu, tím dříve se začne cíleně zaměřovat na vyrovnání se kolektivu. Nejen po stránce učiva, ale i po stránce společenské, která je ve třídě pro dítě mnohdy důležitější než prospěch.

Jak jsem naznačila, zastávám myšlenku, že dítě má lehčí vstup do třídního kolektivu v nižších ročnících základních škol. Kromě prvního stupně základní školy sem budu počítat i šestou třídu. (V DDŠ je šestá třída svým způsobem přechodová. Nalezneme v ní jak ještě děti, tak už i teenagery, mladé dospělé. Sedmá třída je pak v těchto podmínkách již z pohledu samotných žáků „dospělácká“⁵⁸.) V těchto

⁵⁶ R1

⁵⁷ R2

⁵⁸ R3

ročnících je podle učitelů nejdůležitějším prvkem navazování kontaktů mezi dětmi stále hra. Respektive kolektivní hra. Díky dobře zvoleným hrám v různých vyučovacích předmětech se děti rychle seznámí s nováčkem a naopak nováček s nimi. Rychleji tak odpadá stud před kolektivem i učitelem. Podle učitelů zde hraje roli i fakt, že v nižších ročnících není množství probraného učiva tak široké jako ve vyšších ročnících. „*Nó... Ono je to dané asi tím... Prostě třeba s třetákama se ještě učíš dělení a násobení a pomalu na to pak nabaluješ. Jedeš s nimi tu látku pomaleji, protože když nebudou umět dělit a násobit, tak je pak můžeš třeba v šestce těžko učit třeba rovnice o jedné neznámé. Prostě by to bez toho dobře zažitého základu nezvládli.*“⁵⁹

Naopak ve vyšších ročnících komplikuje nově příchozímu žákovi situaci nejen širší množství probíraného učiva, ale mnohdy i samotný kolektiv, kde se již nedají zcela efektivně prolomit bariéry hrou. I v běžné základní škole se děti přibližně od sedmé třídy snaží začínat působit dospěle. V DDŠ navíc musíme vzít v potaz, že nadpoloviční většina žáků v těchto ročnících je biologicky starší než žáci v běžné škole, což je zapříčiněno častým opakováním ročníků. V těchto ročnících v DDŠ nejsou tedy jen děti mezi kterými je věkový rozdíl až dva roky, ale tento rozdíl může být i roky čtyři.⁶⁰ V těchto třídách se tedy opravdu setkáváme s „mladými dospělými“, s nimiž se tak učitelé snaží do jisté míry i jednat. Přestože žáci v těchto třídách mnohdy vypadají jako mladí dospělí (hlavně děvčata) a chtějí, aby tak s nimi bylo i jednáno, nejsou vždy takto vyspělí ve všech sférách života! Nový žák se tak často dostává do pro něj zmatečného prostředí, kde není jasné podle kterých pravidel s kým komunikovat. Ve třídě tak mohou být děti, které by ještě rády upřednostňovaly hru a seznámení se jejím prostřednictvím. Na druhé straně děti, které chtějí být uznány jako dospělé a jejich prostředky k seznámení jsou diametrálně odlišné. Tyto děti často ostatní hodnotí, podle toho, co mají na sobě⁶¹ a podle příčin jejich umístění v DDŠ. Musím uznat, že druhý typ hodnocení není zrovna lichotivý, protože „...za největší hrdiny bývají považováni největší průšviháři...“⁶² Dítě tak náklonnost svých spolužáků nejrychleji získá tím, že

⁵⁹ R2

⁶⁰ Čtyři roky byl mnou nejvyšší zaznamenaný věkový rozdíl v jedné třídě během mé praxe.

⁶¹ Je až překvapující kolik dětí v DDŠ vlastní značkové oblečení, obuv a šperky. Většinou jde o děti, jejichž výchovu rodiče nezvládali, tedy děti, které si pobyt v tomto zařízení „zasloužili vlastní pílí“.

⁶² R4

převezme jejich způsob chování v hodinách. Musím zde však opět připomenout výše zmiňovaný fakt, že i nový žák je pro třídní kolektiv novým prvkem, hodným prozkoumání a tudíž i rušivým elementem výuky, a jako takový se tedy přizpůsobuje nestandardním podmínkám ve třídě. Sami učitelé toto období hodnotí jako bouřlivé či komplikovanější, ale také příznávají, že jde pouze o dočasný stav: „(smích) Jo, tak tohle období bejvá trochu komický a trochu hysterický zároveň! Je to jednoduchý... Třída se předvádí před Táňou a Táňa zase před třídou. Takže je to vlastně takový divadýlko... Trochu fraška. Horší je, že jak se všichni předváděj, tak udržet tam nějakou pozornost nebo nedej bože víst výklad je docela fuška! ... Naštěstí je to, až se voťukaj, přejde.“⁶³ V těchto situacích tedy učitelé nepomůže prvek hry, jako je tomu v nižších, ještě zcela dětských, ročnících, nýbrž jen silná dávka trpělivosti.

Žáci druhého stupně si v DDŠ snaží vydobýt status „dospělého“, přestože, jak jsme si vysvětlili, se tak nechovají za všech okolností. Učitelé se jim na jednu stranu snaží vyjít vstříc⁶⁴, ale zároveň na stranu druhou dětem v mnohém ulehčují v jejich povinnostech, k čemuž by u „dospělých“ docházet nemělo. Týká se to např. zadávání domácích úkolů. V DDŠ funguje elektronický informační systém, kde jak učitelé, tak vychovatelé a vedoucí zájmových skupin vedou denní záznamy o každém dítěti. Týká se to hodnocení jeho práce a chování během vyučování i zájmových a volnočasových aktivit, podávání léků, apod. V rámci záznamu z výuky se do systému uvádějí i zadané domácí úkoly žáků. Vychovatel si tak po skončení denního vyučování může zjistit, jaké domácí úkoly mají jeho svěřenci zadané. Na takto nastaveném systému nevypadá na první pohled nic neefektivně, spíše naopak. Ale již z pohledu druhého má právě v případě zadávání domácích úkolů jisté nedostatky. Ty vyplývají z toho, že děti o informačním systému moc dobře vědí a jeho výhody využívají ve svůj prospěch. V praxi to vypadá tak, že si vlastně vůbec nemusí pamatovat, jaký domácí úkol z kterého vyučovacího předmětu a na který den mají zadaný k vypracování. Odpadá jim tak zodpovědnost za včasné vypracování úkolů, protože jim „...to pani vychovatelka neřekla, že maj

⁶³ R5

⁶⁴ Například zde nenarazíte u žádného z učitelů na zákaz líčení děvčat do hodiny, jak tomu občas bývá u některých učitelů běžných základních škol.

*ňakej úkol.*⁶⁵ Přitom právě povinnost vypracovávat domácí úkoly včas patří mezi první projevy zodpovědnosti, se kterou se žáci běžných základních škol setkávají, a která by, podle mého názoru, byla přínosná i pro zdejší „mladé dospělé“. Nechci tím kritizovat samotný informační systém fungující v DDŠ, naopak si myslím, že je velmi přínosný a ulehčuje komunikaci a předávání informací mezi pracovníky DDŠ⁶⁶, ale samotné využívání informací by mělo probíhat citlivěji a rozhodně by nemělo ubírat povinnosti dětem, které se tak učí jisté formě zodpovědnosti za svou práci.

Další sporným prostředkem, jak učit děti povinnostem, zodpovědnosti, ale i správnému chování ve škole je využívání bodového systému. Bodový systém je využívám při všech činnostech v DDŠ. My se však v tuto chvíli zaměříme jen na jeho využití v rámci základní školy při DDŠ.⁶⁷ Bodový systém je vlastně soupis všech možných a pravděpodobných možností chování dětí, jejich povinností a nároků. Jednoduše řešeno, za každé žádoucí chování dítě body získává a za každé nežádoucí chování naopak body ztrácí. Z výše osobního bodového ohodnocení pak pro dítě plynou jisté výhody anebo naopak perzekuce v rámci DDŠ.⁶⁸ Potud se využití bodového systému jeví pouze jako pozitivní výchovný prostředek. I tento má však své stinné stránky. Součástí bodového hodnocení jsou i pro žáky běžných základních škol běžné úkony. Jako je např. mít na lavici připraveny pomůcky pro nadcházející vyučovací hodinu, či pozdravit příchozího učitele povstáním v lavici v úvodu hodiny. Ano, i za tyto úkoly by zde žáci měli získávat určitý počet bodů. A žáci to samozřejmě dobře vědí. Bodový systém je totiž jedna z prvních znalostí, kterou zde děti ovládají výborně. Je to přirozené. Každý chce vědět, co mu body přináší a co mu je naopak odebírá. A právě zde se dostáváme k jádru problému bodového systému. Bodový systém totiž nepoužívají všichni zaměstnanci DDŠ stejně. Ukažme si problém na konkrétním příkladu: *Učitel vešel na začátku*

⁶⁵ R6

⁶⁶ Interní informační systém je, jak vyplývá z textu, jistým usnadněním komunikace mezi pracovníky DDŠ, ale ani to nemá jen svou pozitivní stránku. Na jedné straně systém ulehčuje komunikaci v rámci DDŠ, na druhé straně však jeho využívání, respektive doplňování informací o všech dětech v DDŠ, zabírá jak učitelům, tak vychovatelům velké množství času, které by jinak mohli věnovat přímé péči o děti.

⁶⁷ Tématikou bodového systému se budeme zabývat i v kapitolách týkajících se vychovatelů a klientů DDŠ.

⁶⁸ Například pokud chce dítě absolvovat víkendovou návštěvu své rodiny, musí mít minimální požadovaný počet bodů, aby mu tato návštěva byla povolena.

vyučovací hodiny do třídy a současně s pozdravením třídy začal jednomu ze svých žáků vyčítat, že nemá na lavici připravené správné pomůcky a oznámil, že mu za nepřipravenost na hodinu strhává 5 bodů. Postižený žák situaci nijak nekomentoval a trest přijal. Jeho spolužačky se však učiteli připomněly s tím, že ony připravené pomůcky mají a měly by za to tedy podle bodového systému dostat každá 5 bodů. Učitel jejich nárok na body neuznal, za což si ze strany svých žáků vysloužil několik nelichotivých označení. Když jsem se jej po skončení vyučovací hodiny ptala, proč prakticky identickou situaci vyhodnotil odlišně, vyjádřil se takto: „Považuji za samozřejmost, že mají mít připraveno. A nevidím tedy jediný důvod, proč jim za to dávat body!“ ... „Ano, strhnutí bodů je v pořádku, protože neměl své věci připraveny, což je pro mě prohřešek!“⁶⁹ Tento postoj naštěstí nezastávají všichni učitelé. A je pravda, že učitelé, kteří se snaží svým žákům body i rozdávat, nikoli jen strhávat, mají s dětmi podle vlastních slov mnohem menší kázeňské problémy: „Tady je problém někdy vůbec vymyslet za co jim body dávat...tak se jim je snažím nestrhávat a naopak hledat i maličkosti, za co bych jim je dala. A... myslím, že jsou si toho vědomy... Protože o mých hodinách se snaží.“⁷⁰ Jiná pedagožka mi k bodovému hodnocení a vzniklému problému ve třídě řekla toto: „Když to vezmeš jako celek, tak je slušné chování a plnění si povinností normální, nic výjimečného... ale na klasické základce. Tady ty body slouží spíš jako motivace.“⁷¹

Využití bodového systému je tedy jako motivační zdroj velmi sporné. Jeho idea je přínosná, ale v praxi bude přínosný jen tehdy, pokud budou jeho pravidla dodržovat všechny zainteresované strany stejně. To se prozatím neděje.

Pro koho však bude bodový systém výborným pomocníkem? Nejlepším pomocníkem se bodový systém, nejlépe ve své ideálně fungující podobě, stává pro nové žáky školy. Jak jsem již jednou zmiňovala, děti jsou schopné bodový systém velmi rychle obsáhnout. A už jen skutečnost, že si dítě pamatuje za jaké chování či činnosti body získá nebo naopak ztratí, znamená, že pomalu ale jistě vstřebává, co je v tomto prostředí žádaným či zakázaným chováním. Dítě si rychle osvojí především bodové hodnoty daného chování, jako bylo např. zmiňovaných 5 bodů za připravené pomůcky na hodinu. Pro výchovné cíle DDS je však podstatnější dětem skrytá informace, a to, že si s daným počtem bodů museli zapamatovat, za co

⁶⁹ R7

⁷⁰ R4

⁷¹ R2

je vlastně dostanou. Dítě tak v *ideálním* případě začne některé činnosti dělat kvůli bodům, později si je tak vžije, že je již vykonává automaticky, bez toho aby se nad nimi zamýšlelo. Tento proces však zpravidla nikdy neprobíhá takto přímočaře. Opět vzpomeňme, že nový žák se přizpůsobuje nestandardně fungujícímu prostředí, jež ovlivňuje svým příchodem do kolektivu třídy! Bodový systém je tedy pro nového žáka jen jakýmsi směrovkami, po kterých by měl kráčet a záleží jen na něm, zda po nich bude chtít kráčet již od počátku, čímž riskuje nepřijetí třídním kolektivem, nebo až po „zkušební době“, kdy se třídní klima uklidní a pomyslné směrovky jsou lépe viditelné. Většina nových žáků druhého stupně volí druhou možnost.

3.4.1.1 Problematika školního prostředí v DDS z pohledu učitelů

Školní prostředí v DDS není jednoduchým a jasně přehledným pro žáky ani pro učitele. Je to živý organismus, který má sice svá jasně daná pravidla, z nichž vyplývají práva a povinnosti obou zúčastněných stran, ale je natolik odlišné od prostředí běžné základní školy, že jistot zde jak pro žáky, tak učitele není mnoho. Prostředí je stále ovlivňováno nově přichozími jedinci, ať už z řad pedagogů, žáků či praktikantů. Každý jeden člověk ovlivňuje toto prostředí po svém, někdy pozitivně, jindy negativně, někdy neutrálně, ale přesto jej ovlivní. Všichni, pro koho je toto prostředí domácí, si jej utvářejí, přetvářejí a uzpůsobují, aby se jim v něm žilo lépe. Dalo by se říci, že jej stabilizují do podoby, která vyhovuje pokud možno největšímu počtu jedinců. A každé narušení této stability se projeví v budoucí podobě prostředí, každé narušení si vyžádá odlišnou reakci tvořivých součástí tohoto prostředí.

Při příchodu to tohoto zvláštního stále se měnícího prostředí je pro žáky nejtěžší zvyknout si na pravidla, která zde působí bez ohledu na probíhající změny (např. bodový systém), a na samotné složky tohoto prostředí, tedy spolužáky a učitele. Každý jedinec vnímá toto prostředí trochu odlišně. Pro někoho je to přechodné bojové pole, pro jiného možnost najít kamarády či vyniknout a pro někoho prostě jen změna. A stejně tak jako každý jedinec toto prostředí vnímá odlišně, tak na něj také odlišně reaguje. Zamlklostí, snahou zalíbit se učiteli, častěji snahou zalíbit se spolužákům, apatií, bojem s kýmkoli, odmítáním, ale i přijetím

nových hodnot a pravidel. Tak z pohledu nově příchozího. Ale jak na něj samotného nahlíží ti, kdo tu již jsou? Učitelé i spolužáci?

Pohled nových spolužáků na našeho nováčka jsme si již vysvětlili. Je pro ně někým novým, neznámým, hodným poznání, někdy hodným ovládnutí, jindy (až s přibývajícím časem a poznáním) hodným následování. Je pro ně důležité si nového spolužáka „proklepnout“ a zasvětit ho do jejich vlastních pravidel, a až poté se rozhodnout, zda mu dovolí být součástí zrovna jejich party, nebo alespoň třídního kolektivu, ať už v něm bude hrát jakoukoli roli. Roli šaška, vůdce, outsidera, pilného žáka, ledabylého studenta, výtržníka, frajera... Pak už je jejich. Je jejich součástí a budou se ho zastávat, když bude hrát svou roli dobře.

Pohled učitelů je v tomto prostředí mnohem složitější. Učitelé jsou závislí na jasně stanovených obecných pravidlech, kterým podřizují i pravidla, jež si s žáky stanoví v jednotlivých hodinách. Přestože se někdy může zdát, že učitel stojí na druhé straně barikády než třída, ve skutečnosti tomu tak není. Učitel tu totiž má být pro třídu. Přestože učitelé občas vedou s některými žáky jistou formu boje kdo z koho. Je to právě učitel, kdo nesmí druhou stranu nikdy vnímat jako protivníka. Což jak sami učitelé potvrzují, není vždy jednoduché: *„Někdy je toho opravdu už moc... Nejhorší je ten pocit, když víš, že to s nimi myslíš dobře, ale oni to soustavně odmítají pochopit. Pak si kolikrát říkáš, proč tu vlastně pořád jsi, proč to ještě pořád děláš?“* ... *„Ale obrátí se to... skoro vždycky. (smích) Jen to někdy k tomu obratu spěje trochu delší dobu, než bychom chtěli.“*⁷²

Stejně jako děti i učitelé se musí přizpůsobovat stále se měnícímu klimatu ve škole. Musí reagovat na potřeby nových žáků a mnohdy jim i výrazně přizpůsobovat výuku. Co však považují za nejtěžší pro nového žáka? S čím má nově příchozí žák nejčastěji problém? A co je v těchto obdobích nejtěžší pro učitele samotné? Všechny tři otázky mají překvapivě téměř identickou odpověď...

Nejtěžší je podle učitelů pro nového žáka vyrovnat se s odlišnostmi obecně. S jiným typem výuky, s jiným kolektivem, do kterého se snaží zapadnout. Je to dlouhodobý proces, kdy si žák zvyká na nová pravidla, prostředí i lidí. *„Vždycky, když ke mně do třídy přijde někdo nový, tak nějaký čas stále pracuje podle toho, co znal v předešlé škole. Chvilu trvá, než si zvykne, že děláme některé*

⁷² R8

věci trochu jinak. A než si zvykne na děti a přestane se u tabule stydět. Ale pak už to není tak hrozný, zvláště když společně doženeme učivo, které ještě nebral.“⁷³

„Největší nebo nejčastější problém? Hm... Tak to máš různý, to má každé dítě trochu jinak. Ale je fakt, že se hodně potýkáme s doháněním učiva a tak trochu vzdorem vůči jakékoli požadované činnosti, ale to se vždycky časem spraví.“⁷⁴

Takto shrnula odpověď na otázku nejčastějších problémů nových žáků v DDŠ jedna z místních pedagožek. Musím však uvést na pravou míru, že toto vyjádření se týkalo hlavně ročníků prvního stupně a mladších dětí. U dětí starších je tato problematika opět komplikovanější, stejně jako v případě zařazení se do třídního kolektivu. U žáků druhého stupně se setkáváme nejen s rozdílnou mírou zvládnutí učiva z daného ročníku (není to pravidlem u všech dětí!) a různou formou ne/přijetí do třídního kolektivu, ale nacházejí se tu i další problémové prvky. Mezi učiteli nejčastěji opakované problémy patří nezvládnutí základních povinností žáků, neúcta k autoritám a nechuť spolupracovat. Všechny tyto problémy jsou svým způsobem provázané. Odmítání autority učitele často vede k zanedbávání svých povinností v hodinách. A nechuť dělat cokoli vede k odmítání autority učitele, či naopak, odmítání autority učitele vede k nechuti s ním spolupracovat. Tento proces je tedy obousměrný. Zatímco zapojení do kolektivu spolužáků většinou zvládá žák sám, tyto problémy mu musí pomoci vyřešit učitel. Nejsnazší je podle učitelů řešení nezvládnutí školních povinností. Velmi jim v tomto ohledu pomáhá právě počítačový informační systém, kdy do řešení tohoto problému zapojí i vychovatele daného žáka. Avšak řešení tohoto problému nastává podle učitelů až po ujasnění autoritativních sil ve třídě. V tomto případě je na pořadu dne opět vysoká dávka trpělivosti. „Nejdřív je musím nechat zklidnit. Takže je chvíli nechám, ať se předváděj jak je libo, ale pak musí o to víc máknout. A oni to moc dobře vědí, takže se časem zase srovnaj do normálu.“ ... „Když je zase klídek, tak se teprv můžeme bavit o nějaký autoritě ve třídě.“⁷⁵

S přiznanou autoritou učiteli, návratem běžného řádu do třídy a pokud možno kladným přijetím nováčka do třídního kolektivu se pomalu, velmi pomalu, začínají řešit i ostatní problémy spojené se vstupem do nového prostředí. Žák si

⁷³ R2

⁷⁴ R2

⁷⁵ R1

postupem času doplní učivo, tak aby byl se svými spolužáky na stejné úrovni, a začne se zapojovat do dění v DDS.

Opět musím zdůraznit, že tento proces zpravidla neprobíhá tak hladce, jak jsem zde nastínila. Adaptační proces je proces dlouhodobý a komplikovaný, a v některých případech dokonce nekonečný.

3.4.2 Rodinné skupiny a volnočasové aktivity

Děti v DDS Býchory žijí v rodinných skupinách. Ubikace rodinných skupin jsou v DDS situovány do samostatného křídla budovy, které sestává ze tří pater čítajících šest „bytů“. Rodinných skupin tedy může být v zařízení celkem šest, ale v současné době jich funguje pouze pět. Čtyři skupiny jsou chlapecké a jedna dívčí. V každé takovéto skupině smí žít pohromadě nejvýše devět dětí. O každou rodinnou skupinu (dále jen RS) se starají dva stálí denní vychovatelé. Noční dohled pak vykovává vždy jeden vychovatel nad dvěma RS.

Každá RS obývá jeden z bytů, který tvoří tři dětské pokoje (každý maximálně pro tři děti), dlouhá chodba, kuchyňka, obývací pokoj s jídelnou a sociální zařízení, sestávající ze dvou toalet, dvou sprch a jakousi prádelnou (je zde pračka a sušáky na prádlo). V každém patře budovy jsou takto (avšak zrcadlově) umístěné dvě bytové jednotky spojené chodbou, která je přístupná pouze obyvatelům těchto dvou RS. Ke společné chodbičce náleží také místnost pro vychovatele a úklidová místnost. Úklidová místnost je vždy pečlivě uzamýkána, z důvodu uchování čisticích prostředků a pro děti nebezpečných chemikálií.⁷⁶ Další prostor, který je vždy, kromě malých výjimek, uzamýkána, je právě společná chodba na patře RS. A to jako prevence možný útěků dětí z DDS. Vždy, když je chodba takto uzavřena, musí být na patře přítomna alespoň jedna osoba s přístupem ke klíči od těchto dveří, pro případ nouzové situace.

V RS mají děti žít „jako ve velké rodině“. Toto vyjádření je samozřejmě přehnané a zavádějící. RS jsou děti různého věku i etnicity a není zde žádný rodičovský pár, či alespoň jedna dospělá osoba, která by zde s dětmi trvale žila.

⁷⁶ Během své praxe jsem měla možnost zde pracovat i s klientem, který před svým příchodem do DDS pravidelně číchal k čisticím prostředkům v domácnostech rodičů i prarodičů. A vychovatelé museli při úklidu v počátcích jeho pobytu vykonávat absolutní dohled nad tímto klientem. V nestřežených okamžicích se totiž této své „závislosti“ opět věnoval. V současné době již využívá čisticí prostředky jen k činnostem, pro něž jsou určeny.

Kde však nalezneme podobné prvky, jako v běžných rodinách jsou aktivity dětí. V rámci RS děti tráví svůj volný čas, vypracovávají školní domácí úkoly, mají svá práva⁷⁷ a povinnosti. Děti mají samozřejmě možnost svůj volný čas trávit v omezené míře libovolně. V omezené míře proto, že jsou jejich činnosti mnohdy závislé na kolektivním přání skupiny, či většiny dětí ve skupině. Uvedme si konkrétní příklad: *Jsmo v chlapecké RS a rozhodujeme se společně, co budeme odpoledne dělat. Ve skupině je celkem sedm dětí. Z toho jedno předškolní. Tři chlapci si chtějí jít zahrát s jinou RS kopanou. Jeden chlapec by chtěl zůstat uvnitř budovy a číst si knížku, kterou dostal k Vánocům. Jeden chlapec (předškolák) si chce jít hrát na písek a dva chlapci by dali přednost procházce do lesa, která byla předešlý týden domluvena a která byla kvůli počasí zrušena. V této chvíli se musí vychovatel rozhodnout pro jedinou činnost. Podle zákona většina zvítězil fotbal. Vychovatel však chce zohlednit i přání ostatních dětí, protože se proti rozhodnutí jít hrát společně fotbal bouří. Jak tuto situaci vyřešit? Vychovatel se v tomto případě dohodl s vychovatelem RS, která chce jít hrát kopanou, a chlapce předá pod jeho dozor. Sám se vydá s dětmi na procházku do lesa. Tato výprava nakonec čítá celkem šest dětí, protože zájem o procházku nakonec projevil více dětí v DDŠ. Náš čtenář nakonec svolí, že by si mohl číst i na čerstvém vzduchu, a obsadí lavičku u sportoviště. Vzhledem k tomu, že dívčí RS se rozhodla sledovat chlapce při fotbalovém zápase a vychovatel jim zakázal rušit našeho čtenáře, zabrala děvčata i se svou vychovatelkou místa nedaleko pískoviště. Díky tomuto rozhodnutí mohla vychovatelka dívčí skupiny přislíbit dohled i nad předškolákem hrajícím si na písku. V tomto případě tedy vše dopadne dobře a děti získají možnost strávit svůj volný čas podle svého uvážení. Vždy to tak nebývá. Řešení takto sporných situací je vždy závislé na okolnostech a na činnostech ostatních dětí a vychovatelů v DDŠ.*

Děti mají ale v rámci své RS a celého DDŠ i své povinnosti. Mezi povinnosti dětí v RS patří úklid svých pokojů a společných prostor RS. Pokoje si děti udržují v pořádku sami, v úklidu společných prostor (např. kuchyňka) se střídají a dělí si práce stejně jako v běžné rodině. Další povinností dětí je samozřejmě dodržování osobní hygieny, péče o domácí mazlíčky (především křečci, zakrslí králíci a morčata), kteří s nimi žijí v bytě, ale i o domácí mazlíčky

⁷⁷ Práva dětí v DDŠ jsou odlišnější než jejich povinnosti v rámci RS proti dětem žijícím v běžných rodinách. Nejvýraznějším rozdílem je omezování volného pohybu dětí mimo areál DDŠ.

„celoústavní“ (koně, ovce, kozy, králíci a pes), kdy se v péči střídají děti z celého DDŠ.

V rámci RS děti společně žijí, dělají si školní přípravu, baví se, tráví volný čas, ale společně s vychovatelem i vaří, perou, žehlí, uklízí, starají se o květiny v bytě i o venkovní záhony, společně nakupují, realizují nápady na zútulnění svého bytu, vyráží na výlety a účastní se různých akcí DDŠ i mimo areál DDŠ.

3.4.2.1 Vychovatel v DDŠ

Vychovatelé mají v DDŠ stejně složitou, ne-li ještě složitější, pozici jako učitelé. Stejně jako učitelé jsou vychovatelé v DDŠ jakousi autoritativní silou, ale zároveň přítelem dětí, jejich „rodičem“ i kamarádem současně. Jsou na ně kladeny nároky v oblasti vzdělání, profesionality, psychické odolnosti, ale požadovány jsou i výborné organizační schopnosti a schopnost řešit krizové situace.

Zmínila jsem nárok na vzdělání vychovatelů DDŠ. Většina vychovatelů v DDŠ Býchory má vystudované různé obory v rámci pedagogiky. Není to však pravidlo, podle kterého jsou vychovatelé přijímáni. Nalezneme zde bývalé učitele a vychovatele ze základních a středních škol, družinářky, ale i např. bývalou policistku. V současné době je pedagogické vzdělání u vychovatelů působících ve výchovných zařízeních povinné a vychovatelé si musí dané vzdělání dodatečně doplnit. Doplnění pedagogického vzdělání se však týká jen vychovatelů, kteří v rozhodné době nedovršili věku 45 let. Co je tedy kromě vzdělání důležité při volbě povolání vychovatele ve výchovném zařízení? *„Důležitější než pedagogické vzdělání je často ochota lidí pomáhat. Všichni, kdo tu jsou, předem věděli, že to nebude jednoduchá práce...věděli, že jde o práci s problémovými dětmi a že to bude hodně náročné na čas a na psychiku. Někdo to také samozřejmě nezvládne a po nějakém čase od nás odchází.“*⁷⁸ Pro přijetí na post vychovatele je tedy pro zdejší DDŠ podstatný hlavně osobní zájem pomáhat, věnovat i část svého volného času zdejšími dětem, empatie ale i věk budoucího vychovatele, či jeho koníčky, které může mnohdy spojit s aktivitami dětí (např. sport, zahradničení, zájem o přírodu a zvířata, kinematografii, tanec, apod.).

V DDŠ Býchory pracují jako vychovatelé jak muži, tak ženy. Stejně jako ve většině pedagogických zařízení zde ženy tvoří většinu. Ženské dvojice

⁷⁸ R9

vychovatelek jsou přidělovány do dívčích RS a RS menších dětí (i chlapeckých). Naopak alespoň jeden vychovatel-muž je přiřazován do chlapeckých skupin, kde většinu zastoupení skupiny tvoří chlapci starší 10 let věku. Toto rozdělení vychovatelů do RS je cílené, podle potřeb dětí v daných skupinách. Zatímco děvčata potřebují pozitivní ženský vzor, stejnou potřebu v mužské verzi mají chlapci. K menším dětem jsou přiřazovány většinou ženy-vychovatelky (nebo alespoň jedna žena-vychovatelka), z důvodu potřeby dětí zažívat vztah podobný mateřskému kontaktu. Menší děti se častěji mazlí, chlubí svými výtvary a vyžadují větší osobní pozornost (např. při převlékání, úklidu, vypracovávání školních domácích úkolů).

Dalším identifikačním prvkem profese vychovatele je časová náročnost. Vychovatelé mají v rámci DDŠ předem nastavený směnový systém. Během školního týdne mají vychovatelé směnu nastavenou většinou od 12:00 do 22:00. Tento časový údaj je samozřejmě pouze orientační, protože jejich skutečná pracovní doba je odvozována podle školního vyučování dětí v jim svěřené RS. V případě odpoledního vyučování tedy vychovatel může začínat svůj pracovní den třeba až kolem druhé hodiny odpolední. Orientační je však i čas ukončení pracovní doby vychovatele. Od 22:00 sice nastupuje svou službu noční vychovatel, ale ten děti přebírá jen v požadovaném „stavu“. Děti musí být umyté a připravené ke spánku, či v případě starších dětí, alespoň k nočnímu klidu. V některých situacích však této situace v deset hodin večer nebývá dosaženo. A to především po dnech nabytých zážitky (např. mimoústavní akce DDŠ) či krizovými a problémovými situacemi. Každý všední den má jeden z vychovatelů navíc dlouhou směnu, kdy musí být přítomen v DDŠ již od 8:00, kdy končí směna nočním vychovatelům, pro případ nutnosti postarat se o některého z klientů. Jsou to případy nevolnosti klientů, návštěvy lékařů, či posílení dozoru během školních akcí mimo areál DDŠ. Vychovatelé se kromě směn v běžných dnech samozřejmě musí střídat i během víkendových služeb, kdy nastupují do práce v 8:00 a končí ve 22:00. Časová náročnost povolání vychovatele v DDŠ se navíc naplno projevuje během prázdnin, kdy je zapotřebí pokrýt dobu pobytů klientů nejen v DDŠ, ale i při výjezdech DDŠ mimo areál. Jsou to týdenní či víkendové pobyty na horách, na vodě, turistické výlety, apod.

Noční vychovatelé mají směny situované od 22:00 do 8:00. Náplní jejich práce je dohled nad dětmi během doby nočního klidu a řešení s ním spojených situací, jako je jeho rušení či péče o nemocné děti. Každé ráno pak noční vychovatel dohlíží nad ranní hygienou, přípravou dětí do školy. Po společné snídani děti předává přímo jejich učitelům. V tuto chvíli pro něho směna končí. I noční vychovatel má povinnost vést záznamy o klientech v rámci elektronického informačního systému.

Denní vychovatelé mají o poznání rozmanitější povinnosti než vychovatelé noční. „*No někdy je to hrozný! Tak si to vem třeba dneska... Teď tu mám jenom dva kluky, zbytek mi přijde až ve tři po odpoledce. S těmahle dvouma udělám úkoly, než se ostatní objeví, protože tu pak bude zmatek a kluci jich maj na zítra docela dost. Ve tři přijde zbytek, kromě Mirka. V půl čtvrtý dem na snačinu a v půl pátý má bejt většina kluků v Ovčárek na fotbale...takže to nestihnem nic. Zůstanou mi tu zase jenom dva kluci, takže když budou všichni pryč, tak uděláme úkoly spolu...jenom doufám, že jich nemají moc, protože tyhle mi zase oba odejdou v pět na brejk. To zas pro změnu dorazí Mirek z učňáku a stopro bude chtít zrovna s nima zůstat dole ve zkušebně... Takže se tu zase začneme všichni slejzat tak kolem šestý po tréninku. V sedm jdeme na věču. Půlka kluků tou dobou ještě nebude mít napsaný úkoly, budou utahaný po trénech a to máme mít na dnešek ještě vaření (oči protočí vzhůru)... A zítra to bude podobný, protože to maj fotbal zase ty starší a malý mi jdou na koně a maj odpoledku zase oni. Ve čtvrtek je vystoupení ve Futuru, tak to je úplně zabítý... A v pátek už maj zase tréninky! A to máme tenhle tejden ještě velkéj úklid!*“⁷⁹ Tato ukázka z denního programu jedné z RS jasně naznačuje, že skloubit aktivity několika dětí není zrovna jednoduché. Kromě aktivit typu kroužků a sportovních tréninků, mají však vychovatelé s dětmi i další aktivity v rámci RS, které mají rozvíjet samostatnost dětí. Ve vychovatelčině výpovědi, kterou jsme si jako příklad denních aktivit uvedli, se objevují jen aktivity, které daný den čekají jen děti. Vychovatelka zde vůbec nereflektuje své další povinnosti, jako je úklid skupiny, příprava na zmíněné vaření, práce s informačním systémem, dávkování léku a další. Co vše tedy spadá do povinností vychovatele v DDŠ?

Informační systém. Informační systém fungující v rámci DDŠ jsem zmínila již v kapitole věnující se školní výuce. Připomeňme si však jeho pro a proti

⁷⁹ R10

i zde. Informační systém totiž při své práci využívají i všichni vychovatelé v DDS. Systém pojednává o každém dítěti v DDS. Vychovatel se jeho prostřednictvím denně informuje o svých svěřencích. Z denních informací se vychovatel dozví, které dítě mělo problematický start do nového dne, kdo měl nějaký kázeňský problém ve škole, jaké mají děti zadané domácí úkoly, ale i to, zda mají všichni jeho svěřenci správnou medikaci, pokud ji potřebují. V tomto ohledu je pro vychovatele informační systém stejným přínosem jako pro učitele. Ještě před tím než se s dětmi fyzicky setká, může se připravit na problematický den. Nevýhody systému však plynou již spíše pro vychovatele než pro učitele. Je to dáno časovou náročností, kterou jeho stálé vyplňování obnáší. Zatímco učitelé k systému usedají po skončení vyučování. Vychovatelé tuto možnost nemají. Zadávají do systému tedy velmi zkratkovité informace o náležitém chování klientů. V opačném případě musí vyplnění informací o klientech věnovat větší důslednost a tedy i delší čas. Časovou náročnost při vyplňování informací do systému komentují i vychovatelé: „Většinou to vyplňuji až večer, když už je tu i Noční, protože to je na to teprve klídek.“⁸⁰ „Když se stane, že jsou všechna děcka někde na kroužku, tak vyšetřím třeba půl hodky a předvyplním si alespoň část ohledně odpoledních aktivit, ale hodnocení dětí dělám většinou až večer, když se to tu trošku uklidní.“⁸¹

Léky a specifické potřeby klientů. Mnoho klientů DDS má různé formy psychických problémů a trpí různými formami LMP. Mnozí z nich tedy vyžadují medikaci. Léky jsou klientům podávány v přesném množství a pořadí a o jejich podávání jsou vedeny přesné záznamy. Někteří klienti mohou občasně medikaci odmítat (většinou jde o momentální rozložení klienta závislé na denních okolnostech) a vychovatelé tomu musí přizpůsobit své chování ke klientovi i celé skupině. Cílem vychovatele je nenásilně přesvědčit klienta, aby své léky přijal. O zpoždění podání léků či nemožnosti klientovi léky podat, vychovatel vytvoří záznam a na danou skutečnost upozorní i ostatní vychovatele, popř. i učitele. V případě, že se situace odmítání léků opakuje, upozorní vychovatel místní zdravotnici, která kontaktuje lékaře dotyčného klienta a konzultuje s ním další postup při řešení této situace. Kromě léků někteří klienti vyžadují speciální přístup ve výchově. Jde především o v tomto prostředí častou diagnózu ADHD a ADD.

⁸⁰ R11

⁸¹ R12

Úklid. Úklid je součástí života běžných domácností a tedy i DDS. Zatímco úklid prostorů školy, tělocvičny, jídelny, kanceláří a společných užitkových prostor DDS má na starosti uklízečka. Zázemí RS, bytových prostor ale i venkovního areálu DDS mají ve své režii klienti a jejich vychovatelé. Děti si sami udržují pořádek ve svých pokojích. Spolu s vychovatelem pak udržují čistotu ve všech společných prostorech RS. To zahrnuje luxování, vytírání, utírání prachu, vynášení odpadků, čištění kuchyňských spotřebičů, úklid sociálního zařízení i mytí oken (To dělá vždy vychovatel, z důvodu bezpečnosti dětí). V rámci RS plní děti své úklidové povinnosti denně či v týdenním plánu a v činnostech se poctivě střídají. Úklid areálu školy zahrnuje odstranění odpadků, vynášení odpadkových košů v areálu školy, zametání, v zimě pak odklízení sněhu z cest (to vykonávají vždy chlapci, děvčata jim jen pomáhají). V DDS také fungují speciální služby, kdy se RS střídají v péči o zvířata v DDS. Děti tak mají služby na úklid stájí a chlívků, či krmení a venčení domácích zvířat. Vychovatel se na všech typech úklidů také aktivně podílí.

Vaření. Při DDS v Býchorech funguje jídelna, která klientům zabezpečuje snídani, dopolední svačiny, obědy, odpolední svačiny, večeře a druhé večeře. Přesto vychovatelé s dětmi, v rámci výchovy ke zvládnutí běžných domácích prací, na RS vaří. Na RS vychovatelé s dětmi vaří minimálně jednou týdně, častěji však dvakrát do týdne. Složitější pokrmy pak hlavně o víkendech. Vaření v rámci RS zahrnuje také práci s financemi a nákup surovin. Klienti mají v kuchyňkách v RS nevelkou zásobu běžných potravin, jako je cukr, mouka, sůl a koření, šťáva, různé druhy čajů, brambory, cibule, těstoviny. Vychovatelé každé RS mají na kalendářní měsíc omezený finanční rozpočet, ze kterého čerpají peníze na jízdné do města, vstupy na různé akce, ale i na drobné nákupy. Z těchto zdrojů také pochází finance na nákup surovin pro vaření na RS. Děti s vychovatelem tedy musí vymyslet, co budou společně vařit a následně sestavit seznam surovin, které na realizaci pokrmu budou potřebovat. Tyto suroviny pak většinou společně nakoupí v místním obchodě.⁸² Jídla, která klienti spolu s vychovatelem připravují, jsou velmi rozmanitá. Děti se učí připravovat různé pomazánky a saláty, palačinky, lívance, domácí hranolky, různé úpravy těstovin, rizota, některé druhy omáček, vaječná jídla, ale i

⁸² Vychovatel se velice často s dětmi domluví, že některé suroviny nakoupí v některém ze supermarketů ve městě, protože tam vycházejí někdy až o polovinu levněji než v místním obchodě. Některé suroviny navíc v místním obchodě ani nevedou v nabízeném sortimentu.

různé druhy pečiva (koláče, buchty, cukroví, perníčky, perníky, slané pečivo, dokonce i řezy). Děti nejčastěji volí sladká jídla (palačinky, buchtičky se šodó, lívance a různé buchty a koláče na plech). Velkou oblibu u nich mají i hranolky, bramboráky a těstovinová jídla (lasagne, špagety, zapečené těstoviny). Na přípravě jídla se podílí rovnoměrně všechny děti podle zručnosti a věku (loupaní a krájení zeleniny, smažení, pečení, vypracování těsta, apod.). Po dokončení pokrmu děti s vychovatelem společně stolují v jídelně RS. Poté nastává společný úklid jídelního stolu a prostoru kuchyně, mytí a utírání nádobí, úklid použitých pomůcek na správná místa v kuchyni. Nové recepty, pak vždy některé z dětí zapisuje do společného kuchařského sešitu.

Praní a žehlení. Vychovatel v DDŠ má v popisu práce též praní a žehlení oblečení klientů. Zatímco ložní prádlo je práno centrálně v prádelně, osobní věci a oblečení klientů se pere přímo v RS. Za mladší děti vykonává tuto činnost vždy vychovatel. Starší děti vychovatel učí, jak správně obsluhovat pračku, jaké přípravky a v jakém množství při praní používat, ale i jak správně roztřídit prádlo, které se může prát dohromady a které ne. Není zde však pravidlo, že v takovém případě perou vždy jen děti a vychovatel provádí pouze dozor nad činností. Právě naopak. I v této činnosti se děti s vychovatelem střídají a většinu praní stále obstarává vychovatel. Žehlení prakticky vždy vykonává vychovatel, vyjma dospělých klientů, kteří jej někdy vystřídají. V dívčích skupinách je situace trochu odlišná. Dospívající dívky ve větší míře perou a žehlí své oděvy samy, jen s občasnou výpomocí vychovatelky. Jedna z dívčích vychovatelek tento rozdíl v přístupu vysvětluje takto: „*Když to umějí kluci, je to jenom dobře... však ono je neubude a pořád to za ně nikdo dělat nebude... Ale u holek je to přeci jen trochu jiný. Z holek jednou budou manželky a mámy od rodin a tak se to prostě naučit musí. A čím dřív, tím líp... (smích)*“⁸³

Kroužky. Klienti DDŠ v Býchorech mají velmi rozmanitý repertoár pravidelných mimoškolních aktivit, které mohou navštěvovat. Spadají sem jak sportovní, pohybové, hudební a výtvarné aktivity, tak i aktivity spojené s péčí o zvířata. Všechny tyto aktivity jdou mimo aktivity spojené s činností RS. Jde jak o kroužky vedené místními pedagogy přímo v DDŠ, ale i kroužky, jejichž vedoucí za dětmi do DDŠ pravidelně dochází, či kroužky, kam naopak pravidelně děti dochází

⁸³ R13

mimo DDŠ. Jsou to fotbalové tréninky FC Ovčáry, taneční klub Modroočko, kroužek divadelní, keramický, hudební, chovatelský, počítačový (ten slouží jako forma odměny za dobré chování), kroužek angličtiny s rodilým mluvčím či kroužek šití a vyšívání. Děti se navíc účastní různých turnajů a společenských akcí spojených s jejich působením v různých kroužcích. Přestože se vychovatelé na vedení těchto kroužků a volnočasových aktivit nepodílí, zodpovídají za včasné příchody a připravenost dětí na kroužky a akce s nimi spojené. Většina klientů je členy více kroužků zároveň. Úkolem vychovatelů je skloubit činnosti jednotlivých dětí na kroužcích s aktivitami RS.

Domácí školní příprava. Vychovatel má v náplni práce dohlédnout, aby děti psaly všechny zadané domácí úkoly, vypracované jim je poté podepsat, jako důkaz jejich vypracování v prostředí RS. Nejjednodušší částí tohoto úkolu je zjištění zadání domácích úkolů dětí. To vychovatelé naleznou v informačním programu, kam je k příslušným dětem zapíše jejich učitel i s datem, do kdy mají být úkoly splněny. Na základě zjištěných zadaných prací vychovatel dohlédne na jejich splnění. Neznamená to, že provádí pouze dohled, ale sám je dětem s plněním úkolů nápomocen. Vychovatelé tedy s dětmi čtou, počítají, učí se slovní druhy, básničky, prochází pravopisné doplňovačky, učí se chemické prvky a fyzikální poučky či píšou cvičné diktáty. Tedy situace na první pohled stejná jako v běžných domácnostech. Na první pohled proto, že vychovatel v DDŠ má na plnění těchto činností mnohem méně času, a naopak na starosti více dětí, které s domácím úkolem potřebují pomoc. Často si tedy děti s plněním úkolů pomáhají navzájem. Většinou tak, že starší děti v RS pomáhají mladším s učivem, které jim jsou schopni zkontrolovat. Některé děti si domácí úkoly rády plní sami a pak je odevzdávají pouze k podpisu, jiné vyžadují soustavnou pozornost vychovatele při jejich plnění. Že psaní domácích úkolů v DDŠ není jednoduchá záležitost, potvrzuje i jedna z vychovatelek: *„No, tak když máme jen nějaké doplňovačky nebo počítání a máme na to dost času, tak je to v pohodě. Horší je když máme ten den spoustu kroužků a třeba fotbalu a tak, pak na to není tolik času a úkoly vlastně píšeme v mezcíasech mezi tím vším.“* ... *„Učitelé naštěstí nezadávají moc úkolů najednou. Když vidí, že už děti mají nějaké úkoly z jiného předmětu tak se je... nebo spíš nás?... snaží šetřit.“* ... *„Horší je to učňů. Tam ty úkoly mají stejně jako ostatní děti ve třídě. Ale naštěstí si je už většinou píšou sami a jen někdy se přijdou s něčím poradit...“*

většinou když píšou nějakou slohovku nebo mají dát dohromady referát. To pak chodí, jestli by u nás mohli na počítač, aby si tam něco našli.“⁸⁴ Stejně jako učitelé při výuce i vychovatelé při řešení domácích úkolů svých svěřenců rádi využívají pomoc praktikantů. „No, jasně, že mi to moc pomůže, když děláš s dětma úkoly i ty! Každá tak máme na starost půlku dětí než jindy a tak se jim tím pádem můžeme každému věnovat díl a víc než jindy. To je fajn.“⁸⁵

Účast na akcích mimo areál DDŠ. Vychovatel se s klienty účastní mimoústavních aktivit a pobytů. Tyto akce mohou trvat několik hodin, ale i dní, podle charakteru akce. Jde především o veřejná vystoupení dětí v rámci jimi navštěvovaných kroužků, sportovní zápasy, akce sdružující děti z různých výchovných zařízení v celé české republice. Dále jde o víkendové a vícedenní pobyty dětí mimo DDŠ – zimní lyžařské výcviky, letní cykloturistické a turistické pobyty, sjíždění českých toků na raftech a kanoích, víkendové pobyty v ekocentru Horka, či několikadenní pobyty na festivalech pro dětské domovy. Vychovatelé se těchto akcí účastní buď s celou jim svěřenou RS (např. odpolední a večerní představení), nebo mimo rámec svých běžných činností spjatých s konkrétní RS při několikadenních pobytech mimo DDŠ. Dlouhodobé pobyty mimo DDŠ fungují na stejném principu jako školy v přírodě nebo zážitkové dětské tábory. Akce vícedenního charakteru probíhají zpravidla ve dnech různých školních prázdnin.

Výtvarné a sportovní aktivity. Vychovatel má v rámci své práce s RS povinnost pravidelně do harmonogramu činností zařazovat sportovní a výtvarné aktivity. Pohybové aktivity vychovatelé volí převážně pro venkovní pobyty. Naopak činnosti výtvarné převažují, když venku vládne nepříznivé počasí. „Když je hezky, jdem radši ven. Děcka se tam líp zabaví. Nemá cenu bejt zavřený vevnitř, když je venku parádně. To můžem, až bude pršet.“⁸⁶ Z pohybových aktivit jsou nejčastěji využívány procházky po okolí DDŠ, fotbalová a volejbalová utkání na místním sportovišti, jízda na kole a na kolečkových bruslích po okolí. V zimě pak bruslení a procházky. Zatímco ke sportovním aktivitám vychovatelé využívají momentální počasí, u výtvarných aktivit se často inspirojí ročními obdobími či význačnými dny kalendářního roku. Většina výtvarných aktivit, probíhajících v RS je zaměřena na zútulnění prostředí RS a jeho výzdobu. Na jaře tak děti

⁸⁴ R14

⁸⁵ R14

⁸⁶ R11

s vychovateli vyrábí různé květinové dekorace, zdobí RS veselými barvami, zkouší různé techniky barvení vajíček či pletení pomlázek, v období podzimu se objevují dekorace z listů, postavičky z kaštanů, nebo ručně vyrobení draci, před Vánoci děti tráví čas vyráběním zimních dekorací do oken či ozdobiček na vánoční stromeček, během roku děti odlévají ze sádry, vyrábí z moduritu, apod. Většinu výtvarných činností vymýšlí vychovatelé, kteří musí své nápady stále obměňovat. Někdy si děti sami vymyslí aktivitu, která by je bavila a pak je jen na vychovateli, zda uzná aktivitu jako vhodnou a dětem vyhoví, či ji zavrhne a pokusí se nabídnout nějakou její přijatelnější variantu. Většina podnětů však stále vychází od vychovatelů.

Komunita. Komunita je setkání pracovníků a obyvatel DDŠ, které se koná každé pondělní odpoledne. Na komunitě se setkávají děti, učitelé, vychovatelé (vždy jen ti, kteří mají daný den službu), vedoucí kroužků, ale i vedení domova. Je to prostor, kde se řeší organizační záležitosti a harmonogram akcí DDŠ na aktuální týden. Náplní setkání je rozdělení různých služeb mezi RS, organizace výletů a veřejných vystoupení dětí DDŠ, víkendové pobyty dětí u rodičů či příbuzných. Je to místo, kde může kdokoli z osazenstva vznést jakoukoli pochvalu nebo naopak stížnost na kohokoli z komunity DDŠ. Řeší se tu bodové hodnocení některých dětí a z něj plynoucí výhody nebo naopak výrazná omezení. V rámci komunity probíhá i „runda“, kdy může každý z přítomných okomentovat cokoli z uplynulého týdne (co se mu líbilo či nelíbilo). Je to vlastně prostor, kdy může klient participovat na plánování, řízení a hodnocení života v DDŠ. Pro děti i dospělé zainteresované v DDŠ je to možnost spoluvytvářet žádoucí změny v chodu DDŠ.

Sebevzdělávání a sebereflexe. Sebehodnocení provádějí vychovatelé na konci každé své služby, kdy do hodnocení dne zahrnují své úspěchy a neúspěchy z daného dne. Mnohdy zde navrhnou i možná jiná řešení vzniklých problémů (tato informace většinou směřuje k druhému vychovateli). Sebereflexi také vychovatelé provádí během sezení Komunity. Sebevzděláváním je to v DDŠ trochu horší, a to hlavně z časových důvodů. Ze zdejších vychovatelů pouze jeden studuje. Jde o vychovatelku dodělávající si magisterský titul na vysoké škole: „*Kdybych neměla takové kolegy, tak bych musela odejít. Jsem závislá na tom, že si se mnou prohazují směny.*“⁸⁷ Ostatní vychovatelé rozvíjí své vědomosti hlavně na poli svých koníčků a mimopracovních zájmů. Přiznávají však, že mnohé ze svých koníčků již ve své

⁸⁷ R14

praxi využili: „*Mě hodně baví ruční práce, docela dost je s holkama tady využívám. Vlastně mě to trochu baví i díky nim. Vždycky když si najdu nějakou novou techniku, tak si to doma zkusím a když to jde a vypadá to pěkně, tak to pak dělám i tady s holkama.*“⁸⁸

Vezmeme-li v potaz všechny činnosti, které vychovatelé vykovávají a jejich časovou náročnost, musíme se ptát, zda vůbec mají dostatek času a samozřejmě i energie na mapování vývoje či problémů svěřených dětí. Jsou tedy vychovatelé slovy Albína Škoviery⁸⁹ „děvčaty pro všechno“ (s odkazem k náplni jejich povinností v rámci RS) nebo kvalifikovanými osobami, které se zabývají i duší dětí, jejich psychikou?

„*S každým dítětem, které k nám jde, přijde i jeho dokumentace. Takže vlastně předem víme, jak se dítě jmenuje, z jakého důvodu je k nám zařazeno a jaké mělo problémy v předešlém ústavu nebo rodině, takže tušíme, kdo k nám jde a na co si dávat pozor.*“ ... „*Některé změny nebo problémy jsou jasně viditelné, jiné je horší odhalit a trvá to déle.*“⁹⁰ Tolik k získání informací o klientech, kteří do DDŠ nově nastupují. Provází je zpráva z diagnostického ústavu, pedagogické poradny, lékařská zpráva a mnoho dalších „papírů“. V DDŠ je též pracovník plnící funkci speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Tito lidé však nejsou s dětmi v tak úzkém kontaktu jako vychovatelé či učitelé. Jsou to pracovníci, kteří většinu svého pracovního času věnují „papírování“, komunikaci s vnějšími činiteli DDŠ (rodiče, školy, úřady, další výchovné ústavy, apod.). Sice také pracují s dětmi, ale vzhledem k jejich dalším zmíněným povinnostem, jsou dětem fyzicky přítomni jen v omezených chvílích. DDŠ sice spolupracuje i s psychologickými poradnami, ale podnět k jejich spolupráci v současné době vždy vyplývá ze správy, která do DDŠ přichází s klientem. Další podněty by měly pocházet (a někdy opravdu pochází) od učitelů a hlavně vychovatelů, kteří s dětmi tráví nejvíce času. Vychovatelé však sami přiznávají, že plnit tuto funkci je někdy velmi obtížné: „*Můžeš si všimnout, že je dítě dlouhodobě smutné, bez zájmů, je subtilní nebo naopak velmi vzpurné a dělá problémy... nechová se, tak jak má, vyvolává roztržky, je agresivní... Toho si všimneš, ovlivňuje to totiž náladu celé skupiny. Ale když si bude dítě něco dusit*

⁸⁸ R13

⁸⁹ ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 144 s.

⁹⁰ R9

v sobě, tak potřebuješ čas a hlavně klid, abys zjistila, o co vlastně jde. A klidu a času je někdy fakt málo! Takže velké průšvihy nebo agresí řešíš, ale u menších osobních problémů, hlavně těch co vzniknou až tady, si prostě nemusíš vždycky všimnout včas... Je to škoda, protože pak jsou z některých pěkný průšvihy.“⁹¹

První, co musí vychovatelé a pracovníci DDS dětem zajistit je samozřejmě naplnění základních životních potřeb klientů, poté mají zajišťovat zdravý fyzický a psychický vývoj dětí. Zatímco mnoho úkonů, které vychovatelé s dětmi provádějí, se zaměřuje na fyzický rozvoj dětí a rozvoj jejich samostatnosti pro běžný život, psychická stránka rozvoje dětí není naplňována v takové míře.

Pro bližší poznání dětí a jejich duševních potřeb je rozhodující opět čas. Čas, který vychovatelé s dětmi tráví a různorodost činností, které během společně stráveného času vykonávají. Vychovatelé přiznávají, že jinak nahlízejí klienta, kterého mají v zorném poli již několik let a klienta, který je pro ně nový. „*Někteří kluci tu jsou třeba i pět let. Jasně, že ne pořád v mé skupině, to se prostě mění. Ale u těchto kluků už víš, s čím můžeš počítat, jak ti zareagují na něco, s čím nesouhlasí, nebo nakolik můžeš počítat s jejich spoluprací.*“ ... „*U nových dětí nic z tohohle nevíš. Ještě je dost neznáš.*“⁹²

S dětmi, které v DDS pobývají delší dobu, vychovatelé vždy naváží nějaký druh vztahu. Nemusí však jít vždy o vztah pozitivní! V tomto ohledu je velmi důležitá i osobnost vychovatele a jeho přístup jak ke kolektivu RS, tak ke konkrétním jedincům v RS. To jak vychovatel s dětmi jedná, jakou jim přiznává volnost či zodpovědnost za své činy a názory velmi ovlivňuje to, jak jej děti vnímají a jakou si k němu vytvoří důvěru. Uveďme si konkrétní příklad z dívčí RS: *V dívčí RS se střídají dvě vychovatelky přibližně stejného věku. Obě žijí v úplné rodině, kde vychovávají dvě děti blízkí se dospělému věku. Jedna z vychovatelek dává děvčatům pocit, že jim plně nedůvěřuje. Často je kontroluje i při běžných činnostech, při vycházkách mimo areál DDS se děvčata nesmí od skupiny příliš vzdalovat, udržuje na skupině pevný řád a nepřipouští žádné diskuse týkající se svých rozhodnutí o aktivitách skupiny. Děvčatům častěji body strhává, než rozdává. Přestože pro děvčata vymýšlí velmi zajímavé a rozmanité činnosti v rámci výtvarných činností, často s nimi vaří a chodí ven, děvčata se k ní chovají odtahitě,*

⁹¹ R14

⁹² R12

jsou drzá a mnohdy i vulgární. Dívky vychovatelku vnímají jako přítěž, která je omezuje a na její služby na jejich RS se, až na nemnohé výjimky, neteší. Druhá vychovatelka se s děvčaty baví na mnohem osobnější rovině. Povídá si s nimi i o vlastní rodině, dětech, domácích mazlíčcích. Děvčatům často dává najevo, že jim důvěřuje, a tudíž doufá, že ji nezklamou. Při procházkách mimo areál DDS mohou děvčata chodit v menších skupinkách i ve větší vzdálenosti od vychovatelky (musí však být na dohled) a mohou si tak povídat i o intimních tématech, které vychovatelka nemá slyšet. Vychovatelka sice děvčata kontroluje, zda si plní své povinnosti a pomáhá jim se školní přípravou, avšak tyto její kontroly nejsou soustavné. Nechává děvčatům větší volnost ve výběru činností, které spolu podniknou a nechává prostor i k debatám o jejich rozhodnutích týkajících se činností RS. Nemá problém děvčatům vždy zodpovědět všechny otázky a uvést důvody svých rozhodnutí. Stejně jako první z vychovatelek s děvčaty často chodí ven a věnuje se různým výtvarným činnostem. Děvčata se na její služby těší a důvěřují jí, chovají se k ní slušně a vulgarismy během jejích služeb téměř nepoužívají (rozhodně ne vůči vychovatelce). Obě vychovatelky tedy s děvčaty absolvují stejné činnosti, každá z nich se však těší jiné míře důvěry a obliby ze strany svěřených děvčat. Na tomto jednoduchém příkladu si můžeme ukázat, jak je osobnost vychovatele pro důvěru dětí důležitá. S oblibou a důvěrou klientů ve vychovatele se také ztenčuje hranice, za kterou klienti vychovatele nehodlají pustit. Vychovatel, kterému děti důvěřují má mnohem větší šance pochopit jejich psychické rozpoložení, poznat jejich tajemství a osobní problémy. Teprve po tomto poznání může vychovatel dětem efektivně pomáhat i v jejich psychickém rozvoji. To, že důvěra ve vztahu mezi vychovatelem a klientem hraje velkou roli, potvrzují i klienti DDS: „Jo, pani Nováčková⁹³ můžu říct cokoli. Ještě nikdy mi za to nevynadala. Vždycky si to poslechne, řekne co si vo tom myslí a zeptá se, co si vo tom myslím já... A pak chce vědět, co bych s tím chtěla dělat, a když nevim, tak mi poradí... nebo se dohodnem jestli to řeknem i někomu jinýmu.. a když ne, tak to fakt nikdo jinej neví! To sme si s holkama už vyzkoušeli, prostě to nepoví.“⁹⁴ ... „Jasně, že když vim, že to nikomu neřekne, tak jí klíd'opíd'o povim i něco, co nechci, aby věděl někdo jiný.“⁹⁵ ... „...já mám u ní schovaný deníček. Mám ho u ní ve skřínce a

⁹³ Nováčková je jméno užitá pro R13.

⁹⁴ R6

⁹⁵ R15

*píšu si tam jenom, když je tady Nováčková, protože Kohoutková by si to určitě četla... a nebo by to řekla před holkama... A to nechci!*⁹⁶ ... „A proč bych byl na Sluníčka⁹⁷ sprostěj? Ten je dobrej! Hraje s náma fotbal a můžem koukat večír na telku, když teda máme body (protočí oči a protáhne obličej)... Teda když musíme něco dělat a neděláme, tak na nás zařve, že jo, ale to je takový, že musí, protože se flákáme (smích)... Ale na toho debila, Kopeckýho, slušnej nebudu! A kluci taky ne... dyť furt jenom nadává a nikdy nesplní, co slíbil! (rozčileně) Dneska sme měli jít hrát fočus a co? Zase prdlačky, protože von nechce! Deme uklízet! Dyť věděl, že máme úklid, tak proč dem uklízet dneska? Je to prostě kreten prolhanej!“⁹⁸ Během své praxe jsem si potvrdila, že k vychovatelům, o kterých se děti vyjadřovaly ve svých názorech hanlivě, nechovají plnou důvěru a se svými problémy se raději chodí svěřovat jiným vychovatelům.⁹⁹

Zatímco při práci s dlouhodobými klienty, sázejí vychovatelé na zkušenosti s chováním a reakcemi daných klientů, u klientů, kteří jsou v domově jen velmi krátce, musí vychovatelé postupovat jinak. To zda nový klient k sobě vychovatele „pustí“ záleží hned na několika okolnostech. Je to především osobnost klienta, osobnost vychovatele a dětský kolektiv, do kterého klient vstupuje.

Vychovatel má proti novému klientovi tu „výhodu“, že tuší, jaké dítě a proč do DDŠ přichází. Pro nového klienta je však nové prostředí jednou velkou neznámou se vším všudy. Na dětský kolektiv se zaměříme v další kapitole, nyní zůstaneme u „vztahu“ vychovatele a nově příchozího klienta a možností práce s takovýmto klientem.

Volba způsobu práce a komunikace vychovatele s novým klientem je často závislá na zprávě o dítěti, kterou si vychovatel prostuduje. Jinak bude jednat v prvních dnech s dítětem, které je introvertní a jinak s extrovertem. Odlišně bude jednat s dítětem, které vstupuje do ústavní výchovy poprvé a dítětem, které již nějakým ústavním zařízením¹⁰⁰ prošlo. Jinak bude vychovatel jednat s dítětem,

⁹⁶ R16

⁹⁷ Sluníčko je jméno užitě pro R11.

⁹⁸ R17

⁹⁹ Nepatří sem situace pouze momentálního naštvání klientů na vychovatele (např. prohození aktivit v denním plánu z důvodu počasí). Tento závěr jsem formulovala na základě dlouhodobých konfliktů mezi dětmi a vychovatelem. Nezahrnula jsem sem případy, kdy měl vychovatel problémy či konflikty opakovaně jen s jedním klientem.

¹⁰⁰ Nepočítáme zde pobyt v diagnostickém ústavu.

keré v DDŠ ještě nikoho nezná, jinak s dítětem, které již někoho z klientů zná a jinak s dítětem, které zde má umístěného sourozence. Ve všech těchto situacích navíc společnou komunikaci a práci ovlivňuje osobnost klienta i osobnost vychovatele. I přes naznačenou složitost situace příchodu nového klienta do DDŠ se pokusím nastínit alespoň některé scénáře popisující práci vychovatele s novým klientem DDŠ:

Společenský či uzavřený klient. Na prostředí DDŠ si rychleji zvykají klienti, kteří jsou otevřenější vůči kontaktům s ostatními lidmi. Tyto děti v prvních dnech svého pobytu téměř nevyhledávají pozornost vychovatelů. Vychovatel zde funguje spíše jako informační zdroj a spojení s bývalým životem dětí (kontakt s rodiči, seznámení se s vnitřním řádem DDŠ, bodovým systémem, učiteli, dalšími vychovateli, pravidly fungování jejich RS). Více než společnost vychovatele vyhledávají tyto děti společnost ostatních dětí. Velmi rychle se naučí orientovat v budově DDŠ i celém areálu. Rychleji si zvykají na své spolubydlící a komunikaci v rámci skupiny (interní humor, zvyky, zvláštnosti jedinců v RS). „*Děcka, který si rychle najdou kamarády mezi ostatními, si i rychle zvykají na režim.*“¹⁰¹

Introvertní klienti vyžadují v prvních dnech pobytu v DDŠ mnohem více pozornosti vychovatelů. S dětmi navazují vztahy jen opatrně a velmi pomalu. Neznamená to však, že se přítomnosti ostatních dětí vždy zcela straní. Prostřednictvím vychovatelů tyto děti poznávají nejen učitele, ostatní vychovatele a pravidla chování v DDŠ, ale i prostor DDŠ, hry, kroužky, vedoucí kroužků. Většinou se zprvu nechtějí zapojovat do velkého množství aktivit. Jejich důvěrníkem je pouze vychovatel, nikoli ostatní děti ve skupině.

Klient s LMP či ADHD/ADD. Vychovatelé se snaží ke klientům s LMP, ADHD/ADD chovat stejně jako k ostatním novým klientům, pokud to momentální stav těchto klientů dovolí. Vychovatelé se jim snaží být nablízku a vytvořit klidnou atmosféru v RS. Tito klienti se vyznačují neklidností a někdy i rychlými změnami nálad, hlavně v prvních dnech jejich pobytu v DDŠ.

Romský klient. Příchod romského klienta je v mnohém stejné jako u neromských klientů. Rozdíl vychovatelé vnímají hlavně v tom, že si romské děti velmi rychle utváří povrchní vztahy, které jim umožňují komunikaci s ostatními dětmi v DDŠ. Romské děti jsou obecně otevřenější účasti na kroužcích a rády

¹⁰¹ R11

zkoušejí nové věci. Roli v převážně kladném přijetí stávajícího kolektivu romskými klienty může hrát i fakt, že romské děti v DDŠ Býchory tvoří velmi výraznou část obyvatel domova. V DDŠ je romská kultura a hlavně hudba velmi podporována. I to může navozovat dětem pocit, že se dostávají mezi „své“. Vychovatel mezi romskými a neromskými klienty při práci nedělá rozdíly.

Setkání sourozenců. V DDŠ Býchory je umístěno několik sourozeneckých skupin (většinou jde o dvojice) z neromských i romských rodin. Většina dětí sem není umístěna se svými sourozenci najednou, ale postupně se tu „schází“. Mladší děti sem většinou následují své starší sourozence. Pokud je to možné jsou umísťováni do stejných RS. V případě, že je nový klient opravdu umístěn do RS ke svému sourozenci, snaží se jej vychovatel poznat a najít si k němu cestu právě prostřednictvím jeho sourozence. Někdy však nastává situace, kdy je vztah obou sourozenců nevyvážený (snaha o sourozenecký kontakt je jen od jedné ze zúčastněných stran) nebo dokonce zcela záporný, odmítavý. V takových situacích se vychovatel snaží různými prostředky (hra, společný pokoj, společné aktivity, pozitivní příklad jiných sourozeneckých dvojic, vyprávění příběhů, apod.) děti sblížit. V případě, že ani po delší době ke sblížení sourozenců nedojde, jsou děti (na svou žádost a doporučení vychovatele) rozděleny do dvou RS. I nadále se však vychovatelé snaží vytvořit mezi sourozenci vztah, alespoň na přátelské úrovni.

Když se v DDŠ sejdou sourozenci, mezi kterými panuje fungující pozitivní sourozenecký vztah, je pro ně adaptace na prostředí DDŠ, jeho obyvatele a zaměstnance mnohem snazší. Děti spolu sdílejí stejnou minulost, rodinné zázemí i současnou situaci a velmi často si navzájem pomáhají. A to i v případě zařazení do různých RS. V tomto případě je k rozdělení sourozenců do různých RS důvodem buď rozdílné pohlaví, nebo výrazně rozdílný věk sourozenců.

Klient jedináček. Ano jedináčci a děti žijící jako jedináčci jsou svým způsobem zvláštní skupinou klientů. U všech jedináčků, se kterými jsem se během své praxe v DDŠ setkala, můžeme najít shodné rysy života před DDŠ. Je to především život pouze s matkou, která jim povolí téměř vše. V určitém věku dítěte pak matka přestává své dítě zvládat a vyhledá pomoc. Druhou skupinu dětí vykazující stejné znaky jsou jedináčci žijící s matkou, která se jim věnuje stejně jako v prvním případě. Matka si však najde partnera a pořídí si další dítě. V této chvíli začíná vznikat problém. Matka dělí svou pozornost, na kterou mělo posud

monopol její prvorozené dítě, mezi obě své děti a partnera. Dítě se nedokáže s touto situací vyrovnat a začne na sebe upozorňovat nevhodným způsobem (často záškoláctví, agrese, někdy sebepoškození, přátelství s pochybnými lidmi, někdy různé typy závislostí). Na vzniklou situaci nedokážou rodiče zareagovat a požádají o pomoc. V některých případech se tímto způsobem do ústavní péče dostane několik sourozenců (většinou každý s vlastním otcem).

Ať se do DDŠ děti dostanou z jakéhokoli z těchto důvodů, v obou případech vyžadují po svém příchodu absolutní pozornost vychovatelů. Tu si vynucují většinou stejným způsobem jako doposud doma. V tuto chvíli se vychovatel dostává do zvláštní situace, kdy musí dítěti věnovat dostatečnou pozornost, aby jej poznal a utvořil si s ním pozitivní vztah, ale zároveň se musí věnovat dalším dětem stejnou měrou jako doposud. Je to velmi složitá situace, která vyžaduje řešení šitá na míru každému novému dítěti. Nutnost rozdílnosti v přístupu k různým dětem potvrzují svými zkušenostmi vychovatelé: *„Teď u Rád'i se mi třeba osvědčilo ho ignorovat, když má ten svůj záchvat vzteku. A vypadá to, že si začíná zvykat, že tím ničeho nedosáhne... Povíme si za čas!“¹⁰² „Jo, jo, u Rád'i to zabírá. Ale třeba u Vít'i to nešlo. Toho to vždycky ještě víc rozlítilo a vypadal, že ho klepne. U něj zase fungovalo důrazný napomenutí od kohokoli z nás, chlapů... Prostě zařvat. Já si myslím, že na něj působil hlavně ten šok z toho, že na něj někdo křičí a ještě takovým hlasem (smích). Do té doby žil jenom s mámou. Ta kolem něj skákala, jak pískal.“¹⁰³*

Dospívající klient. Klienti, kteří se do DDŠ dostávají v období projevující se puberty, mohou vychovatele také zcela zaměstnávat. Pro vychovatele jsou nejnáročnější prudké změny jejich nálad, někdy přecitlivělost, odmítání autorit, odmítání nastaveného systému v DDŠ. Je tu i větší pravděpodobnost pokusů o útěk z DDŠ. Děti v tomto věku si drží více tajemství a mnohdy pro své plány dokážou přesvědčit i mladší děti. Někdy mají v tomto věku za sebou experimenty s návykovými látkami (někdy i závislost) nebo drobnou kriminální činnost. Úkolem vychovatelů je, aby mírnili negativní vliv, který tito klienti mohou mít na ostatní děti v RS. V prvních týdnech jejich pobytu v DDŠ navíc vychovatelé klienty nenápadně avšak častěji kontrolují (např. přítomnost cigaret).

¹⁰² R14

¹⁰³ R11

Klient velmi nízkého věku. Velmi malým dětem věnují vychovatelé po jejich příchodu do DDS také zvýšenou pozornost. Ta je zapříčiněna právě věkem dětí, které v tomto období života potřebují hlavně „mateřskou péči“, kterou zde nahrazují právě vychovatelé. Vychovatelé tedy děti převlékají, myjí, čtou jim pohádky, mazlí se s nimi a v prvních týdnech a měsících pobytu v DDS také mírní stesk dětí po rodičích. Přestože sem i takto malé děti přichází s vlastními problémy, vychovatelé se je snaží ochránit před problémy starších dětí. Avšak nemohou je od starších dětí izolovat. Velmi malé děti navštěvují mateřskou školu a základní školu v Býchorech, nikoli školu při DDS. V některých případech není možné ani takto malé děti zařadit do běžných tříd a poté navštěvují s ostatními klienty školu při DDS. *„Jsou to především děti, které mají LMP a jinak by navštěvovali speciální školu. Ty pak místo ZŠ Býchory chodí k nám, protože je tu ve třídě méně dětí a můžeme se jim víc věnovat.“*¹⁰⁴ DDS se jim tak snaží zajistit alespoň běžný start školní docházky.

Práce vychovatelů s novým klientem DDS je velmi náročná a různorodá pro obě zúčastněné strany. Vychovatel i dítě si v prvních týdnech a měsících pobytu dítěte v DDS budují vzájemný vztah, důvěru, zvykají si na zvláštnosti toho druhého. Vychovatel však v tomto období nezaměřuje svou pozornost jen k novému klientovi, ale i ke všem jemu svěřeným dětem jako kolektivu. Kolektiv totiž ovlivňuje nového klienta a naopak tento klient ovlivňuje kolektiv, do kterého vstupuje. Vychovatel musí dokázat reagovat na všechny změny v jeho RS.

Vychovatelova práce se všemi klienty v DDS se odvíjí od potřeb a originality jednotlivých klientů. U nových klientů je vychovatel právě na jejich originalitě závislý a neexistuje jediný správný model komunikace a práce s takovýmto klientem. Přestože jsme si uvedli zdejšími vychovateli nejčastěji jmenované „typy“ klientů a možnosti práce s těmito klienty, jsou to pouze orientační modely práce s novými klienty. Jestliže věříme tvrzení, že každý člověk je originál, platí to v případě dětí v DDS dvojnásobně. Každé zdejší dítě je jiné a jinak reaguje a zvyká si na nové prostředí. To musí mít každý vychovatel na paměti, především.

¹⁰⁴ R2

3.4.3 Dětský kolektiv

V této části práce se po pohledu učitelů a vychovatelů budeme zabývat pohledem klientů na problematiku adaptace na prostředí DDŠ. Jak se již ukázalo v předcházejících náhledech učitelů a vychovatelů na dané téma, je pohled na problém adaptace v zásadě klíčový. Zatímco někteří vychovatelé přistupují k dětem až příliš „odlišně“ ve srovnání s dětmi žijícími v běžných rodinách, učitelé se naopak v mnoha případech (jak jsme uvedli, jsou i zlaté výjimky) dostatečně nezaměří na zvláštnosti svěřených dětí, jež by jim bez svých zvláštností nebyly svěřeny. Tak jako učitelé a vychovatelé, tak i samotné děti, tedy klienti DDŠ, nahlížejí své prostředí, tedy prostředí DDŠ, z různých úhlů a přikládají jeho prvkům různou důležitost.

Zatímco pozorovatel „zvenčí“ může nahlížet prostředí DDŠ jako určitý uzavřený systém, obsahující různá omezení a nařízení, děti jej vnímají do jisté míry jinak. I když právě daná omezení a nařízení jejich vnímání daného prostředí, či chceme-li systému, ovlivňují a upravují. Pro nás může být DDŠ jen souborem nařízení a zákazů, při jejichž neplnění či porušení přichází jistá perzekuce, konkrétní trest. Ano, vlastně to přesně takto funguje. Ale každý klient si danou perzekuci, trest, vykládá podle svého. Každý klient je jako ve všech jiných sférách lidského života nenahraditelným a specifickým originálem. A v prostředí DDŠ se různorodost klientů ještě umocňuje! Ať už to jsou důvody, pro které je dítě do DDŠ umístěno, jeho věk, pohlaví, národnostní či etnická příslušnost, zkušenosti s dalšími výchovnými ústavami, sexuální zkušenosti, zkušenosti s návykovými látkami, počet sourozenců v rodině, počet sourozenců umístěných ve výchovných ústavech, počet sourozenců umístěných ve stejném výchovném ústavu, jeho původní rodinné zázemí, finanční situace jeho rodiny, zájem jeho rodiny jej navštěvovat a obecně být v kontaktu, jeho duševní a fyzické zdraví, fyzická zdatnost, schopnost komunikovat s ostatními klienty či lidmi obecně, jeho schopnost akceptovat a dodržovat pravidla, snaha pravidla spoluvytvářet a zlepšovat, snaha se realizovat, dosažené vzdělání, chuť či nechuť se dále vzdělávat, a mnoho dalších osobnostních vlastností i jedincem neovlivnitelných daností. I přes tyto odlišnosti se klienti v DDŠ dokážou sami nahlížet a sami si vytvářet určité skupiny v rámci DDŠ, které do jisté míry vyjadřují jejich postoje k životu. Částečně tak potlačují svou

individualitu, ale jen do té míry, do jaké je to pro ně osobně prospěšné¹⁰⁵ či snesitelné. V DDŠ se tak tvoří skupiny dětí i napříč školními třídami či rodinnými skupinami, které cítí jistou sounáležitost (jak se ukáže níže, ne vždy ku prospěchu věci). Ale zároveň zde zůstává někdy i několik jedinců, kteří stojí mimo tyto skupiny, ale zároveň se všemi dokážou komunikovat a jdou si za svými osobními cíli. Tito jedinci jsou zpravidla učiteli i vychovateli popisováni jako bezproblémoví, ochotní a kamarádští. Naopak jedinci, kteří stojí mimo tyto skupiny dětí a komunikaci s okolím nezvládají (z různých důvodů, viz níže), často žádají o přestup do jiného zařízení.

Během svého působení v DDŠ jsem měla to štěstí setkávat se se všemi dětmi v různých situacích. Měla jsem možnost pozorovat již zhotovené skupiny i právě se formující skupinky a jejich projevy v různých situacích. A skupina, do které patříte, či která vás naopak odmítne, v tomto prostředí částečně předurčuje vaše další reakce na různé situace, vaše postavení v rámci komunity DDŠ.

„Čerstvě“ nově přichozí klienty jsem měla možnost pozorovat pouze dva. V jednom případě šlo o dívku, se kterou jsem vedla i několik rozhovorů na téma jejího příchodu do domova a zvykání si na nové lidi a prostředí. V druhém případě šlo o malého chlapce, se kterým jsem, kvůli jeho věku¹⁰⁶, vedla jen nepřímé rozhovory. Ostatní klienty jsem mohla pozorovat již během „rozjetého“ procesu přizpůsobování se prostředí DDŠ a vedla jsem s nimi retrospektivní rozhovory, týkající se jejich začátků v DDŠ, ale i jejich současných názorů na situaci v DDŠ.

Pro přehlednost jsem se rozhodla tematiku adaptace na prostředí DDŠ z pohledu klientů rozčlenit na menší celky, kdy budeme tento problém nahlížet z pohledu chlapců a z pohledu děvčat. Pohled chlapců budu navíc dělit na pohled příslušníků majoritní společnosti a příslušníků romské menšiny, protože i mezi těmito skupinami jsou patrné rozdíly. Tyto rozdíly však nebudu reflektovat

¹⁰⁵ Prospěšné z jejich momentálního hlediska, nikoli v dlouhodobé perspektivě. Např. Klient se chce bavit s určitou partou v DDŠ, která považuje drzost vůči učitelům a neplnění si školních povinností za něco výjimečného, řekněme odvážného. Tento klient se začne chovat stejně, aby upoutal pozornost dané skupiny dětí. Přestože je to jinak vnímavý a bystrý žák, začne dostávat špatné známky, které vedou k velmi špatnému konečnému hodnocení na vysvědčení. V tuto chvíli mu to nevadí, protože se dostal do „vysněné party lidí“, ale zároveň si, díky špatnému prospěchu, uzavřel možnost studovat SŠ a bude muset později zvolit některý z učebních oborů, což si momentálně neuvědomuje.

¹⁰⁶ Chlapec věkově nespadá do mé cílové skupiny. Přesto jsem se některé jeho projevy rozhodla do práce okrajově zahrnout.

v případě děvčat. A to z důvodu nedostatku materiálu pro kvalitní porovnání obou skupin.¹⁰⁷ V neposlední řadě se zaměříme i na oba nováčky, kterým budu věnovat samostatnou podkapitolu práce, přestože budou reflektováni i v jiných částech textu.

3.4.3.1 Co je prostředí DDŠ z pohledu klientů?

Pro děti v DDŠ se prostředí DDŠ neskládá pouze z budovy a jejich práv a povinností. Děti sice na otázku co je DDŠ začnou odpovídat popisem objektu, ale mnohem větší část svého popisu DDŠ věnují výčtu a náplni různých kroužků, které zde navštěvují a kamarádům z RS. Děti se sice zmíní, jak je šťve, že nemohou chodit ven a navštěvovat své kamarády, kdy se jim zachce a že musí dodržovat režim, který se jim mnohdy nezamlouvá, ale zároveň velmi nadšeně mluví o svých mimoškolních aktivitách, některých vychovatelích a učitelích, prázdninových zážitcích s ostatními z DDŠ a vztazích na skupině i mezi RS.

Můžeme tedy s lehkou nadsázkou říci, že pro zdejší děti je jako prostředí DDŠ vnímáno hlavně kolektivní prožívání zdejšího režimu a společné zážitky, na které budou moci v budoucnu vzpomínat. Musím však přiznat, že k tomuto názoru se většina dětí propracovává během svého pobytu v DDŠ mnohdy velmi dlouho. Z počátku zde totiž bývá prakticky vše špatně. A prostředí DDŠ je vnímáno jako něco, proti čemu je nutné bojovat, co je nutné opustit či co je nutné prostě jen nějakou dobu snášet. Zajímavé však je, že i tento „nenávislný“ pohled se opět ve většině případů týká lidského osazenstva DDŠ a některých povinností dětí v rámci DDŠ.

Prostředím DDŠ jsou pro zdejší děti tedy převážně lidé, kteří se zde pohybují (od vychovatelů po uklízečky), možnosti trávení volného času a úspěchy či neúspěchy v rámci školní výuky. Od toho, do jaké míry dětem vyhovují tyto složky DDŠ, se odvíjí i míra jejich spokojenosti s DDŠ jako celkem a jejich hodnocení tohoto prostředí.

Na vnímání toho, co je pro děti v DDŠ důležité mají samozřejmě, hlavně v prvních měsících, vliv i podmínky, z kterých sem klienti přicházejí, protože právě s těmito podmínkami budou prostředí DDŠ srovnávat. Například pestrost kroužků více ocení děti, které ve své rodině neměly možnost takovéto aktivity provozovat a

¹⁰⁷ V době mého pozorování obývalo DDŠ pouze 6 děvčat, z toho 4 romská děvčata.

budou jim tedy klást velký význam. Naopak děti, které pocházejí z dobře finančně zajištěných rodinných poměrů, považují tuto rozmanitost za zcela normální a jejich zájem na účasti na těchto kroužcích není zprvu nijak valný a kroužkům tedy z jejich strany není připisována zvláštní důležitost. Tyto děti poté hodnotí v rámci prostředí DDŠ spíše praktické věci, jako je kvalita jídla, množství jejich povinností, minimum volnosti či ostatní klienti.

Klienti DDŠ tedy prostředí DDŠ nevnímají jako celek (budovy, lidé, vztahy, vnější prostředí, cíle DDŠ, finanční zajištění, práva a povinnosti všech osob v DDŠ, metody práce v DDŠ, apod.), ale jen jako dílčí části, které jsou pro konkrétního jedince důležité. Tyto části mohou mít jak pozitivní, tak negativní hodnotu. A jen na základě těchto pro jedince podstatných složek DDŠ, klienti hodnotí DDŠ jako celek jako prostředí pro jejich život.

3.4.3.2 *Sdružování do skupin*

V této práci jsem již několikrát zmínila, že se v DDŠ děti sdružují do různých partiček a skupinek. Vzhledem k tomu, že během mého působení zde bylo v DDŠ mnohem více chlapců než děvčat, byli to právě kluci, kteří tvořili větší množství spojení. Toto spojení funguje hned na několika rovinách. V rámci rodinných skupin, v rámci školních tříd, v rámci skupinek napříč třídami a rodinnými skupinami a v neposlední řadě v rámci celé společnosti.

Právě v rámci posledně jmenovaného utvořená skupina čítá prakticky všechny klienty DDŠ. Děti se zde totiž odlišují od ostatních dětí, které žijí mimo DDŠ. A právě touto svou odlišností omlouvají mnohé své společenské prohřešky na veřejnosti.

Děti velmi vnímají pohledy a názory lidí mimo DDŠ. Moc dobře vědí, že jsou pro ostatní vyvrheli, hodnými převýchovy, nápravy. Velmi dobře si uvědomují, že ve vesnicích okolo Býchor děti někdy, když neposlouchají, slyší „Nezlob, nebo pudeš do Bejchor!“ V celkovém měřítku tento výrok není až tak ojedinělý. Rodiče obecně někdy své děti straší, že když nebudou poslouchat, dají je do dětského domova. Většinou však jde o jinak neproblémové děti a tudíž se dětský domov stává opravdu jen strašákem. V okolí Býchor je však neznámý dětský domov mnohdy nahrazován konkrétním místem, tedy DDŠ v Býchorech. A děti z DDŠ jsou si toho velmi dobře vědomy. Nastávají tak situace, kdy děti z DDŠ

používají svůj status klienta tohoto zařízení jako vysvětlení jejich neadekvátního chování. Vlastně využívají stigma dítěte z výchovného zařízení jako omluvu pro své činy. Uvedme si konkrétní příklad: *Byli jsme s dětmi na procházce, kterou jsme spojili s nákupem v místním obchodě. Děti si zde za své kapesné nakoupily nějaké dobroty a mezi nimi i žvýkačky. Cestou zpět do DDŠ některé děti již vyžvýkané žvýkačky vyplivávaly na chodník. Vychovatel si to toho všiml a reagoval, že se mu tohle snad zdá a zda dětem přijde normální plivat žvýkačky na zem, když je nedaleko odpadkový koš. Na což se mu dostalo odpovědi od jednoho z dětí: „Normální? Hmmmlll...vždyť my jsme ty děti z Býchor....hmmmlll!“ Dítě tak dalo, za souhlasného mumlání ostatních plivačů, vychovateli najevo, že ony, tedy děti z Býchor, normální nejsou, tudíž nedělají normální věci. Tento příklad není ojedinělý a zdejší děti, hlavně chlapci, hlášku „My jsme ty děti z Býchor“ používají často. Buď jako vysvětlení svého chování nebo jako způsob odlišení se od ostatních dětí v okolí.¹⁰⁸ Děti tak vlastně reagují na předsudek okolí, že jsou umístěny v Býchorech jen kvůli svému špatnému chování a sami na tuto skutečnost poukazují. Tím, že jsou z Býchor, se přeci vše vysvětlí, přesně proto jsou přeci takoví a okolí tak od nich slušné chování ani nemůže očekávat.*

Zatímco heslo *My jsme ty děti z Býchor* sdružuje celý DDŠ okolnostmi vně DDŠ, sdružování v rámci RS a školních tříd je většinou vynucené okolnostmi uvnitř DDŠ. Jde především o sdružování v rámci celoškolských akcí, kdy jedna třída tvoří jeden tým, nebo na celo-ústavních turnajích, kdy proti sobě zápolí celé RS. Tyto aktivity mají vždy podpořit spolupráci v rámci těchto skupin, avšak podnět k této spolupráci je dodán uměle, např. vyhlášením soutěže rodinných skupin. Skupiny se tak neformují na základě vlastního rozhodnutí, ale na základě toho, že již byly z nějakého důvodu zařazeny do stejné kategorie, tedy RS či třídy. Tyto skupiny fungují jen v závislosti na impulzu, který je pro danou věc spojil. V případě, že impuls přestane být aktuální, tyto skupiny sice dále fungují, ale jen na základě rutiny, nikoli na základě vlastního přesvědčení. I přes to, že nejde o samovolně tvořené skupiny, jsou tyto skupiny často velmi pevné. Jde především o situace, kdy by mělo jednání jednoho člena skupiny špatný dopad na blaho celé skupiny. Uvedme si jednoduchý příklad z jednoho jednání Komunity: *Jeden chlapec z RS, která měla službu na úklid v areálu DDŠ, se úklidu neúčastnil a*

¹⁰⁸ Jako odlišení se od ostatních jsem tuto hlášku nejednou zaslechla z úst dětí z DDŠ např. při jedné veřejné společenské akci v kolínském nákupním centru.

naopak jeho průběh bojkotoval. Na shromáždění Komunity bylo na jeho neúčast poukázáno s tím, že RS tak svůj úklid neprovedla správně a za trest dostala celá RS ještě jeden týden úklidu navíc. V tu chvíli se všichni chlapci z postižené RS začali obhajovat, že jeho práci si rozdělili a udělali, takže si nikdo nemůže stěžovat na to, že nebyl úklid proveden. Na základě tohoto zastání byl trest RS zrušen. Chlapci si problém líného kamaráda vyřešili sami s ním a vychovatelem v rámci RS. Když vyšel úklid na tuto RS příště, již se do úklidu zapojili všichni chlapci z RS. Chlapci si tak problém vyřešili sami, a přestože chování svého druha neschvalovali, dokázali obhájit, že si trest nezaslouží nikdo z nich, včetně nepracujícího kamaráda.

Oba popsané způsoby sdružování tedy probíhají na základě vnějších podnětů. V prvním případě vnímání DDS okolím, v druhém případě snahou vychovatelů a učitelů stmelit kolektiv RS a tříd a snahou dětí ochránit kolektiv před následky chyb jedné osoby. Třetí způsob tvoření skupin v DDS je, na rozdíl od předchozích, zcela v režii jejich členů. Jde o tvoření skupin nezávislých na RS a třídním kolektivu. Jsou to skupiny dětí, které se přátelí napříč tímto uspořádáním. Vzhledem k tomu, že je v DDS v současné době jen 6 dívek, tvoří většinu takto utvořených skupin chlapci. Tyto skupiny se tvoří na základě rozdílných aktivit dětí a některé děti dokonce patří do více skupin. Asi největšími spojovateli dětí jsou v DDS sportovní a výtvarné aktivity. Nejvíce přátelství je v DDS utvořeno během společných tréninků fotbalu a společných uměleckých aktivit. Zatímco sportovní aktivity spojují především chlapce, v případě uměleckých činností (hudba, tanec, divadlo) jde o vznik smíšených skupin dětí.

Opravdové přátelství, které trvá mnohdy i po ukončení pobytu v DDS, zde utvářejí spíše chlapci. Chlapci také mnohem častěji tvoří unie dvou až tříčlenné a právě napříč systémem RS a školních tříd. Takového malé skupinky se tvoří nejen na základě osobních zájmů chlapců, jako je např. styl hudby, ale i na základě jejich osobnostních kvalit. Chlapci se tak spolu baví, protože si navzájem věří. Chlapci v takovýchto skupinách vyhledávají společné kroužky nejen kvůli náplni samotných kroužků, ale také proto, aby se mohli častěji vídat. Často se také navzájem navštěvují ve svých RS a mají zájem podílet se i na aktivitách ostatních skupin. Takto utvořená spojení jsou v DDS nejpevnější a jen opatrně k sobě přijímají další členy.

Nově příchozí klienti se v rámci DDS zapojují do různých skupinových činností. Díky snaze vychovatelů a učitelů se děti nejdříve zapojují do skupin v rámci RS a třídního kolektivu. Ale jen na základě vnějšího impulzu a jen pro danou činnost. Poté se rozvíjí jejich sounáležitost s ostatními klienty DDS v rámci hesla *my jsme ty děti z Býchor*. Její míra závisí na době strávené v DDS, většinou se sounáležitost na základě tohoto hesla stupňuje s dobou zde strávenou. Čas je také hlavním činitelem v souvislosti sounáležitosti třídní a skupinové bez jasně daného impulzu od učitele či vychovatele. Děti si prostě zvyknou, že se pohybují ve stejném prostoru jako ostatní děti spadající do této skupiny. Nejtěžší je tak pro nového klienta najít si v DDS „spřízněné duše“ nezávisle na těchto možnostech. Jde tedy o to najít si opravdové přátele. Někdy se to podaří a děti nového klienta přijmou a spřátelí se velmi pevně. V jiných případech až k takovému souznění nedojde a dítě se sice stává součástí skupin působících napříč RS, ale jen jako člen určité party, nikoli jako opravdový přítel.

Právě party jsou v DDS nejčastější. Jsou to skupiny dětí, které se formují bez přispění vychovatelů, učitelů i vnějšího prostředí DDS. Jsou to různě velké smíšené skupiny dětí, které mají jasnou hierarchii. Vždy je součástí party vůdčí osoba, její družina a poté jakýsi outsider, který je zde trpěn a který by měl odnést všechny tresty. Vůdčí osobou se v těchto partách stávají ti, kteří kolem sebe šíří auru výjimečnosti – ti, kteří se již pokusili o útěk (mnohdy úspěšně) z DDS, jedinci, kteří dokážou do DDS propašovat cigarety, jsou drzí na některé vychovatele a učitele a mají zdejší systém tzv. na háku. Družinu takovýmto jedincům dělají děti, které obdivují jejich frajerství, ale zároveň si nedovolí takovou měrou drzosti a vulgarismy vůči dospělým. Jsou to děti, které se chtějí cítit výjimečně, ale nechtějí dávat v sázku příliš mnoho (např. velké množství bodů, které jim může zajistit návštěvu jejich rodiny a přátel). Zatímco vůdce skupiny dokáže jednat i sám na vlastní pěst, členové jeho družiny nikoli. Vždy jednají v přítomnosti vůdce nebo ostatních členů družiny. Nikdy nejdou do sporu jen sami za sebe. Jediný na koho si členové družiny troufají i samostatně je jejich outsider. To je dítě, které chce být součástí větší party za každou cenu. I za cenu toho, že ho parta využívá. Jde mu jen o vymezení proti dětem, které součástí této party nejsou.

Složení takovýchto skupin se velmi rychle mění. Jejich členové přicházejí a odcházejí. Stávají se členy jiných part, podle toho, kde vidí svůj momentální

prospěch. Nejde tedy o příliš pevná a dlouhodobá sdružení. A o přátelství zde opravdu nejde. Přestože se členové těchto partiček účastní různých kroužků a volnočasových aktivit DDŠ, vždy se snaží vypadat, že tu jsou jen proto, aby daná činnost mohla proběhnout, tedy do počtu, nikoli ze svého vlastního zájmu.

3.4.3.3 *Páni kluci*

Chlapců je v DDŠ Býchory drtivá převaha nad děvčaty a jsou tedy hlavními činiteli při vytváření různých vnitřních uskupení klientů DDŠ. Jak jsem již naznačila výše, chlapci mnohem častěji než dívky tvoří uskupení dvou až tříčlenná, která fungují napříč školními třídami i RS. Tato uskupení jsou téměř neměnná a velmi pevná. Chlapci v těchto skupinách udržují zdravě přátelské vztahy a navzájem se podporují. V rámci DDŠ jde o „neškodná“ společenství, která nijak nenarušují chod DDŠ a aktivity jím produkované. Naopak tato společenství často pomáhají dodržovat pravidla chodu DDŠ v rámci RS a tříd, kdy se snaží dobrovolně spolupracovat s ostatními dětmi. Tato spolupráce je z pohledu členů daného přátelského uskupení logická a jim prospěšná, protože pokud společenství DDŠ spolupracuje při různých aktivitách napříč RS a školními třídami, je jim umožněn častý vzájemný kontakt právě díky těmto akcím. Jediným ohrožením těchto uskupení je odchod některého z jedinců z DDŠ Býchory ať už do rodiny či jiného ústavního zařízení. I přes toto odloučení však členové těchto skupinek dále v rámci možností udržují vzájemný kontakt. V případě odchodu člena skupiny do jiného ústavního zařízení je kontakt mezi členy velmi omezen a přátelství mezi nimi částečně ochládá, ve většině případů však zcela nezaniká. Naopak při úplném odchodu jedince z ústavní péče je kontakt mezi spřátelenými jedinci stále silný (v rámci možností kontaktu klientů s vnějším okolím DDŠ) a probíhá především prostřednictvím telefonátů a internetu. Při odchodu z DDŠ tito klienti nadále udržují přátelství mnohdy i po mnoho let od jejich pobytu v DDŠ a dokonce se pravidelně vidají.

Druhým nejčastějším uskupením jsou pak též již zmiňované party. Chlapci v DDŠ tvoří hned dva hlavní druhy jasně strukturovaných part. Mladší chlapci tvoří zpravidla pouze chlapecké party, naopak náctiletí tvoří party smíšené, přestože hlavní jádro opět tvoří pouze chlapci. Dívky zde zastávají post spíše jakési ozdoby a dotváří svou přítomností image dané party.

Party mladších chlapců sice nesou stejné znaky jako u chlapců starších (mají tedy svého vůdce, družinu i outsidera), ale není u nich zatím patrná taková dávka frajerství jako u starších chlapců. Činy, které jedince pasují na vůdce party, nejsou nijak závažné (již zmiňované útěky či pašování cigaret). V těchto partách se vůdcovství získává stejně jako u jiných dětských skupinek, např. sportovními výkony, vlastnictvím hudebních nosičů či drahých oděvů. Tyto party vznikají v rámci maximálně dvou po sobě jdoucích ročníků či RS čítajících děti přibližně stejného věku (rozpětí tří let věku). Tyto party jsou velmi nestálé, protože do DDS proudí stále nové děti nízkého věku a naopak děti, které dané věkové kategorii odrůstají, se postupně z těchto part vymaňují a stávají se členy part náctiletých. Přechod z dětských do tanagerských part nastává u dětí individuálně mezi jedenáctým a třináctým rokem. Tento přechod je ovlivněn i počtem dětí tohoto věku v DDS. V případě, že je v DDS větší množství dětí ve věku kolem dvanácti let, místo přechodu z dětské do teenagerské party tyto děti často vytvoří postupně partu zcela novou. A to tak, že se pomalu začnou vyčleňovat vůči menším dětem v jejich RS a začnou se přidružovat ke stejně starým dětem z jiné RS. Jde o situaci, kdy se děti cítí být již vospělé vůči menším dětem, ale stále jsou staršími klienty považovány za malé děti. Ve chvíli, kdy tuto hranici překročí, začleňují se do part starších dětí.

Teenagerské party jsou již svým složením a pravidly složitější než party dětské a přechodové. Tyto party mají jasně danou hierarchii i pravidla. Členové party vždy drží pospolu (výjimkou je outsider skupiny) a chrání svého vůdce. V těchto partách se již získávají zásluhy většinou negativním chováním a frajerstvím. Svou roli zde samozřejmě hraje i vlastnictví prestižních věcí (cigarety, značkové oděvy, hudební nosiče a přehrávače, apod.). V těchto partách se jako součást družiny objevují i děvčata. Jejich přítomnost v partě je ovlivňována jak jejich vzhledem, tak tím, zda randí s některým z členů skupiny. Většinou jde o přítelkyni vůdce party a její „dvorní dámy“. Přestože jsou v tomto typu party přítomna i děvčata, jádro party stále tvoří chlapci, kteří rozhodují nezávisle na děvčatech. Ta pak jejich rozhodnutí buď přijmou a jsou tak nadále součástí party, nebo nepřijmou a z party jsou tak nepřímo vykázána (ovšem s doložkou možného návratu). Děvče se zde tedy nikdy nestává vůdcem party, to je vždy chlapec. V některých případech však funguje dívka jako šedá eminence, kdy ovlivňuje svého

partnera (vůdce party) a tím i chod a pravidla party. Part náctiletých funguje v rámci DDS většinou více (2-3, podle počtu klientů v DDS) a jejich existence je nestálá a složení velmi proměnlivé.

Nově příchozí klient se musí s touto spleť různých part a přátelských společenství seznámit a rozhodnout se zda chce o členství v některém z těchto spolků usilovat či nikoli. Členství v některé z místních skupin může novým klientům DDS pomoci začlenit se i do dalších struktur v rámci DDS.¹⁰⁹ Většina nových klientů se začleňuje nejprve do kolektivu školní třídy a RS, až mnohem později se stává součástí uskupení napříč třídami a RS. Noví klienti se rychleji a snadněji začleňují do dětských part. U part náctiletých je proces přijmutí složitější.

Členové part si nejprve zjišťují, co možná největší množství osobních informací o novém klientovi. Na oplátku mu sdělují informace o DDS a některých svých „hrdinských kouskách“, čímž se snaží upoutat jeho pozornost a získat jeho důvěru. Až na základě nasbíraných informací o novém klientovi a jeho reakcích na jejich pravidla a chování se rozhodnou zda mu dovolí stát se součástí jejich party či nikoli. Toto období využívá pro svou analýzu dané party i nový klient a sám se rozhoduje, zda se nechá přijmout či naopak zůstane stát stranou a najde si jinou partu či uskupení, které je mu bližší. Velmi častou praxí je přijmutí nového klienta do party po dobu „ořukávání“ nováčka a poté jeho vyloučení či dobrovolný odchod. Toto období „propůjčeného“ členství v partě může mnohdy trvat několik týdnů až měsíců.

Mnoho klientů, kteří stojí mimo party v DDS a tato pozice jim vyhovuje, jsou klienti, kteří do některé z part patřili i několik let a nakonec se rozhodli jít svou vlastní cestou. Většinou jde o klienty, kteří patřili k družině, či byly outsiderem skupiny a postupem času jim přestala jejich pozice v partě vyhovovat, ale nemají natolik výjimečné kouzlo osobnosti, aby si mohli vytvořit vlastní patru jako vůdci. Tito klienti se většinou po opuštění party nadále baví s jejími členy i ostatními klienty DDS bez rozdílu. Velmi často se v období „po partě“ začínají více věnovat svému vzdělání. Zpravidla jde o jedince, kteří ukončili základní vzdělání a navštěvují odborná učiliště či střední školy. Otázkou je zda tito klienti změnili své hodnoty po odchodu na jiná vzdělávací zařízení z důvodu vlastního uvědomění si

¹⁰⁹ Viz romský původ klientů DDS v kapitole „Romství“ jako výhoda?

skutečných životních hodnot či z důvodu získání nového okruhu přátel mezi svými novými spolužáky? Domnívám se, že pravou cestu bychom mohli hledat přímo uprostřed. Tito klienti se ve svých nových školách setkávají se spolužáky z běžných rodin, kteří některé chování, které bylo v partách v DDS žádoucí, odsuzují. Pobyt v takovém prostředí pak klienty DDS vede k zamyšlení, která z těchto variant jim bude v budoucím životě vyhovovat více. Navíc se pobytem mimo DDS stávají více samostatnými (dojíždění do školy, samostatné plnění a zadávání domácích úkolů mimo interní systém DDS, další možnosti mimoškolního vyžití, využívání svého mobilního telefonu v době denního pobytu mimo DDS, apod.) a nejsou tedy zcela závislí na rozhodnutích vůdce party. Navíc náklonnost místních děvčat je jim zachována a dokonce obohacena o zájem nových spolužaček či kamarádek. V tuto chvíli je tedy pozice mimo konkrétní partu v DDS pro dané klienty velmi výhodná.

Soustředění chlapců v partách je zajímavým tématem i pro vychovatele. Vychovatelé se musí stále orientovat ve spleti různých part a musí si být vědomi změn ve struktuře a složení konkrétních skupin dětí. Vychovatelé totiž nevyužívají jen znalost osobnosti konkrétního klienta jako jedince, ale i jako součást různých skupin. Musí mít na paměti, že každý klient se chová trochu odlišně právě v rámci party a jako samostatný jedinec. Vychovatelé tak mají na zřeteli, že pokud chtějí kvalitně pracovat se členem takovéto skupiny, je pro ně výhodnější s ním pracovat jako s jedincem odděleným od ostatních členů party, kdy necítí podporu této skupiny. Toto pravidlo funguje u všech členů party bez ohledu na jejich pozici v partě. Tato potřeba je ještě umocněna v případě vůdce a outsidera party. Vůdce z toho důvodu, že při samostatném jednání nemá své publikum, před kterým se potřebuje předvádět, aby si udržel svou pozici. A outsidera z důvodu ušetření ho posměchu ostatních členů party.

3.4.3.4 „Romství“ jako výhoda?

Samostatnou kapitolu jsem se rozhodla věnovat romským klientům DDS. A to z důvodu, že právě jejich romská příslušnost¹¹⁰ ovlivňuje jejich začlenění do kolektivu dětí v DDS.

¹¹⁰ Jako Romové jsou v této práci označovány jen ty děti, které se k romskému původu sami hlásí a sami se tak označují.

Pro romské děti je přirozené držet pohromadě a vzájemně si pomáhat. Tyto hodnoty děti získávají ve svých původních rodinách. A to i přesto, že rodiče nezvládají svou rodičovskou roli. Vzájemné pomoci je pak učí jejich širší rodina či komunita. Tato vzájemnost se většinou týká jen spřízněných romských rodin či celých spřízněných rodů. Lidí, včetně Romů, mimo tuto skupinu se tato vzájemnost a bezpodmínečná pomoc netýká.

Jak jsem již několikrát v textu zdůraznila, noví klienti DDS mají velký problém se zapadnutím do kolektivu dětí. Svým způsobem si přijetí kolektivem musí zasloužit. Jinak je to však v případě romských dětí. Ne, že by romské děti byly automaticky přijaty do zdejšího kolektivu, ale jejich romská příslušnost toto přijetí ve většině případů velmi zjednoduší a hlavně urychlí. Příchod nového romského dítěte vyvolá u ostatních romských dětí velký zájem o jeho původ, rodinu, problémy, zájmy, apod. A svou zvědavost mohou děti ukojit jen komunikací s nově přichozím, kdy jim jsou tyto otázky zodpovězeny. Velkou pozornost děti také věnují znalosti romských tradic a romštiny nového klienta. Další body k dobru dostane od dětí nový klient za znalost současné romské hudby, která je v DDS velmi populární (nejen u romských klientů).

Romské děti tak mají o něco zjednodušený start pro navázání kontaktů s ostatními klienty v DDS. Romské děti jsou vlastně po svém příchodu kontaktovány ostatními romskými klienty. Už v samotném začátku jejich pobytu v DDS tak získají možnost komunikovat s ostatními romskými klienty, což urychlí i navázání kontaktů s ostatními klienty v DDS. Navíc romské děti se snaží o své soukmenovce v úvodu jejich pobytu postarat a tak jim bez zaváhání pomohou s orientací v prostoru DDS i ve škole a samotných RS. Navíc se je snaží velmi brzy zapojit do volnočasových aktivit, kde jim svým způsobem také dělají patrony.

Účast romských dětí ve výše zmíněných partách je stejná jako dětí z majoritní populace. Můžeme tedy říci, že i romští klienti někdy navazují jen povrchní vztahy s ostatními klienty DDS. Nemusí tedy navazovat čistá přátelství. I přesto jejich soudržnost a chuť pomoci převyšuje poměry mezi majoritními dětmi. Zde je nutné také zmínit fakt, že pokud některé z romských dětí zklame v něj kladenou důvěru ostatních dětí, již není nikdy plnohodnotným partnerem pro tyto děti. Sice je stále považují za Roma a za člena romské populace, ale již se jej nezastanou za všech okolností. Romská příslušnost klientů DDS tedy usnadňuje

vstup novým klientům do kolektivu DDŠ, ale zároveň jsou na romské klienty kladeny ostatními Romy v DDŠ jiné nároky než na majoritní klienty.

3.4.3.5 *Dívčí RS*

Děvčata v DDŠ tvoří pouze jednu RS a jsou tedy vůči chlapcům v početní nevýhodě. Vzhledem k počtu děvčat v DDŠ děvčata nezakládají vlastní party, jako je tomu v případě chlapců, a stávají se tak pouze součástí chlapeckých skupin. To ovšem neznamená, že by nedokázala dané party ovlivnit pro ně žádoucím směrem. Jak jsem již zmínila v kapitole o chlapcích, zdejší děvčata jsou schopné manipulátorky a chod part v DDŠ ovlivňují přes své partnery. Děvčata v DDŠ také mezi sebou méně často tvoří přátelské aliance. Děvčata se mezi sebou sdružují jen v rámci RS. Neznamená to však, že by mezi sebou dobře vycházela všechna děvčata z RS! Naopak děvčata ve srovnání s chlapci vykazují mnohem větší vzájemnou nevraživost, nenávist, závist a vypočítavost.

Zajímavé je, že přestože jsou děvčata v DDŠ téměř v rovnoměrném zastoupení počtu klientek z majoritní společnosti i romské komunity, hlavní slovo v RS mají romská děvčata, jimž se dívky z majoritní společnosti buď snaží zavděčit či naopak získat jejich status. Oba procesy však vedou ke zvýšené rivalitě mezi děvčaty¹¹¹, vzájemným hádkám, lžím, pokrytectví a někdy i fyzickým útokům.

Děvčata přicházející do DDŠ v pubertálním věku bývají mnohem vyspělejší a životem „zkušenější“ než děvčata pobývajících zde od dětství. Mnohdy jsou sexuálně aktivní od raného věku, mají zkušenosti s návykovými látkami, útěky z domova, záškoláctvím apod. Obecně lze říci, že většina zdejších klientek, které sem přicházejí v pubertálním věku, je zde z vlastního přičinění (nikoli pouze vinou rodičů).

Na základě mých pozorování, mají nejtěžší průběh začlenění do kolektivu DDŠ právě děvčata, především v pubertálním věku. Zatímco chlapci mohou případně změnit alespoň RS, děvčata tuto možnost nemají. V dívčích skupinách je kladen mnohem větší důraz na fyzický vzhled, oblékání, líčení ale i „majetnost“ klientek. Děvčata dávají svou nelibost k nedostatečným poměrům zcela jasně najevo již od prvních dní pobytu nové klientky v DDŠ. Lépe jsou do kolektivu děvčat přijímány takové klientky, které mají „zajímavou“ minulost, oblékají se do

¹¹¹ Mezi děvčaty obecně, nikoli mezi romskými a majoritními klientkami!

značkového oblečení, líčení a barvení vlasů je pro ně samozřejmostí. Velmi časté jsou také piercingy. Naopak děvčata, která těmto základním požadavkům nevěnují přílišnou pozornost, jsou skupinou dívek přijímána velmi zdrženlivě či rovnou odmítána. Jak jsme naznačili, mezi děvčaty panuje větší řevnivost a nová klientka tudíž přichází do značně nepřehledného prostředí. Přestože v dívčí RS k sobě mohou mít některé dívky blíže než k ostatním, vždy má hlavní slovo přítelkyně nejprůbojnějšího z chlapeckých vůdců a její „dvorní dámy“.

Nelehká je v této RS i pozice vychovatelek. Jak jsme již několikrát zmiňovali, děvčata mezi sebou dokážou být velmi nepřátelská a pokrytecká. Tyto vlastnosti se však někdy obrací i vůči vychovatelkám. Vychovatelky navíc nemohou některé spory nechat řešit pouze děvčata mezi sebou, ale musí zasáhnout. Takový zásah však zpravidla vždy znamená vznik alespoň dočasné averze vůči své osobě z jedné či druhé znesvářené strany. Komunikace a běžné fungování je pak v rámci RS velmi složité a pro vychovatelku psychicky náročné.

Předpubertální děvčata sice lépe do RS přijímají nové klientky a nejsou tolik hašteřivé jako jejich starší kolegyně, avšak velmi rychle nasávají klima RS a snaží se starším dívkám připodobnit. Zajímavé však je, že starší děvčata mají pro své malé spolubydlící relativně pochopení a dokážou se s nimi v rámci RS mazlit, česat je, pomáhat jim s oblékáním apod. Vychovatelky tuto ochotu připisují faktu, že mnohé z děvčat, jež do DDS přišla v pubertálním věku, mají mimo DDS své přátele a dokonce samy potvrzují, že chtějí velmi brzy založit rodinu. Tato přání jsou typická spíše pro romské klientky ve věku od šestnácti či sedmnácti let.

3.4.3.6 Jak to vidí „nováčci“

V DDS Býchory jsem měla možnost pracovat pouze se dvěma nově přichozími klienty, chlapcem a dívkou. Adam věkově nespadá do mého výzkumného vzorku. I přes to jsem se rozhodla nastínit alespoň některé rysy jeho adaptace na DDS. Stella se naopak úspěšně neadaptovala a DDS na svou vlastní žádost nakonec opustila. Se Stellou jsem vedla rozhovory týkající se jejího zvykání si na zdejší prostředí, pravidla i lidi.

3.4.3.6.1 Adam

Adam je šestiletý předškolák umístěný do ústavní péče na žádost své matky z důvodu nezvladatelnosti. V DDŠ Býchory má i svého staršího bratra a byl umístěn do stejné RS. Zatímco Adamovi přítomnost bratra v mnohém vyhovuje a pomáhá, jeho bratr není z jeho přítomnosti vždy nadšen. Adam je v DDŠ nejmladší a od ostatních nejmenších dětí jej v současné době dělí 2,5 roku věku. V mnohém tak starším klukům nestačí a svým způsobem je brzdí. Nejvíce to pociťuje právě jeho starší bratr, jehož pozornost Adam ze skupiny dětí vyžaduje nejčastěji. Bratři dokonce sdílí stejný pokoj. Adamovi naopak velmi prospívá, že se může upnout i na někoho jiného, kromě vychovatele, koho navíc zná z předešlého života. Chlapec se díky bratrovi a vychovatelem dobře volených seznamovacích a kolektivních her velmi rychle zapojil do života RS a vůbec celého DDŠ. V mnohém tomu napomohl jeho nízký věk, kdy mu i ostatní děti, především dívky, chtějí se vším pomáhat. To se však naopak snaží mírnit vychovatel, který se Adama snaží naučit přiměřené samostatnosti, kterou díky přehnané péči a ústupkům matky postrádá. Adam se v RS čítající sedm dětí učí, že ne vše se bude odehrávat přesně podle jeho představ a jeho nezvladatelný vztek se pomalu umírňuje. V mnohém tomu pomáhají ostatní chlapci ve chvílích, kdy Adam odmítá nějakou činnost s tím, že ji neumí, kdy chlapci svorně s vychovatelem odmítnou Adamovi s danou činností pomoci (např. obutí bot).

Adam se velmi rychle naučil, že si v rámci RS musí děti pomáhat a že ne všechny aktivity se budou podřizovat jen jemu. Učí se, že mnohé své povinnosti zvládne sám, nebo jen s malou podporou ostatních. Adam se musí přiměřeně podílet na všech aktivitách RS, včetně úklidů a vaření. Vychovatel i děti přistupují k Adamovi sice jako k malému dítěti, které potřebuje větší množství jejich pomoci a podpory, ale zároveň se jej svorně snaží naučit tomu, že každý v DDŠ má svá práva a povinnosti, svůj osobní prostor, který by měli všichni ostatní respektovat.

Adam se tedy velmi úspěšně a rychle adaptuje na nové prostředí. S řešením jednoho problému (zmírnění nezvladatelnosti) však vzniká další. Adam se velmi rychle adaptuje i na mluvu a zvyky chlapců mimo jeho RS. Rychle přejímá od starších dětí vulgarismy a získává jejich drzost vůči některým starším dětem (prozatím ne vůči vychovatelům). V tuto chvíli vyvstává u Adama otázka,

zda nebude řešení jeho situace před příchodem do DDS draze zaplaceno vznikem jiného negativního chování, jež se v tomto prostředí naučí? Bohužel tuto otázku zodpoví až čas.

3.4.3.6.2 Stella

Stella je patnáctiletá dívka, která před svým příchodem do DDS absolvovala pouze pobyt v diagnostickém ústavu. Do ústavní péče se dostala především vinou svých rodičů, kteří nejsou schopni se o ni adekvátně postarat. Dívčina matka se o dceru nezajímá vůbec a otec je momentálně ve výkonu trestu odnětí svobody. Dívka byla před umístěním do ústavní péče v péči otce. Otec se však dívce příliš nevěnoval. Stella má zhoršený prospěch ve škole a dlouhodobě zanedbávala i školní docházku. Děvče nikdy nenavštěvovalo žádné školní kroužky ani organizované mimoškolní aktivity. Jedinou náplní jejího volného času byla parta starších pubertáků nevalné pověsti v jejím městě.

Stella sice žila spíše životem své party, ale nikdy neokusila tvrdé drogy a neprošla závislostí na drogách ani alkoholu. Dívka působí velmi přecitlivěle, ale dokáže svou nelibost dát ostatním dívkám najevo, ať už slovně nebo fyzicky.

Během školního vyučování v DDS dívka působí nezáujatě a bez zájmu. V hodinách není aktivní a plní pouze striktně zadané úkoly. Stejně se projevuje i v rámci RS. Své povinnosti sice splní, ale sama nikdy nenavrhne způsob trávení volného času. Ostatním děvčatům i dětem obecně se spíše straní. Její účast na společných aktivitách je spíše vynucená okolnostmi než dobrovolná. Dívka příliš nevyhledává aktivity mimo budovy DDS a do kroužků v DDS nemá zájem se zapojovat.

Jediný, s kým je Stella ochotna více komunikovat, jsou vychovatelky na jejich skupině. Těm však svěřuje pouze své negativní zkušenosti s pobytem v DDS Býchory a stížnosti na ostatní děvčata. Pozitivních reakcí se vychovatelkám od Stelly dostává jen velmi málo. Dívka chce odejít do jiného DDS.

Stella přišla do jediné dívčí RS v DDS. V tu dobu zde měly dívky již jasně roztřídněné pozice. A to jak mezi sebou, tak v chlapeckých partách. Stella byla dosud zvyklá organizovat si svůj život do velké míry sama a plnit pouze některé požadavky dospělých (učitelé, babička). S děvčaty v RS od počátku svého pobytu nevychází dobře. Dominantním dívkám se nelíbí její samotářství, její hudba, styl

oblékání, dosavadní zvyky. Stella se odmítá přizpůsobit pravidlům, která si děvčata mezi sebou vytvořila a děvčata naopak odmítají její odlišnost. Z celé skupiny Stellu „přijímá“ pouze jediná dívka, Anna (do této chvíle mírně odstrkovaná ostatními děvčaty). Jde o děvče, které se Stellou sdílí pokoj. Anna se snaží Stellu více zapojovat do aktivit uskutečňovaných v rámci RS ale i celého DDŠ. Pokouší se ji zlákat k různým mimoškolním aktivitám a bere ji s sebou na různé kroužky, aby si Stella vybrala, které se jí líbí. Ovšem bez výrazně pozitivní Stelly reakce. Přesto právě s Annou tráví dívka nejvíce času a pomalu se jí částečně svěřuje se svým dosavadním životem i trápením v DDŠ.

Překvapivé pro mě bylo, že přestože je Stella vůči lidem v DDŠ spíše uzavřená, rozmlouvala se mnou o své situaci v DDŠ velmi otevřeně. Její výpovědi byly však spíše stížnosti a zoufání si nad svou situací, kterou chce změnit odchodem do jiného ústavního zařízení.

Podle Stelly je nejtěžší zvyknout si na omezenou svobodu pohybu, kterou do této doby neznala, a na nové lidi. Podle jejích slov jí nejvíce nechybí rodina, ale právě parta, se kterou se dříve velmi často stýkala i v době svého školního vyučování: *„Nejvíce mě štve, že nikam nemůžu! Furt sme tady a musíme hlásit, když dem někam sami... Doma se mě nikdo neptal, i když sem přišla někdy v noci.“ ... „Jo, holky mi nijak extra nesejí. Takový fífleny, který si myslej, že budu skákat podle nich. To mě teda neba. A to je vlastně taky blbý! Svoje kámoše vůbec nevidím a sem tu zavřená s touhle partičkou slepiček... radši bych byla jinde, protože jsou na mě pěkně hnusný!“¹¹²* Děvčata skutečně Stellu nepřijala a dávala jí to najevo různými naschvály (např. schovávání věcí), nadávkami a mnohdy i provokacemi vedoucími k různým roztržkám. Stella se málokdy uchýlila k napadení provokatérek, ale v případě útoku ze strany děvčat se neváhala fyzicky bránit, čímž vznikaly časté strkanice. Stella většinu sporů řešila stížnostmi u vychovatelek: *„Já jim to vobčas řeknu, když mi ty pipky něco udělaj, ale co můžou dělat, když u toho nejsou? Nic! Vždycky si vyslechnou i je a pak jim vynadaj nebo domluvej jako že to nemaj dělat a maj mi víc pomáhat, když sem tu nová... To je k ničemu. Stejně chci pryč, tady nebudu.“¹¹³*

Roztržky mezi děvčaty stále pokračovaly a nabíraly na intenzitě a Stella stále více trvala na žádosti o své přeložení jinam. Krátce před ukončením mé praxe

¹¹² R18

¹¹³ R18

bylo skutečně rozhodnuto, že Stella odejde do jiného ústavního zařízení. Zajímavou skutečností je, že po vynesení tohoto verdiktu se situace mezi děvčaty trochu umírnila. Stella se uklidnila, když zjistila, že zde již dlouho nepobude a začala dokonce více komunikovat s ostatními dětmi z DDS. Děvčata naopak přestala na Stellu útočit. Stellu sice mezi sebe nepřijala ale situace v RS se značně zmírnila a děvčata byla schopná jako RS fungovat.

3.5 Nejčastější překážky pro úspěšnou adaptaci klientů na prostředí DDS

Proces adaptace nově příchozích klientů na prostředí DDS je, jak jsme si v práci již několikrát dokázali, velmi komplikovaný a individuální jev. Přesto se pokusím poukázat alespoň na některé z hlavních problémů, se kterými se můžeme v této oblasti v prostředí DDS setkat. V průběhu práce jsme nahlíželi problematiku adaptace na prostředí DDS hned ze tří hlavních úhlů pohledu. Z pohledu učitelů, vychovatelů a klientů. Tyto pohledy si zachováme do jisté míry oddělené i v problematice nejčastějších překážek adaptace klientů na prostředí DDS.

Ve školním prostředí jsme se nejčastěji setkávali se zaostalostí klientů v učivu daných ročníků. Tento problém se dá vyřešit intenzivní spoluprací nových klientů a učitelů. Mnohem závažnějším problémem je zde tedy nezájem nových klientů na své současné situaci cokoliv měnit. Odstranění této překážky je během na dlouhou trať. Učitel se musí v tomto případě snažit najít si cestu ke svému žáku a pokusit se ho přimět změnit názor, až poté se mohou společně pustit do dohánění zameškaného učiva.

Dalším výrazným problémem ve školních lavicích je rozpor ve vnímání toho, co je „normální“ mezi učitelem a žáky. Jak jsme v práci uvedli, děti sem přicházejí z různých, zpravidla nestandardních, prostředí a jejich hranice vnímání normálnosti je oproti běžným názorům posunutá. Někteří učitelé si právě tento posun někdy plně neuvědomují a jejich spolupráce s dětmi je tímto značně omezena. Narážím zde na fakt, že někteří učitelé nejsou schopni přijmout a pochopit špatné návyky dětí z jejich minulých životních prostředí. Bez toho, aby si uvědomili omezení jim svěřených žáků, není možné, aby je těchto omezení zbavili a mohli se poté věnovat „pouze“ výuce. Musím uznat, že se tento problém týká jen několika málo učitelů v DDS. Většina učitelů naopak s těmito omezeními počítá a

pracuje na jejich odbourání. Nutno říci, že právě tito učitelé se těší u dětí většímu respektu i oblibě.

Co se týče vychovatelů, je zřejmě největším problémem jejich vyčerpání. Vychovatelé v DDS zastávají mnoho různých funkcí a povinností. Při plnění všech těchto úkolů jim zbývá jen velmi málo času na poznávání nového klienta, jeho potřeb a osobnostních zvláštností. Tento problém by do jisté míry mohlo vyřešit častější využívání služeb praktikantů. V případě, že praktikant převezme od vychovatele některé z jeho povinností, získá vychovatel více potřebného času pro nového klienta. Využití práce praktikantů je ostatně výhodné i v době, kdy se v RS žádný „nový“ klient nenachází. Rozdělení práce mezi dvě dospělé osoby je obecně výhodné během všech aktivit dětí v rámci RS. Záměrně zde jako řešení nabízím práci praktikantů a nikoli placených pomocných pracovníků, protože na další placené síly v mnoha zařízeních náhradní rodinné péče nezbyvají finance. Praktikanti jsou tak levnou možností, jak zlepšit postavení vychovatelů v rámci RS.

V případě klientů se setkáváme hned s několika překážkami. Patří mezi ně osobnost klienta, místní party a společenstva, striktní řád zařízení, izolovanost zařízení od okolního světa, sekundární viktimizace.

Osobnost klienta nemusí být chápána vždy jako překážka pro jeho adaptaci na zdejší prostředí. Avšak je zřejmé, že zdravotní a psychický stav dítěte hraje v jeho schopnosti adaptovat se na zcela odlišné prostředí značnou roli. Zůstává otázka, nakolik jsme schopni zdravotní a psychický stav dítěte ovlivnit ku prospěchu věci? Zdravotní omezení můžeme v mnoha případech jen zmírnit pomocí léků. Což se týká i některých psychických stavů dítěte. Naopak s některými osobnostními rysy a jejich projevy můžeme ve spolupráci se speciality efektivně pracovat. Jde především o projevy disociálního a asociálního chování klientů. Pracujeme tedy na zmírnění některých nežádoucích projevů chování a narovnání hodnotového žebříčku klientů.

Někdy závažnou překážkou pro adaptaci na prostředí DDS je pro klienta získání členství ve společenstvech utvářených dětmi v DDS. Problematickou se situace stává tehdy, kdy se dítě nemůže do těchto uskupení začlenit a o členství zde stojí. Jde především o případy, kdy dítě parta nechce z různých důvodů přijmout. Tuto situaci může zmírnit hlavně vychovatel, který by měl využít svých znalostí

místních part i daného klienta a pokusit se jej nasměrovat pro něj přijatelnější cestou (např. do jiné party) či naopak dané skupině pomoci pochopit kvality nechtěného klienta.

Velkým problémem pro nové klienty DDŠ bývá zpravidla dodržování pravidel DDŠ a jeho izolovanost od vnějšího světa. Jde především o to, že většina klientů byla do svého zařazení do ústavní péče zvyklá na jistou volnost pohybu a nebyla uvyklá dodržovat striktně nastavená pravidla. V tomto případě se setkáváme hlavně s nevolí nových klientů plnit své povinnosti dané vnitřním řádem DDŠ a touhou po volném pohybu. Umírnit nevoli klientů spolupracovat a pomoci klientům pochopit následky jejich vzdorovitého chování je opět úkolem pro vychovatele. Děti si na omezení volnosti a povinnosti zvykají různě. Některé zesílí svůj odpor vůči všem autoritám, někdy se dokonce pokusí o útěk z DDŠ. V těchto chvílích je velmi důležitá trpělivost vychovatelů i ostatních zaměstnanců DDŠ. Všichni se musí snažit dítě pochopit, podpořit jeho pozitivní jednání a ukázat mu výhody toho, že bude zde nastavený řád dodržovat.

Mezi překážky pro adaptaci klientů na DDŠ jsem zařadila i sekundární viktimizaci. Na první pohled by se mohlo zdát, že nejde o překážku při adaptaci na prostředí DDŠ, ale na vnější prostředí DDŠ, tedy naši společnost. Chci zde však poukázat na fakt, že pouhé přijetí toho, že klient patří do daného výchovného zařízení, ještě neznamená, že se na prostředí daného zařízení plně adaptoval. Neměla by tedy pro pracovníky DDŠ být v tomto ohledu rozhodující sebe-prezentace klienta, ale jeho skutečné zapojení do života DDŠ. Jak jsem již v práci poukazovala, klienti sebe-označení za dítě z výchovného ústavu ve většině případů považují pouze jako dostatečné odůvodnění jejich neadekvátního chování.

V celo-ústavním měřítku chci zmínit problematiku bodového systému a centrálního informačního systému. Oba systémy mají napomáhat k pozitivní změně v chování klientů. V obou případech však můžeme říci, že se neseťkáváme pouze s přínosy těchto systémů, ale i jistými omezeními v jejich prospěšnosti klientům DDŠ.

Centrální informační systém má pomoci zpřehlednit, jaké má klient plnit povinnosti, či do jaké míry je správně splnil. Problém zde vidím hlavně v tom, že děti o tomto systému vědí a do jisté míry jej zneužívají. Nemají totiž potřebu si své úkoly a povinnosti pamatovat. Systém si je pamatuje za ně a vychovatel jim je

připomene. Děti tak do jisté míry ztrácejí svou zodpovědnost za splnění jim zadaných úkolů.

U bodového systému mám výhrady k jeho dodržování. Pokud již takovýto systém existuje, musí jej dodržovat všichni zainteresovaní. Bohužel tak, jak funguje v DDŠ nyní, se jeho výpovědní hodnota blíží nule. Jak jsem v práci uvedla, někteří zaměstnanci DDŠ nepovažují za důležité dávat dětem body za pro ně samozřejmé činnosti, přestože pro děti nemusí být tyto činnosti samozřejmé ve stejné míře.

V případě obou systémů tedy jde o dobrou myšlenku, která by měla dětem napomoci k lepšímu plnění si svých povinností, změně chování a hodnotového žebříčku v pozitivním smyslu. K tomu, aby tento svůj účel plnily je nutná změna v myšlení zaměstnanců DDŠ a jejich striktní dodržování pravidel obou systémů. V případě informačního systému poté i zamlčení některých jeho funkcí ku prospěchu rozvoje některých vlastností klientů.

3.6 Zhodnocení výzkumných otázek a předpokladů

- Předpoklad: Klienti DDŠ se při svém příchodu do tohoto zařízení a počátečním pobytu zde potýkají s problémy.

Zhodnocení: Tento předpoklad se naplnil v plné míře. Ano, děti se při svém příchodu a hlavně v době prvních týdnů až měsíců strávených v DDŠ potýkají s různými problémy či nesnázemi. Nejčastěji jsou to problémy týkající se mezilidských vztahů (vztahy učitel-žák, vychovatel-klient a vztahy mezi klienty navzájem), problémy spojené s fungováním zařízení (vnitřní řád zařízení, izolovanost zařízení od vnějšího prostředí, omezená svoboda klientů) a problémy vyplývající z osobnostních charakteristik klientů (mnohdy důvody jejich umístění do zařízení – např. nezvladatelný vztek, agresivita, uzavřenost klienta, apod.).

- Předpoklad: Chlapci i dívky nesou při vstupu do DDŠ stejné zatížení problémovými situacemi.

Zhodnocení: Tento předpoklad se mi podařilo potvrdit jen částečně. Ano, při příchodu do prostředí výchovného ústavu jsou opravdu chlapci i dívky postaveni před obdobné problémy (řád zařízení, omezená svoboda pohybu, orientace v místním prostředí). Avšak v kontextu práce je jako „vstup do

prostředí DDŠ“ považováno i období několika týdnů až měsíců po faktickém příchodu klienta do zařízení. V tomto období jsou však rozdíly mezi chlapci a děvčaty velmi výrazné. Tyto rozdíly jsou dány odlišným navazováním mezilidských vztahů a hloubkou těchto vztahů. V tomto ohledu chlapci a dívky nenesou při vstupu do DDŠ stejné zatížení problémovými situacemi.

- Předpoklad: Romské děti mají vstup do prostředí DDŠ těžší než majoritní děti, díky svému romskému původu a sním související stigmatizaci.

Zhodnocení: Ne. Romské děti nemají těžší vstup do prostředí DDŠ než děti majoritní. Spíše naopak. Můžeme zde mluvit o pozitivní stigmatizaci, kdy dětem jejich romský původ pomáhá snadněji navazovat vztahy v DDŠ. Tyto vztahy jsou navazovány prostřednictvím jiných romských klientů a velmi rychle se šíří i mezi majoritní klienty zařízení. Prostřednictvím těchto vztahů romské děti rychleji navazují pozitivní vztahy i se zaměstnanci DDŠ a snáze se zapojují do aktivit DDŠ.

- Předpoklad: Noví klienti DDŠ při svém pobytu zde nejhůře snášejí pevný režim zařízení a ztrátu svobody pohybu.

Zhodnocení: Ano, tento předpoklad se zcela potvrdil. Klienti režim zařízení a omezenou svobodu pohybu mimo areál DDŠ nejčastěji jmenují jako negativa pobytu v DDŠ.

- Předpoklad: Učitelé vnímají jako nejzávažnější problém nových klientů DDŠ opožděnost těchto klientů v probíraném učivu.

Zhodnocení: Ne. Učitelé sice vnímají rozdílnou úroveň probraného učiva jako problematickou, nikoli však jako nejzávažnější problém nových klientů. Nejzávažnějším je pro učitele problém stagnace klientů (tedy neochota na stávajícím stavu jejich vědomostí cokoli měnit) a rozdíly ve vnímání normality v rámci vyučování. Pro učitele je tedy na prvním místě odstranění kázeňských přestupků a vyvolání pozitivního postoje k vzdělání obecně, až poté odstranění konkrétních nedostatků v úrovni vědomostí žáků.

- Předpoklad: Vychovatelé vnímají jako nejzávažnější problém počáteční neochotu nových klientů DDŠ spolupracovat.

Zhodnocení: Ne. Vychovatelé vidí největší problémy v osobnosti klienta a jeho specifičnosti. Neochota nových klientů spolupracovat může, ale i nemusí, pramenit právě z osobní specifičnosti klienta. V rámci problematiky originality každého klienta spatřují vychovatelé podstatné nedostatky v rámci svého časového harmonogramu. Více času na každého klienta by jim umožnilo klienty rychleji lépe poznat a přizpůsobit své působení požadavkům těchto klientů (např. na odstranění neochoty spolupráce, začlenění klienta do komunity DDŠ, apod.).

3.7 Možnosti nápravy či zmírnění některých problémů

Všechny problémy, se kterými se děti během své adaptace na prostředí DDŠ setkávají, odstranit nemůžeme. Takovými problémy jsou v prvních měsících pobytu v DDŠ např. vnitřní řád zařízení či izolovanost zařízení od vnějšího prostředí, jež jsou vlastně základními vlastnostmi takovýchto zařízení.

Jiné problémy, s nimiž se noví klienti, učitelé, ale i vychovatelé setkávají, můžeme zmírnit či zcela odstranit. Mezi takové problémy patří začleňování nových klientů do komunity DDŠ, tedy mezilidské vztahy v rámci DDŠ a jeho blízkého okolí, rozdílné vnímání normality a s tím spojená nedorozumění, a v neposlední řadě nedostatečný časový fond vychovatelů pro jejich speciální práci s klienty DDŠ.

Zaměříme se nejprve na nejmarkantnější problém, problém vychovatelů a času. V práci jsem mnohokrát zmiňovala časovou náročnost náplně práce vychovatelů. Vychovatelé se zabývají, jak odbornou prací s klienty, smysluplnou náplní jejich volného času, utužováním sebe-obslužných aktivit klientů, vedením záznamů o klientech, ale i pracemi spojenými s běžným provozem domácnosti (např. praní, žehlení, vaření, uklízení, atd.). V důsledku množství „běžných“ úkolů, které musí během své pracovní doby vykonat, nezůstává vychovatelům tolik času, kolik by bylo třeba na odbornou práci s klienty (např. terapeutické rozhovory, hry na utužení kolektivu, apod.).

Tento problém řešitelný je. Řešením je posílení kolektivu vychovatelů. Vzhledem k tomu, že na další pracovní síly v mnoha zařízeních náhradní výchovné

péče nezbyvají finanční prostředky, navrhuji tento problém vyřešit využíváním práce praktikantů. Všichni studenti humanitních, sociálních a pedagogických oborů musí v rámci svého studia plnit povinné praxe. Mimo tyto praxe mnoho studentů vyhledává i neplacené dobrovolné praxe, které by rozvíjeli jejich schopnosti. Právě tyto skupiny zájemců o praxe by mohly ulehčit práci vychovatelům. V případě studentů budeme předpokládat i odborné znalosti v práci s dětmi a mládeží, které zde mohou realizovat. Tudíž jsou ideální levnou pracovní silou, která je v případě dlouhodobější praxe přínosem pro chod DDŠ. Záměrně uvádím požadavek dlouhodobé praxe. Během takové praxe má totiž praktikant možnost řádně se zaškolit do aktivit a požadavků konkrétního zařízení, ale i lépe poznat klienty a jejich specifické nároky na výchovu a zdokonalovat tak své schopnosti práce s takovými klienty. Toto řešení je tedy výhodné pro obě zúčastněné strany, DDŠ i praktikanty. DDŠ získá „kvalifikovanou“ levnou pomocnou pracovní sílu, která uleví vychovatelům v množství jejich aktivit a umožní jim tím trávit více času terapeutickou činností, a praktikanti naopak získají dobrou praxi pro své teoretické znalosti.

Dalším problémem, který můžeme ovlivnit je začleňování nových klientů do komunity DDŠ. Tento problém je úzce spjat s problémem předešlým. Pomoc začlenit nové klienty do prostředí DDŠ leží v mnohém na bedrech vychovatelů, tedy na množství času, který vychovatelé pro tento úkol mají. Problém začleňování do zdejší komunity dále závisí na několika různých aspektech. Na osobnosti nového klienta, místních požadavcích na chování a vnímání normality a aktuálním složení a rozpoložení part a skupin klientů. Všechny tyto aspekty (kromě požadavků na chování klientů, jež jsou dána vnitřním řádem zařízení) můžeme do jisté míry ovlivňovat, směřovat k požadovanému cíli, tedy přijetí nového klienta do komunity DDŠ. Efektivního působení na osobnost klienta, vnímání normality i místní party lze dosáhnout velmi úzkou spoluprací učitelů, vychovatelů, vedoucích kroužků a zájmových aktivit a hlavně specializovaných pracovníků (speciální pedagog, psycholog, lékař, psychiatr, sociální pracovník, apod.) mezi sebou navzájem i směrem ke klientům. Spolupráce všech zmíněných pracovníků je také důležitá pro plánování práce s konkrétními klienty, dle specifických požadavků klientů, jež jsou dány jejich fyzickými a psychickými možnostmi.

V současné době je ovlivňování začlenění nových klientů do kolektivu v kompetenci vychovatelů. Ti však za sebou potřebují cítit oporu dalších specialistů, kteří jim mohou v určitých oblastech pomoci. Jde tedy o posílení spolupráce mezi všemi složkami výchovné péče. Tato spolupráce sice v současné době probíhá, avšak ne v dostatečné míře.

V DDŠ Býchory panuje mezi učiteli i vychovateli jistá nejednotnost názorů a postupů práce. Tento problém pramení z rozdílnosti chápání normálnosti. V tomto ohledu se personál DDŠ dělí do dvou táborů. Jedni vnímají pojem normální v kontextu celé společnosti, druzí nahlíží tento pojem odlišně pro společnost a pro své klienty. Jak jsem již mnohokrát v práci uvedla je hranice normálnosti u klientů DDŠ posunuta mimo hranice toho, co je jako normální chápáno většinou veřejností. Na základě této nejednotnosti v chápání normálnosti personálem vznikají různé drobné i větší konflikty (vzpomeňme příklad s 5 body za připravené pomůcky na hodinu). Tyto konflikty ve většině případů vznikají mezi klienty DDŠ a tím personálem, který vnímá pojem normálnost jen podle celospolečenských měřítek. Tito učitelé a vychovatelé by měli mít na paměti, že kdyby se jejich klienti chovali „normálně“ podle měřítek většinové společnosti, nebyli by jejich klienty! Právě zde se totiž mají resocializovat, tedy, velmi volně řečeno, nabýt normálnosti v celospolečenském měřítku.

Důležité tedy je sjednotit názory, nebo alespoň na venek prezentované postoje, zaměstnanců DDŠ ohledně problematiky „normálnosti“ klientů DDŠ. Pomocným nástrojem jim v tomto ohledu je bodový systém fungující v rámci školní výuky a rodinné výchovy v DDŠ. Ten uvádí, spolu s kladným či záporným bodovým hodnocením, žádoucí a nežádoucí chování klientů DDŠ. Můžeme tedy říci, že to, co je v bodovém systému ohodnoceno plusovými body je společensky uznáváno jako normální, a to, co je v systému uvedeno pod minusovými body je společensky nevhodné, vymyká se normalitě. Bodový systém má zdejšími klientům napomoci rozeznávat, co je a není žádoucím chováním. A právě body udělované v rámci systému je mají motivovat ke změně v pozitivním směru. Názorová nejednotnost učitelů a vychovatelů však právě tuto motivační funkci systému devaluje, protože systém není všemi vnímán a hlavně využíván stejně. Pro jasné určení žádoucího chování klientů a jejich motivování k tomuto jednání a zároveň předcházení zbytečných konfliktů mezi klienty a zaměstnanci DDŠ je nutné striktní

dodržování pravidel DDŠ a bodového systému ze strany všech (!) zaměstnanců DDŠ. Jinak není změna k lepšímu možná.

4 ZÁVĚR

Cílem předložené práce bylo zjistit, jaké problémy mohou mít klienti při vstupu do DDŠ a během adaptace na toto prostředí a zda můžeme tyto problémy odstranit.

Výzkumem se prokázalo, že nově příchozí klienti mívají s adaptací na prostředí DDŠ různé problémy. Tyto problémy můžeme nahlížet hned z několika úhlů pohledu. Učitelé a vychovatelé hledají příčiny těchto problémů v neadekvátním chování klientů, jejich nezájmu o dění v domově a neakceptování autorit. U klientů pak největší důraz klademe na osobnostní kvality klienta a jeho tvárnost a ochotu poznávat a akceptovat nové zkušenosti a s nimi spojená práva a povinnosti. Výzkum nám umožnil definovat rozdíly v problémech adaptace mezi chlapci a děvčaty, kdy se problémověji jeví dívčí adaptace na prostředí DDŠ. Naopak „nejlépe“ jsou na tom romští chlapci, kteří do popředí staví romské hodnoty, jako je např. soudržnost jejich etnické minority a vzájemná pomoc, které jim napomáhají rychleji navazovat nové kontakty a přijímat do svého kolektivu nové jedince.

Z pohledu klientů se jako nejzávažnější problémy v adaptaci na prostředí DDŠ objevují pocity samoty, nechtěnosti, odcizení, ale i neochota akceptovat nastavená pravidla a povinnosti, zejména pak autority, které sami jako autoritu nevnímají. Největším problémem zdejších klientů není zvyknout si na fyzické prostředí DDŠ, ale na jeho mentalitu, pravidla, a lidi, kteří toto prostředí utvářejí.

Z pohledu práce se domnívám, respektive jsem naprosto přesvědčena, že tyto problémy s adaptací klientů na prostředí DDŠ nelze odstranit zcela. Jejich zmírnění bychom však dosáhnout mohli. A to velmi úzkou spoluprací odborníků, věnujícím se problematice dětí v ústavní péči (např. psycholog, speciální pedagog, apod.), a místních zaměstnanců v zařízeních, kde je tato péče vykonávána. Tato spolupráce v současné době již probíhá, avšak ne v dostatečné míře. Spolupráce by se měla více zaměřit na osoby vychovatelů, kteří s klienty tráví nejvíce času. Odborní pracovníci by tak neměli spolupracovat pouze s klienty, ale ve větší míře i s vychovateli a dalšími zaměstnanci výchovných zařízení, a to zejména jako poradci pro konkrétní krizové situace i pro dlouhodobý socializační či

resocializační plán pobytu klienta. Další možnost zlepšení situace vidím v posile vychovatelských týmů v DDŠ. Tato posila by mohla být využívána z řad praktikantů a stážistů, kteří by byli vychovateli k ruce jako jeho asistenti. Vychovatel by tak získal více času na speciální práci s klienty a spolupráci s dalšími odborníky působícími v DDŠ.

Většina možností, jak tuto stávající situaci nově příchozích klientů do DDŠ zmírnit, tedy leží na bedrech vychovatelů. Vychovatelský post není v naší společnosti nijak výrazně oceňován, přestože do jeho kompetence spadá mnoho různých fyzicky a hlavně psychicky náročných úkonů, ke kterým by se měli podle výzkumu této práce přidat další povinnosti, což se vzhledem k současné situaci vychovatelů zdá téměř nereálné. Toto východisko se tedy jako plošné řešení jeví velice problematicky. Musím zde však zdůraznit, že výzkum k této práci probíhal pouze v jednom DDŠ a jeho výsledky tedy můžeme aplikovat pouze na toto konkrétní pracoviště! Mnohokrát jsem v práci zdůrazňovala, že všichni klienti DDŠ jsou svým způsobem originály, které toto prostředí též utvářejí, a tudíž je i každé prostředí výchovného ústavu originálem lišícím se od ostatních. Nemůžeme tedy výsledky tohoto výzkumu paušalizovat na všechna DDŠ v ČR. Tato práce je jen malým dílkem do skládačky, pojednávající o problematice nových klientů DDŠ a jejich adaptaci na toto prostředí. A budeme muset najít ještě mnoho dalších dílků, než poznáme, co nám vlastně tato skládačka nastiňuje. Tato práce tedy neukazuje jediný správný postup ke zmírnění problémů nových klientů v DDŠ, ale pouze jednu z možných cest, po které bychom k tomuto cíli mohli dojít. Jen čas a další výzkumy prozradí, zda je tato cesta správná, nebo je jen další slepou uličkou.

POUŽITÉ ZDROJE

- BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2008, 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.
- DANÍČKOVÁ, Veronika. *Prevence ohrožení dítěte na Kolínsku*. Pardubice: 2012, 86 s. Bakalářská práce, Univerzita Pardubice.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.
- EYRE, Linda a Richard M EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 156 s. ISBN 978-80-7367-275-1.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- FORŠTOVÁ, Lenka. *Romské děti a mládež a jejich vztah ke školnímu prostředí*. Pardubice: 2011, 62 s. Bakalářská práce, Univerzita Pardubice.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- JANSKÝ, Pavel, *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: 2007, 260 s. Disertační práce, Karlova univerzita.
- JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Vyd. 1. Praha: Themis, 2004, 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 184 s. ISBN 80-7178-304-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Editor Alois Kříšťan. Praha: Portál, 2013, 576 s. ISBN 978-80-262-0366-7.

- MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 183 s. ISBN 978-80-7367-739-8.
- MICHALÍK, Jan. *Vybrané kapitoly z práva pro sociální pracovníky středisek výchovné péče a zařízení ústavní a ochranné výchovy*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006, 168 l. ISBN 80-86856-23-2.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobností*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 257 s. ISBN 80-246-0240-7.
- MIKULOVÁ, Hana. *Problematika dětských domovů a pěstounské péče v ČR*. Pardubice: 2010, 51 s. Bakalářská práce, Univerzita Pardubice.
- ORNSTEIN, Allan C. *Foundations of education*. 4.ed. Boston (Massachusetts): Houghton Mifflin, 1989, 621 s. ISBN 0-395-43228-6.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 144 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VAŠINA, Lubomír. *Komparativní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2847-6.
- VEČERKA, Kazimír, Markéta ŠTĚCHOVÁ a Jakub HOLAS. *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*. Vyd. 1. Praha: Knok polygrafie, 2000, 83 s. ISBN 80-86535-00-2.

Internetové zdroje:

- www.domov-bychory.org
- BROWNE, Kevin. The Risk of Harm to Young Children in Institutional Care [online]. 2009 [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/The_Risk_of_Harm_1.pdf
- CILEČKOVÁ, Kateřina a Monika CHRENKOVÁ. Institutional care in the Czech Republic in light of the recent judicial decisions and the established practice of Czech courts. *ERIS web journal* [online]. 2011, **2011**(1) [cit. 2014-10-20]. Dostupné z: http://periodika.osu.cz/eris/dok/2011-01/institutional_care_in_cz.pdf
- SYCHROVÁ, Adriana. *Pohledy na praxi zahraničních systémů péče o ohrožené děti* [online]. 2012 [cit. 2015-02-27]. ISSN 1804-9095. Dostupné z: http://dspace.upce.cz/bitstream/10195/54129/1/SychrovaA_PohledyNaPraxi_2012.pdf

Další zdroje:

- Přednášky Sociální psychologie (Upce, akademický rok 2011/2012)