MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

Dětský domov jako „domov“ očima samotných dětí

Bakalářská práce

Brno 2014

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Karel Červenka, Ph.D.

Autor práce:

Bc. Jana Helekalová

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 27. 11. 2014

……

Jana Helekalová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat panu Mgr. et Mgr. Karlovi Červenkovi, Ph.D. za podporu, pomoc, odborné rady a vedení při zpracovávání této bakalářské práce. Děkuji také všem, kteří se podíleli na mém výzkumu, za jejich ochotu, otevřenost a spolupráci.

Obsah

ÚVOD **5**

1 Dítě a rodina **7**

1.1 Dětství a základní potřeby dítěte 7

1.2 Rodina, její funkce a poruchy 12

1.3 Vztahová vazba a psychická deprivace v dětství 16

2 Náhradní výchovná péče ve školských výchovných zařízeních **21**

2.1 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy 21

2.2 Dětský domov „domovem" 25

2.3 Důsledky psychické deprivace u dětí umístěných v ústavních zařízeních a možná opatření 28

3 Výzkumné šetření **31**

3.1 Cíle a metodologie šetření 31

3.2 Charakteristika prostředí a výzkumného souboru 34

3.3 Průběh šetření a interpretace výsledků 36

3.4 Závěr šetření 57

ZÁVĚR **59**

SHRNUTÍ **60**

SUMMARY **60**

SEZNAM TABULEK **61**

SEZNAM LITERATURY **62**

ÚVOD

Zaměření bakalářské práce a výběr konkrétního tématu byl ovlivněn především osobní zkušeností s dětmi v dětském domově, získanou během několika praxí, jež jsem v zařízení absolvovala. Když se člověk ocitne v prostředí dětského domova, má možnost navázat s dětmi vztah a nahlédnout blíže do fungování zařízení samotného, to potom nutně vede k zamyšlení se nad otázkami o vývoji dětí v ústavní péči, o jejich životě a činitelích, které ovlivňují formování jejich osobnosti. Takové uvažování se projeví tím spíše u člověka, který pochází z úplné, funkční, harmonické rodiny, u člověka, který má svůj „domov“ – „životní základnu“.

Pro každého jedince má pojem „domov“ jiný význam. V literatuře se setkáváme s různými definicemi tohoto konceptu. Cílem bakalářské práce je zjistit, jak vnímají děti umístěné v dětském domově instituci dětského domova. Protože domov bývá svázán s určitým prostředím, rodinou a nejbližšími lidmi, kteří v daném prostředí žijí, může být pro děti umístěné v dětském domově toto zařízení „domovem“, jak jej chápeme v obecné rovině? Nebo tyto děti vnímají dětský domov jinak? Česká republika patří k zemím s největším počtem dětí umístěných v ústavních zařízeních a i to je jeden z důvodů, proč je ústavní výchova tak kritizována. Dalším důvodem může být pravděpodobně fakt, že ústavní výchova není schopna uspokojovat základní potřeby dětí v plném rozsahu. Z výzkumného šetření vyplyne, zda děti umístěné v dětském domově pociťují nějaké nedostatky ústavní péče.

Text práce je rozdělen do tří hlavních částí. První dvě části jsou teoretické a slouží jako podklad pro třetí část - výzkumné šetření. První kapitola je věnována základním potřebám dítěte, definuje pojmy dětský věk a dětství a dále přibližuje období pubescence a adolescence. Zmíněná vývojová období jsou v práci definována, protože naše výzkumné šetření je zaměřeno na respondenty ve věku od 11 do 20 let. Další část první kapitoly je věnována tématu rodiny, popisuje její funkce a poruchy. Na tuto problematiku pak obsahově navazuje koncept vztahové vazby a psychické deprivace v dětství. Zde jsou zmiňována především rizika, která se mohou pojit s časným odloučením dítěte od matky a s psychickým strádáním v dětství. Vysvětlení pojmu deprivace je do práce zařazeno z toho důvodu, že s ústavní péčí úzce souvisí a protože pokládám za důležité ji zmínit s ohledem k tématu práce. Druhá kapitola se zabývá ústavní péčí u nás. Popisuje fungování školských ústavních a ochranných zařízení, včetně fungování dětských domovů, a vysvětluje klíčový pojem celé práce, tj. „domov“. Vedle toho je tato kapitola zaměřena též na psychickou

deprivaci dětí umístěných v ústavních zařízeních, jejím důsledkům a možným opatřením. Třetí kapitola je potom věnována samotnému výzkumnému šetření, které je kvalitativního charakteru. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se snažíme zjistit, jak sledované děti vnímají konkrétní dětský domov, ve kterém žijí. Šetření vychází z výzkumných otázek formulovaných v metodologické části.

1 Dítě a rodina

1.1 Dětství a základní potřeby dítěte

Ať dítě vyrůstá v rodině, náhradní rodinné péči či ústavní péči, vždy patří k nejdůležitějším požadavkům péče o něj uspokojování jeho potřeb. Za všech okolností je nutné respektovat stav a stupeň vývoje dítěte, situaci, ve které se dítě nachází a prostředí, které na dítě působilo a působí. Je nutné, aby prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, bylo schopné a ochotné vnímat a rozumět jeho potřebám. Ve vývojových fázích dítěte se jeho potřeby mění, změny souvisí s dynamikou a charakterem jeho vývoje. Existují ovšem potřeby základní, které jsou stálé a pro správný vývoj dítěte by měly být plně uspokojovány. Pokud základní potřeby uspokojovány nejsou, potom bývá narušen celkový stav a vývoj dítěte (Dunovský, 1999).

Dětský věk

„V Úmluvě o právech dítěte, která byla 20. listopadu 1989 přijata Valným shromážděním OSN, se praví, že dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let, tedy do dosažení plnoletosti, resp. právně dané nezávislosti. Dítětem je tedy člověk, jenž legislativně není svéprávný, nachází se pod zákonně definovanou péčí jiných osob (zejména rodičů).“ (Helus, 2004, s. 88)

Základní charakteristikou dítěte je vymezení jeho věkem. U různých autorů se setkáváme s různými obdobími ve vývoji dítěte. Říčan (2004) rozděluje dětský věk na ranou, střední a pozdní fázi trvající přibližně do 15 let. Vágnerová (2012) rozlišuje devět období dětského věku. Jedná se o období prenatální, novorozenecké, kojenecký věk, batolící věk, předškolní období, období školního věku – raného (nástup na školy), středního a staršího (pubescence) a období adolescence, jež trvá přibližně do 18 až 20 let. U Langmeiera a Krejčířové (2006) se setkáváme se stejným rozdělením dětského věku.

Věkové vymezení dětského věku úzce souvisí s vymezení obsahovým, které vystihuje to, co se s dítětem v dětském věku odehrává. Jedná se o charakteristiky biologické, o zvláštnosti v chování a prožívání.

Od dětství až po stáří se dítě postupně a aktivně začleňuje do společnosti, rozvíjí se jako společenská bytost. Tento proces nazýváme **socializací**. Předpokladem uspokojivé socializace dítěte je schopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy a zapojovat se do interakce (Vojtová, 2004). Každé vývojové období je něčím jedinečné a ovlivňuje, ať

negativně nebo pozitivně, proces začleňování jedince do společnosti (Čábalová, 2011). Během svého vývoje vstupuje dítě do různých mezilidských vztahů, vstupuje do institucí – do mateřské, základní a střední školy, kde se i v jednotlivých ročnících mění požadavky na dítě kladené. Dítě rozvíjí své poznání, dospívá k názorům, vytváří si náhled na sebe samo, plánuje si svou budoucnost. Jeho život je ovlivňován mezilidskými vztahy, které utváří a do kterých vstupuje. V dětském věku se završuje také tělesná proměna a sexuální zralost. Během vývoje dítěte se odehrávají tzv. vývojové transformace, tzv. přetváření již vytvořených struktur v jiné (Helus, 2004).

Dětství označuje Dunovský (1999) jako období vývoje dítěte, jako přípravu dítěte na dospělost. Dítě je ve svém vývoji závislé na nejbližším okolí, především na své rodině, respektive na svých vychovatelích. V rámci socializace se z této závislosti vymaňuje a hledá své místo ve společnosti.

Podle Heluse (2004) je dětství obsahovou charakteristikou zvláštního druhu. Za dětství považuje *„celkové rozpoložení jedince dětského věku, jehož podstatou je vstřícně otevřená, důvěřivá vnímavost vůči druhému člověku (především matce), druhým lidem nejbližšího okolí a posléze věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře a bezpečno. Rozvinutí těchto kvalit dětství umožňuje dítěti ujišťovat se, že svět je krásný, dobrý, láskyplný a plný podivuhodných překvapení, na která se lze těšit.“* (Helus, 2004, s. 89-90) Pokud nejsou zmíněné kvality dětství rozvíjeny, může být dítě traumatizováno. V souvislosti s tím se dítě může uzavírat okolí, může docházet ke zklamání a vznikat nedůvěra vůči druhým a pocit strachu. Pokud se dítě uzavírá okolí, ztrácí také potřebu do něj vrůstat a vytváří se u něj různé obranné mechanismy, jež mají nepříznivý vliv na vývoj jeho osobnosti.

V psychologickém pojetí chápeme osobnost jako jedinečnou strukturu psychických vlastností a dispozic člověka. Existuje řada modelů osobnosti, které vysvětlují její strukturu, projevy v chování, rozvoj a individuální odlišnosti. Z pedagogického hlediska je stěžejní rozvoj osobnosti vzdělávajícího se jedince, prostřednictvím výchovy a edukace (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Období pubescence a adolescence

Nejnáročnějším a nejrizikovějším obdobím ve vývoji dítěte, především z hlediska socializace je období dospívání, které Vágnerová (2012) rozděluje na období pubescence

neboli rané adolescence (10 - 15 let) a období pozdní adolescence (15 - 20 let).

Období pubescence je spjato s ukončením povinné školní docházky a volbou dalšího vzdělávání. V tomto období je pro dítě typické *„sociální poznávání sebe ve vztahu k druhým lidem, odmítání podřízené sociální role, hledání vlastní autority, netolerování dospělých, problémové chování a jednání v komunikaci, zpochybňování norem a pravidel chování (v rodině i ve škole), snaha se osamostatnit (odpoutat se od rodiny) a orientace na jiné sociální skupiny (vrstevnické skupiny, party, potřeba přátelství, lásky, aj.).“* (Čábalová, 2011, s. 192) Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání, dále dochází také ke změně způsobu myšlení a mění se emoční prožívání, které je stimulováno hormonálními změnami (Vágnerová, 2012).

Pro období adolescence je typické dotváření postojů ke svému místu ve společnosti a završení hledání své identity a to i ve vztahu k druhým lidem. V tomto období je jedinec velmi závislý na vztazích s vrstevníky a partnerem. Dochází k ukončení profesní přípravy nebo postupu do dalšího studia, někteří partneři již zakládají rodiny (Čábalová, 2011). Vágnerové uvádí, že *„smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.“* (Vágnerová, 2012, s. 372) I po dvacátém roce života může jedinec pokračovat v profesní přípravě například na vysoké škole. Podle Vágnerové (2012) nemá role vysokoškoláka jednoznačně status dospělého, a to především kvůli ekonomické závislosti dané prodlužováním profesní přípravy.

Základní potřeby dítěte

Dunovský (1999) rozděluje základní potřeby dítěte na potřeby biologické, psychické, sociální a vývojové. Psychické potřeby souvisejí se sociálními a navazují na biologické.

K základním **biologickým potřebám** patří dostatek potravy, uspokojování základních hygienických požadavků jako je dostatek tepla, čistoty a ochrany před negativními vlivy, potřeba rozvoje obranyschopnosti, dostatek adekvátních stimulů, které podněcují a rozvíjejí funkce organismu a potřeba péče, která zabezpečí rozvoj organismu (Dunovský, 1999). Maslow označuje tyto potřeby jako fyziologické a řadí k nim potřeby jako dostatek potravy, vody a nepřítomnost bolesti (Hartl, 2000). Do určitého věku by dítě bez uspokojování biologických potřeb druhými nepřežilo. Po narození je odkázáno na druhé, ovládá pouze sací reflex a několik málo dalších elementárních projevů. Dítě je tedy

závislé na péči druhých lidí (Helus, 2004). Také Brisch (2012) označuje potřeby jako fyziologické a upozorňuje, že tyto potřeby nesmí být v žádném případě zanedbány, jelikož neuspokojování těchto potřeb vede dítě do stavu rostoucího stresu a nakonec k příslušným nežádoucím symptomům, kdy se dítě může ocitnout i v nebezpečí života.

K nejdůležitějším **sociálním potřebám** náleží *„potřeba lásky a potřeba bezpečí, poskytována „vlastním“ člověkem.“* (Dunovský, 1999, s. 52) S potřebou lásky a bezpečí souvisí potřeba přijetí dítěte takového, jaké je a ztotožněním se s ním. Navazování sociálních vztahů je vzhledem k optimální socializaci pro dítě nezbytné. Někteří autoři sociální potřeby neoddělují od psychických a skupinu nazývají **psychosociální potřeby** (Dunovský, 1999).

Pokud nejsou uspokojovány tzv. povrchové stránky osobnosti dítěte, mluvíme o výchovném zanedbání dítěte. Výchovné zanedbání (někdy označované jako deprivace kulturní) se týká například *„běžných hygienických návyků, způsobů životosprávy (nedostatečné výživy), osvojování si kulturních dovedností, znalostí, jednání ve shodě se sociálními normami, potřebného dohledu a ochrany před úrazy, poskytnutí lékařské péče dítěti, apod.“* (Langmeier, Špitz, Balcar, 2000, s. 301) Z výčtu je patrné, že se jedná o neuspokojování potřeb především biologických a sociálních. Podle Říčana a Křejčířové (1995) dochází k tomuto zanedbání především u rodin s nízkou socioekonomickou úrovní. Podotýkají, že děti v těchto rodinách můžou být i přes zmíněné nedostatky šťastné a emočně uspokojované (oproti psychické deprivaci). Jak uvádí Langmeier (2000) výchovné zanedbání je často zaměňováno s pojmem psychická deprivace, která se týká neuspokojování potřeb psychických. Doporučuje pojmy nezaměňovat, především kvůli volbě nápravných opatření. Zmiňuje však, že u takto postižených dětí se většinou setkáváme s různou kombinací neuspokojování základních potřeb.

Problematikou psychických potřeb se u nás zabývali Matějček a Langmeier, a to ve svých pracích věnujících se psychické deprivaci dětí. V jejich studiích, které byly zaměřené na děti vyrůstající mimo vlastní rodinu nebo i ve vlastní rodině, která však své funkce neplnila, došli k několika základním psychickým potřebám, které je nutno plnit. Pokud jsou tyto potřeby v nějaké míře zanedbávány, může dojít k narušení vývoje osobnosti dítěte. Mezi **psychické potřeby** se řadí potřeba náležitého přívodu podmětů (stimulace), jež vede organismus dítěte k aktivitě. Dále k nim patří potřeba smysluplnosti světa, tj. potřeba řádu a smyslu podnětů, a to proto, aby se z podnětů působících na dítě mohly stát poznatky a zkušenosti. Pokud je potřeba smysluplnosti naplněna, dítě je

schopno učit se, získávat zkušenosti, přizpůsobovat se okolí. Další potřebou je potřeba životní jistoty, která dodává člověku pocit bezpečí. Tato potřeba je uspokojována především v citových vztazích. Uspokojení této potřeby dovoluje člověku poznávací, pracovní, společenskou a cílevědomou aktivitu. Potřeba vědomí vlastní (pozitivní) identity – vlastního „já“ souvisí s přijetím sama sebe. Aby se člověk mohl zařadit do společnosti, musí přijmout sám sebe, mít patřičné sebevědomí a sebeúctu. Poslední stěžejní psychickou potřebou je potřeba otevřené budoucnosti, naděje a životní perspektivy. Ztráta této potřeby vede člověka k zoufalství (Matějček, 2005).

Častým následkem dlouhodobého neuspokojování psychických potřeb je psychická deprivace, které věnujeme vlastní kapitolu. Studie psychické deprivace Matějčka a Langmeiera ukázaly, že výše zmíněné psychické potřeby musí být uspokojovány po celý život. Problematika psychické deprivace se tedy nevztahuje pouze na dětský věk.

Jak bylo zmíněno, potřeby dítěte se mění v jeho vývojových fázích. Pokud budeme mluvit o **vývojových potřebách**, máme na mysli potřeby vedoucí k činnostem, prostřednictvím kterých se jedinec rozvíjí sám. *„Vývojové potřeby motivují jedince k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a umožňují mu postupně překračovat jeho již dosaženou úroveň. Vedou jedince k vyhledávání nových a dosud nezvládnutých činností, přitažlivé jsou aktivity vedoucí k získávání nových poznatků a dovedností.“* (Dunovský, 1999, s. 52) Vývojové potřeby mají dlouhodobý, proměnlivý, měnící se charakter a jsou závislé na řádném uspokojování základních potřeb.

Uspokojení všech základních potřeb je podle Brische (2012) důležité obzvláště pro rozvoj lidské schopnosti vytvářet vztahy, žít s lidmi a dorozumět se s nimi. Pokud dítěti nebudou v nejranějších obdobích jeho potřeby uspokojovány, nerozvine se u něj v dostatečné míře schopnost navázat lidské vztahy. Jedinec může mít problémy v navazování vztahů s jak vrstevníky, tak s partnery a také nebude později schopen rozeznávat potřeby svých dětí a uspokojovat je.

Hierarchie lidských potřeb

Kromě základních potřeb dětí se v literatuře setkáváme také s takzvanou hierarchií lidských potřeb. Maslow zformuloval pět kategorií lidských potřeb, které jsou společné pro všechny lidi. Tyto kategorie jsou zobrazovány v pyramidě, která je rozdělena na pět stupňů, kdy každému stupni náleží určité potřeby.

Základními potřebami jsou **fyziologické potřeby**, patří k nim potřeba kyslíku, potravy, vody a sexu. Jsou umístěné v pyramidě na nejnižším stupni. Další potřebou je **pocit jistoty a bezpečí** (ochrana proti nebezpečí), po ní následuje **potřeba sociální**, pod kterou spadá potřeba lásky, přátelství a přijetí jako příslušníka sociální skupiny. Ke čtvrté kategorii náleží **potřeba uznání**. Chápeme ji jako potřebu mít stabilní, pevné, vysoké hodnocení sama sebe a potřebu být respektován druhými lidmi. Tuto kategorii můžeme rozdělit na dvě dílčí - jednak je to potřeba a touha po úspěchu, přiměřenosti, sebedůvěře, nezávislosti, svobodě, a jednak touha po respektu, určitém postavení ve společnosti, uznání, pozornosti a ocenění (Armstrong, 2007). Potřeba uznání tedy úzce souvisí se sebedůvěrou. Budování sebedůvěry je podle Berneové a Savaryho (1998) především záležitostí lásky. Sebedůvěru definují jako *„schopnost vidět sama sebe jako schopného a způsobilého člověka, který dokáže lásku přijímat i dávat, který je jedinečný a kterého lidé uznávají.“* (Berneová, Savary, 1998, s. 11) Nedostatek sebedůvěry a negativní představa o sobě je podle autorů odrazem pocitů citově strádajících jedinců. Tito lidé ponižují často sami sebe, považují se za smolaře a ubližují i ostatním.

Nejvýše je v hierarchii lidský potřeb **potřeba seberealizace** neboli sebeuplatnění. Tato potřeba souvisí s potřebou rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Podle Maslowa se splněním jedné potřeby, stává dominantní další - vyšší. Neznamená to však, že nižší potřebu již nepotřebujeme. Maslow tvrdí, že potřeba seberealizace nemůže být uspokojena nikdy, jelikož neuspokojená potřeba je hnacím motorem pro další rozvoj (Armstrong, 2007).

1.2 Rodina, její funkce a poruchy

Pro posouzení celkového stavu a vývoje dítěte nebo pro řešení případných problémů je nezbytnou informací znalost o jeho rodině. Je nutné zhodnotit v jaké kvalitě a v jakém rozsahu rodina uspokojuje alespoň základní potřeby dítěte a to s ohledem na jeho věk, stupeň vývoje, aktuální stav a taktéž je velmi důležité dokázat posoudit možné poruchy rodiny (Dunovský, 1999).

Definice rodiny

Podle Dunovského (1999) je rodina společenská skupina spjatá vztahy, činnostmi a funkcemi, které zabezpečují potřeby svých členů. Rodina by měla poskytovat svým

členům ochranu, péči a umožňovat *„tělesnou, duševní, duchovní existenci a rozvoj, dávat jim pocit jistoty a bezpečí, pocit domova v kruhu svých nejbližších.“* (Dunovský, 1999, s. 91)

Giddens a Jařab (1999) charakterizují rodinu jako skupinu osob, která je spjata příbuzenskými vztahy či adopcí a její dospělí členové jsou odpovědni za výchovu dětí. Geist (1992) definuje rodinu jako institucionalizovaný sociální útvar v sociálně sankciovaném více či méně trvalém sociálním vztahu, který je spojen příbuzenstvím. Podle Jandourka (2007) je rodina formou dlouhodobého soužití osob, které je spojeno příbuzenstvím a zahrnuje minimálně rodiče a děti. K funkcím rodiny patří reprodukce a výchova potomstva. Rodina je podle autora důležitým prostředním socializace, intimity a sociální podpory.

Podle Velkého sociologického slovníku (1996) je rodina nejdůležitější společenskou skupinou a institucí, která je základem sociální struktury. Její hlavní funkce jsou reprodukce lidského druhu, výchova potomků, přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje. Na rodinu je možno pohlížet z různých hledisek. Například z hlediska biologicky-reprodukčního je hlavní úlohou rodiny zajišťovat rození dětí a jejich péči prostřednictvím obecně sdílených vzorů chování. Z hlediska sociologického a sociálně-psychologického se na rodinu pohlíží jako na sociální prostředí, které poskytuje dítěti základy socializace. *„Specifikum rodiny spočívá v tom, že je postavena na plnění určitých rolí, ale zároveň vytváří prostředí, ve kterém se lidé po celý svůj život svým základním životním rolím učí. Rodinná výchova je považována za základ výchovy. Problematikou rodiny se zabývá psychologie, sociologie výchovy a pedagogika.“* (Velký sociologický slovník, 1996, s. 941)

Rodina má zásadní vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Rodina má pro dítě nezastupitelný význam, a to především v nejranějších obdobích života, kdy je dítě pevně vázáno na mateřskou osobu a nejbližší osoby v jeho okolí.

Při formování osobnosti dítěte během jeho vývoje není rodina jedinou výchovnou institucí, která jej ovlivňuje. Pokud ale funguje tak, jak má a plní všechny své funkce, potom má rodina jedinečné a zásadní postavení při plnění psychických potřeb dítěte (Matějček, 2005). V rodině probíhá první začleňování a adaptace dítěte na společnost. Dítě si na základě interakce s nejbližším okolím a podle svých možností vytváří „svůj obraz světa“, který vychází především z toho, jak mu je předkládán okolní svět rodiči, respektive vychovateli. Rodina určuje dítěti jeho sociální status. *„Rodina je mikrosvět, vzorová*

společnost, ve které si dítě osvojuje základní vzorce chování, návyky, dovednosti a strategie, které jsou pak rozhodující pro jeho orientaci ve společnosti, především pak v interpersonálních vztazích. A to jak v pozitivním, žádoucím smyslu („dobře vychovaný jedinec"), tak v negativním (týrané dítě bývá týrajícím rodičem). V rodině dítě poznává základní sociální a kulturní hodnoty a normy a vytváří si jejich hierarchii. Pod jejím vlivem se vytváří též sociální a morální cítění. Rodina, sociální vztahy v ní a způsob výchovy budou pro něj pak zázemím, ze kterého bude vycházet, až si sám založí rodinu." (Dunovský, 1999, s. 99)

Rodinu můžeme charakterizovat z různých hledisek. Mluvíme o takzvané **typologii rodin**. Pokud budeme vycházet z počtu členů rodiny, setkáváme se s rodinou základní, nukleární (děti + rodiče/rodič) nebo vícegenerační (děti + rodiče/rodič + prarodiče/prarodič). Podle výchovného stylu existují rodiny autokratické, liberální a sociálně integrační. Taktéž se setkáváme s rodinou patriarchální (dominance otce) nebo matriarchální (dominance matky). Rodina je buď úplná (oba rodiče a děti), neúplná (jeden rodič schází) nebo doplněná (nevlastním rodičem či dětmi). Z hlediska plnění funkcí rodiny rozdělujeme rodiny funkční, dysfunkční a nefunkční. Toto rozdělení odráží složení, stabilitu, osobností charakteristiky členů rodiny a zajištění péče o dítě a ostatní členy rodiny. Problémem dysfunkčních rodin je nedostatečné plnění některých funkcí, ale rodina není podstatně ohrožena. Kdežto u rodin nefunkčních se jedná podstatné narušení fungování rodiny – je narušen její chod a výchova dětí (Čábalová, 2011).

Funkce rodiny

V dějinách lidstva se funkce rodiny mění, závisí na aktuálních společenských podmínkách. V dnešní době by podle Dunovského (1999) měla rodina plnit funkci biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a socializačně-výchovnou. U Čábalové (2011) se setkáváme s funkcí biologicko-reprodukční, výchovně-vzdělávací, sociálně-ekonomickou, ochrannou, emocionální, morální a socializační. Kraus (2008) mluví o funkci biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomické, ochranné, socializačně-výchovné, zábavné (relaxace, rekreace, zábava) a emocionální.

Biologicko-reprodukční, respektive sexuální funkce se může uplatnit v rodině i mimo ní. Avšak v rodině plní svoji funkci v tom, že poskytne dítěti po jeho narození potřebné podmínky pro život a jeho další vývoj. Funkce ekonomicko-zabezpečovací se týká všech členů rodiny, vztahuje se na oblast materiální, sociální, duševní až duchovní.

Můžeme ji chápat jako funkci, která má poskytovat jedinci životní jistotu v nejširším slova smyslu. Funkce emocionální je potřebná pro všechny členy rodiny, vytváří citové zázemí, dává členům pocit lásky, bezpečí a jistoty. Právě z emocionality pramení zájem o dítě, sledování jeho vývoje a jeho prospěchů. Pokud je emocionální funkce plněna, je zajištěn harmonický život rodiny i pocit celkového uspokojení všech jejích členů. S emocionální funkcí v rodině je svázán plně rozvinutý, zralý, a odpovědný člověk, pro kterého je citový vztah základnou jistoty a citovým zázemím pro všechny členy rodiny (Dunovský, 1999). Kraus (2008) hovoří o této funkci jako o zásadní a nenahraditelné, kterou žádná jiná instituce nedokáže plnit. Také upozorňuje na fakt, že v posledních letech přibývá rodin, které tuto funkci neplní nebo plní s velkými obtížemi. Jako důvody zmiňuje rozvody, dezintegraci či zaneprázdněnost členů rodiny. Přibývá tedy dětí, které jsou citově deprivované a některé dokonce týrané (Kraus, 2008). S funkcí emocionální je spojena funkce **socializačně-výchovná**, která zabezpečuje rodinnou kontinuitu. Východiskem této funkce je v podstatě prosazování a ochrana dětských práv. Plněním této funkce se rozumí kvalitní péče o dítě a opravdový zájem o něj, přijetí dítěte takového, jaké je, porozumění mu v jeho požadavcích, potřebách a vývoji, prosazování jeho nejlepšího zájmu a jeho ochrana (Dunovský, 1999).

Poruchy funkce rodiny

Jak bylo již řečeno, rodina má v životě dítěte nezastupitelný význam. Pokud je rodina v situaci, kdy neplní základní požadavky, rodinné funkce a úkoly dané společenskou normou, lze hovořit o poruše rodiny. Vzhledem k tomu, že podoba a charakter rodiny se v čase mění, je velmi obtížné rozdělit a klasifikovat její poruchy.

Při dělení poruch rodiny rozlišujeme tři základní přístupy. Jedná se o přístup etiopatogenetický, který charakterizuje poruchu rodiny, dobu a místo vzniku (příroda, společnost, rodina, jedinec), způsob rozvoje a její působení. Dalším přístupem je přístup symptomatický, který hodnotí stupeň a charakter poruchy a jejího vlivu na členy rodiny. Třetím je přístup terapeutický, který určuje potřebu a spotřebu aktivit k překonání poruch rodiny.

Poruchy rodiny vznikají z různých příčin, které jsou spjaty s funkcemi rodiny. Příčiny mohou být objektivní (nezávislé na vůli rodičů), subjektivní (závislé na vůli rodičů) či smíšené. Důvody vzniku poruch jsou různé. Dunovský (1999) uvádí pět důvodů poruch rodiny: rodiče se o dítě nemohou starat, rodiče se neumějí či nedovedou starat o

dítě, rodiče se nechtějí starat o dítě, rodiče dítě týrají nebo zneužívají, rodiče se o dítě nadměrně starají. Z hlediska funkčnosti rozlišuje Dunovský (1999): funkční rodiny, rodiny problémové, dysfunkční rodiny a rodiny afunkční. Podle Matouška a Pazlarové (2010) se v dnešní době od tohoto diagnostikování rodin již upouští. A to zejména z toho důvodu, že konkrétní pojmenování rodiny může osudově označit rodinu – „dát ji nálepku“, která může mít pro především pro děti nepříznivé a dlouhodobé následky. Určitou užitečnost má termín **mnohoproblémová rodina**. Pro tuto rodinu jsou typické vážné problémy ve více sférách jejího fungování. Rodina má potíže s bydlením, financemi, výchovou dětí, partnerskými vztahy, se vztahy k členům širší rodiny či se vztahy k institucím, dále mají členové rodiny konflikty se zákonem. U členů rodiny se objevují různé závislosti nebo trpí nemocemi. S těmito rodinami se setkávají pracovníci pomáhajících oborů velmi často. Označení mnohoproblémová rodina se podle autorů nepovažuje za stigmatizující nálepku. V dnešní literatuře jsou označovány také jako rodiny se zvláštními potřebami (Matoušek, Pazlarová, 2010).

U rodin, u kterých je to ještě možné a žádoucí, se nejprve přistupuje k sanaci a podpoře rodiny. Sanace probíhá prostřednictvím spolupráce se složkami péče o dítě, které se pokoušejí rodičům pomoci do té míry, aby se mohli o své děti dále starat a dětem bylo zachováno jejich původní rodinné prostředí. Pokud již bylo dítě rodičům odebráno, pomáhají složky rodinu ozdravit, aby se do ní dítě mohlo co nejdříve vrátit zpět. Není-li ozdravení možné, je dítě umístěno do ústavní péče nebo náhradní rodinné péče (Dunovský, 1999).

1.3 Vztahová vazba a psychická deprivace v dětství

Aby se dítě zdravě vyvíjelo, potřebuje v první řadě citovou vřelost, lásku. Pokud je tato psychická potřeba plněna, dokáže nahradit i nedostatek jiných potřeb jako je nedostatek smyslových podnětů, nedostatek výchovy a vzdělání, nedostatek hraček (Langmeier, 2011).

Předchozí dvě kapitoly byly věnovány především základním potřebám dítěte, definovaly pojem rodina a funkce, které by měla plnit. Nyní bychom chtěli upozornit na další důležitý činitel, který významně ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte a je spjat se základními potřebami dítěte a s fungováním rodiny. Jedná se o vztahovou vazbu mezi mateřskou osobou (nejčastěji se jedná o matku) a dítětem, především v prvních třech,

eventuálně pěti letech života a narušení této vazby, které hrozí obzvlášť u dětí umístěných v ústavní péči v raném věku. V této kapitole chceme poukázat na problematiku, která je svázána s vazebným chováním v rodině, separací dítěte od jeho nejbližšího okolí a psychickou deprivaci v dětství, která může mít fatální následky po celý život.

Psychickou deprivací se v naší literatuře zabývali především Langmeier a Matějček v šedesátých letech minulého století. Zaměřili se hlavně na děti umístěné v ústavních zařízeních. Jejich dílo nese celosvětový význam, bylo překládáno do dalších jazyků a dodnes z něj čerpají zahraniční i tuzemští autoři. Východiskem jejich studií byly práce zabývající se vazebným chování, vztahem matky a dítěte a významem emočního přijetí dítěte rodinou, a to světových klasiků jako je Bowlby, Ainsworthová, Bühlerová, Hetzerová a další (Langmeier, Matějček, 2011).

Vztahová vazba

V nejranějších obdobích života dítěte, především v prvních dvanácti měsících života dítěte, se vyvíjí emocionální pouto mezi dítětem a mateřskou osobou, tzv. vztahová vazba. Tato vazba se prolíná i do dalších let života jedince a po celý jeho život tvoří jeho emocionální základnu (Bowlby In Brisch, 2011). Po porodu se mezi dítětem a primární vztahovou osobou neboli mateřskou osobou (ve většině případů se jedná o matku) aktivuje motivační systém, který má dítěti zabezpečovat přežití. Kojenec má s blízkostí matky spojen pocit bezpečí, ochrany a jistoty. Pokud je kojenec od matky odloučený, nachází se v neznámých situacích či pociťuje fyzickou bolest, tak zažívá strach a aktivně vyhledává blízkost matky jako základnu bezpečí. Vztahová osoba, ke které si dítě vytváří vazbu, by měla být schopna citlivě vnímat jeho signály, správně je interpretovat a uspokojit je. K uspokojení musí dojít okamžitě nebo v rámci frustračního času pro dítě tolerovatelného. Na začátku života dítěte je tento časový úsek velmi krátký, ale v průběhu prvního roku se neustále prodlužuje (Brisch, 2011). Bezpečná vazba mezi dítětem a mateřskou osobou je pro pevný citový vývoj důležitá, jelikož poskytuje oporu a spolehlivost (Rogge, 1999). Z takového vztahu si dítě přináší do života základní důvěru v okolí. Základní důvěra se týká důvěry ve vnitřní i vnější svět dítěte a ve vzájemný vztah jedinců. Dává dítěti pocit, že vše je v základě dobré (Šimek, 1995).

Existují také vedlejší vazebné postavy, na které se dítě poutá přibližně od druhého roku života. Pokud má dítě silnou citovou vazbu k hlavní vazebné postavě, nebude mít problém připoutat se citově i k vedlejším postavám. Naopak pokud je citová vazba k

mateřské osobě slabá, zaměří se dítě spíše pouze na tuto jedinou osobu. Což tedy můžeme vyložit tak, že pokud je hlavní citová vazba slabá, dítě bude mít problém navazovat citové vztahy k dalším osobám. Bowlby tvrdí, že pokud matka a později otec (rodina) s dítětem spolupracují, podporují ho a povzbuzují, dodají mu tím *„pocit vlastní hodnoty, víru v užitečnost druhých a příznivý model, podle nějž bude navazovat budoucí vztahy. Dále mu tato pozitivní zkušenost umožní s důvěrou prozkoumávat své prostředí a účinně s ním zacházet, čímž se posílí jeho pocit kompetence.“* (Bowlby, 2010, s. 323)

Pokud jsou rodinné vztahy nadále příznivé, osobnost dítěte se strukturuje k mírné sebekontrole a k odolnosti. Pokud probíhá rané dětství u dítěte jinak a dítě nezískává výše popsané pozitivní zkušenosti s nejbližšími osobami, může se osobnost dítěte formovat se sníženou odolností a narušenou sebekontrolou. Mohou se vytvořit labilní formy osobnosti, které bohužel přetrvávají stejně tak jako osobnostní struktury u dětí s pozitivními zkušenostmi (Bowlby, 2010). Vazebnými osobami bývají podle Brische (2012) obyčejně biologičtí rodiče, ale můžou to být také rodiče adoptivní, pečovatelé nebo vychovatelky v domově.

Separace

Při studiu problematiky psychické deprivace se často setkáváme s pojmem separace. Separací dítěte rozumíme nedostatečný přívod sociálních, citových a senzorických podnětů. Chápeme jí jako určitou vnější situaci, kdy dochází k přerušení specifického vztahu matky s dítětem a jeho sociálním prostředím. Dítě si kromě matky vytváří specifický vztah také k dalším členům rodiny, k prostředí domova a k jeho atmosféře, k věcem, hračkám, atd. Problematikou odloučení dítěte od matky se zabýval především Bowlby. Podle Bowlbyho (2010) vede odloučení dítěte od matky do tří až pěti let věku dítěte k narušení duševního zdraví a zanechává takové následky, které ovlivňují vývoj osobnosti dítěte v budoucnosti. Separace může být jedním z činitelů, které vedou ke vzniku psychické deprivace. Není to ale podmínkou, v některých případech separací dítěte nedojde k deprivaci, což dokládají ve své publikaci i Matějček a Langmeier (2011).

Matějček a Langmeier předkládají ve své publikaci velké množství studií dalších autorů, kteří se deprivací a separací zabývali. Například podle studie Edelstona z roku 1943 (In Langmeier, Matějček, 2011) je odloučením dítěte od rodičů narušena základní potřeba dítěte, potřeba jistoty a závislosti. Dítě si nedokáže situaci vysvětlit a chápe ji jako „odvržení“ či „potrestání“, následkem může být separační úzkost a citová nejistota, která

může být základem neurotických poruch. Výsledkem prací Bowlbyho z roku 1946 (In Langmeier, Matějček, 2011) je takový závěr, že tyto děti jsou trvale poškozeny ve schopnosti vytvářet citové vztahy k lidem, nejsou schopné učit se ze zkušenosti, jsou neodpovědné za své jednání a často se uchylují ke krádežím. Skrze patologické chování se snaží uspokojit svou potřebu lásky.

Psychická deprivace

Termínem psychická deprivace se rozumí psychické strádání, jež negativně ovlivňuje další vývoj dítěte a dokonce i jeho život v dospělosti. Je definována jako *„psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“* (Langmeier, Matějček, 2011, s. 26)

Říčan (1995) definuje psychickou deprivaci jako *„dlouhodobý nedostatek uspokojení potřeby lásky, vřelého intenzivního vztahu a dostatečného přísunu přiměřených podnětů z prostředí a postihuje proto dosud většinu dětí vyrůstajících v útlém věku v ústavních zařízeních, kde přes všechny snahy po zkvalitnění péče je příležitost k vytvoření výlučného a tělesného citového pouta dítěte s náhradními pečovateli nedostatečná.“* (Říčan, 1995, s. 195) S psychickou deprivací se však můžeme setkat i v rodinách, kde jsou děti po materiální stránce zabezpečeny. Rodiče nejsou schopni dítěti poskytnout dostatek lásky, například z důvodu své vlastní nezralosti, psychických důvodů, osobních problémů, zaneprázdněnosti apod.

K deprivaci může tedy docházet v různých situacích života dítěte, a to jak v rodině, tak především v trvalé ústavní péči. Následky psychické deprivace se projeví tím, že jedinec nebude schopen přizpůsobit se situacím, které jsou v dané společnosti běžné, jeho chování bude deprivované - jiné, zvláštní, asociální. Psychickou deprivaci nemůžeme chápat jako syndrom nějaké nemoci, nepředkládá nám určitý jednotný výsledný obraz. Vždy závisí na osobnosti dítěte, jež je deprivované. U každého dítěte působí různé obranné mechanismy, které jsou pravděpodobně geneticky podmíněné a u dětí jsou trénovány a posilovány výchovou ve fungující rodině. Pokud je ale dítě deprivované, potom jsou tyto mechanismy oslabovány až utlumeny a nemohou se u dítěte rozvíjet (Matějček, 2005).

K důsledkům časné psychické deprivace náleží narušení kognitivního a motorického vývojem, mluvíme o vývojové retardaci různého stupně. U závažných forem psychické deprivace dochází také k poruchám somatického vývoje (někdy až úmrtí dítěte).

Děti, které vyrůstají v ústavní péči do tří let věku, bývají lehce opožděné v celkovém vývoji, postižena bývá řeč a sociální chování. Pokud je však dítě včas umístěno do rodiny, tyto nedostatky vymizí. U těchto dětí bývá narušen vývoje osobnosti a to především v oblasti navazovaní hlubších sociálních vztahu. U závažných forem psychické deprivace může dojít až k asociální poruchy osobnosti (Říčan, 1995).

Psychická deprivace má spoustu forem a projevů. Podle Dunovského (1999) se projevuje v první řadě nedostatkem důvěry k lidem, nízkou úroveň vlastní identity a životní nejistoty, která může směřovat až k sebeizolaci nebo zvýšené agresi. U psychicky deprivovaných jedinců se objevuje také neuroticismus a poruchy chování, které mohou vést k nejrůznějším asociálním nebo antisociálním projevům.

S nedostatkem lásky v dětství se pojí i vzpoura proti autoritám. Vzpoura z hněvu a podvědomý hněv vznikají z pocitu, že člověk není dostatečně milován. Hněv se může hromadit už od dětství v dětech, které nebyly vychovávány, aby projevovaly hněv správným způsobem nebo se necítily dostatečně milovány (Campbell, 1998).

Děti, které vyrůstají v ústavních zařízeních, mají *“ špatnou schopnost vciťovat se do druhých lidí, neorientují se dobře v mezilidských vztazích, často neumějí řešit konflikty bez agresivity, mají nízké sebehodnocení, hůře se orientují v morálních hodnotách a v hodnotových dilematech. Proto jsou „úspěšnými“ kandidáty na všechny myslitelné způsoby sociálního selhání od závislosti na drogách, přes kriminalitu, prostituci, neschopnost dosáhnout vyšších úrovní vzdělání, uplatnit se dobře na trhu práce, založit si vlastní funkční rodinu až po horší tělesné i duševní zdraví a celkově nižší kvalitu života.“* (Děti mezi ústavní výchovou a rodinou [online])

2 Náhradní výchovná péče ve školských výchovných zařízeních

2.1 Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Podle zákona č. 109/2002 Sb. a pozdější vyhlášky MŠMT č. 438/2006 Sb., podle které se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy jsou pod pojmem zařízení zahrnuty diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy.

Na začátku této kapitoly bych se pozastavila nad knihou *Dilemata náhradní výchovy* Albína Škoviery (2007), ve které se autor věnuje vymezení pojmů výchova a péče. Poukazuje na nejednotnost užívání a volné vykládání těchto termínů.

Co se týče pojmu péče, je dlouhodobá, celoživotní a týká se jedinců všech věkových kategorií, bývá termínem vhodnějším. Kdežto termín výchova můžeme již považovat za překonaný, ideologický pojem, ze kterého čiší manipulace a je spojován především s dětmi. Na druhou stranu, péče má především obslužný charakter a pečovat nestačí. Podle autora není člověk bez výchovy člověkem. Pokud se zaměříme na děti ve výchovných ústavech či dětských domovech, nacházíme minimum dětí, které nemají rodiče nebo nemají, co jíst. Většině dětí chybí právě výchova. Podle Škoviery je dnes termín výchova již překonaný, ale stále používaný. Tvrdí, že označení výchova je protikladem k současnému chápání individuální svobody člověka a „zavání“ školstvím (Škoviera, 2007).

Termín péče upřednostňuje i anglická literatura, která je dnes v odborných kruzích nejrozšířenější. Například v dětských domovech a dětských domovech se školou se odstoupilo od termínu výchovná skupina a přešlo se k termínu rodinná skupina (Škoviera, 2007). Termín výchovná skupina se stále používá v diagnostických ústavech a výchovných ústavech, jak se uvádí v zákoně č. 109/2002 Sb.

Sekera (2009) uvádí, že zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou primárně zaměřené na výchovu, eventuálně na převýchovu. Zmiňuje, že někteří autoři považují dětské domovy a výchovné ústavy především za pečující zařízení. Sekera se drží spíše termínu výchova, respektive ústavní výchova, jejímž synonymem je podle Škoviery (2007) náhradní institucionální péče. Pojem ústavní péče Sekera spojuje spíše se zařízeními sociální péče a domovy důchodců. Škoviera spojuje ústavní péči s prostředím

dětských domovů, pěstounské péče a taktéž s domovy důchodců.

V zákoně č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (dále jen zákon č. 109/2002 Sb.) se setkáváme s termíny jak výchova, tak péče, eventuálně výchovná péče. Legislativa není tedy v pojmenovávání jednoznačná. Podle Škoviery shodu nacházíme v termínu náhradní výchovné prostředí, ve kterém se dítěti dostává výchovy i péče.

Náhradní institucionální výchova se realizuje ve třech rezortech. Pod rezort školství spadají diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Pod rezort zdravotnictví kojenecké ústavy a dětské domovy do tří let věku dítěte a pod rezort sociálních věcí spadají ústavy sociální péče (Sekera, 2009). K 31. říjnu 2011 bylo na území České republiky 230 zařízení tohoto typu a evidováno 7800 svěřenců (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou instituce v rámci českého školství. Zabezpečují výchovu pro opuštěné děti a pro děti a mládež s výchovnými problémy ve věku od 3 do 18 let (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Podle § 1 ods. 2 zákona č. 109/2002 Sb. lze zabezpečit výchovu i osobě zletilé do 19 let. Po ukončení výkonu ústavní a ochranné výchovy může zařízení poskytovat nadále plné a přímé zaopatření osobám, které se připravují na budoucí povolání, nejdéle však do 26 let. Mezi zařízením a nezaopatřenou osobou je sjednána smlouva obsahující podmínky, podle kterých se subjekty řídí.

Jak je uvedeno v § 1 zákona č. 109/2002 Sb., v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělání a to v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách. Taktéž musí být pro dítě zajištěny podmínky, které podporují jeho sebedůvěru, rozvíjejí citovou stránku jeho osobnosti a umožňují mu aktivní účast ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na jeho věk a potřeby.

Podle zákona o rodině č. 94/1963 Sb. je ústavní výchova institutem rodinného práva. Ústavní výchova je navrhovaná a realizovaná, pokud rodiče o dítě nepečují a jeho výchova je ohrožena nebo narušena a také v případech, kdy dítě potřebuje bezodkladnou ochranu. Ochranná výchova je druh ochranného opatření, které má za úkol zajistit

prevenci, izolaci a resocializaci. Vztahuje se na děti ve věku 12 až 15 let, které spáchaly trestný čin, tj. dopustily se společensky nebezpečného trestného činu (Sekera, 2009).

Zařízení ústavní a ochranné výchovy poskytují péči, kterou nemohou nebo nedokážou poskytnout rodiče či osoby, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy, dále dětem, kterým bylo nařízeno předběžné opatření a taktéž dětem, které nejsou občany České republiky a splňují podmínky stanovené zákonem o sociálně-právní ochraně dětí. Do zařízení jsou umísťovány taktéž děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením, s vadami řeči, popřípadě s více vadami, pokud je jim nařízena ústavní nebo ochranná výchova či předběžné opatření. Podle § 2 ods. 8 a 9 zákona č. 109/2002 Sb. je těmto dětem poskytováno plné přímé zaopatření: *„stravování, ubytování, ošacení, učební potřeby a pomůcky, úhrada nezbytně nutných nákladů na vzdělání, úhrada nákladů na zdravotní péči, kapesné, osobní dary a věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení, úhrada nákladů na dopravu do sídla školy. Taktéž můžou být podle rozhodnutí ředitele hrazeny potřeby pro využití volného času a rekreaci, náklady na kulturní, uměleckou, sportovní a oddechovou činnost, náklady na soutěžní akce, rekreace, náklady na dopravu k osobám odpovědných za rekreaci. Taktéž jsou dětem zajišťovány specifické výchovné a vzdělávací potřeby.“*

Nyní krátce představíme diagnostický ústav, výchovný ústav a dětský domov se školou. Problematice dětských domovů se budeme věnovat v následující kapitole.

V **diagnostických ústavech** probíhá diagnostika, pozorování a hodnocení svěřenců. Diagnostický ústav plní tedy úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální. Na základě výsledků z činností je zpracována komplexní diagnostika. Pobyt dětí v diagnostických ústavech trvá zpravidla osm týdnů (§ 5 zákona č. 109/2002 Sb.) Pedagogický slovník definuje diagnostický ústav jako školské zařízení internátního typu, ve kterém se provádí komplexní pedagogické a psychologické vyšetření u mládeže s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou. O umístění do zařízení rozhoduje okresní úřad nebo o něj bylo požádáno zákonnými zástupci či osobami odpovědnými za výchovu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Zpráva z komplexní diagnostiky obsahuje návrh výchovných a vzdělávacích potřeb dítěte s programem rozvoje osobnosti. Na základě komplexního vyšetření jsou děti následně umisťovány do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů, zpravidla do těch, které se nachází v obvodu diagnostického ústavu, eventuálně do

smluvních rodin. Pokud dítě nemá závažné problémy chování, může se do zmíněných zařízení umístit i bez pobytu v diagnostickém ústavu, umístění dítěte vyplývá z osobní dokumentace dítěte. To platí i pro děti, které byly nejprve v kojeneckých ústavech. Dítě bývá umístěno do zařízení, které se nachází nejblíže původnímu bydlišti, pokud to neohrožuje jeho mravní vývoj. Základní jednotkou diagnostického ústavu je výchovná skupina. Skupinu tvoří nejméně čtyři a nejvíce šest dětí. V zařízení jsou zřizovány nejméně tři výchovné skupiny pro účely komplexního vyšetření. Může zde být zřízena i jedna výchovná skupina, která slouží „*pro účely dlouhodobé péče o děti, kterým je třeba zajistit nezbytné pro ukončení studia, poskytování psychologických nebo speciálně pedagogických služeb nebo jsou známy jiné okolnosti, pro něž není děti vhodné přemístit*.“ Výchovné skupiny jsou členěny podle věku a pohlaví. Jako součást zařízení se může zřídit i diagnostická třída s maximálním počtem osm dětí. Tato třída je určena dětem, které ukončily povinnou školní docházku a nyní se připravují na povolání (§ 5 zákona č. 109/2002 Sb.).

Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Do tohoto zařízení je možné umístit i dítě starší 12 let, které má velmi závažné poruchy chování a nemůže být zařazeno do dětského domova se školou. Úkoly výchovného ústavu jsou především výchovné, vzdělávací a sociální. Základní jednotkou je výchovná skupina, kterou tvoří nejméně pět a nejvíce osm dětí. Ve výchovném ústavu je možné zřídit nejméně dvě a nejvíce šest výchovných skupin. Při výchovném ústavu se může zřídit základní, speciální nebo střední škola (§ 14 zákona č. 109/2002 Sb.).

Dětské domovy se školou zajišťují péči o děti s nařízenou nebo s uloženou ochrannou výchovou a také nezletilým matkám s dětmi. Týká se dětí, matek nebo jejich dětí, které mají závažné poruchy chování nebo které pro svou poruchu vyžadují léčebně výchovnou péči. Do tohoto zařízení jsou zpravidla zařazovány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Dítě může být přemístěno do základní školy mimo dětský domov se školou, pokud pominuly důvody zařazení v tom zařízení. Po ukončení školní docházky může mladiství uzavřít pracovněprávní vztah, pokud jej neuzavře nebo u něho přetrvávají poruchy chování, je mladiství přemístěn do výchovného ústavu. Základní organizační jednotkou je rodinná skupina, kterou tvoří minimálně pět a maximálně osm dětí. V zařízení je možno zřídit nejméně dvě a nejvíce šest takových rodinných skupin (§ 13 zákona č. 109/2002 Sb.).

2.2 Dětský domov „domovem"

„Domov je vyjádřením emocionálního vztahu člověka k jeho nejbližšímu světu, osvojením tohoto světa, jeho humanizací, intimizací.“

(Velký sociologický slovník, 1996, s. 219)

Pokud se zabýváme tématem „domov“, respektive tím zda děti vnímají dětský domov jako svůj „domov“, měli bychom si tento pojem nejprve definovat. Co se obecně míní pod **pojmem domov**?

Podle Velkého sociologického slovníku (1996) se domovem rozumí ucelený okruh blízkých si lidí, svázaný určitým prostředím, ve kterém po určitou dobu žijí. Domov je naplněný pocitem sounáležitosti, cítíme se v něm bezpečně a máme v něm své zázemí. Subjektivní je nejen velikost okruhu a dimenze domova, ale jeho samotná potřeba. S pojmem domov se setkáváme již od dětství. V první řadě je svázán s rodným domem a s rodinou, ve které se vytvářejí hodnoty, jež ovlivňují vnímání „pocitu domova“. Následně ovlivňuje formování hodnoty domova nástup do školy. S naším domovem je také úzce spojena také obec, ve které žijeme a okolní krajina. Domov se formuje prostřednictvím tradic, zvyklostí, postavení a sociálních interakcí. Při vytváření domova se uplatňuje nápodoba, přejímání vzorů a snaha zviditelnit svoji individualitu (Velký sociologický slovník, 1996).

Podle Jandourka (2007) se pojem domov často překrývá s pojmy rodina, domácnost, obec, krajina, vlast. Definuje domov jako „*souhrn nejbližších, se kterými jedinec strávil na jednom místě delší období svého života, přičemž má k těmto lidem i místu hluboký citový vztah.“* (Jandourek, 2007, s. 65) Tvrdí, že v dnešní moderní společnosti žije člověk po dobu svého života ve více domovech. Domov tedy není vázaný pouze na jedno místo a „původní“ nejbližší osoby.

Dle Škoviery (2007) má domov čtyři rozdílné a prolínající se významy. Prvním z nich je domov jako budova, obytný prostor, místo, kde žijeme. Co se týče dnešní dětských domovů rodinného typu, snaží se přiblížit obytnému prostoru běžné rodiny. Pro jednotlivé rodinné skupiny jsou stavěny rodinné domy. V domech najdeme dětské pokoje, obývací místnost, kuchyň, chodbu, koupelnu a toaletu, dále také kancelář vychovatelů a jejich sociální zařízení. Mohli bychom namítat, že chybí pouze ložnice rodičů, jak zmiňuje i Škoviera. Tato bytová alternativa nabízí dětem náhradu rodinného domu. Domov můžeme také chápat jako seskupení našich nejbližších, tj. rodičů, sourozenců a prarodičů, váže se

tedy k rodině, obyvatelům našeho obytného prostoru. V tomto pojetí domova nacházíme velký problém, jelikož v dětském domově bývá nejbližší osobou dětí vychovatel/ka – „teta“, „strejda“. Na každou rodinnou skupinu je vychovatelů několik a u dětí se střídají. Pokud má dítě sourozence, jsou většinou do rodinné skupiny umístěny společně. Ostatní děti jsou však „cizí“ a další rodinné příslušníky zde již nenajdeme. Podle Škoviery se jedná tedy spíše o bytové společenství, kde spolu děti kamarádsky bydlí než o náhradu rodinného prostředí. Třetí pojetí slova domov zahrnuje širší sociální okolí (přátelé, učitelé, spolužáci, sousedi a lidé, kteří jsou spojeny s životními událostmi jedinců). Podle autora může toto pojetí nejvíce suplovat náhradu rodinného prostředí. Ve čtvrté linii významu pojmu domov se podle Škoviery odráží generační a genetická kontinuita života, kde vpředu stojí především vztahy rodičů a dětí. Váže se k dětství a prostředí, kde jsme poprvé žili, které považujeme za svůj rodný domov a za svoje rodinné kulturní dědictví. Naše kulturní dědictví vytváříme i následně, v budoucnosti se svým partnerem a dětmi. V tomto pojetí může dětský domov nabízet až třígenerační kontinuitu, nemůže však zajistit kontinuitu genetickou. Nezajišťuje rodinné tradice, rituály a etnické zvláštnosti dětí. I přesto se mnohé děti do svého dětského domova v dospělosti vrací, jelikož ho považují za svůj „rodičovský“ dům (Škoviera, 2007).

Dětský domov je zařízení, které pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Do dětských domovů jsou umisťovány děti s nařízenou ústavní výchovou, bez závažných poruch chování, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let (19 let) nebo nezletilé matky spolu s jejich dětmi.

Podle Švancara a Buriánové (1988) patří mezi hlavní úkoly dětského domova všestranná výchovná, sociální a materiální péče poskytovaná dětem, které postrádají z nejrůznějších příčin své vlastní pozitivní rodinné prostředí.

Základní organizační jednotkou dětského domova je rodinná skupina, kterou tvoří nejméně šest a nejvíce osm dětí. V dětském domově lze zřídit dvě až šest takových rodinných skupin. Skupina je tvořena dětmi různého věku a pohlaví, sourozenci jsou většinou umisťovány do stejné rodinné skupiny. Děti jsou rozděleny do skupin se zřetelem na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby. Děti navštěvují školy, které nejsou součástí domova (§ 12 zákona č. 109/2002 Sb.).

V rodinné skupině se přes den o děti střídavě starají dva až tři pedagogičtí pracovníci - kvalifikovaní vychovatelé. Kvalifikace vychovatelů je určena zákonem

č. 563/2004 Sb. Vychovatel musí doložit bezúhonnost a před nástupem do pracovněprávního vztahu absolvovat psychologické vyšetření, kterým je zjištěna psychická způsobilost. V noci se o děti starají nepedagogičtí pracovníci - pečovatelé, kteří splňují kvalifikační předpoklady dané právním předpisem nebo stanovené zaměstnavatelem a doloží bezúhonnost (§ 18 a § 19 zákona č. 109/2002 Sb.).

Podle Sekery (2009) jsou do dětských domovů umisťovány především děti, které mají často výchovné nebo osobnostní problémy, jsou sociálně handicapované a pochází z rozpadlých rodin nebo z rodin s „existenčními problémy".

V posledních letech byly zcela zrušeny dětské domovy internátního typu, které byly nahrazeny domovy rodinného typu. Zlepšilo se vybavení domovů. Děti mají nyní po materiální stránce téměř vše, co by jim mohla nabídnout zabezpečená rodina. Tato organizační zdokonalení však problémy ústavní výchovy nevyřeší a stále tu zůstávají otázky nad výchovným personálem. V dnešní době musí vychovatelky/é dětských domovů splňovat odpovídající kvalifikaci vysokoškolského studia, ale není možné nutit personál pro navazování citových vazeb s dětmi. Dítě umístěné v dětském domově není dítětem vychovatelky. Dítěti chybí mateřská osoba, která je mu na blízku. Vychovatelka by měla být schopná navázat s dítětem minimálně takový vztah, aby ji dítě plně důvěřovalo, mělo se komu svěřit a na koho se obrátit (Matějček, 2005).

V zahraniční praxi (např. ve Francii) se můžeme setkat s pokusem rušit ústavní zařízení a svěřovat děti do péče profesionálních pěstounů. Tento krok se neukázal vhodným z několika důvodů. Zjistilo se, že ne všem dětem tato forma náhradní výchovné péče vyhovuje. A to především z toho důvodu, že děti se svými pěstouny navazují velmi silná citová pouta, která jim následně stěžují kontakty s biologickými rodiči. Na jedné straně potřebuje dítě v pěstounské rodině cítit její podporu a zázemí, ale na druhé straně pro zdravý vývoj své osobnosti potřebuje mít ve svém životě vytvořené místo pro biologické rodiče. Potřebuje znát vlastní rodinnou historii a její kořeny (Bechyňová, Konvičková, 2008).

2.3 Důsledky psychické deprivace u dětí umístěných v ústavních zařízeních a možná opatření

Již první publikace o psychické deprivaci vedly v některých zemích k praktickým opatřením především v ústavní výchově. Začala se prosazovat pěstounská péče a adopce, od ústavnictví se ustupovalo. Tato opatření však problémy psychicky deprivovaných dětí neřešila. Vzhledem k tomu, že psychická deprivace neudává jednotný obraz, nemůžeme hledat ani jednotný výsledek nápravných a pomocných opatření (Matějček, 2005).

Langmeier a Matějček (2011) se na základě svých studií pokusili popsat výsledný obraz deprivovaných jedinců a zjednodušením kategorizovat **pět typů deprivované osobnosti**. Uvádějí, že pracovníci dětských domovů a sociální péče znají tyto typy dobře z praxe.

Typ relativně dobře přizpůsobivý (normoaktivní) - jedná se o děti, které se ústavním podmínkám a prostředí relativně dobře přizpůsobily a vyvíjejí se v něm celkem dobře, bez zvláštních odchylek a nápadností. Jedná se o děti, které si zvykly na tzv. "mnohočetnou mateřskou péči" střídajícího se personálu. Tato skupina dětí si vytvořila v ústavních podmínkách specifický citový vztah k dospělým osobám, který je však mělký a poměrně slabý. V dospělosti se tito jedinci přiměřeně zařadí do společnosti, jsou vzdělaní přiměřeně svému intelektu a možnostem. Většinou setrvávají v manželství a mají děti.

Typ hypoaktivní (útlumový, regresivní) – jedná se o typ klasického deprivovaného jedince, u kterého dochází k mentálnímu opožďování a snížení celkové aktivity, především v sociální oblasti. Děti útlumového typu nejsou schopné citové odezvy a citový vztah k dospělým osobám si nevytvořily. Mohou se okolí jevit jako klidné, hodné, ale plaché, bývají tělesně vyspělé (baculaté) a dovedou se spokojeně usmívat i při jednodušší zábavě. Po opuštění ústavního zařízení žijí tito jedinci většinou v ústavech sociální péče a jejich nepřizpůsobení společnosti se u nich prohlubuje.

Typ sociálně hyperaktivní (rozptýlený sociální zájem) – jedná se o děti, které navazují kontakty s okolím v nadměrné aktivitě, ale vztahy jsou pouze povrchní, nekvalitní a nejsou hluboké. Důvodem bývá citové neuspokojení ve vztahu s matkou, následkem kterého se dítě nesnaží navazovat hluboké vztahy s okolím. Děti vnímají svět jako *"film, který probíhá před jejich očima, ale na jehož ději se neúčastní."* (Matějček, 2005, s. 187) Takové dítě je svým sociálním zájmem velmi přitažlivé okolí, běží do náruče každému, kdo mu ji otevře, ale po určité době vyplyne na povrch citová chladnost dítěte. Inteligence

těchto dětí může být průměrná až nadprůměrná, ale i přesto se špatně učí a dávají přednost hrám na nízké úrovni. Děti nejsou agresivní, neprovokují okolí. Bývají personálem oblíbené a nikomu zvlášť nevadí. Podle výzkumu jsou jedinci v dospělosti nestálí, svobodní, často zklamaní v milostném životě, rozvedení a nemají ani přátele.

Typ sociální provokace - u těchto dětí nebyla taktéž uspokojena potřeba specifického citového vztahu. Neuspokojení citové vazby si kompenzují přehnanou provokací, prostřednictvím které vyžadují pozornost. „Chtějí vychovatele jen pro sebe". Jsou nápadné agresivitou a výbušností. Pro většinu vychovatelů jsou v kolektivu nezvladatelní. Ovšem pokud se dítě ocitne samo a pozornosti se nemusí domáhat násilím, bývá jako vyměněné. Tyto děti potřebují neměnné životní podmínky a stálé vychovatele, kteří je plně přijímají.

Typ substitutivní (náhradního uspokojení citových potřeb) - tyto děti hledají sociální uspokojení v oblasti jiných potřeb na nižší úrovni. Zaměřují se na potřeby, jejichž splnění je pro ně možné oproti citovému uspokojování. Jedná se například o přejídání, agresivitu, trápení zvířat, masturbaci, předčasnou sexuální aktivitu. Děti soustředí svůj zájem na sebe, trápí ostatní děti a libují si v aktivitách jako je například žalování, pomlouvání apod., kterými škodí druhým (Matějček, 2005).

Matějček (2005) zformulovat **pět zásad, které by mohly vést k řešení problematiky psychické deprivace**.

Největší důležitost přikládá zásadě respektovat s větším pochopením a uvědoměním základní potřeby dítěte. K těmto potřebám patří mimo jiné potřeba závislosti na „milované" osobě nebo osobách, prvních vychovatelích, kteří zajišťují dítěti pocit lásky a životní jistoty. Zvláštní pozornost by se tedy měla věnovat těmto prvním vychovatelům a podmínkám, za nichž se dětem může dostávat pocitu životní jistoty a lásky.

Druhou zásadou je dostatek přiměřených citových a smyslových podnětů od nejranějšího dětství až po dospělost. Dynamika vývoje se váže na podnětnost prostředí a citové vztahy dítěte a dospělého. Se správným vývojem je svázán i pozdější rozvoj vyšších intelektových a charakterových vlastností a odolnost vůči životním zátěžím. Dítě potřebuje volný projev, spontánnost, přirozené prostředí s živoucími podněty a motivaci od těch, kteří ho milují. Umělé prostředí nemůže dítěti tedy nikdy vyhovovat. Je důležité, aby byly podněty vzhledem k vývojovému stupni dítěte přiměřené a dostatečné. Nezáleží pouze na množství podnětů, ale také na jejich kvalitě, struktuře, rozmanitosti a proměnlivosti.

Podněty musí mít pro dítě význam, aby je mohlo zařadit do struktury svých prožitků a zážitků. Podle Matějčka je tedy důležité neustále podporovat dětskou spontaneitu a tvořivost, skrze které dítě zpracovává nové podněty.

Třetí zásadou je nové hodnocení významu rodiny pro vývoj dítěte. Základní potřeby dítěte mohou plnit také jiné instituce než je rodina, ale rodina zůstává základem výchovy a na další zařízení je třeba se dívat jako na pomocná. A právě jedině v rodině je možné přirozené plnění potřeb dítěte jako je citově vřelý vztah, trvalá péče jedné osoby, dynamické a jednotné prostředí po celé dětství, které dávají pocit „domova".

Čtvrtá zásada se týká hodnocení individuálních rozdílů ve vývoji dětí za deprivačních podmínek. Je třeba velké opatrnosti a patřičné speciální preventivní pozornost všude, kde by dítě mohlo být vystaveno deprivačním situacím, obzvlášť u dětí v raném věku a v náročných situacích.

Jako poslední zásadu Matějček uvádí potřebu základního souladu v tendencích vyvíjející se společnosti a vyvíjejícího se dítěte. Touto zásadou se rozumí respektování potřeb a prav dětí za všech nových podmínek vyvíjející se společnosti a neustálé hledání prostředků, které uspokojí potřeby dětí.

Matějček uvádí, že pokud si *„uvědomíme rozsah i dosah možných škod způsobených psychickou deprivací a důležitost proklamovaných zásad pro duševní vývoj příští generace, jistě připustíme, že v praktických opatřeních nutno postupovat dále a s nepolevujícím úsilím. Je nutno sladit nové podmínky společenské a civilizační s vitálními potřebami dítěte a celit nepříznivým důsledkům oněch změn."* (Matějček, 2005, s. 179)

Podle Matějčka lze v ústavních zařízeních dosáhnout prostřednictvím materiálních, technických a organizačních opatření velkých pokroků ve vývoji dětí. Opatření je ale nutno neustále rozpracovávat a prohlubovat.

Pro dosažení úplného úspěchu je třeba prohlubovat hlavně emocionální vztahy mezi dítětem a vychovateli. Podle Matějčka je v praxi velmi důležité: *„zabývat se důkladně otázkou kvalifikace a výběru ústavních vychovatelům, nerušit jednou navázaný citový vztah, nerušit jednou dosaženou adaptaci ústavnímu prostředí přesuny dítěte do dalších ústavů, hledat takové organizační formy, za nichž by mohlo dojít k optimálnímu uspokojení všech vývojových potřeb dítěte, včetně potřeb emocionálních."* (Matějček, 2005, s. 184)

3 Výzkumné šetření

V teoretické části jsme se mimo jiné seznámili se základními potřebami dítěte, lidskými potřebami a funkcemi, které by měla plnit rodina. Uvedla jsem, že pokud nejsou potřeby dětí v rámci fungování rodiny uspokojovány a dítě je ohroženo na vývoji či dokonce na životě, pak je odebráno rodičům a umístěno do náhradní výchovné péče (ústavní péče nebo náhradní rodinné péče). Podle zákona o ústavní a ochranné výchově je jedním ze zařízení pro ústavní péči právě dětský domov. V druhé kapitole jsem definovala pojem domov, který je pro naši práci *Dětský domov jako „domov" očima samotných dětí* stěžejním pojmem a úzce souvisí právě s plněním základních potřeb dětí a funkcemi rodiny. Dvě podkapitoly teoretické části jsou věnovány také psychické deprivaci, kterou jsou ohroženy především děti v ústavní péči.

Tato část bude věnována výzkumnému šetření realizovanému v prostředí konkrétního dětského domova. Nejprve popíši cíle práce a metodiku, podle které jsem realizovala výzkumné šetření. Další podkapitola je věnována charakteristice prostředí a charakteristice dětí, které tvoří výzkumnou skupinu pro výzkumné šetření. Následně analyzuji a interpretuji data, která jsem získala realizací rozhovorů.

3.1 Cíle a metodologie šetření

Práce nese název *Dětský domov jako „domov" očima samotných dětí*. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak děti umístěné v dětském domově vnímají zařízení samotné. Prostřednictvím výzkumných otázek zjišťuji pohled dětí na zařízení dětského domova a jeho fungování. U každého jedince je vnímání „domova" velmi subjektivní. Jak jsem zmínila v teoretické části práce, podle Velkého sociologického slovníku (1996) je subjektivní jak velikost okruhu a dimenze domova, tak i jeho potřeba samotná. Prostřednictvím této práce chci umožnit čtenáři nahlédnout na to, jak vnímají „domov" děti, které nežijí ve vlastních rodinách, ale jsou umístěny v jednom ze školských ústavních zařízení. Jedna z definic pojmu domov zní, že domovem se rozumí ucelený okruh blízkých si lidí, svázaný určitým prostředím, ve kterém po určitou dobu žijí (Velký sociologický slovník, 1996). Proto jsou výzkumné otázky zaměřeny nejen na vnímání zařízení a jeho prostředí, ale také na vztahy dětí s vychovateli, s biologickou rodinou i s jejich širším sociálním okolím, které vnímání „domova" jistě ovlivňují.

Nejprve jsem zformulovala hlavní výzkumnou otázku a na jejím základě jsem vytvořila otázky dílčí. Při formulování otázek jsem vycházela především z definic pojmu domov (s. 25-26) a ze základních potřeb dítěte a lidských potřeb (s. 9-12).

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak vnímá dítě umístěné v konkrétním dětském domově zařízení samotné?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak dítě vnímá prostředí dětského domova?
- Jakou roli mají v životě dítěte vychovatelé?
- Jakou roli má pro dítě jeho biologická rodina?
- Jaké vztahy navazuje dítě mimo dětský domov a jaký pro něj mají význam?
- Jak dítě oceňuje možnost vzdělávání a nabídku volnočasových aktivit, které mu dětský domov nabízí a financuje?
- Co pro dítě znamená, když se řekne: „Je to můj domov.“ „Jsem tu doma.“?

Metodologie šetření

Vzhledem k tématu práce jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Hendl (2005) definuje kvalitativní výzkum jako *„proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“* (Hendl, 2005, s. 50)

Kvalitativní výzkum se provádí v delším časovém intervalu, při intenzivním a dlouhodobějším působení v terénu. Výzkum se realizuje v situacích, které jsou běžné a odrážejí každodenní život jedince, skupin, společnosti nebo organizací. Výzkumník je zde hlavním výzkumným nástrojem a pokouší se získat sjednocený pohled na předmět studie. Hlavním úkolem je vyjasnit, jak lidé v daném prostředí a v určitých situacích rozumí tomu, co se děje kolem, proč jednají tím určitým způsobem a jak uspořádávají své každodenní aktivity a vztahy. V kvalitativním šetření se analyzují data jako například: *„přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audiozáznamy a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a všechno co přibližuje všední život zkoumaných lidí.“* (Hendl, 2005, s. 52) Data se induktivně analyzují

a interpretují. Výzkumník vytváří obraz, podrobný popis toho, co pozoroval, zaznamenal a prostřednictvím všech získaných dat se pokouší vyjasnit danou situaci (Miles a Creswell, Huberman, Bogdan, Biklen In Hendl, 2005).

Podle Gavory (2010) je hlavním znakem tohoto výzkumu dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis. Výzkumník zaznamenává vše, co se v prostředí děje. Může zhotovovat i audiozáznamy či videozáznamy, které následně analyzuje. Výzkumník se snaží vysvětlovat situace a jevy očima zkoumaných osob, ne na základě svých vlastních názorů. Sleduje rozdíly mezi zkoumanými osobami, zjišťuje jejich pohled na danou věc. Všechny pohledy musí výzkumník porovnávat a vytvořit jednotný, ale vnitřně diferenciovaný obraz daného prostředí.

K metodám kvalitativního výzkumu náleží pozorování (vzorky událostí, terénní zápisky, participační pozorování), rozhovor neboli interview (nestrukturovaný, strukturovaný, polostrukturovaný), obsahová analýza textu, škálování, dotazování či experiment (Gavora, 2010).

Děti, které se zúčastnily tohoto výzkumného šetření, označuji jako informanty. Osoba poskytující rozhovor se označuje jako informant, ne respondent. Podle Gavory (2010) informant pouze neodpovídá, ale spíše informuje, odhaluje a svěřuje se.

Techniky sběru dat

K získání potřebných dat jsem pro tento výzkum zvolila polostrukturovaný rozhovor. Gavora (2010) uvádí, že se jedná o alternativu mezi strukturovaným a nesktrukturovaným rozhovorem, kdy jsou dotazovanému nabídnuty alternativy odpovědí, ale žádá se vysvětlení a objasnění jeho výpovědí.

Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených otázek, jejichž pořadí se při rozhovoru může měnit a otázky je možno doplňovat či rozšiřovat. Výzkumník může reagovat na odpovědi informantů a může jim klást doplňující otázky, aby získal potřebné informace pro daný výzkum. Rozhovor má tedy pružný charakter. V průběhu rozhovoru je možné otázky přeformulovávat informantům takovým způsobem, aby jim byly srozumitelné, což bylo při rozhovorech s dětmi různého věku většinou potřeba. Rozhovory byly se svolením informantů nahrávány na diktafon a následně přepsány, aby byla jejich analýza jednodušší. Přepsání rozhovorů je technika označovaná jako transkripce. Jedná se o proces převodu mluveného projevu z rozhovoru nebo skupinové diskuze do písemné podoby (Hendl, 2005). Po přepisu jsem data analyzovala metodou otevřeného kódování.

Kódování znamená rozkrytí dat k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci (Hendl, 2005). Jedná se o techniku, která umožňuje rozčlenit data na určité části, porovnat jejich společné znaky, podobnosti či rozdíly a následně je poskládat do daných kategorií. Některé výpovědi informantů se v šetření objevují opakovaně, jelikož jejich obsah není odpovědí pouze na jednu výzkumnou otázku.

Před realizací samotných rozhovorů jsem byla zaměstnaná v konkrétním dětském domově po dobu dvou měsíců jako pečovatelka. Na základě čehož jsem mohla prostředí zkoumat i metodou zúčastněného pozorování, navázat s dětmi vztah a získat jejich důvěru, která je pro realizaci hloubkových rozhovorů velmi důležitá. Podle Gavory (2010) se na základě participačního pozorování výzkumník sžije s prostředím a má možnost hluboko proniknout do chování a myšlení pozorovaných osob. Na základě dlouhodobé účasti při aktivitách zkoumaných jedinců, ztrácí tito jedinci zábrany a chovají se otevřeně a přirozeně. Pozorování mi umožnilo poznat informanty, zjistit, jakým způsobem s jednotlivými informanty vést rozhovor a jaké otázky by pro ně mohly být „citlivější vzhledem k jejich osudu“. Součástí výzkumu byla také obsahová analýza dokumentace a to z důvodu zjištění potřebných informací o zařízení samotném a informantech (předchozí ústavní zařízení, doba strávená v ústavní péči, atd).

V dětském domově, kde probíhalo šetření, jsem několikrát absolvovala praxi. Za podstatné však považuji mé působení v zařízení po dobu dvou měsíců před realizací samotného šetření. Vstup do terénu, kde probíhalo výzkumné šetření, byl tedy pozvolný, umožnil mi navázat s informanty vztah a sblížit se s nimi.

3.2 Charakteristika prostředí a výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo v dětském domově se třemi rodinnými skupinami. V letech 2008-2010 proběhla modernizace tohoto zařízení na dětský domov rodinného typu. V areálu dětského domova je hlavní budova a nově tři přízemní domy. Ve dvou přízemních domcích je první a druhá rodinná skupina, třetí domek slouží jako provozovna. V hlavní budově se nachází třetí rodinná skupina, dále je zde keramická dílna, posilovna, místnost pro fitness a stolní tenis, místnosti pro uskladnění sportovního vybavení a terapeutická místnost. Součástí této budovy jsou také samostatné bytové jednotky pro plnoleté - pro studenty středních škol, vysokých škol a učně.

Do dětského domova jsou umísťovány děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Bývají zde umísťovány děti ve věku od 3 do 18 let nebo

do doby ukončení přípravy na povolání. V současné době jsou zde umístěny děti ve věku od 8 do 20 let. Kromě dětí zdravých jsou momentálně v dětském domově umístěny také děti s lehkým mentálním postižením, se středně těžkým mentálním postižením a s poruchou autistického spektra. Každý dětský pokoj sdílí maximálně dvě děti. V jednotlivých rodinných skupinách se o děti starají dvě denní vychovatelky/é a jedna noční pečovatelka.

Výzkumný soubor

Šetření se zúčastnilo 11 informantů ve věkovém rozmezí od 11 do 20 let (pubescenti a adolescenti) ze všech tří rodinných skupin dětského domova. Kritériem pro výběr informantů byl pouze jejich věk. Všichni informanti mají v daném dětském domově sourozence. V tabulce níže (tab. 1) je seznam informantů, kteří se šetření zúčastnili. V tabulce uvádím pohlaví a věk informantů, aktuální studium, dobu, po kterou jsou v ústavní péči a to, kde před umístěním do školských ústavních zařízení žili. Informanty označuji v šetření písmeny, aby byla zachována jejich anonymita.

informant	pohlaví	momentální studium	věk	doba umístění v tomto DD	před umístěním žili
ADOLESCENTI					
A	žena	SŠ (nástavba)	20 let	14+1* let	charitat. zařízení biologická rodina
B	žena	VŠ	20 let	12 let	biologická rodina
C	muž	SOU	19 let	12 let	biologická rodina
D	muž	SŠ	18 let	14+1* let	charitat. zařízení biologická rodina
E	muž	SOU	17 let	6+4* let	biologická rodina
F	žena	SŠ	17 let	12 let	biologická rodina
PUBESCENTI					
G	muž	ZŠ	15 let	0,5 roku	jiný DD (5 let) biologická rodina

H	žena	ZŠ	14 let	11 let	kojenecký ústav biologická rodina
I	žena	ZŠ	13 let	6 let	biologická rodina
J	muž	ZŠ	12 let	6 let	biologická rodina
K	žena	ZŠ	11 let	6 let	biologická rodina

Tabulka 1: Výzkumný soubor informantů

* Informanti žili nejdříve v DD, který se nachází ve vedlejší vesnici. V dubnu r. 2013 se zařízení sloučilo s DD, ve kterém probíhalo naše šetření.

3.3 Průběh šetření a interpretace výsledků

Před samotnými rozhovory jsem informanty seznámila s důvodem našeho setkání. Všichni informanti mi povolili, aby byl náš rozhovor zaznamenán na diktafon. Výzkumné šetření probíhalo v prostorách dětského domova, většinou v dětských pokojích informantů. Místo rozhovoru si informanti volili sami, aby se při rozhovoru cítili uvolněně a pohodlně. Informantům jsem oznámila, že jejich výpovědi budou anonymní a pokud jim budou nějaké otázky nepříjemné, odpovídat na ně nemusí. Další vlastní jména uváděná během rozhovoru jsou z důvodu anonymity označena hvězdičkou (*).

Informantům byly pokládány dílčí výzkumné otázky v pozměněných formulacích úměrných jejich věku. Prostřednictvím otázek se snažím zjistit, jak děti vnímají zařízení dětského domova. Na základě jejich výpovědí chci předložit pohled dětí na zařízení samotné a jeho fungování. Rozhovory začínaly vždy první dílčí výzkumnou otázkou a podle průběhu rozhovoru následovaly další otázky. Poslední otázka *Co pro dítě znamená, když se řekne: „Jsem tu doma.“ „Je to můj domov.“* zůstala v rozhovoru vždy na posledním místě. Otázku jsem zařadila do šetření pro shrnutí celé výpovědi informanta a také proto, abychom mohli s informantem zpětně zhodnotit jeho předešlé výpovědi, pokud by odpověď na tuto otázku měla odlišný charakter oproti celé jeho výpovědi.

I po zodpovězení připravených otázek jsem s některými informanty v rozhovoru pokračovala a získala další cenné informace pro výzkumné šetření. Doba trvání rozhovorů byla různá. Výpovědi chlapců byly stručné. Děvčata byla otevřenější a jejich odpovědi na otázky byly obsáhlejší.

1. výzkumná otázka: Jak dítě vnímá prostředí dětského domova?

V rámci této otázky mě zajímalo především to, zda jsou děti spokojeny s vybavením dětského domova a zda jim vyhovuje prostorové uspořádání bytových jednotek. Dále zda mají v zařízení zázemí a cítí se v něm bezpečně. Na otázku informanti **odpovídali velmi rozdílně**.

Čtyři informanti ihned na začátku výpovědi **porovnávají prostředí dětského domova s rodinným prostředím**:

B: *„Já to tady vnímám jako svůj domov, jako rodinu, protože si říkám, co by ze mě mohlo bejt, kdybych byla u těch rodičů. Tady to vnímám tak, že se sem vracím ráda a jsem tady spokojená."*

K: *„Je to tu hezký. Kdybych nebyla tady a když si to představím, že bych byla u mamky, tak to je úplně jinačí, že jo. Neměla bych prostě jakoby tohleto. Nejde jen o hezký věci, ale o ty lidi a tak. Kdybych byla u mamky, tak bysme neměli takový nákupy jako tady, neměli bysme tolik věcí a nebyla bych tak slušná."*

E: *„Jako jo, je to tady dobý, ale nemůže to absolutně nahradit tu rodinu."*

F: *„Jak je to teď rozdělený na ty skupinky oproti tomu, jak to bylo předtím, tak teď je to víc jako rodina, že pokoje máme po těch dvou, ne jako předtím po těch šesti a takhle jako, že se tady cejtím víc jako doma a že už nemáme ani ty mříže na oknách (smích)."*

Další tři informanti v rámci této otázky **věnují v odpovědi značný prostor vztahům** v prostředí dětského domova:

A: *„Já už jsem tady dlouho, já nevím. Je to tady krásný, to jo. Všechno v pohodě, to jo, ale ty vztahy mezi všema. No už to tak nevnímám, ale dřív jo. Dřív to bylo tak* (v prvním DD)*, bylo to tam hodně vidět, že si ty tety nerozumí. Tady je to úplně jiný. Už tu moc nejsem. Ale tety v prvním DD se hádaly i před dětma, i přede mnou. Třeba jsem měla sama nějakej problém, ale musela jsem je poslouchat, jak se hádaj."*

Informantka **H** hovoří nejprve o tom, že ve všední dny jsou v domově pouze tři dívky a že ne vždy si rozumí, popisuje vztahy mezi nimi a dále říká: *„Chci pryč. Všechno se tady mění, všichni odcházej. Teta * dodělá školu a chce jít na mateřskou, teta * je taky mladá, ta taky určitě odejde."*

I: *„Strašný to tady je. No vztahy jsou dobrý, jo. Ale ty dospělí, ty tety to jsou ***** jako doslova. Já jdu odtud, jsem to říkala strejdovi, že chci jít pryč, že se mi tu nelíbí, ani*

ve škole se mi nelíbí. Chci jít od bratrů, nechci s nima bejt furt." I přes mé směřování k posouzení vybavení apod. informantka stále hovoří o odchodu z DD. Nakonec svede svou řeč na matku a hovoří o tom, že matka shání dům, aby v něm mohli všichni společně s bratry bydlet. Což se v podstatě neguje s tím, že si přeje přemístit do jiného dětského domova, kde nebudou její bratři.

Informantka **B** ještě dodala: *„Ty vztahy jsou tady docela dobrý jako takhle, ale přijde mi, že sem teď chodí děti s handicapem a ne vždycky se to tady dá zvládnout. Někdy mi to tady přijde jako zvěřinec, že se to tady nedá ani vydržet, opravdu ale. Já obdivuju ty tety, že to zvládají."*

Stručnější výpovědi i přes mé opakované dotazování na tuto otázku zněly: *„Docela dobrý, všechno je dobrý." „Příjemně, není nic, co by se mi tu nelíbilo." „Tak já jsem tady už dlouho, takže jsem už zvyklej."* Informant **C** hodnotí situaci vzhledem k minulosti: *„Jde to, mám tady všechno. Ale mohlo by se to změnit - jak děti, tak tety, aby ses zas hrály hry, jako to bylo dřív. Tady je to teď takový, že si každej dělá, co chce."*

Na otázku týkající se **vybavení** informanti odpověděli například následovně: *„Vybavení, to je právě dobrý." „Vybavení je tady lepší, asi bych se takhle jinde neměl." „Materiálně si myslím, že jsme na tom hooodně dobře, tohle nemají ani v normálních rodinách." „To vybavení, to už mám několik let, tak nad tím nějak nepřemýšlím."*

Informantů jsem se také ptala, zda se v dětském domově cítí bezpečně. Po odpovědi ano/ne jsem se zeptala, co pro ně **pocit bezpečí** znamená. Pouze informantka **I** odpověděla, že se bezpečně necítí: *„Bezpečí pro mě znamená, že se tady mám dobře nebo takhle, ale já se tady nemám dobře, protože když vždycky mám nějaký problém, tak musím volat mámě. Tetám vždycky když něco řeknu, tak to hned řekne tetě vedle…."*

Další informanti na otázku odpovídali následně. Bezpečí pro mě znamená: *„že nejsem ohroženej, že se mi nic nestane" „že mám, kde spát, že mám, co jíst" „že mi tu nic nehrozí třeba šikana nebo tak" „že mě mají tety rády a jde to z nich cejtit a vlastně, když něco potřebuju, tak mě vždycky podpořej" „že se nebojím, že mi nikdo neublíží"* Jak vidíme, chápání pocitu bezpečí se u informantů velmi liší. Někteří informanti nedokázali pocit bezpečí popsat.

Shrnutí výpovědí na výzkumnou otázku:

Až na jednu informantku jsou informanti v zařízení spokojeni. Organizační struktura dnešních dětských domovů rodinného typu dětem podle zjištění vyhovuje. Informantům vyhovuje bytové uspořádání a jsou spokojeni i s vybavením zařízení. I podle slov některých informantů přibližuje toto uspořádání rodinné prostředí.

Odpovědi na otázku se lišily. Informanti se ve svých odpovědích většinou zaměřovali na vztahy v prostředí dětského domova nebo porovnávali místní prostředí s jejich původním rodinným prostředím. Někteří označili dětský domov jako svůj domov, jako rodinu. Jiní uvedli, že se jim tu sice líbí, ale nikdy to rodinu nemůže nahradit. Jedna informantka se vyjádřila k umisťování dětí s postižením do dětského domova, které narušuje „chod domácnosti rodinné skupiny". K této problematice bych chtěla zmínit i mé zkušenosti z dětského domova. V každé skupině jsou 1 – 2 postižené děti, které mají často záchvaty např. zuřivosti a jsou velmi těžko zvladatelné. Ostatní děti těmito situacemi značně trpí. Někteří se často zavírají ve svých pokojích a společným prostorám, kde se tyto děti nacházejí, se vyhýbají.

2. výzkumná otázka: Jakou roli mají v životě dítěte vychovatelé?

Jak jsem zmínila v teoretické části, dítěti umístěnému v ústavní péči chybí mateřská osoba. Vychovatelka by měla být schopná navázat s dítětem minimálně takový vztah, aby ji dítě plně důvěřovalo, mělo se komu svěřit a na koho se obrátit (Matějček, 2005). Prostřednictvím této otázky chci zjistit, jakou roli v životě dětí vychovatelé hrají. V rámci této otázky mě zajímalo především to, co pro děti vychovatelé znamenají. Zda v nich mají důvěru a oporu, zda se jim svěřují. Otázka byla všem informantům položena ve stejné formulaci. Informanti odpovídali na otázku přímo.

Čtyři informanti **přirovnali vychovatelky k rodičům**:

B: *„Teď nemluvím o všech, ale nějaký mi přijde, že nahrazujou tu mámu, že mi telefonujou a takhle, a to mě vždycky strašně potěší, že když už nemůžu být v té rodině, tak když se mi takhle ozvou, tak jsem hrozně ráda. Důvěřuju jim a můžu se jim svěřit."*

„Tam kam jsem to dopracovala, to dávám za vděk tetám. Protože kdybych byla u rodičů, tak ze mě není vlastně nic a možná bych je i následovala." Informantka zmínila tety i při definování pocitu bezpečí: *„Bezpečí pro mě znamená, že mě mají tety rády a jde to z nich cejtit a vlastně, když něco potřebuju, tak mě vždycky podpořej."*

F: *„Vychovatele beru, jakože to jsou moje rodiče a prostě je poslouchám jako bych byla doma. Ikdyž kdybych byla doma, tak bych rodiče asi neposlouchala. Ale jakože čím jsem starší, tím víc si uvědomuju, že kdybych byla doma, tak jsem na tom hůř. Vím, že se jim můžu svěřit a že jim můžu říct prostě všechno. Nebo všem bych se nesvěřovala, spíš mým tetám, ale prostě poslouchám všechny.“*

H: *„Tak teta * je pro mě prostě máma, no druhá teta to ne. Jako všechny beru, ale nerozumím si s nima. Všechny jsou pro mě dobrý, ale každá vychovatelka se chová jinak. Ale tetu * mám prostě ze všech nejradši, jí nejvíc důvěřuju.“*

J: *„Docela dobrý, všechny. Moje tety jsou něco jako druhá máma.“*

Další informanti **mají důvěru alespoň v jedné vychovatelce/li** v dětském domově. Až na jeden případ se jedná o „tety/strejdy“ z jejich rodinné skupiny.

K: *„Tety jsou dobrý, mám je ráda.“ „Třeba tetu * bych si nikdy nedovolila ji nadávat, tu znám, co jsem přišla do děcáku, že jo, tak jsme přišly stejně. No důvěřuju tetě * a tetě *. Ale vím, že tety jsou tady jen kvůli práci.“*

E: *„Jako najde se teta, která dokáže pomoct, ale na druhou stranu jsou tady i takový, který škoděj. U nás na skupince důvěřuju dvoum ze tří, za nima bych šel, k té třetí ne.“*

G: *„Beru je jako kamaráda nebo kamarádku a kdybych potřeboval, tak bych se jim svěřil.“ „Už jednou jsem byl v dětským domově od 5 do 10 let. Tam se mi to zdálo lepší. Byli tam příjemnější vychovatelé než tady. Tam to pobrali, když jsem chtěl bejt sám a nechali mě a tady ne.“*

C: *„Hodně se to tady mění a člověk si jakoby nezvykne i na ty ostatní tety. Svěřil bych se svoji současné tetě, s průserem bych šel za strejdou, a kdybych se chtěl pochlubit, tak jdu za tetou noční. Můžu se na ně spolehnout.“*

I: *„Mrtě se tady střídaj vychovatelé, teď zas odchází teta *. Mám v ní největší důvěru a ona odchází. No svěřila bych se jí, ale pak vím, že by se to stejně dozvěděly všechny ostatní…“* Zmínila tety také v odpovědi na otázku pocitu bezpečí: *„Vždycky, když mám nějakej problém, tak musím volat mámě. Tetám vždycky, když něco řeknu, tak to hned řekne tetě vedle a snaží se to řešit, mi nějak pomoc, ale já nechci, aby to řešila, já jí chci jen důvěřovat.“*

A: *„Měla jsem hodně vychovatelek. Ale důvěřuju *, je to jedinej člověk, kterej je v pohodě. S ní můžu pokecat úplně o všem. Důvěřuju jenom jí. Ale našly jsme si k sobě cestu až teď.“* Také zmiňuje vychovatelku, kterou měla ráda v předchozím DD: *„měla jsem ji mrtě ráda, protože tam byla úplně ten první den, co jsem tam přišla a vlastně mě měla i na té skupince ze začátku. Odešla, je to 3 - 4 roky. Já byla ale potom i na jiných skupinkách a pak jsem ji viděla, jak je úplně KO z té práce. Když jsem byla malá, tak se tam ta teta věnovala všem dětem. Tady se jim taky věnujou, ale pochybuju, že je to tak i tam (první DD), tam se to jako furt mění. Nemají tam ty děti postižený, ale tady je to úplně jinak než tam. Ty děti tam jsou chuligáni a drzí, proto se tam tak ty vychovatelky chovají.“*

V podstatě bez citového zabarvení je pouze odpověď informanta **D:** *„No to jsou lidi, co říkaj, co můžeme dělat a co ne. Teď už jsem takovej samostnatnej. Svěřuju se ségře. Jinak asi naší tetě.“*

Během rozhovoru se informanti často sami od sebe vyjadřovali k **problematice měnícího se výchovného personálu**. Vidíme tedy, že změny vychovatelů děti vnímají velmi negativně. Níže uvádím výpovědi týkající se této problematiky:

C: *„Hodně se to tady mění a člověk si jakoby nezvykne i na ty ostatní tety.“*

H: *„Chci odtud pryč. Všechno se tady mění, všichni odcházej. Teta * dodělá školu a chce jít na mateřskou, teta * je taky mladá, ta taky určitě odejde.“„Nová teta, to je hrůza.“*

K: *„Tety jsou dobrý, mám je ráda. Ale jakoby nějaký, co přijdou, jsou hrozný a tak je nemáme rádi a děláme jim naschvály a tak…“*

I: *„Mrtě se tady střídaj vychovatelé, teď zas odchází teta *. Mám v ní největší důvěru a ona odchází…“*

Setkala jsem se také s tím, že odchod vychovatelek z domova dávají děti za vinu dětem v domově.

F: *„My měli stejný vychovatelky, jen odešla teta * a přišla místo ní teta *. Ale myslím si jinak, že se to tady hodně mění, ale nemůžou za to ty tety, ale ty děti jak se k tetám chovají. Takže kdybych tady byla jako vychovatelky, tak tady taky dlouho nevydržím.“ „Myslím si, že ty děti si toho fakt hodně dovoloujou k těm tetám.“*

A: *„…tady se jim taky věnujou, ale pochybuju, že je to tak i tam, tam se to jako furt mění. Nemají tam ty děti postižený jako tady, ale tady je to úplně jinak než tam. Ty děti tam jsou chuligáni a drzí, proto se tam tak ty vychovatelky chovaj.“*

S podobnými názory dětí jsem se setkala během mého působení mnohokrát. Také v létě z dětského domova jedna z vychovatelek odcházela. Působila v zařízení půl roku, dojížděla denně mnoho kilometrů a na tuto pozici nastoupila z důvodu propouštění v diagnostickém ústavu, kde učila. Získala však místo učitelky na ZŠ v místě bydliště a dala této práci přednost. Většina dětí však vinila za odchod vychovatelky autistu z její rodinné skupiny.

Shrnutí výpovědí na výzkumnou otázku:

Z výše uvedených výpovědí můžeme soudit, že ve většině případů mají vychovatelé v životě dítěte velmi důležitou roli. Všichni informanti mají v dětském domově alespoň jednu vychovatelku, které by se svěřili.

Čtyři informanti přirovnali vychovatele dokonce k rodičům. Informanti si vychovatelů váží. Někteří je vnímají jako oporu a opravdu blízké osoby, jiní jako kamarády, další pouze jako zaměstnance zařízení, ve kterém žijí. Z výpovědí informantů je patrné, že většina z nich si vychovatelů váží a respektují je. Pokud bych vycházela pouze z výpovědí informantů, opravdu vřelý citový vazebný vztah mají k vychovatelkám čtyři informantky. Ale pro takové zhodnocení by bylo třeba psychologických vyšetření, podobný vztah můžou mít k vychovatelkám i další děti, jen o citech nemluví nebo je neumí dát najevo.

Z rozhovorů je zřejmé, že děti velmi negativně vnímají měnící se personál. O této problematice hovořili informanti, aniž bych se jich na ni ptala. Pokládám tedy za velmi za důležité, nerušit jednou navázaný vztah dětí s vychovatelkami a neměnit výchovné prostředí přesunem do jiné rodinné skupiny nebo dokonce do jiných dětských domovů.

3. výzkumná otázka: Jakou roli má pro dítě jeho biologická rodina?

Vztahy informantů s jejich biologickou rodinou jsou velmi odlišné. Podle mého názoru jsou tyto vztahy ovlivněné mnoha činiteli a to například tím, zda jsou děti s rodinou v kontaktu, zda o ně rodina projevuje zájem nebo „jim slibuje“ brzký návrat domů, dále podle mě záleží na době umístění v domově, na tom z jakého důvodu byly děti odebrány rodičům a určitě také na věku, intelektu a osobnosti samotného dítěte a jeho současném stavu. Tuto otázku jsem zařadila do výzkumu z toho důvodu, protože si myslím, že silná vazba na rodiče či sourozence, kteří jsou mimo dětský domov, může ovlivnit pohled dítěte na zařízení samotné nebo objasnit postoj dítěte vůči vychovateli.

K odpovědím informantů jsem přiřadila charakteristiku jejich původního rodinného prostředí, která může objasnit postoj k jejich biologické rodině i okolnímu světu.

V odpovědích na otázku týkající se biologické rodiny zmínilo pět informantů ihned **na začátku matku**. Považuji však za podstatné, že se informanti s matkami momentálně navštěvují nebo jsou minimálně v kontaktu.

H: *„Vůbec nevím, co si mám o mámě myslet. Ona se několik let neozve a nic a teď neuběh ani půl rok a už tady byla dvakrát, jo. Prostě úplně nechápu to, ale asi vím proč tady je (peníze). Prostě nechci na ni bejt hnusná, ale asi to tak je, protože když se ti několik let neozve a teď bude bráchovi 18 a mě skoro 15, tak to je divný, ne? Mě přijde, že prostě čeká. Vůbec ji nevěřím." „Jako jsem ráda, že přijede, ale že já bych ji řekla, co se tady děje nebo tak, tak to vůbec, to já si s ní jako nepovídám."„jsem docela ráda, že jsem tady s bráchama. S * si rozumím hodně."* Informantka je v tomto dětském domově umístěna od tří let, předtím byla v kojeneckém ústavu. V zařízení je se dvěma bratry (jeden s postižením), třetí bratr je již plnoletý a dětský domov opustil. Děti byly odebrány rodičům především z důvodů sociálních (afunkční rodinné prostředí). Matka se o děti zajímá po celou dobu umístění spíše sporadicky. Je nezaměstnaná a střídá partnery, na kterých se „přiživuje". S otcem v kontaktu nejsou. Momentálně se prý bude opět rozvádět.

G: *„S mamkou mám dobrej vztah. Domů teď nejezdím, mamka teď měla bejt na protialkoholním a není tam (zklamání)." „K dalším příbuzným nejezdím."* Informant je v zařízení umístěn teprve půl roku. Byl však již umístěn v jiném dětském domově od svých 5 do 10 let. V zařízení jsou umístěni i jeho dva mladší bratři (každý má jiného otce). Matka je alkoholička a žije momentálně s otcem informanta. Dětem slibuje, že půjde na protialkoholní léčbu, aby si je mohla vzít zpět. Podle výpovědi informanta však na léčení nenastoupila.

Informantka **I** téměř v každé otázce svede svoji odpověď na téma matka. *„Jezdíme k mamce a telefonujeme si, ale hodně už ne, protože jak si nás teď bere domů, tak ten vztah už zas tak nevyhledávám."* O matce mluvila i v první otázce: *„Mamka má teď byt, ale shání barák, abychom se tam vešli, protože jsem mamce říkala, že bráchové jsou na sebe zvyklí a já chci sama pokoj. Mamka říkala, že to chápe a že se bude snažit najít dům pro nás všechny."* Přitom informantka tvrdí, že s bratry už bydlet nechce: *„Já jdu odtud, jsem to říkala strejdovi, že chci jít pryč, že se mi tu nelíbí, ani ve škole se mi nelíbí. Chci jít od bráchů, nechci s nima bejt furt." „Nejsem ráda, že jsou bráchové tady, někdy bych je*

zabila. Já jako asi fakt půjdu, jsem to říkala strejdovi a on mi řekl, že můžu." „Kluci mi chybět nebudou, ale jako jezdila bych za nima."

„Když jsem u mamky, tak jsme jenom furt doma a furt dokola řešíme otce, kterýho nesnáším já i ona. Nebydlí s náma, máma ho nechce, má přítele, a on ji píše třeba výhružný esemesky. Otec bydlí různě, prostě kde má s kým chlastat a tak. Vždycky když byl nalitej, tak nás vždycky mlátil." Informantka je v tomto zařízení šest let, společně s dvěma mladšími bratry (jeden s postižením), starší sestra je v pěstounské péči. Děti byly odebrány rodičům pro neplnění rodičovských povinností, zanedbávání a dlouhodobé psychické i fyzické týrání (jak uvádí i informantka). Rodina se stala zcela afunkční, když otec nastoupil do vězení. Matka měla nejprve s dětmi soudem zakázaný styk. Momentálně si však děti může brát na víkendy a prázdniny. Má nového přítele. Jak je zřejmé z výpovědi informantky, matka dětem slibuje návrat domů. Podle mého názoru je informantka pod velkým vlivem matky.

K: *„Tak jako dřív jsme k mamce jezdili a ona jezdila sem, ale co se odstěhovala do zahraničí, tak se s ní vídáme, jen když přijede, tak jsme u * (u bratra)." „Se sourozenci se vídáme. Akorát jak je teď * v té nemocnici a je na vozíku, tak ne." Jo, jsem ráda, že jsem tady s bráchou, ale někdy toho lituju, že je to můj bratr (smích)."*

„Kdybych byla u mamky, tak bysme neměli takový nákupy jako tady, neměli bysme tolik věcí a nebyla bych tak slušná."

J: *„Někdy přijedou. Na Vánoce tam jedeme. Mamka předtím bydlela v *, teď je v zahraničí. U mamky sem se měl možná ještě líp než tady."* Informant J během rozhovoru nic v dětském domově nekritizoval a uvedl, že je to v něm *„dobrý"*. Může tedy soudit, že výrok *„u mamky sem se měl možná ještě líp"* souvisí především s vazbou na matku jako na osobu, ne na místo bydliště, protože matka žije momentálně v zahraničí.

Informantka K a informant J jsou sourozenci. Byli do zařízení umístěni s dalšími sourozenci pro zanedbávání svěřené osoby. Otec rodiny zemřel a matka situaci s několika dětmi nezvládala, začala pít. Sourozenci informantů jsou již plnoletí a DD opustili. Děti jezdí o prázdninách a na Vánoce k bratrovi, pokud je matka tou dobou v České republice, potkávají se tam i s ní.

E: *„Tak rodina je vždycky na prvním místě, že jo. Nevím, jak to maj ostatní, ale vychovatelky se mamce nikdy nemůžou vyrovnat. Prostě rodina je rodina." „No mamce se momentálně nesvěřuju, ale je jiná než byla předtím, si myslím, což jsem taky rád." „Úplně takhle bych se u mamky neměl, ale mně by stačilo, že bych byl s ní."*

„…nebudu dělat už nic jinýho (jinou školu)*, já to udělám a pak půjdu za mamkou.“* Informant je bratr informantky H (rodinná situace viz. informantka H).

Další tři informanti (sourozenci) hovoří především **o babičce**, kterou celé dětství navštěvují. S rodiči v kontaktu nejsou. V bydlišti babičky mají své příbuzné, se kterými se také navštěvují. Rodinná situace informantů je popsána v jejich výpovědích.

F: *„Rodiče pro mě nehrajou žádnou roli, prostě je vidět už nějak nepotřebuju. Prostě kdyby chtěli, tak přijedou – podívat se a takhle. Ale jakože babička prostě, kdybych mohla, tak bych byla u ní hnedka jakože, ale vím, že si to prostě nemůže dovolit, že je už starší a pak jakože sestřenky a tohlencto to je normální.“„Jsem určitě ráda, že jsem tady se sourozenci. Bez nich nevím, co bych dělala.“*

„…kdybych byla u rodičů, tak ze mě nic není a možná bych nedodělala ani tu základku…“, uvedla informantka u otázky týkající se vzdělání.

B: *„S tátou a mámou se nestýkám vůbec. Navštěvuju babičku a tetu, sestřenky. Doma mám taky oporu v těch lidech, jen u jedné tety si přijdu jako na návštěvě. Tam je to úplně v pohodě. Jsem ráda, že babička a teta s námi o těch rodičích mluví. Jako o tom, co jsme o nich nevěděli nebo tak, tak nám o nich vypráví. Ale babičku hrozně mrzí, jak to dopadlo, protože táta je vlastně její syn.“ „Babička nejdřív nevěděla, že si nás může brát, tak jsme jezdili nejdřív ze začátku k rodičům ty dva roky a potom babička přišla na to, že si nás může brát a k rodičům jsme už moc nejezdili.“*

„Až skončím školu (VŠ)*, tak bych chtěla jít pracovat. Ale chtěla bych k té babičce, nechtěla bych zůstat tady. Tam mi totiž přijde, že mám ty sestřenice a ty sestřenice mají kamarády, tak se bavěj s náma. Tak mi přijde, že tam mám takový větší…že spolu chodíme ven, tady nikam nechodím.“*

„U rodičů to nebylo zrovna ideální prostředí, pamatuju si něco. A přijde mi, že jak jsem byla nejstarší, tak jsem tím byla hrozně poznamenaná, že jsem na základní škole vůbec nemluvila s nikým a lidem jsem se vyhýbala...“

„Tam kam jsem to dopracovala, to dávám za vděk tetám. Protože kdybych byla u rodičů, tak ze mě není vlastně nic a možná bych je i následovala.“

C: *„Dvakrát do roka jezdíme k babičce, té taky důvěřuju. S rodičema se už nevídáme. U babičky mám sestřenky, tety, strejdu. Chci tam žít, až skončím učňák.“*

Dva informanti (sourozenci) mluví hlavně **o svých sourozencích:**

A: *„Tak celou dobu tady jsme spolu s bráchou. Pak mám ještě dva sourozence. * je od 18 let u rodiny* (pěstounská péče)*, to je dlouhý příběh, o tom se mi nechce mluvit, no a se ségrou se nevídáme. Ona je z děcáku od 18 let a je v zahraničí. Měla se dobře a teď je to s ní špatný a může si za to sama.“ „K mamce jezdím hodně často. Ale oporu mám v tý tetě. K mamce jezdím, protože jí dělám radost, že tam přijedu.“*

D: *„K mamce nejezdím.“„Se vším se svěřuju ségře.“„Už jsem odtud měl odejít, ale zůstal jsem hlavně kvůli ségře.“*

Sourozenci jsou již plnoletí, i přesto zůstali v dětském domově a pokračují v profesní přípravě. Po dobu 14 let byli umístěni v dětském domově ve vedlejší vesnici, který je od minulého roku sloučen s dětským domovem, ve kterém probíhalo šetření. Sourozenci se minulý rok přestěhovali do bytových jednotek pro plnoleté osoby pokračující v profesní přípravě, které jsou součástí tohoto dětského domova. Před umístěním do ústavní péče, žili v charitativním zařízení.

Shrnutí výpovědí na výzkumnou otázku:

Při analýze rozhovorů jsem zjistila, že informanti věnují pozornost nejprve osobám, se kterými jsou v kontaktu. Informanti hovořili nejdříve o lidech (mimo DD), s kterými se momentálně stýkají. Na další příbuzné či dokonce sourozence (i v DD) jsem se musela většinou doptávat. Až na jednoho informanta nikdo nehovořil o „rodině“ jako celku, ale pouze o jejich jednotlivých členech.

Podle mého názoru jsou informanti již v takovém věku, kdy dokážou zhodnotit důvody jejich umístění v ústavním zařízení. Nikdo z informantů však nehovořil o rodině (mimo DD) negativně nebo dokonce vulgárně. Většinou informanti zmínili rodinnou situaci nebo jejich současný vztah. Informanti jsou až na jednoho (informantka I) rádi, že jsou v dětském domově se sourozenci.

Pokud se vrátíme k problematice psychické deprivace, víme již, že může mít velmi neblahé důsledky na vývoj osobnosti jedince. Psychická deprivace však může vzniknout nejen v ústavní péči, ale také v rodině. Uvedla jsem, že dítě potřebuje vazebnou osobu. Většinou se jedná o matku, ale může se jí stát i jiný rodinný člen, respektive jiný vychovatel. Zde spatřujeme důležitost toho, že pokud je dítě umístěno do dětského domova a naváže s vychovatelem vřelý citový vztah, je důležité pokusit se neměnit výchovný personál dětského domova. Pokud srovnáme situaci s umísťováním dětí do pěstounské

péče, narážíme na problém, který jsem již zmínila v teoretické části. Děti s pěstouny navazují velmi silná citová pouta, na základě čehož se můžou objevit problémy ve vztahu s biologickou rodinou. Pro zdravý vývoj osobnosti však dítě potřebuje mít ve svém životě místo pro biologickou rodinu (Bechyňová, Konvičková, 2008). Podle mého názoru se vztahy dětí s pěstouny a vztahy s vychovateli velmi liší. Pokud dítě naváže citový vztah s vychovatelkou, stane se mu oporou a člověkem, kterému důvěřuje. Vychovatelka je ale stále jenom „zaměstnancem zařízení“ a místo biologické rodiny v jejich životě zůstává nenarušené.

Jak jsem uvedla v teoretické části, v rodině probíhá první začleňování a adaptace dítěte na společnosti. Dítě si osvojuje základní vzorce chování, dovednosti, návyky. Dítě si na základě interakce s okolím vytváří „obraz světa“, přičemž vychází především z toho, jak mu jej předkládají rodiče (Dunovský, 1999). V rámci rodiny se tedy formuje i vnímání „domova“. Když nahlédneme na charakteristiku původního rodinného prostředí informantky I (dlouhodobé fyzické a psychické týraní a zanedbávání), nemůže nás překvapit její negativistické chování vůči okolnímu světu.

Jak vidíme ve výpovědích, informantky B a F uvedly, že pokud by zůstaly v původním rodinném prostředí, vůbec by na tom nebyly tak „dobře“ jako dnes. Dávají za vděk právě svým vychovatelkám a prostředí DD, kam se vypracovaly a velmi kritizují původní rodinné prostředí. Myslím, že na tomto příkladě vidíme, že ústavní výchova si ne vždy zaslouží takovou kritiku. Tři sourozenci byli odebráni ve věku 5-8 let a byli společně umístěni do jednoho dětského domova, kde žijí všichni již 12 let. Výchovný personál se jim v podstatě neměnil a informanti mají s vychovatelkami velmi vřelý citový vztah. Dva ze sourozenců jsou již plnoletí, i přesto v zařízení zůstali a pokračují v profesní přípravě. Informanti označili zařízení jako svůj „domov“ a vychovatele jako rodiče. Biologická rodina má však v jejich životě také místo. Informanti znají svou rodinou historii, sice nejsou v kontaktu s rodiči, ale mají velmi dobrý vztah se svojí babičkou a členy širší rodiny.

4. výzkumná otázka: Jaké vztahy dítě navazuje mimo prostředí DD a jaký pro něj mají význam?

Jak uvádí Dunovský (1999) navazování sociálních vztahů je vzhledem k optimální socializaci pro dítě nezbytné. Jak jsem uvedla pod otázkou č. 2, podle výpovědi informantů hrají vychovatelé v jejich životě důležitou roli. Ve výzkumné otázce č. 3 jsme se seznámili

se vztahem informantů k jejich biologické rodině. Nyní chci zjistit, jakou úlohu v jejich životě hraje jejich širší sociální okolí. Jak jsem uvedla v teoretické části, podle Škoviery (2007) může být širší sociální prostředí součástí vnímání domova.

E: *„Mám kamarády ze základky, když se potkáme tak pokecáme, ale jinak se nestýkáme. Na střední mám taky kamarády."*

J: *„Mám kamarády ve škole, třeba * a potom kamarády na fotbale."*

C: *„Kamaráda mám jednoho ze * a jinak se s nikým nestýkám, ani ze základky. Jinak mám kamarády tady v domově a potom na vesnici."*

I: *„Kamarádi jsou většinou děcka ze školy, tam se taky bavím ne s moc lidma, já ty lidi nějak nevyhledám, akorát s *, s tou jo."*

D: *„To ani moc nemám, to spíš tady."*

K: *„Tak stýkám se hlavně se spolužákama, protože s nima jsem ve třídě a třeba jdu ke spolužačce a něco spolu děláme a jsem u ní až do večeře a někdy se ji svěřuju a vždycky mi pomůže."*

G: *„Kamarády mám v * i tady ve škole. Kolikrát se jim svěřuju, než jdu za tetou nebo strejdou, protože to kolikrát víc poberou než teta se strejdou."*

F: *„Kamarády mám ve škole, na hasičích, na intru, nemám problém navazovat vztahy, úplně v pohodě. Samozřejmě ne všem bych řekla všechno, ale najdou se někteří, kterým se můžu svěřit a říct všechno."*

Informantka **H** popisuju více do hloubky vztahy se spolužačkami (nejen v této otázce) a uvádí příklady jejich sporů: *„Teďka v devítce nemám absolutně vůbec kamarádky. Teď jenom prostě, většinou ty praktikantky, že si s námi píšou. Třeba na facebooku ty holky ze školy se chovaj normálně a potom ve třídě. No na facebooku prostě píšou blbosti a pak ve třídě řeknou, to je ta neoblíbená, to je ta kráva … Já stojím vedle ní a ona řekne, ježiš to je kráva. Ty holky jsou divný" „Na hasičích tam je akorát *, na hasičích se se mnou baví a ve škole vůbec. Takže já mám kamarádky jenom tady, ale * ta přelétá a potom *, když přijede na víkend."„Už se těším na střední, že tam budou jiný holky, kdyby to byly nějaký krávy, tak se těším aspoň na tu změnu."*

Informantka má po celý svůj život problém s navazování vztahů s vrstevníky. Podle psychologických vyšetření je to následek citového strádání v raném období života. Informantka hovořila o této problematice i několikrát během mého působení v dětském domově. Momentálně je informantce 14 let a v oblasti navazování přátelských

vrstevnických vztahů očividně strádá. Jak jsem uvedla v charakteristice pubescentů v teoretické části, je pro toho období mimo jiné typické právě sociální poznávání sebe ve vztahu k druhým lidem, problémové chování a jednání v komunikaci či orientace na jiné sociální skupiny (vrstevnické skupiny, party a potřeba přátelství, lásky). Můžeme usuzovat, že i z tohoto důvodu jsou vrstevnické vztahy opakovaným předmětem jejich momentálních výpovědí.

Informantka **B** popisuje navazování vztahů od základní školy po dnešní dobu. Problémy v navazování mezilidských vztahů v dětství dává za vinu původnímu rodinnému prostředí, ze kterého pochází.

„U rodičů to nebylo zrovna ideální prostředí, pamatuju si něco. A přijde mi, že jak jsem byla nejstarší, tak jsem tím byla hrozně poznamenaná, že jsem na základní škole vůbec nemluvila s nikým a lidem jsem se vyhýbala, že jsem si tam našla jen tu jednu kamarádku a s nikým jiným jsem se nebavila.“„Na základce to pro mě bylo hrozný, pak na střední nevím, jestli se tam něco zlomilo nebo v té třídě byli takový hodný, takový malý kolektiv. I na té výšce to není takový strašný, ze začátku jsem tam vůbec nechtěla bejt, ale potom jsem si tam našla kamarády...“

„Až skončím školu (VŠ)*, tak bych chtěla jít pracovat. Ale chtěla bych k té babičce, nechtěla bych zůstat tady. Tam mi totiž přijde, že mám ty sestřenice a ty sestřenice mají kamarády, tak se bavěj s náma. Tak mi přijde, že tam mám takový větší…že spolu chodíme ven, tady nikam nechodím.“*

Shrnutí výpovědí na výzkumnou otázku:

Na tuto otázku odpovídali informanti velmi stručně. Většina z nich zmínila spolužáky ze škol, kamarády z kroužků nebo kamarády z míst bydliště svých příbuzných. Vztahy však nepopisovali do hloubky jako u vychovatelek nebo biologické rodiny. Většinou neuváděli ani jména kamarádů, mluvili velmi všeobecně.

Jak jsem uvedla v teoretické části, schopnost navazování vztahů a zapojování se do interakce je předpokladem pro uspokojivou socializaci dítěte (Vojtová, 2004). Informanti vztahy mimo dětský domov navazují a jsou pro ně určitě svým způsobem důležité. Podle jejich výpovědí však soudím, že pro ně pravděpodobně nemají takový význam jako vztahy v dětském domově a v rodině.

5. výzkumná otázka: Jak dítě oceňuje možnosti vzdělání a nabídku volnočasových aktivit, které mu DD nabízí a financuje?

Otázka byla do šetření zahrnuta z toho důvodu, protože osoby, které informanti potkávají na kroužcích, při volnočasových aktivitách, při studiu, tvoří jejich širší sociální okolí (součást pojetí „domova“). Dalším důvodem bylo, že adolescenti zůstávají po dovršení 18 let v zařízení dobrovolně. Chci zjistit, jaké jsou důvody jejich setrvání v zařízení a zda si váží toho, že mají možnost zůstat a pokračovat ve studiu.

Pubescenti většinou své **kroužky** vyjmenovali, ale možnost, že na ně můžou chodit, nijak zvlášť nekomentovali.

G: *„Chodím na hasiče, na fotbal a budu chtít chodit na florbal. Doma jsem taky chodil na kroužky, na fotbal a pak jsem chtěl chodit na florbal a futsal. Líbí se mi tu, že je tu hned vedle hřiště.“*

J: *„Hraju skoro všechny sporty, ale chodím jenom na fotbal. Chodil jsem na hasiče, ale to už mě nebaví.“*

I: *„Chodím na hasičák a na keramiku. Jsem ráda, že můžu chodit na ty kroužky. S hasičákem jsem už chtěla seknout, ale zase už tam jsem šestým rokem a nechtěli, abych s tím sekla, tak tam zůstanu. Ale třeba s horolezectvím jsem sekla, se mi tam nelíbilo, protože ty vztahy s těma klukama tam. Já mám sestru * a říkali mi malá * a mně to vadilo, tak jsem tam přestala chodit. Ale kdybych mamce řekla, že chci kroužky, tak by to taky zaplatila…“* Informantka se jako jediná negativně vyjádřila také k dovoleným a výletům, na které s domovem jezdí: *„Jako na tu dovolenou ani nemusím, jo, mě to prostě nebaví, třeba lyžování, to mě baví – to nemůžu nic říkat, ale zase do Krkonoš nebo na Šumavu, toho mám plný zuby. Vždyť každá rodina, taky nejezdí každej rok na dovolenou. Vem si, že my jsme byly minulej rok v Baden Baden a v Chorvatsku, to je úplně zbytečný. Co na tom uvidíme, že se podíváme za hranice, můžeme jet třeba do Polska, přejít jednu hranici a druhou a jsme za hranicemi a můžeme jet zpátky, na co utrácet takový peníze.“*

Informantky K a H zmínily, že jsou rády, že můžou kroužky navštěvovat a v odpovědi také zmínily původní rodinné prostředí.

K: *„Tak chodím na kroužek každý den – chodím na hasiče, na horolezectví, na keramiku, teď budu chodit do útulku. Kroužky jsem si vybrala sama, vždycky jsem si něco tipla a tety mi to dovolily a schválily. Ještě jsem chodila na koně, ale to jsem nechtěla*

*chodit sama, protože to bylo v *. Baví mě to.“ „Jsem ráda, že chodím na kroužky, protože doma se jinak nudím. Kdybych bydlela doma, tak na kroužky bych určitě nechodila, možná časem jo, ale nebylo by to tak.“*

H: *„Mám fotbal, florbal, hasiče a stěna – každej den skoro jeden koníček. To jo vážím si toho, kdybych byla u mamky, tak bych byla úplně někde jinde. Prostě žije ve městě, co udělá město s holkou, která je mladá.“*

„…kdybych neměla ty kroužky, tak já jsem furt tady, ale to je jak ve vězení, nemůžeš nic. Nebo jako můžeš někam jít, ale kam, když tady nemám kamarády. Nemám za kým jít, takže akorát ten kroužek mně jistí, že nemusím být celý den tady. To by bylo hrozný.“

Výpovědi **adolescentů** závisely podle mého názoru především na přístupu informanta ke vzdělání a na jeho potřebě seberealizace.

D: *„Už jsem měl odejít, ale zůstal jsem tu hlavně kvůli ségře.“*

E: *„Nebudu dělat už nic jinýho, já to dodělám a pak půjdu za mamkou. Dostudovat tady bych chtěl, ale nějaký víkend bych chtěl k mámě nebo tak. Ale jinak chci tady dostudovat a pak teprve pojedu na stálo za ní. Lepší je to dostudovat tady a potom odejít.“*

C: *Jsem rád, že tu můžu být i po škole* (už je vyučen, nastoupil na druhé SOU). *Na kroužky už nemám čas, protože tu přes týden nejsem. Zatím mi nevadí tu být.“*

A: *„Já to hrozně moc oceňuju, ale už bych šla pracovat a šla bych si svou cestou, hrozně ráda. Mě to není jedno, že jsem tady, jo, určitě jsem ráda, ale už bych šla.“*

Informantka **F** studuje střední školu bezpečnostně-právní a plánuje pokračovat na VŠ a informantka **B** již VŠ studuje:

F: *„Určitě si toho vážím, protože vím, že kdybych byla doma, tak ze mě nic není a možná bych nedodělala ani tu základku a že prostě teď přemýšlím i nad tou vejškou. A na těch hasičích mám možnost jet na republiku, takže mám takový možnosti a jsem za to fakt ráda.“„Budu tady po dobu, kdy budu studovat. Jsem tady ráda a nechápu některý, co se těší, až jim bude 18 let a prostě hned odejdou, ale pak když odejdou, tak vidí, že nic nemají a nic si tím nedokázali. Já to mám tak prostě, že když něco dostuduju, tak vím, že nedopadnu jako rodiče a budu se dál snažit a budu lepší jak oni.“*

B: *„Jo tak to si myslím, že mi vyhovujou úplně ve všem, že mě tu nechali přes tu výšku a hlavně přemýšlej i dopředu, že mě určitě i k té magistře dokopou. Ale já furt říkám, že už prostě ne, že ten bakalář je moje hranice (smích). Ale jakože fakt mi přijde, že nás*

k té škole vedou a že nás v tom podpořej.“ „Tam kam jsem to dopracovala, to dávám za vděk tetám. Protože kdybych byla u rodičů, tak ze mě není vlastně nic a možná bych je i následovala.“ Informantka studuje momentálně na vysoké škole obor zdravotně sociální pracovník. Na střední škole vystudovala obor sociální péče a pečovatelská činnost. Během své výpovědi k této otázce zmínila svůj názor na ústavní výchovu. Informantka uvedla, že se v rámci svého studia se s problematikou ústavní výchovy seznámila a nesouhlasí s její kritikou. Podle jejího názoru, který vychází především z její osobní zkušenosti (žije v DD 12 let) si takovou kritiku nezaslouží. Jak uvádí ve svých výpovědích, to kam se vypracovala, dává za vděk dětskému domovu a především svým vychovatelkám. Tvrdí, že některým dětem je určitě mnohem lépe v dětském domově než v jejich nefunkčních rodinách.

Shrnutí výpovědí na výzkumnou otázku:

Odpovědi na tuto otázku se lišily především podle věku informantů, tedy podle toho, zda informanti navštěvují ještě základní školu nebo jsou již studenty SOU či SŠ a VŠ.

Volnočasových aktivit si informanti cení. Většinou navštěvují několik kroužků. Jedná se hlavně o pubescenty, kteří navštěvují ZŠ, tudíž jsou celý týden v místě bydliště. Kroužky si vybírají sami, pokud je nebaví, chodit na ně nemusí. Někteří informanti uvedli, že pokud by na kroužky nechodili, nudili by se. Kroužky probíhají v místě bydliště a děti se na nich potkávají s kamarádky. Rozšiřují tedy sociální prostředí informantů a posilují „vazbu na obec“ jako na „domov“. Jak uvádí Jandourek (2007) pojem obec se často překrývá s pojmem „domov“. Místo našeho bydliště je tedy součástí vnímání „domova“.

Potřebu dobrého vzdělání si uvědomují děti až v pozdějším věku – adolescenti. Vědí, že díky němu mohou získat lepší pracovní pozice. Informanti si váží možnosti zůstat v zařízení i po dosažení plnoletosti, aby se mohli věnovat profesní přípravě. Pět ze šesti adolescentů plánuje zařízení opustit až po dokončení současného studia. Pouze plnoletý informant D uvedl, že v zařízení setrvává pouze kvůli svoji sestře. I když by někteří chtěli jít už „vlastní cestou“ vědí, že vzdělání je pro jejich budoucí život důležité. Bohužel se s tímto přístupem nesetkáváme v praxi tak často. Ze svých zkušeností vím, že spousta dětí opouští zařízení ihned po dosažení plnoletosti a během chvíle končí téměř „na ulici“. O tomto se zmínila i informantka F během své výpovědi.

6. výzkumná otázka: Co pro dítě znamená, když se řekne: „Je to můj domov.“ „Jsem tu doma.“?

Jak jsem již jednou v této práci uvedla, tato otázka byla zařazena do šetření jednak pro shrnutí celé výpovědi informanta a také proto, abychom mohli s informantem zpětně zhodnotit jeho předešlé výpovědi, pokud by odpověď na tuto otázku měla odlišný charakter oproti celé jeho výpovědi. Otázka tedy slouží k jakési rekapitulaci celé výpovědi. Výpovědi informantů během rozhovoru se ale v podstatě nelišily s odpovědí na tuto otázku.

Níže uvádím odpovědi všech informantů. Informanti v odpovědích vysvětlují, co pro ně pojem „domov“ znamená a uvádí, zda je jim zařízení dětského domova „domovem“. Jako svůj domov označilo zařízení 9 z 11 informantů. Z toho 3 informanti uvedli dva domovy. Poslední dva informanti, kteří se účastnili šetření, uvedli jiný domov.

A: ***„Je to tady.“*** *„Znamená to pro mě, že* ***se mám kam vracet. Mám tu hlavně bráchu. Mám kde spát, co jíst a tak.“***

B: *„Toto je můj domov.* ***To pro mě znamená, že tu mám všechno, co potřebuju, že jsem tady doma.*** *Myslím, že se sem budu vracet, na návštěvu určitě.“*

C: ***„Je to tento domov.*** *Když jedu k babičce, jedu „k babičce“. Když odejdu, tak se sem určitě pojedu někdy podívat, když bude čas. Bude mě zajímat to, jak se to tady změnilo a jaký to tu je.“*

K: *„**No to je tady. Mám tu přátele, střechu nad hlavou, mám kde spát, a tak dále, co víc by si člověk přál.“***

E: *„**Někdy si tu připadám jako doma, ale jindy zase jako ve vězení**, je to půl na půl, a to protože se jedna teta do mě furt naváží a furt tvrdí, že si neplním svoje povinnosti, i když se snažím a dodržuju to, prostě vždycky si něco najde.“* ***„Domov pro mě znamená dobrý vztahy, lidi, kterým můžu věřit a potom ta volnost, co mi tu chybí.“*** *„Občas bych se sem jezdil podívat.“*

H: *„**Jak kdy tu jsem doma**. Někdy mám chuť se sbalit a jít pryč.“* Informantka nedokázala vysvětlit, co pro ni pojem „domov“ znamená.

F: *„**Je to tady i u babičky.** U babičky jsem na těch prázdninách, ale **u babičky mám taky všechno a tady taky. Všechno, to myslím, lásku, možnost vidět ty lidi, strávit čas s nima.** Určitě sem budu jezdit na návštěvy a byla bych v kontaktu s tetama.“*

J: *„Někdy se cejtím tady jako doma, no spíš furt,* ***je to tady jako můj druhej domov, první je u mámy****. "„No tam mám svoje, prostě* ***mámu, sourozence, celou rodinu****."*
Domov „u mámy" můžeme chápat jako vázanost na osobu, ne na místo, protože matka žije v zahraničí.

I: *„No já to říkám vždycky takhle, já to takhle neposuzuju. Je teda spíš jako u matky že jo, ale když jsem tady tak řeknu, strejdo, kdy jedeme domů, a když jsem u mamky, tak taky řekneme, kdy už pojedeme domů. Takže* ***já to jako nerozlišuju extra."„Je to všechno, ty lidi, místo prostě kde nějakou dobu jsem, tam jsem potom doma. Nepotřebuju tam nějaký věci nebo tak."***

D: *„****No spíš u rodiny*** *než tady."* S rodinou se ale informant nestýká, v tomto dětském domově má sestru, kterou při výpovědi často zmiňoval.

G: *„****Jsem doma v Chocni. Tady jsem na pobytu.*** *U mamky je to lepší než tady."„Doma mám prostě mamku a i víc kamarádů."* Informant je v tomto zařízení umístěn půl roku.

Shrnutí výpovědí informantů

Informantka A je umístěna v ústavní péči 15 let. Dnes je ji 20 let. Ve svých výpovědích kritizuje vychovatelky předešlého DD kvůli jejich vzájemným konfliktům, avšak dodává, že za jejich chování můžou děti umístěné v domově. Dále zmiňuje, že důvěřuje jediné vychovatelce (její tetě, v jejíž skupině je teprve rok). Také hovoří kladně o jedné jediné vychovatelce, která v DD působila během jejího života. Matku navštěvuje protože, *„mamce dělám radost, že tam přijedu"* – ale *„oporu mám v tý tetě"*. Často během rozhovoru zmiňuje bratra, který je umístěn v DD po celou dobu s ní. I její bratr uvedl *„už jsem měl odejít, ale zůstal jsem kvůli ségře."* I v otázce na biologickou rodinu hovořili sourozenci především o svých sourozencích. Informantka si cení toho, že mohla v DD zůstat, aby dokončila studium. Nevěří si ale, že maturitní zkoušku zvládne. Už by si přála jít pracovat, aby si mohla jít *„svou vlastní cestou"*. Uvědomuje si však, že pro dobré zaměstnání je třeba střední školu dokončit. Uvedla, že zařízení považuje za svůj domov.

Informantka B žije v dětském domově od svých 8 let (tedy 12 let). Do DD byla umístěna se svými mladšími sourozenci. Ve svých výpovědích často hovoří o vychovatelkách a to ve velmi kladném smyslu. Dává jim za vděk, kam se vypracovala

(VŠ), naprosto jim důvěřuje a také uvedla, že jí nahrazují matku. S rodiči se nestýká a podle jejich výpovědí je ráda, že jim byli se sourozenci odebráni a vyrůstali zde v dětském domově. Původní rodinné prostředí kritizuje, dává jim za vinu, že se v dětství stranila lidí. V podstatě celé dětství navštěvuje se sourozenci babičku a po dokončení vysoké školy se chce přesunout za ní. Uvedla, že jí je dětský domov domovem.

Informant C žije v zařízení 12 let, od svých 7 let. Uvedl, že v něm má vše, co potřebuje. Důvěru ve vychovatelích má, tak jako ve své babičce, kterou společně se sourozenci celé dětství navštěvují. Až dokončí učiliště, chtěl by se přesunout za ní. Je již jednou vyučen, ale nastoupil na druhé učiliště. Možnosti dalšího studia si váží. Označil zařízení jako svůj domov. Podle jeho slov si však v dětském domově *„každý dělá, co chce“*. Chtěl by, aby se situace změnila, aby se například hrály hry jako dřív apod.

Informant D je již plnoletý, v zařízeních je umístěn se svojí starší sestrou 15 let. Informant studuje střední školu, ale uvedl, že v domově zůstává kvůli své sestře. Sestru označil jako osobu, které se svěřuje. Vychovatele vnímá jako *„lidi, co mu říkají, co může a co nemůže dělat“*. Kdyby potřeboval, své tetě by se ale svěřil. U otázky týkající se domova uvedl, že domov je *„spíš u rodiny než tady“*, s rodinou se ale nestýká.

Informant E je v zařízení spokojen, uvádí však, že se prostředí dětského domova nemůže nahradit rodinu a vychovatelky se nemůžou vyrovnat matce. Důvěřuje dvěma svým tetám ze tří. Studuje učiliště, po dokončení školy se chce přestěhovat za svou matkou. Uvedl, že se v zařízení cítí někdy jako doma a někdy jako „ve vězení“ – prý mu v něm chybí volnost.

Informantka F je v zařízení naprosto spokojená. Kladně hodnotí uspořádání dnešních dětských domovů na rodinné skupiny, na základě čehož se v zařízení cítí *„jako doma“*. Má velmi kladný vztah k vychovatelkám, uvedla, že je vnímá jako svoje rodiče a důvěřuje jim. Navštěvuje celé dětství babičku, u které by ráda žila, ale ví, že to k jejímu věku a situaci není možné. Původní rodinné prostředí kritizuje, uvedla, že doma by možná ani nedostudovala základní školu a v dětském domově již uvažuje o vysoké škole. Uvedla, že doma je v dětském domově i u babičky.

Informant G je v zařízení umístěn půl roku. Uvedl, že se zde má „příjemně“, ale vadí mu, že vychovatelé a děti nerespektují, když si přeje být sám. Vychovatele vnímá jako kamarády, kterým by se svěřil. Uvedl, že doma je u matky a v dětském domově je pouze na pobytu.

Informantka H je umístěna v zařízení od 3 let, předtím byla v kojeneckém ústavu. Jednu z vychovatelek označila jako *„mámu“* a uvedla, že jí důvěřuje ze všech nejvíc. Matka se o ní a její sourozence zajímá spíše sporadicky. Poslední dobou projevuje „větší zájem“, ale informantka uvedla, že si myslí, že je to kvůli penězům. Informantce je 14 let. Často během rozhovoru zmiňuje vztahy s vrstevníky, respektive říká, že nemá žádné kamarády. Potřeba vztahů s vrstevníky je typickým znakem období pubescence, možná je to jeden z důvodů, proč se o nich informantka tak často zmiňuje. Na druhou stranu má ale informantka problém s navazováním vztahů celý život. Podle psychologických vyšetření je to důsledkem psychické deprivace v dětství. Informantka uvedla, že se v dětském domově cítí jako doma jen někdy. Přitom nedokázala popsat, co pro ni pojem domov znamená.

Informantka I je v zařízení umístěna 6 let, společně s dvěma mladšími bratry. Informantka kritizovala zařízení, vychovatelky, dovolené a výlety, na které „musí“ jezdit i školu a učitelky ve škole. Přeje si přesun do jiného dětského domova, protože v tomto dětském domově se jí prý nelíbí a nechce dál žít s bratry. Často hovořila o matce a především o tom, že matka hledá dům, aby si děti mohla vzít zpět do péče a mohli žít všichni společně (i přestože říkala, že s bratry již být nechce). Informantka je momentálně podle mého názoru pod velkým vlivem matky.

Informant J uvedl, že v dětském domově je *„všechno dobrý“*. Svoje dvě vychovatelky označil jako *„druhou mámu“*. Jeho matka žije v zahraničí, ale s rodinou se stýká. V zařízení je společně se svou sestrou (informantkou K). Zařízení označil jako svůj druhý domov, uvedl, že první je u mámy.

Informantce K se v zařízení dětského domova líbí. Uvedla, že kdyby byla doma *„není tak slušná“*. Důvěřuje dvěma vychovatelkám v domově, někdy se svěřuje i kamarádkám. V zařízení je umístěna společně s bratrem (informantem J). Je ráda, že může chodit na kroužky, každý den navštěvuje jeden, jinak by se prý nudila. Zařízení označila jako svůj „domov“.

3.4 Závěr šetření

Ve výzkumném šetření se snažím umožnit čtenáři nahlédnout do výchovného prostředí dětských domovů, a to prostřednictvím odpovědí informantů na výzkumné otázky, tedy očima samotných dětí.

Hlavní výzkumná otázka zněla „Jak vnímá dítě umístěné v dětském domově zařízení samotné“. Prostřednictvím mnou komentovaných citovaných výpovědí informantů jsem čtenáři nabídla dílčí vhled do fungování zařízení z pohledu dětí v něm umístěných, a tím byla také otázka zodpovězena.

Kvalitativního šetření se zúčastnilo 11 informantů z jednoho dětského domova. Není tedy možné formulovat závěry, díky kterým by bylo možné popsat a objasnit pohledy dětí umístěných v dětských domovech na jednotlivá zařízení v České republice. Jak je patrné z výpovědí informantů, jejich názory na zařízení dětského domova se liší a to i přesto, že jsou všichni informanti umístěni v jednom dětském domově. To, jak vnímá dítě zařízení, závisí podle mého názoru především na osobnosti dítěte a osobnosti vychovatelů, se kterými je dítě v častém kontaktu. Na základě několika rozhovorů si netroufám hodnotit potřebu těchto dětí navazovat mezilidské vztahy obecně, ale je zřejmé, že jsou pro ně velmi důležité vztahy s vychovateli a také s jejich nejbližšími mimo dětský domov, o těchto lidech hovořili informanti ve svých výpovědích nejčastěji.

Až na jednu informantku jsou všichni v dětském domově spokojeni a téměř nic jim neschází. Organizační struktura dnešních dětských domovů rodinného typu podle zjištění dětem vyhovuje. Děti jsou ve většině případů spokojené také s vybavením a možnostmi, které dětský domov dětem nabízí (kroužky, dovolené, výlety, možnosti vzdělávání). Všichni informanti mají důvěru alespoň v jedné vychovatelce. Jak vyplynulo z výzkumného šetření, děti jsou vázány především na osoby než na konkrétní místa či hmotné statky. Devět informantů z 11 označilo dětský domov jako svůj „domov“, což bylo možné vyvodit již z jejich odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky.

Doporučení pro praxi

Největší důležitost v praxi přikládám vztahům dětí s vychovateli. Dítě potřebuje mít pocit, že „někam patří“. Podle mého názoru se dítě může cítit „někde jako doma“, pokud bude mít po boku dospělou osobu, které může důvěřovat a která je mu oporou. Pokud je vztah vychovatele a dítěte harmonický, potom z pohledu dětí nenacházím žádné výraznější nedostatky v konkrétním zařízení.

Podle mého názoru je opravdu důležitý **výběr vychovatelů** dětského domova a to nejen proto, aby se děti v zařízení cítily „jako doma“. Je potřeba, aby všichni vychovatelé přistupovali ke každému dítěti individuálně. Vychovatelé by měli být schopni vnímat individuální potřeby a přání dítěte. V rámci možností by se měli pokoušet všechny jejich potřeby uspokojovat a přání plnit.

Předtím než se vychovateli stanou, měli by si **uvědomit, jakou roli v životě dítěte můžou hrát**. Jak vyplynulo z výzkumného šetření, některé děti považují vychovatelé za své rodiče, což by si budoucí vychovatelé měli uvědomit a být schopni tuto roli ve svém zaměstnání přijmout. Podle mého názoru by na tuto pozici neměli nastupovat jedinci, kteří neplánují **v tomto zaměstnání setrvat**. Jelikož jak ze šetření vyplynulo, děti velmi negativně vnímají měnící se personál dětského domova. Vychovatel by měl být pro dítě oporou, autoritou, přítelem i „náhradním rodičem“. Je tedy důležité pokusit se **nerušit jednou navázaný vztah** dětí s vychovateli přesuny jednak mezi rodinnými skupinami dětského domova nebo dokonce přesuny do jiných zařízení.

Co se týče vzdělávání dětí, pokládám za velmi důležité, **aby vychovatelé děti ke kvalitnímu vzdělávání opravdu vedli**. Aby podporovali a snažili se vést i takové dětí, které mají nízkou inteligencí nebo děti, které nespolupracují a kladou opor, může to být pouze momentální stav. Z praxí vím, že až v pozdějším věku si děti uvědomují důležitost vzdělání, díky kterému se můžou „posunout ve svém životě dál“. Ve chvíli, kdy děti dětský domov opouští, jsou v mnoha případech bez finančního a materiálního zabezpečení, nemají nic. Zůstává jim pouze jejich dosažené vzdělání, díky kterému se můžou dále realizovat.

Určitě je také důležité **nabídnout dítěti různé volnočasové aktivity a kroužky**. **Podporovat** děti v jejich zálibách. Děti se mohou skrze ně realizovat a rozvíjet svůj talent. Vyplní volný čas dětí a nabízí dětem možnost seznámit se s novými lidmi. Děti vstupují do vztahů mimo dětský domov, ve kterých se učí, získávají zkušenosti v mezilidské komunikaci a rozšiřují své širší sociální okolí.

V neposlední řadě pokládám za důležité pokusit se vytvořit vychovatelům dětských domovů příjemné pracovní prostředí ze strany vedení dětských domovů. Aby vychovatelé mohli následně vytvořit příjemné prostředí dítěti. Je důležité, aby spolu všichni vychovatelé spolupracovali a neřešili mezi sebou osobní konflikty, jelikož i toto děti negativně vnímají. Vychovatel by tu měl být hlavně pro dítě.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, jak děti umístěné v dětském domově vnímají zařízení samotné. Vzhledem k tomu, že je každé dítě jiné, má jinou osobnost, různé zájmy, jinou vzdělanostní aspiraci, navazuje jiné vztahy a stýká se s jinými lidmi, není bohužel možné vytvořit jeden společný náhled dětí na zařízení dětských domovů, o čemž jsme se přesvědčili i ve výpovědích informantů. Tyto mnou komentované citované výpovědi informantů však umožňují alespoň nahlédnout na zařízení dětského domova očima dětí v něm umístěných, čímž považuji cíl práce za splněný.

Jak je uvedeno v teoretické části, existuje mnoho vymezení pojmu „domov“. Avšak všechny mají společné to, že se jedná o určité prostředí, ve kterém jedinec po určitou dobu žije a má kolem sebe okruh blízkých mu lidí. V definicích pojmu „domov“ se hovoří v první řadě o rodině. Děti umístěné v dětských domovech však u své rodiny nežijí, žijí v zařízení s „cizími“ lidmi, tedy alespoň v počátku umístění jsou tito lidé cizí. Jak můžeme vidět ve výzkumném šetření, informanti během setkání hovořili nejčastěji o mezilidských vztazích, a to především o vztazích s vychovateli, eventuálně rodinných vztazích. Jak vyplynulo z výzkumného šetření, postava vychovatele má v životě dětí velmi důležitou roli. Někteří jej označili jako rodiče, jiní jako kamaráda, ale všichni uvedli, že mají alespoň v jednom vychovateli oporu a důvěřují mu. Devět z jedenácti informantů označilo zařízení dětského domova jako svůj „domov“, a to i přesto, že je v něm jejich nejbližší dospělou osobou vychovatel, a ne rodič. S jejich širším sociálním okolím vztahy navazují, ale podle mého názoru ne v takové míře jako většina děti v rodinách. Je to však pouze můj dohad, výzkumné šetření se týkalo pouze dětí v umístěných v dětském domově. To, že děti vnímají zařízení jako svůj „domov“, jak si jej vykládáme obecně, bylo však již zřejmé z jejich výpovědí na všechny výzkumné otázky.

Tato práce umožní čtenáři nahlédnout do problematiky ústavní výchovy a seznámí ho s pohledem dětí na život v dětském domově. Takový náhled do dané problematiky může být přínosem především pro budoucí vychovatele. Aby si uvědomili, jaké místo v životě dětí můžou mít a co může pro děti dětský domov znamenat. Dále pro všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky, kteří jsou s dětmi umístěnými v dětských domovech v jakémkoli kontaktu.

SHRNUTÍ

Bakalářská práce se zabývá pohledem dětí na zařízení dětského domova, ve kterém jsou umístěné. Teoretické části práce jsou věnovány první dvě kapitoly. První kapitola se věnuje dítěti a jeho základním potřebám, rodině a problematice psychické deprivaci v dětství. Druhá kapitola je zaměřena na školská výchovná zařízení v České republice. Popisuje zařízení dětských domovů a také definuje pojem domov. Poslední část této kapitoly je věnována možným následkům psychické deprivace dětí umístěných v ústavních zařízeních. Třetí kapitola je věnována výzkumnému šetření, které je kvalitativního charakteru. Výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s dětmi umístěnými v konkrétním dětském domově. Doslovnými citacemi dětí a mými komentáři jsou prezentovány jejich názory a pohledy na konkrétní školské výchovné zařízení. Cílem práce je seznámit čtenáře s ústavní a ochrannou výchovou a nabídnout mu dílčí vhled na zařízení dětských domovů očima samotných dětí.

SUMMARY

This bachelor's thesis describes the institution of children's homes from the perspective of children who live there. The theoretical part is contained in the first two chapters. The first chapter deals with children, their basic needs, family and issues of mental deprivation within childhood. The second chapter focuses on educational facilities in the Czech Republic, describes local children's homes and also tries to provide suitable definition of home. The last part of this chapter is devoted to all possible outcomes of mental deprivation of children situated in institutional facilities. The third chapter concerns with my own qualitative research. The research is based on semi-structural conversations with children situated in children's homes. Children's quotations supplemented with my commentary is used to present their opinions of a particular facility. This thesis aims to present the issues of institutional and protective education facilities and to offer a particular view of these issues from the children's perspective.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný soubor informantů

SEZNAM LITERATURY

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy.* 10. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 9788024714073.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 9788073673925.

BERNE, Patricia H a Louis M SAVARY. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 132 s. ISBN 8071781924.

BRISCH, Karl Heinz. *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 157 s. ISBN 9788026200635.

BRISCH, Karl Heinz. *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 311 s. ISBN 9788073678708.

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 356 s. ISBN 9788073676704.

BOWLBY, John. *Ztráta: smutek a deprese.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 420 s. ISBN 9788026203551.

CAMPBELL, Ross. *Nechte mě být!: [porozumět hněvu dětí]*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 1998, 142 s. ISBN 8085495864.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 9788024729930.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999, 279 s. ISBN 8071692549.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník.* Praha: Victoria Publishing, c1992, 647 s. ISBN 8085605287.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 9788073151850.

GIDDENS, Anthony a Jan JAŘAB. *Sociologie.* Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 8072031244.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. ISBN 8071788880.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 9788026202196.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 9788073672690.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 9788073673833.

LANGMEIER, Josef, Jan ŠPITZ a Karel BALCAR. *Dětská psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2000, 431 s. ISBN 8071783811.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství.* Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 9788024619835.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 8024712849.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 8024610566.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 159 s. ISBN 80-85850-76-1.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 183 s. ISBN 9788073677398.

PRŮCHA, Jan. - WALTEROVÁ, Eliška. - MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 9788026204039.

ROGGE, Jan-Uwe. *Dětské strachy a úzkosti.* Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 211 s. ISBN 8071782378.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie.* 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1995, 603 s. ISBN 8024710498.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 8071788295.

SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů.* Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 197 s. ISBN 9788073687281.

ŠIMEK, Jiří. *Lidské pudy a emoce: jak jim porozumět a jak s nimi žít.* Praha: Lidové noviny, 1995, 215 s. ISBN 8071061212.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 9788073673185.

ŠVANCAR, Zdeněk, BURIÁNOVÁ, Jana. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 216 s. ISBN 14-363-88.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 9788024621531.

Velký sociologický slovník. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 8071843113.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 9788021045736.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Děti mezi ústavní výchovou a rodinou. Sborník ke konferenci konané ve dnech 8. a 9. 11. 2007 [online]. [cit. 2014-10-29]. Dostupný na WWW: http://www.clovekhledacloveka.cz/res/data/000240.pdf

web konkrétního dětského domova [online].

PRÁVNÍ PŘEDPISY

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

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických právnících, ve znění pozdějších předpisů.