Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Ústavní výchova z pohledu bývalých klientů

Diplomová práce

Autor: Bc. Adéla Vohnická
Studijní program: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.
Oponent: Ing. Mgr. Jiří Martinec, Ph.D. et Ph.D.

Hradec Králové 2026

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2025/2026

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Adéla Vohnická**
Osobní číslo:	**P24P0501**
Studijní program:	**N0111A190018 Sociální pedagogika**
Téma práce:	**Ústavní výchova z pohledu bývalých klientů**
Zadávající katedra:	**Ústav sociálních studií**

Zásady pro vypracování

Diplomová práce se zabývá ústavní výchovou z pohledu bývalých klientů ústavních zařízení. Teoretická část diplomové práce se věnuje systému náhradní výchovy se zaměřením na ústavní výchovu a její formy. Práce řeší prostředí ústavní výchovy i možná rizika tohoto prostředí. Pozornost je také věnována přípravě na samostatný život a následné podpoře klientů po odchodu z ústavního zařízení. Empirická část je zaměřena na kvalitativní šetření, jež zjišťuje, jak bývalí klienti nahlíží na svůj pobyt v zařízení ústavní výchovy.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. 208 s. ISBN 978-80-87652-87-9.
BITTNER, Petr et al. *Děti z ústavů!: právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Brno: Liga lidských práv, 2007. 72 s. ISBN 978-80-903473-4-2.
HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
VÁVROVÁ, Soňa, HRBÁČKOVÁ, Karla a HLADÍK, Jakub. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. 2. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. 131 s. ISBN 978-80-7454-149-0.

Vedoucí diplomové práce:	**Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.** Ústav sociálních studií
Oponent diplomové práce:	**Ing. Mgr. Jiří Martinec, Ph.D. et Ph.D.** Ústav sociálních studií

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2025**

L.S.

PhDr. Nella Mlsová, Ph.D. v.r.
děkanka

dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D. v.r.
vedoucí ústavu

V Hradci Králové dne 25. listopadu 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Ústavní výchova z pohledu bývalých klientů* vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. et Mgr. Stanislavy Svobody Hoferkové, Ph.D., LL.M. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. V případě využití nástrojů umělé inteligence jsem uvedla jejich účel a rozsah použití a ověřila správnost takto získaných informací.

V Hradci Králové dne 22. 4. 2026

Adéla Vohnická

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala paní Mgr. et Mgr. Stanislavě Svoboda Hoferkové, Ph.D., LL.M. za odborné vedení, vstřícný přístup, trpělivost a cenné rady při tvorbě této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem informantům, kteří se podíleli na výzkumném šetření a sdíleli své zkušenosti. A děkuji své rodině za trpělivost a poskytovanou podporu.

Anotace

VOHNICKÁ, Adéla. *Ústavní výchova z pohledu bývalých klientů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové, 2026. 92 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou ústavní výchovy z pohledu bývalých klientů. Teoretická část se zaměřuje na náhradní výchovnou péči s důrazem na ústavní výchovu. Zmiňuje se o roli sociálně-právní ochrany dětí ve spojitosti s nařízením a výkonem ústavní výchovy. Dále představuje legislativní rámec, kterými se systém řídí, a charakterizuje konkrétní formy školských zařízení ústavní výchovy. Pozornost je soustředěna především na prostředí zahrnující mezilidské vztahy, pracovníky zařízení a ústavní kulturu, přičemž je kladen důraz na vliv ústavní výchovy na umístěné jedince. Následně se věnuje charakteristice práce s dětmi v zařízení ústavní výchovy, která shrnuje postupy vychovatelů, výchovně vzdělávací činnosti a přípravu na samostatný život. Na závěr teoretické části jsou zmíněny možnosti následné podpory, kterou mají odcházející ze zařízení k dispozici. Empirická část se věnuje výzkumnému šetření, které je uskutečněno kvalitativní metodou výzkumu pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak bývalí klienti ústavní výchovy nahlíží na svůj pobyt v zařízení.

Klíčová slova: náhradní výchovná péče, ústavní výchova, prostředí ústavní výchovy, práce s dětmi, bývalý klient

Annotation

VOHNICKÁ, Adéla. *The Institutional Care from the Perspective of the Former Clients*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2026. 92 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the issue of institutional care from the perspective of the former clients. The theoretical part focuses on substitute educational care with an emphasis on institutional care. The thesis mentions the social and legal protection of children in connection with the ordering and implementation of institutional care. It also presents the legislative framework governing the system and characterizes specific forms of institutional educational facilities. Attention is focused primarily on the environment including interpersonal relationships, facility staff and institutional culture, with an emphasis on the impact of institutional care on the individuals placed there. It then focuses on characteristics of work with children in institutional care facilities, which summarizes the procedures of educators, educational activities and preparation for independent life. At the end of the theoretical part, possibilities follow-up for support available to those leaving the facility are mentioned. The empirical part is devoted to a research survey that is carried out using a qualitative research method using the semi-structured interview technique. The objective of the research survey was to find out how former institutional care clients view their stay in the facility.

Keywords: substitute educational care, institutional care, institutional care environment, work with children, former client

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 10/2026 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: …… Podpis studenta: ……..……..

Obsah

Úvod **10**

1 Systém náhradní výchovné péče **12**

1.1 Formy náhradní péče 14

1.2 Sociálně-právní ochrana dětí 16

2 Ústavní výchova, její prostředí a vliv na umístěné jedince **20**

2.1 Legislativní rámec ústavní výchovy 22

2.2 Školská zařízení ústavní výchovy 25

2.3 Prostředí ústavní výchovy 28

2.4 Vliv ústavní výchovy na jedince 33

3 Práce s dětmi v zařízení ústavní výchovy **39**

3.1 Výchovně vzdělávací činnosti 40

3.2 Možnosti následné podpory klientů 46

4 Výzkumné šetření zaměřené na vnímání ústavní výchovy vybranými bývalými klienty **50**

4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky 50

4.2 Charakteristika sběru dat a výzkumného vzorku 55

4.3 Analýza získaných dat 56

4.4 Shrnutí výzkumného šetření 76

4.5 Doporučení pro praxi 81

Závěr **84**

Seznam použitých zdrojů **86**

Příloha

Úvod

V České republice se nachází děti, které z různých důvodů nemohou vyrůstat ve vlastní rodině. Větší část z nich pobývá v náhradní rodinné péči, ale určitá část setrvává v zařízeních ústavní výchovy a ve většině případů až do své plnoletosti. Děti prožívající jedno z nejcitlivějších období jsou nuceny vyrůstat mimo přirozené rodinné prostředí. Přestože zařízení plní své funkce, není schopno plně nahradit fungující rodinu.

Diplomová práce si klade za cíl charakterizovat náhradní výchovnou péči s důrazem na ústavní výchovu, její formy, prostředí a možnosti práce s dětmi v zařízení. Současně se práce zaměřuje na zjištění vnímání ústavní výchovy z pohledu bývalých klientů školských zařízení. Pro účel splnění svých vymezených cílů je práce rozčleněna do čtyř kapitol, kdy tři kapitoly obsahují teoretický výklad a jedna kapitola se primárně věnuje výzkumnému šetření.

První tři kapitoly se zabývají zkoumanou problematikou z hlediska teorie. První kapitola se věnuje systému náhradní výchovné péče, jeho historii, vymezení a spolupráci ministerstev v rámci tohoto systému. Představuje konkrétní formy náhradní rodinné péče a ústavní výchovy a vymezuje roli sociálně-právní ochrany dětí ve spojitosti s náhradní výchovnou péčí. Konkrétně ústavní výchovou se zabývá druhá kapitola, která se zaměřuje na historii, vymezení a účel této formy náhradní výchovné péče. Zaměřuje se na zmapování konkrétních zákonů, kterými se ústavní výchova a její výkon řídí. Dále kapitola přibližuje školská zařízení, samotné prostředí ústavní výchovy a její vliv na umístěné jedince. Třetí kapitola poukazuje na práci s dětmi v rámci zařízení ústavní výchovy zahrnující postupy vychovatelů, výchovně vzdělávací činnosti a přípravu na samostatný život po odchodu za zařízení. K tomu kapitola doplňuje základní informace o možnostech následné podpory, které mají klienti odcházející ze zařízení ústavní výchovy k dispozici.

Poslední kapitola se věnuje empirické části diplomové práce, která se zaměřuje na kvalitativní výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, jak bývalí klienti ústavní výchovy nahlíží na svůj pobyt v zařízení. Výzkumné šetření je založeno na hlavní výzkumné otázce a na šesti dílčích výzkumných otázkách a je realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů vedených s vybranými bývalými klienty zařízení ústavní výchovy.

Diplomová práce se zaměřuje na stále aktuální téma ústavní výchovy. Teoreticky popisuje její systém, prostředí působící na umístěné děti a způsoby práce s nimi. Pomocí výsledků výzkumného šetření se pokouší přiblížit zkušenosti vybraných bývalých klientů s pobytem v zařízení ústavní výchovy, které poukazují na pozitiva i negativa působící na umístěné jedince.

1 Systém náhradní výchovné péče

První kapitola diplomové práce se zaměřuje na systém náhradní výchovné péče na území České republiky, do kterého patří stěžejní téma práce, tedy ústavní výchova. Proto než se práce bude plně věnovat problematice ústavní výchovy, je potřeba představit základy, na kterých ústavní výchova stojí. Konkrétně kapitola cílí na historii náhradní péče na našem území, její vymezení, formy a role ministerstev České republiky. Orientuje se rovněž na sociálně-právní ochranu dětí, která je důležitou součástí sociálního systému a má významnou roli v problematice náhradní výchovné péče.

Před vymezením náhradní výchovné péče se práce krátce zaměří na její samotnou historii. První zmínky o náhradní péči pro opuštěné děti se objevují již ve středověku. Nechtěné děti byly umisťovány do tzv. útulků či nalezinců, aby nedocházelo k jejich usmrcování. Tato zařízení byla financována hlavně z dobročinnosti a jejich prostředí bylo v bezútěšném stavu. Dle domovského a chudinského zákona v 19. století měly domovské obce a zastupitelské okresy povinnost postarat se o potřeby dětí, které byly odkázány pro chudobu či opuštěnost na veřejnou pomoc. V roce 1921 byl přijat zákon o ochraně dětí v cizí péči a dětí nemanželských, jenž zavedl systematická opatření k ochraně dětí, což položilo základy sociálně-právní ochraně dětí. Cizí péče zahrnovala péči cizí fyzickou osobou, například pěstounem, a péči poskytovanou ústavem. Ústavy byly pod dozorem zemských úřadů spolu se zemskými ústředími péče o mládež. Po roce 1947, kdy byly zrušeny všechny dosavadní spolky péče o mládež, náklady na péči o mládež hradil stát. Děti, jež nemohly vyrůstat v rodině, byly umisťovány do kolektivní péče tehdejších ústavů. (Trnková, 2018)

Během minulého století začaly vznikat dokumenty, které specifikovaly práva dětí, jako Ženevská deklarace práv dítěte (1924) nebo Deklarace práv dítěte (1959). Od 60. let 20. století začala vznikat reformní hnutí bojující proti institucionální kolektivní péči a za právo na život v přirozeném sociálním prostředí. Pro Českou a Slovenskou federativní republiku po roce 1990 vstoupila v platnost Úmluva o právech dítěte, ve které jsou zmíněny podmínky a principy náhradní výchovy. V roce 2009 Česká republika přijala Návrh opatření k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti, na který navazují národní strategie spolu s akčními plány (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015). V současné době stát postupuje podle Národní strategie ochrany práv dětí 2021-2029, která se realizuje pomocí dvou akčních plánů. Národní strategie si klade za cíl vytvořit

stav, kdy: „Děti a mladí lidé v České republice žijí kvalitní život, vyrůstají v bezpečném rodinném prostředí a mají rovné příležitosti, které využívají pro plný rozvoj svého potenciálu“. Jde například o zajištění včasné pomoci rodinám, aby dítě nevyrůstalo mimo vlastní rodinu, rozvoj náhradní rodinné péče, reformy v oblasti ústavní výchovy nebo sjednocení systému ochrany práv dětí a péče o ohrožené děti. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2019, online)

V České republice není zákon, který by obsahoval přesné vymezení náhradní výchovné péče. Zákon, který se obecně věnuje pomoci ohroženým dětem a zmiňuje náhradní péči, je zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Formy náhradní výchovné péče jsou vymezeny v zákoně č. 89/2012 Sb., občanském zákoníku, a v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Před zaměřením se na náhradní výchovnou péči je důležité vydefinovat si pojem „**dítě**“. Definici dítěte, podle které se řídí celá tato práce, lze najít v Úmluvě o právech dítěte. To znamená, že dítě je „každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, který se na dítě vztahuje, nedosáhla plnoletosti dříve“ (Trnková, 2018, str. 11). V této práci se vyskytuje i pojem „**nezaopatřené dítě**“, které lze definovat jako dítě do skončení povinné školní docházky nebo nejdéle do věku 26 let to dítě, které se soustavně připravuje na budoucí povolání, nemůže se připravovat na budoucí povolání či vykonávat výdělečnou činnost pro nemoc, úraz nebo dlouhodobý nepříznivý zdravotní stav. (Velemínský, Kukla, 2023)

Náhradní výchovná péče je forma péče o děti, které nemohou vyrůstat ve vlastní rodině z nejrůznějších důvodů (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Dítě, o kterém se rozhoduje, je ústředním subjektem všech forem náhradní péče. Jeho zájem jde v rozhodování do popředí a daným rozhodnutím jsou ovlivněny i jiné subjekty jako biologičtí rodiče nebo osoby je nahrazující. Rozlišují se dva typy náhradní péče, náhradní péče rodinného typu, zahrnující osvojení, pěstounství, svěřenectví a poručenství, a ústavní výchovu vykonávanou v různých ústavních zařízeních (Trnková, 2018). **Náhradní rodinná péče** má před ústavní výchovou vždy přednost. Jedná se o formu péče o dítě vychovávaného jinými osobami než rodiči v prostředí podobném co nejvíce přirozenému rodinnému životu. **Ústavní výchova** je oproti tomu opatřením, které nařídí soud v případě, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena či narušena a předchozí výchovná opatření nevedla

k napravení situace, nebo kdy se rodiče z jiných závažných důvodů nemohou o dítě starat a zabezpečit mu výchovu. Do péče zařízení ústavní výchovy mohou dítě svěřit také rodiče či osoby zodpovědné za jeho výchovu. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Na systému náhradní výchovné péče se podílejí ministerstva – Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo spravedlnosti a Ministerstvo vnitra. Ministerstvo práce a sociálních věcí spravuje orgány sociálně-právní ochrany dětí, zařízení sociálně-právní ochrany dětí (zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc neboli ZDVOP, zařízení sociálně výchovné činnosti, …) a zařízení sociálních služeb. Pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy patří ústavní zařízení (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav), neústavní zařízení (středisko výchovné péče neboli SVP) a zařízení pro děti cizinců. Ministerstvo spravedlnosti zajišťuje fungování soudů, včetně soudu pro mládež, státního zastupitelství a probační a mediační služby. Ministerstvo vnitra zastupuje Policie ČR.

Předešlé odstavce stručně popisují historii, obecné vymezení a rozdělení náhradní výchovné péče a zastoupení ministerstev v jejím systému. Následující podkapitola se více zaměří na formy náhradní výchovné péče a jejich popis.

1.1 Formy náhradní péče

Jak práce již zmiňuje, náhradní péče se dělí na náhradní rodinnou péči a ústavní výchovu. Vždy se především pohlíží na zájem dítěte a zajištění vyrůstat v prostředí, které se nejvíce podobá rodinnému. Z tohoto důvodu má náhradní rodinná péče přednost před ústavní výchovou. Proto se tato podkapitola věnuje formám ústavní výchovy i formám náhradní rodinné péče.

Náhradní rodinná péče je nekolektivní formou náhradní výchovné péče o děti, které nemohou vyrůstat v biologické rodině. Do náhradní rodinné péče se řadí svěřenectví, poručenství s osobní péčí, pěstounská péče a osvojení. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2025a, online)

Svěřenectví neboli péče jiné osoby znamená péče osoby příbuzné či dítěti blízké na základě rozhodnutí soudu. Biologičtí rodiče mají stále rodičovskou odpovědnost a vyživovací povinnost. Soud nařizuje rodičům povinnost platit výživné do rukou pečující

osoby. Osoba pečující o dítě spolupracuje s orgánem sociálně právní ochrany dítěte a zastupuje dítě v oblastech, které jí vymezí soud. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2025a, online)

K **poručenství s osobní péčí** dochází v případě, kdy není žádný rodič, který by měl vůči dítěti rodičovskou odpovědnost. V takové situaci soud jmenuje dítěti poručníka, který získá práva a povinnosti rodiče vůči dítěti. Ten se stává zákonným zástupcem dítěte a může o něj osobně pečovat, čímž se z něj stane dlouhodobý pěstoun. Biologičtí rodiče mají vyživovací povinnost k dítěti. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2025a, online)

Pěstounská péče je forma náhradní rodinné péče, která poskytuje dítěti dostatečné hmotné zabezpečení a je garantovaná a kontrolovaná státem. Zaručuje osobě či osobám, které se dítěte ujaly, přiměřenou odměnu (Matějček, Kolouchová, 2002). Podstata pěstounství tkví v osobní péči o dítě pěstounem, pokud se žádný z rodičů ani poručník nemohou osobně postarat. Pěstounská péče trvá tak dlouho, dokud žádná překážka nebrání rodičům pečovat o své dítě. Doba pěstounské péče je individuální, neboť nelze předvídat, zda je překážka bránící rodičům pečovat o své dítě dlouhodobá či krátkodobá (Radvanová et al., 2015). V České republice existuje dlouhodobá pěstounská péče a pěstounská péče na přechodnou dobu.

Osvojení neboli adopce znamená přijetí cizího dítěte za vlastní na základě rozhodnutí soudu, přičemž právní vztahy k původní rodině zanikají. Vznikají nové právní vztahy k rodině osvojitele a do rodného listu jsou jako rodiče zapsáni osvojitelé. Ti mají plnou rodičovskou odpovědnost a nenáleží jim žádné dávky jako v případě pěstounské péče. Mezi osvojencem a osvojitelem vzniká vztah jako mezi dítětem a rodičem a rodina osvojitele se stává rodinou osvojence. K osvojení musí dát souhlas dítě (dosáhlo-li dvanácti let), rodič dítěte nebo osoba, která má oprávněný dát souhlas za rodiče. Při osvojení je brán zřetel na vzájemnou vhodnost dítěte a osvojitelů, na osobnost a zdravotní stav, na sociální prostředí, včetně bydlení a domácnosti, na schopnost pečovat o dítě a na pohnutky k osvojení. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2025a, online)

Stěžejní formou náhradní výchovné péče, kterou se tato práce zabývá, je ústavní výchova. V následujících odstavcích této podkapitoly budou stručně představena školská zařízení ústavní výchovy, kam patří dětský domov, diagnostický ústav, dětský domov se školou a výchovný ústav. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

V **dětském domově** dochází k výchovně vzdělávací a sociální péči dětí ve věku od čtyř do osmnácti, popřípadě devatenácti let, jimž byla nařízena ústavní výchova. Dětský domov zajišťuje všestrannou výchovu, sociální a materiální zabezpečení, socializaci dítěte a snaží se odstranit nedostatky v sociálním a osobnostním vývoji dítěte. **Diagnostický ústav** se od ostatních zařízení ústavní výchovy liší. Mezi hlavní činnosti patří komplexní diagnostika dítěte, výchova, vzdělávání, terapie a umisťování dětí do náležitých zařízení, což způsobuje fluktuaci dětí. **Dětský domov se školou** pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, které jsou ve věku od šesti let do ukončení povinné školní docházky. Jako hlavní důvod umístění dítěte do tohoto zařízení je uváděna závažná porucha chování. **Výchovný ústav** má na starost děti s nařízenou ústavní výchovou nebo s uloženou ochrannou výchovou, kterým je nad patnáct let a mají závažné poruchy chování. Zařízení poskytuje svěřencům výchovnou, vzdělávací a sociální péči. (Sekera, 2009)

Výše byly stručně představeny formy náhradní výchovné péče, včetně zařízení ústavní výchovy, která jsou však podrobněji představena ve druhé kapitole zabývající se výhradně ústavní výchovou. Práce se však nejprve zaměří na sociálně-právní ochranu dětí, která je významnou součástí systému náhradní výchovné péče.

1.2 Sociálně-právní ochrana dětí

Důležitou oblastí českého sociálního systému je sociálně-právní ochrana dětí, jejímž cílem je chránit děti a pomáhat řešit situace, do nichž se rodina dostane, za účelem spokojeného života dětí v příznivém prostředí s možností rozvoje ve všech oblastech života (Volný, 2021). Proto je potřeba věnovat pozornost nejprve skutečnostem, které předcházejí nařízení ústavní výchově, a to je ochrana a pomoc dětí, které to potřebují.

Sociálně-právní ochrana dětí představuje ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů, činnosti směřující k obnovení narušených funkcí rodiny a zajištění náhradního rodinného prostředí dítěti, které dlouhodobě či přechodně nemůže být vychováváno ve vlastní rodině (Zákon č. 359/1999 Sb.). Měla by klást důraz na „individuální posuzování potřeb dítěte a jeho rodiny, upřednostňování metod práce, které směřují k sanaci původní rodiny dítěte, a preferenci náhradní rodinné péče před institucionálním zabezpečením ohrožených dětí“ (Pemová, Ptáček, 2022). Zajišťují ji orgány sociálně právní ochrany, kam lze zařadit krajské úřady, obecní úřady, Ministerstvo

práce a sociálních věcí, Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí nebo Úřad práce České republiky. Mezi priority sociálně-právní ochrany patří zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči s ohledem na širší sociální prostředí dítěte (Zákon č. 359/1999 Sb.). Důležitým principem je preventivní působení na rodinné vztahy, zda jsou zasaženy takovým způsobem, že je potřeba zásah veřejné moci. Důraz je též kladen na ochranu dětí před sociálně patologickými jevy, což zahrnuje předcházení rizikovému vývoji a minimalizování dopadů působení sociálně patologických jevů. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2025b, online)

Při situaci, která ohrožuje řádnou výchovu a příznivý vývoj dítěte a rodiče či osoby odpovědné za výchovu dítěte nejsou schopni jí sami řešit, je nutné přijmout potřebné opatření sociálně-právní ochrany. Přednost mají ta opatření, která zabezpečují řádnou výchovu a příznivý vývoj v rodinném prostředí dítěte (Zákon č. 359/1999 Sb.). K **opatřením sociálně-právní ochrany** patří preventivní činnost, poradenská činnost a výchovná opatření. Preventivní činnost zahrnuje například vyhledávání dětí, kterým je určena sociálně-právní ochrana, působení na rodiče, aby plnili rodičovské povinnosti, projednávání s rodiči o možnostech řešení nastalé situace, vyhodnocování situace dítěte a jeho rodiny, zpracovávání individuálního plánu ochrany dítěte či pořádání případových konferencí (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Individuální plán ochrany dítěte je založený na provedeném vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny. Dokument je vyhotoven nejpozději do jednoho měsíce po zařazení dítěte do evidence vedené obecním úřadem obce s rozšířenou působností. Je vytvořen za účelem definování příčin ohrožení dítěte, stanovení potřebných opatření na jeho ochranu, poskytnutí pomoci rodině a přijetí opatření na posílení jejích funkcí (Hovorka, 2021). Poradenská činnost se věnuje například pomoci rodičům při řešení výchovných či jiných problémů souvisejících s péčí o dítě, poskytování či zprostředkovávání poradenství pro rodiče při výchově, vzdělávání nebo pořádání přednášek a kurzů zaměřujících se na řešení výchovných, sociálních a jiných problémů. Obecní úřad s rozšířenou působností má možnost rodičům uložit povinnost obrátit se na odbornou poradenskou pomoc. Výchovná opatření zahrnují například napomenutí dítěte, rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu, stanovení dohledu nad dítětem, uložení omezení či povinnosti. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Opatření na ochranu dítěte obnáší podání návrhu obecního úřadu obce s rozšířenou působností například na omezení či zbavení rodičovské odpovědnosti, na nařízení,

prodloužení nebo zrušení ústavní výchovy. Před podáním návrhu musí projednat s rodiči důvody návrhu, uskutečnit opatření sociálně-právní ochrany a zvážit uložení výchovných opatření (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). V případě, kdy je nutné zajistit dítěti potřebnou ochranu a pomoc, pokud mu není poskytována řádná péče, dochází k ohrožení či narušení života, a současně není možné zajistit náhradní rodinnou péči, může soud rozhodnout o svěření dítěte do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. (Zákon č. 359/1999 Sb.)

Sociálně-právní ochrana se zaměřuje na děti, jejichž rodiče nemohu plnit své povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, které byly svěřeny do výchovy jiné osobě odpovědné za jeho výchovu, které vedou způsob života označovaný jako zahálčivý či nemravný, na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující jejich život, zdraví, vývoj nebo děti ohrožované domácím násilím (Zákon č. 359/1999 Sb.). Je poskytována bezplatně všem dětem bez rozdílu a bez diskriminace (dle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství apod.). Stát nese odpovědnost za ochranu dětí před tělesným či duševním násilím, za ochranu jejich zdravého fyzického, psychického a mravního vývoje a za ochranu jiných aspektů jejich integrity. (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2025b, online)

Konkrétně systém náhradní výchovy se zabývá **ohroženými dětmi**, které patří k dětem vyžadujícím speciální péči. Ohrožené dítě představuje dítě, jehož prostředí nebo podmínky života jsou odchýleny od normy, čímž může být ohrožen vývoj dítěte a jeho začleňování do společnosti. Příčiny ohrožení dítěte mohou být vnitřní, které spočívají v dítěti, nebo vnější, které spočívají v prostředí dítěte (Velemínský, Kukla, 2023). Mezi ohrožené děti lze zařadit podle resortu školství tři hlavní skupiny dětí, jejichž potřeby nejsou naplňovány v dostatečné míře nebo jejichž chování má určitý dopad na druhé. Jedná se o děti ohrožené zanedbáváním, týráním či zneužíváním, děti s náročným chováním a děti se zdravotním postižením. V případě dětí s náročným chováním nedochází k nenaplňování jejich potřeb, ale platí to, že jejich chování určitým způsobem působí na druhé. Děti se zdravotním postižením nelze charakterizovat primárně jako ohrožené, ale jako děti čelící riziku z důvodu nároků na péči o ně. V České republice nejde zcela vyčíslit počet děti v jednotlivých skupinách, zejména u dětí s náročným chováním to bývá spojeno i se zanedbáváním či špatným zacházením. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, online)

Ochrana dětí a jejich právo na rodičovskou výchovu a péči jsou ústavně zakotveny. Avšak právo na rodičovskou výchovu a péči je dle Trnkové diskutabilní, neboť v rodině mohou nastat situace, kdy řádná výchova a vývoj dítě jsou ohroženy právě rodičovskou výchovou, a proto je dítěti v jeho zájmu právo na rodičovskou výchovu a péči odepřeno. Když nastane situace, kdy dítě nemůže setrvat ve své vlastní rodině, stát má povinnost zabezpečit dítěti náhradní péči. (Trnková, 2018)

První kapitola diplomové práce se věnuje systému náhradní výchovné péče, od jeho historického vývoje až po rozdělení jednotlivých forem. Poukazuje také na nezastupitelnou roli sociálně-právní ochrany dětí, která usiluje o ochranu zájmů dětí a případnou sanaci rodiny. Jelikož se práce zaměřuje na zkušenost bývalých klientů s ústavním prostředím, následující kapitola se věnuje detailněji ústavní výchově.

2 Ústavní výchova, její prostředí a vliv na umístěné jedince

Druhá kapitola práce se podrobněji zabývá problematikou ústavní výchovy, jejím historickým vývojem, definicí a stanoveným účelem. Dále se věnuje zákonům, o které se ústavní výchova opírá, a podrobněji charakterizuje jednotlivá školská zařízení ústavní výchovy. V neposlední řadě se zaměřuje na ústavní prostředí a na možný vliv pobytu na umístěné jedince.

Nejprve vyvstává otázka, kdy se zařízení ústavní péče objevila. Pobytová nebo ústavní zařízení pro děti a mládež existují ve světě po staletí. Za předchůdce dětských domovů jsou označovány sirotčince, chudobince nebo církevní zařízení poskytující v té době péči a výchovu dětem bez domova či rodiny. Taková zařízení byla známá špatnými životními podmínkami a nehumánním zacházením se svěřenci (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015). Začala se objevovat už ve středověku s příchodem křesťanství. Do roku 1848 se vrchnost musela starat o chudé a opuštěné a poté se povinnost převedla na obce. Zákon ani jiná nařízení nediktovala, jak mají sirotčince vypadat kromě dodržování zdravotních a hygienických nároků. Ostatní podmínky sirotčinců záležely na zakladatelích a finančních prostředcích. Proto existovaly ústavy malého typu pro deset až dvacet dětí, ale také velká zařízení pro dvě stě dětí. (Sychrová, 2014)

Ke konci 19. století docházelo ke kritice sirotčinců z důvodů „vojenské“ výchovy a nedostatku přípravy dítěte na život v rodině či později v běžném životě. Dle tehdejších kritiků by mělo jít především o přestupnou stanici a ústav zajišťující ochranu dětí před delikvencí. Pro nápravu dětí a mládeže byly zřizovány polepšovny a vychovatelny, kde výchovnou metodou byl systém odměn a trestů (Sychrová, 2014). Ve druhé polovině 19. století a na počátku 20. století začala mít ústavní výchova organizovaný a institucionalizovaný charakter, jejímž cílem bylo zajistit dítěti tělesné zdraví, výchovu, vzdělání a přípravu pro samostatný život (Trnková, 2018). Postupné změny v těchto institucích byly ovlivňovány kulturní tradicí a politickou situací dané země. Důležitými milníky v historii se staly světové války, po kterých vždy vzrostl počet dětí, jež potřebovaly zajistit základní péči. (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015)

Výzkum v šedesátých letech, na kterém se podílel mimo jiné i profesor Matějček, ukázal, že děti vyrůstající v ústavu jsou výrazně pohybově, rozumově i citově zaostalejší než děti vyrůstající v rodinách. I přes různé pokusy ignorovat takovéto výsledky, nakonec došlo k znovuzavedení možností péče rodinného typu a v roce 1963 vznikl zákon o rodině. Ke

zrušení ústavů nedošlo a pravděpodobně dle Trnkové nikdy nedojde, protože tu neustále budou děti, které je obtížné umístit do náhradní rodinné péče, například děti staršího školního věku nebo děti vyžadující specializovanou zdravotní péči. (Trnková, 2018)

Ústavní výchova je typ nerodinného umístění dítěte mimo domov. Zajišťuje dětem žijícím mimo svoji rodinu vhodný způsob výchovy potřebný při jejich socializaci nebo resocializaci a napomáhá jim přijímat normy a způsoby života považované za běžné a žádoucí v současné společnosti (Sychrová, 2014). Mezi funkce ústavní výchovy lze zařadit péči, podporu, výchovu, resocializaci, léčbu, omezení, represi, izolaci i rekreaci. (Matoušek, 1999)

Umístění dítěte do náhradní výchovné péče lze dvěma způsoby, buď na žádost rodičů nebo rozhodnutím soudu. Na žádost rodičů lze dítě umístit mimo rodinu prostřednictvím dohody zákonného zástupce o péči ve ZDVOP nebo dohody zákonného zástupce o využívání služeb SVP. Soudem může být rozhodnuto o předběžném opatření nebo vzniknout rozsudek o umístění dítěte do náhradní výchovné péče. (Pemová, Ptáček, 2022)

Ústavní výchovu lze nařídit v případech, kdy rodiče nemohou z vážných důvodů zajistit dítěti řádnou výchovu, jako hospitalizace, dlouhodobá nemoc, výkon trestu odnětí svobody či úmrtí. Dalším důvodem mohou být závažné poruchy chování dítěte, jež rodiče sami nezvládnou a nejde o dobrovolné rozhodnutí. K rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy dochází až poté, co dřívější opatření v rámci sanace rodiny situaci dítěte nenapravila. K takovým rozhodnutím však výjimečně dochází i bez dřívější opatření, neboť se situace jeví mimořádně závažná a naléhavá. Je důležité při dokazování u soudu zjistit, zda není namísto nařízení ústavní výchovy možné umístit dítě do náhradní rodinné péče. Jedná se o opatření sloužící k ochraně dítěte, proto je soud povinen o nařízení ústavní výchovy rozhodnout, není-li jiné možné zajištění řádné péče a výchovy o dítě. Při ohrožení zájmů dítěte má ústavní výchova preventivní účel, aby nedošlo k nenapravitelnému narušení vývoje. Zda již došlo k určitému narušení vývoje dítěte, účelem ústavní výchovy je zmírnění následků. (Trnková, 2018)

Stručný historický vhled ukazuje proměnu ústavní výchovy od původních sirotčinců k dnešním zařízením. I přes dlouhodobou kritiku zůstává toto opatření nezbytným řešením v případech, kdy selhaly veškeré formy rodinné péče. Výkon ústavní výchovy musí být podložen jasným právním řádem, proto se následující podkapitola věnuje jejímu legislativnímu rámci.

2.1 Legislativní rámec ústavní výchovy

Ústavní výchova se opírá o několik zákonů, které se zabývají jejím vymezením, účelem, cílem či zařízeními. Ukotvené zákonem je nařízení ústavní výchovy soudem, dohlížení orgánů sociálně-právní ochrany dětí na výkon ústavní výchovy nebo práva a povinnosti zainteresovaných osob.

V prvé řadě je důležité zmínit nejvyšší zákon České republiky a tím je Ústava České republiky. Ta ručí za ochranu základní práv a svobod, které jsou zaznamenány v Listině základních práv a svobod. Článek 32 Listiny základních práv a svobod se zaměřuje na rodinu a děti a zmiňuje právo dětí na rodičovskou výchovu a péči (Usnesení č. 2/1993 Sb.). Dalším důležitým dokumentem, který zaštiťuje práva dětí, je Úmluva o právech dítěte. Úmluva definuje práva dětí na život a přežití, na osobní rozvoj, na ochranu a na participaci. Dle úmluvy má dítě právo žít s oběma rodiči a být s nimi ve styku, pokud to není v rozporu s jeho zájmy. Odloučení od rodičů proti jejich vůli je možné pouze v případě zájmu dítěte a je-li to rozhodnutím soudu. Dítě, které ve vlastním zájmu nemůže zůstat v rodinném prostředí, má právo na pomoc a ochranu ze strany státu, který mu zajistí náhradní péči s ohledem na etnický, náboženský, kulturní a jazykový původ. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Ústavní výchovou a jejím nařízením se věnuje zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. K nařízení ústavní výchovy dochází v situacích, kdy je výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový, duševní stav či řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny nebo existují vážné důvody, proč rodiče nemohou zabezpečit výchovu svého dítěte. Především k tomu dochází, když dříve daná opatření nevedla k nápravě situace. Soud vždy zvažuje, jestli není možnost svěřit dítě do péče fyzické osoby. Pokud rodiče nejsou schopni z vážných důvodů zabezpečit výchovu svých dětí na přechodnou dobu, může soud umístit dítě do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, kde může setrvat nejdéle šest měsíců. (Zákon č. 89/2012 Sb.)

Občanský zákoník určuje další povinnosti soudu při nařízení ústavní výchovy. Při rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy soud určí zařízení, do něhož má být dítě umístěno. Vždy bere ohled na zájmy dítěte a na vyjádření orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Zohledňuje to, aby bylo dítě umístěno co nejblíže bydlišti rodičů nebo jiných osob dítěti blízkých. K tomu dochází i v případě, když má dojít k přemístění dítěte do jiného zařízení pro výkon ústavní výchovy. Ústavní výchovu může soud nařídit nejdéle na dobu tří let

a po jejím uplynutím prodloužit o další tři roky a to opakovaně, pokud důvody pro její nařízení nadále trvají. Jestliže důvody pominou nebo je možnost zajistit dítěti jinou než ústavní výchovu, soud ji co nejdříve zruší a rozhodne o svěření dítěte do péče. Ústavní výchova též zaniká rozhodnutím soudu o osvojení. Soud je povinen nejméně jednou za šest měsíců přezkoumat, zda trvají důvody pro nařízení ústavní výchovy či lze zajistit pro dítě náhradní rodinnou péči. Při těchto přezkoumání se bere ohled na zprávy příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí, na názor dítěte, je-li schopno si ho vytvořit a sdělit, a na vyjádření stanoviska rodiče dítěte. (Zákon č. 89/2012 Sb.)

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí vymezuje povinnosti obecního úřadu obce s rozšířenou působností jako orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Ten po právní moci rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy sjedná dobu a místo přijetí dítěte do daného zařízení a současně vyzve rodiče či jiné osoby odpovědné za jeho výchovu, aby předali dítě ve stanoveném termínu určenému zařízení. Pokud se dítě, které má být umístěno do zařízení ústavní výchovy, nachází v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, příslušné zařízení zabezpečí převoz dítěte. (Zákon č. 359/1999 Sb.)

Orgán sociálně-právní ochrany dětí dále sleduje, zda se dodržují práva dítěte v ústavním zařízení, zda dochází k rozvoji duševních i tělesných schopností dítěte a zda důvody pro pobyt trvají. Dále se také zajímá o vývoj vztahu mezi dětmi a jejich rodiči. Zaměstnanec obce s rozšířenou působností je povinen jednou za tři měsíce navštívit dítě v ústavním zařízení a také navštívit rodiče dítěte ve stejně stanovenou lhůtu. Tento zaměstnanec má oprávnění hovořit s dítětem bez přítomnosti dalších osob a nahlížet do dokumentace vedené ústavním zařízením. (Zákon č.359/1999 Sb.)

Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, se zabývá školskými zařízeními ústavní výchovy, pracovníky nebo právy a povinnostmi dětí. Školská zařízení obecně a z pohledu tohoto zákona jsou definována v následující podkapitole.

Dle zákona číslo 109/2002 Sb. mají děti s nařízenou ústavní výchovou právo:

- na plné přímé zaopatření;
- na rozvoj tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností;
- na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání;
- účastnit se aktivit a činností organizovaných zařízením;

- obrátit se s žádostmi, stížnostmi a návrhy na pedagogické pracovníky či na ředitele;
- na vyjádření svého názoru;
- na informace o stavu svých úspor či pohledávek;
- na udržování kontaktu s blízkými osobami či
- na podporu a pomoc po ukončení pobytu v zařízení v rámci cíle integrace do rodiny a společnosti. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Plné přímé zaopatření dle zákona zahrnuje:

- stravování, ubytování a ošacení;
- učební potřeby a pomůcky;
- úhrada nezbytně nutných nákladů na vzdělávání, na zdravotní služby, léčiva a zdravotnické prostředky, již nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění;
- kapesné, osobní dary a věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení a
- úhrada nákladů na dopravu do sídla školy. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Zákon definuje také povinnosti dětí, mezi které lze zařadit:

- dodržování stanoveného pořádku a kázně;
- plnění pokynů a příkazů zaměstnanců zařízení;
- nepoškozování cizího majetku a šetrné zachází se svěřenými věcmi;
- dodržování zásad slušného jednání s osobami či
- zachovávání ustanovení vnitřního řádu zařízení. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Mimo výše zmíněného zákon udává povinnosti rodičům dětí umístěných v ústavní výchově, mezi něž patří povinnost hradit příspěvek na úhradu péče, jež je poskytována jejich dětem a nezaopatřeným osobám v zařízení. V případě vlastních pravidelných příjmů nezaopatřené osoby dochází k podílení se na úhradě. Rodiče se podílejí rovným dílem a výši příspěvků v jednotlivých případech určuje ředitel zařízení svým rozhodnutím. Pokud rodiče doloží, že pobírají dávku státní sociální pomoci, jejíž součástí je složka na živobytí, příspěvek na úhradu péče není stanoven. V případě, když rodičům po zaplacení příspěvku na úhradu klesne příjem pod součet částky životního minima, je stanoven nižší příspěvek. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Představené zákony tvoří nezbytný právní podklad pro ochranu práv dětí a vymezení povinností zainteresovaných subjektů v systému ústavní výchovy. Na tyto zákonné normy navazuje konkrétní členění a charakteristika jednotlivých typů školských zařízení, v nichž je realizován výkon ústavní výchovy.

2.2 Školská zařízení ústavní výchovy

Výkon ústavní výchovy v České republice je realizován v rámci školských zařízení, která jsou legislativně ukotvena zákonem č. 109/2002 Sb. a školským zákonem. Tato zařízení reagují na specifické potřeby dětí v závislosti na jejich věku, zdravotním stavu či závažnosti poruch chování.

Ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy by mělo být dodržováno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání, což souvisí s ústavními principy a mezinárodními smlouvami o lidských právech a v základních svobodách. Dále dle zákona o výkonu ústavní výchovy je potřeba vytvářet podmínky, které podporují sebedůvěru dítěte, rozvíjí citovou stránku jeho osobnosti a umožňují jeho aktivní účast ve společnosti. S dítětem by mělo být zacházeno tak, aby docházelo k plnému a harmonickému rozvoji osobnosti s ohledem na potřeby související s jeho věkem. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Účelem školských zařízení pro výkon ústavní výchovy je zajišťovat osobám ve věku 4 až 18, případně až 19 let náhradní výchovnou péči, jež je v zájmu jeho zdravého vývoje, výchovy a vzdělávání. Může také poskytovat plné přímé zaopatření zletilé nezaopatřené osobě po ukončení výkonu ústavní výchovy, která se připravuje na své budoucí povolání, nejdéle do věku 26 let. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při záležitostech týkajících se dítěte. Může se jednat o rodinné terapie, nácvik rodičovských či jiných dovedností, které jsou nezbytné pro výchovu a péči v rodině. Zařízení též poskytují podporu dítěti při přechodu do původního rodinného prostředí nebo do náhradní rodinné péče. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy patří do vzdělávací soustavy a jsou zapsána ve školském rejstříku. Zařízení jsou zřizována a rušena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které vytváří podmínky pro výkon těchto zařízení a pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Obec je povinna zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky dětí umístěných na jejím území ve školských zařízeních, které se nevzdělávají

ve školách zřízených při těchto školských zařízeních. Kraj je povinen zajistit podmínky pro výkon ústavní výchovy, konkrétně zřizuje či ruší dětské domovy. Obec i kraj mohou zřizovat i rušit školská zařízení, která jinak zřizuje ministerstvo, pokud prokáže potřebné finanční, materiální a personální zabezpečení. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Následující odstavce představují školská zařízení pro výkon ústavní výchovy – diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

Diagnostický ústav

Diagnostický ústav poskytuje péči dětem s nařízeným předběžným opatřením a nařízenou ústavní výchovou. Na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volných kapacit zařízeních umisťuje děti do dětských domovům, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů (Zákon č. 109/2002 Sb.). V diagnostickém ústavu je základní organizační jednotkou výchovná skupina, která tvoří 4 až 8 dětí. (Velemínský, Kukla, 2023)

Diagnostické ústavy na základě potřeb dítěte plní diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační a koordinační úkoly, které jsou součástí komplexního vyšetření dítěte. Diagnostické úkoly se zaměřují na vyšetření dítěte pomocí pedagogických a psychologických činností. Vzdělávací úkoly cílí na zjišťování úrovně dosažených znalostí a dovedností a na stanovení specifických vzdělávacích potřeb. Výchovné a sociální úkoly se zabývají osobností dítěte, rodinnou situací, sociálně-právní ochranou dětí či potřebným zdravotním vyšetřením. Organizační úkoly se týkají umisťování dítěte do zařízení a spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí v souvislosti s návrhem na nařízení předběžného opatření či s vyjádřením pro soud při určení zařízení pro výkon ústavní výchovy. Koordinační úkoly se zaměřují na prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení, na ověřování jejich účelnosti a na součinnost s orgány státní správy. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Vychovatelé kladou větší důraz na diagnostiku, pozorování a hodnocení dětí (Sekera, 2009). Na základě komplexního vyšetření se zpracovává komplexní diagnostická zpráva, jejíž součástí je návrh specifických výchovných a vzdělávacích potřeb stanovených v zájmu rozvoje osobnosti. Pokud bylo dítě umístěno do dětského domova nebo do dětského domova se školou bez předchozího pobytu v diagnostickém ústavu, provede

komplexní vyšetření dítěte diagnostický ústav, v jehož obvodu se zařízení, do kterého bylo dítě umístěno, nachází. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Doba umístění dítěte v diagnostickém ústavu obvykle nepřesahuje 8 týdnů. V zařízení jsou zřizovány minimálně 3 výchovné skupiny. Členění ústavů nebo výchovných skupin může být na základě věku nebo pohlaví. Jestliže se v diagnostickém ústavu nachází děti s ukončenou povinnou školní docházkou, jsou zřizovány diagnostické třídy maximálně o 8 dětech zaměřující se na přípravu na budoucí povolání. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Dětský domov

Dětský domov poskytuje péči dětem s nařízenou ústavní výchovou na základě jejich individuálních potřeb. Do zařízení jsou umisťovány děti ve věku od 4 do 18 let. Je možné tam umístit i nezletilé matky s dětmi, u nichž není věková hranice 4 let (Zákon č. 109/2002 Sb.). Základní organizační jednotkou v dětském domově je rodinná skupina, která tvoří 6 až 8 dětí různého věku a pohlaví s přihlédnutím na výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby dětí. Sourozenci se zpravidla zařazují do jedné rodinné skupiny, avšak z výchovných důvodů je možné jiné zařazení. V jedné či více budovách dětského domova lze zřídit 2 až 6 rodinných skupin. (Velemínský, Kukla, 2023)

Zařízení realizuje výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Děti v dětském domově nemají závažné poruchy chování a vzdělávají se ve školách, jež nejsou součástí dětského domova. Režim poskytované péče se nejvíce možným způsobem podobá běžnému rodinnému životu. Mezi priority patří také nejvíce možné začlenění dětí do společnosti (Zákon č. 109/2002 Sb.). Některé dětské domovy vlastní běžné byty v zástavbě, kde bydlí jedna rodinná skupina, která společně vytváří běžnou rodinnou domácnost. (Trnková, 2018)

Dětský domov se školou

Dětský domov se školou je určen pro děti s nařízenou ústavní výchovou, u nichž se vyskytují závažné poruchy chování nebo pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu potřebují výchovně léčebnou péči, dále pro děti s uloženou ochrannou výchovou (Zákon č. 109/2002 Sb.). S ohledem na věk jsou do dětského domova se školou umisťovány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Pokud se pro pokračující závažné poruchy chování dítě nemůže vzdělávat na střední škole mimo zařízení, je umístěno do výchovného ústavu (Zákon č. 109/2002 Sb.). V dětském domově se školou

je základní organizační jednotkou rodinná skupina, která je tvořena 5 až 8 dětmi různého pohlaví a věku s ohledem na výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby. Sourozenci se stejně jako v dětském domově zařazují do stejné skupiny s možností výjimečného rozdělení z výchovných důvodů. V jedné budově či ve více budovách v jednom areálu lze zřizovat 2 až 6 rodinných skupin. (Velemínský, Kukla, 2023)

Výchovný ústav

V péči výchovného ústavu jsou děti, které jsou starší 15 let a mají závažné poruchy chování a byla jim nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Mezi úkoly zařízení patří výchovné, vzdělávací a sociální (Zákon č. 109/2002 Sb.). Hlavním cílem by měla být reedukace mravně ohrožených dětí a mládeže (Sekera, 2009). Ve výchovném ústavu je základní organizační jednotkou výchovná skupina tvořící 5 až 8 dětí, které jsou rozdělené dle výchovných, vzdělávacích a zdravotních potřeb. V jedné budově výchovného ústavu může být až 6 výchovných skupin. (Velemínský, Kukla, 2023)

Do výchovného ústavu lze umístit i děti starší 12 let s uloženou ochrannou výchovou, u nichž se projevují tak závažné poruchy chování, s nimiž je nelze umístit v dětském domově se školou. Výjimečně se může jednat i o děti starší 12 let s nařízenou ústavní výchovou. Výchovné ústavy jsou zřizovány odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, vyžadující výchovně léčebnou péči či nezletilým matkám s jejich dětmi. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Uváděná školská zařízení ústavní výchovy plní svou funkci na základě specifických potřeb umístěných dětí. K prioritám patří harmonický rozvoj osobnosti a vytvoření takových podmínek, které zajistí bezpečné prostředí a přirozené sociální vazby, což vede k pozitivnímu začlenění jedince do běžného života.

2.3 Prostředí ústavní výchovy

Každé sociální prostředí má důležitou úlohu v životě každého jedince. Jde o prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a osvojuje si základní návyky, dovednosti a způsoby chování a které se zařazuje do vnějších činitelů v rámci procesu socializace. V primární fázi socializace hraje ústřední roli nukleární rodina, kterou v ústavní výchově nahrazuje instituce (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015). Prostředí v zařízení se skládá z několika aspektů, mezi které patří nejen vybavení, uspořádání prostoru a zajištění ubytování, ale

také samotní pracovníci, jejich konkrétní přístupy k práci s dětmi, složení dětské skupiny a celková kvalita mezilidských vztahů. Tento souhrn prvků pak jako celek vytváří takzvanou ústavní kulturu.

Nejprve se práce zaměří na samotné pracovníky v zařízení, kteří zajišťují péči o děti nebo provoz zařízení. Lze rozlišit pedagogické a nepedagogické pracovníky. Pedagogičtí pracovníci se věnují výchově a vzdělávání dětí a mají povinnost splňovat předpoklady pro výkon této činnosti podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a předpoklad psychické způsobilosti (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Psychická způsobilost se prokazuje psychologickým vyšetřením před vznikem pracovního poměru v zařízení nebo v průběhu pracovního poměru, kdy je podezření na nedostatečnou psychickou způsobilost vykonávat pozici pedagogického pracovníka v zařízení (Zákon č. 109/2002 Sb.). Nepedagogičtí pracovníci vykonávají v zařízení jinou než pedagogickou činnost a splňují kvalifikační požadavky. Mezi takové pracovníky se řadí ekonomičtí pracovníci, sociální pracovníci, pracovníci školní jídelny, údržbáři či uklízečky. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

V zařízení jako instituci má klíčovou roli ředitel, jenž je jmenovaný zřizovatelem na základě konkurzu a stává se statutárním orgánem zařízení, který vede a jedná jeho jménem navenek. Do náplně práce ředitele patří schvalování organizační struktury, přijímání, řízení a propouštění zaměstnanců, rozhodování o majetku zařízení, zodpovídání za výchovnou a vzdělávací koncepci zařízení nebo předsedání a řízení jednání pedagogické rady. Zřizovatel má právo ředitele z funkce odvolat. Pokud není ředitel přítomen, přebírá za chod zařízení odpovědnost jeho zástupce, jenž má rozhodovací pravomoc. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Ředitel zařízení má povinnost vydat vnitřní řád platný v daném zařízení, který stanovuje:

- strukturu a charakteristiku zařízení;
- postupy při přijímání, přemisťování a propouštění dětí;
- sestavování výchovně vzdělávacích činností v zařízení;
- organizační rámec péče o děti;
- práva a povinnosti dětí a pracovníků;
- úhradu nákladů na péči o děti;
- postup při zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví osob;

a dále upravuje

- způsoby a kritéria hodnocení dětí;
- kritéria pro udělování opatření ve výchově;
- realizaci samostatných vycházek dětí;
- pravidla pro užívání komunikačních technologií či
- postup při organizování kontaktů s osobami odpovědnými za výchovu a blízkými osobami (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018, online).

Klíčovými osobami v prostředí zařízení jsou **vedoucí vychovatelé** a **vychovatelé**, přičemž každý disponuje konkrétními činnostmi, které vykonává. Vedoucí vychovatel má za úkol koordinovat a kontrolovat práci svých podřízených, zpracovávat podklady pro řídící činnost ředitele a komunikovat s osobami odpovědnými za výchovu dítěte. Vychovatelé, obvykle nazývaní dětmi teta nebo strejda, provádějí vstupní a průběžné diagnostiky, dávají návrh na výchovně vzdělávací opatření a zpracovávají podklady pro výchovně vzdělávací činnosti (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Vychovatel se v zařízení zabývá různými aktivitami, mezi něž patří výchova, vzdělávání, terapie, diagnostika, reedukace, resocializace, péče a dohled nad dětmi a mládeží. (Sekera, 2009)

Vychovatel by se měl vyznačovat určitými osobnostními vlastnostmi, dovednostmi, schopnostmi, neboť se stává důležitým dospělým člověkem v životě klienta (Sekera, 2009). Mezi potřebné vlastnosti patří vstřícnost, důslednost, pevnost, spravedlnost, náklonnost, trpělivost, vcítění a profesionalita. Pracovníci by měli být schopni ovládat své emoce a jednání a zachovávat k dětem i k práci dobrý a vřelý přístup. Adekvátní vztah mezi dítětem a vychovatelem je založený na vzájemné úctě, přičemž je důležitá opravdovost v jednání a porozumění potřebám, přáním, reakcím a chování dítěte v určitých situacích. Patřičné je respektování osobnosti dítěte s uznáním jeho postojů a názorů. Pedagogický takt je u vychovatele klíčový, neboť dochází ke kombinaci důslednosti s pochopením dítěte. Všechny výše zmíněné zásady podporují u dětí důvěru v pečující osoby. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Vychovatel, který získá důvěru svých svěřenců, dokáže přispět k jejich osobnostnímu růstu a napomůže vzniku atmosféry podporující sebevýchovou každého jednotlivého člena v rodinné nebo výchovné skupině. Pro fungování vztahů mezi vychovatelem a dětmi je důležitým faktorem autentická autorita vychovatele, vnitřní soudržnost a vzájemná emocionální podpora (Jedlička, 2017). Pro dospívající je autoritou zralá

a vyspělá osobnost, o které jsou přesvědčeni, že jí mohou důvěřovat, spolehnout se ní a že u ní mohou najít jistotu, porozumění a podporu. Děti potřebují vedení, pomoc, radu a ochranu před možným pocitem nejistoty (Matějček, Pokorná, 1998). Ve skupině je důležité zdravé sebepojetí dětí, když zažívají situace, kdy jsou užiteční pro ostatní díky svým dovednostem, znalostem nebo úsudkům a získají určité uznání. Představitel autority usměrňuje děti tak, aby nikdo nebyl urážen, ponižován či zavrhován. S tím souvisí určitá smysl pro spravedlnost a dodržování pravidel, což přispívá k dobrému chodu skupiny. (Jedlička, 2017)

Navzdory tomu, že důvodem umístění mohlo být selhání rodiny, děti mají tendenci si vážit rodinných vazeb, hledají kontakt a blízkost s primárními pečujícími. K emoční stabilitě dětí mohou v ústavní péči přispívat jiné alternativní postavy, jako jsou právě pracovníci v zařízení. Pečující osoby v ústavní péči mohou ovlivnit očekávání, myšlenky, volby a cíle dětí (Alves, Relva, Costa, Mota, 2024, online). Vychovatelé se mohou stát blízkými osobami, které nabídnou dětem v ústavech pocit bezpečí. Vztahy mezi vychovateli a mládeží mají zásadní význam pro adaptaci, psychosociální a emocionální vývoj mládeže. Podpora a péče umožňuje mládeži se uzdravit ze zážitků z minulosti (zanedbávání, týrání, zneužívání), dále se rozvíjet a získat pocit důvěry a jistoty, což je zvláště důležité v období dospívání. Mezi faktory ovlivňující takové vztahy patří velikost zařízení, počet dětí na vychovatele nebo individuální charakteristika vychovatele. (Morais, Mota, Matos, Santos, Costa, Carvalho, 2023, online)

Mimo vztahy mezi dětmi a vychovateli jsou v prostředí ústavní výchovy zásadní také vztahy mezi dětmi navzájem. Dítě v zařízení neustále reaguje na dění ve skupině a snaží se v ní najít své místo, což není jednoduchý proces a vyžaduje od dětí různé strategie, jak se v kolektivu zorientovat a získat v něm vliv (Nadace Sirius, 2023, online). Přijetí v dětském kolektivu má pro dítě velkou hodnotu a pokud dochází k odmítnutí, k vysmívání se či k jinému projevu nepřízně, dítě to silně prožívá (Matějček, Pokorná, 1998). Ukazuje se, že schopnost vybudovat si pevnou pozici uvnitř vztahů je pro dítě zásadní, přičemž nejdůležitější roli v tomto vývoji hraje právě rodinná či výchovná skupina. Děti mají tendenci si vytvářet uzavřené referenční skupiny, skrze které jedinec přijímá specifické hodnoty, formuje své jednání a odvozuje z ní své sebehodnocení i sociální status. Vnitřní dynamika skupiny, zahrnující boj o moc a ustavování vlastních norem, je neustále ovlivňována příchodem nových členů, což vyžaduje pravidelné

přizpůsobení již vzniklých vztahů. Sociální zkušenosti získané v tomto kolektivu jsou pro budoucí život dítěte určující. (Nadace Sirius, 2023, online)

Studií Kora, Fernandeze a Spangara (2023) bylo zjištěno, že když děti, kteří spolu bydlí, mají podobné zájmy, může docházet k vzájemným pozitivním interakcím, podpoře a ochraně. Studie také naznačuje, že přátelství s alespoň jedním spolubydlícím usnadňuje pozitivní mezilidskou dynamiku v rámci ústavní výchovy (Kor, Fernandez, Spangaro, 2023, online). Ve skupinách se setkávají rozdílní jedinci z různorodých prostředí, proto mohou vznikat jak přátelství, tak nepřátelství, což v závěru ovlivní celkové fungování rodinné nebo výchovné skupiny.

V ústavním zařízení, které tvoří pracovníci, jejich svěřenci a vzájemné vztahy, převládá takzvaná **ústavní kultura**, kterou lze definovat následujícími znaky:

- izolovanost dětí a nucené spolužití s ostatními dětmi;
- rodiče nemají dostatečnou kontrolu nad životy svých dětí;
- nedostatečná pozornost vůči individuálním potřebám dětí;
- střídající se personál, který se primárně o děti stará;
- omezená participace dětí a
- neosobnost a rutina. (Pemová, Ptáček, 2022)

Skupina, kterou tvoří v zařízení děti a pracovníci, je označovaná za určitou kulturní menšinu, s čímž jsou spojeny stereotypy a předsudky vůči dětem, které vyrůstaly v zařízení ústavní výchovy. Jsou jim přisuzovány negativní vlastnosti, dochází ke stigmatizaci, mají omezené pracovní příležitosti nebo může dojít k výskytu sociálně patologických jevů. Jedinci se stávají prostorově vyloučenými, neboť se zpravidla nachází v uzavřených či izolovaných lokalitách. V případě dětských domovů, kde v současné době dochází ke snaze o deinstitucionalizaci, nemusí docházet k prostorovému vyloučení. (Novotný, 2015)

Výzkum České školní inspekce z roku 2017 zabývající se zařízeními v České republice zkoumal kvalitu a činnosti zařízení. Z výsledků vyplývá, že komunikace s dětmi, osobami odpovědnými za výchovu, zaměstnanci i spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí probíhají úspěšně. Pozitivně je hodnocena individuální péče s ohledem na speciální potřeby a podporu zájmů dětí. Ze strany dětí byl oceněn přístup dospělých a většina byla v zařízení spokojena a oceňovala ubytování a stravu. Není věnována dostatečná pozornost

klimatu mezi dětmi a rozvoji pozitivních vztahů a spolupráce. Nedostatky jsou i v nácvicích sociálních, komunikačních a pracovních dovedností či množství zaměstnanců a odborníků, jako psychologů nebo etopedů. (Česká školní inspekce, 2017, online)

Prostředí ústavní výchovy představuje komplexní systém tvořený materiálním zázemím, odborným personálem a specifickou dynamikou vrstevnických skupin, které společně utvářejí jedinečnou ústavní kulturu. Všechny zmíněné aspekty mají vliv na prožívání pobytu a psychosociální vývoj dítěte.

2.4 Vliv ústavní výchovy na jedince

„Výzkumy psychologů u nás i ve světě ukazují, že žádné, byť sebekvalitnější ústavní zařízení nedokáže dítěti plnohodnotně nahradit rodinnou péči a plně uspokojit jeho vývojové potřeby.“ (Trnková, 2018, str. 12)

Ústavní výchova ovlivňuje každého jedince, který se v jejím systému ocitne. Jelikož příčiny umístění i osobnostní nastavení dětí jsou velmi různorodé, nelze vliv ústavního prostředí na jedince generalizovat. Působení ústavní kultury se u každého dítěte projevuje jiným způsobem v závislosti na jeho individuální odolnosti a kvalitě vytvořených sociálních vztahů.

V zařízeních ústavní výchovy, jak už bylo zmíněno, se setkávají rozdílní jedinci, kteří se liší nejen osobnostními vlastnostmi, ale také důvody, proč se ocitli v daném zařízení. Gjuričová vytvořila čtyři základní charakteristiky dětí v náhradní péči:

- děti osamělé – zdravé i nemocné děti různého věku, o nichž se rodiče nechtějí starat nebo zemřeli;
- děti ohrožené – děti z rodin sociálně slabých, kdy je výchova vysoce ohrožena sociálně patologickými jevy, zahrnující také děti zanedbávané, týrané, zneužívané či postižené;
- děti rizikové – děti s výchovnými problémy a
- děti s kriminální činností, u kterých existuje riziko pokračování trestné činnosti (Sychrová, 2014).

Děti vyrůstající v systému ústavní výchovy se odlišují také svým chováním a jednáním, které je ovlivněno jak jejich povahovými rysy, tak jejich vnímáním situace, v níž se nachází. Mezi možné typy chování patří:

- **typ sociálně hyperaktivní** – tzv. rozptýlený sociální zájem – děti se snaží získat co nejvíce sociálních podnětů, nadměrně a bez zábran navazují kontakty se sociálním prostředím, které jsou však povrchní a krátkodobé, neznají citovou vázanost a věrnost;
- **typ sociálně provokativní** – děti se snaží na sebe v konkurenčním prostředí upozornit, násilnými, rušivými projevy a provokujícím způsobem se snaží navázat sociální kontakt a ostatní děti vnímají jako konkurenty při získávání citové náklonnosti ze strany dospělých;
- **typ „normoaktivní“** – relativně dobře přizpůsobené chování – nejvíce zastoupené děti v ústavním prostředí nemají žádné problémy, jsou nejméně dotčeny deprivací, avšak mimo zařízení se špatně adaptují, kdy se pod tlakem nároků života projeví jejich zranitelnost;
- **typ hypoaktivní** – útlumové chování – když jsou děti ochuzeny o nějakou sociální stimulaci, tak sníží zájem o sociální dění, projevuje se u nich emoční apatie a upřednostňují věci a neosobní události;
- **typ charakterizovaný náhradním uspokojováním potřeb** – submisivní chování – když se dětem neuspokojují citové a sociální potřeby, tak se to snaží kompenzovat náhradními formami na nižší úrovni, například se jedná o přejídání, hromadění hraček nebo autoerotické aktivity. (Sekera, 2009; Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Péče poskytována dětem v zařízení ústavní výchovy by se měla přizpůsobit jejich specifickým **potřebám**, které se mění v závislosti na jeho věku, pohlaví, zdravotním stavu a prostředí, kde se nachází. Především v počátcích svého vývoje je dítě závislé na péči ostatních, a proto je uspokojování potřeb důležité, aby nedošlo k narušení jeho zdravého vývoje (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Vedle biologických potřeb, které jsou důležité pro přežití jedince, existují důležité psychické potřeby, které jsou potřebné při správném vývoji osobnosti. Mezi tyto potřeby patří potřeba stimulace, potřeba smysluplnosti světa, potřeba životní jistoty, potřeba pozitivní identity a potřeba otevřené budoucnosti (Hoferková, Pelcák, 2015). Dalšími potřebami, které by měly být

uspokojovány, jsou sociální a vývojové potřeby. Sociální potřeby se projevují v sociálních vztazích a jsou důležitou součástí procesu socializace, kdy dítě potřebuje lásku a bezpečí, což mu poskytnou blízké osoby. Vývojové potřeby mají motivační účinnost, podněcují k aktivitě a napomáhají k získávání nových poznatků a dovedností, čímž dochází k sebeuvědomování dítěte. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Pokud nejsou po dlouhou dobu v dostatečné míře uspokojovány základní psychické potřeby dítěte, může nastat **psychická deprivace**. Dle Jedličky může jít o absenci ošetřující osoby, ke které by mohlo dítě citově přimknout a spolehnout se na ni, nedostatek různorodých podnětů potřebných pro rozvoj vnitřního světa dítěte, dále neuspokojení pocitů společenské hodnoty a sociálního uplatnění či o absenci životní perspektivy (Jedlička, 2017). Následkem psychické deprivace může být opožděný vývoj řeči, jemné motoriky a koordinace rukou či plochá, nerozvinutá a afektivní emotivita. Okrajově může souviset se vznikem vážnějších poruch osobnosti (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Děti mívají problémy s vytvářením vztahů s blízkými osobami, poruchy učení nebo problémy v sebepojetí (Kimplová, Jochmannová, Svoboda, 2023). Může vést k citové otupělosti, nedůvěřivosti k lidem a někdy i k agresivitě. U dospívajících se může projevit v sociálním začleňováním, hierarchii hodnot nebo v závislosti na alkoholu či drogách. V dospělosti může mít jedinec problémy v partnerských vztazích či může cítit nejistotu ve výchově svých dětí (Novotný, 2015). Při silném strádání se může vyvinout u dítěte **deprivační syndrom**, který má dvě základní podoby. První se projevuje pasivně, kdy je dítě apatické, málo se projevuje a ve vývoji se opožďuje. Druhá podoba, která je aktivní, se vyznačuje živostí, vnucováním, ale také zvýšenou agresivitou a hlučností. Ať už se syndrom projevuje jakoukoliv formou, negativně se odrazí na stavu, vývoji a vztazích jedince. (Velemínský, Kukla, 2023)

U jedince může nastat také **subdeprivace**, kdy podle Hartla je „strádání dítěte mírnější, ale zároveň obtížněji zjistitelné než v případě deprivace“ (Hartl, 2004, s. 264). Jedinci, u nichž se projevují znaky psychické subdeprivace mají méně přátel, jsou méně schopní adaptace a na citovou frustraci mohou reagovat úlevových abúzem alkoholu, agresí či suicidálními aktivitami. Touží po přátelství, ocenění, lásce, ale kvůli nedostatku důvěry si nejsou jistí stálostí těchto citových projevů a pochybují o své schopnosti vyvolat tyto pocity v druhých (Jedlička, 2017). I přesto, že je subdeprivace mírnější než deprivace, tak složitá rozpoznatelnost může zapříčinit vznik stejně závažných dopadů jako se objevují v případě deprivace.

Psychickou stránku dítěte může ovlivnit rovněž chování rodiny v době pobytu. Některé děti se musí vypořádat s **odmítnutím ze strany rodičů**, což může vyústit v citovou otupělost vůči druhým či budoucnosti. Odmítnutí může mít zničující a život měnící účinky a zasáhnout psychickou stránku dítěte. Každý jedinec potřebuje specifickou formu kladné odezvy, tedy přijetí, což mu může poskytnout jak rodič, tak i vychovatel. Pokud nedojde k uspokojení této potřeby, děti mají nedostatečnou sebeúctu a sebehodnocení, jsou nevyrovnané a mají negativní pohled na svět. (Cameron, Maginn, 2012)

Ústavní výchova působí na jedince také v závislosti na věku. Čím je dítě mladší, tím je pro něj ústavní výchova méně vhodná. Děti v předškolním věku hlavně potřebují individuální péči od jedné osoby, ke které si během svého vývoje utváří vztah. Nedostatek této péče může způsobit zpomalení rozumového, kognitivního, motorického i socioemočního vývoje, při čemž může docházet k omezení vývoje některých mozkových struktur. Pro děti staršího školního věku, blížících se k dospělosti nebo sourozenecké skupiny může být ústavní výchova vhodnější, což souvisí také s obtížnějším umístěním do náhradní rodinné péče větších dětí nebo dětí ze sourozeneckých skupin (Trnková, 2018). Při dlouhodobém pobytu v ústavním zařízení může dojít ke vzniku takzvaného syndromu návyku na ústavní podmínky neboli **syndrom ústavní závislosti**. Jedinci se adaptují na režim daný v zařízení a když má dojít na odchod do běžného života, pociťují strach z neúspěchu, neboť jsou zvyklí na pravidla a strukturu. Projevují se u nich sociální nefunkčnost, nesamostatnost a nedůvěra v okolní svět. Někteří zůstávají příjemci sociálních služeb, zařadí se do rizikových skupin nebo mohou konat protiprávní činnosti. (Sychrová, 2014)

Určitým paradoxem ústavní výchovy podle Sychrové je to, že vyloučí děti tím, že žijí odděleně od rodiny i společnosti, aby se lépe začlenili. Ústavní zřízení určitým způsobem vyvolávají izolaci dětí a tím se stávají nepřirozeným prostředím. Vyznačují se následujícími rysy:

- **odosobnění** – absence navázání trvalých vztahů;
- **neměnnost rutiny** – rozvrhnutí dne do daných částí a
- **kolektivní zacházení** – pedagogická a sociální práce se skupinou dětí (Sychrová, 2014).

Život v ústavní péči může proto představovat odchylku od normy, což může být obzvláště náročné během dospívání. Zařízení ústavní péče se liší od tradičního domova různými

institucionálními charakteristikami, kam lze zařadit charakter budovy, zaměstnance pracující na směny, pravidla či rutinu. Zařazení něčeho do kategorie nenormálního znamená, že se jedná o odchylku, proto je důležitá normalizace ústavní péče jako domova pro děti a osvobození od vnímání, že žijí nenormální každodenní život. Je tu i určitá **stigmatizace ze strany společnosti**, proto se děti nacházející se v ústavní péči mohou cítit nehodní, neúplní a méněcenní a může dojít ke ztrátě vlastní hodnoty a postavení (Sommerfeldt, 2022, online). Organizovanost, řízení činností a určitá míra dohledu může způsobit **nedostatek soukromí** pro děti v zařízení. Soukromí pro děti může znamenat místo, kde se mohou schovat před světem a být samy se sebou a popřípadě si i poplakat. Zmíněná řízenost a nedostatek soukromí může v budoucnu způsobit, že jedinec není schopen sebeřízení a zvládat samotu. (Běhounková, 2012)

Ústavní výchova může ovlivnit jedince také v souvislosti s mezilidskými vztahy. Odloučení od blízkých osob, častá kumulace osob s problémovým chováním, tlak vrstevnické skupiny v zařízení může jedince ovlivnit při osvojování žádoucích vzorců chování a životních hodnot (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015). Empatické spojení je pro děti důležité, aby měly možnost růst, prosperovat, dozrávat a vyvíjela se u nich schopnost učení se. V ústavní péči je takové spojení většinou omezené až nedostupné. (Kimplová, Jochmannová, Svoboda, 2023)

Ústavní výchova představuje i faktory, které jedince naučí psychické odolnosti (resilienci). Konkrétně lze zmínit podpůrné sociální systémy jako vztahy s vrstevníky, školní zkušenosti, mimoškolní či kulturní aktivity, dále pocit bezpečného zázemí zahrnující přítomnost citově důležité dospělé osoby a stabilní bydlení. Jedinci mají příležitosti rozvíjet sociální dovednosti jako zodpovědnost či schopnost řešit problémy (Novotný, 2015). Vzdělávání a volnočasové aktivity mimo zařízení podporují sociální začleňování dítěte vně zařízení. Avšak pokud je nedostatek takových aktivit, jedinci se neumějí tak dobře orientovat ve vztazích mimo zařízení a mají pocit ohrožení. (Běhounková, 2012)

Vliv ústavní výchovy na jedince je výsledkem komplexního působení individuálních dispozic dítěte, kvality ústavní péče a schopnosti systému uspokojit jeho základní potřeby. Přestože s sebou dlouhodobý pobyt v ústavním zařízení nese rizika v podobě deprivace, stigmatizace či vzniku ústavní závislosti, přítomnost stabilních vztahů

a podpora psychické odolnosti mohou tyto negativní dopady zmírnit a napomoci k úspěšnému začlenění do běžného života.

Druhá kapitola diplomové práce poskytuje celistvý pohled na ústavní výchovu z historického i legislativního hlediska. Představuje konkrétní typy školských zařízení a specifika ústavního prostředí, které ovlivňuje každodenní realitu dětí. Pozornost je věnována rovněž individuálním dopadům pobytu, kde se vymezují rizikové i protektivní faktory, jejichž role je podmíněna přístupem zařízení při práci s dětmi, čemuž se věnuje následující kapitola.

3 Práce s dětmi v zařízení ústavní výchovy

Kapitola se zaměřuje na formy odborné práce s dětmi v zařízení ústavní výchovy. Představuje klíčové pedagogické a sociální přístupy, které směřují k naplnění individuálních potřeb jedince a k jeho postupné přípravě na samostatný život. Pozornost věnuje také výchovně vzdělávacím činnostem a mechanismům následné podpory.

Mezi hlavní cíle práce v ústavní výchově lze zařadit žití v souladu se zákonem, získání kvalifikace, příprava na samostatnost a zrealizování rodinných a společenských úkolů v životě (Sekera, 2009). Není nikde přesně uvedeno, jakým způsobem by se mělo k dítěti v ústavní péči přistupovat, aby mu bylo poskytnuto vše, co potřebuje. Většina pracovníků se spoléhá na svou intuici a osobní zkušenosti. Zvolení způsobu práce s dětmi také souvisí s vnitřním vybavením ústavů, členěním prostoru, podmínkami k rozvoji individuálních schopností a zájmů, ke vzniku přátelských vztahů nebo k možnostem soukromí (Langmeier, Matějček, 2011). S tím souvisí vytvoření takového klimatu, který bude pro děti přínosný a nebude na ně působit negativně. Pro vznik dobrého klimatu v zařízení je velmi důležité, aby kolektiv pracovníků byl dlouhodobě stabilní a aby pracovníci pracovali v přátelské atmosféře. Příznivé klima vytvoří také dobrá spolupráce a jednotné a systematické postupy v klíčových situacích. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

U dětí umístěných v zařízení ústavní výchovy je potřeba zohledňovat jejich rodinnou a osobní anamnézu a při práci s nimi si zvolit vhodné výchovné nástroje a postupy (Morávek, 2023). Výchovný proces ústavní výchovy zahrnuje péči, výchovu (reedukaci, resocializaci) a terapii. V rámci tohoto procesu jsou využívány přístupy jako:

- pedagogický přístup – podpora vzdělávací dráhy dítěte;
- sociální přístup – podpora žádoucích sociálních vazeb a rozvoj sociálních dovedností;
- organizačně režimový přístup – vytvoření hranic pomocí bodového systému, vnitřního řádu, odměn a trestů a zajištění jejich respektování a uvědomování si jejich důležitosti;
- zdravotní přístup – péče o tělo a zdraví spolu s podporou zdravého životního stylu a
- psychoterapeutický přístup – rozvoj psychosociálních aspektů osobnosti. (Běhounková, 2012)

Výchovné postupy jsou ovlivněny vzájemným vztahem mezi pracovníkem zařízení a umístěným dítětem. Z pohledu historie dříve převažoval autoritativní styl, avšak v současné době převažuje spíše styl demokratický. V zařízení se nachází zcela rozdílné děti, které má vychovatel v rodinné nebo výchovné skupině na starost. Děti se liší věkem, pohlavím, povahou a zkušenostmi s životními událostmi. Proto není vhodné v takovém prostředí volit liberální styl výchovy. Takto různorodou skupinu je nutné citlivě vést a dát jí jasně vymezené hranice a pravidla, protože právě jejich existence přispívá k pocitu bezpečí. Určitý řád, důslednost, předvídatelnost reakcí a pravidelnost v každodenním fungování je pro tyto děti prospěšné. Avšak při nadměrném tlaku nebo při pocitu selhání tyto děti často volí obranný mechanismus v podobě útoku a mohou jít do agrese. Proto není vhodný ani autoritativní styl výchovy. Jako nejefektivnější se proto jeví demokratický styl, kdy dítě zná stanovená pravidla, hranice i možné důsledky jejich porušení, ale také má prostor otevřeně komunikovat, klást otázky, vyjadřovat své potřeby a v určité míře se podílet na fungování společné domácnosti. (Morávek, 2023)

Zvolený demokratický styl a kombinace uvedených přístupů se v každodenní praxi promítají do konkrétních aktivit při práci s dětmi. Následující podkapitola se proto detailněji věnuje výchovně vzdělávacím činnostem, které tvoří jádro odborné práce v ústavních zařízeních.

3.1 Výchovně vzdělávací činnosti

Následující podkapitola se zaměřuje na konkrétnější popis práce s dětmi v zařízení ústavní výchovy, kdy se jedná především o výchovně vzdělávací činnosti, které jsou strukturované a plánované. Poskytují možnost úspěšné socializace a přístupu k potřebám každého jedince.

Práce s dětmi začíná již při příchodu dítěte do zařízení. Adaptační doba je speciální režim, který uplatňují některá zařízení ústavní výchovy, trvající několik dní či týdnů. Cílem tohoto režimu je seznámit dítě s chodem zařízení, kam bylo umístěn. Důležité je, aby se neporušovaly zákonné předpisy a neomezovala se práva dítěte dle zákona č. 109/2002 Sb. Školská zařízení mají obvykle adaptační dobu stanovenou ve vnitřním řádu zařízení a pravidla platí pro všechny nově příchozí bez výjimky. Po dobu trvání tohoto režimu děti zpravidla nemohou na samostatné vycházky, mají omezené návštěvy, dovolenky i telefonování s blízkými, což může být v rozporu se zněním zákona. Avšak tato pravidla

jsou opodstatněna aktuálním fyzickým a psychickým stavem dítěte a jeho složitou rodinou situací, kdy kontakt s rodinou může být psychicky náročný a je potřeba se mu vyhnout. Jde především o individuální důvody podložené závažnými okolnostmi a vyjádřeními odborníků, mezi které patří lékař, psycholog, etoped apod. (Coufalová, 2022, online)

Dle výzkumu Tóthové a Vojtové (2010) adaptační fázi děti vnímají jako nejvíce stresovou situaci, kdy pociťují bezmoc, zoufalství a strach v souvislosti se zvykáním si na podmínky v zařízení (Běhounková, 2012). Při adaptaci na pobyt v ústavním zařízení si dítě osvojuje způsoby chování a jednání a zvyká si na podmínky a požadavky dané zařízením. Délka trvání adaptace je individuální, záleží na věku dítěte, jeho osobnosti a způsobu odebrání. Pracovníci dítěti věnují zvýšenou pozornost a poskytují mu dostatečný prostor pro individuální rozhovory. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

K důležitým úkonům v ústavní výchově patří **individuální plánování**, které zahrnuje tři základní úkoly. Prvním úkolem je určitý popis životní linie jedince v rámci sociálních systémů, kam patří rodina nebo sociální síť. Klíčový pracovník k přehledu o potřebách a potencialitách dítěte by měl mít povědomí o možné sociální opoře dítěte v jeho okolí. Druhým úkolem je návrh dostupných služeb a definice cílového stavu, k němuž by mělo po určité době dojít. Z tohoto úkolu by měl být vytvořen individuální plán podpory a péče, na kterém se podílí dítě, klíčový pracovník, popřípadě jiní pracovníci nebo rodina. Realizace individuálního plánu je třetím úkolem a ten obsahuje záznamy uskutečněných kroků a jejich dopady, což napomáhá k vyhodnocování efektivity plánu a jeho možné revizi. Úskalím individuálního plánování v zařízeních ústavní výchovy může být neangažovanost pracovníků, filozofie zařízení, absence kontrolování plnění daných úkolů, nepravidelnost či žádná aktualizace plánu, absence motivace dítěte nebo nezapojení důležitých osob. V důsledku toho se může individuální plán stát pouze formálním dokumentem ztrácející praktický smysl. (Běhounková, 2012)

Pro výkon ústavní výchovy ve školských zařízeních se zprostředkovávají **výchovně vzdělávací činnosti**. Ty obnáší edukaci klientů zařízení v rámci poruch chování, rizikového chování a osobnostního rozvoje v oblasti sociálních dovedností. V případě poruch chování a rizikového chování jde o snahu jejich předcházení, zmírňování nebo zastavení. Mezi sociální dovednosti se zařazují komunikační dovednosti, schopnost rozhodování, vytváření mezilidských vztahů či rozvíjení empatie. Se sociálními

dovednostmi také souvisí intrapsychické dovednosti zahrnující zvládání frustrace, stresu, agrese, zátěže, posilování sebeúcty či práce s emocemi (Myšková, 2018). Organizace výchovně vzdělávacích činností je součástí:

- ročního plánu výchovně vzdělávací činnosti;
- vzdělávacího programu;
- týdenních plánů výchovně vzdělávací činnosti;
- plánů zájmových činností a
- plánu rozvoje osobnosti dítěte. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Plán aktivit na příslušný školní rok zpracovává ředitel zařízení s pracovníkem zabývající se výchovou prostřednictvím **ročního plánu** a skládá se z hlavních myšlenek, směrů a cílů zařízení a z informací o zařízení a dětech. Stává se podkladem pro týdenní plány a zahrnuje formy a metody práce, termíny pedagogických rad, provozních porad a možnosti dalšího vzdělávání pracovníků. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020).

Týdenní plán je plán jednotlivých skupin zařízení, který bývá zpravidla vyvěšen na nástěnce skupiny a sepisuje ho vychovatel, což je kontrolováno vedoucím vychovatelem. Plán je sepsán v souladu s ročním plánem, situací v konkrétní skupině, pedagogicko-diagnostickými zjištěními, zájmy a přání dětí. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020).

Program rozvoje osobnosti dítěte je plánem výchovně vzdělávací péče o konkrétní dítě, který zpracovává vychovatel skupiny. Zahrnuje souhrn současného stavu, diagnostické poznatky, cíle a postupy péče, s čímž je dítě seznámeno a má možnost se vyjádřit. Dochází k jeho pravidelnému vyhodnocování, minimálně jednou za šest měsíců (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Resort školství program charakterizuje jako společný plán pracovníků a dítěte umístěného v zařízení. Je potřebný při naplňování potřeb dítěte, realizování opatření (navržené pracovníkem orgánu sociálně-právní ochrany dětí), utváření podmínek pro podporu sebedůvěry, identity a rozvoj citové stránky osobnosti, přípravě na samostatný život po odchodu a sjednocování přístupu pracovníků. Plán se skládá ze dvou částí, vyhodnocení situace dítěte ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy a pak samotný plán rozvoje osobnosti. Vyhodnocování situace obsahuje popis aktuální situace a identifikuje nenaplněné potřeby dítěte. Pro toto vyhodnocování klíčový vychovatel čerpá z individuálního plánu ochrany dítěte, z postojů a zpráv ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí, z postojů ostatních pracovníků zařízení, z informací od dítěte, od jeho rodičů, z vlastního pozorování či z pedagogické nebo psychologické

diagnostiky. Klíčový vychovatel posuzuje oblasti jako bezpečí, vztahy, zdraví, učení, volný čas, chování či emoční vývoj. Po následné analýze posuzovaných oblastí vyjmenuje nenaplněných potřeb, jimž je nutno se věnovat. Souhrnná analýza vyhodnocení situace dítěte vede k vytvoření plánu rozvoje osobnosti dítěte, jenž je konzultován s pracovníkem orgánu sociálně-právní ochrany děti. Samotný plán rozvoje osobnosti dítěte popisuje nenaplněné potřeby dítěte, udává cíle s plánovanými kroky, které směřují k naplnění potřeb a jsou termínované. Definuje osoby odpovědné za plnění kroků, pracovníka odpovědného za vypracování plánu a způsob participace dítěte. Také obsahuje vyhodnocení cílů, datum zpracování a podpis dítěte. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2026, online)

Výchovná činnost v **dětských domovech** se věnuje samostatnosti dětí, zapojení do běžného společenského života, úspěšnému ukončení vzdělání, vytváření pracovních návyků, emocionální vyrovnanosti a schopnosti sebeovládání. Výchovné činnosti zabezpečují vychovatelé rodinných skupin dětských domovů. V **dětských domovech se školou** jsou pro odbornou práci k dispozici terapeutické místnosti a denní hodnocení probíhá pomocí skupinové reflexe. Pravidelně dochází k setkání hodnotící komunity, kde probíhá hodnocení chování dětí v předešlém týdnu, plnění jejich úkolů a překládají se návrhy na činnosti, které by mohly probíhat v následujícím týdnu. Této komunity se účastní děti skupiny, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, ředitel či jeho zástupce. V **dětských diagnostických ústavech**, **dětských domovech se školou** a ve **výchovných ústavech** jsou zřizovány pracovně výchovné skupiny. V těchto skupinách jsou jedinci, jež mají ukončenou povinnou školní docházku a již se dál nevzdělávají. Účelem vytvoření těchto skupin je získání základní pracovních návyků, osvojení si teoretických znalostí souvisejících s pracovní aktivitou, rozvíjení volních vlastností, sociálních a finančních kompetencí. V diagnostických ústavech v těchto skupinách probíhají aktivity na rozvoj sociability, morálních postojů, norem a hodnotového systému. Mezi další aktivity patří estetické, poznávací, turistické nebo rukodělné činnosti či komunitní práce. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Preventivně výchovné činnosti jsou důležitou součástí pedagogického působení v zařízeních. Pedagogický pracovník by měl nést určitý díl zodpovědnosti při podpoře zdravého životního stylu dítěte a při řešení otázek primární prevence sociálně patologických jevů. Na základě odborných zkušeností by se měl pokusit určit podmínky, za jakých by mohlo dojít k nápravě nežádoucích vzorců chování, a aktivně se zapojit při

zlepšení nastalé situace, která vyžaduje řešení (Jedlička, 2017). Snahou vychovatelů je dosáhnout u dětí rozvoje pocitu pohody, zvládání životních událostí a získávání sociální důvěry a kapitálu. Rozvoje pocitu pohody lze dosáhnout poskytováním kvalitní péče a ochrany, budováním vřelých vztahů, podporou přiměřené sebeúcty a zajištěním pocitu sounáležitosti, což vede k tomu, že děti mají ze sebe dobrý pocit. Zvyšováním odolnosti a dovedností sebeřízení vede ke zvládání životních událostí, kdy jsou děti a mladí dospělý schopni správně reagovat na nastalé situace. Pro získávání přátel a vytváření zdravých sociálních vztahů napomáhá zlepšování emoční kompetence a rozvoj osobní a společenské odpovědnosti, čímž jedinec získává sociální důvěru a sociální kapitál. (Cameron, Maginn, 2012)

Pro fungování v běžném životě po odchodu ze zařízení je důležité, aby jedinci disponovali již zmíněnými **sociálními dovednostmi**, které se „uplatňují v rodinném, osobním, profesionálním, studijním, společenském životě“ (Kolář, 2012, s. 42). Sociální dovednosti lze vnímat jako nástroj pro kompetentní chování jedince. Sociální dovednosti se u dětí rozvíjejí na neformální rovině a cíleným tréninkem. K neformálními rozvoji dochází v přirozených situacích, kdy nenásilnou formou jedinec získává pozitivní zkušenosti. Cílený rozvoj zahrnuje záměrnou a intenzivní podporu získání sociálních dovedností, používání jich v běžném životě, upevnění způsobů chování a minimalizaci nevhodných způsobů chování. Rozvojem sociálních dovedností dochází k určité prevenci, k předcházení sociálnímu selhávání jedince. K metodám tréninku patří terapeutické instrukce (názorné pokyny), modelování (pozorování žádoucího modelu), hraní rolí (nácvik chování) nebo domácí úkol (opakování a zvědomování postupů). U všech metod je důležité postupovat od jednoduchého k obtížnějšímu, kdy dochází k osvojování si základních dovednosti, na které navazují komplikovanější dovednosti. (Běhounková, 2012)

V rámci pobytu v zařízení je důležité zmínit možnosti vzdělávání. Školy mohou být součástí zařízení nebo děti mohou docházet do školy mimo zařízení. Zákon o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních stanovuje právo dítěte na „vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami“ (§ 20 zákona č. 109/2002, Sb.). Psychická potřeba otevřené budoucnosti se objevuje již u dětí předškolního věku, když se chtějí něco naučit, na něco se těšit či něco překonat. Významu nabývá ve školním věku, kdy se dětí zajímají o to, proč a jak se učit, a v dospívání při plánování životní dráhy v oblasti profese, soukromého

života a osobnostního vývoje. Tato potřeba je důležitá i v dospělosti v případech, kdy si člověk uvědomuje, že budoucnost není samozřejmá (při onemocnění, stárnutí, ztrátě blízké osoby, neúspěchů u důležitých zkoušek, ztrátě zaměstnání a při dalších životních událostech). Vychovatel by měl dbát na vedení vychovávaných jedinců k horizontu otevřené budoucnosti, kdy mají schopnost něco dokázat a někým se stát. Důležitá je i podpora toho, aby si jedinec sám vytyčoval své cíle do budoucna, při čemž si uvědomí smysluplnost životního úsilí a možnou perspektivu. Období dospívání lze charakterizovat jako období hledání a přehodnocování, kdy se jedinec snaží dosáhnout určitého sociálního postavení a vytvořit si pro něj uspokojivou formu vlastní identity. (Hoferková, Pelcák, 2015)

Spolu s možnostmi formálního a neformálního vzdělávání pozitivně působí také plnění speciálních vzdělávacích potřeb, využívání zájmových organizací mimo zařízení a možnosti rozvíjení individuálního nadání dítěte. Avšak vše je ovlivněno možnostmi nabízených služeb v regionu, informovaností a přípravou pedagogů, finančními možnostmi, materiálním a personálním zajištěním (Běhounková, 2012). Dětem mohou být dle možností zařízení hrazeny náklady spojené s kulturními, sportovními, uměleckými a oddechovými aktivitami, se soutěžními akcemi, s rekreačními pobyty nebo s návštěvami u rodiny. Zařízení organizují pro děti prázdninové pobyty, výlety, kulturní či sportovní akce. (Trnková, 2018)

Děti umístěné v zařízení mají povinnost zachovávat vnitřní řád, který stanovuje určitá pravidla a režim fungování v zařízení. Režimy dne lze dle potřeby obměňovat, například při ustanovování večerky se pohlíží na věk či chování dětí nebo o prázdninách organizování volnějších aktivit, výletů a her (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Děti dle Boel-Studta, Huanga a Collinse (2023) mají v ústavní výchově nedostatek příležitostí podílet se na rozhodování. Pokud se jim takovým příležitostem dostává, může docházet ke vzniku pozitivních vazeb, k podpoře odolnosti a ke snižování rizika deviantního chování. Vědomí, že mohou ovlivnit chod v prostředí ústavní péče, může mít vliv na utváření identity a občanskou angažovanost. (Boel-Studt, Huang, Collins, 2023, online)

Při porušení povinností vymezených v zařízení může dojít ke snížení kapesného, omezení či zákazu trávení volného času mimo zařízení, ztrátě možnosti účastnit se činnosti či akce organizované v zařízení nebo zákazu návštěv, které se nezařazují mezi odpovědné osoby za výchovu nebo oprávněné zaměstnance orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Opatření

lze ukládat až na 3 měsíce. Příkladné úsilí a výsledky při plnění povinností lze odměnit udělením věcné či finanční odměny, zvýšením kapesného, povolením mimořádné návštěvy kulturního zařízení, mimořádné vycházky, návštěvy nebo prominutí opatření při předchozím porušení povinností (Zákon č. 109/2002 Sb.). Stanovení těchto opatření nebo výhod motivuje děti k očekávanému jednání a zároveň je učí převzít odpovědnost za svá rozhodnutí.

Výchovně vzdělávací působení je v ústavním prostředí provázané s odbornou podporou, vzdělávacími příležitostmi a cíleným rozvojem sociálních dovedností. Aktivity směřující k posílení psychické odolnosti a postupné osamostatňování jedinců tvoří nezbytný základ pro jejich budoucí začlenění a schopnost úspěšně zvládnout přechod do života mimo zařízení.

3.2 Možnosti následné podpory klientů

Opuštění prostředí ústavu a přechod do samostatného života představují pro mladé lidi jeden z nejvíce rizikových momentů v jejich životní dráze. Tato podkapitola se proto věnuje mechanismům následné podpory, které mají za cíl zmírnit dopady ztráty zázemí a poskytnout klientům nezbytnou záchytnou síť pro úspěšnou integraci. V následujícím textu je využíván pojem „klient“, neboť v rámci následné podpory lze hovořit nejen o dětech, ale především o dospívajících a mladých dospělých, kteří odcházejí ze zařízení ústavní výchovy.

Ředitel zařízení rozhoduje o umístění či přemístění dítěte a o zrušení pobytu dítěte, s čímž souvisí jeho povinnost podat podnět ke zrušení k příslušnému soudu. Dítě z důvodu nezaopatřenosti či pokračování přípravy na budoucí povolání má možnost v zařízení zůstat, i když nabyl plnoletosti. Smlouva uzavřená mezi nezaopatřenou osobou a zařízením musí být sepsána nejpozději do 1 roku po ukončení ústavní výchovy. Dle zákona č. 109/2002 Sb. má ředitel zařízení v rámci odchodu dítěte z důvodu zletilosti povinnost informovat obecní úřad obce s rozšířenou působností o nadcházejícím propuštění dítěte ze zařízení v zájmu zaručení návaznosti péče, nejméně 6 měsíců před propuštěním dítěte, a umožnit dítěti jednání se sociálním kurátorem. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Po odchodu mají mladí dospělí problém se začlenit do společnosti, neboť odcházejí z pro ně chráněného prostředí a většinou nemají záchytnou sociální síť v podobě rodiny,

příbuzných či jiných skupin, s nimiž mají silné vazby. Dalšími nesnázemi pro ně může být hledání zaměstnání a bydlení nebo finanční nejistota. S tím souvisí problém vytvoření si vlastního zázemí, kde musí fungovat sami za sebe. Komunikace s institucemi bývá pro ně taktéž někdy problematická (Novotný, 2015). Gottwaldová zmiňuje neschopnost mladých dospělých hospodařit s financemi, jejich neznalost cen zboží nebo absenci pracovních návyků. V otázce vztahů jsou buď nadměrně důvěřiví až naivní, nebo naopak navazují vztahy jen povrchně. Důležité je zmínit i reakce většinové společnosti na osoby, které byly v jakémkoli zařízení ústavní výchovy. Ta může svou stigmatizací znesnadnit takovýmto mladým lidem vstup do běžného života (Gottwaldová a kol., 2007). Prokop a Prokop to shrnují do třech oblastí, kde se klienti po opuštění zařízení potýkají s problémy, a to jsou **sociální nepřipravenost**, **ekonomická nesamostatnost** a **chybějící emocionální podpora** (Prokop, Prokop, 2015). Následná péče a podpora jedinců po jejich odchodu ze zařízení ústavní péče je v rámci systému ústavní výchovy klíčová. Je důležité brát ohled na věk, pohlaví, vyzrálost dítěte a jiné zvláštní okolnosti. (Běhounková, 2012)

Význam pro klienta má spolupráce s výše zmíněným **sociální kurátorem**. Sociální kuratela se zaměřuje na pomoc dětem a mladistvým po propuštění z ústavní výchovy a klade si za cíl obnovit narušené sociální vztahy, začlenit jedince zpátky do rodinného a sociálního prostředí. Také zajišťuje návaznou péči po dosažení zletilosti klientů a spolupracuje s obcemi, s Úřadem práce, s poskytovateli sociálních služeb a zařízeními pro výkon ústavní péče (Hovorka, 2021). Mezi aktivity sociálního kurátora patří základní poradenství (informace k překonání nepříznivé sociální situace), odborné sociální poradenství (zprostředkování kontaktu se společností, uplatňování práv a zájmů, sociálně terapeutické činnosti), vypracování programu individuálního motivačního postupu (řešení aktuální situace v hmotné nouzi), asistence při různých jednání nebo spolupráce s rodinami klientů z důvodu obnovení či zlepšení vztahů. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Zletilá nebo plně svéprávná fyzická osoba má nárok na zaopatřovací příspěvek, byla-li ji nařízena ústavní výchova do dne nabytí zletilosti nebo do dne nabytí plné svéprávnosti a trvala po dobu alespoň tří let. Zaopatřovací příspěvek je buď opakující se nebo jednorázový. Opakující se zaopatřovací příspěvek náleží zletilým nebo plně svéprávným osobám opouštějící ústavní výchovu, které jsou nezaopatřené, a činí 17 250 Kč za

kalendářní měsíc. Jednorázový příspěvek náleží osobě, která již není nezaopatřenou osobou a je zletilá nebo plně svéprávná, činí 28 750 Kč. (Zákon č. 359/1999 Sb.)

Služby sociální prevence jsou důležitou součástí následné podpory klientů po odchodu z ústavních zařízení. Napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou ohroženy nepříznivou sociální situací. Cílem služeb sociální prevence je pomoci překonat tyto nepříznivé sociální situace a určitým způsobem ochránit společnost před vznikem či šířením nežádoucích společenských jevů. (Zákon č. 108/2006 Sb.)

Domy na půl cesty patří mezi služby sociální prevence, která poskytuje pobytové služby osobám ve věku do 26 let, které opouštějí školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy či které byly propuštěny z výkonu trestu odnětí svobody nebo ochranné léčby. Poskytování sociálních služeb vykonává s ohledem na specifické potřeby osob, jež mají nárok na využití této služby. Služba domu na půl cesty poskytuje klientům ubytování, zprostředkovává kontakt se společenským prostředím, vykonává sociálně terapeutické činnosti a pomáhá klientům při uplatňování jejich práv, oprávněných zájmů a při obstarávání jejich osobních záležitostí (Zákon č. 108/2006 Sb.). Domy na půl cesty poskytují komplexní pomoc při osamostatňování klientů, aby se nestali závislí na systému sociální pomoci či aby tuto možnou závislost minimalizovali. Klienty vede k samostatnosti to, že se podílejí na úhradě za ubytování, udržují svoji domácnost, organizují si svůj osobní rozpočet, jednají s úřady, osvojují si a upevňují pracovní návyky a rozvíjejí svou odpovědnost. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Další službou sociální prevence, která může pomoci osobám po odchodu z ústavního zařízení, jsou **azylové domy**. Poskytují pobytové služby na přechodnou dobu osobám, které se ocitly v nepříznivé sociální situaci, jež je spojená se ztrátou bydlení. Mimo ubytování služba též poskytuje stravu nebo pomoc při zajištění stravy, sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv klientů, jejich oprávněných zájmů a při zařizování osobních záležitostí (Zákon č. 108/2006 Sb.). Azylové domy svými motivačními a aktivizačními programy podporují u klientů upevňování a rozvoj sociálních dovedností. Klienti se mohou účastnit výchovných a vzdělávacích aktivit, společně s pracovníky řeší své krizové situace, učí se životně potřebným návykům, dochází u nich k resocializaci a vytvářejí si nové sociální vazby s rodinou a institucemi. Jsou vedeni k osamostatnění tím, že si hledají stabilní bydlení a zaměstnání, čímž přijímají odpovědnost za svůj život. (Štiková, Šenková, Belicová, 2020)

Následná podpora je v České republice zajišťována také řadou nadací, nadačních fondů a neziskových organizací. Mezi tyto subjekty patří Nadace Dejme dětem šanci o.p.s., Nadace Terezy Maxové nebo projekt Začni správně (Prošková, 2022). Nadace Dejme dětem šanci pomáhá dětem a mladým lidem s přípravou na odchod ze zařízení a se začleněním do společnost po něm. Disponuje projekty Podporuj mě a Pomoz mi do života, které se zaměřují na následnou podporu (Nadace DEJME DĚTEM ŠANCI, 2025, online). Jedním z poslání Nadace Terezy Maxové je podpora mladých lidí se začleněním do samostatného života v oblastech vzdělávání a rovných příležitostí pomocí projektů Accentura Academy nebo To dáš! zahrnující podporu, doprovázení a doplňování znalostí při zajišťování zaměstnání (NTMd, 2026, online). Projekt Začni správně podporuje mladé lidi z dětských domovů formou komunity, individuálními konzultacemi a mentoringovým programem, aby se postavili na vlastní nohy a žili plnohodnotný život. (Začni správně, 2025, online)

Systém následné podpory v České republice, zahrnující odbornou pomoc sociálních kurátorů, pobytové služby sociální prevence i cílené projekty neziskových organizací, tvoří pro odcházející jedince klíčový základ pro budování nezávislého života. Propojení těchto podpůrných opatření s individuálním úsilím klienta je rozhodujícím faktorem, který umožňuje překonat počáteční bariéry samostatnosti.

Třetí kapitola představuje práci s dětmi v zařízení ústavní výchovy jako komplexní a dlouhodobý proces, jehož úspěšnost závisí na stabilitě odborného kolektivu, zvoleném výchovném stylu a individuálním plánování rozvoje každého jedince. Propojení výchovných aktivit s cílenou následnou podporou a činností neziskového sektoru vytváří pro odcházející jedince nezbytnou záchytnou síť pro jejich budoucí život. Tato teoretická východiska o metodách práce a možnostech podpory tvoří základ pro praktickou část práce, která se zaměřuje na to, jak na tyto procesy a jejich efektivitu pohlíží samotní bývalí klienti ústavních zařízení.

4 Výzkumné šetření zaměřené na vnímání ústavní výchovy vybranými bývalými klienty

Empirická část diplomové práce se věnuje kvalitativnímu výzkumnému šetření, které bylo realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými bývalými klienty školských zařízení ústavní výchovy. Text kapitoly nejprve definuje cíl výzkumného šetření, výzkumný problém a výzkumné otázky společně s tazatelskými otázkami. Následně je charakterizován výzkumný soubor a proces sběru dat. Hlavní část kapitoly se zaměřuje na analýzu a interpretaci získaných dat doplněnou o celkové shrnutí výsledků. V závěru jsou formulována doporučení pro praxi vycházející z výzkumů České školní inspekce a Nadace Sirius a osobních zkušeností a zhodnocení účastníků výzkumného šetření diplomové práce.

4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak vybraní bývalí klienti ústavní výchovy nahlíží na svůj pobyt v zařízení. Výzkumný problém je vymezen jako subjektivní pohled vybraných bývalých klientů na zkušenost s pobytem v zařízení ústavní výchovy.

V souladu se stanoveným cílem byla formulována hlavní výzkumná otázka (HVO): **Jak bývalí klienti nahlíží zpětně na pobyt v zařízení ústavní výchovy?** Pro zodpovězení této otázky bylo stanoveno šest dílčích výzkumných otázek (DVO), které pokrývají specifické oblasti ústavního života:

- **DVO1: Jaké vztahy dle hodnocení informantů vznikaly se zaměstnanci a s ostatními dětmi a jakou roli měly při pobytu v zařízení ústavní výchovy?**

  Dle výzkumu Tóthové a Vojtové (2010) jsou klíčovými vztahovými osobami jak pedagogičtí pracovníci, tak i pracovníci pomocného personálu, se kterými si děti vytvářejí bližší vztahy (Běhounková, 2012). Vysoce osobní vztahy mezi nimi se odráží v tom, zda ústavní výchova probíhala úspěšně nebo selhala (Sekera, 2009).

- **DVO2: S jakými způsoby práce a přístupy ze strany vychovatelů se během pobytu v zařízení setkali?**

  Vychovatelé by měli být důslední, spravedliví a vstřícní a schopni ovládat svoje emoce a jednání. Vztah mezi dítětem a vychovatelem by měl být založen na

vzájemné úctě, kdy vychovatel respektuje osobnost dítěte a snaží se porozumět jeho reakcím a chování. Svými vlastnostmi a chováním podporuje u dítěte důvěru v o něj pečující osoby. (Štiková, Šencová, Belicová, 2020)

- **DVO3: Jak bývalí klienti vnímali pravidla, režim a řád dané v zařízení ústavní výchovy?**

  Režim neboli uspořádání dne je většinou dáno rozhodováním personálu v zařízení a děti jsou pouze informovány. Když dítě ze zařízení není zvyklé mít podíl na vytváření programu dne, tak v dospělosti mívá problém s efektivním trávením volného času (Veřejný ochránce práv, 2022, online). Organizace dne se řídí vnitřním řádem nastaveným v zařízení a liší se dle pracovních dnů, víkendů a prázdnin. Vnitřní řád dále obsahuje týdenní program pravidla pro hodnocení dětí a jejich práva a povinnosti. (Štiková, Šencová, Belicová, 2020)

- **DVO4: Jaké vzdělávací a volnočasové možnosti měli v rámci pobytu v zařízení ústavní výchovy?**

  Zákon o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních stanovuje právo dítěte na „vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami“ (§ 20 zákona č. 109/2002 Sb.). Dle doporučení veřejného ochránce práv by dítě mělo trávit volný čas a navazovat vztahy v přirozeném sociálním prostředí mimo zařízení, s čímž souvisí možnost využívat veřejně dostupné služby jako školu, zájmové kroužky či jiné. (Veřejný ochránce práv, 2022, online)

- **DVO5: Jaké jsou rizikové a protektivní faktory ústavní výchovy?**

  Do rizikových faktorů lze započítat nedostatek trvalých vztahů, stereotypnost fungování zařízení na základě daného režimu nebo kolektivní zacházení při pedagogické i sociální práci (Sychrová, 2014). Mezi protektivní faktory patří vztah k některému z pracovníků, motivace ke studiu a dokončení předprofesní přípravy, kontakty s osobami mimo zařízení, podpora kontaktu s rodinou, získávání praktických dovedností využitelné v životě, podpora samostatnosti, finanční podpora či rozvoj sociálních dovedností. (Běhounková, 2012)

- **DVO6: Co bývalí klienti v rámci pobytu v zařízení považují za součást přípravy na samostatný život a jakou následnou podporu využili po odchodu za zařízení?**

  Klíčová osoba napomáhající dítěti při procesu přípravy na samostatný život je vychovatel, který se snaží předávat návyky, dovednosti a znalosti, jež mu usnadní život mimo zařízení. Příprava se týká oblastí jako zaměstnání, ubytování, správa financí, péče o zdraví, udržování sociálních kontaktů. Děti se podílejí na chodu domácnosti, učí se nakupovat, znát ceny nebo pečovat o mladší děti. Starší děti mohou být ubytovány do samostatných bytových jednotek nebo cestovat samostatně. Po odchodu ze zařízení může mladý dospělý využívat poradenskou činnost zařízení při řešení životních situací. Mezi následnou podporu patří Úřad práce ČR, domy na půl cesty, azylové domy, sociální pomoc, odborné poradenství, pomoc nestátních neziskových organizací (Štiková, Šenková, Belicová, 2020). Jako součást přípravy na samostatný život lze považovat udělování kapesného dětem, kdy dítě se učí zásadám hospodaření s příjmem a pozná fungování s měsíčním výplatním intervalem (Veřejný ochránce práv, 2022, online).

Následující tabulka zobrazuje hlavní výzkumnou otázku, na níž navazují dílčí výzkumné otázky, které jsou transformovány do tazatelských otázek.

Tabulka 1 *Transformační tabulka*

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky	Tazatelské otázky
HVO: Jak bývalí klienti nahlíží zpětně na pobyt v zařízení ústavní výchovy?	**DVO1:** Jaké vztahy dle hodnocení informantů vznikaly se zaměstnanci a s ostatními dětmi a jakou roli měly při pobytu v zařízení ústavní výchovy?	TO1: Jak byste popsal/a vztahy, které jste měl/a s vychovateli nebo jinými pracovníky zařízení?
		TO2: Byl někdo ze zaměstnanců, komu jste důvěřoval/a nebo s kým jste si byl/a blízký/á?
		TO3: Jak jste vnímal/a vztahy mezi dětmi v zařízení?
		TO4: Měl/a jste mezi dětmi blízkého člověka? Pokud ano, jak se ten vztah projevoval?
		TO5: Jakým způsobem podle Vás tyto vztahy ovlivnily Váš pobyt v zařízení?

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky	Tazatelské otázky
HVO: Jak bývalí klienti nahlíží zpětně na pobyt v zařízení ústavní výchovy?	**DVO2:** S jakými způsoby práce a přístupy ze strany vychovatelů se během pobytu v zařízení setkali?	TO6: Jak byste popsali přístup vychovatelů nebo jiných pracovníků k dětem?
		TO7: Lišily se jejich způsoby práce nebo komunikace, popřípadě jak?
		TO8: Co Vám na jejich přístupu vyhovovalo a co naopak vadilo?
	DVO3: Jak bývalí klienti vnímali pravidla, režim a řád dané v zařízení ústavní výchovy?	TO9: Jak byste popsal/a denní režim a pravidla, která v zařízení platila?
		TO10: Jak se v té době vnímal/a dodržování pravidel – bylo to pro Vás náročné nebo spíše přirozené?
		TO11: Měl/a jste možnost ovlivnit nebo podílet se na tvorbě režimu dne?
		TO12: Která pravidla jste považoval/a za smysluplná a která Vám vadila? Změnil se Váš pohled na ně po odchodu za zařízení?
		TO13: Jak podle Vás ovlivnil daný řád atmosféru v zařízení a vaše chování?
	DVO4: Jaké vzdělávací a volnočasové možnosti měli v rámci pobytu v zařízení ústavní výchovy?	TO14: Jaké možnosti vzdělávání jste během pobytu měl/a?
		TO15: Jak Vás pracovníci zařízení podporovali ve škole nebo při učení?
		TO16: Jaké volnočasové aktivity byly v zařízení k dispozici? Co jste postrádal/a?
		TO17: Měl/a jste možnost si volit, čemu se budete věnovat ve volném čase?
		TO18: Co osobně pro Vás mělo největší význam ve vzdělávacích nebo volnočasových činnostech?

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky	Tazatelské otázky
HVO: Jak bývalí klienti nahlíží zpětně na pobyt v zařízení ústavní výchovy?	**DVO5:** Jaké jsou rizikové a protektivní faktory ústavní výchovy?	TO19: Co Vám během pobytu v zařízení pomáhalo zvládat každodenní situace?
		TO20: Byly v zařízení věci, které podle Vás dětem spíše škodily nebo ztěžovaly pobyt?
		TO21: Co podle Vás by mělo být v ústavní výchově zachováno, co dětem prospívá?
		TO22: Co byste změnil/a, aby bylo prostředí pro děti příznivější?
	DVO6: Co bývalí klienti v rámci pobytu v zařízení považují za součást přípravy na samostatný život a jakou následnou podporu využili po odchodu za zařízení?	TO23: Jakým způsobem Vás zařízení připravovalo na samostatný život v rámci samostatnosti, práce nebo bydlení?
		TO24: Jaké dovednosti nebo zkušenosti jste během pobytu získal/a, které využíváte v běžném životě?
		TO25: Jakou podporu jste dostal/a po odchodu ze zařízení, ze strany pracovníků, organizací nebo státu? Co jste postrádal/a?
		TO26: Co podle Vás by mělo zařízení dětem poskytnout, aby se lépe připravily na návrat do rodiny nebo na samostatný život?

V úvodu rozhovorů byly zjišťovány základní informace o informantech pomocí otázek:

- Do jakého nebo jakých zařízeních jste byl/a umístěn/a?
- V kolika letech jste byl/a umístěn/a do zařízení ústavní výchovy?
- V kolika letech jste opustil/a zařízení ústavní výchovy?

Stanovené výzkumné otázky představují klíčové oblasti, které byly podrobeny analýze v rámci empirické části práce. Charakteristika zvoleného výzkumného postupu i techniky a podrobnosti o tom, jakým způsobem probíhal samotný sběr dat, jsou představeny v následující části práce.

4.2 Charakteristika sběru dat a výzkumného vzorku

K realizaci výzkumného šetření diplomové práce byla využita kvalitativní výzkumná strategie. Kvalitativní výzkum se snaží „prozkoumat určitý široce daný jev a přinést o něm maximální množství informací“. Na základě „nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují“ (Švaříček, Šeďová, 2010, s. 24). Cílem tohoto přístupu je podle Gavory „porozumět člověku, tedy chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání“. Účelem není zobecňovat získané informace, ale získat nové skutečnosti, které se pomocí kvantitativního přístupu zjistit nedají. (Gavora, 2000, s. 32)

Výzkumné šetření bylo provedeno technikou polostrukturovaného rozhovoru. Podle Reichela (2009) je technikou, která je při kvalitativním zkoumání často používána. Polostrukturovaný rozhovor lze charakterizovat tím, že tazatel má připravený soubor pevně daných témat a otázek, které může v průběhu rozhovoru prokládat doplňujícími otázkami. Výhodou je, že určitá míra formalizace ulehčuje uspořádání údajů a volnost při pokládání otázek vytváří přirozenější kontakt tazatele s informantem (Reichel, 2009). Proto výše uvedené tazatelské otázky vytvářely určitou kostru pro výzkumného šetření a během rozhovorů docházelo ke změnám jejich pořadí a znění a k doplňujícím otázkám.

Cílovou skupinou výzkumného šetření jsou bývalí klienti školských zařízení ústavní výchovy. Výzkumný vzorek byl sestaven pomocí samovýběru, kdy potenciálním účastníkům bylo nabídnuto zapojit se do výzkumného šetření a bylo na jejich rozhodnutí, zda se zúčastní (Miovský, 2006). Výzkumný vzorek je tvořen **šesti informanty**, kteří byli ve školských zařízeních ústavní výchovy umístěni po dobu minimálně dvou a maximálně třinácti let. Konkrétně se jednalo o zkušenosti z prostředí dětských domovů a výchovných ústavů.

Informanti byli dostatečně seznámeni s cílem výzkumného šetření i s průběhem polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly individuálně v pro informanty komfortním prostředí a jejich záznam byl pořizován pomocí mobilního zařízení. Před uskutečněním rozhovoru informanti podepsali informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru, který obsahoval informaci o anonymitě získaných dat a osob v rozhovoru zmíněných. Z důvodu anonymity jsou informanti v práci označeni písmeny, tedy Informant/ka A-F. V následující tabulce je znázorněn jejich přehled.

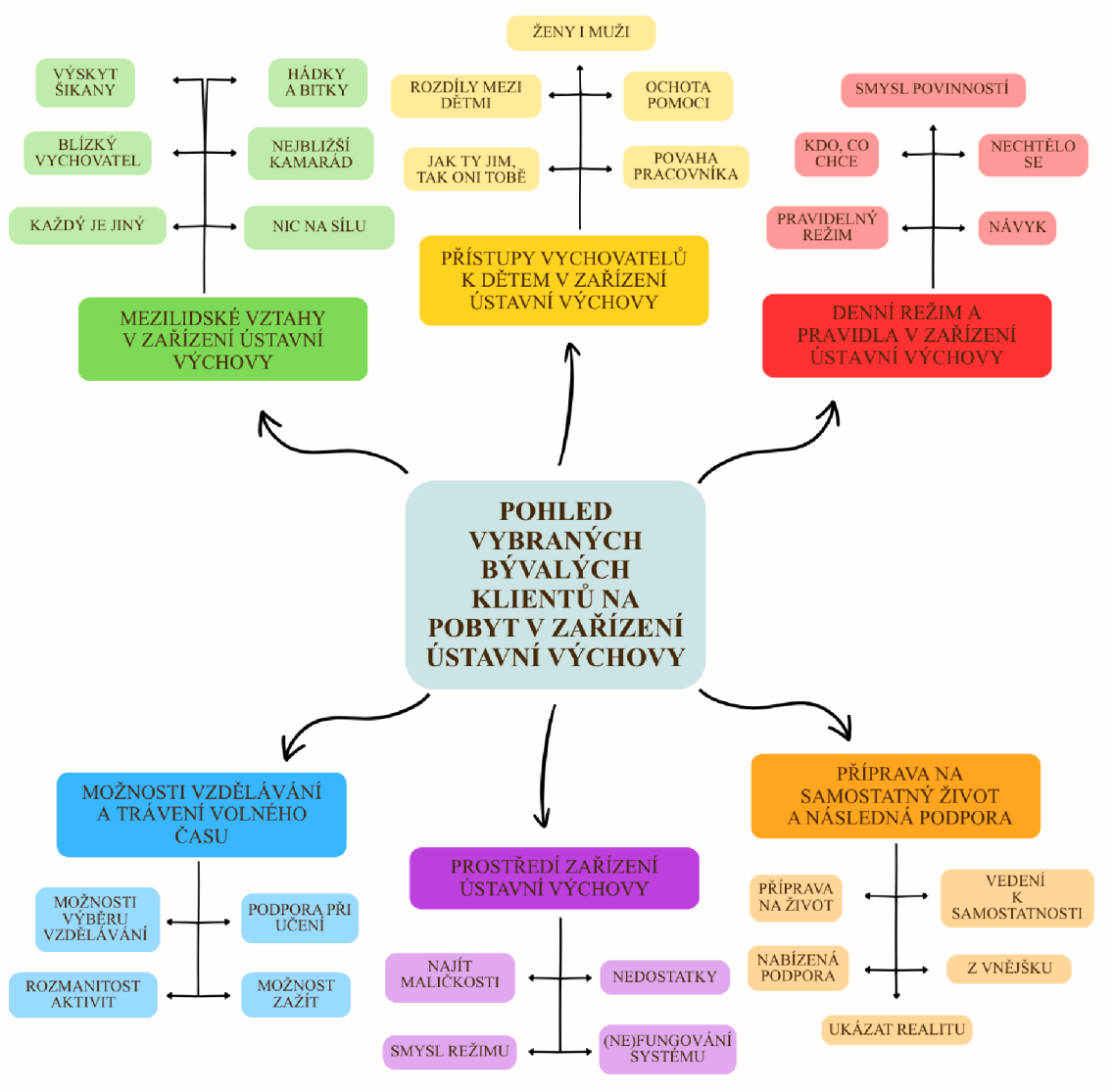
Tabulka 2 *Přehled informantů*

Informant	Zařízení	Věk	Věk při umístění do zařízení	Věk při odchodu ze zařízení
Informantka A	dětský domov, výchovný ústav	26 let	11 let	18 let
Informantka B	dětský domov	25 let	12 let	20 let
Informant C	dětský domov	20 let	6 let	19 let
Informantka D	dětský domov	25 let	10 let	18 let
Informantka E	dětský domov	26 let	14 let	19 let
Informantka F	výchovný ústav	26 let	16 let	18 let

4.3 Analýza získaných dat

Po přepisu rozhovorů do písemné podoby byla získaná data podrobena analýze prostřednictvím metody **otevřeného kódování**. Tento postup spočívá v postupném procházení textu a vyhledávání významově důležitých částí, kterým jsou následně přiřazena stručná označení – tzv. kódy. Kód může být přiřazen k různě velkým částem textu, například jednotlivým slovům, větám, odstavcům nebo i delším úsekům. Takto identifikované významové jednotky se vztahují k tématům, která souvisejí s formulovanými výzkumnými otázkami. V průběhu analýzy jsou jednotlivé kódy dále seskupovány do širších tematických celků, tedy kategorií, které spojují obsahově podobné nebo související významy (Hendl, 2008).

Přehled těchto kategorií společně s příslušnými kódy je uveden v následujícím schématu. Další text této podkapitoly je strukturován podle jednotlivých kategorií a zaměřuje se na interpretaci a rozbor odpovědí získaných v rámci realizovaných rozhovorů.



Obrázek 1 *Přehled kategorií a kódů*

Kategorie Mezilidské vztahy v zařízení ústavní výchovy

Kategorie Mezilidské vztahy v zařízení ústavní výchovy spadá pod první dílčí výzkumnou otázku: **Jaké vztahy dle hodnocení informantů vznikaly se zaměstnanci a s ostatními dětmi a jakou roli měly při pobytu v zařízení ústavní výchovy?**

Kódy: **každý je jiný**; **blízký vychovatel**; **nic na sílu**; **nejbližší kamarád**; **hádky a bitky**; **výskyt šikany**.

V zařízení ústavní výchovy vznikají různé druhy mezilidských vztahů, kam lze zařadit vztahy dětí se zaměstnanci zařízení ústavní výchovy, kdy informanti nejčastěji popisují vztahy s vychovateli. Informanti se shodují na tom, že každý vychovatel je jiný a nelze všechny pracovníky generalizovat na základě chování jednoho určitého vychovatele.

Vztahy dětí a vychovatelů souvisí i s přístupem samotných dětí, kdy každé přichází z jiného prostředí a má jiné zkušenosti. Roli ve vztazích hrají také sympatie a antipatie jak na straně pracovníka, tak na straně dítěte, jak poznamenává Informantka F: „*jako jasně, někdo ti tam sedne víc, někdo míň*“ nebo Informantka B: „*já jsem byla taková vybíravá (...) jestli mi někdo sedl nebo nesedl*“. Dvě informantky zmiňují též vliv puberty na vztahy k vychovatelům. Informantka E vypovídá, že docházelo k hádkám v pubertálním období, i když měla s vychovateli jinak dobrý vztah: „*puberťák prostě v tu danou chvíli nenávidí nebo nadává a vzpouzí se*“. Dodává, že i když hádky byly, tak přesto je měla ráda a respektovala je jako nahrazující rodiče. Podobný vztah s vychovateli měly Informantky B a F, který se projevoval respektem a snahou s nimi vycházet, a popisují ho jako dobrý až přátelský. Jako komplikovaný by se dal nazvat vztah s vychovateli v případě Informanta C, neboť se s nimi necítil dobře a měl pocit, že „*dělali svoji povinnost (...) spíš to bylo takový pracovní (...) že by tomu dávali nějaký emoce to ne*“. Informanti zmiňují kromě vychovatelů také jiné zaměstnance jako sociální pracovnice, paní ředitelky nebo paní kuchařku, se kterými měli hezké vztahy, neboť jim věnovali svůj čas a mohli se jim svěřovat.

Přestože s některými vychovateli byly vztahy komplikované, většina informantů si mezi nimi nalezla blízkého vychovatele, v případě těchto informantů šlo o blízkou vychovatelku. Informanti je popisují jako vnímavé, podporující, důvěryhodné a komplexně ochotné pomoci a vyslechnout strasti dětí. Důvodem, proč se pro ně tyto konkrétní vychovatelky staly blízkými, je čas, který jim věnovaly, aktivity, které vymýšlely, nebo pozornost a pochopení, které ve svém stavu potřebovaly. V případě Informantky F byla blízkou osobou paní ředitelka výchovného ústavu, se kterou si rozuměla a měla s ní možnost trávit určitý čas. Zmiňuje, že takovým stylem se chovala ke všem svěřencům: „*ona tam všem pomáhala, se všema se snažila mít dobrý vztahy, i když teda některý se k ní chovali ošklivě, tak ona stejně na nikoho nikdy nezanevřela a opravdu to tam vedla velmi dobře*“. I informant C, který neměl s vychovatelkami úplně dobré vztahy, poznal paní vychovatelku, které si velmi vážil a měl ji rád: „*ta byla jediná, která to tam dělala fakt se srdcem*“. Oceňuje její přístup a svým způsobem ji v té době litoval, že musela pracovat v takovém kolektivu, jaký tam byl. Informantka A zavzpomínala na paní vychovatelku, která jí pomohla navzdory limitům její práce vychovatele, kdy jí dala možnost opustit zařízení výchovného ústavu, aby si vyřídila potřebné osobní záležitosti: „*Já jsem potřebovala vyřešit svůj osobní život (...). My jsme*

se domluvily, že mě pustí, že uteču takzvaně, ale že se vrátím za dva dny. (...) ona viděla, že jsem nešťastná, tak mi pomohla (...) není to slučitelný s tím, aby to ten vychovatel dělal". Dodnes si váží její odvahy porušit pravidla zařízení jen proto, aby pomohla svěřenkyni vyřešit si záležitosti mimo zařízení. Z výpovědí vyplývá, že blízký vztah mezi vychovatelem a dítětem nevzniká jen z důvodu důvěry ze strany dítěte, ale také důvěry ze strany pracovníka.

Dalšími důležitými mezilidskými vztahy jsou vztahy mezi dětmi v zařízení, konkrétně v rodinných nebo výchovných skupinách. Většina informantů přiznává, že mezi dětmi nešlo o kamarádství v pravém slova smyslu, ale spíš o snahu vycházet s ostatními tak, jak zmiňuje Informantka A, „*abys tam nějakým způsobem přežila*". Pro ni šlo především o kamarádství z nouze, a ne o opravdové, natož dlouhodobé. Informantky B, D a F si vždy důvěryhodné přátele vybíraly dle svých požadavků nebo si vystačily samy. Informantka D poznamenává, že „*ten, kdo se choval slušně, tak jsme s ním uměli vyjít (...) vybrali jsme si svoje lidi*". Informantka B podotýká, že nevyžadovala takovou podobu vztahů, aby byla se všemi za každou cenu zadobře, ani když zařízení opustil jí blízký člověk: „*nikdy jsem si nehledala náhražku, že nemám nikoho, tak teďka na sílu půjdu a někoho si* najdu". Pro Informantku F ve výchovném ústavu bylo těžké někomu věřit, neboť tam podle ní panovala velká přetvářka: „*prostě dělali, jaký jsou kamarádky, a pak div tě zezadu nepobodali*". Oproti ostatním pro Informanta C a Informantku E byly vztahy mezi dětmi přátelské, kdy si vzájemně byli oporou a dokázali si vyjít vstříc. Informantka E kolektiv dětí přirovnává k fungování rodiny, kdy se společně podíleli na plnění povinností a trávili spolu čas. Různorodost výpovědí ukazuje, že vztahy mezi dětmi v zařízení je ovlivněno zkušenostmi dětí a jejich osobnostmi, které se často liší.

Stejně jako v případě vztahů s vychovateli, tak i v rámci vztahů mezi dětmi informanti uvádí, že mezi dětmi měli nejbližšího kamaráda. Tři informanti tak popisují především své sourozence, kterým jediným věřili. V rozhovoru při otázce, zda tam byla osoba, které mohla věřit, Informantka D podotýká, že „*krom rodiny ne*". Informantka E při rozhovoru neváhá a označuje jako nejbližšího kamaráda bratra: „*jednoznačně brácha*". Mezi ostatními dětmi v zařízení si nejbližšího kamaráda našli Informant C a Informantka F, kdy jejich přátelství trvala po celou dobu pobytu. Informantka F popsala projevy přátelství následovně: „*to byla jako moje spřízněná duše (...) když měla nějakej problém, tak jsem ji bránila (...) když jsem já měla problém, ona bránila mě, takže jako s tou jsme tam fakt táhly za jeden provaz*". Informantka A nalezla kamarády v zařízení, ale

nepopisuje přátelství s nimi v té době jako pevné, avšak dodává, že po odchodu ze zařízení se jejich vztah prohloubil a „*vyloženě takový to kamarádství vzniklo až jako poslední roky*“. Pro děti v ústavních zařízení na základě rozhovorů je těžké někomu důvěřovat a svěřovat se se svými těžkostmi, a proto si pečlivě v době pobytu volili důvěryhodné osoby.

Informanti připouští, že se v kolektivech docházelo k pošťuchování, soupeření, hádkám nebo bitkám. Z výpovědí některých informantů je zjevné, že vznikaly skupiny dětí nebo tam byli osamocení jedinci, jak zmiňuje Informantka E: „*jedna parta, druhá parta a pak tam byl prostě ten, co byl pátý kolo u* vozu“. Dle Informantky A se v zařízeních vyskytovalo rozdělování silnější a slabší jedinec: „*Když je nějaký silnější jedinec, tak ty slabší budou kráčet za ním, aby byli pomyslně v bezpečí. Ten, koho si vyhlídnou, třeba toho nejslabšího jedince, tak po něm půjdou a buď to nějak ustojíš, nebo to neustojíš.*“, při čemž dodává, že děti přicházejí z různých prostředí, jsou určitým způsobem frustrovaní, což se projevuje uzavřením do sebe nebo ventilováním navenek pomocí agresivního chování. Pojem agrese zmiňují především Informantky A a F ve spojitosti s pobytem ve výchovném ústavu, kde násilí bylo běžné především v počátcích pobytu. Informantka F to popisuje tak, že nic jiného nezbývalo: „*jsem se tam několikrát musela poprat, abych si získala nějakej respekt, a pak už si nikdo ke mně nedovolil (...) první ty čtyři pět měsíců to bylo hodně kritický, ale zvládla jsem to*“. Něco podobného zažila i Informantka A při příchodu do výchovného ústavu: „*když tam přijdeš novej, tak tě zbijou (...) tohle na tebe zkusí (...) když jsem nastoupila na barák, tak jako hodně jsem tam dostala (...) seš novej, takže se jim nelíbíš prostě automaticky*“ a dodává, že na všechno se dá zvyknout, adaptovat se na prostředí a fungovat. Informanti pobývající v dětských domovech se o tak zjevném násilí nezmiňují, avšak podotýkají, že hádky a neshody se tam vyskytovaly.

Zásadním tématem, který je potřeba v této kategorii zmínit, je výskyt šikany v zařízení ústavní výchovy. Většina informantů konstatuje, že se s určitou formou šikany setkala a jednalo se povětšinou o psychikou formu. Ta se projevovala nadáváním, shazováním, výsměchem či vyhrožováním. Agresorem v těchto případech byl starší jedinec, který byl určitým způsobem zadobře s vychovateli. Z toho důvodu se informanti báli ozvat nebo se svěřit, jak popisuje Informantka B: „*kdybych to někomu řekla, tak nebude věřit, protože ji měl radši*“. V případě Informantky A došlo k tomu, že se svěřila vychovateli, avšak řešení se jí nedostalo: „*hodně říkali, tak si jí nevšímej nebo tak se jí vyhýbej*“, což bylo

docela obtížné, když s tou osobou žila pod jednou střechou. Oproti tomu Informantka E to řešila sama v sobě a nechtěla se svěřovat: „*já spíš svý problémy a takový ty démony se snažím řešit sama v sobě, než abych hnedka běžela a stěžovala si*“. Na otázku, kdy šikana skončila, informanti odpověděli, že skončila po odchodu agresora ze zařízení. Z výpovědí vyplývá, že šikana nebyla řešena způsobem, který by vedl k jejímu ukončení. V takových případech hraje velkou roli přístup vychovatele k jeho práci a k dětem jemu svěřeným, čemuž se věnuje následující kategorie.

Z výpovědí informantů vyplývá, že mezilidské vztahy v prostředí zařízení ústavní výchovy byly různorodé a ovlivněné jak osobností dětí, tak přístupem jednotlivých pracovníků zařízení. Někteří informanti popisují vztahy s vychovateli jako podporující a důvěryhodné, zatímco jiní je vnímají spíše jako formální. Podobná odlišnost se objevuje i ve vztazích mezi dětmi, které byly často ovlivněny dynamikou kolektivu, adaptací na prostředí zařízení a individuálními zkušenostmi jednotlivých dětí.

Kategorie Přístupy vychovatelů k dětem v zařízení ústavní výchovy

Přístupy vychovatelů k dětem v zařízení ústavní výchovy je kategorie vztahující se k druhé dílčí výzkumné otázce: **S jakými způsoby práce a přístupy ze strany vychovatelů se během pobytu v zařízení setkali?**

Kódy: **povaha pracovníka**; **jak ty jim, tak oni tobě**; **rozdíly mezi dětmi**; **ochota pomoci**; **ženy i muži**.

Vychovatelé a jejich přístup patří mezi důležité faktory ovlivňující pobyt dětí v zařízení ústavní výchovy. Podobně jako v rámci zkoumání vztahů mezi dětmi a vychovateli je dle výpovědí informantů zjevné, že na přístup vychovatele k dětem má vliv osobnost vychovatele, tedy že každý vychovatel je jiný. Informantka E vypovídá: „*byli tam přísnější, byli tam hodnější, ale snažili se udržet nějakej ten stálej přístup*“, kdy vychovatelé volili rovné podmínky. To také potvrzuje Informantka F: „*jak přistupovali ke mně, která v jiným zařízení nebyla, tak hezky přistupovali k člověku, který tam byl za drogy*“. Informanti podotýkají, že po čase stráveném v zařízení už poznali, jací jsou vychovatelé, a dokázali posoudit jejich reakci na možný požadavek. O tom se vyjadřuje Informantka B: „*byl někdo, kdo víc povolil, na koho jsem mohla víc zkusit, nebo jsem věděla, že určitě nepovolí*“. Informantka A doplňuje, že „*furt to jsou lidi (...) takže oni ty vychovatelé mají nějaký cítění*“ a jako příklad uvádí situaci ve výchovném ústavu, kdy

dívce s abstinenčními příznaky vychovatelka dovolila vycházku, aby si mohla zakouřit: „*v závěru nechce nikdo, aby tam ty děti trpěly*“.

Většina informantů popisuje přístup vychovatelů jako spravedlivý, kdy vychovatel se choval v závislosti na chování dítěte, jak uvádí Informantka B dle každého zásluh. Informantka E to shrnuje následovně: „*když ty se budeš chovat slušně nebo tak, jak se od tebe očekává, že se budeš chovat, nebo na svůj věk, že nebudeš dělat problémy nebo nebudeš vyhledávat problémy, tak se o ni k tobě budou taky chovat slušně*“. Nejedná se ovšem pouze o chování k sobě navzájem, ale také o přijetí zodpovědnosti za své jednání. Když dítě něco provedlo, vždy následovalo pokárání nebo trest ve formě zákazu telefonu, vycházek, televize nebo vybírání si kapesného, jak podotýká Informant C. Oproti ostatním informantům Informantka D pociťovala v rámci udílení trestů určitou nepřiměřenost: „*některý to trestání bylo zbytečný (...) stačilo dát nějaký kárání než takový blbý tresty, co dávali*“, tudíž z toho je patrné, že vnímání prohřešků je subjektivní.

Vychovatel figuruje v zařízení jako autorita, kterou by měly děti respektovat, avšak ta autorita by měla zajistit spravedlivý přístup. Někteří informanti připouští, že určití vychovatelé měli mezi dětmi takzvané oblíbence a přistupovali k nim jinak. Dodávají však, že to nebylo tak významné a jednalo se spíše o menší ústupky. Informantka B udává jako důvod upřednostňování dobu umístění dítěte. Z toho plyne, že i v těchto případech hraje roli sympatie a antipatie, avšak nemělo by k tomu v rámci zajištění spravedlnosti docházet. V souvislosti s výskytem šikany, jak bylo zmíněno v předešlé kategorii, viditelná oblíbenost zabránila tomu, aby se dítě svěřilo autoritě, která by měla zajistit bezpečí každému dítěti. Avšak většina informantů nikdy zásadně nepocítila, že by vychovatelé dělali rozdíly mezi dětmi.

Přes možné neshody a problematické vztahy informanti uznávají, že vychovatelé byli osobami, které byly ochotny pomoci, když bylo potřeba. Informantka F poznamenává, že vychovatelé dělali, co bylo v jejich silách: „*opravdu se snažili s těma lidma pracovat (...) opravdu dávali takovejch šancí, opravdu hledali způsoby, jak jim pomoct*“. Stejně to vnímá také Informantka B: „*vždycky když jsem potřebovala, tak mi vyhověli (...) ne úplně přes čáru*“, čímž poukazuje na daná pravidla, přes která se nemohlo jít. Informant C souhlasí s tím, že vychovatelé byli ochotni pomoci v různých případech, ale ve spojitosti s duševním rozpoložením postrádal potřebnou podporu: „*když nás něco trápilo, tak to už byl náš problém*“. Podobný pohled na to mají Informantky A a D, které mají pocit, že

jejich rozpoložení vychovatelé brali na lehkou váhu. Konkrétně Informantka D zmiňuje: „*všechno zlehčovali (...) když se řešil psychický stav, tak mi na to odpověděli: vy ste mladý*“ a následně přiznává, že u ní docházelo k sebepoškozování, čehož si vychovatelé dlouhou dobu nevšimli. Informantka A potřebnou podporu postrádala tehdy, když se stala obětí psychické šikany a hledala porozumění: „*já jsem se potom stahovala, že jsem nechodila na obědy, nechtěla jsem chodit na různý aktivity, co se tam děly (...) automaticky jsem byla hozená do takovýho pytle jako problémový nezačlenitelný holky (...) nikdo už se nezajímal o to, co se vlastně děje, proč tam nechci*“. Avšak dodává, že ve výchovném ústavu byl jiný přístup než v dětském domově: „*ti vychovatelé to řešili daleko víc a do hloubky v tom výchovným ústavu, protože viděli tu realitu toho, že děti jsou zlí, že jsou problémoví (...) ty problémy (...) se to víc řešilo a víc se na to dbalo*“ a tím vysvětluje důvěru a bližší vztah k vychovatelům ve výchovném ústavu než k vychovatelům v dětském domově, což koresponduje s vyjádřením Informantky F, která chválí přítomnost odborných pracovníků ve výchovném ústavu. Naproti tomu informanti z dětského domova negativně hodnotí málo časté návštěvy psychologa, které byly jednou za měsíc, a nedůvěru v něj. Na základě odpovědí je patrné, že děti potřebují nejen odpovědný přístup vychovatelů, ale také přítomnost odborných pracovníků zaměřující se na jejich psychické zdraví.

V neposlední řadě je příhodné zmínit i přítomnost vychovatelů mužů. Většina informantů uvádí, že v zařízení, kam byli umístěni, byl vyrovnaný počet mužů a žen nebo byl přítomný alespoň jeden muž v rodinné či výchovné skupině, jak uvádí Informantka E: „*tam byla skupinka a byl tam mužskej vzor a ženskej vzor (...) byla tam jak žena, tak i muž*“. Informant C a Informantka F však podotýkají, že jim v zařízení chyběla tzv. „mužská ruka“. Informant C zmiňuje, že v zařízení byl přítomen pouze jeden vychovatel, který byl ze začátku dle jeho slov fajn, ale postupem času se změnil: „*ty kolegyně ho úplně změnily (...) začal se chovat jako tety (...) když mohl, tak se něčemu vysmál s těma tetama*“. Informantka F poznamenává, že muži vychovatelé byli jen na noční službu a přes den tam byly samé ženy, což je podle ní chyba: „*myslím si, že určitý lidi by měli větší respekt, spíš z chlapa než z ženský (...) noční uměli víc usměrnit než ty ženský*“. V zařízeních ústavní výchovy dlouhodobě převažují vychovatelky ženy, ale je zřejmé, že mužský vzor je vždy nějakým způsobem přítomen.

Někteří informanti zmiňují i samotný přístup k profesi vychovatele ve smyslu, že se v zařízení nacházeli vychovatelé, kteří svoje působení brali buď jako práci nebo jako

poslání. O tom se zmiňuje Informantka D: „*někdo to bral jako práci, kterou si odbyde, a jiný to bral jako poslání*“. Informantka A to pociťuje stejně a myslí si, že jsou osoby, které tam nemají být: „*jsou tam lidi, kteří i přesto, že to není na první pohled znát (...) ten člověk je třeba na tebe zlej nebo tě šikanuje a tak*“, přičemž také zmiňuje moc v rukách vychovatelů: „*každý ten pracovník má pomyslně v rukách moc a může spoustu věcí změnit, spoustu věcí pokazit, spoustu věcí vylepšit*“. Z pohledu Informanta C se na práci vychovatelů podepsalo jejich rozpoložení: „*přišlo mi, že byli spíše jako vyhořelí, že už byli unavený z tý práce*“. Při jejich práci bylo vidět, že někteří mají určité rodinné problémy, což si v některých případech ventilovali na svěřených dětech.

Mezi vychovateli se dle informantů nacházeli tací vychovatelé, kteří tu práci brali opravdu jako poslání, což pociťovali v souvislosti s volným časem, s podporou při učení nebo s menšími ústupky. Informantky E a F poznamenávají věci, kterých si na vychovatelích v době pobytu vážily. Informantka E oceňuje dodržování slibů vychovatelů: „*když něco slíbili, tak to tak opravdu bylo (...) když člověk něco slíbí a dodrží to, tak to upevňuje vztah přece jenom trošku (...) je blíž*“ a to upevňovalo pocit té důvěry k pracovníkům. Informantka F hodnotí pozitivně snahu motivovat děti v zařízení: „*snažej se to prostě zpříjemnit, a hlavně namotivovat a naučit do toho života, co ty holky potřebujou, ale ne každej si toho tam vážil*“, přičemž jako motivaci považuje pořádané výlety, prodloužené vycházky nebo návštěvu doma. Proto bylo potřeba se chovat určitým způsobem a dodržovat daný řád zařízení, čímž se zabývá další kategorie.

Z výpovědí informantů vyplývá, že přístup vychovatelů měl významný vliv na prožívání pobytu v zařízení ústavní výchovy. Zatímco někteří vychovatelé byli vnímáni jako podporující a motivující, jiní byli popisováni jako unavení či méně citliví k psychickým potřebám dětí. Významnou roli v přístupu k dětem hrála osobnost vychovatele, jeho přístup k práci i schopnost vytvářet důvěryhodný vztah s dětmi.

Kategorie Denní režim a pravidla v zařízení ústavní výchovy

Kategorie Denní režim a pravidla v zařízení ústavní výchovy spadá pod třetí dílčí výzkumnou otázku: **Jak bývalí klienti vnímali pravidla, režim a řád dané v zařízení ústavní výchovy?**

Kódy: **pravidelný režim**; **návyk**; **nechtělo se**; **kdo, co chce**; **smysl povinností**.

V zařízení ústavní výchovy děti musí respektovat nejen vychovatele jako autoritu, ale také stanovený režim a pravidla, která je potřeba dodržovat. Informanti popisují režim v zařízení jako pravidelný, kdy byl program dne časově daný. Školní den Informantka B líčí následovně: „*tak normálně jsme ráno vstali (...) snídaně, potom jsme se rozjeli do škol (...) po škole jsme museli udělat úkoly, co jsme měli, a potom jsme měli volno, to jsme si dělali to, co jsme chtěli (...) pak večeře (...) každý měl nějakou službu, pak uklidit si pokoj, přišla noční a spát*“, což souhlasí s ostatními odpověďmi informantů. Informant C doplňuje, že ráno menší děti byly buzeny a starší už se mohly budit pomocí telefonu a že si samy připravovaly svačiny a pití do školy, čímž byly děti vedeny k určitým povinnostem. Všichni věděli, že „*jsou povinnosti, a pak je zábava*“, jak podotýká Informantka D. Víkendové dny se lišily od školních dnů a probíhaly dle Informantky E takto: „*měli jsme prodloužený vstávání, ale taky jsme měli svoje povinnosti (...) v sobotu to bylo volnější a tam se nám snažili najít nějakou aktivitu nebo se jelo někam na výlet (...) v neděli byl generální úklid, pak jsme měli volno (...) mohli jsme koukat na televizi nebo hrát hry nebo lítat po venku podle počasí*“. Informantka F pozitivně hodnotí víkendové dny ve výchovném ústavu v rámci samostatné přípravy oběda: „*v pátek jsme chodili na nákup (...) každá ta skupina (...) a pak jsme si vařili sami (...) že se naučíme jako nějakým způsobem vařit, že budeme připravený do toho života*“. Stejnou zkušenost s vařením ve výchovné ústavu má také Informantka A, která ovšem dodává, jak problematický proces to byl: „*tam to je v několika lidech a každej chce něco jinýho (...) těžký se domluvit*“, avšak vždy se to muselo nějak udělat.

Do zařízení nastupují děti z různých prostředí, kde každé fungovalo jinak. Když je umístěno v zařízení, je potřeba si navyknout na podmínky dané v pro něj novém prostředí. Informantka E spolu s Informantkou F popisují, že u nich došlo k celkem rychlému přizpůsobení, neboť na většinu povinností byly zvyklé z domova, jak podotýká Informantka E: „*to fungovalo prostě na principu normálně klasický domácnosti (...) prvně povinnosti, pak volno*“. Informantka F zdůrazňuje naučení v rodině: „*já jsem prostě na to byla zvyklá z domu a mamka s taťkou nás vedli k hygieně, uklízení, takže prostě to bylo jako doma*“. Snazší přizpůsobení těchto dvou informantek lze pravděpodobně vysvětlit tím, že byly umístěny do zařízení ústavní výchovy v pokročilejším věku, kdy jedné bylo 14 let a druhé 16 let. Informant C, který byl umístěný ve věku 6 let, se dokázal dle svých slov jednoduše přizpůsobit tomu chodu v zařízení, neboť na to byl zvyklý už od nízkého věku. Informantky A, B a D si postupem času na daná pravidla a režim zvykly,

protože věděly, že pokud si neudělají své povinnosti, budou samy proti sobě, neboť mohlo dojít na zákazy. „*Prostě přepneš (...) adaptuješ se na to prostředí a funguješ*“, jak zmiňuje Informantka A svou zkušenost s výchovným ústavem.

Informanti přiznávají, že povinnosti nebyly jejich oblíbenou součástí dne. Jak podotýká Informantka E: „*i já jsem občas remcala, že se mi to dělat nechce*“ nebo Informantka A: „*jasný, že se mi to nelíbilo (...) nic z toho se mi nelíbilo*“. Mezi věci, které považovali za neoblíbené, informanti zařazují ranní vstávání, úklidy nebo večerka. Informantka D popisuje své chování při plnění svých povinností: „*takový to, že jsem dělala na truc, že to nebudu dělat (...) radši jsem se zavřela do pokoje a ignorovala jsem je, takže zbytečný zápisy*“. Informanti postupně dospěli k tomu, že plnění těchto povinností je nezbytné a že jejich neplnění může vést k určitým omezením.

V rámci režimu dne po splnění svých povinností měli informanti čas, se kterým mohli naložit podle svých představ a možností, které v zařízení měli. Odpověď Informantky B shrnuje odpovědi ostatních informantů takto: „*každej si dělal, co chce (...) co uzná za vhodný*“. Informantka D zmiňuje vzájemnou domluvu s vychovateli, aby to nebylo v rozporu s daným režimem zařízení. Dle Informanta C s věkem přicházely i větší možnosti například v rámci vycházek: „*když už nám bylo 15, tak to už bylo na nás (...) to už jsme mohli klidně i do půlnoci*“, kdy dostávali větší volnost.

S odstupem času si informanti uvědomují, jak velký smysl mají pravidla a režim daného zařízení, kdy plnění povinností jim dalo určitý vhled do budoucího života. Shodují se na tom, že bez určitého řádu by zařízení ztratila svou funkci, jak podotýká Informantka B: „*ten režim, ten měl smysl, protože kdyby ten režim nebyl, tak nevím, jak by to vypadalo*“ stejně jako Informantka A: „*pravidla tady v těch zařízení jsou potřeba k tomu, aby byl nějaký režim pro tadycty lidi a aby to nedopadlo katastrofou (...) prostě to tak je a musí to tak být*“. Informantka E to bere jako věci, které se musí dodržovat a dle ní to tam fungovalo, jak mělo. Informantka D v tom vidí především získání odpovědnosti za fungování v rámci zařízení, což přináší také do budoucího samostatného života uvědomění si, že je nutné plnit si určité povinnosti, které dle jejích slov nikdo jiný neudělá. Informantka F vyzdvihuje povinnosti, k jejichž plnění byla v zařízení vedena a považuje je za cenné: „*určitě to vstávání (...) myslím si, že naučit se vstávat a vědět, že musíš prostě přijít někam včas (...) další věc, to vaření o víkendu (...) to už si připadáš, jak kdyby si bydlela sama a víš, že si musíš uvařit, aby ses najedla (...) a určitě to uklízení*

(...) naučilo mě to hodně, připravovalo mě to nějakým způsobem do toho života". Někteří informanti brali plnění povinností jako něco, co museli a bez čeho by nemohli jít ven, být na telefonu nebo jít déle spát. Avšak to plnění povinností není jen o tom, že by bez toho neměli výhody, ale že se tím učí do života, který nastane po jejich odchodu ze zařízení.

Z výpovědí informantů vyplývá, že režim a pravidla v zařízení ústavní výchovy představovaly důležitou součást každodenního fungování. Ačkoli některé povinnosti nebyly vždy dětmi přijímány pozitivně, většina informantů s odstupem času uznává jejich význam pro rozvoj samostatnosti a odpovědnosti. Režim zařízení tak byl vnímán nejen jako prostředek organizace každodenního života, ale také jako nástroj přípravy na budoucí samostatný život.

Kategorie Možnosti vzdělávání a trávení volného času

Možnosti vzdělávání a trávení volného času je kategorií vztahující se ke čtvrté dílčí výzkumné otázce: **Jaké vzdělávací a volnočasové možnosti měli v rámci pobytu v zařízení ústavní výchovy?**

Kódy: **možnosti výběru vzdělávání**; **podpora při učení**; **rozmanitost aktivit**; **možnost zažít**.

Součástí pobytu v zařízení ústavní výchovy je docházka do vzdělávací instituce, která může být buď součástí zařízení nebo se nachází mimo něj. Základní vzdělávání bylo samozřejmé a informanti měli základní školu ve stejné obci jako zařízení nebo dojížděli mimo obec hromadnou dopravou nebo byli dováženi vychovateli. Ohledně středoškolského studia se informanti shodují na tom, že měli možnost výběru střední školy, avšak tento výběr byl do určité míry omezen podmínkami zařízení. Většina informantů zmiňuje, že si mohli zvolit střední školu dle svých kritérií. Informantka E to popisuje: „*střední školu, tak tu jsme si mohli vybrat (...) měli jsme volnou ruku v tomhle, že jsme mohli chtít, ale samozřejmě v rámci možností*". Stejně to pociťují také Informantky A, D a F a Informant C. Informantka A doplňuje, že možnosti tam skutečně jsou, ale dle jejího názoru o to nemá většina dětí zájem, a že ze strany vychovatelů se používala věta: „*aspoň ať máš výuční list*". Informantka F již před umístěním do zařízení, kam byla umístěna v 16 letech, docházela na střední školu, proto si jinou školu již nevybírala a dokončila započaté studium v zařízení, které mělo stejný obor shodou okolností k dispozici. Informantka D si sice vybrala střední školu dle svých kritérií, ale

zařízení jí neumožnilo podmínky, aby studium mohlo probíhat: „*já jsem byla na obchodní akademii a v dětském domově mi zamítli notebook, že mně ho dávat nebudou kvůli škole, že ho nepotřebuju, že mám počítač ve škole (...) na škole tenkrát bylo psaní všema deseti a měla jsem se to učit doma (...) v dětským domově mi ho nedali*“ a z toho důvodu musela přestoupit na jinou střední školu. Oproti ostatním informantům Informantka B pociťovala omezení ve výběru střední školy, kdy dostala na výběr ze škol, které nějakým způsobem komunikují s dětským domovem, a proto nebyla spokojena s oborem, který nakonec studovala. Z výpovědí je patrné, že určité možnosti výběru střední školy byly, avšak objevila se určitá omezení pro některé informanty.

Se vzděláváním souvisí určitá podpora ze strany vychovatelů, která může být formou slovní nebo pomoci s přípravou do školy. Informanti mají především pozitivní zkušenosti s podporou v učení, kdy vychovatelé byli ochotni pomoci. Jak zmiňuje například Informantka B: „*když jsem potřebovala s něčím pomoci, tak mi určitě pomohli*“ nebo Informantka E: „*když za ním člověk přišel, protože potřebuje třeba přezkoušet nebo potřebuje něco vysvětlit jako nějak polopaticky (...) tak to samozřejmě*“ a dodává, že si váží přístupu vychovatelů při konání přijímacích zkoušek na střední školu: „*normálně mě odvezli i na přijímačky, na písemný i talentovaný a normálně to se mnou celý absolvovali*“, což považuje za velkou podporu. Informantka A nepociťovala dle svých slov takovou podporu v učení: „*tam si sama za sebe a oni tě nevedou nějakým způsobem (...) nějakým způsobem tě tam hlídají, ale zrovna učivo, to oni moc nehrotí (...) to není pro ně podstatný*“ popisuje svoje zkušenosti ve výchovném ústavu. Když vzpomíná, jak to bylo v dětském domově, tak poznamenává určitou pozornost a účast vychovatelek při učení, avšak nepovažuje to za významné.

Informant C pociťuje při otázce na podporu při učení vychovatelů smíšené pocity, kdy stejně jako ostatní informanti potvrzuje jejich snahu při pomoci s přípravou do školy: „*při učení byli aktivní, že když jsme potřebovali něco vysvětlit, tak ano (...) všechno to hezky vysvětlili (...) v tomhle se aspoň tak nějak snažili*“, ale negativně popisuje jejich přístup při podávání přihlášky na střední školu, kdy se mu podpory nedostalo: „*jsem se dozvídal, že: ty na to nemáš, nemáš na to známky, ty to nezvládneš (...) ať to vůbec nezkouším, že to nemá cenu*“. V důsledku toho věřil, že to nezvládne, proto podcenil přípravu a přijímací zkoušky nesložil úspěšně, po čemž následoval ze strany vychovatelů posměšné či negativní komentáře. Postrádal podporu, která byla tak potřebná při jednom z milníků dospívání, avšak postupem času získal víru v sebe sama a je schopen vytěsnit negativní

komentáře vůči jeho osobě. Z odpovědí informantů je patrná důležitost přístupu vychovatele k dítěti při pobytu také v rámci přípravy na budoucí povolání.

Při pobytu v zařízení hraje roli také volný čas a možnosti jeho trávení nabízené ze strany zařízení. Z výpovědí informantů vyplývá, že nepociťují, že by jim nějaké možnosti trávení volného času v době pobytu chyběly. Zařízení informantům poskytovalo společenské hry, kdy se zapojili také vychovatelé, provozování sportu, vycházky, aktivity organizované ve spolupráci s jinými zařízeními, tábory nebo dovolené. Informantka E to shrnuje: „*mohli jsme mít vycházky po vsi (...) chodili jsme na fotbalák nebo na hřiště (...) když jsem byla potom starší, tak byly i noční vycházky (...) v areálu, tam jsme měli hřiště, tam jsme trénovali volejbal nebo jsem si tam hráli s míčem (...) když bylo špatný počasí, tak jsme tam měli hry, karty*“ a nevnímá žádné omezení ze strany zařízení. Mezi další provozované sporty zařazuje Informant C basketbal, házenou, fotbal nebo zmiňuje trávení času v posilovně, což uvádí také Informantka F. V rámci aktivit spojující více dětských domovů vzpomíná Informantka B na takzvaný DD cup neboli Dětský domov cup, kde se ve sportovních aktivitách utkávají dětské domovy v rámci České republiky: „*to bylo asi pět daných her, myslím, že fotbal, volejbal, cyklistika a atletika (...) já jsem dělala atletiku, takže jsem se věnovala většinou tomu*“. Pro Informantku A volný čas znamenaly především vycházky: „*my jsme si většinou sedli někde na lavičku, kouřili jsme cigarety a povídali si (...) my jsme to viděli tak, že jdeme ven, že jsme vypuštěný mimo barák a že mámě takovou tu svoji volnost*“. Celkově je patrné, že informanti měli dostatek možností, jak trávit volný čas v rámci zařízení, tak i mimo něj.

V souvislosti s tím, co pro informanty mělo největší význam ve vzdělávacích nebo volnočasových aktivitách, si většina informantů chválí aktivity, které mohli vyzkoušet, a zážitky, které mohli zažít. V případě Informanta C jde o návštěvy tanečního kroužku nebo pěveckého sboru: „*to jsem rád, že jsem si to zkusil*“, avšak poznamenává, že ani u jednoho nezůstal. Informantka D to popisuje takto: „*za veškerý aktivity jsem byla ráda (...) lepší než sedět na skupině, když bylo hezky*“. Informantky A a B zmiňují to, že jsou rády za studium střední školy a vyučení. Informantka A uvádí: „*jsem ráda, že jsem vyučená, za to jsem vděčná (...) pro mě to je trošku zázrak, že jsem to nějakým způsobem dala*“. Informantka B to formuluje následovně: „*to mělo nějaké plusy, že jsem studovala střední školu, což si třeba myslím, že bych s rodinou jako nestudovala*“ a dodává, že s rodinou by se nepodívala do Chorvatska nebo na hory, za což je také vděčná. Stejný pohled na prožití zážitků má také Informantka F: „*hlavně jsem se podívala díky tomu na*

místa, kam bych se třeba nikdy nepodívala (...) jezdila jsem na kole, byla jsem stanovat (...) bylo to hrozně fajn (...) hlavně zážitky a strašně hezky strávenej čas". Z odpovědí vyplývá, že si informanti vážili veškerých nabídnutých aktivit a snažili se je využít na maximum.

Z výpovědí informantů vychází, že zařízení ústavní výchovy poskytovalo dětem relativně široké možnosti jak v oblasti vzdělávání, tak i trávení volného času. I když se v některých případech objevila určitá omezení ve výběru střední školy nebo rozdílné zkušenosti s podporou při studiu, většina informantů hodnotí dostupné vzdělávací a volnočasové aktivity kladně. Informanti zároveň zdůrazňují význam získaných zážitků a zkušeností, které by podle jejich slov mimo zařízení pravděpodobně nezažili.

Kategorie Prostředí zařízení ústavní výchovy

Kategorie Prostředí zařízení ústavní výchovy se vztahuje k páté dílčí výzkumné otázce: **Jaké jsou rizikové a protektivní faktory ústavní výchovy?**

Kódy: **najít maličkosti**; **nedostatky**; **smysl režimu**; **(ne)fungování systému**.

Mezilidské vztahy, přístupy vychovatelů, režim, pravidla či vzdělávací a volnočasové aktivity představují významné faktory ovlivňující pobyt dětí v zařízení ústavní výchovy. Proto je vhodné se zaměřit také na hodnocení celkového prostředí zařízení, kde informanti strávili menší nebo větší část dětství a dospívání.

Každý člověk má ve svém životě věci, které mu pomáhají zvládat každodenní situace a díky nim se cítí určitým způsobem v pohodě. Většina informantů poznamenává, že hledali činnosti či věci, díky kterým se cítili lépe a částečně nemysleli na strasti pobytu v ústavu. Informantka A vyjmenovává hned několik věcí: „*ty si tam fakt hledáš úplně malý věci (...) nám dovolili třeba na 15 minut jít na počítač, takže jsem se těšila, že si napíšu, protože tenkrát jsem měla Facebook (...) nebo na telefonát, na něco sladkýho nebo na tu cigaretu nebo prostě na tu procházku*" a dodává, že dny plynou pomalu, proto je potřeba si tam něco najít v tom dni. S odstupem času nechápe, že se byla schopna radovat opravdu z malých věcí. Informant C a Informantka E se cítili lépe, když mohli být sami. Informant C to pociťoval při vzdálení se od zařízení: „*vždycky jsem musel odejít z toho domu (...) fakt jsem musel odejít na čerstvej vzduch, protože tam bylo v tý skupině narváno*", což bylo často spojeno s nabitým dnem: „*když toho měl člověk po tý škole*

hodně, pak ještě do toho měl třeba kroužek, a pak se ještě učit". Informantka E se cítila lépe při oblíbené činnosti: „*když jsem se s nikým nechtěla bavit nebo jsem byla smutná (...) buď jsem si šla číst knížku nebo jsem si prostě kreslila*", s čímž souviselo uzavření se do sebe a uspořádání si myšlenek. Informantky B a D měly radost při vykonávání sportu, kterému se mohly věnovat. V případě Informantky B šlo o atletiku a u Informantky D se jednalo o volejbal, kdy docházelo k pravidelnému trénování mimo zařízení po škole. Informantka F nezmiňuje žádnou konkrétní věc nebo činnost, ale pouze skutečnost, že po získání respektu u ostatních svěřenkyň po nástupu do výchovného ústavu se nemusela bát: „*jak už jsem si vytvořila ten respekt tam a nikdo si už na mě nedovolil, tak to bylo vlastně to, co mě drželo nad vodou, že už mi nikdo nebude slovně ubližovat nebo mě tam mlátit*" a doplňuje, že vědomí bezpečí nebo možnosti se postavit ostatním jí umožňovalo zvládat největší stres. Informanti tak během pobytu využívali různé strategie, které jim pomáhaly vyrovnávat se s náročností života v ústavním prostředí.

Informanti uvádí také věci, které jim naopak pobyt v zařízení zcela neusnadňoval. Pro Informanta C a Informantku F to byl hlavně nedostatek soukromí, kdy se na jednom místě v zařízení sešlo tolik dětí a nebylo to pro ně příjemné. Informant C to shrnuje následovně: „*jedině, kam si mohl člověk aspoň zalézt, byl záchod (...) ani v pokoji jsem neměl úplně to soukromí*", což vedlo k častému odchodu ze zařízení na čerstvý vzduch. Informantka F to popisuje konkrétně, jak to probíhalo ve výchovném ústavu: „*jasně, že tam nemáš soukromí (...) na pokoji s tebou někdo byl, do koupelny ti lezli (...) na tohle sis prostě musela zvyknout (...) ty holky tě viděly nahou, viděly tě, jak si holíš nohy, jak si myješ vlasy, že sedíš na záchodě*", avšak doplňuje, že to byl její problém, neboť neměla dopustit, aby se tam dostala. Informantky A a E podotýkají, že pro ně bylo náročné být v zařízení s lidmi, se kterými by se normálně nesetkaly. Z výpovědi Informantky A je zjevné, že cítila strach: „*seš tam s lidma, se kterýma by si se v běžným životě absolutně nebavila a vyhýbala by ses jim (...) natož s nimi musíš sdílet jedno patro, jednu skupinu*".

Informantky A a E spolu s Informantkou D naráží na problematiku nálepkování dětí z ústavního zařízení, což dětem znesnadňuje sociální začleňování. Dle Informantky E to má dítě zafixované, že je z dětského domova: „*ono svým způsobem i to, že to je právě dítě z dětskýho domova, tak mu to někdy škodilo i v sociálním životě (...) takový to pociťování toho, že já jsem z dětskýho domova*", ale dodává, že na základní škole to nebylo tak viditelné jako při nástupu na střední školu z toho důvodu, že ostatní děti na základní škole byly zvyklé na větší počet dětí z dětského domova. Informantka A poznamenává, že na

střední školu chodila mimo výchovný ústav: „*ty výchovný ústavy nemají dobrou pověst (...) o mně se normálně tam vědělo, že jsem z výchovnýho ústavu, takže jsem musela víc jako prokazovat, že nejsem špatná a že nekradu*“, což pro ni představovalo náročnou situaci. Informanti se dle odpovědí museli vypořádat s určitými překážkami, které jim určitým způsobem ztěžovaly pobyt v zařízení.

Informanti se shodují na tom, že součástí ústavní výchovy jsou skutečnosti, které by bylo vhodné zachovat do budoucna. Jednou z nich je smysl existence režimu a pravidel s ním spojených, jak příhodně shrnuje Informantka B: „*já bych tam zachovala ten režim, co tam prostě je (...) za mě je v pořádku, že ty děti si nejdřív musej prostě udělat povinnosti a potom až mají teprve to volno, kdy si potom můžou dělat co chtěj (...) právě tím, že tam jsou nějaký ty pravidla, tak si ty děti podle mě to odnesou do budoucna, že na to budou zvyklí a budou to dělat i v budoucnu*“. Společně s režimem a pravidly by zachovala také přístup vychovatelů ve stylu: „*jak ty děti se chovají, tak ty vychovatelé se chovají k nim, takže tam bych neměnila nic*“. Informantka E zmiňuje dostatek aktivit pro děti v zařízení: „*snažit se s dětmi trávit co nejvíce času, protože ty děti to v tu chvíli potřebují a samozřejmě prostě vymýšlet nějaký aktivity (...) ať už venku nebo doma nějak je zabavit, nějak je rozveselit (...) vymyslet jim třeba šipkovanou, to zabaví ty nejmenší, ale zároveň to zabaví i ty větší, protože u toho zapřemejšlej, maj i pohyb*“ a oceňuje možnosti aktivního trávení volného času, které zařízení poskytovalo, což je pro děti podle ní přínosné.

Naopak co by většina informantů na ústavní výchově změnila je systém ústavní výchovy v souvislosti s vychovateli a odbornou péčí. Někteří vychovatelé nejsou podle některých informantů dostatečně kvalifikovaní nebo u nich nedocházelo k dalšímu vzdělávání, jak je patrné z výpovědi Informantky D: „*je potřeba vychovatel, kterej je kvalifikovanej na to, jak s těma dětma zacházet (...) vysvětlit mu situaci, co neměl dělat, jenže to oni jim nevysvětlí*“ a doplňuje, že vychovatelé se nestarají o skutečnou příčinu možných konfliktů mezi dětmi a nezohledňují stav konkrétního dítěte, u kterého mohou být specifické poruchy. Informantka E podotýká, že by bylo vhodné, aby docházelo k dalšímu vzdělávání vychovatelů, aby byli proškoleni v tom, jak komunikovat s dětmi v zařízení, u kterých se může vyvinout posttraumatický syndrom kvůli zkušenostem z prostředí rodiny. Informantka A poukazuje na to, že by zařízení měla více kontrolovat přijímání nových zaměstnanců: „*kdyby to záleželo na mě, tak bych si dávala velkej pozor na to, koho tam přijímám na tu pozici a víc bych prošetřila ty lidi*“. Také zmiňuje, že by

vychovatelé měli více mluvit s těmi dětmi a dát jim najevo, že tam jsou pro ně: „*dítě se potřebuje cítit v bezpečí, to znamená komunikovat, zajímat se a hledat důvod, proč je takovej a makovej*“, čímž zároveň poukazuje na nedostatek odborných pracovníků, kteří by se věnovali duševnímu zdraví dětí. Informantka F podotýká, že vychovatelé nedostatečně pozorují dění v zařízení a nevšímají si důležitých věcí: „*možná bych víc ohlídala to, jak se ty holky mezi sebou chovaj (...) kolikrát ty vychovatelé ani neměli šajnu, co se tam děje (...) nepodchytili určitý věci zavčasu*“ a poukazuje v tomto případě na šikanu, která tam panovala, aniž by to vychovatelé věděli. Podle informantů jsou v práci vychovatelů s dětmi určité nedostatky, které by bylo potřeba odstranit.

Z výpovědí informantů plyne, že prostředí zařízení ústavní výchovy bylo ovlivňováno řadou faktorů, které mohly pobyt dětí jak usnadňovat, tak ztěžovat. Mezi pozitivně vnímané aspekty patřily především režim, nabídka volnočasových aktivit a některé přístupy vychovatelů. Naopak mezi problematické oblasti informanti řadí především nedostatek soukromí, stigmatizaci spojenou s pobytem v zařízení a nedostatky v odborné péči či přístupech některých vychovatelů.

Kategorie Příprava na samostatný život a následná podpora

Příprava na samostatný život a následná podpora je kategorie, která se vztahuje k šesté dílčí výzkumné otázce: **Co bývalí klienti v rámci pobytu v zařízení považují za součást přípravy na samostatný život a jakou následnou podporu využili po odchodu za zařízení?**

Kódy: **příprava na život**; **vedení k samostatnosti**; **podpora ze zařízení**; **z vnějšku**; **ukázat realitu**.

Podobně jako v rodinné prostředí dochází v zařízení ústavní výchovy k přípravě dětí na samostatný život. Ta může zahrnovat rozvoj samostatnosti či odpovědnosti, zvládání základních úkonů, schopnost hospodařit s penězi nebo informovanost o možnostech bydlení, zaměstnání či další podpory. Informanti se shodují, že určitá příprava na budoucí život byla součástí jejich pobytu, avšak ne každý z informantů to vnímá stejně. Například Informantky A a D ji považují za nedostatečnou, kdy jim zařízení poskytlo jen nutné základy, které dle jejich slov jim nedokázaly zajistit zvládnutí života mimo zařízení. Informantka A to popisuje: „*oni mají nějakou svoji bublinu, ve který si to řeší nějakým svým způsobem, ale vůbec to s realitou jako s připraveností na reálnej život nemá*

absolutně nic společnýho (...) takový základy, ale ty se ti promítnou v realitě minimálně". Informantka D též dodává, že ohledně bydlení ani nalezení práce nedostali žádné informace a pokud šlo o komunikaci s úřady: „*tam to většinou za nás řešili oni (...) zařídilo se to v kanceláři*". Informantka B a Informant C poznamenávají, že příprava byla dostatečná a v zařízení s nimi řešili všechny potřebné věci, ale oproti Informantovi C Informantka B vidí určitý problém na své straně, neboť si nebyla schopna osvojit učené dovednosti. Informantky E a F považují přípravu v zařízení za uspokojivou, avšak dodávají, že do zařízení nastoupily už s určitými základy, které získaly v rodině, proto přípravu nepovažovaly za významnou potřebu. Informantka E však vyzdvihuje učení finanční gramotnosti ze strany zařízení, na čemž staví současné hospodaření s penězi: „*neříkám, že vždycky to bylo růžový, ale naučilo tě to, že z málo peněz a toho se držím i do teďka, že i z málo peněz se dá udělat prostě hodně (...) i jako co se týče jídla*". Příprava dítěte na samostatný život byla součástí každého zařízení, kde byli informanti umístěni, avšak její dostatečnost závisí na filozofii fungování zařízení, na přístupu vychovatelů, ale také na přístupu dětí.

Jako přípravu na budoucí samostatný život informanti považují a oceňují vedení k samostatnosti, k plnění svých povinností či vedení domácnosti. Informanti vidí smysl takového učení a s odstupem času jsou vděčni za zapojení do domácích prací či za nabádání k plnění povinností jako vstávání či chození do školy. Vyjmenovávají věci jako vaření, uklízení, vstávání či nakupování, jejichž osvojení se promítá i do jejich současného života. Opět zdůrazňují zásadu, kterou získali během pobytu: „*prvně povinnosti, pak je volno*."

Kromě přípravy je velmi významná následná podpora po odchodu ze zařízení, ať už ze strany samotného zařízení, nebo ze strany vnějších subjektů, jako stát, neziskové organizace nebo rodina. Informantky D a E před odchodem ze zařízení bydlely ve startovacím bytě. Informantka E bydlení ve startovacím bytě hodnotí kladně: „*já jsem bydlela v tom startovacím bytě, kde svým způsobem už platíš (...) protože oni tím chtějí docílit toho, aby ty jsi chodila na brigády během studia nebo prostě tohle (...) a připravilo tě to nějakým způsobem do práce*". Informantka D má jiný názor a zmiňuje pro ni nepříjemnou kontrolu ze zařízení v době bydlení v bytě. Informantka F podotýká, že součástí výchovného ústavu byly startovací byty, ale neměla možnost tam být, protože dostaly přednost jiné. Při odchodu ze zařízení dostali dle svých vyjádření podporu Informant C a Informantky E a F ve formě startovacího balíčku, jak to pojmenovává

Informant C: „*když jsme odcházeli, tak jsme dostali startovací balíček, což obsahovalo ručníky, utěrky, nože prostě něco do kuchyně (...) dostal jsem i vysavač (...) a pak jsme dostali 25000 korun*“. Informantka E podotýká: „*nejdeš úplně bydlet do prázdna*“. Informantka F zmiňuje pouze finanční podporu: „*s pětadvaceti tisícema jsem si vzala kufříky a šla jsem*“. Podle většiny informantů zařízení poskytlo určité informace o možnostech vnější podpory jako možnosti ubytování, příspěvky, spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dětí, avšak z výpovědí některých informantů byl patrný spíše nezájem o tyto možnosti podpory. Informantka A s odstupem času ví, že se měla více zajímat o možnosti podpory po odchodu: „*my jako lidi z těch zařízení, my nemáme přehled (...) nejsme naučený se zajímat*“ a podotýká, že pociťovala strach: „*strach z těch změn (...) já jsem se bála jít jako někam na ubytovnu (...) já jsem si myslela, že jsem se rozhodla pro nejlepší řešení, ale přitom to bylo strašný řešení*“.

Informanti zmiňují také podporu ze strany vnějších subjektů. Informantky D a E využily po odchodu službu domu na půl cesty, kde tu podporu popisují jako dostatečnou a vyhovující. Informantka D popisuje, že v této službě se nějakým způsobem začala připravovat na samostatný život, což se jí v dětském domově dle její výpovědi nedostávalo: „*všechno jsem se začala učit právě v domě na půl cesty (...) tam mi právě pomohli spíš, co s jakým úřadem, kam mám kdyžtak případně zajít, kde najdu telefonní čísla (...) jako tam mě naučili asi víc než v tom děcáku, naučili mě, co je to přímo reálnej život*“. Informantka E zmiňuje také, že využila příspěvky ze strany státu: „*jsem potom musela oběhat úřady a byla jsem na hmotné nouzi, takže příspěvek na živobytí, příspěvek na bydlení*“. Informant C uvádí spolupráci s úřady, kdy si sám zařídil bydlení a získal sociální byt, a podotýká, že až po odchodu se dokázal plně vyznat v dokumentech v souvislosti s touto spoluprací. Doplňuje, že se pokusil také zažádat o příspěvek od Nadace Terezy Maxové, avšak nestihl to v daném termínu. Informantky B a F nezmiňují žádnou podporu ze strany státu ani neziskových organizací, avšak poznamenávají podporu ze strany rodiny či přátel.

Informantům byla na závěr kladena otázka, co by bylo potřeba, aby zařízení poskytovalo v rámci přípravy na samostatný život nebo následné podpory. Informant C vidí potřebu v tom, aby byly děti vedeny k větší samostatnosti v rámci úředních záležitostí a hospodaření s penězi. Většina informantů se shoduje na realističtější přípravě na dospělý život. Informantka B to vysvětluje následovně: „*připravit je na to, že to není lusknutím prstů (...) připravit na to, že prostě ne všechno je hned*“ a podotýká, že jí taky

trvalo si najít práci. Podobně to vidí Informantka F: „*prostě přestat jim říkat, že jim vždycky někdo pomůže, protože tak to prostě není (...) připravit je na tu realitu toho života, protože tady posloucháš, že vždycky tě někde vezmou, že vždycky budeš někde bydlet a tak (...) opravdu to tak nefunguje, že vždycky najdeš práci*“ a doporučuje: „*spíš jim nastínit takovou fakt v uvozovkách krutou realitu, protože ta realita je opravdu krutá a může z tebe bejt z minuty na minutu bezďák*“. Informantka D podotýká: „*ukazovat jim přímou realitu, jak to chodí, ne jim mazat med kolem huby (...) než na to přijdou, jak to mají udělat, tak už je pro ty děti pozdě*“ a Informantka A poznamenává: „*tam je to taková, mně přijde jako bublina*“.

Z výpovědí informantů vyplývá, že příprava na samostatný život byla v zařízeních ústavní výchovy přítomna, avšak její kvalita a rozsah jsou vnímány rozdílně. Někteří informanti považují získané dovednosti za dostačující, jiní poukazují na nedostatečnou přípravu na praktické aspekty života mimo zařízení. Významnou roli podle nich hraje také následná podpora po odchodu ze zařízení, ať už ve formě startovacích bytů, finanční pomoci nebo podpory ze strany sociálních služeb a dalších institucí.

4.4 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak bývalí klienti ústavní výchovy nahlíží na svůj pobyt v zařízení. Pro dosažení cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka doplněná šesti dílčími výzkumnými otázkami, na jejich základě bylo formulováno dvacet šest tazatelských otázek.

Výzkumné šetření bylo realizováno technikou polostrukturovaných rozhovorů s šesti osobami, které byly v minulosti umístěny ve školském zařízení ústavní výchovy. Získaná data byla zpracovaná prostřednictvím otevřeného kódování a rozdělena do tematických kategorií. Analýza výsledků výzkumného šetření byla představena v předchozí podkapitole. Následující text shrnuje získané výsledky a postupně odpovídá na jednotlivé dílčí výzkumné otázky, na jejichž základě je následně formulována odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

První dílčí výzkumná otázka „**Jaké vztahy dle hodnocení informantů vznikaly se zaměstnanci a s ostatními dětmi a jakou roli měly při pobytu v zařízení ústavní výchovy?**“ se zaměřuje na vnímání vztahů mezi pracovníky zařízení a dětmi a také mezi dětmi navzájem během pobytu v zařízení. K této dílčí výzkumné otázce se vztahuje

kategorie „Mezilidské vztahy v zařízení ústavní výchovy“. Mezilidské vztahy představovaly pro informanty jeden z významných faktorů ovlivňující prožívání pobytu v zařízení ústavní výchovy. Informanti popisují různorodé vztahy, které jsou zásadně ovlivněny osobností každého jedince a přístupem jednotlivých pracovníků. Informanti, kteří nejčastěji zmiňují vztahy s vychovateli, se shodují, že každého vychovatele je nutné vnímat individuálně a nelze personál generalizovat. Zatímco někteří informanti popisují vztahy s vychovateli jako podporující, přátelské či dokonce nahrazující rodičovskou roli, jiní je vnímali jako čistě formální a s minimem emocí. I přes možné neshody si většina informantů v zařízení nalezla blízkou osobu, kterou charakterizovali jako vnímavou, důvěryhodnou a ochotnou pomoci. Blízký vztah byl v těchto případech podmíněn nejen důvěrou ze strany dítěte, ale i důvěrou ze strany pracovníka. Významnou roli během pobytu hrály také vztahy mezi samotnými dětmi. Informanti uvádí, že soužití většího počtu dětí v jednom zařízení přinášelo jak možnost navazování přátelství, tak i konflikty či napjaté vztahy, které ve výchovných ústavech vyústily v agresivní chování. Někteří informanti zmiňují vznik blízkých přátelských vztahů, které pro ně během pobytu představovaly důležitou oporu. Avšak část informantů za jediné skutečně důvěryhodné osoby často považovala své sourozence. Zásadním tématem je výskyt šikany v psychické formě ze strany starších nebo silnějších jedinců, která nebyla podle výpovědí vždy řešena efektivně. Celkově lze konstatovat, že mezilidské vztahy v zařízení ústavní výchovy měly pro informanty významný vliv na jejich každodenní prožívání pobytu.

Druhá dílčí výzkumná otázka „**S jakými způsoby práce a přístupy ze strany vychovatelů se během pobytu v zařízení setkali?**“ mapuje styl přístupu vychovatelů při práci s dětmi v zařízení. K této dílčí výzkumné otázce náleží kategorie „Přístupy vychovatelů k dětem v zařízení ústavní výchovy“. Přístup vychovatelů patří mezi klíčové faktory, které zásadně formují prožívání pobytu v zařízení, přičemž informanti zdůrazňují velký vliv individuální osobnosti každého pracovníka. Vychovatelé se ve své práci snažili o zachování stálého přístupu a rovných podmínek pro všechny. Většina informantů vnímala přístup jako spravedlivý a založený na zásluhách, kdy slušné a očekávané chování dítěte vyvolávalo odpovídající vstřícnost ze strany vychovatelů. Tímto přístupem byli vedeni k přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání, které bylo v případě prohřešků doprovázeno tresty. Někteří informanti vnímali přítomnost oblíbenců, což mohlo bránit dětem v hledání pomoci u autorit, zejména v citlivých situacích jako je šikana. Informanti také popisují ochotu vychovatelů pomoci v určitých situacích, avšak v oblasti duševního

rozpoložení často pociťovali nedostatečnou podporu a zlehčování jejich psychických stavů. Z výpovědí je patrný rozdíl mezi typy zařízení, kdy ve výchovných ústavech je přístup vnímán jako odbornější, avšak v dětských domovech není potřebná četnost odborné péče. V zařízeních byl přítomen ženský i mužský vzor, ačkoliv vychovatelky ženy dlouhodobě převažují a podle některých informantů dětem chyběl důslednější mužský přístup. Informanti zmiňují také samotný postoj vychovatelů k profesi, kdy někteří ji vnímali jako poslání a jiní jako nutnou práci, což se v některých případech projevovalo patrnou únavou či vyhořením. Z výpovědí informantů je patrné, že kvalita přístupu vychovatelů hrála klíčovou roli v tom, jak vnímali pobyt v zařízení.

Třetí dílčí výzkumná otázka „**Jak bývalí klienti vnímali pravidla, režim a řád dané v zařízení ústavní výchovy?**“ se zabývá na vnímáním a hodnocením režimu a pravidel zařízení. Na tuto dílčí výzkumnou otázku odkazuje kategorie „Denní režim a pravidla v zařízení ústavní výchovy. Denní režim v zařízeních ústavní výchovy informanti charakterizují jako pravidelný s pevně stanoveným časovým programem. Režim vede děti k pochopení základního principu, že nejprve je nutné splnit stanovené povinnosti, aby mohl následovat čas na zábavu. Adaptace na tento režim byla u informantů individuální a často se odvíjela od návyků, které si přinesli z původního rodinného prostředí. Někteří informanti se přizpůsobili rychle díky podobnému vedení doma nebo dlouhodobému pobytu v systému, zatímco jiní si na pravidla zvykali postupně s vědomím, že jejich neplnění vede k omezením či zákazům. Sice v době pobytu byly povinnosti jako ranní vstávání, úklid či večerka vnímány negativně, ale s odstupem času informanti uznávají jejich nezbytnost. Informanti se shodují, že bez pevného řádu by zařízení ztratila svou funkci. Pravidla a režim tak vnímají jako nástroj, který jim vštěpil smysl pro zodpovědnost a připravil je na fungování v budoucím samostatném životě. Celkově pravidla a režim představovaly důležitou součást fungování zařízení, která měla jak pozitivní, tak i negativní dopady na prožívání pobytu informantů.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka „**Jaké vzdělávací a volnočasové možnosti měli v rámci pobytu v zařízení ústavní výchovy?**“ mapuje možnosti vzdělávání a volnočasových aktivit poskytované zařízením. Tuto dílčí výzkumnou otázku zachycuje kategorie „Možnosti vzdělávání a trávení volného času“. Vzdělávání bylo pevnou součástí pobytu informantů. Základní školní docházka byla realizována dojížděním do běžných škol v okolí. V oblasti středoškolského studia měli informanti možnost výběru školy dle vlastních preferencí, avšak podle některých informantů byl tento výběr limitován

podmínkami konkrétního zařízení. Podporu ze strany vychovatelů při studiu informanti vnímají převážně pozitivně, kdy pracovníci pomáhali s přípravou, vysvětlováním látky či doprovodem na přijímací zkoušky. Někteří informanti však mají zkušenosti s nedostatečným zájmem vychovatelů o studium dětí nebo se zpochybňováním jejich schopností. V oblasti volného času nabízela zařízení rozmanité spektrum aktivit, například sportovní činnosti jako fotbal, volejbal či atletiku, společenské hry nebo účast na kroužcích. Informanti popisují trávení volného času také v rámci vycházek mimo zařízení, které pro ně představovaly pocit svobody. Velmi pozitivně jsou informanty hodnoceny zážitky, které by v původním rodinném prostředí pravděpodobně nezažili. Většina informantů hodnotí dostupné vzdělávací a volnočasové možnosti kladně a vnímá je jako důležitý přínos pro svůj rozvoj.

Pátá dílčí výzkumná otázka „**Jaké jsou rizikové a protektivní faktory ústavní výchovy?**“ se zaměřuje na vnímání předností a nedostatků v prostředí zařízení. K této dílčí výzkumné otázce se vztahuje kategorie „Prostředí zařízení ústavní výchovy“. Prostředí zařízení ústavní výchovy je tvořeno řadou faktorů, které zahrnují mezilidské vztahy, přístupy personálu i nastavený režim. Mezi protektivní faktory, které informantům pomáhaly zvládat náročnost života v ústavu, patřila schopnost nacházet radost v maličkostech jako čas strávený na telefonu nebo na vycházce. Významnou roli pro psychickou pohodu většiny informantů hrály činnosti nápomocné při odreagování, například odchod na čerstvý vzduch, četba, kreslení nebo pravidelné sportovní aktivity. Za pozitivní součást prostředí zařízení ústavní výchovy považují informanti smysluplný režim vedoucí k odpovědnosti a širokou nabídku volnočasových aktivit a zážitků. Mezi rizikové faktory informanti zařazují nedostatek soukromí či soužití s jedinci, kteří se projevovali agresivně. Jako závažné riziko vidí někteří informanti stigmatizaci dětí z ústavní výchovy, která jim komplikuje začleňování do společnosti a nutí je prokazovat své kvality. Informanti kriticky hodnotí také nedostatek odborné péče o duševní zdraví a přístupy některých vychovatelů, kteří si nevšímali důležitých varovných signálů v případě šikany či sebepoškozování. Informanti se domnívají, že by zařízení měla věnovat pozornost výběru zaměstnanců a klást větší důraz na komunikaci s dětmi a pochopení jejich prožívání. Z výpovědí plyne, že se v zařízení vyskytovaly jak faktory, které jim napomáhaly pocítit stabilitu, tak i faktory, které jim pobyt v zařízení ztěžovaly.

Šestá dílčí výzkumná otázka „**Co bývalí klienti v rámci pobytu v zařízení považují za součást přípravy na samostatný život a jakou následnou podporu využili po odchodu za zařízení?**“ se věnuje přípravě na samostatný život a formám následné podpory po odchodu ze zařízení. Na tuto dílčí výzkumnou otázku odkazuje kategorie „Příprava na samostatný život a následná podpora“. Příprava na samostatný život byla v zařízeních přítomna v různé míře a její vnímání se u jednotlivých informantů značně liší. Pro některé informanty byla dostatečná, avšak jiní ji vnímají jako nedostačující a omezenou pouze na základy, které je nedokázaly plně připravit na realitu mimo ústavní zařízení. Jako nejpřínosnější součást přípravy informanti označují vedení k samostatnosti skrze plnění povinností a zapojení do chodu domácnosti. Někteří informanti zmiňují využití příležitosti bydlení ve startovacím bytě, kde si mohli vyzkoušet hospodaření a přípravu na zaměstnání pod dohledem zařízení. Po odchodu ze zařízení využili informanti různé formy následné podpory, které zahrnovaly jak podporu ze strany zařízení, tak služby vnějších subjektů. Významnou roli měly sociální služby, konkrétně domy na půl cesty, kde se informanti učili praktickým dovednostem a komunikaci s úřady, které jim v zařízení chyběly. Někteří klienti využili státní podporu v podobě sociálních bytů či příspěvků a jiní přijali pomoc od rodiny či přátel. Z výpovědí informantů je patrné, že ačkoliv zařízení poskytovala určitou přípravu na samostatný život a následnou podporu, tak by bylo příhodné zkvalitnění v souvislosti s praktickými dovednostmi, které jedinci využijí v dospělém životě.

Po zodpovězení dílčích výzkumných otázek zbývá zodpovědět hlavní výzkumnou otázku „**Jak bývalí klienti nahlíží zpětně na pobyt v zařízení ústavní výchovy?**“, která se zabývá subjektivním pohledem informantů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Zpětný pohled vybraných bývalých klientů na pobyt v zařízení ústavní výchovy lze charakterizovat jako vysoce rozporuplný, neboť z jejich výpovědí vyplývá určitá vděčnost za poskytnutí zázemí a možností, avšak dochází také ke kritice systému a výčtu nedostatků. Prožívání tohoto životního období bylo ovlivněno kvalitou mezilidských vztahů, v čemž se odrážely přístupy pracovníků při práci s dětmi, kde bývalí klienti rozlišují na straně personálu formální plnění povinností a přístup založený na lidskosti. Přestože v době pobytu byly režim, pravidla a plnění povinností vnímány často s odporem, s odstupem času je bývalí klienti hodnotí jako přínosné, neboť jim byl vštípen smysl pro zodpovědnost a došlo k naučení základního fungování v samostatném životě. Kladně nahlížejí na možnosti vzdělávání a volnočasových aktivit, které jim zařízení

poskytlo. Díky těmto možnostem získali vzdělání a zážitky, které by jim pravděpodobně v rodinném prostředí nebyly zprostředkovány. Avšak pobyt v zařízení ústavní výchovy zahrnoval také negativní aspekty, které bývalí klienti pocítili. Jednalo se o nedostatek soukromí, pocit stigmatizace ze strany většinové společnosti a v některých případech i o šikanu či agresi. V rámci přípravy na samostatný život získali základy do praktického života, ale postrádali realističtější představení vnějšího světa. Celkově bývalí klienti nahlížejí na ústavní výchovu jako na součást životního období, kdy jim ústavní výchova na jednu stranu poskytla řád, zázemí a možnosti rozvoje, ale na druhou stranu nezabránila řadě obtíží, ke kterým při pobytu v zařízení docházelo, přičemž klíčovou roli také sehrál individuální přístup pracovníků a konkrétní podmínky daného zařízení.

Důležité je poznamenat, že výzkumné šetření s sebou nese také určité limity, které lze pozorovat u počtu informantů, kdy takto nízký počet nemusí charakterizovat skutečnou podobu systému ústavní výchovy, a u skutečnosti, že se jednalo o bývalé klienty z dětských domovů či výchovných ústavů. Bylo by příhodné mít ve výzkumném vzorku bývalé klienty z dětského domova se školou či diagnostického ústavu. Také je nutné podotknout, že potenciál polostrukturovaného rozhovoru nebyl maximálně využit v souvislosti s pokládáním doplňujících otázek.

V rámci budoucího zkoumání problematiky ústavní výchovy by bylo přínosné se zaměřit na porovnání vnímání jednotlivých školských zařízení ústavní výchovy současnými i bývalými klienty zařízení. Pozornost budoucích výzkumů by mohla být také věnována odborným pracovníkům v zařízeních ústavní výchovy se zaměřením na jejich činnosti, které mohou mít vliv na pobyt umístěných jedinců. Nabízí se rovněž možnost zajímat se o přípravu na praktický život, která v zařízeních probíhá, tedy jaké konkrétní metody práce v rámci této problematiky zařízení využívají.

4.5 Doporučení pro praxi

Problematikou ústavní výchovy se zabývá mimo jiné Česká školní inspekce nebo Nadace Sirius, jejichž činnosti a výzkumy poukazují na slabé stránky zařízení ústavní výchovy. Z výsledků inspekční činnosti České školní inspekce (ČŠI) lze zdůraznit nedostatečnou pozornost a posuzování klimatu mezi dětmi v zařízení ústavní výchovy, s čímž souvisí nedostatečná podpora pozitivních vztahů mezi nimi a jejich spolupráce a nedostatečné nacvičování sociálních a komunikačních dovedností. Dále je z výsledků inspekce patrné,

že vysoký počet dětí znesnadňuje dostatečnou interakci mezi odborným pracovníkem a samotným dítětem. Mezi slabé stránky ČSI zařazuje mimo jiné nedostatek etopedů a psychologů na plný pracovní úvazek, absenci systematického zařazování pracovních činností vedoucí k přípravě na reálný život po odchodu ze zařízení a nedostatečnou efektivní následnou péči. Z výzkumu Nadace Sirius, který proběhl ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, vyplývá, že určitá organizace péče do skupin může ovlivňovat individuální péči o děti a tvorbu identity dítěte. V rámci personálního zajištění je dle výzkumu nedostatek psychologů, etopedů či adiktologů a v souvislosti s profesí vychovatele je zmíněna její psychická náročnost a potřebnost psychické odolnosti. Výzkum ukazuje, že k určité přípravě na odchod a osamostatnění jedinců dochází, avšak odcházející jedinci získané informace a zkušenosti spíše nevyužijí, proto je výsledná efektivita přípravy nízká. Jedinci dle výzkumu nejsou vybaveni dostatečnými sociálními kompetencemi týkající se samostatného rozhodování, vedení domácnosti a nakládání s penězi. S tím souvisí rovněž minimální zájem zařízení o ty, kteří ho opustili, a absence návazných služeb podpory a provázení.

Na základě výsledků výzkumného šetření diplomové práce, tematické zprávy České školní inspekce a výzkumné zprávy Nadace Sirius lze poukázat na několik klíčových oblastí, jejichž zkvalitnění by mohlo přispět k příznivějšímu pobytu dětí v zařízení ústavní výchovy a ke zlepšení připravenosti dětí na reálný život.

Jednou z klíčových oblastí je posílení **odborné připravenosti pracovníků** v zařízení, neboť se v prostředí ústavní výchovy nacházejí děti z různých prostředí a s odlišnými potřebami. Doporučit lze proto pravidelné vzdělávání pracovníků v oblasti komunikace s dětmi, práce s traumatem a zvládání náročných situací. Z některých výpovědí výzkumného šetření vyplývá, že je potřeba dbát také na **psychickou odolnost vychovatelů**, aby nedocházelo k ventilování osobních problémů vůči dětem. S odbornou péčí v zařízení souvisí i požadavek na častější a dostupnější přítomnost **odborníků na duševní zdraví**, především psychologů, jejichž návštěvy jsou informanty výzkumného šetření vnímány jako nedostatečné a málo intenzivní.

Další důležitou oblastí, jejíž podpora by byla prospěšná pro práci s dětmi, je **individuální přístup vychovatelů**. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že děti pozitivně vnímají zájem, respekt a možnost otevřené komunikace s dospělými. Vhodné je proto vytvářet prostředí, které umožňuje bezpečné sdílení a budování důvěry mezi dětmi a pracovníky

zařízení, což může být v souvislosti s množstvím dětí v jednom zařízení náročné. Avšak díky probíhající deinstitucionalizaci vytváření takového prostředí nemusí být nemožné.

V oblasti vztahů mezi dětmi samotnými by si podle zkušeností vybraných bývalých klientů a na základě tematické zprávy ČŠI měli vychovatelé všímat **dynamiky v dětských kolektivech**. Pozornost by měla být věnována také **prevenci negativních jevů** jako šikana či konflikty mezi dětmi. Důležité je včasné zachycení těchto situací a jejich aktivní řešení ze strany pracovníků.

V neposlední řadě se jako zásadní ukazuje oblast přípravy na samostatný život. Doporučit lze posílení **praktické přípravy zaměřené na reálné životní situace**, kam lze zařadit hospodaření s penězi, hledání zaměstnání, zajištění bydlení či komunikace s úřady. Součástí by měla být také větší informovanost o dostupných formách následné podpory. S tím souvisí dostatečná **motivace dětí** k jejímu využívání, ukázat jim, že říci si o pomoc není znamením slabosti, ale snahy „postavit se na vlastní nohy“. V oblasti následné péče je vhodné rozvíjet **dostupnost služeb**, kam patří například domy na půl cesty, azylové domy, poradenství nebo doprovázení. S tím je spojena i potřeba posilovat **spolupráci mezi zařízeními a externími institucemi**. Cílem by mělo být usnadnění přechodu mladých lidí do samostatného života a snížení rizika jejich sociálního selhání.

Na závěr je vhodné dodat, že možnosti zkvalitnění či realizace změn uvedených oblastí jsou ovlivněny určitými faktory, například filozofií fungování zařízení, dostupnými finančními prostředky, přístupy vychovatelů i samotných dětí.

Závěr

Cílem diplomové práce s názvem *Ústavní výchova z pohledu bývalých klientů* bylo teoreticky se zaměřit na problematiku náhradní výchovné péče s důrazem na ústavní výchovu, její prostředí a způsoby práce s umístěnými dětmi. Současně cílem práce bylo zjistit vnímání ústavní výchovy pohledem bývalých klientů školských zařízení. Za účelem splnění vymezených cílů je práce členěna do čtyř kapitol, z nichž tři se věnují teoretickému základu a jedna výzkumnému šetření. Autorka práce považuje cíl diplomové práce za splněný.

Prostřednictvím tří teoretických kapitol práce přibližuje problematiku náhradní výchovné péče s důrazem kladeným na ústavní výchovu. Zabývá se historií, vymezením, účelem systému ústavní výchovy, jejími konkrétními školskými zařízeními a v neposlední řadě zákonnými normami, kterými se systém řídí. Zvláštní pozornost je věnována prostředí zařízení ústavní výchovy zahrnující mezilidské vztahy, pracovníky zařízení či takzvanou ústavní kulturu, což je doplněno o vliv ústavní výchovy na umístěné jedince. V návaznosti na to popisuje práci s dětmi v rámci systému ústavní výchovy, kde shrnuje postupy pracovníků, výchovně vzdělávací činnosti a přípravu na samostatný život, kde také vymezuje možnosti následné podpory po odchodu ze zařízení.

Poslední kapitola diplomové práce se věnuje kvalitativnímu výzkumnému šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jak vybraní bývalí klienti nahlíží zpětně na pobyt v zařízení ústavní výchovy. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s šesti bývalými klienty školských zařízení ústavní výchovy, konkrétně dětských domovů a výchovných ústavů. Před uskutečněním rozhovorů byla zformulována hlavní výzkumná otázka a šest dílčích výzkumných otázek. Následná analýza získaných dat byla provedena metodou otevřeného kódování a následnou kategorizací.

Z analýzy výsledků výzkumného šetření vyplývá, že každý jedinec pobyt v zařízení ústavní výchovy prožívá jiným způsobem, v čemž se odráží fungování daného zařízení, vztahy a přístupy vychovatelů. Vztahy mezi umístěnými jedinci byly různorodé, kdy na jedné straně vznikaly blízké vztahy s vrstevníky, ale na druhé straně se někteří jedinci setkali s agresí či šikanou. Přístup vychovatelů informanti hodnotí ve většině případech jako spravedlivý a založený na lidskosti, ale vyskytly se však i zkušenosti s formálním plnění práce. Klienti kladně hodnotí nejen možnosti vzdělávání a trávení volného času,

ale rovněž režim, daná pravidla a povinnosti, což jim poskytlo důležitý základ pro fungování v samostatném životě. Avšak postrádali větší praktickou přípravu na život z hlediska zajištění bydlení, zaměstnání a využití možností následné podpory po odchodu ze zařízení. Podle vybraných bývalých klientů by v zařízeních měla být vyšší dostupnost psychologů zaměřených na psychický stav jedinců. Z výsledků šetření lze vyvodit, že pobyt v zařízení ovlivňují mezilidské vztahy, přístupy vychovatelů i samotných umístěných jedinců a možnosti daného zařízení. Stanovený cíl výzkumného šetření považuje autorka za naplněný.

Při zpracování této diplomové práce byly využity nástroje umělé inteligence jako podpora při stylizaci autorského textu a pro zajištění logické návaznosti mezi kapitolami. Také byly využity k formulaci tazatelských otázek pro polostrukturované rozhovory, a to na základě autorkou vytvořených dílčích výzkumných otázek.

Diplomová práce poukázala na systém ústavní výchovy a na subjektivní prožívání pobytu několika vybraných bývalých klientů, kteří v systému strávili určitou dobu. Výsledky vyzdvihují nejen přednosti, ale i nedostatky systému ústavní výchovy, na které by bylo potřeba se na základě zjištění výzkumného šetření zaměřit a řešit je.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-87-9.

CAMERON, R. J. a MAGINN, Colin. *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. 179 s. ISBN 978-80-87652-61-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., přepr. a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOVORKA, Daniel. *Sociálně-právní ochrana dětí: praktický průvodce a rádce úředníka*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2021. 139 s. ISBN 978-80-7616-105-4.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. 280 s. ISBN 978-80-271-0096-5.

KIMPLOVÁ, Tereza, JOCHMANNOVÁ, Leona a SVOBODA, Jan. *Psychologie rodiny*. Praha: Grada, 2023. 255 s. ISBN 978-80-271-3064-1.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

MATĚJČEK, Zdeněk a KOLUCHOVÁ, Jarmila. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-637-3.

MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H&H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

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

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Formy náhradní rodinné péče. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2025a [cit. 2025-12-20]. Dostupné z: https://mpsv.gov.cz/formy-nahradni-rodinne-pece.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MORÁVEK, Tomáš. *Nebuď p*ča, aneb, Jak (ne)pracovat s dětmi: příběhy z ústavní péče*. Praha: Portál, 2023. 126 s. ISBN 978-80-262-2049-7.

MYŠKOVÁ, Lucie. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018. 95 s. ISBN 978-80-7481-222-4.

NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. 223 s. ISBN 978-80-7464-700-0.

PEMOVÁ, Terezie a PTÁČEK, Radek. *Data o dětech: sociálně-právní ochrana dětí v České republice v datech*. Praha: Grada, 2022. 469 s. ISBN 978-80-271-1338-5.

PROKOP, Jiří a PROKOP, Petr. *Osamostatnění klientů zařízení náhradní výchovné péče v mezinárodním srovnání: česko-polské kontexty*. Kraków: Wydawnictwo„Scriptum“, 2015. 149 s. ISBN 978-83-64028-91-5.

PROŠKOVÁ, Denisa. *Znáte jejich příběhy?: 31 vyprávění holek a kluků z dětských domovů*. Praha: Euromedia Group, 2022. 183 s. ISBN 978-80-249-4764-8.

RADVANOVÁ, Senta a kol. *Rodina a dítě v novém občanském zákoníku*. Praha: C.H. Beck, 2015. ISBN 978-80-7400-578-7.

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Sociologie. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 197 s. ISBN 978-80-7368-728-1.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava a PELCÁK, Stanislav. *Budoucí časová perspektiva pubescenta*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 153 s. ISBN 978-80-7435-630-8.

SYCHROVÁ, Adriana. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014. 179 s. ISBN 978-80-7395-756-8.

ŠTIKOVÁ, Gabriela, ŠENKOVÁ, Dominika a BELICOVÁ, Marcela. *Fenomén dítěte v systému, aneb, Teorie a praxe náhradní rodinné výchovy*. Praha: Yourchance o.p.s., 2020. ISBN 978-80-906954-6-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRNKOVÁ, Lucie. *Náhradní péče o dítě*. Praha: Wolters Kluwer, 2018. 151 s. ISBN 978-80-7552-864-3.

VÁVROVÁ, Soňa, HRBÁČKOVÁ, Karla a HLADÍK Jakub. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. 131 s. ISBN 978-80-7454-149-0.

VELEMÍNSKÝ, Miloš a KUKLA, Lubomír. *Vybrané kapitoly ze sociální pediatrie*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2023. 106 s. ISBN 978-80-7694-016-1.

VOLNÝ, Lukáš. *Sociální služby v kostce*. Ostrava: Alcuin, 2021. ISBN 978-80-11-00765-2.

Elektronické zdroje

ALVES, Cristina Peixoto, RELVA, Inês Carvalho, COSTA, Monica and MOTA, Catarina Pinheiro. Family Support, Resilience, and Life Goals of Young People in Residential Care. *Behavioral Sciences* [online]. 2024, vol. 14, no. 7 [cit. 2024-12-05]. Available from: https://doi.org/10.3390/bs14070581.

BOEL-STUDT, Shamra, HUANG, Hui and COLLINS, Christophers. "I hope my voice is heard.": A mixed-methods study of youths' perceptions of residential care. *Children and Youth Services Review* [online]. 2023, vol. 152 [cit. 2024-11-25]. Available from: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107034.

COUFALOVÁ, Pavla. Adaptační doba. *Čtvrtletník pro přímo řízené organizace MŠMT* [online]. 2022, roč. 5, č. 4, s. 7 [cit. 2026-01-13]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/59546/.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Kvalita výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017. 47 s. [cit. 2026-03-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/01-F_TZ-Kvalita-vychovne-vzdelavaci-cinnosti-v-zarizenich-pro-vykon-UV-OV_FINAL-2-5.pdf.

GOTTWALDOVÁ, Martina a kol.. *Dlouhodobá příprava dětí s nařízenou ústavní výchovou na vstup do samostatného života* [online]. Chrudim: Centrum J. J. Pestalozziho, o. p. s., 2006. 45 s. [cit. 2026-03-10]. Dostupné z: https://docplayer.cz/567106-Dlouhodoba-priprava-deti-s-narizenou-ustavni-vychovou-na-vstup-do-samostatneho-zivota.html#google_vignette.

KOR, Kenny, FERNANDEZ, Elizabeth and SPANGARO, Jo. Placement Matching of Children and Young People within Out-of-Home Residential Care: A Qualitative Analysis. *Health & Social Care in Community* [online]. 2023, vol. 1 [cit. 2024-12-01]. Available from: https://doi.org/10.1155/2023/7431351.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Formy náhradní rodinné péče. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2025a [cit. 2025-12-20]. Dostupné z: https://mpsv.gov.cz/formy-nahradni-rodinne-pece.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Legislativa a systém sociálně-právní ochrany. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2025b [cit. 2026-01-13]. Dostupné z: https://mpsv.gov.cz/legislativa-a-system-socialne-pravni-ochrany.

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Národní strategie ochrany práv dětí a Akční plán k naplnění Národní strategie. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2019 [cit. 2026-03-15]. Dostupné z: https://mpsv.gov.cz/narodni-strategie-ochrany-prav-deti-a-akcni-plan-k-naplneni-narodni-strategie.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn k úpravě vnitřního řádu školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2018 [cit. 2026-01-12]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-pokyny-a-materialy.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Plán rozvoje osobnosti dítěte. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2026 [cit. 2026-01-13]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/plan-rozvoje-osobnosti-ditete.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zpráva o stavu péče o ohrožené děti v roce 2023. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2023 [cit. 2026-01-09]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/O_200/Data_a_statistiky/Zprava_pece_ohrozene_deti_2023.pdf.

MORAIS, Francisca, MOTA, Catarina Pinheiro, MATOS, Paula Mena, SANTOS, Beatriz, COSTA, Monica and CARVALHO, Helena. Facets of Care in Youth: Attachment, Relationships with Care Workers and the Residential Care Environment. *Residential Treatment For Children & Youth* [online]. 2023, vol. 41, no. 2, pp. 183-200 [cit. 2024-11-23]. Available from: https://doi.org/10.1080/0886571X.2023.2202888.

NADACE DEJME DĚTEM ŠANCI. Projekty. In: *Nadace DEJME DĚTEM ŠANCI* [online]. 2025 [cit. 2026-03-24]. Dostupné z: https://www.dejmedetemsanci.cz/projekty.

NADACE SIRIUS. *Problémy, překážky a bariéry ústavní péče v perspektivě jejích pracovníků* [online]. Praha: Nadace Sirius, 2023. 123 s. [cit. 2026-03-16]. Dostupné z:

https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/vyzkumy/Zprava-Ustavni-pece-2023-vyzkumna-cast.pdf. Výzkumná zpráva.

NTMD. Projekty. In: *Nadace Terezy Maxové* [online]. 2026 [cit. 2026-03-24]. Dostupné z: https://nadaceterezymaxove.cz/nase-pomoc/projekty/.

SOMMERFELDT, Marianne Buen. "Sometimes I feel at home" adolescents' narratives of everyday life in residential care. *Journal of Children´s Services* [online]. 2022, vol. 17, no. 1, pp. 4-23 [cit. 2024-12-10]. Available from: https://doi.org/10.1108/JCS-12-2020-0086.

VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV. *Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy* [online]. Brno: Veřejný ochránce práv, 2022. 92 s. [cit. 2026-01-10]. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/%C5%A0kolsk%C3%A1-za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD_CZ_el-verze.pdf. Zpráva z návštěv.

ZAČNI SPRÁVNĚ. O projektu Začni správně. In: *Začni správně* [online]. 2025 [cit. 2026-03-24]. Dostupné z: https://www.zacnispravne.cz/.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2026 [cit. 2026-01-22]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108.

Usnesení č. 2/1993 Sb., o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky. In: Zákony pro lidi [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2026 [cit. 2026-01-11]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2026 [cit. 2026-01-11]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359.

Zákon č. 359/1999 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2026 [cit. 2026-01-12]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2026 [cit. 2026-01-15]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2026 [cit. 2026-01-15]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89.

Příloha

Příloha A *Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro diplomovou práci*

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro diplomovou práci

Název práce: Ústavní výchova z pohledu bývalých klientů

Autorka: Adéla Vohnická

E-mail: **********@seznam.cz

Popis výzkumu:

Výzkum je zaměřen na prostředí školského zařízení pro výkon ústavní výchovy. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak bývalí klienti ústavní výchovy nahlíží na svůj pobyt ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy. Výzkum je prováděn v rámci zpracování diplomové práce na Ústavu sociálních studií, Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

Prohlášení:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru.
- Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat a že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky a zároveň mám možnost ptát se na jakékoliv otázky ohledně výzkumu a dané práce.
- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a jeho nahráváním, z něhož bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, že doslovný přepis bude anonymizován, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat.
- Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v diplomové práci.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis: