



ROLE PARTNERSKÉHO PŘÍSTUPU A SKUPINOVÉ PRÁCE

**v přípravě dětí na odchod
z dětského domova**

Tato publikace byla vytvořena díky projektu „Cesta z labyrintu samostatného života“, který byl podpořen Nadací Sirius v rámci grantového řízení 2015 „Podpora mladistvých při vstupu do samostatného života“.

Role partnerského přístupu a skupinové práce v přípravě dětí na odchod z dětského domova

Průvodce pro vychovatele, vychovatelky
i další pracovníky a pracovnice
v dětských domovech

Odborná recenzentka: PhDr. Hana Pazlarová, Ph.D.,
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

© Vteřina poté, z.s., 2017
ISBN 978-80-906928-0-0

00.00.01
vteřina poté

NADACE
SIRIUS



Obsah

ÚVOD	4
1. ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA A PRINCIPY	6
1.1 Nejlepší zájem dítěte	7
1.2 Participace jako předpoklad úspěšného rozvoje sociálních dovedností dětí a mladistvých	10
1.3 Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče	19
1.4 Individuální plánování jako základní nástroj péče o dítě v zařízení	24
2. SKUPINOVÁ PRÁCE JAKO JEDNA Z MOŽNÝCH FOREM ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A PARTICIPACE	30
2.1 Dříve než začneme	31
2.1.1 Předpoklady úspěšné skupinové práce	31
2.1.2 Proč investovat energii do respektující, rovnocenné komunikace?	32
2.1.3 Jak poznáme, že uplatňujeme partnersky rovnocennou komunikaci?	33
2.1.4 Metodické poznámky k realizaci aktivit	36
2.2. Praktické ukázky technik	39
2.2.1 Uplatnění participace při vytváření pravidel, partnersky rovnocenná komunikace jako předpoklad pro budování důvěry	41
2.2.2 Sebepoznání	46
2.2.3 Zacházení s emocemi – poznání emocí a jak s nimi pracovat	52
2.2.4 Agrese, zvládání hněvu	59
3. CO FUNGUJE A NEFUNKUJE PŘI PROGRAMECH ZAJIŠŤOVANÝCH EXTERNÍMI PRACOVNÍKY A PRACOVNICEMI	66
ZÁVĚR	68
DĚKUJEME	70
Použitá literatura, zdroje	71
PŘÍLOHA Č. 1 Algoritmus hledání nejlepšího zájmu dítěte	73
PŘÍLOHA Č. 2 Hrací pole hry s emocemi	
PŘÍLOHA Č. 3 Šablona člověka	

ÚVOD

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

máte před sebou text, který je určen především vychovatelkám a vychovatelům dětských domovů. Jistě nám dáte za pravdu, že pomáhat dětem, aby se uměly lépe orientovat v samostatném životě a aby uměly navazovat kvalitní vztahy se svým okolím, je jedno z důležitých a zároveň velmi náročných posláních každého pedagoga. U dětí, které vyrůstají mimo svou rodinu, klade situace na pedagogy v mnohém větší nároky a zodpovědnost, neboť se stávají důležitou součástí nejbližšího a vlivného okruhu lidí, se kterými jsou děti v kontaktu. Jsme si vědomi řady omezení, která život a fungování v dětských domovech přináší. Naše zkušenosti v oblasti prevence a intervenčních programů ukazují, že jsme to také my, pedagogové a pedagožky, kdo může výrazným způsobem ovlivňovat vztahy mezi dětmi, vztahy dětí k nám i ke světu jako takovému. Jsme to také my, kdo může zvýšit šanci dětí na úspěšné zařazení do samostatného života.

S vědomím toho, že text by nebyl úplný a upřímně vypovídající o realitě, kdyby nevznikal v součinnosti s těmi, kterých se týká nejvíce, byl náš metodický průvodce tvořen ve spolupráci s bývalými i současnými klienty dětských domovů, vychovateli a vychovatelkami, sociálními pracovníky i odborníky z univerzitního prostředí. Díky jejich cenným zpětným vazbám jsme v textu zohlednili jak aktuální témata a potřeby, tak reálné podmínky a možnosti dětských domovů. Paralelně s tvorbou tohoto průvodce probíhaly výjezdy do dvou dětských domovů, ve kterých byly principy a aktivity zde popisované realizovány v praxi. Prostřednictvím individuálních rozhovorů nebo skupinových diskuzí s dětmi, bývalými klienty a klientkami dětských domovů a s vychovatelkami a vychovateli, jsme získali výpovědi, kterými je náš text doplněn. Věříme, že tak docílíme větší autentičnosti textu.

Celá naše práce, jak při výjezdech, tak zde v textu, staví na participaci, na partnerské a otevřené komunikaci. V našem průvodci naleznete základní informace, které se na pojem participace váží, v širším kontextu představujeme nejlepší zájem dítěte a zmiňujeme Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Cílem naší práce je pokusit se Vám **přiblížit využití skupinové práce, jako jedné z možností, jak ještě navíc podporovat či rozvíjet téma odchodu do samostatného života.** Chceme poukázat na **potenciál**

skupinových aktivit, během nichž dochází k cílenému rozvoji sociálních dovedností, kde prostřednictvím vzájemných interakcí a konfliktů můžeme poskytnout prostor pro poznání vlastního podílu na daném problému a zároveň nabídnout příležitost učit se novým, žádoucím formám chování. Jde nám především o aktivní a vědomý rozvoj tzv. **participativního vedení skupin.** K využívání těchto principů a zaměření se na způsob vedení komunikace vychovatelů a vychovatelek s dětmi nás přivedly i četné rozhovory, které jsme s dětmi z dětských domovů vedli. V nich bylo jako problematické mnohokrát popsáno téma důvěry dětí vůči vychovatelům a vychovatelkám.

Domníváme se, že nedostatek důvěry může při otevírání jakýchkoliv témat, odchodu do samostatného života nevyjímaje, znamenat významnou překážku. Zároveň naše zkušenosti ukazují, že jedním z možných způsobů, jak tento vztah postupně měnit a aktivně pracovat na budování důvěry mezi vychovateli/kami a dětmi, **je reflexe vlastního způsobu komunikace a její postupné směřování k respektujícímu a partnerskému přístupu,** jako jakýsi předpoklad pro vybudování důvěrného vztahu s dětmi. Při takovém procesu je však důležitá schopnost vychovatelů a vychovatelek děti dobře provést jednotlivými technikami, aktivně budovat pocit bezpečí a přijetí a usilovat v co největší míře o partnersky rovnocennou komunikaci. Zvládnout tyto procesy však nemusí být pro každého z nás samozřejmostí, pro někoho mohou být méně známé nebo úplně nové, nebo dokonce z nich můžeme mít i obavy. Pokusili jsme se případné nejistoty či různou míru zkušeností s vedením skupinových aktivit zohlednit a do našeho metodického průvodce **zařazujeme jen takové postupy, o kterých jsme přesvědčeni, že jsou bezpečné a s určitou mírou podpory v podobě metodického textu zvládnutelné.** Zároveň věnujeme velkou pozornost poukázání na případná rizika a doporučení, jak předcházet možným komplikacím.

Metodický průvodce vychází v rámci projektu Cesta z labyrintu samostatného života, který finančně podpořila Nadace Sirius. Projekt byl realizován spolkem Vteřina poté. Ten založili mladí lidé, kteří prošli dětským domovem, s cílem posílit hlas dítěte v institucionální péči. Na tvorbě metodického průvodce se podílel jeden ze zakládajících členů spolku Michal Ďord' spolu s externími spolupracovníky projektu, pedagožkami Olgou Kusou, Ingrid Hanzlíkovou a Dagmar Křišovou.

Přejeme si, aby byl text pro Vás inspirací, povzbuzením a abyste v něm našli doporučení, která budete moci využít přímo ve své praxi.

Za autorský tým Olga Kusá

1. ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA A PRINCIPY

Odchod z dětského domova představuje pro každého, kdo v něm prožil část svého dětství, významný a emočně náročný okamžik, který se často pojí s obavami z budoucnosti. První kroky mimo zdi zařízení s sebou přináší nejen kýžený pocit svobody, ale i odpovědnost za vlastní život.

Úspěšnost odchodu dítěte ze zařízení ovlivňuje celá řada okolností, jako jsou stabilita prostředí, do kterého dítě odchází, návaznost sociálních služeb a dostupnost práce a bydlení v místě budoucího bydliště, dobrá či špatná rozhodnutí mladého dospělého těsně po odchodu. Jakkoli kolektivní zařízení usiluje o co nejvyšší možnou míru přiblížení se přirozenému prostředí dítěte, vždy nutně naráží na objektivně neodstranitelné překážky a limity ústavnosti. Pomocí účelné a efektivní spolupráce s mladým dospělým lze řadu rizik minimalizovat tak, aby měl možnost dosáhnout svého potenciálu. Důležitou roli sehrává způsob, jakým bylo dítě v průběhu svého pobytu v dětském domově připravováno na odchod ze zařízení, a také vztahy, které byli vychovatelé a vychovatelky s dětmi schopni navázat.

V této kapitole představíme základní principy zajišťování péče o dítě v dětském domově. Více se budeme zabývat konceptem tzv. nejlepšího zájmu dítěte, který je základem pro rozvoj participace dítěte v průběhu výchovného procesu, zmíníme také Standardy kvality péče o děti, o které by se průběh výchovy a vzdělávání měl opírat a popíšeme podstatu individuálního plánování jako základního nástroje péče a přípravy dítěte/mladé osoby na samostatný život.

1.1 Nejlepší zájem dítěte¹

Jaký je způsob vyhodnocování nejlepšího zájmu dítěte podle Úmluvy o právech dítěte a jak jej aplikovat do praxe?

Jakou roli ve vyhodnocování nejlepšího zájmu dítěte hraje názor dítěte a kdy a proč jej zjišťovat?

Jak se tento postup uplatní v procesu plánování přípravy dítěte na odchod ze zařízení?

Základním právním principem uplatňovaným v přístupu k dětem je koncept tzv. nejlepšího zájmu dítěte. Tento koncept je bohužel někdy uplatňován tak, že odborníci pouze uskutečňují své představy o tom, co by bylo pro dítě nejlepší. Tento přístup je však nesprávný a na budoucí život mladých lidí opouštějící ústavní péči má negativní vliv.

Nejlepší zájem dítěte nemá předem definovaný konkrétní obsah, který by platil od umístění dítěte do dětského domova až do jeho odchodu. Naopak, jeho určování je nekončící proces, v němž jsou průběžně zohledňovány aktuální okolnosti konkrétního případu. Nejlepší zájem dítěte je hledání optimální rovnováhy mezi jednotlivými zájmy (právy²) dítěte, aby v případě přijímání konkrétního opatření, rozhodnutí či kroku byla v co nejvyšší možné míře zachována všechna práva, která dítěti garantuje Úmluva o právech dítěte.

¹ HOFSCHNEIDEROVÁ, Anna, *Praktický právní průvodce nejlepším zájmem dítěte*, Liga lidských práv, 2016.

² Typickými složkami nejlepšího zájmu dítěte relevantními v kontextu ústavní výchovy, jsou zejména (a nikoli výlučně): **osobní svoboda** (právo na svobodu pohybu mimo domov; k tomu viz nálezy Ústavního soudu ze dne 2. 4. 2009, sp. zn. II. ÚS 1945/08: „Rodinné prostředí je tedy pro dítě prostorem svobody a jakékoliv jiné prostředí za prostor osobní svobody dítěte proto považovat zásadně nelze.“); **právo na ochranu rodinného života** (právo být se svými rodiči a svou rodinou, právo rozvíjet vztahy se svou rodinou); **právo na ochranu soukromého života** (právo rozvíjet vztahy s přáteli, spolužáky a dalšími lidmi v přirozeném prostředí i mimo zdi domova; právo na soukromí; právo na důstojné zacházení); **právo na zachování a rozvíjení své identity** (včetně etnické a národnostní identity, jazykové identity, náboženské identity i kulturní identity); **právo na vzdělání** (právo na přístup ke kvalitnímu vzdělání v rámci běžné sítě škol, které odpovídá zájmům i přáním dítěte); **právo na volný čas, odpočinek a hru** (právo podílet se na kulturním životě v přirozeném prostředí – kroužky, volnočasové aktivity apod.); **právo dítěte na péči, ochranu a bezpečí** (právo dítěte na zajištění blaha a rozvoje, naplnění potřeby lásky a bezpečí, jakož i základních materiálních, tělesných, vzdělávacích a emocionálních potřeb); aj.

Dítě s nařízenou ústavní výchovou by mělo mít co možná nejširší možnost:

- *udržovat kontakt se svou rodinou, a to včetně pobytu u své rodiny, nečelí-li tam v průběhu svého pobytu nepřiměřenému ohrožení;*
- *zapojovat se do aktivit v přirozeném prostředí, tj. do aktivit organizovaných subjekty mimo zařízení a určených obecné veřejnosti, nikoli výlučně dětem v zařízení, a to včetně vzdělávání a mimoškolních aktivit;*
- *navazovat a rozvíjet vztahy mimo zařízení, typicky se svými spolužáky apod.*

Za tímto účelem děti potřebují co nejširší možnost:

- *samostatných vycházek;*
- *návštěv;*
- *přístupu ke komunikačním prostředkům, a to včetně mobilního telefonu a internetu (zajištění přístupu může spočívat též ve finanční a materiální podpoře dítěte);*
- *přístupu k dopravě (za svými rodiči nebo jinými blízkými osobami; i v této souvislosti může zajištění přístupu k dopravě spočívat též ve finanční podpoře dítěte).*

Ani jeden ze zmíněných výčtů není vyčerpávající. Zmíněny jsou oblasti nejdůležitější pro snížení rizika institucionalizace dítěte. Zároveň se jedná o oblasti, které **nemohou** být konkrétně regulovány vnitřním řádem. Z konceptu nejlepšího zájmu dítěte totiž vyplývá, že pravidla obsažená ve vnitřním řádu zařízení se musí omezovat skutečně pouze na nezbytné minimum objektivně nutné k chodu zařízení. Plošná opatření (plošné zákazy mobilů, vycházek apod.) u výše zmíněných oblastí odporují principu hledání přiměřenosti mezi jednotlivými zájmy dítěte. Zásah prostřednictvím plošných opatření, formulovaných např. ve vnitřním řádu, může být přiměřený ve vztahu k některým dětem, avšak jiné děti může zcela neodpovídajícím způsobem omezovat. **Přiměřenost³ nikdy nelze určit bez vazby na konkrétní dítě, jeho osobnost, schopnosti a aktuální životní situaci.**

Nejvýznamnější složkou, která je při posuzování nejlepšího zájmu dítěte vždy přítomná a kterou nelze nikdy opomenout, je **názor dítěte**. Názor dítěte a nejlepší zájem dítěte jsou existenčně provázány. Nejsou-li dodrženy povinnosti vy-

plyvající z práva dítěte na zohlednění jeho názoru, není a nemůže být respektován ani koncept nejlepšího zájmu dítěte. Právo na zohlednění svého názoru má **každé dítě** bez ohledu na jeho věk či postižení. Názor dítěte přitom musí být zohledněn v míře přiměřené rozvíjejícím se schopnostem dítěte. To mj. znamená, že čím je dítě starší, tím více je třeba posilovat **partnerský přístup k dítěti. S rostoucím věkem dítěte by se tak měla měnit i role vychovatele. Ten, kdo dává pokyny k tomu, jak by se mělo co udělat, se postupně mění v mentora, staršího a zkušenějšího „partáka“**, který respektuje osobnost dítěte, nerozhoduje za něj, neukládá mu příkazy, ale diskutuje s ním, nastiňuje mu možné důsledky jeho rozhodnutí, sdílí s ním jeho přání a probírá možnosti, které by mohly vést k jejich naplnění. Takový způsob poskytování podpory dítěti při přijímání jeho vlastních rozhodnutí je z hlediska naplňování nejlepšího zájmu dítěte zcela stěžejní.

Z právního hlediska je k ústavní výchově nutné přistupovat tak, že dítě svá práva má automaticky. Bohužel se však v praxi objevují i případy, kdy jsou dětem jejich práva (např. propustky, vycházky, návštěvy, zapojení se do aktivit mimo zařízení) vychovateli, vychovatelkami a vedením přiznávána za odměnu. **Odůvodňovat je však třeba odepření práva dítěti, nikoliv jeho „přiznání“.** Přičemž důvodem k odepření některého práva dítěti může být pouze ochrana jiného jeho práva (zájmu).

³ K tématu hledání přiměřenosti mezi jednotlivými zájmy dítěte viz přílohu č. 1: Algoritmus posuzování nejlepšího zájmu dítěte.

1.2 Participace jako předpoklad úspěšného rozvoje sociálních dovedností dětí a mladistvých

Jak moc bychom chtěli být součástí něčeho, k čemu nemůžeme vyjádřit svůj názor?

Co je participace a proč tento přístup k dětem uplatňovat?

Jaké jsou výhody participativního přístupu k plánování odchodu?

Jak participaci začlenit do každodenního života v DD?

„Rozvíjet u dětí schopnost participovat se zohledněním jejich věku, vyspělosti a dalších souvislostí, vytvářet příležitosti, v nichž mají možnost vyjádřit své názory na věci, které je ovlivňují a okolí jim naslouchá – to všechno jim pomáhá dospět, získat sebedůvěru a zažívat pocity sebeurčení při přebírání rolí a úkolů za současného respektování ze strany dospělých.“⁴

S naplňováním výše definovaného nejlepšího zájmu dítěte úzce souvisí možnost dítěte aktivně se zapojovat do rozhodování o sobě a dění kolem sebe. Umožnit dítěti participovat na životě uvnitř i vně dětského domova je klíčové pro rozvoj jeho sociálních dovedností, které pro ně budou nepostradatelné po odchodu z ústavní péče. Pro úspěšné fungování ve společnosti je nezbytné, aby se mladý člověk orientoval v sociálních situacích a aktivně přebíral zodpovědnost za své jednání.

Dospělí často činí zásadní rozhodnutí, která mají přímý dopad na životy dětí bez jakékoli jejich účasti. Ne vždy jsou priority rodičů, vychova-

telů a vychovatelek či jiných dospělých shodné s prioritami dětí. Většina dětí je schopna vyjádřit své pocity a přání, ale dětem mladším či dětem s nějakým znevýhodněním a potížemi v komunikaci je třeba poskytnout podporu a srozumitelné informace, aby vůbec měly možnost se rozhodnout.

Participací dětí v kontextu péče v dětských domovech rozumíme celou škálu činností zajišťujících podíl dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají (přímo i nepřímo) a které ovlivňují jejich život v dětském domově i mimo něj (např. změna vychovatele/vychovatelky, nastavování pravidel DD či vnitřního řádu, nabídka volnočasových aktivit, tvorba jídelníčku, využívání internetu aj.). Patří sem rozhodovací procesy týkající se všech dětí jako skupiny či rodinné buňky, ale především rozhodování v individuálních případech (např. tvorba individuálního plánu, plánu rozvoje osobnosti dítěte – PRODu). Zapojení probíhá prostřednictvím interaktivní a partnerské komunikace, a co je důležité, vede k reálným změnám v činnosti dětského domova. Když děti vidí zájem dospělých otevřeně komunikovat, naslouchat a reagovat na základě jejich sdělení a dělat případné změny, spolupráce je mnohem efektivnější. Děti vnímají smysluplnost celého procesu. Bez viditelných výsledků se motivace dětí ke spolupráci mění v rezignaci a pocit zmaru.

Z VÝPOVĚDÍ DĚTÍ:

„My už nevíme, co máme dělat. Řekli jsme svůj názor, ale nic se nestalo.“ „Nemá smysl nic říkat, stejně se nic nezmění.“ „Dospělí nám sdělí, co potřebují říct, vynadají nám, když se jim něco na nás nelíbí nebo naše chování, ale že by se zeptali nás na náš názor, proč tak reagujeme a co my potřebujeme, to ne. A když jo, tak si to jen poslechnou, ale to je všechno.“⁵

⁴ Chci se zapojit do rozhodování o svém životě: Naslouchej mi!, Zpráva z projektu Inclusion Europe, Brusel: Inclusion Europe, 2014. http://www.inclusion-europe.org/childrights4all/images/2779-Hear_my_voice_life_CZ_FINAL_dec_2014.pdf

⁵ Výpovědi byly získávány prostřednictvím předem domluvených rozhovorů v dětských domovech, které Vteřina poté, z. s. v období 2015–2017 oslovila ke spolupráci. V rámci tzv. fokusních skupin se mohli vychovatelé a děti vyjadřovat k procesu plánovaného odchodu a sdílet své zkušenosti.

Participace může mít různé formy – může probíhat formou dětské rady, parlamentu, pracovní skupiny nebo přímé konzultace (diskuze) s dětmi. Tyto způsoby zapojování dětí do procesů, které se jich týkají, lze za dodržení určitých principů participace využít i v dětském domově. Konzultace mohou být individuální nebo skupinové, přičemž skupinové mohou být různě organizované v závislosti na tématu a potřebách zúčastněných (např. zasedání v čistě dětském obsazení, smíšené zasedání za účasti vychovatelů a vychovatelek, ředitele nebo ředitelky či sociální/ho pracovníce či pracovníka).

Základní principy participace

1

VČASNOST

– v každém projektu či iniciativě by děti měly být zapojeny od co nejranější fáze, ideálně od plánování.

2

TRANSPARENTNOST ÚČELU

– od začátku každého participačního procesu by měli být všichni zúčastnění plně informováni o tom, kam proces směřuje, jaký je jeho cíl a jaká je jejich role v něm. Podávané informace by měly být srozumitelné a přiměřené věku dětí.

3

TRANSPARENTNOST ROZDĚLENÍ MOCI

– od samého začátku je třeba otevřeně a realisticky mluvit o rozdělení moci, o tom, kdo provádí konečná rozhodnutí a jak bere v úvahu názory ostatních zúčastněných, jaký je přesně vliv dětí v daném procesu, v jaké fázi se co rozhoduje a jak.

4

PRÁVO NIKOLIV POVINNOST

– je třeba vytvářet podmínky pro zapojení a podporovat aktivní účast dětí. Zároveň však děti musí mít možnost se v konkrétním případě nezapojit nebo svou participaci v nějakém momentě ukončit. Participace není a nesmí být poskytována za odměnu, nebo jako trest ukončena či odmítnuta.

5

CITLIVOST, RESPEKT A BEZPEČÍ

– participační procesy musí probíhat v atmosféře bezpečí vzájemného respektu a důvěry, včetně respektu a citlivosti k názorům dětí. Bezpečí musí zahrnovat nejen bezpečí před násilím, ale také bezpečí před zesměšňováním, manipulací a zneužitím, které by mohlo hrozit zejména dětským reprezentantům.

6

VYVÁŽENOST MEZI VEDENÍM A NEZÁVISLOSTÍ

– tento princip zdůrazňuje význam kvalitního a profesionálního vedení ze strany dospělých. Vedení, které pomáhá a podporuje na jedné straně, ale zároveň vytváří prostor pro autentičnost a kreativitu mladých lidí. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci a pracovníce, kteří participační procesy koordinují, měli možnost se v oblasti participace trvale profesionálně rozvíjet a aby se jim dostávalo podpory ze strany vedení při její aplikaci v praxi.

7

ZKUŠENOSTI MLADÝCH LIDÍ JAKO VÝCHODISKO

– participační procesy musí navazovat na konkrétní zkušenosti, problémy a názory dětí a poskytovat jim prostor k tomu, aby řešily, co považují za nutné a vhodné.

Tabulka č. 1 Základní principy participace - zdroj: HART, R. A., SIMOVSKA, V., JENSEN, B. B., O'KANE, LANSDOWN, G., srovnání prací autorů

Proč participativní přístup k dětem uplatňovat?

Právo dětí na participaci je obsaženo v řadě právních dokumentů, zejména v Úmluvě OSN o právech dítěte (specificky čl. 12), v zákoně o Sociálně-právní ochraně dětí 359/1999 Sb. Participaci je však možné chápat také jako nástroj **zlepšování poskytovaných služeb**. Konzultace s dětmi umožňují přizpůsobovat poskytované služby měnícím se potřebám. Participace tak vede k přesnějším, vhodnějším a informovanějším rozhodnutím. Participace dává dětem určitou úroveň vlivu, prvek volby, který kromě toho, že jim pomáhá pochopit jejich vlastní přání a potřeby, je motivuje k dodržování společných rozhodnutí. Díky participaci tak vzrůstá pravděpodobnost, že přijatá rozhodnutí budou účinně realizována.

Participace vede k posílení demokratických procesů. Děti se jejím prostřednictvím připravují na život v demokratické společnosti. Jako budoucí občané (s volebním právem) se učí být aktivními členy své komunity a podílet se na její správě.

Participace se ukazuje být také **důležitou složkou ochrany dětí.** Opakovaně se potvrzuje, že pokud odpovědní/é pracovníci/ice dětem nenaslouchají a neberou jejich sdělení vážně, může tato skutečnost přispět v konkrétních případech k pokračování jejich zneužívání.

Participace napomáhá rozvoji důležitých životních dovedností. Jde zejména o komunikaci, vyjednávání, dovednost stanovování priorit a rozhodování. Nepodporuje však jen dílčí dovednosti, ale podněcuje rozvoj celé osobnosti. Efektivní participace přispívá k rozvoji sebedůvěry ve vlastní schopnosti, zvyšuje sebevědomí i napomáhá ujasnění si vlastní identity. V praxi se objevují přístupy, které zdůrazňují postavení dítěte jako subjektu, který se může a má právo účastnit a podílet na rozhodování o vlastním životě. Orientují se na podporu vlastních schopností a zdrojů dítěte a jeho zapojení do procesu sociální rehabilitace. Takové přístupy participaci nejen umožňují, ale činí z ní základní mechanismus pomoci a podpory.

VÝPOVĚDI DĚTÍ SE ZKUŠENOSTÍ S PARTICIPACÍ:

„Učím se rozhodovat o sobě a nést i následky.“ „Více si věřím, protože mi věří i dospělí.“ „Získávám tím nové dovednosti, které využiju, až budu někdy sám.“ „Jsem více sebevědomý.“ „Je to fajn pocit, když dospělí respektují můj názor.“

VÝPOVĚDI DĚTÍ SE ZKUŠENOSTÍ S PARTICIPACÍ:

*„Necítím se tak bezmocně.“
„Vím, jaká jsou moje práva
a pak taky povinnosti,
zodpovědnost.“*

Participaci a spolupracující vztah však nelze nařídit nebo zavádět rozhodnutím od stolu. Švýcarská specialistka na participaci dětí Annegeret Wigger k tématu participativních vztahů dospělý-dítě říká: „...sebeurčení ani participaci nejde poručit shora. Když se o to pokoušíte, ze

sebeurčení se stává cizí poroučení a z participace vykonávání obtížné povinnosti. Sebeurčení a participace vznikají, když děti a mladiství zazijí smysl těchto procesů, takže pochopí, že se vyplácí angažovat se pro sebe a pro ostatní. Pro tyto zkušenosti potřebují děti a mladiství konkrétní prostor, ve kterém mohou zažít, jak tyhle procesy participace vypadají a jak pozitivně nebo negativně ovlivnily jejich životy. Každodenně pak děti a mladiství dobývají prostory takových zkušeností a naráží často na nepřekonatelné hranice. Takže konečně o tom, jaké šance dostanou děti a mladiství, aby se zúčastnili utváření světa, ve kterém žijí, rozhoduje svět dospělých a jeho vládnoucí instituce, jako rodina, škola, nabídka volnočasových aktivit v konkrétním místě bydliště. **V tomhle jsou dospělí klíčovými osobami, pravými strážci brány, správci moci k stanovení hranic, a tak i mají velký vliv na to, které tematické prostory budou otevřeny k sebeurčení a participaci a které naopak zůstanou zavřené. Proto se může participace vyvíjet jako souhra procesů shora dolů a zdola nahoru⁶.**

Konceptem participace se míní širší participace jako nedílná součást vztahu dospělých a dětí, princip přítomný ve veškerém fungování dětského domova, ve způsobu uvažování pedagogických pracovníků a pracovníc, ale i všech dalších pracovníků a pracovníc zařízení.

Na co si dát při realizaci participačních procesů v praxi pozor?

Komunikace je jádrem dobré participace dětí na životě dětského domova a často také jádrem problémů v institucích, kde obecná kultura sdílení informací není na vysoké úrovni. Tento problém jen reflektuje širší společenský problém nekomunikace nebo nedostatečných komunikačních návyků. Často neprobíhá potřebná pravidelná a systematická výměna informací mezi vedením, pedagogickým personálem a dětmi, vedení neví, co projednávají děti na skupinách a naopak. Děti neznají mechanismy, jak podat svůj návrh a jak s jejich připomínkami vedení naloží. Nerozumí důvodům, proč v některých případech bylo rozhodnuto tak, jak bylo rozhodnuto, a tato nedorozumění vyvolávají

⁶ Upraveno dle NOSÁL, Igor, ČECHOVÁ, Irena (eds.), *Participace a nové přístupy k práci s ohroženými dětmi a rodinami* (Sub-projekt PF 134: Inovace služeb a metod práce s ohroženými dětmi a rodinami: Nové přístupy a příklady dobré praxe ve Švýcarsku), Brno: Česko-britská o.p.s., 2014, s. 16; WIGGER, A., STANIC, N., *Mitwirkungsbaukasten – eine praktische Anleitung*, in: WIGGER, A., STANIC, N., *Kinder wirken mit. Ein Handbuch zur Unterstützung der Mitwirkungspraxis in der Ausserfamiliären Betreuung*, Bern: Stämpfli Verlag, 2012, s. 72–73.

nepochopení a konflikty. Výrazným posílením systému komunikace v zařízení je svěření zodpovědnosti za přenos informací oběma směry konkrétním osobám a systémové zakotvení prostředků na podporu vysoké míry informovanosti.

Formalismus

Formalismus je obrazem nedůvěry v participaci a vrací nás do úrovně neparticipace do tzv. symbolické účasti. Systém setkávání dětí s vedením je zaveden, děti mají prostor sdělovat své připomínky, ale pedagogové a vedení je dále nijak nezohledňují. Děti dostávají hlas pouze symbolicky, dospělí mu nepřikládají žádný význam a nepřiznávají dětem skutečný vliv. Takový přístup vede k tomu, že děti přestávají vidět smysl ve vyvíjení vlastního úsilí a už pouze rezignovaně vyjadřují nesouhlas se systémem.

Při tomto problému bychom se měli znovu zamyslet nad otázkami⁷:

- Jaký je cíl participace?
- Čeho jí chceme dosáhnout v krátkodobém a dlouhodobém pohledu?
- Co z toho mají mít děti?
- Odpovídají naše participační procesy cílům a kontextu našich dětí?
- Jsme připraveni brát názory dětí skutečně v úvahu?
- Umožňují naše rozhodovací procesy skutečně názor dětí vzít v úvahu?
- Máme stanoveny v našich vnitřních pravidlech, že názorům dětí přikládáme váhu při rozhodování?
- Jak interpretujeme, co nám děti říkají?

Ujasnění si odpovědí na tyto otázky nám pomůže s dětmi vést skutečný a upřímný dialog.

Z VÝPOVĚDÍ DĚTÍ:

„Sedíme tady u stolu, ředitelka má papíry připravený, je to docela taková pohoda. Není to nic nudného. Na konci se zeptá každého zvlášť, jestli nechce něco říct. Jestli nemá nějaký problém. Ale nezažil jsem, že by se někdo přiznal, že něco má.“ „Jestli se ten problém bude řešit, to nevíme, ale můžeme si na to stěžovat.“

Dětské mluvčí průběžně odrůstají a odcházejí

Tento fakt, ač zřejmý od samého začátku, působí potíže v mnoha participačních procesech. Obměna dětí musí být zakomponována do systému participace. Podpora zahrnutí co nejvíce dětí pomáhá tento problém překonávat.

Tak jak děti postupně odcházejí, je třeba stále zapojovat děti nové.

Prevencí tohoto problému je důraz na participaci mladších dětí, jejich kvalitní zaučování do systému, a na spolupráci mezi dětmi napříč skupinami a celým dětským domovem, která umožňuje lepší předávání zkušeností starších mladším.

Manipulace dětí dospělými

Čím stabilnější a lépe fungující jsou participační procesy, tím menší hrozí riziko manipulace dospělými, protože sebevědomé a aktivní děti znalé rozhodovacích a participačních procesů se manipulaci snáze ubrání a samy si budou určovat témata a cíle svého zaměření. Při práci s dětmi na participačních procesech, při provádění a vyhodnocování výzkumů či studií o názorech dětí je třeba stejně jako při každé jiné práci s nimi dodržovat etické standardy pedagogické práce.

Děti jsou motivované k participaci, když:

- je řešený problém významný a smysluplný pro všechny zúčastněné strany,
- jsou participativní aktivity zajímavé a zábavné,
- jim participace přináší užitek (např. vědomí, že přispěly k přínosné změně, že názory byly vyslyšeny nebo že získaly nové dovednosti),
- se cítí být respektované a jejich účast je skutečně oceněna (pochvalou, poděkováním),
- je jim poskytována zpětná pozitivní vazba.

⁷ SINCLAIR, Ruth, Participation in Practice, *Children and Society*, 2004, 18(2), s. 106–118, cituje model tzv. Cest k participaci vyvinutý Harrym Shierem (2001).

Nevhodné hodnocení dětí

Při společném plánování se nevyhneme ani tématu hodnocení dětí, které by jistě vydalo na další samostatnou metodiku. Pro účely našeho směřování se však jen krátce zmíníme o rizicích, která se s tématem hodnocení pojí. Participativní přístup s sebou nese i změnu ve způsobech hodnocení dětí, které by mělo být adresné, vztahující se k chování nikoli k osobě dítěte. Mělo by být adekvátně k věku dítěte srozumitelné a vedené formou dialogu. Poněkud problematické může být, pokud je systém hodnocení v dětském domově nastaven bez prostoru pro individuální sebehodnocení, nebo se opírá o mechanismus odměn a trestů, případně bodové hodnocení. Při společném plánování je smyslem co nejvíce zapojit dítě, které by mělo dobře znát své silné a slabé stránky a popsat své potřeby, změny, překážky. Je třeba také říci, že mnoho dětí není na takový způsob hodnocení zvyklé, připravené.

VÝPOVĚDI DĚTÍ SE ZKUŠENOSTÍ S PARTICIPACÍ:

*„Myslím si, že mám co dospělým říct a když mi budou naslouchat, tak mě třeba konečně pochopí.“
„Když nám dospělí budou věřit, budeme silnější a budeme si i spolu více rozumět.“*

1.3 Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče

Co nám pomáhá se orientovat v množství požadavků na kvalitu poskytované péče a přípravu na samostatný život?

Jaké hodnoty a principy jsou pro naše zařízení důležité a jaké chceme rozvíjet u našich dětí? Jak se nám je daří naplňovat?

Které ze standardů jsou klíčové pro aktivní a cílený rozvoj přípravy dětí na odchod do samostatného života?

Standardy kvality péče (dále jen Standardy) jsou metodickým pokynem MŠMT, který nabízí vychovatelům a ředitelům ústavních zařízení částečnou odpověď na otázku, jakým směrem by se kvalita péče o děti v ústavních zařízeních měla ubírat a jakých principů by se měla držet. Standardy nespecifikují konkrétní výchovné metody a postupy. Umožňují jednotlivým zařízením zvolit, vytvořit a rozvíjet svůj vlastní participativní přístup péče o děti. Akcentují zejména podporu vztahů uvnitř a mimo zařízení, práci s životním příběhem, fyzické a psychologické potřeby dětí, zapojení dětí do rozhodování o jejich životě a konečně rozvíjení jejich kompetencí pro samostatný život.

Ve vztahu k přípravě na samostatný život v zařízeních pro výkon ÚV/OV Standardy stanovují základní kritéria kvality, která by jednotlivé fáze péče (přijímání dítěte do zařízení, příprava na odchod a ukončování péče) měla provázet.

Cílem Standardů je „podpořit v praxi péče o děti v zařízeních ústavní výchovy/ochranné výchovy a střediscích výchovné péče zejména ty principy péče o děti, které se na základě aplikovaného výzkumu a výsledků praxe ukázaly být jako prospěšné pro vývoj dítěte, rozvoj jeho potenciálu, zajištění jeho bezpečí, zvyšování šancí na jeho začlenění do společnosti

a zvyšování šancí na jeho návrat do rodiny. Cílem tvorby standardů bylo konkrétními kritérii postihnout hodnoty, které jsou pro dítě v kontextu jeho situace, rodiny a vývoje v rámci života v zařízení ÚV/OV a SVP důležité a podstatné.”⁸

Podobně jako jejich britská předloha, Standardy upřesňují kritéria kvality přípravy na vstup do života a zdůrazňují roli individuálního plánování a multidisciplinární spolupráci jako nezbytného předpokladu úspěšného začlenění dětí do společnosti. Zároveň identifikují potřeby a práva, které je v procesech individuálního plánování nezbytné reflektovat:

- Dítě potřebuje vztahy.
- Dítě se nachází v určité situaci, místě, má rodinu a specifické vývojové potřeby.
- Dítě má právo být aktivním tvůrcem a účastníkem procesu plánování.
- Dítě potřebuje být součástí komunity/obce, nikoli pouze zařízení.
- Dítě má potřebu sebeidentifikace.
- Dítě je na cestě k dospělosti.
- Dítě potřebuje pocit bezpečí.

Struktura Standardů kvality

Struktura Standardů kvality obsahuje osm průřezových zásad platných pro všechny standardy. Mezi průřezové zásady patří například to, že péče je realizována v souladu s nejlepším zájmem dítěte, s ohledem na jeho věk, rozumové schopnosti, duševní a tělesný zdravotní stav a rodinný kontext; v souladu s individuálními potřebami dítěte; směřuje k rozvoji samostatnosti, aktivní účasti dítěte ve společnosti, k posilování sebevědomí, identity dítěte a k rozvoji tělesných, duševních, citových a sociálních dovedností dítěte; je v souladu s principem rovného přístupu, zajišťuje naplňování práv dětí a vychází z aktuálních odborných poznatků. Tyto zásady platí pro každý jednotlivý standard.

⁸ PACNEROVÁ, Helena a kol., *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015, s. 7, dostupné online.

Dále následuje členění do pěti tematických oblastí:

1. Vymezení činnosti a informovanost

Tato tematická oblast zahrnuje 12 standardů. Jejich shrnujícím záměrem je, „že děti vědí, jak o ně bude v zařízení pečováno, s kým jej budou sdílet, kdo se o ně bude starat a co se od nich očekává. Zařízení má zpracované informace o své činnosti, které jsou srozumitelné a dostupné dětem, osobám odpovědným za výchovu a dalším příslušným subjektům. Děti vědí, co mají dělat v případě, pokud se cítí nespokojené. Existují mechanismy vedoucí k prevenci a nápravě porušení práv a povinností, o kterých jsou informovány děti, osoby odpovědné za výchovu i zaměstnanci.”⁹

2. Průběh péče a návazné služby

Tato tematická oblast zahrnuje 39 standardů. Jejich shrnujícím záměrem je, „že přijetí, pobyt i odchod dítěte ze zařízení je realizován s respektem k potřebám dítěte a jeho zájmům. Dítěti je poskytována individuální podpora pro jeho komplexní rozvoj, uskutečňování vzdělávacích a výchovných cílů a pro přípravu na samostatný život. Děti jsou podporovány v udržení kontaktů s jejich blízkými osobami a podílejí se na rozhodování o důležitých aspektech svého života. Děti a osoby odpovědné za výchovu jsou seznámeny se svými právy a povinnostmi a vědí, co se od nich očekává.”¹⁰

3. Personální agenda

Tato tematická oblast zahrnuje 7 standardů. Jejich shrnujícím záměrem je, „že se o děti stará dostatek kvalifikovaných zaměstnanců, kteří jsou odborně podporováni a znají své kompetence a odpovědnosti. Zařízení uplatňuje odpovědný výběr zaměstnanců a dalších příslušných osob (dobrovolníků, stážistů atd.). Existují mechanismy prevence a kontroly, které zabraňují možnosti nevhodného jednání s dětmi.”¹¹

4. Organizační aspekty

Tato tematická oblast zahrnuje 6 standardů. Jejich shrnujícím záměrem je, „že o děti pečuje tým zaměstnanců, kteří vědí, kdo je řídí a komu se zodpovídají. Existují postupy spolupráce a sdílení informací uvnitř týmu i s dalšími zapojenými subjekty, které dbají na ochranu soukromí a osobních údajů dítěte a jeho rodiny. Zařízení pravidelně sleduje a hodnotí naplňování svého poslání, cílů a kvality poskytované péče a zohledňuje názory dětí, zaměstnanců a dalších zapojených osob.”¹²

⁹ PACNEROVÁ, H. a kol, 2015, s. 28; ¹⁰ PACNEROVÁ, H. a kol, 2015, s. 30; ¹¹ PACNEROVÁ, H. a kol, 2015, s. 34; ¹² PACNEROVÁ, H. a kol, 2015, s. 35

5. Prostředí výkonu péče

Tato tematická oblast zahrnuje 3 standardy. Jejich shrnujícím záměrem je, „že děti mají vytvořeno bezpečné prostředí, které umožňuje poskytování požadovaných služeb ve vztahu k jejich zájmům a specifickým potřebám.“¹³

Celkem je v dokumentu 67 standardů¹⁴. Vzhledem k tomu, že řada kritérií kvality je již v současné době stanovena zákonnými nebo nadzákonnými normami, bylo nutné zachovat kompatibilitu s existujícími ustanoveními platnými pro oblast ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, jak již bylo popsáno výše. Ustanovení, která se vztahují ke kvalitě péče o děti a mají přímou vazbu na výchovně-vzdělávací proces, na který se standardy zaměřují především, byla z právních předpisů vybrána, konkretizována a začleněna do standardů. Tyto standardy nazýváme standardy základní (ve standardech označovány jako standardy A). Jsou to tedy ty standardy, které konkretizují požadavky vyplývající ze stávajících platných právních předpisů. Cílem standardů je ale rovněž naznačovat směr vývoje kvality a kvalitu péče dále zvyšovat. Za tímto účelem byly vytvořeny standardy rozvojové (ve standardech označovány jako standardy B). Tyto standardy přinášejí témata, která v současné chvíli nejsou explicitně zakotvena v právních předpisech. Všechny tematické kapitoly standardů obsahují základní i rozvojové standardy.

Standardy k přípravě na odchod a ukončování pobytu v zařízení

Proces přípravy na odchod a ukončování pobytu v zařízení ve Standardech ošetřují celkem čtyři konkrétní standardy. Zatímco naplňování prvního z níže uvedených je předmětem hodnocení Českou školní inspekcí, následující tři rozvojové standardy (2.37, 2.38, 2.39) zařízení naplňovat nemusí. Jejich význam je však v přípravě dítěte na odchod ze zařízení neméně významný a proto doporučujeme, aby se zařízení o jejich naplňování snažila v co největší možné míře. Postupy a cíle přípravy na samostatný život a ukončování péče totiž nelze bez detailního plánování společně s dítětem, dalšími odborníky a aktéry v životě dítěte naplnit bez zohlednění možností dalšího vzdělávání, zaměstnání, dostupnosti služeb,

finanční podpory a dalších faktorů, které jsou uvedeny v níže uvedených rozvojových standardech.

Číslo	Popis	Typ
2.36	Zařízení má písemně zpracované postupy ukončování péče a přípravy na samostatný život. Dítě je na odchod ze zařízení –/ ukončení programu – připravováno.	Základní
2.37	Zařízení vyhodnocuje potřeby dítěte pro samostatný život a nastavuje postupy k podpoře úspěšného přechodu dítěte do samostatného života. Před odchodem z péče do samostatného života je dítě provázeno v plánování a přípravě zejména těchto oblastí: vzdělávání, zaměstnání, ubytování, správa financí a možnosti finanční podpory (např. sociální dávky), jednání s úřady, péče o zdraví, přístup ke zdravotním službám a službám dalších potřebných specialistů, udržení sociálních kontaktů, vytváření nové sítě podpory a poradenství atd. Mladý dospělý obdrží seznam kontaktních míst a osob, na které se může obrátit v případě náhlých nebo krizových událostí. Na přípravách se podílí také osoba odpovědná za výchovu a další odpovědné orgány. Není určen pro SVP a DDÚ.	Rozvojový
2.38	Pro odcházející dítě zařízení připraví rozloučení a poskytuje mu podporu.	Rozvojový
2.39	Zařízení uplatňuje následnou podporu a poradenství pro mladého dospělého, který opustí péči, a tyto způsoby respektují individuální potřeby mladého dospělého a kladou důraz na zachování a udržení vztahů dítěte, které si v zařízení vytvořilo. S těmito možnostmi zařízení mladého dospělého před odchodem včas a srozumitelně seznamuje. Není určen pro SVP a DDÚ.	Rozvojový

Tabulka č. 2 - Standardy kvality péče – ukončování péče, Zdroj: Pacnerová, 2015, str. 33

¹³ PACNEROVÁ, H. a kol, 2015, s. 36

¹⁴ http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Standardy_kvality_pece_o_deti.pdf

1.4 Individuální plánování jako základní nástroj péče o dítě v zařízení

K čemu slouží individuální plánování?

Jak motivovat dítě ke spolupráci na individuálním plánování?

Jaká témata a oblasti by měly obsahovat rozhovory v době plánování odchodu?

Kdy začít dítě připravovat na odchod?

Smyslem a účelem ústavní výchovy je posilovat samostatnost dítěte, posilovat míru jeho sociálního začlenění a motivovat ho k takovým činnostem, které nevedou k dlouhodobému setrvávání dítěte ve stavu závislosti na pomoci podpůrných systémů. Základním kamenem péče o dítě v zařízeních náhradní výchovné péče by mělo být **individuální plánování**¹⁵. Jinými slovy, přijímaná opatření musí být šita na míru individuálním potřebám konkrétního dítěte. Cíle stanovené v individuálním plánu se vždy odvíjí jak od **potřeb dítěte, tak i od jeho přání a představ**¹⁶. Tyto cíle tedy mají vždy individuální povahu a mění se a přizpůsobují v závislosti na změně potřeb či představ dítěte. Současně musí být individuální plán v souladu se smyslem a účelem ústavní výchovy jako takové (posilování samostatnosti dítěte, posilování míry sociálního začlenění dítěte, motivace dítěte k takovým činnostem, které nevedou k dlouhodobému setrvávání dítěte ve stavu závislosti na pomoci podpůrných systémů).

Plánování, které flexibilně reaguje na měnící se potřeby a přání dítěte (tzn., v každém konkrétním okamžiku zohledňuje všechny konkrétní okolnosti případu), je přímým nástrojem naplňování nejlepšího zájmu

¹⁵ Označení „individuální plánování“ je na tomto místě používáno typově, tj. v obecném smyslu nástroje pro práci s člověkem v nepříznivé sociální situaci. Není jím myšlen výlučně individuální plán ochrany dítěte jako základní nástroj činnosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

¹⁶ Jedná se o uplatnění práva dítěte na účast v procesech, které se jej dotýkají, a na určování výstupů těchto procesů, nemůže-li se svými rozhodnutími vystavit nepřiměřenému ohrožení svého příznivého vývoje. Přičemž, **čím je dítě starší, tím je okruh toho, co lze považovat za jeho nepřiměřené ohrožení, užší**. U starších dětí lze za nepřiměřené ohrožení považovat pouze pravděpodobné ohrožení jejich života či pravděpodobné a současné vážné ohrožení jejich zdraví.

dítěte. Současně je individuální plán, na rozdíl od vnitřního řádu zařízení, **jediným legitimním podkladem pro případné omezení práv dítěte**, je-li to nezbytné pro zajištění naplňování jeho nejlepšího zájmu – zajišťování rovnováhy mezi jednotlivými dotčenými právy dítěte.

Individuální plán slouží ke stanovení konkrétních, časově ohraničených a měřitelných kroků, směřujících k naplňování vlastního účelu ústavní výchovy. Dobře nastavený individuální plán a cíle v něm by měly splňovat zásadu SMART¹⁷:

S – SPECIFICKÝ A KONKRÉTNÍ

– používáme výrazy typu: *umí, dokáže, pozná, ovládá, rozliší, najde*. Vyhybáme se výrazům typu: pokračovat, zapojit se, zvýšit, posílit, rozšířit, zlepšit.

M – MĚRITELNÝ

– určíme měřítko nebo kritérium, podle kterého poznáme, že cíl z individuálního plánu byl naplněn. Používáme formulace typu: *František si zlepšil známku na vysvědčení z matematiky a českého jazyka na 4*. Vyhybáme se vágním formulacím, jako je např. zlepšení školních výsledků.

A – AKCEPTOVATELNÝ, PŘIJATELNÝ

– dítě/mladá osoba, které/á má směřovat k cíli uvedeném v individuálním plánu s daným cílem souhlasí, ideálně je stanovený cíl přijatelný pro všechny strany. Příklad pro mladou osobu nepřijatelného cíle: *Pepa přestane kouřit*. Příklad pro mladou osobu přijatelného cíle: *Pepa bude kouřit pouze na zahradě domova, na vyhrazeném místě*.

R – REALISTICKÝ

– cíle uvedeného v individuálním plánu je reálně možné dosáhnout. Příklad nerealistického cíle (pro konkrétní dítě): *Martin si zlepší prospěch ve všech předmětech o dva stupně*. Příklad reálně dosažitelného cíle: *Martin si zlepší prospěch v matematice a českém jazyce na 4*. Vždy je nutné stanovovat cíle s ohledem na možnosti a schopnosti daného dítěte.

¹⁷ Upraveno dle LUMOS, www.wearelumos.org, ze semináře IPOD a vyhodnocování situace dítěte a rodiny.

T – TERMÍNOVANÝ

– každý úkol v individuálním plánu má stanovený termín, dle kterého je možné kontrolovat splnění cíle. V případě dlouhodobých úkolů je potřeba být konkrétní. Např. místo slova „průběžně“ je lepší uvést specificky třeba **2x týdně vždy 1 hodinu**.

Nejsou-li cíle definovány na základě výše uvedeného modelu, ale staví na domněnkách a nejasných zdrojích, hrozí, že dítě nebude motivováno cíle naplňovat a individuální plán selže. Jsou-li cíle nastavené formálně a dítě jim nerozumí nebo s nimi nesouhlasí, nemá chuť se zapojovat. **Nespatřuje-li dítě v plánu přínos, distancuje se od jeho naplňování a stává se pasivním.** (Běhounková, 2012) Naopak dítě, které dostává možnost vyjádřit své přání a plány a kterému nabízíme přiměřenou podporu jeho věku a schopnostem, se učí aktivně rozhodovat samo osobě a diskutovat. Aktivní zapojení dítěte do procesu plánování posiluje dovednosti, které uplatní i v samostatném životě.

Je klíčové, aby dítě bylo plnohodnotnou součástí individuálního plánování, aktivně se na něm podílelo a nebylo pouze příjemcem plánu, který vytvořili jiní. Při tvorbě individuálního plánu je třeba používat srozumitelný a přátelský jazyk a všichni zainteresovaní si musí skutečnosti uvedené v individuálním plánu vykládat stejným způsobem.

Kdy je nejlepší vlastně začít s přípravou na odchod?

Příprava dítěte na vstup do samostatného života by měla probíhat dlouhodobě a systematicky. Běhounková (2012) ji dělí na tři fáze, přičemž **první fáze** začíná již při samotném vstupu dítěte do dětského domova a spočívá v detailním zpracování programu rozvoje osobnosti dítěte (PROD). **Druhá fáze** přípravy na vstup do samostatného života probíhá během pobytu dítěte v dětském domově. V této fázi by dítěti měla být přidělena klíčo-

Z VÝPOVĚDÍ DĚTÍ:

„Teta mi to dala k podepsání. Dověděl jsem se z toho, že jsem líný a že bych se měl ve škole zlepšit.“ „O mě tam bylo napsané, že jsem agresivní a že se se mnou nedá spolupracovat. To mě fakt naštvalo. Já si toto vůbec o sobě nemyslím. Nikdo se mě neptal, co chci, aby tam bylo. Jen jsem to měla podepsat.“

vá osoba, která dítě bude provázet v procesu plánování a usnadní mu nezávislost při odchodu ze zařízení. Základním předpokladem je přitom schopnost klíčového pracovníka či pracovnice navázat s dítětem důvěrný vztah. Tato fáze dle Běhounkové končí odchodem dítěte ze zařízení, který má ideálně formu rituálu. **Třetí fáze** se soustředí na období po odchodu dítěte ze zařízení a má preventivní charakter. Již v předchozích fázích přípravy by mělo být dítě propojeno s osobou, na niž se bude moci v případě potřeby obrátit a která bude jeho průvodcem a pomocníkem při začleňování se do světa mimo zařízení. Podpora v této fázi pomalu dozrívá v souvislosti se schopností dítěte adaptovat se na nové životní podmínky.

Jaká témata by měla být obsahem plánování?

Níže nabízíme výčet důležitých oblastí, které by neměly být opomenuty v druhé fázi přípravy. Jejich výčet je inspirován britskou verzí programu rozvoje osobnosti dítěte.¹⁸

■ Ubytování

– informace o možnostech ubytování.

■ Praktické schopnosti/dovednosti

– program přípravy dítěte, který mu umožní samostatně bydlet.

■ Vzdělávání/odborná příprava

– detailní plán dalšího vzdělávání a vzdělávacích potřeb dítěte.¹⁹

■ Zaměstnání

– informace o pracovních zkušenostech, uplatnění a zvycích dítěte, informace o aktuální situaci (dlouhodobé zaměstnání, krátkodobá brigáda).

Z VÝPOVĚDÍ VYCHOVATELKÝ:

„U nás příprava na odchod začíná až měsíc dva před odchodem a probíhá hlavně v režii ředitele/ky. Uvítala bych, kdyby příprava byla strukturovanější a začínala dřív.“

¹⁸ http://www.writeenough.org.uk/formats_ics_pathway_plan.htm

¹⁹ Plán osobního vzdělávání je dokument připravený mladým člověkem bez předepsané formy (např. rukou, elektronicky). Dokument by měl zahrnovat plány mladého člověka v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a zaměstnání. V případě potřeby by mladé osobě měla být poskytnuta vhodná forma podpory, která do nejvyšší možné míry bude respektovat její/jím zvolenou formu i obsah Plánu osobního vzdělávání. Je vhodné, aby mladý dospělý uměl pojmenovat své silné a slabé stránky a oblasti, v nichž se chce zlepšit.

■ Finanční plán

– informace o příjmech, nezbytných potřebách a výdajích na ně, finanční pomoci, která dítěti bude poskytnuta ze strany zařízení, úřadu práce, informace o spoření aj.

■ Specifické potřeby

– informace o specifických zdravotních potřebách dítěte a způsobu jejich naplnění.

■ Rezervní plány pro samostatně bydlící

– informace o tom, kdo a jak zajistí, že se dítě nedostane do bytové nouze, informace o tom, na koho se dítě může obrátit v případě hrozící bytové nouze.

■ Krizové situace

– potenciální krizové situace, schopnost dítěte rozeznat krizovou situaci a možnosti pomoci.

■ Seznam osob

– s kontaktními údaji, na které se může dítě ve všech předcházejících bodech obrátit.

Jak zapojit dítě do plánování?

Výše jsme několikrát zmínili, že je potřeba, aby dítě bylo aktivním tvůrcem plánu, protože díky tomu bude motivované k plnění stanovených cílů. Co to ale znamená a jak by zapojení dítěte mělo probíhat? Z našich rozhovorů s vychovateli a vychovatelkami, ale i samotnými dětmi, vyplynulo, že plánování a odchod ze zařízení nejsou zrovna témata, která by u dětí byla v centru zájmu. Nad budoucností se často nechťejí zamýšlet, případně mají nerealistické či zkrslé představy. Upřímné snahy vychovatelů a vychovatelek se leckdy setkají s nepochopením. Předpokladem pro úspěšné zapojení dítěte do individuálního plánování je zavedení principů participace (viz výše) a partnerské komunikace (viz níže) do celkového fungování zařízení. Konkrétně pro tvorbu individuálního plánu však můžeme stanovit několik základních pravidel, které zapojení dětí usnadní.

Informování dětí	Děti je třeba brát jako plnohodnotné partnery, které je třeba přiměřeným způsobem informovat, aby jejich rozhodnutí mohla být informovaná.
Přiměřený čas a vysvětlení	Dětem je potřeba poskytnout dostatek času a přiměřené vysvětlení, aby mohly dobře porozumět situaci i možnostem v ní.
Průběžná konzultace	Plánování nesmí být omezeno na jednorázové setkání, během něhož jsou učiněna všechna rozhodnutí, nýbrž musí být nastaveno jako kontinuální proces. Tomu musí odpovídat nabídka průběžných konzultací.
Neodsuzující podpora	Poskytovaná podpora musí být dostupná a především neodsuzující.
Přiměřené místo a podmínky	Je také třeba připravit vhodné místo, které bude dostatečně příjemné a soukromé, aby se dítě v místě cítilo dobře. Běžné poradenské místnosti jsou vybaveny spíše s ohledem na potřeby dospělých a dětem nevyhovují.
Prostor na přípravu	Jestliže má dítě vstoupit do procesu participace na plánování a rozhodování, kterého se bude účastnit dospělá osoba, je třeba dítě na takovou situaci připravit a také ji s dítětem zpětně zhodnotit. Pracovník s dostatečným předstihem plánuje a získává relevantní informace o dítěti a o dalších důležitých faktorech týkajících se dítěte. Dbá na to, aby příprava byla důkladná, promyšlená.
Nezaujatost	Pracovník, který proces plánování facilituje, musí být schopen nezaujatého postoje. Zvláště v případech, kdy se proces rozhodování/plánování uskutečňuje ve spolupráci s rodiči a dalšími specialisty, kdy se jejich postoje a názory mohou značně odlišovat.
Pozornost k prioritám dětí	Pokud má dítě pociťovat, že je reálným spoluhráčem v procesu plánování, je třeba zohledňovat jeho priority, ačkoliv se mohou rozcházet s prioritami dospělých.

Tabulka č. 3 - Základní pravidla pro zapojení dětí do individuálního plánování, Zdroj: MCNEISH, D., NEWMAN, T. ROBERTS, H., 2002, upraveno

2. SKUPINOVÁ PRÁCE JAKO JEDNA Z MOŽNÝCH FOREM ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A PARTICIPACE

Skupinové aktivity podporují schopnost spolupráce, komunikace, naslouchání. Formou sdíleného prožitku umožňují poznávat sám sebe a rozvíjet své kompetence. Jejich prostřednictvím mohou vychovatelé a vychovatelky s dětmi posilovat sociální dovednosti a otvírat aktuální nebo dlouhodobě řešená témata, která ovlivňují skupinu. Aktivní posilování sociálních kompetencí formou skupinové práce považujeme za jednu z možných forem pedagogické práce s dětmi. Lze ji také dobře využít pro témata spojená s přípravou na samostatný život, zvláště když probíhá dlouhodobě a pravidelně.

V této kapitole nabízíme konkrétní ukázky postupu a aktivit, včetně doporučení a důležitých upozornění vztahujících se k jejich realizaci. Některé z předkládaných aktivit byly součástí výjezdů do dvou dětských domovů během projektu Vteřiny poté, z. s. v letech 2016–2017. Cílem výjezdů bylo postupně odvíjet témata spojená s přípravou na odchod z dětského domova a představit vychovatelům a vychovatelkám model partnersky rovnocenné komunikace a principy participativního vedení skupiny. Vychovatelé a vychovatelky se učili dávat cílenou zpětnou vazbu, přenášet zodpovědnost v rozhodování na děti a tím tak zvyšovat kompetence dětí při řešení problémů. Přírodním důsledkem takového působení byla mimo jiné revize komunikačního přístupu vychovatelů/ek a účinnosti zaběhlého způsobu hodnocení dětí.

Některé z aktivit, jež jsme realizovali v dětských domovech v průběhu zmíněného projektu, vyžadují dlouhodobější zkušenosti s vedením skupiny nebo využívají potenciálu externích lektorů a lektorek. Tyto aktivity proto do metodiky nezahrnujeme a nahrazujeme je takovými, které mohou být bezpečně vedené interními vychovateli a vychovatelkami.

2.1 Dříve než začneme

2.1.1 Předpoklady úspěšné skupinové práce

Při skupinové práci sehrávají klíčovou roli samotní vychovatelé a vychovatelky, nikoli jen aktivity jako takové. Níže představíme základní principy nebo předpoklady úspěšné skupinové práce s dětmi.

Jedním z prvních je **pravidelnost a ukotvenost**. Jde o pravidelné setkávání všech klíčových účastníků – dětí a mladistvých a pedagogického personálu, na němž se sdílí a diskutují činnosti a procesy ve skupině. Společné setkávání podporuje otevřenost, pocit zodpovědnosti, podporuje participaci. Prostřednictvím zpětných vazeb a nových zkušeností je možné přispívat ke změně v chování. Četnost setkávání může být velmi různá, záleží na cíli a potřebách skupiny (od aktuálně významných témat, přes dlouhodobý rozvoj určitých dovedností apod.). Setkávání může být v týdenním režimu nebo po měsíci, podstatná je pravidelnost a předem jasné daná ukotvenost v harmonogramu aktivit, důležitá je **soustavnost a dlouhodobé působení**.

Zcela nezbytným předpokladem je **vytvoření důvěrného vztahu** s dětmi v malých skupinách. Důležitým principem je zde aktivní budování **pocitu bezpečí**, bez kterého nebudou schopny děti mluvit otevřeně a upřímně. Podstatnou roli zde hrají **vztahy na partnerské úrovni (partnerská role vychovatele)**, dostatek prostoru pro **otevřenou komunikaci**, tj. vzájemnou diskuzi a schopnost dobře reflektovat realizované aktivity. (Tato témata jsou více rozpracována níže.) Naším cílem není, aby nám děti sdělovaly jen to, co si myslí, že chceme slyšet, nebo aby si své pochyby či zkušenosti nechávaly pro sebe. Cenzura a necitlivé hodnocení odlišných názorů do otevřené a bezpečné komunikace nepatří.

Př. necitlivého hodnocení ze strany vychovatele/ky:

„To mě u tebe vůbec nepřekvapuje. Však ty nejsi žádný svatoušek, tak se nemůžeš divit, že se ti takové věci dějí.“ „Nepřeháněj, já vím, jak to bylo doopravdy. Vy si o sobě vždycky myslíte, že jste největší chudáčci.“ „Už jsi zase přišel pozdě na skupinu! Na tebe není žádné spolehnutí. A co to máš na sobě? Okamžitě se jdi převléct!“²⁰

²⁰ Ukázky výpovědí vychovatelů, vychovatelek a dětí vychází z dlouhodobé praxe jednotlivých členek týmu, které se podílely na projektu Vteřiny poté. Nevztahují se na situace za zapojených dětských domovů, ale představují kombinaci výroků, které lektorky zaznamenaly v průběhu svých návštěv z různých zařízení nebo při rozhovorech s dětmi a vychovateli a vychovatelkami.

V neposlední řadě je dobré nepodceňovat **důležitost prožitku** a využívat **zážitkové techniky** umožňující zapojení všech členů skupiny. Rozhovory a diskuze mají své místo, ale chceme-li docílit hlubších změn v chování či postojích, je vlastní prožitek nedocenitelný. Přes vlastní zkušenost a možnost prožít něco nového, nebo podívat se na věc odlišným způsobem, z jiného úhlu, možnost sdílet s ostatními, je docílení změny mnohem efektivnější než pouhé vyslechnutí rad, doporučení, pouček apod. Nezapomínejme také, že uplatněné **aktivity musí vždy odpovídat věku, specifikům a aktuálním potřebám cílové skupiny**, z tohoto důvodu je zásadní průběžně zjišťovat tematické preference skupiny, skupinovou dynamiku apod. (Všechny představované aktivity v textu jsou zaměřeny na věkovou skupinu 12+).

2.1.2 Proč investovat energii do respektující, rovnocenné komunikace?

Předpokladem dobře fungující práce s dětmi ve skupinách je efektivně nastavená partnerská komunikace a schopnost efektivně řešit konflikty. To vše může velmi pozitivně ovlivnit prožívání a chování dětí. V tomto ohledu je důležitá role dospělých, jakožto nositelů určitých hodnot, které jsou patrné například ve způsobu, jakým s dětmi komunikujeme a ve způsobu, jakým využijeme situace a dění kolem sebe přímo ve skupině. Důležitá je také samozřejmě role skupiny a rovněž role rodiny, kterou však z pozice vychovatelů můžeme ovlivňovat nejméně, proto nám přijde smysluplné soustředit pozornost na vztahy v dětském domově. Díky společnému sdílení se učíme přijímat odlišnosti (v hodnotách, normách u dětí), pěstujeme pozitivní vztahy, na základě sdílení upevňujeme pocit sounáležitosti a důvěru. Vedeme děti k přijímání zodpovědnosti za dění ve své skupině a prostřednictvím participace všech, se pokoušíme hledat řešení.

Při práci s dětmi se jistě nevyhneme nedorozuměním, konfliktům, náročným vztahově výchovným situacím. Přes to, že je vychovatel/vychovatelka a dítě v nerovném postavení co se zodpovědnosti týče, je partnerská a rovnocenná komunikace možná a jako předpoklad pro úspěšné fungování dítěte v samostatném životě dokonce žádoucí. Nejde o hraní si na kamarády či posouvání profesních hranic, jde o schopnost vzájemně se respektovat, kultivovat svou komunikaci a společně umět řešit

konflikty. Základem takové **spoluúčasti – participace** je skutečnost, že porozumíme sami sobě, vlastním emocím a limitům. Od všech, včetně vychovatelů, to vyžaduje určitou dávku sebereflexe a ochotu se učit něčemu novému.

2.1.3 Jak poznáme, že uplatňujeme partnersky rovnocennou komunikaci?

- Nastavená pravidla, principy platí pro všechny, nejen pro děti.
- Učíme se rozpoznávat projevy nerespektující komunikace u sebe a druhých a dokážeme se jí vyvarovat (ironie, manipulace, nevyžádané rady apod.) – více viz komunikační stopky.
- Vytváříme prostor pro otevřenou komunikaci a samostatné rozhodování.
- Spravedlnost, otevřenost, možnost rozhodovat ve skupině.

Několik pravidel pro sebereflexi našeho způsobu komunikace s dětmi vycházející z respektující komunikace

Umění sebereflexe je nezbytnou dovedností pro pedagogickou profesi. Být „průvodcem či průvodkyní“ dětí, mladých dospělých je psychicky velice náročné. Je nezbytné, aby tito „průvodci a průvodkyně“ byli schopni mít nadhled a objektivně nahlížet na své počínání, hledat nedostatky, radovat se z úspěchů, pracovat na odstraňování chyb nebo opakování zdarů. Schopnost sebereflexe znamená profesní růst, otevřený přístup vůči sobě, vůči dětem, překonávání zažitých stereotypů.

1. Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.
2. Když děti nemají jasné hranice, ztrácejí pocit bezpečí.
3. Dítě, které se špatně chová, se většinou špatně cítí.
4. Dětem vadí stejné chování jako nám, ale neumí se účinně bránit, řeší to křikem, pláčem, vzdorem.

5. Existuje 10 způsobů, jak špatně mluvit s dítětem: výčitky, kritika, citové vydírání, zákazy, příkazy, nálepkování, vyhrožování, křik, dávání za vzor, ironie. (viz komunikační stopky)
6. Kritikou nikoho nenaučíme, jak věci zlepšit.
7. Předškolní děti si neumí představit „nesahání“, „nelítání“, ale slyší „sahej“, „lítej“.
8. NE: „Nelítej po těch schodech.“ vs. ANO: „Na schodech je lepší držet se zábradlí.“
9. MÝTUS: Když řekneme dětem či dospělým, co nemají dělat, logicky si myslíme, že budou vědět, co dělat mají.
10. Problém, který zdůrazňujeme a upíráme na něj pozornost, se zhoršuje.
11. Dítě si o sobě vytváří obraz hodně podle toho, co o něm dospělí říkají (neříkejme o nich ani z legrace „tlustoch“, „nešika“, „ňouma“ ap.).
12. Výchova by neměla připomínat výjimečný stav, neměli bychom bojovat s dětmi, ale jít s nimi ruku v ruce.
13. I nám dá zabrat nereagovat agresí na urážky, děti ale jiné prostředky, jak se bránit, nemají.
14. Děti do 10 let nerozumí ironii (slyší „Ty jsi náš slavík“, ale nechápou, když tak dobře zpívají, proč se u toho rodiče tváří tak kysele).
15. Ironické chování autorit, jako jsou učitelé, vybízí k šikaně (já si z Pepíka dělám srandu, vy můžete taky, a koho urážíme, toho můžeme i bít).
16. Budujme v dětech sebeúctu, kdo si váží sám sebe, nedělá věci, kterými by klesl ve svých očích.
17. Výchova je jako hra „pošli to dál“, když křičíme a bijeme, bude dítě na jiné taky křičet a bít je. Nebo se nechá bít a okřikovat. Tak to přeci dělali dospělí, tak to má být.
18. Popis + Co s tím uděláme? = jedna ze základních komunikačních strategií. NE: Ty sis neuklidil kolo?!“ vs. ANO: „Kolo zůstalo před domem a začíná pršet, co s tím?“
19. Dobré jsou INFORMACE („Tohle děláme tak a tak...“, „Pomůže, když...“). Pomáhají porozumět řádu a zákonitostem, podle nichž se lidé řídí.
20. Informace stejně jako popis nehodnotí člověka, ale popisuje situaci. NE: „Sundej si ty holínky!“ vs. ANO: „Když jsou holínky špinavé, nedávaj se do tašky, protože by ji umazaly“.
21. Aby se dítě naučilo věci dělat správně, nemusí znát všechna „TAKHLE NE“, ale musí znát co nejvíc „TAKHLE ANO“.

22. Skvělé je DÁT NA VÝBĚR, učí děti rozhodovat se a být zodpovědný. ANO: „Vezmeš si svetr nebo mikinu?“ nebo „Uklidiš myčku nebo zaliješ kytky?“
23. Uklízení je pro malé děti mentálně těžké, dlouho musíme uklízet s nimi.
24. Nenutíme předškolní děti půjčovat věci, mentálně na to nemají a mají právo prožít si vlastnictví.
25. Neříkáme dětem, že „PROSÍM“ je kouzelné slovíčko, pak si myslí, že díky němu dostanou vše.
26. Místo výčitek můžete VYJÁDŘIT svá přání, očekávání, pocity. NE: „Tys zase neuklidil ty ponožky?“ vs. ANO: „Přála bych si, aby věci na vyprání byly vždy v koši.“
27. Používáme tzv. JÁ-VÝROK, kterým ulevíme svým emocím, mluvíme o sobě, neútočíme na dítě. „Jsem zklamaná, když se nedodržují dohody.“ nebo „Nemám ráda taková slova.“
28. K já-výroku je dobré přidat informaci, proč ta která situace vadí a jak by se měla lépe řešit. ANO: „Nelíbí se mi křik, bolí mě z něj hlava.“
29. Omluvu chápou děti až od pěti let, do té doby se za malé dítě omlouvá dospělý. ANO: „Martínek ti chce říct, jak ho to mrzí.“
30. Nepřijímáme žalování předškolních dětí. ANO: „Vy dva víte, jak to bylo, tak si to vyjasněte.“
31. Když je dítě rozrušené, rozumné argumenty nevnímá, pomůže empatie. ANO: „Ty bys chtěla páreček, já vím...“ Opakovat, dokud se dítě neuklidní.
32. Alternativa k trestům je vysvětlit následky. NE: „Zase jsi rozlil pití, už mě štveš.“ vs. ANO: „Pití je dobré dávat před talíř, abychom do něj omylem nedroli.“
33. Když něco odebereme, musíme něco jiného nabídnout. ANO: „Nekřičte v autě, nemůžu se soustředit, ale můžeme hrát nějakou slovní hru.“
34. Dáváme hodně příkazů, cizinci si občas myslí, že nejčastější české jméno je NECHTOHO.
35. Jak uklidnit děti při nákupech v obchodě? Pravidlo: vždy si mohou vybrat jednu drobnou radost.
36. Řešit jen TADY A TEĎ, nevracet se do minulosti a ke starým chybám.
37. Učte děti zvládat stres – dejte jim něco, čím můžou v rozčilení bouchat, co můžou mačkat.

38. *Neradte lidem, co mají dělat. Každý člověk má řešení svých problémů v sobě, rady jiných jsou jejich řešení.*
39. *Emoce nemůžeme hodnotit jako správné nebo nesprávné. NE: „Nic si z toho nedělej“, „Nebud' naštvaná“, „Neboj se!“*
40. *TREST dítěti říká: zaplatilo jsi odpustek, máš to za sebou a můžeš začít zase zlobit.*
41. *Hlavním problémem trestů je to, že aby byly účinné, musejí se stupňovat. Kam až chcete zajít?*

Tabulka č. 4 – Pravidla pro reflexi našeho způsobu komunikace Zdroj: Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2006, upraveno

2.1.4 Metodické poznámky k realizaci aktivit

Prostorové podmínky pro realizaci aktivit

Vzhledem k různorodé povaze her a aktivit je ideálním prostorem pro středí, kde je možné volně uspořádat a měnit židle či jiný sedací nábytek dle potřeb, kde je dostatek prostoru pro pohybové aktivity a zároveň prostředí pro koncentraci a práci o samotě. Pro některé aktivity lze využít podlahu. Místnost by měla být světlá, teplá a dobře větratelná.

Věk a počet účastníků

Všechny aktivity uvedené v metodice jsou koncipovány tak, aby je bylo možno použít pro menší skupinu osob (od 6–15 osob). Pro účastníky aktivit užíváme v této metodice jednotný název děti. Aktivity jsou zaměřeny na děti přibližně od věku 12 let do věku 18 let.

Zadávání instrukcí

Velký význam podobně jako u všech her má jasné, všem srozumitelné a přesné zadání instrukcí. Za samozřejmost považujeme, aby si pedagog či pedagožka, nehledě na míru svých zkušeností vždy dobře připravil/a zadání předem. V případě složitějších instrukcí doporučujeme zadání také napsat viditelně na tabuli, na flipchart nebo velký list papíru, aby se k němu děti v případě potřeby mohly vracet i během hry. Předcházíme tak zmatku, rozčarování nebo zbytečným konfliktům. Chceme dobře naplnit cíle aktivity a užitek ze hry.

Instrukce měla obsahovat:

- uvedení tématu a účelu hry,
- přibližnou dobu jejího trvání,
- postupové kroky při jejím provádění,
- způsob pozdějšího vyhodnocení,
- u aktivit s „výstavkou“ budoucích výsledků upozornění, že výsledky budou zveřejněny – zároveň ale platí pravidlo, že při aktivitách respektujeme právo dětí nezveřejnit své výsledky nebo se nezapojit do aktivit. Takové opatření poskytne dětem potřebný pocit orientace a bezpečí pro plné nasazení během aktivit.

Reflexe aktivit

Při realizaci technik, ale nejen během nich, klademe důraz na reflexi. Reflexe odkrývá další roviny prožitku a umožňuje vytěžit z akce maximum. Aktivita bez zhodnocení toho, co se dělo, co děti prožívaly a jaký význam to pro ně má, není úplná. Je pouhou zajímavou zábavou. Verbalizované zhodnocení umožní pojmenovat užitek ať už pro sebe sama nebo pro skupinu. Formulací odpovědí na otázky může dítě dospět k vnitřnímu posunu v oblasti sebepoznání.

Zahrnutím reflexí do praxe předává vychovatel/ka dětem nový způsob uvažování, doptává se na příčiny, důvody a souvislosti projevů, přemýšlí o nich společně či každý zvlášť a hledají možné varianty jiného funkčního jednání. Vedeme děti k tomu, aby přemýšlely o tom, co a jak udělaly, proč a co se změnilo a jaký to mělo výsledek.

Reflexe má pomoci umožnit dětem sdělit:

- co právě dělaly, zkoušely,
- co při tom cítily,
- co je nové, co je případně překvapilo,
- co z aktivity vyplývá, co si odnášejí,
- co lze s jejich novým poznáním dále dělat.

Reflexe by měla být:

- popisná, méně hodnotící či interpretující či hledající motivy,
- co nejkonkrétnější,
- zaměřená na oblasti, kde se druhý může změnit,
- dána v pravý okamžik, obvykle co nejdříve po události, k níž se vztahuje.

Dobře zvládnutá reflexe, nebo také zpětná vazba by měla být součástí každého kvalitního hodnocení dětí, role pedagoga se však mění. Cílem je odstoupit od role autoritativního mentora a nositele jediné správné odpovědi a směřovat spíše k průvodci, jehož úkolem je zvát, nabízet adresnou zpětnou vazbu vztahující se k chování a procesu, nikoli k hodnocení jednotlivce ve smyslu „jsi nějaký“. Při reflexi bychom se měli aktivně vyvarovat tzv. **komunikačních stopek**, které brání vytváření bezpečného prostředí, založeného na vzájemném respektu. Zde uvádíme nejčastější chyby:

Nejčastější komunikační stopy:

- **Přikazování:** „Musíš se zamyslet...“
- **Poučování:** „Ty nevíš, že bys měl...“
- **Napomínání:** „Takhle bys to neměl dělat...“
- **Moralizování:** „Každý slušný člověk by na tvém místě...“
- **Dávání nevyžádaných rad:** „Nejlépe bys udělal...“
- **Hodnocení a posuzování partnera:** „Když jsi tak líný, těžko můžeš...“
- **Vyvracení, odmítání a relativizace pocitu:** „To tě přece nemohlo bolet...“
- **Strhávání pozornosti na sebe:** „To já minulý týden taky...“
- **Zvědavé vyptávání, zahlcování dotazy.**
- **Unikání od tématu – plynule přejdu k jinému tématu.**
- **Nemístné vtipkování.**

Za jednotlivými aktivitami představenými v metodice naleznete vždy několik návodných otázek, které mohou být využity v následné diskuzi, reflexi.

Doporučení na závěr

Před zahájením práce s dětmi a výběrem jednotlivých témat a aktivit doporučujeme zorganizovat společné setkání všech klíčových aktérů (v tomto případě vychovatelů, vedení školy, případně dalších odborníků zapojených do spolupráce s dětským domovem) a otevřít společnou diskuzi o tom, které sociální dovednosti a osobní vlastnosti dětí budete chtít primárně rozvíjet. Vybrané aktivity musí odpovídat věku, specifikům a aktuálním potřebám cílové skupiny, z tohoto důvodu je zásadní průběžně zjišťovat tematické preference skupiny, skupinovou dynamiku apod. Doporučujeme, aby pedagogové (ve spolupráci s dalšími odborníky) nej-

prve prodiskutovali potřeby svých dětí a poté se zaměřili na hledání společných témat. Tento krok může poskytnout obohacení dalšími nápady a zkušenostmi ostatních pedagogů daného týmu dětského domova.

Ideálním předpokladem pro skupinovou práci s dětmi a užití prožitkových technik je předchozí aktivní zkušenost pedagoga/ pedagožky s těmito metodami a postupné prohlubování vzdělání v tomto tématu. Výběr vhodných aktivit, reflexe s dětmi, zvládání náročných situací, sebehodnocení vychovatele/vychovatelky a další oblasti související s realizací nácviku sociálních dovedností vyžaduje určitý trénink a citlivost.

Je dobré si také uvědomit, že při otevírání intimních pocitů, nejistot, strachů nebo traumatických zážitků dítěte, vstupujeme na velmi citlivou půdu a nevhodná nebo sebelépe míněná pomoc vychovatele či vychovatelky může mít doslova devastující dopady. Na druhou stranu je prakticky nemožné se takovým situacím při práci s dětmi z dětského domova vyhnout. V případě, že se chcete tématu věnovat více do hloubky a pouštět se tak s větší jistotou i do náročnějších situací s dětmi, je další vzdělávání nebo výcvik v tomto oboru nezbytný.

2.2. Praktické ukázky technik

Při výběru témat a na ně navazujících aktivit, jsme vybírali jen ty, o nichž se domníváme, že je lze srozumitelně zprostředkovat písemnou formou a mohou tak fungovat i v podobě metodického textu a zároveň ty, které nekladou na vychovatele vyšší nároky v podobě znalosti terapeutických postupů, a je tedy možné s nimi bezpečně pracovat. Všechny níže představované aktivity jsou určeny dětem od 12 let a výše.

Aktivity jsou uspořádány do čtyř témat:

- 1) uplatnění participace při vytváření pravidel, partnersky rovnocenná komunikace jako předpoklad pro budování důvěry
- 2) sebezpoznání
- 3) zacházení s emocemi – poznání emocí a jak s nimi pracovat
- 4) agrese, zvládání hněvu

Každé z témat bude obsahovat:

- 1) úvodní otázky
- 2) očekávané výstupy
- 3) praktickou teorii
- 4) ukázky konkrétních aktivit

Úvodní otázky

Ke každému tématu naleznete několik úvodních otázek, které jsou určeny jak pro vychovatele/ky, tak pro děti. Slouží především k přiblížení hlavního tématu a cíle lekce (evokace) a jeho vztahu k nám samotným. Směřují k zamyšlení se nad vlastní zkušeností s danou problematikou. Dávají nám prostor odpovídat si na smysl a užitek rozvíjených kompetencí. Na tyto otázky neexistují správné nebo špatné odpovědi. Jejich zodpovězení nám má pomoci se lépe zorientovat ve smyslu a užitku rozvíjených dovedností a prostřednictvím vlastní zkušenosti nalézt souvislosti s danou problematikou. Společným sdílením navíc podporujeme pocit sounáležitosti, lépe porozumíme prožívání druhých a můžeme tak snadněji vtáhnout děti do tématu.

Očekávané výstupy

Zde naleznete jasný popis očekávaného výstupu ve vztahu k rozvíjené sociální dovednosti či vlastnosti osobnosti dítěte.

Praktická teorie

Praktická teorie obsahuje stručný vhled do tématu a podává vysvětlení, proč je důležité se daným tématem zabývat. Zaměřujeme se na možná úskalí a rizika a tam, kde to je možné, se snažíme na příkladech ukázat vhodné a nevhodné postupy či reakce.

Ukázky konkrétních aktivit

V této části naleznete postup, jak jednotlivé aktivity realizovat, budou představeny dle následující osnovy:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------|
| ■ Název aktivity | ■ Doporučený postup |
| ■ Dílčí cíle | ■ Otázky k reflexi |
| ■ Organizační náležitosti | ■ Metodická doporučení |
| ■ Čas potřebný pro aktivitu | |

2.2.1 Uplatnění participace při vytváření pravidel, partnersky rovnocenná komunikace jako předpoklad pro budování důvěry

Jak bylo popsáno výše, důvěra a pocit bezpečí je nezbytným předpokladem pro aktivní zapojování a spoluúčast dětí na rozhodování a sebezpoznávání. V případě otevírání tématu odchod do samostatného života je velmi důležité, aby děti neměly obavy otevřeně mluvit o svých nejistotách nebo představách, což se nebude dařit v případě, že názory budou poměřovány na škále dobře – špatně.

Úvodní otázky k zamyšlení

*Co pro vás znamená důvěra?
Co musí splňovat člověk, abych k němu měl/a důvěru?
Vzpomeňte si na své dětství, ke komu z dospělých mimo rodinu jste cítili důvěru? O koho šlo? V čem byla jeho síla?
Co vám překáží v komunikaci mluvit otevřeně? Co nemáte rádi v komunikaci s druhými?
Co si představíte pod slovem „pravidla“?
Proč používáme – proč existují pravidla?
Jakým způsobem mohu vytvářet pravidla ve skupině?
Jaký použít nástroj při nedodržování pravidel?
Jak se vytvářela pravidla ve vaší skupině?*

Metodická poznámka:

V případě, že toto téma otevíráme s dětmi, uzpůsobíme otázky jejich zkušenostem. Na odpovědi nespěcháme, nabídneme prostor nejdříve na vlastní zamyšlení, případně umožníme sdílet odpovědi nejdříve v malých skupinách. Předložené otázky slouží pro inspiraci, nemusí být použity všechny a v daném pořadí. Záleží na účelu setkání a aktivitách, které budou následovat.

Očekávané výstupy

- Všichni rozumí tomu, proč jsou v domově a ve skupině pravidla důležitá. Každý ví, jak se účinně chovat, když někdo pravidla nedodržuje, a jemu/jí to vadí.
- Všichni usilují o dodržování pravidel, každému jsou zřejmé důsledky jejich nedodržení.
- Každý dostane prostor vyjádřit svůj názor při tvoření pravidel.
- Každý je schopný sám či s podporou pojmenovat potřebu – pravidlo, které z jeho úhlu pohledu je při kolektivních aktivitách nutné dodržovat.
- Děti zažívají respektující, podpůrné a naslouchající dospělé, kteří respektují jejich návrhy k tématu. Děti se učí po vzoru vychovatelů/ek, jak navazovat partnerskou komunikaci bez soudů.

Praktická teorie

Při práci s kolektivem dětí se zákonitě dostaví nutnost, potřeba nějakých pravidel. Můžeme pravidla vytvořit bez zapojení dětí. Tím ale může vzniknout atmosféra nespolupráce a nepochopení. Přizvání všech do tvorby pravidel je začátkem úspěšné spolupráce. První kroky při tvorbě pravidel vypadají tak, že vyzveme děti, aby pojmenovaly to, s čím jsou nespokojené ve skupině, co jim vadí, když se děje. Učí se tak označit problém, který je aktuální. Smyslem společné tvorby pravidel je rozvíjet u dětí jejich vnitřní motivaci a podporovat je v tom, aby dělaly věci dobře, protože chtějí, nikoli proto, že se bojí trestu. Děti se raději řídí pravidly, na jejichž tvorbě se mohly podílet, než těmi, které nemohly ovlivnit.

Při tvorbě pravidel je možné postupovat také tak, že nezačneme pravidly, ale cíli. Chceme-li, aby pravidla fungovala, musí všem být zřejmý cíl, ke kterému směřují a který dává pravidlu smysl. Pokud pravidlo nemá cíl, vytváříme pravidlo pro pravidlo, které s největší pravděpodobností nebude chtít nikdo dodržovat.

Dotazováním vychovatele, co je tedy cílem jednotlivého pravidla mohou všichni společně přijít na to, jak formulovat pravidlo pozitivně. Např. když se chci na něco zeptat, přihlásím se. Oproti negativní formulaci: Nemluvím přes sebe a nekřičím na vychovatele, když se chceme na

něco zeptat. Podle výzkumů v oblasti lidské komunikace bylo zjištěno, že na pozitivně formulované příkazy se „lépe slyší“.

Aktivita: Vytváření společných pravidel

Dílčí cíle:

Každý je schopný sám či s podporou pojmenovat potřebu – pravidlo, které z jeho úhlu pohledu je při kolektivních aktivitách nutné dodržovat.

Všichni usilují o dodržování pravidel, každému jsou zřejmé důsledky jejich nedodržení.

Každý ví, jak se účinně chovat, když někdo pravidla nedodržuje, a jemu/jí to vadí.

Organizační náležitosti:

dostatek prostoru pro práci ve skupinách (jednu skupinu mohou tvořit vychovatelé a vychovatelky),
balicí papír, fixy

 **Čas:**
45 min

Doporučený postup:²¹

- 1) Sdělíme dětem, že se budeme zabývat jednotlivými pravidly pro naše společná setkávání. Vyslechneme si v kruhu jejich názory a postoje k pravidlům. Zjišťujeme, co pro ně pojem „pravidlo“ znamená. Viz úvodní otázky.
- 2) Rozdělíme děti do skupin (ideální je počet 3–5 dětí ve skupině).
- 3) Zadáme dětem otázku: „Kdybyste měly jednou větou vyjádřit, co by podle vás mělo být cílem setkání naší skupiny, do které byste chtěly chodit, jak by tato věta zněla?“ Každá skupina dostane za úkol navrhnout cíle, ke kterým bychom měli společně při našich setkáních směřovat, naplňovat je. Věta by měla být srozumitelná všem.
- 4) Dotazováním si ověřujeme, zda opravdu všichni rozuměli zadání a ví, co mají dělat.
- 5) Zadáme dobu pro kolektivní práci ve skupinách (např. 7 minut).
- 6) V každé skupině je jeden dospělý, který dává podporu, pokud si

²¹ Upraveno dle Dubec. M., *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*, Praha: Projekt Odyssea, 2007, s. 39–42.

skupina neví rady se zadáním nebo se potřebuje na něco doptat. (V případě, že aktivitu vede jeden/a vychovatel/ka, obchází pravidelně jednotlivé skupiny a nabízí podporu dle potřeby.)

7) Po vypršení doby by měla mít každá skupina napsanou větu, na které se ideálně všichni ve skupině shodnou. Např.: „Cílem setkání je dostat jasné informace, kam můžu jít bydlet, až odejdu z děčáku.“

8) Jednotlivé skupiny prezentují své věty a vychovatel/ka je zapisuje na flipchart.

9) Poté, co jsou všechny věty zapsány, přidá i vychovatel/ka větu, která vyjadřuje cíle setkání podle něj/ní. Např.: „Cílem setkání je naučit se spolupracovat ve skupině bez konfliktů.“

10) Vedeme děti k poznání, že smysl pravidel vychází ze záměru – cíle. Cíle a pravidla jsou v jakési symbióze. Při realizaci jakýchkoliv cílů potřebujeme nějaká pravidla jako podporu při jejich naplňování. Úlohu pravidel v životě je možné ilustrovat tak, že vybereme/dáme společně s dětmi dohromady některé činnosti, které děti rády vykonávají. Vyzve-me je k tomu, aby sdělovaly pravidla, která jsou smysluplná, aby mohly bez obav o své zdraví či život tyto činnosti vykonávat. Např. „Při jízdě na kole musím z důvodů bezpečnosti používat helmu.“

11) Dalším úkolem celé skupiny je vymyslet základní pravidla, která by měla platit na setkáních, s hlavními cíli, které vymyslely. Ukážeme si to na příkladu, kdy si děti určily cíl setkání: „Cílem setkání je dostat jasné informace, kam můžu jít bydlet po odchodu z děčáku.“ Na to navazující pravidlo tedy může být: „Pokud budou informace nesrozumitelné, zeptám se.“ Nebo „Každý dostává prostor pro vyjádření svého názoru.“ Zapojením dětí do tvoření pravidel jim dáváme možnost spolupracovat a podílet se na věcech, které se jich přímo týkají.

Otázky pro reflexi:

- Jak se vám spolupracovalo ve skupinách?
- Co jste si při tvorbě pravidel uvědomili?
- Co bylo pro vás při tvorbě pravidel nejtěžší?
- Napadá vás, co způsobilo, že to bylo pro vás těžké?
- Co byste potřebovali od nás dospělých při příští tvorbě pravidel?

Metodická doporučení:

Zadávání úkolu při této aktivitě doplňte konkrétní ukázkou, praktickým příkladem, aby děti lépe pochopily zadání. Pozorujte proces spolupráce dětí ve skupině. Všimněte si, kdo je dominantní a kdo se jen „veze“. Tyto poznatky vám mohou poté pomoci se více cíleně zaměřit na pasivní děti, na jejich motivaci. Např. vyslovit ocenění či dát slova podpory, která mohou nezapojené děti zaktivizovat.

Může se stát, že se hned nepodaří dohodnuté pravidlo všem dodržovat. Jak postupovat v takovém případě:

Použitím popisného jazyka:

„Martin ted' skočil do řeči Petře.“

Popis situace odkazující na pravidlo:

„Martin ted' skočil do řeči Petře a porušil tak jedno z našich pravidel.“

Poskytnutí zpětné vazby a emoční reakce, kterou to u mě vyvolalo:

„Je mi nepříjemné, že Martin ted' skočil do řeči Petře.“

Zastavení činnosti a vytvoření prostoru pro děti – STOPka

„Stop, co se to tu ted' děje? Jaké pravidlo se nám nedaří dodržovat?

Co s tím uděláme?“

V případě, že dochází opakovaně k porušování dohodnutého pravidla, doporučujeme prostudovat kapitolu **Symetrický způsob řešení porušování pravidla s dítětem**, která je dostupná zde: http://www.odyssea.cz/soubo-ry/c_lekce/7_1.pdf.

2.2.2 Sebepoznání

Pro všechny děti je přirozené a důležité vědět něco o své minulosti a dozvídat se víc o tom, kdo jsou a jak zapadají do světa kolem sebe. U dětí z dětského domova se objevuje mnoho různých psychických zranění a tyto životní zkušenosti zásadně ovlivňují jejich prožívání, vnímání sebe sama a druhých. To se významně promítá do oblasti sociálního chování, které často provází pocit nedůvěry vůči mezilidským vztahům a celkově světu. Do dětského domova děti většinou nevstupují dobrovolně, přesto musí být schopny po několik let sdílet společný prostor a zážitky s dalšími (cizími) lidmi. Musí se znovu ukotvovat a zjišťovat, jak zapadají do své rodiny a do širších skupin, k nimž patří. Tento nelehký úkol částečně usnadňuje skutečnost, že základní lidskou potřebou je být součástí nějakého většího celku, ve společnosti ostatních navazovat vzájemné kontakty, podílet se na společné činnosti a očekávat od ostatních jisté chování. Silný pocit naší vlastní osoby a pocit, že někam patříme, je pro rozvoj zdravé sebeúcty nezbytný. To vše můžeme cíleně rozvíjet právě poznáváním sebe a ostatních. Otevřenost k tomuto poznávání je základní podmínkou pro navazování a upevňování mezilidských vztahů a umožňuje osobnostní růst jednotlivců. Největším zdrojem sebepoznávání a tvorby vlastní identity je znalost a schopnost užívat svých vlastních silných stránek, které budují zdravé sebevědomí a interakce s ostatními.

Úvodní otázky k zamyšlení

*V čem myslíte, že jste dobří? V čem jste naopak průměrní?
Co máte společného se svými blízkými?
V čem se chcete zlepšovat? Co se vám podařilo
na sobě zlepšit?
Máte nějakou slabost?
Na škále od 1 do 10, kde 10 znamená nejvíce, se ohodnoťte,
jak moc se sami znáte.
Kdy naposledy se vám stalo, že jste sami sobě nerozuměli?
Jaký je podle vás člověk, kterému se říká „osobnost“?*

Očekávané výstupy

- Prostřednictvím záměrně vytvářených situací se o sobě děti dozvídají něco nového.
- Děti mapují své osobní možnosti a meze. Objevují a následně dokáží popsat své silné a slabé stránky.
- Děti přiměřeně chápou a přijímají nové informace a postupně je zabudovávají do obrazu o sobě (svého sebepojetí) způsobem, který je pro danou osobnost posilující výzvou. Výzvou k využívání vlastních předností a práci na osobních omezeních a „dluzích“.

Metodická poznámka:

pedagogičtí pracovníci využívají informace jako prostředek hlubšího pochopení dětí a jako oporu jejich pedagogického doprovázení dětí na cestě za sebepoznáním.

Praktická teorie

Znalost a schopnost přijímat sebe sama, kladný vztah sám k sobě, schopnost navazovat kvalitní vztahy s okolím, to je nelehká a zároveň celoživotní výzva pro většinu z nás. V případě dětí z dětského domova je dobré mít na paměti, že by mělo jít o aktivní a cílenou snahu pedagogických pracovníků toto téma rozvíjet, jelikož jde o důležitý předpoklad úspěšného zapojení do samostatného života.

Asi každý pedagog se už setkal s dětmi, které kvůli slabé sebeúctě ustupují druhým z cesty a nedokáží (nebo ani nezkoušejí) prosadit své zájmy ze strachu ze selhání, konfliktu, posměchu. Také přehnané sebeprosazování, silový přístup k druhým, citové vydírání, agresivní sklony aj. svědčí o slabé sebeúctě jedince.

Nyní si velmi stručně charakterizujeme klíčové pojmy, které se k tématu vztahují. Jejich pochopení je klíčové pro potřebnou oporu při práci pedagogických pracovníků. **Sebepoznání** je přijímání nových informací o sobě a jejich vědomé začleňování do sebepojetí. Bez tohoto vědomého začleňování není zisk informací o sobě ničím, co by nás prakticky obohatilo. **Sebepojetím** rozumíme způsob, jakým vnímáme sami sebe ve svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech. Sebepojetí úzce souvisí s úrovní

sebezpoznaní. Ovlivňuje naše momentální chování i ambice, které si vytváříme. Nevyužíváme svých možností, pokud se příliš podceňujeme (např. vyhneme se konverzaci v cizím jazyce; neoslovíme zajímavého člověka; nepustíme se do atraktivního, ale obtížného úkolu; netroufne si přijmout vyšší pracovní pozici). Přehnaná, nerealistická úroveň sebepojetí vede také k obtížím (např. lidé, kteří musí být všude slyšet, ačkoliv nemají mnoho co zajímavého říci; pracovníci, kteří se cítí být tak důležití, že nepustí nikoho schopného vedle sebe). Sebepojetí je způsob, jak celkově vidíme sami sebe. **Sebeúcta** je víra člověka v sebe sama. Je to přesvědčení, že je kladně přijímán druhými lidmi, že dobře zvládá své úkoly. Patří sem i dobré mínění o svých duševních a fyzických schopnostech a vlastním tělesném vzhledu. Viditelnými projevy dobré sebeúcty jsou obvykle asertivní projevy v chování.²²

Aktivita: V čem jsme dobří²³

Dílčí cíle:

Každé dítě zjistí, že se svými dobrými vlastnostmi je součástí širšího celku.

Každé dítě má možnost na společném papíře porovnat své vlastnosti s vlastnostmi, které uvedli ostatní.

Každý si uvědomí, v čem je mezi ostatními dětmi jedinečný a ve kterých vlastnostech se s někým shoduje.

Organizační náležitosti:

dvě velké čtvrtky (min. A4), potřeby pro výtvarnou výchovu, lepidlo – nejlépe tekuté se štětcem k nanášení



Čas:
90 min

Doporučený postup:

1) Čtvrtku (min. A4 možno i větší podle velikosti skupiny) rozstříhejte na různé, nepravidelné, přibližně stejně velké díly (asi 15 x 15 cm), z nichž každé dítě dostane po jednom.

2) Každý vybarví celou plochu svého dílu vodovými barvami podle vlastní volby tak, aby se mu líbil.

3) Po zaschnutí barev každý napíše na svůj kus papíru, v čem je dobrý, v čem vyniká, co jsou jeho silné stránky, na co má talent atp.

4) Nakonec všechny díly zase sestavte do původního formátu, nalepte na podklad a vystavte.

Otázky pro reflexi:

- Jak se vám dařilo nacházet odpovědi? Komu dělalo problém vymyslet to, v čem je dobrý? Čím to podle vás může být?
- Co by vám pomohlo, abyste dokázali odpovědět?
- Proč je dobré znát své silné stránky? K čemu to je?
- Jak se cítíte, když o svých výsledcích máte mluvit před ostatními? Proč je někdy lidem nepříjemné mluvit před ostatními o tom, v čem jsou dobří?
- Co vás překvapilo? Je něco, co jste o někom ještě nevěděli?
- Co máte společné?
- Bylo tu něco, v čem jste se necítili dobře nebo co vás rušilo? Co s tím můžeme udělat příště?

Dětem je také možné pomoci tím, že jim představíme seznam nedokončených vět, které napomáhají rozvíjet potřebný slovník pro sebehodnocení a zcitlivět děti na proces, kterým při aktivitě prošly. Níže uvedené věty se navíc mohou hodit i při individuálním plánování, podporujeme tím angažovanost dětí, převzetí zodpovědnosti za své konání a rozhodování, umožňujeme rozvoj vnitřní motivace atp.

Příklad série nedokončených vět:

Zaujalo mě...

Líbilo se mi...

Cítil/a jsem se při hře...

Překvapilo mě...

Nečekal jsem...

Napadlo mě...

Zaskočilo mě...

Dále se chci zlepšovat v... nebo:

Chci být lepší v...

Dařilo se mi... nebo: Nejlépe se mi podařilo...

Nejvíce mě bavilo...

Nejtěžší pro mě bylo...

V budoucnu bych rád...

Ještě se potřebuji naučit...

Mé cíle pro budoucí období jsou...

²² KRÍŽ, P., *Kdo jsem, jaký jsem* (aktivity pro OSV), Kladno: AISIS, 2005, s. 18–21.

²³ Upraveno dle: KRÍŽ, P., *Kdo jsem, jaký jsem*, s. 50–51.

Metodická doporučení:

Jedním z největších přínosů této aktivity je možnost trvalého umístění společného díla ve společném prostoru. U dětí může podporovat pocit vlastní hodnoty, případně nezastupitelnosti. Z vystavené skládačky je také patrné, že skupina jako celek se může opírat o různé silné stránky jednotlivců.

Je možné, že některé děti budou hru zlehčovat a psát o sobě banality nebo něco, čím by na sebe upoutaly pozornost. V takovém případě je dobré nabídnout individuální podporu v podobě dotazu, zda potřebují pomoc. Klidně, ale důrazně upozorníme na dodržení pravidla o respektování prostoru pro práci o samotě. V každém případě jde o momenty, které bychom si měli zaznamenat a využít je při závěrečné reflexi (viz otázky výše). Je žádoucí věnovat zpětnou vazbu procesu tvorby a přizvat děti k přemýšlení, co by jim pomohlo příště, aby dokázaly odpovědět, aby se dokázaly více koncentrovat apod. Jak je patrné, při aktivitách tohoto typu jsou kladeny zvýšené nároky na pedagogické pracovníky a pracovnice. Ti musí umět ochránit sebepojetí každého dítěte před případným negativním zásahem od ostatních. V průběhu celé této hry bychom neměli zasahovat vlastními přirovnáními. Aktivitou pouze provázíme, nejsme jejím účastníkem! Pro každého může být nepříjemné, pokud někdo komentuje jeho přirovnání negativním, snižujícím způsobem anebo způsobem, který výrazně odporuje jeho sebehodnocení. Pokud se to stane, můžeme zdůraznit, že negativní přirovnání je vyjádřením názoru jeho autora, ale nemusí odpovídat pravdě a jasně upozorníme na pravidlo o bezpečí a respektu k názorům a vyjádření druhých.

Příklady podpůrných vět, které v takovém případě můžeme použít:

„To byl názor Honzy, který mě samotného překvapil.“

„Takhle to vidí Honza, ale nemusí to vůbec být pravda.“

„To se mi moc nezdá.“

V případě, že dojde na komentáře urážlivého charakteru, měli bychom svým postojem dát jasně najevo, že tento způsob komunikace nebudeme ve skupině tolerovat, že je nepřijatelný:

„Tomáši, nelíbí se mi způsob, jakým reaguješ, upozorňuji tě na pravidlo...“

„Není mi teď příjemné, jakým způsobem reaguješ na xy. Prosím, abys dodržoval společné pravidlo o...“

Je třeba si uvědomit, že jakékoliv negativní hodnocení vyslovené před celou skupinou může být pro dítě velmi zraňující. Proto je dobré, aby z této hry neodcházelo s negativním hodnocením, které někdo ze spoluhráčů vyslovil na jeho adresu. Dítě může mít dojem, že negativní hodnocení jednoho člena skupiny je také hodnocením všech ostatních!

Ve skupině mohou být i děti, které nebudou schopny o sobě nic pozitivního napsat, nebudou si s úkolem vědět rady. V takovém případě bude opět nutná naše podpora v podobě individuální pomoci. Ideální je stav, když o takovém dítěti již předem víme, nebo tušíme, že by mohlo mít s podobným úkolem problém. Zde se osvědčuje skupinu tzv. předpřipravit. Dětem tak můžeme dodat jakýsi návod, soubor námětů, čeho všeho si lidé na sobě mohou cenit. Ještě před samotnou aktivitou je možné zařadit rozehrávací kolo na téma Všichni umí..., ale jen já umím...

Je-li na to skupina připravena, tzn. mezi dětmi nejsou závažné vztahové problémy či napětí a děti se dobře znají, můžeme aktivitu „obrátit“ a nechat napsat ostatní, v čem si myslí, že jsem dobrý. Takové srovnání může být velmi zajímavé. Nicméně zde je nutné důsledně zajistit bezpečí a pozitivní dopad aktivity. Děti musí být schopny dodržet pozitivní ráz sdělení.

Aktivita: Všichni umí..., ale jen já...

Tuto aktivitu můžeme použít před předcházející aktivitou jako krátký a humorný úvod do tématu. Poslouží k uvolnění atmosféry a motivuje k dalšímu sebezpoznávání. Můžeme ji však zařadit i jindy, v případě, kdy chceme posílit děti v jejich jedinečnosti a zároveň podpořit soudržnost skupiny.

Dílčí cíle:

Děti si uvědomí, v čem jsou jedinečné.

Děti zjistí, co je s druhými spojuje.

Organizační náležitosti:

prostor, kde mohou děti stát v kruhu a volně se pohybovat

 **Čas:**
15 min

Doporučený postup:

1) Děti stojí v kruhu a mají za úkol promyslet, jakou dovednost umí. (Takovou, aby ji dokázaly na místě předvést). Případně se mohou pochlubit nějakým svým úspěchem, zážitkem, čímkoliv, o čem si myslí, že to není zcela běžné.

2) Děti postupně představují své přednosti a vždy opakují větu: „Všichni umí (něco si vymyslí), ale jen já umím stojku na rukách.“ (A dítě předvede stojku.)

3) Všechny děti, které to umí také, udělají krok dopředu a je-li to možné, daný „um“ předvedou. Ostatní sledují, kolik dětí se přidalo.

4) Hra postupuje po kruhu a každý se snaží vymyslet, v čem je unikátní.

Otázky pro reflexi:

- Co vás zaujalo nebo překvapilo?
- Co jste se dozvěděli o ostatních?
- Jaké bylo vymýšlení svých předností a následná prezentace před ostatními? Jak jste se u toho cítili?
- Co pro vás bylo nejtěžší?
- Co jsme se o sobě dozvěděli?
- Jaký myslíte, že může mít tato hra cíl, poslání?

2.2.3. Zacházení s emocemi – poznání emocí a jak s nimi pracovat²⁴

Emoce v životě člověka hrají důležitou motivační a aktivizační roli. Při práci s dětmi je s nimi třeba počítat, aktivně s nimi pracovat a cíleně rozvíjet schopnost jejich rozpoznání, chápání, ale i regulování. Emoce ovlivňují totiž nejen náš psychický, ale i fyzický stav a děti jsou v tomto ohledu mnohem zranitelnější než dospělí. Velmi často se stává, že nedokáží své pocity správně pojmenovat a následně s nimi i dobře pracovat. Řekněme si upřímně, že s tímto má problém i řada dospělých. Nicméně dětem chybí nadhled a dostatek zkušeností, které pomáhají náročnou situaci zvládnout.

²⁴ Při práci s emocemi není možné vyhybat se tématu agrese. Vzhledem k našim zkušenostem při práci s dětmi se domníváme, že si toto téma zaslouží samostatný prostor, proto se mu věnujeme odděleně v následující kapitole s názvem Agrese, zvládání hněvu.

U dětí z dětského domova může být velmi rizikové, pokud s nimi o pocitech nikdo nemluví a nedokáže jim pomoci se v nich vyznat a nalézt cestu ven, když jsou jimi zahlceny. Můžeme se také setkat s dětmi, které nejsou z nějakého důvodu jazykově vybaveny k jejich popisu. V horším případě se může stávat, že byly nebo stále jsou za své projevy emocí trestány, ať už výsměchem nebo jiným trestem, mohou se stáhnout do sebe anebo mít strach o svých emocích mluvit.

Je samozřejmé, že není cílem podporovat děti v neomezeném projevu emocí. Cílem je naučit děti své emoce znát a regulovat, nikoliv však potlačovat. Chceme děti naučit, že pocity jsou přirozené, že na ně mají právo, jen se s nimi musí naučit zacházet tak, aby negativně neovlivňovaly jak je samotné, tak své okolí. To vše je důležité pro jejich duševní hygienu. V neposlední řadě je schopnost dětí mluvit o svých emocích důležitá pro nás dospělé, pedagogické pracovníky a pracovníce, rodiče, ale i vrstevníky. Umožní nám to lépe porozumět jejich chování a prožívání.

Úvodní otázky k zamyšlení

Z čeho míváte radost? Jak můžeme vyjádřit radost?

Co vás dokáže rozveselit?

Kdy naposledy jste prožívali něco příjemného?

Jak dáváme najevo své emoce?

Je možné nic necítit?

Co vše můžeme dělat, když jsme smutní?

Co se může stát, když emoce (zejména nepříjemné) nezpracujeme?

Jaký účel mají emoce v našem životě?

K čemu nám slouží?

K čemu nám může být užitečné, když se naučíme, jak zvládat své pocity?

Očekávané výstupy

- Děti pojmenují svoje emoce v různých situacích svého života.
- Děti identifikují a reflektují u sebe tělesné projevy různých emocí, vysvětlí, co se děje v našem těle, když v sobě emoce potlačíme, a k jakým důsledkům to může vést. Děti mapují různé možnosti, jak zpracovat tělesné projevy emocí.

Praktická teorie

Učit děti vnímat své emoce, rozlišovat je a umět je pojmenovat, je základním předpokladem pro vytváření a rozvoj nejen emočních, ale i sociálních dovedností. Existují čtyři základní emoce: strach, hněv, smutek a radost. Emocí je však identifikováno daleko více (např. něha, opovržení). V této části praktické teorie se však zaměříme nikoli na vymezování odborných pojmů, ale spíše na úskalí, která se v souvislosti s otevíráním emocí dětí mohou objevit.

Domníváme se, že jde o téma, při kterém mohou vznikat mnohem častěji nepředvídatelné situace. Každý z nás si asi uvědomuje, že emoce je intenzivní citová reakce, která je zdravá, užitečná a která uvolňuje napětí a energii. Klade na nás však zároveň nemalé nároky. Může se stát, že při silných emočních reakcích dětí se budeme cítit nepříjemně, nejistě, můžeme mít obavy, zda postupujeme správně, zda dokážeme situaci ustát a dítěti svým jednáním spíše nepřítižíme.

Na co si dát pozor?

Znevažování dětského prožívání – z našeho dospělého pohledu se nám může zdát, že reakce dítěte je nebezpečná nebo zbytečná. Ve snaze situaci zvládnout se někdy snažíme dítě rychle utišit, zklidnit, rozveselit či odvést pozornost.

Např.: „*To přece tolik nebolí, to nic není.*“ „*Nemáš důvod být přeci smutný, myslí třeba na...*“ „*A co mají říkat jiní, kteří doopravdy trpí?*“

Těmito reakcemi však děti učíme, že jejich prožívání je jaksi nepatřičné, že je „špatné“, nesprávné a je nutné se ho rychle zbavit. Popírání emocí nás nenaučí s nimi zacházet a v dospělosti s nimi můžeme mít potíže.

Trestání, kritizování – někdy může docházet k tomu, že jsou děti za svou emoci trestané nebo kritizované.

Např.: „*Přestaň se tak chovat, nemáš žádný důvod se takhle tvářit.*“ „*Dost, jsem řekla. Jestli nepřestaneš, tak uvidíš!*“

Dítě si z takových reakcí odnáší pocit, že když cítí vztek, smutek nebo je rozčilené, zřejmě s ním není něco v pořádku. Může tak ztratit schopnost věřit vlastnímu úsudku. Pro takové dítě může být v budoucnu velmi náročné emoce regulovat, navazovat a udržovat vztahy se svými vrstevníky apod.

Jak reagovat?

Pokud se u některých dětí objeví v průběhu skupinové práce silná emoční reakce, nevyhýbejme se jí, nesnažme se ji rychle utišit, nepřecházejme ji, dejme najevo, že ji vidíme, vnímáme. Dítě by se mělo v takových chvílích učit, že má právo se cítit tak, jak se cítí, tj. cítit své emoce. Nabídneme emoční reakci, která spočívá v tom, že pojmenujeme situaci, kterou vidíme, a řekneme, že ji přijímáme. V případech, které jsou provázeny ohrožením bezpečí dítěte nebo okolí, je nutné sdělit dítěti, že sice respektujeme jeho prožívání, ale ne formu, kterou ji projevuje.²⁵

U dětí v dětských domovech je velmi pravděpodobné, že si při aktivitách vybaví nějaké traumatické období z minulosti a budou reagovat **pláčem**. Nastane-li taková situace během skupinové práce, je vhodné dát najevo, že pláč dítěte vidíme: „*Vidím, že teď pláčeš, že jsi smutná, asi se něco stalo... Chceš nám o tom něco říct?*“

Můžeme pak navázat naší emoční reakcí: „*Muselo to být pro tebe asi velmi těžké... Je v pořádku, že cítíš smutek...*“ „*Můžeme pro tebe teď něco udělat?*“

V žádném případě však dítě nenutíme, aby se k situaci vyjádřilo, pokud nechce. Dítěti je také vhodné nabídnout možnost se na nás obrátit v soukromí po skončení aktivit. V některých závažnějších situacích doporučujeme přizvat kolegu nebo kolegyni, který/á by dítěti poskytl/a okamžitou podporu mimo skupinu.

V případě, že se taková situace stala v průběhu aktivity, zeptáme se dítěte, zda je v pořádku, pokud teď budeme pokračovat. Nabídneme mu možnost se rozhodnout, zda se hned zapojí či nikoliv. Oceníme ho za odvahu, že dokázal před ostatními mluvit o svých pocitech. Můžeme se zeptat i ostatních ze skupiny, zda chtějí něco kamarádovi/kamarádce sdělit.²⁶

²⁵ Tomu, jak reagovat v případech, kdy se u dětí projeví agrese, se budeme věnovat v následující kapitole.

²⁶ Upraveno z ŠMEJKALOVÁ, R., SCHMIDOVÁ, K.: *Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky*. [cit. 2017-02-09]. Dostupné z www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_podporu_dobrych_vztahu_ve_tride.pdf.

Aktivita: Zavařenina radostí – jak se teď cítím?

Dílčí cíle:

Dítě uvede příklad situace, kdy prožívalo pozitivní emoce v minulosti.

Dítě vnímá souvislosti mezi emocemi, myšlenkami a svým chováním.

Navození lepší nálady v situaci zahlcení nepříjemnými emocemi.

Organizační náležitosti:

zavařovací sklenice a víčka (pro každé dítě), psací a výtvarné potřeby, časopisy, pohlednice, provázky, různé materiály – dřívka, korek, kov, vata, látky, nůžky, lepidlo, dostatek pracovního prostoru



Čas:
45–60 min

Doporučený postup:

1) Nejdříve děti **zcitlivíme** na téma krátkou diskuzí. Ptáme se jich, na co pěkného v minulosti vzpomínají? Jaké to v nás vyvolává pocity, když se o nich bavíme? Mohou nám být pěkné vzpomínky k něčemu užitečné? V kterých okamžicích se nám může hodit myslet na něco pěkného, příjemného, veselého? Může nám dát někdo příklad z vlastního života?

2) V další fázi budeme pracovat s **imaginací** dětí. Vyzveme děti, aby se pohodlně usadily, případně položily, umožňuje-li to prostor. Ten, komu to není nepříjemné, si může zavřít oči. Děti by se měly cítit příjemně. Nyní je provázíme slovem a poprosíme je, aby si zkusily vzpomenout na něco pěkného z minulosti, z čeho měly radost, na chvíli, kdy se cítily dobře, šťastně, spokojeně. Nechtě se zkusí v té situaci rozhlížet kolem sebe, prohlížet barvy, věci, osoby, okolí, mohou se zaměřit i na zvuky a vůně. Nespěcháme. Poslední nádech a vyzveme děti, aby pomalu otevřely oči. K této krátké imaginaci můžeme velmi tiše pustit i nějakou hudbu.

3) „Zavaření“ vlastní „konzervy příjemných vzpomínek“ – vyzveme děti, aby se pokusily slovně, obrazně, symbolicky zachytit vzpomínku a naplnit jí svoji sklenici. Důležité je se pokusit dostat do sklenice různé smysly i chuť, vůni, hmat. Mohou využít rozličný materiál a vyjádření, kreativitu se meze nekladou.

4) Na závěr se vše uzavře víčkem a sklenice se vystaví na společné místo. Děti mohou procházet a prohlížet si vytvořenou „výstavu zavařených vzpomínek“. Je to jejich pomůcka pro navození lepší nálady.

Otázky pro reflexi:

- Děti, které chtějí, si nejprve sdělují, co ve svých sklenicích mají.
- Které zavařeniny vás zaujaly a proč?
- Co pro vás bylo při práci náročné?
- Co jste si uvědomili při práci? Jak jste se u „zavařování“ cítili?
- K čemu a kdy myslíte, že sklenici využijete?
- Je tu někdo, koho byste chtěli ocenit? Pokud ano, udělejte to...

Metodická doporučení:

Po skončení práce by si děti měly nejprve prohlédnout výsledky ostatních, zatím bez komentářů. Nechávací svá díla na sebe působit. Poté si každý vezme svůj výtvar k sobě a s dětmi se posadíme do kruhu, kde můžeme sdílet postřehy. Poté s nimi zhodnotíme jak proces, tak výsledek a využití pro sebe, případně ocenění.

Do práce dětem nezasahujeme, nevstupujeme, sledujeme spíše proces.

Tuto aktivitu je možné využít jako rituál spojený s odchodem z dětského domova. Děti si mohou „zavařit“ dobré a příjemné vzpomínky na život v dětském domově, případně podpůrné vzkazy (přání, vyzdvihnutí silných stránek a dobrých vlastností) od svých kamarádů a kamarádek, vychovatelů a vychovatelek. Zavařovací sklenice tak bude plnit funkci uzavření pobytu v dětském domově a bude zároveň sbírkou pozitivních myšlenek, které může dítě otevřít v době, kdy mu bude těžko.

Aktivita: Hra s emocemi

Dílčí cíle:

Dítě se učí mluvit o emocích.

Dítě se učí pojmenovávat, co prožívá a jak se projevuje v určitých emocích.

Dítě zjišťuje, jak se druzí projevují ve svých emocích, a využívá prostoru na otázky týkající se emocí.

Organizační náležitosti:

hrací pole hry s emocemi²⁷ (příloha č. 2),
hrací kostka a figurky

 **Čas:**
20–30 min

Doporučený postup:

1) Připravíme si hrací pole hry s emocemi, hrací figurky a kostku na hraní. Postavíme figurky a můžeme začít házet postupně kostkou.

2) Každé políčko, na kterém se zastavujeme, můžeme pojmenovat pokaždé jinak. Dáváme dítěti/dětem prostor vyjádřit danou emoci slovem, mluvit o tom, kdy jsem se tak naposled cítil, nebo si povídat o tom, co může tuto emoci vyvolat. Dítě může emoci zahrát, jak ji prožívá, nebo co tuto emoci umocňuje nebo co na ní má rád a co ne. Fantazii se meze nekladou. Buďme zvědaví a naslouchejme dětem a povzbuzujme je v jejich projevech.

3) Poté, co jsme v cíli, poděkujeme dítěti za jeho otevřenost a sdílnost a příjemné okamžiky při hře.

Otázky pro reflexi:

- Jak se ti hra hrála?
- Co bylo náročné?
- K čemu si myslíš, že může být hra dobrá/k čemu může posloužit?

Metodická doporučení:

Buďte při této hře autentičtí. Sdílejte s dětmi otevřeně své prožívání a vyhýbejte se pózám a ironii. Pozitivem této hry je, že i my máme prostor v přijímacím otevřeném dialogu sdílet, jak já jako dospělý prožívám různé emoce. Dítě se tak může naučit snáze formulovat a popisovat, co se s ním při určité emoci děje.

2.2.4 Agrese, zvládání hněvu

Agresivita je v každém z nás. Ne vždy však musí znamenat jen něco špatného, s čím je třeba pracovat. Agresivita (útočnost) je tendence člověka k hrozbě nebo útočnému jednání. Může jít o určitý způsob sebeobrany organismu, který v krizových situacích může člověku zachránit život. Měli bychom se ji však naučit zvládat a přeměnit v energii, která se mění v něco pozitivního, konstruktivního. Obrátme svou pozornost na svou vlastní zkušenost s tímto tématem. Odpovědi nám mohou pomoci lépe uchopit toto téma při práci s dětmi. S porozuměním pak můžeme dávat podporu dětem k hledání jejich vlastních odpovědí.

Úvodní otázky k zamyšlení

Kdy jste byli naposled naštvaní? Co jste u toho prožívali? A jak jste se u toho chovali?

Jakými způsoby lidé většinou dávají najevo svůj hněv?

Které z těchto projevů vám nejsou nepříjemné?

Jak se podle vašich zkušeností chová člověk, který je agresivní? Jak ovlivňuje jeho chování jeho samotného? A jak ovlivňuje jeho chování jeho okolí/ostatní?

V jakých situacích bývají lidé nejčastěji agresivní? Co z toho platí pro vás?

Co ve vašem životě často způsobuje, že jste agresivní? Co v tu chvíli děláte?

Co vám v tu chvíli pomáhá?

Co určitě nepotřebujete slyšet?

Očekávané výstupy

- Děti dokáží pojmenovat situace, ve kterých se chovají agresivně.
- Děti popisují důsledky nezvládnuté agrese, se kterými mají zkušenost (s vlastní agresivitou nebo agresivitou někoho jiného, kterou pocítily). Děti popisují, co jim pomáhá v danou chvíli a co naopak zhoršuje prožívání, zvládání agresivního chování.
- S podporou vychovatelů a skupiny děti nacházejí vhodné způsoby zvládání vlastní agresivity (s ohledem na sebe i na své okolí).
- Děti vlastními slovy zdůvodní, v čem pro ně může být užitečné zvládat vlastní agresivitu s ohledem na sebe a ostatní.

Praktická teorie

Sami možná velmi dobře víme, co se děje s energií, kterou nemáme možnost ventilovat. Při práci s dětmi, které mají velké tenze a problémy s její kontrolou, není cílem agrese potlačit. Potlačování hněvu může vést k velmi nepříjemným dopadům – od náhlého nekontrolovatelného výbuchu agrese, přes agresi zaměřenou proti sobě, až po hněv obrácený proti okolí. V některých případech může docházet až po zobecněné potlačování všech pocitů včetně radosti, zvědavosti, lásky atd. Toto potlačování se může promítnout až do vzniku psychických a fyzických obtíží (deprese, úzkosti, žaludeční vředy, bolesti hlavy a další).²⁸

V této části se zaměříme především na rizika a doporučení vztahující se k našim reakcím při zvládání hněvu a vzteku u dětí. Základní principy jsme se již pokusili nastínit v předešlých kapitolách, proto si nyní jen připomeňme, že pokud na hněv dětí reagujeme také hněvem, situace se většinou nevyřeší. Na rozdíl od reakcí na emoce smutku, je zde důležité oddělit samotné vnitřní prožívání dítěte, na které má právo, od vnějšího nevhodného chování, které mohla emoce vyvolat. V konkrétní situaci je tedy opět dobré nabídnout popisnou emoční reakci, kterou sdělujeme, že prožívání dítěte jsme přijali:

„Vidím, že se zlobíš, jsi naštvaný, vztekáš se...“ Můžeme naši reakci doplnit i popisem situace: *„Vidím, že se zlobíš, protože tě Martin naštval...“*

Chceme tak dítěti vyslat signál, že rozumíme tomu, že je naštvané. Nesmírně důležité ale je následně jasně stanovit dítěti hranice vhodného a nevhodného chování. Je potřeba, abychom dokázali dítěti sdělit, nejen to, že konkrétní projev je nevhodný, neakceptovatelný, ale také mu pomoci nalézt, jak jinak, se v takové v situaci přístě zachovat.

„To by mě taky asi naštvalo, kdyby tohle někdo řekl, ale kopat do Martina, když jsi rozčilený, není možné.“

Je dobré si taky uvědomit, že v silné emoci není možné chtít ihned racionální uvažování, obzvlášť ne u dětí. Věta „Okamžitě se uklidni!“ nikdy nezabírá, možná spíše naopak. Někdy je nutné počkat, až dojde ke zklidnění a teprve s chladnou hlavou se k situaci vrátit a pokusit se ji rozebrat. I pro nás to může být užitečný čas k dobru, kdy si utříbíme myšlenky a v klidu si promyslíme, co chceme s dítětem probrat. Teprve po zklidnění je prostor pro společné hledání řešení, co v takové situaci přístě udělat jinak, probrat si možnosti a také je začít aktivně trénovat. Řekněme si upřímně, že bez nácviku hrozí, že zůstaneme jen u slov a nenaplněných slibů.

Aktivita: Když se naštvu, tak dělám toto...

Dílčí cíle:

Děti zformulují, ve kterých situacích mají větší tendenci být agresivní a popíší důsledky nezvládnuté agrese, se kterými se v životě setkaly (vlastní nezvládnuté agrese nebo důsledky agresivního chování někoho jiného).

Děti ve skupině hledají formou „burzy nápadů“ vhodné postupy řešení pro zvládání své agrese.

Děti vlastními slovy zdůvodní, v čem pro ně může být užitečné zvládat vlastní agresivitu s ohledem na sebe i na své okolí.

Organizační náležitosti:

prostor pro skupinovou aktivitu v kruhu



Doporučený postup:

- 1) Spolu s dětmi si stoupneme do kruhu.
- 2) Každý dostane za úkol se zamyslet, co dělá, jak se projevuje navenek, když je agresivní, když je naštvaný.
- 3) Poté vysvětlujeme, co každý v kruhu postupně udělá s názorným příkladem.
- 4) Po jednom každý řekne větu: „Když se naštvu, dělám toto.“ A zahraje, předvede, co dělá. Např. „Když se naštvu, dělám toto: *Nerozčilujte mě, nebo vám dám všem přes hubu...!*“
- 5) Upozorňujeme, že v rámci této aktivity je dovoleno u toho křičet, mluvit tak, jak v danou chvíli opravdu reálně mluvíme (tedy připouštíme, že někdo použije vulgarismy).
- 6) Poté, co v kruhu někdo přehraje, co dělá, když je naštvaný, ostatní v kruhu reagují takto: „To je Michal, a když je naštvaný, tak dělá toto: ... (a všichni přehrají, co před tím přehrál Michal se stejnými slovy, stejnou výškou hlasu atd.).“
- 7) Postupně se všichni v kruhu vystřídají.
- 8) Poděkujeme dětem za jejich aktivní zapojení.

Otázky pro reflexi:

- Jak jste se při hře cítili? Co bylo pro vás těžké?
- Překvapilo vás, jak někteří reagují, jak se chovají, když jsou agresivní a proč?
- Chovali jste se někdy podobně, jako vaši kamarádi?
- Proč používáte tento typ chování? Zkoušeli jste své chování změnit? Jak to dopadlo?
- Jak mohou vypadat důsledky takového jednání?
- Vybavte si nějakou reakci ze svého života, o které máte pocit, že jste svou agresivitu zvládli?

Metodická doporučení:

I když tato aktivita částečně slouží i jako určité prolomení ledů a může vyvolávat rozpaky nebo smích, zkusme udržet co nejvíce reálných reakcí, dbejme na to, aby nedocházelo ke zbytečnému zesměšňování přehrávané situace. Možná to nebude ze začátku úplně snadné, ale berme děti v jejich projevech vážně. Na závěr aktivity připomeneme dětem, že výjimka vztahující se na mluvení bez vulgarit končí zároveň s koncem aktivity.

Aktivita: Kde v těle cítím, když jsem naštvaný?

Dílčí cíle:

Děti si uvědomí, kde v těle a jak prožívají hněv a zlost, jak jejich tělo reaguje.

Děti zformulují, ve kterých situacích mají větší tendenci být agresivní.

Děti ve skupině hledají formou „burzy nápadů“ vhodné postupy řešení pro zvládání své agresivity.

Děti prostřednictvím sdílení svých projevů agresivity se poznávají navzájem a učí se respektovat a zároveň i hledat nové způsoby chování.

Skrze sdílení a porovnávání vlastní zkušenosti s druhými se učí chápat druhé.

Organizační náležitosti:

bílé papíry, pastelky, barvy, fixy a jiné psací potřeby, šablony ve tvaru člověka ve velikosti formátu A4 (příloha č. 3), dostatek prostoru k individuální práci



Čas:
25–35 min

Doporučený postup, I. část:

1) Každý dostane šablonu ve tvaru člověka ve velikosti formátu A4 a bílý papír, děti mají k dispozici pastelky a jiné psací potřeby. Každý si najde prostor, kde může v místnosti samostatně pracovat.

2) Vyzveme děti, aby si vybavily okamžiky, kdy cítily hněv, vztek, byly našťvané. Můžeme klást návodné otázky: kdo je našťval, o jaký problém šlo, jak to dopadlo, jak se cítily a kde to v těle cítily?

3) Zadáme dětem instrukci, aby na svou šablonu zakreslily barevně, **kde na těle** prožívají hněv, mohou svá vyjádření také doplnit slovy, symboly či jinak expresivně znázornit své prožívání, poté na bílý papír k šabloně doplňují odpovědi na otázky:

Co cítím při tom, když jsem našťvaný?

Co mi pomáhá, když jsem našťvaný?

Co mi nepomáhá, když jsem našťvaný?

4) Jakmile jsou všichni hotovi, vrací se na místa do kruhu a společně sdílí své výstupy, respektujeme pravidlo dobrovolnosti.

Otázky pro reflexi:

- Co pro vás bylo při práci obtížné?
- Co vás zaujalo na výsledcích ostatních? Co jste si uvědomili?
- K čemu může být dobré, že víme, kde v těle co cítíme?
- Na kterou situaci v minulosti jste pyšní, protože se vám ji podařilo zvládnout v klidu a co vám pomohlo?
- S čím v souvislosti s hněvem stále bojujete, co se vám zatím příliš nedaří?

Doporučený postup, 2. část:

V druhé části aktivity povzbuzujeme děti k tzv. „burze nápadů“, která spočívá ve vymýšlení rozličných strategií zvládnání hněvu, ať už vlastních osvědčených, nebo úplně nových.

5) Děti formou brainstormingu vyslovují své nápady. V této fázi nehodnotíme, zda jsou nápady uskutečnitelné či ne, necháme děti vymýšlet cokoliv bláznivého, dbáme však na dodržení tématu. Nápady rovnou zapisujeme na velký papír.

6) V další fázi vybíráme nápady, které považujeme za uskutečnitelné, barevně je na papíru označujeme. Iniciujeme diskuzi s dětmi, zda a který návrh by mohl fungovat, případně proč ne. Vyzveme děti a je-li to možné, zkusíme některé nápady využít v modelové scénce, přímo na místě. Ptáme se na důsledky těchto nových scénářů, co je jinak, co se změnilo.

7) Na závěr všem poděkujeme za důvěru, zapojení, za aktivní sdílení a vzájemnou podporu.

Otázky pro reflexi:

- Co pro sebe považuješ za zajímavý nápad, který tu zazněl? Jaké způsoby, nápady zvládnání agresivity se vám líbily?
- Až budete příště cítit hněv, co budete chtít udělat jinak, vyzkoušet?
- Co vás u ostatních překvapilo? Proč?
- Nějaké přání, ocenění na závěr.

Metodická doporučení:

Respektujeme, pokud se nějaké dítě nechce aktivně zapojit. Můžeme mu dát i alternativní úlohu, například pozorovatele, který na závěr sdělí své postřehy, poprosíme ho, aby si dělal poznámky.

Pro některé z nás může být náročné, zůstat během procesu a zvláště při reflexi v roli „pouhého“ průvodce a nevstupovat se svými hodnoceními, zkušenostmi do akce. Připomeňme si, že v tomto případě není naším posláním nastavovat „zrcadlo pravdy“ dětem, ať už jsou naše zkušenosti s nimi jakékoli.

Příklad nevhodného komentáře ze strany vychovatele/ky: *„To jsi mě, Jano, dost pobavila, když jsi řekla, že ti pomáhá sport. Co jsi tady, neviděla jsem tě se pohnout.“*

Nehodnotíme výpovědi a názory dětí a už vůbec bychom neměli hodnotit je samotné na škále dobře-špatně. Cílem této aktivity není změna či korekce sebepojetí dětí. Naší úlohou v tuto chvíli není odhalit, nakolik jsou děti schopné své návrhy realizovat či ne. Můžeme se doptávat, zda se jim uskutečňování nápadů vždy daří, případně co by potřebovaly, aby byly ve svém snažení úspěšnější. Nemoralizujeme a nepoučujeme během akce ani poté při závěrečné reflexi (více viz Metodické poznámky k realizaci aktivit, s. 36-39). Děti během sdílení spíše povzbuzujeme a oceňujeme jejich soustředění a aktivní zapojení.

3. CO FUNGUJE A NEFUNKUJE PŘI PROGRAMECH ZAJIŠŤOVANÝCH EXTERNÍMI PRACOVNÍKY A PRACOVNICEMI

Práce vychovatelů a vychovatelek a jejich působení na děti je bezpochyby velmi důležité. Spolupráce s externími subjekty však přináší také svá pozitiva – děti se setkají s jiným stylem práce, jinými metodami, poznají nové lidi a rozvíjejí tak své sociální dovednosti. Externisté přinášejí novy vítr, nejsou zatíženi starostmi z každodenního chodu domova a je pro ně jednodušší zaujmout – jsou neokoukaní a budí zvědavost. Ne každý program zajištěný lektory či lektorkami mimo dětský domov ale musí být nutně přínosný. Na základě našeho působení v dětských domovech, ze zpětných vazeb od dětí a vychovatelů, jsme sestavili základní doporučení pro programy pracující se skupinou dětí.

Co funguje:

- dlouhodobá a kontinuální práce (důvěra),
- aktivní účast cílové skupiny (prožitek, výtvarné a pohybové techniky, reflexe),
- aktivní zapojení pedagogických pracovníků a pracovníků do programu poskytovaného externími odborníky a odbornicemi,
- včasnost a relevance programu dle věku cílové skupiny,
- nabídka pozitivních alternativ (zdravý životní styl, posilování sebevědomí, rozvoj komunikace, nácvik řešení problémů, vedení k zodpovědnosti),
- jasný a strukturovaný program (předem daná metodika, požadavky na vzdělání a kompetence lektorů, časové ohraničení, vymezená témata a pravidla, shrnující závěr),

- jasné, věkově přiměřené a vyvážené informace,
- reakce na aktuální potřeby cílové skupiny,
- důraz na kontext programu (respektování specifik dané skupiny, místa, historie, spolupráce s rodiči, spolupráce institucí zapojených do programu prevence),
- evaluace programu (zařízení dostává zpětnou vazbu o realizaci programu).

Co nefunguje:

- krátkodobé a málo intenzivní programy (nepravidelné aktivity, bez uceleného rámce),
- jednorázové programy, jednorázové přednášky a besedy bez návaznosti práce v malých skupinách (interakce, dialog),
- hromadné programy a programy bez interaktivních prvků (nerozvíjí dovednosti, chybí zpětná vazba), pouhé informování,
- programy poskytované osobami bez dostatečných zkušeností nebo těmi, které nemají respekt a uznání,
- přílišná obecnost, opomíjení potřeb cílové skupiny,
- zastrašování, varovné slogany a odstrašující příklady, sliby zavádějící informace, zakazování,
- spoléhání na jeden typ programů bez zapojení dalších možností (např. komunitních aktivit, rodičů),
- kampaně ve sdělovacích prostředcích (nemají vliv na změnu chování, v ideálních případech pouze zvyšují informovanost),
- setrvačnost, pokud je program stále stejný i přesto, že už není aktuální.

ZÁVĚR

Cílem našeho průvodce bylo přiblížit čtenářům a čtenářkám důležitost participace v životě dětí vyrůstajících v dětských domovech. V širším kontextu zde rozvádíme také pojetí tzv. nejlepšího zájmu dítěte, které aktivní účast dítěte na rozhodování zmiňuje jako jedno z jeho základních práv. Pokusili jsme se shrnout důležité principy participativního vedení dětských skupin, zároveň jsme se zabývali otázkami rovnocenné a partnerské komunikace, jakožto nezbytného předpokladu pro fungování participace při práci s dětmi. Uvědomujeme si, jak náročná práce s dětmi v dětských domovech bývá. Na druhou stranu také víme, jak málo efektivní bývají někdy naše komunikační strategie s dětmi, které nehledě na skutečné výsledky, stále opakujeme. Proto jsme se snažili nabídnout i prostor pro sebereflexi naší komunikace, pro jemné sebeuvědomění, kde v daném procesu jako dospělí stojíme a také možnost udělat si prostřednictvím několika otázek a doporučení revizi vlastního způsobu komunikace s dětmi.

Další důležitou součástí našeho metodického průvodce byla snaha přiblížit využití skupinových aktivit pro přípravu na odchod do samostatného života. Jde o jednu z možných cest, jak s daným tématem pracovat. Jsme si vědomi toho, že každému vychovateli a každé vychovatelce jsou blízké jiné metody a formy práce. Klíčovým ukazatelem pro výběr postupu práce s dětmi je proto především pedagogův pocit jistoty a bezpečí. Necítí-li se dospělý při případném vedení aktivit dobře, není-li ztotožněn se smyslem či způsobem provedení, neměl by se do takové akce raději vůbec pouštět. Proto jsme při výběru aktivit do našeho průvodce postupovali s velkým respektem k pocitům a možnostem vychovatelů a vychovatelek. Ukázalo se, že cestou ke změně není samotná aktivita jako taková, ale chuť pedagoga zkoušet něco nového či jiného i za cenu mírného nepohodlí. Při výjezdech do dětských domovů během projektu Cesta z labyrintu samostatného života jsme vychovatelům a vychovatelkám poskytovali mentorskou pomoc přímo v terénu. Tuto službu náš psaný průvodce ale nabídnout nemůže. Přesto nebo možná právě proto jsme vybrali aktivity, o nichž víme, že i pro méně zkušené pedagogy a pedagogy jsou bezpečné a nesou minimum rizik. Současně jsme se snažili podrobně popsat postupy jednotlivých lekcí a především okolnosti,

na které je třeba brát zřetel, abychom eliminovali rizika a další komplikace. Ani sebelepší návod však nezmůže nic, dokud se nepustíme do akce. Doufáme, že jsme Vás inspirovali, třeba i jen k malé změně. Každá změna je výzva a přináší kromě určitého nepohodlí také nové příležitosti k učení.

Přejeme si, aby vychovatelé a vychovatelky v dětských domovech měli v budoucnu lepší podmínky pro práci se svěřenými dětmi, ale především také více příležitostí jak pečovat o sebe a svůj seberozvoj, protože jedině spokojený, vyrovnaný a vysoce kompetentní pedagog dělá svou práci kvalitně a rád.

DĚKUJEME

Lidem se zkušeností z dětského domova

Lukášovi Kotlárovi
Tomáši Valentovi
Denise Záhorské

Vychovatelkám a vychovatelům, kteří se aktivně účastnili programů realizovaných v rámci projektu.

Expertům a expertkám, kteří svými komentáři přispěli ke vzniku metodického průvodce.

Ondřeji Bártovi
Michale Bittnerové
Haně Pazlarové
Ivaně Tihelkové
Janu Vyhnálkovi

Organizacím, které svým know-how přispěly k realizaci projektu.

**KABINET DIVADLA
UTLAČOVANÝCH** Kabinetu divadla utlačovaných
(<http://kdivu.ped.muni.cz/>)



Organizaci Lumos
(www.wearelumos.org)



Lize lidských práv
(<http://llp.cz/>)



Mediálnímu partnerovi Zámečku
(<http://www.zamecek.net/cs>)

Použitá literatura, zdroje

- BĚHOUNKOVÁ, L.** (2012), *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*, Praha: Togga
- DUBEC, M.** (2007), *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*, Praha: Projekt Odyssea
- ERKERT, A.** (2004), *Hry pro usměrňování agresivity*, Praha: Portál
- HART, R. A.** (1992), *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Florence: UNICEF ICDC
- HART, R. A.** (1997), *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, New York: UNICEF
- HEALY, K.** (1998), *Participation and Child Protection: The Importance of Context. In British Journal of Social Work*
- HERMOCHOVÁ, S., NEUMAN, J.** (2004), *Hry do kapsy VI*, Praha: Portál
- HOFBAUER, B.** (2002), *Participace dětí a mládeže na životě společnosti: přání, potřeba nebo reálná možnost*, Praha: IZV MŠMT Hořovice a občanské sdružení DUHA
- HOFSCHNEIDEROVÁ, A.** (2016), *Praktický právní průvodce nejlepším zájmem dítěte, Liga lidských práv*, Dostupné online: <file:///C:/Users/dagma/Downloads/Prakticky-pravni-pruvodce-nejlepsim-zajmem-ditete1.pdf>.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T.** (2006), *Respektovat a být respektován*, Kroměříž: Spirála
- KŘIVOHLAVÝ, J.** (2006), *Jak přežít vztek, zlost a agresí*, Praha: Portál
- KŘÍŽ, P.** (2005), *Kdo jsem, jaký jsem* (aktivity pro OSV), Kladno: AISIS
- LANDSDOWN, G.** (2001), *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*, UNICEF
- MCNEISH, D., NEWMAN, T.** (2002), *Involving children and young people in decision making*, In MCNEISH, D., NEWMAN, T., ROBERTS, H. (eds.), *What works for children? Effective services for children & families*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- NOSÁL, I., ČECHOVÁ, I. (eds.)** (2014), *Participace a nové přístupy k práci s ohroženými dětmi a rodinami*, Brno: Česko-britská o.p.s.
- PACNEROVÁ, H. a kol.** (2015), *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*, Národní ústav pro vzdělávání, Dostupné online: http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Standardy_kvality_pece_o_deti.pdf.
- SHIER, H.** (2006), *Pathways to Participation Revisited*, Dialogue and Debate, New Zealand: Association for Intermediate and Middle Schooling

SIMOVSKA, V., JENSEN, B. B. (2009), *Conceptualizing participation – the Health of children and young people*, WHO

SINCLAIR, R. (2014), Participation in Practice. In *Children and Society* Vol. 18, 106–118

SINCLAIR, R. and FRANKLIN, A. (2000), *Young people's participation*, London: Department of Health

STUHLÍKOVÁ, I. (2007), *Základy psychologie emocí*, Praha: Portál

TRESEDER, P. (2004), *Empowering Children and Young People – Training Manual: Promoting Involvement in Decision-Making*, London: Save the Children

WIGGER, A., STANIC, N. (2012), Mitwirkungsbaukasten – eine praktische Anleitung, in: WIGGER, A., STANIC, N., *Kinder wirken mit. Ein Handbuch zur Unterstützung der Mitwirkungspraxis in der Ausserfamiliären Betreuung*, Bern: Stämpfli Verlag

Internetové zdroje

JIRSAKOVÁ, Monika – Emoce a jejich vyjadřování. *Metodický portál: Články* [online], 12. 12. 2011, [cit. 2017-02-09], dostupný z [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html),

Šmejkalová, R., Schmidová, K. – *Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky*, [cit. 2017-02-09], dostupné z [www: https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_podporu_dobrych_vztahu_ve_tride.pdf](https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_podporu_dobrych_vztahu_ve_tride.pdf).

LUMOS, www.wearelumos.org.

Projekt Odyssea <http://www.odyssea.cz/>

Write Enough http://www.writeenough.org.uk/formats_ics_pathway_plan.htm

Další zdroje

DOLÁKOVÁ, P. (26. 11. 2013), *Participace žáků a studentů na činnosti školy, příspěvek na konferenci „Práva dítěte ve školské praxi“*

Chci se zapojit do rozhodování o svém životě: Naslouchej mi! (2014), Zpráva z projektu Inclusion Europe, Brusel: Inclusion Europe

KAPLÁNEK, M. (2012), *Participace dětí a mládeže. Studijní text k předmětu Formy participace v pedagogice volného času*, České Budějovice: TF JU

PŘÍLOHA Č. 1

Algoritmus hledání nejlepšího zájmu dítěte

Hledání přiměřenosti mezi jednotlivými zájmy (právy) dítěte

Hledání rovnováhy mezi jednotlivými právy dítěte je vždy hledáním přiměřenosti mezi všemi zájmy (právy) dítěte, které jsou v konkrétní situaci dotčeny. Vhodnou pomůckou je v tomto ohledu algoritmus přiměřenosti. Jeho prostřednictvím si je třeba při přijímání každého opatření, jehož účelem je zajištění ochrany některého ze zájmů (práv) dítěte, zodpovědět tři otázky:

- 1)** Je přijímané opatření **vhodné?** – Je objektivně způsobilé vést k naplnění sledovaného cíle?
- 2)** Je přijímané opatření **potřebné?** – Je ze všech způsobů, které k naplnění sledovaného cíle vedou, tím nejmírnějším a nejméně omezujícím?
- 3)** Je přijímané opatření **přiměřené v užším smyslu?** – Není cena, kterou za dané opatření dítě bude muset zaplatit v nepoměru s benefitem, který dítě získá?

Příklad aplikace algoritmu přiměřenosti na příkladu

Aplikaci algoritmu přiměřenosti je nevhodnější demonstrovat na příkladu. Dívce K. je šestnáct let a ráda by měla možnost chodit jednou týdně v pátek nebo v sobotu na diskotéku. Toto jí však bylo zakázáno po té, co se jednou z diskotéky vrátila v ranních hodinách a navíc přiznala, že na diskotéce pila alkohol. Je přitom třeba posoudit oprávněnost tohoto zákazu, tj. zda tento zákaz není nepřiměřeným upřednostněním některých práv K. před jejími jinými právy. Předně je tak třeba identifikovat, jaká práva K. se tu dostávají do vzájemného konfliktu.

Těmito právy je na jedné straně názor (přání) K. a její právo účastnit se aktivit v přirozeném prostředí, kterých se běžně účastní její vrstevníci,

na straně druhé její právo na ochranu zdraví a ochranu jejího bezpečí (hrozí požívání alkoholu a pozdní návrat).

Nyní je třeba přistoupit k postupnému zodpovězení všech tří otázek.

1. Je zákaz další účasti K. na diskotékách vhodným opatřením k zajištění ochrany zdraví a bezpečí K., tj. je objektivně způsobilý vést k zajištění toho, že se K. nebude toulat po nocích a nebude požívat alkohol?

Odpověď na tuto otázku nemůže být pouze v intencích ano či ne, jelikož K. se může k alkoholu dostat i na jiných místech, avšak je třeba uznat, že zákaz návštěv diskoték pravděpodobnost toho, že by došlo k opakování situace z minulosti, výrazným způsobem snižuje.

2. Je tento zákaz potřebný? Nelze stejného účelu dosáhnout i mírnějším a méně omezujícím opatřením?

Odpověď na otázku potřebnosti je ještě více komplikovaná. V daném ohledu je nutné opět zdůraznit význam participace dítěte a význam partnerského přístupu k dítěti. Z něj mj. vyplývá skutečnost, že od určitého okamžiku věku a vyspělosti dítěte lze na dítě působit již pouze mentorsky, nikoli prostřednictvím autoritativních příkazů. Toto velmi úzce souvisí s procesem postupného zplnomocňování dítěte, v němž dítě samo přebírá odpovědnost za svůj život. U dětí, tím spíše u dětí v období adolescence, nelze vycházet z předpokladu, že samy nedokáží některé souvislosti pochopit nebo že samy nedokáží korigovat své jednání. Pokud se ve svém chování dopouští excesů, je to velmi často proto, že na ně ani v jiných oblastech není postupně přenášena odpovědnost za jejich chování, což jen posiluje jejich potřebu testovat hranice. Je tedy možné, že v případě dívky K. by mírnějším a méně omezujícím opatřením mohlo být partnerské rozebrání rizik, která se k podobným událostem vážou, jakož i způsobů, jak tato rizika eliminovat.

3. Je zákaz přiměřený v užším smyslu? Není cena, kterou K. benefit v podobě ochrany zdraví a bezpečí přináší, v nepoměru s cenou, kterou musí zaplatit?

Zodpovězení třetí otázky je vůbec nejkomplikovanější. Jedná se o poměrování jednotlivých hodnot v daném slova smyslu, které bude vždy nejvíce ovlivněno subjektivním pohledem toho, kdo danou otázku posuzuje. Avšak i on by se měl snažit maximálně objektivizovat svou úvahu, kterou v dané souvislosti učiní.

Třetí otázka velmi úzce souvisí s prací s rizikem. Pro její náležité zodpovězení v případě dívky K. je třeba se nejdříve zamyslet nad tím, jaké riziko K. hrozí v případě, že by jí účast na diskotékách byla opět povolena a exces, který se stal již v minulosti, se opět opakoval. Neméně významné je zohlednit též všechna specifika období adolescence.

Adolescence je dobou nezbytného testování hranic. Dospívající do značné míry potřebuje prostor, v němž nebude vystaven bezprostřednímu dohledu dospělé autority a v němž mu bude umožněno přiměřeným způsobem selhávat. K tomuto testování hranic v období adolescence zcela přirozeně patří i návykové látky. Lze přitom konstatovat, že zkušenost s podobným testováním hranic, v přiměřené míře, je pro další vývoj dítěte k samostatnosti významnější, než udržování dítěte v prostředí, v němž mu prostor k přiměřenému selhávání nebude nikdy dopřán. Rozhodující je tak nikoli samotná skutečnost, že se dítě samo vystavilo ohrožující situaci, to lze naopak považovat do značné míry za žádoucí, ale míra tohoto ohrožení. Ta přitom v případě K. bude velmi úzce souviset s tím, zda se skutečně jednalo o ojedinělý exces nebo o pravidelnou situaci, zda k ohrožení vyplývajícimu z požití alkoholu přistupovalo další ohrožení (zda K., i přes požití alkoholu, byla v orientovaném stavu či zda byla v takovém stavu, že se mohla lehce stát např. obětí dopravní nehody, umrznutí apod.), jaký dopad má účast K. na diskotékách na další oblasti jejího života (pokud se K. účastní diskotéky v pátek nebo v sobotu, nemusí pro ni pozdní návrat znamenat žádné závažnější důsledky pro další oblasti jejího života). Je třeba zvážit, zda zajištění ochrany zdraví a bezpečí K. „proti její vůli“ v období adolescence, bez dalších závažných důvodů (např. závislost, prostituce), K. v konečném důsledku nepřináší více problémů, než užitků, když v důsledku zákazu účasti na diskotékách může docházet k narušení jejich vztahů s vrstevníky, kteří se běžně diskoték účastní, a k její další stigmatizaci jako „té z dětského domova“, která má doma přísnější pravidla, než děti v rodině.

Při zodpovídání třetí otázky je vždy vhodnou pomůckou připodobnění situace dítěte ze zařízení situaci dítěte v rodině a standardu, který je pro regulaci konkrétních otázek běžný v průměrné rodině (princip normality).

Autorský tým:
Olga Kusá, Ingrid Hanzlíková, Dagmar Křišová, Michal Ďord

Vydala Vteřina poté, z.s.
v Praze v roce 2017

00.00.01
vteřina poté

www.vterinapote.cz

Jazyková korektura:
Andrea Šenkyříková

Grafická úprava a sazba:
Tomáš Beránek

ISBN 978-80-906928-0-0