

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Tereza Šatánková

Život v dětském domově očima dítěte

Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. Hana Šlechtová, Ph.D.

2022

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.“

V Olomouci dne 8.7.2022

.....

Tereza Šatánková

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat vedoucí práce, paní Mgr. Haně Šlechtové, Ph.D. za celou spolupráci a veškeré podněty a vstřícné vedení v průběhu psaní práce. Rovněž děkuji své rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu oporou. Závěrem bych ráda poděkovala i všem účastníkům výzkumu za jejich důvěru a otevřenost.

Obsah

Seznam použitých zkratek	7
Úvod	8
1 Život dítěte školního věku	10
1.1 Mladší školní věk.....	10
1.2 Střední školní věk	11
1.3 Starší školní věk.....	12
1.4 Pozice a role dítěte v rodině	13
1.5 Funkce rodiny a potřeby dítěte	16
1.5.1 Maslowova hierarchická teorie potřeb.....	18
1.5.2 Základní potřeby dítěte dle Dunovského	19
1.6 Rodinná socializace	21
2 Dětský domov v kontextu systému ústavní a ochranné výchovy	23
2.1 Typy zařízení pro výkon ústavní výchovy.....	24
2.1.1 Diagnostický ústav.....	24
2.1.2 Dětský domov	25
2.1.3 Dětský domov se školou.....	25
2.1.4 Výchovný ústav	25
2.2 Dětský domov jako domov.....	26
3 Metodologie výzkumu	28
3.1 Kvalitativní výzkum	28
3.2 Výzkumný cíl a výzkumná otázka.....	29
3.3 Technika sběru dat	29
3.4 Výběr výzkumného souboru.....	31
3.5 Analýza rozhovoru	33
4 Interpretace dat.....	34
4.1 Limity vnímání dětského domova jako domova	34

4.2	Podřízenost dennímu režimu	36
4.3	Teta	38
4.4	Škola jako prostředek k otevřené budoucnosti	40
4.5	Strukturovaná aktivita a volný čas.....	41
4.6	Koníčky a zájmy jako vlastní volba	42
4.7	Přetrvávající kontakt s domovem a rodinou	44
4.8	Autonomie	46
5	Diskuse.....	48
5.1	Diskuse výsledných zjištění.....	48
5.2	Doporučení pro praxi.....	51
	Závěr.....	52
	Seznam použitých zdrojů	54
	Seznam obrázků.....	58
	Seznam tabulek.....	59

Seznam použitých zkratk

DD – Dětský domov

LZPS – Listina základních práv a svobod

NZD – Nejlepší zájem dítěte

OSN – Organizace spojených národů

Úmluva - Úmluva o právech dítěte

Úvod

Rodina v životě představuje základní pilíř každé osoby. Faktem zůstává, že většina lidí v obklopení rodiny prožívá značnou část svého života, kdy čerpá ze společných radostných chvil a trápí se rodinnými problémy. Jsme její součástí a pro každého z nás má nenahraditelný význam, ať už z ní čerpáme to dobré či to špatné.

V bakalářské práci se budu zabývat problematikou umístění dětí do školského zařízení pro výkon ústavní výchovy, resp. dětský domov a jejich vnímáním tohoto zařízení. Toto téma jsem si vybrala hlavně z důvodu osobní zkušenosti, kterou jsem získala během studia, díky praxi v dětském domově. Pro lidi pocházející z funkčních rodin je to něco nepředstavitelného, proto jsem se během praxe několikrát zamýšlela, jak odlišný život děti vedou a především, jak tento život v domově vnímají ony samy.

Dle mého názoru je nezbytné, aby děti měly zajištěny kvalitní péči ve všech oblastech a měly prostor a podmínky k tomu se zdravě rozvíjet. Primárním poskytovatelem této péče je ve většině případů rodina, ovšem pokud toho rodina z jakéhokoliv důvodu není schopna plnit, je důležité, aby těmto dětem bylo zajištěno náhradní prostředí a subjekty, kde budou mít podmínky pro to, aby měly šanci se zdravě vyvíjet a stát se funkční bytostí ve společnosti.

Myslím si, že pro zdravý rozvoj a správné vedení dětí umístěných v dětských domovech je důležité vědět, jak to vnímají ony samy a výchovu poté směřovat podle jejich potřeb, protože cílem těchto zařízení je především zajistit zdravý vývoj a rozvoj osobnosti, který v biologické rodině neměli. Poznání perspektivy svěřeného dítěte může být také jedním z východisek při sociální práci s daným dítětem i s dětmi v dětském domově obecně.

Pro každého člověka má pojem „domov“ jiný význam. V literatuře se můžeme setkat s různými definicemi. Důležité je ovšem v kontextu této práce, zjistit, co vlastně znamená domov pro děti, které jej ve své podstatě nemají a doplňuje jim jej instituce dětského domova.

Cílem bakalářské práce je popsat a analyzovat, jak děti, které jsou v domově umístěné, vnímají instituci dětského domova. Metodou dosažení tohoto cíle je kvalitativní výzkum realizovaný formou individuálních polostrukturovaných rozhovorů se samotnými dětmi.

Celá práce je rozdělena na pět hlavních kapitol. Konceptuální část práce slouží především pro vymezení pojmů a správné utřídění informací, které jsou východiskem pro následný výzkum.

První kapitola v konceptuální části se soustředí na vymezení a představení dítěte mladšího, středního a školního věku. Tato konkrétní období jsou zvolena vzhledem k věkové kategorii participantů. Následné kapitoly se zabývají pozicí a rolí dítěte v rodině, funkcemi

rodiny a rodinnou socializací.

Druhá hlavní kapitola se věnuje podrobněji tématu dětského domova. V následných podkapitolách jsou vyjmenovány a stručně popsány typy zařízení pro výkon ústavní výchovy a dětský domov v kontextu domova pro děti.

Třetí, čtvrtá a pátá kapitola je věnována samotnému výzkumnému šetření. Cílem bakalářské práce je popsat a analyzovat, jak děti, které jsou v domově umístěné, vnímají instituci dětského domova. Metodou dosažení tohoto cíle je kvalitativní výzkum realizovaný formou individuálních polostrukturovaných rozhovorů se samotnými dětmi. Ve třetí kapitole se zabývám vymezením kvalitativní metody výzkumu, výzkumným cílem a otázkou, technikou sběru dat, výběrem výzkumného souboru, analýzou rozhovorů. Čtvrtá kapitola slouží pro představení interpretace dat, která zahrnuje jednotlivé kategorie. Poslední kapitola se zabývá závěrečnou diskusí a doporučením pro praxi.

1 Život dítěte školního věku

Člověk se v průběhu života neustále setkává se změnami. Začíná jako oplozené vajíčko, které se postupně mění a vyvíjí v dospělého jedince, a zakončuje životní cyklus smrtí. Toto celoživotní období můžeme nazvat jako vývoj jedince (Piaget, Inhelderová, 2001 s. 7).

Vývoj člověka můžeme rozdělit do několika období: novorozenecké, kojenecké, období batolete, předškolní věk, školní věk, který můžeme většinou rozdělit na mladší školní věk a starší školní věk, adolescence, období dospělosti, zralosti, středního věku a poslední období stáří (Machová, 2016, s. 178).

Fyzický a psychický vývoj dítěte se odehrává v sociálním kontextu. Tento sociální kontext v moderní společnosti samozřejmě počítá s povinnou účastí na základním školním vzdělávání. Již z názvu některých výše uvedených období je důležitost začlenění dítěte do systému povinné školní docházky patrná. Ve škole dochází k socializaci dítěte do sociální skupiny (třídy) a jeho adaptaci na dodržování určitých pravidel a řádu, která se se začátkem školní docházky pojí. Návyky, které se zde dítě učí, jsou nezbytné pro jeho fungování a život ve společnosti, jakožto jeho funkčního člena. Pro dítě tak nastává zcela nová etapa.

Práce je zaměřena především na období mladšího, středního a staršího školního věku dítěte. Za dítě můžeme dle úmluvy o právech dítěte, která byla v roce 1989 OSN přijata, považovat každou lidskou bytost do osmnácti let (Helus, 2004, s. 88), pokud, v souladu s právním řádem, nebylo zletilosti nabyto již dříve (Dunovský, 1999, s. 40).

Při pohledu na definice a vymezení školního věku dítěte je patrné, že autoři nepoužívají jednotné dělení vývojových etap, viz Vágnerová (2000) i Matějček (2003) život dítěte, na rozdíl od Machové (2016), rozdělují ne na dvě, ale na tři školní období, což lze považovat za citlivější přístup ke změnám, které dítě prožívá. Z tohoto důvodu jsou i v této práci jednotlivé etapy rozděleny na tři období. Všechny děti však nelze „zaškatulkovat“ do jedné skupiny. Vždy musí být brána v potaz individualita jednotlivých dětí, jejich jedinečná osobnost, možnosti a také potřeby. (Matějček, 2008, s. 57). Podrobněji jsou jednotlivá období vymezena v následujících podkapitolách.

1.1 Mladší školní věk

Jak bylo již zmíněno výše, toto období lze dle Matějčka vymežit od 6.-7. roku do 8.-9. roku věku dítěte (Matějček, 2008, s. 57). Dítě je v tomto období poměrně dost hravé a ve většině případů nebylo ještě nuceno učit se dlouhodobě něčemu věnovat pozornost, toto se mění se začleněním do školního procesu.

Tato životní etapa přináší dítěti úplně nový rozměr. Ještě před samotným nástupem do školy se rodiče či jiné blízké osoby snaží předat dítěti své znalosti, moudra, poučení a připravit je tak na novou životní etapu (Jedlička, 2017, s. 113-114).

V tomto věku je důležitá výchova, která by měla dítě směřovat k získání schopnosti překonávat překážky, stanovovat menší cíle a plánovat. U dítěte se začínají utvářet určité charakterové rysy, osobnost, a také dochází k projevu svých individuálních vlastností (Machová, 2016, s. 217).

Zahájení školního období představuje pro dítě velkou a zásadní změnu (Machová, 2016, s. 214). Když dítě nastupuje do školy, není to tzv. nepopsaný list, ale už v předchozí fázi přijalo určitou morální, které bylo v rodině vystaveno (Livegoed, 1992, s. 70). Zátěž, která je s nástupem do školy spojená, mnohdy přesáhne adaptační možnosti dítěte a v důsledku toho může ohrozit jeho zdraví i psychický vývoj. Ve škole je dítě poprvé vystaveno neustálé zátěži v podobě školní práce. Určitý psychický nápor je při této zkušenosti běžný, avšak adaptační doba je u každého odlišná. Někteří se adaptují rychle a naopak u jiných může adaptace trvat i několik měsíců (Machová, 2016, s. 215). Role školy může mít pro dítě různý význam. Její důležitost, hodnoty a motivace ke vzdělávání závisí především na jejím pojetí v rodině. Zda je škola rodiči brána jako tzv. „základ do života“, nebo doma dítě slyší, že je zbytečná a k ničemu ji nepotřebuje (Vágnerová, 2000, s. 135).

Ze začátku mladšího školního věku se dítě projevuje zcela otevřeně vůči okolnímu světu, své city ještě neumí skrývat (Machová, 2016, s. 217). To se mění postupem času, kdy rozumová stránka převažuje citovou stránku a dítě získává větší kontrolu nad svými citovými projevy. S tím přichází i možnost rozvoje obrazového charakteru. Dítě už není jen odkázáno vnímat podněty, které mu okolí nabídlo, ale samo si staví myšlenkové obrazy, rozhoduje se a samo se začleňuje do společenství, které v tomto případě může tvořit jeho třída (Livegoed, 1992, s. 69).

1.2 Střední školní věk

I když se autoři rozcházejí ve vymezení školního věku dítěte v této práci, je vzhledem k reálným potřebám a změnám v životě dítěte rozděleno do tří období.

Střední školní věk dle Matějčka (1986) či Vágnerové (2000) datujeme od 8-9 let do 11-12 let dítěte (Vágnerová, 2000, s. 148). Pro vývojové období středního věku je příznačný značný rozvoj poznávacích, citových i morálních funkcí a vznik nových sociálních vazeb a vztahů, které se rozšiřují směrem k okolnímu světu (Jedlička, 2017, s. 150).

Velkou roli zde nabírá vliv kolektivu a jeho sociální skupiny, se kterou přichází do interakce. Dítě se snaží dodržovat normy skupiny a „zapadnout“, i když se to už vždy nemusí shodovat s normami a souhlasem rodiny či autorit (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119). Výraznou změnu můžeme vidět i na něčem zdánlivě tak banálním jako jsou dětské, neboli společenské hry, které nově „získávají pravidla“. Dřívější nezkrotná touha prosadit se a vyhrát za každou cenu vymyšlením vlastních pravidel či menších podvodů, je již dítě do určité míry ochotno potlačit a převažuje touha být součástí skupiny a zapojit se do společných aktivit a her. Za cílem úspěšné spolupráce s ostatními vrstevníky je dítě nuceno potlačit tyto pudy a hledat kompromis, spolupracovat a hrát dle pravidel skupiny (Jedlička, 2017, s. 150-151).

Toto období dle Langmeiera a Krejčířové (2006) lze z psychologického hlediska nazvat jako období „střízlivého realismu“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Na rozdíl od mladšího dítěte, které je ovlivněno fantazií a vlastními sny, a na rozdíl od adolescenta, který je ovlivněn vlastním svědomím a tím, co je správné, se dítě středního školního věku soustředí na to co je teď, a tak, jak to skutečně je. To ovšem neznamená, že jeho fantazie, sny a morální svědomí v tomto období nehrají roli, jen si dítě více všímá vztahů v rodině, mezi přáteli a celkově, tak, jak jsou (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119). I když je zpočátku stále ovlivněn názory autorit, postupně se snaží učit, objevovat a zkoušet věci, díky kterým získává svůj kriticky realistický pohled. Velkou roli hraje, zda je dítě při jeho kritickém zkoumání a objevování vlastní reality od autorit podporováno, či potlačováno, aby jen pasivně přijímalo informace, které mu jsou předloženy (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

1.3 Starší školní věk

Starší školní věk lze obvykle počítat od jedenáctého do patnáctého roku. I když 15. rok věku dítěte lze považovat za hraniční, kdy jej někteří autoři, viz (Machová, 2016) považují za starší školní věk, jiní jej řadí mezi období mladší adolescence (Sobotková, 2014, s. 9). Toto období je značně ovlivněno počínající pubertou, proto se také občas nazývá jako období druhého vzdoru (Machová, 2016, s. 219-221). S tímto obdobím je také spojen termín adolescence, kterou bývá označováno celé období mezi dětstvím a dospělostí (Macek, 2003, s. 9).

Dítě neboli mladý jedinec zde postupně dospívá a vyžaduje v této fázi úctu ke své osobě. V důsledku hormonálních změn má rozkolísanou emocionalitu a je u něj charakteristická rozporuplnost, přecitlivělost, neklid, impulsivní chování a neustálé změny nálad. V tomto věku je stav dítěte značně ovlivněn sociálními faktory, proto je nutné, aby při

každém konfliktu s rodiči či jinou dospělou osobou byly z jejich strany pečlivě vážena slova a činy. Při vzniklém rozporu mezi uznávanými hodnotami a odlišnou skutečností dochází k neuspokojení citových potřeb, které mohou mít za následek frustraci, krizi identity, nebo dokonce špatnou sociální adaptaci (Machová, 2016, s. 219-221). Novou dimenzi zde dostává kvalita sebeuvědomění, kdy si dítě uvědomuje velkou intenzitu jeho prožívání, myšlení a komunikace s okolním světem (Macek, 2003, s. 7). Zjevné jsou v tomto období i změny zevnějšku, které také významně ovlivňují identitu, sebehodnocení dítěte i vztahy s jeho blízkými osobami (Sobotková, 2014, s. 27).

Pozitivní vnímání vlastní osoby i sebehodnocení je významně ovlivněno názorem rodičů, do kterého se promítá míra citové vazby a emocí ve vztahu k dítěti. Dítě potřebuje dosáhnout ocenění, uznání a cítit, že je akceptováno. Ocenění od blízkých osob se pojí s jeho dalšími potřebami:

Potřeba **citové jistoty** naplněna právě kladným hodnocením, které může sloužit jako důkaz emočního přijetí. Potřeba **pozitivního hodnocení** uspokojuje ocenění dobrého výkonu, jenž posiluje sebevědomí dítěte. Potřeba **orientace** slouží k získání informací o tom, které výkony jsou žádoucí a jakou strategii zvolit k jejich dosažení. Pokud dochází k situaci, že dobrý výkon, či žádoucí chování není oceněno od citově významné osoby dítěte, nebude mít úspěch žádný význam ani pro dítě samotné (Vágnerová, 2000, s. 164-166).

Velkou roli v tomto věku hraje také začlenění do třídního kolektivu, kde navazují přátelství, seznamují se s konkurencí, vyvíjí iniciativu a učí se řídit pravidly. Negativně působí nuda a nedostatek zájmu, jak ze strany dítěte vůči okolí, tak ze strany okolí/rodiny vůči životu a prožívání dítěte (Machová, 2016, s. 219-221).

Výchova dospívajícího dítěte není vůbec snadná, je potřeba jednat s porozuměním, určitou dávkou taktosti a poskytovat nenásilnou pomoc a podporu. V tomto období se začíná projevovat a zúročovat, jak to dobré, co bylo do výchovy dítěte vloženo, tak i to špatné, co bylo zanedbáno (Machová, 2016, s. 221).

1.4 Pozice a role dítěte v rodině

Rodina prošla v průběhu historie několika změnami. Ráda bych zde zmínila tři fáze vývoje, které souvisí s rodinnou formou, kterou máme v dnešní době.

První období datujeme přibližně do konce 19. století. Hovoříme zde o tzv. tradiční rodině, jejíž primární funkcí bylo předání ekonomických statků a zájmy rodiny byly nadřazeny zájmům jednotlivce (Singly dle Radimská, 2003, s. 676). Tímto obdobím se

zabývala i Virginia Wolf, která tvrdila, že každý by měl mít „svůj pokoj“. Ve 30. letech 20. století byly jasně stanoveny meze, které mužům, ale především ženám vymezovaly, co je ve společnosti, rodině a všeobecně přípustné. Proces individualizace byl značně omezen prostřednictvím tzv. přidělené oficiální identity, což v důsledku znamená, že pokud je žena doma, má být pouze manželka a matka, dítě ve škole má být pouze žákem, ostatní role, charakterové rysy a sny mají „zůstat venku“. Proto Virginia Wolf přišla s teorií vlastního pokoje, kde každý jedinec může být sám sebou, přivlastnit si nové role, zkoušet nové věci, které si sám zvolí dle vlastní vůle a zájmu (Singly, 2009, s. 13-14). Ve své podstatě můžeme teorii „svého pokoje“ vnímat tak, že každý jedinec potřebuje bezpečné místo či prostor, kde se může svobodně vyjádřit, není limitován společenskými stereotypy a má svobodu, kterou potřebuje k tomu, aby se mohl rozvíjet a našel svou vlastní identitu.

S proměnou tradiční rodiny na rodinu moderní přišel i model tzv. nukleární rodiny (Petrušek, 2009, s. 95). V druhém období, dle F. de Singly, již mluvíme o rodině moderní, které trvalo přibližně od 1. světové války do 60. let 20. století. V této době v rodinných vztazích začíná převládat láska, jako předpoklad pro samotné založení rodiny. Základem byl manželský svazek nukleární rodiny, který byl založen na vzájemné lásce a jasném rozdělení mužských a ženských rolí. Bylo všeobecně předpokládáno, že když je šťastná rodina, jsou šťastní i všichni její členové. Cílem bylo předat dítěti nejen hmotné statky a status, jako v tradiční rodině, ale hlavně morální zásady, hodnoty a vzory. Ve třetí fázi trvající od 60. let je v moderní rodině hodnota lásky ještě více posílena, partneři by spolu měli zůstat, pouze pokud se milují, rodina se tak stává velmi křehkou institucí. Hlavní úkolem rodičů je pečovat o dítě, tím, že jim věnují svou lásku a pozornost (Singly dle Radimská, 2003, s. 676). S přicházejícím zrovnoprávněním rolí žen a mužů, již není cílem rodina jako taková, ale rodina jako soukromý prostor sloužící jednotlivým osobnostem. Můžeme to vidět například u možnosti rozvodu, či rodičovské dovolené. Tím že cílí na individualizaci jednotlivých členů, se tato instituce stává tolik nestabilní. Tento typ rodiny se nejčastěji považuje za současný typ rodiny (Singly dle Radimská, 2003, s. 676).

V tomto období jsou dítěti přiznána všechna jeho práva ve shodě s Listinou základních práv a svobod (dále jen LZPS), je tedy považováno za plnohodnotnou lidskou bytost. I když je vlivem svého stupně vývoje více, či méně závislé na rodičích, kteří mu mají pomáhat zvládat a učit jej zvládat různé překážky a problémy. Dítě je tak v rámci právního hlediska nově bráno jako rovnocenný partner a nositel právní subjektivity. Tato skutečnost je dána především díky přijaté Úmluvě o právech dítěte, která je podrobněji popsána v následující

podkapitole (Dunovský, 1999, s. 47).

Matějček (1981) charakterizuje rodinu jako společenství osob, které spolu tráví svůj volný čas, sdílí prostor, naděje, sny a úzkosti. Všichni účastníci se touto koexistencí učí pro život, kde přijímají i dávají, utváří svou osobní identitu a mají možnost dozrát k moudrosti, kde podstatnou částí je vzájemná radost. A právě toto je něco velmi specifického pro rodinu, je zde dána příležitost, aby toto společenství bylo příjemné a radostné (Matějček 1981, s. 220).

Na rozvoj osobní identity dítěte má značný vliv i jeho role a postavení v rodině mezi sourozenci, ostatními rodinnými příslušníky. Především v souvislosti s tím, zda má dítě dostatečný prostor a podmínky se rozvíjet. Rodinná konstelace neboli rodinný systém tvoří prvotní skupinu, na níž se dítě učí navozovat a utvářet vztahy (Kohoutek, 2008, s. 18-19). Právě tyto zásadní vztahové vazby, ať s rodiči, blízkými osobami, autoritami či vrstevníky, ke kterým dítě vzhlíží, pomáhají utvářet jeho osobnost. Pokud v rámci těchto klíčových vztahů dochází k selhání, citové deprivaci, vytvoření traumatu aj. neznamená to, že u dítěte je automaticky nenávratně poškozen duševní vývoj, avšak je to něco, s čím později rodina, případně jiné subjekty náhradní rodinné výchovy či instituce ústavní a ochranné výchovy musí pracovat. Jednou z možností pomoci může být využití např. Psychoterapie¹ a její dílčí techniky či metody. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2010, s. 21).

Pozice a role dítěte v rodině z hlediska právní úpravy

Z hlediska porozumění důležitosti, kterou výchově dítěte přikládá i stát, jsou níže stručně uvedeny některé základní a nezbytné právní zákony a předpisy, relevantní k tématu této práce, které určují a prosazují dodržování práv a zdravý vývoj dětí.

Deklarace práv dítěte a Úmluva o právech dítěte, přijaté OSN považují rodinu za základní jednotku společnosti, která má poskytovat přirozené prostředí a blaho pro všechny své členy, zejména děti, u kterých je nutné, aby měly nárok na potřebnou ochranu a pomoc, která zajistí plnění těchto úloh. V kontextu těchto mezinárodních právních dokumentů, a díky své dosavadní duševní a tělesné nezralosti před narozením i po něm, dítě potřebuje určité odpovídající záruky péče, ochrany a pomoci (Ministerstvo práce a sociálních věcí, online).

Rodinou se v české společnosti zabývá i stát, který je zásadním orgánem, jež určuje podmínky ochrany, míru pomoci a opatření, které se dětem a rodinám mohou poskytnout.

¹ Psychoterapie – může být definována jako léčba psychologickými prostředky, která má za cíl odstranit nebo zmírnit potíže, nemoci nebo poruchy a v jejím průběhu dochází ke změnám v prožívání a chování klienta.

V rámci ochrany rodiny a jejich členů stát stanovil zákony a vyhlášky. Mezi důležité právní dokumenty v této oblasti patří zejména **Úmluva o právech dítěte** (dále jen Úmluva), **Nejlepší zájem dítěte** definován výborem pro práva dítěte OSN (podrobně rozepsán v následující kapitole) a **zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník**, který uvádí, že: Manželé si jsou navzájem povinni úctou, žít spolu, být si věrni, vzájemně se respektovat, respektovat svou důstojnost, podporovat se, udržovat rodinné společenství, vytvářet zdravé rodinné prostředí a společně pečovat o děti. Každý z manželů přispívá na potřeby života rodiny a potřeby rodinné domácnosti podle svých osobních a majetkových poměrů, schopností a možností tak, aby životní úroveň všech členů rodiny byla zásadně srovnatelná. Poskytování majetkových plnění má stejný význam jako osobní péče o rodinu a její členy (Zákon č.89/2012 Sb. občanský zákoník).

Dalším právním předpisem, který se věnuje rodinnému systému je **zákon č. 359/1999 Sb. O sociálně-právní ochraně dětí**. Tento zákon se zaměřuje především na ochranu dětí, u kterých jsou porušeny, či ohroženy jejich práva a zdravý vývoj. Sociálně-právní ochranou se rozumí: ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění, působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině (Zákon č. 359/1999 Sb. O sociálně-právní ochraně dětí).

1.5 Funkce rodiny a potřeby dítěte

Rodinu můžeme definovat jako malou primární společenskou skupinu, která se zakládá na svazku muže a ženy, vztahu mezi rodiči, vztahu rodičů a dětí a na společně obývané domácnosti. Příslušníci se podílí na plnění společensky uznaných a určených rolích, které ze společného soužití vyplývají, podmiňují samotnou existenci společenství a dávají mu vlastní význam, jak ve vztahu k jedinci, tak i ke vztahu k celé společnosti (Dunovský, Eggers, 1989, s. 58)

Otázky funkčnosti rodiny jsou v posledních letech jednou z hlavních složek výzkumu psychologie rodiny (Matějček, 2003, Matoušek, 2003, Sobotková, 2007a). Jak již bylo zmíněno, k zásadním změnám v pojetí rodiny a jejich funkcí došlo v 19. a především pak 20. století. Při definování potřeb měl i velkou roli zákaz dětské práce, který vyjadřoval požadavky na zdravý vývoj dětí, plný rozvoj jejich sil a schopností. Z těchto požadavků se následně rozvinuly práva dítěte, které jsou v dnešní době mezinárodně uznávány, i když stále

s některými výjimkami, které představují především rozvojové země, kde dětská práce stále funguje (Dunovský, 1999, s. 49).

Před samotným vymezením konkrétních potřeb dítěte je nutné porozumět pohledu společnosti v oblasti dětských práv a samotnému vzniku práv a potřeb dítěte, ze kterých se funkce rodiny postupně zformovaly a začaly uplatňovat ve společnosti.

Ať už dítě vyrůstá v rodině biologické, náhradní či v ústavní výchově, vždy má veškerá činnost rodičů či jiných pověřených osob k výchově dítěte směřovat k naplnění jeho nejlepšího zájmu a zdravého vývoje (Westphalová, Šínová, 2019, s. 1093, online). Nejlepší zájem dítěte (dále jen NZD) definoval Výbor pro práva dítěte OSN, a tak jako zdravý vývoj dítěte musí být posuzován jako celostní koncept, který zahrnuje fyzický, mentální, duchovní, mravní, psychický i sociální rozvoj dítěte (OSN, 2003, str. 4, online).

Za stavební kameny konceptu NZD se považuje **základní právo dítěte, aby byl posouzen jeho nejlepší zájem a aby k němu bylo také přihlédnuto. Základní interpretační princip**, u něhož v případě, kdy je možno právní předpis vyložit několika způsoby, je zvolen ten, který nejefektivněji naplňuje NZD. Procesní pravidlo, které v situaci, kdy je přijímáno nové rozhodnutí, které může dítě ovlivnit, je nutno posoudit jeho možné pozitivní či negativní následky. Nedílnou součástí NZD jsou také práva upravená již v Úmluvě: **názor dítěte, identita dítěte, zachování rodinného prostředí a vztahů**; tento bod se na první pohled může zdát v rozporu se samotným zřízením ústavní péče, ale je důležité zmínit, že platí pouze v případě, kdy není v rozporu se zdravým vývojem dítěte, viz následující právo. Dále zde patří **péče o dítě, ochrana a bezpečí dítěte, zranitelnost dítěte, právo dítěte na nejvyšší dosažitelnou úroveň zdravotního stavu a právo dítěte na vzdělání** (Vláda ČR, 2013, online). Lze říci, že cílem konceptu NZD je zajistit plné, a také účinné používání všech práv zakotvených v Úmluvě a celostním rozvoji dítěte.

Přejdeme-li od faktu, že každá osoba je jedinečná a má tudíž své specifické potřeby a přání, jsou zde určité potřeby, které mají lidé společné a úzce souvisí s kvalitou života.

Potřebu můžeme definovat jako stav, kdy cítíme pocit nutnosti, který vzniká z pocitu nedostatku či přebytku, naplnit touhu, něčeho dosáhnout v oblasti biologické, psychologické, sociální nebo duchovní (Šamánková, 2011, s. 12). Primárním zajišťovatelem potřeb bývá zpravidla rodina. Pokud ovšem rodina nemůže či není schopna potřeby dítěte zajistit a dítě je umístěno do náhradních zařízení určených pro výchovu těchto dětí, přechází povinnost naplnit jejich potřeby na příslušné instituce (Sikorová, 2011, s. 41).

O vymezení potřeb a jejich následné dělení se pokoušelo nespočet autorů,

v následujících odstavcích budou uvedena některá dělení, která souvisí s danou problematikou práce. Maslowova hierarchická teorie potřeb velmi přehledně vymezuje dělení potřeb člověka obecně, ze kterého spoustu autorů vychází. Ovšem období dětského věku je velmi specifické, a tudíž jsem zde uvedla i základní potřeby dítěte dle Dunovského, který se přímo zaměřuje a srozumitelně charakterizuje specifika potřeb dítěte.

1.5.1 Maslowova hierarchická teorie potřeb

Mezi jedno z nejznámějších dělení potřeb patří právě teorie psychologa a jednoho ze zakladatelů humanistického proudu v oblasti psychologie, Abrahama Maslowa. Tato teorie byla uvedena v roce 1943 a vychází z teze, že jednání lidí je ovlivněno či motivováno potřebami (Šamánková, 2011, s. 26), které jsou hierarchicky rozděleny od základních fyziologických potřeb po potřeby osobního rázu, kde už se ve větší míře projevuje individualita člověka. Maslowova teorie uvádí, že člověk musí mít nejprve zabezpečeny základní fyziologické potřeby, aby mohl postupovat „nahoru“ v pyramidě a soustředit se na naplnění potřeb existenciálních a později osobnostních, viz obrázek níže (Flaker, 2019, s. 126).

Mimo klasické rozdělení typů potřeb v pyramidě se dělí také samotná motivace pro naplnění potřeb:

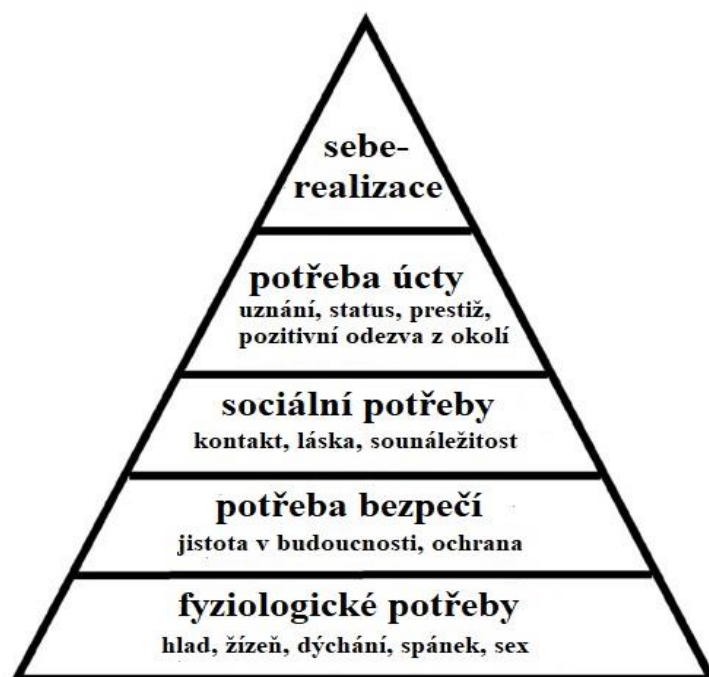
a) Jednání na základě **odstranění nedostatku** (Deficit – **D potřeby**)

Pokud člověk nemá uspokojeny D potřeby, neboli základní potřeby, je pociťována úzkost a nutkavá touha odstranit nedostatek či naplnit potřebu. Zásadní rozdíl od B potřeb je ve skutečnosti, že pokud jsou naplněny základní potřeby vnímáme je jako standart, normální stav či normu běžného života (Šamánková, 2011, s. 27).

b) Jednání motivováno k **dosažení hodnoty bytí** (Being values – **B potřeby**)

(Šamánková, 2011, s. 26).

Jak již bylo zmíněno v odstavci výše, při naplnění B potřeb nejsou vnímány jako norma, ale naopak dochází k pocitu radosti, štěstí a dokonce i motivaci snažit se více a pokračovat v úsilí (Šamánková, 2011, s. 27).



Obrázek 1: Maslowova teorie potřeb (Šamánková, 2011, s. 26).

1.5.2 Základní potřeby dítěte dle Dunovského

Tak jako se s přibývajícím věkem vyvíjí dítě, vyvíjí se a mění i jeho potřeby. Ovšem pro zdravý vývoj dítěte zůstávají určité základní potřeby permanentní a vyžadují jejich uspokojení a naplnění (Dunovský, 1999, s. 49).

Potřeby lze rozdělit do následujících kategorií:

a) Základní biologické potřeby

Za základní fyzické potřeby považujeme vhodné množství potravy a tekutin, z hlediska kvantity i kvality, které přispívá k řádné funkci metabolismu a zdravému vývoji dítěte. Zjednodušeně to lze nazvat jako řádnou výživu pro dítě. Dále zde řadíme uspokojení základních hygienických potřeb, jako je: dostatečné množství tepla, čistoty, ochrany před negativními vlivy z vnějšího i vnitřního životního prostředí a rozvoj obranyschopnosti přirozenou či umělou imunizací (Dunovský, 1999, s. 50).

b) Základní psychické potřeby

Psychické potřeby jsou ve své základní podstatě propojeny s potřebami sociálními a navazují na potřeby biologické. V případě uspokojení těchto potřeb je dítě schopno rozvíjet se v oblasti citů, vůle, intelektu, chování a interakce s okolím i v postoji a vnímání sebe samých. Naplnění základních psychických potřeb dítěti umožňuje pochopit jak sebe samo, tak i jejich

okolí, společenské normy a fungování společnosti, jehož samostatným funkčním a plnoprávným jedincem se má stát. (Dunovský, 1999, s. 50).

Konkrétně mezi tyto potřeby řadíme:

Potřeba náležitého přívodu podnětů. Lze říci, že dítě potřebuje dostatečné množství a kvalitu podnětů, které následně vedou k samotné aktivitě a dítě tím neztrácí zájem o lidský svět a všechny pocity, emoce a vyvíjení, které s ním souvisí (Dunovský, 1999, s. 51).

Potřeba smysluplnosti světa. Z nespočtu stimulů, které je dítě nuceno přijímat je pro jeho zdravý rozvoj nezbytné, aby je bylo následně schopno roztřídit a zpracovat do zkušeností a poznatků. K tomu je zapotřebí především stabilní a zdravé rodinné prostředí, kde je vývoj a žádoucí chování podporováno a odměňováno (Dunovský, 1999, s. 51).

Další důležitá potřeba je **potřeba jistoty**. Aby ve svém životě bylo dítě schopno mít, a utvářet kvalitní mezilidské vztahy, musí mít v dětství uspokojeny citové vztahy ke svým rodičům či vychovatelům (Dunovský, 1999, s. 51).

Čtvrtou základní potřebou je **vědomí vlastní identity**, která vychází z toho, jak jej přijímá jeho okolí, resp., jak jeho nejbližší hodnotí jeho projevy, zda ocení jeho snahu, nebo mu odmítají věnovat pozornost. Z těchto prožitků se vyvíjí jeho sebevědomí, vlastní hodnota a následně ovlivňuje jeho prožívání a utváření společenských vztahů (Dunovský, 1999, s. 51).

Mezi pátou potřebu se řadí **potřeba otevřené budoucnosti**, z psychologického hlediska jde o rozdíl mezi nadějí a beznadějí. Pokud má dítě otevřenou budoucnost, podněcuje to jeho životní aktivitu a snahu. Uzavřená budoucnost vede k depresi, apatii, rezignaci a zoufalství (Dunovský, 1999, s. 51). Kladná osobní zkušenost s úspěšným zvládnutím úkolů, překážek a dosažením stanovených cílů posiluje sebedůvěru a sebevědomí dítěte, což se projevuje do dalších aspirací a zvládnutí životních překážek (Běhounková, 2012, s. 102). Konkrétním příkladem je prostředí, kde je dítě pozitivně odměňováno za zvládnutí zkoušky či jiné překážky a rodiče, nebo jiné autority jej povzbuzují, odměňují, a tím mu dávají pocit otevřené budoucnosti (Dunovský, 1999, s. 51-52). Když se dítě snaží, jeho chování je oceněno a má tak motivaci překonávat překážky a posouvat se v životě dál.

c) Základní sociální potřeby

Navazování sociálních vztahů je pro člověka, jako sociálního a funkčního člena společnosti, nezbytné. Mezi nejdůležitější sociální potřeby řadíme především **potřebu lásky a bezpečí**, kterou zpravidla zabezpečují jeho nejbližší lidé a okolí. S těmito potřebami souvisí i **pozitivní přijetí dítěte**, takového jaké je. Nezbytná je i **identifikace s dítětem**, zajištění

veškerých možností, které vedou k rozvinutí všech jeho sil a schopností, díky nim má následně předpoklady k úspěšnému zvládnutí různých problémů, překážek a potíží, se kterými se bude v průběhu dětství a celého života potýkat. Naplnění všech těchto potřeb a schopností je nezbytné především pro úspěšnou a optimální socializaci dítěte (Dunovský, 1999, s. 52).

d) Základní vývojové potřeby

Vývojové potřeby už svým názvem naznačují, jak je důležité dbát na aktuální stav a potřeby dítěte vzhledem k jeho vývojovému stádiu a individuálním potřebám, které vzhledem ke svému aktuálnímu stavu vyžaduje.

Zmíněné vývojové potřeby dítě směřují k činnostem, které mu napomáhají, aby se samo neustále rozvíjelo a vyvíjelo. **Uspokojení** těchto potřeb má většinou **dlouhodobý charakter** a s přibývajícím věkem dítěte roste i **motivace k činnostem** vyplývajících z vývojových potřeb. Jedinice zpravidla navádí k **vyzkoušení nových, dosud nezvládnutých činností**, díky kterým dochází k získání dalších nových zkušeností a poznatků. Tak jako se mění a vyvíjí samotné dítě, neustále se s ním mění i charakter jeho vývojových potřeb, které mu pomáhají se v životě posouvat neustále kupředu (Dunovský, 1999, s. 52).

Na závěr této kapitoly bych zde zdůraznila, že uspokojování potřeb dítěte se řadí k těm nejdůležitějším požadavkům při jeho péči (Dunovský, 1999, s. 53).

1.6 Rodinná socializace

V dnešní moderní společnosti je každý jedinec charakterizován tím, že má svou jedinečnou osobní identitu, která je ukryta hluboko v nás, a my se ji snažíme objevit. Od minulosti je hlavní změna v tom, že se nesnažíme najít „vyšší sílu, či Boha“, ale usilujeme o nalezení našeho vlastního a opravdového Já a života v souladu s ním. K nalezení sebe samy dochází prostřednictvím dialogu; vnitřního, vnějšího, a také kontaktu s jinými osobami. Právě kvůli tomu člověk potřebuje navazovat citové vztahy a mít blízké osoby, které mu pomáhají objevit jeho osobní identitu. Rodina má právě z tohoto důvodu v dnešní době zásadní úlohu, je středobodem utváření naší individualizované identity, vytváří podmínky, v nichž jedinec zjišťuje své možnosti, zdroje a limity (Singly dle Radimská, 2003, s. 678).

Podle pedagogického slovníku můžeme socializaci vymezit jako celoživotní proces, při kterém dochází k začleňování jedince do společnosti a jejich sociálních skupin. Jedinec si osvojuje její hodnoty, normy, formy chování, učí se různým dovednostem a schopnostem, aby mohl naplnit role a pozice v dané sociální skupině. K úspěšnému začlenění dochází v případě,

že jedinec přijímá hodnoty, pravidla a způsob chování za vlastní. K největší míře socializace dochází především v dětství a mládí, kdy se poprvé setkáváme s různými sociálními skupinami a jejím výsledkem je vytvoření sociální identity jedince (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 216).

Běhounková (2012) uvádí, že každá osoba by během své cesty za nalezením své vlastní osobnosti a lidskosti měla projít systematickým a organizovaným působením, též známým jako výchova, aby se jedinec vyvinul jako společensky zdravá, funkční a prospěšná bytost (Běhounková, 2012, s. 91).

Rodina je základním činitelem při vývoji dítěte, tím že se dítě narodí do určité rodiny, stává se příslušníkem této malé sociální skupiny a započíná v ní prvotní proces socializace.

To znamená, že se na dítě převádí její základní charakteristiky; přijímá jejich normy, postoje a role v ní. Z tohoto vidíme, že rodina má zásadní vliv nejen na celkový život dítěte, ale i všech svých příslušníků. Díky ní si dítě vytváří vztah se společností a učí se sociální dovednosti, mezi které patří solidarita a odpovědnost za své činy a chování. K ohrožení tohoto procesu dochází v případech, kdy je dítě vystaveno nestabilnímu rodinnému životu. Zdravé fungování rodiny závisí na mnoha faktorech: citové vztahy v rodině, povaha rodičů, míra odpovědnosti atd. Pokud dochází k narušení rodinného společenství, je tím ohrožen zdravý vývoj dítěte a narušeny funkce, která má rodina dítěti zabezpečit (Vaš'átková, Vyhánková a ed., 2008, s. 8). Viz funkce v předchozí kapitole.

V rámci dětského domova a procesu socializace dítěte v jeho prostoru je nutné, aby pracovníci uměli mechanismy socializace vědomě a cíleně ovlivňovat tak, aby dítěti usnadnili a směřovali jej k rozvoji zdravého sebepojetí a žádoucích projevů chování (Běhounková, 2012, s. 94).

2 Dětský domov v kontextu systému ústavní a ochranné výchovy

Tato kapitola se zaměřuje na vymezení pojmu ústavní a ochranná výchova, na jednotlivé typy zařízení, která pod ně spadají a pojetí dětského domova, jako místa, kde některé děti tráví podstatnou část svého dětství i dospívání. Pro přesnější představu, o jakém počtu dětí se v rámci zařízení ústavní a ochranné výchovy jedná, je na konci kapitoly této umístěna tabulka s přehledy počtu dětí v zařízeních na příslušné roky.

Nařízení ústavní eventuálně ochranné výchovy představuje velmi závažný zásah do rodinného společenství a jejich a vzájemných vztahů. Z LZPS je zřejmé, že omezit rodičovské práva a odloučit dítě od jeho rodičů lze pouze na základě rozhodnutí soudu a platného zákona. Ústavní výchova přichází v úvahu až po vyčerpání možností na zajištění adekvátních podmínek pro zdravý vývoj dítěte v původní rodině nebo některou z forem náhradní rodinné péče (Veselá, 2003, s. 2016-217). Ústavní výchova je brána jako poslední forma náhradní výchovy². K vydání nařízení o udělení ústavní výchovy a podání návrhu orgánem sociálně-právní ochrany dětí dochází pouze tehdy, kdy je vážně ohrožena nebo vážně narušena výchova dítěte a při použití předešlých či jiných opatření nedošlo k její nápravě, nebo také v situaci, kdy rodiče, případně jiné osoby odpovědné za péči a výchovu dítěte ji ze závažných důvodů nechtějí nebo nemohou zabezpečit (Novotná, Fejt, 2009, s. 76).

Z právního hlediska je dětský domov (dále jen DD) vymezen v zákonu č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Zákon mimo jiné vymezuje práva, povinnosti, účel a podmínky zařízení pro výkon ústavní, či ochranné výchovy, a také pro preventivně výchovnou péči (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních).

V rámci školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy je nezbytně nutné zajistit právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v souladu s ústavními principy a mezinárodními smlouvami o lidských právech a základních svobodách, které je Česká republika povinna dodržovat, jsou zajištěny podmínky, díky nimž je podporována sebedůvěra dítěte, rozvíjena citová stránka jejich osobnosti a možnost být aktivním členem ve společnosti. Všechny činnosti a jednání musí být učiněny za účelem plného a harmonického rozvoje osobnosti dítěte, kde jsou brány v potaz i potřeby související s věkem, zdravotním

² Náhradní výchova – je forma péče o děti, které nemohou být z nejrůznějších důvodů vychovávány ve vlastní rodině.

stavem, aj. (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních).

POČET DĚTÍ A MLADÝCH LIDÍ V ZAŘÍZENÍCH ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY													
ROK	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018
POČET	7621	7459	7427	7820	7878	7397	7150	6941	6549	6495	6482	6500	6394

Tabulka 1: Počet dětí v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (Národní registr výzkumů o dětech a mládeži, online).

2.1 Typy zařízení pro výkon ústavní výchovy

Pro přehlednější orientaci v této problematice jsou v této kapitole stručně shrnuty všechny typy školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy dle příslušného zákona. Podstatné je také zmínit, že děti, které jsou v DD umístěny nejprve prochází diagnostickým ústavem a až následně jsou umístěny do příslušných zařízení, viz následující podkapitoly.

Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu jsou instituce, kterým školství zajišťuje výchovu dětem a mládeži s výchovnými problémy, nebo opuštěným dětem zpravidla ve věku od 3 do 18 let (Průcha a kol. 2008, s. 382). Ke školským zařízením pro výkon ústavní a ochranné výchovy dle zákona č. 109/2002 Sb. řadíme:

- a) Diagnostický ústav
- b) Dětský domov
- c) Dětský domov se školou
- d) Výchovný ústav (Malach, 2007, s. 100)

2.1.1 Diagnostický ústav

Za diagnostický ústav můžeme považovat školské výchovné zařízení pobytového typu, které celkově vyšetřuje děti, či mládež ve věku od 3 do 18 let s nařízenou ústavní výchovou, nebo ochrannou výchovou či z pedagogického a psychologického hlediska (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 51). Pobyt zde trvá zpravidla po dobu 8 týdnů (Malach, 2010, s.

131). Diagnostický ústav pro potřeby dítěte plní několik funkcí: diagnostickou, vzdělávací, terapeutickou, výchovnou, sociální, organizační a koordinační. Diagnostická funkce spočívá v již zmíněném vyšetření dítěte formou pedagogických a psychologických činností. V rámci výchovné funkce jsou zjišťovány dosažené znalosti a dovednosti dítěte. Terapeutická činnost napomáhá k nápravě poruch v jednání a sociálních vztazích dítěte. Výchovná a vzdělávací funkce se zaměřují na osobnost dítěte, jeho rodinu a sociálně právní ochranu. Poslední dvě funkce, tedy organizační a koordinační, souvisí s umístěním dítěte do následných zařízení ústavní výchovy (Malach, 2004). Velmi podstatné je také zmínit, že diagnostický ústav cílí především na stabilizaci dítěte, jeho adaptaci na ústavní režim a podmínky (Sekera, Pedagogická fakulta, 2009, 23).

2.1.2 Dětský domov

Dětským domovem se rozumí školské pobytové zařízení sloužící pro výkon ústavní výchovy zpravidla pro děti od 3 do 18 let, případně i osoby do 26 let, které se soustavně připravují na své budoucí povolání (Sekera, 2009, s. 23). Mohou zde být rovněž umístěny i nezletilé matky spolu s jejich dětmi (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních). Dětský domov poskytuje výchovnou, hmotnou a sociální péči dětem a mládeži, která nemohou být, kvůli závažným důvodům, vychováváni ve vlastní rodině, osvojeni, či umístěni v jiné formě náhradní rodinné péče (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 49). Péče o děti je zde poskytována dle jejich individuálních potřeb, a proto plní zejména funkci výchovnou, vzdělávací a sociální (Malach, 2010, s. 132).

2.1.3 Dětský domov se školou

Jako dětský domov se školou jsou brána zařízení vykonávající ústavní či ochrannou výchovu (Sekera, 2009, s. 23). Jak bylo již zmíněno, do dětského domova jsou umístěny děti ve věku od 3 do 18 let, výjimkou mohou být zletilé osoby ve věku 19 let, které mají prodlouženou ústavní, nebo ochrannou výchovu. Od dětského domova se dětský domov se školou liší tím, že poskytuje péči dětem trpícím závažnou poruchou chování či těm, kteří kvůli závažné duševní poruše vyžadují výchovně léčebnou péči. (Blahová, 2020, s. 36).

2.1.4 Výchovný ústav

Výchovné ústavy poskytují péči dětem, které vykazují závažné poruchy chování,

nezletilým matkám a jejich dětem, nebo dětem vyžadující výchovně léčebnou, u kterých byla rovněž nařízena ústavní výchova, nebo uložena ochranná výchova (Malach, 2010, s. 132). Jedná se zejména o děti starší 15 let, i když výjimkou může být i dítě starší 12 let, má-li uloženu ochrannou výchovu, a jeho chování vykazuje tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních).

2.2 Dětský domov jako domov

Pod pojmem domov si každý může představit něco jiného. Dle sociologického slovníku můžeme domov charakterizovat jako souhrn blízkých osob, se kterými daný jedinec strávil na jednom místě delší úsek svého života, přičemž má k těmto osobám i místu hluboký citový a emocionální vztah (Jandourek, 2001, s. 65).

Pro pochopení a bližší popis dětského domova, jako domova, kde děti tráví podstatnou část svého dětství, je důležité nejprve vyjasnit základní fakta o fungování a správě dětského domova.

Dětský domov je instituce, kde namísto rodičů poskytují dětem péči převážně pedagogičtí pracovníci. DD, kde byl prováděn i samotný výzkum se skládá z ředitele, zástupce ředitele/vedoucí vychovatelky, pedagogických pracovníků/vychovatelů (noční a denní vychovatelé), sociálních pracovníků, kuchařek, uklízeček, účetní, bezpečnostních pracovníků a údržbáře. Všichni tito pracovníci se svým podílem starají a podílejí na chodu DD. Struktura a počet zaměstnanců se může lišit podle velikosti DD.

Jako organizační jednotka DD je považována rodinná skupina, kterou tvoří nejméně 6 a nejvíce 8 dětí. Pokud se zde nachází sourozenci, obvykle jsou zařazeni do stejné rodinné skupiny. V DD je možné zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin, přičemž každá z nich obývá „jeden byt“ (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních). Rodinná skupina nemusí výlučně obývat byt, ale určitý prostor, který je dispozičně rozvrhnut jako klasický byt obsahující dětské pokoje, kuchyň, obývací pokoj, koupelnu, toaletu, s tím rozdílem, že v DD byt obsahuje pracovnu pro vychovatele.

Při příchodu dítěte do DD je převzata jeho dokumentace a proveden vstupní pohovor. Dítě je seznámeno s vnitřním řádem DD, s jeho právy a povinnostmi, s organizací a režimem zařízení. Následuje zařazení do rodinné skupiny, kde mu přidělí pokoj, lůžko, skříňku a další

osobní potřeby. Pověřený pracovník zařízení zpracuje program rozvoje osobnosti dítěte na základě komplexní diagnostické zprávy, který nejméně dvakrát ročně ověřuje účelnost a výsledky výchovně vzdělávací činnosti v zařízení. S programem by měli být seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci zařízení (Vyhláška č. 438/2006 Sb.).

Denní péče o dítě je zajišťována zpravidla 3 pedagogickými pracovníky, podobně jako v rodině (Vyhláška č. 438/2006 Sb.).

Pokud srovnáme soužití nukleární rodiny³ a rodinné skupiny, je patrné, že v DD namísto rodičů působí podstatně větší počet lidí. Vychovatelé, pečující osoby, zkrátka pracovníci, kteří se neustále mění a střídají po směnách jsou lidé, kteří zde chodí do práce a po skončení pracovní doby jdou zpět do svých domovů, případně ke svým rodinám (Škoviera, 2007 cit. podle Hochelová, 2005, s. 114). Život v ústavní péči s kolektivní výchovou s sebou při péči o dítě přináší i možnost rizika deprivativního syndromu⁴. Děti, které jsou zde vychovávány, žijí a vyrůstají v rodinných, více početných skupinkách, jsou podstatně méně než v rodině podněcovány či podporovány ze strany dospělého a mají také několikanásobně menší šanci, aby samy upoutaly pozornost dospělého svým projevem (Matoušek, 1999, s. 64). Hlavní rozdíl lze spatřit především v personálním obsazení. Domov je místem, kde má člověk „své lidi a své věci“. Oproti tomu v DD jsou děti přiděleny do skupin, kde spolu více či méně kamarádsky žijí, samotné rozdělení se přitom děje na základě diagnostické zprávy a volných kapacit DD (Škoviera, 2007 cit. podle Hochelová, 2005, s. 114). Namísto rodičů zde působí skupinový vychovatelé, kteří s nimi trvale nežijí a navíc se neustále střídají a odchází do svých domovů. Pozornost se v rámci jejich zaměstnání vždy dělí mezi několik dětí, jímž tato instituce supluje domov.

³ Nukleární rodina - model soužití lidí, kdy v jedné domácnosti žije manžel, manželka a jejich děti.

⁴ Deprivativní syndrom – stav, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.

3 Metodologie výzkumu

V předchozích kapitolách bakalářské práce jsem pracovala s teoretickým ukotvením daného tématu, studiem literárních pramenů, odborných časopisů a článků. Všechny tyto nasbírané informace a poznatky slouží jako nezbytný podklad pro výzkumné šetření, kterému se zde, v této kapitole budu věnovat.

V rámci tohoto výzkumu je zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Prostřednictvím individuálních rozhovorů s participanty, v tomto případě dětmi, budou postupně zjištěny odpovědi na otázky z rozhovorů, které vedou k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

3.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum jsem u této práce zvolila s ohledem na daný cíl. Od participantů bylo potřeba získat detailní informace a jejich pohled na instituci DD.

Kvalitativní výzkum může být charakterizován jako výzkum, který se detailně věnuje pohledu a porozumění participantů na danou problematiku (Reichel, 2009, s. 40). Slovy Miroslava Dismana: „*Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím*“ (Disman, 1993, s. 285).

Z této definice lze pochopit, že kvalitativní výzkum se zabývá zkoumáním konkrétního jevu, o kterém přináší prostřednictvím poznatků získaných od participantů, podrobný popis. Díky těmto detailním informacím mohou být následně vytvořeny nové, či upravené již stávající teorie a přístupy.

Ze začátku se nejprve volí téma a výzkumné otázky, které lze později upravovat či blíže specifikovat i během procesu provádění výzkumu. Výzkumník v průběhu shromažďuje a analyzuje data, která by ho měla dovést k objasnění výzkumných otázek (Hendl, 2016, s. 46).

Počet participantů bývá zpravidla menší, než je tomu u kvantitativního výzkumu, čímž umožňuje se dané problematice věnovat a prozkoumat ji do hloubky. Avšak tento rys samostatně nelze brát jako hlavní znak kvalitativních výzkumů (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 15).

Mezi další důležité znaky kvalitativního výzkumu patří také subjektivní pocit, který znemožňuje dané poznatky zobecnit na celou populaci (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 13).

Konkrétním příkladem u tohoto výzkumu je, že byly zapojeny jednotlivé děti z dětského domova A. Nelze říci, že jejich jedinečné zkušenosti a pocity spjaté s dětským domovem jsou stejné jako u dětí v dětském domově B, které se setkaly s naprosto odlišnými lidmi, i když pracují ve stejném typu instituce. Přece jen každý člověk je unikátní, právě proto

jsou poznatky získané z kvalitativního výzkumu naprosto jedinečné a individuální.

3.2 Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Výzkumná část bakalářské práce se zaměřuje na hlubší porozumění a vnímání ústavní výchovy, konkrétně dětského domova XX, prostřednictvím výpovědí daných participantů. Záměrem výzkumu této práce je zjistit pohled, pocity a celkové vnímání dětí, které jsou v domově umístěny, na samotnou instituci dětského domova.

Cílem bakalářské práce je **popsat a analyzovat, jak děti, které jsou v domově umístěny, vnímají instituci dětského domova.**

Z výše uvedeného cíle lze vyvodit výzkumnou otázku, která zní:

Jak děti, které jsou v domově umístěné, vnímají instituci dětského domova?

3.3 Technika sběru dat

Jednou z nejčastějších metod určenou ke sběru dat v kvalitativním výzkumu je právě rozhovor, někdy také nazýván jako hloubkový rozhovor (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159) a dotazované osoby jsou nazývány jako respondenti, nebo participanty (Reichel, 2009, s. 110). Ve této práci se přikláním k používání pojmu participant.

Dle Kvalea (1996) slouží rozhovor jako metoda, díky níž získáváme informace a podrobný obraz světa dotazovaného s ohledem na interpretaci významu popisovaných jevů (Kvale, 1996, s. 5-6). Otevřené otázky tazateli umožňují porozumět pohledu participantů, bez toho, aby je omezoval či nevědomě podbízel odpovědi prostřednictvím výběru položek v dotazníku (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159-160).

Jako techniku sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor můžeme charakterizovat jako rozhovor, který je moderován a prováděn s určitým cílem a záměrem výzkumné studie, zároveň však poskytuje dostatek prostoru pro participanty a jejich vlastní výpovědi (Miovský, 2006, s. 156).

Tento typ rozhovoru umožňuje předem připravit základní strukturu, kterou se chce tazatel řídit. Jedná se o soubor otázek, na které se chce tazatel v průběhu rozhovoru zeptat. Dle Hendla (2008) by otázky rozhovoru měly být strukturovány tak, aby byly otevřené, neutrální, jasné a citlivé s ohledem na participanta (Hendl, 2008, s. 169).

Pokud se téma rozhovoru jeví jako zajímavé, je možné změnit pořadí otázek, případně se i doptat na doplňující otázky, se kterými tazatel původně nepočítal. Díky tomu mohou být výsledky a celá analytická část mnohem bohatší. (Reichel, 2009, s. 111).

V rámci rozhovoru s dětmi jsem nejprve zařadila čtyři otázky, abych získala základní informace o participantech, a také měly tyto otázky sloužit pro navázání konverzace a uvolnění participantů:

- 1) Jak se jmenuješ?
- 2) Kolik je ti let?
- 3) Jak ses dneska měl/a ?
- 4) Jak jsi tady v DD dlouho?

Pro získání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku byly v rámci rozhovoru vytvořeny tyto otázky:

- 1) Jak vypadá tvůj běžný den?
 - i. Jak vypadá školní den?
 - ii. Jak vypadá víkendový den?
 - iii. Co bys změnil?
- 2) Jsi tady v DD spokojený/á?
 - i. Kde v domově nejvíc býváš?
 - ii. Kde to máš nejradši?
 - iii. Kam můžeš jít?
- 3) A co ostatní děti tady V DD, vycházíš s nimi?
 - i. S kým bydlíš?
 - ii. Vycházíš se svým spolubydlícím?
- 4) Máš nějaké kamarády?
 - i. Trávíš s nimi volný čas?
 - ii. Chodíš na vycházky?
- 5) Máš nějaké zájmy/koníčky?
 - i. Vybral/a sis to sám/a?
 - ii. Baví tě to?
 - iii. Podporují tě v tom tety? (vychovatelky, vedení dd)
- 6) A co škola?
 - i. Jak ti to jde ve škole?
 - ii. Máš ve škole nějaký problém?
 - iii. Máš oblíbený předmět?
 - iv. Máš neoblíbený předmět?

- 7) Můžeš se v případě problému obrátit na vychovatele?
 - i. Důvěřuješ mu, že ti pomůže?
- 8) Co se ti vybaví, když se řekne Doma/domov?
 - i. Kde jsi doma?
 - ii. Byl bys radši doma, nebo v DD?
 - iii. Co je doma / v DD lepší?
 - iv. Jezdíš domů (k rodině, příbuzným)?
- 9) Líbí se ti tady? / Jsi tady spokojený/á?
 - i. Co bys tady v DD zlepšil/a případně změnil/a?

Jednotlivé rozhovory a celkový sběr dat probíhal v přímém osobním kontaktu v časovém rozmezí od 12. 5. 2022 do 24. 5. 2022. Rozhovory byly realizovány s každým participantem samostatně v prostoru dětského domova, konkrétně v jednotlivých dětských pokojích participantů, kde bylo soukromí a jednalo se o jejich přirozené prostředí, takže se zde participantů zdáli více uvolnění.

Pořadí otázek se během jednotlivých rozhovorů lehce lišilo, z důvodu zachování plynulosti.

3.4 Výběr výzkumného souboru

Výzkumný soubor participantů, kterými byly děti žijící ve stejném dětském domově tvoří 4 děti. Pro získání potřebných informací jsem k tomuto výsledku došla zvolením tří kritérií.

Samotný výběr výzkumného souboru tedy probíhal záměrně (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 103). Metodu záměrného výběru lze považovat za jednu z nejpoužívanějších metod kvalitativního výzkumu při výběru výzkumného souboru. Participantů jsou zde vybráni na základě odpovídajících kritérií, které jsou pro následný výzkum nezbytné. Mimo jiné je také nutné mít takové participanty, kteří mají zájem a jsou ochotni se zúčastnit (Miovský, 2006, s. 135).

Prvním kritériem výběru výzkumného souboru bylo, že participantů, kteří se účastní výzkumu musí být děti, které žijí v DD. Druhé kritérium bylo spojeno s věkem, kdy jsem do výzkumu vybrala děti, které spadají do období mladšího, středního a staršího školního věku vymezených v teoretické části práce. Věk se tedy pohybuje od 6-7 roku do 15 roku dítěte. Posledním kritériem je ochota participantů účastnit se výzkumu a odpovídat na otázky. Děti

tak nebyly do ničeho nuceny a jejich spolupráce byla naprosto dobrovolná.

Původně jsem s pracovníci DD oslovila celkem 7 dětí, které splňovaly výše zvolené kritéria. Děti byly informovány o účelu rozhovoru a otázek i s tím, že bude rozhovor nahráván. 3 děti z původně oslovených 7 se nakonec rozhodly, že se výzkumu nechtějí zúčastnit. Rozhovor byl tedy realizován se 4 dětmi, které si byly nahrávání plně vědomy a projevily ústní souhlas.

Níže zmíním pár základních informací o jednotlivých particpantech. V rámci ochrany identity byly dětem přiřazeny fiktivní jména.

Participant Adam

Participant Adam má 11 let a v dětském domově pobývá již sedmým rokem. V DD je umístěn i se svou starší sestrou, se kterou měl dříve společný pokoj. Momentálně je v pokoji se svým starším spolubydlícím a kamarádem. Přestože zde Adam žije podstatnou část svého dětství, neustále je v kontaktu se svou rodinou, konkrétně svou maminkou, babičkou a další sestrou, které také navštěvuje.

Participant Ben

Participant Ben má 10 let a v DD je umístěn jeden rok. Sourozence zde nemá, ani nezmiňoval, zda má sourozence mimo DD. Momentálně je na pokoji se svým starším spolubydlícím, se kterým ovšem nechce bydlet. Se svými rodiči je stále v kontaktu, ale zatím neví, zda za nimi v blízké době pojedje.

Participant Christián

Participant Christián má 12 let a v DD pobývá osm měsíců i se svým mladším bratrem, ovšem na pokoji je sám. Christián je se svou rodinou neustále v kontaktu, konkrétně za čtrnáct dní a o prázdninách jej čeká cesta domů. Rodiče jsou momentálně vy výkonu trestu, ale i přesto zůstávají v kontaktu a volají si prostřednictvím mobilního telefonu. Za pár měsíců jej také čeká soud, kde jeho teta požádala, aby jej mohla mít v péči.

Participantka Denisa

Participantka Denisa má 12 let a v DD je umístěna sedm let i se svou mladší sestrou, se kterou sdílí pokoj. Denisa i její sestra byly ještě před příchodem do DD umístěny v kojeneckém ústavu, kde se o ně také staraly vychovatelky neboli tety. Především s jednou z nich si vybudovaly tak pevný vztah, že po odchodu do DD nepřestaly být v kontaktu a za

„tetou z kojeneckého ústavu“ a její rodinou stále jezdí na návštěvy a vnímá je jako svou rodinu. Za touto rodinou jezdí na návštěvu o víkendech, a také na prázdniny.

3.5 Analýza rozhovoru

V průběhu procesu analýzy rozhovorů byly participantům, z důvodu zachování anonymity přiděleny fiktivní jména. Jednotlivé rozhovory byly následně přepsány do písemné elektronické formy, aby s nimi bylo možno dále pracovat. Tento proces se nazývá transkripce údajů a řadí se mezi podstatné části výzkumu (Reichel, 2009, s. 165).

Následně dochází k tzv. kódování, díky kterému se zredukuje velký objem dat do menších významově důležitých částí. Kódy, které zde vzniknou, mohou mít i podobu slov, jež jim dali samotní participanté, což značně usnadňuje lepší orientaci v přepsaných rozhovorech (Hendl, 2016, s. 268). Následně v této práci došlo k seskupování jednotlivých pojmů či kódů do vyššího řádu, který nazýváme kategorie (Miovský, 2006, s. 229).

4 Interpretace dat

Tato kapitola se bude zabývat interpretací výsledků výzkumu. Budou zde představeny jednotlivé podkapitoly, z nichž každá popisuje jednu kategorii, které vznikly na základě odpovědí participantů v rozhovoru a jejich následnému kódování.

4.1 Limity vnímání dětského domova jako domova

Nedílnou součástí rozhovoru bylo téma samotného dětského domova. Skrze dotazování na různé stránky života v DD mě především zajímalo, zda jsou tam děti spokojené. Během rozhovoru došlo na otázku kompozice bydlení, případně i jejich spolubydlících, jejich spokojenosti v DD, a také, co by případně změnili, aby se jim tady v DD líbilo více.

Děti v dětském domově mají každý svůj pokoj, který ovšem ve většině případů sdílí se spolubydlícím. Na otázku, zda mají nějakého spolubydlícího tři participanti odpověděli, že ano.

„Jo... můj kámoš X.“ (Adam)

„Mám... X.“ (Ben)

„Jo“ (Denisa)

Z toho participantka Denisa bydlí se svou sestrou a participant Christián je na pokoji sám.

Následně jsme se bavili, zda jsou s touto kompozicí bydlení spokojení. Opět tři participanté odpověděli souhlasně, jedná se o participanta Adama, Denisu a Christiána, který je, jak jsem zmínila, na pokoji sám. Pouze jeden participant odpověděl na otázku, zda je to se spolubydlícím v pořádku, nesouhlasně.

„Není... Nechci s ním být.“ (Ben)

Z konverzace vyplynulo, že o tom informoval i vychovatelky/tety, ale přemístěn jinam nebude. Z jeho odpovědi se zdá, že neví, proč to nejde, ale přijal to tak, jak to je, viz úryvek rozhovoru.

„Přemístí tě někam?“ (Tazatel)

„(Zavrtí hlavou v nesouhlasu)“ (Ben)

„Ne? Nejde to?“ (Tazatel)

„Nejde.“ (Ben)

„Není kam?“ (Tazatel)

„(Pokrčí rameny)“ (Ben)

Z hlediska naplnění jeho základních sociálních potřeb je dle Dunovského (1999) velmi důležité, aby měly děti ve svém rodinném prostředí, ať už v biologické rodině, nebo v dětském domově, svůj prostor, kde se cítí bezpečně. Přičemž pocit bezpečí zpravidla zabezpečují nejbližší lidé a okolí.

Následně se rozhovor ubíral k jejich oblíbenému místu v dětském domově, a kde nejčastěji bývají, zpravidla to bylo spojeno s místem, kde se cítí bezpečně a příjemně. Dle F. De Singly (2009) a teorie „vlastního pokoje“ lze říci, že každý jedinec potřebuje bezpečné místo či prostor, kde se může svobodně vyjádřit, není limitován společenskými stereotypy a má svobodu, kterou potřebuje k tomu, aby se mohl rozvíjet a našel svou vlastní identitu. Každý člověk zde může být sám sebou, přivlastnit si nové role, zkusit nové věci, které si sám zvolí dle vlastní vůle a zájmu.

„Já nejvíce bývám v obýváku, tam hraju na telefoně.“ (Adam)

„Tady... v pokoji“ (Denisa)

Vzhledem k tomu, že participant Ben, není spokojený se svým spolubydlícím a necítí se ve svém pokoji dobře, odpověděl, že bývá jinde než v pokoji.

Participant Christián si v tomto ohledu otázku spojil se svým domovem a odpověděl:

„Já bydlím na X na ulici X. Já to mám jednu zastávku z tady.“ (Christián)

Z jeho odpovědi, lze vidět, že to nevnímá tak, že tady skutečně bydlí. Má tady svůj pokoj, ovšem doma je jinde.

V následujících otázkách jsem se zabývala tím, zda jsou tady děti vlastně spokojené a chtějí tady být, nebo by byly radši „doma“ se svými rodinami a blízkými. Dva participant odpovíděli na otázku, zda jsou tady spokojení kladně a dva participant uvedli, že je to tak napůl.

„Joo, jako jo...“ (Adam)

„Mhm“ (Ben)

„Nevím, to je tak padesát na padesát“ (Christián)

„Hmm... Tak napůl“ (Denisa)

I přes tyto kladné a dvě neutrální odpovědi se všichni participanti jednotně shodli na tom, že by byli raději „doma“. Téma domova a rodiny je podrobněji rozebráno v kategorii Domov a rodina.

S participanty byla poté otevřena otázka, co by změnili, aby byli v domově více spokojeni. Tady byly odpovědi dost individuální a lišily se. Jeden participant uvádí, že je spokojený s tím jak to je a nic by neměnil.

„Hmm, nevím. Mně je to jedno... Jako... Prostě je to tak dobré. Nechci to tak hrotit. Třeba v sobotu a pátek... V sobotu a pátek, to se můžeme dívat, do kdy chceme... Takže je to úplně jedno“ (Adam)

Dva participanti obratem zmínili domov, z toho jeden poté uvedl, že by chtěl změnu v rámci spolubydlícího.

„Domů bych šel (smutný úsměv)... A být sám na pokoji“ (Ben)

„Doma je doma“ (Christián)

Další participantka uvedla, že by chtěla méně práce na zahradě. Ovšem zde je nutno podotknout, že ani děti v biologických rodinách si mnohdy nemohou vybrat, které domácí práce by chtěli dělat.

„Hmm... Nevím... Abysme asi nemuseli furt pracovat na... na zahradě. Většinou, když je tady teta S a máme volno, tak jdeme pracovat ven.“ (Denisa)

4.2 Podřízenost dennímu režimu

V rámci získání odpovědi na to, jak děti vnímají dětský domov, bylo také důležité vědět, jak zde děti žijí, jak vypadá jejich běžný den a denní režim.

Den v dětském domově, jak vyplývá z odpovědí participantů, má danou strukturu a zavedený řád.

„No o tři čtvrtě na sedm nás tety budí, v 7:40 chodíme do školy, v 8 nám začíná výuka... noo a pak se učím. Po škole dělám si ty úkoly a mívám tréninky, tak chodím na tréninky. Po tréninku buď chodím ven, pracujeme... děláme záhony nějaké... nebo hraje fotbal. Večer... se díváme na televizi. V úterý a čtvrtek se díváme na seriál Zoo, v pondělí se díváme na Specialisté, ve středu na... na První mise... a v pátek se díváme na Survivor a v sobotu na to, co tam hraje.“ (Adam)

„Když přijdu ze školy, jdu na oběd... tady... potom se zeptám tety, jestli mám trénink,

tak to... tak jdu na trénink, potom třeba, když přijdu brzo, tak třeba, když nemám trénink, tak se jdeme zeptat tety, jestli můžeme na zahradu, na chvíli jsme tam... jdeme zahrát fotbal...večer... koukáme se... na telku... Záleží na tetě, v kolik jdeme, třeba v týdnu máme v devět večerku malí a jako normálně sobotu a neděli (participant myslel sobotu a pátek) máme do půl desáté.“ (Ben)

Z odpovědi participanta Christiána je velmi patrná odlišnost od denního režimu v DD a režimu, který má „doma“ a může si jej upravit a konstruovat dle vlastní libosti.

„Takže vstanu, umyju... teda ustelu si postel, jdu si umýt zuby, umyju si pusku, abych nebyl tak unavený, pak se obleču, jdu na snídani, pak si zase vyčistím zuby... já jinak nejím ráno...doma... pak jdu do školy a... učím se. Jak přijdu... převleču se, jdu na oběd a udělám úkol. Jo chodíme (participant zmínil, že poté se zeptá tety, jestli můžou na zahradu a jdou tam)... Pak se zeptáme tety... buď si vezmeme mobily, nebo jdeme na počítač. Pak ho odevzdáme (mobil)... když je tady teta, tak odevzdáváme o půl deváté... pak jdeme na večeri, no a pak... jdeme se vykoupat a jdeme se dívat na televizi... vždycky se díváme.“ (Christián)

„Takže, ráno se vzbudím, jdu na snídani, pak do školy, tak jsem ve škole, po škole jdu na oběd (do DD), pak se učím, pak jdu třeba do kroužku, pokud nějaký mám... a tak normálně... (Participantka následně odpověděla, že potom, co udělá úkoly se jde zeptat tety, zda můžou jít na zahradu a něco tam hrát). Večer... takže jdu se osprchovat, nejíst se... jdeme se dívat na telku.“ (Denisa)

Participantům byla následně položena otázka, jak vypadá jejich víkendový den, a zda se to v něčem liší. Participanté především zmiňovali, že v neděli mají úklid, sami si vaří, samozřejmě s pomocí tety, a v pátek a sobotu mají delší večerku.

„O víkendu... nemívám tréninky, akorát chodím... akorát někdy pracujeme... nebo v neděli vaříme a uklízíme si pokoje. Po snídani... buď se díváme na televizi, anebo si povídáme na chodbě. Po obědě chodíme na zahradu... nebo na nějaké výlety. Pak to, ještě jdeme na zahradu jako... večer jdeme na večeri, osprchujeme se a díváme se na televizi. A buď chvíli jsme ještě na telefonu, a potom odevzdáme telefon... odevzdáváme telefony někdy o půl deváté a někdy v osm... vždycky nějak tak.“ (Adam)

„V neděli si uklízíme pořádky... v pokojích a ještě v kuchyni a tak... potom se třeba koukáme na televizi, nebo na mobil, a pak jdeme zase ven... potom večere... potom záleží na tetě, v kolik jdeme, třeba v týdnu máme v devět večerku malí a v sobotu o půl desáté...“ (Ben)

„Takže pyžama si měníme a v neděli máme každý svůj úklid... takže udělat prach a vysát... a o víkendech dostaneme jenom po obědě mobily...“ (Christián)

„Tak třeba v neděli se vzbudíme, jdeme se normálně nasnídat, my si tady vaříme v neděli, a pak si uklízíme pokoje a třeba obývací, nebo, kdo, co má, nějakou práci. A pak třeba po obědě, nevím... někdy jdeme někam na výlet...“ (Denisa)

Všichni participanti zmínili, že v neděli se uklízí. V rámci úklidu mě zajímalo, zda se děti mezi sebou domlouvají, kdo co uklidí, nebo to mají předem stanoveno.

„Teta... Teta vždycky dá rozpis a tam si to přečteme“ (Ben)

„Teta“ (určuje rozpis) (Christián)

Poslední participantka nejprve také zmínila, že rozpis úklidu určuje teta, ale později dodala, že se také domlouvají mezi sebou. Lze tedy pozorovat, že je dětem ponechána určitá volba či možnost ve výběru pracovní činnosti, aby se učili autonomii.

„Teta... no my se domlouváme, jakože, kdo, co bude mít.“ (Denisa)

4.3 Teta

V rámci DD působí vychovatelé/tety jako určitá „náhrada rodičů“ a autorita. Z výpovědí participantů je patrné, že v prostředí dětského domova je tato role ještě více umocněna jakožto ohraničující či vymezující subjekt.

Především během rozhovoru o organizaci denního režimu je působení tety co by autority, která z velké části určuje a reguluje denní režim, patrná.

„Záleží na tetě, v kolik jdeme spát, třeba v týdnu máme v devět večerku malí a jako normálně sobotu a máme do půl desáté... Teta vždycky dá rozpis a tam si to přečteme.“ (Ben)

„Když je tady teta, tak telefon odevzdáváme o půl deváté... o víkendech dostaneme jenom po obědě mobily... prostě záleží, jak se domluvíte s tetou.“ (Christián)

Také v rámci trávení volného času je zřejmé, že participanti potřebují mít souhlas a informovat vychovatelky o jejich aktivitách.

„Pak se jdeme třeba zeptat tety, jestli můžeme na zahradu...“ (Ben)

Svolení tety se ovšem zdá spíše jako formalita. Na otázku, zda jim to tety dovolí vždycky, participanti souhlasili, že pokud chtějí jít ven, na zahradu, za kamarády atd., tak jim to tety skoro vždycky dovolí.

„Vždycky, když chceme jít ven, tak nás pustí.“ (Christián)

„Jo... vždycky.“ (Denisa)

Z odpovědí participantů vyplývá, že tetám důvěřují a spoléhají se na ně.

„Potom se zeptám tety, jestli mám trénink... a v kolik mám trénink.“ (Ben)

Participantů také vyzdvihovali, že když mají nějaký problém, vždycky to řeknou tetám. Na otázku, zda se mohou obrátit na vychovatele/tety, když mají problém, odpověděli všichni jednoznačně souhlasně.

„Jo, já jim to vždycky... Jo, já to říkám tetě, když mám někdy nějaký problém.“ (Adam)

„Mhm... za učitelkou, když mám problém se školou a třeba když to... tak za tetou.“ (Ben)

Z odpovědi respondenta Christiána ovšem vyplývá, že kromě důvěry cítí i určitou povinnost tyto problémy tetě nahlásit.

„Joo... Když se tady něco stane, tak to musím říct tetě.“ (Christián)

„Tak asi za tetou... normálně.“ (Denisa)

Na mou otázku, zda jim tety pomůžou, odpověděli opět všichni souhlasně, ale nijak více to nerozváděli.

„Joo... moc něřve (smích)“ (Christián)

„Mhm... jo“ (Denisa)

Aby ve svém životě bylo dítě schopno mít, a utvářet kvalitní mezilidské vztahy, musí mít v dětství uspokojeny citové vztahy ke svým rodičům či vychovatelům (Dunovský, 1999). Dětem se zde dennodenně mění pracovníci/ pečující osoby. Z odpovědí plyne, že děti jsou se svými tetami spokojené, mohou se na ně obrátit, ale také vyšlo najevo, že nepřilnuli k žádné konkrétní tetě. Z odpovědi participantky Denisy lze vidět, že nepřilnula výlučně k některé z tet, jakožto zvláště blízké osobě.

“Hmm... Je mi to jedno“ (Denisa)

Ostatní participantů téma oblíbené tety nijak nekomentovali, ani nerozváděli.

4.4 Škola jako prostředek k otevřené budoucnosti

Škola je neoddělitelná součást života všech dětí, tedy i mých participantů v dětském domově, kteří navštěvují základní školu.

Během rozhovoru se sociální pracovníci v DD, mi bylo sděleno, že většina dětí je zde v DD umístěna především z důvodu výchovných problémů, které se projevovaly a byly zaznamenány obzvláště ve škole. Přesto všichni participanté souhlasí, že ve škole je teď všechno v pořádku a žádné problémy tam nemají.

„Joo, je. To je všechno v pohodě“ (Adam)

„Jo, dobrý“ (Ben)

„Jo“ (Denisa)

Jeden participant dokonce zmínil, že je rád, že má možnost se něco naučit.

„Jo, baví, aspoň se něco naučím.“ (Christián)

V následné konverzaci zmínili, že mají i oblíbené předměty a předměty, které je ve škole baví.

„Hmm, dějepis, tělocvik a matika.“ (Adam)

„Matika a tělocvik“ (Ben)

„Matematika“ (Christián)

Následně zmínili i předměty, které vůbec rádi nemají.

„Přírodověda, zeměpis, čeština, ajina...hudebka... to nesnáším.“ (Adam)

„Angličtina a čeština.“ (Ben)

„Český jazyk (smích).“ (Christián)

„Matiku.“ (Denisa)

Dva participanté také zmínili, že jim tety v DD zařídily doučování a v případě problému ve škole se mohou obrátit na učitelku.

„No já mám doučování a vždycky, když mi něco nejde, tak my to procvičujeme“ (Adam)

„Jdu za učitelkou, když mám problém se školou.“ (Ben)

Konkrétně dle Dunovského (1999) v rámci potřeby smysluplnosti světa dítěte či

potřeby otevřené budoucnosti, které jsem již zmínila v teoretické části práce, je pro zdravý psychický vývoj dítěte důležité, aby bylo jeho kladné a žádoucí chování podporováno a odměňováno. Zajímalo mě, zda k tomu dochází i tady v DD. Participantů jsem se ptala, zda, a jestli je tety podporují. Všichni participanté odpověděli souhlasně, že ano, většinou si to spojovali se školou a s kroužky, ale odpovědi nijak více nerozváděli.

„Joo“ (Adam)

„Joo“ (Ben)

„Jako, jestli mají radost?... Joo“ (Christián)

„Jo“ (Denisa)

4.5 Strukturovaná aktivita a volný čas

Podstatná část rozhovorů s participanty se týkala také jejich volného času, jeho trávení a aktivit, kterými ho naplňují.

Ze všech odpovědí participantů vyplynulo, že každý má svůj kroužek, do kterého dochází a celkově svůj volný čas tráví poměrně aktivně.

„Po škole... mívám tréninky, tak chodím na tréninky... Po tréninku buď chodíme ven, pracujeme, nebo hrajeme fotbal... Nebo ted'ka, jak máme nějakou houpačku, tak jsme tam, anebo... děláme záhony nějaké. Anebo chodíme na nějaké ty výlety.“ (Adam).

„Když přijdu ze školy, jdu na oběd, potom se zeptám tety, jestli mám trénink, tak to...tak jdu na trénink, potom třeba, když přijdu brzo... tak si jdeme zahrát tady na zahradu fotbal... Někdy máme zápas, po zápase jdeme třeba taky na hřiště, nebo na vycházku, nebo hrát fotbal...“ (Ben)

„Jo chodíme (na zahradu).“ (Christián)

„Po škole jdu třeba do kroužku... na basket. Někdy jdeme třeba na výlet...“ (Denisa)

Každý z participantů zmínil, že ve volném čase chodí na zahradu, kde tráví několik hodin a hrají různé hry.

„Hodinu, dvě hodiny.“ (Ben)

„Čtyři, pět, ne tři hod'ky.“ (Christián)

„Tak... hodinu, nebo dvě... nebo víc, jak kdy.“ (Denisa)

Participantů mají také možnost chodit na vycházky, kde tráví čas se svými kamarády. Dva participantů uvedli, že na vycházky chodí a jeden participant vypověděl, že na vycházky by asi chodit mohl, ale nechodí a nepotřebuje je.

Samozřejmě svůj volný čas tráví i klidovými aktivitami. Všichni participantů zmínili, že svůj volný čas tráví také díváním na televizi a s mobilním telefonem.

„Po snídani se díváme na televizi, nebo si povídáme na chodbě (o víkendu). Večer se díváme na televizi. A bud'... chvilku jsme ještě na telefonu, potom odevzdáme telefon a jdeme na televizi. O víkendu, pátek a sobota, se můžeme dívat na ten seriál, nebo prostě na to, co trvá až do konce, ale v neděli už ne. V neděli se díváme do devíti.“ (Adam).

„Třeba koukáme na televizi, nebo na mobil. Koukáme se na telku... třeba na Simpsonovy, dokud to začne hrát... nebo Youtubko, a tak...“ (Ben)

„Po snídani se jdu dívat na telku (o víkendu)... Zeptáme se tety... bud' si vezmeme mobily, nebo jdeme na počítač... Po večeri se jdeme dívat na televizi... vždycky se díváme.“ (Christián).

„(Na telefonu) hrajeme hry, nebo se díváme na videa na Youtubku... toš normálně... Večer... jdeme se dívat na telku“ (Denisa)

Z odpovědí vyplynulo, že každý večer se všichni sejdou a dívají se společně na televizi, nehledě na to, co v ní momentálně hraje. Ovšem všichni také souhlasili, že se dívat chtějí. Na to, zda mohou dělat i něco jiného, odpověděli všichni poměrně stejně.

„Spát... nebo si třeba číst.“ (Ben)

„Vždycky se díváme... já si to moc nepamatuju... na Slunečnou... vždycky něco... Lepší se dívat, než dívat se do zdi.“ (Christián)

„No spát (smích)... ale asi můžou dělat i něco jiného...“ (Denisa)

Z poskytnutých odpovědí je zřejmé, že dívání se na televizi každý večer, nehledě na to, co v ní je, a zda je to vlastně baví, se stalo určitým způsobem rituál a automatická činnost.

4.6 Koníčky a zájmy jako vlastní volba

Nedílnou součástí volnočasových aktivit dítěte jsou i jeho koníčky a zájmy. Prostřednictvím zmíněných koníčků a zájmů dochází k seberealizaci dítěte, kdy získává nové zkušenosti, učí se zdolávat překážky a spolupracovat s ostatními. V rámci vývojových potřeb jsou pro dítě jeho koníčky velmi prospěšné, protože dítě motivují, posouvají dále a pomáhají

mu se tak neustále rozvíjet.

Každý z participantů během rozhovorů zmínil svůj koníček či oblíbenou aktivitu. Zpravidla jsme na toto téma narazili během hovoru o jejich denním režimu, kdy zmínili, že chodí na tréninky. Na mou otázku: „A co máš za tréninky?“, nebo „Máš nějaké koníčky?“ reagovali následovně.

„Ted'ka... ted'ka chodím na hokej... už delší dobu.“ (Adam)

„Fotbal.“ (Ben)

„Basket.“ (Denisa)

Výjimkou byl participant Christián, který na otázku, zda má nějaké koníčky odpověděl jednoznačně jedním slovem.

„Fotbal“ (Christián)

Ale na následující otázku, zda chodí i do nějakého kroužku, původně myšleno do kroužku fotbalu byla odpověď jiná.

„Jo chodím na Crossfit a keramiku.“ (Christián)

Důležité je zde to, že na otázku, zda si kroužek či svůj koníček vybrali sami odpověděli všichni významově stejně a souhlasně.

„Jo.“ (Adam)

„Jo.“ (Ben)

„Sám...“ (Christián)

„(Přikývnutí souhlasu).“ (Denisa)

Nutno ovšem podotknout, že při rozhovoru s vedoucí vychovatelkou neboli tetou, jak vychovatelky děti oslovují, došlo na téma koníčků a kroužků. Z konverzace vyplynulo, že každé dítě, které chodí na základní školu, musí mít minimálně jeden kroužek.

Děti před začátkem školního roku dostanou vytištěný seznam s dostupnými kroužky, ze kterých si vybírají. I když je dětem ponechána možnost prvotní volby, konečné slovo má vychovatel, který musí daný kroužek schválit.

Z poskytnutých odpovědí od participantů ovšem nevyplývá, že by se cítili nuceni, nebo nespokojeni s výběrem či samotným chozením do kroužků. Právě naopak, děti vypadaly, že jsou rády, že mají příležitost do kroužků chodit. Na otázku, zda je to baví, odpověděli opět všichni souhlasně.

„Jako jo...“ (Christián)

„(Přikývnutí souhlasu).“ (Denisa)

Participant Ben svůj souhlas při otázce, zda ho jeho koníček baví, podpořil i úsměvem.

„Jo baví (úsměv).“ (Ben)

Jeden z participantů ještě dodal, že měl zájem chodit i do dalšího koníčku.

„Jako ještě fotbal bych chtěl, nebo florbal, ale asi ne, když mám ten hokej... Nemám na to čas... už jsem mohl chodit, ale to je jedno, stejně mám hodně toho. My tam teď hodně běháme na tom hokeju, hokeji.“ (Adam)

Z výpovědí participantů je zřejmé, že děti jsou zde vedeny a podporovány k aktivnímu trávení času a pohybu.

4.7 Přetrvávající kontakt s domovem a rodinou

Další stěžejní kategorie, která z analýzy rozhovorů vyplynula, je domov a rodina. Dunovského (1999) tvrdí, že aby bylo dítě ve svém životě schopno mít a utvářet kvalitní mezilidské vztahy, musí mít v dětství uspokojeny citové vztahy ke svým rodičům či jiné blízké osobě, která tuto roli zastoupí. Konkrétně lze říci, že dítě potřebuje mít naplněnou potřebu jistoty. Proto jsem se snažila zjistit, jaké vztahy mají participanté se svou rodinou či jinými blízkými, které jako rodinu vnímají.

Přestože participanté žijí v dětském domově, tedy mimo prostředí vlastní rodiny a domova, všichni participanté jsou s rodinou či svými blízkými v kontaktu.

Pro lepší představu, co vlastně pro participanty znamená pojem domov, jim byla nejprve položena otázka, co se jim vybaví, když se řekne doma, nebo domov. Na tuto otázku byly odpovědi participantů velice různorodé.

Jednomu participantovi se v této souvislosti vybavila rodina a mazlíček.

„Hmm, nevím... třeba, že jsem doma s mamkou a se svojí, svojima dvěma sestrama. Nevím... u babičky s morčetem. Já mám morče (úsměv)... Anastázie... Mojí sestře umřelo.“ (Adam)

Další participant si pod tím vybavil svůj koníček, protože je to něco, co ho dělá šťastným.

„Fotbal (úsměv)... asi protože to mám nejradši.“ (Ben)

Jiný participant vyzdvihoval, že doma ráno nesnídá a má tam celkově jiný režim, lze z toho tedy usoudit, že doma má více volnosti a může si svůj denní program realizovat dle vlastní volby.

„Takže vždycky vstaneme... jdeme se najít... pořád vždycky... jím ráno... u nás nikdy...no... protože až vstanete, tak je mi trochu špatně... Jako ne celý den, ale tak jdu si vyčistit zuby a už je mi dobře. Doma?... tak vstanu... a já nejím ráno. Vstanu... zapnu si Playstation... to mám doma... a budu hrát... nevím, do devíti... až pak se najím.“ (Christián)

Poslední participantka, jako jediná vyslovila, že domov pro ni představuje dětský domov. Nejprve otázku pochopila z obecného hlediska.

„Dům... no můj ne, já nemám dům (smích).“ (Denisa)

Po přeformulování otázky, co si představí pod pojmem domov, zmínila dětský domov.

„Tady (myšleno DD)... no asi pokoj.“ (Denisa)

I přes tyto rozdílné odpovědi se všichni participanté shodují v tom, že by byli raději doma, než v DD. Toto zjištění vyplývá z otázky, zda by byli raději doma, nebo tady.

„Mmm, doma.“ (Adam)

„Domů bych šel (smutný úsměv).“

„Doma.“ (Christián)

I participantka Denisa, která uvedla, že si při pojmu domov představí DD, by byla raději doma.

„Asi... doma.“ (Denisa)

Jeden participant hned v úvodu rozhovoru zmínil, že ho čeká soud, kde se bude rozhodovat, zda nadále bude v dětském domově, nebo půjde „domů“. Pracovnice v DD zmínila, že se jedná o jeho tetu, která si ho chce vzít do péče.

„Teďka budu mít soud... jestli půjdu domů“ (Christián)

Vzhledem k tomu, že všichni participanté odpověděli, že by byli raději doma, byla jim následně položena otázka: „co je doma lepší?“, nebo „v čem je to doma lepší?“

„Hmm, všechno... mám tam rodiče.“ (Ben)

„Ve všem... ve všem prostě... Jako to není úplně doma... to je taková... taková rodina a já k nim vždycky jezdím i se ségrou...“ (Denisa)

„Ve všem... Tam mám prostě... máte doma všechno, jdete do ledničky, vezmete si, co chcete, najíte se, že...“ (Christián)

Na odpověď participanta Christiána jsem navázala s otázkou, zda to tady dělat nemůže.

„Jako, když si donesu moje, tak jo... jako nám... nám teta dává vždycky nějaké sladké...“ (Christián)

Vzhledem k daným odpovědím participantů mě následně zajímalo, zda jsou se svými rodiči v kontaktu, případně jak často a jestli také jezdí i „domů“.

Všichni participanté uvedli, že v kontaktu se svou rodinou jsou a „domů“ jezdí, především zmiňovali prázdniny.

„Jojo, jezdím. Teďka jako o prázdninách, nebo někdy. Teďka nevím, kdy přesně... nevím vůbec.“ (Adam)

„Joo... Za čtrnáct dní. A teďka budu mít soud 20., ale musí to potvrdit mamka a taťka, to je... důležité, že... Bez toho by to nešlo. Protože já jsem s ním mluvil, s taťkou, takže říkal, že to potvrdí... i mamka...“ (Christián)

„Jo... O víkendech a na prázdniny taky.“ (Denisa)

4.8 Autonomie

Poslední kategorie, která z odpovědí v rozhovorech vyplynula, je autonomie. Především, zda jí zde, v DD, mají děti dostatek. Z předchozích odpovědí vyplývá, že život v DD je oproti „běžné rodině“ mnohem více strukturovaný. Vyplývá to i z předem již uvedené výpovědi participanta Christiána, kdy zmiňoval, že doma má jiný, volnější režim a ráno nesnídá, ale tady v DD se snídá a jemu je následně trochu špatně.

„Takže vždycky vstaneme... jdeme se najít... pořád vždycky... jím ráno... u nás nikdy...no... protože až vstanete, tak je mi trochu špatně... Jako ne celý den, ale tak jdu si vyčistit zuby a už je mi dobře. Doma?... tak vstanu... a já nejím ráno. Vstanu... zapnu si Playstation... to mám doma... a budu hrát... nevím, do devíti... až pak se najím.“ (Christián)

V rámci autonomie se nabízí otázka, zda mají děti činnosti, které se rozhodnou dělat samy z vlastní iniciativy.

Viditelné je o například u odpovědi participanta Bena, kdy jsme se bavili, zda tráví čas s kamarády.

„Jo... třeba se domluvíme na zmrzlinu a tak...“ (Ben)

Dalším příkladem je Participantka Denisa, která zmiňuje, že se mezi sebou s ostatními dětmi v DD domlouvají na činnostech při uklízení.

„...no my se domlouváme, jakože, kdo, co bude mít“ (Denisa)

Naopak nedostatek autonomie je zřejmý především v jasně dané organizaci času, kdy se děti neučí pracovat s časem a organizovat si jej v určité míře samy, nebo si konstruovat denní režim zčásti podle sebe. Konkrétně participantka Denisa na otázku, zda by něco změnila podle sebe, vyjádřila, že by chtěla změnu v rámci denního režimu, především co se týče prací venku.

„Abysme asi nemuseli furt pracovat na... na zahradě. Většinou, když je tu teta S a máme volno, tak jdeme pracovat ven.“ (Denisa)

5 Diskuse

Po seznámení s výsledky prostřednictvím interpretace dat se budu v této závěrečné kapitole zabývat zhodnocením výsledků s ohledem na výzkumnou otázku a výzkumný cíl, a také shrnutím hlavních poznatků.

V rámci výzkumného šetření jsem se snažila nabídnout určitý pohled do života v dětském domově, a to prostřednictvím odpovědí samotných participantů, tedy dětí, které zde žijí.

Výzkumného šetření se zúčastnili čtyři participanté, kteří pocházeli ze stejného dětského domova. Výsledky výzkumu tedy nelze zobecnit na všechny děti v České republice, které jsou v dětských domovech umístěny. Jedná se pouze o určitý vhled do života dětí v dětském domově, jeho fungování a pohled samotných dětí, které zde tráví určitou část dětství či dospívání. Díky tomu si čtenáři mohou udělat alespoň základní představu o tom, jak to v takovém zařízení funguje a jak jej vnímají děti.

5.1 Diskuse výsledných zjištění

Jak děti vnímají dětský domov, dle mého názoru závisí především **na tetách a vztazích s tetami** neboli vychovatelkami, které ve velké míře utvářejí každý jejich den. Z výpovědi vyplývá, že tety ve většině případů „určují“ či regulují činnosti a průběh dne každého dítěte. Jsou to osoby, které v rámci života v dětském domově v určitém smyslu „zastupují“ roli rodiče. Děti se jim svěřují s problémy a spoléhají se na jejich rady a pomoc, také jim určují, či dávají jistá pravidla a řád, který doma mnohdy neměli.

Ohledně vztahů s tetami zde dle výpovědí participantů vyplývá, že na tety pohlíží ve smyslu zastoupení role rodičů, které je podporují, pomáhají a vnímají je jako regulující a určující subjekt.

Dunovský (1999) zdůrazňuje, že aby bylo dítě ve svém životě schopno mít a utvářet kvalitní mezilidské vztahy, musí mít v dětství uspokojeny citové vztahy ke svým rodičům či jiným blízkým osobám (Dunovský, 1999, s. 51). Jak již bylo zmíněno, tety zde působí v určité rodičovské roli. V rámci problémů, se kterými se děti mohou potýkat, všichni participanté shodně vypověděli, že své problémy řeší s tetami, které jim pomohou a poradí. Vzhledem k mému krátkodobému působení v dětském domově nemohu plně posoudit, zda děti tyto potřeby naplněné skutečně mají. Z jejich výpovědí lze ovšem vyvodit, že ve vztahu k tetám cítí jistou důvěru, podporu a mohou se na ně obrátit. Nutno dodat, že děti jsou také schopny individuálně navazovat kamarádské vztahy, což vyplývá z jejich výpovědí, kdy všichni

participanti uvedli, že kamarády mají a tráví s nimi svůj volný čas.

Z výpovědí participantů vyplývá, že v DD je **jasně daná struktura a řád**. A to nejen ve vztahu k fungování dětského domovu a pravidlům, která se musejí dodržovat, ale hlavně také v rámci jejich denního režimu, aktivit i volného času. Participanti během rozhovorů několikrát zmínili, že na různé činnosti a aktivity musí mít souhlas tety. Také bylo zmíněno, že souhlas je spíše formalita a tety jim jej ve většině případů dají. Děti jej přesto děti musí mít.

Kromě běžných denních úkonů dětí, jako je čištění zubů, snídaně, učení se ve škole, atd. se všichni participanti vesměs shodují v popisu denního režimu. V rámci jejich denního režimu musí všechny děti po škole nejprve udělat úkoly, následně se jdou **tety zeptat**, zda si můžou jít ven hrát. Mezitím děti individuálně chodí do kroužků. Po realizaci kroužku, který je ve všech zmíněných odpovědích sport (hokej, fotbal, basket, crossfit), si jdou většinou ještě hrát na zahradu s ostatními dětmi v domově, kde opět potřebují souhlas tety. Následují další běžné denní úkony jako je večerní hygiena, večeře atd., které se všechny dějí v danou hodinu. Poté odcházejí všichni společně sledovat televizi do té doby, než mají večeři a odevzdávají telefony. Čas večeře je jasně daný a určený tetami. Participanti se také shodují, že mobily musí tetám odevzdat v určitý čas, většinou o půl deváté. Ovšem zmíněné sledování televize každý večer je jediná večerní činnost, kterou zmínili všichni participanti. Představuje pro ně jedinou a automatickou volbu, bez ohledu na to, co v televizi hraje a zda je to vlastně baví.

V rámci rozvoje osobnosti a **kvalitního trávení času** je důležité, aby mělo dítě dostatečné množství a kvalitu podnětů, které následně vedou k samotné aktivitě a dítě tím neztrácí zájem o lidský svět a všechny pocity, emoce a vývoj, které s ním souvisí (Dunovský, 1999, s. 51). Dle mého názoru by bylo vhodnější, kdyby pracovníci dětem nabídli a ukázali i jinou možnost trávení volného času, než sledování televize, např. děti mají v DD spoustu deskových her, které by mohly některý večer v týdnu před uložením ke spánku společně hrát, a tím utužit kolektiv.

Z výpovědí je patrné, že děti mají v DD jasně daný řád a denní režim. Dle mého názoru zde mají **málo prostoru pro vlastní realizaci a učení se autonomní organizaci času**, vše je pro ně dopředu naplánováno a předem určeno. Děti tudíž nemají potřebu přemýšlet nad svými volbami a tužbami a plánovat si svůj čas, protože většina jejich činností a aktivit je již předem daná.

V rámci závěrečné diskuse bych zde ráda ještě ve zkratce vyzvedla hlavní pozitivní a negativní aspekty, které z výzkumu vyplynuly.

Pozitivní aspekty

Jako velmi pozitivní bych zde ráda vyzvedla především kladně hodnocené vztahy a důvěru, kterou mají děti k vychovatelům. I když všechny děti zmínily, že se svými rodinami jsou v kontaktu, přesto všichni vyjádřili, že když mají problém, jdou za tetami, které jim pomohou. Pro potřeby dítěte je zcela zásadní, aby mělo osobu, na kterou se může spolehnout, která jej podporuje, důvěřuje jí a tato mu pomůže v tíživých a svízelných životních situacích. Je také patrné, že děti jsou schopny navazovat vztahy i mimo DD, nebo rodinu, jedná se především o kamarádské vztahy ve škole a ve svých zájmových kroužcích.

Dalším velmi pozitivním a zmiňovaným aspektem byly koníčky, které vyzdvihovali samotní účastníci. Kroužky, do kterých děti dochází, jsou plně hrazeny dětským domovem a děti tak mají možnost věnovat se něčemu, co je opravdu baví, rozvíjet se a získávat sociální dovednosti a svůj talent. Děti zde také navazují vztahy, díky kterým se učí spolupráci a získávají zkušenosti. Ve svých biologických rodinách tuto možnost mnohdy neměli. Všichni účastníci zmínili, že jsou rádi, že kroužky mohou navštěvovat a baví je. Velmi prospěšné na tom také je, že se děti věnují pohybovým aktivitám a určitý čas tráví venku na čerstvém vzduchu.

Negativní aspekty

Jako negativní aspekt zde vnímám nedostatek autonomie a příležitostí se jí učit. V rámci strukturovaného režimu, který v DD panuje, mají děti málo prostoru dělat vlastní volby, především v rámci plánování svého volného času a v určité míře i v podílení se na organizaci vlastního denního režimu.

Ve snaze o vyjádření obecného výsledku lze říci, že děti vnímají dětský domov vcelku pozitivně, ovšem jako „domov“ jej většina z nich nevnímá. Dva účastníci uvedli, že jsou zde spokojeni a další dva vyjádřili, že je to tak z poloviny. Důležitou váhu přikládám i faktu, že jejich názor může být ovlivněn postojem rodiny. I když jsou děti v DD, jejich rodina pro ně stále hraje velmi důležitou roli, o to více, že všechny děti jsou se svou rodinou, či blízkými, které považují za rodinu, v kontaktu.

Všichni účastníci se shodli na tom, že by byli raději „doma“, než v DD. Ovšem odpovědi na to, co pro ně pojem domov znamená, byly naprosto odlišné. Pouze jedna účastnička odpověděla, že domov pro ni představuje DD, konkrétně její pokoj. Dva

participanti zmínili v určitém smyslu domov, rodinu a denní režim, který si doma mohou přizpůsobit dle vlastní volby. I z tohoto lze vidět, že děti by uvítaly více prostoru pro seberealizaci a organizaci vlastního denního režimu. Jeden participant si s pojmem „domov“ spojuje svůj koníček - fotbal, protože je to něco, co má nejraději.

Ve výzkumném šetření jsem došla k závěru, že není možné zformulovat jednotnou odpověď na výzkumnou otázku, jak děti, které jsou v domově umístěny, vnímají instituci dětského domova. Každé dítě je individuální, má unikátní povahu a specifické potřeby, na které je nutno brát zřetel. Také záleží na osobnosti dítěte, některé děti se cítí komfortně, když ví, že je jejich denní režim dopředu naplánovaný a nebude se měnit, jinému dítěti naopak může vyhovovat, když má možnost si svůj denní režim přizpůsobit, dle své libosti a potřeb. Jak je patrné z odpovědí jednotlivých participantů, každý z nich je unikátní bytost, a tudíž každý z nich vnímá i samotný dětský domov jinak.

5.2 Doporučení pro praxi

Běhounková (2012) i Matoušek (2008) tvrdí, že aby bylo dítě schopno stát se společensky zdravou, funkční a prospěšnou bytostí je nezbytné, aby si během procesu výchovy osvojilo nezbytné návyky a sociální dovednosti (Běhounková, 2012, s. 91).

Z výpovědí participantů je ovšem patrné, že v prostředí dětského domova nastává ten problém, že o jejich čas i potřeby je dopředu postaráno v takové míře, že nemají možnost se svůj volný čas naučit organizovat, dělat vlastní volby, vyjednávat, aktivně hledat kompromisy, a díky tomu všemu se pak učí a rozvíjet. Dle Matouška (2008) se tak děti přizpůsobí tomuto režimu a jsou plně odkázáni pouze na toto zařízení. Proto bývá častým problémem po odchodu z DD hlavně neschopnost se zařadit do společnosti, stát se jejím funkčním členem a rozhodovat se sám za sebe.

Dle mého názoru je důležité, aby vedení dětského domova nastavilo takové podmínky, kterými své pracovníky povedou a umožní jim následně vést i děti k tomu, aby se také oni sami podíleli na konstrukci svého denního režimu. Především, aby se učili pracovat s časem a dělali vlastní volby, díky kterým se naučí osvojit si nezbytné kompetence a návyky pro sociální fungování mimo zdi dětského domova. Toto je důležité z toho důvodu, že mimo prostor DD již nebude nikdo, kdo je bude vést a směřovat k tomu, co mají v daný čas udělat tak, aby zvládli vše potřebné pro zdárné fungování ve společnosti a životě.

Závěr

Tématem této bakalářské práce byl život dětí v dětském domově. Cílem bakalářské práce bylo popsat a analyzovat, jak děti, které jsou v domově umístěny, vnímají instituci dětského domova. V rámci výzkumu jsem se snažila odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zní, jak děti, které jsou v domově umístěny, vnímají instituci dětského domova.

Celá práce je rozdělena na pět hlavních kapitol. První dvě hlavní kapitoly a jejich podkapitoly slouží pro teoretické vymezení života dítěte mladšího, středního a staršího školního věku, následně jsou zde vymezeny funkce rodiny a potřeby dítěte, a také rodinná socializace. Dále se zde zabývám dětským domovem v kontextu systému ústavní a ochranné výchovy, jednotlivými typy zařízení pro výkon ústavní péče a dětským domovem jako domovem. Třetí, čtvrtá a pátá kapitola je věnována samotnému výzkumnému šetření. Třetí kapitola pojednává o metodologii výzkumu. Čtvrtá kapitola se zabývá samotnou interpretací dat a jednotlivými kategoriemi, které vzešly z rozhovorů s participanty. Poslední kapitola byla věnována závěrečné diskusi a doporučení pro praxi.

Tato práce čtenáři umožňuje vhled do problematiky ústavní výchovy a ilustrativní pohled do života dětí, které jsou v dětském domově umístěny. Přínos vnímám především pro budoucí i stávající pracovníky, kterým tato práce může pomoci získat představu o životě dětí, se kterými budou pracovat, jejich pohled, pocity, zájmy a přání.

Vzhledem k tomu, že každé dítě je jedinečné, má jinou osobnost, názory a potřeby, nelze vyslovit jednotnou a univerzální odpověď na výzkumnou otázku, jak děti, které jsou v domově umístěny, vnímají instituci dětského domova.

Odpovědí na tuto otázku je, že každé dítě vnímá dětský domov a život v něm odlišně. Závisí to na mnoha faktorech. Jedním z nich jsou tety a vztahy s tetami, které ve značné míře ovlivňují průběh denního režimu dětí a celkově i jejich životy. Dalším stěžejním faktorem je, že život v DD je velmi strukturovaný a je v něm málo prostoru pro autonomii a vlastní volby, tudíž záleží i na povaze jednotlivých dětí. Některé děti vnímají pozitivně stabilitu, kterou tento organizovaný režim přináší, jiné děti by naopak ocenily více volnosti a prostoru pro vlastní realizaci a volby. V určité míře mohou názory dětí ovlivňovat i jejich rodiče a blízcí, se kterými jsou všechny děti v kontaktu.

Každé dítě je unikátní, má jedinečnou povahu, pocity, potřeby, na které je nutno brát zřetel, a také individuální a „svůj pohled“ na dětský domov. Tento výsledek je patrný již z výpovědí participantů. Ovšem prostřednictvím těchto mnou citovaných výpovědí lze alespoň nahlédnout do života jednotlivých dětí, které jsou v dětském domově umístěny, a to z

pohledu, kterému se veřejnosti za běžných okolností nedostane.

Seznam použitých zdrojů

- BĚHOUNKOVÁ, Leona. Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-87-9.
- BLAHOVÁ, Petra Anna-Marie. *Preparing Young People for Leaving Children's Homes. Social Work* [online]. 2020, 2020, 2020(4) [cit. 2022-01-02]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2021/01/2020-4-1-1.pdf>
- BUREŠOVÁ, Pavla, POLÁCHOVÁ, VAŠŤATKOVÁ, Jana a Pavla VYHNÁLKOVÁ, ed. *Rodina a náhradní rodinná péče*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-013-4.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.
- DUNOVSKÝ, Jiří a Hans EGGERS. *Sociální pediatrie*. Praha: Avicenum, 1989.
- DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9
- FLAKER, Vito. *Breathing the Hierarchy of Needs Away*. *Social Work: Czech and Slovak Social Work* [online]. 2019, 2019(1), 124 - 139 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2019-1.pdf>
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, ISBN 8071788880.
- HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KVALE, Steinar. *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. ISBN 080395820X.
- LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7.
- LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-710-7.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.
- MALACH, Josef. *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-374-9.
- MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.
- MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-93-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk Matějček a Josef LANGMEIER. *Výprava za člověkem*. Praha: Odeon, 1981. ISBN 0107081.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MATOUŠEK, Oldřich, 1999. *Ústavní péče*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-08-7.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Legislativa a systém sociálně-právní ochrany*. Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/legislativa-a-system-socialne-pravni-ochrany>
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NOVOTNÁ, Věra a FEJT, Vladimír. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-77-8.
- OSN - COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD. GENERAL COMMENT No. 5 (2003): General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child [online]. 2003, 2003(5), 21 [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CR C%2fGC%2f2003%2f5&Lang=en
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.

PETRUSEK, Miloslav. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 2009. ISBN 978-80-87207-02-4.

Počet dětí a mladých lidí v zařízeních ústavní a ochranné výchovy. Národní registr výzkumů o dětech a mládeži [online]. Národní pedagogický institut ČR [cit. 2021-9-3]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/statistika/indikator/12-pocet-deti-a-mladych-lidi-v-zarizenich-u>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RADIMSKÁ, R. (2003). Individuum a rodina: Teorie soukromého života podle Françoise de Singlyho / The Individual and the Family: The Theory of Private Life According to François de Singly. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 39(5), 667-685. Retrieved February 21, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/41131962>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SEKERA, Ondřej a Pedagogická fakulta. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009.

SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3593-1.

SINGLY, Francois de. Mít vlastní pokoj: Ke vztahu mezi prostorem a osobní identitou. *Sociální studia / Social studies*. 2009, 2009(4), 13-22.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

ŠAMÁNKOVÁ, Marie. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3223-7.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VESELÁ, Renata. *Rodina a rodinné právo: historie, současnost a perspektivy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-48-3.

VLÁDA ČR. Výbor OSN pro práva dítěte vydal komentář k nejlepšímu zájmu dítěte. VLÁDA

ČESKÉ REPUBLIKY [online]. 2013 [cit. 2022-02-08]. Dostupné z: [https://www.vlada.cz/cz/ppov/rlp/aktuality/vybor-osn-pro-prava-ditete-vydal-k-nejlepsimu-zajmu-ditete-107820/](https://www.vlada.cz/cz/ppov/rlp/aktuality/vybor-osn-pro-prava-ditete-vydal-komentar-k-nejlepsimu-zajmu-ditete-107820/)

WESTPHALOVÁ, Lenka a Renáta ŠÍNOVÁ. Nejlepší zájem dítěte. Právník [online]. 2019, 2019, (12), 1091—1108 [cit. 2022-02-09]. Dostupné z: <https://www.ilaw.cas.cz/casopisy-a-knihy/casopisy/casopis-pravnik/archiv/2019/2019-12.html?a=3458>

Právní předpisy

Vyhláška č. 438/2006 Sb.

Zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník

Zákon č. 104/1991 Sb. Úmluva o právech dítěte

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních

Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowova teorie potřeb (Šamánková, 2011, s. 26).....	19
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet dětí v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (Národní registr výzkumů o dětech a mládeži, online).....	24
---	----