

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Rozvoj osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu

Diplomová práce

Autor: Bc. Petr Tázlar
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.



Zadání diplomové práce

Autor:	Petr Tázlar
Studium:	P17P0789
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Rozvoj osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu
Název diplomové práce AJ:	Development of the personality of children in a family-type children's home

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu s důrazem na využitelnost komprehenzivní rehabilitace. První část práce se zabývá osobností dítěte, výchovou, komprehenzivní rehabilitací, dětskými domovy a osobností vychovatele. Druhá část práce je věnována výzkumnému šetření, které je provedeno kvalitativní strategií, zaměřenou na osobní zkušenosti vychovatelů s rozvojem osobnosti dětí umístěných v dětském domově. Realizovaný výzkum umožňuje nahlédnout na danou problematiku prostřednictvím jejich profesních zkušeností.

HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 9788026202196 LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9. MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 159 s. ISBN 80-85850-76-1. NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils. Brno: Paido, 2009, 381 s. ISBN 978-80- 7315-191-1 VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie-dětství a dospívání. Vyd. 2. UK Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978 -80 -246 -2153 -1

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.
Oponent:	doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval pod vedením Mgr. Gabriely Caltové Hepnarové, Ph.D. samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 6. 2020

Petr Tázlar

Anotace

TÁZLAR, Petr. *Rozvoj osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 88 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu s důrazem na využitelnost komprehenzivní rehabilitace. První část se zabývá osobností dítěte, výchovou, komprehenzivní rehabilitací, dětskými domovy a osobností vychovatele. Druhá část práce je věnována výzkumnému šetření, které je provedeno kvalitativní strategií, zaměřenou na osobní zkušenosti vychovatelů s rozvojem osobnosti dětí umístěných v dětském domově. Realizovaný výzkum umožňuje nahlédnout na danou problematiku prostřednictvím jejich profesních zkušeností.

Klíčová slova: osobnost dítěte, výchova, komprehenzivní rehabilitace, dětský domov, vychovatel

Annotation

TÁZLAR, Petr. *Development of the personality of children in a family-type children's home*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 88 s. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis is dedicated to the development of the personality of child in a family – type children's home with emphasis on the usability of comprehensive rehabilitation. The first part of the thesis deals with personality of child, education, upbringing, comprehensive rehabilitation, children's homes and personality of educators. The second part of the thesis describes the research. Qualitative method is the main method used in this research. The method focuses on the personal experiences of the educators with development of the foster children. The research allows discovering the issue from educator's point of view.

Keywords: personality of child, upbringing, comprehensive rehabilitation, children's home, educator

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Gabriele Caltové Hepnarové, Ph.D., za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce. Dále bych rád poděkoval respondentům, kteří přispěli k výzkumnému šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A ÚKOLY PRÁCE	3
1.1 Cíl práce.....	4
1.2 Úkoly práce.....	4
2 VÝVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE	5
2.1 Předškolní věk.....	5
2.2 Školní věk	9
2.2.1 Mladší školní věk	9
2.2.2 Pubescence.....	13
2.3 Adolescence	18
2.4 Osobnost dítěte v dětském domově.....	22
3 VÝCHOVA	26
3.1 Ústavní výchova.....	27
3.1.1 Výchova dětí v dětských domovech	28
3.1.2 Program rozvoje osobnosti dítěte.....	36
3.2 Výchovné cíle	37
3.2.1 Dlouhodobé výchovné cíle	38
3.2.2 Krátkodobé výchovné cíle	39
4 DĚTSKÉ DOMOVY V ČR.....	41
4.1 Legislativní ukotvení dětského domova.....	41
4.2 Personální zajištění dětského domova.....	42
4.3 Role vychovatele v dětském domově.....	43

4.3.1	Osobnost vychovatele	45
4.3.2	Kompetence vychovatele.....	47
4.3.3	Vzdělávání vychovatelů	48
5	METODIKA VÝZKUMU	50
5.1	Výzkumné otázky.....	50
5.2	Charakteristika zkoumaného souboru	50
5.3	Použité výzkumné metody.....	51
5.4	Analýza výsledků výzkumného šetření.....	53
6	SHRNUTÍ A DISKUZE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	69
	ZÁVĚR.....	77
	Seznam použitých zdrojů.....	80
	Seznam obrázků	86
	Seznam tabulek	87
	Přílohy	88

ÚVOD

V současné době pracuji na pozici denního vychovatele v dětském domově rodinného typu, proto je pro mě téma spojené s dětským domovem jasnou volbou. Při výběru tématu diplomové práce jsem přemýšlel nad tím, jaká jsou pro děti vyrůstající v dětském domově největší úskalí a proč se tyto děti po odchodu z ústavní péče dostávají do velmi složitých životních situací. Jedním z důvodů může být to, že dětské domovy a ústavní péče celkově, stojí již několik let nejen na okraji školství, ale celé společnosti. Dalším důvodem může být samotný průběh výchovného procesu a příprava na budoucí samostatný život. Rozhodl jsem se tedy věnovat oblasti, kterou můžu jako denní vychovatel nejvíce ovlivnit, proto jsem si obecným tématem diplomové práce zvolil rozvoj osobnosti dítěte v dětském domově rodinného typu.

O tom, že ústavní péče není společensky aktuální téma, svědčí i dostupná odborná literatura, které není mnoho a publikace jsou často i několik desítek let staré. Pro potřeby diplomové práce cíleně vycházím hlavně z publikací od slovenských a českých autorů (Škoviera, Kouteková, Zelina, Matějček, Matoušek, Janský, Sekera), kteří dokáží nejlépe zachytit a popsat podmínky a možnosti ústavní péče v naší společnosti. Uvedení autoři se shodují v tom, že do dětských domovů jsou stále častěji umísťovány děti postižené či jinak dědičně zatížené (což je i případ dětského domova, ve kterém pracuji). Na základě této skutečnosti jsem se rozhodl zkusit propojit výchovu postižených dětí s ústavní péčí. V odborné literatuře se v této souvislosti hovoří o tzv. komprehenzivní rehabilitaci, které se ze zdravotního hlediska věnují například Votava, Jankovský či Jesenský. Z výchovného hlediska jsem s touto možností setkal pouze v publikaci Riziková mládež od Labátha a kol. Z mého pohledu se jedná o téma zajímavé, neprobádané, aktuální a velmi závažné. Vědecko výzkumný problém předložené diplomové práce se tedy týká aplikovatelnosti komprehenzivní rehabilitace ve výchově dětí v dětském domově rodinného typu. Jelikož je proces komprehenzivní rehabilitace dlouhodobý, soustavný a dělí se na několik přístupů, je cílem práce popsat a analyzovat proces rozvoje osobnosti dětí s důrazem na využitelnost jednotlivých přístupů komprehenzivní rehabilitace.

Pro úspěšné splnění cíle předložené diplomové práce se v úvodních teoretických kapitolách věnuji hlavně obecnému rozvoji osobnosti dítěte. Obecným rozvojem osobnosti dětí se zabývá mnoho autorů. Kritériem pro výběr vhodných publikací, je propojení obecných poznatků, specifických odlišností a rad pro vychovávající osoby. Z tohoto důvodu jsou vybrány publikace především od Heluse, Janského, Matějčka či Šimíčkové – Čížkové a kol., které jsou částečně doplněny pohledy dalších autorů. Uvedené vývojové úkoly a cíle jednotlivých období, slouží v empirické části jako východisko, při srovnávání dosažené úrovně dětí umístěných v dětském domově, s úrovní uváděnou v odborné literatuře.

Následující část je věnována ústavní výchově. Jsou zde popsány jednotlivé fáze výchovného procesu, výchovné přístupy komprehenzivní rehabilitace a zásady, které musejí vychovatelé při výchovném působení na děti dodržovat (Lazarová a kol., Labáth a kol.). V závěru kapitoly jsou uvedeny cíle, ke kterým výchovný proces směřuje, a které jsou pro děti v dětském domově považovány za důležité.

Závěrečná teoretická kapitola se zaměřuje na dětské domovy. Jsou zde uvedeny nejdůležitější zákony, kterými se zařízení institucionální péče musí řídit. Dále pak personální obsazení dětského domova s důrazem na vychovatele, kteří jsou nositelé cílů výchovy (Bendl, 2015). Jednotlivé podkapitoly jsou věnovány roli, osobnosti, kompetencím či vzdělávání vychovatelů (Sekera, Čáp, Večerka a další).

Na uvedená teoretická východiska navazuje empirická část práce. V úvodu této části jsou popsány charakteristiky zkoumaného souboru, který tvoří pět denních vychovatelů z jednoho dětského domova rodinného typu v Pardubickém kraji. Pro samotné výzkumné šetření je zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s respondenty. Na základě analýzy jednotlivých rozhovorů jsou zodpovězeny výzkumné otázky, které přibližují možnosti využití komprehenzivní rehabilitace v procesu rozvoje osobnosti dítěte.

Diplomová práce je určena především pedagogickým pracovníkům v zařízeních ústavní výchovy, případně studentům speciální a sociální pedagogiky. Výsledky práce mohou sloužit také jako východisko pro další, prohlubující výzkum v dané oblasti.

1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A ÚKOLY PRÁCE

Dětský domov rodinného typu se skládá z několika rodinných skupin. Rodinnou skupinu tvoří denní vychovatelé, asistenti pedagoga a šest až osm dětí. Věkové rozmezí dětí se pohybuje od tří do osmnácti let. Velký rozdíl mezi jednotlivými dětmi (i stejně starými) je v psychické a fyzické úrovni (Sekera, 2009). Do dětských domovů jsou v posledních letech stále častěji umísťovány děti postižené, či jinak dědičně zatížené (Janský, 2014, s. 116; Matějček, 1999, s. 41). Na tuto skutečnost je při výchově dětí v zařízeních ústavní výchovy potřeba reagovat a brát výchovný proces jako komprehenzivní (ucelenou) rehabilitaci (Labáth a kol., 2001).

Novolatinský pojem „rehabilitace“ byl zaveden v 19. století a znamenal původně léčebné postupy, vedoucí k návratu do stavu funkční schopnosti (habilis = schopný). Optimálním výsledkem rehabilitace je proto odstranění všech důsledků nemoci či úrazu, které se projevují na pohybovém ústrojí, rozumových schopnostech a psychice vůbec. Velmi specifická je z tohoto hlediska situace u dětí. U řady z nich je nemoc či postižení vrozené. Proto návrat k původnímu stavu v dětství je nelogický – dítě se naopak neustále vyvíjí, jeho schopnosti se zvětšují. Cílem rehabilitace v dětství je proto podporovat přirozený vývoj a přiblížit ho u postiženého dítěte vývoji jeho zdravých vrstevníků, případně dosáhnout zcela fyziologického vývoje. Jelikož nemohou být důsledky nemoci či postižení řešeny čistě zdravotnickými prostředky a stav je trvalý či dlouhodobý, hovoříme o tzv. komprehenzivní rehabilitaci (Votava, 2003, s. 9 – 14).

Na základě odborné literatury a dostupných pramenů si jako vědecko výzkumný problém stanovuji: Jaká je aplikovatelnost komprehenzivní rehabilitace v procesu rozvoje osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu?

1.1 Cíl práce

Cílem práce je s oporou o odbornou literaturu popsat a analyzovat proces rozvoje osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu s důrazem na využitelnost jednotlivých přístupů komprehenzivní rehabilitace.

1.2 Úkoly práce

Z uvedeného cíle práce vycházejí následující úkoly:

- Zaměřit se na studium literatury zabývající se obecně osobností dítěte, osobností dítěte v dětském domově, výchovou, komprehenzivní rehabilitací, dětskými domovy a pedagogickými pracovníky.
- Formulovat vědecko výzkumný problém a výzkumné otázky.
- Pro sběr dat zvolit metodu polostrukturovaného rozhovoru. Připravit okruhy otázek pro rozhovor s vychovateli z dětského domova rodinného typu.
- Kontaktovat jednotlivé vychovatele a domluvit s nimi osobní setkání.
- Provést rozhovory s vychovateli.
- Pro naplnění cíle práce použít metodu analýzy dat s prvky zakotvené teorie.
- Z následné syntézy dat odpovědět na výzkumné otázky a vyvodit závěry, které budou sloužit vychovatelům pro budoucí praxi.

2 VÝVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE

V této kapitole se věnuji obecnému vývoji osobnosti dítěte, specifikům jednotlivých období a cílům, kterých by v těchto obdobích mělo být dosaženo. Jelikož komprehenzivní rehabilitace u dětí usiluje o přirozený vývoj a přiblížení se úrovni vývoje zdravých vrstevníků, bude následující text sloužit jako východisko při porovnávání fyzické a psychické úrovně u dětí z dětského domova rodinného typu.

Nezákladnější charakteristikou dítěte, o jehož osobnost půjde, je charakteristika jeho věkovým určením. Nejčastěji se setkáváme s rozlišením fází dětského věku, mládí či adolescence, dospělosti a stáří. Sám dětský věk, jenž je úsekem nejbouřlivějšího vývoje v celém našem životě, je možno dle Říčana (1989, s. 78) rozdělit na jeho ranou, střední a pozdní fázi (končící zhruba v patnácti letech). Podrobnější dělení podává Vágnerová (2000, s. 35), která rozlišuje devět období dětského věku, vyčleňovaných na základě výrazných specifik. Jsou to období: prenatalní, novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní, nástupu do školy, školního věku, pubescence, adolescence.

Vzhledem k tomu, že v dětském domově rodinného typu mohou být děti od tří do osmnácti let, je práce zaměřena na období předškolního věku, mladšího školního věku, pubescence a adolescence (Helus, 2004, s. 199 – 200).

2.1 Předškolní věk

V předškolním věku, tedy věku mezi třetím a šestým rokem života, dochází hlavně k významným vývojovým proměnám, které charakterizují nově se otevírající možnosti, jež je třeba využívat, i meze, jež je třeba respektovat (Helus, 2004, s. 201).

U dětí dochází k růstu obratnosti, ke které Říčan (1989, s. 132) praví: „*Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě) – a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí*“.

Celkově se zdokonaluje hrubá motorika. Na počátku tohoto období jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované, ale v průběhu se chůze automatizuje. Zdokonalují se také pohyby jako běhání, skákání a pohyb po nerovném terénu. Koncem tohoto období je dítě schopno zvládat činnosti, které již vyžadují složitou pohybovou koordinaci, např. jízda na kole, koloběžce, bruslení, lyžování, plavání (Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 68).

Nové možnosti se otevírají také v myšlení, které však přináší i jeho omezení. U předškoláků si můžeme pokroky ilustrativně přiblížit například v matematických výkonech. Předškolák v tomto období dokáže počítat od jedné do deseti, a to v tom slova smyslu, že nejen odříká číslice v patřičném pořadí, ale dokáže také sečíst tři kuličky a vědět, že je to méně než čtyři a více než dvě. Na jednoduchých příkladech dokáže také vnímat praktické využití přímé a nepřímé úměrnosti. Oproti věku batolecímu je to bezesporu významný krok vpřed, který otevírá nové možnosti pro výchovné působení, hru a zábavu. Vhodné využívání těchto možností, napomáhá dalšímu duševnímu vývoji. Tento pokrok ale nesmíme přecenit – vedlo by to k nepochopení specifických omezení tohoto věku a v důsledku ke škodlivému přetížení dítěte (Helus, 2004, s. 202; Matějček, 2007, s. 52; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 70).

V úvahu musíme dle Heluse (2004, s. 202) a Šimíčkové - Čížkové a kol. (2005, s. 70) brát následující charakteristiky myšlení předškoláka:

- Neopírá se o pojmy, ale zatím jen o **pseudopojmy**. Pojmy jsou založeny na vyřídění určité skupiny jevů podle podstatných, všem jejím položkám společných znaků. Pseudopojmy dítě vyřídí podle znaků, které mu jevově imponují, jsou mu nějak nápadné (např. tlama krysy je zlá, proto krysa ubližuje zvířátkům – musí to být dravec; koťátko má něžnou tlapičku a rádo se mazlí – proto nemůže být dravec).
- **Neopírá se důsledně o trvalost předmětu v prostoru a čase**. Přesypeme – li například korálky z širší nádoby do užší, dítě je přesvědčeno, že je jich nyní víc. Dítě v tomto věku nedokáže nahlížet na věc z různých úhlů.
- **Je egocentrické**. Jak určitá věc dítě zaujala nebo jak si přeje, aby něco bylo, tak to také je.

- **Je magické.** O tom, co se bude dít, rozhoduje přání. Tomu odpovídá záliba dítěte předškolního věku v pohádkách, sklon navazovat na pohádky vlastním pohádkovým vyprávěním.

Výrazný pokrok nastává ve výtvarném projevu. Dle Říčana (1989, s. 141 - 142) je pro předškolní dítě kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě považuje kresbu za samozřejmost, stejně jako dospělí mluvení. Dítě mnohdy poví kresbou daleko víc, než by dovedlo vyjádřit slovy.

Tohoto faktu využíváme při diagnostice. Citlivý výklad kresby, nám může napovědět, jak co dítě prožívá, čeho se bojí, co jej trápí, k čemu se upíná apod. Kresba napomáhá také k diagnostice inteligence. Podle toho, jak dítě v pěti letech vypracuje autoportrét (pět prstů, uši, odpovídající tělesné proporce apod.), lze posuzovat úroveň jeho rozumového vývoje (Helus, 2004, s. 203).

Šimíčková - Čížková a kol. (2005, s. 68) dále uvádějí, že rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulaci s nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč atd. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky. Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou. Pokud je činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o ambidextrii (nevyhraněná lateralita).

Dochází také k proměnám v sociálním životě. Dítě je v tomto věku samozřejmě prostoupeno rodinou, nicméně na významu výrazně nabývá jeho **kamarádství s vrstevníky**. Můžeme si povšimnout, že v předškolním věku naprostá většina dětí po společnosti druhých dětí vysloveně touží a jsou celé šťastné, když si jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry, když se před nimi samy mohou trochu předvést a vytáhnout (Matějček, 2007, s. 48; Jungwirthová, 2009, s. 143). Podle Vágnerové (2000, s. 128) „...je pro předškolní dítě kamarád ten, kdo chce to, co chci já. Na druhé straně děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka – ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky. Pokud však okolí dá předsudky najevo, dokáže je dítě vyjádřit velice zle. Při vhodném výchovném působení, dítě dokáže být nejen předsudků prosté, ale zajímá se o „jinakost“ druhého dítěte a touží mu pomáhat.“ Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému), zevnějšek, vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování apod. Výchovné

působení na harmonické soužití dětí má zde velký vliv a může mít dlouhodobé pozitivní důsledky (Helus, 2004, s. 203).

Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožní nám pozorovat vývojové zvláštnosti (Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 72).

Velký význam v období kolem třetího roku života mají hry na sociální role. Dítě je schopno silou své představivosti jako by vyjít ze sebe samého a stát se někým jiným, někde jinde, někdy jindy. Dobře ví, že to není doopravdy, přesto se dokáže pro své fantazijní „jinobytí“ nadchnout a intenzivně je prožívat, až zapomíná na své skutečné já. Tomuto se oddává zejména v hrách na sociální role – na povolání; na různé postavy ze svého okolí, z pohádek a příběhů, které mu byly čteny, vyprávěny, jež vidělo v televizi. Pomocí her na sociální role se dítě učí vyhraňovat některé své vlastnosti a připodobňovat se ke vzorům, které touží napodobit. Hry na sociální role rovněž umožňují kompenzovat frustrace, jimiž dítě trpí – různá omezení a ponížení, různé obavy a úzkosti. V neposlední řadě tyto hry napomáhají k uvolnění tvůrčí fantazie; spřádání fantazijních dějů dávají dítěti pocitovat cosi jako vysvobození. To má pro dítě a jeho vývoj mimořádný význam (Helus, 2004, s. 203 - 204).

Ruku v ruce s výše zmíněnými informacemi jde sociální expanzivita. Dítě se stává partnerem rozhovorů a diskuzí, poněvadž se rádo ptá, vyjadřuje svůj názor, nesouhlasí a „ví“ to či ono lépe než rodiče, čímž vyvolává u blízkých osob sympatizující odezvy a ty zase dále povzbuzují, resp. kultivují jeho iniciativu. Významnými projevy expanzivní iniciativy dítěte jsou např. snahy včlenit se do skupiny dětí, navazovat kontakty, hrát si spolu nebo si vyměňovat hračky (Helus, 2004, s. 204; Matějček, 2007, s. 48).

S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje. Období vzdoru přechází nebo už přešlo docela a nastoupilo období tzv. konformity, což znamená, že dítě vysloveně chce vypadat jako ostatní, dělat to, co dělají druzí, a chápe (a více než

kdykoliv později v životě je ochotno dodržovat) to, „co se dělat má“ a „co se dělat nemá“. Dítě si díky vlivu sociálního okolí uvědomuje platnost zásad a norem a to dává jeho iniciativě žádoucí směr, zdravou a nutnou korekci i dramatické napětí. (Helus, 2004, s. 205; Matějček, 2007, s. 50; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 71).

2.2 Školní věk

V této podkapitole se věnuji dětem mezi šestým a patnáctým rokem života. Jedná se o důležité a rozsáhlé období, proto si školní věk rozdělím na mladší školní věk a období pubescence.

2.2.1 Mladší školní věk

Jako mladší školní věk označujeme věkové období od šesti do jedenácti let života. Název odkazuje na skutečnost, že se dítě stalo školákem. Vstup dítěte do školy je velkou událostí jeho života, která má dalekosáhlé důsledky pro jeho další vývoj. Dobře této skutečnosti rozumět, správně si ji vysvětlit a vyvodit z ní náležité závěry má pro práci vychovatele zásadní význam (Helus, 2004, s. 205).

Kolem šestého roku dosahuje většina dětí **přípravenosti pro školu**. Znamená to, že dítě se stává celkově vybaveným pro zvládnutí nároků primární školy. Vágnerová (2000, s. 141) uvádí: „*Dítě má především schopnost chápat smysl školního vzdělávání a podle toho rozvíjí svou autoregulaci. Dítě to, co od něho škola žádá, spojuje se zájmem a radostí z učení i života ve školním prostředí*“.

Matějček (2007, s. 65) zdůrazňuje, že období mladšího školního věku je také nejlepším časem pro nápravu poruch či nedostatků ve vývoji řeči. V době, kdy dítě dosáhlo školní zralosti a je schopno se soustavně učit, je dostatečně zralý také jeho nervový systém, aby mu umožnil vědomě ovládat tak složitý a jemný pohybový aparát, jakým jsou naše mluvidla. V tomto období lze napravit poruchy či nedostatky řeči poměrně rychle a snadno, později už to bývá zpravidla podstatně zdoluhavější a svízelnější.

V počátcích školní docházky může také docházet k občasným bouřlivým projevům emocí, které bývají čitelně směřované a vyvolané zřejmou příčinou. Projevy strachu bývají často motivované obavami z neúspěchu, posměchu a ohrožením potřeb prožitku vlastní důstojnosti (Janský, 2014, s. 26).

Pro minimalizaci vzniku negativních vlivů, by mělo dítě dle Heluse (2004, s. 206) a Šimíčkové - Čížkové a kol. (2005, s. 95 – 96) před nástupem do školy zvládat následující body školní připravenosti:

- Po patřičnou dobu vyučování koncentrovat pozornost, aktivizovat své schopnosti - pozornost má pro školáka prvořadý význam, jelikož rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů a tím i o úspěšnosti a neúspěšnosti v oblasti učení.
- Přizpůsobit se režimu vyučování a soužití s dětmi a učitelkou.
- Koordinovat svou senzomotoriku – kreslení, psaní, modelování.
- Sledovat řeč druhých, rozpoznávat slabiky, artikulovat, rozlišovat jemné rozdíly ve tvarech.
- Přiměřeně věku logicky uvažovat – logické myšlení se opírá o konkrétní věci a jevy, které si lze názorně představit.
- Chápat smysl různých zátěží a omezení – po určitou dobu omezení pohybu, nemluvit při vyučování apod.
- Uvědomovat si povinnosti.
- Ovládat svou afektivitu.
- Spolupracovat s ostatními dětmi, nerušit se mezi sebou navzájem, podílet se na vytváření kamarádských vztahů.

Dosažení školní připravenosti je důležitou podmínkou úspěšného zařazení dítěte do školy. Nezralému nebo nepřipravenému dítěti či dítěti jinak hendikepovanému je nutno pomoci. Zvolen je například odklad školní docházky; nebo je dítě zařazeno do speciální třídy, kde se naučí své nedostatky pomocí intenzivní péče školených odborníků překonávat (Helus, 2004, s. 206).

V souvislosti s nástupem do školy dítě mocně prožívá potřebu obstat, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklidit pochvalu. Jsou – li okolnosti

příznivé, probouzí se v dítěti usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctížádostivost a odpovědnost za výsledky své práce. Negativně na vývoj dítěte a utváření osobnosti působí, když snaživá pracovitost není podchycena a povzbuzována, ale naopak podlamována. To je způsobeno hlavně opakujícími se neúspěchy, z nichž vychází pocit méněcennosti. Motivace k dobrému výkonu u mladších školáků musí přicházet zvnějšku (povzbuzení, pochvala, úsměv, obdiv apod.). Vychovatel musí zvláště dbát na to, aby v dítěti posiloval snaživou pracovitost a eliminoval nebezpečí vzniku pocitů méněcennosti, v situacích zadávání úkolů, hodnocení dítěte a jeho sebe prezentace (Helus, 2004, s. 206 – 207; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 96).

Zadávání úkolů

Ve zdravém prostředí děti přirozeně projevují snahu a úsilí, chtějí si věci vyzkoušet. To platí tehdy, nemusí – li se bát, že v případě neúspěchu budou nějak trpět. Vychovatel by měl vytvářet podmínky, ve kterých by všechny děti zadávané úkoly vítaly. Má připravovat výchovné situace tak, aby je dítě vnímalo především jako lákavou šanci projevit své kvality, uspět, pochlubit se, zažít dobrodružství, mít o čem vyprávět, být na sebe hrdý. U mnoha dětí je však taková otevřenost vůči úkolům a požadavkům narušena v důsledku nevhodných reakcí okolí na váhání a chyby. Úkolem vychovatele poté je, aby dítěti umožnil získat výrazné pozitivní korektivní zkušenosti. Důležité je také dítě povzbudit a pochválit nejen za dobrý výkon, ale za každou dobrou snahu. Kdybychom neocenili snahu, u mnohých dětí bychom se třeba ani lepšího výkonu nedočkali (Helus, 2004, s. 207; Matějček, 2007, s. 64).

Hodnocení dítěte

Helus (2004, s. 207) uvádí: *„Hodnocení se může snadno stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně říká, že je výkonově slabé, horší než druzí. Což je důvod, proč se v některých školských systémech klasifikace v primární škole odmítá.“* S tímto souhlasí i Janský (2014, s. 26): *„Necitlivě užívaný systém školního hodnocení, včetně známek, může negativně ovlivnit vývoj školákova sebepojetí i vztahu ke škole a vzdělávání. Jak přijímá okolí dítě, tak i dítě vnímá samo sebe.“*

Aby k ničemu takovému nedocházelo a hodnocení mělo výrazně pozitivní účinky na vývoj a učení žáků, je dle Heluse (2004, s. 208) třeba:

- Omezovat hodnocení založené na porovnání dětí mezi sebou navzájem a na místo toho spíše porovnávat stávající výkon dítěte s výkonem předchozím.
- Využívat hodnocení kriteriálního – založeného na zdůraznění toho, jak se dítě blíží k vytyčenému cíli.
- Používat více hodnocení formativního a méně hodnocení finálního.

I přesto, že se v tomto případě jedná o hodnocení v rámci školy, jsou zmíněné body využitelné také pro vychovatele v dětském domově.

Sebeprezentace dítěte

Je třeba navozovat situace, v nichž dítě vystupuje před druhými, vstupuje do centra pozornosti, je aktérem. Děti v tomto věku po něčem takovém touží. Sebeprezentace jim přináší pocity zadostiučinění a hrdosti. Na druhé straně je také mnoho dětí, které se z různých důvodů (hlavně neadekvátních reakcí okolí) stydí a bojí, že si udělají ostudu. To je třeba odblokovat tím, že dítě získává zkušenosti, které tyto pocity oslabují. Sebeprezentace je důležitá pro vývoj bohatého projevu, utváření způsobilosti chovat se kultivovaně, přirozeně a důstojně (Helus, 2004, s. 208).

Matějček (2007, s. 77) dodává, že období mladšího školního věku je obdobím soutěžení a je dobré, aby se dítě v prvních letech školní docházky aspoň přijatelně naučilo plavat, jezdit na kole, lyžovat nebo bruslit, což jsou základní sportovní dovednosti mezi dětmi vysoce ceněné. Přitom jde o sporty, které samy o sobě nejsou soutěživé. Dítě se v nich však může předvést, může prezentovat svou dovednost a nestojí tu tváří v tvář žádnému protivníkovi.

Tomuto nahrává celkový motorický vývoj, který se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější; zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Trvá všeobecná aktivita dítěte s výraznou radostí z pohybu. A zvláště při psychickém napětí je pohyb vhodným uvolněním, které vrací dítě do duševní

rovnováhy, proto by měl být nedílnou součástí každodenního časového režimu školáka (Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 94).

2.2.2 Pubescence

Vývojové období pubescence bývá také někdy označováno jako střední školní věk nebo raná adolescence. Latinské slovo „pubes“, od kterého se název pubescence odvozuje, znamená chmýří, vousy, v přeneseném významu pak pohlavní orgány. Tedy na jedné straně zjevné směřování k sexuálnímu zrání a dozrání. Na druhé straně je ale nápadné, že psychické a sociální „dospění“ s tímto dospíváním fyziologickým nemusí souviset a vesměs také souviset nemůže, jelikož akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým. A právě v tom je odlišující znak pubescence oproti adolescenci (Helus, 2004, s. 209; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 102).

Mezi fází mladšího školního věku a pubescencí je poměrně ostrý předěl. Pravděpodobně jeden z nejostřejších, jimiž v životě procházíme. Rozumějme tomu tak, že mladší školní věk je považován spíše za období klidné, vyrovnané, kdežto pubescence je věk plný neklidu, dramatické proměny těla i duše, kdy jedinec nejen ví a umí víc než dříve, ale především se přetváří do jiné podoby. Změna se netýká jenom zevnějšku, ale pubescent se také začíná vzpouzet autoritám, vstupuje v dosud nepředvídatelné konflikty s rodiči a učiteli a v neposlední řadě začíná jinak prožívat sám sebe. Nově se ptá kým je a jakým směrem se v životě ubírat. Tuto proměnu často provázejí hluboké krize, změny nálad, názorů a tužeb (Helus, 2004, s. 210; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 101).

V tomto období se chlapci počínají odlišovat ve svém chování specifickými formami sebeprosazování, prostřednictvím síly, odvahy a větším ovládním citových stavů. Děvčata projevují častěji větší vcítivost, úzkostnost, nebo smysl pro pořádek. Pro obě pohlaví je však charakteristická zvyšující se citová dráždivost a labilita, což souvisí s nedokončeným psychickým a sociálním dospíváním. Chování je výbušné, stačí nepatrný podnět a objeví se intenzivní reakce vzteku, smíchu, smutku apod. Pro vychovatele bývá toto období náročné právě proto, že dítě reaguje překvapivě

přecitlivěle a výbušně na situace, které mu v minulosti změnu nálady nezpůsobovaly. Jedním z důvodů může být pociťovaná frustrace ze skutečnosti, že ztrácejí chráněné postavení dětí, ale ještě nezískaly uznávané postavení dospělých (Janský, 2014, s. 27 – 28; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 104).

S výše zmíněným souvisí to, že u dětí se touto dobou objevuje tzv. rodičovské chování, čímž se myslí instinktivní, nenaučená, neuvědomělá část (jak se k dítěti stavíme, jak na něj mluvíme, jak reagujeme na jeho pláč, na jeho úsměv a na jiné jeho projevy). V tomto věku se mnohé děti dovedou o své malé sourozence docela dobře postarat, což je možné vidět právě v dětském domově, kde starší sourozenci velmi často pečovali o mladší již v době, kdy ještě žili s biologickými rodiči. Tento model však běžně fungoval v generaci našich pradědečků, kdy rodina s péčí starších dětí o mladší počítala jako s něčím přirozeným, nutným a samozřejmým. Odtud také vychází doporučení, aby vychovatelé výchovně využili příležitosti, kdy se děti tohoto věku mohou stýkat s malými dětmi a umožnili jim ony probouzející se „rodičovské postoje“ rozvíjet a kultivovat (Matějček, 2007, s. 74).

Po této obecné charakteristice pubescence se nyní zaměříme na pět oblastí, které naše představy o vývojovém dramatu pubescence zkonkrétní. Důraz položíme na formulování tzv. **rozvojových úkolů** (Helus, 2004, s. 210).

Podle Havighursta (1982, s. 45) je pro ně podstatné že:

- Jedince daného věku více zaměstnávají, bytostně se jich dotýkají, odpovídají jejich touze rozvíjet se – směřovat do otevřené, nadějně budoucnosti.
- Sociální okolí jimi vyjadřuje svůj zájem na osobnosti a vývoji jedinců daného věku, vhodným zadáváním těchto úkolů jim vychází vstříc a sděluje jimi chápající postoj.
- Zvládání rozvojových úkolů přináší vnitřní zadostiučinění a i vnější uznání.
- Nezvládání rozvojových úkolů vyvolává pocit životní nespokojenosti. Zhoršuje celkové postavení jedince, oslabuje jeho rozvojový elán.

Pět rozvojových úkolů

Přijetí vlastního těla

Pro období pubescence jsou dramatické tělesné proměny s bohatými, neméně dramatickými až drastickými důsledky psychickými. Především se rychle mění váha, výška, celkový vzhled, druhotné sexuální znaky, hlas apod. Šimíčková - Čížková a kol. (2005, s. 101) zdůrazňuje, že pro období dospívání je typická rozdílná akcelerace nejen mezi chlapci a dívkami, ale i u téhož pohlaví, kdy vidíme odlišný nástup fyziologických i psychických změn. Všechny tyto změny bývají označovány jako drastické, protože překvapují, někdy až šokují. Okolí ani dotyčný jedinec si s nimi mnohdy neví rady. Jedním z charakteristických problémů tohoto věku může být např. dysmorfofobie (strach z vlastního vzhledu) – z toho jak vypadám a jak mne mohou druzí lidé vnímat. První rozvojový úkol pubescence, jehož naléhavost jedinec sám pocítuje, ze svého nitra, ale k jehož zvládnutí potřebuje pomoc svého okolí, v neposlední řadě pomoc výchovnou, se týká **pojetí a akceptace vlastního těla jako hodnoty**. Řešení tohoto rozvojového úkolu spočívá v kultivaci, rozšiřování a prohlubování zkušeností se svým tělem, jeho fungováním a možnostmi jeho vývoje. Cestou pro člověka zde je správná životospráva, tělesná cvičení, sport, pěstování aktivního zdraví apod. (Helus, 2004, s. 210 - 211).

Velký význam mají tělesná cvičení u chlapců, zvláště pak cvičení na rozvoj síly, protože být silný je podstatnou složkou mužské identity a současně může být i účinnou prevencí agresivních projevů s pocity méněcennosti, neurotickými či jinými obtížemi. Silní lidé, vědomi si své síly, se zpravidla sami od sebe neperou a neubližují slabším (Janský, 2014, s. 28; Matějček, 2007, s. 78).

Sebeuvědomění jako chlapce, dívky / muže, ženy a vztah k opačnému pohlaví

Rozdíl mezi dívkou a chlapcem vnímají děti dokonce už v batolecím věku. Tento zájem prochází proměnami přesahující dětství, aby posléze vyústil v pojetí a prezentaci sebe samého nebo samé jako muže, anebo ženy. Jedinec tím dospívá k jednomu ze svých nejdůležitějších vymezení, k jednomu z podstatných znaků své individuality. Zlomovou událostí je nápor sexuálního citění a prožívání. Ve vztahu k druhému pohlaví mizí vzájemná izolovanost chlapců a děvčat a dochází ke

vzájemnému sblížení, které má však v počátku podobu škádlení, koketování. U pubescentů je velká potřeba navazovat citový vztah, dochází k prvnímu zamilování, ve kterém je velká míra idealizace milovaného partnera. Druhý rozvojový úkol se tedy týká **pojetí a akceptace vlastní mužské/ženské přirozenosti**. S čímž neoddělitelně souvisí pojetí a akceptace druhého pohlaví v jeho jinakosti a současně komplementaritě. Hledání vhodných projevů styku mezi mužem a ženou (Helus, 2004, s. 211; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 108).

Matějček (2007, s. 84) dále zdůrazňuje, že při objevování intimity chtějí být pubescenti v tomto období se svými city sami. Mají na to právo a z vývojového hlediska je to vlastně nutné a žádoucí. Vnitřní citový život se tím rozvíjí, kultivuje, zušlechťuje. Největšími výchovatelskými ctnostmi v tomto období jsou asi zdrženlivost, trpělivost a optimistický výhled do budoucna.

Přijetí svého postavení ve vrstevnických vztazích

Po jedenáctém roce věku význam vrstevnických vztahů prudce narůstá. Proměny, jimiž dívky i chlapci prochází, je sblížení dohromady. Pubescenti těžko nesou izolovanost. Přináležet do kamarádského svazku či party je naléhavou potřebou. Obstát v očích kamarádů a vydobýt si pozici v partě se často stává centrální hodnotou usilování. Zvláště u chlapců, kde se objevuje vůdce jako přirozená autorita, která svým vlivem na chování dospívajícího jedince překoná autoritu rodičů (Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 105). Třetím rozvojovým úkolem pubescence proto je **pojetí a akceptace sebe samého a svého postavení ve vrstevnických vztazích**. Pro vývoj osobnosti mají dle Heluse (2004, s. 212) zásadní význam otázky typu:

- Jakou mám vlastně odpovědnost za svou osobu, za své kamarády, za partu?
- Kde a jak mám vytyčit hranici mezi přátelskou vcítivostí a obětavostí na jedné straně a sobeckým či hloupým zneužíváním silných vzájemných citů na straně druhé?
- V čem spočívá vzájemná spolupráce a na čem je založeno čestné soupeření?
- Jak se vyrovnávat s konflikty a kde hledat jejich řešení?

S přáteli svých dětí v tomto věku proto nakládejme opatrně. Měli bychom samozřejmě vědět, kdo jsou a jací jsou – a těch dobrých bychom si měli obzvláště vážit. Zákazy a frontální útok proti „přátelům“, kteří se nám pro naše dítě zrovna vhodnými nezdají, zpravidla mnoho nepomohou, ba spíše mohou dítě odcizit nám než oněm přátelům. Lépe je více se ptát než kázat. Je potřeba položit si otázku i sami sobě, zdali právě toto naše dítě je pro ty druhé vhodným přítelem, zdali jim něco pozitivního dává, v čem jim pomáhá, v čem je povznáší (Matějček, 2007, s. 86).

Počátky vytyčování životních plánů a perspektiv

Zejména v mladším školním věku, s přesahem do rané pubescence, převládá ve vztahu k budoucnosti snění, toužení, vyžadování apod. Mladiství tráví mnoho času tzv. denním sněním, k němuž jim napomáhá nový mohutný příliv fantazie. Mluvíme o nepravém vztahu k budoucnosti, protože je určován spíše jen stávajícím rozpoložením, ne vážnými plány do budoucnosti. Čtvrtý rozvojový úkol pubescence se tedy týká **projasňování vlastní budoucnosti**. Pubescent se konfrontuje s nezbytností nenechat čas jen tak plynout, ale klást na sebe nároky, vytyčovat perspektivy, mít plány, ztvárňovat svůj „životopis“, vyjádřit odpovědnost za sebe sama. Toto téma plně přechází do adolescence, kde teprve nachází své plné vyjádření a stává se jejím dominujícím úkolem (Helus, 2004, s. 213; Matějček, 2007, s. 84).

Proměny vztahu k rodičům a uchování významu rodinného zázemí

V tomto období dochází k odcizení, které je zpravidla provázeno úsilím opět nalézt polohu, v níž by se střety smířily, a našlo by se více porozumění. Předchozí čtyři rozvojové body nám v podstatě dávají odpověď na otázku, proč tomu tak je. To, co bývá největším problémem, je vyostřená kritičnost pubescentů vůči dospělým, učitelům a zejména rodičům. Toto i další problémy nabývají na obtížnosti, když chybí uklidnění, korekce, dobrá vůle, porada, obnovená důvěra – tedy když se střetnutí stupňuje (Helus, 2004, s. 213; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 105).

Janský (2014, s. 27) se dále věnuje tomu, že zvláště chlapci v tomto období, získávají prostřednictvím mechanismů sociálního učení specificky mužské postoje, mužský způsob řešení problémů i vztah k ženám (matkám). Časté projevy

negativismu, vzdorovitosti a nedůvěry vůči ženám bývají častými příznaky poruch chování u chlapců, vyrůstajících v rodinách bez otce.

Posledním rozvojovým úkolem pubescence je tedy **uchování, resp. obnova významu rodinného zázemí jako útočiště nabízejícího porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci**. Rodina už není tím, čím byla pro malé děti – tedy daností skýtající dobrodiní. Nyní je také apelem na pubescenta, aby se na dobrodiních, která může rodina poskytnout, učil podílet svou vlastní poctivostí (Helus, 2004, s. 213).

2.3 Adolescence

Termínem adolescence označujeme poslední věkové období předcházející dospělosti. Macek (1999, s. 11) uvádí: „*Termín adolescence je odvozen z latinského slova adolescere (dorůstat, dospívat). Označení adolescenti se v českém jazyce volně zaměňuje s označením dospívající či dorost. Adolescence je většinou datována od patnácti do dvaceti let věku. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).*“

Podobně vidí adolescenty také Šimíčková - Čížková a kol. (2005, s. 111), která uvádí, že tato vývojová etapa je pro jedince náročná, neboť se zde ukončuje doba mezi dětstvím a dospělostí. U děvčat začíná kolem šestnáctého roku, u chlapců asi v sedmnácti letech. Koncem tohoto období se vyrovnávají rozdíly mezi pohlavími. Horní věková hranice adolescence se nedá přesně stanovit, neboť dosažení dospělosti ovlivňuje celá řada skutečností. Jedním z nejpodstatnějších vlivů jsou společenské a kulturní zvyklosti.

Helus (2004, s. 214) tuto základní charakteristiku doplnil pěti rozšiřujícími a prohlubujícími pohledy:

Adolescence nabývá s rozvojem civilizace a kultury na významu

V posledních desetiletích se ukazuje, že se biologické dozrávání zrychluje. Jinými slovy, pubescence nastupuje dříve. Pubescenti jsou sexuálně zralí dříve, než ti před deseti, dvaceti, padesáti lety. Na druhou stranu dosahování plné osobnostní a sociální rozvinutosti se u stále většího počtu mladých lidí posouvá do stále vyššího věku. Adolescence je právě tím mezidobím, kdy se biologicky dozrálý jedinec učí být dospělým a svébytným v plném smyslu slova – nabývá zkušenosti, získává patřičné postavení, kvalifikuje se a legitimuje jako občan. Toto mezidobí bylo dříve různě dlouhé. Jeho délka vyjadřuje rostoucí nároky na dospělost a svébytnost osobnosti (Helus, 2004, s. 214).

V industriálně rozvinutých společnostech jsou požadavky na dospělost náročnější, přechod do dospělosti se může posouvat do vyššího věku. Je provázen rozpory mezi povinnostmi, které jsou na adolescenta kladeny, aby se postupně optimálně zařadil do společnosti a jeho nároky na dospělé, aby mu ponechali plný prostor pro rozvoj všech jeho osobních předpokladů a sklonů. Pro přijetí statusu dospělého mohou působit faktory právní (v 18 letech právní odpovědnost), faktory prostorové nezávislosti (dospívající bydlí odděleně od rodiny, zcela opouští rodiče odchodem z domova) nebo i faktor ekonomické nezávislosti na vlastní rodině, který bývá propojen s volbou povolání (Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 111).

Problémy a dramata provázející pubescenci se transformují do adolescence

Pokud byly rozvojové úkoly pubescence (viz kap. 2.2.2) dobře zvládnuty, je adolescence obdobím postupného zklidňování díky vyjasňující se životní orientaci. Adolescence je za této situace obdobím krásného mládí, plného elánu, rozmachu sil apod. Mladý člověk si je v tomto věku vědom svých potencialit a zápasí o jejich realizaci. Pokud ovšem rozvojové úkoly předchozího období zvládnuty nebyly, hrozí nebezpečí, že problémy a dramata pubescence se dále vyostří, nabudou daleko nebezpečnějších podob a učiní z adolescence životní období hluboké krize s dalekosáhlými negativními důsledky pro celý další život. Můžeme tak říci, že v adolescenci dochází k největšímu ohrožení rozvoje osobnosti, a to když jedinec nezvládá problémy a úkoly svého vstupování do dospělosti a místo toho utíká do nejrůznějších závislostí (Helus, 2004, s. 214 - 215).

Starost o vlastní budoucnost – zrod reflexe životní cesty

Již v pubescenci se konkretizuje zájem o budoucnost, když dochází k vytyčování životních plánů a perspektiv. Avšak až v průběhu adolescence se důkladné promýšlení životní cesty stává naléhavým tématem. Adolescent zvažuje, jaké životní šance se tou či onou volbou otevírají či uzavírají. A i když do konečného slova zasahují rodiče, u mnoha dospívajících vše ústí ve zlomový zážitek, že za svou budoucnost spoluzodpovídají, že to, co bude, spoluurčují svým rozhodnutím a také odhodláním vyvozovat z rozhodnutí závěry (Helus, 2004, s. 215).

Velmi náročným úkolem je v tomto ohledu volba povolání, neboť mladiství nemusí být ještě zájmově vyhraněný a není zcela dokončen jeho vývoj schopností, identity a nezávislosti. Volba povolání spadá do osmnáctého roku, kdy tyto předpoklady nejsou zřejmé. Často se zde střetává zájem dospívajícího jedince a rodičů, kteří jsou představiteli postojů celé společnosti. Výsledkem tohoto střetu mohou být důvody pro určitou volbu. Nicméně malá skupina dospívajících má natolik vyhraněné životní cíle, že volba povolání je jejich logickým vyústěním. Ti mívají silné seberealizační tendence a povolání volí podle svých představ (Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 117).

Převaha osobní identity nad konfuzí rozmanitých životních rolí

Podle Eriksona (1999) je téma identity vůdčím životním tématem mladých lidí, kteří přestávají být dětmi a stávají se dospívajícími aspirujícími na dospělost.

Termínem **osobní identita** označujeme vědomí sebe samého, založeného na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech. Vyjasňováním své identity odpovídá sobě i druhým na otázku, kým doopravdy je a oč mu jde. Důležitým činitelem vytváření osobní identity jsou mimo jiné vzory a ideály, mezi kterými se mladý člověk rozhoduje (Helus, 2004, s. 215; Matějček, 1999, s. 67; Šimíčková - Čížková a kol., 2005, s. 111).

Říčan (1989, s. 232) k tomuto tématu uvádí, že hledání a vytváření identity není jen záležitostí adolescence, nýbrž celého života. Základy pozvolna rostou už od

raného dětství přes celý vývoj osobnosti v dospělém věku. Adolescence je však vrcholem osobního zápasu o identitu, proto je tento pojem klíčem k tomuto období.

Dle Matějčka (2007, s. 92) je pro rozvoj identity výchovně dobré a žádoucí, když si rodiče vzájemně projevují svou mužskou a ženskou citlivost. Jelikož k citivosti a citlivosti vychováváme nejvíce dítě tehdy, když se sami chováme citově a citlivě, což znamená také bezprostředně a upřímně. Vychovatelé v dětském domově by se k dětem měli chovat bezprostředně, upřímně a citlivě, ale uvádím to zde proto, že mezi biologickými rodiči ve většině případů projevy vzájemné citlivosti neprobíhaly. A dětem tak chybí správný vzor citlivého a citového soužití muže a ženy.

Specifickou hrozbou v zápase o identitu představuje v tomto období zejména tzv. **konfuze (zmatení, propletení) životních rolí**. Znamená to, že mladý člověk se nedokáže orientovat a vyhranit v rozmanitosti nároků, které na něj kladou nejrůznější lidé (rodiče, učitelé, vychovatelé apod.). O konfuzi rolí hovoříme, když člověk zátěži podléhá. Když je natolik závislý na vnějších okolnostech a tlacích, že se nedokáže postavit na svou vlastní pozici (Erikson, 1999).

Identita se dle Heluse (2004, s. 216) utváří a projevuje zejména:

- V oblasti mezilidských vztahů a vymaňování se z dosavadní těsné vazby na rodinu.
- V oblasti psychosexuální - hledáním partnera, uzavíráním známostí.
- V oblasti pracovní vytyčováním perspektiv profese, s níž jsou spojována očekávání společenského uplatnění.
- V oblasti poznávací a názorové ujasňováním vlastní životní orientace.
- V oblasti individualizace hledáním a vytvářením svého vlastního životního způsobu, vyjadřujícího bytostný svéráz a současně i přináležitost do referenční skupiny.
- V oblasti občanské seberealizace hledáním stanoviska, zvažováním účasti v organizacích, participací na akcích, zapojováním do hnutí.

Objevování a respektování mezilidské důvěry a intimity

Biologická pohlavní zralost, již je dosaženo s ukončením pubescence, hledá své vyjádření v mezilidském vztahu. Toto vyjádření může mít různé podoby. Jedinec, který završil svou adolescenci zformováním základů své identity, je připraven založit intimní vztah s druhým člověkem. V intimním mezilidském vztahu se identita dovršuje a stává se současně i něčím víc, než byla dosud. Dovršuje se tím, že se jí dostává obohacení a potvrzení druhým člověkem a současně je víc, než byla dosud, protože už není jen mým vztahem k sobě samému, ale je i něčím dialogickým – tím, že mám svou identitu, pomáhám druhému člověku k potvrzení a rozvinutí jeho identity vlastní (Helus, 2004, s. 216).

2.4 Osobnost dítěte v dětském domově

Na začátek této podkapitoly bych rád uvedl různá konstatování, týkající se osobnosti dítěte v dětském domově, která ve své publikaci uvádí Škoviera (2007, s. 41). Z níže uvedeného je patrné, že v očích veřejnosti mohou děti z dětských domovů působit odlišně a z vlastní zkušenosti musím říci, že lze v podstatě se vším souhlasit. *„Děti z dětských domovů jsou stejné jako všechny ostatní. Nepotřebují žádnou speciální péči a výchovu, jen lidi, kteří je mají rádi. Jestli jsou jiné, tak jen proto, že jsou ve výlučném postavení, do kterého jsme je vyčlenili z ostatní společnosti, a ony to dokážou využít.“* *„Stát do nich investuje zbytečně moc peněz, a proto si neumějí ničeho vážit. A jsou proto rozmazlené a zbytečně opečovávané. Jenom nastavují dlaň a čekají, co dostanou.“* *„Jsou jiné. Chybí jim vytrvalost a píle, neumějí si zorganizovat čas, chybí jim cit, bývají agresivnější.“* *„Jsou jiné, ale hlavně proto, že i jejich rodiny se liší od ostatních. Často pocházejí z nechtěných těhotenství, mají za sebou těžkou minulost, prožily si trauma z odmítnutí vlastními rodiči a byly vyňaty z domácího prostředí. Jak by mohly být stejné jako ostatní?“*

Za dobré východisko při určování výchovných charakteristik dětí svěřených do náhradní výchovy, považujeme typologii vytvořenou Matějčkem (1992, s. 131), a to především proto, že děti neznačkuje, ale charakterizuje. Identifikuje těchto šest typů:

- Typ dobře přizpůsobivý (bez výrazných problémů).
- Typ útlumový (nízká stimulace, pestrost podnětů, vede až k apatii).
- Typ náhradního uspokojení (nedostatek citových podnětů se projevuje v kompenzaci nadměrných přejídání, onanii apod.).
- Typ sociálně hyperaktivní (nadměrný a rozptýlený sociální zájem, povrchnost vztahů, málo se zajímá o hru, práci a učení).
- Typ provokativní (domáhá se pozornosti soustavnými provokacemi, jiné děti jsou konkurencí ve vztahu k vychovateli).
- Typ zanedbaný (zejména v souvislosti s jinou kulturou a úrovní hygieny).

Výzkumy se v první řadě shodují na tom, že do náhradní výchovy přicházejí děti z méně stabilních rodin. A to platilo už před třiceti lety (Langmeier, Matějček, 1974, s. 328). Škoviera (2007) publikuje výsledky výzkumu od Šittové z roku 1993, která zjistila, že z 523 dětí umístěných v dětském domově, jich téměř 61 % bylo z neúplných rodin. Ačkoliv v současnosti, má část odborných kruhů vzhledem k vysokému procentu rozvedených a neúplných rodin tendenci zlehčovat fakt úplnosti, platí, že je to jeden z významných činitelů, který zvyšuje riziko zdravotních problémů, emocionálního narušení i poruch chování.

Baker (2007) uvádí, že mezi třemi sty dětí v dětských domovech je jich nejvíce kvůli zanedbávání rodičovské péče. Dalšími významnými důvody bylo prostředí, které by ohrožovalo jejich zdravý vývoj a krizové situace způsobené výraznou chudobou rodičů. Méně časté důvody poté byly: rodiče ve vězení, rodiče je opustili, zdravotní problémy rodičů a zneužívání.

Dle Škoviery (2007, s. 46) mají děti svěřené do náhradní výchovy (v porovnání s dětmi z běžné populace) handicap už na biologické úrovni. To souvisí (v různé míře) zejména s:

- Genetickým základem (především v romské populaci jsou častější příbuzenské svazky, vyšší nemocnost).
- Prostředím, v kterém dítě vyrůstá (životní úroveň, kvalita a množství podnětů).

- Chováním matky během gravidity, které není v souladu s potřebami nenarozeného dítěte (hygiena, kouření, pití alkoholu apod.)

Pokud jde o psychologické charakteristiky. Potvrzuje se, že zaostává intelektová úroveň dětí v náhradní výchově (pokud je prostředí příznivé a podnětné, handicap se výrazně zmírní), ale mnohem vážněji jsou postižené osobnostní charakteristiky těchto dětí (Škoviera, 2007, s. 47).

Zajímavé jsou výsledky pětiletého sledování více než padesáti „institucionalizovaných“ dětí od Zeliny (1980, s. 28 – 29), který konstatuje:

- Čím je dítě starší, tím více se shoduje jeho biologický a mentální věk.
- Zrychlení vývoje je v prvních ročnících ZŠ výraznější než později.
- Struktura inteligence dětí v dětských domovech se podobá struktuře dětí s podprůměrnou inteligencí z běžných škol.
- Pozornost dětí z dětských domovů je v porovnání s dětmi z běžné populace slabší. Matějček (1992) k tomuto uvádí, že děti s ADHD se v dětských domovech vyskytují třikrát častěji než v běžné populaci.
- Výkonová, neverbální složka je vyšší než složka verbální.
- Schopnost zapamatovat si, zejména krátkodobě, nemají mladší školní děti sníženou, slovní zásoba a schopnost vymezit pojmy je méně kvalitní, opoždění se ale s věkem snižuje.
- I když se schopnosti dětí z dětských domovů s věkem zlepšují, do sedmé třídy základní školy jsou stále pod průměrem.

Když se zabýváme osobností dítěte, všimneme si zejména zvýšené afektivity, chybějících ideálů, nízkých ambicí. Dítěti chybí nadšení pro vyšší hodnoty a má slabou vůli. Pro sociální vztahy je charakteristické to, že pozitivní volby mají slabší a negativní volby zase silnější intenzitu, než jakou pozorujeme u dětí v běžné populaci (Škoviera, 2007, s. 48).

Dítě, které je umístěno do náhradní výchovy, bývá zpravidla emocionálně i sociálně narušené. Už v prenatálním období se někdy potýká s fyziologickým ohrožením (alkohol a jiné návykové látky, nízká úroveň zdravotní péče, škodlivý životní styl). Zažívá tedy trauma:

- V průběhu těhotenství.
- Po narození před umístěním do náhradní výchovy (v domácím konfliktním prostředí).
- Při příchodu do náhradního prostředí.

Zmírnění, resp. odstranění poruch vývoje vyžaduje zejména:

- Profesionálně kvalifikované a cílené přístupy od dospělých.
- Vyřešení vlastních vývojových psychosociálních krizí samotným dítětem.
- Vybudování dlouhodobého pozitivního emocionálního vztahu mezi dítětem a dospělou osobou.

Pokud je dítě předškolního i mladšího školního věku v emocionálně i intelektově podnětném prostředí, výrazně se zrychlí jeho vývoj kognitivních i nekognitivních funkcí jeho osobnosti (Škoviera, 2007, s. 49 - 50).

3 VÝCHOVA

V úvodu kapitoly uvedu definici od Pelikána (1995, s. 36), která dle mého názoru obecně vystihuje oblast výchovy nejlépe: „*Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ Ve výchovně – vzdělávacích institucích si jedinci v sociální interakci osvojují modely chování, které jim umožňují rozhodovat se samostatně a nezávisle i v konfliktních životních situacích. V těchto institucích je třeba pěstovat v příznivé atmosféře partnerské vztahy a spolupracovat. Významné je také vytvářet předpoklady pro sebevýchovu, jež představuje důležitou součást socializačního úsilí.

S důrazem na ústavní výchovu je z mého pohledu však přesnější definice od francouzského pedagoga J. Leifa, kterého cituje Cipro (1987, s. 57): „*Výchova je obecná a základní činnost, kterou dospělý působí přímo nebo nepřímo na dítě nebo adolescenta, aby orientoval, usměrňoval explicitně nebo implicitně jeho existenci a jeho chování se zřetelem k cílům, které se mění podle epoch, prostředí, morálních, sociálních, ekonomických, náboženských a jiných koncepcí.*“

Výchova jako antropologická záležitost se celoživotně týká všech lidí. Tento dynamický proces vědomé a řízené socializace zahrnuje všechny činnosti, které člověka utvářejí pro život v konkrétní společnosti. Důležité je, aby člověk byl schopen přenést získané poznatky a dovednosti do jednání, aby každodenně zvládal přiměřeně životní realitu (Kraus, Poláčková, 2001, s. 56).

Výchova je jednotlivými odborníky chápána rozličně. Ondrejkovič (1998, s. 378) nabízí následující pojetí výchovy:

Výchova jako:

- **morální a intelektuální výcvik**, rozvíjení mentálních složek charakteru člověka, kultivace složek osobnosti,

- **sociální technika ovlivňování lidského chování** tak, aby bylo v souladu s převládajícími vzory sociální interakce a organizace,
- **záměrný a organizovaný přenos požadovaných dovedností a hodnot** z jedince na jedince nebo skupiny,
- **interakční proces**, který probíhá mezi vychovatelem a vychovávaným v určitém sociálním prostoru a čase,
- **aktivity a opatření, které jsou cílevědomě zaměřené na ovlivňování osobnosti** a které mají stanovené cíle,
- **proces vědomé a řízené socializace.**

Kraus a Poláčková (2001, s. 54) uvádějí, že člověk se nerodí jako sociální bytost, ale stává se jí. Pedagogika tedy vychází z analýzy výchovy jako cílevědomého a záměrného působení na člověka, které je nemyslitelné bez celostního pohledu na jeho začleňování do společnosti.

Dle Krause a Poláčkové (2001, s. 57) je nositelem primární socializace rodina, která je současně mediátorem vlivu dané kultury. Cílem rodinné výchovy je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit ho orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. V rámci ústavní výchovy přecházejí tyto povinnosti na instituci, jelikož přirozený nositel primární socializace (rodina) selhal.

Matějček (2007, s. 8) k tomuto dodává, že když se ve výchově někdy něco promešká, není to definitivní osudová rána a vždy, nebo alespoň v naprosté většině případů, je nějaká náprava možná.

3.1 Ústavní výchova

Školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou dle Zákona 333/2012 Sb. diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Jedná se v naprosté většině o státní zařízení, která poskytují dětem na základě rozhodnutí soudu nebo na základě žádosti osob odpovědných za výchovu komplexní péči od 3 do 18, případně do 26 let, je – li splněna podmínka, že

se mladý dospělý soustavně, bez přerušení, připravuje na profesní život (Janský, 2014, s. 115).

Dětské domovy pečují o děti, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině ani v jiné formě náhradní rodinné péče a nemají závažné poruchy chování. Mohou se proto vzdělávat ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Skladba dětí, které přicházejí do dětského domova, se však mění. Přetrvává vyšší podíl chlapců, přibývá dětí postižených, dědičně zatížených, romských a dětí, jejichž biologičtí rodiče nejsou současně rodiči ve smyslu psychosociálním. Velké procento umístěných dětí přichází jako nechtěné z rozpadlých rodin, nebo přímo z kojeneckých ústavů. V praktické rovině dětské domovy saturují děti především sociální a výchovné zázemí. Přestože primárním pro umístění bývají sociální důvody, velmi často jsou připojené i problémy osobnostní, výchovné, nebo zdravotní (Janský, 2014, s. 116; Matějček, 1999, s. 41).

Matoušek (1999, s. 63) dále uvádí, že pro některé děti je již samotný pobyt v porodnici začátkem série ústavních pobytů, pokračující kojeneckým ústavem a dětským domovem, která končí až v dospělosti. Tradiční ústavní péče o děti, které nemají rodiče (případně rodiče mají, ale ti nejsou způsobilí je vychovávat), má velké, dobře známé riziko: *deprivační syndrom*. Děti vychovávané ve větších skupinách, v nichž se na směny mění pečující osoby, jsou několikanásobně méně než v rodině podněcovány ze strany dospělého a mají také několikanásobně méně příležitostí samy dospělého upoutat svým projevem.

3.1.1 Výchova dětí v dětských domovech

Před samotnými výchovnými přístupy aplikovanými v dětských domovech, které jsou dlouhodobé a soustavné, je potřeba se podívat na jednotlivé etapy výchovného procesu, které zcela přesně popisují a rozdělují Svobodová a Šmahelová (2007):

1) Etapa počáteční diagnózy

Před příchodem nových dětí do dětského domova se vychovatelé seznamují s dokumentací (studium zpráv od soudů, sociálních pracovníků, psychologů atd.). Po

příchodu dětí, je z pohledu vychovatele stěžejní, zjistit dosavadní úroveň vychovávaného, jeho dovednosti, schopnosti, zájmy a potřeby. V dětském domově se jedná o tzv. adaptační fázi, která probíhá během prvních tří měsíců od umístění dítěte do ústavní péče. Vychovatelé se dále zajímají o psychický a fyzický stav vychovávaného. Neobejdou se také bez znalostí vnějších podmínek výchovy - vliv prostředí, vztahy ad.

Kraus a Poláčková (2001, s. 103) uvádějí, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře nás poznamenává a ovlivňuje. Náš významný sociolog A. I. Bláha zavedl pojem „sociální dědičnost“, jímž chtěl vyjádřit to, že vedle geneticky přenášených dispozic, se přenášejí i určité způsoby a modely chování v daném prostředí. Vliv dosavadního prostředí tedy tvoří nezanedbatelnou část při seznamování se s dětmi v průběhu úvodní etapy.

Důležité jsou kromě vlivu prostředí také dosavadní zkušenosti dětí z biologické rodiny (jedná se o výchovné styly, normy, hodnoty atd.). Zdroje výchovy v biologické rodině a zdroje výchovy v dětském domově, které na biologickou rodinu ve většině případů navazují (pokud není dítě do dětského domova umístěno přímo z jiného ústavu), porovnává následující tabulka 1. Rozdíly se týkají všech základních časových období – minulosti, přítomnosti i budoucnosti dítěte.

Tabulka 1. Dítě a zdroje výchovy (Škoviera, 2007, s. 48).

V biologické rodině	V dětském domově
výchovné normy a představy „otcovské“ generační linie	„výchovné“ zkušenosti z domácího prostředí
výchovné normy a představy „matčiny“ generační linie	postoje rodičů k pobytu v dětském domově
společná minulost a přítomnost, propojená budoucnost	přítomnost bez společné minulosti a propojené budoucnosti
společensky aktuálně preferovaný výchovný styl, normy a hodnoty	výchovné normy 2 – 5 pracovníků na skupinu
jedinečnost dítěte	vize ředitele zařízení

„ideově“ homogenní skupina sourozenců	„ideově“ nehomogenní skupina dětí z různých rodin a prostředí
---------------------------------------	---

V neposlední řadě je tato etapa důležitá pro vymezení cíle, obsahu a prostředků výchovného procesu. Na konci adaptační fáze vypracovává kmenový vychovatel individuální plán rozvoje osobnosti dítěte.

2) Etapa pedagogické analýzy obsahu výchovy

Druhá etapa jde ruku v ruce s etapou první. Vychovatel promýšlí postupy, vybírá výchovné metody a snaží se odhalit největší problémy v dosavadním výchovném procesu. Tyto poznatky usnadňují formulaci cílů výchovy.

3) Etapa pedagogického projektování

Po úvodních fázích, které v dětském domově probíhají během již zmíněných třech měsíců (což je i dle mého názoru doba potřebná a optimální pro zjištění aktuálního stavu vychovávaného) je základem stanovení co nejkonkrétnějšího cíle, co nejpřesnějším způsobem. Projektování je založeno na znalosti aktuálního stavu dítěte. Vychovatelé musejí mít jasnou představu toho, čeho chtějí dosáhnout – volba pomůcek, metod, forem a prostředků.

4) Etapa výchovného působení

Stojí v centru procesu výchovy. Jedná se o intenzivní spolupráci vychovatele a vychovávaného. Této etapě a výchovným přístupům se budu podrobněji věnovat dále.

5) Etapa výsledné diagnózy

V dětském domově probíhá dvakrát ročně (vždy v pololetí školního roku) vyhodnocení výchovného působení. Ukazuje se, do jaké míry bylo dosaženo stanovených cílů. Jednotlivé cíle se upravují, stanovují nové, nebo přenášejí do následujícího období. Vyhodnocení výchovného působení umožňuje měřit efektivitu celého procesu. Vychovatelům i vychovávaným slouží jako zpětná vazba, která je důležitá pro možnost formování osobnosti dítěte.

Vzhledem k výše uvedeným kapitolám, je dle mého názoru potřeba, vnímat výchovný proces v dětském domově jako **komprehenzivní rehabilitaci**, která je soustředěna na celkovou podporu osobnosti a směřuje k budoucímu samostatnému životu, což je jeden z hlavních cílů v péči o ústavní děti a mládež. V procesu celé rehabilitace je potřeba vycházet z pozitivních vlastností a hodnot rehabilitovaného a stavět zejména na jeho možnostech. Jankovský (2006, s. 19) uvádí, že současné pojetí rehabilitace již není chápáno natolik striktně a výhradně, pouze jako zdravotnická aktivita ve smyslu fyzioterapie, ale jako interdisciplinární obor, který zahrnuje péči nejen zdravotnickou, ale také sociálně právní, pedagogicko – psychologickou a pracovní.

Pro potřeby dětského domova je využitelnější členění komprehenzivní rehabilitace od Labátha a kol. (2001), kteří uvádějí následující přístupy, ze kterých budu vycházet i v dalším textu práce.

Pedagogický přístup se zaměřuje na oblast vzdělávání, výchovy a co nejvyššího stupně socializace formou přípravy na život a povolání, rozvoj schopností, soběstačnosti a nadání.

Pedagogický přístup zahrnuje následující prostředky k dosahování cílů:

- Reeducace – aktivity, které jsou zaměřené na úpravu, nápravu a opravu narušených funkcí, orgánů nebo chování.
- Kompenzace – aktivity zaměřující se na náhradu snížené či chybějící funkce.
- Pedagogická diagnostika – vytváření a realizace individuálních vzdělávacích plánů (iPROD – individuální plán rozvoje osobnosti dítěte).
- Edukace – uplatňování adekvátních výchovných a vzdělávacích metod, postupů a forem za respektování individuálních potřeb.
- Stimulace – směřující k zapojení co nejvíce smyslů.

Oblast vzdělávání v sobě zahrnuje nutnost udržení kontaktu s původní školou a navázání kontaktu s jinou vhodnou vzdělávací institucí. Dále nabízí možnost dalšího vzdělávání, jelikož dosažení potřebné úrovně a obsahu vzdělávání je obvykle jedním z důležitých cílů a to nejen u dětí školního a dorosteneckého věku, ale i

v dospělosti, kde v případě dětského domova můžou být mladí dospělí až do 26 let (při soustavné, nepřerušené přípravě na profesní život).

Pro výchovnou složku je důležité, aby dítě prožilo dostatečně dlouhý čas ve školním kolektivu (případně jiných dětských kolektivech), kde navazuje vztahy k učitelům a dalším dospělým, tak i k vrstevníkům. V dětství a během dospívání se formují vzorce chování a sociální vztahy člověka, ať již záměrnou výchovou (rodina) či spontánním působením okolí. V tomto ohledu má svá specifika ústavní výchova, kdy velkou část rolí vlastní rodiny přebírá instituce (Votava, 2003, s. 123 – 126).

Do oblasti úkolů vychovatele ve školských zařízeních dle Votavy (2003, s. 127) spadá např.:

- Vytváření programu kulturních, sportovních a jiných zájmových činností volného času.
- Pomoc dětem dle věku při zvládnání denních činností (osobní hygiena, stravování apod.).
- Vytváření podmínek pro vypracování domácích úkolů a případná pomoc při tom.
- Řešení urgentních situací, např. první pomoci při úrazech. Spolupráce se zdravotníky, policií, požárníky apod. při ohrožení svěřenců.
- V návaznosti na školu - cílená výchova např. v protidrogové prevenci, nácvičku větší samostatnosti, ovlivňování vznikajících problémů při styku s ostatními lidmi (šikana, partnerské vztahy apod.).

Sociální přístup se soustředí na zesílení a reparaci žádoucích sociálních vazeb v sociálním poli jedince a rozvoj sociálních dovedností umožňujících kvalitní život v sociální síti (práce s biologickou rodinou, rozvoj sociální kompetence).

Základní společenskou jednotkou je rodina, a proto je významným cílem sociální rehabilitace podporovat rodinu a vnitrorodinné vztahy. V zařízeních ústavní péče se usiluje primárně o reparaci přetrhaných sociálních vazeb, vztahů s rodinou a o využití jakéhokoliv zbytku potenciálních vztahů s rodinou. Jelikož umístěním dítěte do ústavního zařízení je přetržen jeho dosavadní způsob života, vnímaný jako

přirozený a správný, tudíž dochází i k omezení přirozených sociálních reakcí a interakcí. V důsledku toho je ovlivněn (zpomalen či zdeformován) proces utváření sebepojetí a přirozených sociálních rolí. Aktivity pedagogických pracovníků mohou být k dětem jakkoliv vřelé a pečující, nemohou však nikdy nahradit rodinné příslušníky, proto je udržování kontaktu s biologickou rodinou jedním z hlavních cílů sociální rehabilitace (Votava, 2003, s. 70; Labáth a kol., 2001; Sekera, 2009).

Sekera (2009) dále uvádí, že v zařízeních institucionální výchovy jsou pro socializaci vytvořené tzv. umělé podmínky, které jsou charakteristické ztrátou soukromí, kumulací jedinců s rizikovým chováním na jednom místě, inklinací k přijetí hodnot výchovné skupiny. Skupina je velmi důležitým článkem ovlivňujícím sociální rozvoj dítěte. Její velikost a stabilita hrají zásadní roli při utváření skupinové atmosféry a pravidel. Limitem výchovných skupin je počet střídajících se vychovatelů i dalších pracovníků a pojetí své role vychovatele ve vztahu k dětem.

Dalšími důležitými cíli sociálního přístupu jsou pomoc při hledání sociálního zázemí u dětí, jejichž věk se blíží zletilosti (např. chráněné bydlení) a rozvoj zájmové činnosti (sportovní aktivity, výtvarné techniky, hudební rozvoj, divadelní role apod.).

Kromě vychovatelů hrají v sociálním přístupu důležitou roli také sociální pracovníci. Pracovní úkoly, které sociální pracovníci především provádějí, jsou:

- Komunikace s rodinou klienta.
- Sociální šetření v místě bydliště klienta.
- Vyřizování dokumentace (povolení pobytu apod.).
- Pomoc klientům při jednání s úřady (písemně i ústně).
- Pomoc klientům při návratu z ústavního zařízení do vlastního bydliště.
- Pomoc klientům při získávání práce a zařazování do pracovního poměru.
- Zjišťování a řešení situace, kdy je týrán či jinak ohrožen člen společnosti, který se nemůže dostatečně bránit – například týrané, zanedbávané a zneužívané dítě.

V dětském domově je také možné u některých dětí (mentálně či tělesně postižených) využít osobní asistence. Jedná se o lidi nekvalifikované, kteří jsou placeni organizací (dle rozsahu postižení klienta) za služby pro klienty a tím jim umožňují samostatnost (Votava, 2003, s. 78).

Organizačně režimový přístup popisují Labáth a kol. (2001). Uvádějí, že zkušenost práce s dětmi přicházejícími do institucionální výchovy často svědčí o rozpadu základních hygienických návyků, smyslu pro elementární pravidelnost, o poklesu či ztrátě vytrvalosti apod. Organizačně režimový přístup tedy zahrnuje nácvik základních dovedností (osobní hygiena, příprava stravy, úklidové činnosti apod.) včetně upevňování fyzické kondice. Dále se usiluje o vytvoření hranic, tj. uvědomování si jejich funkce a jejich respektování (vnitřní řád, soupis pravidel na skupině, odměny a tresty atd.).

Dle Krause a Poláčkové (2001, s. 107) je výchova nejefektivnější tehdy, když dítě nemá pocit, že je vychováváno. Což je velmi užitečné u výchovných metod, kdy lze zapojit prostředí do výchovy a užít jej jako výchovný prostředek.

Mezi výchovné metody aplikované v dětském domově lze zařadit příkazy, pravidla, hodnocení, pomoc, spolupráci, pochvalu či povzbuzení (Vacinová, Langová, 2007). Nejčastěji používané výchovné metody jsou již zmíněné odměny a tresty. Jasně pokyny, kdy této metody využít, nejsou. Záleží pouze na subjektivním vyhodnocení dané situace z pohledu vychovatele, který zná děti nejlépe. Tato metoda bude efektivní právě tehdy, když vychovatel vystihne vhodnou chvíli pro udělení odměny či trestu.

Zdravotní přístup zahrnuje péči o zdravotní stav, který může být oslabený či ohrožený např. experimentováním s návykovými látkami nebo jiným způsobem. V zařízeních institucionální výchovy je léčebná rehabilitace zaměřená také na ovlivnění funkčního, především motorického deficitu. Zajišťuje se zlepšení funkčního stavu tj. odstraňování nebo zmírnění poruchy či disability. Podílí se také na odstraňování handicapů (Votava, 2003, s. 24). Zdravotní přístup je zaměřen také na prevenci (návykové látky, sebepoškozování) a pěstování zdravého životního stylu (zájmové činnosti, základy vhodného stravování ad.).

V rámci zdravotního přístupu spolupracují pedagogičtí pracovníci dle potřeby hlavně s odborníky ze zdravotnického sektoru. Dále také s psychologem či sociální pracovníci.

Psychoterapeutický přístup je stěžejní, nese potenciál zpevnění, resp. rozvoje osobnosti. Terapie by měla působit na nejhlubší vrstvy osobnosti dětí a zasahovat do oblasti změny chování.

Aplikace psychoterapeutického přístupu by měla prostupovat celým procesem komprehenzivní rehabilitace. Kožnar (1992) k tomuto dodává, že sloučení role vychovatele a terapeuta je z hlediska psychoterapeutického procesu žádoucí a prokazatelně efektivní. Jelikož terapie prováděná v uzavřených podmínkách (zařízení ústavní péče) vede mnohdy k lepším výsledkům než terapie prováděná v otevřených podmínkách. Tento fakt je dán pravděpodobně tím, že na jedince v uzavřených podmínkách působí intenzivněji proměnné faktory aktivizující motivaci ke změně.

Zmíněné přístupy komprehenzivní rehabilitace se opírají o řadu zásad, které uvádí Lazarová a kol. (2008, s. 23). Mezi hlavní zásady patří:

- **Vychovatel, terapeut, dospělý či pečovatel je pro děti prostředkem.** Zprostředkovává novou emoční zkušenost. Základní hodnotou tu není metoda, kterou dospělý používá, není to ani technika nebo příkaz, ale sociální zralost a osobnost v tom nejhlubším slova smyslu. Jasnost a pevnost, závaznost či náročnost norem a hodnot se přenášejí na celý systém, na jeho přesnost fungování, průhlednost a jednoznačnost, kterou dodržují bez výjimky všichni.
- **Vztah dítě – dospělý musí probíhat ve viditelném prostoru.** Původní nejistoty, chaos, napětí a strach často vznikají právě z toho, že do chování matky vstupují jiné faktory, které nejsou viditelnou součástí situace (její životní situace, frustrace, trauma apod.). Průhlednost a zejména otevřenost představují důležité prvky.
- **Nechat se vést a naslouchat je způsob vedení.** Bez naslouchání nelze nalézt „vyladění“ pro problémy dítěte. Ukázňujeme totiž dříve, než necháme promluvit skrytou bolest.

- **Součástí přeladění, jež je základem projektu vhléd, je „konstrukce činu“.** Jedná se o vysoce formativní proces nalézání pramenů vztahu k sobě. Její důležitost spočívá v tom, že přirozenostní myšlení a přístupy, obsažené v různých rozhovorech s dítětem, jsou nasyceny mnoha postoji dospělých do té míry, že děti přijímají různá vysvětlení „za své“ prostě z toho důvodu, že tato „vysvětlení“ snižují, do jisté míry, napětí, úzkost, strach a zmatek.

Podle Lazarové a kol. (2008, s. 24) je výchozím bodem pro strategii výchovy základní postoj člověka ke člověku (odborníka ke klientovi). Teoretická výbava a praktická zručnost jsou nevyhnutelné, jsou však značně determinované subjektivním postojem ke klientovi.

3.1.2 Program rozvoje osobnosti dítěte

Dítě by mělo být už na počátku pobytu aktivním účastníkem v procesu hodnocení svého stavu a podílet se na vypracování osobního plánu (tento plán v dětském domově představuje tzv. iPROD – individuální plán rozvoje osobnosti dítěte). Hodnocení musí být komplexní, musí zahrnovat všechny systémové úrovně, jež stav dítěte ovlivňují. Komplexní zhodnocení stavu dítěte se opírá o soubor speciálních expertíz, které by mělo být zpracováno tím profesionálem, který bude odpovídat za průběh péče o dítě (v dětském domově se jedná o „kmenového“ vychovatele). Dítě by mělo být seznámeno s výsledky hodnocení. Může se stát, že vychovatel v posouzení zdůrazní jiné faktory, než ty, které vnímá jako prioritu klient (Matoušek, 1999, s. 139).

Matoušek (1999, s. 139) si pokládá otázku, zda má mít každý klient svůj osobní plán, když ústav je ústavem proto, aby na děti mohl jednoznačně působit jeden soubor vlivů. V dětském domově rodinného typu mají vychovatelé „povinnost“, trávit s přidělenými dětmi individuální prací minimálně 1,5 hodiny měsíčně. Z vlastní zkušenosti musím říci, že právě individuální práce je pro psychoterapeutický přístup a celkově rozvoj osobnosti velmi důležitá.

Kolláriková a Pupala (2001) vyzdvihují respekt k individualitě a uvádějí, že každý v sobě nese latentně svou osobnost, kterou není schopen sám, bez pomoci

blízkých osob, objevit a rozvíjet. Důležitým předpokladem je nepřekážet dítěti v jeho rozvoji a pomoci mu rozvinout, co má v sobě. Vychovatelé se v této situaci stávají spíše katalyzátory než činiteli. Úkolem vychovatele je rozlišovat v projevech dítěte to, co je třeba podporovat od toho, co je třeba potlačit.

3.2 Výchovní cíle

Cíl chápeme jako ideální představu předpokládaných výsledků, jichž má být ve výchově dosaženo. Výchovní cíle dosahujeme soustavou výchovných prostředků v relativně dlouhodobém procesu, cíl tedy musí být neustále srovnáván s realitou. Jednotlivé cíle se navíc mění s vývojem společnosti a je potřeba na aktuální situaci při vytyčování cílů reagovat. S tím souvisí dva směry přístupu v problematice cílů. První je indeterministický, který odmítá společenskou podmíněnost výchovných cílů. Původ cílů nachází v nadpřirozených silách, nezávisle na vývoji společnosti. V dětském domově převládá deterministický přístup, který vychází ze společenské podmíněnosti výchovných cílů a musí být v souladu se dvěma základními stránkami výchovného procesu – subjektivní (psychická úroveň vychovávaných) a objektivní (stav společensko – ekonomických vztahů i vývoje společnosti). (Pospíšil, 2006, s. 88).

Kalhous (2002, s. 275 - 278) rozděluje výchovné cíle na kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové) a psychomotorické (výcvikové). Klíčové je pro tyto cíle jejich komplexnost a vnitřní vazba mezi nižšími a vyššími cíli, přičemž nižších musí být dosaženo před dosažením vyšších cílů (v rámci dětského domova lze převést na cíle krátkodobé a dlouhodobé, z nichž ty krátkodobé jsou většinou dílčí částí cílů dlouhodobých). Dalším důležitým požadavkem je i přiměřenost cílů, kde obtížnost a dosažitelnost musí být přizpůsobena každému dítěti.

Každý výchovný cíl má své funkce. Rozdělení podle funkcí cílů výchovy uvádí Blížkovský (1992, s. 121):

- Orientační a anticipační – správná pedagogická orientace, anticipace základních pedagogických možností

- Motivační a stimulační – dosahování postupných cílů a úspěšné překonávání překážek
- Realizační – správně stanovené cíle = proměna pedagogických představ ve skutečnost
- Regulační – srovnávají hodnotu žádoucího stavu (cíle) s hodnotou dosaženého výsledku

Lazarová a kol. (2008, s. 25) oslovili v rámci výzkumu „*Koncepce výchovy*“ 35 ředitelů dětských domovů v České republice, kteří měli za úkol zhodnotit důležitost jednotlivých výchovných cílů. Jelikož se jedná o pohled lidí z praxe a já sám vidím jednotlivé cíle podobně, uvedu zde výchovné cíle řazené podle důležitosti tak, jak je vidí ředitelé dětských domovů.

3.2.1 Dlouhodobé výchovné cíle

Seřazení jednotlivých dlouhodobých cílů podle důležitosti uvádí Lazarová a kol. (2008, s. 26).

- *Bezproblémové zařazení do života* – příprava na civilní život, vybavení dětí dovednostmi a znalostmi pro uplatnění v životě, výchova k samostatnosti, humanizace, orientace a povinnosti člověka, hospodaření s penězi
- *Všestranný rozvoj osobnosti* – harmonický, komplexní rozvoj, rozvoj charakterových a morálně – volních vlastností
- *Rozvoj vztahů k druhým lidem* – výchova a utváření vztahů k druhým lidem, spolupráce, pomoc, tolerance k odlišnostem, respekt k druhým
- *Vybudování vztahu k práci* – práce jako podmínka života, práce jako ekonomický předpoklad
- *Adekvátní řízení a využívání volného času* – seberealizace, rozvoj zájmů

Mezi dalšími méně uváděnými cíli byly například: rozvoj sebedůvěry a sebezpoznání, dosažení přiměřeného vzdělání, kompenzace nedostatků či umístění

děti do rodin. Dle ředitelů dětských domovů představuje pojem „koncepce výchovy“ širokou škálu představ. Jimi vyjádřené cíle výchovy a vzdělávání směřují především k **rozvoji osobnosti** obecně (charakterové vlastnosti, vzdělání, seberozvoj, samostatnost, odpovědnost), k vytváření **vztahů k druhým** a postojům k **práci a volnému času**.

3.2.2 Krátkodobé výchovné cíle

Vycházejí z dlouhodobých cílů. Velmi zde záleží na věkové skupině. Jde spíše o „výchovné úkoly“, které jsou mnohdy součástí výchovných plánů zařízení. Někdy jsou rozpracovány po měsících jako „výchovné osnovy“ pro jednotlivá období vzhledem k věku a psychické úrovni. Konkrétně v dětském domově rodinného typu jsou vytvářeny denní a týdenní plány, které jsou na konci každého měsíce vyhodnocovány. Cílem krátkodobých cílů je především výchova dítěte směrem k samostatnosti, k péči o sebe a svoje blízké (Lazarová a kol., 2008, s. 26).

Opět zde uvádím krátkodobé cíle řazené podle důležitosti tak, jak je vidí ředitelé dětských domovů uvedené Lazarovou a kol. (2008, s. 27).

- *Navazování vztahů k druhým* – vztahy ve škole, ve městě, klima na skupině, slušnost, přátelství, ohleduplnost apod.
- *Volit životní styl* – zdravý životní styl, prevence závislosti, drog, pěstování tělesné zdatnosti, prevence rizikového chování, aktivní využívání volného času
- *Zachovávat úctu k morálce, právu* – právo, etika, morálka, hodnoty, spravedlnost, normy, úcta, pokora apod.
- *Schopnost řešit problémy* – naučit se jednat s úřady, postarat se o sebe, překonat obtíže, mít pozitivní vůli, vytrvalost
- *Zvládat péči o domácnost* – vaření, úklid, hospodaření s penězi
- *Připravenost na rodinný život* – sexuální výchova, výchova k manželství, rodičovství, prevence proti pohlavním chorobám

- *Zvládat péči o sebe* – hygiena, oblékání, obuv, čistota

Mezi dalšími krátkodobými cíli ředitelé uváděli: zachovávat úctu k tradicím, pečovat o životní prostředí, oceňovat krásu, orientovat se v dopravě a branné výchově, seberealizovat se, volba povolání a vztah k práci, řízení vlastních emocí. Krátkodobé a dílčí cíle již více směřovaly k „oblastem výchovy a vzdělávání“ a jsou převážně obsahem vzdělávacího kurikula. Jejich naplňování je propracováno mnohdy do detailů, je kladen **důraz na činnost, aktivizaci při práci**, ale mnohdy jde také jen o **informace**.

4 DĚTSKÉ DOMOVY V ČR

V současné době mají dětské domovy za úkol zajistit všestrannou výchovu, také sociální a materiální zabezpečení, usilovat o odstranění nedostatků v sociálním a osobnostním vývoji, socializovat dítě. „*Dětské domovy nesou morálně před celou společností stejnou odpovědnost za výchovu nezletilých, jakou za jiných okolností mají rodiče.*“ (Švancar, Buriánová, 1988, s. 161).

Základní organizační jednotkou je rodinná skupina, složená z vychovatelů, asistentů pedagoga a 6 až 8 dětí. Součástí zařízení není škola, děti docházejí do různých škol nezávislých na dětském domově (Sekera, 2009, s. 24).

4.1 Legislativní ukotvení dětského domova

Dětský domov je dle zákona 333/2012 Sb. jedním ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a tudíž se pedagogičtí pracovníci musejí při své činnosti řídit zákony a legislativou. Tato práce je zaměřena především na výchovu a rozvoj osobnosti dětí, proto zde uvádím pouze zákony, které přímo ovlivňují výchovnou činnost.

Mezi nejdůležitější zákony patří:

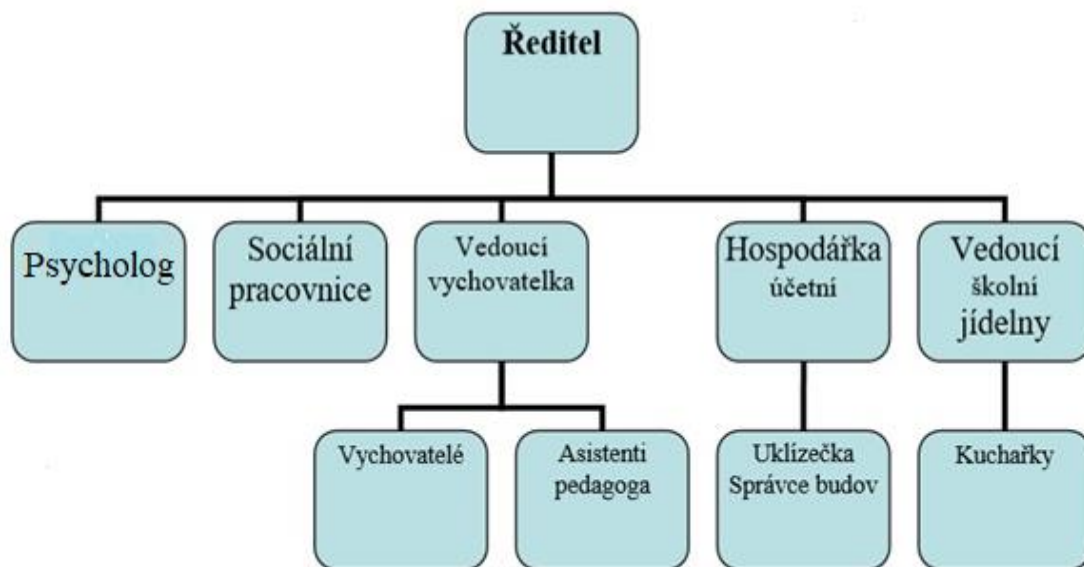
- Zákon č. 333/2012 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně – právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

- Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů.
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

4.2 Personální zajištění dětského domova

Dětský domov se člení na úsek pedagogický, ekonomicko – provozní a sociální. Pedagogický úsek tvoří zástupce statutárního orgánu – ředitel/ka, dále pak zástupce ředitele/ky, vedoucí vychovatel/ka, vychovatelé, asistenti pedagoga a psycholožka. Ekonomicko – provozní úsek tvoří zaměstnanci školní jídelny (skladnice, kuchařky, vedoucí ŠJ), provozní zaměstnanci (údržbář, řidič, prادلena, švadlena), dále rozpočtářka a mzdová účetní. Sociální úsek tvoří dvě sociální pracovnice.

Pro lepší přehlednost uvádím organizační schéma dětského domova na obrázku č. 1.



Obrázek 1. Organizační schéma dětského domova (ŠVP, 2016, s. 6)

V pedagogickém úseku je zajišťována komplexní odborná výchovná péče o děti, hlavní zákonnou normou, podle níž činnost probíhá, je zákon č. 333/2012 Sb., o ústavní výchově a vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy ve školských zařízeních, oboje v platném znění. Nejvíce přímé činnosti s dětmi při rozvoji osobnosti mají denní vychovatelé, jejichž roli, osobnosti a kompetencím se budeme věnovat v následujících podkapitolách.

Ekonomicko-provozní úsek zajišťuje správu a údržbu budov, prostředky nutné pro výchovnou a vzdělávací činnost v zařízení, zodpovídá za hlavní inventář a jeho evidenci, za zpracování účetnictví a mezd, a dále za dodržování mzdového limitu a rozpočtu provozních prostředků. Dále tento úsek zajišťuje chod spisové služby a postup při vyřazování písemností, školní a závodní stravování a vedení personální dokumentace zaměstnanců.

Sociální úsek zpracovává veškerou sociální agendu v dětském domově, zajišťuje vedení dokumentace dětí. Je klíčovým článkem v sociálním přístupu komprehenzivní rehabilitace.

Jednotlivé úseky navzájem spolupracují podle pokynů vedoucích zaměstnanců v duchu týmové spolupráce. Vedoucí pracovníci, pedagogičtí pracovníci, sociální pracovníci se průběžně vzdělávají a své poznatky implementují do praxe (ŠVP, 2016, s. 7).

4.3 Role vychovatele v dětském domově

Bendl (2015, s. 12) uvádí, že role vychovatele a jeho důležitost spočívá v tom, že vychovatel je v rámci systému a procesu výchovy nositelem cíle a obsahu výchovy. Pokud by vychovatel rezignoval na tuto roli, přestal by „fungovat“ jako vychovatel. Fakt, že je vychovatel nositelem cíle výchovy, mimo jiné znamená, že je reprezentantem zájmu společnosti v procesu výchovy mladé generace, jelikož výchova ve školách a školských zařízeních odráží hodnotový systém společnosti. Posláním vychovatele je rozvíjet a pěstovat u dětí takové vlastnosti, hodnoty a postoje, které prospívají vychovávaným, ostatním lidem i celé společnosti.

Podobně vidí vychovatelství také Čáp (2001, s. 265): „*Vychovávat, znamená rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznávání dětí, jejich typologických i individuálních rozdílů.*“

Těžiště dnešní výchovy spatřujeme v interakci vychovatele a vychovávaného při zachování vedoucí role vychovatele. Dítě je v tomto pojetí nejen objektem výchovy, ale také jejím subjektem, který má významný podíl na svém vlastním utváření. Vychovatel realizuje výchovně – vzdělávací činnost, která se zaměřuje jak na celkový, tak na specifický rozvoj osobnosti dětí a mládeže (Bendl, 2015, s. 13).

Činnosti vychovatele ve školských zařízeních, lze dle Bedla (2015, s. 13) rozdělit do těchto oblastí:

- Administrativní činnosti – vedení dokumentace, hodnocení dětí.
- Organizační činnosti – organizace režimu zařízení, kontrolu jeho dodržování, plánování a organizování činnosti dětí, organizování výletů, poznávacích a kulturních akcí.
- Koordinační činnosti – koordinace činnosti vychovatelů ve výchovných skupinách, koordinace protidrogové prevence v rámci zařízení.
- Metodické činnosti – tvorba výchovných a vzdělávacích dokumentů (programy, materiály), preventivních programů, vytváření individuálního plánu rozvoje osobnosti, navrhování cílených opatření v procesu výchovy.
- Diagnostické činnosti – posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí a mládeže.
- Přímá výchovná a pedagogická činnost – podněcování osobního rozvoje dětí a mládeže prostřednictvím tělesně, duševně, kognitivně, sociálně, výtvarně, hudebně, sportovně, a jinak orientovaných činností.

Trochu jiný pohled na činnosti vychovatele v dětském domově nabízí Škoviera (2007, s. 106), který v následující tabulce číslo 2 uvádí procentuální zastoupení jednotlivých činností v závislosti na čase.

Tabulka 2. Činnosti vychovatele v závislosti na čase vyjádřeném v procentech

Činnosti vychovatele	Procenta času věnovaná činnostem
Příprava na školu a vyučování	16
Sebeobslužné činnosti	12
Činnosti, které děti aktivně rozvíjejí	9
Relaxační a zábavné činnosti	11
Společensky prospěšné činnosti	8
Příprava stravy	15
Dozor nad dětmi	10
Jiné pomocné činnosti	7
Administrativa	12

Role vychovatele v dětském domově je velmi složitá a specifická. Jeho náplň práce se pohybuje v jakési pohyblivé zóně. Na jedné straně dětem doslova utírá nudle, na druhé straně s nimi vede profesionální terapeutický nebo spirituální dialog. Oproti jiným pedagogickým pracovníkům řeší dilema – současně má i nemá dítěti nahradit vlastní rodiče (Škoviera, 2007, s. 103).

4.3.1 Osobnost vychovatele

Osobnost pedagogického pracovníka (vychovatele) zcela vystihuje Janský (2014, s. 140): „*Na osobnost pedagoga ve výchovných zařízeních jsou v určitých ohledech kladeny mnohem větší nároky, a to především ve vztahu k jeho přirozené autoritě, podložené nejen vysokou frustrační tolerancí a odolností vůči stresovým a konfliktním situacím, vyžadujícím mnohdy rychlá a racionální rozhodnutí, ale i vysoká dovednost v sociální komunikaci a schopnost citlivě vnímat sociální dění. Potřebným předpokladem je schopnost rozumět vlastním emocím a dovednost je*

zvládat. S tím souvisí i jeho postoje, které musí zcela přirozeně a srozumitelně vyjadřovat zájem, ochotu a připravenost k pomoci.“

Janský (2014, s. 140) dále zdůrazňuje důležitost schopnosti komunikace, empatie a především prevence vzniku možných konfliktních situací. Tyto schopnosti mají zcela klíčový význam pro zvládání profesních nároků, ale i pro bezpečnost dětí i zaměstnanců. Citlivě projevovaný pozitivní vztah k dětem významně pomáhá v navazování kontaktu i s velmi problémovými jedinci a současně umožňuje získávat důležité diagnostické údaje. Pro práci vychovatele v dětském domově nestačí pouze kladení požadavků, kontrola a dohlížení. Bez navázání osobního vztahu mohou střety a konflikty vyostřit. K důležitým osobnostním i profesním charakteristikám patří také důslednost, bez které je nemožné zakotvit výchovný režim.

Výčet osobnostních předpokladů pro výkon profese vychovatele uvádí také Kratochvílová (2003, s. 2 – 6). Jako klíčový vidí pozitivní vztah vychovatele k dětem, mládeži i dospělým, založený na pedagogickém optimismu. Vychovatel by měl oplývat pozitivními vlastnostmi charakteru, širokými zájmy a schopnostmi uskutečňovat výchovně – vzdělávací činnost, sebevýchovy a regulace vlastních nedostatků.

Důležitý poznatek k osobnosti vychovatele dodává Kouteková (2003, s. 14), která uvádí, že pracovat s dětmi a mládeží nevydrží ten vychovatel, který chápe tuto práci pouze jako zaměstnání či přechodnou situaci.

S tímto faktem je potřeba plně souhlasit, což ve své publikaci uvádějí i Musil a Bušková (1970, s. 17): *„Je potřeba přeměnit interpersonální vztahy tak, aby se budovaly citové vztahy mezi vychovateli a dětmi. Tyto vazby se však nemohou vytvořit, pokud dochází k častým změnám ve vychovatelském sboru, nebo pokud na děti působí široký okruh vychovatelů. Naproti tomu se ovšem odborník nesmí na klienty fixovat, popř. s nimi na základě vytvoření blízkého vztahu manipulovat.“*

Uvedený výčet toho, čím by měl vychovatel disponovat, slouží pouze pro představu ideálního modelu vychovatele.

4.3.2 Kompetence vychovatele

Z výše uvedeného je patrné, že sestavit seznam klíčových kompetencí vychovatele, respektive schopností, dovedností, vědomostí potřebných pro výkon profese vychovatele, je nesnadný úkol.

Na úvod je potřeba definovat, co se vlastně pod pojmem „*klíčová kompetence*“ skrývá. Belz a Siegrist (2001, s. 375) definují klíčové kompetence jako: „Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“

Vašutová (2004, s. 104) uvádí společné osobní kompetence pro pedagogické pracovníky, mezi které řadí psychickou odolnost a fyzickou zdatnost, empatii a toleranci, osobní postoje a hodnotové orientace, osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení) a osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.).

Határ (2007, s. 35 – 36) se v publikaci *Vychovávatelé* zabývá podrobnějším vymezením profesních kompetencí sociálního pedagoga:

- Edukační a reedukační kompetence
- Poradenské kompetence
- Diagnostické a prognostické kompetence
- Kompetence sociálně – výchovné prevence a intervence
- Organizační, evaluační a administrativní kompetence
- Komunikační kompetence
- Integrovaně – kompenzační kompetence
- Sociálně a výchovně rehabilitační kompetence
- Kompetence sociálně – psychologického výcviku
- Vědecko – výzkumná kompetence

Z těchto dvou výčtů lze vidět, že kompetence se dají pojmout různými způsoby. Nelze tedy vybrat jeden univerzální a správný pro profesi vychovatele. Nejčastěji jsou kompetence chápány jako pravomoc a rozsah působnosti. Tím, že identifikujeme skutečné profesní činnosti vychovatelů, činíme nezbytný krok k vytvoření seznamu kompetencí vychovatele. Nabídka definic a přístupů je v tomto směru až příliš obecná a nespecifikovaná (Sekera, 2009, s. 61).

4.3.3 Vzdělávání vychovatelů

Vzdělávání a rozvoj vychovatelů je nezbytnou součástí vychovatelské praxe. Večerka a kol. (2000, s. 8) uvádějí: „*Základem dobré výchovné a resocializační činnosti v zařízeních pro ochrannou či ústavní výchovu je bezesporu dobrá kvalifikační úroveň zaměstnanců*“.

Seznam nutných odborných znalostí vychovatele školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy přináší **Kartotéka typových pozic**. Jedná se o znalosti v oblasti obecné pedagogiky, řešení výchovných problémů, protidrogové prevence, multikulturní výchovy, výchovy proti šikaně, speciální pedagogiky, defektologie, didaktiky a didaktické techniky, hodnocení, testování a měření ve vzdělávání, pedagogického projektování a vývoji kurikula, sociální pedagogiky a školní a pedagogické psychologie (Sekera, 2009, s. 62).

V souvislosti s rostoucími požadavky na výkon profese vychovatele se také zvyšují kvalifikační požadavky na kvalitu osobnosti, schopnosti a dovednosti. Mezi důležité znalosti, které jsou předpokladem výkonu profese, řadíme znalosti pedagogické, psychologické, znalosti ze sociologie, psychoterapie, diagnostiky, legislativy a dalších oblastí (Sekera, 2009, s. 62).

Z uvedeného textu je patrné, že profese vychovatele v dětském domově vyžaduje komplexní přípravu a neustálé rozvíjení osobnosti, což je dané také Zákonem 563/2004 Sb. který uvádí, jak vychovatel získává odbornou kvalifikaci a stejný zákon také apeluje, aby se pedagogové po čas své kariéry stále vzdělávali. V souvislosti s kvalifikačními předpoklady je potřeba zmínit, že jsou na vychovatele dle Zákona 333/2012 Sb., kladeny další nároky: „*U každého pedagogického*

pracovníka musí být před vznikem pracovněprávního vztahu zjištěna psychická způsobilost psychologickým vyšetřením.“ Křepský (2007) v souvislosti s požadavky kladenými na vychovatele dětských domovů upozorňuje, že se jedná o: *„Jedinou pedagogickou kategorii na světě, která musí prokazovat každých 7 let psychickou způsobilost pro tuto práci.“*

Vzdělávání vychovatelů je důležité také jako prevence často diskutovaného syndromu vyhoření. Janský (2004, s. 98): *„Pocit ohrožení, nejistoty a psychické napětí má v některých našich ústavech reálné příčiny a bývá důvodem k rezignaci a odchodu i těch nejschopnějších“*. Taxová (1967, s. 90) k tomuto dodává, že pokud dětské domovy nebudou obsazovány kvalitními a kvalifikovanými výchovnými pracovníky, bude výchovný proces v nich pramenem neustálých nářků a stížností na nedostatečné nebo nežádoucí výsledky. Na druhou stranu je dle Kopřivy (2000, s. 108) důležité umět kontrolu a sebekontrolu opustit a spíše se odevzdat tomu, co se spontánně děje. Jinými slovy – není nutné za všech okolností bezmyšlenkovitě lpět na výchovných zásadách a teoriích.

5 METODIKA VÝZKUMU

Po prostudování odborné literatury zabývající se osobností dítěte, výchovou, komprehenzivní rehabilitací, dětskými domovy a osobností vychovatele, je důležité si připomenout vědecko výzkumný problém práce: Jaká je aplikovatelnost komprehenzivní rehabilitace v procesu rozvoje osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu?

Cílem výzkumné části práce je přiblížit, jak z pohledu vychovatelů probíhá výchovně – vzdělávací proces v dětském domově rodinného typu a jaké faktory tento proces ovlivňují. Díky tomu je možné zjistit, do jaké míry je v ústavní výchově využitelná komprehenzivní rehabilitace. Pomocí výpovědí vychovatelů si práce klade za cíl zanalyzovat proces rozvoje osobnosti dětí s důrazem na využitelnost jednotlivých přístupů komprehenzivní rehabilitace. Cíl práce je dále rozvíjen následujícími výzkumnými otázkami.

5.1 Výzkumné otázky

VO 1: *Jaké výchovné činnosti zařazují vychovatelé v jednotlivých přístupech komprehenzivní rehabilitace?*

VO 2: *Jaké faktory ovlivňují průběh výchovných činností?*

VO 3: *Jaké výchovné metody používají vychovatelé při výchovném procesu?*

5.2 Charakteristika zkoumaného souboru

Soubor participantů, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory, tvořilo 5 pedagogických pracovníků (denních vychovatelů) pracujících v dětském domově rodinného typu v Pardubickém kraji. Jelikož jsem sám zaměstnancem tohoto dětského domova (rovněž na pozici denního vychovatele), byli v rámci zachování co nejvyšší validity dat, cíleně oslovení (dali souhlas k rozhovoru) respondenti

s vysokou motivací k sebevzdělávání a reflexí vlastní profesní aktivity. Druhým kritériem pro výběr respondentů bylo „pokrytí“ výchovného přístupu ke všem dětem umístěným v tomto dětském domově. Oslovení pedagogové tudíž působí každý na jiné rodinné skupině.

Výzkumný soubor tvořili 2 muži a 3 ženy. Průměrný věk vybraných vychovatelů byl 37 let a průměrný počet let pedagogické praxe činil 14 roků. Dle nejvyššího dosaženého vzdělání se jednalo o dva participanty s titulem Mgr., dva s titulem Bc. a jednoho se středoškolským vzděláním s maturitou (aktuálně studujícího bakalářský obor). Všichni oslovení vychovatelé mají nejvyšší dosažené (případně probíhající) vzdělání v oboru speciální nebo sociální pedagogiky. Pro větší přehlednost a orientaci v souboru participantů uvádím následující tabulku.

Pořadové číslo respondenta	Pohlaví	Věková kategorie	Počet let pedagogické praxe	Nejvyšší dosažené vzdělání
R1	žena	55 – 65 let	36	Bakalář
R2	žena	25 – 35 let	8	Magistr
R3	žena	25 – 35 let	6	Bakalář
R4	muž	35 – 45 let	12	Magistr
R5	muž	25 – 35 let	9	Středoškolské s maturitou

Obrázek 2: Struktura respondentů

5.3 Použité výzkumné metody

Pro splnění cíle této diplomové práce jsem využil metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tento typ rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Předem připravený seznam má

zajistit, že se skutečně dostane na všechna důležitá témata. Na tazateli zůstává, jakým způsobem a v jakém pořadí získá informace, které osvětlí daný problém. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Polostrukturovaný rozhovor dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview. Současně umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti (Hendl, 2008, s. 174).

Hendl (2008, s. 175) uvádí schéma pro návrh polostrukturovaného rozhovoru, ze kterého jsem vycházel při formulaci okruhů a otázek.

- 1) Napíšeme si všechna témata a okruhy otázek, jež nás budou zajímat.
- 2) Uspořádáme oblasti zájmu ve vhodném pořadí. Jaké je jejich logické pořadí? Která témata jsou nejdůležitější? Doporučuje se umístit nejdůležitější a citlivá témata ke konci rozhovoru.
- 3) Zamyslíme se nad formou otázek ke každému okruhu. Rozmyslíme si pořadí otázek.
- 4) Promyslíme si vhodné prohlubující a sondážní otázky.

Rozhovory s oslovenými vychovateli proběhly v období od března 2020 do května 2020. Při osobním setkání byly probrány připravené okruhy a otázky. Z rozhovorů byly na základě získání informovaného souhlasu pořizovány audiozáznamy. U těchto záznamů byla po ukončení provedena doslovná transkripce. Hendl (2008, s. 208) uvádí, že doslovnou transkripcí se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuze do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročný proces. Pro podrobné vyhodnocení je však transkripce podmínkou.

Pro zpracování získaných dat z uskutečněných rozhovorů byla zvolena metoda otevřeného kódování. Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány. Porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a

zkoumány naše vlastní i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům (Strauss, 1999, s. 43; Hendl, 2008, s. 247).

Jakmile jsme v údajích identifikovali určité jevy, můžeme pojmy seskupovat kolem nich. Tím snížíme počet objektů, s nimiž budeme muset pracovat. Proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu, nazýváme kategorizace. Názvy jednotlivých kategorií vymýšlí badatel. Vybrané pojmenování by obvykle mělo co nejvíce logicky souviset s údaji, které zastupuje, a mělo by být dostatečně názorné, aby rychle připomínalo to, nač odkazuje (Strauss, 1999, s. 47).

5.4 Analýza výsledků výzkumného šetření

K analýze výsledků slouží data sesbíraná z polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli, pracujícími v jednom dětském domově rodinného typu v Pardubickém kraji.

Na základě otevřeného kódování rozhovorů s respondenty vznikly následující kategorie:

Kategorie č. 1: Důvod umístění

Kategorie č. 2: Rodina dítěte

Kategorie č. 3: „Druhá rodina“

Kategorie č. 4: Cíle výchovy

Kategorie č. 5: Výchovné metody

Kategorie č. 6: Realizace výchovně – vzdělávacího procesu

Kategorie č. 7: Navazující činnosti

Kategorie č. 8: Profese vychovatele

Kategorie č. 1: Důvod umístění

Oslovení vychovatelé se na základě vlastních zkušeností zamýšleli nad tím, proč musejí být děti umísťovány do dětských domovů. Vzhledem k tomu, že zařízení spadající do ústavní péče jsou dlouhodobě přeplněná a přibývá také dětí, které mají být do těchto zařízení umístěné, dochází k obměně důvodů umístění nových dětí. Do dětského domova se tak dostávají spíše děti, které by byly dříve umístěné spíše do dětského domova se školou, výchovného ústavu nebo specializovaného zdravotnického zařízení. Naprostá shoda však nastala v tom, kdo nese za toto umístění hlavní odpovědnost.

„Za svůj profesní život jsem zažila mnoho dětí, které přicházely do dětského domova z různých důvodů, někdy běžných, někdy smutných a někdy, dalo by se říct, až absurdních... Všechny děti ale měly společný to, že se o ně z nějakých důvodů nemohli postarat rodiče a to i přesto, že se snažili, ale nešlo to... Dnes to na mě bohužel působí tak, že mnohým rodičům se uleví, když jsou děti odebrány a je o ně postaráno a mají je konečně z krku....“ (R1)

„Nejčastějším problémem je nevhodné chování, ale myslím si, že se jedná spíše o takový vzorec chování, které děti viděly u svých rodičů...“ (R2)

„...Upřímně mám pocit, že mnohým rodičům začne postupně vyhovovat ten stav, kdy je o děti postaráno...“ (R4)

„V chování dětí bych problém neviděl, mají většinou okoukané chování vlastních rodičů. Proto je pro mě hlavní příčinou umístění dětí rozhodně selhání na jejich straně...“ (R5)

Další otázky vedly k zjištění, co je vlastně tím hlavním důvodem, že biologičtí rodiče nezvládají péči o děti, které jim jsou následně soudně odebrány. Vychovatelé uváděli, že samotné nezvládání adekvátní výchovy, je spíše až navazující problém. Jako hlavní důvod umístění dětí do dětských domovů, uváděli nedostatek finančních prostředků spojený s velkým počtem dětí v rodině.

„...hlavním důvodem, proč rodiče nezvládají péči, jsou peníze. Dnes je všechno drahý a pro rodiny s více dětmi je často problém zajistit vůbec stravu, natož pak například věci do školy, peníze na dojíždění, nákupy oblečení atd....“ (R2)

„Jako první věc co mě napadne, když se řekne důvod umístění, je, že rodiče zkrátka mají tolik dětí, že nejsou schopni zajistit jim plnohodnotný život a proto v péči selhávají. Stačí se jenom podívat na děti, které tu máme my. Sám můžeš vidět, že je tu mnoho sourozeneckých dvojic, trojic, dokonce i šestic... V době, kdy je většina věcí jen o penězích, si myslím, že právě nedostatek peněz bude hlavním důvodem, na který potom všechno navazuje.“ (R3)

„... Pokud se mám však vrátit k hlavnímu důvodu umístění dětí do DD, pak bych řekl, že je to do jisté míry nezodpovědnost rodičů. A to ať už hovoříme o počtu dětí, které mají nebo o, řekněme, nízké motivaci zajistit finanční prostředky.“ (R4)

„...určitě vidím jeden z důvodů ve sníženém intelektu rodičů, kteří nepřemýšlí dlouhodobě, nasekají děti a pak situaci prostě nezvládají“. (R5)

Kategorie č. 2: Rodina dítěte

Po uvedených důvodech umístění je potřeba si více přiblížit nejužší sociální prostředí, ze kterého děti přicházejí a na které přímo navazuje ústavní výchova. Vychovatelé mají tyto informace pouze od sociálních pracovníků, zpráv od soudů či od dětí samotných. Jedná se tak pouze o zprostředkované informace, nikoliv vlastní zkušenost. Tyto informace však působí na vychovatele stejným dojmem.

„Za dobu, co dělám tuto práci, jsem přečetla mnoho zpráv od soudů, sociálních pracovníků a dalších odborníků a ty zprávy z drtivé většiny uváděly, že děti žily v absolutně nepřijatelných podmínkách, kde navíc často docházelo k fyzickému i psychickému nátlaku.“ (R1)

„Nikdy jsem na vlastní oči neviděla prostředí, ve kterém děti žily, ale co jsem měla možnost číst ze zpráv, které máme, než děti přijdou, tak mi z toho běhá často mráz po zádech...“ (R2)

„... těžko soudit, jaký měly děti život před příchodem, protože oni samy o životě s rodiči nepovídají zas tak špatně... Když se pak bavím s někým z OSPODu (Orgán sociálně právní ochrany dětí) nebo si čtu zprávy od soudů, tak je to jako poslouchat

dva rozdílné příběhy... Důvod bude asi ten, že děti zkrátka stojí za svými rodiči bez ohledu na to, jak se k nim chovali. Ale to je asi přirozené...“ (R3)

„O tom, jak to probíhalo doma, vím jen od dětí a ze zpráv nebo od sociálních pracovníků. Děti to často popisují úplně v klidu, berou to jako běžnou věc. Ono se na jednu stranu není co divit, když nic jiného nezažily...“ (R4)

Sociální přístup komprehenzivní rehabilitace je zaměřen zejména na posilování vztahů a upevňování vazeb s rodinou (tam, kde je to jenom trochu možné). Komunikace s biologickými rodiči, ale i dalšími rodinnými příslušníky, je tedy nedílnou, důležitou částí výchovatelské profese. Vychovatelé uváděli, že právě s ohledem na informace, které o rodinách dětí mají, je pro ně komunikace s nimi náročná.

„S rodiči dětí komunikuji hlavně proto, abych podpořila jejich vzájemné vztahy, i když popravdě musím říct, že hodněkrát je to celkem náročné, když si představím, jak se rodiče k těm dětem chovali.“ (R2)

„Na rovinu říkám, že komunikace s rodiči je pro mě náročná... Lepší je to při komunikaci s širší rodinou, kde je, podle mě, ten záměr udržovat kontakt, zcela upřímný.“ (R4)

„Prostě s rodinou dítěte komunikuju a doufám, že si jednoho dne uvědomí, jaké mají skvělé děti.“ (R5)

Bylo vidět, že pro vychovatele není příjemné hovořit o komunikaci s rodinou dítěte. Jsou si však vědomi toho, že pro děti je biologická rodina nejdůležitější a vzájemné kontakty podporují.

„Většina rodičů udržuje s dětmi alespoň telefonický kontakt. S těmi staršími třeba i přes facebook nebo prostě nějakou sociální síť... Ti co mají možnost jezdit k někomu z rodiny, třeba na víkendové pobyty, tak je v tom maximálně podporujeme.“ (R1)

„Jelikož mám momentálně na starost spíše starší děti, vím o jejich komunikaci s rodiči díky nim, protože si o tom povídáme a je zajímavé, jak ti starší o životě přemýšlejí... Často se setkávám s nepochopením, jak mohli rodiče dopustit, že jsem

skončil v děčáku. Kolikrát je těžký takovou diskuzi vést, člověka to prostě zasáhne...
(R3)

Kategorie č. 3: „Druhá rodina“

Když jsou vychovatelé seznámeni s důvodem umístění a rodinou dítěte, ze které do dětského domova přichází, je pro výchovný proces stěžejní, znát samotnou osobnost dítěte, na kterou mají výchovně působit. V dětském domově slouží pro tento účel tzv. adaptační fáze, během které se vychovatel snaží co nejvíce poznat všechny stránky osobnosti nově přichozícího dítěte. Důležitou roli hraje v tomto ohledu také složení jednotlivých rodinných skupin. Děti jsou umísťovány na skupiny podle toho, kde je zrovna volno. Vychovatelé v rozhovorech popisovali složení „svých“ rodinných skupin, s důrazem na mentálně či fyzicky postižené děti, které jsou primárním cílem komprehenzivní rehabilitace.

„...máme ve skupině sedm dětí a nyní se nám v podstatě vše točí kolem malých (3 a 5 let), u kterých je to, kromě věku, o to náročnější, že mají opožděný vývoj v důsledku jednak předchozí výchovy, ale hlavně kvůli mentálnímu postižení... Takový nějaký věkový střed skupiny tvoří tři děti, u kterých hodně záleží na aktuální náladě, protože všechny tři si v životě už něco zažily a stavy úzkosti, frustrace, výbušnosti atd. se stále opakují, i když nutno říci, že ne v takové míře jako při jejich příchodu... No a pak máme ještě dva učně, kde by se mohlo zdát, že je to v pohodě a jsou samostatný, ale kolikrát je s nimi, nebo možná spíš s jedním, víc práce, než s těmi malými. Tady je to také dané lehkým mentálním postižením, které se projevuje hlavně v emocionálním nezvládnutí stresových situací.“ (R1)

„Momentálně s žádným mentálně nebo fyzicky postiženým dítětem nepracuji, ale dřív jsem měla na skupině dokonce tři zároveň, což bylo velmi náročné. Bylo to složité hlavně po psychické stránce a hodněkrát jsem byla ráda, že můžu jít ze směny domů... Najít propojení mezi výchovou postižených dětí a dětí relativně zdravých, když to tak řeknu, je teda oříšek, ale vím, že jsme museli většinu času podřizovat těm slabším, což zase ostatní kolikrát těžce nesli...“ (R2)

„Jak jsem již říkala, mám momentálně na starost skupinu větších dětí, u kterých si člověk řekne, že je to pohoda a není s nimi moc práce, ale kolikrát je to přesně naopak... Nemůžu říct, že bych k nim přistupovala jako vychovatelka a říkala jim, co můžou a co ne, ale spíš jako někdo, na koho se můžou kdykoliv obrátit a vědí, že jim vždy pomůžu... Všichni vědí, že si můžou přijít kdykoliv pro radu, napsat, zavolat, jsme takhle domluvený a osvědčilo se mi to, takže si nemůžu stěžovat.“ (R3)

„Teď mám s kolegyní na starost sedm dětí – pět základáků a dva učně. Z nich jednoho mentálně postiženého a jednoho fyzicky postiženého... To fyzické postižení není nijak dramaticky omezující, ale jasně, aktivity se vybírají hlavně s ohledem na něj... Podle mě je nejnáročnější najít nějaký vhodný přístup, jak spojit výchovu sedmi rozdílných dětí ve věku od sedmi do osmnácti let, kde každý potřebuje něco jiného.“ (R4)

„Co se týče mé současné skupiny, tak máme šest pohodových dětí. Z nichž teda mentálně postiženého jednoho a je fakt, že se společný program hodně přizpůsobuje jemu. Na druhou stranu musím říct, že ostatní děti ho skvěle přijaly a jako celek si myslím, že si to sedlo... Já jsem rád za to, jak jako skupina fungujeme a všichni jsme taková druhá rodina...“ (R5)

Vychovatelé upozorňovali na to, že nelze brát v potaz pouze prokazatelně hendikepované děti (fyzicky, mentálně), ale že v podstatě všechny děti v dětském domově mají oproti dětem z běžných rodin nějaký hendikep.

„...když člověk spojí prokazatelně postižené děti s těmi, které na to postižení žádný papír nemají, ale mají nějakou psychickou újmu z dřívější doby, vyjde to skoro nastejno...“ (R2)

„Dalo by se říct, že v podstatě všechny děti jsou do jisté míry nějak poznamenané a není se co divit, když si člověk představí, co prožívaly.“ (R4)

„Na začátek je potřeba říct, že téměř všechny děti co tu jsou, byly v životě obětí nějakého psychického nebo fyzického nebo většinou obojího násilí a tyhle zážitky prostě nejdou hodit za hlavu tím, že přijdou do dětského domova...“ (R5)

Kategorie č. 4: Cíle výchovy

Kategorie věnovaná cílům přibližuje, k čemu celý výchovný proces vede a co je pro děti v dětském domově důležité. Neexistuje pouze jeden cíl, ke kterému by se směřovalo, ale oslovení vychovatelé se shodli na třech hlavních, obecných cílech, které jsou důležité pro všechny děti. Jsou to: všestranný rozvoj osobnosti, rozvoj sebedůvěry a sebepoznání a rozvoj vztahů k druhým lidem.

„...kromě všestranného rozvoje, kam lze zařadit třeba péči o sebe, základy vaření, sport a tak, je určitě důležité rozvíjet pozitivní vztahy a vnímání lidí kolem sebe...“
(R1)

„Takový základní cíl je určitě komplexní rozvoj každého dítěte, ze kterého pak vycházejí další dílčí cíle... Pro mě osobně je třeba důležitý, aby se děti po odchodu z domova dokázaly přizpůsobit dnešnímu světu, s čímž souvisí třeba umět pracovat s jinými lidmi nebo být pokorný, skromný a vážit si toho, co v životě mám...“ (R3)

„...rozvoj musí být všestranný, aby připravil děti na samostatný život. Dál je pak důležité, aby věřily v sebe a uměly pracovat s ostatními lidmi...“ (R4)

Vzhledem k tomu, že děti nemají příliš pevnou vůli, chybí jim motivace a mají tendence všechno vzdávat, když se nedaří. Je z pohledu výchovy důležitější, dávat si cíle krátkodobé, které jsou co nejvíce individualizované každému dítěti a zároveň jsou dílčími částmi cílů dlouhodobých. U krátkodobých cílů se výsledek dostavuje dříve a může děti motivovat do dalšího osobnostního rozvoje.

„...děti chtějí všechno hned, a když to není, tak jejich zájem opadá. Proto si s nimi nastavuji více kratších cílů, aby je více motivovalo cíle dokončit.“ (R2)

„Podle mě je nějaký koncept výchovy důležitý, ale z praktického hlediska je lepší si s dětmi dávat kratší cíle a po splnění zase nové... Určitě je potřeba, aby samostatně zvládly péči o tělo, uměly si připravit nějakou stravu, naučily se řešit problémy s klidem...“ (R5)

„...dílčí cíle, které bych ještě rozdělila podle věku, protože něco jiného se musí naučit pětiletý kluk a něco jiného potřebuje patnáctiletá dívka, ale to je logický...“

Důležité je prohlubovat zájem o vlastní tělo, osvojovat si pracovní návyky, pracovat na vhodné komunikaci a tak by se dalo pokračovat.“ (R3)

Pro plnění individuálních cílů u postižených dětí, je přínosné, že žijí ve skupině s dalšími dětmi, které je mohou více motivovat a snižuje se tak míra hendikepu mezi těmito dětmi.

„Děti s mentálním postižením se učí pomaleji a vše jim trvá déle, na druhou stranu si ale myslím, že ten hendikep není tak velký, jako by byl v rodině... Děti jsou podněcovány z několika stran zároveň a to jim ve vývoji hodně pomáhá... Zajímavé je, že na dospělého až tolik nedají, ale hlavně okukují, co dělají ostatní děti a chtějí být jako oni... (R1)

„Je tu občas cítit mezi dětmi taková rivalita a přátelský boj o to, kdo bude v něčem nejlepší... Postiženým dětem soužití s ostatními určitě pomáhá, myslím, že je to více motivuje se něčemu naučit...“ (R2)

Kategorie č. 5: Výchovné metody

Děti před příchodem do dětského domova vyrůstají v prostředí, kde velmi často nejsou žádná nebo jen minimální pravidla a o záměrných výchovných metodách nemůže být vůbec řeč. Děti se proto nějakým pravidlům v podstatě teprve učí. Pro tyto účely existuje vnitřní řád domova, platný pro všechny a dále má každá rodinná skupina soupis pravidel, které si děti samy navrhnou. Z výchovných metod je nejvyužívanější metoda odměny a trestu s tím, že odměny výrazně převyšují nad tresty. Mezi nejvyužívanější odměny patří sladkost, pochvala nebo možnost nějakého zážitku. Tresty jsou nejvyužívanější dva – zákaz osobního volna a zákaz hraní her na počítači.

„Na skupině máme soupis pravidel, který dodržují všichni a odvíjí se od něj případné odměny nebo tresty, což je pro děti motivující, protože přesně vědí, co smějí a budou za to navíc pochváleny nebo naopak co nesmějí a čeká je trest. Hodně důležité je tohle právě pro mentálně slabší děti, které hůře reagují na změny a potřebují mít pravidla pevně zafixovaná... Jako jednorázovou odměnu nejčastěji využívám nějakou

drobnou sladkost. Pokud se jedná o dlouhodobější stav, pak uděluji kladné výchovné opatření...“ (R1)

„Využívám odměny formou malé sladkosti nebo nějaké drobnosti například omalovánky nebo obrázek k dotvoření. Za důležité ale považuji i nemateriální odměny jako je pochvala nebo třeba ocenění před ostatními dětmi na skupině... Z trestů využívám zákaz osobního volna, zákaz hraní her na počítači nebo odejmutí nějaké odměny...“ (R2)

„Za mě jednoznačně odměny, protože děti co se dostanou do dětského domova, znají ve většině případů jen tresty... Preferuji odměny formou zážitku, takže třeba účast na nějaké akci... Z trestů využívám nejčastěji zákazu osobního volna nebo hraní her na počítači.“ (R3)

„Důležité je umět dítě pochválit, protože je to něco, co v životě možná ani nezažilo... Z trestů volím zákaz osobního volna, počítače nebo televize. Pokud je ten prohřešek závažnější, pak uděluji výchovné opatření.“ (R4)

„Určitě děti víc odměňuji, než trestám... Když už musím někoho trestat, tak většinou zákazem osobního volna.“ (R5)

V dětském domově je oproti běžné rodině, mnoho „trestů“ zakázáno. Pokud by si vychovatelé mohli vybrat nějaký ze zakázaných trestů, volili by možnost odebrání mobilního telefonu, případně fyzický trest u menších dětí (plácnutí přes ruku apod.).

„Určitě zabavení mobilního telefonu...“ (R2)

„Někdy třeba fyzické, ale myslím tím například plácnutí po zadku nebo přes ruku, prostě něco, co má v dětském věku smysl.“ (R3)

„Občas asi fyzické. V rozumné míře na tom u menších dětí nevidím nic špatného, ale nemusí být žádné...“ (R5)

Kategorie č. 6: Realizace výchovně - vzdělávacího procesu

Jelikož se jedná o dětský domov rodinného typu, jehož součástí není škola, probíhá výchovně vzdělávací činnost hlavně v odpoledních hodinách ve všedních dnech. O víkendech potom po celý den. Vychovatelé se shodli, že nejvíce času s dětmi věnují školní přípravě.

„Nejvíce času nám zaberou domácí úkoly, které s dětmi děláme hned po příchodu ze školy. Což je pro nás jediný čas, kdy je možné úkoly dělat, protože jakmile se vrátěj prckové ze školky, tak na sebe strhnou veškerou pozornost... Máme na základce tři děti a všechny potřebují se školou pomoci... Školou strávíme denně zhruba dvě až dvě a půl hodiny.“ (R1)

„... i když máme děti šikovné a škola je baví, strávíme u domácích úkolů celkem dost času... Je to různé. Někdy máme do hodiny hotovo a jindy se to sejde tak, že za odpoledne ani nic jiného pořádně nestihneme.“ (R2)

„Školní režim se mě vzhledem k učňovské skupince až tolik netýká, ale když vypomáhám na jiné skupině, strávíme určitě nejvíc času u úkolů...“ (R3)

„Domácím úkolům věnujeme určitě nejvíc času...“ (R4)

„... určitě škole, ale pravidelně stíháme i jiné aktivity. Není to tak, že u úkolů sedíme celý odpoledne.“ (R5)

Po příchodu dětí ze školy se tedy nejdříve plní domácí úkoly. Následné trávení volného času je ovlivněno několika faktory. Tím hlavním je věkové, fyzické a mentální složení rodinné skupiny, ale aktivity ovlivňuje i nálada dětí nebo osobnost vychovatele.

„Já jsem hodně fixovaná na ty malé, se kterými se venku učíme jezdit na kole, na koloběžce nebo házet míčem... Vzhledem k mentálnímu postižení se teprve učíme barvy, poznávat tvary nebo třeba zvířata a zvuky, ale taky si rádi malují, takže nějaký rozvoj jemné motoriky probíhá také... Základkové děti tráví nejradši volný čas na zahradě, kde hrají vybíjenou, fotbal nebo jsou na houpačkách... Oblíbené jsou taky vyjíždky na kole... Doma určitě převažují kreativní aktivity a společenské hry...“ (R1)

„My se na skupině skvěle doplňujeme. Já jsem spíš přes ty kreativní věci a kolega zase přes sport... Děti jsou spokojené. Vědí co od koho očekávat.“ (R2)

„...pokud to jen trochu jde, snažíme se s dětmi dělat pohybové aktivity, protože u základkových dětí je všestranný pohybový rozvoj důležitý... Aktivity volíme s ohledem na postižení chlapce, o kterém jsem mluvil, ale není to nějak omezující. V rámci mezi se snaží co nejvíc vyrovnat fyzicky zdravím dětem, takže to má i motivační efekt.“ (R4)

„Hodně času trávíme pohybem venku a to ať je léto nebo zima... Z aktivit je určitě nejoblíbenější kolo, ale hodně hrajeme vybíjenou, fotbal, házenou, v tělocvičně pak florbal... V domově společenský hry, ale když jsme doma, děti se hodně zabaví i samy na pokojích, třeba stavěním z lega...“ (R5)

Jak je uvedeno výše, děti v ústavní péči a zvláště pak ty s mentálním postižením, potřebují pevně daná pravidla a hranice, na které se můžou spolehnout. Mezi šestnáctou a sedmnáctou hodinou začíná čas, který je věnovaný hlavně rozvoji sebeobslužných a pracovních návyků.

„...večeře se připravuje podle náročnosti. Pokud je studená, nechávám děti pracovat samostatně, pouze pod mým dohledem. Pokud je teplá, tak pracujeme společně a děti si vybírají, s jakou částí vaření chtějí pomoci... Hygienu zvládají všichni samostatně, kromě těch dvou malých, kteří se učí hygienickým návykům v podstatě od začátku... Ovšem co se hygieny týče, tak mají po příchodu problémy všechny děti a to bez ohledu na věk, v jakém přijdou...Po večeři a hygieně probíhá každodenní úklid... Děti mají na lednici rozepsané úklidové služby, které se po týdnu střídají...“ (R1)

„Stravu připravujeme vždy společně, ale podle náročnosti buď jen s mým dohledem, nebo dětem pomáhám... Naše děti jsou relativně samostatné a vzhledem k délce pobytu v domově se všechny důležité návyky už tak nějak naučily, ale musím říct, že děti, které přijdou nově, mají teda hlavně s hygienou velké problémy...“ (R4)

„Všichni vědí co je potřeba. Nejdřív udělat večeři, potom hygienu a na konec společný úklid skupiny... Děti tyhle návyky zvládají dobře, takže máme pravidelně večer čas koukat na televizi nebo si třeba ještě něco zahrát.“ (R5)

Během přímé práce s dětmi využívají vychovatelé také různé metodické a didaktické pomůcky. Především u postižených dětí jsou tyto pomůcky velmi důležité a částečně usnadňují osobnostní rozvoj. Nejvyužívanější pomůckou jsou moderní technologie (počítače, tablety). U menších dětí se jedná hlavně o hry na rozvoj slovní zásoby, paměti, postřehu atd.

„Máme teď nově hodně všestranných her hlavně pro ty dva nejmenší, se kterými třeba prohlubujeme slovní zásobu, zlepšujeme paměť nebo trénujeme postřeh... Větší děti využívají k přípravě do školy výukové programy na počítači. Teď máme dokonce i tablet, ale ten jsme zatím nevyužili...“ (R1)

„... v matematice využíváme počítadlo. V češtině zas takové výukové kartičky na rozvoj slovní zásoby, plus mají všechny děti k dispozici počítač na herně.“ (R2)

„Různé metodické pomůcky využíváme denně. Nejčastěji počítač, ale hodně populární jsou teď i takové stavebnice na rozvoj jemné motoriky, to děti hodně baví...“ (R5)

Kategorie č. 7: Navazující činnosti

Tato kategorie zahrnuje všechny činnosti vychovatele, které se netýkají přímé práce s celou rodinnou skupinou. Přímé práci předchází příprava na výchovnou činnost, jejíž intenzita je dle vychovatelů dána obdobím či momentální situací.

„To se nedá takhle říct, protože jsou dny, kdy přípravou strávím i několik hodin, ale pak na druhou stranu třeba i žádnou přípravu nedělám... Nejvíc toho je na Vánoce a Velikonoce, to se hodně vyrábí, dělá se výzdoba, tak si člověk hledá náměty co s dětmi dělat...“ (R1)

„V rámci nějaké přípravy si nejčastěji hledám různé aktivity nebo činnosti... Převažuje určitě vyrábění, to mě baví a mám dobrou zkušenost s tím, když děláme nějakou novou techniku, co děti neznají...“ (R2)

„...spíš to беру třeba podle počasí a říkám si, co jsme dlouho nedělali nebo co děti baví a vím, že s nikým jiným to moc nedělají.“ (R4)

„Upřímně musím říct, že přípravu moc neřeším. Dělam to tak, že mám nějakou představu, ale domlouvám se s dětmi a děláme to, co chce většina...“ (R5)

Z činností spadajících do nepřímé práce hovořili vychovatelé nejvíce o administrativě. Všichni uznali, že administrativa je důležitá a pro ústavní péči nezbytná činnost.

„Z pohledu dítěte je určitě důležitý iPROD (individuální plán rozvoje osobnosti dítěte), ve kterém jsou kmenovým vychovatelem sepsány cíle výchovy a charakteristiky dítěte...“ (R1)

„Nejdůležitějším dokumentem je asi PROD, který se vlastně hodnotí dvakrát ročně a vycházejí z něj jednotlivé cíle výchovy...“ (R2)

„Administrativa obecně mi nějak extra nevadí, prostě to беру jako důležitou součást práce.“ (R4)

Netajili se však tím, že je v dětském domově administrativy příliš mnoho. Kromě již zmíněných iPRODů, musejí vychovatelé psát také roční, týdenní a denní plány, reedukační zápisy, osobní volna, poučení o bezpečnosti ad.

„Respektuju to, že je pro DD důležitý mít kvůli kontrolám všechno na papíře, ale mrzí mě, že tohle papírování je na úkor dětí, protože do systému se můžeme přihlásit jen v práci...“ (R5)

„Ono se může na první pohled zdát, že toho moc není, ale když pak člověk večer zapisuje všechny události ze dne do počítače, tak to kolikrát zabere i hodinu času... Kdyby nějaký zápisy odpadly, tak bych si třeba ještě stihla s dětmi něco zahrát...“ (R2)

Ohledně administrativní práce je zajímavý ještě fakt, že nikdo z vychovatelů nebyl v rámci předchozího studia na středních ani vysokých školách připravován na administrativní činnost spojenou s výchovnou činností (například psaní posudků na děti).

„Nic takového jsem nestudovala, ale určitě by se do studijních programů na vysokých takový předmět hodil...“ (R2)

„Připravován jsem nebyl a popravdě by mi na škole takový předmět připadal možná až zbytečný, ale když si vzpomenu na předměty, které jsme měli, a teď z nich nevyužiju nic, tak něco s administrativou by se určitě hodilo...“ (R4)

„...stačí se podívat na to, jak ty zápisy vypadají, každý si to dělá po svém a o nějaké přípravě nebo vzoru jak to psát nemůže být řeč.“ (R5)

Další důležitou činností, zejména z pohledu komprehenzivní rehabilitace, je mezioborová spolupráce. Kromě přímé výchovné činnosti, která probíhá v prostorách dětského domova, mají vychovatelé povinnost, zajistit dětem potřebnou zdravotní péči (preventivní prohlídky, akutní kontroly, psychiatrické vyšetření atd.), pedagogicko – psychologickou péči (pedagogicko – psychologické poradny, střediska výchovné péče) a v neposlední řadě je potřeba sem zařadit také komunikaci se školou (osobní konzultace, třídní schůzky apod.).

„Tím, že máme sedm dětí, tak mi přijde, že nějakou tu preventivní kontrolu u dětské nebo zubaře máme skoro pořád... Dvě děti mají ve škole IVPčka (individuální vzdělávací plán), takže poradnu navštěvujeme pravidelně... Jednou za čas jedu s dětmi na psychiatrii, ale to se střídáme s kolegou...“ (R1)

„Ti velcí jsou celkem samostatný a třeba preventivky si obejdou sami... Mimo domov komunikuju nejvíc se školou ...“ (R3)

„Jak má člověk na starost víc dětí, tak mi přijde, že je to pořád něco. Jednou PPP, pak preventivní u zubaře, do toho kontrola v nemocnici, psychiatrie a na závěr všichni třídní schůzky (úsměv)... Komunikace se zdravotnickým sektorem, je zvlášť pro tyhle děti velmi důležitá...“ (R4)

Vychovatelé se nezapomněli zmínit ani o neziskových organizacích, které dětem zprostředkovávají tematické víkendové pobyty, různé besedy či nějaký jiný zajímavý program.

„Za dětmi pravidelně jezdí do domova pracovníci z Don Bosca z Pardubic... Já osobně už několik let spolupracuji s Červeným Křížem z Jablonného a myslím, že se spolupráce osvědčila. Tety jezdí za dětmi pravidelně na Vánoce a Velikonoce a několikrát do roka nás pozvou na odpoledne bowlingu s pohoštěním... Asi před

rokem tu byla beseda s anonymními alkoholiky a podle toho co mi tenkrát děti říkaly, to byly asi drsné životní příběhy...“ (R1)

„...jezdí sem pracovníci z Don Bosca, pár dětí zase jezdí na víkendovky s Pestalozzi a dva kluci jezdili na víkendovky do Prahy od Dejme dětem šanci...“ (R4)

Kategorie č. 8: Profese vychovatele

V poslední části rozhovoru jsem s vychovateli hovořil o tom, jak hodnotí svoji profesi, s čím jsou spokojeni a co by se mělo vylepšit nebo změnit. Vychovatelé celkově hodnotili svou profesi spíše kladně. Oceňovali různorodost práce, množství času na přípravu a sebevzdělávání, čas na regeneraci a odpočinek, sjednocené výchovné postupy s kolegy na rodinných skupinách či adekvátní nároky kladené na jejich osobu.

„...na této práci nyní oceňuji hlavně relativně velké množství času na odpočinek... Dříve jsem se věnovala hlavně sebevzdělávání, vždyť jsem si dodělávala i vysokou školu až po padesátce a bavilo mě to. Dnes už se vzdělávám jen prostřednictvím odborných časopisů a seminářů...“ (R1)

„Já si nesmírně vážím toho, jak s kolegou vycházíme a jak se hlavně v těch výchovných věcech shodneme... Děti vědí, že si všechno říkáme a už ani nemají potřebu na nás něco zkoušet...“ (R2)

„...volné dny se snažím věnovat sebevzdělávání. Sice už ne v rámci školy, ale ráda se účastním hlavně jednodenních nebo víkendových kurzů, kde se potkám s lidmi z praxe a je to přínosné, můžu jen doporučit!“ (R3)

„Líbí se mi hlavně volnost, kterou máme. Můžeme s dětmi dělat v rámci mezi jakékoliv aktivity a vedení nás podporuje...“ (R5)

Našly se však i věci, které by vychovatelé chtěli změnit. Všichni se shodli na tom, že na rodinných skupinách je příliš mnoho dětí a není tak moc prostoru pro individuální přístup, který je pro komprehenzivní rehabilitaci stěžejní. Dále pak velké množství administrativních úkonů (viz. kategorie číslo 7). Vychovatelé by také byli rádi za vyšší pravomoci ve vztahu k dětem.

„Pokud by bylo na skupině i s uční maximálně šest dětí, takže přes týden třeba tři až čtyři, bylo by to podle mě ideální a byl by čas i na individuální práci...“ (R2)

„Jediné co bych asi ocenila, když vezmu ty větší děti, jsou vyšší pravomoci vůči nim...“ (R3)

„Vzhledem k tomu, že se mění struktura dětí, které sem přijdou, což jsou právě ty děti postižené, tak bych určitě ocenil méně dětí na jednotlivých skupinách, aby bylo víc prostoru pro individuální přístup...“ (R4)

6 SHRNUTÍ A DISKUZE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumné části práce bylo přiblížit, jak probíhá výchovně – vzdělávací proces v dětském domově rodinného typu a jaké faktory tento proces ovlivňují. V rámci výzkumného šetření se tak zjišťovalo, jaké jsou důvody pro umístění dítěte do ústavní péče a z jakého sociálního prostředí tyto děti přicházejí. Dále pak složení jednotlivých výchovných skupin, cíle, ke kterým výchovný proces směřuje a metody a činnosti, kterými je daných cílů dosahováno. Výzkumné šetření se zaměřilo také na to, jak celý proces ovlivňují samotné osobnosti vychovatelů a jaká je jejich náplň práce. Díky tomu diplomová práce poskytuje pohled na výchovu dětí v dětských domovech očima vychovatelů, kteří dokáží celý systém zhodnotit nejlépe.

Celkem bylo zrealizováno 5 rozhovorů s vychovateli pracujícími v jednom dětském domově. Průměrná délka pedagogické praxe vychovatelů činila 14 let, což je dle mého názoru dostatečně dlouhá doba pro získání potřebných zkušeností a mohou tak zhodnotit, jak v dětském domově rozvoj osobnosti dítěte probíhá.

Na základě analýzy rozhovorů s vychovateli, byly pomocí metody otevřeného kódování stanoveny jednotlivé kategorie, díky kterým se blížíme k objasnění, do jaké míry je využitelná komprehenzivní rehabilitace v procesu rozvoje osobnosti dítěte. Konkrétně se jedná o tyto kategorie: (1) **Důvod umístění**, (2) **Rodina dítěte**, (3) **„Druhá rodina“**, (4) **Cíle výchovy**, (5) **Výchovné metody**, (6) **Realizace výchovně – vzdělávacího procesu**, (7) **Navazující činnosti**, (8) **Profese vychovatele**.

Pokud s někým hovořím o své práci, často se lidé domnívají, že do dětského domova jsou umísťovány děti za trest, že se jedná o děti, které mají poruchy chování a které jsou pro společnost nějakým způsobem nebezpečné. Oslovení vychovatelé sice potvrdili, že se v posledních letech dostávají z kapacitních důvodů do dětského domova i děti, které svým chováním, postižením či jinými poruchami patří spíše do dětských domovů se školou, výchovných ústavů nebo specializovaných zdravotnických zařízení, ale oproti veřejnosti nevidí hlavní **důvod umístění** v dětech samotných. Hlavními důvody, proč je většina dětí umístěných do zařízení ústavní výchovy, je zanedbávání rodičovské péče, zdravotně ohrožující prostředí a

nedostatek finančních prostředků, což ve svém výzkumu potvrzuje také Baker (2006). Vychovatelé navíc uváděli, jako jeden z důvodů umístění, mnohapočetnou rodinu. Tento důvod se v odborné literatuře neuvádí, ale pro sociálně slabou rodinu, můžou ekonomické, sociální či zdravotní problémy začínat právě u vysokého počtu členů v domácnosti.

Po příchodu nového dítěte do dětského domova začíná dle Svobodové a Šmahelové (2007) etapa počáteční diagnózy. Vychovatelé se během této fáze snaží zjistit aktuální úroveň dítěte, seznamují se s dokumentací a získávají informace o dosavadním vlivu nejužšího sociálního prostředí. Vzhledem k tomu, že pro děti jsou rodiče, bez ohledu na dosavadní styl výchovy, stále na prvním místě a pro sociální přístup komprehenzivní rehabilitace je podpora kontaktu s biologickou rodinou stěžejní, je pro vychovatele spolupráce s **rodinou dítěte** velmi důležitá. Vychovatelé se však netají tím, že právě s ohledem na informace, které o rodinách dětí mají, je pro ně komunikace s nimi velmi náročná. Je však potřeba ocenit jejich profesionální přístup, protože všichni oslovení vychovatelé podporují vzájemné vztahy mezi dětmi a rodiči. Pro komunikaci je nejčastěji využíván mobilní telefon. Starší děti komunikují s rodiči samostatně prostřednictvím sociálních sítí.

Znalost vnějších faktorů a individuálních potřeb dítěte, na které má být výchovně působeno, je pro vychovatele stěžejní. Důležitým vnitřním faktorem, který hraje v procesu rozvoje osobnosti významnou roli, je složení rodinných skupin. Je potřeba velmi citlivě posoudit a odhadnout, v jaké skupině bude probíhat rozvoj daného dítěte nejefektivněji, což momentálně neprobíhá, protože děti jsou umísťovány tam, kde je zrovna volné místo. Z pohledu dítěte se však jedná také o důležitý krok, jelikož se dá předpokládat, že se vybraná skupina stane pro dítě na několik let jeho „**druhou rodinou**“. Vychovatelé v rozhovorech popisovali obsazení rodinných skupin, které mají na starost, s důrazem na mentálně či fyzicky postižené děti, které jsou primárním cílem komprehenzivní rehabilitace. Z rozhovorů je patrné, že s adaptací a přijetím postiženého dítěte do rodinné skupiny není problém. Vychovatelé se shodli na tom, že v tomto prostředí není příliš vhodné rozdělovat děti na zdravé a postižené, ale je potřeba pracovat s tím, že všechny děti, které jsou umístěné v dětském domově, mají za sebou nějakou negativní životní zkušenost, která může být kolikrát vážnější, než prokazatelné postižení. Jednotlivé přístupy

komprehenzivní rehabilitace lze tedy ve výchovném procesu do jisté míry využít u všech dětí umístěných v dětském domově.

Ve chvíli, kdy je dítě již součástí rodinné skupiny a skončí adaptační fáze (první tři měsíce), během které by měl vychovatel posoudit a odhadnout individuální potřeby dítěte, přichází na řadu tvorba individuálního plánu rozvoje osobnosti dítěte, ve kterém jsou stanoveny **cíle výchovy**, pro určité pozorované období. Tento plán zpracovávají vychovatelé jednou ročně a dvakrát ročně jej vyhodnocují. Vychovatelé se shodli na dlouhodobých, obecných cílech, ke kterým výchovný proces směřuje a které jsou stejné pro všechny děti, bez ohledu na postižení či jiné zatížení osobnosti. Mezi dlouhodobé cíle řadili všestranný rozvoj osobnosti, rozvoj sebedůvěry a sebepoznání a rozvoj vztahů k druhým lidem. Uvedené cíle korespondují s výzkumem „Koncepce výchovy“, který ve své publikaci uvádí Lazarová a kol. (2005, s. 25). Respondenti však zdůrazňovali důležitost krátkodobějších cílů. Tyto cíle jsou pro děti lépe dosažitelné, jelikož děti v dětském domově mají nízkou motivaci, vytrvalost a mnohdy postrádají smysl, proč dané věci dělat. Krátkodobější cíle lze také lépe přizpůsobit individuálním potřebám dítěte. Mezi krátkodobé cíle, které se postupně prohlubují, zařadili vychovatelé hlavně péči o vlastní tělo, přípravu stravy a základy vhodné komunikace.

S motivací dosahovat stanovených cílů naopak nemají problém postižené děti, které vidí při různých činnostech své vrstevníky a snaží se jim co nejvíce přiblížit. Vychovatelé toto hodnotí jako pozitivní efekt podnětného prostředí a života ve skupině. Mezi dětmi se snižuje míra hendikepu, což je dle Votavy (2003, s. 10) hlavním cílem jakékoliv dětské rehabilitace.

Důležitou součástí celého výchovného procesu je volba adekvátních **výchovných metod**. Děti umístěné do dětského domova nejsou zvyklé na dodržování pravidel a o cílených výchovných metodách v rodině nemůže být vůbec řeč. V dosavadním životě děti v drtivé většině poznaly jen tresty, proto je z pohledu vychovatelů důležité děti především odměňovat. Odměna může být hmotná (sladkost, omalovánka, hračka) či nehmotná (účast na akci, pochvala). Pro děti jsou odměny něčím novým a reagují na ně pozitivně. Pokud jsou odměny v adekvátním množství, můžou sloužit jako plnohodnotný motivační prvek. Respondenti však

neopomněli zmínit, že i tresty zůstávají důležitou výchovnou metodou. Pokud dítě provede něco, co je v rozporu s řádem a skupinovými pravidly, musí za své činy nést odpovědnost. Pro děti je nejhorší, když jsou nějakým způsobem omezeny, proto vychovatelé jako tresty využívají nejčastěji zákaz osobního volna a zákaz hraní her na počítači.

Vychovatelé podotkli, že nelze jako trest odebrat dítěti na určitou dobu mobilní telefon, jelikož je považován za komunikační prostředek a dítěti v ústavní výchově nesmí být žádným způsobem omezena možnost komunikace s rodinou. Další možností trestu, kterou by vychovatelé ocenili zvláště u malých dětí, je menší fyzický trest výchovného charakteru (plácnutí přes ruku, přes zadek). Všechny děti, i ty nejmenší, vědí, že vychovatelé nesmějí fyzický trest použít a mnohdy tak dostávají vychovatele do náročných situací. Otázkou však zůstává, zdali by vychovatelé v případě povolení fyzických trestů, dokázali tuto možnost ve výchovném procesu racionálně používat.

Vychovatelé mají jasno, k jakým výchovným cílům s dětmi směřovat a jaké metody využívat. Nejdůležitější částí však zůstává samotná **realizace výchovně vzdělávacího procesu**. Jedná se o společně strávený čas vychovatele s vychovávanými. Ve všední dny se jedná pouze o odpoledne, jelikož součástí dětského domova není škola a děti docházejí či dojíždějí do běžných, případně speciálních škol. Nejvíce společného času mají vychovatelé s dětmi o víkendech, kdy jsou spolu celý den. Vychovatelé uváděli, že nejvíce času jim zabere plnění školních povinností. Tento fakt se shoduje také se Škovierou (2007, s. 106).

Dále je však z rozhovorů patrné, že průběh jednotlivých činností výchovného procesu ve volném čase ovlivňuje hned několik faktorů. Tím hlavním, na jehož základě se volí jednotlivé činnosti, je složení rodinné skupiny. Vychovatelé potvrzují, že program se v podstatě pořád přizpůsobuje nejmladším dětem či postiženým členům rodinných skupin, protože vymyslet aktivity, které by zajímaly všechny děti na skupině, je téměř nemožné. Z pohledu komprehenzivní rehabilitace je to určitě přínosné, protože se tak snižuje míra hendikepu mezi postiženými a zdravými dětmi. Pozitivní je to také pro rozvoj dětí předškolního a mladšího školního věku, jejichž vývoj koresponduje s doporučeními uváděnými odbornou literaturou.

Zlom však nastává ve chvíli, kdy jsou děti relativně samostatné a vychovatelé jim již nevěnují takovou pozornost, protože jsou zatíženi péčí o malé či postižené děti. Helus (2004, s. 210) uvádí, že právě období kolem pubescence je pro děti velmi náročné a dochází k dramatickým životním proměnám. Vychovatelé mají čas s těmito dětmi pracovat pouze okrajově, proto si děti v tomto věku musejí poradit hlavně samy, případně s vrstevníky, kteří mají podobné starosti. Na druhou stranu je otázka, jakým způsobem tuto situaci řešit, protože vychovatelé zkrátka nemají možnost mladší děti někam poslat, aby měli čas na ty starší. Nabízí se možnost vytvořit věkově homogenní skupiny, to však s sebou nese také negativní dopady. Pro vychovatele za současné situace nejspíše neexistuje možnost, jak se starším dětem plnohodnotně věnovat a rozvíjet jejich osobnost, měli by se však alespoň pokusit, věnovat jim více času, aby minimalizovali riziko, že se děti po odchodu z dětského domova ocitnou na okraji společnosti.

Dalším faktorem, který ovlivňuje průběh trávení volného času, je osobnost vychovatele. Je zřejmé, že každého vychovatele zajímá něco jiného a z pohledu výchovy ani není žádoucí, aby dva vychovatelé volili totožné aktivity. Důležité je, aby se vychovatelé na skupině domlouvali a doplňovali, což v tomto konkrétním dětském domově celkem funguje. Respondentky uváděly, že se s dětmi ve volném čase nejčastěji věnují kreativním aktivitám, muži zase sportovním. Dochází tedy k všestrannému rozvoji osobnosti. Sportovní aktivity jsou velmi důležité i z pohledu zdravotního přístupu komprehenzivní rehabilitace.

Oslovení vychovatelé uváděli jako faktor ovlivňující průběh činností také aktuální náladu dětí. Poukazovali na to, že můžou mít vymyšlený skvělý program, který bude všechny zajímat, ale stačí jedno dítě, které to bude nějakým způsobem narušovat a dojde ke konfliktní situaci, po které mají zkaženou náladu všichni členové rodinné skupiny.

Po skončení aktivit ve volném čase se všechny skupiny věnují prohlubování pracovních návyků a osvojování sebeobslužných činností. Děti se pod dohledem vychovatele učí připravovat stravu a prohlubovat tak znalosti z oblasti zdravého stravování. Starší děti mají možnost si vařit v učňovské kuchyňce a chodí si na vaření nakupovat suroviny, čímž prohlubují také finanční gramotnost.

Největší problémy v oblasti sebeobsluhy jsou spojovány s hygienickými návyky. V podstatě všechny děti se při příchodu do dětského domova hygienickým návykům teprve učí. Po určité době zvládají děti hygienu samostatně a to bez ohledu na věk či postižení.

Na rodinných skupinách je dobře vymyšlený také „úklidový systém“ společných prostorů. Děti mají na přístupném místě rozvěšený rozpis služeb, který si samy navrhnu a který se po týdenních cyklech mění. Všichni se tak učí tomu, jaké práce je potřeba v domácnosti vykonávat. Úklid vlastních pokojů probíhá průběžně podle potřeby a každou neděli děti vykonávají velký úklid včetně úklidu prachu a vyření podlah. Děti mají tento systém naučený a úklidové i sebeobslužné činnosti vykonávají často samy od sebe. Zásady organizačně režimového přístupu jsou tak dodržovány a plně podporovány.

Přímá činnost vychovatele je tak zaměřena hlavně na školní přípravu, aktivní trávení volného času a rozvoj sebeobslužných a pracovních návyků. Další náplní práce vychovatele jsou nepřímé, **navazující činnosti**. Tento pojem zahrnuje všechny činnosti vychovatele, které předcházejí nebo navazují na přímou výchovnou činnost. Respondenti hovořili o přípravě na výchovný proces, která nejvíce závisí na období. V předvánočním čase si hledají náměty na vyrábění, připravují besídku, shánějí dárky apod. Podobné, i když ne tak intenzivní, je to o Velikonocích. Naopak nejméně času věnují přípravě v letních měsících, kdy děti tráví čas na zahradě, jízdou na kole či u bazénu a denní režim se opakuje stále dokola.

Dále vychovatelé hovořili především o administrativě. Všichni uznali, že administrativa je důležitá součást ústavní výchovy, zároveň však potvrdili, že je jí příliš mnoho. Obecně by se dalo říci, že administrativa samotná vychovatelům nevadí, mrzí je však, že kvůli méně důležitým zápisům přicházejí o čas, který by jinak mohli aktivně věnovat dětem.

Za nejdůležitější dokument z oblasti administrativy považují individuální plán rozvoje osobnosti dítěte. Tento plán tvoří kmenový vychovatel jednou ročně a jsou v něm uvedeny osobní charakteristiky dítěte, hodnotová orientace a úroveň morálního vývoje, vztah k rodině, výchovný program, vzdělávací program a cíle a formy výchovného působení na dítě. Celý plán je individualizovaný každému dítěti a

tvoří základní východisko psychoterapeutického přístupu komprehenzivní rehabilitace.

Do navazujících činností zařazovali vychovatelé také mezioborovou spolupráci (důležitou zejména z pohledu komprehenzivní rehabilitace). Tyto činnosti se týkají hlavně zdravotní péče. Vychovatelé mají povinnost zajistit svěřeným dětem zejména preventivní prohlídky u lékařů (dětský lékař, stomatolog, měření zraku atd.). Z pedagogicko – psychologické oblasti se jedná především o vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, ale lze sem zařadit také pravidelnou komunikaci se školami a účast na třídních schůzkách. Z tohoto důvodu by si vychovatelé přáli mít k dětem vyšší pravomoci, jelikož zákonným zástupcem dětí je pouze ředitel zařízení, musejí si vychovatelé zajišťovat potřebné dokumenty i dlouho dopředu před plánovaným vyšetřením.

Vychovatelé nezapomněli ocenit také práci neziskových organizací. Zejména Pestalozzi a Don Bosco Pardubice, které pro děti z dětských domovů připravují zajímavé víkendové programy, různé besedy či zážitkové odpolední programy. Jedna respondentka dlouhodobě spolupracuje s Českým červeným Křížem z Jablonného, jehož členky jezdí za dětmi pravidelně na Vánoce a Velikonoce, připravily pro děti program zaměřený na základy první pomoci, pro starší děti zajistily besedu s anonymními alkoholiky a několikrát do roka zvou děti i vychovatele na bowling.

Závěr jednotlivých rozhovorů byl věnován samotným vychovatelům, kteří měli za úkol zhodnotit svou **profesi** a její silné a slabé stránky. Vychovatelé hodnotili svou profesi spíše kladně. Oceňovali především různorodost práce, množství času na přípravu a sebevzdělávání, čas na regeneraci a odpočinek, sjednocené výchovné postupy s kolegy na rodinných skupinách či adekvátní nároky kladené na jejich osobu. Našly se však i věci, které by vychovatelé chtěli změnit. Všichni se shodli na tom, že na rodinných skupinách je příliš mnoho dětí a není tak moc prostoru pro individuální přístup, který je pro komprehenzivní rehabilitaci stěžejní.

Vzhledem k tomu, že si práce klade za cíl popsat a zanalyzovat proces rozvoje osobnosti dětí a posoudit tak míru aplikovatelnosti komprehenzivní rehabilitace ve výchovném procesu v dětském domově rodinného typu, lze odpovědi

respondentů shrnout následovně: Základním předpokladem pro využití komprehenzivní rehabilitace je dlouhodobé, soustavné a systematické působení na mentálně, fyzicky či jinak postižené děti. Vzhledem k tomu, že všichni oslovení respondenti mají v rámci dětského domova osobní zkušenost s výchovou postižených dětí, je komprehenzivní rehabilitace jednoznačně využitelná. Z rozhovorů s vychovateli je patrné, že jejich výchovně – vzdělávací působení na vychovávané propojuje všechny přístupy komprehenzivní rehabilitace. Míru intenzity však ovlivňuje věkové složení jednotlivých rodinných skupin. Děti předškolního a mladšího školního věku na sebe logicky strhávají veškerou pozornost. Vychovatelé těmto dětem pomáhají s přípravou na vyučování, vymýšlejí jim kreativní, sportovní a jiné aktivity a dohlížejí na plnění pracovních a sebeobslužných povinností. V těchto věkových skupinách mají zdravé děti velice pozitivní vliv na děti postižené, jelikož je podporují a motivují k rozvoji vlastní osobnosti.

Někde mezi mladším a starším školním věkem však dochází ke zlomu, kdy se dětem dostává méně pozornosti a stávají se tak stále více a více samostatnými. Vést děti k samostatnosti je správné a je to i jeden z dlouhodobých výchovných cílů, ale osamostatňování by mělo probíhat pod neustálým dohledem. V dětském domově se stává, že jsou starší děti odkázány samy na sebe a ne všechny tuto situaci zvládají. Průběh výchovného procesu a plnění vývojových úkolů jednotlivých období na jedné straně téměř koresponduje s odbornou literaturou, na druhé straně však úplně selhává. Úkolem pro vychovatele je tedy najít způsob, jak věnovat všem dětem dostatek pozornosti a péče. Nabízí se však otázka, zdali je to při počtu 7 – 8 dětí na skupině vůbec možné? Řešením, které by přispělo ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího působení na děti umístěné v dětském domově, je snížení maximálního možného počtu dětí na rodinné skupině.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak vychovatelé pracují s jednotlivými přístupy komprehenzivní rehabilitace v procesu rozvoje osobnosti dítěte v dětském domově rodinného typu a zhodnotit tak míru aplikovatelnosti rehabilitace v tomto procesu. Téma práce bylo zvoleno proto, že v současné době přibývá postižených či jinak dědičně zatížených dětí, které jsou umístěny do dětského domova a z pohledu výchovně vzdělávacího procesu je potřeba na tento fakt reagovat. Proto jsem se rozhodl zaměřit na to, jak vychovatelé s touto situací pracují. Zároveň je pro mě dané téma velice přínosné, jelikož sám pracuji na pozici denního vychovatele v dětském domově.

V dětském domově jsou umístěny děti od tří do osmnácti let, proto jsou v teoretické části práce popsána vývojová období, spadající do tohoto rozmezí. Je zde uvedena charakteristika jednotlivých období, vývojové úkoly a doporučení pro vychovatele. Jelikož do dětského domova přicházejí děti různého věku, spadajícího do výše zmíněného rozmezí, zahrnuje úvodní kapitola také charakteristické znaky osobnosti těchto dětí. Následující kapitola popisuje ústavní výchovu s důrazem na jednotlivé přístupy a zásady komprehenzivní rehabilitace. Dále jsou zde uvedeny krátkodobé a dlouhodobé cíle výchovného procesu. Závěrečná kapitola teoretické části práce je zaměřena na dětské domovy. Jsou zde uvedeny hlavní zákony, kterými se pedagogičtí pracovníci dětského domova musí řídit. Dále pak personální obsazení dětského domova s důrazem na vychovatele, kteří tvoří základní pilíř výchovně vzdělávacího procesu. Následující podkapitoly popisují roli, osobnost, kompetence a vzdělávání vychovatelů.

Empirická část práce umožňuje náhled na rozvoj osobnosti dítěte přímo očima vybraných vychovatelů, kteří pracují v jednom dětském domově v Pardubickém kraji. Cílem výzkumné části práce bylo přiblížit, jak z pohledu vychovatelů probíhá výchovně – vzdělávací proces v dětském domově rodinného typu a jaké faktory tento proces ovlivňují. Diplomová práce tak umožňuje zhodnocení procesu rozvoje osobnosti dítěte s důrazem na aplikovatelnost komprehenzivní rehabilitace skrze autentické zkušenosti. Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní strategie. Sběr potřebných dat proběhl s jednotlivými

respondenty formou polostrukturovaného rozhovoru. Pro následnou analýzu byla zvolena metoda otevřeného kódování.

Na základě informací z rozhovorů lze říci, že hlavním důvodem umístění dítěte do dětského domova je nezodpovědnost biologických rodičů v kombinaci s nižší úrovní intelektových schopností. Děti přicházející do dětského domova velmi často pocházejí z nestabilního sociálního zázemí, tudíž mají oproti ostatním dětem nejrůznější hendikepy od útlého dětství. Pro výchovně vzdělávací proces v prostředí dětského domova je nesmírně důležité odhadnout, v jaké rodinné skupině bude rozvoj osobnosti probíhat nejefektivněji. Pro efektivnost výchovného působení je důležité, aby individuální výchovné cíle dítěte korespondovaly s cíli ostatních členů skupiny. Po stanovení cílů výchovy je stěžejní zvolit vhodné výchovné metody. Mezi výchovné metody používané v dětském domově lze zařadit pravidla, hodnocení, pomoc, spolupráci či pochvalu. Nejvyužívanější metodou jsou však odměny a tresty s tím, že odměny převažují nad tresty. Důležité je volit takové výchovné metody, které budou děti motivovat a podněcovat k osobnostnímu rozvoji. Z tohoto pohledu, je stěžejní volba adekvátních výchovných činností. Hlavním cílem výchovně vzdělávacího působení na vychovávané je všestranný rozvoj osobnosti, který bezesporu probíhá. Vychovatelé se s dětmi připravují na vyučování, rozvíjejí morální vlastnosti a kreativitu, podporují je v aktivním trávení volného času či jim pomáhají s osvojováním sebeobslužných a pracovních návyků. V rámci navazujících činností vychovatelé komunikují s rodinou dětí, zajišťují jim pravidelnou zdravotní péči či spolupracují s dalšími organizacemi, které se také podílejí na rozvoji osobnosti dítěte. Z výše uvedeného je patrné, že pro kvalitní průběh výchovného procesu je nesmírně důležitá také osobnost samotného vychovatele a celkově kladné hodnocení vychovatelské profese. Mezi pozitivní stránky lze zařadit různorodost práce, množství času na přípravu, sebevzdělávání a odpočinek či adekvátní nároky kladené na jejich osobu. Největší negativa jsou vysoký počet dětí na rodinné skupině spojený s minimální možností individuálního přístupu a nízké pravomoci vychovatelů vůči dětem.

Shrňme – li to, v dětském domově rodinného typu jsou dle výzkumu podporovány všechny přístupy komprehenzivní rehabilitace s tím, že psychoterapeutický přístup, který je stěžejní, má z důvodu vysokého počtu dětí ve

skupině omezenou využitelnost. Klíčovým faktorem v procesu rozvoje osobnosti dítěte je tedy složení rodinné skupiny. Pokud se podaří zajistit nižší počet dětí ve skupině a její vhodné věkové i osobnostní složení, dojde ke zlepšení výchovně vzdělávacího procesu dítěte v celém rozsahu od tří do osmnácti let.

Diplomová práce může být přínosná nejen pro pedagogické pracovníky v zařízeních ústavní výchovy, ale také pro studenty speciální či sociální pedagogiky, kteří by se chtěli v budoucnu uplatnit právě v tomto oboru, nebo pro pracovníky neziskových organizací, kteří mohou své programy lépe přizpůsobit potřebám dětí z dětských domovů.

Seznam použitých zdrojů

- BAKER, Bill. *Z bludného kruhu*. Košice: Silvana, 2007. ISBN 978-80-969539-1-2.
- BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Rozvoj sociálních dovedností ohrožených dětí v institucionální výchově v kontextu přípravy na samostatný život*. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium Servis, 1992. Amosium servis pedagogům. ISBN 80-85498-18-9.
- CIPRO, Miroslav. *Principy výchovy*. Praha: Universita Karlova, 1987. Acta Universitatis Carolinae.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ERIKSON, Erik H. a Joan M. ERIKSON. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. Psychologie P. ISBN 80-7106-291-X.
- HATÁR, Ctibor. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga*. In *Vychovávateľ*, 2007b. roč. 54, č. 5, s. 35 – 36.
- HAVIGHURST, Robert J. *Developmental tasks and education*. 3d ed. New York: D. McKay Co, 1982.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.

JESENSKÝ, Ján. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-536-3.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-429-X.

KOUTEKOVÁ, Mária. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: PdF, Univerzita Mateja Bela, 2003. ISBN 80-8055-802-7.

KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika: teorie a výzkum*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 8070666323.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Osobnosť vychovávateľa (očakávania a reálne podmienky)*. In *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 2003, 49(4), 2-6. ISSN 0139-6919.

KŘEPSKÝ, Dalibor. *Jsou dětské domovy opravdu na odstřel?*. In *Akční pole sociální práce* [online], 2007 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: http://apsp.upol.cz/get_file_download.php?id=6

LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: Možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 3., dopln. vyd. Praha: Avicenum, 1974.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Strategie výchovy v zařízeních institucionální výchovy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, c2008. ISBN 978-80-86856-57-5.

MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.

MUSIL, Josef a Marie BUŠKOVÁ. *Koncepce dětských domovů: (ideový záměr ministerstva školství ČSR)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

ONDREJKOVIČ, Peter. *Úvod do sociológie výchovy: základy sociológie výchovy a mládeže*. 2., rozš. a preprac. vyd. Bratislava: Veda, 1998. ISBN 80-224-0579-5.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.

POSPÍŠIL, Radek. *Úvod do pedagogiky*. ELPORTÁL [online], Brno: MU Brno, 2006. s. 88. ISSN 1802-128X. [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/cile.html

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0.

SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-728-1.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

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.

Školní vzdělávací program [online]. Dolní Čermná, 2016 [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <https://www.ddcermna.cz/Ke-stazeni/SVP%20DD%20%20.pdf?1527192405>.

ŠVANCAR, Zdeněk. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Knižnice speciální pedagogiky.

TAXOVÁ, Jiřina. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Pedagogická teorie a praxe.

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-42-6.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VEČERKA, Kazimír, Jakub HOLAS a Markéta ŠTĚCHOVÁ. *Problémové děti ve školských výchovných zařízeních*. Praha: KNOK, 2000. ISBN 80-86535-00-2.

VOTAVA, Jiří. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0708-5.

ZELINA, Miron. *Inštitucionalizované diéta – niektoré psychologické zistenia a súvislosti výchovy*. In: Podmienky výchovy v súčasných dětských domovoch. Bratislava: VÚDPaP, 1980.

Právní předpisy

Zákon č. 333/2012 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

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

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

Nářízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

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

Seznam obrázků

Obrázek 1: Organizační schéma dětského domova

Obrázek 2: Struktura respondentů

Seznam tabulek

Tabulka 1: Dítě a zdroje výchovy

Tabulka 2: Činnosti vychovatele v závislosti na čase vyjádřeném v procentech

Přílohy

Informovaný souhlas

Jméno a příjmení

Podle zákona č. 110/2019. Sb., o zpracování osobních údajů ve znění pozdějších předpisů, uděluji svůj souhlas se zpracováním svých osobních a citlivých údajů zaznamenaných během rozhovorů na mobilní telefon, které jsem poskytl v rámci diplomové práce Rozvoj osobnosti dětí v dětském domově rodinného typu panu Bc. Petru Tázlarovi. Vyhrazuji si, aby uvedený záznam byl použit výhradně pro potřeby této diplomové práce.

Souhlasím také, aby rozhovory byly součástí této diplomové práce, a to ve formě přepisu, uvedené pod anonymní zkratkou místo jména.

V..... dne

.....

Podpis