

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Diplomová práce**

**VZTAHY VE VÝCHOVNÝCH SKUPINÁCH  
KLIENTŮ STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE A  
JEJICH VLIV NA CHOVÁNÍ DĚTÍ**

**Michaela Častulíková**

**Plzeň 2012**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2012

.....

## PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce panu PhDr. Josefu Slowíkovi, Ph.D. za jeho velmi vstřícný, laskavý a obětavý přístup, za cenné, inspirativní rady a kritické poznámky, trpělivost, ochotu a věnovaný čas.

Dále bych ráda poděkovala Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích, že mi pracovníci tohoto střediska umožnili provést výzkum a poskytli mi cenné podněty a informace důležité pro mou práci.

V neposlední řadě děkuji své rodině, zejména své mamince, svým blízkým a přátelům za jejich podporu a pomoc, kterou mi poskytli během psaní této práce.

## Obsah

Seznam zkratk	7
ÚVOD	8
1 Poruchy chování	9
1.1 Výskyt	10
1.2 Příčiny vzniku	11
1.2.1 Genetická dispozice	11
1.2.2 Biologická dispozice	11
1.2.3 Úroveň inteligence	12
1.2.4 Vliv sociálního prostředí	12
1.3 Specifika dětí s poruchami v chování	14
1.3.1 Emoční prožívání	14
1.3.2 Kognitivní funkce	15
1.3.3 Odlišnost socializace	15
2 Typy poruch chování	17
2.1 Neagresivní poruchy chování	17
2.1.1 Lhaní	17
2.1.2 Záškoláctví, útky a toulání	18
2.1.3 Krádeže	19
2.2 Agresivní poruchy chování	20
2.2.1 Šikana	21
3 Prevence a náprava poruch chování	22
4 Vývojově podmíněné změny poruchového chování	24
4.1 Raný školní věk	24
4.2 Střední školní věk, prepubescence	24
4.3 Období dospívání, pubescence	25
5 Psychické zvláštnosti vývoje dítěte období středního a staršího školního věku	26

5.1	Období středního školního věku, prepubescence .....	26
5.2	Období dospívání, pubescence .....	28
6	Malá sociální skupina a její dynamika.....	29
6.1	Charakteristika malé sociální skupiny .....	29
6.2	Skupinová dynamika.....	31
6.2.1	Struktura skupiny .....	32
6.2.2	Role ve skupině.....	32
6.2.3	Normy skupiny .....	33
6.2.4	Koheze a tenze .....	34
6.2.5	Projekce .....	36
6.2.6	Stádia vývoje skupiny .....	36
7	Středisko výchovné péče .....	38
8	Metody a formy práce používané ve střediscích výchovné péče.....	40
8.1	Primární prevence .....	40
8.1.1	Zásady pro zpracování preventivních programů .....	40
8.2	Sekundární prevence.....	41
8.2.1	Charakteristika metod a jednotlivých možností práce.....	41
9	Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích .....	45
9.1	Programy střediska výchovné péče České Budějovice.....	46
9.1.1	Individuální činnost s klientem.....	46
9.1.2	Skupinová činnost.....	47
	EMPIRICKÁ ČÁST .....	50
10	Rámec a cíl výzkumu.....	50
11	Metodologie výzkumu .....	50
11.1	Kvalitativní metoda výzkumu.....	50
12	Metody sběru dat a jejich zpracování .....	51
12.1	Zúčastněné pozorování .....	51

12.2 Polostrukturovaný rozhovor .....	51
12.3 Případová studie.....	52
12.4 Tématická a obsahová analýza dat.....	52
12.5 Sociometrie .....	52
13 Popis prostředí a aktérů výzkumu.....	53
13.1 Popis prostředí výzkumu .....	53
13.2 Popis aktérů výzkumu.....	54
13.2.1 Mladší skupina .....	54
13.2.2 Starší skupina.....	57
14 Analýza dat .....	60
14.1 Postup při analýze získaných dat.....	60
14.1.1 Pozorování .....	60
14.1.2 Rozhovory.....	61
14.1.3 Sociometrie .....	69
14.2 Výsledky výzkumného šetření.....	72
14.2.1 Prostředí.....	73
14.2.2 Vliv činitele „Kdo“ .....	74
14.2.3 Vývoj skupiny.....	75
14.2.4 Shrnutí.....	75
ZÁVĚR .....	78
RESUMÉ .....	79
RESUMÉ .....	80
Seznam použité literatury a internetových zdrojů .....	81
Seznam tabulek a grafů.....	84
Seznam příloh .....	84

## **Seznam zkratk**

WHO:	World Health Organisation, Světová zdravotnická organizace
MKN-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
SVP:	Středisko výchovné péče
SVPČB:	Středisko výchovné péče České Budějovice
OSPOD:	Orgán sociálně-právní ochrany dětí

## ÚVOD

Námět pro mou práci vznikl v době, kdy jsem Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích navštěvovala v rámci povinné praxe školy. Činnost v této oblasti mě velice zaujala a navíc doplňovala můj zájem o výchovu dětí. Již od patnácti let jsem vykonávala dobrovolné práce, kde jsem se věnovala dětem. Vím, že každá skupina ať už formální či neformální ovlivňuje jedince, který je součástí skupiny. Mě zajímalo, jak moc a jací činitelé jsou těmi, kteří toto chování ovlivňují nejvíce.

Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích mi můj výzkum a zpracování diplomové práce umožnil. Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem se vyvíjí vztahy ve skupinách v průběhu času a jak tento vývoj ovlivňuje dítě v jeho chování.

Často se setkávám s veřejným míněním v tom smyslu, že středisko výchovné péče patří k výchovným ústavům pro nepřizpůsobivé děti. Mou prací jsem chtěla ukázat, že tomu tak není. Chtěla jsem poukázat na to, že zde jde mimo jiné o preventivní činnost. Středisko je totiž jednou z možností, jak zabezpečit výchovu a nastavit vzory správného chování pro děti, které vyrůstající v asociálních či jinak nevhodných rodinách.



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1 Poruchy chování

*„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“ (Vágnerová 2004, s. 779). Jinou definici uvádí mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále MKN-10), která uvádí: „Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz.“ [1].*

Jedna z dalších definic poruchy chování uvádí: *„Pod pojmem poruchy chování se obvykle rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny.“ (Pokorná, 1993, s. 4). I díky tomu nemůže docházet k hodnocení chování bez souvislostí v jeho sociálním okolí.*

Důležité je vědět, že v průběhu vývoje dítěte dochází k rozlišování žádoucího a nežádoucího chování, stejně tak i určení vhodnosti jednání ve vztahu k určité situaci. Vágnerová (2004, 2000) píše, že nejde jen o poznání a vědění, jak má norma vypadat, ale také o to, aby se dítě dle normy chovalo a aby jeho chování bylo závislé na vyspělosti dané věkovou a rozumovou stupnicí. Zpočátku dochází k určování hranic normy ze strany rodičů, později je díky učení normy chování dítě schopno regulovat v projevu samo.

Schopnost dodržovat určité normy chování je spojena s rozvojem psychických kompetencí, kdy signálem k dosažení stádia psychické vyspělosti je schopnost reagovat pocitem viny na chování, o kterém dítě samo ví, že není dobré. Součástí psychické vyspělosti je i dosažení určitého stupně autoregulace u dítěte. O autoregulaci jde v případě, kdy je dítě schopno samo odložit aktuální uspokojení svých potřeb nebo se jich dokonce vzdát, pokud samo vyhodnotí, že je to vzhledem k situaci nevhodné. K tomuto stupni autoregulace však dochází až po určité stimulaci ze strany vychovatelů, kdy dojde k získání důležitých znalostí a schopností (Vágnerová, 2004).

O poruše chování lze mluvit jen tehdy, pokud jedinec normy v dané společnosti chápe, ale nerespektuje nebo se jimi řídit nedokáže. Důvodem může být jiný hodnotový žebříček, neschopnost umět ovládat své chování a rozdílné osobní motivy (Vágnerová, 2004).

Projevy poruchy chování jsou obvykle znatelné v neadekvátním až asociálním chování dítěte k ostatním lidem, zvířatům či majetku, jak o tom píše nejen Vágnerová (2004), ale i Train (2001). S tím souvisí i neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy. Překážkou v tomto směru je nedostatek empatie a vcítění se do druhého a nadměrné soustředění se na vlastní osobu - egoismus. Děti s poruchami chování často nezažily citový vztah, který by jim poskytl pozitivní zkušenost, jež by mohla být začátkem pro rozvinutí schopnosti vcítění se do pocitů druhých. Nevidí důvod, proč být ohleduplný k druhým lidem. Jediný vztah, kterého jsou schopny, je takový, který pro ně bude mít aktuální osobní užitek.

Důležitým faktorem u poruch chování dětí je nepocit'ování viny za porušení norem, ať už je příčina jakákoliv. Vágnerová (2004) dále uvádí informaci, že v dětském věku mohou mít poruchy chování pouze přechodný charakter s tím, že představují určité riziko trvalejší tendence či rozvíjení problematických projevů v chování (Vágnerová, 2004).

## 1.1 Výskyt

Stanovení četnosti poruch chování je velmi obtížné a závisí i na několika faktorech, které jsou sociokulturně odlišné. Vágnerová (2004) jako příklad uvádí romské společenství, které klade menší důraz na sebeovládání než populace majoritní. Impulzivní projevy jsou v romské komunitě přijímány jako norma. Vágnerová (2000) uvádí skutečnost: „*Postoj majoritní společnosti k sociokulturně odlišným lidem bývá ovlivněn nedostatkem znalostí a zkušeností, ale i pocitem, že by se minoritní skupiny měly přizpůsobit většinovým normám a zvyklostem.*“ (Vágnerová, 2000, s. 106).

Kromě příkladu z romského společenství je neopomenutelným faktorem poruch chování věk, kdy jsou některé poruchy vázány pouze na určitou věkovou kategorii. Je nepochybné, že se poruchy v chování častěji vyskytují u chlapců než u dívek. Častější výskyt poruch se také projevuje v městském prostředí než v prostředí venkova.

## **1.2 Příčiny vzniku**

### **1.2.1 Genetická dispozice**

V případě temperamentu se různé potíže projevují již v raném věku. Výchovně jsou jen málo ovlivnitelné. Rizikovým faktorem je impulzivita, podrážděnost, potřeba vyhledávat vzrušení, snížení zábrán, nezávislost k pozitivnímu sociálnímu hodnocení a lhostejnost k odezvě.

Vágnerová (2004) píše, že typickým problémem u dětí s poruchami chování je odmítavý postoj k běžným normám v dané společnosti. Děti upřednostňují vlastní pravidla chování, která jsou obvykle zaměřena jen na uspokojování svých vlastních potřeb. V dospělosti se u těchto dětí většinou projevuje porucha osobnosti. Obdobným způsobem určité poruchy v chování či osobnosti zpravidla disponuje minimálně jeden z rodičů, proto je leckdy těžké odlišit dědičnou zátěž od zátěže psychosociální. Vágnerová (2002) doplňuje informaci o tom, že dědičný předpoklad pro dítě je dán i výběrem druhého rodiče. Určující pro dítě a jeho problematické chování je spojení psychických a jiných dědičných vlastností.

Riziko pro dítě s těmito předpoklady v rodinném systému je nejen problematické chování rodiče, ale i nevhodný model výchovy, který daný rodič svým chováním dítěti do budoucnosti nastavuje. Co se týče budoucnosti, Vágnerová (2002) píše o tom, že z velké části rozvoj dědičných předpokladů ovlivňují vnější vlivy. Tyto vnější vlivy jsou odlišné v různých vývojových fázích člověka a spolu s rodinnými dispozicemi jsou individuálně nastavitelné a ovlivnitelné. A to podle toho, v jakém poměru mají být zastoupeny v projevu (srov. Vágnerová 2004, 2002).

### **1.2.2 Biologická dispozice**

Biologické znevýhodnění může vzniknout na úrovni narušení struktury či funkcí centrální nervové soustavy, které může mít různou etiologii. Příkladem dle Vágnerové (2004) mohou být porodní komplikace, úrazy hlavy, zánětlivá onemocnění mozku a jiné. Velice důležitý je rozvoj frontálního kortexu, kdy tato fylogeneticky nejmladší část mozku definitivně dozrává až v adolescenci. Zde je podstatné, aby nedošlo k narušení jeho spojení s dalšími subkortikálními i korovými oblastmi mozku. Vágnerová (2004) dále upozorňuje na to, že u dětí s poruchami chování byly nalezeny odlišnosti v diferenciaci obou hemisfér. Často v těchto případech dochází k hyperaktivitě, která je

spojena s emoční labilitou, impulzivitou a nižší schopností sebeovládání se (Vágnerová, 2004). Matoušek (2005) oproti Vágnerové (2004) říká, že dítě může být předurčeno k sociálnímu selhávání již po narození, pokud trpí vrozenými rozdíly v osobnosti, pokud jsou jeho rozumové schopnosti sníženy stejně jako komunikační schopnosti a pokud se k tomu přidá i neatraktivní zevnějšek. Dispozice k již řečenému sociálnímu selhávání jsou v tomto případě velké.

### **1.2.3 Úroveň inteligence**

*„Úroveň inteligence není faktorem, který by významnějším způsobem ovlivňoval míru pravděpodobnosti vzniku poruchového chování.“* (Vágnerová, 2004, s. 782). Poruchové chování bývá často spojeno se školním selháváním, na němž se významně podílí spíše model výchovné nedostatečnosti a celkově nepříznivé spojení zátěžových faktorů. Negace plnění školních povinností není často otázkou inteligence, jde spíše o postoj odmítání sociálních norem v dané společnosti. Vágnerová (2004) uvádí, že se u dětí i dospělých s narušenou normou v chování vyskytuje v poměru k populaci průměrně nižší stupeň inteligence. Na druhé straně se vyskytují i asociální jedinci s nadprůměrnými schopnostmi. V knize Vágnerová (2000) doplňuje, že prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, určuje nejen celkovou úroveň inteligence, ale i její rysy.

### **1.2.4 Vliv sociálního prostředí**

Život v nevhodném nebo nepodnětném prostředí představuje riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování, popřípadě i nepříznivých osobnostních charakteristik. Nejdůležitějším sociálním prostředím je rodina, jelikož dítěti poskytuje základní sociální zkušenost. Vágnerová (2004) uvádí definici, ve které pro ni rodina představuje z hlediska rozvoje osobnosti dítěte nejvýznamnější sociální skupinu. Dítě prostřednictvím matky, otce či jiné dospělé osoby ovlivňující výchovu dítěte, získává první důležité informace. Celá rodina je zdrojem bezpečí, jistoty a stejně tak i informací o dítěti samotném. Matoušek (2003) uvádí, že dnešní rodina je zakládána na uspokojování citových potřeb partnerů, nikoliv dětí. Z tohoto důvodu je stabilita dnešních rodin ohrožena. Ohroženo je tímto chování dětí v rodinách, které neplní základní funkci rodiny. Dítě v prvních deseti letech nekriticky přijímá informace z tohoto zdroje. Tyto informace jsou jeho základním kamenem pro vytvoření vlastního

hodnotového systému a slouží k rozvoji schopností a dovedností, které si pak dítě bere za své. V případě disharmonické rodiny dochází ke zkreslení modelu a vlastní představě o realitě fungování rodiny a tím může dojít i k psychické nerovnováze a nevhodnému chování.

Train (2001) uvádí, že děti s poruchami chování, delikventním a agresivním chováním mají společné znaky ve výchově rodičů. Jedná se o stav, kdy rodiče nedokážou poskytnout svému dítěti dostatečný dohled a stanovit jasně a důsledně pravidla a cíle výchovy, nedokážou projevit nesouhlas s nevhodným chováním u dítěte. V krizových situacích rodiče jednájí hlavně emotivně bez přítomnosti rozumu, o důležitých tématech nedokážou diskutovat a chybí jim pravidla ve výchově.

Matoušek (2005) uvádí, že děti, které zažívají určité selhávání v rodinách, jsou více náchylné v budoucnu mít problémy s faktem dobře se adaptovat do společnosti. Toto selhávání je dle Matouškova názoru (2005) pravděpodobnější v rodinách, kde je alespoň jeden rodič nezletilý, kde chybí druhý rodič nebo kde je dítě vychovááno jen jedním z nich. Dítě je velice ovlivněno i rodinou, která řeší svůj rozpad rozvodem. K větší pravděpodobnosti selhávání dochází i v rodinách, kde se vyskytuje zejména duševní onemocnění, případně závislost na hracích automatech nebo návykových látkách.

Další sociální prostředí, které může jak pozitivně, tak negativně ovlivnit jedince, je skupina vrstevníků. Matoušek (2003) píše, že v případě dětí, které jsou frustrované nízkou podporou rodiny je pravděpodobné, že jejich potřeba přijetí ke skupině je mnohem silnější než u dětí s dobrým rodinným zázemím (Matoušek, 2003). O negativní působení skupiny jde zejména v okamžiku, pokud se jedná o skupinu vrstevníků, kteří jsou asociálně laděni a mají své specifické normy a hodnoty. Vágnerová (2004), stejně jako Matoušek (2005) však upozorňují na důležitý fakt, kdy v okamžiku správného fungování rodiny nedochází k tak významnému vlivu skupiny vrstevníků, jak je tomu u skupiny dětí pocházejících z rodin nefunkčních.

Vágnerová (2004) píše o vrstevnické skupině jako o významném činiteli, který ovlivňuje celkový psychický vývoj, vývoj schopností a dovedností, které rodina či škola rozvíjet neumí a díky níž dochází k odpoutávání se od rodiny. Ve skupině vrstevníků nemá dítě jisté své postavení a musí si ho tedy vybojovat, umět se prosadit a zároveň být ve skupině respektován. Vágnerová (2000) píše i o důležité skutečnosti, že dítě se nemusí ve skupině cítit zodpovědné za své činy a jednání, jelikož jej skupina

individuální zodpovědnosti zbavuje. To je pro dítě jednodušší řešení, jak dosáhnout svého. „*Dítě, které je určitým způsobem znevýhodněné, může být vrstevnickou skupinou odmítáno a negativně hodnoceno, může zde získat špatnou pozici a to ovlivní jeho sebehodnocení i sebeúctu.*“ (Vágnerová, 2004, s. 46). Pokud se dítě nenaučí s vrstevníky přijatelným způsobem jednat, může dojít k tomu, že si zafixuje nefunkční způsoby jednání a tyto vzorce pak mohou vést k poruchám v psychice. Vztahová síť, kterou si jedinec vytváří, je pro něho určitým zázemím a možným zdrojem pomoci či opory v nouzi (srov. Vágnerová 2004, 2000, Matoušek 2003).

Dalšími příčinami vzniku poruch v chování u jedinců jsou v dnešní době i vlivy masových médií. Matoušek (2005) má na mysli zejména televizní pořady zapojující násilí a agresivitu do svého programu. Idoly se pro děti stávají v hlavních rolích jedinci, kteří mají téměř abnormální chování na hranici normality i zákona (Matoušek, 2005). V neposlední řadě dle Matouška 1996 in Vágnerová 2004 jsou některými z dalších příčin vzniku poruch chování nuda, nedostatek životního smyslu a adekvátních dětských cílů.

### **1.3 Specifika dětí s poruchami v chování**

#### **1.3.1 Emoční prožívání**

Odlišné chování u dětí a jedinců s poruchami chování bývá často způsobené rozdílným citovým prožíváním, které bývá vrozeno či vypěstováno. Dochází zde k negativnímu naladění emocí, což dokazuje jejich neustálé emoční napětí, celková podrážděnost a pocity nepohody. Celková emoční labilita může být dle Vágnerové (2004) způsobena organickou poruchou centrálního nervového systému nebo negativní zkušeností dítěte. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) uvádí, že to, jak kvalitně děti prožívají emoce a jakým způsobem se samy hodnotí, souvisí úzce s kvalitou prostředí vyskytující se v rodině a s mírou pozitivně orientovaného zájmu rodičů vůči dítěti. Příčinou poruchy emočního prožívání u dětí může být jakýkoliv nesoulad, jak o tom píše Vágnerová (2004), který směřuje k nestandardnímu reagování.

Jedinci s poruchami chování mají často sníženou toleranci k zátěži, stejně jako sebeovládání. Jejich chování tedy mnohdy spojuje vlastnost impulzivity a zkratkovitosti. Tyto děti neumí odhadnout následky svého chování a nedokážou tedy předvídat, jaký může mít jejich chování důsledek (Vágnerová, 2004).

### 1.3.2 Kognitivní funkce

*„Tyto děti mívají sníženou schopnost adekvátně zpracovat různé informace a na jejich základě plánovat a regulovat své chování. Někdy jde až o narušení kognitivní orientace ve světě, především v jeho sociální oblasti.“ (Vágnerová, 2004, s. 785).*

Příčinou, díky které mohou vzniknout problémy s narušeným chováním, bývá biologická dispozice, kterou je nejčastěji odchylka v oblasti prefrontální mozkové kůry. Další příčinou je nepřiměřená zkušenost, která může podporovat v dítěti názor, že pokud se nebude umět prosazovat násilím, nic nedostane. Tyto děti mívají i nedostatky v poučení se z vlastních chyb a nedokážou přijmout vlastní chybu za chybu, ze které by se měly poučit. Jelikož je narušená schopnost vnímání okolního světa, je dána i určitá odchylka ve vnímání sama sebe. Děti s poruchou chování mají často narušené sebehodnocení a pohybují se v extrémních variantách. Buď mívají pocity méněcennosti, nebo nadřazenosti. Častou skutečností je, že nepocítují vinu za projevené chování nebo činy, které neodpovídají normám, ačkoliv by tento pocit měl u každého člověka být. Tento pocit by měl být pro každého prevencí opakování nežádoucího chování (Vágnerová, 2004).

### 1.3.3 Odlišnost socializace

Typické pro děti s problémovým chováním jsou narušené vztahy k jiným lidem. K odlišnostem může docházet v důsledku primární osobnostní poruchy nebo v důsledku negativní zkušenosti z dětství. Tyto děti nechápou a ani nechtějí chápat skutečnost, že chování je nutné přizpůsobovat, aby bylo možné udržet dobré vztahy s lidmi, a aby splnily očekávané normy společnosti. Typická je u těchto dětí s poruchami chování i snížená schopnost empatie neboli vcítění se do druhého. Tito jedinci jsou orientováni egocentricky se soustředěním se na vlastní uspokojení. Vágnerová (2004) píše o těchto dětech s poruchou chování jako o jedincích, kteří práva ostatních považují za bezvýznamná. Ve vztahu k druhým u nich převažuje pocit lhostejnosti, hrubosti a bezohlednosti, proto bývají ve společnosti druhých neoblíbeny. Vinu své neoblíbenosti tyto děti nepřičítají však svým nedostatům, ale druhým lidem.

Helus (2011) píše ve své knize o socializaci a sociálním učení o třech fázích. Těmito fázemi jsou primární, sekundární a terciální socializace. Primární socializací

Helus (2011) myslí rané období života, kdy to, jakým způsobem reaguje okolí na projevy a potřeby dítěte, rozvíjí jeho sociální orientaci směrem k ostatním lidem v negativním nebo pozitivním slova smyslu. Sekundární socializace je zaměřena na překročení rámce rodiny a na dovednost začít umět rozhodovat a reagovat v neobvyklých a nových situacích sám za sebe. Jedná se o situace, ve kterých dochází k odloučení od rodiny na delší dobu, kdy je rozvoj socializace možný. Terciální socializace je orientovaná na rozvoj v dospělosti a jedná se o několik rovin rozvoje, kterými jsou okolnosti týkající se osobního a pracovního života, jednání v krizi, intimního rozvoje stejně jako rozvoje přátelství a aktivní využívání volného času.

Příčiny vzniku poruchového chování mohou být různorodé. Obvykle se spojuje několik nepříznivých vlivů a rizik dohromady a tím dochází dle Vágnerové (2004) k multifaktoriálnímu podmínění. Jedná se zde o různé propojení sociálních a biologických faktorů ve vzájemné interakci na sebe různě působící.

*„Potřeba získat nějaké sociální zázemí vede k tendenci stát se členem party, která dítěti poskytne pocit podpory a sounáležitosti. Problém je hlavně v tom, že jim imponují vlastnosti, jako je důraz na fyzickou sílu, nedostatek soucitu a ohledu, sebe prosazení za každou cenu, orientace na aktuální prožitek a materiální hodnoty, které jsou z obecného hlediska nežádoucí.“ (Vágnerová, 2004, s. 787). Ztotožnit se se skupinou, která má moc a vliv, může být pro jedince zdrojem jistoty a potřebného sebevědomí. Pokud má parta svá jistá pravidla, která nejsou společností podporována, rozvíjí tyto pravidla i jedinec a toto vede následně k problematickému chování jedince (Vágnerová, 2004).*



## 2 Typy poruch chování

Poruchy chování lze rozlišit dle Vágnerové (2004) podle několika faktorů, podle závažnosti, míry kontinuity či charakteru poruchového chování. Dalším rozlišením může být i skutečnost, že k projevům poruch chování může docházet všude nebo pouze ve vazbě na konkrétní prostředí. Klasifikační systém, který využívá WHO, MKN-10 vymezuje z tohoto hlediska poruchu chování ve vztahu k rodině a poruchy chování vázané na skupinové aktivity v partě [1].

Dle charakteru rozlišujeme poruchy chování na neagresivní porušování sociálních norem, z nichž by mohlo být jmenováno lhaní, záškoláctví, útěky, toulání a agresivní poruchy chování. Vágnerová (2004) o nich píše jako o omezování práv jiných lidí z hlediska jedince, který tyto práva porušuje. Za agresivní formu poruchy chování může být jmenována šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilnosti. Agresivní poruchy patří mezi závažnější formy. Hranice mezi agresivními a neagresivními poruchami je velice tenká a často se tyto typy mezi sebou doplňují nebo se navzájem kombinují.

### 2.1 Neagresivní poruchy chování

#### 2.1.1 Lhaní

Lhaní lze dle Vágnerové (2004) chápat jako možnost úniku z nepříjemné situace pro daného jedince, se kterou si neví rady a neumí jí řešit jinak než tímto způsobem. Lhaní je paradoxně dle Beníškové (2009) projevem, který je v dětském věku dítěte součástí vývoje. Lhaní se vytváří mezi třetím a pátým rokem, kdy děti musí nejdříve pochopit, že není nikdo, kdo by věděl všechno. Poté jsou schopni přestat lhát.

Při hodnocení dětských lží jsou dána některá důležitá kritéria. K těmto kritériím patří frekvence lhaní, osoby, kterým dítě lže, specifikace situací ve kterých často ke lži dochází a účel, který ke lhaní dítě vede. Vágnerová (2004) uvádí tři druhy lží:

- lež pravou,
- bájeví a
- patologickou lhavost.

Pravá lež je charakteristická svým úmyslem a jasným vědomím nepravdivosti. U dítěte jde o skutečnost, že si dobře uvědomuje, že nemluví pravdu. Většinou nemá záměr, který by měl někomu uškodit, spíše naopak nechce ublížit. Dítě se touto

nepravdou snaží vyhnout potížím nebo se snaží získat výhodu, o které ví, že na ni nemá nárok. U bájivého lhaní jde o nutkavý sklon k vymyšlení si a sdělování informace, které jsou nepravdivé nebo neskutečné. Bájivá lhavost se objevuje v dětství a sama doznívá s přibývajícím věkem. Této lhavosti se také přezdívá, syndrom barona Prášila. O patologické lhavosti se bavíme v okamžiku, kdy je pro jedince lhaní a podvádění způsob řešení problémů a kdy je tento rys jedním ze symptomů disociální poruchy osobnosti (srov. Vágnerová 2004, Beníšková 2010).

### **2.1.2 Záškoláctví, útky a toulání**

Útky, toulání a záškoláctví mají jeden společný znak a tím je útek od něčeho, někoho nebo odněkud. Vše lze interpretovat i způsobem, že jde o obranné chování, kdy si způsobem útěku z prostředí, které mu přijde ohrožující, řeší dítě svůj problém. Důležitá informace je, že dítě v tu chvíli není schopno situaci zvládnout jiným vhodnějším způsobem a velice často k tomu nemá ani kapacitu. Důvodem pro dítě je příliš velký problém, aby ho mohlo zvládnout. Dle Vágnerové (2004) rozlišujeme různé varianty útkového chování. Tyto varianty mají odlišný projev, avšak mohou mít i různou motivaci. Jednou z variant, kterou Vágnerová (2004) vysvětluje jako typ poruchy chování, je záškoláctví.

Záškoláctví bývá často spojováno s názorem, že útek je reakcí na negativní postoj ke škole. Může být i reakcí na prospěchové selhání, ať už má toto selhání různé příčiny. Záškoláctví lze také definovat jako: *„Komplex ochranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnosti, která je dána buď konfrontací neúspěšného dítěte s lépe prosperujícími spolužáky, nebo požadavky učitele na práci dítěte.“* (Vágnerová, 2004, s. 794). Záškoláctví může být také bráno jako chování, ke kterému dochází bez vědomí rodičů, kdy dítě záměrně nechodí do školy z nějakého důvodu [2].

V hodnocení míry záškoláctví musíme zjistit příčiny, které dítě k záškoláctví vedou. Důležitým faktorem je způsob provedení, četnost záškoláctví a míra, do jaké dítě záškoláctví plánuje. Opakované a časté plánování záškoláctví může být signálem, který uznává odlišnost socializačního vývoje, vyjadřuje jeho hodnoty k normám a běžným hodnotám. Hodnotový systém norem například v dysfunkčních rodinách není nebo nefunguje a je oproti systému společnosti změněn (srov. Vágnerová 2004, [2]).

Další možnou variantou poruchy jsou útky reaktivní nebo jinak impulzivní, jak uvádí Vágnerová (2004) ve své knize. Tyto útky mají společný znak, kterým je zkratkovitost v jednání. V případě těchto útků jde o útek, ve kterém je směřováno k vyhnutí se trestu, člověku, situaci, která je pro dítě neúnosná a je jistým signálem vyjadřující zoufalost a varování. Dítě plánuje útek a při vyřešení problémů, které byly příčinou útěku i návrat zpět. Více se tato skutečnost neopakuje.

Jinou skupinou jsou útky, které jsou chronické. Tyto jsou často opakované, plánované a připravované, jelikož často vyplývají z dlouhodobých problémů, které dítě má. Dítě se zpravidla nepokouší navázat zpětný kontakt domů. Utíká rádo a domů se vrátit zpravidla nechce. S těmito útky se často dle Vágnerové (2004) můžeme setkat u dětí, které jsou vychovávány v nefunkčních rodinách, kde dítě necítí podporu a zájem, kde je dítě týráno nebo se necítí být respektováno. Pokud se podíváme na útky z ústavního zařízení, jedná se o další typ útěku. Děti útkem demonstrují nesouhlas s omezováním svobody či z odtržení od „domácího“ prostředí. Tímto prostředím může být například místo, které dítěti vytváří parta, ve které dítě cítí svou cenu a zázemí.

Dalším stádiem útěků je toulání. Toulání je již svým charakterem dlouhodobé opuštění domova. Bývá vyjádřením nedostatečné citové vazby, které dítě cítí k zázemí. Díky své dysfunkčnosti rodina není zázemím pro děti, které se o sebe již dokážou postarat. Tito toulaví jedinci často kradou a vykonávají různou trestnou činnost, aby dokázali zajistit své živobytí. Dále jsou spojovány často s problémy jako je užívání a prodej drog nebo s další činností na hranici zákona. Sklon k toulavosti je často viděn u jedinců s disociaální poruchou osobnosti (Vágnerová, 2004).

### **2.1.3 Krádeže**

Vágnerová (2004) píše o krádeži jako o porušení normy, kdy ten co okrádá druhého, porušuje práva druhého člověka nebo společnosti. Krádež je charakteristická záměrem, který touto skutečností prochází. O krádeži však můžeme mluvit jen v okamžiku, kdy se dítě nachází na takové úrovni vospělosti, že si uvědomuje porušování této normy. Kdy si uvědomuje význam pojmu vlastnictví, a to vlastní a cizí osoby. Co se týče krádeže, dochází k rozdílnému vnímání tohoto pojmu u jedince podle toho, ve které společnosti vyrůstá. Vnímá tento pojem podle normy subkultury ve společnosti, ve které vyrůstá a ve které tato společnost krádež respektuje a toleruje.

Proto v případě trestu bere trest jako nespravedlnost, pokud tato norma je v určitém druhu společnosti normální.

Trestná činnost dětí a mladistvých se liší v mnoha ohledech oproti jiným věkovým skupinám. Vše je dáno stupněm vývoje psychiky, zkušenostmi a jinými vlastnostmi. Motivy páčání trestné činnosti jsou skryté často v alkoholu, případně v jiných návykových látkách, které zvyšují odhodlanost či agresivitu. Často je trestná činnost, tedy i krádeže, páčána v emoční labilitě, ve skupině a bez přemýšlení nad důsledky. Bývá doprovázena velkou chybovostí a nepromyšleností do detailu [3].

Abychom mohli posoudit význam krádeže, Vágnerová (2004) uvádí, že je důležitým signálem způsob provedení. Za méně významné krádeže můžeme považovat krádeže u menších dětí, které jsou impulzivní a doprovázené pocitem nepotlačitelné touhy něco vlastnit, co není mé a líbí se mi to. Jedná se o krádeže neplánované a spíše příležitostné. Závažnější způsob krádeže se může vyskytnout při poruše socializace u starších dětí. Zde se jedná o plánované a předem promyšlené akce a čím dřív se u dětí objevují tyto touhy, tím nepříznivější je jejich prognóza osobnosti do budoucna. Mezi nejzávažnější patří krádeže, které jsou doprovázené násilnou činností, kdy můžeme mluvit o loupeži či přepadení nebo krádeže, které probíhají opakovaně a v partě. Parta dodává jedinci pocit podpory ostatních a nepovažuje tedy krádež jako významné porušení norem společnosti. Matoušek (2003) píše o extrémních skupinách delikventně jednajících mládeže a tyto rozděluje do dvou skupin. A to stabilní a integrované skupiny a neintegrované a nestabilní skupiny. Stabilní a integrované skupiny jsou specifické tím, že delikvence je ve výchovném prostředí i dospělými akceptována, u neintegrované a nestabilní skupiny jde o vysoce násilnickou skupinu, která vzniká v nestabilním prostředí a v okolí vyvolává velký strach.

Jedinec patřící pouze do vrstevnické party, často krade za účelem udržení si vlastního postavení v ní. Zde však nejde jen o občasné porušení norem, ale opakovanými krádežemi dochází k nahrazení jinými normami, které jsou společností nepřijatelné až asociální (Vágnerová, 2004).

## **2.2 Agresivní poruchy chování**

Agresivní chování je nejčastěji spojováno s omezováním práv, která mají ostatní lidé. O agresivním jednání můžeme mluvit jako o chování, které uspokojuje potřeby

jedince s poruchami. Toto chování je charakterizováno jako chování jedince nepřiměřeným způsobem. Násilné chování může být samozřejmě uspokojováno na lidech nebo také na zvířatech či věcech. Agresivní jednání je dle Vágnerové (2000) spojováno s obrannými mechanismy, kdy je problém řešen útokem na překážku. V *Journal of Abnormal Child Psychology* (2005) autoři uvádí, že vysoká míra agrese se projevuje u dětí, které vyrůstají v asociálních rodinách. Variantou agresivního chování je šikana, která je spojena s uspokojením potřeby být nadřazený nebo mít nad někým moc. Z tohoto důvodu ji zařazujeme mezi závažnější poruchy (srov. Vágnerová 2004, 2000, [11]).

### 2.2.1 Šikana

Šikana je dle Vágnerové (2004): „*Násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.*“ (Vágnerová, 2000, s. 90). Kolář (2001) říká, že: „*Šikanování je nebezpečně rozbujelou sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jednotlivce, skupiny, včetně rodiny a společnosti vůbec.*“ (Kolář, 2001, s. 17).

Train (2001) nedefinoval ve své knize šikanu přesnou definicí, avšak zmiňuje se o ní jako o chování, které je v obecném vědomí trpěno a na povrch se projevuje mimo dosah dospělých, kteří by mohli zasáhnout. Šikana bývá velice nenápadná a plíživá, proto je nutné v okamžiku provalení se tohoto problému okamžitě situaci řešit.

Šikana může být opakované či jednorázové chování s hrozbou opakování, ubližování někomu, kdo je ve stejném postavení, avšak nemůže nebo se neumí bránit. Nejběžnější šikana je šikana třídní, která probíhá dlouhodobě, narušuje vztahy ve skupině a oběť psychicky poškozuje do budoucna (Říčan, Janošová 2010).

Šikana může být chápána i jako projev zneužití určitého postavení a moci ve skupině, kdy si svou moc šikanující jedinci dokazují násilným sebe prosazováním a to nejčastěji na odlišných a slabých členech, jak o tom píše Vágnerová (2000).

Ten, kdo se odlišuje od ostatních členů skupiny, nebývá v dětských tlupách, kde je velký tlak na konformitu, tolerován. Šikana je provázena i jistým projevem fyzické síly, díky které šikanující člen skupiny dosahuje své prestiže, utvrzuje si tím i své nedostatečné svědomí, bezohlednost a necitlivost. Fyzická síla je tedy pro agresora prostředkem k dosažení moci (srov. Vágnerová 2004, 2000).

Šikana má složitý mechanismus fungování jak o tom píše Říčan (1995). Není jednoduché odhalit příčiny šikany, protože jsou její součástí i skutečnosti, o kterých se veřejně nemluví. Tyto skutečnosti můžeme nazývat motivy, kterými jsou podle autora zvědavost, jež zahrnuje touhu po stále silnějších zážitcích, snahu experimentovat s bolestí, strachem a ponížením druhého člověka. Dalším motivem může být i přání ovládat druhého člověka či touha po moci.

Možnosti, jakým způsobem se šikana projevuje, a jednotlivé typy šikany jsou řešeny různými autory s různými názory. Vágnerová (2004) rozděluje šikanu na:

- fyzické násilí a ponižování,
- psychické ponižování a vydírání a
- destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti.

Důležitou informací je, že šikana se liší i mírou nutné aktivity oběti. Některé oběti podlehnou a jsou velice pasivními oběťmi šikany, ale jsou i jedinci, kteří se snaží s agresorem bojovat. Šikana na člověku prováděná může zanechat psychické i somatické či zdravotní problémy s nutností odborné pomoci. (Vágnerová 2004, 2000).

Škody, které šikana napáchá, se projevují na jedincích nejčastěji poškozením psychického a fyzického zdraví, které může být poškozeno i nevratně. U pokročilého stádia může dojít až k ohrožení života. O šikaně píše autor knihy Bolesti šikanování Kolář jako o dětském organizovaném zločinu, ve kterém dochází k beztrestnému páchaní násilí ve velkém měřítku. Agresorem není jen samotný pachatel šikany, ale do určité míry i přihlížející. Možným východiskem je porozumět šikaně a zjistit jakým způsobem funguje. Kolář (2001) uvádí, že v případě výskytu šikany je důležité mít zpracovanou účinnou metodiku, která zahrnuje trojrozměrný pohled na šikanování. Na šikanu se tak díváme jako na nemocné neboli patologické jednání, šikanování jako závislost a šikanování jako porucha vztahů ve skupině.

### **3 Prevence a náprava poruch chování**

V otázce prevence Vágnerová (2004) vyzdvihuje důležitost psychologického, pedagogického a sociálního působení. Jednou z nejdůležitějších věcí, které musí člověk mít k tomu, aby se mohl napravit, je motivace. Stejně tak je tomu i u dětí s poruchami chování. Hlavním tématem, které by se mělo proplétat celou prevencí i nápravou je rodina a práce s ní.

O důležitosti rodinné diagnostiky nejen v případě prevence či nápravy poruch chování řeší Krejčířová (2001), kdy podotýká, že v případě problému v rodině je posouzení kvality rodinných vztahů, které probíhá jako součást psychologického vyšetření, téměř nepostradatelné. Stejně jako je nepostradatelná diagnostika kvality rodinných vztahů je i fungování rodiny pro dítě významným zdrojem opory v případě traumat či krizí, které mohou u dítěte nastat ve vývoji (Krejčířová, 2001).

Dle Pokorné (1993) je při nápravě jedince s poruchou chování důležitý vnitřní předpoklad, jímž je hodnotová orientace a vlastní sebehodnocení, jeho analýza a sebeúcta, která je v těchto případech nepostradatelná. O tomto důležitém faktoru emočního prožívání píše i Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001). Sebeúctou Pokorná (1993) myslí vědomí závažnosti vlastních činů v případě poruch chování. Sebeúcta souvisí s hodnocením a oceňováním činů druhými a na tom, jakou váhu připisují druzí jednání jedince s poruchou chování. V případě pozitivního ohlasu v okamžiku chování, které se vykytuje v oblasti poruchy sociální normy, dochází u jedince ke stimulu podporující neadekvátní chování. Důležité je tedy soustředit se na analýzu chování jedince s poruchou chování, nezaměřovat se na defekty, ale soustředit se na rozvoj pozitivních možností a schopností tohoto jedince.

Pokud jsou problémy s chováním u dítěte již v nízkém věku, mohou pomoci střediska rané péče nebo jiné neziskové organizace. Tato střediska se snaží o zajištění adekvátního fungování rodiny a práci s ní. V pozdějším věku můžeme čekat pomoc od výchovných poradců ve školách, v pedagogicko - psychologických poradnách nebo ve střediscích výchovné péče. Ta se snaží o prevenci a nápravu dítěte v celém komplexu, tzn. nápravu vztahů a práci s dítětem v rodině.

Kromě institucí, které se zabývají prevencí a nápravou jsou důležitá i střediska, která poskytují volnočasové aktivity pro tyto děti. Jedná se o nízkoprahová centra nebo v období prázdnin o letní tábory. Pokud děti ani rodina nejsou dostatečně motivované, může dojít náprava až do poslední možné fáze. Tou je náprava prostřednictvím ústavní či ochranné péče, které jsou tím posledním možným způsobem, jak se pokusit usměrnit chování dětí s velkými výchovnými problémy (Vágnerová, 2004).

## 4 Vývojově podmíněné změny poruchového chování

Vágnerová (2004) bere v úvahu vývojové hledisko jako velice důležitý faktor, který se dostává na povrch v okamžiku projevu poruchového chování. „*V některých případech může jít o přechodné výkyvy v chování, pro něž je charakteristická značná proměnlivost, vývojová podmíněnost a z toho vyplývající příznivá prognóza.*“ (Vágnerová, 2004, s. 788). Pro dítě to tedy může znamenat skutečnost, že ačkoliv v určitém období dochází k poruchám v chování, které jsou nepřehlédnutelné a problémové pro okolí, může jít pouze o přechodné období, kterým si v rámci svého vývoje potřebuje projít.

Vágnerová (2004) poukazuje na skutečnost, že o poruchovém chování mluvíme obvykle až v období středního školního věku, ačkoliv může dojít k poruchovému chování i dříve, pokud dítě obklopují nepříznivé okolnosti nebo má k tomu další, ať už genetické nebo jiné předpoklady. Heřmanská (1994) in Vágnerová (2004) píše o největším nárůstu četnosti poruch chování mezi devátým a třináctým rokem.

### 4.1 Raný školní věk

V raném školním věku dle Vágnerové (2004) dochází k různým nápadnostem v chování, ale stejně tak je možné, že jsou tyto nápadnosti způsobené vývojovými výkyvy adekvátními tomuto věku. Jedním z adekvátních výkyvů je nepřesnost v hodnocení reality, který má za následek: „*nepřesné odlišení skutečnosti a vzpomínek či fantazijní produkci, kterou dítě považuje za reálnou.*“ (Vágnerová, 2004, s. 788).

### 4.2 Střední školní věk, prepubescence

Velký význam má v tomto věku skupina vrstevníků, která se stává autoritou pro dítě, kdy se toto snaží o dobré postavení či pozici ve skupině. „*Skupina dětí tohoto věku si již vytváří své vlastní normy, radikálně generalizované a platné pro všechny bez rozdílu.*“ (Vágnerová, 2004, s. 789). Pro děti, které jsou odlišné a nezapadají do norem skupiny, existuje nebezpečí nebo riziko, že budou terčem útočného chování. V tomto případě může vůči nim docházet k šikaně nebo jiným agresivním projevům.



### 4.3 Období dospívání, pubescence

Změna myšlení daná rozvojem formálních logických operací je hlavním vývojovým znakem dospívání. Stejně tak i vytváření identity je v dospívání velice důležitým prvkem, bez něhož není dospívání možné a které je spojováno s jistým negativismem ve svém já. „*Mnohé varianty chování, které se jeví jako poruchové, jsou v tomto věku dány potřebou hledat novou identitu, a z toho důvodu zkoušet i dosud tabuizované nebo zakázané aktivity.*“ (Vágnerová, 2004, s. 789).

Součástí vytváření vlastního já je uvažování o něčem novém nebo neexistujícím. Dospívající člověk již nebude respektovat to, co mu ostatní předkládají za správné a dobré, ale chce si to vyzkoušet sám, jestli to tak opravdu je. V dospívající mysli dochází ke zvyšování kritičnosti, k normám, které byly dosud respektovány bezpodmínečně (Vágnerová, 2004).

Dospívání je velice složitý a bohatý proces. Skutečnost, ke které dochází v této době u dítěte, je odpoutávání se od rodiny a průnik do světa dospělých. V případě rodiny, která se citově neangažovala a neměla o dítě zájem, dochází k tomu, že dítě nemá důvod rodiče respektovat. Na druhé straně rodiče nemají prostředky, kterými by mohli chování dítěte podstatnějším způsobem ovlivnit. Jako činitel, který nejvíce ovlivňuje možné nežádoucí chování je jednoznačně považován vliv vrstevnické skupiny. (Vágnerová, 2004).

V případě nesociálních hodnot ve skupině se zvyšuje riziko experimentů, které překračují běžné sociální normy a respektované hodnoty společnosti. Dospívající potřebují získat úctu sami k sobě a svou moc si často dokazují neřestmi. Pokud dojde až k situaci, kdy děti začínají být zcela neovladatelné a mají možnost se začít chovat zcela bez zábran, existuje riziko, které u nezvladatelných dětí s velice problémovým chováním mluví o kriminálním životě. Nejdříve v podobě přestupků a později může jít i o závažnější trestné činy. K tomuto dochází dle myšlení adolescenta takovým způsobem, který je bezohledný k druhým a pokud možno bez vynaložení velkého vlastního úsilí. „*Rozvoj možností a schopností je v této době rychlý, a tak není divu, že mladistvý má pocit, že může všechno snadno a bez odkladu dosáhnout.*“ (Vágnerová, 2004, s. 791).

## **5 Psychické zvláštnosti vývoje dítěte období středního a staršího školního věku**

### **5.1 Období středního školního věku, prepubescence**

Dle autorů Říčana (1989) a Příhody (1977) jde o období 6 - 11 let. Tento věk je označován jako období latence, jak uvádí Langmeier, Krejčířová (1998), Říčan (1989). Podle Příhody (1977) je v tomto období u dítěte zřetelné, že si všímá hlavně skutečností, které uspokojují jeho potřeby. Výběr je tedy značně subjektivní. Langmeier, Krejčířová (1998) stejně jako Říčan (1989) se vyjadřují o tomto období, jako o období střízlivého realismu, ve kterém chce dítě pochopit, jak okolní svět kolem něho opravdu funguje. Tato skutečnost se projevuje i v případě pozornosti, jak o tom píše Příhoda (1977). V tomto věku existuje vysoká míra odpoutání se od hlavního problému v průběhu různých aktivit. Na druhé straně některé činnosti, které se mohou zdát pro dospělého člověka jednotvárné z hlediska pozornosti, v této fázi vývoje dětem mohou připadat zajímavé.

Kromě pozornosti Příhoda vidí jako důležitou skutečnost fakt, že děti nerozumějí symbolickému vyjádření věci, jelikož jsou upnuty na význam jednotlivých slov. To se během vývoje mění. V období kolem jedenáctého roku začínají být schopny pracovat s abstraktními pojmy. Intelektuální posun je nedílnou součástí pro dítě v jakémkoliv stupni vývoje a ukazuje na zrání organismu, ke kterému dochází v rámci dozrávání osobnosti dítěte.

Co se týče rozvoje osobnosti, na počátku prepubescence se děti projevují povrchní až mělkou citovostí, která se projevuje jako oslabení soucitu vůči druhým osobám. V chování se výše uvedená skutečnost projevuje labilitou nálady, podrážděním a posmíváním, dokonce i týráním zvířat. Tyto projevy jsou však mělkého, krátkodobého a přechodného charakteru. Tento způsob chování je pro ně jakousi ochranou, aby své projevy nesoucitu neukládaly do svého podvědomí a v budoucnu jim toto jejich chování nezpůsobovalo trauma. Děti si však tímto obdobím poznání, kvůli svému dalšímu vývoji, musí projít (Příhoda, 1977).

Kromě citové lability se začíná kolem desátého roku projevovat i snaha o potlačení případné slabosti, která by mohla propuknout v pláč. Tato skutečnost poukazuje na fakt, že jedinec začíná být jak o tom píše Příhoda (1977), citově jemný.

Kromě citové jemnosti je znatelný posun i v projevu hry, kdy prepubescenti překypují energií. A tato energie jak rychle přišla, tak i rychle odchází. Děti v tomto věku jsou rychle vyčerpané avšak v průběhu hry velice bojovné, aktivní a soutěživé. Vedle hry je důležitou činností pro poznávání a začlenění do lidské společnosti i práce. V dětech tato činnost vytváří pocit, že je důležité vykonávat úkoly, které nemusí být příjemné, nenaplnují jejich vnitřní potřeby, ale jsou vykonávány za určitým cílem (srov. Langmeier, Krejčířová 1998, Příhoda 1977).

Soutěživost a aktivita prepubescentů ukrývá i potřebu vytvářet skupiny. Tyto skupiny jsou zpočátku nestálé a malé, avšak s rostoucím věkem dochází k jisté loajalitě ke skupině, k oddanosti a jednotnému názoru v ní. Jelikož ve skupinách děti přijímají pocit, že jsou dětmi a ne dospělými, dochází již od osmého roku k pocitu chtít si zvolit svého vůdce. Tomu předávají jako skupina moc, aby mohl jednotlivé členy skupiny ovlivňovat. Ve skupině se rozvíjí pocity, že každý někam patří. Dále zažívají dobrodružství či jiné společné aktivity.

V případě konfliktů, ke kterým dochází v poslední fázi období pubescence, se dítě může navenek projevovat urážením, závistí a škodolibostí. Uvnitř však pociťuje pocity křivdy, které jsou pro něj novým pocitem doprovázejícím přemýšlení jedince o sobě samém (srov. Příhoda 1977, Říčan 1989).

Významným vlivem, který v tomto období přichází ve vývoji jedince do popředí je kromě otce, matky, skupiny i učitel. Ten má v ruce prepubescentovo sebehodnocení, jako pomyslné semínko, které může podpořit v růstu nebo ho může zadupat do země. Tento pocit nízkého sebevědomí, jež obdrží z chování ostatních k sobě samému, se následně projeví u dítěte jako pocit méněcennosti (srov. Langmeier, Krejčířová 1998, Příhoda 1977).

Jedenáctý rok je rokem uzlovým. Příhoda (1977) se o něm zmiňuje jako o pozoruhodném vrcholu orientace dítěte v čase a prostoru, i přestože nemá dítě žádné životní plány. Má velký zájem o zjišťování informací, je velice společenské, dokonce se dostává do stavu, kdy je natolik loajální, že dokáže obětovat samo sebe ve prospěch skupiny. O to víc, pokud je vše v duchu spravedlnosti. To je jedna z hlavních hodnot, kterou v jedenácti letech cítí jako nejdůležitější hodnotu. Konec prepubescence je obdobím, kdy se věci okolo zdají být vyřešené, bezproblémové a bezchybné. Szuman in Příhoda (1977) píše o tomto prepubescentním období jako o období bezhříšném.

Posunem prepubescenta do období pubescence je hlavním spouštěčem myšlenka na druhé pohlaví. Jiskra, která se objeví v oku při pohledu muže na ženu a naopak.

## 5.2 Období dospívání, pubescence

Pubescencí označujeme věk mezi jedenáctým a patnáctým rokem, který můžeme dle Langmeier, Krejčířová (1998) vymezit na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a na straně druhé dovršením plné pohlavní zralosti spolu s dokončením růstu těla. Spolu s biologickými změnami jde ruku v ruce se změnami psychologickými. „*Psychologické změny můžeme charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje.*“ (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 138). Pubertou můžeme označit období, ve kterém dochází souhrnně ke změnám psychickým, somatickým i sociálním a které se navzájem ovlivňují a doplňují.

Pubescence je dle Langmeier, Krejčířová (1998) charakterizována jako období emoční lability, ve kterém dochází k projevoování citových konfliktů ve spojení s velmi silnými emocemi. V tomto období v projevu chování dochází k časté změně nálad, které jsou negativně laděny. Reakce, které chování doprovázejí, jsou impulzivní a nepředvídatelné. Příhoda (1977) píše o tomto období jako o období vulkanismu, ve kterém častým přeceňováním vlastních sil pubescenta dochází k častým konfliktům s vnějším okolím. Toto má za následek posun a transformaci dítěte v dospělého člověka.

Transformace spojená s konflikty a velkými výkyvy má spojitost nejen s chováním, ale i s koncentrací, která se propojuje ve školní třídě, v případě špatné koncentrace se špatným prospěchem. V případě vnitřních konfliktů a problémů ve škole spojených se střídáním stavu velké únavy a nadměrné aktivity může dle Langmeier, Krejčířová (1998) docházet k úniku z reality v podobě snění. Pubescent se cítí v reálném světě velice nejistý, již nechce být dítě, ale neví, co může očekávat od světa dospělých.

Jeden z hlavních úkolů období pubescence je uvolnění, odpoutání se od rodiny a vytvoření hlubšího vztahu s vrstevnickou skupinou. Co se týče odpoutání se od rodiny, Langmeier, Krejčířová (1998) píše o tom, že stav, kdy pubescent odmlouvá svému rodiči je důsledek touhy osamostatnit se a vytvořit si vlastní názor. Těmito konflikty

vyvolává pouze změnu ve svém chování. Základní morální hodnoty, které mu byly z rodiny vštípeny, však neopouští, ba právě naopak, tyto posiluje.

V navazování vztahů s vrstevníky dochází k nahrazení jistoty, kterou pubescent ztrácí odpoutáváním se od rodiny. Příhoda (1977) píše o skupině jako o celku, který probouzí v jednotlivci vědomí sounáležitosti a solidarity. Langmeier, Krejčířová (1998) píše v knize o rozdělení, kdy se v první fázi pubescence vytváří skupiny stejného pohlaví, které však oproti fázi prepubescence jsou mnohem stabilnější a hlubší. V další fázi dochází k individuálnímu zájmu o druhé pohlaví, ve kterém jedinci vytváří intimní vztahy s jedinci opačného pohlaví. Následná přechodná etapa se projevuje stavem, ve kterém si pubescenti zvykají na opačné pohlaví a „oťukávají se“ navzájem.

V předposlední etapě dochází k vrstevnické skupině zastoupené pohlavím žen i mužů. „*Převládajícím prvkem ve vztahu bývá často zvědavost a přání ujistit se o vlastní ceně a přitažlivosti.*“ (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 151). Poslední fází je fáze zamilovanosti, která v první fázi bývá platonická a která je provázena erotickými prvky. K této fázi však častěji dochází v období adolescence, které následuje po období pubescence. (srov. Langmeier, Krejčířová 1998, Řičan 1989).

## **6 Malá sociální skupina a její dynamika**

### **6.1 Charakteristika malé sociální skupiny**

Dle Nakonečného (2009) se malými skupinami rozumí skupiny osob, které se mezi sebou znají, komunikují a jdou cestou společného cíle, ať už formálně či neformálně. Krech, Crutchfield, Ballachey (1968) považují za definici malé skupiny fakt: „*Vztahy mezi členy jsou navzájem závislé - chování každého člena ovlivňuje chování každého jiného člena a tito členové mají společnou ideologii - soubor názorů, hodnot a norem, které regulují jejich vzájemné vystupování.*“ (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1968 in Nakonečný, 2009, s. 383).

Jiné vymezení malé skupiny podává D. G. Myers (1993), který přijímá fakt, že o skupinu se jedná při počtu dvou a více lidí, kteří: „*Po delší dobu, než je malý moment, spolu integrují, mají vliv jeden na druhého a vnímají jeden druhého jako my.*“ (Myers, 1993 in Nakonečný, 2009, s. 384).

Nakonečný (2009) už jen shrnuje tyto definice, kdy píše o tom, že v malých skupinách jsou jedinci, kteří si vytváří své společné normy, tito jedinci se znají a

navzájem na sebe v interakcích působí. Nakonečný (2009) také dodává, že tyto interakce jsou propojeny v rámci rolí ve skupině. Každá skupina má své společné cíle.

Řezáč (1998) velice dobře charakterizuje malou sociální skupinu jako seskupení lidí: „*Jsou navzájem v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci, mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty a naplnění svých individuálních cílů odvozují (očekávají) od skupiny, jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury), respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující mezi osobní vztahy a průběh společných činností)*“ (Řezáč, 1998, s. 160). Tato skutečnost upozorňuje i na fakt, že každá skupina má svůj řád a způsob fungování, dynamiku.

Malá sociální skupina je zmiňována z důvodu, že v této práci se malá sociální skupina vyskytuje jako výzkumný vzorek pro můj výzkum. Z tohoto důvodu si myslím, že je nutné pochopit její fungování a dynamiku.

Co se týče dělení skupin, obecnější dělení uvádí Havránková in Matoušek (2003), která dělí dle Browna (1986) skupiny na šest druhů:

- skupiny homogenní,
- skupiny úkolově zaměřené,
- psychoterapeutické skupiny,
- svépomocné skupiny,
- skupiny pro výcvik lidských vztahů, skupiny setkání,
- skupiny na dosažení sociálních cílů.

Ke svému výzkumu jsem využila skupinu mladých lidí mladšího a středního školního věku, která má společný problém a tím je problém s chováním a začleňováním se do většinové společnosti. Tato skupina pracuje pomocí psychoterapeutických nástrojů a částečně i svépomocí, hlavně v případě volnočasových aktivit. Cílem je mimo jiné náprava či úprava vzorců chování. Mohu tedy říci, že tato skupina, použita jako výzkumný vzorek, není vyhraněnou skupinou, ale právě naopak jde o skupinu, která zahrnuje více skupinových prvků. Nakonečný (2009) dodává, že můžeme dělit skupiny na formální a neformální.

Formální skupinou se myslí skupina, která je vytvořena uměle na základě určitých formálních znaků. Může to být školní třída, která je vytvořena v blízkosti bydliště a chodí do ní stejně staří spolužáci, avšak Nakonečný (2009) dodává, že se mohou i ve formálních skupinách tvořit neformální podskupiny.

Jako jasný příklad neformální skupiny můžeme uvést rodinu, která je navzájem spojena emocionálními vazbami (Nakonečný, 2009).

Příslušnost ke skupině je celoživotním učením se, což je funkce, kterou skupina má. Je důležité pro člověka vědět, že někam patří. Ve skupině formální i neformální se člověk učí, vybavuje si svou pokladnu zkušeností do budoucího života. Jedná se o celoživotní proces, u kterého je skupina vedena jako hlavní činitel tvorby životních postojů (srov. Nakonečný 2009, Havránková in Matoušek 2003).

## 6.2 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika je soubor sil a protisíl, souhrn norem a interakcí, které mohou uvnitř každé skupiny působit a které zahrnuje to, co přichází ke skupině z venčí a také to, co se odehrává uvnitř skupiny. „*Do skupinové dynamiky jsou zahrnovány cíle a normy, koheze a tenze, vůdcovství, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny.*“ (Kratochvíl, 2005, s. 15).

Tyto síly, kterým se říká dynamika, mají významný a zásadní vliv na členy skupiny a efektivitu jejich práce. Procesy a atmosféra, kterou skupina vyvolává, významně ovlivňuje práci skupiny, ve které v případě kohezního, pozitivního naladění může docházet k výraznému ovlivňování vlastních členů. Kromě ovlivňování členů je dynamikou i funkce hraniční, kterou skupina má a díky níž dochází k vývoji vztahů a systému norem ve skupině (srov. Havránková in Matoušek 2003, Kratochvíl 2005, [4]).

Každý člověk má vlastnosti, které ho charakterizují a odlišují jeden od druhého a tyto typické rysy má i malá sociální skupina, pro které je nezaměnitelná. Mezi hlavní rysy malé sociální skupiny, které mají vliv na skupinovou dynamiku, patří:

- autonomie (skupina funguje nezávisle na jiných skupinách),
- kontrola (skupina řídí chování individuů),
- flexibilita (aktivity skupiny jsou řízeny spíše neformálními než formálně pevně stanovenými pravidly),
- „hédonický tón“ (skupinová příslušnost je spojena spíše s příjemnými než nepříjemnými pocity),
- homogenita (členové skupiny jsou si podobní z hlediska sociálně relevantních znaků),
- intimita (úzká osobní známost mezi členy skupiny),

- závislost (členů skupiny na jejich skupině),
- participace (členové skupiny investují čas a úsilí do skupinových aktivit),
- permeabilita (prostupnost- otevřenost skupiny pro nové členy),
- polarizace (orientace na jediný skupinový cíl),
- potence (význam skupiny pro její členy),
- stabilita (znaky skupiny jsou po delší dobu stabilní),
- stratifikace (pozice členů v hierarchii statusů),
- „viscosity“- přilnavost (členové skupiny fungují jednotně),
- velikost (počet členů skupiny) (Hemphill 1949 in Nakonečný 1999, s. 378-379).

### 6.2.1 Struktura skupiny

Struktura skupiny je dle Kratochvíla (2005) daná organizací, ve které skupina funguje a stejně tak i interpersonálními vztahy uvnitř skupiny. Členové skupiny mají rozdílnou oblíbenost a zauímají ve skupině různé pozice, které s sebou nesou určitá práva a povinnosti. Pokud tento jedinec svou pozici přijímá a chová se dle očekávání, píše Kratochvíl (2005), v ten okamžik začíná mluvit o roli. Nakonečný (1999) píše o struktuře jako o společné činnosti mezi lidmi, součástí níž se vytvářejí zvyklosti a vzájemné vztahy.

### 6.2.2 Role ve skupině

Role je chování daného člena skupiny, které se na této pozici očekává. Tento člen je později zodpovědný za hraní své role, které pozici odpovídá. Role v týmu souvisí s postojem k životu, jehož je zrcadlem, stejně jako se způsobem řešení konfliktů. Havránková in Matoušek (2003) píše o využití role v psychoterapeutické praxi, kdy snaha terapeuta směřuje k rozšiřování repertoáru rolí v životě klienta, aby nedocházelo k neustálému opakování stále stejných chyb, jež jsou součástí již zmíněné role (srov. Havránková in Matoušek 2003, [4], [5]).

Nejnámější popis rolí přinesla morenovská sociometrie, která mluví o roli dvou vůdců, kteří jsou jeden oblíbený pro své společenské nadání a druhý pro své schopnosti, intelekt a svou spolehlivost. Třetí role je rolí černé ovce, která je nesympatická, nepřitažlivá a pro ostatní členy skupiny nezajímavá. Jiné rozdělení rolí rozděluje



skupinu na status hvězdy, outsidera, zavrženého, izoláta, ambivalentního statusu a šedé eminence.

Status hvězdy má ve skupině nejvyšší postavení, je to neformální vůdce skupiny, který vlastní autoritu většinového osazenstva skupiny. Outsider je fyzicky členem skupiny, avšak ve skutečnosti je skupinou odmítán, nerespektován a izolován. Sám by se chtěl do skupiny zapojit, jen neví jak. Oproti tomu stojí role zavrženého či antihvězdy, kterého celá skupina odmítá i s prvkem naprosto negativních voleb v případě sociometrického šetření. Další rolí je ambivalentní status, u kterého dochází v sociometrickém šetření ke skutečnosti, kdy ho všichni volí jak pozitivně tak negativně. Je tedy běžným členem, avšak ve skupině nemá žádné určité postavení. Poslední zmíněnou rolí je šedá eminence, která je přijímána lídrem skupiny. On sám přijímá lídra, avšak ve skupině není mezi oblíbenými. Většinou se jedná o chytrého a inteligentního člověka, jehož názor skupina přijímá skrz hvězdu, aniž by o tom věděla.

Posledním rozdělením, o kterém bych se chtěla ve své práci zmínit, je rozdělení dle Schindlera, kterého uveřejňuje Kratochvíl (2005). Popisuje skupinové role alfa, beta, gama, omega a role protivníka. Role Alfa představuje roli vůdce, který podněcuje skupinu k aktivitám, dodává jí odvahu a skupině imponuje. Beta představuje jedince, který je ve skupině expertem, má speciální znalosti či dovednosti, je pro tyto schopnosti uznáván, ale ze strany skupiny se mu dostává i jisté dávky kritiky. Gama je členem, který se snaží ztratit v davu, je přizpůsobivý, pasivní a nevyčnívá. Omega je členem skupiny na okraji, který je odlišný, zaostává za skupinou, někdy dochází k identifikaci s rolí protivníka, což skupinu provokuje. Tato role se jinak nazývá i rolí obětního beránka či černé ovce. To souvisí se skutečností, že je skupinou odmítán. Role protivníka je rolí protistrany. (srov. Havránková in Matoušek 2003, Kratochvíl 2005, Nakonečný 1999,[5], [6]).

### **6.2.3 Normy skupiny**

Normy jsou utvářeny v rámci skupiny procesem, který je dynamický a vyvíjí se. V každém okamžiku tento proces obsahuje jednotky, které lze nazvat jako ideály, které jsou definovány snahou z minima vytěžit maximum. Stresujícím prvkem, který je také součástí, může být jistá nerozhodnost, nejistota, kterou členové skupiny mají. Poslední

jednotkou jsou destruuující prvky, které jsou neočekávané a ve skupině mají tendenci bořit veškerá dosavadní nastavení, která dobře fungovala [7].

Za normy můžeme také považovat dle Nakonečného (1999) přiměřené jednání odpovídající cílům skupiny, které nezasahuje do osobních svobod druhého. Skupina často vyvíjí nátlak na členy, aby normy dodržovali, v případě odklonění se dostávají do pozice skupinového devianta, jak o tom píše i Kratochvíl (2005). „*Normy představují soubor nepsaných pravidel, co je správné a nesprávné, žádoucí a nežádoucí; ovlivňují postoje a chování členů ve skupině a zčásti i mimo skupinu.*“ (Kratochvíl, 2005, s. 16).

V terapii se psychoterapeut snaží o vytváření žádoucích sociálních norem uvnitř, za něž se může považovat projev emocí, přijímání a tolerance ostatních členů skupiny nebo svěřování se s problémy. Vše vede k cíli změnit sám sebe a tím dosáhnout i pokroku a posunu tím správným směrem. Posun sebe, ale i druhých. Obecně závaznou normou uvnitř dané skupiny je solidarita, určitá tolerance, která však často vede ke konfliktům (srov. Kratochvíl 2005, Nakonečný 1999). Dění uvnitř skupiny ovlivňují i normy, které jsou vytvořené zvenčí. V mém případě jsou to normy střediska výchovné péče. Tyto normy jsou součástí kultury organizace.

#### **6.2.4 Koheze a tenze**

Kohezi můžeme rozumět soudržnost skupiny neboli výrokem „táhnout za jeden provaz“, pospolitost a vzájemnost, vytvářející atmosféru bezpečí a přátelství. Je to faktor, který stabilizuje a bez něhož by skupina nemohla pracovat, potažmo ani existovat. Kohezi můžeme specifikovat níže uvedenými faktory.

Cíle, ke kterým skupinová práce směřuje, by měly být v souladu s cíli individuálními. Důležitá je vzájemná sympatie a přitažlivost mezi členy skupiny, motivace jedinců ke členství ve skupině. Ve skupině by měla být přátelská a tolerující atmosféra. Atraktivita skupiny by měla být neustále posilována, jelikož každý chce být členem atraktivního celku. Stejně tak aktivity, které jsou vytvářeny, by měly být přitažlivé pro všechny členy skupiny. Měly by členům skupiny něco přinést a to např. emoce, uspokojení, zábavu a jiné důležité aspekty. Důležitá je podpora soutěžení s jinou skupinou, aby docházelo ke spolupráci uvnitř skupiny a byl tak zvyšován pocit skupinového podvědomí. Sjednocující je také přítomnost deviantní osoby, jejíž chování, názory a postoje se výrazně liší od zbytku skupiny (Kratochvíl, 2005).

Tenze je dynamickým faktorem, který provokuje ke změně a nutí členy skupiny pracovat i na nepříjemných nebo nesnadných úkonech. V části tenze může docházet k jistému protestu vůči autoritě. Za normálních okolností člověk na tenzi reaguje dle svých navykých stereotypů, jakými může být potlačení, ventilace přímá i nepřímá. V případě špatného návyku je důležitá terapie, která by tuto skutečnost změnila.

Mezi nejčastější příčiny vzniku skupinové tenze patří (Kožnar, 1992, s. 159 - 161):

- Rozdíly mezi jednotlivými členy skupiny, zejména pak rozdíly etnické, intelektové, statutární, výchovné.
- Rivalita mezi členy skupiny o určitou roli ve skupině a o přízeň vedoucího skupiny.
- Nestrukturovaná situace ve skupině s nedirektivním vedením, kde nastává chaos, rozpaky a nejistota ohledně následujícího vývoje.
- Autorita vedoucího skupiny, která může vyvolávat žárlivost, rivalitu, nechuť podřídit se.
- Osobnostní a sociálně - dovednostní charakteristiky vedoucího skupiny, které uplatňuje při vedení skupiny, zejména jeho míra empatie, vřelosti a opravdovosti.
- Nerealistické představy o náplni skupinového dění a o počínání vedoucího skupiny díky nedostatečné informovanosti.
- Nutnost podrobit se normám a pravidlům, které si skupina stanoví. Ty nejsou vždy všem příjemné.
- Počáteční rozpory ve skupině v důsledku počáteční nejistoty.
- Přenos minulých negativních interpersonálních zážitků do aktuálních vztahů, interakcí a situací.
- Odpor ke změnám spojeným se ztrátou dosavadních jistot, strachem z neznáma a s dalším vývojem skupinového dění.
- Tvorba podskupin a boj mezi nimi a s nimi spojené aktivity, jež vedou k jejich rozbití.
- Příchod nových členů do rozběhnuté skupiny navozuje pocit ohrožení, ztráty a bezpečí. Tenze a nepřátelství bývá často určena vedoucím skupiny.
- Změna ve vedení skupiny, která jako v předešlém bodě ohrožuje pocit ze ztráty stability a bezpečí.

- Náplň skupinových střetnutí nemusí být všem zúčastněným příjemná, musí se podřídit většině nebo vedoucímu skupiny, aby tím došlo k omezení své osobní potřeby, z čehož napětí právě pramení.

Rovnováha mezi těmito dvěma prvky fungování skupiny je velice důležitá. Při přemíře koheze dochází ke stagnování vývoje z důvodu vytvoření iluze spokojenosti, v případě kdy je tenze dominantnějším prvkem, je mezi členy skupiny jistá míra agresivity a nedůvěry. Ta způsobuje chtění uniknout ze skupiny, jelikož člověk nenachází opěrný bod, od kterého se může odrazit směrem k novému já (srov. Havránková in Matoušek 2003, Kratochvíl 2005, Nakonečný 1999).

### 6.2.5 Projekce

Jako součást skupinové dynamiky považujeme i projekci jako přenesení vlastních zkušeností jedince ze života do skupiny. Nejvíce je zkušenostmi ovlivňována percepce, emocionální prožívání a projevy chování vůči ostatním. V případě mého výzkumu, klientům. Zkušenosti jsou promítány pomocí projekce. *„Projekce je nevědomý obranný mechanismus, při němž osoba připisuje jiným myšlenky, pocity a impulsy, které má sama, které však jsou pro ni vědomě nepřijatelné. Projekce tak chrání člověka před úzkostí, která by vnikla z vnitřního konfliktu.“* (Kratochvíl, 2005, s. 22).

### 6.2.6 Stádia vývoje skupiny

Každá skupina má svůj vývoj, v němž jako vývojovou součást můžeme brát i tvorbu podskupin, které mohou hodně vypovědět o zdroji klientových obtíží a o způsobu, jakým uchopí vztahy ve skupině. Každý autor zabývající se touto tematikou se vždy v něčem odlišuje, i když vždy zde najdeme společné rysy, které nám pomohou pochopit skupinu v jejím vývoji. Kratochvíl (2005) rozlišuje stádia vývoje.

První stádium: orientace a závislost.

Druhé stádium: konflikty a protest.

Třetí stádium: vývoj koheze a kooperace.

Čtvrté stádium: cílevědomá činnost.

V prvním stádiu přichází osoba, která je součástí skupiny, a ptá se na otázky: Co tu dělám? Proč tu vlastně jsem? Jaký to všechno má účel? Členové skupiny se přizpůsobují prostředí, zvykají si na obecně stanovené normy a snaží se zorientovat v novém prostředí a ve skupině. Dochází k oťukávání si jednotlivých členů a poohlížení se po vůdci. Zaměstnanec, který pracuje v rámci zařízení a přichází s těmito klienty do styku, je vynášen do nebe, je téměř polobohem pro jednotlivé členy skupiny. Kratochvíl (2005) píše o obsahu a stylu komunikace, která se podobá komunikaci při společenské akci, kdy se diskutuje o věcech, které jsou neurčité a všeobecně známé.

Charakteristickým prvkem pro druhé stádium vývoje skupiny jsou konflikty mezi členy skupiny a mezi členy skupiny a formálním vůdcem. Na povrch začíná pronikat vlastní tendence sebe prosazení a rivalita, která je důležitá v boji o moc, jejímž výsledkem je vykrytalizování jednotlivých rolí ve skupině. Dle Kratochvíla (2005) v tomto období dochází k protestům a vzpourám proti člověku pověřeným vedením skupiny v rámci terapie či jiných aktivit. Jedná se o naprostý opak oproti minulému období. Je zvláštní, že více negativních pocitů je vedeno proti terapeutovi, který neudává hranice a jeho styl práce je volný. Nenaplnuje totiž očekávání skupiny a tak je skupina frustrována.

Třetí stádium se Kratochvílovi (2005) jeví jako stádium, které je ve jménu vědomí někam patřit, být součástí skupiny. Normy a hodnoty, které jsou dány zvenčí a patří mezi ně i ty, které si skupina vytvořila sama, se začínají zvnitřňovat. Vůdce již nemá takovou moc, do popředí přichází spolupráce, intimita a vzájemný soulad mezi členy skupiny. Hodnotou v tomto období je skutečnost, že dochází k otevřenému vyjádření pocitů a zamýšlením se nad podstatou a charakteristikou procesů a změn, které u každého vně probíhají.

Poslední fáze se často prolíná se třetí fází, avšak nyní se již ze skupiny stává integrovaná pracovní skupina, která se umí zamyslet, poradit si, kritizovat a vyjadřovat vlastní názor. V tomto stádiu vývoje skupiny dochází ke změně postojů a jistoty náhledu nad věcí, která člověka trápí a kvůli které se ve skupině ocitl (Kratochvíl, 2005).

## 7 Středisko výchovné péče

Střediska výchovné péče (dále jen SVP) byla zřízena na základě Zákona o předškolních a školských zařízeních č. 390/1991 Sb., jako součást sítě institucí preventivně výchovné péče a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. „*Od roku 1998 jsou střediska zařazena do nového systému pedagogicko-psychologického poradenství, které tvoří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče.*“ (Pipeková, Procházková, 1998, s. 206).

Legislativně je upravena činnost středisek výchovné péče Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy podle zákona 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, a dále podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Střediska výchovné péče mají pro svou práci vytvořen vnitřní předpis, Metodický pokyn týkající se obsahu výchovy, vzdělávání a činnosti ve středisku. Tento předpis upřesňuje podmínky činnosti střediska výchovné péče a můžeme ho nalézt na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

*„Střediska výchovné péče jsou specifickým zařízením v rámci prevence, které kromě ambulantní a internátní péče poskytuje i poradenskou péči dětem, mladistvým, jejich rodičům, učitelům a dalším případným zájemcům.“* (Vocilka a kol., 1997, s.9)

Dle zákona č. 109/2002 Sb., „*Středisko poskytuje všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc dětem s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a dětem propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti.*“ Zákon dále uvádí skutečnost, že zaměřením SVP je odstranění či zmírnění poruch chování, které již vznikly a prevence dalších negativních projevů chování a prevence známek negativního sociálního vývoje, pokud ještě nenastal důvod k uložení ochranné výchovy nebo nařízení ústavní výchovy. Ve stejném duchu píše o zařízení SVP i Matoušek (2003), který dodává, že rodiče a děti se účastní programů střediska dobrovolně a to způsobem ambulantním nebo internátním.

Úkolem SVP není nahradit internátní zařízení, ale nalézt další možnou sociálně výchovnou alternativu, jak pomoci dětem a celým rodinám, ve kterých se vyskytují prvky problémové či disfunkční. Střediska se snaží o pomoc v případech, jak uvádí

Vocilka a kol. (1997), kdy rodina výchovu zanedbává či jinak nezvládá své děti a je zdrojem dalších závažnějších problémů, které by mohly přerůst v ústavní péči. „*Cílem práce střediska je zachytit první signály problémů a potíží v procesu psychického vývoje jedince a poskytnout mu radu nebo systematickou péči a tím předejít vážným problémům.*“ (Vocilka a kol., 1997, s. 10). Za vážnější problémy, se kterými se nejčastěji ve střediscích zaměstnanci setkávají, bychom mohli považovat dle Vocilky (1997) kriminalitu, toxikomanií, psychické poruchy a jiné patologické jevy. Za lehčí případy, které také patří do kompetencí SVP, můžeme zařadit krizové situace související s rodinou či školou, např. reaktivní útoky, záškoláctví, drobné krádeže, agresivní chování, pokusy o sebevraždu aj.

Hlavními zásadami, které uvádí Metodický pokyn pro činnost středisek výchovné péče je skutečnost, že osoby využívající služeb střediska ke spolupráci jsou aktivní v přístupu a využívají služeb střediska s vědomím jejich vlastní spoluzodpovědnosti za očekávané výsledky ve výchově [8].

Zákon č. 109/2002 Sb., uvádí: „*Střediska poskytují konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu, pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení, škol a školských zařízení v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a při jejich integraci do společnosti.*“ Práce s dětmi ve SVP vyžaduje flexibilní práci s individuálním přístupem a velmi těsnými vztahy s orgány péče o děti, jakými je např. orgán sociálně právní ochrany dětí, se školami a jinými zařízeními, v jejichž kompetenci je péče o děti a rodinu (srov. Vocilka a kol. 1997, [10]).

## 8 Metody a formy práce používané ve střediscích výchovné péče

Práce střediska výchovné péče je z velké části, jak o tom píše Vocilka a kol. (1997), obsažena v oblasti primární a sekundární prevence.

### 8.1 Primární prevence

Primární prevence se snaží v rámci svých programů o informovanost a učení pravidel, která jsou společností vyžadována. Podává je dětem a mládeži na základních a středních školách převážně zábavnou formou. Dle Vocilky a kol. (1997) vyžaduje preventivní program určité schopnosti a náležitosti, bez kterých by nemohla primární prevence fungovat nebo by nebyla kvalitní a z toho důvodu by nemohla plnit svůj význam. Matoušek (2003) píše o prevenci jako o předcházení delikventnímu chování u populace. A to nejen u dětí, které se zatím delikventního chování nedopustily, ale jsou zde jisté indikátory, které mluví o tom, že jsou tímto chováním ohroženy a mají k němu sklon. Preventivní opatření, ať už na úrovni lokální nebo státní, může být efektivní jen tehdy, je-li založena na „*kvalifikované detekci problémů a je-li průběžně sledován jejich očekávaný vliv i neočekávané vedlejší účinky*“ (Matoušek, 2003, s. 266). Dále vyjadřuje i názor, že volba cílové skupiny a její podrobná specifikace je pro preventivní program tím důležitým faktorem, který má dopomoci k volbě dobré strategie a jistým dobrým výsledkům preventivního programu.

#### 8.1.1 Zásady pro zpracování preventivních programů

- Dobře znát cílovou skupinu, na kterou chceme působit,
- znát jazyk, hodnoty a vzory cílové skupiny,
- jednat na partnerské úrovni a zároveň zůstat autoritou,
- pružně reagovat na neočekávané situace - schopnost improvizace,
- navodit atmosféru důvěry,
- vědět maximum o dané problematice,
- vytvářet prostor pro tvořivou aktivitu,
- spojovat informace s realitou světa, ve kterém se mladí lidé pohybují,
- vážít míru nebezpečnosti (Vocilka a kol., 1997, s.16-17).



## **8.2 Sekundární prevence**

Tento výraz se vyskytuje u práce s jedinci, u kterých již dochází k sociálnímu selhání. Dochází k odbočení od norem ve společnosti, s čímž souhlasí nejen Vocilka a kol. (1997), ale i Matoušek (2005). Tento jedinec může být bez včasného zachycení v pozdější fázi pro společnost i nebezpečný. Středisko výchovné péče se tedy snaží o převýchovu tohoto jedince.

### **8.2.1 Charakteristika metod a jednotlivých možností práce**

- Informativní schůzka,
- poradenství,
- psychologické vyšetření,
- zprostředkování kontaktu s jiným zařízením nebo institucí,
- jednorázová krizová intervence či psychologická podpora,
- individuální psychoterapie,
- rodinná terapie,
- skupinová psychoterapie a svépomocná rodičovská skupina,
- nezávazné navštěvování komunitní místnosti nebo klubů,
- krizová pomoc ve formě jednorázového přespání,
- pobyt na internátním oddělení (Vocilka a kol., 1997, str. 18).

#### **8.2.1.1 Informativní schůzka**

Informativní schůzky slouží jako první kontakt pro osoby, které nemají důvěru v instituce, a přesto by rádi využily možnosti, které tyto instituce nabízí. Často tyto osoby přicházejí jen pro informace, podporu nebo v případech kdy si nevědí rady. Další skupinou jsou osoby - rodiče, kteří se informují na činnost a možnosti střediska. Tyto osoby u svých dětí již našly předměty k činnostem, které jejich děti dělají a v rodičích to vyvolává úzkostné pocity. (Vocilka a kol., 1997).

### **8.2.1.2 Poradenství**

Tento postup se volí jako možnost v okamžiku, kdy je jasně daná zakázka, konkrétní dotaz či prosba o radu. Mnoho rodičů ví, jak by měli situaci řešit, ale potřebují se ujistit o tom, že jejich postoj je správný. Potřebují ho vyslovit, jasně formulovat a potvrdit vhodnost daného postupu (Vocilka a kol., 1997).

### **8.2.1.3 Psychologické vyšetření**

Psychologická vyšetření se používají pro úplnost diagnostického výstupu daného dítěte. Výsledky psychologických vyšetření jsou přístupná pouze zaměstnancům k diagnostickým účelům a rodičům. (Vocilka a kol., 1997).

### **8.2.1.4 Zprostředkování kontaktu s jiným zařízením nebo institucí**

K tomuto kroku se přistupuje v okamžiku, kdy si rodič tzv. „spletl dveře“ a problém, se kterým přišel, již přesahuje rámce SVP. SVP je schopno podat základní informace, ale pro rodiče je lepší, pokud mu je doporučena instituce, která mu bude schopna odpovědět na všechny otázky odborně a kvalifikovaně vzhledem k jeho problému (Vocilka a kol., 1997).

### **8.2.1.5 Jednorázová krizová intervence či psychologická podpora**

*„Krizová intervence je odborná metoda práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující. Krizová intervence pomáhá zpřehlednit a strukturovat klientovo prožívání a zastavit ohrožující či jiné kontraproduktivní tendence v jeho chování.“* (Vodáčková a kol., 2002, s. 60). Krizová intervence může probíhat formou telefonickou nebo osobní. V krizové intervenci je nutné, abychom při řešení situace postupovali opatrně a rozvážně. Nejlépe za podpory týmu odborníků, kteří společně vyhodnotí situaci a doporučí jednotný postup (Vocilka a kol., 1997).

### **8.2.1.6 Individuální psychoterapie**

Individuální psychoterapie je v SVP nejčastější náplní práce s dětmi a mládeží. Při této terapii je nutné počítat s nižší úrovní motivace k osobní změně a s větší

netrpělivostí při řešení problémů u dětí než u dospělých jedinců. I díky tomuto se terapie snaží více o hledání lepšího způsobu života než o řešení a odstraňování daných problémů. Zejména na samém počátku terapie je nutné akceptovat osobnost a snažit se získat důvěru nejen k osobě terapeuta, ale i k instituci, ve které se nachází, tedy k SVP. Celý tento proces získávání důvěry je důležitý k tomu, aby se osobnost „otevřela“. Po otevření je spolupráce mnohem příjemnější a účelnější pro obě strany. Velice důležitou součástí individuální terapie je i práce s celou rodinou. Je více než nutné pro člověka, který přichází s problémem, jejímž původcem jsou podmínky v rodině, aby byla do procesu léčení a terapie zahrnuta i ona (Vocilka a kol., 1997).

#### **8.2.1.7 Skupinová psychoterapie a svépomocná rodičovská skupina**

Skupinová psychoterapie je dalším prvkem, který se používá v SVP jako podpůrný prostředek, který nás dovede k určenému cíli. Jelikož skupina, kterou vytváří SVP je neformální, je důležité, aby se díky podpůrným prostředkům, jakými mohou být společné akce, víkendy, zážitky, došlo ke sjednocení skupiny a k utvoření pozitivních vztahů v ní. Svépomocná skupina je založena na principu stejné zkušenosti a vzájemné informovanosti o tom, co se osvědčilo a co nikoliv. Terapeut zde funguje jako organizátor a informátor (Vocilka a kol., 1997).

#### **8.2.1.8 Nezávazné navštěvování komunitní místnosti či klubů**

Klubové pořady pořádají střediska a jejich náplň je určována dle aktuálních problémů klienta. Je velmi různorodá a vyžaduje velkou schopnost improvizace. Příchozí klienti mají možnost vyjádřit svůj názor, vyslechnout názor jiných a zároveň získat představu o tom, jaký pohled mají jejich vrstevníci. Díky těmto pořadům dochází k získávání důvěry k personálu SVP a možnosti navázat bližší vztah vhodný k lepší diagnostice a terapii s klientem (Vocilka a kol., 1997).

Komunitní místnosti jsou určeny k nezávaznému navštěvování. Klienti se zde mohou setkávat, hovořit spolu, hrát hry, poslouchat hudbu nebo se jen dívat na televizi. V komunitní místnosti je přítomna služba (sociální pracovník), který má šanci si vytvořit výhodu důvěry pro budoucí terapii s klientem. Klienti mají i povinnosti, kdy musí v místnosti dodržovat pravidla. Jedná se o zákaz přítomnosti alkoholu, drog a zákaz psychického a fyzického napadání (Vocilka a kol., 1997).

### **8.2.1.9 Krizová pomoc v podobě jednorázového přespání**

*„Tato nabídka je vhodná pro dospívající, kteří momentálně nemají možnost přespát jinde a v případě odmítnutí by museli strávit noc v nepříznivém prostředí.“*  
(Vocilka a kol., 1997, str. 24).

### **8.2.1.10 Pobyt na internátním oddělení**

Při potřebě klienta krátkodobého umístění ve středisku lze tuto potřebu realizovat na internátním oddělení SVP. Pro individuální nebo skupinovou práci se vytvoří skupiny v počtu 6 - 8 lidí nejlépe podobného věku, kdy každý klient má určenou maximální dobu pobytu 8 týdnů. Pro všechny klienty je zajištěno i vzdělávání v průběhu pobytu. Možností je docházení do kmenové školy nebo může být v rámci SVP zřízená možnost školního vyučování (Vocilka a kol., 1997). Pobyt ve středisku lze dle Vocilky a kol. (1997) rozložit do čtyř částí.

První je příprava k pobytu, která probíhá individuálně nebo skupinově, avšak vždy ve spolupráci s rodinou. Následuje intenzivní dvoutýdenní pobyt ve středisku, kde je pevně stanovený režim. Ten obsahuje skupinovou psychoterapii, individuální konzultace, práce s rodinou, případně setkávání s jinými, pro klienta důležitými osobami a institucemi, společná setkání rodinných příslušníků všech klientů, případně paralelní rodičovskou skupinu s možností i sportovních, kulturních a jiných společenských aktivit. Po uskutečnění této části následuje možnost kombinovaného pobytu, ale není tomu tak ve všech střediscích. Klienti zde mají možnost se postupně vracet do rodinného prostředí, kdy jsou týden doma a týden ve středisku. V této fázi mají klienti možnost hodnotit změny, rozdíly a zpracovávat je pomocí terapie.

Výstupem ze SVP je předání závěrečné zprávy, která je směřována do rukou zákonných zástupců, ve kterých je uvedena sociální anamnéza, postavení ve výchovné skupině, schopnost práce v sociálních vztazích, hodnocení úrovně návyků společenských a pracovních, schopnost spolupráce a v neposlední řadě výsledky psychologického a speciálně pedagogického vyšetření. Poté už následuje jen možnost následné péče, kdy po ukončení samotné pobytové části klienti, nejlépe celé rodiny absolvují ambulantní léčbu. Léčba spočívá zpočátku v pravidelném docházení do SVP, později podle potřeby.

## 9 Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích

Středisko výchovné péče je pracoviště, které je součástí školského zařízení. Jeho název je Dětský diagnostický ústav, dětský domov se školou, středisko výchovné péče, základní škola a školní jídelna a sídlí na adrese Homole 90, 370 01 České Budějovice.

Středisko výchovné péče je školským zařízením pro preventivně výchovnou činnost, které poskytuje všestrannou preventivní speciálně pedagogickou a psychologickou péči dětem a mládeži s rizikem či projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji dvojí formou. Ambulantní pomoc a v potřebných případech i formou internátního pobytu.

Do střediska SVP se přijímá na základě souhlasu rodičů, jelikož pobyt je dobrovolný. Tato péče je zaměřena na odstranění či zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších výchovných poruch a negativních jevů v sociálním vývoji dětí a mládeže, pokud u nich ještě nenastal důvod k nařízení ústavní nebo ochranné výchovy.

Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích má v oddělení internátním dvě výchovné skupiny s maximální kapacitou 16 dětí. V době 6 - 8 týdnů je těmto dětem poskytována komplexní psychologická a speciálně pedagogická diagnostika spolu s doprovodnými volnočasovými programy. V rámci těchto pobytů je zajištěno i pokračování základního vzdělávání ve dvou třídách základní školy pro první a druhý stupeň základní školy, které jsou součástí základní školy školského zařízení pro ústavní výchovu. Mezi personál, který zajišťuje chod Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích, patří etopedi, pedagogičtí pracovníci a jejich asistenti, psychologové, sociální pracovník a zdravotní sestra. Středisko výchovné péče spolupracuje i s jinými odborníky potřebnými pro úplnou diagnostiku a terapii, jako jsou dětský lékař, psychiatr, kurátoři, K - centra a jiná odborná pracoviště, která by mohla pomoci v prevenci nebo případné redukci negativních vlivů ovlivňující chování a následný vývoj dítěte.

Výchovná činnost je zaměřena na rozvoj sociálních kompetencí. Děti jsou vedeny ke spolupráci, toleranci a ohleduplnosti. Důležitou složkou je rozvoj individuálních schopností a dovedností jednotlivých dětí. Úspěšnost resocializace je u jednotlivých dětí velmi rozdílná. Významnou roli zde hraje rodinné zázemí dítěte, proto se v rámci práce

s dítětem ve středisku pracuje i s rodinou. V rámci rodinné terapie je pak zajištěna i následná péče ve formě ambulantní práce střediska s dítětem a rodinou.

## **9.1 Programy střediska výchovné péče České Budějovice**

Středisko výchovné péče poskytuje služby a programy pro klienty i zájemce o ambulantní službu či internátní pobyt. Jedná se o poradenskou činnost, krizovou intervenci, diagnostiku, individuální a skupinové terapie, cvičení pro hyperaktivní děti, rodinné terapie, internátní a preventivně výchovné pobyty, besedy, intervenční programy a keramickou dílnu v rámci arteterapeutických technik [9].

### **9.1.1 Individuální činnost s klientem**

Individuální činnost s klientem probíhá ve středisku především jako diagnostická činnost, vzdělávací a reedukační činnost, terapeutická činnost a činnost poradenská. Výsledky diagnostické činnosti jsou jedním z důležitých východisek při zpracování individuálního výchovného plánu, případně slouží jako jeden z podkladů pro zařazení klienta do internátního pobytu nebo pro doporučení jiné odborné péče. Ve středisku je diagnostická činnost prováděna v rámci komplexního vyšetření především jako služba zaměřená na rozpoznání podstatných rysů osobnosti klienta. Slouží k zjištění jeho potřeb a problémů, na jejichž eliminaci či změně se může v rámci pobytu i ambulantního docházení do střediska výchovné péče pracovat. Diagnostickou činností v rámci SVP v Českých Budějovicích je z největší části zastoupena individuální práce s etopedem a diagnostická práce místního psychologa. Ten zajišťuje kompletní diagnostiku osobnosti či případných jiných potřebných skutečností, které jsou důležité k rozvoji a výchově dítěte [8].

*„Komplexním vyšetřením se rozumí takové vyšetření klienta, které zahrnuje psychologickou diagnostiku osobnosti, speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou diagnostiku poruch chování a sociálního vývoje.“ [8, s. 2-3].*

Další možností individuální práce s klientem v SVP, kterou umožňují metodické pokyny Ministerstva práce a sociálních věcí pro práci ve střediscích výchovné péče, je vzdělávací a reedukační činnost. Tato práce využívá přístup, kdy se klient pod vedením speciálního pedagoga učí rozpoznávat svoje individuální vlohy. Klient tím směřuje k podpoře vlastní autoregulace a rozvíjení zdravého sebevědomí. I tady je důležité říci,

že ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích se jedná o zastoupení etopeda v individuální práci s klientem stejně jako zastoupení vychovatele a učitele, kteří se snaží na klienta působit a podporovat ho v jistém rozvoji [8].

Terapeutická činnost, která je součástí individuální práce s klientem v SVP probíhá formou krátkodobého terapeutického vedení klienta v náročných životních situacích. Krátkodobost zde znamená zaměření se na aktuální obtíže a snaha o předcházení vzniku životní krize a osvojení si dovedností, jež usnadňují překonávání stresu. Další možností je vedení klienta v dlouhodobé individuální terapeutické činnosti, která směřuje k zásadnějším změnám klientova chování a ke změně postojů [8]. Poslední formou práce s klientem v SVP dle metodik je poradenská činnost, která představuje zejména osobní konzultace pojaté ve smyslu slova poradit. Jedná se o volbu další cesty z neznámého problému či výběr vhodné přípravy na život. Tuto činnost v rámci SVP České Budějovice zastávají vychovatelé a sociální pracovníci [8].

### **9.1.2 Skupinová činnost**

Preventivně výchovná činnost probíhající ve skupině nejvíce osmi lidí, která je základní jednotkou, usnadňuje klientům přijetí korektivních zkušeností a ulehčuje nácvik žádoucích sociálních rolí. Skupinové činnosti s klienty probíhají ve formách ambulantních i internátních pobytů. Součástí skupinové terapie je velké množství možností, jakými dosáhnout cílů klienta [8]. Hlavní náplní jsou terapeutické programy, které jsou cíleně zaměřovány na řešení, odstranění či zmírnění konkrétních problémů, se kterými se klienti setkávají a kvůli kterým do programu SVP přišli. V SVP České Budějovice je terapie zaměřena na skupinu ze všeho nejvíce, a to hlavně v tzv. terapeutických komunitách. Terapeutické komunity probíhají 1x týdně a jedná se v nich, jak jsem ze své praxe vypořadala, o shrnutí uplynulého týdne nejen klienty, ale i pracovníky, kteří s nimi přišli do styku. Jde o to uvědomit si vlastní chyby a dosažené pokroky a hlavně jde o skutečnost, že jak chyby, tak pokrok klienta někdo sleduje a ví se o nich. Na komunitách se dle výsledků klienti odměňují a postihují, jak uvádím v příloze č. 3. Skupinové terapie probíhají 1x týdně v rámci dané skupiny max. při účasti 8 lidí. Děti se za přítomnosti odborného pracovníka snaží o autogenní trénink, tedy jistý způsob relaxace a uklidnění. Následně vykonávají techniky práce s psychologem či terapeutem. Při této práci poznávají samy sebe a vhodnost či nevhodnost svého chování. Skupiny jsou jistým způsobem přípravou, jak „otevřít“

klienta pro další práci na individuálních terapiích, aby bylo možné na těchto otevřených problémech pracovat.

*„Program je orientován na pochopení příčin problému, reedukaci, sociální rehabilitaci a prevenci. K dosažení stanoveného cíle se využívá zejména metod verbálně-kognitivního učení, sociálního učení pomocí nápodoby žádoucích vzorců chování a terapeutických prvků skupinové práce zaměřené na úspěšné zvládnutí nároků rodiny a školy.“ ([8] s. 4).*

Sociální rehabilitace a preventivně výchovná terapie má za cíl dle metodiky sociální integraci a zařazení do práce, podle schopností klienta. Působí zejména na nápravu v oblasti interpersonálních vztahů, na úpravu společenského prostředí klienta, volbu vzdělávací dráhy, profesní orientaci a případné pracovní začlenění klienta. Tyto činnosti jsou pedagogickými pracovníky organizovány pomocí využívání metod s terapeutickým potenciálem, jakými jsou např. arteterapie, muzikoterapie, relaxační techniky a jiné metody [8]. Tato rehabilitace je začleněna v SVP České Budějovice nejen v cílených terapiích, jak již bylo zmíněno, ale i v práci s klientem v rámci mimoškolních aktivit, kdy je přítomen vychovatel či vychovatelka. Zde probíhá skrytá práce s klientem, která má svůj důvod a cíl [8].

Důležitou prací ve skupině je i zážitková pedagogika a v neposlední řadě i volnočasové aktivity. *„Zážitková pedagogika využívá výchovně vzdělávací a preventivně výchovný přístup ke klientům, který je založen na získávání dovedností, znalostí a hodnotových postojů, jejichž osvojování je provázeno intenzivní emoci prožívanou ve skupině při společném řešení zadaných úkolů.“ ([8] s. 4).* Zážitková pedagogika pracuje se zážitkem, prožitkem a vlastní zkušeností jako prostředkem k ovlivňování chování klienta prostřednictvím pedagogického vedení v rámci sociálního učení, kdy vedení aktivity musí koukat na bezpečnost klientů [8].

Volnočasové aktivity jsou zacíleny na osvojení různých relaxačních metod, zvýšení tělesné zdatnosti a odolnosti klientů vůči sociálnímu stresu. Snaží se o adaptivní řešení problémových nebo potenciálně konfliktních situací, včetně posilování sociálně-komunikačních dovedností spolupráce ve skupině [8].

V zimních měsících, kdy jsem měla možnost sledovat práci v SVP České Budějovice, byla mezi zážitkovou pedagogikou a volnočasové aktivity zahrnuta návštěva muzea tortur, Hasičského záchranného sboru Jihočeského kraje s ukázkou práce hasičů, bruslení, plavání a jiné aktivity. Důležitou složkou však byla skutečnost, že nic není



zadarmo a pokud se klient nebude snažit a nebude mít dobré výsledky, nemá nárok tyto aktivity absolvovat.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 10 Rámec a cíl výzkumu

V této části mé práce se snažím nalézt odpověď na výzkumnou otázku, která zní:

***Jací činitelé ovlivňují vývoj vztahů ve skupině střediska výchovné péče a jak tento vývoj skupiny ovlivňuje chování dítěte jako jednotlivce?*** Výzkum je zaměřen na konkrétní dvě skupiny Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích, které popisují níže, a které se staly vzorkem pro můj výzkum.

### 11 Metodologie výzkumu

#### 11.1 Kvalitativní metoda výzkumu

K získání potřebných dat, díky kterým jsem mohla dojít k výsledku své práce, k naplnění cílů a vyřešení výzkumné otázky jsem použila kvalitativního výzkumu. Můj původní záměr byl využít pouze formu pozorování a rozhovorů, avšak v průběhu zpracovávání práce jsem zjistila, že k ujasnění detailů mého výzkumu je vhodné využít i metody sociometrie. Tato metoda mi umožnila upřesnit detaily ve vztazích jedinců střediska výchovné péče v Českých Budějovicích tak, aby byly jasně viditelné na první pohled, a to nejen pro mě.

Kvalitativní výzkum nemá jednotnou, uznávanou definici a neexistuje jedno konkrétní vymezení výzkumu. Hendel ve své knize uvádí jednu z definic od významného metodologa Creswella, z níž vyplývá, jak je kvalitativní výzkum široké téma, jež může být uchopeno rozdílnými technikami. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell, 1998 in Hendel, 2008, s. 48). Lincolnová doplňuje toto tvrzení o skutečnost: „*Cílem výzkumníka během kvalitativního výzkumu je porozumět pojmům, vztahům, situacím tak, jak jsou chápány samotnými aktéry.*“ (Lincolnová, 2005 in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 18).

Je tedy jisté, že hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je objasnit skutečnost, jak lidé v daném prostředí a situaci dochází k pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce (Hendel, 2008).

## **12 Metody sběru dat a jejich zpracování**

K získání potřebných dat, které jsou důležité pro naplnění stanoveného cíle práce, jsem využila kombinaci metod, které popisují a charakterizují v následné části kapitoly.

- Zúčastněné pozorování,
- polostrukturovaný rozhovor,
- případová studie,
- tématická a obsahová analýza dat,
- sociometrie.

### **12.1 Zúčastněné pozorování**

*„Zúčastněné pozorování je formou pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů jedním z aktérů. V průběhu pozorování tak dochází mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem k interakci.“* (Miovský, 2006, s. 152).

Pozorování jsem si vybrala jako stěžejní metodu pro svou práci, jelikož ke zjištění vztahů ve skupinách a dalšímu získávání informací uvnitř i vně skupiny, jakým může být chování dětí, je nutná pozorovací technika. Vybrala jsem si metodu „zúčastněné pozorování“. Více o tomto výzkumu vypovídá pozorovací arch v příloze č. 2.

### **12.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Při polostrukturovaném rozhovoru je velice důležitá technická příprava. Vytvoříme si schéma rozhovoru a specifikujeme okruh otázek pro rozhovor. Je důležité, že polostrukturovaný rozhovor nabízí možnost doptat se na skutečnosti, kterým nerozumíme. Z toho důvodu pokládáme doplňující otázky tak, aby byly užitečné vzhledem k cílům a výzkumným otázkám práce (srov. Miovský 2006, Hendel 2008).

Rozhovor je doplňující technika pozorování, kterým jsem dořešila určité skutečnosti, které mi nebyly jasné z předchozího pozorování. Rozhovor proběhl jak

s respondenty ve skupině klientů střediska výchovné péče, tak s respondenty na pozici pracovníků střediska.

Nejdříve jsem uskutečnila připravený rozhovor se skupinou klientů, který směřoval k otázkám ohledně vztahů ve skupině a motivaci k nápravě nebo ke změně chování. Další otázky směřovaly ke vztahům a vlivu prostředí střediska výchovné péče v Českých Budějovicích na klienty. Tímto jsem si upřesnila svůj výzkum prostřednictvím pozorování.

### **12.3 Případová studie**

V případové studii sledujeme velké množství dat od jednoho případu. Jde o to, zachytit složitosti případů a o popis vztahů v jejich celistvosti. V případové studii se předpokládá, že důkladným prozkoumáním případu lépe porozumíme podobným případům (srov. Hendel 2008, Švaříček, Šedřová a kol. 2007).

Případová studie slouží k ukázce charakteristik jednotlivých klientů střediska. Tato studie slouží k pochopení vztahů a chování ve skupině pro ty, kteří nejsou zainteresováni a neznají výzkumný vzorek klientů použitých pro výzkum.

### **12.4 Tématická a obsahová analýza dat**

Tématická a obsahová analýza byla pouze doplňující metodikou mé diplomové práce. Využila jsem této metody k teoretickému pochopení prostřednictvím knih, článků, internetových zdrojů a v neposlední řadě jsem využila ke zkoumání osobní spisy jednotlivých klientů.

### **12.5 Sociometrie**

*„Sociometrii rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách.“* (Chráška, 2007, s. 208).

K metodě práce kvalitativního výzkumu - sociometrii, jsem přistoupila ve chvíli, kdy jsem během práce došla k poznatku, že mám zmapované vztahy z venkovního prostředí díky metodě pozorování. Využila jsem rozhovor, abych došla k výsledkům výzkumu prostřednictvím směřovaných otázek na vztahy a chování ve skupině.

Nevědomá složka ze strany respondentů však chyběla. Zařadila jsem tedy sociometrii jako doplňkovou metodu k upřesnění výsledků. Výzkumnému vzorku, to znamená, skupině ve středisku výchovné péče jsem položila dvě otázky, které měly směřovat k oblíbenosti či neoblíbenosti jednotlivých členů. První otázka zněla: „Koho by sis pozval na oslavu svých narozenin?“ Druhá otázka byla negací předchozí otázky: „Koho by sis nepozval na oslavu svých narozenin?“

Výsledkem těchto otázek byly zpracované tabulky č. 1 a 2. Tabulky vyjadřují oblíbenost a neoblíbenost jednotlivých členů skupiny. Tyto jsou doplněny o grafy č. 1 a 2, které tyto vztahy znázorňují graficky.

## **13 Popis prostředí a aktérů výzkumu**

### **13.1 Popis prostředí výzkumu**

Prostředím výzkumu je Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích, na které jsem se zaměřila v rámci celého výzkumu. V tomto středisku, jak jsem se již zmiňovala v kapitole týkající se tohoto střediska, se uskutečňují preventivní programy. V rámci těchto preventivních programů jsem se zaměřila na internátní pobyty. Dvě skupiny „mladší“ a „starší“ se zaměřují na přijetí nových zkušeností, které jim umožňují a ulehčují nácvik nových sociálních rolí a zjišťují způsob chování.

Tato skupinová činnost probíhá po celý den za přítomnosti několika odborníků, kteří jsou zaměstnanci střediska. Děti v rámci střediska chodí denně do školy, pracují na školních úkolech nastavených osnovami a to především v rámci svých možností. Součástí programu jsou komunitní práce, ve kterých dochází ke shrnutí uplynulého týdne. V mladší skupině si udělují děti, za přítomnosti pracovníků, kteří jsou s nimi denně v kontaktu, navzájem „čerty a anděly“. Andělé jsou hodnocením dobrého chování a čerti jsou přidělováni za špatné chování. To vše se děje dle individuálních názorů jednotlivých členů skupiny. Ve starší skupině dochází ke shrnutí uplynulého týdne jen formou slovního hodnocení. V tomto případě jde o uvědomění si svých chyb i předností. Další formou práce je skupinová a individuální terapie a v rámci možností i rodinná terapie za přítomnosti celé rodiny.

Odborníci, kteří jsou zaměstnanci Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích a pracují v přímé práci s klienty střediska, jsou profesí psychologové, etopedi neboli speciální pedagogové, sociální pracovníci, učitelé a vychovatelé.

Etopedi pracují v individuálních a skupinových terapiích, učitelé jsou zařazeni v dopoledním programu v rámci školy. Sociální pracovník zajišťuje organizaci celého pobytu a s dětmi se setkává převážně při řešení organizačních záležitostí. Těmito schůzkami mohou být návštěvy lékaře, povinné služby při odchodu na oběd či o přestávkách. Psychologové zajišťují v rámci celého pobytu psychologickou podporu a individuální práci s klientem a vychovatelé zajišťují ostatní činnost v rámci střediska. Tzn. mimo internátní práci a jiné aktivity v rámci volného času. Další činností vychovatelů je noční služba u dětí.

## **13.2 Popis aktérů výzkumu**

Sledovaným výzkumným vzorkem byly dvě skupiny, které se v rámci internátního programu Střediska výchovné péče v Českých Budějovicích, po dobu šesti týdnů, zúčastňovaly preventivně výchovného programu. Skupiny se dělily na skupinu mladší a starší. V mladší skupině bylo šest osob, dětí prvního stupně základní školy, ve starší tentýž počet, avšak dětí druhého stupně základní školy. V průběhu pozorování se tyto skupiny mírně mísily z důvodu chování některých členů, avšak tento fakt nijak nenarušil výsledky výzkumné práce.

### **13.2.1 Mladší skupina**

#### **Anička**

Anička je slečna, která je ve středisku výchovné péče téměř jako doma. Navštěvuje ho již po druhé, co se týče dlouhodobého pobytu, avšak ambulantně dochází téměř 3 roky. Anička je svým vzhledem pro opačné pohlaví neatraktivní, to však nemění její chuť a potřebu vytvářet vztahy s opačným pohlavím, které však její snahy odmítá. Anička je pro chlapce neatraktivní jak svým vzhledem, tak je odpuzuje svým chováním. Je vtíravá, v okamžiku pocitu ohrožení je agresivní, neústupná a je nepřístupná jakékoliv domluvě či dohodě. Ve středisku výchovné péče se ocitla na popud školního psychologického poradce, který uvědomil babičku Aničky, jež je zároveň i její pěstounkou, že její chování ve škole je neúnosné a učitelé si s ní neví rady. Jejím problémem byla nechuť k práci a poslouchání pokynů učitelů. Co se týče spolužáků, ve třídě si s kolektivem nerozumí. Ve třídě dochází k psychické šikaně její osoby ze strany spolužáků a ona sama utíká do kolektivu v nižších ročnících, který jí

uznává. Anička vyrůstá v prostředí u své babičky se sestrou, se kterou si nerozumí, bez jakýchkoliv dalších přítomných dospělých osob. Její matka žije v cizině se svým přítelem v prostředí domácího násilí, ze kterého nedokáže uniknout. Aničku nenavštěvuje. Anička má velice nízké sebehodnocení a uvědomuje si svůj problém v chování, které nerozlišuje autority, avšak své zkratky v chování neumí ovládat.

### **Marek**

Marek je nejstarší člen skupiny, do střediska dochází pouze ambulantně z finančních důvodů své rodiny, tudíž je ochuzen o noční a brzké ranní aktivity skupiny. Marek je ve skupině atraktivním a žádaným členem i díky své vyspělosti, která má spojitost s jeho rodinou ve které vyrůstá. Jeho rodina je velká a věkově rozmanitá. Do střediska výchovné péče se dostal díky apelu OSPODU, pod jejímž dohledem se rodina nachází a který monitoruje situaci problémového Marka ve škole. Ve škole je dominantním členem skupiny, který na sebe strhává pozornost a dokáže ovlivnit mínění skupiny. Ve školní třídě dochází často k problémům s jeho nepřizpůsobivostí vůči učitelům a agresivnímu chování vůči spolužákům. Toto končí násilnými atakami se spolužáky. Jeho rodina bydlí v městské ubytovně pro neplatiče v bytě 1+1 v počtu 8 osob. Marek se stará o své mladší sourozence s velkou pílí, úctou a zodpovědností. Jeho sebehodnocení je navenek vysoké, avšak uvnitř si není sám sebou jistý. Jeho vzor je otec, který pravidelně navštěvuje posilovnu a svou pozici dává najevo násilím. Markovo problémem je naučit se ovládat svou agresivitu, utvořit si vlastní názor, více si věřit a pokusit se přijímat názory stejně jako pobídky hierarchicky nadřazených osob, jakými může být učitel či jiný dospělý člověk.

### **Petr**

Petr je poslední příchozí člen do skupiny. Učitel ve škole si všiml jistých problémů s jeho chováním a uzavřeností před okolím. Tuto skutečnost potvrdila i matka Petra a přidala informaci ohledně rozvodu rodičů, který Petr psychicky nezvládá. Matka chování Petra nedokáže ovlivnit a jeho chování jí ubírá síly. Potřebovala si odpočinout, proto se Petr ocitl ve středisku. Jelikož je postava, která je obézní, trpí nízkým sebehodnocením. Ve skupině střediska je Petr ve středu skupiny, ve kterém se drží i díky své upřímnosti a chování. Ve skupině totiž nejsou žádné známky přetváření se. Jelikož nezakázá žádnou legraci a je velice společenský, nemá ve skupině žádné

problémy, stejně jako nemá problémy ve škole. Je nadprůměrně inteligentní, má rád matematiku a jeho pobyt ve středisku je téměř bezproblémový. Jen mu v určitých chvílích chybí jasně nastavené hranice. Ve středisku se jeho negativní chování neprojevuje, spíše naopak. Petr je ve středisku spokojený.

### **Honza**

Honza je nejmladší člen skupiny, který je ve středisku výchovné péče na impulz OSPODU, který upozornil na stav v jeho rodině jako asociální a ohrožující. Jeho atraktivita ve skupině není příliš vysoká, považují ho za outsidera skupiny, jelikož jeho způsob projevu je nastaven na upoutávání pozornosti pomocí předvádění se. Děti tuto skutečnost nepřijímají za atraktivní. Jeho chování ve středisku je závislé na tom, jak moc je ve středu dění a zda je na něho upoutána pozornost či nikoliv. Kdykoliv má pocit křivdy, má sklony k vyhrožování. V případě upozornění na nevhodné chování nedokáže uznat vlastní chybu a dělá vše proto, aby svedl vinu na někoho jiného. Z prostředí ze kterého vychází je patrné, že nemá základní vzory chování, jelikož pochází z rodiny dealera drog a alkoholičky. Vyrůstal a nyní nadále vyrůstá u babičky. Honzova babička není na jeho způsob chování napojená a nemá k němu ani žádnou citovou vazbu, tudíž je vychováván bez základních životních potřeb. A to bez potřeby bezpečí a jistoty, které jsou základem pro zdravý vývoj dítěte. Skutečnost, proč je Honza ve středisku na internátním pobytu, je jasná z jeho způsobu chování a zvládání nebo lépe nezvládání vlastních projevů v chování vůči ostatním.

### **Vojta**

Vojta je člen skupiny, který je ve středisku nejdelší dobu, z celé skupiny. Jeho chování je nepřiměřené a neovladatelné, má neustále potřebu někoho pošťuchovat a vyvolávat konflikty. Vojta trpí neovladatelnými výbuchy vzteku. Ve skupině je brán jako průměrný, neutrální člen, který nevyčnívá, většina členů skupiny k němu nemá žádné výhrady. Vojta je provokatér, zkouší velice nápadně, kam až může ve skupině dojít, jaké hranice má každý z členů skupiny nastaveny a velice dobře si uvědomuje, co dělá. Jeho způsob myšlení je nastaven na negativní motivaci, tudíž v případě, kdy mu hrozilo podmíněčné vyloučení za jeho nepřiměřené chování a zlobení, ukázal, že je schopný ukázat i svou pozitivní stránku. Tu projevil poslušností a potřebnou aktivitou ke splnění úkolů. Vojta pochází z rodiny, ve které má zázemí a která ho podporuje, do



střediska se dostal na impulz třídní učitelky, které se nelíbila jeho potřeba neustálého vyrušování, provokování a ignorování zadaných úkolů. Vojta nemá problém s vlastním sebehodnocením.

### **Gabriel**

Gabriel je jedináček pocházející z bohaté rodiny, která nemá potřebu stanovovat hranice. Popud na umístění přišel z OSPODU, který kontaktovala výchovná poradkyně školy. Ve škole se často pere, šikanuje své spolužáky. Kamarádí se staršími dětmi ze školy a s nimi šikanuje mladší. Kouří a pije alkohol v sedmé třídě, což je nepřiměřené jeho věku. Gabriel je silná osobnost, která se ve středisku umísťuje na žebříčku oblíbenosti na předních příčkách. Gabriel je přirozený vůdce, neuznává uměle vyvolané autority a ve skupině střediska i ve škole bojuje o roli absolutního vůdce. Gabriel si své postavení uvědomuje a zakládá si na tom svůj image. V okamžiku pocítění nastavených hranic nemá výchovné problémy a pracuje dle nastavených podmínek. Gabriel je inteligentní a klidný s jistou mírou vypočítavosti.

## **13.2.2 Starší skupina**

### **Dominik**

Dominik je nejproblémovější člen starší výchovné skupiny ve středisku, skupinou neuznávaný a odmítaný. Důvod jeho odmítání je podpořeno jeho chováním vůči ostatním, které je agresivní, prudké a neovladatelné. Neustále vyvolává hádky a konflikty, které často přerůstají v násilí. S Dominikem si často nevěděl rady ani personál. U Dominika nikdo nedokáže odhadnout, jakým způsobem se bude chovat, co vymyslí, a jak se situace v jeho režii bude vyvíjet dál. Dominik je podpořen medikací, která zmírňuje jeho nepředvídatelné, agresivní a nepřiměřené chování. Byl hospitalizován přes rok v léčebně pro psychiatricky nemocné pacienty. Trpí poruchou osobnosti. Jeho intelekt je podprůměrný. Dominikova neoblíbenost je způsobená i tím, že neustále potřebuje pozornost, kterou si uměle vynucuje. K Dominikovi vzhlížejí děti, které postrádají vlastní názor, a které potřebují cítit ochranu staršího kamaráda. Myslím tím konkrétního člena skupiny, Patrika. Dominik pochází z neúplné rodiny, ve které se nachází porucha osobnosti u matky i otce. Jeho rodina je bez dostatku finančních

prostředků a s pocitem, že Dominik je jejich nechtěné dítě. Dominik si často neuvědomuje následky svého chování, jedná impulzivně.

### **Petra**

Petra je ve středisku z impulzu její rodiny, hlavně matky, která si neví s její výchovou dále rady. Petra svou matku ignoruje a dává jí najevo, že pro ni není autoritou, své chování svému přesvědčení přizpůsobuje. Petry otec je vysoce postavený manažer, který neuznává žádný zkrat a Petra je pro něho zklamáním. Dalším problémem, který Petra má, je školní šikana. Zde vystupuje Petra jako agresor vůči spolužačce. Petra je ve skupině střediska oblíbená i kvůli svému atraktivnímu vzhledu, avšak všichni si uvědomují i to, že velice často mění své názory na lidi kolem sebe, je nestálá. Petra je inteligentní, chování je přiměřené dospívajícímu věku, ve středisku tudíž nemá žádné výchovné problémy. U Petry je vidět, jaká je nutnost nastavení hranic, se kterými v případě střediska nemá žádné problémy. Petra si stojí za svým názorem a uvědomuje si svou sílu ve své vnější kráse, uvnitř je však zmatená a naštvaná na své rodiče.

### **Marek**

Marek je poslán do střediska z důvodu, že ve škole nedokáže respektovat uměle vytvořené autority, jakými může být učitel, který není podle Marka respektu hodný. Školní poradce a psycholog si neví rady s jeho nezájmem a neaktivitou v předmětech, které ho nebaví. Marek je velice trpělivý a dokáže velice pečlivě a do velkých detailů zpracovat práci, která ho baví a v které vidí smysl, avšak nedokáže tento smysl nalézat ve společnosti daných pravidlech a ve všech školních předmětech. Marek trpí mutismem, který se projevuje ve společnosti, kterou nezná, při pobídkách vlastního názoru a při samostatném přednesu. Marek je jedináček, který pochází z bohaté rodiny, jeho zázemí je naladěné na změnu Markova stavu, avšak nemají na něho čas díky pracovnímu vytížení. S Markem ve středisku nejsou žádné výchovné problémy, projevuje se však jeho chtění ovládat situaci z pozice šedé eminence. Marek je ve skupině střediska výchovné péče vůdcem skupiny, který je velice oblíbený, atraktivní, avšak manipulativní. Marek dokáže strhnout dav. Na Markovi si ostatní váží jeho smyslem pro dobré načasování názorů a komentářů ke skutečnostem, které se kolem něho dějí.

## **Marián**

Marián je ve středisku z důvodu nechuti k učení, tato nechuť je natolik velká, že nechce ve škole dělat vůbec nic. Myslí si, že tato instituce mu ztěžuje život a on dělá vše pro to, aby v ní nemusel být. Marián je velice oblíbeným členem jakékoliv skupiny, ve které se ocitne, stejně tak je tomu u ve středisku výchovné péče. Je přátelský, velice milý, hodný a ochotný. Stejně tak nezkaží žádnou legraci, neustále se směje, tudíž ve skupině funguje na pozici smíšek - šašek. Jeho chování je bezproblémové, stejně jako jeho rodina. Jeho jediným problémem je škola a nechuť k ní.

## **Patrik**

Patrik je neoblíbený člen skupiny střediska výchovné péče pro svou absenci vlastního názoru. Jeho pobyt je zapříčiněn školou, která upozornila na jeho nevhodné chování, nerespektování pravidel a špatné výkony ve škole. Rodina tento názor respektuje, avšak nemá natolik silné základy, aby s tím dokázala sama pracovat. Patrik je mírně podprůměrného intelektu, oproti ostatním členům skupiny nevyspělý a velice lehce ovlivnitelný. Tato skutečnost souvisí i s faktem, že se ve skupině navázal, na nejsilnějšího člena Marka, jehož názor celý kopíruje a přebírá bez jakéhokoliv rozmyšlení za účelem zavděčit se. Patrik má pocit, že jeho kopírování názoru jeho atraktivitu ve skupině podpoří, avšak je tomu právě naopak. Patrik má ve skupině postavení „přísavky“. Patrik je ve středisku kvůli tomu, aby si uvědomil svou nevhodnost chování, pokusil se utvořit vlastní názor a nepokoušel se vyvolávat konflikty.

## **Renata**

Renata je poslední příchozí člen ve skupině střediska výchovné péče. Její návštěva je zapříčiněna rodinou, která se bojí její náhlé změny v chování, ve kterém se začaly projevovat konflikt, negativismus, ignorace, odmítání a nerespektování. Renata si velice dobře uvědomuje tuto skutečnost. Ví proč ve středisku je a svůj pobyt bere jako odčinění svých problémů a začátek něčeho nového. Renata je skupina ve skupině, názory na ní jsou neutrální. Je hodná, neproblémová a poctivá, ale do skupinových aktivit se zapojuje jen okrajově a pouze za účelem splnění úkolu, který jí byl zadán. Renata je velmi uvědomělá, chytrá a pobyt ve středisku je z její strany bezproblémový.

Pobyt ukončila předčasně díky velice dobrému chování a uvědomění si skutečnosti, proč se ve středisku ocitla.

## **14 Analýza dat**

### **14.1 Postup při analýze získaných dat**

Data, která jsem sbírala v průběhu výzkumu, jsem rozdělila do tří nejdůležitějších částí. První částí je pozorování, které probíhalo formou zúčastněného pozorování v průběhu celého výzkumu. Druhou částí byly rozhovory, které měly být jistým dotvořením obrazu vnímání prostředí ze strany dětí. Třetí část je sociometrie, která měla pouze dotvořit skutečnost, kterou jsem ve skupinách vypožorovala pomocí zúčastněného pozorování a zjistila pomocí rozhovorů. Sociometrický výzkum zjistil oblíbenost a neoblíbenost ve skupině, tudíž jsem měla možnost i porovnat, zda se změnila stavy těchto skutečností oproti rozhovorům s dětmi, ve kterých tato otázka figuruje.

#### **14.1.1 Pozorování**

Zúčastněné pozorování je základní technikou, která se v mém výzkumu objevuje. Důležitou skutečností, aby tento výzkum měl jasný cíl a smysl, bylo vytvořit pozorovací arch, který mi umožnil sledovat znaky důležité k tomu, abych následně mohla odpovědět na výzkumnou otázku a dojít tak k cíli výzkumu. Tento pozorovací arch je založen z důvodu pozorování v čase, pozorování činitelů, kteří mohou ovlivňovat vývoj vztahů a následné chování jednotlivce. Pozorovací arch se opírá o přílohu č. 1. Tato příloha ukazuje hodnotící kategorie bodování, pochvaly a tresty, které jsou podkladem pro hodnocení dětí ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích. Tyto činitele jsem rozdělila do tří oblastí. První oblast zahrnuje, kde se dané pozorování uskutečnilo v návaznosti na čase.

Druhá oblast se zajímá o to, kdo byl přítomen a koho se situace týkala a poslední třetí oblast odpovídá na otázku, co se stalo v daný okamžik zásadního. Tento arch včetně popisu sledování je součástí práce v příloze č. 2.

### 14.1.2 Rozhovory

Rozhovory jsem zařadila do svého výzkumu v průběhu třetího týdne. Tento způsob kvalitativního zjišťování probíhal v rozmezí dvou dní. První den jsem se zaměřila na malou skupinu, druhý den jsem se dělala rozhovor se skupinou velkých neboli starších dětí. Rozhovor jsem v tuto dobu zařadila z důvodů upřesnění a dotvoření si zjištěných skutečností k zodpovězení výzkumné otázky.

Rozhovory probíhaly volnou formou v časech, které byly mimo školní výuku například o přestávkách, na procházce, po obědě nebo jen v okamžiku, kdy byla vhodná příležitost, abych byla s dětmi o samotě. Snažila jsem se zaručit podmínky stejné pro všechny. Hlavním kritériem bylo, aby děti byly mimo dosah ostatních členů skupiny, tudíž aby neměly možnost slyšet, jakým způsobem odpovídá někdo jiný a zároveň aby byla volná atmosféra natolik, aby děti neměly pocit, že je vyslýchám. Tato skutečnost vyžadovala osobní přístup a byla velice náročná. Děti často zbystrily hned, jak jsem začala mluvit o třetí otázce, proto jsem otázky zakombinovala do běžného rozhovoru. Rozhovor se starší skupinou byl náročnější jak na podmínky, které jsem chtěla utvořit pro každého stejné, jelikož málo kdy se ocitají o samotě, tak díky tomu, že děti ihned prokoukly, že se ptám z nějakého důvodu. Jejich ostražitost tedy ovlivnila odpovědi, tím směrem, že si dávaly větší pozor, co říkají.

Kromě rozhovoru s dětmi probíhaly i rozhovory se třemi členy týmu střediska výchovné péče. Rozhovor byl proveden s etopedem, učitelem a vychovatelkou. Tyto profese, které jsou součástí týmu, byly vybrány z důvodů, že etoped je hlavní aktér práce s jedincem, učitel tráví s dětmi celé dopoledne a část odpoledne ve třídách a vychovatel následně celý den a noc. Tyto rozhovory se v rámci časového harmonogramu napasovaly do posledních dnů výzkumu, jelikož jsem chtěla mít utříděné pozorování a rozhovory dětí, abych věděla, na čem můžu stavět a na co se mám ptát. Původní záměr byl ptát se na děti, jak fungují a jiné související otázky, avšak v průběhu pozorování jsem zjistila, že pro výzkum tyto otázky nejsou důležité, jelikož se odpovědi dají odhadnout. Důležitější mi přišla skutečnost, že jsem vyzozorovala jistý druh spokojenosti u dětí. Děti byly ve středisku rády, proto jsem chtěla směřovat rozhovor tak, abych zjistila, proč tomu tak je.

### **14.1.2.1 Rozhovory s dětmi:**

1. Otázky týkající se postavení ve skupině
  - a) Kdo si myslíš, že je ve skupině nejsilnější/nejdominantnější, chtěl by si být jako on/ona?
  - b) Jaký je tvůj nejlepší a nejméně dobrý kamarád ve skupině?
  - c) Kdo si myslíš, že je nejméně oblíbený člen skupiny, proč?
2. Otázky týkající se komunity, udělování andělů x čertů
  - a) Jaké chování, které ze skupiny znáš, se ti nelíbí?
  - b) Jaké chování, které ze skupiny znáš, obdivuješ nebo se ti líbí?
3. Nejoblíbenější a nejméně oblíbený dospělý člověk v SVP ČB (sociální pracovník, etoped, vychovatel, učitel, psycholog)
4. Co by si chtěl v SVP ČB dokázat, změnit, udělat
5. Líbí se ti tady, co konkrétně pokud ano.

#### **1a) Kdo si myslíš, že je ve skupině nejsilnější/nejdominantnější, chtěl by si být jako on/ona?**

Dívky jak ze starší tak z mladší skupiny daly na atraktivitu a zároveň dominanci mužského těla ve svých skupinách. Dívky pociťovaly jisté zalíbení v silných a atraktivních chlapcích. U chlapců se volba rozdělila do několika skupin. Ti, co byli spokojeni sami se sebou, se nikomu podobat nechtěli. A stejně tomu bylo i u těch členů, kteří byli v pozici neoblíbených outsiderů.

#### **1b) Jaký je tvůj nejlepší a nejméně dobrý kamarád ve skupině?**

V případě odpovědi nejlepší kamarád došlo k jistému podkladu pro budoucí sociometrii, která vztahy ve skupině rozklíčovala. Nejlepšími kamarády byli ti, kteří bydleli ve většině případů společně na pokojí. Dále pak byli voleni ti, které by si za nejlepší kamarády děti přály. Těmito vyvolenými byli nejsilnější členové skupiny, tzv. vůdci skupiny. Děti, které se cítily ukřivděně a neztotožňovali se, se svou pozicí ve skupině, neměly potřebu volit žádného nejlepšího kamaráda.

Ve smyslu negativním, tedy nejméně dobrý kamarád, byl volen člen, který se projevoval nepřizpůsobivě směrem ke skupině, nerespektoval vnitřní pravidla a skupina ho nepřijímala. Ve starší skupině tento člen dokonce i vedl protestní útok proti vůdci skupiny. Z pozicí outsidera skupiny se po celou dobu pobytu nesmířil.

### **1c) Kdo si myslíš, že je nejméně oblíbený člen skupiny, proč?**

Tady se jasně projevila jednotnost pocitů skupiny, která sama vyčlenila ze svého středu a označila člena, který se choval proti pravidlům skupiny i střediska. V případě starší i mladší skupiny šlo vždy o jednoho jedince. Ti, kteří se s tímto členem bavili, se svou volbu snažili obhájit. Ti, co se ztotožňovali s nejméně oblíbeným postavením tohoto člena ve skupině, neskrývali radost, že mohou toto jméno označit.

### **2a) Jaké chování, které ze skupiny znáš, se ti nelíbí?**

Je zvláštní, že děti nepřijímají vzorce chování, které jsou v rozporu s pravidly střediska výchovné péče. Děti, které porušovaly pravidla, chovaly se vůči týmu SVP i skupině dětí agresivně, ale i děti, které neměly vlastní názor, si nejen vysloužily označení neoblíbený člen skupiny, ale i označení svého chování za neoblíbené. Toto zjištění mě překvapilo, jelikož mé přesvědčení směřovalo k názoru, že děti ve skupině obdivují ty pozice a role, které se chovají proti normám a pravidlům. Tato skupina projevovala obdiv nad těmi, kteří nastavené normy střediskem respektovali. Avšak jinak tomu bylo v případě projevu chování vůdce skupiny, v okamžiku, kdy se choval „proti pravidlům“ bylo na jeho pozici toto chování respektováno. – bráno v souvislosti s předchozím textem.

### **2b) Jaké chování, které ze skupiny znáš, obdivuješ nebo se ti líbí?**

Odpovědi na tuto otázku byly rozpačité. Děti nedokázaly ohodnotit, jaké chování je pro ně tím, které by měly obdivovat. Většinou se přímé odpovědi vyhnuly a ohodnotily pozitivní přístup vychovatelů a učitelů, kteří se k nim, dle jejich slov, chovají hezky. Jen v jednom případě došlo k obdivnému postoji vůči vůdci skupiny, avšak jednalo se o člena, který kopíroval vše, co vůdce dělal. Tento člen neměl vlastní názor, v jeho případě tedy nešlo o tvrzení, kterému bych přikládala v rámci výzkumu velkou váhu.

### **3) Nejoblíbenější a nejméně oblíbený dospělý člověk v SVP ČB (sociální pracovník, etoped, vychovatel, učitel, psycholog)**

Tady proběhlo hodnocení, které rozdělilo starší a mladší skupinu na dva tábory. V mladší skupině děti kladně hodnotily ty, se kterými během dne přicházejí nejvíce do styku. Tato skupina téměř hromadně neměla problém s žádným členem týmu SVP. Ty

děti, které pocítovaly, že mají někoho, kdo je neoblíbený, vybraly takové pozice týmu SVP, které je učily, určovaly hranice a trestaly jejich prohřešky. Děti cítily, že by něco měly, že nemají volnou ruku, tudíž se stavěly do odporu.

Starší skupina většinou vnímala spravedlnost jednání většiny pracovníků SVP. Děti nepocítovaly křivdy a neměly nikoho, koho by neměly opravdu rády. Pozitivní sympatie závisely na subjektivním pocitu a momentálnímu osobnostnímu naladění. Členové starší skupiny, kteří cítili křivdu, byli nevyspělými jedinci, kteří nedokázali respektovat řád a normu SVP.

#### **4) Co by si chtěl v SVP ČB dokázat, změnit, udělat**

Odpověďmi na tuto otázku jsem poprvé narazila na pocit, že se dětem ve středisku líbí. Tento pocit ve mě vyvolaly odpovědi na tuto a následnou otázku. Padaly zde samozřejmě názory, že se těší, až udělají rodičům doma radost, že se změnilo. Děti si totiž ve většině případů uvědomovaly, že dělají chybu. Uvědomovaly si však také to, že pracovníci ve středisku tyto chyby, samozřejmě s jejich pomocí, mohou odstranit. Tato skutečnost se jim podvědomě líbila. Samozřejmě že zde byla druhá skupina dětí, která na sobě pracovat nechtěla. Tyto děti byly neustále v odporu a nepocítovaly kladně tuto šanci na změnu sebe samých.

#### **5) Líbí se ti tady, co konkrétně pokud ano.**

Jediní dva členové skupiny (jeden ze skupiny mladších a jeden ze starších), kteří měli ve skupině pozice neoblíbených, odpověděli, že se jim ve středisku nelíbí. Nelíbila se jim skutečnost, že po nich někdo chce změnu, kterou by sami měli podněcovat. Ostatní podpořili a dokončili moji teorii, že je středisko pro ně příjemným prostředím, ve kterém dostali možnost na změnu svého života. Jako bonus chápali příjemnou přítomnost ve středisku, jakýsi odrazový můstek do lepší budoucnosti.

Otázky, které směřovaly k tomu, aby se děti vyjádřily, jak se jim ve středisku líbí, jak vnímají skupinu, které jsou součástí a co chtějí změnit, měly původně pouze informativní charakter. Z těchto informací měla vyjít pouze informace směřující k zjištění hierarchie ve skupině. Tato informace však v konečném důsledku byla vedlejší, proti tomu, co jsem z dětí v průběhu rozhovoru cítila.

Prvním pocitem, který byl pro mne překvapením, byl pocit, jak je možné, že z dětí cítím fakt, že jsou tolik ve středisku spokojené. Došla jsem k názoru, že děti



vnímají nastavená pravidla a hranice, které jsou spravedlivé pro všechny. Vnímají, že mají možnost něco změnit. Možná si neuvědomují, jak moc by tato změna mohla ovlivnit jejich budoucí život k lepšímu, avšak ve středisku je prostor pro změnu toto uskutečnit. Může jít o změnu chování, postojů, názorů nebo i jinou změnu vedoucí k lepšímu životu. Nebyl to jediný pocit, který se lišil od mého původního předpokladu. Ačkoliv byl ve skupinách mladších i starších člen, který byl celou skupinou vyčleňován, v okamžiku, kdy měla skupina pracovat jako celek, pracovala skupina společně. A to takovým způsobem, že navenek nebylo znát, kdo z nich není skupinou přijímán. Tyto skupiny byly výjimečné svou prací uvnitř skupiny. Děti dokázaly pracovat každý zvlášť, měly vymezenou svou negativní a pozitivní pozici i roli ve skupině, avšak v okamžiku potřeby byl každý součástí týmu.

#### ***14.1.2.2 Rozhovory s etopedem, učitelkou a vychovatelkou:***

1. Myslíte si, že v SVP změni problémové vzory chování dětí, kvůli kterým do SVP přišly?
  - a) Jakým způsobem si myslíte, že ke změně dojde? Co je příčina?
  - b) Co si myslíte, že děti nejvíce ovlivňuje?
  - c) Jak si myslíte, že ovlivňují vztahy ve skupině chování jednotlivce?
  - d) Myslíte si, že jde spíše o negativní nebo pozitivní ovlivňování?
2. V čem je ovlivňování pozitivní
3. V čem je ovlivňování negativní
4. Kdo si myslíte, že je ve skupině nejoblíbenější a nejméně oblíbený a proč?
5. Jaká je prognóza pro děti ze SVP do budoucna?
6. V čem si myslíte, že je SVP vyniká a je tím přínosná pro děti, které tu jsou?
7. Co si myslíte, že je potřeba v SVP změnit, je zde nějaký nedostatek?
8. Chodíte do práce rádi? Spolupracují mezi sebou jednotliví pracovníci?

#### **1) Myslíte si, že v SVP změni problémové vzory chování dětí, kvůli kterým do SVP přišly?**

Všichni dotazovaní se shodují na tom, že je velice těžké vzorce chování dětí změnit zvláště za tak krátký čas působení, avšak všichni věří v to, že si děti odnášejí do

života dílčí úspěchy ze střediska výchovné péče, které jim pomůžou rozhodnout se, zda pokračovat ve změně nebo zůstat u stávajícího způsobu života.

**1a) Jakým způsobem si myslíte, že ke změně dojde? Co je příčina?**

Ke změnám, dle odpovědí, dochází působením zaměstnanců střediska výchovné péče spolu se skutečností, že jsou děti vyčleněné z domácího prostředí, které je nejčastější příčinou problémů v chování. Učitelka dodává, že pomocníkem pro vytváření a zažití si nových návyků je opakování. Neustálým opakováním dochází k zažití a přetvoření špatných návyků a vzorů chování. Vychovatelé vidí velkou důležitost ve správném načasování a kvalitně odvedené práci mimo školu. To jak děti mimo školu pracují ve skupinách, jak se navzájem doplňují. Tím vším dochází k ovlivňování jednotlivých členů skupiny.

**1b) Co si myslíte, že děti nejvíce ovlivňuje?**

Společně dohromady vytvořili etoped, učitelka a vychovatelka velkou skupinu vlivů, které děti v jejich chování ovlivňuje. Je to především rodina a rodinné prostředí, kde získávají děti své vzory chování. Kolektiv vrstevníků, kterému se chce jednatlivec vyrovnat a chce mezi ně zapadnout. V neposlední řadě je v současné době tím vlivem skupina, která je utvořena zde ve středisku. Zde jsou děti ovlivňovány normou, nastavenými pravidly a chováním, které jim v jejich rodině chybí.

**1c) Jak si myslíte, že ovlivňují vztahy ve skupině chování jednatlivec?**

Z hlediska pracovníků střediska šlo jednoznačně o odpověď „významně“. I z toho důvodu, že postavení jedince ve struktuře skupiny spolu s jejich charakteristickými rysy a výchovou jsou základními prvky ovlivňování. Jednatlivec je součástí skupiny a tudíž jakákoliv situace, která ve skupině nastane má na něj vliv, jak pozitivní tak negativní.

**1d) Myslíte si, že jde spíše o negativní nebo pozitivní ovlivňování?**

Zde se odpovědi rozdělily na dva různé názory. Názorem učitelky je, že jde především o negativní ovlivňování. V otázce 3 pak dodává, že jde o to, že se děti od sebe učí i to, co dosud neuměly. Vzhledem k důvodům, proč jsou děti do střediska umísťovány, jde většinou o chování negativního rázu. Vychovatelka s etopedkou

zastávají pozitivní přístup. Ačkoliv vědí, že k negativnímu ovlivňování dochází, víc věří, že pozitivním přístupem dokážou tuto skutečnost ovlivnit nebo alespoň ohlídat a následně nasměrovat tím správným směrem. Nakonec pak dodávají všichni totožně, že skupina, která je nyní ve středisku se mírně liší svým přístupem k normám a vytváření nových vzorců chování. Přístup k pravidlům je pozitivního charakteru.

## **2) V čem je ovlivňování pozitivní?**

Zde se názory rozcházejí dle povolání, které pracovníci střediska zastávali. Etoped a vychovatelka viděli důležitost v týmu střediska a spolupráci v něm, učitelka cítila důležitost v nastavení „pravidel hry“. Všichni dohromady shodně tvrdili, že každý umí něco a ve výsledku je důležité spojení všech zaměstnanců střediska. Z toho důvodu je také bohatý a kreativní tým lidí, které práce navíc baví, tolik důležitý.

## **3) V čem je ovlivňování negativní?**

Na tuto otázku docházelo k odpovědím již v otázce 1d. Vychovatelka zde navíc dodala, že negativně na děti působí nejednotnost názorů, trestů a pochval ze strany členů týmu střediska výchovné péče. Vychovatelka tak narážela na konkrétní situaci, kdy došlo k rozdílnému názoru na vzniklý problém a u dětí tak došlo k velkým nejasnostem a sporům, kterým by se dalo jednotností ze strany střediska zabránit.

## **4) Kdo si myslíte, že je ve skupině nejoblíbenější a nejméně oblíbený a proč?**

Pracovníci si uvědomují, že dochází ke skupinovému rozdělení pozic a následně rolí, tedy ke skupinové hierarchii. Vždy se najde někdo, kdo vyčnívá. Často to bývají děti inteligenčně podprůměrné. V těchto dvou skupinách jde o členy, kteří nepřijímají nabízená pravidla a možnost změnit své chování a přístup. Vychovatelka pak jen dodává, že se necítí být kompetentní k tomu, aby nálepkovala děti dle oblíbenosti. Ona se snaží o rovný přístup ke všem.

## **5) Jaká je prognóza pro děti ze SVP do budoucna?**

ETOPED: Tato služba pomáhá dítěti vidět jiné a lepší vzory chování než vidí v rodině, pracujeme i s rodinou a proto děti, které prošly SVP, mají větší šanci na lepší budoucnost než děti, které jsou patologickými jevy v rodině ovlivněny a SVP neprošly.

UČITELKA: Ve škole jsou kladeny na děti velké nároky a často z nich nechceme slevit, myslím si, že je čas na změnu, aby došlo k integraci dětí, které nejsou ve školních výsledcích tak zdatné.

VYCHOVATELKA: Je problém, že se děti vrací do rodin, kde z 90 % problémy vznikly. Ovšem pozitivní je to, že díky středisku mají děti možnost volby, vzhledem k tomu, že zde dochází k ukázce jiných možností, než těch, které se naučily a okoukaly v rodině a blízkém okolí. Výběr pak je už na nich.

U této odpovědi nešlo jinak než nechat odpovědi tak, jak byly zodpovězeny. Každý názor byl něčím přínosný a každý se opíral o to, že je nutné dělat něco s rodinou, ze které děti přichází, jinak má výsledek, který vznikl působením střediska pro děti mizivou šanci na úspěch.

**6) V čem si myslíte, že je SVP vyniká a je tím přínosná pro děti, které tu jsou?**

Přínos střediska tkví ve snaze něco změnit. Ovlivnit děti správným směrem a nejen je trestat za to, že nejsou společností přijímány. Přínos pro děti může být jedině v tom případě, když budou zodpovědně a kvalitně vybraní pracovníci působit při výchově dětí. Je to otázka toho, že ve středisku nemůže pracovat takový člověk, kterému by na dětech nezáleželo.

**7) Co si myslíte, že je potřeba v SVP změnit, je zde nějaký nedostatek?**

Jednoznačná odpověď bylo působení na rodinu, jako původce problémů. Zde je stále co vylepšovat.

**8) Chodíte do práce rádi? Spolupracují mezi sebou jednotliví pracovníci?**

Na tomto se všichni shodli. Ano, chodíme. Bez lásky by tato práce nešla vykonávat, neboť pracujeme s živými tvory, pracujeme s dětmi.

Z rozhovorů, které jsem provedla s pracovníky střediska výchovné péče, jasně vychází několik důležitých faktů. Tím nejdůležitějším, jak jsem vycítila ze strany střediska, je dobrý tým pracovníků, kteří se snaží něco v životě dětí změnit. Je nutné, aby chodili do práce s tím, že je to baví a ne s pocitem, že je to jen práce, kterou musí udělat, aby bylo na živobytí. Tito lidé mají v rukou cizí životy, možnost změnit, zlepšit

či jinak ovlivnit budoucnost dětí. Z toho důvodu je také důležitý výběr pracovníků. Každý z týmu má maličko jiný pohled na možnosti umístěných dětí ve středisku, avšak jedno mají společné. Tím je víra, že všechno jde, když se chce.

Úkolem, který z rozhovorů vyplynul, je úprava a vylepšení práce v rodinách, ze kterých děti umístěné do střediska výchovné péče pochází. Rodiny jsou nejčastější příčinou problémů, návyků a vzorů u dětí, je tedy nutné dojít k tomu, aby nejen děti něco změnily, ale aby i rodiče začali přemýšlet nad svými výchovnými chybami. Děti se potřebují ze střediska vracet do prostředí, které má jasná pravidla, je spravedlivé, ukazuje mu jeho hranice a nastavuje již míněná „pravidla hry“. V okamžiku, kdy není nastartovaná změna v rodině, nemůže dojít k efektivnímu využití možností, které středisko dětem nabízí.

### **14.1.3 Sociometrie**

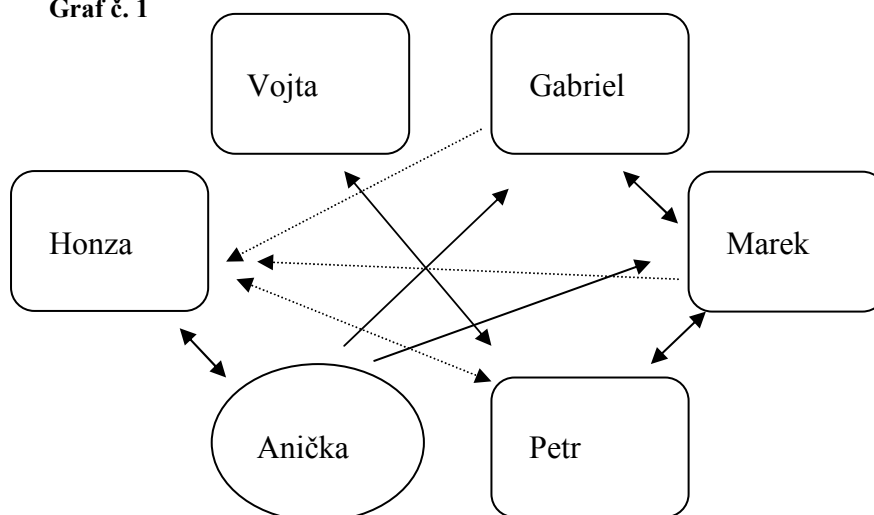
Tato technika kvalitativního výzkumu byla provedena téměř na konci výzkumné části. Její důležitost je v tom, podpořit a dotvořit výsledky předešlých metod a ujasnit si, zda výsledky korespondují se směřováním výzkumu. Jak jsem již výše zmiňovala v kapitole 12.5, tato metoda byla postavená na dvou otázkách. Jejich výsledkem měla být oblíbenost či neoblíbenost daného jedince. Výsledky jsem zapsala do tabulky č. 1, ve které uvádím výsledky mladší skupiny neboli malé a tabulky č. 2, které náleží výsledky starší jinak také velké skupiny. Tyto výsledky dostaly i grafickou podobu pro jasné znázornění s doplněním vysvětlivek pro pochopení na konci kapitoly.

Vodorovná část tabulky vyjadřuje, koho by si na oslavu dané dítě vzalo či nevzalo, tedy vzájemné sympatie a antipatie. Svislá část tabulky vyjadřuje oblíbenost, to znamená, kolik daní jedinci dostali pozitivních a kolik negativních bodů od ostatních členů skupiny. Tyto body jsou následně v obou polohách sečteny.

Tabulka č. 1 Mladší skupina SVP v Českých Budějovicích

X	Anička	Gabriel	Marek	Petr	Honza	Vojta	+	-
Anička	X	+	+		+	-	3	1
Gabriel		X	+		-		1	1
Marek		+	X	+	-		2	1
Petr			+	X	-	+	2	1
Honza	+			-	X		1	1
Vojta		+		+	-	X	2	1
+	1	3	3	2	1	1		
-	0	0	0	1	4	1		

Graf č. 1



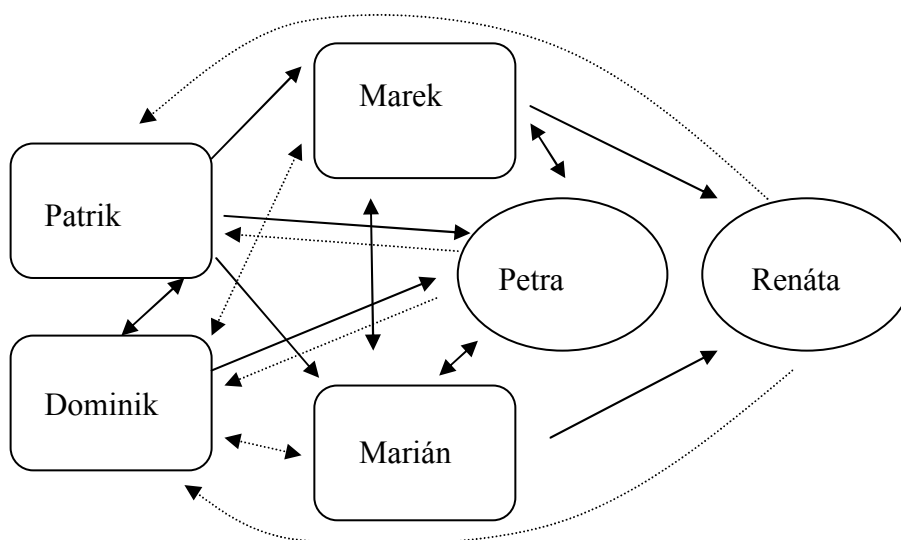
Vysvětlivky:

- sympatie
- .....→ antipatie
- ←—————→ vzájemná sympatie
- ←.....→ vzájemná antipatie
- muž, chlapec
- žena, dívka

Tabulka č. 2 Starší skupina SVP v Českých Budějovicích

X	Dominik	Petra	Marek	Marián	Patrik	Renáta	+	-
<b>Dominik</b>	X	+	-	-	+		2	2
<b>Petra</b>	-	X	+	+	-	---	2	2
<b>Marek</b>	-	+	X	+		+	3	1
<b>Marián</b>	-	+	+	X		+	3	1
<b>Patrik</b>	+	+	+	+	X		4	0
<b>Renáta</b>	-	---			-	X	0	2
+	1	4	3	3	1	2		
-	4	0	1	1	2	0		

Graf č. 2



Zjištěnými výsledky metodou sociometrie jsem si potvrdila skutečnosti, které jsem získala pomocí metody zúčastněného pozorování. V mladší skupině se tvořily nejčastěji dvojice. Nejsilnější dvojicí byla dvojice vůdců Marka a Gabriela, kteří společně s Petrem vytvářeli jádro skupiny. Anička s Honzíkem byli členové, kteří nebyli skupinou přijímáni tolik, kolik by si přáli. Anička kvůli svému zevnějšku a částečně i svému chování. Honzík kvůli svým projevům v chování, které měly agresivní

a manipulativní sklony. Vojta byl člen skupiny, který byl sám se sebou spokojen, nebyl nikdo, kdo by ho neměl rád a zároveň byl opomíjen v okamžiku pozitivního hodnocení. Jeho pozice byla vně skupiny.

Ve skupině starších tomu bylo téměř stejně. Dva členové, kteří vedli celou skupinu Marián pro svou upřímnost a přátelskost, Marek pro svou inteligenci. Spolu s Petrou byli silná trojka, která vytvářela jádro skupiny. Petra zde nebyla, jak tomu bylo v mladší skupině, opomíjena díky svému pohlaví, ale právě naopak. Renata, stejně jako Vojta v mladší skupině, byla člen vně skupiny. Pokud byla hodnocena skupinou, hodnocení bylo pozitivní. Ona sama vnímala negativně členy skupiny, kteří byli skupinou vyčleňováni kvůli svému chování a postojům k pravidlům. Sama se do skupiny zapojovat nechtěla. Její pozitivní vazby nesměřovaly k žádnému z členů skupiny, vazba byla pouze na rodinu, která jí chyběla. Patrik a Dominik byli skupinou hodnoceni negativně, proto i oni vytvořili koalici o dvou členech. To pro svůj pocit, že někam patří. Ve skupině starších se více než ve skupině mladší vytvářely jedno vazebné vztahy, ve kterých si jeden přál mít druhého na oslavě, avšak ten druhý jeho potřebu neopětoval.

## 14.2 Výsledky výzkumného šetření

Pozorování bylo základním kamenem celého výzkumu, ve kterém jsem hledala odpověď na výzkumnou otázku: **„Jací činitelé ovlivňují vývoj vztahů ve skupině SVP a jak tento vývoj skupiny ovlivňuje chování dítěte jako jednotlivce?“**

Pozorování mohu rozdělit na dvě části. V první části hledám činitele, jež ovlivňují vývoj vztahů. Ve druhé části odpovídám na otázku, jakým způsobem tento vývoj ovlivňuje chování jednotlivce, jež je součástí skupiny.

Pokusila jsem se najít spojitosti mezi jednotlivými činiteli a zajímala se o to, kteří z nich mají největší vliv na vývoj vztahů a zda jde o vliv pozitivní či negativní. Nejdříve jsem hodnotila prostředí. Zahrnula jsem hodnocení do těchto kategorií: ve třídě, při skupinových aktivitách, o přestávkách, na veřejnosti a při mimoškolních aktivitách. Důležitá skutečnost, která byla při pozorování nepostradatelná a bez níž by prostředí nebylo pro výzkum úplné je určení činitele, kterého jsem nazvala: „Kdo“.

„Kdo“ zahrnuje osoby, které by mohly ovlivňovat vývoj skupiny. Za tyto osoby považuji učitele, etopedy, vychovatele, sociálního pracovníka, psychology jedním



slovem zaměstnance střediska. Dále považuji za tyto ovlivňující osoby mě, jako studenta na praxi a v neposlední řadě k těmto osobám patří návštěvy v rámci skupin. A to mladší skupiny ve starší a naopak.

## **14.2.1 Prostředí**

### ***14.2.1.1 Vliv v prostředí školy a třídy***

Přístup učitele, v případě starší skupiny a učitelky v případě mladší skupiny byl zaměřen velice individuálně. Tím vznikala možnost neschovávat se za kolektiv třídy. Z velké části docházelo k motivování dětí natolik, aby se alespoň pokusily zadaný úkol řešit. Ve škole byl tento přístup velice oceněn i dětmi, jelikož motivace, kterou učitelé používali, byla formou hry.

Důležitým shrnutím pro tuto oblast je skutečnost, že velice dobře funguje u dětí pozitivní motivace za splněné úkoly, stejně jako individuální přístup.

### ***14.2.1.2 Vliv v prostředí skupinových aktivit***

Součástí skupinových aktivit je skupinová a komunitní terapie. V komunitní terapii mají děti za úkol shrnout a hodnotit uplynulý týden. Tato činnost plní funkci zpětné vazby pro všechny zainteresované členy skupiny. Ve skupinové terapii dochází k psychologické práci s dítětem.

U mladší skupiny bylo zajímavé zjišťovat skupinovou aktivitu v rámci komunitní terapie. V rámci této aktivity, docházelo k rozdávání „čertů“ za špatné chování a „andělů“ za mimořádné či jinak pozitivně laděné chování. V mladší skupině, díky jejich citové labilitě, docházelo často při negativním hodnocení k impulzivnímu jednání. Toto jednání bylo doprovázeno agresivitou v podobě násilí i slovního napadání. Jednání však bylo velice povrchní a za krátký čas docházelo k usmíření.

Ve starší skupině mělo hodnocení v rámci komunitní terapie charakter uvědomění si svého chování. Děti měly problém uznat své chyby. V případě negativního hodnocení a dobré práce týmu střediska, cítily motivaci a snažily se tuto skutečnost napravit.

Skupinové terapie u dětí ze skupiny mladších i starších měly cíl uklidnění a uvolnění. Tento cíl bylo ze začátku vývoje skupiny těžké splnit, ale v průběhu vývoje byly vidět posuny. Děti se dokázaly uvolnit a uklidnit.

### ***14.2.1.3 Vliv prostředí při vystupování na veřejnosti a o přestávkách***

Zde je důležité „**kdo**“ z činitelů, o kterých jsem psala v úvodu kapitoly je u této aktivity přítomen. Pokud se zamyslím nad tím, jakým způsobem funguje přítomnost pracovníka SVP, myslím si, že má tato přítomnost souvislost s autoritou. V případě, že tyto členové měli autoritu přirozenou, děti cítily respekt vůči této osobě. V tomto případě měly tendenci zachovávat nastavená pravidla hry. V případě opačném, kdy pracovník autoritu postrádal, se děti pokoušely nastavit vlastní pravidla a rozšiřovat si hranice své působnosti. Ve chvíli přítomnosti neautoritativního pracovníka docházelo ke konfliktům mezi pracovníkem a dítětem častěji než v případě přítomnosti autority.

Při vystupování na veřejnosti a o přestávkách dochází k negativnímu projevu chování ve smyslu projevů vulgarismů, nevhodného chování, fyzického napadání či jiného porušování pravidel. Tímto jsem došla k poznání, že v prostředí střediska výchovné péče děti pravidla dodržují více než mimo středisko. V okamžiku opuštění prostoru SVP záleží na dozoru, jeho osobnosti a autoritě. Na tom, zda dozorující udrží chování v nastavené normě.

### ***14.2.1.4 Vliv prostředí při mimoškolních aktivitách***

Chování při mimoškolních aktivitách je navázáno na osobu vychovatele, který s dětmi tráví čas při těchto aktivitách. Ten, jak se říká, určuje pravidla hry. Děti s touto osobou tráví většinu času. Je více než nutné vytvořit takový tým, který by byl pro děti autoritativní. Tím dochází k co nejintenzivnějšímu ovlivňování a formování nových vzorů chování.

## **14.2.2 Vliv činitele „Kdo“**

Každý člen týmu střediska prochází testováním **autority** ze strany dětí. Děti zkouší hranice, kam až mohou zajít ve svém chování. Zkouší také skutečnost, zda se pedagog či jiný pracovník SVP zachová spravedlivě a to v rámci pravidel, která jsou ve středisku nastavena. Zda se zachová spravedlivě ke všem nebo si vybere některého jednotlivce z kolektivu. V případě spravedlnosti, tedy i jasně vymezeného důvodu trestu nebo pochvaly, dochází k utváření jasných pravidel. Tato pravidla jsou pro děti zřetelná a je na nich, zda pravidla respektují či nikoliv. Spravedlivé jednání a jasně stanovené hranice jsou jedním z hlavních vlivů pro změnu vzorů chování dětí.

Za důležitou zmínku stojí stav, ke kterému docházelo v případě návštěv rodin či jiných členů, kteří pocházeli z rodinného prostředí. Následkem těchto návštěv byla roztržitost dětí. Chovaly se nevhodně a impulzivně a celkový dojem byl negativní. Došla jsem tedy k názoru, že je velice důležité nejen ovlivňovat děti a jejich vzory chování, ale také rodiny, ve kterých jsou nastavená jiná pravidla a jiné vzory než ve středisku.

### **14.2.3 Vývoj skupiny**

Děti si nejdříve zvykaly na středisko výchovné péče, jeho fungování a stejně tak i na svou účast v nové neformální skupině. Následoval posun skupiny směrem k utváření skupinové hierarchie.

Můj původní předpoklad byl, že se ve skupině bude vyskytovat člověk, který bude velice dominantní a nepřizpůsobivý se silnou poruchou chování, s agresivními sklony a s jednotlivými členy bude manipulovat. Tento člen se ve skupině nevyskytl. Samozřejmě, že se utvořila hierarchie dle osobností ve skupině, avšak tato skupina, mladší i starší byla natolik vyvážená, že nepůsobila negativně. Jednotlivci ve skupině byli ztotožněni se svou rolí a v případě problému vždy všichni drželi při sobě. Vyčleňování nebyli ani členové skupiny, kteří byli na pozicích černých ovcí, nepřítel nebo jiného vyčleněného člena.

Ve skupině mladší i starší se našel člen, který byl součástí skupinové hierarchie a většinou skupiny byl vyčleňován. Byly to členové, kteří nerespektovali normu chování nastavenou uvnitř skupiny, ani normu nastavenou střediskem. Díky těmto členům však docházelo k tomu, že si děti uvědomovaly, jaký vzor chování se jim nelíbí nebo naopak jaký vzor by se chtěly naučit.

### **14.2.4 Shrnutí**

V rámci výzkumu jsem kromě pozorování použila metodu sociometrie k porovnání s metodou zjištěných výsledků rozhovorů. Otázka, kterou jsem si položila, zněla: „Dochází k vývoji vztahů v průběhu času?“ Došlo k situaci, kdy výsledky rozhovorů i výsledky sociometrie, která byla prováděna na konci výzkumu, byly téměř totožné. To mě vedlo k názoru, že nijak výrazně nedošlo ke změnám ve struktuře skupiny v průběhu času.

Pomocí kombinace výzkumných technik jsem zjistila, že u dětí dochází k rozdílnému chování v průběhu denních aktivit. Jiný vzor chování mají nastavený ve škole, jiný při mimoškolních aktivitách. Jinak se děti chovají v přítomnosti učitele a jinak když jsou mezi svými.

V závěru bych chtěla poukázat na důležitost autority, která ve středisku působila jako spouštěcí mechanismus úspěchu práce s dětmi. Některý pracovník střediska je obdařen autoritou přirozenou, jiný jí však nemá nebo jí musí nahradit jinou formou výchovy. Pracovníci střediska s přirozenou autoritou měli vždy ve středisku na děti větší vliv než pracovníci, kteří se autoritu pokoušeli uměle vyvolat. Děti si pracovníků více vážily, měly k nim respekt a mnohem lépe přijímaly nastavená pravidla a normy chování. V okamžiku, kdy přišlo propojení individuálního přístupu ke každému dítěti, jasně stanovených pravidel a hranic v chování a spravedlnosti v přístupu ke každému z nich, děti dokázaly přijmout, že musí ve svém chování něco změnit. Nebyl to stav, který by prošel změnou okamžitou, ale výše zmíněné skutečnosti změnu podporovaly a urychlovaly.

Ve skupinových aktivitách bylo hlavním cílem uvědomění. Uvědomění si vlastních chyb. Děti se v průběhu času stráveného na internátě nebo při skupinové psychoterapii učily uvolnění a uklidnění se. Tento posun byl v čase velice markantní. Děti se v naprosté většině naučily respektovat čas vyhrazený pro uklidnění se. Ačkoliv ne vždy dokázaly být klidnými po celou dobu určenou pro relaxaci, dílčí úspěchy, dokázat odložit vlastní napětí a hyperaktivitu, byly v průběhu pobytu velice dobře vidět.

Pro tuto aktivitu, a nejen pro tu, bylo pro děti důležité cítit pozitivní motivaci. Potřebovaly vědět, že budou oceněny za své dobré chování. V případě mladší skupiny, v okamžiku projevu negativního hodnocení jejich chování, přicházel výbuch emocí. Agresivita, na druhou stranu však povrchnost byly doprovodnými projevy této exploze.

Exploze nevhodného chování a porušování pravidel přicházela nejčastěji při opuštění střediska výchovné péče v době obědů, večeří či jiných aktivit konaných za zdmi střediska. Je samozřejmostí, že autorita pracovníka dokázala celou tuto škálu nevhodných projevů ohraničit, ale i tak byl vidět markantní rozdíl mezi chováním uvnitř a vně střediska výchovné péče.

Stejně projevy přicházely i v okamžiku návštěv rodiny či jiných blízkých osob dětí. Vypozorovala jsem, že středisko dokáže vytvořit takovou atmosféru, aby se děti cítily dobře. Ideálním řešením by bylo naučit rodinu, ze které problémové děti přichází,

aby tuto atmosféru vytvořila také. Děti po atmosféře jasných pravidlech volají, jen je třeba je vyslyšet a ukázat i rodině, jakým způsobem je nutné hranice, pravidla a vzory nastavit. Ovlivňováním rodinného prostředí by mohlo dojít ke změně špatných vzorů chování nejen na dobu internátního pobytu, ale navždy.

Díky pozorování mohu říci, že dítě jako jednatel je ovlivňováno skupinovou dynamikou a tato skupina je ovlivňována jednotlivcem. Ve středisku, jako téměř v každé skupině, která spolu nějaký čas žije, se vytvořila hierarchie. Od začátku pozorování bylo zřejmé, že v každé skupině mladší i starší bude člen, který bude mít nálepkou „vyčleňován“. Překvapila mě však skutečnost, že v případě, kdy došlo k problémům, skupina se stmelila a držela při sobě jako jeden celek. Včetně člena s nálepkou „vyčleňován“.

Nerozdělitelné spojení, skupina a jednatel zastřešuje v mé práci pojem okruh činitelů. V případě internátního pobytu ve Středisku výchovné péče v Českých Budějovicích je to již zmiňované prostředí, aktivity a osoby. V případě pobytu v rodině je to samotná rodina.

Závěrem pozorování jsem přemýšlela, jak vše se vším souvisí. Díky rozhovorům, které jsem uskutečnila s pracovníky přicházejícími nejčastěji do styku s dětmi, vše do sebe zapadlo. Prostředí, které vytváří organizace, výběr členů, výběr metod práce, celková atmosféra a nastavená pravidla jsou tím nejdůležitějším faktorem ovlivňování vývoje skupiny a následně i jednotlivců. Ve středisku, díky spravedlivě a jasně nastaveným pravidlům, aktivitě členů týmu a pozitivní atmosféře dochází k situaci, kdy jsou děti ve středisku rády, nastavená pravidla v rámci možností respektují a vytvářejí si nové vzory chování. Jediným problémem celé výchovy je skutečnost, že se děti vracejí do prostředí, které o těchto faktorech neví a samo by potřebovalo pomoci.

## ZÁVĚR

Ve své práci jsem chtěla poukázat na fakt, že středisko výchovné péče může být pro děti možností změny. Díky středisku mohou změnit vzorce chování tak, aby jejich život v budoucnu byl pro společnost a pro ně samé přínosným a smysluplným a zároveň aby splňoval přijatelné společenské normy. Normy, které jsou společností nastaveny tak, aby nevznikal chaos a bezpráví.

Středisko nemusí být pro děti jen místem, ve kterém se snaží měnit jejich chování, ale také místem, kde si mohou vybrat, jakou cestou se budou v budoucnu ubírat, jelikož varianty jsou jim zde představeny. Rozhodnutí už je na nich samých.

Tento výzkum mě přivedl k závěru důležitosti atmosféry prostředí. Myslím si, že na děti má velký vliv kolektiv pracovníků. Na každém zaměstnanci je vidět, že dětem dává to, co je v jeho silách a pracuje s nimi ne, že je to jeho práce, ale protože ho to baví. Důležitá je důvěra v tyto děti, jasně nastavená pravidla, spravedlivě dodržovaná a určená tak, aby udávala jednotné hranice. V neposlední řadě je nutné pro děti pocít bezpečí, jistoty a spravedlnosti.

To, v čem díky výzkumu vidím velký potenciál, je práce s rodinou. A je to dlouhá a intenzivní práce. Jedna věc je naučit děti něčemu co neznají, předat vzor, který je přínosný a ve společnosti fungující, ale něco jiného je poslat děti zpět domů. Do rodin, kde tento systém zaběhnutý není, nefunguje a není možnost jak pokračovat v podporování dobrého vzoru chování. V rodině totiž není ten, kdo by ho předával.

Věřím, že si instituce uvědomí důležitost tohoto faktu, důležitost práce s rodinou, a umožní tak pozitivní ovlivnění životů a pokračování práce, která byla nastavena ve středisku.

## **RESUMÉ**

This diploma thesis is called Relationship in educational group of Educational Care Center and its affect on the children behavior. It is important to say in this context, that child is thought as individual in the group and the aim of this thesis is to find what affect progression of relationship and how this progression of group affects behavior of the individual. This work is focused on the Educational Care Center in the Ceske Budejovice. The aim of this thesis is discussed in the theoretical part in the first place, which comprises chapters defining terms of behavior disorders, which are the most frequent starter for visit of the center from the side of initiator of the change. Next chapter, which is mentioned in this work, are mental peculiarities of children development, which stay in the Center, thus children in the first and second level of basic school. Description of functioning and working in the Educational Care Center is important chapter, which can give a reader idea of Center as possibility of asocial behavior prevention. Last chapter with theory for understanding of practice, is small social group. These groups are basic building unit of the work and function in the Educational Care Center in the Ceske Budejovice.

It was used questioning, sociometry and observation first of all to get to the aim of this work. These methods together with next additional methods helped to draw a conclusion of this thesis; the environment, where children grow, in the environment of the Center also, is the factor, which affects individuals most and it is important to create environment, where children will sense set boundary, love, fondness, reliance and sense of security, which find certainly in the Educational Care Center in the Ceske Budejovice.

## RESUMÉ

Diplomová práce se nazývá *Vztahy ve výchovných skupinách střediska výchovné péče a jejich vliv na chování dětí*. V této souvislosti je důležité doplnění skutečnosti, že se dítětem myslí jednatel ve skupině a cílem práce je zjistit, jací činitelé ovlivňují vývoj vztahů a jak tento vývoj skupiny ovlivňuje chování jednotlivce. Práce je zaměřena na středisko výchovné péče v Českých Budějovicích. Cíl práce se v první řadě opírá o teoretickou část, která zahrnuje kapitoly vymezující pojmy poruchy chování, které jsou nejčastějším spouštěčem pro návštěvu zařízení ze strany iniciátora změny. Další kapitolou, která je zmiňována, jsou psychické zvláštnosti vývoje dětí, kterých se týká pobyt ve středisku, tedy dětí prvního a druhého stupně základní školy. Popis fungování a práce ve středisku výchovné péče je důležitou kapitolou, která může čtenáři přiblížit středisko jako možnost prevence asociálního chování. Poslední kapitolou, ve které je vidět snaha podat dostatek teorie k pochopení praxe je kapitola malá sociální skupina, která je základní stavební jednotkou pro práci a fungování ve středisku výchovné péče v Českých Budějovicích.

K cíli práce se došlo pomocí dotazování, sociometrie a v první řadě pomocí pozorování. Tyto metody spolu s dalšími doplňkovými pomohly k tomu, aby se došlo k závěru a to ke skutečnosti, že prostředí, ve kterém děti vyrůstají a tedy i v prostředí střediska je tím, které nejvíce jedince ovlivňuje a je důležité, aby bylo vytvořeno takové prostředí, ve kterém děti budou cítit jasně nastavené hranice, lásku, důvěru a pocit jistoty a bezpečí, které ve středisku výchovné péče v Českých Budějovicích určitě nalézají.



## Seznam použité literatury a internetových zdrojů

### Literatura

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 106 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4723-099.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 317 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-717-8513-X.

KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum) : [určeno] pro posl. pedagog. fak. Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 219 s. ISBN 80-706-6632-3.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, 2005, 297 s. ISBN 80-726-2347-8.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.

MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 351 s. ISBN 80-736-7002-X.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 379 s. ISBN 80-717-8548-2.

MATOUŠEK, Oldřich a KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 335 s. ISBN 80-717-8226-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1998, 234 s. ISBN 80-859-3165-6.

- POKORNÁ, Věra. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: Karolinum, 1993, 66 s. ISBN 80-706-6600-5.
- PŘÍHODA, Vašek. *Ontogeneze lidské psychiky*. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1977. 14-610-77.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-859-3148-6.
- ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 155 s. Pro rodiče. ISBN 978-802-4729-916.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 95 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8049-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990, 435 s. ISBN 80-703-8078-0.
- SVOBODA, Mojmír a KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 80-717-8503-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-717-8802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie I.: úvod do problematiky a psychologie somaticky nemocných dětí*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2002, 113 s. Učební texty pro studující speciální pedagogiky. ISBN 80-708-3593-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémových dětí a mládeže: učební text pro vychovatele obor speciální pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000, 125 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-708-3378-5.
- VOCILKA, Miroslav. *Netradiční forma prevence poruch chování: náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež*. Praha: Tech- Market, 1997, 92 s. ISBN 80-902-1348-0.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 543 s. ISBN 80-717-8696-9.

### **Internetové zdroje**

- [1] WHO. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2009 [cit. 2012-02-23]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- [2] *Děti a mládež s rizikem v chování jako cílová skupina v sociální práci* [online]. 2008 [cit. 2012-04-12]. Dostupné z: <http://socialni-prace.webnode.cz/zaskolactvi>
- [3] *Děti a mládež s rizikem v chování jako cílová skupina v sociální práci* [online]. 2008 [cit. 2012-04-12]. Dostupné z: <http://socialni-prace.webnode.cz/kriminalita-a-delikvence>
- [4] ŠVEC, Jakub, Simona JEŘÁBKOVÁ a Michal KOLÁŘ. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě: kurz osobností a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ* [online]. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 79 l.[cit. 2012-05-02]. ISBN 978-80-87145-27-2.
- [5] KULŠTRUNKOVÁ, Adéla. Hnutí BRONTOSAURUS. *Malé sociální skupiny* [online]. 2009 [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <http://vzdelavani.brontosaurus.cz/pro-organizatory/sociologie/101-male-socialni-skupiny.html>
- [6] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a v praxi: Skupinové role, pozice a závislosti* [online]. 2009 [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/skupinove-role-pozice-a-zavislosti>
- [7] SVOBODA, Jan. *Základní jistoty třídního kolektivu* [online]. [cit. 2012-04-23]. Dostupné z: <http://www.zszerotinova.cz/zakladnisocialnijistoty,tridnikolektiv.pdf>
- [8] *Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče* [online]. 2007 [cit. 2012-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-upresnujici-podminky-cinnosti-stredisek-vychovne-pece>
- [9] *Středisko výchovné péče České Budějovice* [online]. 2012 [cit. 2012-01-12]. Dostupné z: [http://www.dduhomole.cz/svp\\_cb\\_dokumenty.htm](http://www.dduhomole.cz/svp_cb_dokumenty.htm)

[10] MPSV. Zákon 109/2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online]. 2002 [cit. 2012-01-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-vykonu-ustavni-vychovy>

[11] ROMANO, E., Tremblay, R., Boulerice, B., Swisher, R. *Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. Journal of Abnormal Child Psychology* [online]. 2005 [cit. 2012-06-12]. Dostupné z: [http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD\\_konf\\_zbornik\\_2009/SUBORY/PDF/44\\_Kitliinska.pdf](http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD_konf_zbornik_2009/SUBORY/PDF/44_Kitliinska.pdf)

## **Seznam tabulek a grafů**

Tabulka č. 1

Tabulka č. 2

Graf č. 1

Graf č. 2

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Hodnotící kategorie bodování, pochval a napomenutí

Příloha č. 2 Pozorovací arch

Příloha č. 3 Odměny a postihy

## Příloha č. 1 Hodnotící kategorie bodování, pochval a napomenutí

### Hodnotící kategorie bodování

*Klient je v průběhu pobytu hodnocen za jednotlivé úseky dne. Hodnocení provádí příslušný odborný pracovník společně s dětmi v rámci jejich sebehodnocení. Bodové rozpětí je na stupnici od 0 do 3, kdy 3 body vyjadřují nejlepší možný výsledek. Klientovi může být zároveň udělena mimořádná pochvala či v opačném případě napomenutí.*

#### Noční služba

- večerní režim (příprava na spánek, dodržování nočního klidu)
- ranní režim (osobní hygiena, snídáně, úklid pokoje)

#### Škola

- průběh vyučování (aktivita, snaha zlepšit se apod.)
- přestávky

#### Vystupování na veřejnosti

- průběh cesty za stravováním
- cestování v MHD
- chování vůči kolemjdoucím
- kultura stolování

#### Mimoškolní činnost

- odpolední a večerní aktivity (chování, zájem, snaha, výsledky apod.)
- osobní volno

#### Udržování čistoty a pořádku, úklidy

- pořádek na pokoji a v osobních věcech
- osobní hygiena
- úklid společných prostor

#### Příprava na vyučování

- přístup k PNV a její zpracování

### Hodnotící kategorie pochval a napomenutí

#### Pochvaly:

- mimořádná pomoc spolužákům
- mimořádná pomoc pracovníkům SVP
- mimořádná ochota, aktivita, „něco navíc“

*Pochvaly zvyšují počet bodů v týdenním hodnocení. Při dosažení určitého počtu bodů má klient nárok na příslušnou odměnu.*

#### Napomenutí:

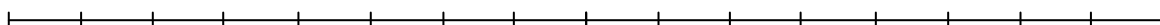
- nevhodné chování k pracovníkům SVP
- nevhodné chování ke spolužákům (slovní i fyzické)
- nevhodné chování na veřejnosti
- vulgární vyjadřování a chování (včetně sexuálního podtextu)
- neplnění pokynů odborných pracovníků SVP a povinností
- poškozování majetku SVP či osobních věcí jiných klientů
- porušení zákazu kouření a jiných zákazů, které uvádí IŘ
- opakované nerespektování pokynů a opakované porušování IŘ

*Napomenutí snižuje počet bodů v týdenním hodnocení; počet napomenutí ovlivňuje míru postihu.*

## Příloha č. 2 Pozorovací arch

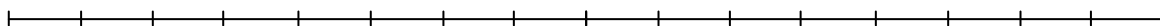
**Čas**, kdy se co stalo, **Kde** se to stalo.

- ve třídě, škola
- skupina, komunita, aktivity
- přestávky
- vystupování na veřejnosti
- mimoškolní činnost
  - příprava na vyučování
  - odpolední aktivity



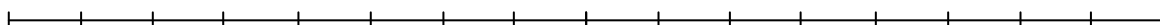
**Kdo** byl přítomen, **koho** se to týkalo.

- Paní učitelka a jiní dospělí ze SVP
- Já a jiní studenti
- Děti z mladší skupiny
- Děti z starší skupiny
- Cizí děti, dospělí



**Co** se v daný okamžik stalo zásadního- **pozorovací kritéria**

- nevhodné chování
- vulgarismy
- hrubé porušení pravidel
  - fyzické napadání
  - kouření, alkohol
  - útěky
- splnění úkolu, dodržení pravidel
- mimořádná aktivita, pomoc
- jiné



**Poznámky:**

**Příloha č. 3 Odměny a postihy**

**Odměny a postihy klientů SVP**

<b>TÝDENNÍ HODNOCENÍ</b>	<b>MOŽNÉ ODMĚNY</b>
1. až 3. místo v týdenním hodnocení v rámci skupiny	Drobná odměna (např. sladkost)
1. místo a zároveň dosažení 110 a více bodů v týdenním hodnocení v rámci skupiny	Uzenina nebo zákusek dle vlastního výběru (1.sk.) Možnost nákupu u firmy McDonald (2. sk.)
1. místo v rámci skupiny	Ztráta povinnosti úklidu společných prostor na jeden den, a to ve St po dané komunitě (úklid vykoná internátní klient s nejnižším počtem bodů)
2. místo v rámci skupiny	Možnost volby víkendového TV programu
2x 1. místo v po sobě jdoucích týdnech	Mimořádná středeční vycházka se zákonným zástupcem mimo SVP
3x 1. místo v po sobě jdoucích týdnech	Mimořádný odjezd domů na 1 víkendový den
Maximálně 1 napomenutí za týden	Možnost sobotní vycházky mimo areál SVP (za předpokladu, že klient do soboty nezíská další napomenutí)

<b>HODNOCENÍ</b>	<b>MOŽNÉ POSTIHY</b>	
Klient s nejnižším počtem bodů v týdenním hodnocení	Provádí úklid společných prostor za klienta na prvním místě.	
1 a více napomenutí v jednom dni	Malé záказы	Ve 20:00 na pokoji; den bez nároku na kapesné; omezen přístup na PC
3 – 4 napomenutí za týden	Velké záказы	Zákaz televize na jeden týden
		Zákaz PC na jeden týden
		Omezeno kapesné na jeden týden
		Omezeno čerpání os. pochutin na jeden týden
5 a více napomenutí za týden	Zákaz veškerých výhod	Odsunutí či zkrácení víkendového pobytu doma
		Přesun na samostatný pokoj
		Napomenutí vedoucí SVP
Za závažné či opakované porušení IR SVP může být klientovi uděleno napomenutí vedoucí SVP nebo podmíněčné vyloučení z SVP nebo okamžité vyloučení i bez předchozích postihů.		

Konečnou podobu odměn a postihů schvaluje vedoucí SVP, která má vyhrazeno právo na jejich obměně.