

VYBRANÁ TÉMATA VYCHOVATELSKÉ PRAXE

INSPIRACE PRO VYCHOVATELE V ZAŘÍZENÍCH
ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Národní ústav pro vzdělávání,
školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání
pedagogických pracovníků
a Univerzita Karlova
1. lékařská fakulta v Praze
a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze
Klinika adiktologie

VYBRANÁ TÉMATA VYCHOVATELSKÉ PRAXE

INSPIRACE PRO VYCHOVATELE V ZAŘÍZENÍCH
ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Editoři

Helena Pacnerová
Adéla Zelenda Kupcová

Autoři

Jan Žufníček, Pavel Dosoudil, Pavla Skasková,
Veronika Pavlas Martanová, Jan Soukup,
Tereza Polesná, Božena Lányová, Jiří Pilař

Recenzenti:

Doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

MgA. Dagmar Slavíková

VYBRANÁ TÉMATA VYCHOVATELSKÉ PRAXE

INSPIRACE PRO VYCHOVATELE V ZAŘÍZENÍCH ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Editoři: PhDr. Helena Pacnerová, Mgr. Bc. Adéla Zelenda Kupcová

Autorský kolektiv: Mgr. Jan Žufníček, Mgr. Pavel Dosoudil, PhDr. Pavla Skasková, PhDr. et Mgr. Veronika Pavlas Martanová, PhD., PhDr. Jan Soukup, PhD., Mgr. Tereza Polesná, PhDr. Božena Lányová, PaedDr. Jiří Pilař

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, 102 00, Praha 10, a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Apolinářská 4, Praha 2, ve vydavatelství TOGGA, spol. s r. o., Volutová 2524, Praha 5.

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012

© Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF a VFN v Praze, 2012

© TOGGA, 2012

Jazyková korektura: Vendula Kadlečková

Obálka: David Kolovratník

Foto na obálce: Lucas Ross

Typografie a sazba z písma Baskerville a John Sans: Dušan Neumahr

Tisk: Tiskárna Protisk, s. r. o., České Budějovice

Vydání první, Praha 2012

ISBN 978-80-87652-59-6 (NÚV)

ISBN 978-80-87258-43-9 (TOGGA)

Všechna práva vyhrazena. Tato kniha ani její části nesmějí být žádným způsobem reprodukovány, ukládány či rozšiřovány bez písemného souhlasu vydavatele.

Obsah

<i>Úvodní slovo editorů</i>	7
Existuje primární prevence rizikového chování v „ústavní péči“? (Mgr. Jan Žufníček)	13
Má profese: vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy (Mgr. Pavel Dosoudil)	25
Kdo je dítě, které k nám přichází? (PhDr. Pavla Skasková)	39
Dětská skupina – zrcadlo reality. Jak se před něj postavit? Jak do něj pohlížet? (PhDr. et Mgr. Veronika Pavlas Martanová)	51
Procesy změny, motivace ke změně chování a motivační rozhovory (PhDr. Jan Soukup, PhD.)	61
Práce s rodinou v podmínkách preventivně výchovné a institucionální výchovy (Mgr. Tereza Polesná)	73
Příběh rodiny a rodinný kontext jako klíč k porozumění dítěti (PhDr. Božena Lányová)	85
Pro cesty k druhým břehům je třeba stavět mosty z vlastní strany (PhDr. Božena Lányová)	95
Právní vymezení a systém ústavní péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (PaedDr. Jiří Pilař)	113
Výklad nejčastěji kladených dotazů výchovných pracovníků (PaedDr. Jiří Pilař)	125

Publikace vznikla a byla vydána pod odbornou záštitou a koordinací:

Národního ústavu pro vzdělávání

a

Kliniky adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze

Díky finanční podpoře:

projektu Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů
pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni
CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OP VK



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Úvodní slovo editorů

Vážení čtenáři,

dovolte, abych představila sborník textů, na jejichž tvorbě se podílel sedmičlenný autorský tým. Texty vznikaly na základě školení realizovaných pro začínající vychovatele v letech 2010–2012 v projektu VYNSPI. Autoři, ze kterých většina byla také lektory zmíněného vzdělávání, tak ve svých kapitolách zachycují otázky, které se v náročné profesi vychovatele, a zejména v jejích začátcích mohou objevovat. Těžiště předkládaných textů spočívá především ve sdílení zkušenosti, konkrétních přístupů a metod v práci s dětmi v náhradní péči a jejich rodinami a v rozvíjení diskuze nad vzniklými otázkami. Autoři také čtenáře provázejí reflexí odborné činnosti i hlubší sebereflexí osobního vztahu čtenáře k danému tématu a nabízejí otázky k zamyšlení.

První kapitola Mgr. Žufníčka *Existuje primární prevence rizikového chování v „ústavní péči“?* otevírá jedno z důležitých a nelehkých témat, se kterým se většina pracovníků v ústavních zařízeních potýká. Autor nepopisuje jednotlivé typy rizikového chování, ale nabízí svůj pohled na nástroje, které vychovateli umožňují v jeho každodenní práci identifikovat objevující se rizikové chování u klienta. Autor se dále zabývá rozpoznáním etiologie, které považuje za jednu ze stěžejních podmínek k nastavení individualizované intervence. Znalost příčin může také dobře posloužit při hledání nerizikových forem chování, které mají potenciál naplnit potřebu klienta neohrožujícím způsobem. V textu není vynechán vliv vrstevnické skupiny a je zde ukázáno, jak můžeme ošetřit pravidla ve skupině tak, aby bylo možné realizovat individuální přístup ke klientovi i v rámci výchovné skupiny v zařízení. Kromě vlivu vrstevnického, také možná kumulace několika typů rizikového chování u jednoho klienta a síla nálepky, která s klientem často po léta putuje, jsou výzvy, které vychovatele vybízejí k neustálému pohybu v preventivní práci. Autor dále nastavuje otázky k zamyšlení nad týmovou prací a tím, jaké nástroje tým používá ke sdílení informací a odborné podpoře pracovníků. Závěrečná část kapitoly provází čtenáře sebereflexí svých vlastních postojů k jednotlivým typům rizikového chování a také reflexí vztahů, které vychovatel s jednotlivými klienty má. Míru vyjasnění vlastního postoje k rizikovému chování a uvědomění si svého vztahu ke klientovi vnímá autor jako důležitý vnitřní Pnástroj, který má vychovatel ve své práci k dispozici.

Pohled na roli vychovatele přináší kapitola Mgr. Dosoudila s názvem *Má profese: vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy*. Role vychovatele je velmi komplexní a zahrnuje činnosti od zajišťování základní péče a provozu po vysoce specializované terapeutické činnosti. Autor

nejprve poskytuje ohraničení této profese zvenčí a zabývá se tím, jaké nároky jsou na tuto roli kladeny z pohledu pracovních právních dokumentů a struktury zařízení. Autor zde nabízí diskuzi nad tím, jaký význam mají definované činnosti pro živý výchovně vzdělávací proces (např. administrativa, kontrola hygieny apod.) a provádí čtenáře od jejich formálního uchopení k obsahově naplněnému a smysluplnému využití. Pojmenovává možné rozpory, které mohou vzniknout mezi nároky zvenčí a vnitřním pochopením své role. Zároveň identifikuje třecí plochy mezi různými profesemi v rámci jednoho zařízení (vychovatel, učitel, terapeut atd.) a zabývá se komunikačními strategiemi v týmu. Ve druhé části kapitoly obrací pozornost čtenáře k prožitku vlastní profese samotným vychovatelem. Pojmenovává důležitá vnitřní dilemata plynoucí z různých poloh, které vychovatel ve své práci zaujímá (terapeutická a režimová rovina, profesionální a rodičovská apod.). Nabízí diskuzi nad možnými důsledky akcentace jedné z rovin, provádí čtenáře jejich přínosy i možnými riziky, a tím podněcuje k hledání vlastní rovnováhy ve své profesi.

Třetí kapitola *Kdo je dítě, které k nám přichází?* od autorky PhDr. Skaskové pak obrací náš pohled od prožitku vlastní profese na dítě a jeho potřeby, a to zejména v transitní situaci, jakou je samotný příchod dítěte do zařízení. Autorka pojmenovává vývojové a vztahové potřeby dítěte a přibližuje možná zranění dítěte na úrovni konkrétních potřeb. Na základě kazuistik provází čtenáře prožitky dítěte v situacích přechodu. Zároveň se věnuje potenciálu výchovatelské profese v naplňování potřeb dítěte na jedné straně a jejím limitům na straně druhé. Diskuze nad potřebami dítěte, kterou vyvolává, tak umožňuje zmapovat čtenáři některé možnosti i hranice této profese v naplňování potřeb dětí v zařízení. Autorka dále upozorňuje, jak situace příchodu dítěte do zařízení může znovu probouzet zranění v dítěti, a tím i tvarovat jeho prožitek a chování. Samotné porozumění dítěti v této situaci je jedním z důležitých nástrojů, který aktivuje tvůrčí potenciál vychovatele a navede jej na správné ošetření příchodu dítěte. Kromě toho ale v kapitole nalezneme několik námětů, které je možné v této situaci realizovat, a tím využít její terapeutický potenciál.

Od dítěte jako individuality se v dalším textu přesuneme k práci se skupinou dětí v zařízení. Autorka PhDr. Pavlas Martanová se v kapitole *Dětská skupina – zrcadlo reality. Jak se před něj postavit? Jak do něj pohlížet?* zabývá rolí vychovatele ve vedení skupiny. Přestože těžištěm článku je sdílení praktických zkušeností v dílčích tématech skupinové práce, autorka předkládá také teoretické základy práce se skupinou. Zabývá se tématem skupinové dynamiky, posilováním nebo naopak oslabováním skupinové tenze a koheze tak, aby z této dynamiky skupina mohla těžit co nejvíce. Zastavuje se více nad potřebou vytváření pravidel s dětmi a dodržováním hranic ve skupině a poskytuje konkrétní náměty k tomu, jak hranice ošetřit a udržet ruku v ruce s aktuální s dynamikou ve skupině. Jedním z témat, které prolíná celou kapitolu, je práce s projekcí, která se ve skupině může objevit. Prožitek dítěte z minulé a často

negativní zkušenosti může být aktivován při skupinové aktivitě a dítě si zpravidla s takovým prožitkem neví rady. Pro skupinu je taková situace také těžko přehledná a pochopitelná, protože reakci, často zejména její intenzitu, nelze dobře vysvětlit současnou situací. Taková projektivní situace s sebou nese léčivou možnost pro dítě i skupinu a autorka nabízí postřehy, jak s tímto prožitkem v situaci „tady a teď“ pracovat. Ve své kapitole se autorka zabývá také využitím reflexe při vedení skupin a nabízí ze své zkušenosti pravidla, která podpoří reflektování emocí a prožitků vzniklých ve skupině, a zároveň námět, jak s takovou reflexí ve skupině bezpečně pracovat.

Tématem změny a práce se změnou chování se zabývá kapitola pátá od PhDr. Soukupa s názvem *Procesy změny, motivace ke změně chování a motivační rozhovory*. Kapitola je pojatá interaktivně a autor společně se čtenářem prozkoumává zkušenosti člověka s uskutečňováním změn v jeho životě. Jaké to pro mě je, chci-li ve svém životě něco změnit, a co k tomu potřebuji? Na příkladech popisuje přirozené fáze procesu změny, upozorňuje na projevy těchto fází v komunikaci pracovníka a klienta a přibližuje, jaké intervence nás v té či oné fázi podpoří, či naopak zabrzdí. Autor se dotýká tématu motivace/nemotivace u klienta pro změnu. Stav ambivalence nebo tzv. nemotivovanosti je zde pojatý jako součást procesu změny, nikoli jako překážka k němu. Na úrovni představ si v kapitole můžeme vyzkoušet, co my sami potřebujeme při hledání vnitřní motivace a autor nás od vlastní zkušenosti provází dále přes teoretické uchopení a zobecnění, až k námětu na konkrétní intervence. K uskutečnění změny dále nepotřebujeme jenom vnímat, že je tato změna pro nás důležitá a chceme ji (poté co úspěšně projdeme ambivalencí a postavíme se za svoji vnitřní motivaci), ale potřebujeme si také důvěřovat, že změnu zvládneme, a potřebujeme se na ni cítit připraveni. Pro práci s tímto procesem pak autor nabízí principy motivačních rozhovorů, tedy metody, která byla původně vyvinuta za účelem práce se změnou u klientů se závislostí, ale je aplikovatelná na práci se změnou obecně. Tato metoda vyžaduje výcvik a trénink, nicméně její principy mohou vychovatele inspirovat v porozumění situacím, ke kterým v práci s jejich klienty dochází.

Téma změny, se kterým se vychovatelé setkávají, se nemusí týkat jen samotných dětí, ale také jejich rodin. Vychovatelé přicházejí s rodinou do kontaktu jak již při běžných činnostech, např. návštěvách rodin v zařízení, tak i v cílené práci s rodinou. První text o rodině je od autorky Mgr. Terezy Polesné: *Práce s rodinou v podmínkách preventivně výchovné a institucionální výchovy*. Přestože většinu času jsme v zařízení s dítětem – klientem, zdá se z celého kontextu naší práce příhodné považovat za klienta nikoli dítě samotné, ale také celou jeho rodinu. Problémy, které se u dítěte objevují, jsou často dávno a hluboko provázané s příběhem rodiny, její dynamikou a často neuvědomělými, ale zažitými strategiemi v životě rodiny. Autorka v kapitole prochází celý proces práce s rodinou, od prvního kontaktu s rodinou po práci na konkrétních změnách.

Podává náměty na probouzení a podporu angažovanosti rodiny ke spolupráci, na tvorbu pravidel a jejich dodržování a na práci s rodinou v konkrétních výchovných otázkách. Hlavním nástrojem v tomto procesu je empatický přístup k rodině. Empatie je pak základem pro tvorbu důvěry mezi rodinou a odborníkem a také prostředkem jak umožnit rodičům prožít příjemný a pohyb iniciující dopad empatie na sobě samých (což může pro rodiče znamenat zážitek zcela nový) a podporovat je v tomto přístupu vůči jejich dětem. Rodiče tak mají prostor učit se vyjadřovat bezpečně své prožitky, oddělovat je od prožitku jejich dítěte, uvídnout dítě v jeho potřebách, uvědomovat si své zažité vzorce, revidovat jejich funkčnost.

Šedmá kapitola od PhDr. Lányové *Příběh rodiny a rodinný kontext jako klíč k porozumění dítěti* je cenným sdělením autorky, které vychází z její dlouholeté zkušenosti v práci s klienty a jejich rodinami v diagnostickém ústavu. Autorka vnímá rodinu jako základní a nezastupitelnou spolupracující stranu v práci s dítětem. Je to rodina, která má svůj kontext, historii, kořeny a trvání, která se utvářela v intimitě, a nese v sobě tedy různá tajemství. Náš kontakt s rodinou a s dítětem nestojí někde vně, ale zasahuje do prostoru rodiny. Je tedy třeba přistupovat k rodině s respektem a nabízet spolupráci založenou na partnerství. Rodiče si tak v kontaktu s odborníkem mohou hledat vlastní cestu k řešení problémů s dítětem, získávat odvahu k jejich zkoušení a mohou se učit vnímat a prožívat pozitivní změny. Úkolem terapeuta a rodičů je pozorně naslouchat chování dítěte, a zaslechnout tak poselství, které dítě svým chováním sděluje. Autorka v kapitole konkrétně popisuje, jaká forma kontaktu s rodinou se v jejich zařízení osvědčuje, a nabízí metody práce s rodinou. První předloženou metodou je strategie přeznačkování. Ta nám pomáhá formulovat problémy, které vidíme na straně rodiny způsobem nehodnotícím a spíše popisným a umí podpořit motivaci rodiny ke spolupráci. Druhou metodou je vytváření dohod s rodiči a dětmi zejména pro ošetření jejich vzájemného kontaktu.

Další kapitolou z pera PhDr. Lányové je text s názvem *Pro cesty k druhým břehům je třeba stavět mosty z vlastní strany*. Autorka se v textu zabývá zejména tématem vztahu vychovatele a dítěte. Vztah s dítětem zabarvuje a tvaruje to, co se na jeho pozadí odehrává, tedy všechna výchovná opatření, která činíme. Povzbuzení, chvála, zákazy a tresty, to vše může mít efekt a význam, pouze pokud máme s dítětem vytvořený dobře laděný vztah. Autorka se zamýšlí nad tím, jaké místo zaujímá sociální pomoc a sociální kontrola v práci s dítětem, nad akcentací autentické a profesionální role vychovatele v každodenním životě v zařízení, dotýká se problémů překročení profesí určených hranic vychovatelem a nabízí nástroje řešení, a zejména prevence. V závěrečné části se věnuje tématům vztahových rizik, se kterými se vychovatel může ve své práci setkat. Pomáhá tím uvědomění, jak proměnné, jako jsou věk, pohlaví, rodinné vztahy na pracovišti a další, mohou významně ovlivňovat naše vztahy s dětmi, jaké přínosy, a naopak rizika nám tyto proměnné do vztahu mohou přinášet.

Závěrečné dvě kapitoly PaedDr. Pilaře spolu souvisejí velmi úzce, obě se dotýkají legislativy pro zařízení ústavní a ochranné výchovy. První kapitola ***Právní vymezení a systém ústavní péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*** poskytuje přehled systému náhradní péče. Zabývá se právně vymezenou činností jednotlivých zařízení, popisem kvalifikačních předpokladů odborných pracovníků, tématem výchovného opatření uloženého soudem, rodičovskou zodpovědností a sociálně-právní ochranou dětí jako takovou. V závěru kapitoly přináší autor seznam legislativních dokumentů vztahujících se k tématu. Ve své druhé kapitole ***Výklad nejběžněji kladených dotazů výchovných pracovníků*** nabízí odpovědi na otázky, které byly od vychovatelů sbírány v průběhu roku 2011. Pro účely sborníku pak bylo vytipováno sedm dotazů. Nalezneme v nich dotazy na rozdíl mezi zákonným zástupcem a osobou odpovědnou za výchovu, dotazy na úpravy návštěv dítěte a rodiny v zařízení, na odpovědnost za škodu způsobenou dítětem v zařízení atd.

Věříme, že sborník zachycuje část důležitých otázek a témat, které vychovatelskou profesi provázejí, a tak odborníkům této profese poskytuje inspiraci k hledání odpovědí. Přínos textů vnímáme zejména v jejich důrazu na sdílení zkušeností, metod a přístupů v práci s dětmi a na provokaci k zamyšlení a sebereflexi. V textech nalezneme mnoho diskutabilních témat, která se autoři nebojí vyslovit, prezentovat vlastní postoje, a otevírat tak se čtenářem určitou diskuzi. Zároveň je třeba připomenout, že přestože všichni autoři jsou odborníci ve své profesi, v této publikaci si neklademe za cíl teoretické a výzkumné uchopení témat. Texty sice explicitně deklarují teorie, ze kterých vycházejí, ale těžištěm je právě ona aplikace do praxe.

*Za editorský tým
PhDr. Helena Pacnerová*

Existuje primární prevence rizikového chování v „ústavní péči“?

Mgr. Jan Žufníček

Vystudoval sociální pedagogiku se zaměřením na etopedii na Univerzitě Hradec Králové, je kvalifikovaný adiktolog a absolvoval pětiletý sebezkušenostní výcvik ve skupinové psychoterapii – SUR. Více než osm let pracoval s dětmi a dospívajícími s problémovým chováním a jejich rodinami ve Středisku výchovné péče. V současné době se věnuje především metodické činnosti a vzdělávání pedagogických pracovníků. Zaměřuje se hlavně na oblast bezpečného klimatu ve školních kolektivech, práci se skupinou, prevenci šikánování a závislosti.

S rizikovým chováním nebo jeho projevy se vychovatel ve své praxi setkává pravidelně. Tento jev je neodmyslitelně spojen s prací s dětmi a dospívajícími a vychovatelova orientace v dané problematice je zásadní pro poskytování adekvátní účinné péče. Znalost problematiky však sama o sobě nestačí. Neméně důležité jsou dovednosti vychovatele v oblasti práce se skupinou a se vztahy uvnitř ní, dovednosti vytváření a udržování vztahů mezi vychovatelem a klientem, ale i osobní postoje vychovatele k jednotlivým typům rizikového chování.

Koncept rizikového chování je ve svém současném pojetí značně široký a vyžaduje multidisciplinární přístup. Při řešení projevů rizikového chování je kladen důraz na kvalitu současného, ale i budoucího života dítěte, což opět klade velké nároky na odborníky, kteří s cílovou skupinou pracují. Vychovatel by si měl v rámci tohoto konceptu uvědomit moderní trendy, které pohled na problematiku rizikového chování formují. V současnosti je kladen důraz na zkoumání především škodlivých projevů rizikového chování. Diagnostika, jako nástroj takového zkoumání, tedy není tolik zaměřena na stanovení konečné diagnózy, ale na popis chování a jeho škodlivé projevy, které nutně nemusí být nemocí. Dalším trendem je nástup rizikového chování v nižším věku a výskyt více jednotlivých druhů rizikového chování současně u jednoho dítěte.

Ke **konkrétním projevům rizikového chování** patří mimo jiné: závislost nebo nadměrné užívání návykových látek, šikana, agresivní chování a násilí, záškoláctví, poruchy příjmu potravy, předčasný sexuálně aktivní život, časná nechtěná těhotenství, syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte, negativní působení sekt, rasismus a xenofobie.

S ohledem na výše zmíněné trendy však takový výčet nelze vnímat jako konečný nebo neměnný. Představuje způsoby chování, jejichž rizikové projevy jsou současnou společností a odbornou veřejností vnímány jako nejvýznamnější nebo nejvážnější. Nelze je ani vnímat jako projevy izolované. Právě na-

opak. Je velice časté, že se jednotlivé typy rizikového chování kumulují a vzájemně prolínají. Snaha zařadit dítě pod jednu jasně ohraničenou a neměnnou nálepku může vychovatele zavést do slepé uličky. Jeho úkolem je v první řadě dopátrat se příčin, které k projevům rizikového chování vedly. Nástrojem, který umožňuje dopátrat se **etiologie**, je pak důkladná pedagogicko-psychologická, popřípadě psychiatrická diagnostika. Nezbytný je otevřený pohled na celé spektrum projevů rizikového chování, a to v každém konkrétním případě. Nutné je tedy brát každé dítě jako individualitu s určitými projevy chování, ke kterým vedly určité příčiny. Jenom takový přístup umožňuje následnou správnou volbu specifické intervence.

V souvislosti s hledáním příčin rizikového chování dětí je třeba si uvědomit, že každé rizikové chování navíc paradoxně přináší nějaký **profit**, kvůli kterému dítě takové chování opakuje. Poukazuje-li vychovatel pouze na nevhodnost a nebezpečnost rizikového chování, může u dítěte rychle ztratit důvěru. Dítě totiž udělalo v životě odlišnou zkušenost. Kromě problémů a omezení mu totiž jeho chování přináší také jasné zisky. Ty jsou (alespoň po určitou dobu) tak velké a významné, že se jich dítě snaží dosáhnout i navzdory všem ztrátám. Cílem preventivního působení by tedy mělo být zisky identifikovat a nabídnout dítěti alternativní nerizikové formy chování.

Příklady takových zisků můžeme najít u všech typů rizikového chování. Často se jedná o přirozenou potřebu být součástí nějaké skupiny a vytvořit si v jejím rámci určitou pozici. Agresivní chování s sebou může přinášet moc, po které dítě touží. Návykové látky přinášejí rychlý přísun energie, nebo naopak uvolnění. Záškoláctví umožňuje dětem vyhnout se nepříjemným, stresujícím situacím ve škole. Dívka trpící poruchou příjmu potravy může mít pocit, že něco ovládá. Navíc může být zpočátku svým okolím podporována, obdivována pro svou schopnost udržet si kontrolu nad jídlem, nebo má prostě jen více pozornosti.

A v této souvislosti nesmíme také zapomínat, že rizikové chování je třeba vnímat v kontextu norem společnosti a v kontextu kulturních rituálů. V takových případech může být rizikové chování výsledkem sociálního učení a v podstatě neuvědomělé. Osobní příklad a zvědomování rizik takového chování je potom základním požadavkem na vychovatele.

Rizikové chování v kontextu školských ústavních zařízení

Typy rizikového chování ve školských ústavních zařízeních

Pokud mluvíme o rizikovém chování v souvislosti se školskými ústavními zařízeními, nabízí se otázka, zda existují typy rizikového chování, které se v takových zařízeních vyskytují častěji, než jinde. Napadnou nás určitě typy rizikového chování, které bývají důvodem přijetí do těchto zařízení, jako například záškoláctví, užívání návykových látek, šikana a agresivní chování. Typů rizikového chování, které dítě do školského ústavního zařízení přivádějí, se ještě dotkneme v následujícím textu. V žádném případě nesmí být zlehčovány, nebo opomíjeny. Mohou však svými projevy zakrývat typy jiné, jejichž manifestace je subtilnější, nebo obtížněji rozpoznatelná. Za zmínku zde stojí negativní působení sekt, spektrum poruch příjmu potravy a především okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte. Pro vychovatele zařízení to znamená především být zcitlivělý k této problematice. Zvláště v počátečních obdobích pobytu, kdy dítě prochází diagnostickou fází, je každý postřeh a pozorování vychovatele zásadní pro vytváření komplexního pohledu na problémy konkrétního dítěte.

Na tomto místě bych se chtěl chvíli zastavit u **pozorování** jako základní diagnostické metody, kterou ve výchovné práci využíváme. Pozorování je opravdu každodenní činností vychovatele a provádíme ji často již nevědomě. A právě v této „neuvědomělosti“ pozorování se mohou skrývat možná rizika. Pozorování probíhá na několika úrovních, a chceme-li, aby jeho výstupy byly upotřebitelné, musíme mít všechny tyto úrovně na paměti. Zkusme si procesy, které naše pozorování provázejí, přiblížit na jednom příkladu, který se stal před několika lety ve škole ve Velké Británii:

Bezpečnostní kamera zachytila na chodbě školy drobného chlapce, který se baví s jiným chlapcem, o hlavu větším a mnoho kil těžším. V jednu chvíli zvedl velký hoch toho drobného do vzduchu a udeřil s ním o zem. To, co jsem teď popsal, je **deskripce** – skutečně jen technický popis toho, co jsme mohli pozorovat po přehrání záznamu z bezpečnostní kamery. Pozorovat takovou situaci, kdy je zjevný nepoměr sil, v nás zákonitě vyvolává nějaké emoce. **Emoce** jsou důležitou složkou pozorování. Nemůžeme si je zakázat, každé pozorování doprovázejí, ať chceme, nebo nechceme.

Učitelé školy věděli, že velký chlapec je problémový, neoblíbený, se špatným prospěchem. Má poruchu pozornosti a v hodinách třídu často ruší. Nabízí se tedy závěr: problémový, silný žák využil své převahy a ublížil žákovi slabšímu, tak jak to pedagogové znali ze zkušenosti. Tomu se říká **interpretace**. Stejně tak jako u emocí si interpretaci nemůžeme zakázat. Je to mechanismus, který nám v mnoha případech usnadňuje rozhodování, a jsme nastaveni tak, abychom využívali svých předešlých zkušeností. Problém byl ale v tom, že velký

chlapec byl dlouhodobě tím drobným a jeho kamarády ponižován a šikanován. Jeho neadekvátní reakce jej pasovaly do role neoblíbeného, problémového žáka. Ve chvíli, kterou zachytila kamera, byl opět vysmíván a jeho reakce byla jedinou obranou, které byl v té chvíli schopen.

Co tím chci říct? Emoce jsou přirozenou součástí pozorování, nebojujme s nimi. Nerozhodujeme se však pod jejich vlivem. K řešení situace potřebujeme **fakta**. To se samozřejmě týká i interpretací. Zkušenosti a na jejich základě interpretace nám napovídají, jak se celá problémová situace vyvinula. Závěry mohou být správné, ale bez dostatku faktů mohou být také zcela mylné. Pokud rezignujeme na zjišťování (a zaznamenávání) faktů, mohou nás interpretace svést na nesprávnou cestu, ze které je návrat obtížný. Už proto, že ani nemusíme vědět, že jsme se na nesprávné cestě ocitli.

Co tedy doporučit? To hlavní je: Snažte se pozorovat na té nejnižší (deskriptivní) úrovni. Opravdu jen popisujte, co jste skutečně viděli. Buďte citliví, a pokud máte pocit, že je situace významná, zapisujte si! Emoce, které pozorování doprovázejí, nechte proběhnout, ale nejednejte pod jejich vlivem. Většinou stačí si „pouze“ uvědomit, že vás emoce ovládá, vědomý nádech výdech nebo napočítání do pěti. Vaše pocity nejsou zbytečné. Jejich reflexe má zásadní vliv na vývoj vztahu mezi vámi a dítětem. Nerozhodujte na základě interpretace! Cvičte se zastavovat tento proces už v začátku. Vše, co potřebujete pro úspěšné řešení obtížné situace, je dostatek informací. Ty můžete získat různými metodami. Dalším (cíleným) pozorováním, rozhovorem... Nezapomínejte ani na sdílení svých pozorování s ostatními kolegy. Sdílení může mít zásadní vliv na poskládání celého obrazu problému dítěte. Shrnuto a podtrženo: V případě řešení jakéhokoli rizikového chování pozorujte, zapisujte, sdílejte!

Rizikové chování jako důvod umístění do školských ústavních zařízení

Větší část dětí v ústavní i preventivně výchovné péči má určitý stupeň projevů rizikového chování nebo se jedná o děti s tzv. poruchami chování (Miovský, Zapletalová, Skácelová, Novák, 2010). Rizikové chování může být skutečně důvodem přijetí do školského ústavního zařízení a často tomu tak bývá. Takto omezená diagnostika, na kterou nasedá jednotná a obecná intervence, se však může projevit jako past. Po čase můžeme zjistit, že přestože u určité části dětí je intervence úspěšná, některé děti opakovaně selhávají. Ve vychovateli takový vývoj může vyvolat pocity, které mu znesnadňují, nebo dokonce znemožňují další práci. Může se jednat o vztek vůči dítěti nebo jeho rodině, pocity viny pramenící ze selhání, pocity nejistoty a bezmoci. Důvody takového neúspěchu mohou mít původ v jedné skutečnosti. Skupina dětí vykazující projevy jednoho typu rizikového chování (má jednu „diagnózu“), může mít velice širokou etiologii takového chování a s tím související potřebu individuálních přístupů k intervenci.

Jako příklad takového typu rizikového chování s velice širokou etiologií se nabízí záškoláctví. Za záškoláctví je podle Miovského považována neomluvená nepřítomnost žáka základní či střední školy ve škole. Jedná se o přestupek žáka, který úmyslně zanedbává školní docházku. Nezřídka je spojeno s dalšími typy rizikového chování, které mají neblahý vliv na osobnostní vývoj jedince (Miovský, Zapletalová, Skácelová, Novák, 2010). Jsou ale výše zmiňované „další typy rizikového chování“ důsledkem, nebo příčinou záškoláctví? Z jakého důvodu vlastně dítě do školy nechodí? Důvodů může být celá řada: zanedbávání dítěte v rámci rodinného systému, rozvíjející se závislostní chování (ať už látkové nebo nelátkové povahy), strach dítěte ze šikanování, vliv vrstevníků, osobnostní problematika....

Režimový přístup a dohled, který se v případě záškoláctví často využívá, může v případě, že je etiologie nejasná, selhávat, nebo dochází k rozvoji jiných nežádoucích vlivů na jeho osobnost. S ohledem na moderní trendy v diagnostice rizikového chování není ani podstatné k takové uzavřené diagnóze dojít. Podstatné je soustředit se právě na **hledání příčin**, které ke škodlivému chování vedou. Preventivní působení by potom mělo být zaměřeno na tyto diagnostikované příčiny. Léčba symptomů, vlastních projevů rizikového chování může, jak bylo řečeno, selhávat. Důležité je však říci, že selhává v případech, že se jedná o jediný způsob intervence. Pokud se soustředíme pouze na řešení symptomů, nebude mít takové působení dlouhotrvající účinek. Preventivní předcházení symptomům (projevům rizikového chování) je ale často na místě jako první krok a vždy v případech, pokud takové chování ohrožuje dítě na zdraví, nebo dokonce na životě. Obtížně se hledají příčiny závislosti u dítěte, které aktivně užívá návykové látky. Terapeutická práce je v takových případech nemožná. Je třeba soustředit se v první fázi na abstinenci dítěte a její udržení, teprve potom je možné hledat příčiny jejího vzniku a nastavovat udržitelný, bezpečný stav.

Hledání etiologie rizikového chování může vychovateli dále komplikovat **labeling (nálepkování) a společenské stereotypy** o dětech, které vykazují některé typy rizikového chování. To, že dítě přichází do ústavního zařízení s nálepkou určitého typu rizikového chování, je zcela běžné. „Diagnóza“, kterou má zaznamenanou v dokumentaci, jej často provází už mnoho let a okolí (a často i on sám) je zvyklé jej označovat záškolákem, fetiškem, agresorem. A na tuto nálepkou okamžitě nasedá jasná představa, jaké takové dítě je, jak se chová a jak by se s ním mělo zacházet. Uzavírá se tak začarovaný kruh stereotypní představy o tom, že vše do sebe zapadá, jak má, a jinak to být ani nemůže. Klíčovou úlohou vychovatele je tento začarovaný kruh přerušit a zvolit odborný individuální přístup. Podstatné je, aby byl vychovatel vůbec ochotný hledat příčiny projevů rizikového chování u daného konkrétního dítěte, bez ohledu na to, jaká pověst jej do této doby provázela.

Individuální přístup je třeba volit i z důvodu, že některé projevy rizikového chování mohou mít úzkou **souvislost s vývojovou fází, kterou právě dítě pro-**

chází. Není jasně definováno, kdy konkrétní dítě s rizikem pouze experimentuje, kdy je jeho chování už rizikové a kdy už je mu toto chování nebezpečné. Jedná se o celou škálu vzájemně prostupných projevů chování a je velkou zodpovědností vychovatele, aby takové projevy posoudil a v souvislosti s věkem dítěte volil adekvátní formy intervence. **Individuální přístup a následná flexibilita ve volbě intervence v kontextu zjištěných příčin je tedy základním požadavkem na kompetence vychovatele.**

V této souvislosti nám může vytanout otázka, jak aplikovat individuální přístup v podmínkách ústavního zařízení, tak aby takový přístup nebyl klienty vnímán jako nespravedlivý. Významným úkolem vychovatele je z tohoto hlediska jasně **nastavení srozumitelných pravidel**, která jsou přijímána celým společenstvím zařízení. Individuální přístup pak musí být vždy realizován v rámci těchto jasně nastavených pravidel. Je-li jasně stanoveno, co se může, co ne a jaké budou následovat sankce, a jsou-li o tom všichni srozumitelně informováni, je potom nastaven základ pro bezpečnou individuální práci v zařízení.

Rozvoj a prevence rizikového chování ve školském ústavním zařízení

Školské ústavní zařízení je specifické prostředí s určitým systémem norem. Ty mohou fungovat jako rizikové, nebo naopak protektivní (ochranné) faktory pro rozvoj rizikového chování přímo v zařízení. Významným zdrojem norem chování je vrstevnická skupina, která má (nejen) ve školských ústavních zařízeních na dítě významný vliv. Je pochopitelné, že právě ve školských výchovných zařízeních její vliv ještě narůstá. Řada typů rizikového chování se nejčastěji projevuje právě mezi vrstevníky. Dá se říci, že vrstevnická skupina některé projevy rizikového chování umožňuje, nebo alespoň podporuje jejich rozvoj. Ve skupině dochází k sociálnímu tlaku. Ten může nabývat jak aktivních podob ve formě povzbuzování a nucení, tak podob pasivních, kdy se projevují právě skupinové normy.

Faktory, které zesilují míru vlivu vrstevnické skupiny, jsou následující: dysfunkční rodina, chybějící žádoucí model chování dospělých, míra tlaku vrstevnické skupiny a míra konformity dítěte (Jelínek, Květoň, Vobořil, Blatný, 2006). Z výše uvedeného je patrné, v jak obtížné situaci se vychovatel ve vztahu k rizikovému chování může nacházet. Je totiž pravděpodobné, že se právě s uvedenými faktory, které zvyšují vliv vrstevnické skupiny, bude při své práci setkávat. Významný vliv vrstevnické skupiny ale nemusí sám o sobě znamenat pro práci vychovatele v oblasti prevence rizikového chování nic negativního. Je však zásadní, aby si význam vrstevnické skupiny uvědomoval a pracoval s ním. Nastavování pravidel pro práci ve skupině považují za významnou možnost ovlivňování norem, a tím i postojů k nejrůznějším typům rizikového chování. A právě **dovednost práce s pravidly, jejich tvorba a revize by měla patřit k základním kompetencím vychovatele školského ústavního zařízení.**

S tím úzce souvisí také normativní přesvědčování. Děti přicházející do některého typu ústavního nebo preventivního zařízení mají **posunutě normativní přesvědčení**. Mají mylnou představu o tom, co je v jejich věku ve společnosti normou. Příklad: do zařízení přichází dvanáctiletý chlapec, který pochází z prostředí, kde kouřit v deseti letech je normou. Kouří všichni v jeho blízkém okolí, všichni jeho kamarádi. Prvotním úkolem vychovatele v rámci prevence zneužívání tabáku je korekce takové normy. Ta spočívá v poskytování informací, které umožní tomuto chlapci realistický pohled na výskyt tohoto typu rizikového chování ve většinové populaci. Další důležitou informací je, že užívání tabákových výrobků je v naší společnosti v jeho věku nelegální a v případě, že je mu toto chování umožněno, někdo musel překročit normy zákonné. Poté může následovat práce se vzory, se vztahem a další formy ovlivňování. Na začátku ale vždy musí být nastavení norem.

Reflexe a sebereflexe vychovatele ve vztahu k rizikovému chování

Schopnost a možnost reflektovat svou práci by měla patřit k nedílným součástem každé výchovné práce a poradenské činnosti. Bez zpětné vazby nemůže vychovatel hodnotit výsledky své práce, plánovat další postupy při řešení případu a nemá ani možnost vyvarovat se chyb, kterých se případně při práci dopustil. Může se tak dostat do začarovaného kruhu, kdy neustále opakuje třeba úspěšné postupy, které však v daném případě dlouhodobě nepřinášejí očekávané výsledky. Opakované setkávání s neúspěchem vyvolává ve vychovateli pocity nejistoty, nespokojenosti a třeba i vzteku, který se může obracet proti dítěti, jeho rodině, popřípadě proti kolegům. V jiných případech směřuje tento dlouhodobě neuspokojivý stav k syndromu vyhoření, frustraci a apatii. Takový stav je nebezpečný a nepřijatelný pro všechny zúčastněné.

Reflexe vychovatele v rámci týmu

Základním předpokladem pro předcházení takové situaci je jasně na pracovišti definovat čas a místo určené ke sdílení. Takové sdílení může probíhat na více úrovních a mít také různou formu.

První takovou formou, která je v podmínkách školských ústavních zařízení docela běžně využívána, je **supervize**. Supervizi lze označit za celoživotní formu učení, zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí. Cílem je, kromě prevence vyhoření a stresu z profese, také získání náhledu, reflexe profesních postojů, dovedností a znalostí, případně jejich doplňování.

Supervize se stává příležitostí pro zpracování emocionálního prožitku či konfliktu spojeného s výkonem povolání vychovatele. V neposlední řadě vychovatel dostává podporu, která ho posiluje pro další práci. Přínosem supervize v problematice prevence rizikového chování může být její případová forma, kdy má vychovatel možnost sdílet s kolegy a supervizorem konkrétní případy ze své praxe. Supervizi provádí odborník přicházející z vnějšího prostředí organizace, který prošel příslušnými kurzy a výcviky.

Další formou, kterou je možné v ústavních zařízeních využívat, je **intervize**. Ta umožňuje sdílení formami supervizní práce uvnitř týmu, bez zásahu osoby zvenčí. Role supervizora se tak ujímá některý z kolegů, často někdo na vedoucí pozici v týmu. Na jedné straně je tato forma sdílení náročná (zdvojují se při ní role – supervizor je zároveň kolegou nebo nadřízeným), v každém případě nám umožňuje pravidelně a často reflektovat týmovou práci.

Ke sdílení na pracovišti ale slouží také **pravidelné porady**, vedení **dokumentace** o klientech a sdílením je i „obyčejné“ **předávání služeb** na konci a na začátku pracovní doby každého vychovatele. Velmi účinné mohou být také **kazuistické semináře** nebo **balintovské skupiny**, tedy formy, které přímo směřují ke kvalitnějšímu řešení případů nebo zkvalitňování vztahu s dítětem.

Tímto stručným výčtem chci jenom poukázat na to, že možností, kde a jak sdílet poznatky o klientech zařízení, je celá řada a ve většině zařízení jsou také zavedeny. Často je tedy jen potřeba si tyto možnosti uvědomit a začít je využívat jak ku prospěchu dětí – klientů, tak členů týmu, kteří v zařízení pracují. Chci tím také připomenout, že vychovatel nepůsobí v zařízení jako solitér, na jehož práci celý výchovný proces v zařízení stojí a padá. Právě naopak. Vychovatel je významnou, nezastupitelnou součástí týmu, který pracuje s dítětem a jeho blízkým sociálním okolím. Zásadně přispívá k řešení případu, ale měl by také realisticky hodnotit své možnosti a kompetence. Právě **týmová práce** umožňuje smysluplně a včas delegovat určité činnosti kompetentním osobám. To ale vyžaduje mít na pracovišti vypracovaný srozumitelný systém kompetencí, se kterým jsou seznámeni všichni členové týmu.

Zamyslete se, prosím, nad tím, zda u Vás takový systém funguje.

Zda víte, kdy a za jakých okolností se můžete, nebo dokonce musíte obrátit na svého kolegu nebo nadřízeného.

Zda existuje jasně stanovený čas a místo, kde je tato problematika řešena.

Uvědomte si, prosím, že každá nejasnost v tomto systému vede jednak k Vaší nespokojenosti, ale především nemáte možnost nabídnout klientům svého zařízení vše, co týmová práce nabízí.

Sebereflexe vychovatele ve vztahu k rizikovému chování

Každý vychovatel je profesionál s určitým souborem znalostí a dovedností v oboru. Jeho povinností je řídit se organizačními pravidly zařízení a platnou legislativou státu. Je to ale také dospělý člověk s určitými zkušenostmi a postoji, které se vytvářely v průběhu jeho života. Tyto zkušenosti, více či méně, ovlivňují také jeho vztah k jednotlivým typům rizikového chování. Reflektování těchto vztahů, sebereflexe postojů vychovatele k rizikovému chování od něj vyžaduje vysokou profesionalitu a otevřenost k sobě samému. Jenom zdravé, jasné a jasně deklarované postoje mu ale umožňují vystupovat před dítětem jako pozitivní vzor.

Nevyjasněný vztah k rizikovému chování Vám ve vaší práci může klást nej-různější nástrahy. Nevědomě můžete jednat pod vlivem svých dřívějších zkušeností, nebo mýtů, které často některé typy rizikového chování doprovázejí. Příkladem mohou být třeba mýty o šikaně, se kterými se můžeme setkat při své práci. Často se například můžeme potkat s názorem, že týraný si za to, že je mu ubližováno, může sám. Je pravda, že terčem agresorů se často stávají děti, které se od většiny třídního kolektivu něčím odlišují (vzhledem, chováním, rodinným zázemím, nadáním či handicapem). Mnohdy je i sama oběť přesvědčena, že si za ubližování může sama. Každý výchovný pracovník však musí mít na mysli, že žádná odlišnost není důvodem k ubližování druhým. Toto pravidlo musí vychovatel dětem důsledně vštěpovat.

Dalším z mýtů je přesvědčení, že dobrý vychovatel zasáhne vždy intuitivně správně. „Už na to máme čuch“, můžete také někdy slyšet. Pokud se však vychovatel stane svědkem šikany a není odborně připraven ji řešit, často pod tíhou emocí zasáhne nevhodným způsobem. Podaří se mu sice zastavit okamžitý útok, ale jestliže se hlouběji nezabývá odhalováním příčin a podstaty problému, dalšímu šikanování nezabrání.

Úspěšné řešení případů šikany může také komplikovat neochota učitelů připustit si fakta odporující jejich zkušenostem. „Takový slušný kluk z dobré rodiny, ten nemůže být v žádném případě agresorem.“ Takové vyjádření podporuje další mýtus – šikanují jen hloupí surovci! Není to pravda. Jenom v případě inteligentních „slušných“ dětí bude šikana rafinovanější, často realizovaná prostřednictvím jiných dětí, a proto obtížně rozpoznatelná. Podobné základy má také mýtus, že dívky nešikanují. Pravdou je, že dívky šikanují častěji prostřednictvím pomluv, posměchu, vyloučením a jinými formami psychické šikany, která se také nesnadně identifikuje.

Významnou roli v rozvoji šikanování může sehrát sám vychovatel v případě, že je obětí dalšího mýtu – přísná kázeň to vyřeší. Šikana naopak často svými vnitřními mechanismy umožňuje právě tuhé systémy. Šikana bují všude tam, kde jeden má moc nad vůlí druhého. Vězeňská a vojenská šikana jsou přece známé pojmy.

Podobné mýty lze vysledovat samozřejmě i u ostatních typů rizikového chování. Běžná, ale ne zcela průkazná jsou například tvrzení o marihuaně jako spouštěcí droze pro opiáty a stimulační látky. Je sice pravda, že až 70 % uživatelů heroinu má ve své anamnéze také užívání marihuany (ale také alkoholu a tabáku). Opačně však tato příčinná souvislost neplatí. Výstižně to ilustrují na vztahu mezi cyklistikou a motorkářem Zimmer a Morgan (1997). Ti uvádějí, že naprostá většina lidí jezdila v dětství na kole, ale jen nepatrná část ze všech bývalých cyklistů přesedlala v pozdějším věku na motocykly. Přitom mezi motocyklisty snad nenajdete nikoho, kdo by předtím, než začal jezdit na motocyklu, nesedlал kolo.

Na závěr této kapitoly bych si dovilil uvést pár příkladů, které ilustrují jak snadno se se situací, která vyžaduje reflexi nebo sebereflexi v rámci rizikového chování, můžete setkat.

Zkuste si představit: Při předávání služby Vám kolega oznámí „Na oddělení nastoupí feťák (rasista, agresor, anorektička....)“

Co to s Vámi udělá?

Uvědomte si, jakým způsobem předáváte informace v rámci týmu. Výše uvedené oznámení má za následek už zmíněné nálepkování (labeling) nastupujícího klienta. To Vám může výrazně zkomplikovat objektivní vytváření vztahu s klientem. Uvědomte si, že se vždy jedná o klienta s nějakou anamnézou, který vykazuje určité chování.

Zkuste si představit: Klient se Vás zeptá na Vaši osobní zkušenost s některým typem rizikového chování. Jste na takovou otázku připraveni? Co mu odpovíte?

Např.: „A vy kouříte, pane vychovateli?“

Možných odpovědí je více. Od „do toho, co dělám ve volném čase, ti nic není“ po terapeutické „a proč je to pro tebe důležité“. V tomto případě odpověď nenabídnu. Mějte jenom na paměti, že cílem vychovatele je vytvářet autentický důvěrný vztah.

Takových a podobných situací se Vám ve Vaší práci může stávat mnoho. To, co se Vám ale v práci s dětmi ve výchovném zařízení může stát kdykoli a pravděpodobně se Vám i stane, nebo už stalo, je, že Vám jsou některé děti prostě sympatické více a některé méně. Důvody mohou být různé, je to přirozené, ale pozor (!) – nebezpečí v sobě skrývají obě situace. S nesympatickým klientem se

vytváří vztah obtížně. Může se stávat, že se kontaktu s ním vyhýbáte, odmítáte jej v situacích, kdy ostatní klienty přijímáte, nebo jeho hodnocení provádíte více kriticky než v jiných případech. Můžete se takto chovat zcela nevědomě, s představou, že klient potřebuje přísnější vedení a vy mu prospíváte. Můžete ale také cítit, že profesionálně selháváte, a k už tak nepříjemným pocitům se přidávají i pocity viny. Naopak může nastat situace, že Vám je dítě výrazně sympatické, máte pocit, že potřebuje více Vaší pozornosti, nebo že si jí zaslouhuje více než ostatní děti ve výchovné skupině. Takové dítě Vám může připomínat někoho ve Vašem okolí, nebo Vám je povědomý jeho životní příběh. Potřeba angažovat se v takových případech se může dostat k hranici, kdy dítěti spíše škodíte, než prospíváte.

Takové situace můžeme popsat jako **protipřenos v širším slova smyslu**, tedy přenášení emočních vztahů a zkušeností z minulosti do vztahů současných. V tomto širším pojetí je totiž možné, že k přenosu a protipřenosu může docházet ve všech dlouhodobějších kontaktech. Proto je důležité těmto procesům věnovat náležitou pozornost i v oblasti vychovatelské práce.

A kdy bychom měli těmto jevům věnovat pozornost? Máte-li pocit, že je pro Vás klient něčím výjimečný, opakovaně se jím zabýváte a cítíte, že práce s ním se Vám opakovaně nedaří, je čas zpozornět a začít se ptát. Pozorovat můžete své pocity, duševní, ale i tělesné a také představy, které ve vás klient vyvolává.

Své otázky (mapující Váš vztah ke klientovi) můžete tedy soustředit na několik oblastí. Můžete se ptát následovně:

Jak se cítíte ve společnosti klienta? Jak reaguje Vaše tělo (např. pocit vyčerpanosti, bolesti hlavy, těžký žaludek, tlak na prsou)?

Co si o klientovi myslíte (je např. namyšlený, sympatický, arogantní, milý, neupravený)? Vyvolává ve Vás nějaký vnitřní konflikt?

Co nebo koho Vám klient připomíná (např. nepříjemné zkušenosti s vlastními dětmi, sourozenci v dětství, vlastní ambice, naděje, zklamání atd.)? Setkáváte se s podobnými problémy u jiných klientů?

Co očekáváte, nebo si přejete ve vztahu ke klientovi (např. vděčnost, beznaděj, odmítnutí atd.)?

Takové otázky by si tedy měl umět položit každý vychovatel, který chce svým klientům poskytnout odbornou pomoc a zároveň chce vytvářet bezpečné prostředí pro vlastní profesionální a osobnostní růst. Podmínkou pro vytváření takového bezpečného prostředí je potom zodpovědný přístup každého vychovatele k vzniklému problému a jeho ochota řešit jej v rámci supervize (nebo intervize) společně s týmem svých kolegů.

Závěr

Rizikové chování je jev, se kterým se vychovatel při své práci setkává každý den. Jeho prevence a náprava je dlouhodobý proces, jehož základem by vždy měla být důkladná diagnostika dítěte a navázání důvěrného vztahu mezi ním a vychovatelem. Ke každému dítěti je třeba přistupovat jako k jedinečné osobnosti a s tím ohledem také volit vždy specifický postup pomoci, tvořený na jeho individuální potřeby. To klade vysoké nároky nejenom na odbornou připravenost vychovatele, jeho znalosti a dovednosti, ale také na jeho osobnostní předpoklady. Musí být připraven reflektovat nejen svůj vztah k dítěti, ke svým kolegům, ale také vztah k sobě samému. V tomto procesu ale není vychovatel sám. Je součástí týmu odborníků, kde každý má jasně definované kompetence, které jsou zasazeny do srozumitelného systému. Takový tým pak může dítěti přinést skutečnou odbornou pomoc.

Má profese: vychovatel

Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy

Mgr. Pavel Dosoudil

Vystudoval sociální pedagogiku na Univerzitě Hradec Králové, prošel sebezkušenostním výcvikem. Má praxi s dlouhodobou i krátkodobou intervenční prací se skupinou klientů. V současnosti pracuje ve středisku výchovné péče ve Slaném jako vedoucí internátního oddělení. Podílí se jako lektor na projektu Minimalizace šikany.

Profesionální role vychovatele je, stejně jako každá jiná sociální role, souborem očekávaného chování od osoby zastávající určitou sociální pozici. Všechny role, které v životě zastáváme, jsou reciproční a odehrávají se v párech. Svou roli hrajeme vždy ve vztahu k jiné osobě a roli, kterou zastává. Jinak bude vypadat naše jednání v roli vychovatele v konfliktu s dítětem, jinak v případě přijímání úkolu od nadřízeného a opět jinak při spolupráci s kolegou vychovatelem. Výkon této práce nazýváme **profesí** vychovatele, nikoliv zaměstnáním. Profese předpokládá delší soustavnou přípravu na budoucí práci, přítomnost intelektuální komponenty a důležitost a nezastupitelnost této práce pro společnost.

Kromě požadavků na kvalifikaci vyvstává ve společnosti řada nároků na osobnost vychovatele a ty jsou velmi vysoké. Očekávání klientů resocializačních zařízení od osobnosti vychovatele shromáždil Stankowski:¹ Především by měl být spravedlivý, mít rád mládež a být jí ochráncem, klidný, chápatel, moudrý, shovívavý, tvrdý a důsledný, veselý a sympatický, vzbuzující důvěru. Klienti také uvedli, že by měl mít široké zájmy a mnoho dovedností, měl by být sportovní a silný typ. Toto vše představuje ideál vychovatele a domnívám se, že není možné, aby člověk splňující veškeré tyto požadavky existoval. Jak uvádí Škoviera:² „Požadavky na osobnostní kvality vychovatele jsou natolik vysoké, že vytvářejí až nereálný model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnostmi.“

Pro popis role vychovatele pro nás více odrážejí realitu představy samotných pracovníků s mládeží o optimálních osobnostních rysech vychovatele, které po

1 STANKOWSKI, A. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Repronis, 2004.

2 KURELOVÁ, M., O. SEKERA, H. KUBÍČKOVÁ a J. SEKERA. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Proces reedukace a resocializace očima dětí a analýza profesních činností vychovatelů a učitelů ve výchovných ústavech*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008.

svém průzkumu charakterizoval C. N. Shealy.³ Jako nejhorší možnou osobnost pracovníka s rizikovou mládeží charakterizovali respondenti výzkumu člověka s osobnostní patologií (zejména psychopata), sobeckého, nesnášejícího kritiku, charakterově pokřiveného, zneužívajícího klienty, závislého na lécích či drogách, nespolupracujícího, rigidního, neodpovědného, příliš kritického, skrytě agresivního, špatně rozlišujícího mezi svými potřebami a potřebami klientů, zrazujícího důvěru klientů, autoritativního, nepředpověditelného, vyhýbavého, nepoučitelného, chovajícího se v nesouladu s tím, co hlásá, zlošného a výbušného.

Není v možnostech této statě pojmout složitost role vychovatele v celé její šířce a komplexnosti. Opustím nyní osobnost pracovníků, která je u každého člověka originální, a pokusím se ve svém článku načrtnout roli vychovatele ze dvou pohledů. Z vnějšího pohledu, podle toho, co je od vychovatele očekáváno ostatními v rovině kvalifikace, vykonávané činnosti a spolupráce v týmu, a z pohledu vnitřního, v tom, jaká očekávání si do své role přináší sám pracovník, jaké jsou jeho nejzávažnější intrarolové konflikty související s mnoha možnostmi jeho vlastního pojmání své role.

Vnější pohled

Role vychovatele a legislativa

Z nejširšího, ale zároveň nejméně detailního pohledu nacházíme očekávání od profese vychovatele popsána v legislativních dokumentech. Požadované předpoklady pro výkon profese jsou popsány v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Společně pro všechny pedagogické pracovníky zákon ukládá především bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Kvalifikačními předpoklady jsou absolvování vysokoškolského studia v oboru speciální pedagogika pro vychovatele či sociální pedagogika nebo absolvování vysokoškolského či středoškolského studia pedagogiky doplněné o absolvování programu celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku. Tento zákon dále rozlišuje přímou pedagogickou činnost (práce s klientem) a práce související s přímou pedagogickou činností (tzv. nepřímá práce).

Ke kvalifikačním předpokladům výchovatelské profese se vztahuje i zákon o ústavní a ochranné výchově, který pracovníkům ukládá projít psychologickým vyšetřením způsobilosti před nástupem do zaměstnání, a pokud vznikne pochybnost o psychické způsobilosti pracovníka (podrobnosti vymezuje vy-

3 SHEALY, C. N. From Boys Town to Oliver Twist: Separating fact from fiction in welfare reform and out of home placement of children and youth. *American Psychologist*. 1995, č. 50, 565–580.

hláška 60/2006). Požadavek reaguje a zároveň potvrzuje psychickou náročnost profese a důležitost vykonávání této práce pouze zralou a zdravou osobností.

Nařízení obsahovalo požadavek opakovat vyšetření způsobilosti každých sedm let. To ovšem bylo zdrojem nespokojenosti v řadách pracovníků institucionální výchovy. Zaměstnanci nepochybněovali legitimitu a potřebnost samotného vyšetření, ale nesouhlasili s tím, že museli nést náklady na vyšetření sami (mimo případu vzniku pochybnosti). Společenská prestiž určité profese může být odvozována i od její náročnosti, „nákladů“ na kvalifikování. Je přirozeným třecím bodem, pokud je pocítován nepoměr mezi její náročností a ohodnocením. V poslední novele zákona je odstraněna povinnost procházet vyšetřením po sedmi letech. Zůstane pouze povinnost projít vyšetřením před uzavřením pracovního poměru a později pouze v případě vzniku pochybnosti.

Katalog prací⁴ obecně definuje **druhy vykonávané práce** a jejich ohodnocení zařazením do platových tříd. Zajímavé je pro nás především to, že jako nejvýše hodnocené jsou uváděny činnosti související se spoluprací s ostatními odborníky – psychology, lékaři a dalšími. Plně tak konvenuje s dosud bohužel spíše teoretickým pojetím vychovatele jako ústředního člena multidisciplinárního týmu, spolupracujícího s dalšími odborníky při pomoci jednotlivému klientovi.

Pracovní náplň vychovatele

Konkrétněji jsou vykonávané činnosti charakterizovány v Pracovní náplni vychovatele, která patří do povinné dokumentace podepisované při vzniku pracovního poměru. Vychází z potřeb určitého zařízení a zároveň minimálně z kvalifikačních předpokladů pracovníka, jelikož odráží jeho zařazení do platové třídy. Často je postup takový, že nejdříve se určí, do jaké platové třídy bude pracovník zařazen (logický a legitimní požadavek při uzavírání pracovní smlouvy), a dle toho je mu dána náplň práce, tak aby byla v souladu s předpisy k odměňování pedagogických pracovníků. Z těchto důvodů je i tento dokument často poněkud formálním, obecným, nedávajícím nám přesnou představu o prováděné práci. Můžeme zde však rozlišit několik oblastí, které pokrývají v podstatě celou šíři činností vykonávaných vychovatelem. Podle mého názoru jsou to tyto kategorie: péče, zajištění bezpečnosti, administrativa, profesionální rozvoj, vlastní výchovná činnost s klientem a skupinou klientů.

Pěčí rozumím ty činnosti, které jsou spojeny se zajišťováním základních potřeb dětí svěřených vychovateli, ale nevyžadují speciální dovednosti ani kvalifikaci pedagogického pracovníka. Poněkud znepokojující obraz přináší výzkum A. Škoviery, který proběhl v dětských domovech na Slovensku. Autor zde

4 Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

uvádí, že dvěma dominantními činnostmi v práci vychovatelů jsou příprava na školu a zajišťování stravy. Činnosti rozvíjející kognitivní oblast dítěte (různé speciální výchovné programy) jsou zastoupené jen 9%. Další pozoruhodný závěr je, že vysokoškolské vzdělání je smysluplné maximálně v jedné třetině práce vychovatele.⁵

Pro příklad, jak je oblast péče upravována v našich podmínkách, uvedu několik citací z náplně práce vychovatelů různých zařízení v České republice: „Vychovatel zajišťuje v rodinné skupině dle potřeby vaření, praní, žehlení, uklízení a jiné potřebné obslužné činnosti, dbá na vhodné ošacení dětí vzhledem k podmínkám a vykonávané činnosti, usiluje o vytváření správných návyků osobní hygieny dětí atd.“

Ve všech těchto činnostech můžeme však spatřovat i výchovný prvek – utváření návyků a dovedností u dětí. Je samozřejmě rozdíl, když děti pouze pošleme před jídlem umýt si ruce (třeba slovy: „oběd, všichni umýt ruce“), a tím, když věnujeme nějaký čas nácviku dodržování hygienických zásad se vším všudy. Taková lekce by měla obsahovat motivaci a společné nalezení smyslu, nácvik a zpětnou vazbu. Rozhodně však není cestou, pokud jen nazveme úklid ergoterapií.

Význam péče bývá často i samotnými vychovateli snižován a její vykonávání je cítěno jako degradace profesionality. Ovšem bez zabezpečení primárních potřeb nelze ani uvažovat o působení na vyšší složky osobnosti. Naopak je pro vychovatele výhodou možnost použít i tyto běžné činnosti k formování osobnosti klienta. Osvědčuje se účastnit se práce společně s klienty (pokud si klienti uklízejí své pokoje, vychovatel může uklidit vychovatelnu, na sport se převlékne atd.). Právě schopnost vychovatele nalézt i v běžné činnosti příležitost k rozvoji klientovy osobnosti obohacuje repertoár výchovných metod, rozšiřuje mu prostor pro působení a vůbec kvalitu jeho práce.

Zajištění **bezpečnosti** úzce souvisí s předchozími oblastmi, ale nastává jen v některých situacích. Jedná se o základní povinnost každého pracovníka. V dokumentaci bývá popsána formou: „Pracovník je povinen poskytnout první pomoc, zajišťuje přemístění dítěte k lékaři, přivolává rychlou záchrannou službu, dodržuje zásady PO a BOZP, zjištěné závady bezodkladně hlásí atd.“

Kromě těchto nebezpečí ohrožují děti i jiná nebezpečí spojená s rizikovým chováním, jako jsou například drogy a šikana. Ve školách jsou povinně zpracovány postupy a krizové plány pro případ vzniku těchto nebezpečí. Stejně by měla postupovat zařízení institucionální výchovy.

Rizikové situace je nutné aktivně vyhledávat a hodnotit, společně vypracovávat krizové scénáře s přihlédnutím ke konkrétním podmínkám (např. prostorové uspořádání pracoviště, personální zabezpečení). Nastupující pracovníci

5 ŠKOVIERA, A. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007.

musí být v daných postupech řešení proškolení. Jako důležitý bod náplně práce vychovatele proto vidím: „sleduje atmosféru a vztahy ve skupině, je připraven zasáhnout v případě rozvoje šikany“. K **zmapování rizik** je nezbytně nutná spolupráce vychovatelů, neboť jsou to právě oni, kteří se pravděpodobně setkají s rizikovou situací tváří v tvář. Jako vhodný způsob se jeví intervize, kde si je možné s kolegy sdělit, jaké situace se již komu v praxi staly, jakým způsobem pracovník situaci řešil, co mu řešení komplikovalo a co by naopak řešení usnadnilo. Velmi vhodné je pak utvořit (napsat a na známé místo pověsit) algoritmus postupných kroků, který pak z velké části usnadní orientaci ve stresové situaci. Zcela jistě se nepodaří najít všechny krizové situace, ke kterým může v praxi dojít. Je proto nutné každou takovou přestálou krizi projednat s kolegy a domluvit se na budoucím společném postupu.

Administrativa patří často do nejméně oblíbené složky práce jakéhokoliv pracovníka v pomáhající profesi. Právě zvyšující se poměr administrativy k přímé výchovné práci je obsahem stesků mnoha vychovatelů. Přesto je prakticky jisté, že k úbytku administrativy nedojde nikdy.

V náplních práce bývají administrativní povinnosti pracovníka formulovány také takto: „Vede šatní sešity dětí a evidenci vydaných školních pomůcek dětem ve své rodinné skupině, přebírá hygienické, čisticí a prací prostředky a zabezpečí jejich hospodárné využívání a evidenci.“ Ale také: „O diagnostické činnosti vede záznamy v databázi, které slouží jako podklady pro konzultace s ostatními pracovníky. Zaznamenává zejména významné projevy dětí ... před diagnostickou poradou vypracovává hodnocení dětí s návrhem na další postup...“

Uvedené příklady nám ilustrují dvě základní roviny dokumentace. Jedna je čistě technická a je v podstatě na rozhodnutí vedení ústavu, kdo ji povede (např. hospodář), druhá je nezbytně důležitou součástí sdílení informací a podkladem pro další výchovnou práci. Bylo by zásadní chybou, kdyby se i tato rovina, byť i pod vlivem pocitů administrativního přetížení, stala jen formálním plněním povinnosti, nutným zlem.

V praxi se lze setkat s pracovníky, kteří mají univerzální hodnotící zprávy vypracovány ve třech verzích – pozitivní, negativní a víceméně neutrální, kde doplňují jen nové konkrétní údaje. Takovýto postup devalvuje důležitost diagnostického pozorování v přirozených podmínkách a snižuje možnost spolupráce s ostatními odborníky. Ve vedení dokumentace lze spatřovat i důležitý prvek psychohygieny. Strukturovaný zápis nám umožní utřídit si myšlenky, podívat se na chování dítěte s odstupem od vlastního prožívání. Jako dobrá pomůcka slouží, pokud se v zápisech vyhýbáme slovesu „je“. Věta: „Je nepořádný“, obsahuje hodnocení osobnosti klienta a může vést k nálepkování. Již jinak vyzní věta „Neuklidil si pokoj“. V zápisech by se neměly objevovat naše přání a komentáře k ostatním kolegům („Vysvětlete Lojzovi, že to takhle dál nejde!“), případně výhrůžky jako: „Pokud bude přítomen František, nemohu

zaručit bezpečí ostatních dětí“. Tato zvolání nijak nepomáhají k řešení situace, spíše vypovídají o chybě v komunikaci na pracovišti.

Velice důležitou součástí práce vychovatele je **rozdvíjení vlastní profesionality**. Pracovním nástrojem pedagoga je jeho osobnost, a je tedy pro něho zásadním úkolem tento nástroj dostatečně ošetřovat. V náplních práce je často uvedena povinnost se dále vzdělávat. V plánu vzdělávání si sám vychovatel analyzuje oblasti, ve kterých by chtěl dosáhnout zlepšení, a aktivně si vyhledává možnosti, jak své kompetence rozvíjet pomocí formálního i neformálního vzdělávání.

S dalším vzděláváním souvisí povinnost účastnit se supervize, která by měla být doplněna povinností zaměstnavatele možnost supervize pracovníkům poskytnout. Účast na supervizi je jednoznačně součástí pracovní doby. V zařízeních s nepřetržitým provozem není možné zajistit účast všech pracovníků na skupinové supervizi, je třeba zvážit, zda supervizi uskutečňovat v menších týmech (zvláště vychovatelé, učitelé, terapeutičtí pracovníci), či zda bude vždy minimální počet pracovníků chybět. Obě řešení přinášejí nevýhody.

Vlastní výchovná činnost s klientem a skupinou je podstatou a těžištěm práce vychovatele. Pro svou šíři je velmi obtížné ji popsat v řeči pracovních právních dokumentů tak, aby mohla být vodítkem pro konkrétní činnost. V náplni práce se proto především objevují principy, kterých se má vychovatel držet: „Usiluje o plné zapojení a motivovanost dětí, zaměřuje se na rozvoj vnitřních motivačních struktur, změnu hodnotové orientace a volných vlastností, dbá na přiměřenost zaměstnání a vytíženost dětí, respektuje individualitu dítěte...“ Dalšími požadavky, formálně spadajícími do oblasti nepřímé práce, ale s přímou výchovnou činností související možná více než například oblast péče, je příprava na činnost s dětmi. Pracovní náplň může určovat, že příprava je nutné vypracovávat písemně, což především pro začínající vychovatele považují za velmi užitečné. Vlastní výchovnou práci můžeme podle forem jejího uskutečňování rozdělit takto:

- Volnočasové, sportovní a zájmové aktivity.
- Aktivity tréninkové a rozvoje sociálních kompetencí – např. nácvik odmítání, zvládnutí konfliktu, ale i sebeobslužných návyků, funkční gramotnosti atd.
- Aktivity vzdělávací – příprava do školy, edukace jako prevence rizikového chování
- Terapeutické a reedukační aktivity – skupiny zaměřující se na osobnostní problém dětí.
- Aktivity komunitní a režimové terapie – denní a týdenní hodnotící a reflexní skupiny, orientované na život v zařízení.
- Rozvrh jednotlivých činností je součástí týdenních a měsíčních plánů.

Místo vychovatele v pedagogickém týmu

Pojmem „pedagogický tým“ rozumíme skupinu pedagogických pracovníků (profesionálů) výchovné vzdělávací instituce. Pedagogický tým je pracovní skupinou, která má řadu znaků společných s jinými pracovními skupinami. Je pro něj typický vysoký stupeň koordinace činností a vztahů, který je nepostradatelnou podmínkou dosažení základních cílů. Významným znakem všech pracovních skupin, tedy i pedagogických sborů, jsou relativně přesně stanovené cíle práce, které mohou mít vliv na formování pracovních hodnotových představ členů skupiny.⁶ Základním předmětem činnosti pedagogických týmů je výchova a vzdělávání. Předpokládá se, že členové pedagogického týmu tím, že sami formují skupiny vychovávaných, mají lepší předpoklady k vytváření kvalitních vztahů ve svých vlastních pracovních skupinách. Takto vyslovené očekávání je ale málo pravdivé. Mezi vědomím, přesvědčením a jednáním, mezi znalostí potřeby budovat konzistentní skupiny, reálnými podmínkami a skutečným tlakem těchto podmínek na tvorbu takových skupin existuje řada bariér.⁷ Například pedagogové často zpochybňují nutnost zavést, sepsat a dodržovat určitá pravidla mezilidských vztahů a komunikace v týmu. Ačkoliv považují zavádění pravidel v dětské skupině za zásadní metodu, domnívají se, že pro dospělé osoby explicitní pravidla nejsou nutná. V některých zařízeních existuje rivalita mezi profesní skupinou učitelů a vychovatelů, která bývá zvyšována, pokud se ředitel zařízení přiklání na jednu stranu. Jinde je problematický vztah mezi pedagogickými pracovníky (vychovateli i učiteli) a terapeuty (psychology a etopedy).

Tyto konflikty pramení právě z nejasného definování role jednotlivých pozic. Přímá výchovná činnost vychovatele má oproti vyučování méně zřetelné hranice. Jak jsem již uvedl, skládá se náplň práce vychovatele z řady aktivit, které zdánlivě nevyžadují zvláštní erudici a mohou být vykonávány (chybně, leč legálně) například jako pouhý dohled. Výsledky, sledované ve změně osobnosti dítěte, jsou obtížněji měřitelné a dostávají se až po dlouhé době působení.

Učitelé naopak mohou zneužívat toho, že jejich role je popsána přesněji, k odmítnutí podílet se na péči o vztahy, soustředit se na pouhé předávání informací žákům. Bodem střetu činností učitele a vychovatele je domácí příprava do školy. Zde se můžou projevat různé pohledy na potřeby a možnosti klienta a jeho vzdělávání. Ze strany vychovatele zaznívají věty: „Kolik času myslíš, že na to máme?“ „Proč to s ním nejdříve neprobral?“ „To mu to mám vysvětlit já?“ Učitelé naopak říkají, že přípravou do školy chtějí vychovatelé pouze zaplnit volný čas, vychovatelé nerozumí účelu zadání právě tohoto úkolu atd.

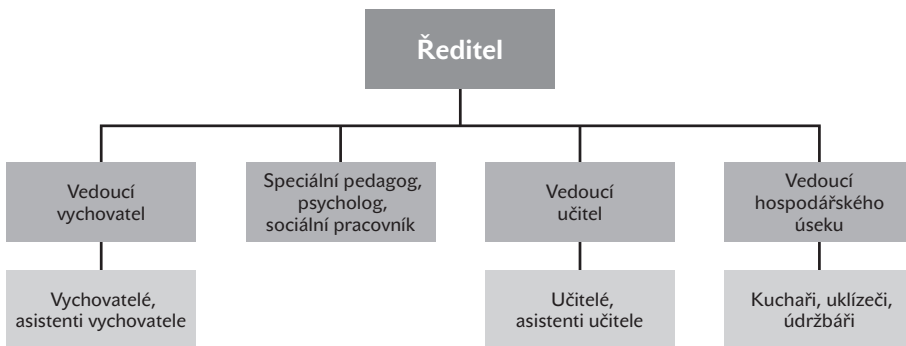
6 SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Spisy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě, 1994.

7 Tamtéž.

Svůj vliv na rozpory jistě má i to, že učitelé jsou při požadovaném vzdělání automaticky zařazeni do dvanácté platové třídy, mají menší podíl na přímé výchovné práci, neslouží o víkendech atd. Naopak vychovatelé nemají službu každý den, někdy si mohou vhodným „prohozením služeb“ utvořit delší volno bez nutnosti čerpat dovolenou atd.

Mezi terapeutu a výchovnými pracovníky vznikají třenice, které se mohou odrážet i ve vnitřním pohledu na pojetí role vychovatele, a budu se jimi na dalších místech hlouběji zabývat. Jen jako ilustraci zde uvádím citace výroků, které můžeme z obou stran slyšet: „Vy si s nimi pěkně popovídáte, ale měli byste je vidět, když po nich něco chceme.“ A naopak „Nemůžete mě hned volat, když je sami nezvládáte.“ Chybně bývají terapeutičtí pracovníci někdy pojímáni spíše jako krizoví interveni, kterým může být předáno dítě v afektu. Akutní potřeba dítěte mluvit s psychologem může být strategií, jak se vyhnout neoblíbené činnosti. Prvním krokem k řešení této situace je pojmenování všech konfliktních míst z obou stran. Poté už většinou nebývá obtížné přijmout opatření, která tyto problémy řeší. Terapeuti se pak účastní i nestrukturovaných činností se skupinou, jsou určeny pravidelné časy, kdy se dítě s terapeutem může setkat, a mnoho dalších.

Důležitým hlediskem k určení role vychovatele je tedy jeho pozice ve struktuře organizace. **Formální struktura** popisuje funkční vztahy v pedagogickém týmu, které jsou stanoveny organizačním řádem. Formální struktura víceméně striktně vymezuje dělbu práce mezi členy týmu a seřazuje pozice pracovníků převážně z hlediska moci. Zařízení institucionální výchovy mají zpravidla jednoduchou formální organizační strukturu, tzv. pyramidu zaměstnanců.



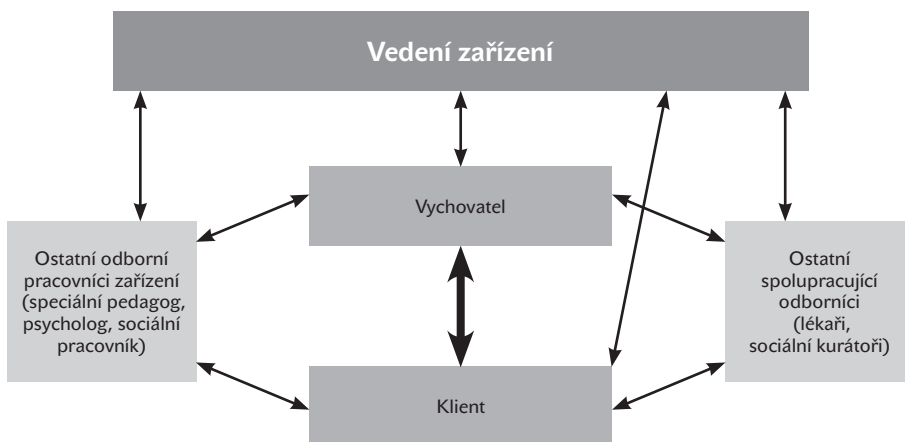
Tato struktura je však pouhým formálním naznačením vztahu nadřízený – podřízený. Uplatnění nachází například při vyřizování stížností či při řešení organizace dovolených apod.

Podstatnější pro fungování zařízení je **kommunikační struktura** v organizaci. Odkud kam vedou kanály informací a jaké jsou vztahy pracovníků mezi sebou.

Pokud komunikační struktura příliš kopíruje formální organizační strukturu (například informace jsou předávány jen přes přímého nadřízeného při úsekových poradách), je velmi ztíženo sdílení důležitých informací, které nelze nahradit sebelépe vedenou dokumentací.

Z mnoha modelů se jako nejvhodnější v reedukačních a resocializačních zařízeních jeví model kolegiality, či **komunitní systém**. Komunitním systémem se rozumí styl práce nastolující otevřenou komunikaci a pokud možno demokratické vztahy na všech úrovních. Nejedná se tedy pouze o terapeutickou metodu, ale také o formu organizace instituce. Jen jedním z více projevů jsou pravidelná komunitní sezení. Podstatou modelu kolegiality a komunitního systému je zejména opuštění autoritativně hierarchické a subordinační koncepce vztahů v zařízení a důraz na otevřenou komunikaci. Komunikační struktura pak přestává být určována hierarchickými vztahy, jejím centrem se stává klient a pracovník fungující jako garant či case manager při řešení jeho problému. V takové pozici hledíme moderní pojetí vychovatelské profese. Vychovatel již není hendikepován nedostatečným vzděláním, je tím, který může prakticky využít závěry z psychologické, etopedické, ale i např. psychiatrické diagnostiky a zároveň přináší cenné podněty pro ostatní odborníky. Sám může další potřebná vyšetření iniciovat jako diagnostiku diferenciální.

Schéma komunikace by pak mohlo vypadat například takto: Vychovatel je v silné vzájemné interakci s klientem, která pokrývá výchovné a terapeutické působení vychovatele, vychovatelovo diagnostické pozorování i požadavky a přání klienta k vychovateli. Diagnostikují a terapeuticky na klienta působí odborníci zařízení a ostatní spolupracující odborníci, kteří sdílejí informace s vychovatelem a společně navrhují vhodný program rozvoje pro klienta. Role vedoucího zařízení je především zastupovat organizaci, kontrolovat dodržování standardů práce, řešit požadavky a stížnosti klienta, být manažerem týmu a zajišťovat chod zařízení personálně, ekonomicky i technicky.



Vnitřní pohled na roli vychovatele

V každé profesi, ve které se primárně pracuje s lidským vztahem, vznikají obtíže s oddělením jednání vyžadovaného profesionální rolí a vlastním prožíváním. Bez osobního angažování by nebylo poslání vychovatele možné dostatečně naplnit. Jak správně uvádí Taxová:⁸ „Výchovatelské povolání nelze zaměňovat se, službou u dětí“, která je zvládnutelná s trochou nervového vypětí a s příslušným hlasovým fondem. Dobrý vychovatel dává sebe.“ Při práci vychovatele často vznikají dilematické situace, ve kterých se pracovník obtížně rozhoduje při výběru jejich řešení. Těžko může hledat pro svá rozhodnutí oporu pouze v pracovních předpisech a směrnících, je nucen sám sobě pokládat otázky o pojetí své profesionální role.

V dalším textu se budu zabývat těmito otázkami: Jaké jsou rozdíly v akcentaci terapeutické a režimově orientované roviny v pojetí role vychovatele. Je vychovatel náhradním rodičem dítěte?

Vychovatel – terapeut?

Jako zásadní konflikt se jeví pojetí profesionální role vychovatele jako terapeuta a vychovatele jako pracovníka odpovědného za dodržování režimu. Řada vychovatelů má kompetence osobnostní i kvalifikační být výborným terapeutem. Procházejí běžně sebezkušenostními výcviky i vzděláváním a tréninkem v technikách pro terapeutickou práci s dětmi. Nemohou se však vyhnout hodnocení chování dítěte, ukládání a kontrolování výchovných opatření. Jsou v neustálé interakci s dítětem, a tedy se s ním logicky dostávají častěji do konfliktu. Mezi vychovatelem a dítětem se tak s velkými obtížemi může budovat nutná podmínka terapeutického procesu, terapeutický vztah. Obdobně jako terapeutický vztah nemůže nastat mezi rodičem a dítětem. Vztah, který mezi vychovatelem a dítětem vzniká, není oproti terapeutickému vztahu méně hodnotný. Jeho cena spočívá v nenahraditelnosti této zkušenosti. Je totiž utvářena v přirozenějších podmínkách, mimo řízený terapeutický proces, více se přibližuje vztahům, které bude dítě navazovat ve „skutečném“ životě. Nechtějme děti terapeutizovat tam, kde to není indikované.

Bylo by velmi nebezpečné upřednostnit pouze režimovou rovinu práce, položit důraz na kázeň a dodržování předepsaných pravidel. V dostatečně „totalitární instituci“, jíž se snadno může stát kterékoliv ubytovací zařízení, je možné ostrážitým sledováním svěřenců kázeň efektivně vynucovat. Při přehnané motivaci jak trestem, tak odměnou však mohou být jakékoliv změny v chování

8 TAXOVÁ in: KURELOVÁ, M., SEKERA, O., KUBÍČKOVÁ, H., SEKERA, J. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Proces reedukace a resocializace očima dětí a analýza profesních činností*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008.

pouze povrchní a nezvnitřněné. Chování je pouze účelové. Také mezi personálem a klienty vzniká nepřekročitelná bariéra. Za ní se v subkultuře klientů obvykle rozvine nebezpečná forma „druhého života skupiny“ – šikanování. Jeho podoba je často přímo inspirovaná tím, jak personál uplatňuje svou mocienskou převahu nad všemi, dětmi i podřízenými.

Terapeutické ambice vychovatele by měly být naplňovány v možnosti být terapeutem skupiny, nikoliv skupinovým terapeutem. Potřebuje rozumět dynamice skupiny, jejím vývojovým fázím a rizikům vzniku jejího onemocnění. Pro získání těchto dovedností je výhodné projít sebezkušenostním terapeutickým výcvikem a také specializovaným výcvikem zaměřeným na prevenci a řešení šikanování.

Až potud je tento konflikt rolí v podstatě konfliktem vnějších pohledů na ni. Opravdu závažným se stává v momentě, kdy rozdílné pohledy na poslání vychovatele přerůstají v nesouhlas s tím, jak je role určena normami zařízení, psanými i nepsanými.

Pedagogická profese bývá někdy nazývána týmovou prací, kterou vykonává každý sám. Vychovatel je ve většině situací s dětmi sám a musí se rozhodovat, často velice rychle, bez konzultace se svými kolegy. Jeho rozhodnutí ale mají vliv i na práci ostatních. Děti při uspokojování svých okamžitých potřeb využívají často manipulativně variability pojetí pravidel v pedagogickém týmu. Pokud jim není vyhověno, říkají: „To jste jediný, který nám to nedovolí, nikdo s tím nemá problém, už aby tady byl... atd.“ Jelikož většina pracovníků přirozeně stojí o to, aby byli dětmi oblíbeni, získávali od nich pozitivní zpětnou vazbu, pramení z těchto situací konflikty v týmu.

Zároveň nelze, a ani by nebylo přínosné, na každou situaci utvořit pravidlo, které by jednoznačně určovalo jak se zachovat. Pravidla mají usnadňovat orientaci v životě, pokud se stávají příliš technickými, orientaci nám spíše ztěžují. Je potřeba hledat, co je cíleným stavem, kterého chceme dosáhnout uplatněním tohoto pravidla. Například cílem pravidla „na klubovně žádné jídlo“ je pravděpodobně zabránit znečištění sedaček a koberce. Při uvědomění si tohoto cíle již nebude nutné se ptát, zda bonbon je jídlo, jestli je možné na klubovně pít, či dokonce zda se to může dělat, jen když se nikdo nedívá. Toto zvědomění jistě často používáme při práci s dětmi, není však tak časté používat jej při nastolování pravidel v týmu pracovníků. Pokud se nedaří takovéto dohody vytvářet při poradách, je vhodným místem supervize týmu.

Je zajisté důležité, aby pedagogický tým všechny tyto střety řešil mezi sebou. Pro klienta by měl tým vystupovat jednotně. Nesmíme si ale tuto loajalitu k týmu plést s krytím chyb svých kolegů či vlastních selhání. Všechny své pochyby je nutné v týmu otevřeně řešit, ne zametat. Naším prvořadým závazkem je nepoškodit klienty. Kromě loajality ke kolegům by měla existovat i loajalita k naší profesi.

Dalším bodem střetů je hodnocení chování. V chování nemůžeme hledat měřitelnou výkonovou složku, která by byla jednoznačnou oporou v bodovém hodnocení, a tak je výsledek vždy víceméně subjektivní. Cílem hodnocení má být poskytnutí zpětné vazby dítěti o tom, jak je které chování přijímáno ostatními, které chování je výhodné, žádoucí, a naučit jej sebehodnocení a sebeřízení. Důležitou složkou je tedy hodnocení zbytkem skupiny a sebehodnocení. Jak uvádí i zpráva ombudsmana⁹, je nevhodným prostředkem hodnocení strhávání bodů za každou jednotlivost.

Vychovatel – náhradní rodič?

Další problematickou situací v roli vychovatele je rozpor mezi vychovatelem – profesionálem a vychovatelem – náhradním rodičem. Tento rozpor se nevyskytuje tak akutně v zařízeních, kde jsou pobyty dětí pouze krátkodobé, a tam, kde jsou zaměřené výrazně reedukačně (diagnostické ústavy, střediska výchovné péče, někdy i výchovné ústavy a dětský domov se školou). Z tohoto hlediska „rizikovějšími“ jsou zařízení, kde je dítě dlouhodobě, zařízení, kde se méně často pracuje s vlastní rodinou dítěte, a samozřejmě tam, kde není možno řešit tyto otázky na supervizi.

Role rodiče a role profesionálního vychovatele se liší, jak uvádí Z. Matějček, především v těchto aspektech: právním vztahem, vzájemným uspokojováním duševních potřeb dítěte a jeho vychovatele, trvalostí a hloubkou citových vztahů, společnou budoucností, společenstvím prostoru, času a prožitku, výchovnou interakcí, soužitím a sdílením, přijetím dítěte. Matějček, Z., 2005.¹⁰

Jejich **právní vztah** je pouze z pozice zaměstnance, který odpovídá za svěřené dítě. Přebírá veškeré povinnosti zákonného zástupce, ale práva jsou ponechána rodičům.

Ve **společenství prostoru, času a prožitku** se vychovatel přibližuje rodinné výchově. Vychovatel poskytuje vlastní vzor při řešení problémů, při chodu domácnosti, plánuje s dítětem jeho aktivity, předává mu modely společenských vztahů, postojů a hodnot, je mu nápomocen při vzdělávání a přípravě na povolání. V omezeném čase s ním žije pod jednou střechou a sdílí s ním společný čas a prostor.

V rodinném soužití ale „**dítě uspokojuje psychické potřeby rodičů a rodiče uspokojují potřeby dítěte**“. V náhradní výchovné péči vychovatel uspokojuje potřeby dítěte, ale potřeby vychovatele zde naplňovány nejsou nebo pouze okrajově.

Trvalost a hloubka citových vztahů je narušena v institucionální výchově vlivem častého střídání vychovatele, nejen ve směnném provozu, ale také od-

9 Viz http://www.ochrance.cz/uploads/tx_odlistdocument/Rodina_a_dite.pdf.

10 MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994.

chody dítěte do jiných zařízení. Vlivem absence trvalého citového vztahu se dítě stává často „sociálně hyperaktivní“ – navazuje kontakt bez zábran, předvádí se, všude je ho plno, o vše kolem má zájem, ale tento zájem je povrchní a nestálý.

Společnou budoucnost s dítětem vychovatel nesdílí, pouze ji plánuje, připravuje dítě na samostatný život. Snaží se je provázet a být mu rádcem. Napomáhá mu směřovat k dospívání a budoucnosti, směřovat k sebepojetí a autentickému sebevyjádření a v neposlední řadě směřovat k nezávislosti.¹¹ Svůj osobní čas odděluje od času dítěte, v otevřené budoucnosti funguje jen jako prvotní rádce, na kterého se může dítě v nelehké situaci obrátit.

Téměř každý vychovatel ve své profesní dráze prochází obdobím pochybností o své kompetenci k vykonávání této práce a o jejím přínosu a efektivitě. Přes svou nezpochybnitelnou osobní angažovanost vidí jen velmi málo konkrétních výsledků, na vlastní činnost s dětmi je ve svém vzdělání připraven jen málo, je velmi závislý na spolupráci s ostatními odborníky, společensky a ekonomicky je nedoceňován.

Kolega psychoterapeut pracující se závislými hovořil kdysi o tom, kolik jeho klientů prošlo institucionální výchovou. Nezamýšlel to však jako kritiku práce vychovatelů, jak bychom se mohli domnívat. Naopak pozitivní zkušenosti s konkrétními pracovníky a se vztahem, který k nim klienti navázali, byly jedním z mála bodů, na kterých mohl v terapii stavět.

V naší profesi nelze tedy získávat informaci o kvalitě práce z viditelných výsledků. Posuzovat můžeme pouze kvalitu vstupů, které jsme do práce vnesli.

Místo závěru tedy nabízím **několik otázek**. Jejich zodpovězení by Vám mohlo pomoci k vytvoření představy o své vlastní roli vychovatele.

- Znáš zákonné normy upravující výkon mé práce? Splňuji kvalifikační předpoklady?
- Vzdělávám se dál koncepčně? Identifikuji si aktivně oblasti, ve kterých se potřebuji vzdělat?
- Prošla/prošel jsem dlouhodobějším programem tréninku práce se skupinou?
- Seznamuji se se závěry práce ostatních odborníků? Vedeme porady multidisciplinárního týmu?
- Znáš rizikové situace a postup jejich řešení v mé práci?
- Pracuji pod supervizí? Podílím se na intervizi? Pracujeme zde i s etickým rozměrem profese?

11 HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009.

- Zním vnitřní normy zařízení a podílím se na jejich průběžné aktualizaci?
- Využívám péči o děti k nácviku jejich sociálních kompetencí?
- Připravuji se na aktivity s dětmi dostatečně, nejlépe písemně?

Ve svém článku jsem se pokusil ze dvou pohledů nastínit roli vychovatele. Je zřejmé, že její komplexnost přesahuje rozměr této stati a že role každého konkrétního pracovníka je utvářena v průběhu času působením řady faktorů vnitřních i vnějších. Domnívám se, že hledání a snad nalézání průsečíku mezi vlastním pojetím výchovatelské profese a nároky kladenými zvenku je podstatou profesionálního zrání. Bylo by příznakem rigidity, kdybychom si o své roli nekladli otázky. Inspirací k dalším otázkám měl být i tento text.

Kdo je dítě, které k nám přichází?

PhDr. Pavla Skasková

Vystudovala obor psychologie – speciální pedagogika na PedF UK. Od roku 2008 je doktorandkou oboru psychologie na Katedře psychologie PedF UK, kde od roku 2011 pracuje jako odborná asistentka. Od roku 2005 je zaměstnána jako psycholožka v Diagnostickém ústavu a Středisku výchovné péče v Praze 4 – Hodkovičkách, kde se věnuje diagnostické a terapeutické práci s klientkami s poruchami chování ve věku 15–18 let, pracuje také jako rodinná terapeutka.

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, dětské domovy) bylo umístěno k 31. 10. 2007 celkem 7427 dětí.¹ Další vysoké počty dětí jsou umístované do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, jež jsou v gesci MPSV ČR, a také do zařízení zdravotnických, tedy dětských center a kojeneckých ústavů. V Evropě nám u dětí mladších tří let umístěných v kojeneckých ústavech patří dokonce smutný primát. Ke konci roku 2007 bylo v ČR 33 kojeneckých ústavů a dětských domovů pro děti do 3 let, ve kterých bylo umístěno 1407 dětí.²

Přenesme se z makročísel a statistik blíže k jednotlivým dětem, které jsou do těchto institucí umístovány. Tato kapitola bude pojednávat o příchodu nového dítěte do zařízení. Bude hledat odpovědi, jak jako pedagogičtí pracovníci můžeme dětem usnadnit nejen adaptaci na nové podmínky, pravidla, ale taktéž pomoci dítěti, aby se v nové situaci dobře orientovalo, rozumělo jí a především, aby změnu ve svém životě mohlo prožívat jako změnu bezpečnou. Abychom dítěti příchod usnadnili, musíme se ale na takovou situaci připravit také my, pracovníci daného domova, ústavu a v neposlední řadě se na nově přichozícího musí připravit i ostatní děti.

Dítě, nový klient, vysedá před zařízením z auta a doprovází jej sociální pracovnice, pomalu se blíží ke dveřím. Jak se asi cítí? Co vše až do dnešního dne prožilo? O čem přemýšlí? Co vše se v jeho životě ode dneška mění, co je najednou jinak než včera? Ví vůbec, kam jede? Takové otázky nás mohou napadat, když vidíme z okna našeho zařízení přicházet dítě. Dítě, které může být na první zjevný pohled ubřečené, nebo naopak s viditelným úsměvem na rtech, může se křečovitě držet své sociální pracovnice, nebo naopak jít ostentativně několik kroků před ní či za ní. Naše otázky jsou ale zcela jistě jen zlomkem otázek, o kterých samotné dítě uvažuje, honí se mu hlavou.

1 Databáze Ústavu pro informace ve vzdělávání, staženo z: <http://www.uiv.cz/clanek/705/1538>.

2 Viz <http://www.nahradnirodina.cz>.

Všechny tyto úhly pohledu jsou velmi důležité pro celý kontext příchodu nového dítěte do instituce. Je třeba se zastavit, podívat se na situaci očima všech zúčastněných, můžeme se tak snadněji připravit na některé pasti, do kterých bychom se mohli bez této reflexe nechat polapit. Cílem této „přípravy“ je zvýšení citlivosti pracovníků dětských domovů, diagnostických i výchovných ústavů k individuálním potřebám každého nově příchozího dítěte, v kontextu jeho dosavadního životního příběhu. S neopomenutelným zřetelem na opatrnost při hodnocení, interpretaci jeho vnějších projevů chování a s ohledem na individualitu každého dítěte.

Co děti vlastně potřebují?

Pokud si položíme otázku, kdo je dítě, které do zařízení přichází, nelze si na ni snadno odpovědět. V první řadě je ale třeba mít stále na zřeteli, že **každé dítě je zejména individualitou, má své vlastní prožívání, vnitřní svět**. Reakce dětí na stejnou situaci mohou velmi variovat. Ve hře je pestré spektrum faktorů a okolností. A nelze ani jednoznačně určit, který z faktorů má nejvýraznější roli. Je to věk dítěte, úroveň jeho psychosociálního vývoje, rodinné zázemí či spektrum a etiologie důvodů, proč bylo dítě do instituce umístěno? Nebo samotný typ zařízení, do kterého přichází? Jistě je nasnadě uvažovat také o okolnostech umístění, zda je pro dítě umístění do daného zařízení pro něj první zkušeností, či jde o dítě, které by mohlo o systému náhradní péče napsat průvodce a za svůj dosavadní život vystřídal mnoho z nich. Ale i při detailní analýze všech těchto okolností musíme mít stále před očima konkrétní dítě. Matematika, kdy si, byť jen v hlavě, sčítáme různé „anamnestické“ body, které by nám mohly poradit, navést, jaké dítě máme očekávat, nám příliš nepomáhá. Každé dítě je zejména svébytnou osobností, se svou vlastní potencialitou, autoregulací, svými různými schopnostmi vyrovnávat se zátěžovou situací, temperamentem, apod. (blíže Helus, 2009).

Dítě, které je umísťované do jakéhokoli typu instituce, je především osobnost, která má své potřeby. Z pohledu této kapitoly je důležité se tematikou potřeb dětí zabývat, především z toho důvodu, abychom si jako osoby, které budou aktuálně dítěti tyto potřeby pomáhat naplňovat, ujasnili naše možnosti, ale i limity. Uspokojování psychických potřeb umožňuje dítěti nejenom se přiměřeně rozvíjet v oblasti intelektu, kognitivních schopností, emocí a vůle, ale i v chování, interakci s okolím, chápání sebe a lidí, společenských hodnot i celého prostředí, jehož je dítě nedílnou součástí. O nedostatečném naplňování potřeb, resp. rizicích, pokud k naplňování nedochází, hovoříme v souvislosti s ohroženými dětmi bohužel velmi frekventovaně. Stejně tak je ale nutné po-

dotknout, že některé potřeby dětí mohou být v ústavní výchově naopak velmi přečeňovány a děti bývají až touto potřebou přesycené.

Otázka k zamyšlení:

Ještě než se pustíte do čtení dalších odstavců, napadá Vás, jaké potřeby jsou u dětí v ústavní výchově mnohde přesycovány na úkor jiných?

Mnoho autorů se snažilo lidské potřeby různě vymezit, kategorizovat, srovnávat, hierarchizovat. Psychické potřeby trvají po celý život, mění se jejich intenzita a způsob uspokojování. Pro naše účely se zastavme u autora, který tematizováním neuspokojených dětských potřeb ovlivnil i světovou psychologii – Zdeněk Matějček. Mimo jiné definoval dětské psychické potřeby. Jako úvodní životní potřebu, s významným určujícím (i hyperbolickým) potenciálem uvádí Matějček³ **potřebu dobře se narodit** – tedy, aby se dítě narodilo zdravé, chtěné a vítané, nadané všemi předpoklady a schopnostmi pro dobrý všestranný rozvoj. Tato **potřeba „dobrého startu“** není u mnoha dětí v ústavní péči jistě naplněna. Děti v ústavní péči se mohou cítit na světě jako nevídané, nechťené. A nejde pouze o děti, které svůj životní příběh začaly hned od narození psát místo v plně přijímající a milující rodině v kojeneckém ústavu. I děti, které jsou umístěny do instituce v pozdějším věku, mohou prožívat pocity bezmoci, zmatku, že je rodiče nechťejí, že jsou lidmi kolem sebe opakovaně označovány jako problémoví. Tento prožitek se dětem promítá i do dalších vztahů – rodiče mě chtějí doma na víkend jen, když nezlobím, paní učitelka ve škole říká, že jsem nezvladatelný, paní vychovatelky v dětském domově mi taky říkají, že jsem problémový, proto musím jít do jiného ústavu.

Jak tato opakovaná odmítnutí mohou u dítěte tvořit základ jeho sebepojetí, identity? U dítěte může pak narůstat frustrace a pocit, že se „raději nemělo narodit“ (a možná to už v nějakém vypjatém konfliktu slyšelo i na vlastní uši). S jakým očekáváním pak vstupuje do dalších mezilidských vztahů? Takové dítě si může vytvořit silnou obranu proti dalším zklamáním – může se bránit navazovat hlubší vztahy, aby nebylo znovu odmítnuto, může být velmi obezřetné k projevům přátelství či pozitivního přijetí. **Proto je pro dítě, které vstupuje do výchovného zařízení, důležité, abychom mu zprostředkovali prožitek přívětivého přivítání, že jsme tu pro něj, může se na nás obrátit, kdyby si s něčím nevědělo rady, že jej vítáme a počítáme s ním, má zde u nás své místo.** To vše by mělo předcházet následným informacím o pravidlech řádu daného zařízení. I tato zdánlivá drobnost může dítěti zprostředkovat „dobrý start“.

3 MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2010.

Matějček (2010) dále rozvedl pět dalších psychických potřeb:

1. Potřeba přívodu podnětů v přiměřené míře a variabilitě. Dítě potřebuje být podněcováno, stimulováno v oblasti zrakové, sluchové, dotykové atd. Potřebuje kolem sebe nejen různé hračky, pěkné prostředí, ale i lidi, kteří se s ním mazlí, usmívají se na ně. Dítě potřebuje být stimulováno nejen v přiměřené míře, ale i ve „správný“ čas. Všechny tyto podněty působí kladně, příznivě na jeho celkový vývoj – jejich nedostatek, jednostrannost, ale i přehlcení vývoj naopak narušují, případně zpomalují.

V tomto směru je ožehavé, citlivé a mnohdy bohužel nereflektované téma sponzorských darů – zvláště děti v dětských domovech jsou v pravidelných intervalech obdarovány drahými hračkami, oblečením i informační technologií. Několikrát do roka jezdí na zahraniční zájezdy apod. Většina vlastních rodičů by takové dary svým dětem nemohla dát. Množství materiálních věcí však nenahradí blízké vztahy, navíc může u dětí měnit i jejich vztah k hodnotám. Co chci, můžu dostat hned. Když to ztratím, nevádí, dostanu hned nový apod. Dochází pak k absurdním situacím, kdy děti chtějí trávit např. narozeniny, svátky, či dokonce Vánoce raději v instituci než u příbuzných.

2. Potřeba smysluplného světa, tj. určité stálosti věcného a sociálního prostředí, které dítě prostřednictvím pečující osoby poznává a orientuje se v něm. Již v kojeneckém věku projevují děti radost, když objeví ve svém prostředí nějaký řád, nějakou pravidelnost a mohou je ovlivnit vlastní činností. Dítě se aktivně „zmocňuje světa“ a úspěchy je podněcují k dalším aktivitám. Změny prostředí věcného a hlavně sociálního, např. při přechodu z jednoho ústavního prostředí do druhého, dítě traumatizují, protože ztrácí vše, co už chápalo. Jeho vývoj se může přechodně i vrátit na nižší úroveň. Tuto potřebu nemají jen děti raného věku, děti ji potřebují saturovat v každém vývojovém stádiu, vlastně až do dospělosti, i když podoba uspokojení variuje s vyspělostí dítěte.

3. Potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobě matky a k osobám dalších primárních vychovatelů. Náležitě uspokojování této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní integraci jeho osobnosti. Je to především potřeba trvalého kladného vztahu k mateřské osobě (nemusí to být biologická matka), dále potřeba kladného opětovaného vztahu k dalším členům rodiny, později vrstevníkům, což vystupuje do popředí zvláště ve školním věku a v pubertě. Dále je to potřeba důvěrných vztahů mezi chlapci a dívkami, potřeba životního partnera a u většiny lidí opět potřeba mít děti. Tato potřeba velmi úzce souvisí s předchozí potřebou stálosti sociálního prostředí – tuto skutečnost se snaží mnohá zařízení reflektovat a každé nově přichozí dítě má svého „garanta“, „průvodce“, „klíčového pracovníka“, ať se již oficiálně jmenuje jakkoli, pro dítě je to osoba, která mu pomáhá

se v novém prostředí orientovat, na kterou se může obrátit, kdykoli potřebuje. Dítě pak nemusí prožívat opakované vysvětlování své situace několika osobám, aniž by třeba dostalo zpětnou vazbu, jak budou v jeho věci postupovat, což by u něj mohlo opět vyvolávat pocity nedůležitosti. Tyto obavy dětí pak mohou v očích dospělých vypadat jako opakované poutání pozornosti, neodůvodněné opakované žádosti, otravování, zkoušení trpělivosti dospělých apod.

4. Potřeba vědomí vlastní identity – vlastního „já“ – vlastní společenské hodnoty –, která se za normálních podmínek objevuje mezi druhým a třetím rokem života. Dítě si vytváří představu o sobě podle toho, jak jej lidé přijímají, jak hodnotí jeho projevy, co oceňují, co odmítají apod. Jde především o lidi nejbližší a jejich názory. Takto utvářená identita (případně sebevědomí) ovlivňuje jeho prožívání společenských vztahů a vývoj jeho společenských postojů v dalších vývojových fázích. V souvislostech s potřebou „dobrého startu“, kdy si dítě ve sledu opakovaných neúspěchů a odmítnutí buduje své sebepojetí jako nevídaného dítěte, je velmi důležité, abychom nově přicházejícímu dítěti umožnili zažít pozitivní přijetí, úspěch, podporovali jej v jeho pozitivnějším sebenáhledu.

5. Potřeba otevřené budoucnosti čili jasné životní perspektivy. Otevřená budoucnost nás motivuje k aktivitě, činorodosti, kdežto uzavřená budoucnost k apatii, zoufalství, beznaději. S tímto se můžeme setkávat tehdy, kdy není perspektiva pro normální vývoj dítěte nebo má infaustní prognózu (např. u dětí s onkologickým onemocněním). Tato potřeba se nejvíce rozvíjí v mladším dospívání, vrcholu dosahuje v době vrcholu reprodukce, ve stáří se opět zkracuje. Dítě v ústavní výchově se mnohdy nevnímá jako aktivní partner, který může o něčem sám rozhodovat, téměř na vše se musí ptát dospělých, dospělí rozhodují o tom, co a kdy bude dělat apod. Je proto velmi důležité, abychom s dítětem otvírali toto téma, hovořili o jeho představách o budoucnosti a podporovali jej v jeho plánech, sdíleli s ním i jeho případné obavy, samozřejmě adekvátně jeho věku i situaci.

Je nasnadě vnímat děti, které do zařízení nově přicházejí, jako děti, jejichž potřeby nejsou v některých aspektech dostatečně saturovány, uspokojovány. U některých z nich sice můžeme hovořit přímo o aspektech projevů **psychické deprivace**, tedy stavu, který vzniká, jestliže člověk nemá uspokojovány základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu, ale nelze jednoduše dát rovnítko.

Pro prožívání dětí může mít dlouhodobé neuspokojení jejich potřeb výrazný vliv, jak jsme si ukázali v předchozích odstavcích. Na druhou stranu je však nutné uvést, že ne každé nenaplnění potřeby musí mít pro vývoj dítěte fatální následky. Každé dítě je svébytná osobnost, své potřeby potřebuje mít naplněné v různé míře, intenzitě apod. Je třeba odlišit, zda mluvíme o předško-

lákovi, jehož rodiče často odcházejí z domova a nechávají ho i přes noc samotného doma, bez jídla, a třeba o dospívajícím chlapci, který naopak opakovaně sám utíká z domova a páchá trestnou činností. Těchto příkladů si čtenář může dosadit spousty. Každé z těchto dětí má trochu jiné potřeby, reaguje jinak na jejich případné nenaplnění, je z jiného prostředí, nese si zcela odlišné životní zkušenosti.

Vrátíme-li se zpět k nově přichozímu dítěti do výchovného zařízení, je stěžejní v kontextu lidských potřeb vidět konkrétního Tomáše, Janu, Nikolu, Petra... **Především je třeba velmi citlivě vnímat to, že jak se dítě chová na venek, nemusí vůbec korespondovat s tím, co prožívá, jak se cítí.** Dítě, které je nejisté, má strach, se může chovat bojácně, nekomunikativně, neudržovat oční kontakt, stejně tak může ale hovořit překotně, běhat po místnosti, mluvit s námi familiérně. Proto musíme být při jakékoli interpretaci chování dítěte velmi opatrní. Zvláště při adaptaci dítěte na novou situaci, ve které se nachází.

Příprava na nově přichozí dítě

Příchod nového člena společenství se dotýká všech. Na změnu se musí připravit jak samotné dítě, tak personál zařízení, ale také ostatní děti. Pokud se na nově přichozího můžeme všichni připravit, je větší šance, že novému dítěti příchod usnadníme.

Otázky – reflexe příprav na nově dítě v našem zařízení:

Jak se připravuji já?

Jak ostatní děti?

Jak celé společenství zařízení?

Jaké máme o očekávaném dítěti informace?

S jakým časovým předstihem o novém dítěti víme?

Nové dítě přichází, jak vypadá jeho první den?

Jaké rituály příchod nového dítěte doprovázejí?

Kdy se příchod nového dítěte komplikuje?

Úkolem vychovatelů není tedy jen „nastudovat“ možné projevy dětí, které přicházejí do zařízení, jejich anamnestická data, ale daleko podstatnější je zastavení se, zamýšlení se, **jak novému dítěti příchod usnadnit**, jak se na přichozího připravit.

Tím se může také otevřít prostor pro „dobrý start“ celého společenství dané instituce. Při příchodu dítěte máme my dospělí v rukou možnosti, jak situaci ovlivnit.

Každý z účastníků může mít zcela jiné očekávání – dítě o zařízení třeba vůbec nic neví nebo si vytvořilo soukromou hypotézu, že to, kam jede, je určité místo, kde se mu nebude líbit, kde zažije něco hrozného, nezvykne si a nikdo se s ním nebude bavit. Může mít třeba i „věrohodnější“ informace, vidělo i webové stránky – ale může přeci jen prožívat nejistotu, jaké to tam bude doopravdy, pro něj osobně.

Pracovníci zařízení mohou mít také očekávání, která v nich budí nejistotu, jak si dítě zvykne, jak si bude rozumět s ostatními dětmi, jak se bude projevovat vůči vychovatelům, jak se dítě bude v dětském domově či ústavu cítit.

Ostatní děti mohou být zvědavé, kdo přijede, jaký asi bude, s kým si padne do oka a s kým se bude třeba hádat. Co od něj můžou čekat?

Vychovatel má v této situaci po ruce nástroje, jak situaci příchodu, prvního dne, usnadnit. Především je třeba, aby bylo možné si **vyčlenit pro nové dítě dostatek času**. Pokud je to možné, tak zkusit naplánovat, zkoordinovat příjezd dítěte nejlépe v dopoledních hodinách, kdy je většina dětí ve škole. Jednak si dítě může v **klidu prohlédnout nové místo**, kde bude nějakou dobu bydlet, ale i jeho „průvodce“ není opakovaně vytrhován různými organizačními záležitostmi z rozhovoru s dítětem. Dále je třeba myslet i na to, že dítě se sice může tvářit statečně, že novou situaci přijímá bez výrazného stresu, ale uvnitř může prožívat silné obavy – **snažte se proto, aby dítě nebylo při přijímání samo, aby jej vždy někdo doprovázel**.

Tematiku prožitku lze otevřít i v rozhovoru s dítětem. Dát mu najevo, že nás zajímá, jak se cítí, co prožívá. Časté dilema, které mohou vychovatelé řešit, je **způsob nakládání s informacemi**, které o dítěti mají. Mám si předem nastudovat dokumentaci? Nebudu jí pak ovlivněn při kontaktu s dítětem? V čem mi může ale pomoci? Nebo mám raději k dítěti přistupovat s „nevědoucím“ postojem? Někdy však vychovatel toto dilema řešit nemůže, může se stát, že při přijímání dítěte ucelenější informace chybí. Pojďme se však na tuto otázku podívat očima dítěte. V čem mu může být prospěšné, pokud jsme o jeho situaci informováni? Především mu tím dáváme najevo náš zájem. Vhodnými dotazy, konkrétními poznámkami vyjadřujeme empatii k dítěti, porozumění jeho situaci. Dítě se může cítit v této situaci jako přijímané. Tady o mně vědí, tady mě chtějí. Na druhou stranu musíme při nakládání s informacemi o dítěti zacházet velmi citlivě. Nevhodně použité detaily z života dítěte jej mohou naopak ohrožovat, vyvolávat tenzi, obavy. Jak to, když se vidíme poprvé, ten člověk o mně toho tolik ví? Já mu to teď nechci říkat, neznám ho. Dokumentace o dítěti je jistě důležitá, může nám pomoci lépe se vcítit do situace dítěte, porozumět některým jeho projevům, prožívání. Nikdy by však neměla zastínit přímou práci s klientem. Při každodenní interakci, aktivitách, rozhovorech dítě poznáme diametrálně lépe než ze sebepečlivěji připravené dokumentace.

Situaci také mnohdy usnadňuje **následné seznámení se s ostatními dětmi na oddělení, rodinné skupině**. Zvláště u menších dětí lze zakomponovat do seznámení nějaký **rituál** – např. předání drobného dárku, společná hra apod. Vše přiměřeně věku dítěte. Měli bychom zároveň respektovat přání dítěte. Pokud potřebuje první den mít spíše soukromí, nebýt hned ve středu pozornosti, měli bychom mu tuto možnost dát.

Příchod dítěte může komplikovat více okolností, jsou to především situace, kdy dítě nemá dostatek informací, neorientuje se ve své situaci nebo jeho očekávání jsou v rozporu s aktuálním prožíváním. V takových situacích je opět důležité, aby vychovatel vyjádřil pochopení s dítětem a dal mu jednoznačně najevo, že se společně budeme snažit hledat nějaká řešení. Potvrzovat mu zkreslené informace, či ho jen chlácholit, že si zvykne, není pro dítě cesta, jak situaci dobře zpracovat.

Procesu přípravy na nové dítě musíme věnovat čas i energii, pomůže nám to k reflexi našich očekávání a třeba i některých stereotypů, rychlých soudů – lépe se vcítíme do situace nově příchozího. Zároveň si však nelze připravit na příchod nového dítěte podrobný scénář – je vždy třeba pracovat s konkrétní situací, reagovat pružně na potřeby jednotlivého dítěte.

Nové dítě je už tady

V následujících dvou krátkých příbězích se podíváme na konkrétní situace dvou dětí, které přicházejí do dětského domova a do výchovného ústavu pro mládež.

Kazuistika č. 1

Pětiletou Janičku vychovávala matka a její partner, biologický otec Janičky od rodiny odešel v jejích 9 měsících, nestýkají se. Matka je dlouhodobě nezaměstnaná, partner matky pracuje občasně jako brigádník ve stavebnictví. Partnerský vztah není harmonický, partneři se často hádají, partner matky reaguje impulzivně a hádky mnohdy vyvrcholí i fackou. Janička je drobná dívka, působí zakřiknutě, sama téměř nemluví, na vyzvání dospělého reaguje bázlivě. Nemá téměř žádný kontakt s vrstevníky, nechodí ani do školky. Paní doktorka u Janičky při prohlídce našla mnoho podlitin a strupovitých odřenin, matka je vysvětlovala hyperaktivitou dívky a pády při dětské hře. Lékařka situaci oznámila sociálnímu odboru – ti navštívili rodinu a našli Janičku samotnou doma, bez dozoru. Dívka jim na zvonění sama otevřela. Sociální pracovníci kontaktovaly telefonicky matku – ta byla v restauraci a teprve asi po hodině přišla domů. Dívka mezitím sociální pracovníci sdělila, že se bude tatínek zase zlobit a dostane plácačkou a nebude si moci hrát. Janička byla převezena do nemocnice

na podrobnější vyšetření, zde se odhalily staré, již srostlé zlomeniny ruky. Soud následně vydal předběžné opatření a dívka byla z nemocnice převezena do dětského domova. Soud rozhodl o umístění do dětského domova bez předchozího pobytu dívky v diagnostickém ústavu.

Otázky k zamyšlení:

Jak předpokládáte, že Janička bude reagovat při přijetí do DD?

Jaká očekáváte riziková místa (oblasti) při adaptaci Janičky na nové prostředí?

Jaké potřeby dítěte nebyly podle Vás v jeho předchozím vývoji naplněny?

Jaké informace Vám v příběhu chybí?

Co Vás na příběhu zaujalo?

Na jaké oblasti byste se při práci s tímto dítětem zaměřili?

Je příběh Janičky „běžným“ příběhem Vašich klientů?

Janička přijíždí v doprovodu sociální pracovnice, drží se jí jako klíště. Paní vychovatelka dívku pozdraví, Janička se ještě více přidrží doprovázející sociální pracovnice.

Všechny tři vcházejí do budovy DD a dívka si všimne obrázků dětí na stěně. To ji trochu zklidní. Janičce paní doktorka v nemocnici řekla, že pojedou do dětského domova, a v očích Janičky to znamenalo, že se bude vracet domů, do svého domova. Těšila se na maminku, že ji zase uvidí, třeba už doma nebude „strejda“. Proto byla Janička zmatená, čekala domov, ne jiný dům, nevěděla, kde je. Vyjde za ní maminka? Přestěhovali se? Bude tady taky někdo zlý? Bude se na ni zase někdo zlobit? Nechají ji tu samotnou a ona se bude bát?

Místo maminky přichází ale paní vychovatelka. Janička se ještě víc přidrží sociální pracovnice. Všechny tři přicházejí do budovy, Janička se rozhlíží. Je překvapena, že slyší další děti a vše je barevné. První, co ji zaujme, jsou obrázky dětí na zdi. Kreslit ji doma bavilo, to byla šťastná. Paní vychovatelka si všimla zkoumavého pohledu Janičky a hned jí nabídla papír a pastelky. Janička se tedy opatrně pustila sociální pracovnice a sedla si na lavici, kde se děti přezouvají, a začala kreslit. Sociální pracovnice je stále s ní a paní vychovatelka ji oslovuje jménem a ptá se jí, kolik jí je roků. Janička odpovídá a dál kreslí. Mezitím přibíhá sedmiletá Lucie a zajímá se, co se to u dveří děje, ví, že má dnes přijet nová holčička. Paní vychovatelka tedy dívku představí a Janičce vysvětlí, že teď bude bydlet v tomto domě, že jí ukáže, kde bude mít svoji postel, kde si bude hrát, a představí jí kamarádku, která s ní bude na pokoji. Janička se pomalu i s papírem vydává s Luckou a paní vychovatelkou na pokoj.

Kazuistika č. 2

Šestnáctiletý Tomáš byl poprvé umístěn do kojeneckého ústavu ve svých 2 letech. Matka jeho výchovu zanedbávala, chlapec byl podvyživený a vývojově byl opožděný, ve svých 2 letech ještě nechodil. Tomáš byl celkem rychle svěřen do pěstounské péče manželům, kteří měli již v pěstounské péči další 3 děti. Tomáš brzy v rodině prospíval, byl veselý, živý hoch, se sportovním talentem. V pěti letech začal hrát hokej. Měl odklad školní docházky, ale když nastoupil do 1. třídy, i v učení neměl výraznější problémy. Hokej hrál Tomáš na dobré úrovni, ve 3. třídě nastoupil do sportovní třídy se zaměřením na hokej.

S matkou udržoval kontakt spíše nárazově, matka přislíbila mnoho návštěv, nakonec nedorazila nebo dorazila náhle, bez předchozího oznávení. V pubertě, kolem 13 let však stále více inklinoval k tomu, že ho hokej nebaví, že musí ráno vstávat na trénink a chce mít čas i na jiné zájmy. Pěstouni na něj nijak netlačili, chtěli ale, aby nezanedbával školu. Tomáš začal některé tréninky vynechávat, později i zápasy. Našel si nový okruh přátel, se kterými chodil do skejt parku. Prvním signálem, že se Tomáš chytil divné party, byla událost, kdy byl zadržen ostrahou v obchodním domě, ukradl sportovní mikinu. Pěstouni za něj zaplatili pokutu a zpříslnili „domácí režim“. Když pěstoun z projíždějícího auta viděl, že Tomáš kouří kolující „cigaretu“, hned mu došlo, že půjde o marihuanu. Doma dal Tomášovi poprvé facku. Na třídních schůzkách se pěstouni dozvěděli, že Tomáš bude mít 2 z chování za opakované drzé vystupování vůči učitelům a za 18 neomluvených hodin. Pěstouni dali Tomášovi domácí vězení, výsledkem bylo, že se o pár dní později nevrátil ze školy. Na útěku byl asi 14 dní, našla jej policie v bytě, kde se zdržovaly osoby zneužívající pervitin. Povinnou školní docházku Tomáš ukončil s „odřehýma ušima“, o prázdninách se s pěstouny rozloučil s tím, že jede na prázdniny k matce. Pěstouni požádali o zrušení pěstounské péče, nad Tomášem byla nařízena ústavní výchova. O prázdninách byl hospitalizován na dětském detoxifikačním centru a následně přijat do diagnostického ústavu pro mládež. Odtud 2x utekl, s pěstouny ani s matkou nebyl v kontaktu. Po ukončení diagnostického ústavu byl umístěn do výchovného ústavu pro mládež, kde bude studovat obor truhlář.

Otázky k zamyšlení:

Jak předpokládáte, že Tomáš bude reagovat při přijetí do VÚM?

Jaká očekáváte riziková místa (oblasti) při adaptaci Tomáše na nové prostředí?

Jaké potřeby dítěte nebyly podle Vás v jeho předchozím vývoji naplněny?

Jaké informace Vám v příběhu chybí?

Co Vás na příběhu zaujalo?

Na jaké oblasti byste se při práci s Tomášem zaměřili?

Je příběh Tomáše „běžným“ příběhem Vašich klientů?

Tomáše si vyzvedl etoped výchovného ústavu v diagnostickém ústavu. Tomáš věděl asi dva týdny, do jakého výchovného ústavu bude umístěn. Mezi kluky měl pověst ústavu s mírnějším režimem. Moc tomu ale nevěřil, protože tam byl asi před měsícem umístěn kluk, se kterým se v diagnostickém ústavu vůbec nemusel. Jednou se i poprali. A ten kluk měl pověst rváče, napadl i ve škole učitelku. Tak doufá, že nebudou ve stejné skupině. Tomáše štve, že s ním pěstouni přestali úplně komunikovat. On se jim vnucovat nebude. Mamka ho taky naštvála, protože u ní nemohl bydlet, nepřál si to její současný přítel. Tomáš má jasno, když se mu v ústavu nebude líbit, tak přece není problém utéct. Má kam utéct, kamarádi ho rádi přijmou. Bude mu u nich dobře. Uvidí, dá nejdřív ústavu šanci. Taky musí dát klukům hned na začátku najevo, že si na něj nikdo dovolovat nebude.

Etoped po cestě do zařízení navázal s Tomášem rozhovor zejména o sportu, sám hraje fotbal a je i hokejový fanoušek. Tomáš se v průběhu debaty o úrovni českého hokeje ptal na výchovný ústav, jeho klienty, pravidla, režim. Etoped mu v jeho otázkách rád vyhověl, pouze u dotazu k jiným klientům mu řekl, že si musí udělat obrázek sám. Že někteří klienti mají své problémy, které řeší neadekvátně, jiní se naopak snaží a přeje jim, aby u nich byla ústavní výchova brzo zrušena. To Tomáše překvapilo. Myslel si, že etoped bude mluvit o tom, jak jsou kluci hrozní, že je třeba je zavřít a převychovat, jak to někdy slyšel u pěstounů.

Po příjezdu mu etoped představil ředitele zařízení, kmenového vychovatele, psycholožku, která s ním posléze vedla vstupní rozhovor. Hned, jakmile skončilo vyučování, se Tomášovi představil jeho spolubydlící na pokoji. Večer při celodenním hodnocení se Tomáš představil zbývajícím šesti klientům na výchovné skupině. Tomáš si řekl, že tomu dá šanci.

Situace prvních minut v zařízení nám ukazuje, jak je velmi náročná pro všechny zúčastněné, zejména pak pro dítě, které třeba vůbec neví, kam jede a co ho tam čeká, které se ve své situaci neorientuje. Proto je podstatné, že pracovníci dětského domova, výchovného ústavu mohli přiměřeně na příchod dalšího dítěte připravit nejen sebe, ale i ostatní děti, které mnohdy svou sponzátností mohou příchod nového dítěte ulehčit. Už vědomí toho, že se na dítě někdo další těšil, nebo jej přinejmenším očekával, je jedním z faktorů, který usnadňuje „dobrý start“.

V této situaci je důležité, abychom vnímali reakce dítěte, jednali empaticky, flexibilně, tvořivě. Dítě může mít zcela jiná očekávání než my. Je samozřejmě pro nás výhodou, pokud máme možnost prostudovat si dokumentaci předem, ale na druhou stranu musíme mít na paměti, že obraz o dítěti, který si po přečtení utvoříme, se může pak lišit od našeho reálného setkání. Zde právě na nás číhají různé pasti. Můžeme třeba přisuzovat dítěti vlastnosti a charakteristiky dítěte, jehož „anamnéza“ je mu velmi podobná. Nebo k projevům chování dítěte přiřazujeme různé „diagnózy“, rychlé soudy. Opatrní bychom také měli být při hodnocení adaptace dítěte na nové prostředí – ačkoli je to na první pohled zřejmé, je důležité si uvědomit, že každé dítě potřebuje na adaptaci jiný

čas. Je to dáno nejen věkem dítěte, jeho předchozími zkušenostmi, ale i jeho osobnostními charakteristikami a tím, jak obecně přijímá změny.

Je pochopitelné, že při pohledu do učebnic vývojové psychologie, při studiu jednotlivých vývojových období a „typických projevů“ si živě představujeme konkrétní dítě, které se zrovna v tomto období nachází. Popis hlavních charakteristik jednotlivých fází lidského věku již přesahuje rozsah tohoto příspěvku, tyto informace jsou však zájemcům snadno dostupné, současná odborná literatura tematiku vývoje osobnosti velmi kvalitně reflektuje.⁴ U dětí v zařízeních ústavní výchovy bychom se měli více zaměřit na jejich variabilitu vývoje, determinanty vývoje, možná rizika vývoje, se zřetelem na naplňování jejich potřeb. Co je však daleko podstatnější, je věnovat se každému klientovi individuálně, empaticky a slovy Heluse (2009) s pedagogickou láskou, moudrostí, odvahou a důvěryhodností.

Závěr

Závěrem se opět dostáváme na začátek – cílem této kapitoly bylo zprostředkovat úvahy, reflexi pedagogickým pracovníkům, jak náročná je situace samotného příchodu dítěte do zařízení. Matějček hovořil o významné potřebě „dobrého startu“ do života. V přeneseném slova smyslu je cílem tohoto sdělení umožnit dítěti „dobrý start“ do života v zařízení. Zároveň můžeme „dobrý start“ dítěte vnímat i jako jistou pozitivní zpětnou vazbu naší práce, které se nám mnohdy příliš viditelně nedostává.

4 HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.

Dětská skupina – zrcadlo reality

Jak se před něj postavit? Jak do něj pohlížet?

Mgr. PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Psycholožka a Gestalt psychoterapeutka. Svou poradenskou praxi realizuje v pedagogicko-psychologické poradně pro Prahu 6, specializuje se na individuální i skupinovou práci s dětmi s problematickým chováním. Věnuje se oblasti primární prevence rizikového chování a tématu práce se třídou na školách. Přednáší na katedře psychologie PedF UK. Je aktivní lektorkou, která se podílí na vzdělávání psychologů, učitelů a vychovatelů v oblasti ústavní péče. Je autorkou několika odborných textů a prezentací.

Následující text se věnuje roli vychovatele ve vedení skupiny. Vychází z teoretických základů práce se skupinou a poté se snaží přinést praktickou inspiraci založenou na zkušenostech autorky s vedením skupin pro děti s poruchami chování a na četných kontaktech s pracovníky dětských domovů a výchovných ústavů v rámci různých kurzů a teambuildingových výjezdů. Článek slouží zejména pracovníkům dětských domovů, kteří extrémní situace v chování dětí řeší pouze okrajově. Přesto lze tvrdit, že se silně dotýká obecných principů, které platí i pro skupiny ve výchovných ústavech.

Článek pojmenovává účinné faktory působící ve skupině. Soustředí se na stanovování hranic a pravidel a funkční užívání reflexe při vedení skupin. Text přibližuje základní principy skupinové dynamiky u dětí a doporučuje, jak vhodně zadávat aktivitu a přiměřeně ji reflektovat.

Každý člověk se přirozeně formuje v rámci sociálních skupin, v běžné populaci jsou jimi hlavně rodina a školní třída. **Výchovná/rodinná skupina** v ústavní péči je něčím mezi. Není rodinou, ale přesto zde fungují určité rodinné principy. Není třídou či zájmovým útvarem, ale zároveň tu pracuje dynamika dětské skupiny. V obou směrech tu dítě může zažít významnou psychokorektivní zkušenost, pokud rodina či vrstevnická skupina dobře nefungovaly. Klienti si zde ověřují své chování, prožívají emoce, získávají intenzivní sociální zkušenost a nacvičují chování efektivní v kontaktu s druhými.

Pro vychovatele je vedení skupiny náročné, avšak poskytuje možnost pracovat s dětmi přímo a v současnosti, živě – zde a nyní, a přímo v akci chování dítěte korigovat či rozvíjet. Ve skupině dítě může vyjádřit a zpracovat své emoce, které mohou být vzhledem k minulé zkušenosti velmi intenzivní a někdy též silně negativní. Otázkami, které si vychovatel klade (kromě toho, že situaci prakticky řeší), jsou: Reaguje dítě adekvátně situaci? Patří jeho prožívané emoce (nejčastěji vztek, vzdor, agrese) skutečně sem/nám? Nebo ně-

komu jinému z minulosti? Rodičům? Minulým spolužákům? Vybavila se mu jiná situace z minula (vědomě či nevědomě), a proto reaguje nepřiměřeně? Přínosné je, pokud dítě zažívá přijetí emocí, reflektování a může je konfrontovat se členy skupiny i se sebou samým. Z toho může vyplynout lepší porozumění sobě i druhým, změna chování a nalézání efektivnějších forem projevu. Vychovatel by měl vyjadřování pocitů podporovat, usnadňovat komunikaci emocí a sociální interakce s ostatními členy skupiny. Pochopení a přijetí v bezpečné atmosféře způsobí, že dítě je časem schopno své pocity verbalizovat a své afekty a obranné mechanismy pomalu opouští. Dokáže již říci: „jsem naštvaný“ nebo „štveš mě“, dříve než někoho praští. K tomu jsou ideální různě vedená komunitní „kolečka“, setkání skupiny s jasnými pravidly s vyloučením násilí.

Způsob vedení skupiny je dán cíli, prvotním nastavením, zkušenostmi, vědomostmi a osobními vlastnostmi vedoucího. Ten může být chvíli aktivním vůdcem (např. učitel, vychovatel), autentickou osobností (účastníkem nějaké hry) nebo moderátorem (přináší techniky, hry, komentuje, strukturuje a shrnuje, zasahuje a hledá řešení nějakého problému společně se skupinou). Často se nabízí otázka, který ze tří výchovných stylů (demokratický, autokratický, liberální) je nejvýhodnější. Správná odpověď je, že všechny. Každý výchovný styl se hodí pro jinou situaci. Demokratický přístup je přátelský, způsobuje vysokou kohezi a nízkou tendenci k fluktuaci ve skupině. Přínosem demokratického stylu je možnost diskuze, zapojení dětí do tvorby pravidel, norem, plánování činností apod. Tím se děti učí hledání konsensu, vyhovět ostatním, ale i prosazování vlastních zájmů – participace na plánech i normách je důležitá pro jejich přijetí, zvnitřnění a respektování v budoucnu. Autokratický styl je spíše nepřátelský, ale vede k vysoké intenzitě práce a pro určité situace (například v ohrožení skupiny) je nezbytný. Liberální je příjemně uvolněný, ale jeho bezhraničnost je pro děti dlouhodobě ohrožující, lze si ho užít pouze občas, například při hře.

Ve skupině je stěžejní **dohoda pravidel a sankcí** a jejich dodržování všemi členy týmu. To je úplný prazáklad. Pokud se jeden z vychovatelů rozhodne být ten „hodný“ (např. povolí, co jiný zakázal), dětem tím jednoznačně škodí. Děti v ústavní péči jsou typické tím, že více než jiné stále testují hranice a limity. Stále zkouší, kam až je vychovatel „pustí“. Pokud není tým či výchovatelská dvojice jednotná, naučí se v tom velmi rychle „chodit“. Nejednotnost škodí všem zúčastněným, ti „zlí“ se cítí podvedeni, ti „hodní“ ztratí respekt. Tuto otázku je třeba v týmu stále řešit a mít v ní jasno. Jednotnost (zejména v nepsaných pravidlech) by se měla dodržovat i ve spolupráci s dalšími pracovníky (noční vychovatelé, učitelé, kuchařky, vedení). Je to náročný úkol, ale je základem úspěšného vedení skupiny. Pomoci k jeho plnění mohou pravidelné porady týmu, supervize a intervize.

Vlastnosti a dovednosti vedoucího skupiny – vychovatele jsou úměrné typu skupiny a věku klientů. Obecně však platí, že je třeba, aby byl vychovatel

schopen vytvořit trvalý a pozitivní vztah mezi sebou a klientem. Vychovatel potřebuje velkou míru autenticity, empatie a otevřenosti, je flexibilní zejména v užívání direktivního a nedirektivního přístupu. Při práci s dětmi a adolescenty potřebuje obojí, držet pravidla a hodnotit i hrát si a naslouchat, jeho umění spočívá ve funkčním střídání rolí. Úspěšní vychovatelé jsou pečovatelští, podněcující, „sociální inženýři“, lidští (kteří například dokážou přiznat svou chybu). Neúspěšní vychovatelé jsou neosobní, příliš liberální nebo rozkazující velitelé.

Skupinová dynamika zahrnuje vztahy a interakce mezi členy skupiny a vychovatelem i mezi členy navzájem (tím se liší od individuálního a hromadného působení). Dynamika skupiny je souhrnem skupinového dění a patří k ní cíle a normy skupiny, její koheze i tenze, otázka vůdcovství, projekce minulých zkušeností členů skupiny, vytváření podskupin a vztahů ve skupině a vývoj skupiny v čase.¹

Cíli rodinné skupiny jsou obvykle výchova dítěte, suplování rodiny, ve **výchovné skupině** pak získání vhledu, změna postojů a hlavně změna nežádoucího chování. Maladaptivní vzorce chování, které dětem působí potíže ve vnějším světě, se dříve či později objeví i ve skupině, kde je cílem je odhalit, reflektovat a nabízet alternativní způsoby chování.

Normy skupiny (žádoucí i nežádoucí) jsou psanými a nepsanými pravidly, která jsou z části daná typem zařízení (zvnějšku, v organizačním a hodnotícím řádu a dítě je s nimi seznámeno při vstupním pohovoru jako s hotovými) a z části se postupně ve skupině vytváří, a skupina jimi tlačí na konformitu, přizpůsobení se jedince. Kromě pravidel daných zařízením pak vychovatel vytváří další pravidla spolu s dětmi, sepisují se včetně navržených sankcí a skupina se k nim nadále vztahuje (např. pravidla chování, střídání služeb apod.). Taková pravidla přinášejí dětem vědomí hranic a zároveň pocit bezpečí nezbytný pro jakoukoli skupinovou práci. Pro všechny děti je nesmírně důležité, aby znaly smysl pravidel, tj. k čemu jsou nám užitečná. Pochopí-li jejich smysl, jsou ochotny je respektovat.

Role ve výchovné či rodinné skupině včetně otázky vůdcovství by jako téma vydaly na samostatnou knihu a naším cílem není zde popisovat jednotlivé sociometrické typologie. Chceme pouze upozornit na fakt, že děti ve skupině podobně jako dospělí mají tendenci rigidně opakovat role, které jsou zvyklé zastávat jinde (v rodině či v kolektivu, pozitivní i negativní, např. ochránce, bavič, odpůrce, obětní beránek, kápo, sexbomba, playboy, svůdce). Například role dětí s poruchami pozornosti a poruchami chování bývají často pro školu nežádoucí a jsou tím, co je do výchovných skupin přivádí. Výběrově to bývají role rušiče výuky, šaška, agresora či provokatéra, „trouble makera“ či toho „nejhoršího ze třídy, co by se ho učitelé (a někdy i ostatní děti) rádi zbavili“.

1 KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 1995.

V rodinné i výchovné skupině hrozí **projekce minulé zkušenosti** do aktuálních situací („dříve mě spolužáci nasnášeli, vy mě taky nesnášíte“), roztočení bludného kruhu sebesplňujících proctví (chovám se dle svých původně mylných očekávání a ona se postupně stávají pravdou, např. druzí mě nakonec opravdu začnou nesnášet za mé chování, přestože na začátku jsem jim mohl být docela sympatický). Dobře vedená a bezpečná rodinná či výchovná skupina nabízí možnost změny, reflexi projekce, rozšíření repertoáru rolí, korektivní zkušenost.

Minulé zkušenosti dětí v ústavní péči mohou opravdu výrazně modifikovat jejich chování, samy se chovají tak, jak to znaly v rodině či partě. Jejich chování může být plné obran a konfliktů. Problém může činit již zmíněná projekce (přisuzují jiným vlastnosti, které znám z minula, nebo některé svoje vlastní vlastnosti – např. jsem-li smutný nebo naštvaný, všichni ostatní mi mohou připadat smutní či naštvaní). U těchto dětí vždy hrozí riziko přenosu (např. přenesou si obraz svého rodiče na vychovatele) a následně opakování dřívějších vztahů bez zřetele na aktuální realitu. Sullivan hovoří dokonce o tzv. paratactické distorzi, určitém druhu vztahového „vykloubení“. Pokud má člověk nějakou traumatickou zkušenost, například zklamání ve vztazích (zejména v těch nejbližších), hrozí, že si tuto zkušenost zevšeobecni na všechny lidi. I zde se může roztáčet bludný kruh sebesplňujících proctví, který je nesmírně těžké si uvědomit/reflektovat a následně z něj i vystoupit. Pro vedení skupiny z toho vyplývá, že ne vše, co se na skupině děje, má původ právě tam. Některé motivy mohou být mnohem hlubší a práce s nimi patří do rukou psychologa či psychoterapeuta.

Zdeněk Rieger² užívá **metafory skupiny jako lodě**, kde vedoucí je lodivodem a jeho klienti lodníky. Každý má na lodi svou funkci, tak aby loď plula správným směrem na obtížné cestě plné sebeobjevování. Jeho kniha *Lod' skupiny* je určena především pro psychoterapeutické skupiny, ale lze se z ní dobře inspirovat i pro práci vychovatele. I zde totiž platí, že pro úspěšnou plavbu je třeba jasný a srozumitelný lodní řád. Techniky, hry a společné zážitky nám dávají vítr do plachet. Všichni jsme stále „na stejné lodi“.

Dynamika skupiny je tvořena napětím mezi kohezí (soudržností) skupiny a její tenzí (napětím). Obojí je ve skupině třeba, koheze přináší příjemné pocity, ale tenze podněcuje změnu, růst. Koheze je prvkem stabilizujícím, tenze dynamizuje vývoj.

Koheze skupiny, vědomí „my“ a pospolitosti, vzniká snahou dětí zůstat „in“, podporují ji vzájemné sympatie, empatie, tolerance, přijetí, přátelská atmosféra, motivovanost, humor, autentičnost, uspokojování osobních potřeb jednotlivých členů, vyjadřování pozitivních emocí, prestiž skupiny, přitažlivost a užitečnost aktivit. Někdy vede k větší kohezí stmelení skupiny proti tzv. de-

2 RIEGER, Z. *Lod' skupiny*. Praha: Portál, 2007.

viantovi, někomu, kdo se vydělí (například proti největšímu „zlobiči“, donašeči apod.). V dětských skupinách toto může nastávat, pokud se některé dítě rigidně drží své negativní role z minula a odmítá nabídnout ostatním členům skupiny jakoukoli svou jinou tvář/roli. Je pak na dovednosti a možnostech vychovatele, zda dokáže takové dítě včlenit, či zda je lepší v zájmu dítěte, aby skupinu opustil a pracovalo se s ním v jiné skupině, aby se tato jeho role znovu neopakovala a nezpevňovala. Mnohdy se jedná o velmi dlouhý proces.

Když je skupina stmelená, dobře funguje. Může se ale stát, že děti výborně kooperují, skupina je kohezní, ale postaví se proti vedoucímu, vychovateli, učiteli. Nadměrná koheze má svá rizika. Pokud se všechny děti ve třídě rozhodnou ve škole propadat z hlavních předmětů a dodržít to skutečně všichni, bude učitelský sbor zcela paralyzovaný. Řešením takové situace je prastaré „rozděl a panuj“. Učitelé musí dát některému z dětí čtyřku, aniž by se o to zasloužilo. Najednou je jednota narušena, vychýlena a změna je možná.

Tenze, napětí ve skupině, vzniká konfrontací s ostatními, jejím zdrojem jsou konflikty, antipatie, agrese a afektivní výbuchy, vzdor vůči autoritě, ale též nejistota, pokud má skupina nejasné (bezhraniční) vedení. U dětí je často zdrojem tenze nejasnost hranic. Dlouhodobá tenze, zejména pokud není otevřená a řešená, může vést k unikání členů ze skupiny, růstu celkové agrese. Někdy je na vychovateli, aby tenzi ve skupině účinně zvýšil, vyprovokoval reakci. Odstředivou sílu skupiny zvýší mlčením, otevřením konfliktního tématu či kritikou. Přiměřená a reflektovaná tenze (o konfliktu se následně v klidu hovoří a můžeme se z něj poučit) je, jak již bylo řečeno, motorem změny, posunu, zrání výchovné skupiny.

Koheze – prvek stabilizující	Tenze – prvek dynamizující
pevnost skupiny	odstředivá síla
vřelost	provokace
empatie	mlčení a chlad
autentičnost	diskuze o konfliktním tématu
humor a smích	agresivita
spolupráce	nepříjemné otázky
vyjadřování kladných emocí	kritika

Jak poznat vztahy ve skupině? Máme několik možností: pozorování skupiny, rozhovor s jejími členy, hry a jejich vytěžení prostřednictvím reflexe a diagnostické nástroje (sociometrie, dotazníky – některé jsou však určeny pouze pro psychology či etopedy a u všech je třeba speciálního zaškolení). Zaměříme se hlavně na hry/aktivity, jejich zadávání a reflexi.

Před tím, než se pustíme do her a jejich reflexe, rádi bychom ještě jednou připomněli téma dětí a pravidla. Přestože jsou pravidla obecně dána v každém

zařízení, je dobré si čas od času připomenout s dětmi také nepsaná interní pravidla fungování na skupině. Děti by měly vědět, jaká jsou pravidla a jaké výhody za jejich respektování a sankce za jejich porušení. Někdy je efektivní vymýšlet výhody i sankce společně s dětmi. Při každé hře je pak nutné pravidla zopakovat a klást důraz na jejich srozumitelnost. Děti jsou schopny a ochotny se přizpůsobit, ale je nutné, aby jim podmínky byly srozumitelné, a dobře fungují též tehdy, pokud vědí, k čemu je dané pravidlo užitečné. Například pravidla komunitního kruhu: mluví jen jeden, nasloucháme si, respektujeme názor druhých, žádné násilí, chodíme včas, máme vypnutý telefon, zachováme tajemství druhých apod. V případě porušování pravidel dává vychovatel výtky a sankce, nejlépe prospěšné pro skupinu: např. úklid místnosti apod. Všechny děti musí s pravidly postupně souhlasit, samy je navrhnou, sepisují a nakonec podepisují. Pokud někdo váhá nebo rebeluje, je třeba vyslechnout jeho názor, ale motivovat ho k souhlasu a podpisu. Někdy nám pomůže i tlak samotné skupiny, která již chce jít dál, chce se věnovat dalším činnostem a my trváme na souhlasu všech. Rebelant skupinu zdržuje a ona ho začne sama tlačit k respektu pravidel. Jakmile jednou člen skupiny pravidla podepíše, výrazně se snižuje počet případů jejich překračování. Je dobré mít pravidla pozitivně formulovaná (např. „nasloucháme si“ místo „nepřekřikujeme se“), to snižuje touhu po revoltě proti pravidlům. Dobré vyjasnění a stanovení pravidel dlouhodobě usnadní jakoukoliv práci se skupinou.

Hry a význam jejich reflexe. Hra člověka provází již po tisíceletí a je nezbytnou součástí zdravého vývoje dítěte. Byla součástí nejrůznějších slavností, stala se součástí náboženství i náplní slavnostních chvil. Hra je od svého počátku neobyčejným druhem setkání: umožňuje nám zažít situaci „mimo reálný život“. Hry mají ve výchově obrovský potenciál: působí na sféru emocionální a psychickou, dovedou ovlivnit pocity a postoje hráčů, obohacují o zážitky a nové zkušenosti, pomáhají zvyšovat sebedůvěru a sebehodnocení, jsou významným prostředkem pro rozvíjení sociálních vztahů, podporují komunikaci a spolupráci a v neposlední řadě podněcují rozvoj psychomotoriky a zvyšují tělesnou kondici.

Dříve se hry dělily zejména na funkční, fiktivní, receptivní, konstrukční a společenské. Pro naše potřeby je však zajímavější dělení podle druhů zážitků:³

Agon – zahrnuje hry a činnosti, jejichž hlavním rysem je soutěživost. Tady děti mají možnost ukázat své schopnosti a dovednosti, fyzické či psychické. Soutěžit se může po jednotlivcích i v týmech. U tohoto typu her mám možnost povzbudit a zvednout sebevědomí týmů, u kterých vím, že v aktivitě excelují. Je dobré soutěživé hry střídát tak, aby měl každý člen skupiny někdy příležitost „zazážit“.

3 CAILLOIS, R., VANGELI, N. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998.

Alea – hry založené na náhodě a štěstí, kdy „rozhoduje osud“, např. kostky, losovací hry. Tento typ her konfrontuje hráče s tím, že nemají situaci plně pod kontrolou, nemohou ji stoprocentně ovlivňovat. To může přinášet četné frustrace a někdy i snahu štěstí ovlivnit podvodem. Takové situace mohou přinést zajímavou reflexi (jak jsem se cítil, proč jsem toužil situaci ovlivnit) a diskuzi o pravidlech hry.

Illinx – jsou to činnosti, které mění vnímání, např. točením, rychlostí či virtuální realitou, například válení sudů, adrenalinové sporty. Jejich hlavním přínosem je zážitek a vzrušení. Tyto hry přináší dětem intenzivní zážitky, uvolnění, emocionální projevy. Někdy jsou příjemně vzrušující, jindy umožní překonávat strach a zažívat euforii. Jsou dobrou alternativou rizikového chování, například užívání návykových látek. I u tohoto typu her však platí pravidlo úměrnosti a přiměřenosti, ne každý touží po „volném pádu“ a platí zde o to více princip dobrovolnosti. Nikdy totiž nedokážeme přesně odhadnout strach druhých. Malé popostrčení může pomoci, ale nucení do těchto aktivit může vyvolat silný odpor či negativní emoce.

Mimikry – skupiny her, umožňující stát se někým jiným pomocí fantazie, předstíráním a maskováním. Hry na „jako“ a modelové hry nám umožňují vědomě vstupovat do umělých situací a rolí. Hrané vztahy a emoce nám slouží k nácviku vhodného a efektivního jednání pro reálný život, můžeme se tu učit zvládat konflikty a stres, pracovat s agresivitou apod. To, co se zdá být divadlem/hrou, ve skutečnosti obohacuje reálné vztahy. Dospívající mohou tento typ her zprvu odmítat, protože předstírání nazývají lhaním a oni „nebudou lhát“. Po určitém osmělení se však někdy v roli mohou přiblížit svým skutečným pocitům více než ve skutečnosti.

Zadávání her a vysvětlování pravidel se často jeví na první pohled jako banální záležitost. Opakovaná zkušenost mne však přivádí k poznání, že zadat dobře hru je určitým druhem umění. Pravidla hry by měla být dětem zejména napoprvé jasně a jednoznačně vysvětlena. Omylem je domnívat se, že hru všichni znají – většina her má několik modifikací (například hra na honěnou má minimálně 43! variant) a nikdo si hru neužije, pokud se bude skupina stále dohadovat o pravidlech. Po vysvětlení pravidel je prostor pro otázky. To, co se nám zdá jasné, nemusí stejně působit na naše posluchače. U některých her jsou pravidla neměnná, u jiných je můžeme uzpůsobovat věku a vyspělosti skupiny. Náročnost hry by měla být, jak píše Šimanovský, vždy poněkud nad možností dané skupiny, ale přitom ne přehnaná: „Po malých schůdkách se dá dojít vysoko, po příliš vysokých nedojdeme nikam.“ Děti v ústavní péči stejně jako děti s poruchami chování mohou mít silné tendence testovat hranice vztahů i pravidel, srozumitelnost, jasnost a pevnost pravidel je pro ně nezbytná. Neděláme

to proto, abychom je svazovali, ale naopak, naše důslednost a přehlednost jim poskytuje bezpečný prostor pro hru, uvolnění a možnost korigovat své chování v přátelské atmosféře.

Jak již je popsáno v předchozím textu, práce se skupinou může přinášet i náročné situace. V případě her a zejména těch, které jsou více „na tělo“, je nutné zabránit traumatizaci dětí. Základem je budování dobrých vztahů ve skupině a bezpečného prostředí bez ironizování a zesměšňování (zejména v tomto ohledu můžeme jít dobrým příkladem). Další pojistkou je sledovat děti a jejich neverbální projevy a nikdy nikoho nenutit do činnosti proti jeho vůli. Menší nebo citlivější děti můžeme vzít blíže k sobě, například za ruku. Hru bychom celkově měli držet v lehkém, kladném a pozitivním duchu. Objeví-li se vážné nebo těžké téma, není dobré jej příliš „pitvat“ a psychologizovat. Pokud je to nutné, můžeme toho, koho se situace dotkla, vyslechnout, můžeme mu nabídnout možnost odejít stranou nebo být chvíli o samotě, ale zbytečně na něj neupoutáváme pozornost a situaci nerozebíráme. Pokud je reakce závažná, můžeme nabídnout zprostředkování kontaktu s odborníkem (s psychologem, etopedem).

Každá, někdy i úplně jednoduchá technika nám může pomoci lépe poznat skupinu či ovlivnit její dynamiku, fungování a role jednotlivých členů. Důležité je postupovat podle jednoduchého principu: E (vokace) – U (vědomění) – R (eflexe). **Evokace** – vychovatel zadává hru, iniciuje nějakou aktivitu, děti pochopí pravidla a pouštějí se do ní. Velmi důležité je, aby bylo zadání hry srozumitelné a jednoznačné. **Uvědomění** – v průběhu hry se něco děje, děti ji prožívají, zažívají nové situace, například spolupracují, vyhrávají, prohrávají, překonávají své síly. Dochází k uvědomění, něco cítí, něco si uvědomují. **Reflexe** – dobře připravenými otázkami lze zmapovat, co se ve hře dělo. Reflexí pomáhá vychovatel dětem pochopit význam hry pro ně samotné. Reflexí pomocí dobrých otázek (otevřených) lze vytěžit i zdánlivě banální činnosti. Mohu se děti ptát například: Jaké to bylo prohrát? Co cítily? Jaké je to být členem vítězného týmu? Jaké to bylo spolupracovat? Čím bylo které dítě důležité pro fungování týmu? Překvapilo vás na hře něco? Jakou svou silnou stránku jste si uvědomily? Co pro vás bylo nejtěžší?

Sdílení dojmů a nápadů po odehrané hře má také svá pravidla:⁴

- Každý mluví sám za sebe, ne za druhého nebo za všechny
- Hráč mluví konkrétně, snažíme se vyvarovat obecných výroků typu: „Ono se říká ... lidem někdy vadí“ a raději volíme „Já říkám ... mně vadí“
- Každý má právo na svůj názor a postoj bez zesměšňování či kritiky

4 Volně dle ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002.

- Vychovatel debatu koriguje, řídí, může ji zastavit, ale neměl by žádné téma tabuizovat
- Ze svých pocitů nabízí vychovatel selektivně to, co pomáhá skupinovému procesu, zejména to pozitivní (např. humor)

Cestou reflexe se tak můžeme dostat k tématům, která jsou pro skupinu důležitá. Děti si mohou uvědomit své přednosti, můžeme mezi nimi podnítit vzájemné sdělování pozitivních emocí a podporovat kohezi týmu. Popis konkrétních her v tomto článku nenajdete, na knižním trhu i na různých webových stránkách je jich však nepřeberné množství. V seznamu literatury pak najdete několik osvědčených typů, které jsou určeny pro používání učiteli či vychovateli.

Závěrem bych Vám chtěla popřát hodně štěstí ve vedení skupin ve Vašich zařízeních. Tento článek vám nabídl základní vhled do problematiky skupinové práce a snad Vaše úvahy o skupině o něco obohatil. Vést skupinu v zařízení institucionální výchovy není snadný úkol. Podstatou těchto skupin je substituce rodiny a zprostředkování řádu. Žádají si od člověka, aby byl otevřený a vstřícný k druhým a zároveň dokázal pevně držet otěže, respektoval hranice, stanovil pravidla a důsledně dbal na jejich dodržování. Laskavost a důslednost však nechápejme jako dvě protilehlé vlastnosti, mohou jít úspěšně ruku v ruce a pro práci se skupinou jsou nenahraditelnou devizou.

Seznam literatury pro inspiraci:

- CAILLOIS, R., VANGELI, N. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998.
- DINKMEYER, D., ANDERSON, J., MCKAY, G. D., FISHGUARD, S. *Step: Efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál, 1996.
- ELLIS, A. *Trénink emocí*. Praha: Portál, 2002.
- HERMOCHOVÁ, S. *Metody aplikované sociální psychologie*. Praha: Karolinum, 1991.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, R., VÝROST, J. (eds.) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2001.
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 1995.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1998.
- LABÁTH, V. *Riziková mládež*. Praha: Slon 2001.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1993.

- MAREŠ, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nucleus, 2002.
- OAKLANDER, V. *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp, 2003.
- OLLIEROVÁ, K., HOBDAYOVÁ, A. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000.
- RIEGER, Z. *Lod' skupiny*. Portál: Praha 2007.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1997.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1997.
- YALOM, I. D. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál, 2007.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Relaxace nejen pro děti s LMD*. Praha: DaH, 2000.

Procesy změny, motivace ke změně chování a motivační rozhovory

PhDr. Jan Soukup, PhD.

Psycholog a psychoterapeut. Studoval psychologii na Filozofické fakultě UK v Praze a na Philipps Universität v Marburgu (Německo). Pracoval v Domě na půli cesty, v terapeutické komunitě Kaleidoskop, ve stacionáři pro poruchy příjmu potravy na psychiatrické klinice 1. LF UK. V současné době působí na Klinice adiktologie VFN, přednáší na 1. LF UK a působí jako lektor motivačních rozhovorů. Absolvoval výcvik v motivačních rozhovorech, psychoterapeutický výcvik v přístupu zaměřeném na člověka (rogersovská psychoterapie) a výcvik v taneční a pohybové terapii.

Tato kapitola se blíže věnuje některým poznatkům o procesech změny a jejich využití při práci s klienty na změně jejich (rizikového) chování. Nicméně vzhledem k obecnosti těchto poznatků je lze využít k porozumění procesům změny i v jiných oblastech a situacích. Všechny uváděné poznatky vycházejí z praktických zkušeností, možná, že některé budou odpovídat Vaším vlastním zkušenostem s uskutečňováním změn ve svém životě nebo u lidí ve Vašem okolí. Proto také není tato kapitola pouze teoretická, ale vybízí často k akci, k pokusu, alespoň na úrovni představ.

Uváděné poznatky tvoří jakýsi podklad, jehož využívá metoda motivačních rozhovorů. Jak bude vidět, nejsou využívány jen u této metody, motivační rozhovory však se změnou chování cíleně pracují a znalost přirozených procesů změny a reflexe jejich projevů v komunikaci s klienty je nutnou výbavou pracovníka, který tuto metodu používá.

Společným prvkem všech níže uvedených poznatků a z nich vyplývajících doporučení je skutečnost, že pro uskutečnění a udržení změny chování je mnohem výhodnější a účinnější, je-li tato spojena s něčím pro člověka cenným, jinými slovy, jedná-li se o motivaci vnitřní, nikoli pouze o přizpůsobení se požadavkům okolí. Cílem pracovníka je této vnitřní motivaci porozumět a podpořit ji. Je to cesta zdánlivě pomalejší, zároveň však účinnější.

Pokus č. 1

Vybavte si pro Vás osobně důležité rozhodnutí, které již nějakou dobu odkládáte. Může se týkat Vašich návyků (např. kouření), finančních rozhodnutí, bydlení, práce, vztahů apod. Odpovězte si nyní, jak dlouho toto rozhodnutí již odkládáte – měsíc? Tři měsíce? Půl roku? Rok? Tři roky? Ještě déle? Zkuste si představit, že nyní, když čtete tyto řádky, se musíte rozhodnout. Ted!

Fáze změny

Možná se při předchozím cvičení někomu ulevilo a vnímal ho jako pobídku, kterou by rád využil. Někdo se možná pousměje a řekne si, že to je absurdní či směšné. Ještě jiný posmutní, zarazí se, nebo se v něm rovnou zvedne vlna odporu – takhle to přece nejde! Kdybyste zadali podobný úkol skupině kuřáků s tím, aby se tady a teď rozhodli přestat kouřit, pět nebo možná deset procent z nich by se o to pokusilo. U zbylých by se ovšem pravděpodobně objevily pocity, podobné těm Vaším – směs nechuti, obav, rezignace, hněvu. Je celkem nasnadě proč – zjednodušeně řečeno, ještě nebyli připravení a Vaše intervence („Přestaňte teď“) byla předčasná. Změna je proces a její jednotlivé fáze lze při určité míře generalizace popsat. Důležité je, že prožívání lidí v různých fázích změny je různé, mají odlišné potřeby a jsou schopni profitovat z odlišných intervencí (2). Co jednoho člověka v určité fázi podpoří, v jiné fázi může zbrzdit, či dokonce zastavit.

Jednotlivé fáze odrážejí míru uvědomění si rozporů mezi současným a žádoucím stavem („kouřím, a chtěla bych přestat“), míru sebedůvěry („tentokrát věřím, že to – i díky Vaší podpoře – zvládnou“) a míru připravenosti („a mám chuť se do toho pustit hned“). Když rozpor mezi tím, co dělám, a co chci, nevnímám, o změně neuvažuji. Možná také jsou okolnosti změny natolik ohrožující (opakovaný neúspěch by ohrozil moje sebepojetí) nebo nepřijatelné (ztratil bych nezávislost), že o změně neuvažuji přesto, že rozpor vidím. V takové situaci spíše než dobré rady a tlak na změnu pomůže navázání dobrého kontaktu, pozorné naslouchání, poskytnutí prostoru pacientovi, aby hovořil o tom, co je pro něj podstatné, či nabídka informací a možností, jaké existují.

Když si klient uvědomuje svoji nespokojenost s aktuálním stavem, neznamená to, že automaticky začne podnikat kroky k její změně. Možná ještě není

připraven a pravděpodobně také zatím nevidí způsob, který by pro něj byl vhodný, nebo nevěří, že by byl schopen změnu uskutečnit (obzvláště po předchozích neúspěšných pokusech). Je dobré dát najevo, že ambivalenci považujeme za normální stav, poskytovat informace, které máme, zkoumat výhody a nevýhody možností, které klient má (ať již setrvat v současném stavu, nebo uskutečnit změnu). Pro podporu sebevědomí je dobré také ocenit i malé kroky, které klient podniká směrem ke změně, a rozvíjet spolupráci a důvěru.

V dalších fázích, které jsou charakterizované vyšší mírou vnímané důležitosti změny i sebedůvěry, je vhodné pomoci klientovi naplánovat, jak a s využitím jakých prostředků změnu uskutečnit, doprovázet a ocenit ho, když svůj plán začne uskutečňovat, pomoci mu připisovat úspěchy sobě a svým schopnostem, a vidět tak lépe své zdroje, a podpořit jej v aktivním udržení změn svého životního stylu a při překonávání obtíží, které s sebou změna přinese. Součástí intervence pracovníka je i prevence relapsu a pomoc klientovi, pokud k relapsu dojde, udržet kontakt a dokázat jej nahlédnout jako zdroj poučení pro další pokus o změnu.

Pokus č. 2

Tento pokus je delší, zabere vám asi 10 minut. Zkuste se vrátit v myšlenkách k rozhodnutí, které odkládáte, a zformulovat si odpověď na otázku:

„Co dělám a chtěl/-a bych to změnit?“

(např. „Chodím příliš pozdě domů z práce“). Nyní si vezměte list papíru, do záhlaví napište Vaši odpověď, rozdělte je na 4 díly a postupně je nadepište:

- 1) Chování se nezmění – co tím získávám?
- 2) Chování se nezmění – co tím ztrácím, čím za to platím?
- 3) Uskutečním změnu – co tím získám?
- 4) Uskutečním změnu – o co přijdu, čím zaplatím?

Do každého ze 4 polí nyní napište alespoň tři položky. Až budete mít hotovo, ke každé položce ještě připište její „váhu“ – hodnotu od 1 do 10, která vystihuje, jak závažná pro Vaše rozhodování ona položka je („1“ – malý význam; „10“ – maximální význam). Po skončení si odpovězte na tyto otázky:

„Jaké to pro mě je, zabývat se takto svým rozhodováním?“

„Co zajímavého mi toto cvičení přineslo?“

Ambivalence

U ambivalence (prožitek při rozhodování) změna začíná. Kde není ambivalence, není rozpor mezi tím, co člověk dělá, a tím, co by chtěl – respektive, tento rozpor nevnímá. Je těžké si představit proces rozhodování, při kterém se ambivalence nevyskytne. Je tedy normální – potíže nastávají, když člověk ve stavu ambivalence uvízne. Dlouhodobá, chronická ambivalence je často nesnesitelná, a nepodaří-li se ji řešit změnou situace, unikají z ní lidé vnitřně. Mezi časté psychické obrany patří popření („vždyť mě můj přítel miluje, bije mne jen málo“), racionalizace („kouření mi neškodí, protože jsem začal až ve 25 letech“), rezignace („já měl vždy slabou vůli“), neřešená ambivalence také může vést k depresím.

Zkoumat vlastní ambivalenci (např. podobným způsobem jako v předcházejícím cvičení) nemusí být příjemné, některé důvody našeho chování nebo jejich závažnost bychom raději neviděli (stydíme se za ně), nebo se dotýkají našich citlivých míst. Zajímavým a užitečným zjištěním z podobného cvičení ovšem může být, že na obou stranách ambivalence nalezneme důvody, které mají pro danou osobu značný subjektivní význam. Jinými slovy, každé – i sebedestruktivní – chování má z hlediska klienta dobré a osobně důležité důvody. Je ovšem těžké je přesně odhadnout. Pro pracovníka to je tedy i výzva k tomu méně předpokládat a více se ptát a naslouchat. Často se ukáže, že to, co se zpočátku jeví jako pohodlnost, lenost či odpor ke změně, je ve skutečnosti projevem snahy získat či ochránit něco podstatného, cenného – např. (hluboce narušenou) sebeúctu. Cesta z ambivalence se snadněji hledá, mám-li možnost v bezpečném a otevřeném prostředí svoji ambivalenci bez odsuzování prozkoumat.

Pokus č. 3

Představte si, že diskutujete se známým o tématu, na které Vy sám/sama nemáte jednoznačný názor – např. o zákazu kouření v restauracích. Představte si svoji reakci na argument známého:

- a) **„Myslím, že by se mělo úplně zakázat kouření v restauracích a hospodách.“**
- b) **„Myslím, že stačí, že některé restaurace jsou nekuřácké a každý si může vybrat.“**

Je dost možné, že Vaše reakce v prvním případě by zněla např.: *„Upřímně, moc si takovou českou hospodu, kde se nekouří, nedokážu představit“* a ve druhém případě např.: *„Ale je stále problém na nějakou takovou narazit.“* Můžete si ještě zkusit představit následnou reakci známého na tyto Vaše odpovědi.

Jaké asi budou? Co z tohoto pokusu vyplývá?

Reflex obhajování druhé strany argumentu

To je komunikační reflex, který na příkladu komunikace mezi mužem a ženou velmi pěkně popisuje v kapitole „Dialog o názoru“ MUDr. Miroslav Plzák v rozhovoru se Zdenou Frýbovou v populární knize K manželství připraven.

ZF: „(...) v dialogu o názoru nejen popisují, ale především hodnotím. Říkám už, co je a co není správné, co a jak má být.“

MP: „A jakmile padne slovo dialog, musíme oba s manželem ihned zavěšit, že se začne co?“

ZF: „Nesouhlasit, oponovat.“ (s. 43).

Reflex obhajování druhé strany je přirozená tendence lidí přiklánět se v dialogu k opačnému stanovisku, než jaké prosazuje či obhajuje partner v komunikaci – a to v zásadě bez ohledu na to, jaké ve skutečnosti ono stanovisko je (viz pokus č. 3). V případě pracovníka a klienta je to přirozená tendence klientů obhajovat opak toho, co jim doporučuje pracovník – obzvláště pokud se toto týká změny jejich životního stylu („jezte více zeleniny, pijte méně kávy“). Takové nesouhlasení či oponování poznáme nejčastěji podle úvodních slov: „ano, ale...“. Význam tohoto reflexu objasníme hned po následujícím pokusu.

Pokus č. 4

Představte si, že Vás čeká rozhovor s klientem a že Váš úkol je probrat s ním potřebné změny v jeho chování (pravidelnost docházky do školy, omezení návykového chování, nutnost vyšší pohybové aktivity apod.). Jaké pocity a myšlenky ve Vás tato představa vyvolává? Jaké pocity zažíváte v obdobných situacích v praxi? Jaký cítíte rozdíl mezi tím, zda pracujete s motivovaným, nebo s méně motivovaným klientem?

Napravovací reflex

Některé z vás při tomto pokusu napadala slova jako výzva, chuť do práce, nebo dokonce radost. U někoho se pravděpodobně objevily i pocity tíhy, frustrace, obavy či rezignace. Také to, jak prožíváme práci s motivovaným a ambivalentním (tzv. „nemotivovaným“) klientem, vede k podobným protikladným po-

citům. Proč tomu tak je? Pracovníkům, terapeutům, sociálním pracovníkům a lidem v podobných profesích je společné, že jejich zájmem a posláním je pomáhat (odtud pomáhající profese). Pomáhat ovšem (zjednodušeně) znamená, že předpokládám, že ten komu pomáhám, je někde, kde být nechce nebo nemá, a že vím, kam, případně jak ho odtud vyvést. Součástí pomáhání je tedy velmi často hodnocení – z pohledu pomáhajícího tedy užívání drog, zanedbávání dětí nebo nedostatečná péče o chrup není žádoucí. Je ale možná s podivem, že v nás chování druhých lidí vyvolává tak silné emoce – radost, frustraci, či rezignaci. Za tím je skryta další přirozená lidská tendence, tzv. napravovací reflex (anglicky „righting reflex“). Projevuje se jako naše potřeba uvádět věci kolem sebe do pořádku, pomáhat a je uspokojivé, když se nám to daří, a frustrující, když narážíme na odpor a nedaří se. V pomáhajících profesích se napravovací reflex nejčastěji projevuje v myšlenkách a reakcích, které charakterizují následující věty:

- Musím svému klientovi ukázat problém v jeho chování;
- Musím poskytovat informace, aby můj klient pochopil problém;
- Musím svého klienta naučit některé dovednosti, aby mohl změnit své chování;
- Musím svého klienta dostatečně vyděsit, aby změnil své chování.

Ve spojení s reflexem obhajování druhé strany vede napravovací reflex k následující situaci: pracovník nabádá, přesvědčuje, informuje klienta o žádoucích změnách chování a rizicích chování současného (napravovací reflex), a klient reaguje tak, že říká, proč něco nejde, že to, co pracovník doporučuje, už zkusil, ale neúčinkovalo to, že to, co se pracovníkovi nelíbí, není ve skutečnosti tak závažné (reflex obhajování druhé strany). Z hlediska pravděpodobnosti žádoucí změny chování klienta je taková situace ale velmi nevýhodná. Výzkumy totiž ukazují, že čím více klient argumentuje proti možnosti změny (tj. uvádí důvody, proč je změna nevýhodná, zlehčuje závažnost problémů, nepřijímá zodpovědnost, vyjadřuje pesimismus ohledně svých šancí ji uskutečnit; patří sem i tzv. slušné mlčení), tím je změna méně pravděpodobná. Kombinace uvedených dvou reflexů tedy ve svém důsledku účinnost intervence pracovníka a pravděpodobnost změny snižuje! Naopak to ovšem platí také, hovoří-li klient o motivaci a odhodlání ke změně, je změna pravděpodobnější. Nejlepším prediktorem úspěchu v uskutečnění změny je to, když klient mluví o tom, co udělá, o co se pokusí, když vyjádří závazek k nějaké akci.

Z výše uvedeného vyplývá i další poznatek, užitečný v rozhovoru s klienty: fakt, že obrannou reakcí klienta není nutné vnímat negativně, jako jeho slabou vůli, nechuť, naschvál apod., ale že to je přirozená reakce na náš styl komunikace (přesvědčování). Pokud z něj dokážeme ustoupit (a toho se metoda motivačních rozhovorů týká),lepší se spolupráce klientů i naděje na úspěch našich intervencí.

Pokus č. 5

VeźmĚte si papír z pokusu č. 2 a nakreslete na něj delší čáru. Označte její konce 0 % a 100 %. Zamyslete se nyní nad otázkou:

„Jak moc chci svoje chování změnit, na kolik procent je to pro mě důležité?“

a označte tuto hodnotu na nakreslené ose. 0 % znamená, že změna pro mne není vůbec důležitá, 100 % je maximální význam.

Nakreslete si nyní ještě jednu stejnou osu, a vyznačte na ní stejným způsobem odpověď na otázku:

„Na kolik procent si věřím, že uvedenou změnu zvládnou?“

Opět, 0 % znamená, že si nevěřím vůbec, 100 % že uskutečnit změnu je pro mne úplně snadné.

Porovnejte nyní obě hodnoty. O čem to může svědčit?

Podmínky změny

Může se stát, že Vám v předchozím pokusu vyšla dvě stejná čísla. Mnohem pravděpodobnější ale je, že tato čísla jsou odlišná. Pokud víte, co chcete, a máte dostatečné zdroje i sebedůvěru, obě čísla budou patrně vysoká (řekněme 60% a více). Pokud Vám na změně příliš nezáleží, ale v zásadě by pro Vás nebyl problém ji uskutečnit, první číslo bude nízké (osa „chci“), druhé vysoké (osa „věřím si“). Pokud je pro Vás změna důležitá, ale přinesla by do Vašeho života značnou nejistotu, ztráty, případně pokud jste se o ni již pokoušeli a nebyli úspěšní, bude na první ose pravděpodobně číslo vysoké a na ose druhé nízké. Je to obdobná situace, jako když klient říká „Chtěl bych, ale bojím se, že to nezvládnou“. Subjektivně vnímaná důležitost změny a důvěra ve své schopnosti ji uskutečnit jsou dvě odlišné charakteristiky, přičemž pro úspěch změny je nezbytné, aby obě byly přítomny v dostatečné míře. Rčení, že „stačí chtít“, tedy bohužel neplatí, skutečnost je složitější. Většina lidí, kterým jejich chování přináší nějaké ztráty a omezení, by nějakou změnu k lepšímu uvítala. Naráží ale obvykle na mnoho překážek, jejichž zvládnutí jim přijde příliš náročné nebo nemožné – např. jak překonat svůj strach, stud, jak zvládnout

nout život v novém prostředí, jak vydržet nejistotu a nepohodu. Podporovat důvěru klienta ve vlastní schopnosti a pomoci mu vidět cestu, po které bude schopen jít, je stejně důležité, jako pomoci mu prozkoumat důvody, které by ho k rozhodnutí změnit své chování mohly vést.

Pokus č. 6

Vybavte si rozhovor, po kterém se Vám ulevilo, a viděli jste svět ve světlejších barvách. Jakou kvalitu jste pozorovali u toho, kdo Vám naslouchal? Co dělal?

Shrnutí – principy motivačních rozhovorů

Poslední pokus poukazuje na možná nejdůležitější charakteristiku přístupu pracovníka či terapeuta ke klientovi – snahu o porozumění, zájem, neodsuzování toho, co klient říká. Metoda motivačních rozhovorů integruje výše uvedené poznatky o procesech a podmínkách změny do několika základních principů, jejichž naplnění může u (nejen závislých) klientů napomoci rozvíjet vnitřní motivaci ke změně jejich chování:

- 1) Naslouchejte svým klientům, zkuste vidět situaci jejich očima a pokoušejte se jim to, jak jim rozumíte, sdělovat. Pokud jde o změnu chování, jsou to oni, kdo má většinu odpovědí. Pozorné naslouchání pomůže tyto odpovědi, relevantní dané situaci a klientovi, najít a prozkoumat (pokus č. 6 a 1).
- 2) Pokuste se porozumět zájmům, hodnotám a motivaci klienta, a také tomu, jak vnímá svoji aktuální situaci s ohledem na ně. Je výhodnější se klienta zeptat, proč by chtěl změnu uskutečnit a jak by to mohl udělat, než mu říkat, že by měl své chování změnit. Pomozte mu prozkoumat rozpory mezi tím, co říká, že chce, a tím, co skutečně dělá (pokus č. 2 a 5).
- 3) Odolejte pokušení o nápravu věcí a vyhněte se situaci, kdy vy jste tím, kdo obhajuje nutnost změny (pokus č. 3 a 4).
- 4) Pomozte klientům zkoumat způsoby, jak se sami mohou přičinit o zlepšení svého zdraví či situace, a dodávejte jim naději a důvěru v jejich schopnosti (pokus č. 5).

Nebude možná úplně překvapivé, že názor klienta, jak je pravděpodobné, že dosáhne změnu, předpovídá skutečný výsledek. Zajímavým zjištěním ale také je, že klient, od něhož se neočekává, že se změní, se pravděpodobně nezmění, a naopak. Jinými slovy to, jak pracovník vnímá šance klienta dosáhnout změny, také předpovídá konečný výsledek. Podpora, zájem a důvěra okolí (včetně pracovníka) ve schopnosti klienta a v možnost změny je nezbytná.

Uvedli jsme některé poznatky o procesech změny, jež mohou být v práci s klienty na změně jejich (závislého) chování užitečné. Principy motivačních rozhovorů, které je reflektují, nám nabízejí směr, jakým se v rozhovoru s klientem ubírat.

Mezi konkrétní techniky, které je možné v rozhovoru úspěšně využít, patří:

- **kladení otevřených otázek** (nezačínají slovesem a nevybízejí ke stručné odpovědi): otevřené otázky umožňují klientovi více se rozmluvit („O čem jste již v této souvislosti přemýšlel?“)
- **reflektování**: snaha sdělit klientovi, co slyším, jak rozumím tomu, co mi právě říká nebo co vidím, že zrovna prožívá („Vidím, že vás rozčiluje, když vás lidé takto snadno odsuzují.“)
- **ocenění**: ocenit lze snahu, úspěchy, schopnost překonávat překážky či jiné kladné charakteristiky klienta, patří sem i vyjádření respektu ke klientovi jako lidské bytosti („I když tento pokus nevyšel, vidím, že vám to nedá, a našel jste sílu to zkusit znovu.“)
- **shrňování**: shrnutí toho podstatného, co jsem se od klienta dozvěděl; shrnovat lze s ohledem na další zamýšlený směr rozhovoru, a také proto, abych si sám ujasnil, co je podstatné, aby to klient slyšel a v neposlední řadě aby viděl, že mne opravdu to, co říká, zajímá – že naslouchám.

Důležitější a v praxi i obtížnější je, zda se nám v rozhovoru a práci s klientem podaří navodit takové podmínky, atmosféru, která umožní bezpečně zkoumat vlastní ambivalenci, hodnoty a potřeby, a spolu s tím zároveň podpoří aktivní hledání důvodů a cest ke změně. Obtížné je to proto, že zde často narážíme na naše vlastní přesvědčení a zažitá návyky o tom, co je účinné, pokud chci, aby někdo v mém okolí (např. klient) změnil své chování. Viděli jsme, že intuitivní reagování (viz např. pokus č. 3 a 4 – napravovací reflex) často není pro podporu změn u klientů výhodné.

„Duch“ motivačních rozhovorů

Jaký je tedy základní postoj pracovníka ke klientovi v rozhovoru s ním, jaký „duch“ prolíná metodou motivačních rozhovorů? Základními charakteristikami jsou důraz na spolupráci, nalézání (evokování) důvodů ke změně a způsobů, jak jí dosáhnout, uvnitř klienta a respekt k autonomii klienta, jeho zodpovědnosti za vlastní život a rozhodování. Autoři motivačních rozhovorů W. Miller a S. Rollnick přibližují tyto charakteristiky ve své knize (s. 35) a zároveň uvádějí charakteristiky eventuálního opačného přístupu:

1) Spolupráce v rámci poradenství (rozhovor zaměřený na změnu chování) zahrnuje partnerský postoj, který uznává a oceňuje vlastní expertízu a perspektivu klienta. Pracovník vytváří atmosféru, která ke změně navádí, spíše než by ji vyžadoval či vynucoval. Opačným přístupem by byla konfrontace, při níž se pracovník snaží překonat narušený postoj klienta přesvědčováním, aby si uvědomil a přijal „realitu“, kterou nevidí nebo si nepřipouští.

2) Pracovník očekává, že klient v sobě má potřebné zdroje a motivaci ke změně. Ví, že podaří-li se mu využít to, jak klient svoji situaci vnímá, jaké má cíle a hodnoty, posílí se tak jeho vnitřní motivace ke změně. Opačný postoj předpokládá, že klientovi chybí podstatné znalosti, pochopení nebo dovednosti, které jsou pro uskutečnění změny nezbytné. Pracovník se snaží tyto nedostatky napravit prostřednictvím potřebné osvěty. Metaforicky lze tento rozdíl přiblížit tím, zda klienta vnímá spíše jako prázdnou nádobu, do které je nutné motivaci, znalosti či náhled na vlastní situaci „nalít“, nebo jako studnu, ve které se již tyto hodnoty nacházejí, jen je potřeba je pomoci najít a vynést na světlo.

3) Pracovník uznává a respektuje právo a schopnost klienta činit rozhodnutí týkající se jeho vlastního života. Nechává zodpovědnost za rozhodnutí na klientovi, pouze facilituje informovanou volbu. Opačným přístupem je, když pracovník klientovi říká, co musí dělat (pozice autority).

Společné všem uvedeným charakteristikám je, že cílem práce pracovníka je najít a podpořit vnitřní motivaci ke změně, a vytvořit takové podmínky, které její nalézání usnadňují.

Závěr

Schopnost používat efektivně metodu motivačních rozhovorů v různých klinických situacích a v celé její komplexnosti vyžaduje výcvik a praxi. Je pravděpodobné, že některé její prvky jste již sami objevili a používáte je, a naopak že některých komunikačních návyků nebude snadné se zbavit, a to i v případě, že cítíte jejich omezenou účinnost. Poznatky o změně, uvedené v tomto článku, mohou inspirovat a obohatit čtenáře o nový pohled na některé situace, ke kterým při rozhovorech s klienty o změně jejich návyků a chování dochází.

Literatura:

MILLER, W. R., ROLLNICK, S. *Motivační rozhovory: Příprava lidí ke změně závislého chování*. Tišnov: SCAN, 2003.

Práce s rodinou v podmínkách preventivně výchovné a institucionální výchovy

Mgr. Tereza Polesná, SVP Slaný

Vystudovala speciální pedagogiku na PedF Univerzity Karlovy. Od roku 2003 pracuje jako speciální pedagog ve Středisku výchovné péče ve Slaném, kde po čase nastoupila na pozici vedoucí SVP. V práci ji nejvíce baví příběhy rodin dospívajících klientů, se kterými si většina institucí neví rady. Má ukončený výcvik v systemické rodinné terapii v Institutu rodinné terapie v Motole, začíná s výcvikem v psychoanalyticky orientované párové a rodinné terapii. V současné době je na mateřské dovolené s druhým dítětem.

Rodina není pouhým souborem jednotlivců, zahrnuje v sobě i složitou síť vztahů, mnohdy komplikovanou historii, rozložení rolí atd. Rodinu je třeba vnímat a rozumět jí v celé její komplexnosti. Skutečným „klientem“ je tedy celá rodinná skupina se všemi svými členy, ať již s těmi, které identifikujeme jako mající problémy, nebo s těmi dobře fungujícími. Je dobré, pokud jsme si vědomi, že individuální problémy dítěte nebo jiného člena rodiny úzce souvisejí se skupinovou dynamikou celé rodiny a jsou ve své podstatě do značné míry výrazem narušených interpersonálních vztahů v rodině.

Vychovatel v kontaktu s dítětem může znalost jeho rodinného prostředí velice pomoci, nejen ve volbě vhodného výchovného působení, ale pomůže mu i v hlubším pochopení dítěte, jeho chování a motivů.

Vzhledem ke komplexnosti rodinného systému a také složitosti problémů, s nimiž klienti do SVP i zařízení institucionální výchovy přicházejí, je vhodné nezaměřit se na hledání jedné základní příčiny daného chování. Efektivnější je zajímat se o to, jak se problémy rodí a udržují vzájemným působením.

První kontakt a navázání spolupráce s rodinou

Hodně rodičů přichází do SVP s žádostí o „opravení dcery či syna“, s představou, že terapeuté a vychovatelé mají nějaké náradí, kterým zapůsobí a bez jakékoli námahy ze strany rodiny vrátí bezproblémové a vzorné děti. S těmito rodiči je vhodné hovořit o nastavení změn i na jejich straně. Roli, kterou budou sehrávat, a úkol, který leží na jejich bedrech, můžeme rodičům přiblížit metaforou tzv. efektu motýlích křídel. Tím přiblížíme rodičům myšlenku, že

i něco tak malého, jako třepetání motýlích křídel, může v konečném důsledku vyvolat tajfun na druhé straně světa. Stejně tak cokoli, co oni udělají, řeknou, může vyvolat takové pocity a následné chování dítěte, které se svou ničivostí, rizikovostí bude klidně rovnat zmiňovanému tajfunu.

V podmínkách SVP i institucionální výchovy vychází obvykle iniciativa k zapojení dalších rodinných příslušníků do systematické práce na problému dítěte od odborníka. Práce s rodinou bývá často zahájena z vnějšího popudu (např. umístění dítěte do zařízení institucionální výchovy), nikoli z důvodu vnitřního, tj. z dobrovolného a autonomního rozhodnutí klienta a jeho rodiny. Z toho vyplývají určitá úskalí. Velmi častý je odpor některých členů rodiny k takovéto formě spolupráce. Důvody mohou být časové, finanční, ale také pocit, že tito rodinní příslušníci jsou zdraví a pomoc nepotřebují. Také jim může být nepříjemný požadavek na změnu na jejich straně, který implicitně zaznívá v nabídce ke spolupráci celé rodiny. To mohou vnímat jako obvinění, že sami mají na problémech svoji vinu. V tomto případě je nutné je ujistit, že skutečně dělají pro dítě maximum a že terapeut i vychovatel sám bez jejich další pomoci by stěží mohl dosáhnout efektivní nápravy. Je zkrátka důležité zaujmout k rodině přístup jako k rovnocennému partnerovi.

Motivace rodiny ke spolupráci

Práce s rodinou v podmínkách institucionální výchovy představuje celkový management kontaktu s rodinou od provozních záležitostí (odchod klienta, návštěvy doma a stanovení pravidel) přes poznání rodinného systému a kontextu klienta, který ovlivňuje jeho chování a tak i práci a postupy vychovatele, až po práci čistě terapeutickou. I práce s rodinou, již provádí vychovatel, má v širším slova smyslu terapeutické rysy – vychovatel musí být vůči rodině neustranný, musí dítě podporovat v pozitivním vztahu, hraje roli mediátora mezi rodinou a dítětem apod. (Více také v textu B. Lányové.)

V praxi institucionální výchovy se velmi často setkáváme s rodinami, které v počátku nejsou přístupné spolupráci. Přicházejí ostražití, nejistí, zranění, zklamání, unavení. Při prvním kontaktu je nezbytně nutné je ošetřit, nastavit ke spolupráci tím, že zrcadlíme jejich pocity (vidím, že nerozumíte celé situaci, pojďme projít Vaše otázky a pokusit se najít společně odpovědi; rozumím tomu, že jste naštvaní, pojďme hovořit o tom, co to způsobilo; je pochopitelné, že jste unavená/ý, pokusíme se společně získat zpět ztracenou energii, přijít na to, co by Vám pomohlo cítit se lépe), nevystavujeme negativní hodnocení, nesnižujeme jejich rodičovské kompetence, neobviňujeme.

Vždy pracujeme s příběhy rodin, které si k nám přinášejí a ve kterých se jistě, odráží i jejich chuť či odpor ke spolupráci. Rodinné příběhy také sou-

visejí s „životem před námi“ a s „životem s námi“. Akceptace těchto příběhů je důležitá pro porozumění situacím, které rodina prožívá. Tyto příběhy totiž mohou obsahovat informaci o tom, jak rodiče s dítětem a jeho „starostí“ žijí, jak s ní pracují, přijímají ji, odmítají ji. V příběhu zaznívají obavy, zkušenosti s řešením, postoje k dítěti. Příběh může být pomyslným překlenovacím mostem ke komunikaci s rodinou, může pomoci navázat vztah, vzbudit důvěru a najít společnou řeč.

Je dobré položit si otázku: Co motivuje rodiče, aby s námi spolupracovali? S jakou motivací k nám přicházejí?

Prosazení záměru pracovat i s ostatními členy rodiny vyžaduje taktické navození příznivé motivace. Získat je ke spolupráci pak vyžaduje velkou dávku empatie, diplomacie, i proto je dobré zamyslet se nad výše vznesenými otázkami. Diplomatičkou a motivující formulací může být např. takovéto prohlášení: „Chcete pomoci svému... ve změně tím, že se budeme společně scházet a spolupracovat na překonávání obtíží, které aktuálně vznikají?“ Na takovýto dotaz takřka nelze odpovědět negativně („Ne, nechci mu pomoci.“), navíc tato otázka motivuje k zamyšlení se nad možnostmi a obsahem spolupráce a také staví členy rodiny dítěte do pozice rovnocenného partnera.

V krajním případě, kdy všechny ostatní pokusy o motivování rodinných příslušníků selžou, je možné představit rodičům nutnost spolupráce ryze účelově, ukázat jim přínosy a pozitiva, jež jim spolupráce přinese, případně poukázat na rizika a důsledky odmítnutí spolupráce. Může na ně také tlačit sociální pracovnice, soud, probační a mediační služba, spolupráce musí být jasně formulovaná jako součást kontraktu o spolupráci mezi rodiči a zařízením, kde je jejich dítě umístěno. V tomto případě je dobré více komunikovat s rodiči ve formě určitého ošetření. Ptát se jich, jestli by spolupráce s námi byla přínosná i pro ně, co by potřebovali, aby bylo výsledkem našich setkání. Pracovat na tom, aby informace o dítěti dostali rodiče kompletní a ucelené. Vysvětlovat jim, v jakých situacích můžeme kooperovat a předávat si vzájemně postřehy a zkušenosti.

Motivace rodičů ke spolupráci je nezbytná k tomu, abychom mohli efektivně pracovat s dítětem. Někdy se samozřejmě stává, že více energie věnujeme motivaci rodičů, ale je to energie, která je zhodnocená v následné výchovné práci s dítětem. Rodič musí pochopit, že pro nás není soupeřem, ale partnerem. Nespolupráce rodičů je velmi často způsobená tím, že neumějí nahlédnout, že problém, který má jejich dítě, je jejich společným problémem. Moje zkušenost je také taková, že rodičům chybí informace o tom, že něco dělají dobře, že by je někdo ocenil. Učme rodiče chválit tím, že chválíme je samotné. Pokud tedy nastane změna u dítěte, je nutné ji reflektovat nejen před ním samotným, ale i před rodiči, ale stejně postupovat i při změně v chování nebo přístupu ze strany rodičů.

Přínosná a ztěžující nastavení rodiny pro vzájemnou spolupráci

Každý rodinný systém má svá individuální nastavení, která se týkají způsobů interakce, vztahu, hierarchie, rolí atd. Některá tato nastavení nám mohou práci s rodinou usnadňovat, jiná naopak ztěžovat. A každá rodina si přináší něco z toho i onoho ranku.

Příslib dobré spolupráce je v případě rodin, kde jednotliví členové na sebe berou většinou ohledy a respektují se, kde je pevná aliance mezi rodiči, kterou žádný vnější vliv nemůže trvale ohrozit. Velikým pozitivem je, pokud bývá dána jasná hierarchie odpovědnosti a pokud se jednotliví členové dokáží pozitivně ohodnotit ve své jedinečnosti. Neméně důležitá je rovnováha mezi potřebou soukromí a potřebou sdílení. Ve společné komunikaci si všímáme, zda mluví každý sám za sebe, zda informace jsou jasné, přímé, adresné. Na dobré nastavení rodinných vztahů také poukazuje živě vedená komunikace, ve které se objevuje hodně dialogů, jež plynule přecházejí z jednotlivce na jednotlivce. Důležitým pozitivním faktorem pro nás je to, pokud je rodina otevřená pro nové myšlenky a nová řešení problémů.

S určitými obtížemi se nám bude nastolovat vzájemná spolupráce v rodinách, v nichž panuje atmosféra nedůvěry, očekávání nepříjemností, kde potřeby a přání členů rodiny jsou často vnímány jako nepřijatelné, neoprávněné a jsou odmítány. Dalšími negativními faktory jsou mocenské boje, které někdy vedou až k roztržení rodiny na dva tábory, dále přesahování generačních hranic (dítě utvoří koalici s rodičem proti druhému rodiči), přenos generačně nepřislušejících rolí (matka se svěřuje dceři se vztahovými problémy, matka požaduje po synovi, aby hrál roli otce třeba vůči mladším sourozencům, děti přijímají role neadekvátní věku). Práci nám může ztěžovat nejasné vymezení rolí a neurčité rozdělení odpovědnosti mezi členy rodiny. Můžeme se setkat s tím, že se odpovědnosti pokud možno každý vyhýbá nebo ji chce naopak někdo strhnout na sebe, přitom ji však neunes. Mezi další obtíže patří nejasně určené kompetence, vyhlásování požadavků a pravidel, jimiž se však stejně nikdo neřídí. Měli bychom zbystřit, pokud se v komunikaci projevuje mnoho protimluvů, nedorozumění, zmatků, neurčitostí, pokud se rodina drží zaběhaných způsobů komunikace, které jsou však povětšinou nefunkční, neodvažuje se hledat nové způsoby. Toto bývá často spjato s tendencí popírat či bagatelizovat významné skutečnosti, problémy a aspekty života, které neodpovídají v rodině zastávanému pojetí světa. Stávající nežádoucí stav je udržován pověrami a předsudky, které se týkají jak členů rodiny, tak cizích lidí, je v nich hodně negativních přívlasků. Otevřená komunikace se obtížně nastavuje v prostředí, kde samotná komunikační iniciativa členů bývá nízká, v rodině se vyskytuje někdo, kdo se pokládá za jejího mluvčího a strážce rodinných pravidel a pravd,

pokud se v komunikaci objevuje mnoho negativních emočních projevů od ironizování až k otevřenému a přímému napadání či k cynickému zlehčování potřeb členů rodiny, jejich pocitů nepohody či nespokojenosti.

Nastavení formy a pravidel pro spolupráci s rodinou

Při přípravě spolupráce s rodinami je nutné se hned v počátku domluvit na pravidlech společného setkávání. Tento krok můžeme chápat jako jednu ze součástí režimové terapie pro rodiče – budou muset něco dodržet na základě vzájemné dohody. Učíme je tím vlastně to, co očekávají od svých dětí. Také si vyzkouší to, co by měli uplatňovat ve vztahu ke svým dětem (na základě dohody s dětmi stanovit oboustranně akceptovaná pravidla a následně dbát na jejich dodržování). Již při tomto kroku je možné, že se vyskytnou komplikace. Například rodiče nebudou souhlasit s pravidelností, s pevně stanovenými pravidly setkávání apod. I tento nesouhlas je projevem určité nechuti ke spolupráci a je třeba se ptát, zda rodiče mají obtíž s dodržováním dohodnutého. V čem je jejich chování podobné chování jejich dítěte? Co je vlastně ta „obtíž“? Objevuje se toto i v běžném životě rodiny? A v jakých rovinách, v jakých situacích?

Pokud nám rodiče poodhrnou oponu svého rodinného života, máme větší možnost porozumět chování dítěte i rodičů. Již při domlouvání spolupráce s rodinou můžeme také pozorovat způsob komunikace v rodině a s rodinou. Během tohoto domlouvání by měli být přítomni všichni členové rodinného systému, kterých se bude spolupráce týkat. Díky těmto pozorováním získáme cenné postřehy o rodině, jejím vnitřním fungování, komunikaci, hierarchii, které nám později budou prospěšné nejen v práci s rodinou, ale i při výchovném působení na dítě v zařízení.

Při práci s rodinou vychovatel či terapeut nabízí svým jednáním a provázením rodiny při řešení problému vzor, jak nakládat s citovým rozrušením. Tento vzor obsahuje několik zásadních prvků.

- Prvním je pozornost věnovaná vytvoření a udržení spolehlivého prostředí, v němž je možné hovořit o velmi zneklidňujících věcech.
- Druhým prvkem je vytvoření společného jazyka, jímž je možno dorozumívat se o bolestivých citových stavech. Mnozí osamělí a citově deprivovaní rodiče objeví schopnost rozumět svému dítěti poté, co sami zažijí pocit, že jsou chápáni, a osvojí si způsob přemýšlení o pocitech, který je pro ně zcela nový.

- Třetím prvkem je odhadování hranic a rozlišování. Při práci s rodinou v bezpečném prostředí mohou být vyjasněny odlišnosti mezi rodiči a dětmi, mezi dospělejšími a dětštějšími stránkami osobnosti. Například citově deprivovaný rodič velmi nesnadno rozlišuje mezi potřebou a chtivostí u sebe a u svého dítěte. Pokud prvotní potřeby nebyly nikdy dostatečně uspokojeny, je téměř nemožné určovat meze jiné než pouze libovolné (rodič totiž není schopen sám od sebe nastavovat hranice a pravidla, protože ani jeho to nikdo neučil – vše bylo automatické, bez citového zabarvení).
- Dalším prvkem je podpora rozvoje opravdového rodičovského chování, což znamená věnovat pozornost nejenom jedinci, ale také partnerskému vztahu mezi oběma rodiči. Při práci s rodinou nesmíme zapomínat na to, že dospělí nejsou pouze v roli rodičovské, ale ve velmi důležité roli manželské. Pokud není funkční jedna z těchto rolí, nemůže fungovat ani ta druhá.
- Posledním a nejdůležitějším prvkem je zaměření na to, aby byl odhalen smysl chování všech členů rodiny. Nutkání obviňovat a odmítat určité rysy vlastní i těch druhých lze nejlépe změnit tehdy, když poznáme, jaké má naše chování smysl.

Práce s rodinou jako součást režimových opatření

Práce s rodinou aplikovaná v rámci institucionální výchovy by měla postupovat celý výchovný proces, být součástí systematického přístupu ke klientovi od všech členů týmu. Jako taková by měla být samozřejmá i součástí režimových opatření.

S každou rodinou je důležité domluvit se na přesně stanovených krocích a na očekáváních, která mají od společných setkání. Je třeba je také upozornit na možná úskalí (časová, finanční, vzdálenostní), která je možné na základě společné domluvy minimalizovat. Již při tomto domlouvání se mohou projevit stejné symptomy v chování, jako ty shledávané u klienta – neporozumění požadavkům, odmítání pravidel, nedodržování pravidel. I o tomto je důležité s dospělými citlivě hovořit a stále přirovnávat k chování jejich dítěte. Je třeba, aby rodiče nejdříve porozuměli svému chování, následně budou moci rozumět i chování svého dítěte.

Pokud je dítě umístěno v režimovém zařízení, stane se režim a pravidla jeho každodenní zkušeností. Při práci s rodinou nemáme příliš možností, jak jim dát stejný zážitek jinou formou než vtažením do programu zařízení. To znamená, že při pravidelných návštěvách, víkendech, skupinách, individuálních setkáních apod. si rodiče mohou odžívat podobné zážitky jako děti umístěné v zařízení (zpětná vazba od ostatních dospělých, vychovatelů, konfrontace

s pravidly zařízení, skupiny, prostor pro sdělení, ale i sdílení). Úkolem vychovatele je při práci s rodinou nastavovat „zrcadlo“, „zrcadlit“ chování celé rodiny, k čemuž může používat výstupy z interakcí jak s dítětem, tak s jeho rodiči.

Role vychovatele při práci s rodinou

V jakých rolích se ocitáme ve vztahu k rodičům? Prostředník? Hledač? Expert? Kritik? Žalobce? Soudce? Žalobníček? Obhájce? Naše role souvisí s naší osobností, protože tyto charakteristiky jsou naší součástí. Při setkávání s rodiči je nezbytné přemýšlet o tom, v jaké roli mě vidí rodiče a klient, ale také v jaké roli shledávám já sebe samého. V jaké roli se cítím dobře? Do jaké role se nechám vmanipulovat tak, aby to pro mne nebylo ohrožující a pro klienta přínosné, a kam už se naopak vmanipulovat nenechám?

Naše role v procesu práce s rodinou závisí na našich profesních dovednostech, zkušenostech a hranicích. Někdo se nenechá za žádnou cenu přenést do role kritika, protože sám kritiku velmi špatně snáší, neumí ji zpracovat. Také ten z nás, který má jasně a rigidně stanovené názory na dané okolnosti, bude jen těžko v roli prostředníka – chyběl by mu smysl pro hledání kompromisu, domlouvání se.

Vztah rodiny klienta k vychovateli a vychovatele k rodině

Z pozice rodiče můžeme být vnímáni jako ti, kteří přebrali jejich roli tam, kde oni sami selhali. Je nutné, abychom tuto roli nepřijali, poněvadž je velmi zavazující a neodpovídá charakteru vztahu, který ke klientovi máme. Nemůžeme dělat rodiče někomu, koho chceme provázet, pozitivně motivovat, učit ho a zároveň s ním i soupeřit, někdy být v nepřátelském vztahu, avšak nečinit si na něj nárok a udržovat profesionální přístup s charakterem emocí striktně odlišným od emocí rodičů. Přenos role od rodičů by byl v tomto případě velmi zavazující a nesplnitelný a v posledku i nežádoucí pro vychovatele samého i pro jeho klienta.

Při setkávání s rodiči bychom se jich měli ptát, v jaké roli nás vnímají. Tato role se v čase spolupráce může diametrálně odlišovat a vyvíjet. Na počátku může být vychovatel vnímán v roli soudce, následně obhájce, žalobníčka, experta, a končit třeba jako prostředník. Nikde není dogma, jaká role ve vztahu k rodičům a k dítěti je správná, nicméně stavebním kamenem práce s rodinou

by měla být neutralita, nestrannost, nezaujatost, nadhled a odstup od celé situace. Není možné pracovat na změně s někým, ke komu aktuálně chovám nepřiměřené emoce (nenávisť, soucit, strach, ...). Zároveň také není možné chtít po někom změnu, když budu jako profesionál verbalizovat absolutní souhlas s chováním druhé strany, když jednu stranu budu pouze hájit, druhou pouze hanět. Nezaujatost je velice důležitý parametr komunikace s rodinou, avšak zároveň je to parametr, který se dodržuje nejobtížněji. Málokdo z nás je něčím nezaujatý, nikdo z nás nejsme tabula rasa. Je dobré si uvědomit, že nezaujatost, neutralita, nestrannost a nehodnotící a nemoralizující přístup ke klientovi není v žádném případě lhostejnost. Naopak se jedná o aktivní naslouchání a vcitování se do vnitřního světa klienta (empatie) i jeho rodiny, přičemž naslouchání i vcitování jsou vedeny skutečnou snahou klientovi pomoci. Vychovatel by měl být vůči klientovi otevřený, respektující a chránící jeho důstojnost ve vzájemném vztahu. Naše zkušenosti nás ovlivňují, předsudky nás také ovlivňují. Pokud cítíme, že nejsme nezaujatí, měli bychom o tom v rámci práce s klientem či rodinou hovořit a společně pojmenovávat situace, ve kterých se toto děje. Tímto přístupem nejen přispíváme ke kvalitě práce s rodinou a zefektivňujeme celé působení na klienta, ale také osobnostně rosteme, pracujeme na svém vlastním osobnostním vývoji. Pokud je zaujatý až předsudečný pohled na rodinu, její situaci atd. příliš velkou komplikací, měl by s rodinou či klientem pracovat někdo z kolegů. Sám vychovatel by měl tyto pocity zpracovávat v rámci supervize či intervize.

Co může vychovatel rodině předat během běžných rutinních setkání?

Při setkávání se s rodinou máme cennou možnost předávat rodině informace z běžného kontaktu s dítětem. S rodinou klienta se ale nesetkáváme pouze v rámci cílených setkání, kde se otevírá nějaký problém, stanovují pravidla, uzavírají dohody, předávají informace atd., ale i v běžných situacích, jako jsou návštěvy, volnočasové aktivity, při řešení obtíží či strachů, obav. Tyto situace se liší a je třeba během nich zvolit přístup, který je k nim adekvátní. V rámci tohoto běžného setkávání je nutno vytvářet změny v dynamice a systému rodinné komunikace. Změny se týkají nejčastěji rozdělování pozic a rolí, uplatňování pravidel a hodnot v rámci rodiny a změny v poruchách komunikace. Změny můžeme konkretizovat v rámci setkání s rodinou například před návštěvou či před realizací víkendu v domácím prostředí.

Je potřeba si uvědomit, že velmi často žije rodina podle pravidel, která si ani sama neuvědomuje. Například matka nevidí souvislost mezi tím, že její

čtrnáctiletý syn chodí domů o 30 a více minut později, přičemž ona to neřeší, protože jí to nepřijde zvláštní, a následnou revoltou syna proti těm hranicím, které mu matka chce najednou nastavovat (příprava potřeb do školy, pomoc v domácím prostředí). V tomto kontextu můžeme matku vést k větší důslednosti ve výchově ve všech oblastech, aby prostředí, v němž syn vyrůstá, bylo jednotné, srozumitelné a předvídatelné. Zkrátka aby se syn nemusel sám sebe ptát, proč matka toto vyžaduje a jiné věci neřeší, proč některá pravidla dodržovat musí a jiná může beztrestně porušovat.

Často se při práci s rodinami také setkáváme s tím, že dospělí potřebují podpořit v praktikování věci, které po nich jako odborníci v rámci změn vyžadujeme. Obecně málo chválí (protože sami nebyli chváleni). Pokud chválí, tak nevysslovují jasně a adresně pochvalu (běžná je reakce „hmmmm, dobrý...“, která nikterak neodkazuje k tomu, za co je dítě chváleno). Rodiče také podle zkušeností většinou pouze hodnotí, ale neoceňují. V pozici profesionála je nutné mít stále v hlavě myšlenku, že to, co nám přijde jako samozřejmé z teoretického hlediska, může být při praktické realizaci nepřekonatelná překážka, navíc to může být nejen obtížné, ale i nepochopitelné pro členy rodiny dítěte. Před tím, než budeme po rodičích požadovat změnu, měli bychom je ocenit za nějaký posun, maličkost, která nemusí být markantní, ale vychovatel tím poukáže na to, že je vhodné chválit i za maličkosti, které nemusí být na první pohled tolik patrné (otec před vstupem do místnosti sundá čepici z hlavy, což se při předcházejících setkáních nestalo). Paralela k chování dítěte může být v tom, že nepřišlo o 30 minut později z vycházky, ale pouze o 15 minut. Následně můžeme sestoupit z pomyslného piedestálu a hovořit s rodiči o svých otázkách, nejistotách a potížích při práci s jejich dítětem.

V poslední době také vnímám jako důležité zaměřit se i na strukturu trestů v souvislosti s tím, k čemu by v rámci našich očekávání měly vést. Velice často se totiž stává, že dítě je trestáno, ale náprava není vůbec očekávána. Vyslovíme například zákaz, ale již nespécifikujeme, za jak dlouho skončí, co v době zákazu bude jinak, co od zákazu očekáváme.

Také je však častý druhý extrém – trest doprovází nereálné očekávání změny a nápravy. Velmi často se setkávám s nadměrným očekáváním funkčnosti dlouhodobého domácího vězení či efektu kumulujících se postihů v rámci výchovného opatření. Někteří rodiče mají intenzivní pocit, že právě dlouhodobým zákazem docílí změny v chování svého dítěte. V tomto případě je ale uspokojen dospělý, protože potrestal. Dítě je v nejistotě, protože mnohdy smyslu dlouhodobosti trestu nerozumí, nemá představu, co v době trestu může a nemůže. Opět je ve hře motivace – jak dlouho se dítě vydrží snažit, když nezná konec trestu a vlastně ani od „dospěláků“ přesně neslyšelo, za co konkrétně ho trestají?

Měli bychom s rodiči hovořit o tom, že není vhodné dětem zakazovat, pokud jim neumíme nabídnout něco lepšího. Kvůli neúspěchům ve škole rodiče

dítěti zakází volnočasovou aktivitu. Tím zařídí, že dítě čas, který by jinak strávilo např. sportem, stráví u televize.

V institucionální výchově se většinou netrestá stejným způsobem jako v rodinách. Jako efektivní se naopak ukázalo odebírání výhod (např. snížení kapesného, více času stráveného se skupinou, naplněného snahou o získání náhledu na chování – zpětná vazba od skupiny klientů a vychovatelů).

Závěr

- **Klientem není pouze dítě, ale celá rodina se všemi svými členy.** Individuální problémy dítěte úzce souvisejí se skupinovou dynamikou celé rodiny a jsou ve své podstatě do značné míry výrazem narušených interpersonálních vztahů v rodině.
- Angažovanost rodičů na společné práci nápravy rizikového chování dítěte je pro úspěch nezbytná. Předáváme rodičům informaci, že sami bez jejich další pomoci stěží dosáhneme efektivní nápravy. Zvěme je ke spolupráci jako rovnocenné partnery.
- Rodiče, potažmo celá rodina, mají na nedůvěru v naši spolupráci nárok. Snažme se je namotivovat na vzájemnou spolupráci tím, že zrcadlíme jejich pocity a jejich obavy respektujeme.
- Pracujeme s příběhy rodin, které si k nám přinášejí. Tyto příběhy totiž mohou obsahovat informaci o tom, jak rodiče s dítětem a jeho „starostí“ žijí, jak s ní pracují, přijímají ji, odmítají ji. V příběhu zaznívají obavy, zkušenosti s řešením, postoje k dítěti.
- Z pozice rodiče můžeme být vnímáni jako ti, kteří přebrali jejich roli tam, kde oni sami selhali. Je nutné, abychom tuto roli nepřijali, poněvadž je velmi zavazující a neodpovídá charakteru vztahu, který ke klientovi máme.
- Nikde není dogma, jaká role ve vztahu k rodičům a k dítěti je správná, nicméně stavebním kamenem práce s rodinou by měla být neutralita, nestrannost, nezaujatost, nadhled a odstup od celé situace. Nezaujatost je velice důležitý parametr komunikace s rodinou, avšak zároveň je to parametr, který se dodržuje nejobtížněji.
- Při práci s rodinou se neobejdeme bez vytváření změn v dynamice a systému rodinné komunikace. Změny se týkají nejčastěji rozdělování pozic a rolí, uplatňování pravidel a hodnot v rámci rodiny a změny v poruchách komunikace.
- Rodina mnohdy žije podle pravidel, která si ani sama neuvědomuje.

- I dospělí potřebují podpořit v praktikování věci, které po nich jako odborníci v rámci změn vyžadujeme. Mějme na paměti, že rodiče nemohou zvládat to, co třeba sami nezažili. Například, učme je chválit tím, že je sami chválíme.
- Domluvme se s rodiči na přesných pravidlech vzájemného setkávání, jednotlivých krocích a cílech.

Příběh rodiny a rodinný kontext jako klíč k porozumění dítěti

PhDr. Božena Lányová

Od r. 1993 je ředitelkou Dětského diagnostického ústavu v Liberci s dobře fungujícím komunitním terapeutickým systémem, kam se umísťují děti s nejrůznějšími osobními problémy a kde funguje partnerství s rodinou v nesnázích. Zařízení úspěšně pracuje na vysoké odborné úrovni s cílem pomoci dítěti a jeho rodině nastartovat žádoucí změny tak, aby se mohl co nejrychleji realizovat návrat dítěte zpět domů, případně k někomu blízkému. Zpět do rodiny je přímo z DDÚ propouštěno kolem 15% dětí. Vzájemný respekt, důvěra, optimismus, srozumitelnost v počinání a dodržování vztahových i činnostních hranic pro dospělé i děti je sice jen jedním z mnoha předpokladů k úspěšné rehabilitaci a rozvoji dětské osobnosti, avšak je zcela nezastupitelný.

Klienty tohoto zařízení jsou děti zpravidla od 3 do 16 let. Pokud jsou v sourozenecké skupině, pak jsou přijímány i děti od 2 let. Příčinou umístění bývá většinou nějaké momentální oslabení, či výpadek v rodinných kompetencích a s tím související těžkosti na straně dítěte. Nejvíce dětí přichází na základě soudního rozhodnutí o předběžném opatření či ústavní výchově. Velký zájem je ze strany rodičů i o tzv. dobrovolné pobyty. Ročně je přijato celkem kolem 300 dětí. Smutnými příběhy jsou osudy dětí zneužívaných, či vrácených z pěstounské péče. I ty jsou přijímány s cílem otočit k lepšímu vývoj jejich osudů. Náročnými, ale dosti vděčnými jsou příběhy dětí ve vývojových krizích, třeba pubertální. Pro kapacitu zařízení o 60 místech je k dispozici mj. oddělení s mateřskou školou a dvě samostatné bytové jednotky pro děti.

Samotné umístění dítěte do zařízení institucionální výchovy a příčina tohoto umístění je vždy záležitostí celého rodinného systému. Toto platí, přestože jsou jako příčina uváděny problémy buď na straně dítěte (například záškoláctví, nerespektování autorit, agresivita, závislosti, či experimentování s drogou, akcelerovaný sexuální vývoj, úteky z domova, krádeže atd.) či problémy na straně rodičů (kupříkladu velká benevolence-hyperprotektivita, či velká přísnost-direktivita, nezájem o dítě, rodičovská nezralost, agresivita, závislosti na straně rodičů, opuštění dětí, neschopnost finančně zabezpečit rodinu, chybí byt, rodiče mají jiné zájmy než výchovu dětí – včetně zájmů pracovních, konflikty mezi rodiči, zneužívání dětí, týrání dětí, rodiče nejsou k dispozici atd.).

Z hlediska spolupráce se v praxi můžeme setkat s rodinou, která buď spolupracovat chce či se ke spolupráci nechá získat, nebo s rodinou, která spolupracovat nechce či nemůže.

Dítě, jehož rodina spolupracovat nechce či nemůže, se ocitá v nelehké, složité situaci. V tomto případě se s ohledem na věk a individuální zvláštnosti snažíme zvýšit odolnost dítěte vůči traumatu z opuštění. Dále pak také hledáme náhradní řešení, jako je například kontakt s dalšími příbuznými, či hledání náhradní rodiny atd. Dítěti také musíme být oporou. Je na nás, abychom je v rámci našich i jeho možností provázeli životními situacemi s ambicí poskytnout dítěti v co největší míře pocit jistoty a bezpečí v dané realitě.

Řešení těžkostí

Děti v zařízeních institucionální výchovy i jejich rodiče mají problémy, které se jim nepodařilo řešit a vyřešit vlastními silami. A to přestože mnohdy již vyzkoušeli ledacos. Jeden z možných přístupů k řešení je přístup k rodině jako k celku, umožňující pohled na rodinu jako celek a současně pohled na rodinný kontext. Tento pohled na rodinu umožňuje nalézání nových a užitečnějších úhlů pohledu i nového poznání o rodině.

Rodinné vztahy se vyznačují intimitou a zpravidla dlouhodobostí, mnohdy skrývají různá tajemství. Dlouhodobost problémů má zákonitě vliv i na řešení, které nebývá zázračně krátké, jak by si většina zúčastněných přála. Podobná netrpělivost, jakou pozorujeme u rodinných příslušníků, může ovládnout i vychovatele. Avšak vzhledem k výše popsaným rysům rodinných problémů by bylo chybou domnívat se, že během doby umístění dítěte v zařízení a práce s ním by už dávno mělo dítě úspěšně projít procesem změny. Dobře se spokojíme s jejím nastartováním.

Nejen mnoho rodičů, ale i řada vychovatelů se snaží dosáhnout řešení a nápravy v tzv. prvním řádu pomocí odměn, či naopak trestů. Rodiče dělají pokusy s motivací dítěte: „Když si zlepšíš známky, dostaneš nové kolo.“ „Když si budeš uklízet, zvýšíme ti kapesné.“ „Když nebudeš utíkat, dostaneš MP3 přehrávač.“ Rodiče i vychovatelé kráčející touto cestou hodně a často kontrolují, přičemž však mnohdy polevují ve své důslednosti. Často zvyšují represi, aby dítě přiměli kupříkladu k tomu, aby se učilo, nezapomínalo pomůcky apod. Nezřídka se stává, že čím více rodič či vychovatel na dítě tlačí, tím více dítě zapomíná.

Pobyt dítěte například v našem zařízení umožňuje nastartování změn tzv. druhého řádu. Stručně řečeno, na problémy a potíže, například zmiňované zapomínání, neordinujeme výhradně odměny a tresty, ale například společné činnosti rodičů a dětí, dospělého a klienta. Samotný problém posuzujeme optikou rodiny jako celku a současně vnímáme konkrétní rodinný kontext. Dítě akceptujeme v jeho snaze a jedinečnosti i v jeho vývojových potřebách. Respektujeme i emancipační snahy o osamostatňování v pubertálním věku, současně podporujeme snahu po harmonizování stávajících rodinných vztahů.

Například úzkostní rodiče někdy brání dospívajícímu dítěti v osamostatňování se. Mohou tak zablokovat sociálně žádoucí způsoby emancipace. Jejich dítě následně využije asociálních způsobů osamostatňování, které může probíhat pod vlivem party ohrožující dítě různými formami rizikového chování. Když se na problém dítěte podíváme v kontextu rodinného systému, můžeme najít příčiny tíhnutí k rizikovému chování v omezování separace ze strany rodičů. Práce s rodinou umožní změny v celé rodině, které povedou k žádoucímu vzorci fungování rodičů i dítěte. Například, pokud se rodiče ujistí, že jejich

dobré výchovné investice do dítěte se nemohou ztratit a oni mu mohou věřit, a dokonce třeba držet palce, pak se může dítě osamostatňovat sociálně žádoucím způsobem. Bude chodit později domů, ale vrátí se dle domluvy, odjede na víkend a rodiče budou vědět kam a s kým, vybere si proti vůli rodičů svoji brigádu, a když tam selže, rodiče to přeci přežijí.

Dítě s příběhem a poselstvím

Snažíme se rodinu dítěte pozvat a poznat, charakterizovat a otevřít problematické situaci, položit otázky, které umožní pohled na problém jinou optikou. Díky tomuto přístupu vidíme za poruchami chování dítě s příběhem, v němž hledáme klíč k pochopení a nápravě nikoli prvního řádu, ale jak již bylo řečeno, řádu druhého. V té je možné také podporovat motivaci ke spolupráci – nepostupovat formou rad, trestů a odměn, ale provázet celou rodinu, všechny její členy během hledání jejich vlastní cesty vedoucí k řešení, provázet ji a podporovat v prožívání pozitivních změn.

Níže se pokusím nastínit přístup, který využíváme u nás v zařízení. Budu jej ilustrovat na příkladu dítěte, které často utíká z domova. Rodiče toto dítě často trestají odepřením některých z jeho oblíbených požitků – odeberou mu kapesné, uloží domácí vězení, nebo mu naopak slíbí třeba značkové oblečení za to, že přestane utíkat. I na dítě utíkající z domova se můžeme podívat jako na dítě s příběhem, který v sobě nese poselství pro rodiče či vychovatele, jež se u každého z „útěkářů“ liší. Poselství také bývá, alespoň částečně, klíčem k pochopení chování (nebo dokonce i poruchy chování). Skrývá v sobě totiž směr motivace k nápravě, je příležitostí k udržování a upevňování kontaktu s dítětem i rodinou. Objevování příběhu a jeho poselství je také dobrodružným hledáním společné cesty, které nastupuje tam, kde dříve dominovala odtažítost.

Poselství pro některé rodiče či vychovatele, která v sobě nese útek dítěte, mohou znít třeba takto:

- „Já, dítě, hledám dobrodružství, protože se s vámi nudím.“
- „Chci, abyste si všimli něčeho, o čem nemohu jen tak mluvit.“
- „Chci vás potrestat strachem, který o mne budete mít.“
- „Napodobuji útekem tátu/mámu – ten také pořád utíká.“
- „Přijďte za mnou jednou sami od sebe – potřebuji se ujistit o tom, že vám stojím za to, abyste mne hledali.“
- „Za jak dlouho si všimnete, že tu nejsem? Záleží vám na mně?“

- „Už mám dost vašich věčných hádek a výčitek. Kdo to má vydržet?!?“
- „Už mám dost toho, že se o mne přetahujete a trumfujete se tím, jak mne uplácíte.“
- „Nechci dělat to, co mi předepíšete a nařídíte. Baví mne úplně jiné věci!“
- „Můj nejlepší kamarád utíká, tak ho v tom nenechám samotného a půjdu s ním.“
- „Mám strach z trestu.“
- „Tak schválně, kdy se konečně odhodláte říci ‚dost‘!“
- „Můj partner mi za útěk a všechny ty další problémy prostě stojí!“
- „Mám z domova zkušenost, že kdo uteče, ten vyhraje. Tak se podle toho řídím!“
- „Nechcete mi dát volnost a samostatnost. Nechcete mne pustit do života, tak do něj raději uteču sám!“
- „Raději opustím já vás, než abyste opustili vy mne. Toho se bojím, to nebudu riskovat!“

Z obsahu a smyslu těchto poselství je patrné, že nějaké zvýšení kapesného („řešení“ tváříci se jako cesta „po dobrém“) nebo naopak domácí vězení (represe a cesta „po zlém“) nedává adekvátní odpověď na tato poselství, a nemůže tak být vhodným lékem na útěky z domova či ze zařízení. Rozklíčovat tato poselství, poznat a definovat příčinu útěků a poznat tu pravou v případě konkrétního dítěte, je diagnostickým, pedagogickým a terapeutickým mistrovstvím. I zde však sehrávají vychovatelé, jako významná součást pedagogického či terapeutického týmu, důležitou roli. Ačkoli specializovanou terapii zpravidla neprovádějí, je důležité, aby o ní mnoho věděli. Je třeba, aby dokázali akceptovat jednotlivé náležitosti terapeutického procesu a samozřejmě také danosti základního vztahového rámce vychovatel – dítě. V zařízeních náhradní výchovy jsou z hlediska vztahových potřeb dětí vychovatelé absolutně nezastupitelní. Zde mohou vychovatelé odvést mnohem více a mnohem důležitější práci než terapeut, který v mnoha zařízeních figuruje jen na částečný úvazek či jako externista. Jeden z posledních dopisů, které jsme našli u nás v zařízení ve schránce důvěry, obsahoval vzkaz jednoho chlapce našim „dospělákům“. Zněl asi takto: „...a děkuju vám, že jste si mě vážili!“ I tento vzkaz je vlastně poselstvím nejen pro vychovatele, ale i chlapcovu rodinu. Poukazuje na to, co chlapci chybí, co potřebuje a čím jej lze motivovat – respektem, úctou a braním vážně.

Na závěr této kapitoly je tedy třeba shrnout její smysl a význam tak, že je potřeba akceptovat dítě v jeho jedinečnosti, tu respektovat a usilovat o porozumění i práci s jedincem v rámci jeho celého rodinného systému.

Rodina našich dětí

Pro práci s celým rodinným systémem je samozřejmě neodmyslitelný rodič, jehož chování a výchovné strategie se také snažíme pochopit, porozumět jim. Jací tedy vlastně jsou rodiče našich dětí?

V našem zařízení jsou pro nás rodiče stranou, kterou nelze opomenout. Proto jim dáváme najevo, že jsou nezastupitelní. Obrazně řečeno vlastně s každým přijatým dítětem přijímáme i jeho rodiče, kteří jsou součástí nejdůležitějšího vztahového a životního rámce, v němž se dítě pohybuje.

Každé dítě nejlépe pochopíme, pokud poznáme jeho rodiče. Toto tvrzení si potvrdí každý v momentě, kdy si prožije okamžik, v němž se mu náhle odhalí skrytá příčina, kontext. Je to takové to „aha, už tomu rozumím, těžko se to dítě může chovat jinak, když má právě takovouto mamku, s tím či oním způsobem chování“.

Například vychovatelé měli svého času problémy s Tamarou. Ta ke všemu měla mnoho připomínek, výstředně se oblékala, nenechala si vysvětlit, že každá situace a příležitost vyžaduje přiměřené nejen oblečení, ale i chování. Jednoho dne přišla na návštěvu její matka. Byla výstředně oblečená, její oděv byl samá třáseň a působila jako indiánka z Vinnetoua a během chvilky navíc stihla rozzlobit několik dospělých. Poučovala nás, skákala nám do řeči, bezhlavě se oháněla svými právy a vynucovala si výjimky. Pro většinu kolegů bylo úlevou, když mohli ukončit rozhovor s touto maminou. To si však nikdy Tamara, jako její dcera, dovolit nemohla. Tamara se tedy identifikovala s modelem chování své matky. Její sestra Nina byla pravým opakem těchto dvou žen. Byla nesmělá, neprůbojná, tichá. I to je však zcela pochopitelný osobnostní vývoj dcery s dominantní a direktivní matkou. I přes veškeré potíže se nám však podařilo najít k matce cestu a ona našla důvěru v nás a vzájemnou spolupráci.

Tušíme, že rodiče dosud dělali to, o čem se domnívali, že je tím nejlepším. Většina rodičů našich dětí však nemá dobré zkušenosti s institucemi, od počátku je proto třeba opatrně a diplomaticky budovat vzájemnou důvěru a v postojích vůči rodině se oprostit od předsudků. Výhodné je, abychom rodiče od počátku nekritizovali, ale abychom nabízeli pomoc a příležitost k řešení problému.

Je totiž jen částečně pravdivé a současně povrchní tvrdit, že rodiče nemají zájem o své děti. Častěji spíše platí to, že rodiče jsou bezradní a rezignovaní. Rodiče i my totiž máme co ztratit, pokud nenajdeme společné a užitečné řešení k nápravě. Je tedy třeba k rodině přistupovat konstruktivně, bez předsudků a odsuzování, zkrátka jako ke spolupracující straně.

Někdy můžeme fakt, že rodiče dají dítě do léčebny a volají po medicínské pomoci, dešifrovat jako snahu rodičů uniknout ze subjektivně neřešitelné situace. Fakt, že by dítěti byla diagnostikována psychická nemoc, by pomohl snížit subjektivně pocíťovanou vinu, selhání na straně rodiče.

Rodiče na naši vstřícnost a schopnost dítě akceptovat reagují často s povděkem, byť, jak již bylo zmíněno, potkáváme i rodiče nevděčné, bez jakéhokoli zájmu o spolupráci.

Jakožto vychovatelé se nikdy nemůžeme stavět do role „úspěšnějšího rodiče“, nemůžeme zaujímat postoj „pro nás je to hračka, proč to tedy u vás doma nejde?“.

Rodiče hodně vyčtou i z neverbálního projevu dospělých v zařízení a také poznají, zda to s nimi myslíme dobře, či blahosklonně a povýšeně „dobře“. Povýšenost pak snižuje motivaci rodiny ke spolupráci.

Snažíme se udržovat co nejhlubší a nejčastější kontakt s rodiči, jak je to jen možné. V poslední době je písemný kontakt nahrazován telefonickým, návštěvy jsou u nás po předchozím ohlášení a mimo dobu vyučování prakticky neomezené. Rodiče či zákonní zástupci dostávají minimálně 1x týdně telefonickou informaci o svém dítěti. Mají také kontakt na „průvodce“ jejich dítěte, jímž je psycholog či etoped, kterému mohou minimálně 1x týdně volat, či se přijít osobně informovat. (Odlišné je to samozřejmě v případě rodičů-zneužívatelů, jichž se děti bojí atd.) Takto úzký kontakt s rodinou samozřejmě vyžaduje i trpělivost s chybováním rodičů – nelze je hned zatracovat. Rodiče totiž mnohdy nedrží slovo a dohody. Nepřijdou třeba dle domluvy a dítě na ně marně čeká, nebo dají dítěti tajně cigarety či peníze na přilepsenou. Je třeba rodiče nezatracovat, podržet je, komunikovat s nimi jako s partnerem a dát jim najevo důvěru vzdor mnohým „potížím“. Teprve tím se mnohdy položí základ dobrého vztahu a spolupráce.

Vychovatelé jsou, zejména při potížích ve spolupráci s rodinou, ohroženi svým postavením tzv. prvoliniového pracovníka, který se opravdu v první linii s rodiči setkává. Vychovatel potřebuje podporu k odolnosti i trpělivosti vůči selhávajícím rodičům a k vytváření nových šancí pro dobré vztahy. Často od kolegů slyším, že „ne děti, ale rodiče by měli být v ústavu“. Ani v takovýchto případech však nerezignujeme na spolupráci s rodinou. Dobrou roli zde může sehrát také supervize.

Dvě osvědčené metody v práci s rodinou

Níže budou představeny dvě metody, jež se nám v práci s rodinou osvědčily a které respektují výše popsaná východiska a zásady. První (strategie přeznačkování) pomáhá oprostit se od předsudků a získat pozitivní a konstruktivní přístup k rodině. Druhá (dohody pro rodiče a děti) je vodítkem pro práci s rodiči jako se spolupracující stranou, umožňuje je zapojit do výchovného procesu a odbourává neúčinné formy motivace prvního řádu. Naopak pomáhá

prohlubovat důvěru mezi námi a rodiči, mezi námi a dítětem a samozřejmě i mezi dítětem a jeho rodiči.

Strategie přeznačkování

Myslím, že je evidentní, jaký je rozdíl, pokud označíme rodinu jako „špatnou“, nebo jako „rodinu s problémy“.

Vzniku tohoto textu předcházela kurz, na němž byla strategie přeznačkování s vychovateli nacvičována. Absolventům kurzu se podařilo dobře a konstruktivně přeznačkovat výroky o tzv. „špatné rodině“ do té míry, že jejich výroky můžeme využít jako ilustrativní pro tento text (nejprve je uvedeno negativní hodnocení rodiny, následně konstruktivní úhel pohledu a nakonec přeznačkovácí výrok). Vychovatelé tedy rodinu s problémy popisovali těmito charakteristikami:

- „Lžete a vymlouváte se.“ – Místo toho, aby vychovatelé rodičům vytkli, že nemluví pravdu, lžou a vymlouvají se, pokusili se odhalit motivy a celý jev konstruktivně popsat. Například takto: „Máte jiný pohled na věc“, „Obhajujete své dítě“, „Vaše vytíženost vám neumožňuje dodržet to a to“, ...
- „Zastíráte skutečnost.“ – „Vidíte věci v lepším světle“, „máte růžové brýle“, „hledáte ospravedlnění“
- „Vaše rodina je nefunkční.“ – „Každý hledáte soulad po svém, nemůžete se shodnout a najít k sobě cestu“
- „Neplníte sliby vůči dětem.“ – „Možná toho chcete po sobě moc“, „možná si kladete nereálné cíle“
- „Ukládáte nepřiměřené tresty“ – „Chcete vychovat dobrého člověka, ale jste moc nároční“, „řešíte problémy příliš razantně“
- „Špatně komunikujete“ – „organizujete věci podle svého“, „zkuste vyslechnout a znovu formulovat vlastními slovy názory a představy druhé strany“
- „Nejste schopní empatie“ – „máte svoje vidění dané situace, problému“, „každá mince má dvě strany, podívejme se na to z vaší strany a pak z té druhé“

Přeznačkování je strategie, která podporuje motivaci ke spolupráci a k udržování kontaktu na obou stranách vztahu, jak u vychovatelů, tak u rodičů. Charakterizují ji pozitivní formulace, srozumitelnost, jednoduchost. Při přeznačkování hledáme alternativní úhel pohledu a popis problému, který otevře možnost nalézt kompromis a akceptovat klienta.

Dohody pro rodiče a děti

Pokud se nám podaří zahájit spolupráci, s rodiči se setkáváme a nalezneme společnou řeč ohledně výchovných postupů. Pak můžeme využít DOHODY. Ty se týkají rodičů a jejich dětí, platí pro vzájemný kontakt, období víkendů či dovolenek, kdy jsou děti propuštěny z ústavu domů.

K dohodám nelze nikoho samozřejmě nutit. Dohody jsou ze své podstaty uzavírány dobrovolně. Vždy musí být formulovány jednoduše, srozumitelně a zcela konkrétně, aby bylo v silách rodičů i dětí jim porozumět a alespoň v zásadě je dodržet, byť to nemusí být vždy na sto procent. Dohody se vyhotovují písemně, podepisují je jak rodiče, tak i děti. Podepisuje je ale i psycholog, etoped či vychovatel, který dohodu spoluutváří a funguje tak trochu jako mediátor.

Dohoda je následně vyhodnocována rodiči i dítětem. My volíme známkování úkolů jako ve škole. Dítě i rodič ohodnotí známkou plnění úkolů plynoucích z dohody (a to jak úkolů svých, tak i úkolů toho druhého) a o případných rozdílech v hodnocení a jejich příčinách se následně bavíme, diskutujeme. Někdy o tom rodiče a děti diskutují již doma a rodiče s dětmi přinesou shodnou známku vzešlou ze společného povídání. Dohoda je také kontrolována a posuzována psychologem, etopedem, či vychovatelem. Úspěch je pak samozřejmě oceněn, a to minimálně vyšší důvěrou v další pokroky a je radostně prožíván na všech stranách.

Příklady úkolů, které mohou být v dohodách formulovány jako pravidla chování doma o víkendu:

- Vyhnu se partě, se kterou jsem bral drogy.
- Zorganizuji společný výlet pro sourozence.
- Každý den pomůžu s jednou domácí prací.
- Budu pomáhat tátovi v dílně.
- Na počítači strávím denně max. jednu hodinu.
- Ven půjdu je se souhlasem rodičů/babičky/atp., vždy řeknu, kam jdu a s kým tam jdu.
- Každý den budu venčit psa.

Úspěch dohody nespočívá v důmyslných formulacích, ale v její přípravě a v terapeutické práci s dítětem a rodiči a samozřejmě v co nejvýstižnějším kotvení předpřipravených pozitivních změn po malých a reálných krocích. Naše očekávání a přání nemohou v dohodách předběhnout reálné možnosti rodinných příslušníků. Nastartovat a realizovat žádoucí vztahové změny, ovlivňovat projevy chování a přiblížit dítě návratu domů je možné, jen pokud respektujeme aktuální rodinný kontext a rodinnou realitu dítěte. Právě návrat, pozitivní

změny chování i ve vztahovém rámci jsou cílem a smyslem pobytu většiny dětí v zařízení institucionální výchovy. Vychovatelé sehrávají nezastupitelnou roli při dosahování těchto cílů.

Závěr

Závěrem bych ráda poděkovala všem kolegům, kteří mají rádi tuto práci, nebojí se přiznat chyby a dokáží se z nich poučit. Odměnou jim je spokojenost a radost dětí a jejich rodičů.

Současně bych ráda poděkovala paní doktorce Pacnerové za pečlivé korektury tohoto textu a trpělivost.

Pro cesty k druhým břehům je třeba stavět mosty z vlastní strany

PhDr. Božena Lányová

Jako určité motto následujícího textu by mohla sloužit myšlenka, kterou v našem zařízení ctíme: „Porozumět výchově v zařízení náhradní výchovy znamená mimo jiné porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.“ Níže bude pojednáno několik témat, která mi připadají významná a užitečná, avšak jsou někdy opomíjená či nedocenená. Věnovat se budu tématům, jako je například: rozdíl mezi sociální kontrolou a sociální pomocí a jejich praktickou aplikací; postoje vychovatele a jeho dobrý vztah s dítětem jako základní a neodmyslitelná odměna dítěte; výchovný systém nejen jako podpora stanovení bezpečných hranic, ale i zázemí pro pocit bezpečí a jistoty; vztahová rizika.

Sociální pomoc a sociální kontrola

Mezi dětmi v zařízeních institucionální výchovy jsou velké rozdíly, které zaznamenáváme v jejich charakteru, motivaci, typu problému, chování, obranného chování, rodinném kontextu atd. Proto se musí lišit i přístupy k jednotlivým dětem. Některé potřebují v dané chvíli sociální **pomoc**, jiné **sociální kontrolu**. Procesy kontroly a pomoci na sebe mohou navazovat, nebo se u téhož dítěte i opakovaně střídat. Pro vychovatele je důležité i výhodné nahlédnout a uvědomit si rozdíly mezi modelem sociální kontroly a sociální pomoci. Uvědomění si těchto rozdílů vyjasní způsoby vztahování se k dětem, narýsuje zřetelné hranice vztahu vychovatele a dítěte. Vychovatel pak může lépe a snáze reflektovat svůj přístup k dítěti, ale také lépe porozumí těžkostem, problémům a chování dítěte.

Vychovatel, který rozumí pojmům sociální kontrola a sociální pomoc, je pro dítě lépe srozumitelný, netrpí nereálnými výčitkami ve fázi sociální kontroly a neagresivně unese i negativní emoce dítěte. Tento vychovatel také velice efektivně posouvá celý výchovný i terapeutický proces kupředu, jelikož se orientuje v jednotlivých fázích pomoci. Expertně, jednoznačně a klidně realizuje mnohá omezení, proti nimž se dítě bouří, když zkouší dospělého, co všechno vydrží, a když testuje hranice toho, co vše si ve fázi sociální kontroly může dovolit.

Ve fázi sociální pomoci projevuje dospělý dítěti důvěru, čímž zvyšuje jeho vlastní sebedůvěru a jasně vyžaduje po dítěti zodpovědnost za své počínání, a to nejprve v méně náročných, později ve složitějších dohodách.

Vychovatel, který by postupoval bez sebereflexe a chaoticky by osciloval mezi sociální kontrolou a sociální pomocí, by v dítěti vyvolával falešné naděje a také mu poskytoval nebezpečné zdání, že chaotičnost a živelnost funguje. Navíc by byl takový vychovatel nesrozumitelný, vyvolával by stejně nesrozumitelnou odezvu v emocích i projevech dítěte.

Níže tedy budou rozpracovány a popsány specifické rysy sociální kontroly i sociální pomoci. Následně bude sociální kontrola a sociální pomoc ukázána v aplikaci ve výchovném procesu.

Sociální kontrola

Sociální kontrola je mnohdy nevyhnutelná, potřebná a účelná. Chrání totiž dítě, a to i proti jeho vůli. **K metodám a příkladům sociální kontroly patří opatrování malého dítěte a dozor nad dítětem starším. Mezi prostředky patří přesvědčování, pokyn, pobídka, příkaz, sugesce. Držitelem problému je pracovník, vychovatel.** Dítě či klient totiž nemá potřebu problém řešit, může se řešení bránit. **V režimu sociální kontroly však dítě může nabírat síly a být svým způsobem chráněno. Vztah ke klientovi je hierarchický a autoritativní.**

Cílem sociální kontroly je zákonnými prostředky odstranit odchylky od normy a stanovit pravidla sociálně žádoucího chování. Příkladem takovýchto pravidel může být: „nebudeš utíkat; žádné drogy; omezíme tvůj samostatný pohyb bez kontroly; mobilní telefon dostaneš jen na přesně určenou a omezenou dobu; při doučování budeš mít dospělého pro sebe, pro tebe to znamená, že se zapojíš aktivně, či pasivně do programu atd.“

Vztah mezi vychovatelem a dítětem ve fázi sociální kontroly je vztahem jednostranné závislosti dítěte či klienta na vychovateli. Bývá zpravidla velkou úlevou pro obě strany, když dítě získá od vychovatele takovou důvěru a je tak motivované ke změně svého chování, že je možné sociální kontrolu opustit a nabídnout dítěti sociální pomoc. Přejít od sociální kontroly k sociální pomoci je možné, pokud v monitorování prohřešků zaznamenáváme alespoň dílčí změny k lepšímu. Takovéto změny nesmíme nikdy přehlédnout či je marginalizovat.

Pokud přechod k sociální pomoci není úspěšný, když to zkrátka nevyjde, je třeba vrátit se zpět ke strategiím sociální kontroly. (S tématem sociální kontroly a sociální pomoci je možno se kvalitně a srozumitelně seznámit v této publikaci: ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat: Učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství [SLON], 2005.)

Sociální pomoc

Sociální pomoc je užitečná v případě, že není nutné aplikovat sociální kontrolu. **Je to respektující přístup, který je příjemný pro obě strany. Mezi metody a příklady sociální pomoci řadíme vzdělávání a poradenství. Prostředky jsou rady, návrhy, alternativní návrhy, diskuze.** V této fázi vytváříme s dítětem **dohody**, které formulujeme ve spolupráci s dítětem (více o dohodách v textu B. Lányová: Příběh rodiny a rodinný kontext jako klíč k porozumění dítěti). **Držitelem problému je dítě, či klient, který chce s problémem pomoci, chce jej nějak řešit. V procesu sociální pomoci ctíme dítě jako partnera a respektujeme jeho schopnosti.** Pracujeme a jednáme s ním z pozice rádce. Nenačizujeme, ale doporučujeme, provázíme jej, poskytujeme mu dobrý příklad a počítáme s jeho motivací k realizaci změny.

Cílem sociální pomoci je formulování pravidel pro spolupráci. Vztah mezi vychovatelem, který sociální pomoc realizuje, a dítětem není vztahem jednostranné závislosti dítěte na vychovateli. **Je to vztah oboustranného vzájemného působení.** Tento vztah provází přiměřená důvěra na obou stranách, výchovný proces je během sociální pomoci také vyhodnocován při vzájemné spolupráci vychovatele a dítěte.

Držitelem a řešitelem problému se, samozřejmě s ohledem na jeho věk, stává dítě. Od dospělého se mu dostává větší či menší míra pomoci a podpory, resp. dostává se mu taková míra pomoci a podpory, která je vzhledem k jeho věku a problému nezbytná. Dospělý jej provází, motivuje a podporuje. To je velký rozdíl od fáze sociální kontroly, kdy dospělý stál v roli experta.

Aplikace sociální kontroly a sociální pomoci ve výchovném procesu

Je zřejmé, že vztah mezi dítětem a vychovatelem není ze samé přirozenosti vztahu jako takového jen jednostrannou závislostí dítěte na dospělém, stejně jako výchova nebývá věcí jednosměrného působení dospělého na dítě. Obě strany v tomto vztahu, vychovatel i dítě, se vzájemně ovlivňují, mohou se vzájemně obohacovat a přinášet si radost.

Máme zkušenost, že mnoho dětí, které k nám přišly mimo jiné kvůli drogám, přestalo být před započítím vlastní drogové kariéry zdrojem radosti pro své rodiče. Rodiče pak samozřejmě přestali dělat radost i svým dětem. Například Zuzana¹ se narodila v době, kdy matka ještě studovala. Matce se nedařilo při starání se a péči o malé dítě studium dokončit. Postupně se kupila další a další omezení, kvůli nimž se matka nemohla seberealizovat tak, jak by si představovala a přála. Matka se snažila zajistit své dceři vše potřebné, avšak v určité životní etapě převážila její podrážděnost a nespokojenost s jejím současným stylem života. Zuzana hledala zázemí

1 Všechna uvedená jména byla změněna.

v partě, posléze v droze. Dalo by se dokonce říci, že kdykoli si vzala Zuzana drogu, byla to pro ni zpočátku droga – dobrá máma, která vždycky zařídila její blaho i radost, ale pro Zuzanu bohužel jen na začátku. Po přijetí Zuzany k nám jsme se lopotili s jejími výstřednostmi a odporem. Postupně se však podařilo nastartovat žádoucí změny v chování. Záhy si i matka Zuzany uvědomila, že si život bez své dcery vlastně už vůbec neumí představit. Naštěstí se k nám Zuzana dostala včas a matka byla velice odhodlaná ke spolupráci. Mohli jsme tak navázat na vše dobré, co matka svou výchovou a vztahem do Zuzany investovala a „zasela“.

V našich zařízeních se programově vyskytují situace a v nich konkrétní děti, kdy se nutně jedná o jednostranné výchovné působení (sociální kontrolu) a kdy je minimalizace trvání takového období velikým pedagogickým a terapeutickým uměním. Snažíme se, aby tu nebyl dlouhodobě na jedné straně vychovatel, který vysílá výchovné podněty, a na druhé straně ten, kdo je pasivně přijímá a je jimi formován. Avšak situaci, kdy jeden pouze dává a druhý pouze bere, jeden radí a druhý se učí, jeden poroučí a druhý poslouchá, se mnohdy nevyhneme. Když už tato situace nastane a musí být nastolena sociální kontrola, je třeba tento vztah i jeho charakter přesně reflektovat jako možný a účelný, nutný, ale dočasný.

Když k nám Zuzana z předchozího příběhu přišla, nebylo rozhodně jejím přáním pobývat u nás a přerušit kontakty s partou. Zpočátku bylo nezbytné, aby u nás byla a fungovala v režimu sociální kontroly. Bylo nutné deklarovat, že dospělí mají nad ní moc stvrzenou soudním usnesením, a říci, jak si její pobyt přesně představujeme. Zuzana se tomu vehementně bránila, nebyla přístupná alternativním návrhům. Dospělí tak volili direktivní přístup doprovázený kontrolou Zuzanina počínání a přebíráním zodpovědnosti za četná řešení jejích úkolů a situací, do nichž se dostávala. Zuzana měla zákaz volných vycházek a strukturovali jsme i kontakty s matkou. Chovali jsme se k ní citlivě a vlídně, avšak nekompromisně a direktivně, aby jí jednoznačnost našeho počínání dávala dostatek jistoty a podpory ke změně a ona nemohla mařit čas hledáním skulinek a rozporů v naší nejednotnosti. Jen pozvolna v nás vzbuzovala důvěru v to, že se v pořádku vrátí z volné vycházky a neskončí ve fetišce a záškolácké partě. Když jsme k ní mohli pojmout důvěru, tak přešla do režimu sociální pomoci. V této fázi jsme společně vytvářeli dohodu realizace volné vycházky – stanovili jsme si, komu se Zuzana vyhne, trénovali jsme odmítnutí nežádoucího lákadla – drogy, i to, jak si vycházku užije. Naštěstí se postupem času ukázalo, že Zuzana nebyla na droze závislá, byla jen silně sociálně závislá na partě. Tato závislost způsobila, že jsme se se Zuzanou v jednom období museli vrátit z režimu sociální pomoci zpět do režimu sociální kontroly, jelikož při jednom Zuzanině pobytu doma došlo k relapsu. Opakovaná fáze sociální kontroly po režimu sociální pomoci však nebyla již tak dramatická, jako tomu bylo v období po přijetí. Dramatické to ale začalo být naopak s matkou, která se potřebovala zbavit výčitek za výpadky ve výchově dcery. V touze toto vše vynahradiť a napravit požadovala propuštění Zuzany hned v čase

prvního zlepšení. Vyplatilo se však mít s matkou trpělivost a ubezpečit ji, že se jí výchovou podařilo ve výchově Zuzany zasít hodně dobrého, na čem je možno stavět. Toto dobré však v žádném případě nesmíme promrhat a budeme to zohledňovat a využívat i při péči u nás v zařízení, avšak bude k tomu za potřebí více času, stejně jako k včasné přípravě Zuzany na následné propuštění.

Postoj vychovatele a vzájemný dobrý vztah je pro dítě základní a neodmyslitelnou odměnou

V dobrém vztahu je posilován pocit, že dítě je akceptováno. Pokud jsou vztahy mezi dítětem a vychovatelem stabilní a kladně citově zbarvené, pak každý výkyv v hodnocení v kladném i záporném smyslu motivuje dítě kladně, pozitivně, funkčně a efektivně. Pokud má dítě jistotu, že mi na něm záleží, a já ho pochválím, tak je povzbudím k opakování podobného chování a upevňuji i vzájemnou důvěru. Když je dítě přesvědčené, že mi na něm záleží, a já je pokárám za prohřešek, pak se mnohdy zastydí a příště si dá větší pozor. Možná bude dokonce chtít chybu napravit, a obnovit tak vzájemnou důvěru, neztratit ji, ale najevo to dát nemusí. Pokud má dítě naopak pocit, že mi na něm nezáleží, a já je potrestám, mohu v něm vyvolat ještě větší odpor ke změně a podpořit v něm pocit křivdy a také nedůvěry v sociální okolí. Trest se tak májím účinkem.

Použití zákazů a trestání dítěte má význam pouze při kladném vztahu k dítěti. Pro obě strany je pak zjevnou úlevou, když trest končí a vyvstane nová příležitost k pozitivnímu oceňování. Dobrým vztahům však nepomůže, když jednou trest dáme a jindy necháme prohřešek bez trestu. Dobrým vztahům pomůže, pokud nepřehlédneme pozitivní změny a věci k ocenění.

V zařízeních institucionální výchovy dle mého názoru platí, že my – dospělí, jsme tou stranou, která má v jakýchkoli konfliktech s dítětem co ztratit. V prvé řadě můžeme ztratit nervy, pak autoritu, důstojnost, ale i důvěru dítěte. Dokonce se naše moc může změnit v bezmoc. Oproti tomu dítě je tou stranou, která ze svého subjektivního pohledu nemá co ztratit. V zařízení je dítě bez rodiny, samo za sebe, nikoli výhradně vlastní vinou již ztratilo i další životní jistoty a hodnoty.

Vašík i se svými sourozenci byl umístěn v jednom dětském domově a velice nelibě nesl, že se jedna teta – vychovatelka zajímala o jeho korespondenci. Různě se ymlouval a poštu tajil. Jednou tvrdil, že dopis z domova nedostal, ale vychovatelka jej usvědčila, že dopis dostal a že jí lže. Dokonce dokázala, že dopisy, které Vašíkovi chodí, jsou trochu závadné. V dopisech byl pomlouván personál dětského domova a zpochybňovány výchovné metody. Konflikt mezi Vašíkem a vychovatelkou eskalo-

val. Nakonec to dospělo až tak daleko, že se jednoho dne začala teta – vychovatelka s Vašíkem o jeden z dopisů přetahovat. Na to ji Vašík začal častovat těmi nejsprostšími výrazy, které často ve své rodině slychával.

Tomuto konfliktu předcházelo dlouhodobé vzájemné nepochopení mezi Vašíkem a vychovatelkou. Nakonec už bylo Vašíkovi vše jedno. Teta – vychovatelka své bojové nasazení odnesla. Zda právem, či nikoli, již není předmětem tohoto příběhu.

Výchovný vztah je oboustranný a vzájemný. Jistě mi dáte za pravdu, že jak vychovatel, tak i dítě jsou tímto vztahem ovlivňováni a naplňováni.

Přesto však ve vztahu vychovatel – dítě z jeho podstaty zůstává určitá asymetrie. Vychovatel je profesionál, nositel odpovědnosti za výchovný proces. Dítě zaujímá ryze autentickou roli. Avšak i profesionál vnáší do vzájemného vztahu, a tak i výchovného procesu své individuální charakteristiky, vlastnosti, postoje. Na osobnostních rysech a vlastnostech dospělého, na jeho profesionality i postojích a vztazích k dítěti závisí mimo jiné samotné výsledky výchovného působení, jakož i postoje a vztahy, které si děti utváří k pedagogickým pracovníkům.

Autentická a profesionální role vychovatele

Když mi někdo položí otázku, zda je důležitější osobnostní vybava, či odborné znalosti pracovníka, pak odpovídám, že významné je obojí. **Osobnost vychovatele a jeho odbornost, profesionalita jdou ve výchovném procesu ruku v ruce.** Jedno bez druhého nestačí, nelze tedy ani jedno nahradit druhým. Vychovatel však ve své profesi zažívá různé situace, přičemž v některých se do popředí dostává odbornost, jiné zase více vyžadují autentičnost a projevy osobnostních rysů vychovatele. Vždy jsem velmi pozorná, když se setkám s kolegy nabízejícími srdce na dlani, protože bez odbornosti a profesionálního přístupu pro ně bývá nesmírně obtížné zvládnout některé opakující se náročné výchovné situace.

Dalo by se říci, že se vychovatel neustále a současně pohybuje ve dvou rovinách. V rovině autentické a profesionální, z nichž každá je v různých okamžicích různě intenzivní. K dobré sebereflexi přispívá sebezkušenost a sebereflexe např. prostřednictvím sebezkušenostního psychoterapeutického výcviku.

Během supervizí se velice často setkávám s příběhy, kdy vychovatel zareagoval autenticky v momentě, kdy měl zůstat s chladnou hlavou pevně usazen ve své profesionální roli. Například začal naštvane křičet, vztekle reagovat, nikoli profesionálně, což se může přihodit. Samozřejmě, že v naší náročné profesi máme právo reagovat autenticky, ale je třeba tyto situace jasně reflektovat a poučit se z nich.

Profesionalita, která je žádoucí, v sobě navíc vždy nese i jistou autenticitu – vychovatelé nejsou stroje, aby jednal každý stejně, jejich osobnost a in-

dividualita nemůže a ani by neměla být potlačena. **Nesmí však v žádném případě jít o nevyzpytatelné chování**, které by bylo překvapením nejen pro děti, ale i pro kolegy.

Překročení hranic role vychovatele, excesy a jejich řešení

Jinou kapitolou jsou však excesy v důsledku nežádoucí autentické reakce. Samozřejmě, mnohdy se stane, že ve vysoké zátěži, jež je s naší profesí spojena, se autetičnost v negativním smyslu prosadí na úkor profesionality. Výjimečně se přihodí, že vychovatel dítě uhodí, či mu sprostě vynadá, čímž překročí hranice vychovatelské role. Fyzické tresty jsou zakázány, avšak to neznamená, že se takový trest občas v nějakém zařízení neobjeví. Pokud se tak stane, měli bychom být připraveni tento exces řešit, měli bychom vědět, co dělat a jak se k tomu postavit.

Pokud dojde k užití fyzického trestu v našem zařízení, sepisuje o něm pedagog či vychovatel vždy **protokol**. V protokolu mapuje, jak a proč k celé záležitosti došlo. Při psaní protokolu získá vychovatel odstup od konfliktní situace, má možnost ji reflektovat a vyvodit z ní sám pro sebe závěry a důsledky. Rovněž s dětmi se tento incident probírá a často i protokoluje. V takovém případě jsou požádáni o výpověď či písemný záznam dané události. Fyzický trest a jeho okolnosti pak s nimi probírá i vedoucí vychovatel, etoped či psycholog.

Oba protokoly, ten od vychovatele i dítěte, zůstávají archivovány jako doklad pro případné následné vyšetřování celé události ze strany OSPOD, policie, rodičů, ale i ze strany samotných dětí.

Pokud zařízení nemá pořízen protokol o použití fyzického trestu, může se dostat do problémů v případě vyšetřování, či stížností a v neposlední řadě tím také snižuje šanci na vyvarování se obdobného opětovného využití fyzického trestu dospělými v budoucnu. Protokol navíc také může odhalit rezervy v sebe-reflexi vychovatele, může ale také poukázat na trhliny a problémy v organizaci naší práce. Je pak výzvou pro vedoucí pracovníky, aby se zabývali např. počtem pedagogů u výchovně náročných dětí, otázkou zátěže a relaxace atd. Vychovatel, který protokol píše, může, ale často také vůbec nemusí být sankcionován.

Všeobecně pak platí (a může být nakonec tím nejfunkčnějším varováním před podobnými excesy), že **křičící vychovatel vychovává křičící děti a agresivní vychovatel vychovává agresivní děti**. Zejména kvůli tomuto poselství, které dětem vlastním příkladem nabízíme, jsou výše zmiňované prostředky nepřijatelné.

Výchovný systém jako podpora stanovení bezpečných hranic

Jak již naznačil text výše, je pro celý výchovný proces nezbytné pevné, jasné a bezpečné stanovení hranic. Dítě mnohdy přichází do zařízení s hlubokým zklamáním ze světa dospělých a nese si s sebou vlivy z rodiny, celý rodinný kontext (více viz B. Lányová, Příběh rodiny a rodinný kontext jako klíč k porozumění dítěti). Je na nás, abychom se pokusili vytvořit bezpečné prostředí s jasnými pravidly a pevnými hranicemi, kde se bude každé dítě cítit přijato, kde znemožníme i nejsilnějšímu agresorovi ubližovat slabším a kde ochráníme i nevětšího outsidera. K tomu je třeba vytvořit si s dítětem dobrý vztah, který bude pro dítě dosažitelný, srozumitelný, bude mít jasné hranice a bude přiměřeně důvěrný, autentický i profesionální.

Pro určení a jasné vymezení bezpečných hranic je velkou výhodou, pokud má zařízení svůj výchovný systém. Bezpečné hranice jsou stanovovány a upevňovány pravidly a standardními způsoby výchovného působení, které zajišťují jednotnost a srozumitelnost jednání dospělých v zařízeních institucionální výchovy.

V našem zařízení je výchovný systém tvořen těmito elementy:

- prostředí
- atmosféra a vztahy
- školní třída a výchovná skupina
- terapeutická skupina
- práce se skupinou i jednotlivcem
- práce s rodinou dítěte
- oboustranně prostupná komunikace
- systém hodnocení
- kvalitní zájmová činnost
- deníky
- schránka důvěry
- komunita
- supervize.

V našem výchovném systému není žádný z dospělých solitérem, nejedná výhradně sám za sebe, ačkoli je respektována jedinečnost a osobitost každého „dospěláka“. Každý pracovník je součástí systému, který mu skýtá dobré, jisté a stabilní zázemí pro vztahování se k dětem prostřednictvím činností, hodnocení atd.

Výchovný systém je prostoupen a vnitřně strukturován vztahovou sítí, ve které se vzájemně doplňují, podporují a obohacují osobnostní charakteristiky pedagogů i nepedagogických pracovníků. Ideální je, pokud celý tým vytváří

model žádoucího a přirozeného spektra, blížícího se celkové struktuře populace, a simulujícího tak co nejpřirozenější prostředí. Vhodné je, jsou-li zastoupeni vychovatelé mírnější i přísnější, muži i ženy, jedinci s různými zájmy i různého věku. Všichni pracovníci by měli být profesionálové, ale měli by být schopni vnášet do výchovného procesu přiměřeným způsobem i svůj autentický, osobnostní vklad. Do týmu jako systému patří i nepedagogové, jako jsou provozní pracovníci či pečovatelé.

Cílem výchovného systému je vytvoření bezpečného prostředí s jasnými hranicemi pro dítě.

Vztahová rizika

Poslední oddíl tohoto textu věnuji velice významnému tématu – **vztahovým rizikům, s jejichž nástrahami se jistě v té či oné míře každý vychovatel dříve či později během své praxe setká**, a je vhodné, aby na ně byl připraven a rozuměl jim.

Přiblížme si některá rizika plynoucí ze vztahu dospělý – dítě, s nimiž se v naší praxi můžeme setkat.

1. Věk vychovatele

Věk je velice významným faktorem, nejen proto, že poukazuje na míru naší zralosti a zkušenosti, ale i proto, že si jej dítě na první pohled všimne. **Věk vychovatele tak ovlivňuje pohled dítěte na něj a mnohdy i způsob chování dítěte vůči vychovateli.**

Kupříkladu jeden mladý vychovatel nebyl příliš považován za autoritu. Mohl se však radovat z důvěry, kterou k němu choval jeden málo komunikativní chlapec, který se mu svěřoval i s různými tajemstvími a důvěrnostmi. Vychovatel sám sdělil chlapci určitou nepříliš významnou informaci osobního charakteru. Chlapec však očekával do budoucna ještě více protektivní a důvěrný vztah, tato očekávání však nemohl vychovatel naplnit. Započaly se tak vztahové komplikace a chlapcův respekt k vychovateli byl narušen.

Jiný mladý vychovatel zase velmi často a rád soutěžil s dětmi ve sportu a měl potřebu nad nimi vyhrávat a dávat jim najevo svou převahu v oblasti, v níž si byl jistý. Nevědomě si chtěl získat respekt ve sportovní oblasti a přenést ji do dalších úrovní. Ostatní oblasti jeho výchovné činnosti totiž byly zatíženy jeho nižším sebevědomím. Tento přenos respektu a autority se mu však nepodařil, a to přesto, že byl mimořádně svědomitý, obětavý a citlivý.

Zatímco mladí vychovatelé jsou ohroženi výše zmíněnými i dalšími riziky, jiná rizika se dotýkají starších a zkušenějších vychovatelů. Třeba ta, že nemusí mít tolik pochopení pro výstřelky dětí a že některému chování dětí přiřítají jiný význam než mladší kolegové. Stejně jako existují rizika typická pro mladé i zkušené vychovatele, existují i četné výhody, které může vychovatel ze svého věku vytěžit.

Například jeden asi 70letý psycholog, mající v našem zařízení tak trochu roli dědečka, si dovolil říci jedné 16leté dívce: „Marie, ty jsi snědla 12 knedlíků? Jak budeš, prosím tě, vypadat?“ Díky svému věku a roli, již sehrával, tak měl šanci, že se nad jeho slovy Marie zamyslí. Šance byla dána vzájemným láskyplným vztahem a dlouholetou zkušeností a přirozenou autoritou staršího muže. Naopak, kdyby Marii podobně napomenula mladá vychovatelka, mohla by se dočkat Mariina zatvření a negativní reakce. Od mladého vychovatele by bylo upozornění ohledně jídla přijato ještě více negativisticky.

Je tedy zřejmé, že v dobrém a funkčním týmu se uplatní jak přednosti mládí, tak i respekt a výhody zralého věku. Ve funkčním týmu a funkčním výchovném systému mohou být případná rizika včas nahlédnuta, reflektována, probírána a řešena.

2. Specifika mužských a ženských rolí

Vychovatelé a vychovatelky si musí být vždy vědomi své mužsko-ženské role všude tam, kde je třeba být citlivý a **respektovat diskrétnost a soukromí druhého pohlaví.** Je tedy třeba, aby děvčata například v koupelně ohlížela žena, chlapce pak muž. Stejně i případný komentář k úpravě zevnějšku či líčení dívek bude jinak přijat od ženy–vychovatelky a jinak od muže–vychovatele. Pokud je v zařízení institucionální výchovy nedostatek mužů (většinou dominují ženy), je třeba tento problém reflektovat, nikoli přehlížet a odsouvat. Případné problémy chlapců, zejména v pubertě, totiž mohou vycházet právě z absence mužského vzoru, nikoli z dětí samotných – je tedy nutné uvědomovat si toto riziko, aby z něj vycházející problémy mohly být případně efektivně řešeny.

Stejně tak je ale důležité, aby i v ryze chlapeckých zařízeních byly přítomny ženy–vychovatelky a v ryze dívčích zase muži–vychovatelé.

Je zřejmé, že pohlaví vychovatelů hraje ve vztazích významnou roli. A to z mnoha důvodů, jež jsou všeobecně známy a jsou platné pro většinu profesí a dimenzí mezilidských vztahů. Zdůrazním zde tedy jen ty nejpodstatnější a nejúžeji navázané na profesi vychovatele.

Pohlaví vychovatele dává možnost dětem identifikovat se s ním. Tedy že chlapci se identifikují s mužskou rolí vychovatele, dívky s ženskou rolí vychovatelky. Nahlédnou, že co si v určité situaci může dovolit žena, to si nemůže dovolit muž a naopak. Chlapec s konkrétní představou mužského chování ne-

bude tolik ohrožen filmovou a virtuální realitou mužských hrdinů, kterým se touží v nějakém ohledu podobat.

Dále je třeba nahlédnout, že právě **chování vychovatelů a vychovatelek k dětem i k sobě navzájem je v osobním zážitku dětí nejefektivnější společenskou a sexuální výchovou** v tom nejširším smyslu slova. Sexuální výchova se dle mého názoru nedá efektivně vyučovat jen ve školních lavicích. V těch je možné o leccčems děti poučit, avšak není v nich možné úspěšně děti sexuálně vychovat.

Je tedy velice užitečné, jsou-li vztahy v týmu harmonické, muži jsou k ženám ohleduplní a galantní, pokud totéž chceme naučit děti. V našem zařízení máme ke skupině dětí vždy vychovatele a vychovatelku, což vedle výše zmíněných výhod umožňuje i dobrou práci s tzv. přenosem, o kterém hovořím níže, neboť také představuje vztahové riziko.

3. Vztahy na pracovišti

Děti, které k nám přijdou na rediagnostiku z jiných dětských zařízení, nám někdy začnou vyprávět zážitky s tamními vychovateli. Často se stáváme svědky příběhů z diskrétních oblastí soukromého či pracovního života a z oblasti mezilidských vztahů těchto kolegů.

Dítě nám tak třeba o vychovatelce, s níž mělo hodně konfliktů, sděluje, že ji v týmu nikdo nemá rád a jak se to konkrétně projevuje. Jindy si vyslechneme příběh o tom, jak dospělí sehrávají soubor s dětmi jako tým proti týmu. V dalších příbězích se dozvíme, jak významnou roli sehrál příchod nového ředitele, který se mnohdy neobejde bez personálních změn, s dopadem na děti, které někdy bývají nejstaršími pamětníky životní kontinuity v zařízení. Také jsme se setkali s vyprávěním nejrůznějších komických příběhů ze soukromého života vychovatelů, kteří obývali byt v areálu zařízení, kdy děti byly svědky rodinných oslav, pozdních ranních návratů i rodinných hádek. Bydlení pedagogů v areálu není nejen z tohoto důvodu vůbec jednoduché.

Děti z disharmonických rodinných vztahů mají jakýsi radar na disharmonii v týmu dospělých. Tato jejich citlivost v případě disharmonie a vztahových problémů v týmu může zmařit celý terapeutický proces. Vždy platí, že svět dětí a svět dospělých jsou spojené nádoby. Tam, kde se dospělí distancují od dětí, tam se i děti distancují od dospělých a neprobíhá zde dobře rehabilitace vzájemných vztahů, o niž je zpravidla usilováno.

Je očividné, že vztahy mezi dospělými na pracovišti by měly být harmonické. Podporou k existenci a udržení harmonie na pracovišti mohou být týmové a případové supervize a samozřejmě také dobrá organizace práce.

V praxi se setkávám s tím, že je řada skvělých vychovatelů, kteří své povolání vykonávají s profesionální lehkostí, jejich motivace je integrována a racionálně vyjádřena v životním cíli pomáhat mladým lidem a být dobrým vychovatelem. Mají v sobě pevné hranice a není pro ně problém cítit hranice vnější – mezi

dítětem a vychovatelem, hranice společenské, kulturní a morální. Nevýhodou je, pokud práci vychovatele ovlivňuje nedostatek jistoty, silná dominance, sociální a citová nevyzrálость. V pomáhajících profesích je problém, když výraznou pomoc potřebují dlouhodobě sami vychovatelé. Naštěstí vyšetření o psychické způsobilosti, kterému se musí vychovatelé podrobit, pokud chtějí v našich zařízeních pracovat, upozorní uchazeče o práci na tato rizika, event. je vyřadí. Na druhé straně je nutno říci, že aktuálně komplikovaná životní období vychovatelů jsou přirozená a nikomu z nás se nevyhýbají. Nejlépe se snaší v dobrém výchovatelském týmu. Takový tým disponuje potřebnou odborností, a motivací pro práci, vychovatelé se vzájemně doplňují dobrými osobnostními a zájmovými kvalitami, různými životními zkušenostmi a mužsko-ženským zastoupením, kde panuje otevřená a vzájemně prostupná komunikace.

Není pravdou, že dobrý tým nemá problémy. Avšak dobrý tým dokáže své problémy řešit a poučit se z nich.

4. Rodinné, příbuzenské a milenecké vztahy dospělých

Jednou jsem musela řešit v rámci rediagnostiky příběh chlapce, říkáme mu třeba Petr, který strčil do vychovatelky tak nešťastně, že upadla na schodech. Petr byl obviněn z ublížení na zdraví. Celá tato událost byla poměrně překvapivá, jelikož chlapec nikdy nebyval agresivní. Začala jsem tedy pátrat, co se přesně stalo a co jej k domnělému útoku na vychovatelku přimělo. Vyslechla jsem si příběh, v němž vůči Petrovi a jeho sourozencům měla výhrady mladá vychovatelka, s níž měl chlapec napjaté vztahy a neměl ji rád. V zařízení byla zaměstnána i matka této mladé vychovatelky a ta často dodatečně řešila konflikty dětí za svoji dceru. Věřila vždy verzi své dcery a děti dodatečně za domnělé pochybení trestala. Děti to věděly, a tak se chovaly účelově – říkaly to, co chtěla vychovatelka slyšet, ačkoli o tom nebyly ani zdaleka přesvědčeny. Braly tuto skutečnost jako křivdu, kterou musí vydržet. Na bázi frustrace se pak hromadilo napětí a bezmoc. Jednou obviňovala Petra a jeho sourozence tato starší vychovatelka a vyhrožovala mu zákazem návštěvy za prohrěšek, který nedořešila její dcera. Chytila Petra a bránila mu v odchodu, jenže on se jí vysmekl, nešťastně do ní strčil a ona upadla. Dlouhodobá frustrace Petra udělala své.

Je zřejmé, že zvláštní komplikací v malých kolektivech zařízení náhradní výchovy bývají vztahy, které blokují, či narušují proudění otevřené a přirozené komunikace. Dítě, které má problém s jedním vychovatelem, tuší, že rodinný příslušník, či milenec nebude někdy s to vidět realitu alternativně, a tak je situace mnohdy vztahově zablokovaná. Dítě pak bude pravděpodobně realizovat sérii náhradního chování.

5. Řešení sporů dospělých prostřednictvím dětí

Níže uvedu příklady nevhodného využívání dětí ve sporech, delegování nepřijatelných kompetencí na děti, či přehlížení problémů, včetně jejich možných dopadů.

Vychovatelka na poradě prezentuje stížnost na kolegu. Podává ji tak, že si na kolegu-vychovatele stěžují děti, ve skutečnosti je to však její výhrada vůči kolegovi, s nímž je v nějakém sporu.

Vychovatel toleruje prohřešky dětí, za něž je odpovědný jiný vychovatel, který věnuje pozornost jiným oblastem výchovy a činností, ačkoli je riziko přehlédnutí pro děti výrazné.

Jelikož vychovatel nesmí použít fyzický trest, tak nevyšetří případ, kdy si kluci vyřizují účty mezi sebou a kdy potrestají chlapce, kterého by i vychovatel potrestal.

Vychovatel nesmí dětem dovolit kouření cigaret, a tak dělá na vycházce, že nevidí, že děti kouří.

Je nežádoucí, aby se spory dospělých řešily prostřednictvím dětí, jak bylo výše ilustrováno. Stejně tak je **nepřípustné, abychom z pedagogické bezradnosti nad** dětským agresorem **delegovali moc** k realizaci např. fyzického trestu **nejsilnějšímu dítěti v kolektivu. Sdílená slepota** v případě kouření je vážným narušením pocitu jistoty a bezpečí a děti jsou z ní zmatené. Tento postoj narušuje na dlouhou dobu bezpečné hranice v různých dalších oblastech jejich života.

6. Přenosové role

Přenos znamená, že jedinec prožívá emočně významné situace z dětství a přenáší na vychovatele, či terapeuta takový postoj, který zaujímal v dětství k významným osobám, zejména k rodičům, či sourozencům.

Chlapec, můžeme mu říkat Jirka, měl špatnou zkušenost s agresivním otcem. Na základě této zkušenosti očekává, že všichni muži se chovají agresivně. Chová k nim proto větší opatrnost a nedůvěru. Velmi zjednodušeně můžeme tedy předpokládat, že spíše vyjde se ženami-vychovatelkami. Odmítání mužů-vychovatelů pak pravděpodobně souvisí s jeho minulou, nikoli současnou zkušeností.

Eva má zavrhuje postoj k matce, matka k ní. Eva fixovala negativismus jako obranný mechanismus, který startuje i při kontaktu s naší vychovatelkou, jež jí může připomínat matku. Eva reaguje na počáteční vlídné zacházení vychovatelky negativisticky, odmítavě – jak to má zažitě z domova. Nepoučený vychovatel by pak reagoval na

její negativismus svým vlastním negativismem. Eva se dostává do bludného kruhu – očekává nepřátelské chování a přes tuto zkreslenou percepci se chová podle svého očekávání také nepřátelsky, čímž u svého okolí vyvolává reakce, které její očekávání zdánlivě potvrzují. Toto ale není negativismus „zde a nyní“, ale vznikl dříve. Pouze pokud nebudeme reagovat na negativismus negativismem, můžeme rozpustit negativistickou obranu u Evy a začít ji nahrazovat důvěřivějším, prosociálním chováním.

Není jednoduché nenechat se vtáhnout do zažitého vzorce Evina chování, kterému musíme porozumět, nikoli ho slepě tolerovat, či naopak s ním bojovat.

Dovolím si jednu odvážnou poznámku na závěr této kapitoly: Pokud mi dítě v náročné životní situaci řekne nějakou vulgární nadávku na moji osobu a já jí uvěřím, vezmu si ji osobně bez ohledu na přenosové chování, jsem na nejlepší cestě překročit výše zmíněné hranice a oplatit agresí dítěte mojí agresí. Pokud tomu neuvěřím, pak potrestám dítě za vulgaritu vůči mé osobě, ale neaktualizuji reaktivně vlastní agresivní chování. Mohu s dítětem pracovat na rehabilitaci vztahu nejen ke mně, ale i k někomu, kvůli komu dítě tuto agresivitu obranně expanduje i tam, kde to aktuálně nemá zapotřebí.

7. Dvojná vazba

Dospělí někdy rozezleně vybízejí dítě: „jen si to zkus a uvidíš“. Obsahově je to pobídka, ale z metakomunikace je zřejmé, že pobídka není míněna vážně a že je to spíš varování a zákaz.

Děti rozvádějících se rodičů jsou často vystaveny rozporuplným výchovným pobídkám, kde jsou slova v rozporu s činy.

Velkým rizikem ve vztazích je dvojná vazba (double bind), kdy něco jiného říkám a něco jiného dělám. Jindy není v souladu obsah slov s mimikou atd.

Dítě cítí rozpor v projevu a je z toho zmatené. Na tomto místě si dovolím zdůraznit důležitost neverbálního projevu, který je fylogeneticky i ontogeneticky starší než projev verbální, časově předchází verbálnímu. Neverbalita je více emočně nasycena než verbalita a neverbální projev má schopnost zprostředkovat komunikační obsah i tam, kde slova toho nejsou schopná. Děti, které byly často odkázány ve své životní historii samy na sebe, dokáží velmi precizně vnímat neverbalitu dospělých. Také romské děti dobře rozumějí neverbálním obsahům mnohdy více než obsahům verbálním. Platí to i obráceně – neverbalita zajišťuje pro vychovatele u dětí klíč k nevědomým obsahům, zpravidla k jádru osobnostních konfliktů a problémům. Je velmi užitečné pro dobré vztahy umět rozpoznat, jaká je u dítěte specifická neverbalita, a dobře ji dešifrovat.

Závěrem je dobré si uvědomit, že v projevu vychovatele hraje roli: řeč těla 55 %, tón hlasu 38 %, slova 7 %. Tato skutečnost jistě ovlivňuje věrohodnost láskyplných vztahů.

8. Srozumitelnost souvislostí a kontext

V některých dětských domovech je zvykem, že si zaměstnanci domova berou děti do svých rodin. Inu, proč by ne. Tento model, zvyklost, může docela dobře fungovat a být oboustranně obohacující. Problém by však nastal v momentě, kdy bychom chtěli tento postup částečně realizovat tam, kde to není zvykem. Tím bychom vytvořili zmatek, děti a ani zaměstnanci by nově vzniklé situaci nerozuměli.

Stejně tak pokud je v zařízení zvykem, že děti vychovatelům tykají, není to problém. Pokud však v daném zařízení tento kontext, tradice tykání chybí, mohou nastat četné komplikace v momentě, kdy nově přichozí vychovatel nabídne jako jediný z dospělých dětem tykání.

Můžeme tedy říci, že **transparentní kontext, srozumitelná pravidla obvyklého počínání, přispívají k vytváření dobrých vzájemných vztahů.**

9. Nereálná očekávání

Jednou jsem vyšetřovala holčičku se selektivním mutismem, který se projevoval tak, že si ve škole nová paní učitelka nedala vysvětlit, že selektivní mutismus jako porucha komunikace není záležitostí volního rozhodování, ale že se jedná o hlubší psychologický problém. Obětavá paní učitelka deklarovala, že u ní děvčátko jistě záhy mluvit bude. Postupně se ze školní docházky stal nerovný souboj paní učitelky s postupně ještě více netečným děvčátkem.

Velkým rizikem pro vzájemné vztahy jsou nereálná očekávání, podobná těm, která měla paní učitelka z výše uvedeného příběhu. **Nereálná očekávání většinou vedou k velkým zklamáním** a všem jejich dalším dopadům.

Zvláště vychovatel, který by například v práci a vztazích s dětmi v zařízení hledal stoprocentní náhradu za chybějící vztahy soukromé, by byl dříve či později hluboce zklamán. Zklamán však bude i ten, kdo kupříkladu podsouvá své hodnoty druhým a očekává, že tyto budou přijaty. Občas od vychovatelů slýchávám, že „kdyby to byla moje holka, tak já už bych ji přinutil... ta by ale viděla“ a jiné podobné výroky. Na to lze odpovědět jediné, a sice že kdyby to skutečně byla dcera vychovatele, tak by zřejmě měla jinou minulost než tu aktuální a že i možnosti ovlivňování by byly tím pádem jiné. Žádné podmiňování a žádná „kdyby“ ve výchově v tomto smyslu nefungují a je zbytečné o nich vůbec uvažovat.

10. Vztahy s rodinnými příslušníky dítěte

Jednoho dne vcházel do našeho zařízení velice rozzuřený tatínek chlapce, s nímž si v jeho kmenové škole už nevěděli rady, a tak přišel k nám. Když tatínek vcházel, tak jsme tušili, že si bude důrazně stěžovat na naši péči o jeho syna. V takové situaci by se zaměstnanec zařízení snadno dostal do problémů, pokud by na invektivy

otce reagoval v podobném duchu a obviňoval jej z nedostatečné péče o syna doma a útočil na synovu školní minulost. Místo toho jsme mu potvrdili, že vidíme, že se zlobí, a že chápeme, že mu jde hlavně o syna, a že si o tom s ním můžeme povídat. Tato technika tzv. přeznačkování (viz B. Lányová, Příběh rodiny a rodinný kontext jako klíč k porozumění dítěti) umožnila otevřít prostor pro komunikaci třeba s rodičem a dojít k vzájemnému pochopení. Uznání a respekt projevený otci mu umožnil nastartovat k nám důvěru, a začít konstruktivně diskutovat o péči o syna a dalších perspektivách.

Maximální podporou pro dítě v našem zařízení je **vztahování se k jeho nejbližším**, zejména v jeho přítomnosti, ale i mimo ni, **na partnerské úrovni. Pokud dítě cítí respekt vůči svým rodičům, rodinným příslušníkům a svým blízkým, má v nás také větší důvěru.** Rizikem by bylo povyšovat se nad rodinné příslušníky, být s nimi nemusíme ve všem souhlasit, či jim dokonce oprávněně máme něco za zlé.

11. Vztahy se upevňují a vznikají v činnostech

Pokud k nám do zařízení přijdou děti, s nimiž si nevíme tak úplně rady, třeba z důvodu jejich nepřizpůsobivosti, tak s nimi vyjedeme na tzv. zátěžový pobyt. Zde má jeden dospělý na starosti maximálně dvě děti, obrazně řečeno „na každou ruku jedno“. Děti i dospěláci pak někde putují, přespí v chatě, sami si topí a vaří, a pokud náhodou prší, tak zmoknou stejně děti i dospělí, pokud dojde voda, mají žízeň také všichni. Nikdo nemá privilegia, nikdo není znevýhodněn. Po návratu z takového putování se vždy upevní vzájemné vztahy mezi dospělými a dětmi, ale i dětmi navzájem a také terapeutický proces je efektivnější.

Vztahy vznikají a upevňují se při společných činnostech zcela přirozeně a samozřejmě. Účelně vybrané činnosti relaxační i zátěžové, běžné každodenní i sváteční, oslavy a rituály mají téměř magickou moc při utváření a rehabilitaci vztahů. Rizikem by bylo podcenit tyto skutečnosti a sázet třeba jen na poučování.

12. Emoční korektivní zkušenost

Pavla měla špatné zkušenosti s dospělými, život se s ní, jak se říká, nemazal. Pavla tak byla také vůči našim vychovatelům od počátku odmítavá, někdy i hrubá. Často se vyjadřovala hodně vulgárně, za což byla sankcionována. Nikdo z nás dospělých však na ni nebyl nikdy ani hrubý ani vulgární. Pavla se ve svém životě dokázala postarat o tři mladší sourozence, dobře zvládá vaření i praní, dokáže uklidit, přestože úklid rozhodně není její hobby. Pavla si nyní postupně zvyká na to, že je dospělými přijímána. Postupně je uvolněnější, dokonce nám dovolí postarat se o jejího nejmladšího sourozence. Zvyká si i na to, že může rozvíjet své vlastní zájmy.

Bylo by nepedagogické a neterapeutické, pokud bychom dětem nedopřáli emoční korektivní zkušenost a nedokázali jsme se vyrovnat s jejich počátečním odmítáním, agresí apod. **Poskytneme-li dítěti emoční korektivní zkušenost, tak podporujeme mobilizaci jeho vlastních sil k pozitivní změně.** Vyjadřujeme mu tak důvěru, že je této pozitivní změny schopno, že ji zvládne, že mu věříme. Předpokládáme, že změna plynoucí z vlastního úsilí bude nejefektivnější.

Takto můžeme být realistickými pedagogickými optimisty, nikoli naivními slepci, když respektujeme individuální realitu dítěte.

Právní vymezení a systém ústavní péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy

PaedDr. Jiří Pilař

Speciální pedagog s mnohaletou praxí v práci s delikventní mládeží a mladými toxikomany. Byl členem týmu, který v roce 1986 v Praze na Klíčově, tehdy jako experiment, založil první středisko výchovné péče a po převratu je prosadil do zákona. Spoluzakládal Českou školní inspekci, poté řídil odbor speciálního vzdělávání, prevence a institucionální výchovy na MŠMT. Během války v zemích bývalé Jugoslávie s týmem terapeutů poskytoval krizovou intervenci a psychoterapii občanům Bosny osvobozeným z koncentračních táborů a dalším uprchlíkům z této oblasti. Reprezentoval resort školství v mnoha mezinárodních, meziřesortních a dalších odborných týmech, zastupoval ČR v Evropské agentuře pro speciální vzdělávání. Nyní je vedoucím odboru školství a evropských fondů v Praze 9 a supervizorem ve školských výchovných zařízeních.

Vývoj ve společnosti se po demokratických změnách po roce 1989 prudce změnil a vzhledem k novým požadavkům na změny v oblasti školství bylo zapotřebí přetvářet zákonné a podzákonné normy (vyhlášky). Taktéž systém školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy pro děti ve věku zpravidla od tří do osmnácti let bylo nutné aktualizovat. Při tvorbě vnitrostátní legislativy je vždy třeba plně respektovat mezinárodní úmluvy a další dokumenty, k jejichž plnění se vláda zavázala (Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech dítěte, zpráva Evropského výboru pro zabránění mučení a nelidskému či ponižujícímu zacházení nebo trestání). Také je třeba akceptovat stávající normy, pokud není všeobecný konsenzus na jejich změně. Takovým způsobem vznikl v letech 2001 až 2002 zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Zajímavostí tohoto předpisu je, že byl z velké většiny ve věcné podobě vytvářen především lidmi z praxe. Tento předpis byl v několika pasážích aktualizován novelizovaným zákonem 383/2005 Sb.

Tento zákon je v našich podmínkách historicky prvním zákonem, který se cele věnuje výchově a vzdělávání dětí, které vyrůstají v institucích zabezpečujících náhradní výchovnou péči. Abychom se ale mohli alespoň zevrubně orientovat v této problematice, je nutné osvojit si některé pojmy, s nimiž se zde běžně pracuje.

Vymezení klíčových pojmů

Školská zařízení pro děti ve věku z pravidla od tří do osmnácti let s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou

Školská zařízení pro děti ve věku z pravidla od tří do osmnácti let s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou (dále jen „zařízení náhradní výchovné péče“) poskytují plné přímé zaopatření (v souladu se zákonem č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů). Plným přímým zaopatřením se míní takové zaopatření, kdy je v zařízení pro péči o děti nebo mládež poskytováno dětem stravování, ubytování a ošacení. Zařízení náhradní výchovné péče dále poskytují výchovu a vzdělávání, a to dětem umístěným do zařízení jak na základě soudního rozhodnutí, tak také na základě žádosti rodičů nebo osob odpovědných za výchovu.

Děti jsou do náhradní výchovné péče umísťovány prostřednictvím **diagnostického ústavu**, který zřizuje ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), a to v rámci územního obvodu, stanoveného vyhláškou 334/2005 Sb., o podrobnostech činnosti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ve znění pozdějších předpisů. Diagnostický ústav metodicky vede, koordinuje a ověřuje účelnost postupu a výsledky náhradní výchovné péče ve svém územním obvodu. Postup a okolnosti jsou upraveny zákonem.

Zařízení náhradní výchovné péče poskytují dětem výchovu a péči, kterou by jim za jiných okolností měli poskytnout rodiče, včetně úhrady zdravotní péče, léčiv a zdravotnických prostředků nad rámec financování z prostředků veřejného zdravotního pojištění. Umístěním dítěte do zařízení náhradní výchovné péče není dotčena povinnost školní docházky.

V zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, konkrétně ve výchovných ústavech, se zabezpečuje **příprava dětí pro výkon budoucího povolání** vytvářením příznivých podmínek pro studium v oblasti středního vzdělávání nebo vyššího odborného vzdělávání a v pracovních poměrech. Zákon upraví organizaci a rozsah osvojování pracovních návyků v případě dětí, které se nepřipravují na budoucí povolání nebo neuzavřely pracovní poměr.

Povinná školní docházka probíhá v dětských diagnostických ústavech a dětských domovech se školou v rámci zařízení ve školách přímo zřízených pro tyto děti. V dětských domovech, při nichž není zřízena škola, docházejí děti do školy v místě sídla dětského domova.

Základní organizační jednotkou v dětských domovech a dětských domovech se školou je tzv. **rodinná skupina**. Ta je zpravidla složená z chlapců i dívek různého věku. V diagnostických ústavech a výchovných ústavech je základní organizační jednotkou tzv. **výchovná skupina**, a to buď nekoedukovaná, nebo koedukovaná.

Zařízení náhradní výchovné péče mohou být diferencována podle věku, mentální úrovně, zdravotního postižení, stupně obtížnosti výchovy, popřípadě i podle pohlaví dětí. Zákon stanoví typy zařízení náhradní výchovné péče, označení budov je řešeno vyhláškou č. 334/2005 Sb.

Tým odborných pracovníků a jejich kvalifikace

Poradním orgánem ředitele je tým odborných pracovníků zařízení náhradní výchovné péče. Požadavky na odbornost plynou ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, a na jejich naplnění závisí možnost plnohodnotné odbornosti ve školském výchovném zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy. **Jedná se o tyto profese:**

Speciální pedagog (§ 18) získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku.

Psycholog (§ 19) získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie.

Vychovatel (§ 16), ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti speciální pedagogiky pro vychovatele nebo sociální pedagogiku, nebo vzděláním stanoveným pro vychovatele:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem pedagogiky zaměřené na vychovatelství nebo sociální pedagogiku;
- b) jiným vysokoškolským pedagogickým vzděláním;
- c) vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku;
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů;
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství a studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací činnosti a péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a o právech a povinnostech vymezených tímto zákonem vůči dětem a rodičům nebo osobám odpovědným za výchovu stanoví vnitřní řád vydaný ředitelem zařízení náhradní výchovné péče.

Umístění do zařízení náhradní výchovné péče

Do školských zařízení poskytujících náhradní výchovnou péči při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy jsou umísťovány děti na základě **výchovného opatření (ústavní výchova, ochranná výchova či předběžné opatření)** uloženého soudem. Do tohoto typu zařízení náhradní výchovné péče mohou být zařazeny děti ve věku *zpravidla* od tří do osmnácti let, popř. do ukončení přípravy na budoucí povolání, nebo po nařízení soudu o prodloužení ochranného výchovného opatření do devatenácti let.

Předběžné opatření je opatření soudu, které je vydáno, pokud se ocitlo nezletilé dítě bez jakékoliv péče nebo jsou-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy nebo narušeny. Předseda senátu předběžným opatřením nařídí, aby dítě bylo předáno do péče osoby, kterou v usnesení označí. Předběžné opatření podle § 76a občanského soudního řádu č. 99/1963 Sb., ve znění pozdějších předpisů, může soud nařídit jen na návrh úřadu obce s rozšířenou působností. O návrhu musí být rozhodnuto bezodkladně, nejpozději do 24 hodin poté, co byl podán.

Ústavní výchova je nařizována soudem dle § 46 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů. Ústavní výchova může být nařízena, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena a případná jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit.

Ochranná výchova je ukládána soudem na základě zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů. Ochranná výchova je nařizována tehdy, pokud o výchovu mladistvého není náležitě postaráno, dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána, nebo vyžaduje-li to prostředí, v němž mladistvý žije, tedy pokud prostředí nazajišťuje předcházení opakování trestné činnosti, případně má na daného jedince jinak ohrožující vliv. Ochranná výchova se vykonává ve speciálních výchovných zařízeních a trvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení osmnáctého roku věku dítěte. Vyžaduje-li to však zájem dítěte, může ji soud prodloužit do dovršení jeho devatenáctého roku.

Působnost státních zastupitelství byla (Zákonem č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody a o změně dalších zákonů a § 29 zákona č. 293/1993 Sb., o výkonu vazby, ve znění pozdějších předpisů, zákonem č. 109/2002 Sb.,

o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, ...) rozšířena o dozor nad dodržováním právních předpisů v místech, kde se vykonává vazba, trest odnětí svobody, ochranné léčení, ochranná nebo ústavní výchova, a v jiných místech, kde je podle zákonného oprávnění omezoována osobní svoboda. Po nabytí účinnosti zákona č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, je státní zastupitelství oprávněno podat návrh na zahájení řízení o uložení opatření dítěti mladšímu než 15 let, které se dopustilo činu jinak trestného.

Státní zastupitelství je oprávněno vstoupit do zahájeného řízení i ve věcech určení, zda je třeba souhlasu rodičů dítěte k jeho osvojení, uložení výchovného opatření podle zákona o rodině, nařízení ústavní výchovy a prodloužení ústavní výchovy, pozastavení, omezení nebo zbavení rodičovské zodpovědnosti. U všech státních zastupitelství byly zřízeny samostatné specializace ve věcech dětí a mládeže, ve věcech trestních, ve věcech protiprávních činů a na trestné činy spáchané na mládeži na úseku netrestním, na sociálně-právní ochranu dětí v řízení občanskosoudním ve věcech dětí mladších 15 let a trestně neodpovědných mladistvých podle zvláštního zákona.

Rodičovská zodpovědnost

Rodičovská zodpovědnost je souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, při zastupování dítěte, při správě jeho jmění. Rodiče jsou povinni důsledně chránit zájmy dítěte, řídit jeho jednání a vykonávat nad ním dohled odpovídající stupni jeho tělesného a duševního vývoje. V rámci výchovy mají rodiče právo užít přiměřených výchovných prostředků tak, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a ohroženo jeho zdraví, tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj. Rodičovská odpovědnost náleží oběma rodičům, není-li některý z nich této zodpovědnosti zbaven, nebo mu je výkon rodičovské zodpovědnosti pozastaven.

Sociálně-právní ochrana dětí

Sociálně právní ochranou dětí podle zákona 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, je chápána ochrana práva dítěte na zdravý vývoj, řádnou výchovu a ochrana oprávněných zájmů dítěte včetně jeho případného jmění, předcházení vzniku ohrožení dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje a působení k obnovení narušených funkcí rodiny. Sociálně-právní ochranu zajišťují příslušné orgány státní správy a samosprávy tím, že zejména zjišťují případy ohroženého nebo narušeného vývoje nebo výchovy a jsou povinny činit opatření k odstranění jejich příčin a důsledků, zejména opatření směřující k ochraně dětí před tělesným a duševním násilím a před zanedbáváním.

Orgány sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD) mají v popisu práce především ochranu práv a nároků dětí na příznivý vývoj a řádnou výchovu včetně jejich zájmů a působení na obnovení narušených funkcí rodiny. Tedy především preventivní práce vůči selhávání rodiny, pomoc při řešení složitých situací rodin jevících se jako rizikové a snaha na udržení rodiny pohromadě.

Jak ale mohou tuto funkci orgány OSPOD smysluplně zajišťovat, když v průměru na jednu sociální pracovníci, pracovníka, připadá více než tři sta a v nejproblematictějších regionech dokonce téměř šest set problémových rodin. Po přechodu OSPOD z okresů na obce s rozšířenou působností totiž necitlivou místní sociální politikou zmizelo více než 20 % míst sociálních pracovníků. Důsledkem je pak nesystémová práce postrádající jakoukoliv prevenci selhání rodiny, ne vždy promyšlené umístování dětí do ústavní péče (někdy předčasné, někdy pozdní), absence práce s rodinou po odejmutí dítěte v rámci její revitalizace ve jménu vytvoření možnosti rychlého návratu dítěte z ústavu zpět do původní rodiny. Řešení mezní – odebrání dítěte z rodiny, se stává postupně standardním krokem ve jménu jeho dalšího zdárného vývoje. I proto máme v současné době ve výchovných zařízeních více než 7500 dětí a téměř všechny kapacity naplněny.

Úmluva o právech dítěte (104/1991 Sb.). má na zřeteli zásady vyhlášené v Chartě Spojených národů. Ty deklarují nutnost uznání přirozené důstojnosti a rovných a nezczizitelných práv všech lidí jako základ svobody, spravedlnosti a míru ve světě. Charta Spojených národů rovněž stanovuje, že každému přísluší stejná práva, a to bez jakéhokoli rozlišování podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Dále říká, že zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti a jakémkoli rozhodnutí týkajícím se dětí, ať už je uskutečňováno veřejnými nebo soukromými zařízeními sociální péče, soudy, správními nebo zákonodárnými orgány.

Charakteristika jednotlivých typů zařízení náhradní výchovné péče

Druhy zařízení náhradní výchovné péče jsou:

- a) diagnostické ústavy
- b) dětské domovy
- c) dětské domovy se školou
- d) výchovné ústavy.

Diagnostický ústav

Diagnostický ústav plní úkoly diagnostické, výchovně vzdělávací, terapeutické (v oblasti psychologické, sociální, pedagogické), organizační, metodické a koncepční. Každému diagnostickému ústavu je určena oblast působnosti (dále jen územní obvod) vyhláškou 334/2005 Sb. Diagnostický ústav vypracovává pro MŠMT návrhy potřebných změn v síti dětských domovů a výchovných ústavů v tomto územním obvodu a upozorňuje MŠMT na situace vyžadující zásah zřizovatele.

Diagnostický ústav je oprávněn vysílat do zařízení náhradní výchovné péče ve svém územním obvodu odborného pracovníka. Tento odborný pracovník vstupuje do zařízení náhradní výchovné péče v příslušném územním obvodu za účelem metodického vedení, koordinace a ověřování účelnosti postupu a výsledků při výkonu náhradní výchovné péče.

Dále diagnostický ústav vede evidenci dětí umístěných v zařízeních náhradní výchovné péče ve svém územním obvodu a vede i evidenci volných míst. Zařízení náhradní výchovné péče poskytují příslušnému diagnostickému ústavu bezodkladně informace o změnách v počtech umístěných svěřenců a o účinnosti realizace soudního rozhodnutí.

V zájmu koordinace činností vydává ředitel diagnostického ústavu stanovisko k návrhu vnitřního řádu jednotlivých zařízení náhradní výchovné péče ve svém územním obvodu. Vydává také vnitřní řád diagnostického ústavu.

Diagnostický ústav ve svém územním obvodu zabezpečuje růst odborné úrovně pracovníků zařízení náhradní výchovné péče související s realizací ústavní výchovy a ochranné výchovy. V oboru své působnosti může uskutečňovat osvětovou činnost pro ostatní veřejnost.

Rozmísťování dětí do odpovídajících dětských domovů nebo výchovných ústavů probíhá na základě výsledků komplexního speciálně pedagogického, psychologického a sociálního vyšetření, které provádí pracovníci diagnostického ústavu. Umístění do konkrétního typu zařízení náhradní výchovné péče je samozřejmě uskutečněno s přihlédnutím k zdravotnímu stavu dítěte.

Diagnostický ústav předává s dítětem umístovaným do zařízení náhradní výchovné péče také **návrh individuálního výchovného plánu**, který je v zařízení náhradní výchovné péče následně doplňován a ověřován příslušným vychovatelem. Aktualizace a ověření individuálního výchovného plánu probíhá v půlročních intervalech.

Diagnostický ústav se vnitřně člení na:

- diagnostické pracoviště;
- výchovně vzdělávací pracoviště;
- pracoviště sociální práce;
- záchytné pracoviště.

Základní organizační jednotkou v diagnostickém ústavu je výchovná skupina o počtu 4 až 8 dětí. V diagnostickém ústavu jsou zřizovány nejméně tři výchovné skupiny. MŠMT však může v opodstatněném případě udělit výjimku z tohoto počtu.

Diagnostické ústavy jsou diferencovány podle věku dětí, popřípadě i podle pohlaví. Pro děti, které již neplní povinnou školní docházku, jsou zřizovány diagnostické třídy, v nichž je zajišťována jejich příprava na budoucí povolání. Počet žáků v diagnostické třídě se shoduje s počtem dětí ve výchovné skupině.

Dětský domov

Dětské domovy zajišťují výkon ústavní výchovy dětí bez vážných poruch chování. Jsou zde umístěny děti ve věku zpravidla od tří do osmnácti let. Je ale možné, aby děti, respektive mladí dospělí zůstali v dětském domově na základě smlouvy (mezi ředitelem a zletilým žákem/studentem) až do ukončení přípravy na budoucí povolání.

Základní organizační jednotkou v dětském domově je rodinná skupina dětí zpravidla různého věku i pohlaví. Rodinná skupina má nejméně šest, nejvíce osm dětí, v závislosti na jejich mentální a zdravotní úrovni. Sourozenci se zpravidla zařazují do jedné rodinné skupiny. Při dětském domově není zpravidla zřizována základní škola a děti docházejí do škol v místě či poblíž místa, kde sídlí dětský domov.

Dětský domov se školou. Do dětského domova se školou jsou umísťovány děti ve věku od šesti let do ukončení povinné školní docházky se závažnými poruchami chování, nebo ty, které potřebují vzhledem ke své přechodné nebo trvalé duševní poruše odpovídající výchovně léčebnou péči. Tyto děti potřebují vzhledem ke své problémovosti ve výchově stálou kontrolu, proto není vhodné, aby docházely do školy mimo dětský domov. I v dětském domově se školou jsou děti rozdělovány do rodinných skupin, ale v těchto skupinách je menší počet dětí (nejméně pět a nejvíce osm dětí podle individuálních potřeb). Povinnou školní docházku vykonávají tyto děti v rámci dětského domova se školou. Pokud však svým chováním přesvědčí, že zvládnou docházku do běžné školy, navštěvují ji dle pravidel běžného dětského domova.

Výchovný ústav

Výchovné ústavy zajišťují výkon ústavní výchovy dětí zpravidla starších patnácti let s vážnými poruchami chování nebo výkon ochranné výchovy. Základní organizační jednotkou ve výchovném ústavu je výchovná skupina, v níž mohou být umístěni svěřenci různého věku i pohlaví. Výchovná skupina se může skládat z nejméně pěti, nejvíce pak osmi dětí v závislosti na jejich mentál-

ním či zdravotním postižení nebo na míře obtížnosti výchovy. Ve výchovném ústavu je možné zřídit nejméně dvě, nejvíce šest výchovných skupin. Výjimky z tohoto počtu v opodstatněných případech může udělit MŠMT.

Specifikace typů a oddělení výchovných ústavů (např. výchovně léčebný ústav – ústav pro svěřence s drogovou závislostí, pro svěřence s hyperaktivitou, výchovný ústav pro nezletilé matky s dětmi, výchovný ústav s ochrannou výchovnou péčí atd.) je stanovena vyhláškou.

Závěrem

Ve výchovných zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče shledáváme celou řadu problémů, které se nedaří dostatečně rychle odstraňovat. Jednou z potíží je absence dostatečného množství kvalitních a potřebně vzdělaných odborníků. Je ale pravdou, že se začíná pozitivně vracet investice ministerstva školství do různých forem vzdělávacích kurzů. V zařízeních zaměřených na více narušené děti a mládež zřizovaných ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy je stále více pracovníků, kteří získali potřebné vzdělání, přibývá dokonce i těch, kteří prošli psychoterapeutickým výcvikem. MŠMT začíná postupně zavádět ve svých zařízeních i supervizní intervence, které by měly výrazně přispět ke zkvalitňování práce. V současnosti také každý pedagogický pracovník musí projít psychologickým vyšetřením, zda je skutečně vhodnou osobou pro tuto náročnou práci.

Nedostatek personálního zajištění je také bolavým místem práce OSPOD. Na jednoho pracovníka připadá tak vysoké množství rodin, povětšinou s vážnými problémy, že je velice obtížné poměry rodin důkladně prověřovat a takřka nemožnou se stává cílená individuální práce s rodinou, která by vedla k její stabilizaci a sanaci. Je tedy velice žádoucí, aby orgánům sociálně-právní ochrany dětí byla zákonem dána norma, která by stanovila alespoň přibližný počet rodin na jednoho pracovníka OSPOD, a také aby tato norma vymezila, do jaké míry vytíženosti pracovníka OSPOD se ještě může jednat o práci smysluplnou, stojící za to, aby do ní stát investoval.

Jedním z možných nástrojů vedoucích k navýšení počtu pracovníků OSPOD je spoluúčast obce na financování pobytu „jejího“ dítěte ve výchovném zařízení. Tímto opatřením by vznikla motivace přemýšlet, zda není výhodnější investovat do navýšení míst pracovníků OSPOD, a vytvořit tak prostor k práci s rizikovou rodinou, než odvádět státu do rozpočtu na výchovnou práci ústavů za každé „své“ dítě finanční částku, kterou lze využít i jinak a efektivněji. Obec by měla pocítit dopady toho, když se nevěnuje prevenci a své problémy pouze přesouvá jinam.

Soudy by také měly, jako je to ostatně běžné v jiných evropských zemích, po určitém čase přehodnocovat a revidovat aktuálnost svých rozhodnutí o umístění dětí do ústavní péče.

Existuje jistě ještě spousta dalších možností jak zlepšit současnou situaci v systému náhradní výchovné péče. Zkusme se nad nimi už konečně zamýšlet. Ale bez alibismu a bez výmluv vůči vlastním chybám.

Seznam stěžejních předpisů:

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 359/1999 Sb., ve znění zákona č. 272/2001 Sb., zákona č. 222/2003, zákona č. 134/2006 Sb., a zákona č. 165/2006 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)

Zákon č. 37/1989 Sb., o ochraně před alkoholismem a jinými toxikomaniemi, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon, v platném znění

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních

Vyhláška č. 60/2006 Sb., o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče

Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých

Seznam předpisů souvisejících:

- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)
- Zákon č. 165/2006 Sb., kterým se mění zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony
- Vyhláška č. 46/2008 Sb., kterou se mění vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění vyhlášky č. 422/2006 Sb.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
- Zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 141/1961 Sb., trestní řád, v platném znění
- Zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, v platném znění.
- Zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách a o změně některých dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 553/1991 Sb., o obecní policii, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování
- Vyhláška č. 226/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění vyhlášky č. 389/2006 Sb.

Výklad nejčastěji kladených dotazů výchovných pracovníků

PaedDr. Jiří Pilař

1. Jaký je rozdíl mezi zákonným zástupcem a osobou odpovědnou za výchovu, co komu výlučně náleží při zastupování dítěte (např. podpis smlouvy o dobrovolném pobytu, převzít dítě ze zařízení, navštěvovat dítě apod.)?

Tato problematika je obsažena v zákoně č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů. **Oba rodiče** (bez ohledu na to, zda jen spolu žijí v partnerském vztahu ve společné domácnosti, jsou sezdání nebo rozvedení, nebo žijí každý jinde) **jsou zákonnými zástupci nezletilého dítěte**, pokud soud nerozhodne jinak. Zákonní zástupci, převážně jimi jsou rodiče, tak mají právo zastupovat dítě v právních úkonech, ke kterým není plně způsobilé. **Osoby odpovědné za výchovu** jsou biologičtí rodiče, nebo jiné osoby, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu.

Stále ve více oblastech je prosazována přítomnost práva u nezletilých na informovaný souhlas zákonného zástupce. Nejčastěji se s ním setkáváme ve školství, kde na základě platné legislativy musí být zákonný zástupce informován poradenským zařízením o veškerých podrobnostech o možných důsledcích psychologického vyšetření a při zařazení dítěte do vzdělávacího programu i školou, jaké bude mít absolvování tohoto programu důsledky v žákově další perspektivě. Nejnovější je uzákonění informovaného souhlasu ve zdravotnické legislativě, kdy ochránci lidských práv prosadili povinnost informovaného souhlasu obou zákonných zástupců (i s rizikem vzájemné nedohody) při jakémkoliv zdravotnickém zákroku, včetně plombování zubů.

Pokud by mohlo dojít **ke střetu zájmů dítěte a rodičů**, nemůže být dítě rodičem zastoupeno. Pokud rodiče nemohou dítě zastoupit, stanoví soud dítěti opatrovníka, který bude v záležitosti chránit jeho zájmy. Zpravidla je tímto opatrovníkem orgán sociálně-právní ochrany dítěte, může jím být ale stanovena jakákoliv další osoba, usoudí-li soud, že to je v nejlepší zájmu dítěte. Pokud by se jednalo o **střet zájmů dítěte a rodičů**, nemůže být dítě rodičem zastoupeno, a to i v případech, že existuje možnost střetu obou stran. Souhlas zákonného zástupce osvojeného dítěte s osvojením musí vyhovovat všem požadavkům, které občanský zákoník klade na právní úkony. Souhlas musí být dán před soudem osobně, výslovně a určitě. Musí být učiněn se zřetelem k určité osobě osvojitele, musí se týkat konkrétního stupně osvojení a zákonný zástupce osvojeného dítěte musí být poučen o právních následcích osvojení.

Rodičovská zodpovědnost náleží oběma rodičům a omezit či zrušit ji může jen soud. Jestliže jeden z rodičů nežije, není znám nebo nemá způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu, náleží rodičovská zodpovědnost druhému rodiči. Totéž platí, je-li jeden z rodičů rodičovské zodpovědnosti zbaven, nebo je-li výkon jeho rodičovské zodpovědnosti pozastaven, ať se již jedná např. o zneužívání či týrání dítěte. Vyžaduje-li to zájem dítěte, může soud svěřit dítě do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba poskytuje záruku jeho řádné výchovy a se svěřením dítěte souhlasí. Při výběru vhodné osoby dá soud přednost zpravidla příbuznému dítěte.

Do výchovy jen jednoho manžela je možno dítě svěřit pouze se souhlasem druhého manžela. Tohoto souhlasu není třeba, jestliže druhý z manželů pozbyl způsobilosti k právním úkonům nebo je-li opatření tohoto souhlasu spojeno s překážkou těžko překonatelnou.

Pěstounská péče

Pěstounská péče je jeden z právních režimů náhradní rodinné péče, ve kterém dítě nemá práva biologického potomka (např. nemá nárok na dědictví) a právní vztah pěstounství končí nejpozději dosažením jeho plnoletosti. Pěstounem může být jen fyzická osoba, která je k péči o dítě vhodná, poskytující záruku řádné výchovy dítěte a kterou ustanoví v konkrétním případě soud. Pěstounská péče je určena především dětem, které ze zdravotních nebo sociálních důvodů nemohou být osvojeny. Často jde o děti starší a skupiny sourozenců.

V praxi se uplatňují dva typy pěstounské péče – individuální a skupinová. Individuální probíhá v běžném rodinném prostředí, skupinová v tzv. zařízeních pro výkon pěstounské péče nebo v SOS dětských vesničkách. Pěstounská péče je placená (odměna pěstounů, příspěvek na úhradu potřeb dítěte, příspěvek při převzetí dítěte, event. příspěvek na zakoupení motorového vozidla).

Soud může svěřit dítě do pěstounské péče fyzické osobě (dále jen „pěstoun“), jestliže zájem dítěte vyžaduje svěřením do takové péče a osoba pěstouna poskytuje záruku řádné výchovy dítěte. Před rozhodnutím o svěřením dítěte do pěstounské péče je soud povinen vyžádat si vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí o tom, zda ten, kdo se má stát pěstounem, je osobou vhodnou pro výkon této péče.

Biologičtí rodiče neztrácejí při pěstounské péči rodičovské povinnosti a vědí, kde dítě vyrůstá. V některých případech ho mohou navštěvovat a mají právo rozhodovat o důležitých věcech, které se dítěte týkají (vydání cestovního pasu, cestování do zahraničí, volba školy apod.). Pokud se rodiče již budou schopni o dítě postarat a budou ho chtít zpět, mohou dát žádost k soudu o vrácení dítěte do péče a ten jejich požadavek zvaží. Soud ale pěstounství zruší vždy jen tehdy, pokud to navrhne sám pěstoun, jinak jen z důležitých důvodů.

Pěstounská péče na přechodnou dobu

Tento formát pěstounské péče byl v naší republice uzákoněn v roce 2006. Jedná se o individuální formu péče o dítě, která je poskytována po nezbytně nutnou, relativně krátkou dobu v domácnostech pěstounů. V přechodné pěstounské péči mohou být umístěny i děti, které náhle nemohou zůstat ve své rodině, ale jejich situace neodpovídá osvojení nebo dlouhodobé pěstounské péči.

Soud může na návrh orgánu sociálně-právní ochrany dětí svěřit dítě do pěstounské péče na přechodnou dobu osobám, které jsou podle zvláštního právního předpisu zařazeny do evidence osob vhodných k výkonu pěstounské péče po přechodnou dobu. Je tím myšlena doba:

- po kterou nemůže rodič ze závažných důvodů dítě vychovávat,
- po jejímž uplynutí lze dát souhlas rodiče s osvojením,
- do pravomocného rozhodnutí soudu o tom, že v konkrétním jednotlivém případě není třeba souhlasu rodičů k osvojení.

Pěstounská péče může být zrušena rozhodnutím soudu. Soud může zrušit pěstounskou péči jen z důležitých důvodů; učiní tak vždy, jestliže o to požádá pěstoun. Bylo-li dítě svěřeno do pěstounské péče na určitou dobu, je soud povinen nejméně jednou za tři měsíce přezkoumat, zda trvají důvody pro svěřeni dítěte do pěstounské péče. Za tím účelem si vyžaduje zejména zprávy příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Soud rozhodne o výchově dítěte vždy, odpadnou-li důvody, pro které bylo dítě svěřeno do pěstounské péče na přechodnou dobu.

Je-li dítě v ústavní výchově nebo v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc z rozhodnutí soudu, může být před rozhodnutím soudu o svěřeni dítěte do pěstounské péče dočasně svěřeno rozhodnutím orgánu sociálně-právní ochrany dětí do péče osoby, která má zájem stát se pěstounem a splňuje stanovené podmínky; obdobně může být do péče budoucích pěstounů svěřeno i dítě, které není v ústavní výchově, se souhlasem rodičů. Nebude-li do tří měsíců od právní moci tohoto rozhodnutí u soudu zahájeno řízení o svěřeni dítěte do pěstounské péče, rozhodnutí o dočasném svěřeni dítěte pozbude právní účinky.

Pěstoun je povinen o dítě osobně pečovat. Bylo-li dítě svěřeno do pěstounské péče jen jednomu z manželů, platí, že se na výchově dítěte podílí i manžel, který není rodičem dítěte, za předpokladu, že s ním žije ve společné domácnosti. Pěstoun při péči o dítě vykonává přiměřeně práva a povinnosti rodičů. Nemá vyživovací povinnost k dítěti a právo zastupovat dítě a spravovat jeho záležitosti má jen v běžných věcech. Má-li pěstoun za to, že rozhodnutí zákonného zástupce dítěte není v souladu se zájmem dítěte, může se domáhat rozhodnutí soudu.

Nárok na výživné na dítě určené rozhodnutím soudu, jemuž náleží příspěvek na úhradu potřeb, přechází na stát. Je-li výživné vyšší než příspěvek

uvedený ve větě první, náleží dítěti rozdíl mezi výživným a příspěvkem; tento rozdíl se vyplácí pěstounovi, resp. školskému výchovnému zařízení. Rodičům či jiným fyzickým osobám povinným poskytovat dítěti výživné uloží soud, aby toto výživné poukázaly příslušnému orgánu, který vyplácí pěstounovi, popřípadě zletilému dítěti příspěvek na úhradu potřeb dítěte.

Osvojení

Osvojením vzniká mezi osvojitelem a osvojencem takový poměr, jaký je mezi rodiči a dětmi, a mezi osvojencem a příbuznými osvojitele. Vzniká tak poměr příbuzenský. Osvojitelé mají rodičovskou zodpovědnost při výchově dětí. Tou se rozumí souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj, jeho zastupování, při správě jeho jmění apod. O osvojení rozhoduje soud na návrh osvojitele. Do knihy matriky se na základě pravomocného rozhodnutí soudu o osvojení zapíše osvojitel. Tím se může stát pouze fyzická osoba, která zaručí způsobem svého života, že osvojení bude ku prospěchu dítěte i společnosti. Je-li osvojitel manželem, může osvojit jen se souhlasem druhého manžela; tohoto souhlasu není třeba, jestliže druhý manžel pozbyl způsobilost k právním úkonům.

Osvojením zanikají vzájemná práva a povinnosti mezi osvojencem a původní rodinou. Zanikají také práva a povinnosti opatrovníka, popřípadě poručníka, který byl ustanoven, aby za rodiče tato práva a povinnosti vykonával. Osvojení, vyjma osvojení nezrušitelného, může soud zrušit jen z důležitých důvodů na návrh osvojence nebo osvojitele. **K osvojení je třeba souhlasu zákonného zástupce osvojevaného dítěte.** Je-li toto dítě schopno posoudit dosah osvojení, je třeba také jeho souhlasu.

Profesionální pěstounská péče

Od roku 2006 byl v České republice zaveden nový prvek v systému náhradní rodinné péče – profesionální pěstounská péče, tedy **pěstounská péče na přechodnou dobu**. Jedná se o individuální formu péče o dítě, která je poskytována po nezbytně nutnou, relativně krátkou dobu v domácnostech pěstounů. V přechodné pěstounské péči mohou být umístěny i děti, které náhle nemohou zůstat ve své rodině, ale jejich situace neodpovídá osvojení nebo dlouhodobé pěstounské péči. Příznivci tohoto způsobu pěstounství deklarují výhodu pěstounské péče na přechodnou dobu tím, že dítě nemusí trávit žádný čas v ústavěch a dětských domovech a dle jejich názoru se významně snižuje riziko tzv. syndromu citové deprivace. Toto tvrzení je sporné, protože je např. ve Velké Británii popsáno nemálo případů, kdy dítě je na přechodnou dobu postupně umísťováno často až do více než deseti pěstounských rodin. Je otázkou, kde dítě zaznamenává větší psychické trauma, zda ve výchovných zařízeních, v nichž, pravda, nemá pro sebe vychovatele (vychovatelku) a emoční vztah nevznikne

tak hluboký, nebo v profesionální pěstounské rodině, kde na dítě jsou dva pěstounští rodiče, a tak i prostor pro vznik výrazné emoční vazby, a tím i deprivace při opouštění rodiny, ve které se dítě cítilo příjemně a k níž si získalo vztah.

Rozdíl mezi zákonným zástupcem (nejběžněji rodičem) a osobou zodpovědnou za výchovu je v tom, že zákonný zástupce zastupuje dítě v právních úkonech, ke kterým není plně způsobilé. Pokud nemohou dítě zastoupit rodiče, stanoví soud dítěti opatrovníka, který bude v záležitosti chránit jeho zájmy. Toto právo nemá pěstoun, pokud tak nerozhodne soud. Nemá také vyživovací povinnost k dítěti a právo zastupovat je a spravovat jeho záležitosti má jen v běžných věcech. Podpis smlouvy o dobrovolném pobytu může podepsat pěstoun, stejně tak může dítě v zařízení navštěvovat, či ze zařízení převzít.

2. Jak jsou upraveny návštěvy dítěte rodinou v zařízení a návštěvy mimo zařízení? Jsou povoleny, nebo jsou právem dítěte, se kterým nemá být nakládáno jako s výchovným prostředkem?

Návštěvy zákonných zástupců v zařízeních a blízkých příbuzných bývají organizovány podle §20, platného znění zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péče ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dítě má právo udržovat kontakt s osobami zodpovědnými za výchovu formou korespondence, telefonických hovorů a osobních návštěv.

Dítě v zařízení má právo přijímat se souhlasem pedagogického pracovníka návštěvy osob, které nejsou osobami zodpovědnými za výchovu, stejně jako opustit samostatně zařízení se souhlasem pedagogického pracovníka za účelem vycházky. Ředitel zařízení má ale právo zakázat nebo přerušit návštěvu kohokoliv, tedy i zákonných zástupců, pokud se chovají nevhodně, a negativně tak ovlivňují výchovu dětí.

Pobyt mimo zařízení formou dovolenky, nebo ze zdravotních důvodů je podmíněn souhlasem ředitele zařízení, který v případě dovolenky rozhodne na základě písemného souhlasu orgánu sociálně-právní ochrany a písemné žádosti osob zodpovědných za výchovu. Ředitel může povolit dítěti také pobyt u jiných osob, ale vždy pouze na základě písemného souhlasu osob zodpovědných za výchovu.

Ředitel zařízení může v rámci výchovných opatření vyplývajících z nedodržování povinností daných zákonem (109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů) zakázat dítěti návštěvy všech osob vyjma osob odpovědných za výchovu a oprávněných pracovníků orgánů sociálně-právní výchovy na dobu maximálně na 30 dnů v období následujících tří měsíců. Osobám odpovědným za výchovu může zrušit nebo přerušit návštěvu v případě jejich nevhodného chování, které by nepříznivě působilo na výchovu dítěte.

Právním dítěte je tedy přijímání návštěv osob zodpovědných za výchovu a ostatních návštěv v zařízení. To však pod podmínkou, že nebudou negativně ovlivňovat výchovu dítěte. Stejně tak může dítě navštěvovat své zákonné zástupce, souhlasí-li s tím orgán sociálně-právní výchovy a povolí-li to ředitel zařízení a nemá-li to negativní vliv na výchovu dítěte.

3. Kdo odpovídá za škodu, kterou dítě způsobilo v zařízení? Jak se dané dítě může podílet na její úhradě? Může být škoda strhávána z kapesného?

Za škodu způsobenou dítětem ve výchovném zařízení je zodpovědné dítě, je-li mu více než patnáct let. Po dovršení tohoto věku u něho lze uplatňovat nárok na odpovědnost a náhradu škody prostřednictvím soudu. U dětí mladších patnácti let nesou zodpovědnost za škodu zákonní zástupci.

Nicméně spáchanou škodu v zařízení hradí při její nápravě výchovné zařízení samo a následně ji může vymáhat na zákonných zástupcích, případně na dítěti samém, je-li starší patnácti let. Na dítěti starším patnácti let je možné škodu v adekvátní výši (dle dohody či rozhodnutím soudu) vymáhat z jeho příjmů. Příjmem však není kapesné, a tudíž nemůže být zdrojem peněz na úhradu spáchané škody.

Dítě se na základě rozhodnutí ředitele může podílet na náhradě jím způsobené škody z příjmu. Škodu však primárně hradí výchovné zařízení. Kapesné nepatří do kategorie příjmu dítěte, a tudíž z něj nelze hradit škodu.

4. Jaká výchovná opatření je možné ukládat dětem v zařízení?

O výchovných opatřeních podrobně hovoří §§21 a 22, opatření ve výchově, zákona č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Za prokázané porušení povinností vymezených tímto zákonem může být dítěti odňata výhoda, sníženo kapesné podle výchovných hledisek zařízení formulovaných ve vnitřním řádu, omezeno, nebo zakázáno trávení volného času mimo zařízení stanovené vnitřním řádem, odňata možnost zúčastnit se mimořádných akcí nad rámec vnitřního řádu (kino, koncert, sportovní utkání, návštěva divadla apod.), zákaz návštěvy s výjimkou osob zodpovědných za výchovu.

V případě potřeby zklidnit agresivního jednotlivce a stabilizace jeho psychického stavu lze u dětí starších 12 let využít možnosti umístění do oddělené místnosti (nejdéle 48 hodin za měsíc), kdy s ním po dobu umístění v oddělené místnosti komunikuje odborný pracovník. Účelem tohoto výjimečného opatření je zajištění ochrany zdraví a bezpečnosti samotného dítěte i dětí a dospělých osob v jeho okolí. Příkaz k umístění do oddělené místnosti vydává ředitel, nebo v případě nepřítomnosti ředitele jeho statutární zástupce. Toto výjimečné opatření nemůže vydat nikdo jiný! Po umístění do oddělené místnosti je bez-

prostředně povolán lékař, který vyšetří příčiny agresivity tak, aby mohl doporučit další postup. Po dobu pobytu dítěte v izolaci je mu poskytována podpora odborného psychologa, resp. psychoterapeuta, a to nejméně 6 hodin denně. Stav dítěte je sledován v pravidelných 30minutových intervalech. Dítě může mít s sebou předměty pro volný čas či vzdělávání, ale pouze takové, jimiž se nemůže zranit. O průběhu pobytu dítěte v oddělené místnosti je vedena předepsaná dokumentace.

Opatření ve výchově musí být adekvátní porušení řádu zařízení a musí být transparentní, aby bylo pochopitelné nejen pro potrestaného, ale i pro celý kolektiv dětí. Pokud není potrestání kolektivem zpracováno a pochopeno, vzniká napětí, které může přerůst v další, již záměrné, porušování kázně, čímž se řetězí konfliktní situace a narůstá napětí.

5. Jakou mají děti možnost vyjadřovat se k tomu, co se jich týká v rámci chodu zařízení (přemísťování, odměňování, rozvrh činnosti)? Mohou vytvářet období studentských rad?

O právech a povinnostech hovoří §20 zákona č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Dítě s nařízenou ústavní výchovou má dle tohoto právního předpisu právo na:

- zajištění plného přímého zaopatření, na rozvíjení tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností;
- na respektování lidské důstojnosti, na společné umístění se svými sourozenci, nebrání-li tomu závažné okolnosti ve vývoji a vztazích sourozenců;
- na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami;
- na svobodu náboženství, při respektování práv a povinností osob odpovědných za výchovu usměrňovat dítě v míře odpovídající jeho rozumovým schopnostem;
- seznámení se svými právy a povinnostmi;
- radit se se svým obhájcem nebo opatrovníkem, ustanoveným pro řízení podle zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže) bez přítomnosti třetích osob, a za tímto účelem přijímat a odesílat korespondenci bez kontroly jejího obsahu.

Dítě má také podle tohoto zákona právo:

- účastnit se činností a aktivit zařízení organizovaných v rámci výchovného programu s výjimkou zákazu či omezení v rámci opatření ve výchově, stanovených tímto zákonem;
- obracet se se žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele a pedagogické pracovníky zařízení a požadovat, aby podání adresovaná příslušným státním orgánům, orgánům územní samosprávy a právníkům a fyzickým osobám, jsou-li pověřeny výkonem sociálně-právní ochrany dětí bez toho, aby jejich obsah kontrolovali pracovníci domova či ústavu. S pracovníky těchto institucí má právo dítě požádat o rozhovor bez přítomnosti dalších osob.

Dítě má také právo:

- vyjádřit svůj názor na zamýšlená a prováděná opatření, která se ho dotýkají, a jeho názorům musí být věnována patřičná pozornost odpovídající jeho věku a rozumové vyspělosti;
- vyjadřovat se ke svému hodnocení;
- má právo na informace o stavu svých úspor či pohledávek;
- právo na udržování kontaktu s osobami odpovědnými za výchovu a dalšími blízkými osobami formou korespondence, telefonických hovorů a osobních návštěv, pokud neohrožují zdravý vývoj dítěte.

Obdobou studentské rady je v zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy spoluspráva, která je složena z dětí zvolených kolektivem a vedena pracovníkem, který je členem vedení zařízení. Ta má právo vyjadřovat se k režimovým prvkům, stravování, výchovným a vztahovým problémům atd. Při kvalitním vedení ze strany dospělých je dobrým nástrojem, který dokáže eliminovat tenze mezi dětmi a dospělými, a tak vytvářet pozitivní atmosféru v zařízení. Samozřejmě, podmínkou je kvalitní pedagogický kolektiv s osobnostmi, které umí s členy spolusprávy komunikovat pokud možno partnersky. Při správném vedení jde o velmi kvalitní terapeutický prvek systému.

Dítě s nařízenou ústavní výchovou má právo na informace ohledně svého pobytu, případně svého umístění či přemístění do dalšího výchovného zařízení. Má právo na vyjádření názoru vůči výchovným opatřením i odměnám, které se jej dotýkají. Přítomnost spolusprávy v zařízení poskytuje prostor k intenzivnější terapeutické práci s kolektivem dětí, a proto je významným prvkem systému. Naopak nepřítomnost spolusprávy, nebo špatná práce hovoří o nedostacích v práci dospělých.

6. Jakým způsobem je stanoven příspěvek na úhradu péče poskytované dětem a nezaopatřeným osobám umístěným ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy v případě, kdy je rodič dítěte nebo zákonný zástupce nezaopatřené osoby ve výkonu trestu odnětí svobody?

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění nálezu Ústavního soudu č. 476/2004 Sb., zákona č. 562/2004 Sb., zákona č. 563/2004 Sb., a zákona č. 383/2005 Sb., s účinností od **1. prosince 2005** v **§ 27**, stanoví, že: **„Rodiče jsou povinni hradit příspěvek na úhradu péče poskytované dětem a nezaopatřeným osobám v zařízeních.** V případě, že dítě nebo nezaopatřená osoba má vlastní pravidelné příjmy, podílí se podle § 29 na hrazení příspěvku.“ Za příjmy se pro účely tohoto zákona považují příjmy uvedené v § 6 zákona č. 463/1991 Sb., o životním minimu, ve znění pozdějších předpisů.

Podle **§ 27 odst. 6** se rodiče, a to i pokud jsou ve výkonu trestu odnětí svobody, na hrazení příspěvku podílejí **rovným dílem**, s výjimkou případů stanovených v **§ 28** – tj. pokud rodiče doloží řediteli zařízení, že jejich příjem nebo příjem jejich domácnosti po zaplacení příspěvku stanoveného podle **§ 27** bude nižší než životní minimum, stanoví se příspěvek v takové výši, aby jim životní minimum zůstalo zachováno. Vždy po uplynutí 6 měsíců jsou rodiče povinni prokazovat, že splňují podmínky pro snížení nebo prominutí příspěvku, a dále bezodkladně oznamovat každé změny v příjmech, které by mohly mít vliv na výši příspěvku. Výši příspěvku a podíl rodičů na jeho úhradě v jednotlivých případech stanoví ředitel zařízení svým rozhodnutím.

Ke srážkám příspěvku na úhradu péče z pracovní odměny odsouzeného ve výkonu trestu odnětí svobody dochází přímo na základě § 33 odst. 2 zákona č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů, způsobem podle prováděcí vyhlášky č. 10/2000 Sb., o srážkách z odměny osob, které jsou ve výkonu trestu odnětí svobody zaměstnány, o výkonu rozhodnutí srážkami z odměny těchto osob a chovanců zvláštních výchovných zařízení a o úhradě dalších nákladů, ve znění pozdějších předpisů. Pro podrobnosti si dovoluujeme odkázat na zmiňovanou vyhlášku, dále uvádíme pouze informace, které jsou v této souvislosti zásadní.

Podle vyhlášky č. 10/2000 Sb., spadá příspěvek na úhradu péče poskytované dětem v zařízeních pod společný pojem „výživné nezaopatřených dětí“ (§ 1 odst. 2 písm. a)). **Tyto srážky provádí přímo věznice, a to na základě rozhodnutí soudu, jímž byl nařízen výkon rozhodnutí srážkami ze mzdy (odměny odsouzeného), nebo s písemným souhlasem odsouzeného.**

Proto je nutné příslušné věznici nejprve zaslat žádost o provádění srážek z odměny odsouzeného v konkrétní výši. S těmito srážkami však musí **odsou-**

zený vyjádřit písemně souhlas. V opačném případě je od 1. ledna 2006 nezbytné **požádat** podle §105 odst. 2 zákona č. 500/2004 Sb., správní řád, **o provedení exekuce exekuční správní orgán**, kterým je v souladu s §106 odst. 1 **obecný správce daně – celní úřad.**

Rodiče jsou povinni hradit příspěvek na úhradu péče poskytované dětem a nezaopatřeným osobám v zařízeních. V případě, že je jeden, nebo oba rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody, tyto srážky provádí přímo věznice. Děje se tak na základě rozhodnutí soudu, jímž byl nařízen výkon rozhodnutí srážkami ze mzdy (odměny odsouzeného), nebo s písemným souhlasem odsouzeného.

7. Jak je stanovena a zjišťována psychická způsobilost, která je podmínkou pro výkon činnosti pedagogického pracovníka v zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a v zařízení pro preventivně výchovnou péči?

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, přinesl s **účinností od 1. prosince 2005** též novou právní úpravu týkající se pedagogických pracovníků ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy (dále jen „zařízení“) nebo ve střediscích výchovné péče (dále jen „středisko“) (**§18 a 18a** zákona č. 109/2002 Sb.).

Pedagogickým pracovníkem zařízení nebo střediska tak může být pouze ten, kdo splňuje podmínky stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a dále podmínku psychické způsobilosti (§18 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.) Psychická způsobilost se zjišťuje psychologickým vyšetřením, jehož výsledkem je posudek o psychologickém vyšetření (dále jen „psychologický posudek“). Psychická způsobilost se prokazuje před vznikem pracovněprávního vztahu k zařízení nebo středisku, za trvání pracovněprávního vztahu k zařízení nebo středisku, a to v případě, že vznikne důvodná pochybnost o tom, zda pedagogický pracovník splňuje podmínku psychické způsobilosti; v takovém případě ředitel zařízení nebo střediska nařídí pedagogickému pracovníkovi podstoupit psychologické vyšetření a k tomu stanoví přiměřenou lhůtu.

Psychickou způsobilost může zjišťovat **pouze osoba, které byla udělena akreditace k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost.** Osoba žádající o akreditaci musí splnit všechny podmínky uvedené v **§18a odst. 1 písm. a) až c)** (specializovaná způsobilost k výkonu povolání klinického psychologa podle zákona č. 96/2004 Sb., praxe delší než 7 let, z níž nejméně 5 let je v oblasti psychodiagnostiky dospělých, proškolení ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy k jednotným metodám, technikám a vyhodnocování psycho-

logického vyšetření). Po splnění uvedených podmínek vzniká osobě žádající o akreditaci nárok na její udělení. Přestane-li akreditovaná osoba splňovat podmínku stanovenou v **§ 18a odst. 1 písm. a)**, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akreditaci odejme. Seznam akreditovaných osob se zveřejňuje ve Věstníku ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Velice často je diskutována otázka, kdo by měl hradit psychologická vyšetření zaměstnanců. Z pohledu hrazení nákladů za psychologické vyšetření je nutné rozlišit následující situace: Pokud zaměstnavatel nařídí pedagogickému pracovníkovi podstoupit psychologické vyšetření z důvodu důvodné pochybnosti o jeho psychické způsobilosti (§ 18 odst. 3 písm. b) bod 1 zákona č. 109/2002 Sb.), pak jde o výlučný zájem zaměstnavatele. V této situaci má totiž zaměstnanec platný psychologický posudek, zaměstnavatel však má o jeho psychické způsobilosti důvodné pochybnosti (důvody nařízení vyšetření by měly být zaměstnavatelem prokazatelné pro případ následného sporu, kdy by měl zaměstnanec podezření z toho, že zaměstnavatel zneužívá svá práva vyplývající z pracovněprávního vztahu – § 7 odst. 2 zákoníku práce). V této situaci by tedy veškeré náklady měl hradit zaměstnavatel.

Vzhledem k uvedenému se lze domnívat, že náklady na psychologické vyšetření se v tomto případě dají subsumovat pod pojem „náklady spojené se zajišťováním bezpečnosti a ochrany zdraví při práci“ (psychologické vyšetření slouží mimo jiné k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví zaměstnance) a že tyto náklady by v případech podle § 18 odst. 3 písm. b) bod 1 zákona č. 109/2002 Sb., měl hradit zaměstnavatel, a to vzhledem k ustanovení § 132 odst. 5 zákoníku práce („Náklady spojené se zajišťováním bezpečnosti a ochrany zdraví při práci hradí zaměstnavatel.“). (Poznámka: nově § 101 odst. 6 zákoníku práce.)

Co se týče prokazování psychické způsobilosti **před vznikem pracovněprávního vztahu** (§ 18 odst. 3 písm. a) zákona č. 109/2002 Sb.), měl by náklady psychologického vyšetření nést **žadatel o zaměstnání**, neboť v dané době ještě nevznikl pracovněprávní vztah mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem a nelze požadovat hrazení nákladů zaměstnavatelem podle § 132 odst. 5 zákoníku práce. Poslední právní úprava umožňuje podrobit se psychologickému vyšetření až před koncem období daného zákoníkem práce, případně vnitřním předpisem A v případě zájmu zaměstnavatele o setrvání pracovníka v pracovním poměru i možnost pracovníkovi toto vyšetření zaměstnavatelem uhradit.

Pedagogickým pracovníkem zařízení nebo střediska tak může být pouze ten, kdo splňuje podmínky stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a dále podmínku psychické způsobilosti, která je dána § 18 odst. 2 zákona č. 109/2002 Sb.) Psychická způsobilost je zjišťována standardizovaným psychologickým vyšetřením, jehož výsledkem je posudek o tomto psychologickém vyšetření. Vyšetření je možné provádět pouze osobou, které byla udělena ak-

reditace k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost u pedagogických pracovníků v zařízeních pro výkon ústavní ochranné výchovy nebo preventivně výchovné péče. Výchozím požadavkem na udělení akreditace psychologovi k této činnosti je zkouška odborné způsobilosti v oboru klinické psychologie.

