

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PODPORA DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ  
VE VYBRANÉM DĚTSKÉM DOMOVĚ SE  
ŠKOLOU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Karolína Pazdziorová**

*Speciální pedagogika*

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

**Plzeň, 2023**

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Podpora žáků s poruchami chování ve vybraném dětském domově se školou* vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a jiných pramenů.

V Plzni, dne 28. 6. 2023

.....  
Karolína Pazdziorová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, její věnovaný čas, cenné rady a připomínky. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem zaměstnancům Dětského domova se školou Býchory za jejich spolupráci a přínos do výzkumné části této bakalářské práce. V neposlední řadě patří dík mé rodině za její obrovskou podporu.

# OBSAH

OBSAH .....	3
SEZNAM ZKRATEK .....	4
ÚVOD .....	5
TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE .....	7
1 PORUCHY CHOVÁNÍ U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH .....	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU .....	8
1.2 DĚLENÍ PORUCH CHOVÁNÍ .....	9
1.3 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ .....	11
1.4 PŘÍČINY PORUCH CHOVÁNÍ .....	13
1.5 DIAGNOSTIKA PORUCH CHOVÁNÍ .....	19
2 MOŽNOSTI INTERVENCE V RODINÁCH S DĚTMI S PORUCHAMI CHOVÁNÍ .....	21
3 DÍTĚ S PORUCHOU CHOVÁNÍ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ .....	24
3.1 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	24
3.2 RESOCIALIZACE A REEDUKACE .....	27
PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE .....	34
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....	35
4.1 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	35
4.2 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ .....	37
4.2.1 Obsahově kategoriální analýza výpovědí .....	37
4.2.2 Strukturální analýza .....	43
4.2.3 Odpovědi na výzkumné otázky .....	48
ZÁVĚR .....	51
RESUMÉ .....	53
SUMMARY .....	54
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	55
LITERATURA .....	55
INTERNETOVÉ ODKAZY .....	57
JINÉ PRAMENY .....	57
PŘÍLOHY .....	I

## **SEZNAM ZKRATEK**

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

atp. – a tak podobně

DD – dětský domov

DDŠ – dětský domov se školou

DDÚ – dětský diagnostický ústav

kupř. – kupříkladu

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

např. – například

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

popř. – popřípadě

SVP – středisko výchovné péče

tj. – to jest

tzv. – takzvaně

VÚ – výchovný ústav

---

## ÚVOD

Jsem zaměstnankyní dětského domova se školou, kde přicházím každodenně do kontaktu s dětmi s poruchami chování, které tráví své dětství za zdmi ústavního zařízení místo přirozeného rodinného prostředí. Protože většina z nich má nefunkční rodinu, která nemá snahu spolupracovat či komunikovat, je jejich podpora ve výchovně – vzdělávací oblasti či osobnostně – sociálním rozvoji „v rukou“ ústavního zařízení.

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na obecnou podporu těchto dětí napříč úseky školy, výchovy i osobnostně – sociálního rozvoje. Důležitost shledávám v propojenosti a spolupráci těchto úseků, protože podpora je na místě ve všech oblastech současně, všechny se ovlivňují navzájem. Děti s poruchami chování vyrůstající v ústavním zařízení mohou být v budoucnu nálepkovány a „uvíznuty“ v sociální bublině, což jim samotný vstup nejen do společnosti, ale i do dospělého života dosti ztěžuje. Je třeba jim tedy poskytnout tu největší možnou podporu v oblasti výchovy a vzdělávání, naučit je sociálně přijatelnému chování, naučit je mít rád ostatní i sebe sama.

Cílem mé bakalářské práce je tedy charakterizovat termín *poruchy chování*, s možnostmi a postupy, které mohou následovat pro rodiny s dětmi s poruchami chování, a v neposlední řadě také vymezit funkce a činnosti jednotlivých zařízení s ústavní či ochrannou výchovou, které mohou být dětem s poruchami chování nařizeny. Zmiňuji zde oblasti podpory, která je dětem poskytována, ať už se jedná o školu či výchovu, také různé podoby práce na rozvoji seberegulace či formy terapie, které jsou pro děti s poruchami chování podstatné. Co se praktické části týče, mým cílem je analyzovat podporu a její formy a podoby, která je poskytována vybraným zařízením, a která se snaží nahradit alespoň minimálně ony primární funkce rodiny.

V teoretické části se zabývám charakteristikou poruch chování a vším, co s nimi souvisí: nejčastější projevy těchto poruch, dělení z hlediska medicínského a společenského, diagnostika či příčiny jako rizikové faktory vzniku poruch chování. Dále se věnuji tématu podpory v rodinném prostředí ze strany orgánu sociálně právní ochrany dítěte a jeho preventivními kroky. Načež další kapitola již pojednává o podpoře a možnostech intervence v ústavním zařízení. V této kapitole popisuji jednotlivá zařízení, načež vymezuji konkrétní možnosti podpory v rámci oblasti vzdělávání, výchovy i osobnostně – sociálního rozvoje v podobě rozvoje seberegulaci či různých forem terapie.

V praktické části své práce se snažím o analýzu konkrétních rozhovorů s předem vybranými respondenty, kteří pracují jako učitelé, vychovatelé či etopedi v mnou

---

vybraném ústavním zařízení. Pro potřeby výzkumného šetření jsem využila kvalitativní výzkum, jehož metodou byl polostandardizovaný rozhovor.

---

# **TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**



---

# 1 PORUCHY CHOVÁNÍ U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

První kapitola pojednává kromě vymezení termínu „poruchy chování“ také o jejich dělení z různých hledisek, jejich nejčastějších projevech, příčinách a diagnostice, jež se zaměřuje na konkrétní symptomy.

## 1.1 VYMEZENÍ POJMU

Z počátku zmíním důležité rozlišení mezi pojmy *dítě s problémem v chování* a *dítě s poruchou chování*, které se často chybně zaměňují.

Jako hlavní rozdíl mezi těmito dvěma pojmy považuji především vědomí o svých problémech a vůle tyto problémy odstranit, což je výrazným znakem dítěte s problémovým chováním. Jeho jednání, které narušuje jakési sociální normy, není úmyslné. Dítě má snahu své jednání napravit. Problémy v chování jsou krátkodobého charakteru či se objevují v určitých vývojových stádiích (Vojtová, 2008, s. 78).

U dětí s poruchou chování je to složitější. Za své jednání, kterým porušují sociální normy, nepocítují vinu, navíc je porušují dlouhodobě. Zcela chybí motivace ke změně jejich chování nebo jeho nápravě (Vágnerová, 2001 In: Vojtová, 2008, s. 79).

Pojmem *poruchy chování* se rozumí takové jednání, které se odchyluje od jakýchsi sociálních norem, kdy jedinec nerespektuje běžná pravidla společnosti, a to ve věku, kdy je schopen rozlišovat, jaké chování je či není žádoucí. Tedy pokud jedinec význam daných norem nechápe, pak se nejedná o poruchu chování – v nejčastějším případě jde o osoby s mentálním postižením (Vágnerová, 2014, s. 715).

Mluvíme-li o poruchách chování, nežádoucí chování se u dítěte objevuje po dobu minimálně šesti měsíců. Zároveň není výjimkou, že příznaky mohou začínat již před desátým rokem dítěte (Nývtová, 2010, s. 145). Schopnost dodržovat určitá pravidla a sociální normy také závisí na vývoji psychiky dítěte – nejen, že musí být rozumově vyspělé v takové míře, aby bylo schopno porozumět samotnému smyslu daných sociálních norem, avšak aby také nabylo schopnosti určité seberegulace (Vágnerová, 2014, s. 715).

Pojem poruchy chování se především vyznačuje následujícími opakujícími se rysy:

- Agresivita vůči lidem a zvířatům – rvačky, verbální a brachiální agresivita, šikana, vydírání apod.

- 
- Destrukce majetku – záměrné ničení veřejného majetku nebo majetku soukromých osob.
  - Krádeže a podvody – krádeže za účelem zisku, lhaní, podvody apod.
  - Vážné porušování pravidel a zákonem stanovených povinností – záškoláctví, utíkání z domova atd. (Nývltová, 2010, s. 145).

## 1.2 DĚLENÍ PORUCH CHOVÁNÍ

Poruchy chování v dětském věku mohou mít prozatímní charakter, avšak mohou přetrvávat do dospělosti a mohou se také zhoršovat. Vývoj projevů takového chování můžeme vnímat jako znak rozvíjející se poruchy osobnosti, která zvětšuje riziko a intenzitu problémového a rizikového chování jedince (Vágnerová, 2014, s. 718).

Z medicínského hlediska dělíme poruchy chování na základě aktuálně platné MKN-10, a to na tyto základní kategorie:

- **poruchy chování ve vztahu k rodině (F91.0)** – jsou splněna všechna kritéria poruch chování (porušování práv jiných, ničení majetku, násilí apod.). Je zde silně narušený vztah mezi rodičem (či jiným rodinným příslušníkem), proti kterému jsou alespoň zpočátku znaky poruch chování mířeny. Hlavní rozdíl mezi poruchami ve vztahu k rodině a poruchami následujícími je především fakt, že projevy takového chování jsou omezeny pouze na domácí prostředí a k dalším výrazným problémům mimo rodinu nedochází (Theiner, 2007, s. 87). Obvykle k takovému chování dochází z důvodu rozvodu, častých konfliktů mezi rodiči či obecně konfliktní situace v rodině (Hutyrová, 2019, s. 69).
- **nesocializované poruchy chování (F91.1)** – v této kategorii se objevují i ty nejzávažnější poruchy. Hlavním znakem je špatná socializace jedince. Daný jedinec nemá mezi vrstevníky přátele, není oblíben, anebo je dokonce odmítán. Neumí udržovat dlouhodobé vztahy, jedná tedy nejčastěji samostatně, nicméně není výjimkou, že přestupky spojené s jeho osobou mohou být páchané i ve skupině (Theiner, 2007, s. 87). Dítě nemá zažité vhodné vzorce chování, není k němu svým sociálním prostředím vedeno, tudíž je nežádoucí chování v podstatě obranou a jakýmsi způsobem k naplnění svých základních potřeb, které dítě nemůže, a ani neumí, uspokojovat vhodnějším způsobem (Nývltová,

---

2010, s. 148 – 149). K takovému chování dochází v nejčastějších případech ve školním prostředí.

- **socializované poruchy chování (F91.2)** – zde se projevují také všechny příznaky poruch chování, avšak s tím rozdílem, že jedinec dokáže udržet dlouhotrvající vztahy s vrstevníky (Theiner, 2007, s. 87). Při této poruše si dítě nežádoucí chování osvojuje v dětství od svého nejbližšího okolí v průběhu procesu socializace, a to zejména observačním učením, tedy učením nápodobou. Dítě vyrůstá v určitém fungování jistých „sociálních norem“, které vnímá jako správné, a hlavně, jako jediné. Nezná sociální normy, kterými by se mělo řídit, nýbrž normy, kterými se řídí jeho nejbližší sociální okolí. Proto se při vzniklém konfliktu či poruše dítě za své chování nestydí a nemá pocity viny. Sice se tato porucha považuje za poruchu s dobrou prognózou, která odeznívá v pozdním dospívání či mladé dospělosti, nicméně náprava je velmi náročná z důvodu hluboce osvojených vzorců chování (Nývltová, 2010, s. 146 – 147).
- **poruchy opozičního vzdoru (F91.3)** – charakteristický pro tento typ poruchy je výskyt mezi 6 až 10 lety věku dítěte. Jedná se o silně negativistické a vzdorovité chování, a to nejčastěji vůči blízkým dospělým nebo vrstevníkům. Je zde charakteristická nízká frustrační tolerance, proto i následná impulzivita. Mezi další projevy poruch opozičního vzdoru řadíme nedodržování pravidel, nerespektování autority, vzpurnost, provokativní chování, které často ústí v psychické trápení druhých. Dětem s touto poruchou chybí jakási sebereflexe, z případných chyb či konfliktů vždy viní druhé (Theiner, 2007, s. 86).

*„Přítomnost poruchy opozičního vzdoru v dětství zvyšuje riziko přetrvávání problémů v chování i v dalším období. Obecně platí, že čím dříve se objeví, tím je větší pravděpodobnost, že se dítě bude chovat problematicky i v pozdějším věku“ (Vágnerová, 2014, s. 719)*

- Nývltová (2019, s. 150 – 151) také kromě těchto 4 základních kategorií uvádí také **poruchu sourozenecké rivality (F93.3)**, která v MKN-10 není klasifikována jako porucha chování, nýbrž emoční porucha v dětství (F93), a to protože je v této poruše velice ovlivněno kromě emocí také chování. Nejčastěji se objevuje u staršího sourozence po narození toho mladšího. Starší dítě může cítit velmi nepříjemné emoce, jako jsou úzkosti, výbuchy vzteku, pocity

---

odstrčení rodiči atd. Porucha se nejčastěji projevuje soutěživostí o přízeň rodičů, škodolibost vůči mladšímu sourozenci, snaha o psychické či fyzické ublížení, anebo extrémní změnou v chování – zlobení, provokování, a to vše pro jakoukoli pozornost rodičů. Dítě na svého mladšího sourozence silně žárlí, může cítit až nenávisť – tyto projevy mohou přetrvávat až do dospělosti.

Tyto kategorie jsou utříděny dle následujících kategorií: prostředí, kde se poruchy chování objevují, proces socializace daného jedince i jeho vývojové období (Theiner, 2007, s. 85).

Z hlediska společenského se poruchy chování dělí dle závažnosti následovně:

- **disociální chování** – nepřiměřené v souvislosti se společenskými normami, které lze zvládnout obvyklými výchovnými prostředky. Často je to dočasného charakteru v závislosti na vývoji jedince. Jedná se např. o vzdorovitost, lež, zlozvyky, negativismus v pubertě, přestupky proti školnímu řádu atd. (Slowík, 2016, s. 140).
- **asociální chování** – v rozporu se společenskými normami, které svou intenzitou nutně nemusí porušovat právní předpisy. Často má sebepoškozující charakter. Příkladem jsou záškoláctví, závislostní chování, sebevražda, útěky a toulky (Slowík, 2016, s. 140). Tuto poruchu obvykle ve školách řeší psycholog nebo speciální pedagog (Jařabáč, 2018, s. 16)
- **antisociální chování** – protisociální chování, které porušuje trestně právní normy, a je zaměřené proti společnosti a druhým lidem. Již mluvíme o kriminalitě. Uvedeme-li pár příkladů: krádeže a loupeže, vandalství, sexuální delikvence, zabití či vystupňované násilí (Slowík, 2016, s. 140). Intervencí v tomto případě nejčastěji bývá umístění do zařízení pro ústavní nebo ochrannou výchovu, a to z důvodu segregace jedince (Jařabáč, 2018, s. 16).

### 1.3 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Konkrétními projevy poruch chování, které se objevují nejčastěji, a zároveň se vzájemně mohou kombinovat, jsou:

#### ➤ **Lhaní**

Důležitým faktorem je u lhaní věk dítěte, zda je dostatečně vyspělé. Záleží na tom, zda je jeho lhaní záměrné a snaží se vyhnout případnému trestu nebo se snaží získat

---

odměnu. Také je podstatné, komu a jak často dítě lže, v jaké situaci a proč. Jařabáč (2018, s. 21) lež dělí do tří následujících skupin:

- pravá lež – charakteristické je vědomé lhaní (často s určitým záměrem) dítěte, a to především ve školním věku, kdy si je svého jednání plně vědomé.
- bájeivá lhavost – vymyšlení nepravdivých příběhů, jejichž podstatou je jakási kompenzace těžkostí dítěte, které je nějak deprivované. Svým jednáním v podstatě uspokojují své nenaplněné potřeby.
- konfabulace – smyšlenky, které se typicky objevují v předškolním věku dítěte, které neúmyslně smíchává různé vzpomínky nebo fantazijní představy.

Vágnerová (2004) uvádí navíc jednu zvláštní kategorii lží, které jsou zaměřené na dosažení osobního cíle nebo poškození někoho jiného. Souvisí to se sebestředností, necitlivostí a bezohledností (In Jařabáč, 2018, s. 21).

#### ➤ **Záškoláctví**

Podstatou záškoláctví je odněkud utíkat. Tato úniková forma chování lze chápat jako obrana dítěte. Souvisí například s negativním vztahem ke škole, ale také s cílem vyhnout se požadavkům učitele na žáka či případnému neúspěchu dítěte. Nejdůležitější je znát příčinu, co vůbec dítě k záškoláctví vedlo, jak často k němu dochází atd. (Vágnerová, 2004 In Jařabáč, 2018, s. 22).

#### ➤ **Útěky, toulání**

Závažnost útěků můžeme hodnotit na základě motivace a záměru dítěte, způsobu útěku, výběru místa pobývání nebo činnosti na útěku (Janský, 2014, s. 251).

Útěky můžeme diferencovat na:

- impulzivní útěky – jedná se většinou o zkratovitě jednání, kdy se chce dítě vyhnout případnému trestu či hodnocení (ať už ve škole nebo doma), avšak to může být také forma jakési pomsty rodičům a upoutáváním pozornosti na sebe samotného.
- chronické útěky – plánované útěky, které se opakují. Dítě se domů nechce vrátit, necítí se bezpečně. Obvykle se jedná o děti se syndromy CAN.
- chorobné útěky – projevy nějakého onemocnění (např. ADHD či epilepsie), které mají impulzivní charakter a útěky jsou potažmo bezdůvodné.

---

Toulání navazuje právě na úteky a záškoláctví. Je pro něj charakteristické dlouhotrvající opuštění domova, kdy se dítě potuluje buď samo, nebo ve vrstevnické partě (Jařabáč, 2018, s. 22).

#### ➤ **Krádeže**

Příznačné pro krádeže je vědomí svého činu. Dítě to dělá záměrně, avšak důležitým faktorem je věk či rozumová vyspělost, tedy zda dítě dokáže rozlišovat pojmy vlastnictví a cizí majetek. Je zde k posouzení několik možných kritérií: **kde** dítě krade (doma, ve škole, v obchodě) a **jak** (zda je krádež plánovaná, předem promyšlená nebo neplánovaná, příležitostná). Čím dříve ke krádežím dochází, tím je později náprava složitější (Jařabáč, 2018, s. 22 – 23).

#### ➤ **Šikana**

„Šikana patří mezi agresivní poruchy chování, které může být zaměřené proti lidem, zvířatům nebo věcem (Jařabáč, 2018, s. 24). „*Je to násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který se není schopen bránit. Šikana je projevem zneužití postavení a moci, kterou jedinec v určité skupině získal*“ (Vágnerová, 2004 In Jařabáč, 2018, s. 25). Může být skrytá, kdy je oběť ostrakizována a izolována od kolektivu, nebo zjevná, kdy je na oběť vyvíjeno fyzické či psychické násilí nebo dochází k ničení jejího majetku (Jařabáč, 2018, s. 25).

#### ➤ **Verbální a fyzická agresivita**

Verbálně či fyzicky vyjádřené výbušné reakce zlosti, které jsou u dítěte častou reakcí i na bezvýznamné frustrace. Takové reakce mohou stále gradovat a dítě své jednání dokáže jen obtížně regulovat. Agresivita se pro jedince stává charakteristickým rysem jeho osobnosti (Říčan, Krejčířová, 2006 In Hutýrová, 2019, s. 68). Vágnerová (2014, s. 705 – 706) rozlišuje agresivitu jako projev frustrace, agresivitu jako reakci na tvrdou výchovu, agresivitu, která vyvstává z nejasně stanovených hranic a pravidel pocházejících z rodiny atp.

## **1.4 PŘÍČINY PORUCH CHOVÁNÍ**

Kocurová (2002) popisuje klasifikaci etiologických faktorů poruch chování s následujícím dělením těchto základních činitelů:

- predisponující – dědičnost, pohlaví, LMD, disociální porucha osobnosti apod.
- preformující – vliv rodiny, školy, vrstevníků apod.

- 
- provokující – krize, vývojové období atd. (In Slowík, 2014, s. 139)

Poruchy chování trvalejšího charakteru se objevují u 5 – 10 % dětí a dospívajících, a to zejména u chlapců (v závislosti na odlišnosti diagnostických kritérií). Příčiny mohou být různé, nejčastěji se jedná o kombinaci sociálních a biologických faktorů, které se navzájem ovlivňují. Jedná se tedy o množství rizik, které jsou multifaktoriálně podmíněné (Vágnerová, 2014, s. 716).

- **Dědičnost**

Mezi vnitřní vlivy řadíme především biologické faktory. Sklony k problematickému chování podmiňují genetické predispozice, a to z 50 – 60 %. Vliv genetických předpokladů se v dětském věku může projevat především v temperamentu, zejména impulzivitou, dráždivostí, potřebou stále vyhledávat vzrušení, odmítavým postojem k běžným normám, chováním zaměřeným pouze na své vlastní potřeby apod. Není výjimkou, že takto se obvykle chová jeden s rodičů, a tím je pro dítě absolutně nevhodným vzorem, kdy navíc volí nepatřičný styl výchovy, a tím v dítěti může modifikovat riziko rozvoje asociálního chování (Vágnerová, 2014, s. 716).

Geneticky podmíněné může být jakékoli biologické znevýhodnění, které může být následkem narušení vztahů mezi exekutivními funkcemi mozku a problémy v chování. Zásadní je v tomto případě funkce čelního laloku a geny, které ovlivňují metabolismus, tedy serotonin, který je významný pro regulaci emocí, a dopamin, který aktivuje potřebu vzrušujících zážitků (Vágnerová, 2014, s. 716 – 717).

Hutyrová (2019) také zmiňuje význam psychologických faktorů, které se u dětí později mohou projevat jako poruchové chování. Uvádí zde *projev náhradního uspokojení* při ztrátě či opakované frustraci. Dítě se ve skupině cítí přehlížené, izolované, tak vyjadřuje své potřeby, většinou volá po pozornosti či uznání. Obvykle se jedná např. o krádeže. Mezi další psychologické faktory řadíme např. *projevy problémového chování a poruch chování se vztahem k emoční deprivaci*, které převážně souvisí s dlouhodobou citovou deprivací dítěte v rodině, popřípadě v ústavních zařízeních. Dítě s takovými projevy bývá impulzivní, není schopno navázat hlubší citový vztah. Z hlediska výchovy bývá charakteristická nedůslednost. *Poruchy chování na bázi disharmonického vývoje osobnosti* jsou specifické tím, že dítě neumí navazovat hlubší vztahy s ostatními, neumí prožívat lásku ani pocit viny a jeho jednání je zaměřeno pouze ke splnění vlastních potřeb. Dítě s takovými projevy bývá impulzivní, agresivní a bez zábran. Mluvíme-li

---

o *externalizační poruše adaptace*, můžeme ji chápat jako volání o pomoc. K rozvoji takové poruchy dochází v souvislosti s akutní obtížnou situací. Dítě jedná bezmyšlenkovitě, nedokáže své jednání ani jeho příčiny příliš popsat, avšak jeho chování se může zdát jako zcela záměrné s jasně vytyčeným cílem. V neposlední řadě bych mezi psychologické faktory zařadila *poruchy chování jako projev jiné závažné psychické poruchy*, např. bipolární afektivní porucha (Hutyrová, 2019, s. 76 – 78).

- **ADHD – nejčastější komorbidita**

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je neurovývojová porucha, která postihuje exekutivní funkce jako např. emocionální seberegulace, řešení problémů apod. Mezi hlavní příznaky ADHD patří: **porucha pozornosti** (extrémní nesoustředěnost), **hyperaktivita** (nápadná pohyblivost a neklid) a **impulzivita** (zbrkllost, neovladatelnost, netrpělivost), které se začínají projevovat již před započítím školní docházky a vyskytují se minimálně ve dvou různých prostředích, např. ve škole a doma (Vágnerová, 2014, s. 719). Kombinace ADHD a poruch chování se označuje termínem *hyperkinetická porucha chování* (Nývltová, 2010, s. 143).

Potíže s hyperaktivním dítětem nespočívají pouze v samotné hyperaktivitě, jež dítěti znesnadňuje pobyt ve škole a úzce souvisí s učením či kázní, čímž stále vznikají nové interpersonální konflikty, nýbrž také v tom, že se osobnost dítěte vyvíjí zcela odlišně (Kotasová, 2000, s. 85).

Děti s poruchou aktivity a pozornosti mají sklon k nápodobě nevhodného vzorce chování, s kterým se setkávají (často u svých vrstevníků), a který si vcelku rychle osvojují. To označujeme tzv. socializovanou poruchou chování. Naproti tomu tzv. nesocializovaná porucha chování se u dospívajících vyskytuje častěji z důvodu dlouhodobé frustrace týkající se psychických potřeb. Konkrétně bývá způsobena dlouhodobými konflikty v rodině, ve škole, mezi vrstevníky. Tyto potřeby pak mohou děti s ADHD uspokojovat způsobem, který je společensky nepřijatelný a může být také nebezpečný. Proto se u mnohých dětí s ADHD delikventní chování (Nývltová, 2010, s. 142).

- **Disharmonický vývoj osobnosti**

Poruchy chování na základě disharmonického (neboli též „disociálního“) vývoje osobnosti dítěte zapříčiňují neschopnost navazovat a udržet vztahy s druhými lidmi, neschopnost prožitku lásky či pocitu viny. Naproti tomu bývají vůči svému okolí impulzivní a se sklony k agresivitě. Jejich činy jsou zaměřeny pouze na jejich vlastní



---

potřeby, na uspokojení ostatních nehledí. Chybí jim zábrany a jakási sebekontrola, byť před dospělými umí vystupovat velmi rozumně a citlivě. Umí předstírat lítost a slibují nápravu svých chyb, což však nedokážou splnit. Pro vrstevníky mohou být vzorem, většinou se jedná o vůdčí osobnost, která se ve skupině staví do role vůdce (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 241).

Disharmonický vývoj osobnosti bývá u dětí často podmíněn citovou deprivací, kde terapie bývá nepříliš nadějná, zejména u starších dětí. U těchto dětí se lze domoci pouze určité socializace, avšak nikoliv žádné významnější změny, co se týče jejich již narušené struktury osobnosti (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 241).

Avšak všechny disociální projevy nutně nemusí znamenat disociální chování, především tehdy, kdy dotyčný jedinec není iniciátorem. V takovém případě se jedná nejčastěji o jakési sebeuplatnění a snahu o přijetí do dané vrstevnické skupiny. Nicméně pokud soustavně nedochází k nápravě neboli intervenci onoho nevhodného chování, mohou se stát tyto disociální projevy zaměřené vůči společenskému prostředí intenzivnější a více patologické. Tehdy se jedinec stane iniciátorem sociálně nepřijatelného chování a jeho osobnost se začne ztotožňovat s rolí tzv. disociála čili delikventa. V tomto případě se u dotyčného často jedná již také o násilné a delikventní jednání, které je již možno pojmenovat jako disociální poruchu chování (Labáth, 2001, s. 47).

- **Socializační formování okolí**

Vlivem vnějších faktorů se formuje naše osobnost. Mluvíme především o sociálních faktorech, které ovlivňují dítě v procesu socializace, tedy v zařazení se do společnosti a následného fungování v ní. Nejvýznamnějším a nejpřirozenějším prostředím pro dítě je jednoznačně rodina (Jařabáč, 2018, s. 19). Rodina napomáhá dítěti plnit jeho psychologické potřeby, které jsou podstatné pro zdravý vývoj dítěte. Jedná se kupř. o potřebu jasného obrazu světa, kdy má dítě pevnou jistotu v lidech, kteří mu budou stále nablízku. Dále rodina může naplňovat související potřebu lásky či potřebu cítit se součástí dění, kdy dítě vnímá, že někam patří, cítí se jako součást celku. Dalším příkladem, který je pro dítě zásadní, je potřeba cítit své „kořeny“. Ta klade důraz na pouto mezi matkou a dítětem, které je základním stavebním kamenem, na kterém se dá stavět zdravý vývoj jedince (Train, A., 1997, s. 65 – 67).

---

Dalšími sociálními faktory jsou skupiny lidí, s kterými jedinec přichází do styku. Může to být školní prostředí, volnočasové aktivity, skupina vrstevníků z okolí bydliště atd. (Jařabáč, 2018, s. 19).

Jak již bylo zmíněno shora, nejdůležitějším sociálním prostředím pro dítě je rodina, která vystupuje jako určitý vzor chování a předává tak dítěti základní sociální zkušenost, která však může být i špatná. Ve špatném sociálním zázemí si dítě uchovává vzorce nevhodného chování v průběhu prvních let jeho života s tím, že je později bude považovat za standardní. Děti s poruchami chování často pochází z neúplných rodin, kde vyrůstají bez otce, matka výchovu sama nezvládá a jim tak chybí mužský vzor. V takovýchto případech většinou dochází ke zvolení nevhodné výchovy, a to v podobě: nedůslednosti, lhostejnosti, zanedbávání dítěte nebo naopak nepřiměřených tělesných trestů (většinou otcové), tvrdé disciplíny, anebo nekonečné tendence omlouvat přestupky svého dítěte (většinou matky). (Vágnerová, 2014, s. 717). Kromě nesprávných výchovných strategií dále dítě může v rodinném prostředí ovlivnit kupříkladu přítomnost závažného psychického onemocnění rodiče, nedostatečné materiální nebo emocionální zázemí, nespokojování základních biologických i psychických funkcí dítěte atd. (Hutyrová, 2019, s. 73 – 74). Negativním vlivem mohou působit také jiné sociální skupiny, např. vrstevníci. Vliv skupiny sílí v případě, kdy dítě aktuálně prožívá nedostatek životního smyslu, je bez zájmů a vytyčených cílů (Vágnerová, 2014, 718).

K dalším významným faktorům poruch chování patří: lokalita, etnikum, pohlaví a média (Jařabáč, 2018, s. 18 – 19).

#### ➤ **Psychická deprivace**

*„Deprivace neboli strádání v důsledku nedostatečného uspokojování základních potřeb, především potřeby adekvátní stimulace a potřeby citové jistoty a bezpečí, může poškodit další vývoj dětské osobnosti. Deprivační zkušenost mění způsob prožívání různých událostí, i těch zcela běžných, ovlivňuje přístup k hodnocení čehokoli a také chování daného jedince“* (Vágnerová, 2014, s. 544).

Zanedbávající matky, které se o své děti dostatečně nezajímají, nejsou k nim vřelé, v nich vypěstují trvalou nejistotu. Dlouhodobý nezájem ze strany rodičů minimalizuje schopnost dítěte vytvořit si hluboký vztah s blízkým člověkem, čímž přichází o možnost emoční regulace (tlumení úzkosti a nejistoty). Čím je dítě mladší, tím je riziko poškození

---

psychického vývoje větší. Zásadní také je, jak dlouho strádání trvá a v jaké intenzitě (Vágnerová, 2014, s. 544 – 545).

Pokud jsou děti dlouhodobě zanedbávané (či dokonce týrané), čímž jsou permanentně vystavované negativním zkušenostem a těch pozitivních je nedostatek, nedokáží rozeznat jednotlivé emoce, a to především své – neumí se orientovat ve svých pocitech a nejsou schopny regulovat své emoční prožitky. Dochází k tomu právě proto, že nemají žádnou zkušenost s rodiči (především s matkou), kteří by jim dávali nějakou zpětnou vazbu. Právě pro nepřítomnost nějakých pozitivních zkušeností vyvstává celková nejistota dítěte, která se projevuje v zátěžových situacích, při kterých děti své chování neumí ovládat. Mají nízkou frustrační toleranci, jsou impulzivnější a mají tendenci výbušně reagovat i na podněty, které jsou nepodstatné. Tato neschopnost regulace svých emocí může trvat až do dospělosti, kdy může na základě bezvýznamné příčiny docházet k extrémním afektivním až agresivním výbuchům (Vágnerová, 2014, s. 545 – 546).

Nejčastěji se děti se zátěží vyrovnávají obrannou reakcí, která vychází ze dvou základních mechanismů, a to buď již zmíněným **útokem**, nebo **únikem**, který může mít podobu kupř. záškoláctví nebo útěků z domova (Sluková, 2018, s. 7).

Kromě příznačných odlišností v emocionalitě a špatné orientaci v mezilidských vztazích, jsou dalšími důsledky způsobené psychickou deprivací a nevhodným působením rodiny, nedostatky v oblasti kognitivních funkcí (řeč, myšlení), a to následně ovlivňuje jeho školní prospěch. V dospělém životě nemají motivaci se seberealizovat, proto bývají často bez práce, nezvládají rodičovské role nebo nedokáží uspokojovat základní potřeby svých vlastních dětí, a tudíž je vystavují tomu stejnému, tedy psychické deprivaci (Fischer, Škoda, 2014, s. 164 – 165).

### ➤ **Sebeúcta**

Jak s tělesným, tak i s duševním zdravím úzce souvisí pocit vlastní hodnoty či pozitivní vztah k sobě samému – tedy sebeúcta. Řadí se to k těm nejpodstatnějším kvalitám, kterými rodiče mohou své děti vybavit do života. Röhr (2018, s. 9) také ve své knize říká: „*Vlastní příčinou téměř všech psychických problémů a nemocí, pokud nemají biologické či organické pozadí, je narušená sebeúcta. Rovněž poruchy chování upozorňují na nedostatek, který s narušenou sebeúctou nutně souvisí.*“

Vývoj sebeúcty je obzvlášť důležitý v prvních šesti letech života jedince, protože později je velmi složité tento aspekt kladně ovlivňovat (Röhr, 2018, s. 17).

---

Zásadní pro správný vývoj sebeúcty je přístup rodičů ke svému dítěti – dávat mu najevo jeho *dostatečnost*, i přes chyby, které udělá. *Jsi pro mě dostatečný* se u dítěte mění v *Jsem pro sebe dostatečný* (Röhr, 2018, s. 23).

Pokud se však sebeúcta v raném dětství naruší, nevyhnutelně dochází k narušení emoční stability, jejíž náprava je v budoucím životě velice složitá (Röhr, 2018, s. 25).

Co se týče dětí s poruchami chování, které kradou, lžou a utíkají z domova: zejména se snaží zlepšit svůj momentální stav, chtějí se v danou chvíli osvobodit od traumat a dalších negativních zkušeností, které v sobě mají uschované. Nedokáží si však přiznat, že jejich problémové, někdy až rizikové, chování, které dosahuje jejich dočasné úlevy, je z dlouhodobého hlediska absolutně nevhodné (Röhr, 2018, s. 33 – 34).

## 1.5 DIAGNOSTIKA PORUCH CHOVÁNÍ

*„Posuzování některých projevů chování může být velmi subjektivní a citlivé. To, co jeden učitel označuje za drzost, vzdorovitost, nebo dokonce agresivitu žáka, může jiný ohodnotit jako formu asertivního chování. Hranice mezi agresivitou a asertivitou je do velké míry kulturně podmíněná“* (Vágnerová, 2004).

Jak jsem výše naznačovala, pro poruchy chování jsou charakteristické dlouhotrvající opakující se nevhodné vzorce chování, při kterých dochází k porušování sociálních norem, ba i právních předpisů. Hutyrová (2019) tvrdí, že během uplynulého roku musí být přítomno tři a více znaků s jedním znakem, který je trvale přítomen po dobu posledních šesti měsíců. Mezi symptomy řadíme:

- Agrese k lidem a zvířatům
  - šikanuje či zastrašuje druhé
  - bývá iniciátorem rvaček
  - používá nebezpečné předměty (cihly, kameny, nože, sklo atd.)
  - využívá brachiální agresi k lidem nebo zvířatům
  - vynucuje si na druhém sexuální aktivitu
  - krade tak, že dochází ke střetu s další osobou (loupež, vydírání)
- Destrukce majetku a vlastnictví
  - záměrně ničí majetek ostatních

- 
- zakládá oheň se záměrem poškození
  - Nepoctivost nebo krádeže
    - vloupává se do domů, aut atd.
    - často lže se záměrem vlastního prospěchu
    - krade (bez střetu s další osobou)
  - Násilné porušování pravidel
    - utíká opakovaně z domova
    - často chodí za školu (před 13. rokem)
    - zůstává přes zákazy rodičů v noci venku (před 13. rokem)

Kromě metody pozorování výše uvedených symptomů lze také v rámci diagnostiky poruch chování uvést dále rozhovor či kupříkladu testové metody. U těch nás především zajímají ty testy, které mají přímé či nepřímé vlivy na projevy poruch chování, což pro multidimenzionální charakter vlivů těchto projevů, může být velice široká škála různých testů, které mohou napomoci „přečtení“ osobnosti dítěte (Kaleja, 2020, s. 79).

Projevy sociálně a výchovně podmíněných poruch diagnostikuje etopedie ve spolupráci s dalšími specializovanými obory. Vždy je nutné brát v úvahu věk dítěte, jeho osobní a rodinnou anamnézu, zdravotní i psychický stav a jeho aktuální situaci (Slowík, 2016).

---

## 2 MOŽNOSTI INTERVENCE V RODINÁCH S DĚTMI S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Následující kapitola pojednává o legislativním ukotvení ochrany rodin a dětí a základních právních předpisech. Věnuje se z velké části sociálně-právní ochraně dětí, kterou v první řadě zastává orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen "OSPOD"). Uvádí se zde také výčet konkrétních forem podpory, jež jsou funkční možností pomoci a podpory rodin s dětmi, u kterých se již objevují znatelné výchovné obtíže.

Hlavními právními předpisy týkající se sociálně-právní ochrany dětí a mládeže v České republice jsou Ústava České republiky (dále jen „Ústava“), Listina základních práv a svobod (dále jen „Listina“) a Úmluva o právech dítěte (dále jen „Úmluva“).

Listina, jež úzce souvisí s Ústavou, například v platném znění v čl. 3 uvádí, že si je každý rovný bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti apod. Stejně tak v čl. 6 uvádí, že má každý právo na život a dle čl. 31 na ochranu zdraví. Čl. 32 Listiny pro změnu uvádí, že rodičovství a rodina jsou pod ochranou zákona a zvláštní ochrana dětí a mládeže je zaručena. Důležitost také pojímá čl. 35, který říká, že každý má právo na příznivé životní prostředí.

Úmluva, jakožto významná mezinárodní smlouva, vyzdvihuje významnost rodiny neboli základní sociální skupiny ve společnosti, jejímž úkolem je zajistit přirozené prostředí pro zdravý růst a blaho všech svých členů, zejména jejích potomků. Má nárok na podporu a potřebnou ochranu, aby mohla poskytovat a plnit svou společenskou funkci. Hlavní je, aby dítě vyrůstalo v harmonickém a zdravém rodinném prostředí, které se bude pozitivně podílet na jeho osobnostním růstu.

Dalším právním předpisem, který je klíčový, a především, kde je zakotvena konkrétně sociálně-právní ochrana dítěte, je zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění, který vymezuje sociálně-právní ochranu dítěte jako ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu; ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění; a působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny.

Další legislativa, která taktéž upravuje ochranu práv dětí, jsou zvláštní právní předpisy, jako např. zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy, v platném znění, zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže, v platném znění a další.

---

Sociálně-právní ochrana dětí na základě § 6 zákona o sociálně právní ochraně dětí cílí primárně na děti:

- jejichž rodiče zemřeli, neplní si rodičovské povinnosti, anebo nevykonávají či zneužívají práva plynoucí z rodičovské odpovědnosti
- které byly svěřeny do péče jiné FO, a pokud tato osoba neplní povinnosti, které plynou z povinností o svěřením dítěte do péče
- které vedou zahálčivý život, zanedbávají školní docházku, požívají alkohol, experimentují s návykovými látkami, dochází u nich k prostituci, páchají trestnou činností, přestupky či jinak ohrožují společnost
- které opakovaně utíkají z domova od rodičů či osob, které zodpovídají za jejich péči
- na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, lidskou důstojnost, mravní vývoj, anebo existuje podezření ze spáchání takového činu.

Již zmíněnou sociálně-právní ochranu dítěte zajišťuje především OSPOD, jehož hlavním cílem je preventivně působit na rodinu a vztahy v ní, pokud jsou zásadně narušeny. Dále se OSPOD zabývá ochranou dětí a mladistvých před sociálně patologickými jevy v podobě prevence a minimalizace důsledků těchto jevů. Děti, jež jsou zbavené svého přirozeného rodinného prostředí, mají právo na zvláštní ochranu a pomoc poskytovanou státem ve smyslu některé z forem náhradní výchovy, což může být osvojení, pěstounská péče, avšak také ústavní péče v zařízení jako kupříkladu dětský domov.

#### **Možnosti podpory rodiny:**

- **Depistáž** – vyhledávání dětí a rodin s dětmi, které potřebují pomoc ve spolupráci s dalšími FO a PO, které s dětmi pracují (Krausová, Novotná, 2006, s. 34). Depistáž patří k nejvýznamnějším formám podpory rodiny, která má za cíl zachytit problémy v péči o dítě už v počáteční fázi, kdy náprava narušených funkcí rodiny ještě není tak „složitá“ a důsledky této nevhodné péče ještě nejsou tak tragické.
- **Poradenství** – soubor služeb, který poskytuje rodinám s dětmi či samotným dětem informace o jejich právech a povinnostech. Navrhuje souhrn možností řešení určitých potíží či nepříznivých situací, a napomáhá tak tyto možnosti efektivně realizovat (Novosad, 2004, s. 10).

- 
- **Návštěva v rodině** – určitý prostředek ke sblížení sociálního pracovníka a rodiny. Cílem návštěvy sociálního pracovníka v rodině je pozorování, jak rodina žije a co se v rodině odehrává. Vidí rodinné prostředí a členy, jak spolu žijí a jak spolu fungují. Tato forma podpory je vzácná v tom, že se členové rodiny cítí v domácím prostředí více uvolněně než v instituci, a tak jsou výsledky pozorování pro sociálního pracovníka reálnější (Matoušek, 1993).
  - **Sanace rodiny** – sanaci rodiny „lze chápat jako úzkou a kvalitně koordinovanou spolupráci odborníků ze sociálně-právní ochrany, sociálních služeb a dalších institucí (například mateřská, základní škola, pediatr) s rodinou a dítětem, které je ohrožené na sociálním, biologickém/zdravotním a/nebo psychologickém vývoji“ ([www.sancedetem.cz](http://www.sancedetem.cz)). Má za cíl tedy předcházet a eliminovat rizikové vlivy, které by mohly ohrožovat dítě, a poskytnout následnou pomoc a podporu rodině a jejím členům.
  - **Podněty OSPOD** – jestliže nejsou rodiče nezletilých dětí dlouhodobě schopni o ně pečovat, může OSPOD podat návrh k soudu např. k omezení jejich rodičovských kompetencí. Pokud se u dětí z nefunkčních rodin již projevují poruchy chování, a rodiče výchovu nezvládají, může OSPOD též podat návrh k nařízení ústavní výchovy.



---

### 3 DÍTĚ S PORUCHOU CHOVÁNÍ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ

System a funkce ústavní výchovy je dle mého názoru ve srovnání s přirozeným rodinným prostředím jednoznačně nedostatečný. Naprosto klíčová je pro dítě citová vazba s matkou, později i s dalšími členy rodiny, které dítě ovlivňují v rozvoji jeho osobnosti. Nicméně bohužel často dochází k negativní podobě ovlivňování dítěte, kdy se pro něj rodina stává velmi rizikovým činitelem ve výchově (Janský, 2014, s. 114). Přesto je dobré být trpělivý a dát tomu čas, kdy je možné využívat kromě individuálních či skupinových terapií také rodinné terapie, anebo případové konference, kde je vyjma rodičů a dítěte sezván také OSPOD, dále např. třídní učitel, kmenový vychovatel apod. (Křížová a kol. In Myšková, 2019, s. 62 – 63).

Ústavní výchova je jednou z forem náhradní výchovné péče, která je nedílnou součástí systému zabezpečující péči o děti (Janský, 2014, s. 114).

*„Ústavní výchova a ochranná výchova jsou v ČR upravené zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů“ (Bendl a kol., 2016, s. 68).*

Dále je soud povinen minimálně jednou za šest měsíců přezkoumat, zda důvody pro nařízení ústavní výchovy stále setrvávají, anebo zda není možnost dítěti zajistit jinou formu náhradní péče, např. pěstounskou péči (Bendl a kol., 2016, s. 70).

#### 3.1 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy dětí jsou dle zákona č. 333/2012 Sb.: dětský diagnostický ústav (DDÚ), dětský domov (DD), dětský domov se školou (DDŠ) a výchovný ústav (VÚ). Jedná se o státní zařízení, která poskytují péči dětem ve věku od 3 do 18 let (případně do 26 let) na základě soudního rozhodnutí nebo žádosti zákonných zástupců dětí. Dle zákona je nutné respektovat povinnost umístit dítě do zařízení, které je co nejbližší bydlišti rodiny dítěte.

Předstupněm takovýchto zařízení může být středisko výchovné péče (SVP), která poskytuje dětem s rizikem poruch chování nebo již s projevy těchto poruch speciálně pedagogickou, psychologickou a terapeutickou pomoc, a to ambulantně nebo v rámci různých pobytových programů (Janský, 2014, s. 115 – 116).

---

## **Dětský diagnostický ústav**

DDÚ je školské pobytové zařízení určené nejčastěji pro děti ve věku od 6 do 18 let (mohou nastat výjimky, kupř. dítě v předškolním věku). Délka pobytu v tomto zařízení standardně dosahuje 6 – 8 týdnů a podnět k umístění dává **rodič** dítěte nebo jeho jiný zákonný zástupce (v tomto případě se jedná o dobrovolný pobyt) nebo **soud** z důvodu předběžného opatření, nařízení ústavní výchovy či uložení ochranné výchovy. DDÚ je také využitelný na dobu nezbytně nutnou pro děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, které byly zachyceny na útěku ze zařízení nebo z místa bydliště (Bendl a kol., 2016, s. 69).

Primární činností DDÚ je podle Bendla a kol. (2016, s. 70) činnost:

- diagnostická – zjišťuje aktuální úroveň dosažených znalostí a dovedností dítěte
- vzdělávací – na základě diagnostického vyhodnocení stanovuje a zároveň realizuje specifické vzdělávací potřeby.
- a dále terapeutická, výchovná, koordinační, sociální a organizační

Po skončení pobytu se dítě vrací zpět do rodiny nebo přechází do dalšího zařízení ústavní péče (DD, DDS nebo VÚ).

## **Dětský domov**

Dětský domov je zařízení, kam jsou umístěné děti, o které se rodiče nemohou starat, nechtějí nebo nesmějí, např. jsou ve výkonu trestu. Důležitým předpokladem pro umístění dítěte do DD je fakt, že jde o dítě bez závažnější poruchy chování. Stejně jako je tomu i u DDS, tak i v DD mohou děti pobývat od 3 do 18 let, avšak s podmínkou návazného studia čili přípravou na budoucí povolání zde může dítě po domluvě se zřizovatelem setrvat až do svých 26 let.

Dětský domov má především roli výchovnou, vzdělávací a sociální, kdy o děti pečují dle jejich individuálních potřeb. Vzdělávací oblast zařizuje samozřejmě také škola, která není součástí DD (Bendl a kol., 2016, s. 71).

## **Dětský domov se školou**

DDS je školské pobytové zařízení, které zajišťuje péči o dítě obdobnou jako DD s tím rozdílem, že vzdělávací oblast je zastoupena školou, která je součástí DDS, jak již plyne z jeho názvu. Dalším velkým rozdílem je výskyt závažných poruch chování u dětí

---

nebo potřeba výchovně léčebné péče pro jejich přechodnou či trvalou duševní poruchu. Pokud dítě po skončení povinné školní docházky nepokračuje ve studiu či neuzavře-li pracovněprávní vztah, musí být přeřazeno do výchovného ústavu (Bendl a kol., 2016, s. 71 – 72).

### ***Dětský domov se školou Býchory***

Dětský domov se školou Býchory ve svých prostorách provozuje základní školu, ale také zajišťuje provoz SVP v Kolíně. Současnou filozofií zařízení je „*Důležité je dát rybu, avšak důležitější je naučit ryby chytat*“. Tímto heslem se zařízení řídí především v oblasti výchovného procesu. Kromě vzdělávacího a výchovného procesu je zde dětem poskytována především terapeutická pomoc, která je pro ně stěžejní. DDŠ Býchory respektuje individuální potřeby a zájmy každého z dětí, proto nabízí širokou škálu z volnočasových aktivit, ve kterých se děti mohou najít, např. truhlářský kroužek, kroužek šití, kroužek keramiky, ze sportovní oblasti jsou to: jumping (trampolínky), turistický kroužek, fotbalový kroužek, basketbalový kroužek, box nebo koně, které jsou využívány také v rámci animoterapie (hippoterapie), která je doporučována rovněž pro práci s těžce agresivními dětmi. V teplých měsících děti jezdí často na cyklovýlety a naopak v zimě využívají lyže a běžky.

DDŠ je veliký komplex budov sídlící na kraji vesnice u lesa s pěkným volnočasovým a sportovním vyžitím. U dětského domova můžeme najít venkovní fotbalové hřiště, tělocvičnu s posilovnou, bazén, jízdárnu nebo zahradu, kde se děti mohou starat o slepice a králíky nebo o své záhony se zeleninou. Také dětský domov vlastní část pozemku nedaleko na kopci „Horka“, kam často děti buď se školou, nebo s vychovateli chodí procházkou. Horka je připodobněná indiánské vesničce s velkým týpí a ohništěm, kde si děti mohou opékat buřty.

Ve všední dny, když dětem skončí škola, každá rodinná skupina má pro ty „své“ děti naplánovaný program. Může to být výlet, procházka, sportovní aktivity nebo také pracovní aktivity, které děti učí samostatnosti a připravují je do dospělého života. Děti se učí samoobsluze, kdy si pod dozorem vychovatele např. perou své věci, následně si je také žehlí, společně všichni o víkendu vaří nebo pečou a každý večer společnými silami poklízí společné prostory.

Terapeutickou oblast zde zastřešuje jeden speciální pedagog, etoped a psycholog. Poskytují terapeutickou pomoc v různých formách, ať už rozhovorem, terapií hrou

---

(např. sandtray – terapie pískem), návštěvou snoezelenu nebo zážitkovou aktivitou (např. noční bojovkou).

Ač je takové prostředí nesrovnatelné s přirozeným rodinným zázemím, DDŠ se snaží dětem kompenzovat jejich těžkosti a naplňovat jejich potřeby a sny.

### **Výchovný ústav**

VÚ je rovněž školské pobytové zařízení, které je však zřízené pro děti starší. Jsou tu na základě ústavní či ochranné výchovy umístěné děti ve věku od 15 do 18 let (po ukončení povinné školní docházky) pro jejich závažné poruchy chování. Funkci zastupují stejnou jako u shora zmíněných zařízení.

VÚ jsou zřízeny odděleně buď pouze pro děti s nařízenou ústavní výchovou; s uloženou ochrannou výchovou; pro nezletilé matky s dětmi; pro děti, které vyžadují potřebnou výchovně léčebnou péči; popř. daný VÚ zřizuje pro tyto děti oddělené skupiny.

Pokud dítě v zařízení poruší své povinnosti nebo nerespektuje stanovená pravidla zařízení, může zařízení využít tzv. opatření ve výchově, a to v podobě např.: snížení kapesného, zákaz účasti na atraktivní události či akci, omezení nebo zákaz trávení volného času mimo zařízení atp. Naproti tomu za snahu dítěte může být opatření ve výchově zkráceno či prominuto, anebo může být dítě dokonce odměněno. Podobně to mají nastavené i dětské domovy a dětské domovy se školou (Bendl a kol., 2016, s. 72).

## **3.2 RESOCIALIZACE A REEDUKACE**

*„Rehabilitace dětí s poruchami chování vyžaduje úzkou součinnost vychovatelů, pedagogů, etopedů, psychologů, psychiatrů, psychoterapeutů aj. odborníků s dalšími institucemi (např. OSPOD, domy na půli cesty apod.). Spolupráce se zmíněnými institucemi je důležitá zejména pro poskytnutí pomoci při zařazování dítěte, resp. mladistvého nezaopatřeného člověka do běžného života po opuštění zařízení ústavní nebo ochranné výchovy“ (Divoká a kol., 2017, s. 22).*

### **Možnosti intervence u dětí s poruchami chování v ústavní péči**

Obecně náročnější je práce s mladšími dětmi s poruchami chování, tedy děti umístěné v dětských domovech se školou než se staršími dětmi z výchovných ústavů. Principiálně z důvodu vyšší míry přítomnosti raných deprivací a projevů poruch chování, které nepochybně narušují proces navazování výchovných i terapeutických vztahů,

---

například výrazným nerespektováním autorit, s čímž již ostatně přišli do zařízení (Palkosková a kol. In Myšková, 2019, s. 11).

Jedním z hlavních úkolů ústavní péče je připravit dítě na život po opuštění zařízení, s čímž úzce souvisí proces socializace. A právě vzdělávání a výchova jsou sociálního začleňování nedílnou součástí (Křížová a kol. In Myšková, 2019, s. 61).

- **Oblast vzdělávání**

Dětem s poruchami chování by měl být umožněn rovný přístup ke vzdělání, tzv. inkluzivní vzdělávání. Jsou považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Divoká a kol., 2017, s. 21), a to už vlastně jen díky stigma, že mají nařízenou ústavní výchovu. Jednou z hlavních možností ústavních zařízení, které usilují o prevenci sociálního vyloučení dětí, je docházka do běžné školy. V případě, že není docházka do běžné školy možná, je třeba najít jinou cestu, jak dítě zařadit do běžné společnosti, např. domov mládeže, různé zájmové kroužky, spolupráce s neziskovými organizacemi, školní jídelna, kterou navštěvují i jiné děti z dalších základních škol atp. Takové běžné prostředí v dítěti nastavuje chování, které je přiměřené dané situaci a dítě ve většině případů koriguje své chování.

Dalším velice důležitým krokem k možnosti začleňování se, je vybudování vztahu, který pro dítě bude znamenat stabilitu. Děti s ústavní či ochrannou výchovou převážně prožívaly ve svém rodinném prostředí pouze problémové vztahy, tedy „zdravý“ vztah ani neumí navázat, protože mají znatelný problém s důvěrou, ať už k dospělému nebo k vrstevníkovi (Křížová a kol. In Myšková, 2019, s. 61 – 63).

- **Oblast výchovy**

Důležitou otázkou v oblasti výchovy je trestání dětí. Trest dětí, když si např. nesplní povinnosti či poruší různým způsobem pravidla, je velmi zrádný nástroj. V ústavní péči se převážně objevují děti, které za své dětství poznaly proces trestání často bezdůvodný a bezpříčinný, a mívají vrytý takový vzorec nevhodného chování, který je dovádí k mylnému názoru, že trestáním člověk dosáhne svého. Je tedy nutné přistupovat k jistým represivním nástrojům opatrně, aby bylo zřejmé, že trest souvisí s konkrétním činem, který dítě spáchalo, a aby ho tak vnímalo jako úměrný a spravedlivý (Divoká a kol., 2017, s. 18). Například, pokud dítě v afektu poničí výzdobu a nástěnku na chodbě, za úkol bude mít udělat výzdobu novou.

---

Významná je existence možnosti **nápravy** svého činu. Tedy pokud dítě poničí lavici, pokusí se ji opravit. Vzniká zde totiž zároveň možnost prožití pocitu úspěchu, pokud se dítěti náprava povede, což bude mít velmi dobrý vliv na budování jeho sebeúcty (Divoká a kol., 2017, s. 18).

Velmi dobrým nástrojem, a to jak v oblasti vzdělávání, tak v oblasti výchovy, je **pochvala** (Divoká a kol., 2017, s. 18 – 21). Vždy se najde alespoň něco, za co je třeba dítě pochválit a dopřát mu tak pocit úspěchu, např. vedení sešitů, výzdoba třídy, aktivity v hodinách apod.

### **Rodinná skupina – sociální skupina**

V zařízeních pro ústavní či ochrannou výchovu existují v úseku výchovy tzv. rodinné skupiny. Děti jsou do těchto skupin rozřazené v první řadě dle pohlaví, věku, pak popřípadě na základě vzájemných antipatií.

V těchto rodinných skupinách převládá skupinový systém rolí, na jehož principu má každý z participantů skupiny očekávání od ostatních ve smyslu plnění jejich konkrétních sociálních rolí, které se postupně formují. Ve skupině taková role znamená jisté postavení dotyčného, určuje jeho chování k ostatním a povinnosti, které má v rámci skupiny plnit.

Ve skupinách význam sociální role jednoznačně souvisí s vlivem skupiny na jedince, ale také se vzájemným vnímáním a chováním členů skupiny. Je to způsob kvalitativně zcela odlišný od procesu působení jedince na jedince. Správné fungování skupiny je podmíněné konformitou, schopností jejích členů podřídit se skupinovým normám, a v důsledku jejího správného fungování a pevně sjednoceného kolektivu, mají skupiny obvykle velice silný vliv na své členy. (Lovaš In Výrost, Slaměník, 2008, s. 324 – 330).

Celý tento proces fungování v rámci určité skupiny, učení se různým podobám sociálních rolí apod. rozvíjí osobnost jednotlivce v oblasti socializace, a tím lépe se pak dítě dokáže začlenit do běžné společnosti, jakmile opustí dané zařízení.

- **Podpora seberegulace u dětí**

*„Chování a schopnost učení zásadním způsobem ovlivňuje stav aktivace systému reakce na stres“* (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021, s. 30). Jeden den bude dítě reagovat na pedagoga či vychovatele pozitivně, může respektovat a plnit jeho pokyny,

---

kdežto další den to stejné dítě bude jednat zcela opačně a pokyny pedagoga nebo vychovatele bude negovat. Systém reakce na stres sídlí v mozgovém kmeni, tedy v části mozku, která nelze ovládat vůlí. Záleží na míře rozrušení, jaké způsoby podpory seberegulace můžeme u dětí využít. Čím více je dítě rozrušené, tím méně bude působit regulace vysvětlováním (regulace rozumem). U vyšší míry aktivace je žádoucí využít regulaci vztahem a u té nejvyšší míry stresové reakce pro změnu senzomotorickou reakci (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021, s. 30).

### ***Regulace rozumem***

Je to nejnáročnější způsob regulace, který se při zvýšené míře rozrušení zablokuje jako první. Není k pomoci ani cesta sdělování pokynů klidným hlasem, tímto usměrňováním za účelem zklidnění dítěte dosáhneme reakce opačné. Tento typ regulace se proto doporučuje pouze, když je dítě v naprostém klidu a ostražitosti, popř. když vyjadřuje svou nechuť k práci pouze verbálně. Klidně a povzbudivě sdělovat dětem pokyny i s odůvodněním, a to zejména proto, aby to dětem bylo jasné a srozumitelné.

### ***Regulace vztahem***

S pomocí tzv. zrcadlových neuronů náš mozek zrcadlí emoce druhého člověka, tzn., že klidný pedagog či vychovatel dokáže zklidnit rozrušené dítě a naopak. V tomto typu regulace hraje nejvýznamnější roli neverbální komunikace, tedy zejména mimika obličeje, gestika, postavení těla aj. Při regulaci vztahem není tedy primární, **co** říkáme, ale **jak** to říkáme a jak u toho vypadáme. Co se týče dětí deprivovaných či s jinými traumatickými zážitky, je třeba si dát v tomto případě velký pozor na řeč těla a mimiku. Jak jsem již zmínila, deprivované děti se špatně orientují v emocích a v jejich projevech, tudíž jsou na neverbální komunikaci extrémně citlivé.

### ***Senzomotorická regulace***

Senzomotorická regulace neboli regulace pohybem a stimulací smyslových receptorů, nejčastěji kožních, působí na mozkový kmen, který řídí systém reakcí na stres a kontroluje podněty zevnitř i zevnějšku zapříčiňující reakce na stres. Takové podněty mohou být např. nízká hladina cukru v krvi, přehřátí, pocit hladu nebo vzpomínky na nepěkné zážitky.

Hlavním krokem při této regulaci je zajištění dostatečného pohybu a možnost manipulace s **antistresovými pomůckami**, kterými si dítě může stimulovat smyslové receptory na dlaních. Jedná se kupř. o různé mačkácí nebo masírovací míčky, plastelíny,

---

kinetický písek apod. Někdy se děti zklidní po *zabalení ramen a paží do šátku* nebo kusu nějaké elastické látky. Další skupinou pomůcek, která reguluje rozrušení u dětí, mohou být *pomůcky pro bezhlučný pohyb nohou a těla*. Tady mohou být nápomocné speciální podsedáky umožňující kývání těla nebo elastické gumy natažené mezi nohama židle či lavice, aby si zde děti mohly zaháknout nohy a houpat jimi. Další důležitou skupinou je *stimulace v oblasti úst*, ke které lze využít pomůcky v podobě kousacích přívěšků nebo násadek na psací potřeby, aby děti neokusovaly psací náčiní. Někdy děti mohou zklidnit různé *čichové podněty*. Aromaterapie může být využívána za pomoci aromaterapeutických tyčinek nebo svíček. Některé děti mohou využít také *pravidelných krátkých pohybových aktivit*, které lze využít i ve výuce. Jedná se o několikaminutová cvičení, která zapojují obě mozkové hemisféry zapojením svalů na nohou a pažích křížovými pohyby, tzn. doteky pravé ruky levého kolena a naopak. Tato cvičení je vhodné kombinovat s dechovými cvičeními.

Jak bylo již zmíněno shora, reakce na stres mohou být aktivovány i vnitřními podněty (pocit zimy, přehřátí, hladu atd.). Zásadní je tedy také *preventivně zajišťovat základní fyziologické potřeby*. Důležité je např. pravidelné větrání v místnosti, dostatečný příjem tekutin, tlumící ucpávky do uší k práci z důvodu velkého hluku ve třídě apod.

Pro děti, které mají zvýšenou potřebu senzomotorické regulace, obvykle se jedná o děti s ADHD nebo vývojovým traumatem, je třeba možnost *uvolnění napětí* procházkou (minimálně např. po chodbě). Jen je nutné tuto možnost domlouvat s dítětem ve stavu klidu.

Podporou senzomotorické regulace může být také tzv. *relaxační místnost*, kde se rozrušené dítě může zklidnit. V takové místnosti jsou pomůcky, které dítě využije k uvolnění napětí a kterými nemůže poranit sebe, případně druhou osobu. Taková místnost obsahuje pomůcky, jako jsou vhodné matrace, molitanové kostky, gymnastické balóny, zátěžová deka, polštáře, boxovací pytel atd. (Felcmanová, Hečková, Myšková a kol., 2021, s. 22 – 29).

V rámci rozvoje seberegulace souvisí i různé formy a přístupy terapie. Müller a kol. (2014) uvádí následující formy terapií využívaných ve speciální pedagogice, a to:

- **Ergoterapie** (terapie prací) – ergoterapie zahrnuje dva navzájem překrývající se termíny, a to činnostní a pracovní terapie. Rozdíl mezi nimi je nepatrný, a to ve výsledku, protože pracovní terapie směřuje ke konkrétnímu výsledku práce,



---

např. k jakémusi výrobku. Nicméně u obou typů terapie jde o manipulaci s materiálními prostředky, např. různými materiály. Zahrnujeme zde různé rukodělné práce, nácvik běžných činností praktického života, a u dětí dětského věku s využitím dětských her. Cílem ergoterapie je pomoci klientům, tedy dětem, ke změně jejich chování společensky přijatelným směrem.

- **Animoterapie** (terapie zvířetem; např. hipoterapie, canisterapie atd.) – terapie za přítomnosti zvířete dává tomuto typu terapie určitou výjimečnost. Nejčastějšími terapeutickými prostředky jsou psi (canisterapie) či koně (hipoterapie). V rámci této terapie si užívá různých metod, kupříkladu tzv. Animal Assisted Activities (AAA) neboli aktivity za asistence zvířat, u čehož je cílem dítě zaktivizovat, zlepšit jeho kvalitu života, či Animal Assisted Therapy (AAT) tedy terapie za asistence zvířat se záměrem napravit některé funkce. Dále existují metody jako Animal Assisted Education (AAE) jako vzdělávání za asistence zvířat a Animal Assisted Crisis Response (AACR) čili krizová intervence za asistence zvířat (Müller, 2014, s. 56 – 73).
- **Terapie hrou** – způsob terapeutické práce za využití různých herních prostředků, jenž má též za cíl změnu chování, emocí a dalších osobních předpokladů u dětí. Tento terapeutický přístup je totožný s terapií rozhovorem, avšak důraz se klade na požití hry jako prostředku komunikace (Elliot, J., Place, M., 2002, s. 22 – 23). Terapii hrou provádí především tzv. herní specialista, který působí na různých dětských odděleních při nemocnicích. Ke své práci využívá různých speciálních pomůcek, jako např. základní vyšetřovací pomůcky, loutky apod., které mu napomáhají k péči a celkovému zlepšení psychického stavu nejen léčených dětí, avšak také jejich rodičů.
- **Psychomotorická terapie** – tento typ terapie je specifický tím, že ovlivňuje psychickou stránku osobnosti za pomoci aktivace motoriky člověka, tedy jde o využití tělesného pohybu s cílem změny chování, myšlení, emocí a dalších osobních předpokladů u dětí. Nejedná se tedy o jednotný typ terapie, avšak o volné označení více různých samostatných postupů. Můžeme sem zařadit kupříkladu pantomimu či různé pohybové hry.
- **Expresivní terapie** (arteterapie, muzikoterapie atd.) – vychází z vyjadřování pocitů prostřednictvím různých uměleckých prostředků. Klade důraz

---

na ponížení úzkosti a uvolnění skrytých sklonů člověka uměleckou tvorbou. Kupříkladu muzikoterapie cílí na změnu jejich chování prostřednictvím hudebního umění, dramaterapie zase prostřednictvím dramatického umění či arteterapie za pomoci prostředků výtvarného umění, která patří k nejrozšířenějším.

- **Specializované přístupy** jako např. bazální stimulace – terapeutický přístup, který funguje nejen na psychoterapeutické bázi, nicméně také na bázi fyzioterapeutické a edukační. Především edukační povahu má např. bazální stimulace, která je využívána především u dětí s mentálním či kombinovaným postižením, a snaží se poskytnout jedinci vhodné stimuly v oblasti pohybové, komunikační a kognitivní. Dalším příkladem může být tzv. snoezelen, jenž se zaměřuje na edukaci a terapii. Jedná se o místnost, jež je uzpůsobena k navození pozitivní atmosféry, a má tak funkci relaxační, poznávací, avšak také interakční (Müller, 2014, s. 56 – 73).

Lze tak každému dítěti nastavit metody šité přímo na míru dle jeho libosti, a to v kombinaci s psychoterapií.

---

## **PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

---

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část bakalářské práce cílí především na otázku obecné podpory dětí s poruchami chování, které jsou v ústavní péči v dětském domově se školou, a to z pohledu pedagogických pracovníků vybraného DDS. Komplexnost pojmu „podpora“ diferencuji na podporu ve vzdělávání, výchově a osobnostně – sociálním rozvoji.

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní metoda formou polostrukturovaného rozhovoru s pracovníky DDS doplněná obsahovou analýzou příslušných dokumentů a legislativy.

### 4.1 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření mé bakalářské práce je zjistit, jaké veškeré formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v Dětském domově se školou Býchory.

**Hlavní výzkumná otázka byla stanovena:**

**Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v Dětském domově se školou Býchory?**

Odpověď na tuto hlavní výzkumnou otázkou lze najít pomocí zodpovězení dílčích výzkumných otázek (dále jen „DVO“), které jsou zaměřené na výchovně – vzdělávací oblast.

**DVO 1:**

**Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v rámci školního vzdělávání v Dětském domově se školou Býchory?**

Tato otázka má odkrýt veškeré metody a nástroje, které pedagogičtí pracovníci využívají při práci s dětmi s poruchami chování ve škole, a to nejen v oblasti vzdělávací, avšak také v oblasti výchovné (vzhledem k častým afektivním stavům dětí).

**DVO 2:**

**Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v oblasti osobnostně – sociálního rozvoje a výchovy v Dětském domově se školou Býchory?**

Touto otázkou si zodpovíme, jak se k dětem přistupuje v tomto vybraném zařízení s ústavní péčí v zázemí, které jim má „nahrazovat“ to rodinné. Dále se zaměříme na též důležitou oblast, a to osobnostně – sociální rozvoj, který zde v zařízení zastřešují speciální

---

pedagogové a etopedi. Je to jakýsi stavební kámen pro dítě s poruchou chování – pokud má dělat pokroky ve výchovně – vzdělávacím směru, nejdříve je třeba se především zaměřit na posílení a rozvoj osobnostně – sociální.

### **DVO 3:**

#### **V čem je z hlediska podpory dětem s poruchami chování Dětský domov se školou Býchory specifický?**

Zjištění odpovědi na tuto otázku nám přináší náhled na odlišení tohoto vybraného dětského domova se školou od obdobných zařízení.

#### **Použité metody**

Pro praktickou část bakalářské práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření v podobě polostrukturovaného rozhovoru s odborným personálem vybraného DDŠ.

Rozhovory probíhaly v prostředí DDŠ individuálně, které je v podstatě pro všechny respondenty známé. Polostandardizovaný rozhovor měl předem připravené některé otázky, které byly pro všechny dotázané shodné. Vzhledem k profesnímu rozptylu oslovených odborníků jsme tím usilovali o tzv. triangulaci dat.

Miovský zmiňuje, že si při polostandardizovaném rozhovoru tazatel utváří určitou kostru, podle které dále konkretizuje okruhy otázek svým respondentům. Polostandardizovaný rozhovor má tzv. jádro interview, které prezentuje určitou oblast témat a otázek, které tazatel během rozhovoru využívá. V souvislosti s onou strukturou mohou být dále kladeny leccjaké doplňující otázky, které řádně rozšiřují a specifikují původní oblast zadaného tématu či otázky (Miovský, 2006). Polostandardizovaná forma rozhovoru v podstatě „*kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. volného nestrukturovaného a strukturovaného. Rámcově řečeno, jistá volnost se jeví jako vhodná k vytvoření přirozenějšího kontaktu mezi tazatelem a informantem, do jisté míry se dají akceptovat jeho osobnostní specifika, komunikace může lehčeji plynout atp.*“ (Reichel, 2009, s. 112). Ferjenčík (2010) fáze rozhovoru vymezuje následovně: přípravná fáze, úvodní fáze, jádro rozhovoru, závěrečná fáze a vyhodnocení rozhovoru (Ferjenčík, 2010, s. 179 – 182).

#### **Vzorek respondentů**

Výběr respondentů výzkumného šetření byl záměrný. Záměrný výběr výzkumného vzorku je metoda, která patří k těm nejrozšířenějším postupům kvalitativního výzkumu.

---

Tento typ výběru spočívá v ustanovení různých kritérií, kupříkladu určitá profese. Podle těchto ustanovených podmínek si výzkumník následně vyhledá určité respondenty, kteří tato daná kritéria splňují (Miovský, 2006).

Pro kvalitativní šetření jsem si vybrala z odborného personálu v DDŠ Býchory následujících 6 respondentů, a to vedoucího učitele, třídního učitele, etopeda, speciálního pedagoga, vedoucího vychovatele a kmenového vychovatele (2 zástupce pro každý úsek). Jedná se o 5 žen a 1 muže ve věku od 28 let do 46 let, z nichž pět má vysokoškolské vzdělání a jeden si vysokoškolské vzdělání dodělává.

## 4.2 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

V této podkapitole shrneme odpovědi dílčích výzkumných otázek, které nás navedou též k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: *Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v Dětském domově se školou Býchory?*

### 4.2.1 OBSAHOVĚ KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA VÝPOVĚDÍ

- a) Na základě kategoriální analýzy výpovědí **učitelů** bylo vygenerováno celkem 18 kategorií.

**Postupy a metody** – v této kategorii jsou zahrnuty všechny názvy metod, které učitelé využívají ve výuce za účelem učení („...*aktivizační metody*...“, „...*didaktické hry*...“, „...*diskusní metody*...“)

**Didaktický cíl** – jedná se o vyjádření cíle použití výše uvedených metod („...*procvičování jednotlivých pravidel*...“, „...*zopakujeme, co jsme dělali minule*...“)

**Motivující aspekty** – v této kategorii učitelé vyjádřili princip motivace žáků při použitých metodách („...*mají možnost se zapojit a zároveň vyjádřit*...“, „...*kteřá je nabudí, dostane je do dobré nálady*...“, „...*výuku spíše herní, soutěžní, zkrátka oddychovou*...“)

**Časový údaj** – vyjadřuje dobu významnou svým opakujícím charakterem („...*vždycky na začátku hodiny*...“, „...*na začátku výuky*...“, „...*v průběhu hodiny*...“)

**Očekávaný výsledek** – důsledky, které jsou pro učitele na základě určitých postupů předpokládány („...*dobře reagují*...“, „...*dávají do toho svůj názor*...“)

**Spontánní projevy dětí** – vyznačují bezprostřední vyjadřování dětí jejich jednáním („...*kde si spolu povídají a vymýšlí hlouposti*...“, „...*se stáhne k počítači, poslouchají hudbu*...“, „...*se drží dospělého na dozoru a povídají si s ním*...“)

**Kategorizace dětí** – učitelé na základě pozorování projevů dětí a žáků tvoří vlastní kategorizaci, která jim umožňuje účinněji řešit problémy („...*některé děti najdou své*“)

---

kamarády...“), anebo jej dělí dle toho, jak k němu lze přistupovat při konfliktu („...*Na někoho platí, když ho odvedu na chodbu, on se vyvzteká a já ho pak chytím a obejmů...“*, „...*Někoho si k sobě můžu vzít do kanceláře, aby to ze sebe vše dostal, do ruky mu dám mačkáací míček a on se postupně zklidní...“*), anebo na základě PO („...*děti s individuálním vzdělávacím plánem s minimálními výstupy...“*)

**Činnosti, aktivity** – náměty k trávení volného času či přestávek („...*otvíráme interaktivní třídu, kde si mohou pustit film nebo poslouchat písničky...“*, „...*budou mít takovou svou odpočívárnu, sedací pytle, ale také různé hry, mini basketbalový koš, stolní fotbálek apod....“*, „...*začínám realizovat „hernu“...“*)

**Intervence při afektu** – zde jsou uvedené postupy, které učitelé sami používají při zvládnání afektu žáků („...*dát nějaký osobní prostor...“*, „...*izolovat od skupiny...“*, „...*Vezmu ho do tělocvičny na chvíli, ven na vzduch...“*), nebo pomocí různých prostředků („...*používám mačkáací gelové míčky...“*), anebo řešení na někoho delegují („...*voláme i naši etopedku...“*)

**Intervence po afektu** – zde učitelé uváděli, která opatření musí na uzavření afektu žáků činit („...*budeme muset oddělit na delší dobu...“*, „...*celou situaci si popíšeme...“*)

**Cíle intervence při afektu** – vyznačuje, co je hlavním účelem v daný moment řešení konfliktu („...*ať si nějak výrazně neublíží...“*)

**Proměnná** – jedná se o vstup, který rozhoduje o postupech při řešení konfliktu („...*o intenzitu toho konfliktu...“*)

**Evaluaace výuky** – znamená jakousi formu zpětného zhodnocení („...*hodnotí samy sebe a pak je hodnotím já...“*, „...*jak ta hodina proběhla a jak jsme byli spokojeni...“*)

**Osobnostně rozvojový cíl** – tady učitelé uváděli, co je nejdůležitější a jaký je účel osobnostního rozvoje v rámci výuky a školního prostředí („...*rozvíjet schopnost práce s chybou a umění se pochválit...“*, „...*začnou uvažovat nad tím, že vlastně je to v jejich rukou a není všechno předem ztraceno...“*)

**Specifické situace** – označují momenty, které jsou pro dané školní prostředí speciální („...*Samozřejmě někdy jsou děti v takovém rozpoložení, že jakákoli forma učení je pro ně „násilná“...“*, „...*Kdo nechce povídat, nepovídá...“*)

**Zhodnocení specifík výuky vybraného zařízení** – učitelé uváděli, jak hodnotí specifické postupy a metody jejich práce („...*nelze mít pevně danou strukturu...“*, „...*musíme často reagovat na rozpoložení těch jednotlivých dětí...“*, „...*potřeba se věnovat jiným způsobem...“*), kromě zabývání se hodnocením specifických postupů, učitelé hodnotili také

---

rizika a limity působení („...nedostatečný prostor věnovat se každému individuálně...“, „...nefunkčnosti systému institucionální péče u nás...“)

**Specifika dětí** – popisuje, v čem jsou děti ve vybraném zařízení na půdě školy specifické, jaké jevy bývají velmi časté až charakteristické („...jsou nervózní...“, „...děti přináší nějakou svou zkušenost...“)

**Přístup k dětem** – učitelé zde hodnotí, jak se snaží přistupovat k dětem, a jaká podoba vztahu je dle nich k dětem důležitá („...Snažím se mít s dětmi „kamarádský“ vztah s vymezenými hranicemi a pravidly...“, „...přistupovat lidsky a s pochopením...“)

b) Na základě kategoriální analýzy výpovědí **vychovatelů** bylo vygenerováno celkem 16 kategorií.

**Kategorizace dětí** – vychovatelé na zájmů dětí tvoří vlastní kategorizaci („...ty, který mají rádi sport...“, „...Který mají rádi koně...“), dle toho, jak k němu lze přistupovat při konfliktu („...Na někoho působí uklidňujícím způsobem to, že ho třeba obejmu...“, „...někoho naopak, když se na něj zařve a vidí, co dělá...“, „...zrcadlové chování...“), na základě intelektu („...u těch dětí, které jsou s nižším intelektem...“)

**Výchovné cíle** – jedná se o vyjádření cíle použití uvedených metod, které vychovatelé využívají („...zaktivizovat ke sportu...“, „...aby věděly, jak by se ty problémy měly řešit...“, „...Aby měly aspoň nějaký trošičku vzdělání...“)

**Motivující aspekty** – v této kategorii vychovatelé vyjádřili princip motivace dětí při použitých metodách k aktivizaci („...za odměnu třeba do tělocvičny...“, „...funguje něco za něco...“, „...ty výlety mají u mě opravdu jako odměnový akce, kdy nemaj „óvečka“...“)

**Činnosti, aktivity** – náměty k trávení volného času v rámci zařízení („...sportovní aktivity, popřípadě nějaký domácí práce ...“, „...učej do školy...“, „...choděj ke koňům, králíkům, rádi sportujou...“), jak tráví děti svůj volný čas mimo zařízení („...samostatné vycházky...“, „...toulají se po vesnici ...“, „...snažej se vyžebrať peníze, cigára...“)

**Specifické situace** – označují momenty, které jsou pro dané prostředí speciální, stěžejní („...odhadnout tu dobu, kdy je to bude aspoň trošku bavit...“)

**Časový údaj** – vyjadřuje dobu významnou svým opakujícím charakterem („...od 2 hodin do půl 6...“, „...běžnou sobotu...“, „...až k večeru...“)

**Intervence při afektu** – zde jsou uvedené postupy, které vychovatelé sami používají při zvládání afektu dětí, a to intervence vychovatelem („...mluvíme klidně, chytíme ho, obejmeme ...“, „...uklidňovací místnost...“, „...odvést od ostatních dětí...“), nebo



---

intervence různými prostředky („...žíněnky, jsou tam různé polštářky, míčky...“, „...pomáhá, když si něco mačkají...“)

**Specifika dětí** – popisuje, v čem jsou děti ve vybraném zařízení specifické, jaké jevy bývají velmi časté až charakteristické („...mají potřebu ničit ten majetek...“, „...často děti vyhrožují, že utečou...“)

**Proměnná** – jedná se o vstup, který rozhoduje o postupech práce a plánování, či při řešení konfliktu („...podle počasí...“, „...Pokud je to konflikt, který se odehrál už před nějakou dobou, ale ještě není dořešený...“, „...záleží i jak zrovna ta skupina hospodaří se svými penězi ...“)

**Postupy a metody** – v této kategorii jsou zahrnuty všechny názvy metod, které vychovatelé využívají („...Snažím se, aby vůbec k nim nedocházelo...“, „...máme takovou tříbodovou stupnici řešení...“, „...neztotožňuju s výchovným přístupem bezintervenčního nebo bez intervence...“)

**Intervence po afektu** – zde vychovatelé uváděli, která opatření musí na uzavření afektu dětí činit („...pohovor s vedoucím vychovatelem...“, „...dostane například výchovný omezení nebo opatření...“, „...finálně k řediteli...“)

**Cíle intervence při afektu** – vyznačuje, co je hlavním účelem v daný moment řešení konfliktu („...aby si moc nenařezali...“)

**Přístupy k dětem** – vychovatelé zde hodnotí, jak se snaží přistupovat k dětem, a jaká podoba vztahu je dle nich k dětem důležitá („...snažím s těmi dětmi hodně komunikovat...“, „...člověk musí mít ty přístupy velmi individuální...“, „...ukázat jim, že i když mají nějakou poruchu chování, kterou ne vždycky dokážou ovládnout, takže my jsme tady pro ně...“, „...když je aspoň trošku nadšenej ten dospělej, důležité se s těma dětma bavit...“)

**Zhodnocení specifík výchovy ve vybraném zařízení** – vychovatelé zde uváděli, jak hodnotí specifické postupy a metody jejich práce („...prakticky každé den se s těma malejma klukama učím...“, „...člověk musí mít ty přístupy velmi individuální...“), kromě zabývání se hodnocením specifických postupů, vychovatelé hodnotili také rizika a limity působení („...ne všechny situace dokážeme prostě ustát tak, jak bychom měli...“, „...systém je nastavený tak, že ty děti by se do těch rodin měly vracet a už nikdo nehledí na to, co se vlastně v těch rodinách děje ...“, „Člověk se jim nemůže tolik individuálně věnovat...“)

---

**Osobnostně rozvojový cíl** – tady vychovatelé uváděli, co je nejdůležitější a jaký je účel osobnostního rozvoje v rámci procesu výchovy („...že se učí nějaké rutíně a zodpovědnosti...“)

**Spontánní projevy dětí** – vyznačují bezprostřední vyjadřování dětí jejich jednáním („...kopání do věcí...“, „...tu svojí agresi ventilují na cokoliv...“, „...vyběhnou na 15 minut ven...“)

- c) Na základě kategoriální analýzy výpovědí **etopedů** bylo vygenerováno celkem 16 kategorií.

**Postupy a metody** – v této kategorii jsou zahrnuty všechny názvy metod, které etopedi využívají v rámci práce s dítětem, a to prostřednictvím sebe sama („...nacvičovat společně, třeba nějaký možnosti, jak komunikovat...“, „...reflektujeme, co se stalo od našeho posledního setkání ...“, „...formou rozhovorů...“), s použitím různých pomůcek („...psát to buď do deníčku, nebo jeden papír na kterým shrneme od posledního setkání, co se mi povedlo, co se mi nepovedlo...“, „pracujeme s nějakou i aromaterapií...“, „...Dítě si ten příběh může odehrávat na terapeutickým pískovišti, s loutkama, maňáskama, při kreslení nebo například při používání terapeutických karet...“)

**Terapeutické cíle** – jedná se o vyjádření záměru za použití výše uvedených postupů a metod („...začlenit tam i tu rodinu...“, „...rozvíjet jakési prohlubování schopností toho dítěte, aby mluvil o svých vnitřních stavech a pocitech...“, „...aby mluvily o svém životním příběhu reálnou verzí, a ne tou vsugerovanou...“, „...rozvíjet schopnost řešit jejich konflikty a problémy...“)

**Motivující aspekty** – v této kategorii etopedi vyjádřili princip motivace dětí při využívaných metodách a postupech („...třeba shrneme daně tejden, co se povedlo, na čem je potřeba zamakat...“, „...pokud něco splní, to znamená, já nevím, nebude utíkat, bude se snažit ve škole, tak vlastně na tom se snažíme pracovat...“)

**Kategorizace dětí** – etopedi zde tvoří vlastní kategorizaci dětí dle výchovných problémů („...dítě, který má problémy, je záškolák...“), dle řešení afektivních stavů („...Některý dítě řekne: potřebuju někam pryč, třeba do afektivní místnosti, tam se z toho vymlátit...“, „...nebo potřebuju se vyřvat...“, „...nebo potřebuju v tu chvíli obejmout...“), dle rizikových faktorů („...pro děti s neřešenými a potlačovanými traumaty...“, „...odmítáním ze strany rodiny...“, „...s krizovými událostmi...“)

---

**Přístupy k dětem** – kategorie, kde etopedi hodnotí, jak přistupují k dětem, a jaká podoba vztahu je dle nich k dětem významná („...at' se chováš jakkoliv, at' mi řekneš cokoliv, můžeš mě naštvat, vyříkáme si to, ale pořád tě mám prostě ráda...“)

**Spontánní projevy dětí** – v této kategorii vyznačují bezprostřední vyjadřování dětí jejich jednáním („...děti jsou víc jakoby uvolněný při tady těch činnostech...“, „...jsou schopný se víc otevřít a víc mluvit...“, „...strašně do všeho mlátil...“, „...má potřebu kopat...“)

**Zhodnocení specifík práce etopedů ve vybraném zařízení** – v této kategorii etopedi uváděli, jak hodnotí specifické postupy a metody jejich práce („...jedu na nějaký svoje pocity a intuici...“, „...důležitější než tu mít tisíc technik...“, „...Každé dítě je jiné a na každé platí úplně něco jiného...“, „...každá terapie je šitá na míru tomu dítěti a té dané situaci...“), kromě zabývání se hodnocením specifických postupů, etopedi hodnotili také rizika a limity působení („...je ta práce rozpracovaná a pak dítě například uteče nebo se přemístí...“, „...nefunkčnost systému institucionální respektive náhradní péče v České republice...“, „...chybějící či zcela nefunkční rodiče, pěstouni, osobní limity každého z nás...“)

**Činitelé konfliktu** – rizikové faktory zapříčiňující konflikty či afektové stavy („...nezvládnutou komunikaci mezi dětma...“, „...pobyt v ústavní péči, konflikty s vrstevníky, nějaký vlastní pocit selhání, špatná komunikace s rodiči, kteří nejsou dostupní...“)

**Intervence při afektu** – zde jsou uvedené postupy, které etopedi sami používají při zvládání afektu dětí („...odvést z té situace...“, „...se jít projít...“, „...Můžeme skákat, řvát, opravdu, co to dítě zrovna chce, aby ten nadbytek té energie ze sebe dostalo...“, „...zajistit bezpečí, nezvyšovat tu tenzi dítěte, nekonfrontovat ho. Nechat afekt odeznít...“)

**Intervence po afektu** – zde etopedi uváděli, která opatření využívají na uzavření afektu dětí („...s těma dětma o tom jejich afektovým stavu pak, když jsou už v klidu bavit a rozebrat tu situaci...“, „...snoezelen může být pro to dítě výborný, když je už klidnější...“, „...poté výchovně řešit, rozebrat tu situaci...“)

**Cíle intervence při/po afektu** – vyznačuje, co je hlavním účelem v daný moment řešení konfliktu a po něm („...aby se z té situace dostal pryč...“, „...dokážou vžít do toho druhého, proč se tak choval...“, „...rozvíjet schopnost řešit jejich konflikty a problémy...“)

**Preventivní opatření** – postupy, které etopedi využívají před potenciálním konfliktem či afektovým stavem („...předcházet potencionálním spouštěčům...“, „...prevence...“, „...cíleně změnit prostředí a celou situaci. Zaúkolovat to dítě, vyloučit ho na chvíli z kolektivu třeba s menší podskupinou...“)

**Osobnostně rozvojový cíl** – v této kategorii je uváděno, co zmiňovali etopedi jako účel svého působení, své práce na osobnostním rozvoji dítěte („...místo toho vulgárního slova si vybrali jiný slovo nesprostý a srandovní, kterým to vulgární nahrazují...“, „...rozvíjet nějakou svoji intuici...“)

**Specifické situace** – označují momenty, které jsou pro dané prostředí stěžejní („...důležité u dítěte odhadnout jeho aktuální emoce a motivaci...“)

**Proměnná** – – jedná se o vstup, který rozhoduje o postupech práce a plánování, či při řešení konfliktu („...pokud nebude mít motivaci...“, „...čím ranější trauma, narušený attachment, kojenecké ústavy, tím větší narušení v oblasti emoční a sociální...“)

**Specifika dětí** – zde etopedi popisují, v čem jsou děti ve vybraném zařízení specifické, jaké jevy u nich bývají velmi časté až charakteristické („...u spousty dětí funguje nějaká jejich sebereflexe...“, „Děti si vytváří svůj vlastní příběh, jehož události v podstatě mají pod kontrolou, jsou jeho tvůrci...“, „...Dítě se začne samo a opakovaně vracet do minulosti a tím opakovaným vyprávěním, nasloucháním, napravováním, to vše vede k postupnému prohlubování uvědomění, ...“)

#### 4.2.2 STRUKTURÁLNÍ ANALÝZA

V rámci strukturální analýzy v tabulce definujeme shodné a neshodné kategorie napříč zainteresovanými obory.

Název kategorie	učitel	vychovatel	etoped
Postupy a metody	x	x	x
Cíl (didaktický, výchovný, terapeutický)	x	x	x
Motivující aspekt	x	x	x
Časový údaj	x	x	-
Očekávaný výsledek	x	-	-
Spontánní projevy dětí	x	x	x
Kategorizace dětí	x	x	x
Preventivní opatření	-	-	x
Intervence při afektu	x	x	x
Intervence po afektu	x	x	x

Cíle intervence při afektu	x	x	x
Proměnná	x	x	x
Evaluace	x	-	-
Osobnostně rozvojový cíl	x	x	x
Specifické situace	x	x	x
Zhodnocení specifík práce (učitelů, vychovatelů, etopedů)	x	x	x
Specifika dětí	x	x	x
Přístup k dětem	x	x	x
Činnosti, aktivity	x	x	-
Činitelé konfliktu	-	-	x

(zdroj: vlastní analýza, 2023)

Preferovaná hlediska jednotlivých oborů: u kategorií, u kterých bylo zjištěno, že u nich operuje učitel, vychovatel i etoped, hodnotíme úhly pohledů na kategorii.

V kategorii **Postupy a metody** se shodly všechny obory, tedy učitelé, vychovatelé i etopedi, s využíváním různých postupů či metod, které jsou zaměřené na rozvoj dítěte v oné dané oblasti – výukové, výchovné či osobnostně rozvojové. Učitelé na podporu dítěte využívají dle výzkumu například výše zmíněných aktivizačních metod či didaktických her. Vychovatelé se pro změnu zaměřují např. na prevenci konfliktních situací či vyjadřují nesouhlas s přístupem bez intervence, a snaží se mezi dětmi při řešení konfliktu vystupovat jako jakýsi mediátor. Naopak etopedi využívají k práci s dítětem různých pomůcek či „sebe sama“. Pomocí vlastní osoby podpora a práce na rozvoji osobnosti dítěte tkví především v rozhovorech, kde se snaží kupříkladu reflektovat či nacvičovat různé modelové situace. S použitím konkrétních pomůcek a prostředků pracují etopedi také, např. za pomoci terapeutických her či různých forem expresivní terapie, jako kupř. arteterapie.

Kategorie **Cíl**, ať už didaktický, výchovný či terapeutický, úzce souvisí s předchozí kategorií „Postupů a metod“, a to protože je samotný cíl vyjádřením určitého úsilí využívaných metod a postupů práce v každé uvedené oblasti. Tedy metody a postupy napomáhají učitelům, vychovatelům i etopedům k dosažení určitých cílů. Z výzkumu vyplývají následující příklady: učitelé mají didaktický cíl v podobě procvičování

---

a opakování naučených pravidel a poznatků, vychovatelé se díky „svým“ metodám snaží kupříkladu o schopnost řešit různé problémy či konfliktní situace, a úsek etopedů kladou důraz na své metody, aby dosáhly, stejně jako vychovatelé, schopnosti řešit konflikty a jakési seberegulace, jež je častým deficitem u dětí s poruchami chování.

Kategorii **Motivující aspekt** opět využívají všechny tři oblasti, avšak každá trochu odlišně. Učitelé se snaží o to zaktivizovat dítě k výuce a k fungování ve škole různými herními či soutěžními formami výuky, dbají na to, aby zažili pocit úspěchu a důležitosti a nabrali na sebevědomí. Vychovatelé se snaží o čisté výchovné cíle, a to podobou „něco za něco“ – pokud si to děti zaslouží, plní si své povinnosti a nepůsobí výrazné výchovné problémy, mohou jet např. na výlet. Etopedi onu motivaci pro změnu zase vyjadřují tím, že staví na úspěších a kladných vlastnostech dítěte. Připomínají a reflektují, co se dítěti povedlo v proběhlém období, což je velmi motivuje a dodává sebevědomí, a dávají si na základě toho další cíle.

**Časový údaj** ve svých výpovědích uváděli pouze respondenti za oblast učitelů a vychovatelů, a to z důvodu, že s těmi dětmi většinou tráví ty jednotlivé části dne v kuse. Například učitelé popisují, co se běžně děje na začátku vyučovací hodiny, vychovatelé popisují, jak vypadá běžná sobota, kdežto etopedi s dětmi pracují v krátkém časovém intervalu, a kolikrát velmi nárazově, např. při vyhoceném afektivém stavu dítěte, které potřebuje uklidnit.

Kategorie **Očekávaný výsledek** byla zaznamenána pouze u učitelů, kteří především hovoří o tom, na co dobře reagují v rámci výuky.

Kategorie **Spontánní projevy dětí** je důležitá ve všech třech úsecích. Učitelé popisují spontánní projevy chování dětí ve škole, především o přestávkách, jak je tráví, např. se drží u dospělého a komunikují s ním. Vychovatelé nejvíce popisují projevy dětí v negativním slova smyslu, nejčastěji, co dělají při afektivých stavech. Etopedi nejčastěji zmiňují kromě negativních projevů dětí také to, na co děti v rámci terapie dobře reagují.

V **Kategorizaci dětí** jednotlivé úseky vždy dělily děti dle konkrétních kritérií. Učitelé děti kategorizují např. na základě PO či přístupů při konfliktech. Vychovatelé kategorizují podobně, a to dle intelektu či přístupů v konfliktních situacích. Etopedi děti oddělují např. dle řešení afektivých stavů, výchovných problémů či rizikových činitelů.

---

**Preventivní opatření** vy svých výpovědích vyjádřili pouze etopedi, a to ve většině případů jako podobu intervence před potenciálním afektivním stavem či konfliktem, např. účelně změnit prostředí a danou situaci, v které se dítě nachází.

U **Intervence při afektu** z výzkumu vyplývá, že učitelé využívají, stejně jako vychovatelé, intervenci prostřednictvím postupů, které mají zklidňující efekt, důležité je např. odvést dané dítě od skupiny, či intervenci pomocí různých prostředků a pomůcek, třeba různé mačkáací míčky. Učitelé také někdy využívají pomoc etopedů a delegují intervenci na ně. Ti jako intervenci využívají individuálních postupů, kdy vzhledem k dítěti a dané situaci může platit něco jiného. Důležitým však zůstává – odvést dítě z konkrétní situace či kolektivu.

V kategorii **Intervence po afektu** se shodnou učitelé s etopedy, kteří tvrdí, že je důležité situaci a vzniklý konflikt popsat a rozebrat zpětně, a nechat výchovná opatření až ve stavu klidu. O výchovných opatřeních již mluví vychovatelé, kteří popisují, jak jsou řešeny případné nastalé konflikty, např. pohovor s vedoucím vychovatelem apod.

**Cíle intervence při afektu je kategorie**, ve které se shodují především učitelé a vychovatelé, jejichž primárním cílem je, aby si děti v afektu fyzicky neublížily. Kdežto etopedi dbají předně na to, nejen aby si děti neublížily, avšak také na to, aby se dokázaly vžít pro příště do toho druhého, a uměly ony konflikty řešit lépe.

**Proměnná** znamená jakousi podmínku, na které záleží např. při různých postupech práce s dětmi. Může se to týkat jakýchkoli oblastí. Učitelé uvádí příklad proměnné při řešení konfliktů, tudíž že záleží kolikrát na intenzitě, aby věděli, jak mají postupovat a intervenovat. Vychovatelé např. zmiňují, na kterých okolnostech často závisí jejich plánování volného času s dětmi. Etopedi vyzdvihují jako proměnnou motivaci, na které velice záleží, aby s nimi děti spolupracovaly.

U kategorie **Evaluce** se vyjádřili pouze učitelé, a to v tom smyslu, že pravidelně využívají sebereflexi a zhodnocení například vyučovací hodiny – jak se jim to líbilo, jak se jim to povedlo.

**Osobnostně rozvojový cíl** je kategorie, kterou zmínili učitelé, vychovatelé i etopedi. Učitelé například uvedli jeden z osobnostně rozvojových cílů, aby se dítě umělo pochválit a hodnotit se pozitivně, často s tím totiž mají potíže. Vychovatelé jako osobnostně rozvojový cíl shledávají, že se děti naučí nějaké rutiny a zodpovědnosti v rámci kupříkladu pravidelného učení na skupině, kdy již samy někteří chodí a připomínají, že se

---

potřebují připravit do školy nebo, že potřebují trénovat čtení. Obor etopedů vidí osobnostně rozvojové cíle dle průzkumu v regulaci a nápravě nevhodných projevů chování, a to například zvolením vhodného slova, které budou používat namísto určitého, jimi často používaného, vulgarismu.

V kategorii **Specifické situace** všichni zástupci vybraných oblastí vytyčují individualitu či specifickou dítěte a důležitost individuálnímu přístupu k němu. Učitelé zmiňují jako příklad specifické situace, která nebývá výjimkou, že pokud není dítě v dobrém emočním rozpoložení, je pro něj jakákoli forma učení či aktivizace k činnosti násilná. Vychovatelé i etopedi uvádí, že je zásadní odhadnout správnou dobu či stav dítěte, aby bylo možné ho zaktivizovat k činnosti nebo spolupráci.

U **Zhodnocení specifík práce**, a to jak učitelů, vychovatelů či etopedů, se všichni shodli, jak zásadní je přistupovat k dítěti individuálně, dle jeho aktuálních potřeb či emočního rozpoložení, a že na každé dítě platí něco jiného. Učitelé a vychovatelé se dále shodli na nedostatku prostoru věnovat se dětem více individuálně. V hodnocení svých pracovních limitů se znovu jednoznačně všichni shodli na nefunkčnosti českého systému institucionální či náhradní péče.

V kategorii **Specifika dětí** se shodují učitelé a vychovatelé v popisu specifických projevů chování dětí, které se u nich často vyskytuje. Obvykle jsou to projevy tenze či agrese, zkrátka negativních projevů chování. Zde se výpovědi odlišují etopedi, kteří i vzhledem k náplni své práce popisují, jak děti fungují při terapiích – v podstatě tam, kde již nemají důvod nějakých negativních projevů chování, a jsou třeba již zklidněny. Etopedi např. popisují, že *„si děti vytváří svůj vlastní příběh, jehož události v podstatě mají pod kontrolou, jsou jeho tvůrci.“*

U kategorie **Přístup k dětem** učitelé vyjadřují, že se s dětmi snaží mít „kamarádský“ vztah, avšak s hranicemi, a že se snaží přistupovat k nim lidsky a s pochopením. Podobný postoj mají i vychovatelé, kteří z jejich pozice mají ten vztah s dětmi otevřenější, bližší. Opět vyzdvihují individuální přístup a důležitost komunikace, a zejména uvádí, stejně jako etopedi, že ač se děti chovají někdy nevhodně, ač jsou někdy vulgární a hrubé, i přesto je mají rádi a jsou tu pro ně – dávají jim onu stabilitu vztahu, která je pro tyto děti významná.

**Činnosti a aktivity** je kategorií, o které se vyjadřovali pouze učitelé a vychovatelé. Učitelé líčí, jaké možné aktivity či činnosti dělají děti především v rámci trávení přestávek.



---

Zmiňují, že děti mají novou „hernu“, kde mohou přestávky trávit. Vychovatelé možnosti činností a aktivit rozdělují dle toho, zda ten čas tráví v rámci zařízení nebo samostatných vycházek. V rámci zařízení mají spoustu námětů pro trávení volného času, např. u koní či sportovními aktivitami. Dále vyjadřují trávení volného času na samostatných vycházkách dětí, která je charakteristická neděláním ničeho prospěšného.

A v neposlední řadě kategorie **Činitelé konfliktu**, jež je specifická pro oblast etopedů, kteří zde vyjadřují nejčastější rizikové faktory, které jsou strůjci konfliktů či afektivních stavů u dětí. Dle výpovědí může jít např. o nedorozumění v komunikaci mezi vrstevníky, nějaký pocit vlastního selhání, špatná komunikace s rodinnými příslušníky či samotný pobyt v ústavní péči.

### 4.2.3 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu a **hlavní výzkumnou otázkou** bylo: „*Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v Dětském domově se školou Býchory?*“, k jejíž odpovědi se lze dopracovat na základě zjištění následujících dílčích výzkumných otázek:

**DVO 1:** „*Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v rámci školního vzdělávání v Dětském domově se školou Býchory?*“,

**DVO 2:** „*Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v oblasti osobnostně – sociálního rozvoje a výchovy v Dětském domově se školou Býchory?*“,

**DVO 3:** „*V čem je z hlediska podpory dětem s poruchami chování Dětský domov se školou Býchory specifický?*“

Na **DVO 1** jsem na základě provedeného výzkumu došla k závěru, že pedagogičtí pracovníci se v rámci školy a rozvoje výchovně – vzdělávací oblasti snaží dětem poskytovat podporu především v podobě individuálního přístupu, avšak zároveň ho sami hodnotí jako nedostatečný. Jejich přístup a práce s dětmi spočívá dle jejich aktuálního emočního rozpoložení, dle aktuálních potřeb, tedy přistupují flexibilně. Dbají na motivující aspekt, který pro děti může být stěžejním k jakési aktivizaci plnění si školních povinností či následného soustředění na vyučovací hodinu. K tomu využívají různých aktivizačních činností, didaktických her, soutěží, anebo výuky v podobě skupinové práce. Stále se snaží, aby byly děti dobře naladěné a sebevědomé. Staví na jejich předešlých úspěších, snaží se tedy pravidelně hodnotit a reflektovat proběhlou práci či výuku. To samé se snaží v rámci intervence po případném afektu či konfliktu – rozebrat s dítětem proběhlou situaci, zhodnotit zpětně jeho chování. Při afektu se do situace snaží samozřejmě vstupovat

---

a izolovat jedince od skupiny. Ke zklidnění využívají různých antistresových pomůcek či pohybu na vzduchu či v tělocvičně. Přístup k dětem je ze strany učitelů laskavý, lidský, kamarádský, přesto však s trváním si na dodržování určitých hranic a pravidel.

Dále dle výzkumu vyplývá odpověď na **DVO 2**. Vyplývá z ní, že stejně jako ve školním prostředí i úsek výchovy a osobnostně – sociálního rozvoje přikládá velký význam na pravidlo, že na každé dítě platí něco jiného, že je třeba ke každému dítěti přistupovat jinak – zkrátka se snaží co nejvíce využívat individuálního přístupu. Vychovatelé mají totožný postoj s učiteli ve smyslu nedostatečného využívání individuálního přístupu k dětem. Vnímají to tak, že nemají dostatečný prostor, jako kupř. etopedi či speciální pedagogové. Cíle vychovatelů a etopedů ve výchovném formování dětí jsou podobné – snaží se docílit toho, aby děti uměly řešit problémy a konflikty vhodným způsobem, a uměly regulovat své reakce a chování. Oba úseky k tomu samozřejmě přistupují trochu odlišně. Vychovatelé se nejprve případnému konfliktu či afektu snaží předcházet, avšak jestliže k němu dojde, vystupují v něm jako jacísi mediátoři a intervenují. Etopedi s dětmi např. nacvičují různé modelové situace, aby si děti v podstatě „naučily“ vhodnější způsob jednání při dalších potenciálních konfliktech. Stejně jako učitelé i vychovatelé zdůrazňují při řešení afektu důležitost pohybu, izolování jedince od skupiny, vyjmutí ho z dané konfliktní situace. Vychovatelé a etopedi se shodují v přístupu k dětem. Snaží se jim dávat najevo, že i když se někdy děti nechovají dle přijatelných sociálních norem, jsou vulgární, tak i přesto dětem dávají pocit jistoty a bezpečí v tom, že je i navzdory tomu mají stále rádi a že tu stále pro ně mají otevřenou náruč. Vytyčují, jak je podstatné odhadnout správný stav a rozpoložení dítěte, aby bylo ochotné spolupracovat. Význam také přikládají cílům v osobnostně – rozvojové oblasti. Vychovatelé podporují jejich smysl pro zodpovědnost a pravidelnost, na kterou nebyly doposud tyto děti zvyklé. Etopedi se zejména zaměřují na seberegulaci jejich chování prostřednictvím různých terapeutických postupů a metod.

Dále bylo z výzkumu na **DVO 3** zjištěno, že podpora dětí zařízení Dětského domova se školou Býchory a jeho pedagogických pracovníků (učitelů, vychovatelů a etopedů) je specifická zejména svým individuálním a laskavým přístupem s pochopením, jistotou „otevřené náruči“, otevřeným a kamarádským vztahem, který klade důraz na dostatečnou komunikaci mezi dospělým a dítětem, podporu osobnostně – rozvojových cílů ve smyslu formování vhodných vzorců chování, schopnost seberegulace, nabývání sebevědomí, umění sebereflexe a zhodnocení či nácvik modelových situací přijatelného chování. Dále je vybrané zařízení specifické tím, že obor osobnostně – sociálního rozvoje

---

spolupracuje napříč úseky školy i výchovy, tedy je zde důležitá propojitelnost a spolupráce všech úseků v rámci zařízení.

Shrneme-li tedy odpovědi na výše uvedené dílčí výzkumné otázky, dostaneme odpověď na **hlavní výzkumnou otázku** „*Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v Dětském domově se školou Býchory?*“. Všechny obory, tedy škola, výchova i oblast osobnostně – sociálního rozvoje, se shodly na podobách či projevech podpory, jako je individuální přístup, jehož intenzitu by dle nich bylo vhodné ještě navýšit, kamarádský, laskavý a otevřený přístup s jasně vytyčenými pravidly, důležitost intervence, neustálý motivující aspekt, který buduje jejich sebevědomí a sebehodnocení a následně napomáhá děti aktivizovat k činnostem, učení se zpětnému zhodnocení situace, což napomáhá v následném nácviku modelových situací vhodných vzorců chování, jež napravují ty špatné, anebo poskytují dětem „zázemí“ jistoty a bezpečí ve smyslu stálosti a důvěry ve vztahu s dospělými.

---

## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem podpory dětí s poruchou chování ve vybraném dětském domově se školou. Na základě svých zkušeností z praxe a odborné literatury jsem se snažila v práci analyzovat, jaké podpory se dětem dostává v institucionální péči, která jistě není plnohodnotnou náhradou té rodinné.

V teoretické části jsem primárně vymezila termín „poruchy chování“ a pojmy s ním související. Věnovala jsem se dělení těchto poruch chování ze dvou hledisek: medicínského a společenského. Dále jsem podrobněji popsala nejčastější projevy poruch chování, jako jsou lhaní, záškoláctví, krádeže, šikana, útky a toulání či verbální a fyzická agrese. Další podkapitolou jsem vymezila příčiny, tedy nejčastější faktory, vzniku poruchy chování. Kromě dědičnosti a komorbiditě ADHD jsem také vzpomenula disharmonický vývoj osobnosti a související socializační formování okolí, za nímž stojí v první řadě rodina a rodinné zázemí. V diagnostice jsem se převážně zaobírala nástrojem pozorování, u něhož jsem vypsala symptomy, které je třeba při diagnostice dlouhodobě sledovat. V další kapitole s názvem „Možnosti intervence v rodinách s dětmi s poruchami chování“ rozebírám, kromě podpory v rámci legislativy a právních předpisů, také sociálně-právní ochranu dítěte, kterou zajišťuje především OSPOD. Je zde uvedeno, k jakým preventivním a podpurným krokům ze strany OSPOD ve vztahu k rodině dochází. Třetí kapitola se už nezabývá prevencí a rodinným zázemím, nicméně již vymezuje zázemí již nařizené ústavní výchovy. Tato kapitola vystihuje znaky a funkce jednotlivých školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu dětí: dětský domov, dětský domov se školou, diagnostický ústav a výchovný ústav. Také je zde vymezen předstupeň ústavní výchovy – středisko výchovné péče. V rámci této kapitoly zde také popisuji vybraný Dětský domov se školou Býchory, kde proběhl výzkum mé bakalářské práce. Tato poslední teoretická kapitola se také věnuje resocializaci a reedukaci, která je pro tuto cílovou skupinu stěžejní. Jsou tu vymezeny možnosti intervence napříč všemi oblastmi zařízení – škola, výchova či podpora seberegulace v rámci úseku osobnostně – sociálního rozvoje. Zde jsou totiž také uvedeny konkrétní možnosti rozvoje seberegulace či formy terapie, které lze u dětí s poruchami chování využít.

V praktické části jsem se tedy zaměřila na analýzu rozhovorů vybraných pedagogických pracovníků zařízení. Na základě poznatků z jednotlivých rozhovorů s respondenty jsem se snažila objektivně zodpovědět připravené dílčí výzkumné otázky,

---

jež mě dovedly také k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, a tj.: „*Jaké formy podpory jsou poskytovány dětem s poruchami chování v Dětském domově se školou Býchory?*“. Občasnou překážkou, která se při poskytování neustálé podpory dětem může objevit, jsou z hlediska učitelů, vychovatelů i etopedů osobní a pracovní limity, které skýtají například nedostatek prostoru pro individuální přístup k dítěti, nespolupráci rodiny či nefunkčnost celého systému institucionální či náhradní péče v České republice.

Ve srovnání analýzy rozhovorů s uvedenými poznatky z odborných pramenů shledávám, že všechny zkoumané úseky společně využívají uvedených postupů a metod či forem terapie, jež jsou uvedeny v teoretické části. Opět je dokázáno, jak jsou spolu obory provázány a spolupracují. Škola například využívá senzomotickou regulaci či psychomotorickou terapii v rámci určité formy terapie. Výchova kupříkladu využívá regulaci vztahem či animoterapii a ergoterapii. A oblast osobnostně – sociálního rozvoje se zaměřuje na všechny formy terapií, ať už je to expresivní terapie, terapie hrou či specializované přístupy v podobě snoezelenu.

Na základě mnou provedeného výzkumu tedy docházím k závěru, že nejvýznamnější pro děti, které nemohou být v přirozeném rodinném prostředí, je individuální podpora a přístup, který je „šitý na míru“ každému z dětí. Je třeba ke každému přistupovat dle jeho aktuálního stavu a prožívání, být flexibilní. V zásadě též podstatná je neustálá jistota, kterou se dětem pedagogičtí pracovníci ve vybraném zařízení snaží neustále dávat a projevovat. Ač to pro děti není to „pravé“ rodinné zázemí, je pro ně důležité, aby věděly, že se zde mají vždy na koho obrátit, že i když udělají přešlap, nikdo je nepřestane mít rád, a že budou mít neustále „pevnou zem pod nohama“.

---

## RESUMÉ

Předložená bakalářská práce s názvem *Podpora dětí s poruchami chování ve vybraném dětském domově se školou* se zaměřuje na analýzu této problematiky, a to z teoretického i praktického hlediska.

Teoretická část práce vymezuje poruchy chování, jejich příčiny, projevy, dělení a diagnostiku. Dále se věnuje možnostem intervence rodinám s dětmi s poruchami chování v jejich přirozeném rodinném prostředí, a to zejména na základě přístupů a postupů práce orgánu sociálně – právní ochrany dětí (OSPOD). Značnou pozornost věnuje poslední kapitola teoretické části ústavním zařízením, avšak také vybranému dětskému domovu se školou, jeho fungování. Také jsou zde podrobněji popsány možnosti podpory v rámci oblasti školy či výchovy, avšak také možné postupy práce na rozvoji seberegulace či konkrétní formy terapie, jako např. terapie hrou či expresivní terapie.

Praktická část měla za cíl na základě výzkumného šetření analyzovat a zhodnotit využívaných přístupů a podob obecné podpory, jež je dětem ve vybraném zařízení poskytována. Tento výzkum byl realizován s využitím kvalitativní metody polostandardizovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky zařízení. Na základě vyhodnocení výzkumu vyplývá skutečnost, že podpora dětí s poruchami chování ve všech oblastech musí mít individuální charakter, který je dítěti „šitý přímo na míru“, a pružný charakter, který se dokáže dítěti podřídí dle jeho aktuálního stavu, emočního rozpoložení či aktuálních potřeb.

---

## SUMMARY

The submitted bachelor's thesis named *Support for children with behavioral disorders in the selected children's azylum home with school* focuses on the analysis of this issue, from theoretical and practical point of view.

The theoretical part of the work defines behavioral disorders, their causes, manifestations, division and diagnosis. It also deals with the possibilities of intervention for families with children with behavioral disorders in their natural family environment, especially based on the approaches and procedures of work of Authority for Social and Legal Protection of Children (CPS). In the last chapter, a considerable attention is payed to institutional facilities, but also to the selected children's azylum home with school, its functioning. The support options are also described in more detail in the are of school and education , but also possible procedures for working on the development of self-regulation or specific forms of therapy, for example play therapy or expressive therapy.

The practical part aimed to analyze and evaluate the used approaches and forms of general support, which is provided to children in the selected facility, based on a research investigation. This research was carried out using the qualitative method of semi-standardized interviews with educational staff of the facility. Based on the evaluation of the research, it follows the fact that support for children with behavioral disorders in all areas must have an individual character that is "tailor – made" for the child, and a flexible character that can be subordinated to the child according to the child's current state, emotional state or current needs.

---

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### LITERATURA

1. BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.
2. DIVOKÁ, Jana a kol. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole: z pohledu dítěte, rodiče a učitele*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
3. ELLIOT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
4. FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ a kol. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-55-7.
5. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
6. HUTYROVÁ, Miluše a kol. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
7. JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9.
8. JAŘABÁČ, Ivan. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex, 2018. ISBN 978-80-7225-453-8.
9. KALEJA, Martin. *Etopedická diagnostika*. Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2020. ISBN 978-80-7510-397-0.
10. KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 978-80-7082-844-1.
11. KOTASOVÁ, J. *Vybrané kapitoly z patopsychologie*. Olomouc, 2000: HANEX. ISBN 80-85783-30-4.



- 
12. KRAUSOVÁ, L., NOVOTNÁ, V. *Sociálně-právní ochrana dětí*. 1. vyd. Praha: ASPI, 2006. ISBN 80-7357-214-1.
  13. LOVAŠ, L. Malé sociální skupiny. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. přep. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
  14. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901424-7-8.
  15. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
  16. MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přep. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.
  17. NOVOSAD, L. *Základy teorie a metod sociální práce. II. díl. Vybrané problémy, přístupy a metody sociální práce*. Liberec: TU v Liberci 2004. ISBN 80-7083-890-6.
  18. NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.
  19. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
  20. RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúčta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1381-9.
  21. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.
  22. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
  23. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
  24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
  25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

- 
26. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přeprac. a rozšíř. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

### **INTERNETOVÉ ODKAZY**

1. *Sociální práce s rodinou aneb sanace rodiny* [online] 2016. [cit. 2023-05-23]. Dostupný z WWW: <<https://sancedetem.cz/socialni-prace-s-rodinou-aneb-sanace-rodiny>>.

### **JINÉ PRAMENY**

1. PALKOSKOVÁ, Mirka a kol. Děti s delikventními nebo kriminálními projevy v anamnéze. In MYŠKOVÁ, Lucie. *Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově*. Praha: NÚV, 2019. ISBN 978-80-7481-247-7.
2. SLUKOVÁ, Květa. *Psychopatologie I*. Praha: EDUPOL, 2018. 30 s.
3. THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*. 2007, roč. 8, č. 2, s. 85 – 87. ISSN 1213-0508.
4. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže, v platném znění.
5. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy, v platném znění.
6. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění
7. Úmluva o právech dítěte (sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí 104/1991 Sb.)
8. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, v platném znění.

---

## PŘÍLOHY

Příloha 1: Rozhovory se zaměstnanci DDŠ Býchory na téma *Podpora dětí s poruchami chování ve vybraném dětském domově se školou Býchory*.

### Pro školu:

1. Jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování ve výuce zaktivizovat?
2. Co dělají děti o přestávkách během vyučovacího dne?
3. Jak postupujete, když má dítě v hodině či o přestávce afekt?
4. Jak řešíte konflikty mezi dětmi?
5. Jak vypadá struktura výuky?
6. Jaké metody ve výuce využíváte?
7. V čem je výuka odlišná od běžných základních škol?
8. Zpestřujete nějak výuku, např. v rámci týdne?
9. Používáte nějaké pomůcky u dítěte s poruchou chování ke zklidnění? Jaké?
10. V čem spatřujete největší přínos Vašeho působení na děti s poruchou chování?
11. Spatřujete nějaké limity Vaší práce?

### Pro výchovu:

1. Jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování zaktivizovat k různým aktivitám?
2. Co dělají děti ve svém volném čase?
3. Jak postupujete, když má dítě na skupině afekt?
4. Jak řešíte konflikty mezi dětmi?
5. Jak vypadá struktura společně stráveného dne, např. o víkendu?
6. S jakými výchovnými přístupy se ztotožňujete?
7. V čem je vaše fungování na výchově specifické?
8. Jak zpestřujete volný čas dětem?
9. Používáte nějaké pomůcky u dítěte s poruchou chování ke zklidnění? Jaké?

- 
10. V čem spatřujete největší přínos Vašeho působení na děti s poruchou chování?
  11. Spatřujete nějaké limity Vaší práce?

**Pro osobnostně – sociální oblast:**

1. Jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování zaktivizovat ke spolupráci?
2. Jak probíhají terapie a další práce s dětmi?
3. Jakými metodami a postupy zklidňujete děti ve stavu afektu?
4. Jak řešíte konflikty mezi dětmi?
5. Jak podporujete seberegulaci u dětí?
6. Je něčím vaše terapie s dětmi s poruchami chování specifická? Čím ji např. zpestřujete?
7. Jaké formy terapie využíváte?
8. Jaké pomůcky při terapiích využíváte?
9. V čem spatřujete největší přínos Vašeho působení na děti s poruchou chování?
10. Spatřujete nějaké limity Vaší práce?

**Pro školu:**

1. *Jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování ve výuce zaktivizovat?*

*R1:* Aktivizační metody pro děti s poruchami chování ve výuce. Tak během své výuky se snažím v každé hodině využívat minimálně 1 aktivizační metodu. A co se týče českého jazyka, především tady jde o nějaké didaktické hry, ať už o procvičování jednotlivých pravidel, případně o získávání slovní zásoby. Dále potom mimo didaktických her ještě často využíváme různé diskusní metody, to znamená, že je dítě seznámeno s nějakou problematikou a potom o ní společně diskutujeme. Dávají do toho vlastně nějaký svůj názor, mají možnost se zapojit a zároveň vyjádřit.

*R2:* Tak vždycky na začátku hodiny se pro děti snažím připravit nějakou aktivizační činnost, která je nabudí, dostane je do dobré nálady, tím pádem se potom mnohem lépe motivují do práce. Vždycky se jedná o tematickou aktivizační činnost, takže když máme třeba anglický jazyk, zahrajeme si na začátku hodiny Bingo na anglická slovíčka. Důležité

---

je, aby to měly děti hlavně pestré, aby se jim činnosti obměňovaly a nezevšednily jim. Pokud nejde vyloženě o aktivizační činnost či tematickou hru, snažím se je motivovat při práci odměnou, ať už formou pochvaly nebo sladkosti. Dobře reagují na to, když pracuji s nimi, když to téma nebo ty úkoly společně rozebíráme, já jim popřípadě dovysvětluji a pracuji tak s nimi.

## *2. Co dělají děti o přestávkách během vyučovacího dne?*

*R1:* Tak co dělají děti během přestávek? Je tam několik skupinek. Některé děti najdou své kamarády, a s nimi si povídají nebo vymýšlejí nějakou činnost. Další skupinka dětí se stáhne k počítači, poslouchají hudbu. A třetí skupina jsou děti, které mají problémy se třeba začlenit mezi teda ten kolektiv těch svých vrstevníků a ty se potom nějakým způsobem drží v blízkosti dospělého.

*R2:* Děti jsou buď ve třídě, kde si spolu povídají, někdy vymýšlí hlouposti. Také jim na přestávky otvíráme interaktivní třídu, kde si mohou pustit film nebo poslouchat písničky. A pak je tu pár jedinců, kteří se drží dospělého na dozoru a povídají si s ním. Z mého pohledu by děti ty přestávky mohly trávit i jinak. Proto teď začínám realizovat „hernu“ namísto bývalé nevyužité třídy, kde budou mít takovou svou odpočívárnu, sedací pytle, ale také různé hry, mini basketbalový koš, stolní fotbálek apod.

## *3. Jak postupujete, když má dítě v hodině či o přestávce afekt?*

*R1:* V případě, že má dítě afekt, ať už během výuky nebo o přestávce se snažíme mu dát nějaký osobní prostor, nabídnout mu možnost úniku z té dané situace - místo, kde na něj nebude se nikdo dívat, nebude ho nikdo ať už podporovat, nebo se proti němu ohrazovat, a v podstatě prostor, aby to dítě mělo šanci jako vydýchat a uklidnit se.

*R2:* To je dost individuální. Na každé dítě platí něco jiného, ale obecným pravidlem je, že se z toho svého afektu musí dítě dostat, vybit. Nefunguje to tak, že mu řeknu „Přestaň“ a ono přestane. Vždycky se snažíme to dítě izolovat od skupiny, aby se pro něj ostatní spolužáci nestaly dalšími podněty k afektu, popřípadě aby i oni byli v bezpečí. Na někoho platí, když ho odvedu na chodbu, on se vyvzteká a já ho pak chytím a obejmu (to především u těch menších dětí). Někoho si k sobě můžu vzít do kanceláře, aby to ze sebe vše dostal, do ruky mu dám mačkáací míček a on se postupně zklidní. Když už je to extrémní, tak dítě potřebuji dostat do pohybu. Vezmu ho do tělocvičny na chvíli, ven na

---

vzduch, ale to jsou extrémní situace, které se nestávají každý den. Dítě v tu chvíli potřebuje ze sebe dostat tu negativní energii, potřebuje mlátit, kopat, rvát, může si chtít v tu chvíli i ublížit. Pokud je jen trochu možno voláme i naši etopedku, aby si ho vzala k sobě. Někdy ale není zbylí, proto to řešíme takhle. Ale jak říkám, je to dost individuální.

#### *4. Jak řešíte konflikty mezi dětmi?*

*R1:* Jak řeším konflikty mezi dětmi, pokud dojde k nějakému konfliktu mezi 2 jedinci, tak je oddělím a každého se zvlášť zeptám, o co šlo, co teda té situaci předcházelo? Co se stalo? Potom jim nabídnu nějaké řešení, kdy si o tom můžeme popovídat už za dozoru dospělého.

*R2:* Děti určitě ihned oddělíme od sebe, ať si nějak výrazně neublíží. Jde také o intenzitu toho konfliktu, to už člověk pozná, jestli ty děti budou za chvíli v pohodě, podají si ruce a ve výuce spolu mohou potom být nebo jestli je budeme muset oddělit na delší dobu, kdy toho, který je víc „v nervech“ vezmeme k etopedce nebo třeba ke mně do kanceláře. Celou situaci si popíšeme, řekneme si, že to nemuselo vypadat tak, jak to to dítě pochopilo a vnímalo apod.

#### *5. Jak vypadá struktura výuky?*

*R1:* Struktura výuky – na začátku vyučovací hodiny si s dětmi řekneme, jak bude ta dnešní výuka probíhat, co je bude čekat, čím začnem, co bude pokračovat a čím vlastně hodinu zakončíme poté, co jsou s tímhletem seznámeni, případně pokud mají děti samy nějaké otázky nebo připomínky, tak se vrhneme na nějakou aktivizační činnost, nějakou hru. Na úvod se děti trošku rozejhřejí, pak podle toho, co děláme a obvykle proběhne nějaký krátký výklad.

A potom s dětmi pracuji společně, procvičujeme to, co jsme se nově naučili, potom děti můžou zkusit pracovat samy, ale já tam pořád pro ně funguji. Na závěr si společně řekneme teda, jak ta hodina proběhla a jak jsme byli spokojení, jestli to bylo pro děti nějakým způsobem ten den zábavné nebo zajímavé a především, jestli pochopili teda to, co jsme probírali.

*R2:* Tak na začátku výuky si například zopakujeme, co jsme dělali minule, zopakujeme si, co jsme si říkali, co jsme se naučili. Poté následuje nějaká krátká zahřívací hra či aktivizační činnost, která je většinou do práce nastartuje. Poté pracujeme například na

---

rozdělaném projektu, překládáme text komiksu nebo písničky, pracujeme se slovníkem, děti ve skupinách mohou zpracovávat pracovní list na gramatiku a tak dále. I toto musí mít děti pestré. Já jim jsem v průběhu hodiny vždy k dispozici, pracuji s nimi. Na závěr hodiny si zreflektujeme, jak nám to v té hodině šlo, co nešlo. Oni hodnotí samy sebe a pak je hodnotím já. Snažím se v nich rozvíjet schopnost práce s chybou a umění se pochválit, protože při konečném hodnocení se většinou děti hodnotí pouze negativně.

#### *6. Jaké metody ve výuce využíváte?*

*R1:* Metody výuky v českém jazyce nejčastěji využívám metody vysvětlování a práci s textem. A vysvětlím jim nějakou novou látku. Následně si ji společně procvičíme a snažíme se uvést ta pravidla do praxe, často pracujeme s dětmi s textem. Děti pracují nejčastěji samostatně, ale v některých obtížnějších případech pracujeme společně a během některých hodin se zde hodí i vlastně forma přednášky, především v hodině literatury. Když si něco společně čteme, tak dětem doplním nějaké informace, nějaké zajímavosti. A poté také pracují často s obrazem, když dětem někdy něco nestačí pouze vysvětlit. Je potřeba jim to ukázat, ať už malujeme společně na tabuli, případně pomocí nějaké videoprojekce jim pouštím krátká videa, případně promítám obrázky.

*R2:* Snažím se v našich hodinách upozadit frontální výuku, takže se snažíme o kooperativní učení, skupinovou výuku nebo projektovou. Je to taková nenásilná forma pro ty děti, které se vlastně to potřebné dozví, ale formou, která jim je příjemnější. Někdy je ta frontální výuka a výklad určitě potřeba, ale ne, aby to bylo pravidlem v našich hodinách. Samozřejmě někdy jsou děti v takovém rozpoložení, že jakákoli forma učení je pro ně „násilná“. V takových situacích si o tom s dětmi začnu povídat, uděláme si kroužek a povídáme si. Kdo nechce povídat, nepovídá, ale poslouchá a většinou se pak rozmluví. Oni se většinou pak uvolní, takže alespoň něco málo z hodiny uděláme. Je třeba je stále k té práci motivovat. Jednou za čas, většinou to padá na pátek, to jsou děti často v tenzi, uděláme tu výuku spíš herní, soutěžní, zkrátka oddychovou.

#### *7. V čem je výuka odlišná od běžných základních škol?*

*R1:* V čem se liší výuka od běžných základních škol? Především jde o to, že nelze mít pevně danou strukturu a nalajnované, jak to ten den bude vypadat, musíme často reagovat na rozpoložení těch jednotlivých dětí. Dítě nám může vlastně zbořit celou tu koncepci té výuky a je třeba teda reagovat na aktuální situaci, mít někdy v záloze nějaké jiné činnosti,

---

počítat s tím, že nějaké to dítě může být rozrušené, nebude se chtít zapojit a naruší to chod vlastně celé té skupiny.

*R2:* Tak určitě v tom, že náš chod ve škole je dost individuální. Musíme vše často podřídit celkovému rozpoložení dětí. Někdy, když jsou zlatí, v dobrém emočním rozpoložení a můžeme se stoprocentně věnovat obsahu výuky, je to specifické v té podobě výuky samotné. Snažíme se ji neustále zpestřovat, děti motivovat, forma výkladu je pouze například při seznámení se s novou látkou. Také se snažíme pro zpestření využívat technologie, počítače, tablety, dataprojektory s plátnem, kde promítáme. Když je venku hezky, můžeme děti motivovat, že pokud jim to vydrží, půjdeme se ke konci výuky učit ven – učit ve smyslu soutěží a her nejčastěji.

#### *8. Zpestřujete nějak výuku, např. v rámci týdne?*

*R1:* Dětem se snažím dělat volnější pátky, protože pátky jsou pro ně náročné. Ten den jim ta výuka neubíhá a ty děti jsou nervózní, proto v ten pátek je ta výuka volnější. Netvoří mi ani tak já jako ji tvoříme společně s dětmi. Domluvíme si 1 aktivitu – převážně čteme nebo si něco pustíme k tomu, co jsme četli, a povídáme si o tom, děti přináší nějakou svoji zkušenost, takže vlastně ta hodina se potom odvíjí podle toho, jak se ty děti zapojují.

*R2:* Zpestřujeme jim v podstatě výuku každý den, a to nejen obměňováním stylů výuky, pomůcek a aktivizačních činností. Ale v rámci školy taky často vymýšlíme tematické výlety, exkurze, kdy se rozdělíme celá škola např. do tří skupin a každá skupina jede jinam. Jedna jede do Kutné Hory na vyrábění velikonočních přání, druhá jede do Národního zemědělského muzea a třetí třeba do technického muzea. Snažíme se i ty výlety dělat pestré, na druhou stranu edukační. Jedeme na komentovanou prohlídku do památníku Terezín, zooparku Zelčín s průvodcem atd. Když nikam nejedeme, i tak se snažíme, většinou se jedná o pátky, kdy jsou děti v tenzi, dělat ty dny oddychovější. Ráno se sebereme a vyrazíme pěšky na místní kopec Horka, kde opečeme buřty, po cestě plníme úkoly a je to moc fajn. Nebo zůstaneme ve škole a děláme tematické projektové dny, např. Halloweenský den, nějaká naše vlastní „únikovka“, Čertovská škola apod., kde jsou po celé škole různá stanoviště, ať už soutěžní nebo zaměřená na vyrábění, děti chodí po skupinkách, zapisují si u každého stanoviště body a na konci dne každý dostane odměnu.



---

9. *Používáte nějaké pomůcky u dítěte s poruchou chování ke zklidnění? Jaké?*

R1: Já nepoužívám žádné pomůcky pro děti ke zklidnění. Obvykle ty děti potřebují tu chvíli prostě být samy, někde se v klidu vydýchat, potom se nám vrátí do třídy.

R2: Nejčastěji, máme pár antistresových pomůcek, používám mačkáací gelové míčky, PopIt, PopIt stavebnice. Někdy, když si to dítě vezmu k sobě do kanceláře, dám mu již nepoužitelné papíry, ať je zmačká, roztrhá. Někdy to dítě chce být ale samo a chce se jen vydýchat. A někdy jsou i případy, kdy tomu dítěti pomůže čerstvý vzduch, anebo ho vzít do tělocvičny, ať si tam zaboxuje, kope do balonu apod.

10. *V čem spatřujete největší přínos Vašeho působení na děti s poruchou chování?*

R1: Přínos mého působení na děti s poruchou chování. Asi jako největší přínos vnímám to, když ty děti na základě toho, jak často spolu mluvíme a jak dokážeme otevřeně mluvit o jejich budoucnosti a o tom, co by mohli v životě dokázat, tak největší přínos pro mě je, když ty děti začnou trošku jinak uvažovat. Nedívají se na svět, jako že může za všechno jejich utrpení a trápení, a že nic vlastně normálního je v životě už nečeká. Pokud na základě toho, o čem si spolu povídáme, ty děti začnou uvažovat nad tím, že vlastně je to v jejich rukou a není všechno předem ztraceno, tak to vnímám asi jako největší přínos, jak na ty děti působím.

R2: Snažím se mít s dětmi „kamarádský“ vztah s vymezenými hranicemi a pravidly. Vědí, že jsem ke všem spravedlivá a že pokud překročí hranice nebo nedodrží pravidla, bude to mít následky. Snažím se k nim ale přistupovat lidsky a s pochopením. Nebojí se mi pak svěřit a otevřít. Proto si také myslím, že i ve výuce na mě reagují kladně. Ten vztah s tím učitelem je pro ně hrozně důležitý, od toho se pak odvíjí i to, jestli se budou učit nebo ne. To je podle mě pro ně největší přínos, který jim mohu nabídnout. Otevřená náruč s jasně vytyčenými pravidly.

11. *Spatřujete nějaké limity Vaší práce?*

R1: Limity mojí práce. Tak asi takovej úplně šílenej limit je, že kvůli počtu dětí jsou často spojování mnohdy i na celý školní rok. Já nemám potom dostatečný prostor se kvalitně všem těm dětem věnovat, protože mám pospojované ročníky, pospojované děti s individuálním vzdělávacím plánem s minimálními výstupy. Najednou v té třídě je několik rozdílných skupinek, kterým je potřeba se věnovat jiným způsobem, a i když v té výuce je

---

přítomen asistent, tak najednou na tolik rozličných skupin jsou i 2 dospělí prostě málo. Další, co limituje vlastně nějakou mojí činnost je nedostatečné vybavení učeben. A nedostatečné vybavení, co se týče nějakých učebnic, ať už jde o učebnice nebo pracovní sešity, předně o pomůcky pro děti.

R2: Největším limitem je v té škole nedostatečný prostor věnovat se každému individuálně. I přes přítomnost asistentky pedagoga je to kolikrát náročné. Individuální přístup by těmto dětem ohromně svědčil, reagují na něj velice dobře. Ne však vždy! Je tam také určitě potřeba té schopnosti kooperace a podobně. Dalším mým osobním limitem je čas, přece jen příprava do hodin, aby byly pestré a pokaždé jiné a zajímavé vyžaduje nějakou přípravu a skloubit to někdy s osobním životem je náročnější. Další limit spatřuji v nefunkčnosti systému institucionální péče u nás.

### **Pro výchovu:**

*1. Jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování zaktivizovat k různým aktivitám?*

R3: Jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování zaktivizovat k různým aktivitám?

To je otázka, na kterou se nedá jednoznačně odpovědět, protože každý to dítě má jiný záliby.

A každý to dítě se nechá zaktivizovat úplně jiným způsobem. Takže ty, který mají rádi sport, tak není problém je zaktivizovat ke sportu. Který mají rádi koně, tak není problém, aby šli ke koňům, ale to se prostě jednoznačně říct nedá, jakým způsobem. Každopádně povětšinou těm, kterým se nechce, tak ve formě nějaký pozitivní motivace jako nějaký dobroty, pochvaly a tak podobně.

R4: Takže 1. otázka, jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování zaktivizovat k různým aktivitám? Vždycky záleží na tom, o jaký aktivity jde a o jaký děti jde, pokud se jedná o menší děti nebo o kluky, tak většinou je strašně bavěj sportovky, dokážou se nadchnout pro různé pracovní činnosti, ale naopak je nebaví výtvarka. Takže pokud je chci dotáhnout k nějaký činnosti, kterou vyloženě oni nechtějí, nabídnu jim něco na oplátku, takže když máme zdobit skupinu, tak pak můžeme jít za odměnu třeba do tělocvičny, nebo si k tomu rozděláme pytlík brambůrků nebo nějaký sladkosti prostě něco, čím jim tu aktivitu zpříjemním, nebo rádi poslouchají písničky, zpívají si, takže si k tomu pustíme písničky, budeme si vyrábět chvilku, ale vždycky člověk musí odhadnout tu dobu, kdy je

---

to bude aspoň trošku bavit, protože jakmile je to přestane úplně bavit, tak je po aktivitě. Holky, ty to mají trošku naopak, ty se spíš nutěj k tomu tělocviku, takže pak je to zase na oplátku. Půjdem na hod'ku na tělocvik a pak můžeme koukat například na nějaký film, nebo jim zvolím takovou aktivitu, která je bude aspoň trošku bavit. Takže nepoženu je na nějaký běhy přespolní, ale jdem se třeba jenom projít do lesa a budeme to brát jako sportovní aktivitu. Vždycky je důležité se s těma dětma bavit, jak oni by to chtěly, co by je bavilo a trošku je pro tu aktivitu nadchnout. A když je aspoň trošku nadšenej ten dospělej, tak ty děti se dají do té aktivity různým způsobem namotivovat, ale většinou to funguje něco za něco, buďto to může bejt nějaká aktivita, kterou oni chtějí, anebo vyloženě prostě odměna v podobě třeba sladkosti.

## *2. Co dělají děti ve svém volném čase?*

*R3:* Co dělají děti ve svém volném čase? Děti ve svém volném čase nejraději chodí na samostatné vycházky. Na tý 1. rodinný skupině rádi choděj ke koňům, ke králíkům, rádi sportujou a se mnou teda se hodně učeť do školy, protože si myslím, že to je nejdůležitější věc, kterou jim můžeme předat.

*R4:* Takže 2. otázka, co dělají děti ve svém volném čase? To zase záleží na dítěti. Většina dětí tráví čas na samostatných vycházkách, což mají vlastně od 2 hodin do půl 6. Ty starší děti do půl 8. Vlastně ty vycházky tráví většinou, že se toulají po vesnici nebo jezdí do Kolína, kde ten čas vyplňují tím, že tráví svoje volné chvílky v obchod'áku. Snažeť se vyžebrat peníze, cigára a všechny takovýhle možný věci, popřípadě ho tráví ten čas ve vesnici, kde de facto dělají to samé. Toulají se po vesnici, schází se s různými možnými individui, prostě nedělají nic prospěšného, žádnou prospěšnou činnost. Prostě ten čas tak nějak jenom zabíjejí beze smyslu. Děti mají samozřejmě možnost svůj volnej čas trávit i různými aktivitami, které jim nabízí vychovatel. Ale to záleží na nich. No většinu času ty děti ten svůj volnej čas chtějí trávit mimo dohled vychovatele. To % těch dětí, které zůstávají na skupině a vyloženě využívají toho vychovatele ke svému volnému času, je třeba jenom 20%, a ty pak s ním dělají různorodé aktivity. Ono jim je to vlastně jedno, jim jde o ten čas prostě, který tráví s tím vychovatelem, takže ať ten vychovatel navrhne cokoliv, tak oni to budou dělat rádi. Každopádně, pokud třeba ty děti mají domluvený nějaký kroužky v určitej čas, tak tam prostě přijít musí a tu aktivitu si splnit, takže i tím tráví ten svůj volnej čas.

---

### 3. *Jak postupujete, když má dítě na skupině afekt?*

R3: Jak postupujete, když má dítě na skupině afekt? To je taky strašně individuální. Na tuto otázku se nedá jednoznačně odpovědět. Na někoho působí uklidňujícím způsobem to, že ho třeba obejmou, někoho naopak, když se na něj zařve a vidí, co dělá, nebo zrcadlové chování, že dělám to, co dělá on a ono to dítě se potom třeba začne smát. Někdy se to řeší v té afektové místnosti, kde se po nějakém kopání do věcí zklidní.

R4: No to zase záleží, jaký je to dítě a co na něj platí. Občas platí, když člověk křikne většinou jednoslovně, například dost nebo stop, přestaň nebo něco takového, čímž jakoby ten afekt utne. Někdy je potřeba to dítě odvést od ostatních dětí. U těch menších se osvědčuje, máme tam uklidňovací místnost, která je celá vypořstrovaná. Tak většinou vychovatel vezme to dítě, jde s ním do té místnosti, tam si to dítě může vybit ten svůj vztek, kde prostě může do všeho mlátit. Nemůže si ublížit, může křičet. Tak to většinou zabírá. No když ty děti prostě tu svojí agresi ventilují na cokoliv, co mají po ruce, takže do dveří, do skříní, mají potřebu ničit ten majetek, samozřejmě jako vychovatel se jim snažíme zabránit, aby to nedělali, ale často se to stane dřív, než člověk může zasáhnout, čímž se to dítě většinou už do toho afektu dostane, popřípadě často děti vyhrožují, že utečou, ať je pustíme, nebo to tam rozbijou, tak jim většinou ty dveře otevřeme. Oni vyběhnou na 15 minut ven a pak se vrací s tím, že se prostě vydýchali, omluví se a jsou schopný to takhle nějak zvládnout. Pokud se jedná o afekt, prostě kdy dítě se dostane do konfliktu s jiným dítětem, tak většinou se prostě ty děti roztrhnou, každé se pošle do jiné místnosti, a to dítě, které zrovna potřebuje mít toho vychovatele u sebe, tak ho má a snažíme se ho nějakým způsobem uklidnit. Většinou mluvíme klidně, chytíme ho, obejmeme. Prostě na každé dítě zabírá úplně něco jiného. Je to strašně individuální a taky záleží na tom, jak ten silnej afekt je. Když už je moc silnej, tak dítě upozorníme na to, že se volá policie, volá se záchranka. A většinou čekáme, než ta záchranka přijede. Samozřejmě pak jsou možné i nějaké pacifikační chvaty, kdy se to dítě prostě položí na zem a drží se, aby si neublížilo a neublížilo někomu dalšímu.

### 4. *Jak řešíte konflikty mezi dětmi?*

R3: Jak řešíte konflikty mezi dětmi? Snažím se, aby vůbec k nim nedocházelo, a když už k nim dojde, tak se snažím být tam od 1. chvíle, aby si moc nenařezali, protože oni potom po chvíli většinou jsou schopný dokonce podat ruce a omluvit se, na čemž trvám.

---

A potom jsem ten hroznej já, protože já po nich něco chci a oni zapomenou na to, že vlastně mají nějaký sváry mezi sebou.

R4: Tak 4. otázka, jak řešíte konflikty mezi dětmi? To asi nejvíc záleží na tom, jestli s tím dítětem aktuálně jsem, jestli ten konflikt se odehrává přede mnou, anebo jestli ten konflikt řeším až po nějaký situaci a po nějaké době. Pokud je to aktuálně teď řešený konflikt, kterej se odehrává mezi dětmi, tak většinou se jedná o nadávky, jedná se o nějaký fyzický útoky, to je potřeba ty děti od sebe rozdělit. Většinou tam jsou přítomni 2 dospělí nebo minimálně aspoň další dítě, takže se eliminuje většinou ten, co víc napadá, toho si bere ten dospělej stranou, snaží se ho nějakým způsobem zmírňovat, zklidňovat a jakoby ta oběť zůstává tam, kde byla, popřípadě ji odvede někdo jiný, nebo se jí snaží uklidnit. Pokud je to konflikt, který se odehrál už před nějakou dobou, ale ještě není dořešený, tak vlastně máme takovou tříbodovou stupnici řešení: za prvé může být pohovor s vedoucím vychovatelem, kde vlastně jedná se už o nějaký závažnější prohřešek, za který už dítě dostane například výchovný omezení nebo opatření. Tam už se to řeší většinou v klidu. Kdy říkáme tomu dítěti, co se stalo, co bylo špatně, jak takovouhle situaci řešit, jak se jim vyvarovat a jak jí popřípadě za to bude mít postih. Pak se vlastně pokračuje, pokud by náhodou ten prohřešek udělal znova, tak se pokračuje na pohovor k zástupkyni ředitele a pak finálně k řediteli. Vše probíhá podobným systémem, prostě se tak nějak snažíme s tím dítětem komunikovat a vysvětlit mu, co dělá špatně. Podobně to vlastně řeší i vychovatelé. Pokud se nejedná o tak zásadní problém, tak s těmi dětmi o tom komunikují. Řeší tu situaci, snaží se jim to vysvětlit, předejít tomu, proč se tam ty konflikty stávají. A tak nějak eliminovat ty situace, aby se neděly, ale většinou je to spíš o tý komunikaci a o rozdělení těch 2, těch 2 dětí v konfliktu nebo popřípadě více dětí a pak naše děti vlastně ty konflikty tak nějak pak zahoděj a je to desetiminutová záležitost, většinou to nepřetrvává delší dobu.

##### *5. Jak vypadá struktura společně stráveného dne, např. o víkendu?*

R3: Jak vypadá struktura společně stráveného dne: například o víkendu, no vzhledem k tomu, že jsem na tý 1. rodinný skupině, kde jsou malí kluci, tak ta struktura společně stráveného dne je, že v neděli, tam se vaří. To je prostě celý dopoledne zabítý vařením a odpoledne je zabítý úklidem, tam jsou, já nevím, 3 hodiny maximálně 4 třeba, kdy je člověk jako schopnej s nima dělat nějakou jinou aktivitu, ať už výlet nebo cokoliv jinýho, jít si zasportovat, jít něco udělat. Sobota je v tomhle lepší, protože máme obědy i večere. Na 2. stranu ty můj kluci rádi choděj na samostatný vycházky, a já jsem toho názoru, že

---

když tam mají „óvéčka“, maj průsery, tak na výlety prostě nejezdíme, mají spíš pracovní činnosti, popřípadě se hodně učíme do školy, což jim aspoň něco dá. A takže ty výlety mají u mě opravdu jako odměnový akce, kdy nemaj „óvéčka“, což se moc často teda nestává.

R4: To vlastně záleží, jaký program ty vychovatelé zvolí, pokud mají třeba nějaký výlety naplánované, že se jede delší dobu, nebo je to fakt časově náročnější, tak se děti většinou budí dříve, nasnídají se, vezmou svačiny a odjíždí na výlet. Vrací se pak většinou až k večeru. Tím je ta struktura dne daná, prostě je to výlet a všechno se tomu podřídí, ale pokud jsou vychovatelé s dětmi na baráku, tak vlastně v 9 hodin je budíček, tak nějak pomalu se děti budí, pomalu vstávají, pak jdou na snídani nebo jim chovatelé můžou snídani přinést na skupinu z jídelny. V neděli si děti nakupují a vaří samy, takže to většinou mají na skupině a dají si to, co si s vychovateli naplánovali a to co si nakoupili. Běžnou sobotu chodí děti na obědy ještě do školní jídelny, takže si nemusí vařit. Tím jim odpadá 1. starost, takže dopoledne většinou se tak nějak pomalu probouzí, koukají třeba na nějaké filmy, jdou na chvilku na samostatné vycházky, popřípadě jsou u koní nebo si naplánuju nějakou takovou přiměřenou odpočinkovou aktivitu s vychovateli – je to tak nějak na gustu těch dětí. Na obědu teda do školní jídelny, pak se většinou vyráží na nějaký výlet. Buď je to výlet po okolí. Cyklovýlet, máme k dispozici auta v dětském domově, takže je možný vlastně vyrazit tam, kam si to vychovatelé s dětmi naplánujou, a to je většinou náplň toho sobotního dne. Jo, můžou to být i nějaký aquaparky, nějaký zábavní centra záleží i jak zrovna ta skupina hospodaří se svými penězi s tím, co mají na měsíc. V neděli je ten program trošku jinej, to vlastně si připravují děti s vychovateli jídlo na celý den. Na odpoledne se provádí generální úklidy, tak nějak prostě se pracuje okolo baráku, na těch skupinách, připravují se večere. To už tolik výletů nebývá. Je to vyloženě zaměřený na práci, práci okolo skupiny a okolo baráku.

#### *6. S jakými výchovnými přístupy se ztotožňujete?*

R3: S jakými výchovnými přístupy se ztotožňujete? No, určitě se neztotožňuju s výchovným přístupem bezintervenčního nebo bez intervence, což jsou ty skandinávský typy. Myslím si, že ten dospělej by v tom výchovném procesu měl bejt nějaký mediátor a vzor pro děti, aby věděly, jak by se ty problémy měly řešit.

R4: Tak 6. otázka, s jakými výchovnými přístupy se ztotožňujete? Já vlastně nemám žádný specifický výchovný přístup. De facto se snažím tak nějak, nebo opakuju to, v čem jsem

---

byla vychovávána tak, jak se k nám chovali rodiče, tak to je de facto můj výchovný přístup k dětem. Na každé dítě zabírá něco jiného, člověk musí mít ty přístupy velmi individuální, ale hlavně se snažím s těmi dětmi hodně komunikovat. Snažím se s nima na spoustě aktivit a věcí domlouvat. Většinou funguje mé něco za něco, takže já chci po vás, abyste teď něco udělali, něco odpracovali, ale naopak pak můžu s váma jít hrát do tělocvičny, co budete chtít, nebo můžeme dělat aktivitu, kterou si zvolíte. Můžem si to udělat hezký, můžem si to udělat příjemný, ale naopak velmi trvám na tom, aby se dodržovaly určité hranice a určitý pravidla, to po těch dětech chci. Pokud to tak není, tak přijde jasný trest. Ty děti to vědí. Můžou s tím počítat. Snažím se chovat v každé situaci stejně, ale naopak se jim snažím ukázat, že pokud budou fungovat, pokud budou dělat to, na čem se domluvíme, tak já jim budu vyhovovat. V čem oni budou chtít? Je to taková metoda cukru a biče. Vlastně, kdy ty děti budou odměňovaný, dokud budou fungovat, ale pokud nebudou fungovat, tak prostě ty tresty budou dostávat a budou na nich trvat, dokud si to nějakým způsobem neodčíní.

*7. V čem je vaše fungování na výchově specifické?*

*R3:* V čem je vaše fungování na výchově specifické? No myslím si, že je specifická hlavně v tom, že mám malý kluky, který někteří teda choděj na samostatné vycházky rádi, ale většina z nich jsou mi furt za zadkem a jsem s nima furt. Nenechají mě dojít ani na záchod, ťukají na dveře, nebo si se mnou povídají, opravdu tam člověk, co je v práci těch 7 a o víkendu 12 hodin, tak je opravdu s těma dětma plných 7 hodin nebo těch 12. Tam neexistuje, že bys měl chvíli, půl hodku, jak máme pauzu jako klid. Tak asi moje fungování bude dost specifický v tom, že prakticky každé den se s těma malejma klukama učím, protože mají obrovský problémy ve čtení, v psaní, v matematice. Myslím si, že to je jako 1 z nejdůležitějších věcí, který jim můžeme předat. Aby měly aspoň nějaký trošičku vzdělání, uměly se podepsat.

*R4:* Tak 7. otázka, v čem je vaše fungování na výchově specifické? No nejvíc specifické je momentálně v tom, že dělám vedoucí vychovatelku. Na kterou jsem vlastně přešla z výchovy, takže 3 roky jsem měla s dětma nastavený nějaký standardní fungování. To fungování bylo o nějaký přátelský rovině. Nebo kamarádský rovině, kdy vlastně mi děti mohly tykat, bavili jsme se spolu o spoustě věcech velmi otevřeně, ale zároveň jsem trvala na tom, aby ke mně nebyly vulgární. Abychom dodržovali nějaké hranice a nějaký pravidla. Nyní jsem o stupeň výš a musím dohlížet nejenom na děti, ale i na dospělé. Ale zároveň furt nám tam zůstává jakási přátelská vazba, takže jako vedoucí vychovatelce mi

---

děti stále tykají a stále se se mnou baví velmi otevřeně. Ale já je mnohdy trestám za věci, které neudělaly jen mně, ale udělali jinými chovatelům. Snažím se o tom s nimi mluvit a vést to stále v přátelské rovině. Ačkoliv už z jiné pozice. Takže moje fungování na výchově je celkově specifický. Je jiný, je různý, občas se mi tam trošku perou ty role, kdy vlastně musím fungovat jako nějaký vyšší dozorčí orgán a zároveň se snažím fungovat na nějaké té přátelské rovině s dětmi. Zatím myslím si, že to poměrně dobře funguje a dá se to, dá se to tímhle způsobem zvládnout.

#### 8. *Jak zpestřujete volný čas dětem?*

R3: Jak zpestřujete volný čas dětem? To je strašně individuální. Většinou se domluvíme na komunitě podle počasí. Domluvíme se na aktivitě, co by chtěly dělat, kam by se chtěly třeba podívat. A podle toho se to nějak nastavuje ten den, ale většinou je to stejný, že by chtěly jít do tělocvičny, nebo že by si chtěly jít zaházet na koš, anebo chtějí jít za tetama koňačkama ke koňům pomáhat, jezdit na koních, což je strašně baví.

R4: Tak 8. otázka, jak zpestřujete volný čas dětem? Já jsem zaměřená na spíše sportovní aktivity, popřípadě nějaký domácí práce, takže pokud se jedná o sportovky, tak jsem se vlastně nikdy nebránila ničemu, co ty děti bavilo, co navrhly, co chtěly dělat. Takže jezdíme na cyklovýlety, hrajeme různé venkovní a vnitřní sporty. Fotbal nebo děláme různé závody skrz skupiny. Cokoliv zrovna ty děti baví, pro co jsou nadšený, popřípadě jsme často jezdili do přírody na výlety. Třeba kousek jsme jeli vlakem, pak jsme se vraceli, ale tak nějak jsem se to snažila zpestřovat, aby tam vždycky bylo něco, co ty děti baví. Takže popř. nějaký dětský hřiště nebo rybník v létě, nebo nějaký místo, kde si můžeme opéct buřty, nebo tak nějak prostě tu aktivitu něčím rozbít, aby to nebylo vyloženě 15km túra, kdy ty děti to prostě nebaví, jenom v lese koukat na stromy, ale je potřeba je nějakým způsobem ještě zabavovat, a pokud třeba nebylo hezký počasí, tak jsme pekli na baráku. Dělalí jsme kolikrát různé dorty i s klukama, to je hrozně baví. Je to taková jiná aktivita pro ně, nebo jsme i třeba jenom u dětskýho domova různé grilovali nebo dělali kotlíkový guláš a podobné aktivity nebo zrovna je hrozně baví basket či jiné sport, tak jsme trávili spousty hodin v tělocvičně a hráli jsme to, co zrovna ty děti chtěly. To, co je zrovna bavilo. Většinou se snažím dělat to, co ty děti baví, do čeho jsou zrovna teď nadšený, takže jsme chodili i s hledáčkou s detektorem kovu po lese, kopali jsme – zábava na několik víkendů, nebo kluky bavilo stavět bunkry, takže jsme stavěli bunkry. Prostě tak nějak je důležité se chytit toho, co zrovna ty děti baví a to, co chtějí dělat. U holek to může být výtvarka,



---

strašně rádi výtvarníci, baví je vlastně jakákoliv výtvarná činnost, takže to může být výroba z nějakých přírodnin nebo děláni různých dekorací na skupiny z fotek, vyzdvihování skupin. Prostě tak nějak se člověk drží toho, co zrovna ty děti chtějí a snaží se z toho vytěžit maximum.

*9. Používáte nějaké pomůcky u dítěte s poruchou chování ke zklidnění? Jaké?*

R3: No jak kdy. To je taky individuální. Občas u těch dětí, které jsou s nižším intelektem se dá vymyslet spousta blbostí, viz třeba u Rudy, když kopal do dveří, tak jsem mu říkal: Rudo, prosím tě nedělej to, ty dveře to bolí. Byl u toho ještě Nikolas. Tak když jsem tohle řekl, tak se oba zastavili a začali se dohadovat, jestli to ty dveře vážně může bolet. Takže většinou používám to, co je při ruce, nějaký předměty, který dokážou zbourat ten tlak na to dítě, že si začne všimnat něčeho jiného než toho problému, kterej ho dostal do toho afektu.

R4: Tak 9. otázka, používáte nějaké pomůcky u dítěte s poruchou chování ke zklidnění? Jaké? Vlastně u menších dětí máme uklidňovací místnost, která je celá vypořstovaná. Jsou tam žíněnky, jsou tam různé polštářky, míčky, kdy vlastně to dítě tam přijde, nemůže si nic udělat a může do čehokoliv mlátit. Může s čímkoliv házet, může křičet, takže tam ta pomůcka, to mu pomáhá. Jinak celkově těm dětem pomáhá, když si něco mačkají, když mají něco v ruce jakýkoliv míček, tím se taky dokážou zklidnit. A pak je to individuální, kdy ty děti si najdou vlastní pomůcky na zklidnění. Většinou to jsou dveře, s kterými mlátí, židle, které lítají, nástěnky, které shodí. Oni jsou v tomhle velmi vynalézaví a dokážou si najít věci, který jim pomáhají se zklidněním. Pokud je to třeba venku, tak pomáhá, když házejí klacky nebo kameny. Samozřejmě ideálně třeba v lese, kde nemůžou nic a nikoho trefit. Ale že bych přímo měla u sebe 1 pomůcku, kterou tomu dítěti dám a zklidní se, to tak není. No krom té uklidňovací místnosti.

*10. V čem spatřujete největší přínos Vašeho působení na děti s poruchou chování?*

R3: No myslím si, že největší přínos je asi v tom, že po těžkém boji a dlouhý cestě k tomu učení do školy teď děti chodí a samy se připomínají, že ještě dnes nečetly nebo nepsaly. Takže samy si teď myslí na své věci, které pro ně budou v životě důležité. Když nebudou umět zametat, vařit, to vem čert, ale když si nebudou umět přečíst ani to, co je čeká, tak je to těžký no. Takže v tom spatřuju největší přínos, že se učí nějaké rutině a zodpovědnosti. Snaží se.

---

*R4:* Tak 10. otázka, v čem spatřujete největší přínos vašeho působení na děti s poruchou chování? Já si myslím, že největším přínosem je to, že ty děti máme hrozně rádi. Myslím si, že kdokoliv s nimi pracuje, tak se jim snaží dávat lásku najevo. Snažíme se jim být nápomocní a ukázat jim, že i když mají nějakou poruchu chování, kterou ne vždycky dokážou ovládnout, takže my jsme tady pro ně, my to dokážeme ustát, a sice se na ně občas zlobíme, oni nás taky občas zlobí, ale furt je máme strašně rádi. Chceme tam bejt pro ně a chceme jim dávat tu lásku a to přijetí, čímž vlastně můžeme pomáhat regulovat ty jejich projevy poruch chování, takže to si myslím, že je můj největší přínos pro ty děti, že je mám prostě strašně ráda. Chci pro ně udělat maximum, a i když to není vždycky jednoduché, tak se snažíme, nebo já se snažím, pro ty děti prostě dělat maximum a být tam pro ně, když zrovna potřebují. Ukázat jim, že ten svět nemusí bejt jenom špatnej, že vlastně tady jsou i dobří lidi a snažit se prostě, aby ty děti zažily v životě i něco dobrýho a nejenom to, co zažívali doma, což mnohdy bylo nejhorší možný chování od vlastně jejich nejbližších lidí. Takže můj největší přínos je to, že dětem dávám lásku. A jsem tady pro ně.

#### *11. Spatřujete nějaké limity Vaší práce?*

*R3:* No, asi ty děti no. Protože už jenom podle statistik vyplývá, že 92 % dětí v DDŠ poté, co vyjdou nebo ještě dokonce předtím, spáchaly nebo spáchají trestnou činnost, takže ty děti nemají moc velkou šanci se začlenit do normálního života, do společnosti, aniž by se namočily do nějakých problémů a neskončily ve vězení, anebo prostě neskončily v tý sociální bublině, z který vzešly, takže tam je obrovskej limit. A i když se budeme snažit sebevic, tak to horko těžko změníme už jen proto, že mohou jezdit na propustky domů, do toho problematického prostředí, z kterého vyšly. Viz Fekové, kde je otec celou dobu třískal a všechny svoje děti má v ústavní péči.

*R4:* Tak poslední otázka: spotřebujete nějaké limity vaší práce? No těch limitů je spousta. Můžou to být systémové limity. Jsou to osobnostní limity. Z těch systémových to jsou prostě mnohdy absurdity, kdy týraný dítě, zneužívané dítě vracíme zpátky do rodiny. Ačkoliv víme, že mu to prostě neprospěje, ten návrat většinou sklouzne ještě do horšího, ale to se prostě těžko reguluje, rodina je rodina a to dítě po ní vždycky touží. A ten systém je nastavený tak, že ty děti by se do těch rodin měly vracet a už nikdo nehledí na to, co se vlastně v těch rodinách děje. Jak moc nebezpečný to pro to dítě může být. Takže to je 1 z limitů. Z těch osobnostních: nikdo není neomylný, nikdo není stroj, máme taky svoje nálady, máme taky svoje emoční nastavení a ne všechny situace dokážeme prostě ustát tak,

---

jak bychom měli. Kolikrát si člověk přemítá, jestli tomu dítěti neměl říct něco jiného, jestli se neměl zachovat jinak. Jak by to třeba mohlo dopadnout? Těch limitů je spousta, no. Jedním z limitů je rodina, kdy prostě my se setkáváme a kdy čelíme rodičům, kteří na nás vulgárně útočej, vyhrožujou nám. Dítě si na nás stěžuje a my vlastně na to nemáme žádnou páku a jsme v takovém středobodu, kdy se snažíme pro to dítě udělat maximum, ty rodiče nám to jenom komplikují, než aby nám byli nápomocní. Vidí v nás to špatné, my jsme ty, co tomu dítěti ubližují, ale ta realita je prostě někde jinde a většinou nebo vždycky tomu dítěti ublížili nejvíc ty rodiče, ať je to zanedbávání péče, ať je to záškoláctví, ať je to nějaký týrání, tak skoro vždycky tím viníkem jsou ty rodiče. Ale bohužel oni prostě tu vinu shazují na nás, což je asi pochopitelný. Ty děti nás kolikrát vidí, odžívají si na nás nějaký svoje traumata a my tomu samozřejmě musíme čelit a ne každý a ne vždy prostě jsme schopný ty situace ustát tak, jak máme, prostě je zvládnout.

Ještě k těm limitům: samozřejmě limity jsou i to, že to není dítě v rodině, je to dítě v ústavní péči, takže ty podmínky tam jsou samozřejmě jiné. Těch dětí problémových je tam spousta, takže tím se vytvářejí i další problémy. Člověk se jim nemůže tolik individuálně věnovat. Vychovatel má v průměru 6 dětí na skupinu. Může to být občas méně, občas víc, maximálně tedy 8. Ale samozřejmě je to úplně jiné prostředí, než je to rodinný, kdy tedy rodič nějakým způsobem může regulovat to chování dítěte, může mu dávat nějaké postihy a ty hranice se drží prostě daleko snáz než v ústavní výchově, kde my nad sebou máme dozorový orgány, který nám říkají: dítě nesmí na samostatnou vycházku jen v zákonem daných případech, to vy prostě musíte dodržovat. Dítě může mít celodenně prostě telefon, dítě může de facto všechno, ale my se musíme strašně moc řídit tím, co my nemůžeme, jaký omezení tomu dítěti za to můžeme dát. To, co prostě se v rodinách děje jinak. Každý rodič by zareagoval jinak, mohl by dát dítěti například zaracha a domácí vězení, sebere mu telefon, což prostě u nás nejde. U nás všechno musí být naprosto ošetřené, což je na 1 stranu v pořádku, aby nedocházelo k ubližování dětem na druhou stranu je to šílená byrokracie a opravdu nad tím prostě ty dozorové orgány trvají a mnohdy to může být i v neprospěch dítěte, protože se těžko ohlídá noční asistent 16 dětí, který mu budou na přeskáčku na telefonech. Je to složitý, no těch limitů v té práci je tolik a té byrokracie je v téhle práci tolik, že to kolikrát brzdí, jakoukoliv výchovnou činnost.

---

## **Pro osobnostně – sociální oblast:**

### *1. Jakými metodami se snažíte děti s poruchami chování zaktivizovat ke spolupráci?*

*R5:* Tak já určitě asi na začátek bych teda řekla, že já úplně čistě nějaký konkrétní metody, nácviky a podobně úplně moc nevyužívám. Ale co se týče u těch dětí, tak tam pro mě je určitě klíčový to, aby ty děti vůbec se mnou chtěly být v kontaktu a chtěly nějak spolupracovat, to je navázání nějakého vztahu. To je pro mě určitě klíčový a taky, aby ty děti věděly, že mi můžou důvěřovat, že se můžou se mnou cítit v bezpečí, a to právě musíme navázat nějaký, tedy ten vztah, kde vědí, že se mnou ten prostor takovejhle mají. Pokud se to povede, pokud to dítě samozřejmě chce, chce docházet, věří mi, tak potom nějaký možnosti, jak je zaktivizovat k té spolupráci, tak jsou třeba to, že prostě mluvíme o těch situacích, o tom, co se děje v rodině. Zaktivizování může být i nějaká motivace té dané situace, že to dítě třeba ví, že pokud něco splní, to znamená, já nevím, nebude utíkat, bude se snažit ve škole, tak vlastně na tom se snažíme pracovat. Jo, někdy si děláme jakoby plány, že třeba shrneme daný týden, co se povedlo, na čem je potřeba zamakat, a to jim to často pomůže, že je to nabudí v tom, že vlastně ty pokroky za nimi jsou a může to být i o tom, zapojit do toho i třeba rodinu. Můžeme to nacvičovat společně, třeba nějaký možnosti, jak komunikovat a podobně. Já tu aktivizaci a tu spolupráci chápu, že je tam pro mě více rovin jo, že to, aby to dítě se mnou spolupracovalo, je 1. část a pak je otázka, k čemu je potřebuji přímo zaktivizovat. Pokud je tam dítě, který má problémy, je záškolák, tak pracujeme na tom, co mu pomůže k tomu, aby nebyl záškolák, jaký možnosti jsou a hlavně hledat ty podpůrný body v sobě. Je tu i třeba poradenství, i když u těch mladších dětí, to trochu jde jakoby mimo ně, ale můžeme to poradenství samozřejmě poskytovat té rodině nebo tomu blízkému okolí. Tam si myslím, že je potřeba i tu rodinu prostě do toho začlenit, aby to dítě na to nebylo samo, aby vědělo, že tam má ty rodiče, kteří prostě budou mít ty samý informace jako ono a můžou na tom makat společně.

*R6:* Ke spolupráci získávám dítě hlavně rozhovorem, společnými činnostmi, motivačními rozhovory, což by mělo vést k vytvoření důvěry a psychotherapeutického vztahu.

### *2. Jak probíhají terapie a další práce s dětmi?*

*R5:* Tak dvojka. Jak probíhají terapie a další práce s dětmi? Terapie máme teda klasicky tak, že buď s těmi dětmi je to formou rozhovorů. Pak tam můžeme využít samozřejmě nějaký techniky typu arteterapie a podobně. Taky u těch dětí vnímám, že třeba pracujeme s nějakou i aromaterapií, a na to opravdu reagují jakoby dobře. Takže nemusí to být o tom,

---

že čistě se jenom bavíme, můžeme prostě i třeba hrát hry. Ono všechno tadyto se může zdát, že to úplně třeba není terapie, ale ono často ty děti jsou víc jakoby uvolněný při tady těch činnostech, a pak jsou schopný se víc otevřít a víc mluvit. Jo, takže vždycky ta terapie probíhá tak, že pokud to dítě vidím po nějaké delší době, nebo se v tom týdnu vidíme poprvé, tak se bavíme o tom, jak zrovna tady v tu chvíli se cítí. Nějak reflektujeme, co se stalo od našeho posledního setkání a jakoby ptám se, nebo nabízím, co třeba teďka bysme mohli. Takže buď se můžeme jenom bavit, nemusíme se bavit, můžeme prostě jít na procházku, klidně cokoliv, co to dítě uvolní, nebo co ho přiměje k tomu, aby se třeba víc otevřelo a mluvilo. A další práce s dětmi, tam si myslím, že právě té další práce s dětmi je i o tom začlenit, co jsem říkala u té jedničky, začlenit tam možná i tu rodinu a nějak ten podpůrný systém toho dítěte, takže i třeba nabízet nějakou tu spolupráci. Zatelefonovat těm rodičům. Nacvičit si různý, těžký modelový situace a podobně.

*R6:* Ta terapie by v dítěti měla rozvíjet jakési prohlubování schopností toho dítěte, aby mluvilo o svých vnitřních stavech a pocitech, aby jim nějak rozumělo a popřípadě, aby je dokázalo i nějakým způsobem regulovat. Dál taky využívám narativní terapii, která vlastně dětem pomáhá, aby mluvily o svém životním příběhu reálnou verzí, a ne tou vsugerovanou, kterou mohou mít kolikrát od svých rodičů. Taky ráda s dětmi pracuju s hrou, kreativní terapií, která zase dítěti umožňuje aktivně znovu a hlavně jinak prožít nějaké ty své traumatické zážitky z minulosti, anebo pomáhá se vyrovnat s aktuálními těžkostmi, což samozřejmě může být pobyt v ústavní péči, konflikty s vrstevníky, nějaký vlastní pocit selhání, špatná komunikace s rodiči, kteří nejsou dostupní a tak dále. Pomocí různých výtvarných, kreativních nebo pohybových aktivit se snažím dítěti dát zažít další smyslové a tělesné zkušenosti, pracuju s tělem a smysly. I když si děti některá traumata nepamatují, jejich těla ano, a my se to v podstatě snažíme takhle znovu ten prožitek napravovat. Při tom procesu vytváření příběhu, postupně dítě dokáže rozpoznat svou bolest a oddělit ty traumatické zážitky od ostatních třeba i dobrých zkušeností. Dítě si ten příběh může odehrávat na terapeutickém pískovišti, s loutkami, maňáskama, při kreslení nebo například při používání terapeutických karet. Dítě se začne samo a opakovaně vracet do minulosti a tím opakovaným vyprávěním a nasloucháním, to všechno vede k postupnému prohlubování uvědomění. Například při hře s maňásky nebo loutkami dává dětem prostor, pokud by pro ně byl takový oční kontakt obtížný. Děti si vytváří vlastně svůj vlastní příběh, jehož události v podstatě mají pod kontrolou, jsou jeho tvůrci, což kdysi dávno pod kontrolou neměly a zcela jistě ani nemohly.

---

### 3. *Jakými metodami a postupy zklidňujete děti ve stavu afektu?*

R5: Tak trojka, jakými metodami zklidňujeme děti? No pokud je to jedno dítě jakoby v afektu, že tam nejde teda o konflikt, tak v tom afektu určitě to může být ten snoezelen. Tam teda někdy to bejvá trošičku takový nebezpečný, že to dítě, pokud má potřebu jakoby do něčeho, já nevím, kopat a podobně, tak přímo v tom afektu mě osobně prostě pomáhá, aby se to dítě hejvalo jo, že prostě vzít ho úplně z té situace pryč. Z toho daného místa a třeba se jít projít a opravdu třeba říct, co potřebuje. Můžeme skákat, rvát, opravdu, co to dítě zrovna chce, aby ten nadbytek té energie ze sebe dostalo. Vždycky je ale potřeba to dítě odvést z té situace. Pokud můžu dát příklad, tak to bylo zrovna včera s Rudou, který včera na skupině strašně do všeho mlátil, takže jsem přišla, vzala jsem ho ze skupiny do mé kanceláře, aby se z té situace dostal pryč a jakmile už jsme scházeli z těch schodů dolů, tak už byl lepší. Tady ten postup, je důležitý se s těma dětma o tom jejich afektivním stavu pak, když jsou už v klidu bavit a rozebrat tu situaci, co jim v tu chvíli pomáhá nejvíce. Některý dítě řekne: potřebuju někam pryč, třeba do afektivní místnosti, tam se z toho vymlátit nebo potřebuju se vyřvat nebo potřebuju v tu chvíli obejmout. Udělat s nima takovou dohodu, takový pakt, že když přijde pak tenhle stav, tak já vím, co u konkrétního dítěte může pomoci. Samozřejmě to ne vždy stoprocentně zabere, ale dává mu to v tu chvíli nějaký pocit bezpečí nebo jistoty. Hlavně s tím dítětem komunikovat, rozebrat to sním, bavit se s ním o tom. Ten snoezelen může být pro to dítě výborný, když je už klidnější, když vím, že nebude už mlátit kolem sebe.

R6: Při afektu vždycky důležitý zajistit bezpečí, nezvyšovat tu tenzi dítěte a nekonfrontovat ho. Nechat ten afekt odeznít a až poté výchovně řešit, rozebrat tu situaci. Odložit to řešení do té doby, kdy mám i promyšlený postup řešení, třeba i asistenci druhé osoby. Určitě je dobrý dítě odvést od toho konkrétního spouštěče, klidně i ven na vzduch. Umožním mu vlastně nějaký to odreagování a emoční přeladění, pak spolu můžeme tu danou situaci rozebrat, dítě popisuje svoje prožitky, emoce, také ten daný spouštěč třeba. Snažím se vést to dítě k uvědomění si vzniklé situace a jeho nevhodného chování, nebo v podstatě i k přijetí nějaké svojí odpovědnosti a důsledků toho jeho nežádoucího chování. Po zklidnění dítěte si ho mohu vzít k sobě, kde využíváme např. sandtray, což je v podstatě terapie hrou s figurkami v pískovišti. Jakmile je dítě již vyklidněné a afektivní stav odezněl, často také využíváme snoezelen. Dítě se tam může cítit bezpečně, může tady využít širokou škálu z nabízených smyslových podnětů, což mu pomáhá nějak uspokojit jeho individuální potřeby.

---

#### 4. *Jak řešíte konflikty mezi dětmi?*

R5: Jak řešíte konflikty mezi dětmi. Jako mně se osvědčilo, ty děti od sebe úplně odtrhnout a odejít z té situace. Oddělit je, neříkám, že vždycky to jde, ale snažit se o to. Když jsou děti už klidnější, nemusí to být ten den, tak se nám osvědčilo si ty děti vzít k sobě a aby obě ty děti mluvily o tom, co se stalo, proč se tak chovaly – ono je to obohatí v tom pohledu na tu danou věc, že se dokážou vžít do toho druhého, proč se tak choval, že si mohou spoustu věcí a chování druhých vykládat jinak než jak to doopravdy je. Takže ideálně je oddělit, odejít z toho daného místa.

R6: Základem je u toho určitě prevence, kdy můžeme předcházet potencionálním spouštěčům. Když jde o nezvládnutou komunikaci mezi dětmi, tak cíleně změnit prostředí a celou situaci. Zaúkolovat to dítě, vyloučit ho na chvíli z kolektivu třeba s menší podskupinou dvou, tří dětí, který jsou schopný kooperovat. Jakmile už k afektu dojde, nejdůležitější je zabezpečit okolí, bezpečí ostatních osob, dítě v afektu izolovat od ostatních, nedávat mu pozornost, nechat ho vyklidnit, nezvyšovat jeho tenzi. Přijatelnější je klidný přístup, výchovné řešení nechat na později až když je dítě v klidu. Konflikty dál řeším v rámci interakční skupiny, kde rozebereme předchozí situace, identifikujeme spouštěče, dáváme si vzájemné zpětné vazby, zkusíme dramatizaci, nácvik apod., ale jak jsem říkala, základem je prevence a předcházení těm konfliktním situacím.

#### 5. *Jak podporujete seberegulaci u dětí?*

R5: Jak podporujete seberegulaci u dětí. Tak seberegulaci, to je velká otázka, tam jako teďka co se mi osvědčilo a co se snažím a je v tom podporuju: psát to. Buď deníček, nebo jeden papír na kterým shrneme od posledního setkání, co se mi povedlo, co se mi nepovedlo, na čem je potřeba zamakat a jak dál posilňovat to, co je funkční a co se mi daří. Vnímám to tak tu seberegulaci, nejen jako cestu k tomu dosáhnout nějakýho cíle, ale třeba nějaký postupný krůčky, který ho k tomu cíli postupně dovedou. Třeba mám za cíl vrátit se domů a ty krůčky budou o tom, že se budeme společně učit to, co nejde. Tak my se pokoušíme, aby to šlo. Například, když jde na dítě vztek, my o tom mluvíme, co dělat, nacvičujeme si to, nacvičujeme si tu situaci, zkusíme to. Nepovede se to jednou, nepovede se to podesátý, ale furt to zkusíme. Nebo je to dítě vulgární, jak jinak to tedy udělat, aby nebylo vulgární, jo. Líbilo se mi třeba u malých kluků, že místo toho vulgárního slova si vybrali jiný slovo nesprostý a srandovní, kterým to vulgární nahrazují, takže z toho vyjde třeba „ty píšťalo“. Kluci se tomu třeba i zasmějí a v nějakých

---

vyhrocených situacích to může pomoci. Takže ta seberegulace, snažím se to s ní psát, ta písemná forma je fajn, že to před sebou vidí, že si to i vezmeme, co bylo minule, co je teď a tak.

R6: Pracujeme na rozvoji volní složky a vnitřní motivace. K tomu využívám techniky, jak už jsem zmiňovala: rozhovor, expresivní malbu, relaxaci, imaginaci, hravou formu, nácviky modelových situací, nějaké postupné zvyšování zátěže při plnění různých cvičení a tak podobně.

6. *Je něčím vaše terapie s dětmi s poruchami chování specifická? Čím ji např. zpestřujete?*

R5: No specifická, já abych se přiznala, tak nevím, jestli nějakou specifickou terapii přímo mám. Já ty metody a techniky moc nevyžívám, spíš jedu na nějaký svoje pocity a intuici. A oni mě ty děti v tom provázejí a je to nějaká naše společná cesta, takže specifčnost mojí terapie, pro mě je tam klíčový, s těma dětma navázat nějaký důvěrný vztah, kdy obě strany víme, že k sobě můžeme být otevřený, že si budeme důvěřovat a že to ustojíme. Že vím, že když mi to dítě něco řekne, nějak se ke mně zachová, tak já to ustojím, to znamená, že ho nezavrhnou, že je to takový trochu vztah dítě x rodič: ať se chováš jakkoliv, ať mi řekneš cokoli, můžeš mě naštvat, vyříkáme si to, ale pořád tě mám prostě ráda. Takže tohle já osobně vnímám jako hrozně důležité a je to důležitější než tu mít tisíc technik. Čím si ji zpestřujeme? Myslím si, že tam je dobrý dostat se na ten čerstvej vzduch, jít na procházku, i když to má zase jiná úskalí, když jsme venku, ale ty procházky docela mi přišly fajn. Zpestřujeme si jí tím snoezelenem, ten se mi v tý terapii osvědčil, že tam se ty děti jakoby víc otevrou, a jsou víc sdílnější.

R6: Dá se říct, že každá ta práce s dítětem je specifická. Každé dítě je jiné a na každé platí úplně něco jiného. Je důležité u dítěte odhadnout jeho aktuální emoce a motivaci, aby člověk věděl, jak s ním pracovat a co to dítě v danou chvíli potřebuje. Jestli mu v tuto chvíli pomůže arteterapie, rozhovor, promítání svých vnitřních konfliktů do příběhu s loutkami, sandspielu nebo jestli je to dítě zralé třeba jen na procházku „vydechnout“. V podstatě každá terapie je šitá na míru tomu dítěti a té dané situaci, jeho emočnímu rozpoložení.

7. *Jaké formy terapie využíváte?*

R5: Klasická individuální x skupinová (většinou dvě děti). Jinak já jedu proud hlubinně dynamický. Mám rogersovský přístup, což je přístup zaměřený na osobu a vlastně to



---

souzní s tím, že tam člověk nedostane balík technik, ale naučí se tam rozvíjet nějakou svoji intuici, hodně ten proces vychází z toho vztahu, co tam přináší klient apod. To je mi blízké a z toho vycházím.

*R6:* Pro každou terapeutickou práci je zásadní vytvořit prostředí bezpečí a důvěry, aby mohl vztah mezi dítětem a terapeutem fungovat a aby mohlo docházet k jakýmsi potencionálním změnám. Nutné je nahlížet na každé dítě individuálně, porozumět jeho vnitřnímu světu, jeho prožívání. Základem je pro náš tým dynamická psychoterapie (hlubinně psychologický přístup), je víc než vhodná pro děti s neřešenými a potlačovanými traumaty, odmítáním ze strany rodiny, s krizovými událostmi a tak podobně. Věnuje pozornost vlivu zážitků z minulosti a nevědomých procesů na současné problémy. Snažím se tedy do dítěte vcítit, navázat s ním jakési spojení, které je založené právě na sdílení svých osobních zkušeností. Reflektuju zkušenost dítěte a pokouším se jí postupně revidovat.

#### *8. Jaké pomůcky při terapiích využíváte?*

*R5:* Tak nejvíce asi terapie hrou, takže hrajeme hry a u toho povídáme. Pak také arte, takže kreslíme. Buď tedy téma, co přinesu já nebo co vyjde samotný od dětí. Pak aromaterapie, kdy si ty olejčky děti sami i míchají a vytvářejí tak své vlastní vůně. Bavíme se o tom, co jim to připomíná, vzpomínky z dětství atd. Je to v podstatě takový mustr k tomu, dostat se k takovýmhle oblastem. Pak určitě ten snoezelen, ten je výbornej.

*R6:* Jak už jsem říkala, tady pomůcky nejvíce využívám v té terapii hrou, a to s různými maňásky, plyšáky, loutkami, aby děti v podstatě „skrytě“ mohly interpretovat ta svá trápení. Dále taky terapeutický písek, využíváme terapeutické karty především k rozeznávání emocí. Často využíváme arteterapii. A také ten snoezelen.

#### *9. V čem spatřujete největší přínos Vašeho působení na děti s poruchou chování?*

*R5:* Můj přínos, já nevím, ja se nechci opakovat, ale já za sebe to mám nastavený, a je mi v tom dobře, že se s těma dětma snažím být teď a tady napřímo. Ten vztah budovat, spolubudovat, vnímám to tak, že se se mnou ty děti můžou cítit v bezpečí. Pokud mi chtějí říct něco důvěrného, tak vědí, že to u mě taky zůstane. Pokud to však nepřekračuje nějaký právní hranice, tak by to měl být základ každé terapie. – že těm dětem poskytuju bezpečný prostředí, kde se mi mohou otevřít, kde mi můžou důvěřovat a že to, co si tam řekneme, tak to tam taky zůstane. A často se mě na to taky ptají a ujišťují se, aby to tam taky zůstalo,

---

což samozřejmě cítím. Já jsem prostě vztahová, jedu s těma dětma na ten vztah, a pokud to nějak nefunguje, tak hledat ty důvody, proč to nefunguje, proč to nejde a co zatím je a jak to udělat, aby to šlo, pokud to tam někde skřípe. Hodně se snažím řídit intuicí, která mi skoro vždy poradí dobře.

R6: Pro děti: zcela jistě individuální prostor pro sebe, prostor pro porozumění svému životnímu příběhu, vztahům k druhým lidem, k rodině, svým emocím, svému „problémovému chování“, také prostor pro korekci, pro získání jiného úhlu pohledu. Prostor pro sdílení, že mohu být přijímán, i když chybují, prostor naučit se nové sociální dovednosti. Pro jejich rodiče: ve vztahu k sobě, ve vztahu ke svým dětem, cílem je samozřejmě návrat do rodiny, to platí také pro hostitele, pěstouny.

### *10. Spatřujete nějaké limity Vaší práce?*

R5: No jako limity, určitě ty limity tam jsou. Vnímám to tak, že limit může být to, že jsou to specifický děti. Limit je i to, že to jsou děti a ta spolupráce by tam měla být dlouhodobá, což u nás ne vždycky půjde s tím dítětem tu cestu projít nějak dlouhodobě. Pak to, že jsou to specifický děti, takže ne vždy se to musí zadařit, protože na to zrovna nemusí mít ty své možnosti a dovednosti, ale to se nekříží samozřejmě s tím, že by to pak nebyla efektivní terapie, jo. Já tam s nima nechci dělat nějaký akrobatický terapeutický kousky, ale můžeme tam spolu prostě jenom bejt. A je pro mě důležitý vědomí toho, že to dítě má někoho blízkýho, když si vezmu, že ta rodina nemusí fungovat například, tak vlastně to беру tak, že mi je ctí, že já můžu být tím blízkým člověkem. Ač to zvenku nemusí vypadat jako terapie, tak ja to považuji za velmi důležitý. Takže vlastně i to, že ty děti nemusí být intelektově někde, tak to limit nemusí být. Limit je také to, že je ta práce rozpracovaná a pak dítě například uteče nebo se přemístí. Jinak mě překvapilo, že u spousty dětí funguje nějaká jejich sebereflexe, ač se může zdát, že tam není. Shrňme-li si tedy ty limity, každopádně to je, když dítě odejde náhle ze zařízení, útky, nebude chtít spolupracovat, možná tam ten limit může být i to, že by dítě mělo mít nějakou motivaci na terapii, tam se může stát to, že pokud nebude mít motivaci, nebude chtít ke mně chodit, tak já to budu muset pouze respektovat.

R6: Limity určitě čas a energie, chybějící či zcela nefunkční rodiče, pěstouni, osobní limity každého z nás.... Každá možná pozitivní změna je limitována možnostmi těch dětí (např. čím ranější trauma, narušený attachment, kojenecké ústavy, tím větší narušení v oblasti emoční a sociální. Klesá možnost pozitivních změn, respektive pozitivní změny mají právě

---

ty své limity... Dalším velkým limitem a tématem je nefunkčnost systému institucionální  
respektive náhradní péče v České republice.