

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

## **Diplomová práce**

2017

Bc. Lucie Paličková

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

**Prostředí dětského domova se školou očima jeho klientů**

Diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Paličková  
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Vedoucí práce: PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.  
Oponent práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Bc. Lucie Paličková

Studium: P15P0269

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

### **Název diplomové práce: Prostředí dětského domova se školou očima jeho klientů**

Název diplomové práce Environment of children's home with school through the eyes of its

AJ: clients

#### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce je zaměřena na specifika prostředí v dětském domově se školou. Teoretická východiska vymezují ústavní a ochrannou výchovu se zaměřením na dětský domov se školou, včetně jeho klientů a pracovníků. Dále je charakterizován vliv prostředí v rámci socializace a jeho specifika v dětském domově se školou. Empirické šetření si klade za cíl zmapovat subjektivní hodnocení prostředí v dětském domově se školou v Kostelci nad Orlicí očima jeho klientů.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne....

## **Poděkování**

Děkuji paní PaedDr. Monice Žumárové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, poskytnuté rady a připomínky. Děkuji také všem zaměstnancům dětského domova se školou v Kostelci nad Orlicí, za poskytnuté materiály a informace k sepsání mé diplomové práce.

## ANOTACE

PALIČKOVÁ, Lucie. *Prostředí dětského domova se školou očima jeho klientů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zmapovat, jak děti umístěné v DDS vnímají a hodnotí toto prostředí. V práci se nejprve zabývám institutem ústavní a ochranné výchovy, kde se zmiňuji i o konkrétních školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Dále charakterizuji termín prostředí, mimo jiné i jeho vliv v rámci socializace a specifika prostředí vlivu v dětském domově se školou. Jednu z následujících kapitol tvoří podrobnější charakteristiku školského zařízení v Kostelci nad Orlicí, kde popisuji i historii zařízení, vnitřní členění a v neposlední řadě i pracovníky domova. V další části uvádím potřeby dětí a charakteristiku jejich věkové skupiny. Pokračuji kapitolou o klientech zařízení – důvody jejich umístění, vnitřní řád. Závěrečnou kapitolu tvoří výzkumný design, kde se snažím zjistit, zda jsou děti spokojeny s prostředím dětského domova se školou. Tuto kapitolu začínám nejprve obecnějšími informacemi o tom, čím se výzkum zabýval a jak probíhal. Dále otázky dělím do třech bloků, podle typů prostředí v domově, kam jsou výzkumné otázky směřovány - materiální prostředí, sociální prostředí a materiální stránka. U každého z jednotlivých bloků otázek, jsou uvedeny dílčí otázky a příklady odpovědí respondentů, pro lepší představu.

Klíčová slova: prostředí, potřeba, ústavní a ochranná výchova, dětský domov se školou, klient dětského domova se školou, pracovníci zařízení, vnitřní řád.

## **Annotation**

Paličková, Lucie. *Environment of children's home with school through the eyes of its clients*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. p. Diploma Degree Thesis.

The aim of my thesis is to describe how the children in the children's home with school perceive and value the environment. The work first with institute constitutional and protective education, where I also mention a specific school facilities for institutional and protective education. Further characterize term environment, including its impact on socialization and specific environmental impact in the children's home with school. One of these chapters form a detailed picture of the school facility in Kostelec nad Orlicí, which describes the history and facilities, internal division and last but not least, workers home. In the next part, the children's needs and characteristics of their age group. Continuing chapter on clients of facility - because of their location, internal order. The final chapter consists of research design, where I try to find out whether children are satisfied with the conditions of children's home and school. I begin this chapter first, more general information about what the research dealt with and how took place. Further questions divided into three blocks, according to the type of environment in the home, where research questions are directed - physical environment, social environment and material aspect. For each of the individual blocks of questions, some partial examples of questions and answers of the respondents, for a better idea.

**Keywords:** environment, requirement, constitutional protection and education, children's home with school, client of children's home with school, the facility staff, internal order.

## OBSAH

<b>Úvod</b> .....	10
<b>1 Ústavní výchova</b> .....	11
1.1 Rodičovská zodpovědnost.....	11
1.2 Náhradní rodinná výchova.....	12
1.2.1 Charakteristika ústavní výchovy.....	12
1.2.2 Charakteristika ochranné výchovy.....	14
1.3 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	14
<b>2 Prostředí</b> .....	19
2.1 Vliv prostředí v rámci socializace.....	19
2.2 Druhy prostředí.....	20
2.3 Specifika vlivu prostředí v DDŠ.....	22
<b>3 Dětský domov se školou a Základní škola Kostelec nad Orlicí</b> .....	25
3.1 Historie DDŠ.....	27
3.2 Vnitřní členění DDŠ.....	28
3.3 Pracovníci zařízení.....	39
<b>4 Potřeby dětí ve vztahu k jejich věkové skupině</b> .....	42
4.1 Potřeby.....	42
4.2 Charakteristika věkové skupiny.....	47
<b>5 Klienti DDŠ</b> .....	50
5.1 Důvody umístění dětí do DDŠ.....	50
5.2 Vnitřní řád DDŠ.....	55
<b>6 Výzkumné šetření</b> .....	59
6.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém.....	59
6.2 Volba výzkumné strategie.....	59



6.3 Sběr, metoda analýzy dat a vyhodnocení dat.....	59
6.4 Výzkumný soubor.....	60
6.5 Výsledky šetření.....	64
6.5.1 Materiální prostředí.....	64
6.5.2 Sociální prostředí.....	71
6.5.3 Režimová stránka.....	81
6.6 Shrnutí zjištěných dat, diskuze.....	89
<b>Závěr.....</b>	<b>93</b>
<b>Použité zdroje.....</b>	<b>95</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>99</b>

## Úvod

Téma zabývající se prostředím dětského domova se školou očima jeho klientů, jsem si zvolila z důvodu aktuálnosti problematiky. V současné době se neustále řeší, zda by bylo možné postupně zrušit zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Souvisí to, dle mého názoru, s evropskými trendy, kde se péče o děti, které svojí vlastní vinou nebo nepřízní osudu, skončily v ústavním zařízení, přesouvá spíše do oblasti prevence nebo děti procházejí pěstounskými rodinami a obdobnými formami náhradní rodinné péče. Je ale třeba si uvědomit, že v našem případě hovoříme o dětech s rizikovým, většinou i problémovým chováním, a že jedinou možností, jak je i společnost ochránit, je dočasná, mírná izolace od původního života. Dětem se dostane hlavně potřebné diagnostiky, zjistí se příčiny problémového chování a na základě toho, mohou odborníci s jedincem cíleně pracovat na změně jeho chování, potažmo i na změně celého životního stylu. Dnes již většina veřejnosti ví, že školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, nejsou žádným vězením, jsou pouze zařízeními, kde jsou děti pod neustálým dohledem a hlavně za své, ať pozitivní či negativní chování, ihned obdrží zpětnou vazbu.

Cílem této práce bylo zmapovat, jak děti umístěné v dětském domově se školou (DDŠ) vnímají a hodnotí toto prostředí. Laická veřejnost totiž velmi často nemá zcela reálnou představu o tom, jak to v takových zařízeních chodí. Panuje mylná představa, že děti žijí v uzavřeném prostoru, nechodí ven a jsou odříznuti od okolí. Zaslýchla jsem i názory o strohém materiálním vybavení, neosobním přístupu a nerespektování lidské individuality. Na základě toho, jsem se rozhodla zjistit, jaký názor na tyto zkrácené informace, mají sami umístěné děti.

Výzkumným problémem je oblast vnímání a hodnocení prostředí samotnými dětmi. Jako místo, kde se bude výzkumné šetření odehrávat, jsem zvolila Dětský domov se školou a základní školu Kostelec nad Orlicí, kde jsem měla již možnost absolvovat praxi. Respondenty byly již zmíněné děti, které v domově žijí již delší čas. Metodou výzkumného šetření, byly polostrukturované rozhovory, kde respondenti měli možnost podělit se o své postřehy na téma prostředí jejich domova. Byla sledována i jistá propojenost s uspokojením potřeb klientů.

# 1 Ústavní a ochranná výchova

S pojmy ústavní a ochranná výchova se setkáváme u soudních rozhodnutí, která soud ukládá či nařizuje dětem a mládeži do 18 let věku. Takové děti jsou obvykle ohroženy svou rodinou nebo nejbližším prostředím. Není výjimkou, když svým jednáním poškozují sebe sama či okolí. Tato problematika je obsažena v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. V souvislosti s touto problematikou hovoříme o rizikových dětech a rizikové mládeži. Labáth (2001) jako rizikovou mládež označuje ty jedince, u nichž je díky působení více faktorů, výrazně zvýšená pravděpodobnost, že budou tito jedinci selhávat v psychické, ale i sociální oblasti.

## 1.1 Rodičovská zodpovědnost

Rodičovská zodpovědnost zahrnuje souhrn práv a povinností rodičů ke svému dítěti. Má se tím na mysli celková péče o dítě, jeho zastupování v právních záležitostech a správa jeho majetku. Tento termín v sobě zahrnuje i práva dítěte ve smyslu individuální osobnosti. Dítě má tedy právo svobodně se vyjadřovat k podstatným rozhodnutím rodičů vůči jeho osobě, v případě, že je jeho psychická zralost adekvátní k tomu, aby mohlo racionálně nad konkrétní situací uvažovat. Tato problematika zahrnuje i povinnosti dětí, které žijí se svými rodiči ve společné domácnosti. Jejich povinností je pomáhat rodičům a v případě, jsou-li výdělečně činní, tak také přispívat finančně na chod domácnosti. Dojde – li k situaci, kdy rodiče neplní řádně závazky vůči svým dětem, přichází na řadu stát, který má prostředky k tomu, aby mohl co nejúčinněji tyto problémy napravit tak, aby bylo dosaženo blaha dítěte.

K tomu, aby bylo možné dítěti cíleně pomoci, nastupuje institut **sociálně právní ochrany dětí**. Ten má na starost ochranu práv všech dětí. Zabývá se právem dítěte na zdravý vývoj a řádnou výchovu. Upravuje také zájmy dítěte, včetně i zájmů majetkových. Stará se i o to, aby dítě vyrůstalo v řádně fungující rodině. (Matoušek, 2003) Tento institut tedy cílí přímo na ohrožené děti, konkrétně na takové, které osiřely, jejich rodiče si neplní své rodičovské povinnosti nebo jakýmkoliv způsobem zneužívají svých rodičovských práv. Patří sem však i děti, které vedou zahálčivý a nemravný život, opakovaně páchají trestnou činnost, mají za sebou útoky z domova a podobně. V neposlední řadě se tyto státní orgány snaží pomoci dětem, které se staly oběťmi trestné činnosti a byly jimi jakýmkoliv způsobem poškozeny. Tuto problematiku odborně řeší orgány sociálně-právní ochrany dětí, kterými jsou obecní

úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí a v neposlední řadě také Úřad pro mezinárodně-právní ochranu dětí.

Čichoň (2004) uvádí základních činnosti výkonu sociálně právní ochrany dětí, jako výkon opatrovnictví a poručenství, zvláštní ochrany dětem, které nejsou v péči svých rodičů včetně systému náhradní rodinné výchovy, výchovně poradenské činnosti, hmotná podpora nezaopatřených dětí a jejich rodičů a speciální ochrana trestněprávními předpisy mladistvých. Dodávám, že na sociálně právní ochranu mají ze zákona právo všechny děti, které se pohybují na území České republiky, neohledně na jejich státní občanství. Pouze jediný rozdíl je v komplexnosti rozsahu, v jakém je sociálně právní ochrana dětem poskytnuta.

## 1.2 Náhradní rodinná výchova

Institut náhradní rodinné výchovy je označován jako právní vztah mezi dítětem a osobou, která není rodičem dítěte nebo jako vztah mezi dítětem a státem. Takové vztahy vzniknou díky soudnímu rozhodnutí o svěření dítěte do péče. S touto situací se setkáme ve chvíli, kdy rodiče řádně nezabezpečí péči a výchovu o své dítě, a to z různých důvodů nebo když rodiče sice sami neselžou, ale chyba, tedy závažný problém je ze strany dítěte.

V Občanském zákoníku, číslo 89/2012 Sb., nalezneme, že se systém náhradní rodinné výchovy dělí do dvou skupin, a to na **kolektivní výchovu**, kam patří právě již zmiňovaná ústavní a ochranná výchova a na **náhradní rodinnou výchovu**. Zásadní rozdíl v těchto dvou typech spatřuji hlavně v tom, že v kolektivní výchově je typické, že děti žijí v ústavním zařízení, pečuje o ně větší počet zaměstnanců, kdyžto náhradní rodinná výchova si klade za cíl dítěti umožnit žít tak, aby se jeho život podobal co nejvíce vyrůstání v běžné rodině. Pod touto oblastí si lze představit poručenství, svěření dítěte do péče jiné osoby než rodiče, pěstounskou péči a osvojení.

### 1.2.1 Charakteristika ústavní výchovy

**Ústavní výchova** je co do opatření tím nejzávažnějším, čím je možno napravit výchovu dítěte. Uložení ústavní výchovy má v kompetenci výhradně soud. Přichází na řadu ve chvíli, kdy již předcházející snahy a možnosti nevedly k nápravě. Dochází tedy k velmi zásadnímu zásahu do oblasti rodičovských práv, protože dítě již není v přímé péči rodičů, a tudíž styk s matkou a otcem je možný pouze prostřednictvím ústavního zařízení (ať již přímo v ústavním zařízení či mimo budovu) a za konkrétních předem stanovených podmínek. Arnoldová (2001)

vysvětluje, že aby mohla být dítěti uložena ústavní výchova, tak musí okresní úřad nejprve podat soudu návrh nebo podnět na nařízení předběžného opatření nebo ústavní výchovy. K tomu dojde v případech, kdy dítě jeví známky nedostatečné péče rodičů, je mravně narušené nebo je – li dítě nějakým způsobem vážně ohroženo v prostředí, kde žije, a to po psychické i fyzické stránce. V případě zrušení ústavní výchovy rozhoduje opět soud na základě podkladů orgánů okresního úřadu. Po ukončení ústavní výchovy příslušné orgány okresního úřadu i nadále sledují, jak se dítěti v životě daří, jak se vyvíjí.

Důvody pro vznik ústavní výchovy jsou tedy následující:

- a) výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny,
- b) rodiče nemohou z vážných důvodů zabezpečit výchovu dětí na přechodnou dobu,
- c) nedostatečné bytové nebo majetkové poměry rodičů (ne však v případě, kdy se o dítě jinak dobře starají). (Zákon č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník)

Tento typ opatření je ale mimo jiné možno nařídit i v dalších důvodech, kdy si to vyžaduje specifická rodinná situace. Jako příklad uvádím situaci, kdy rodič či jiný příbuzný nemůže dočasně zajistit výchovu dítěte (např.: otec pracuje dočasně v zahraničí, matka je hospitalizována ve zdravotnickém zařízení). V takovém případě není opatření časově omezeno a trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, ale nejdéle do dosažení zletilosti dítěte. Je třeba zdůraznit, že tomuto opatření nejprve předchází jiná výchovná opatření, v některých oprávněných případech ale může soud ústavní výchovu nařídit, i když výchovná opatření nepředcházela. V současné době soud v rozhodnutí, kterým nařizuje ústavní výchovu, vybírá konkrétní zařízení, do kterého dítě umístí. Bere ohled na místo trvalého bydliště, aby rodina mohla dítě co nejčastěji navštěvovat.

Dostane – li se do některé z výše uvedených situací dítě do věku jednoho roku, je umístěno do pěstounské péči na přechodnou dobu. Od jednoho do tří let věku se dítě umístí do klasické pěstounské péče nebo je posláno do dětského domova pro děti do tří let. Ústavní výchova probíhá ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Ústavní výchova trvá zpravidla do 18 let, může být prodloužena o 1 rok. Ústavní výchovu může soud nařídit nejdéle na dobu tří let. Pokud důvody i nadále trvají, je možné ji opakovaně prodloužit

taktéž znovu na dobu maximálně tří let. K zániku ústavní výchovy dochází zpravidla dosažením zletilosti jedince nebo rozhodnutím soudu o zrušení ústavní výchovy, pominou – li důvody, které vedly k nařízení.

### **1.2.2 Charakteristika ochranné výchovy**

**Ochranná výchova** je ochranné opatření týkající se osob mladistvých. Nejedná se již o občanskoprávní situaci, jako v případě ústavní výchovy, ale o trestní řízení. Přesto ale nemá trestní charakter – dotyčný nemá záznam v rejstříku trestů. Institut ochranné výchovy je vymezen v zákoně číslo 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže. Ochrannou výchovu může soud nařídit mladistvému, který dosáhl dvanácti let věku.

Důvody pro uložení ochranné výchovy:

- a) „o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije,
- b) dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána,
- c) prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy, a nepostačuje uložení výchovných opatření.“ (§ 22, zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů).

Je možné uložit v případech, kdy soud neuložil mladistvému trest. Mladistvý čin spáchal, byl odsouzen, ale nedošlo k uložení trestu. Ochranná výchova trvá tak dlouho, jak to vyžaduje její účel, ale nejdéle opět do osmnácti let věku mladistvého. Je možné prodloužit do devatenácti let věku dotyčného. Výkon probíhá obdobně jako ústavní výchova, tedy ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

### **1.3 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**

Tato speciální zařízení jsou určena zpravidla pro děti od tří do osmnácti let věku. V případě, že mladistvý studuje, může zde zůstat až do 26 let. Podrobné informace týkající se těchto zařízení, nalezneme ve školském zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Ve většině případů se jedná o státní zařízení. Jak bylo řečeno, v současné době

o umístění do následného konkrétního zařízení, po opuštění dětského diagnostického ústavu, rozhoduje soud. V minulosti měl tuto pravomoc příslušný diagnostický ústav, kde bylo dítě dočasně umístěno. Odborníci (jak ze strany DDÚ, tak ze strany soudu) současné řešení nevidí jako optimální, protože soudcům přibylo více práce, jednotlivé případy se řeší déle a tím pádem v některých případech dochází ke zbytečnému prodloužení pobytu dětí v diagnostickém ústavu. To není dobré pro dítě samotné, neboť si obvykle vytvoří citovou vazbu na některé zaměstnance, a to není dobré kvůli tomu, že zařízení po nějaké době opustí a bude si muset zvykat na jiné autority. „Soudy v současnosti po diagnostických ústavech obvykle nevyžadují odborná stanoviska pro své rozhodování. Nicméně diagnostický ústav není účastníkem řízení a v těchto věcech komunikuje s orgánem sociálně právní ochrany dětí, na základě jejichž návrhu soud rozhoduje.“ (Švancar, 2013, s. 4) Zároveň přímí zaměstnanci diagnostických ústavů již díky svým zkušenostem vědí, které zařízení je právě pro to ono konkrétní dítě nejvhodnější z různých hledisek. Zákonodárci již nějakou dobu opět uvažují o vrácení této kompetence zpět do rukou diagnostickým ústavům.

Dětem je v těchto zařízeních poskytnuta péče, kterou by jim měla být poskytnuta jejich rodiči. V zařízení se děti rozvíjí jak po stránce výchovy, tak po stránce vzdělávání – tím, že se dítě umístí do některého ze zařízení, rozhodně nepřichází o plnění povinné školní docházky (včetně přípravy na budoucí povolání). Dále jsou zaopatřeny po stránce stravy, ošacení, zdravotní péče a podobně.

Dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů se jedná o tato zařízení:

- diagnostický ústav,
- dětský domov,
- dětský domov se školou,
- výchovný ústav.

Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy zajišťují právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání. Pobyt zde probíhá v souladu s respektem k lidským právům, zaměstnanci podporují dítě v jeho sebedůvěře, zdůrazňují rozvoj citové stránky dítěte. Musí být rovněž zabezpečeny všechny další potřeby, které odpovídají věku dítěte.

První institucí, kam obvykle dítě přijde po uložení předběžného opatření nebo jiného

soudního rozhodnutí, bývá **dětský diagnostický ústav**. Matoušek (1996, s. 47) popisuje diagnostický ústav následovně: „Zde může být dospívající přijat na tzv. diagnostický pobyt v délce dvou měsíců, a to buď na základě předběžného opatření, nebo i na vlastní žádost rodičů. Po uplynutí této lhůty se může mladiství vrátit do rodiny, případně být v ambulantní péči některého z dostupných zařízení. Jestliže si to povaha případu vyžaduje, je podán návrh na soudní nařízení ústavní výchovy.“ Toto zařízení je odborné pracoviště, jehož hlavním posláním je odborné vyšetření klientů po stránce psychologické, pedagogické, zdravotní a sociální. Název tohoto zařízení v sobě obsahuje slůvko diagnostika, který Průcha (2000, s. 132) vysvětluje jako „termín vyskytující se v lékařství, odkud byl převzat nejen v psychologii a pedagogice, ale i v technických oborech. Obecně tento výraz znamená teorii objektivních postupů k určování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností, příčin těchto vlastností, odchylek vlastností.“ Diagnostikují se zde především děti, jimž soud nařídil ústavní výchovu, soud nařídil předběžné opatření, které byly umístěny na žádost rodičů (smluvní pobyty). Pobyt dítěte v zařízení trvá obvykle 6 – 8 týdnů, v současnosti je délka pobytu závislá na době, za jakou je soud schopen jedince umístit do následného zařízení.

Po přijetí do DDÚ musí každý nový klient projít systémem oddělení a jejich odbornými činnostmi, které slouží k jeho následné diagnostice:

- a) vstupní psychologické posouzení – psycholog získá informace o sebepojetí dítěte, jeho sebehodnocení, roli, očekávání, potřebách, cílech, hodnotách, postojích, pohledu na danou situaci,
- b) systematické pozorování s cílem přesně identifikovat nevhodné chování – provádí převážně učitel a vychovatel,
- c) psychologické vyšetření – komplexní diagnostika osobnosti a intelektu dítěte,
- d) první posudková porada po uplynutí 14 denní adaptační doby – vyhodnotí se typické projevy dítěte, připraví se návrh výchovných priorit,
- e) ověřování a modifikace programu – 1x týdně se vyhodnocuje úspěšnost individuálního programu dítěte,
- f) závěrečná fáze pobytu (cca 14 dní pře plánovaným ukončením) – vyhodnocení úspěšnosti plnění stanovených edukačních priorit a výchovného programu. (Janský, 2014)

Po příchodu dítěte do zařízení, se samozřejmě bere v potaz, že si musí zvyknout na nové



podmínky a prostředí. Tomuto období, které slouží k aklimatizaci dítěte, se říká adaptační fáze pobytu a je stanovena na dobu 2 týdnů. Během této doby, se po prvotním pozorování vytvoří pro dítě individuální plán rozvoje, na kterém se spolupodílí odborní zaměstnanci, jako etoped, psycholog, vychovatel a učitel. V případě potřeby se spolupracuje i s dětským psychiatrem. Po uplynutí dvoutýdenní doby se stanoví cíle, na kterých je nutné po dobu pobytu s dítětem pracovat. V těchto cílech by se s dítětem mělo pracovat i po přesunu do dalšího zařízení. Po ukončení pobytu v DDÚ se zhodnotí, jestli se daných cílů podařilo dosáhnout. Pracovníci diagnostického ústavu na základě informací, které získají díky vlastní práci s dítětem na jednotlivých úsecích, zpracují takzvanou komplexní diagnostickou zprávu. V tomto dokumentu je uveden konkrétním návrh specifických výchovných a vzdělávacích potřeb, na kterých je po přemístění klienta do jiného zařízení, potřeba nadále pracovat. Při odchodu do následujícího zařízení si klient s sebou odnáší také další dokumenty, jako například pravomocné rozhodnutí soudu, poslední vysvědčení, návrh klasifikace za dobu pobytu v DDÚ, zdravotní dokumentaci, osobní věci.

Prvním ze zařízení, kam může odejít dítě po ukončení diagnostiky v DDÚ, je **dětský domov**. V dětském domově vyrůstají děti, které často pocházejí z nefunkčních rodin. Rodiče bývají alkoholici, drogově závislí. Mohou zde být ale i děti, které osiřely např. po dopravní nehodě rodičů a nemají příbuzné, kteří by se o ně postarali. Bývají to děti s citovou deprivací, děti odmítané, odstrkované a jinak ohrožené. Mohou se objevit i prvky disociálního či asociálního chování. (Švancar, 2013) Do dětského domova jsou umístěováni nezletilí zpravidla ve věku od tří do osmnácti let. Ve výjimečných případech mohou zůstat i do devatenácti let svého věku. Existují i zařízení speciálně uzpůsobená pro nezletilé matky a jejich děti. Dětský domov popisuje Matoušek (2003, s. 50) jako „...zařízení pro děti, které nemají možnost vyrůstat v rodině, a to proto, že rodinu nemají, nebo proto, že rodina není schopna či ochotna se o ně starat.“ Dětský domov zastává funkce výchovné, vzdělávací a sociální. Stará se o klienty s nařízenou ústavní výchovou. Na rozdíl od dětského domova se školou, se jedná o děti a mladistvé, kteří nejeví závažné poruchy chování. Život dětí v dětském domově se má co nejvíce podobat životu v rodině, tak aby je připravil pro jejich budoucí život. Z toho důvodu zde děti žijí v menších skupinkách, kde se mísí různé věkové kategorie tak, aby se děti navzájem naučili pomáhat si, mladší se mohly učit od starších apod. Obvykle žije každá skupina ve vlastní bytové jednotce. Učí se též jak se starat o chod domácnosti. Jiný je i přístup týkající se zaměstnanců, s dospělými si tykají, oslovují je „teto, strejdo.“ Do školy děti chodí mimo areál dětského domova, aby nebyly izolovány od okolního světa. Po

vyučování mohou navštěvovat zájmové kroužky, pohybovat se samy v okolí dětského domova, mít kamarády z „běžných“ rodin.

**Dětský domov se školou** je zařízení určené pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, kam děti umísťuje soud, opět na základě předběžného opatření nebo nařízené ústavní výchově. Jeho základní funkcí je péči o jedince, kteří mají diagnostikovány závažné poruchy chování nebo kteří pro svou přechodnou či trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. I v tomto zařízení můžeme nalézt nezletilé matky s jejich dětmi, mající nařízenou ústavní výchovu nebo ochrannou výchovu. Dětské domovy se školou jsou zřizovány odděleně pro klienty s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou či odděleně pro nezletilé matky, nebo se v nich zřizují rodinné skupiny podle těchto kategorií.

Do DDŠ se umísťují klienti zpravidla od 6 let věku do ukončení povinné školní docházky. V případech, kdy není možné, aby se klient po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělával na střední škole mimo zařízení, či neuzavřeli pracovní vztah, je soudně přeřazen do výchovného ústavu pro mládež.

**Výchovný ústav** je další typ zařízení, kam se mohou přemístit klienti z diagnostického ústavu či dětského domova se školou. V tomto zařízení je klientům, kteří ukončili povinnou školní docházku, poskytována vysoce odborná péče. Hovoříme opět o osobách, u nichž byla nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova. Chovancům je i zde poskytována péče výchovná, vzdělávací a sociální. Hlavní funkcí výchovných ústavů je reedukace a resocializace svěřenců. (Sekera, 2009) Výchovné ústavy by se v ideálním případě měly zřizovat odděleně pro klienty s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou.

Do výchovného ústavu se obvykle umísťují klienti starší 15 let. Výjimečně je možné zde umístit i dítě starší 12 let, má – li uloženu ochrannou výchovu a v jeho chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. „Výchovné ústavy jsou určeny pro několikaleté pobyty končící osmnáctým, ve výjimečných případech devatenáctým rokem věku svěřence.“ (Matoušek, 1999, s. 72).

## 2 Prostředí

Termín **prostředí** je často používaným slovem, nejen v prostředí přírodních věd, jak jej většinou chápe veřejnost, ale i jako heslo ve vědách společenských. Člověk, jako bytost biologická, je v neustálé interakci s prostředím. Dokáže jej vnímat, je jím neustále obklopen. Lidskou činností lze prostředí i ovlivňovat, přetvářet, formovat ho. To vše se zpětně projeví na lidském životě, jeho kvalitě i osobnosti člověka. Ve vědách společenských, jak uvádějí některé teorie, je prostředím označován souhrn bytostí, podmínek a jevů, kterých je člověk součástí. Prostředí můžeme rozdělit také na společenské, fyzické, interní (organické). V současné době se užívá pojem životní prostředí, hlavně v oboru ekologie. Někteří autoři za prostředí považují souhrn vnějších faktorů – hmotných, organických, kulturních a historických. Dle Hartla (2000, s. 460) „je životní prostředí souborem všech vnějších podmínek, které obklopují člověka.“ V současnosti je životní prostředí v převažující míře pojímáno celkově, jako prostředí planety. Kraus (2008) se zmiňuje i o prostředí, jako nositeli určitého, konkrétního prostoru, objektivní reality. Prostředí je tvořeno nejen předměty, ale i všemi jevy, které kolem nás probíhají, ač si je uvědomujeme nebo nikoliv. Tento pojem v sobě však uchopuje nejen materiálně, ale i duchovno, ve smyslu duchovního života – morálka, mravy, umění...

### 2.1 Vliv prostředí v rámci socializace

Za **socializaci** obecně, jednoduše řečeno, považujeme začleňování člověka do společnosti. Socializace tedy probíhá již od útlého věku a trvá celý život. Známe různá pojetí pojmu socializace. „Socializace je v nejširším smyslu slova formováním a růstem osobnosti pod vlivem rozmanitých vnějších podmětů, včetně lidských činností, které souborně nazýváme výchovou.“ (Havlík, 2002, s.15) Pojem socializace, je míněn jako proces zespolečňování člověka prostřednictvím sociálního učení. Jedinec se během života, nejen vlivem výchovy a spontánní nápodoby jiných osob uzpůsobuje životu v dané společnosti. (Průcha, 2000)

Pešatová (2007) pojímá socializaci jako postupné, nenásilné, včleňování jedince do společnosti. Je to proces, který probíhá celý život, a to výhradně v sociálním prostředí, v komunikaci dítěte s dalšími lidmi. Člověk přichází na svět jako tvor biologický a až po absolvování procesu socializace se stává bytostí společenskou. Přijímá kulturní návyky, dovednosti, hodnoty své společnosti. Socializace začne probíhat již v nukleární rodině, dále pokračuje v širší rodině, přechází do vrstevnického kolektivu a celoživotně do celé

společnosti. Vágnerová (2005) rozděluje socializační činitele podle toho, do jaké míry a jak výrazně působí na člověka. Všichni členové společnosti jsou bez výjimky vzájemně ovlivňováni. Osvojení si jazyka, chování, přijetí norem a hodnot společnosti, je podmíněno sociokulturními vlivy. Závazný systém pravidel chování, uznávaný konkrétní společností, se obvykle předává z generace na generaci.

Obecně platný je názor, že takřka nejvýznamnější vliv mají na jednotlivce malé **sociální skupiny** (rodina, ale i třídní kolektiv), do kterých se člověk začleňuje. To je způsobeno vzájemným kontaktem, působením vlivu různých osob. Velký význam má i jasné, konkrétní vymezení rolí, které jedinec vnímá již od dětského věku. Do takto malé sociální skupiny je možné se narodit, záměrně si ji vybrat (sportovní tým, parta) nebo se do ní dostat, aniž by si její členy člověk vybíral (manželova rodina po svatbě).

Kořa (2004, s. 36) vysvětluje, že „činitelé socializace tvoří jednotlivci, skupiny, nebo organizace, které ovlivňují chování jedince a utváření smyslu pro to, co považuje za bytostně vlastní. Tito činitelé mají vliv na to, jak se člověk vyvíjí prostřednictvím odměn a trestů a při osvojování sociálních vzorců a rolí, které mohou zcela jednoduše sloužit i jako modely lidského jednání.“ Podobně to platí i u sociální vrstvy, která má velmi významný vliv na formování osobnosti. **Sociální vrstvy** jsou různorodé, mají odlišné normy, hodnoty, mohou mít i odlišný životní styl. Toto všechno se promítne do toho, jaký jedinec je, jak působí na okolí. Na to navazuje rodina, která je „nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.“ (Havlík, 2002, s. 67) „**Sociální prostředí** uplatňuje na člověka zásadní vliv a vede jej procesem socializace k přeměně z biologického tvora ve společenskou bytost.“ (Procházka, 2012, s. 88) Sociální prostředí lze chápat jako „integrováný sociální systém tvořený lidmi, jejich vzájemnými vztahy, společnými aktivitami a materiálními či duchovními produkty těchto vztahů a aktivit.“ (Řezáč, 1998, s. 20) Prostředí, je ze sociologického hlediska, spletť podmínek, které se nacházejí v bezprostřední blízkosti organismu a významně ho ovlivňují. Vzájemná ovlivnitelnost člověka a prostředí, je zřejmá. (Jandourek, 2003)

## 2.2 Druhy prostředí

Jak již bylo uvedeno, známe mnoho druhů prostředí, nejen to životní. Všude probíhá nějakou

formou socializace. Helus (2010) dělí prostředí do čtyř základních skupin. Jako první uvádí **mikroprostředí** - jak název napovídá, jedná se o prostředí s nejbližší vazbou k blízkým osobám. V prvních dnech po narození dítěte, zastupuje mikroprostředí výhradně matka. Pak následují ostatní členové rodiny, v pozdějším věku sem patří i kamarádi, důvěrní přátelé, pracovní tým, sportovní tým. V případě dětí z DDS, je mikroprostředím výchovná skupina. Na mikroprostředí navazuje **mezoprostředí**, které je tvořeno různými mikroprostředími a jejich vzájemnými vztahy. Pro příklad uveďme dítě, které půl dne tráví v mikroprostředí mateřské školy a odpoledne v mikroprostředí vlastní rodiny. U dětí žijících v DDS bude příkladem dopolední návštěva školy a odpolední pobyt na výchovné skupině, která podstatě tak trochu supluje rodinu. Jako třetí typ prostředí, vymezuje autor **exoprostředí**, kdy jde o takové prostředí, s nímž daný jedinec není osobně v bezprostředním kontaktu, avšak o kterém si dělá vlastní představu, má k němu nějaký vztah a zajímá se o něj. S tímto typem prostředí se seznamuje díky jemu blízkým osobám, které jsou vůči tomuto prostředí v určitém vztahu. Například pracoviště rodičů dítěte, středoškoláci ve vztahu k exoprostředí vysoké školy. Uvažuji, že děti umístěné v DDS, které třeba nikdy nezažily život v běžné rodině (před DDS žilo dítě např. jen s babičkou), mohou jako exoprostředí vnímat právě prostředí běžné rodiny, o kterém mohou slyšet třeba od vychovatelů, kteří jim mohou vyprávět o své rodině, jak to tam chodí, jak se žije a tím si dítě vytváří k pojmu rodina nějaký vztah, dělají si vlastní představu. A jako poslední ze čtyř prostředí, naznačuje autor význam termínu makroprostředí. Označujeme jím prostředí, kterým je jedinec začleňován do velkých společensko – kulturních celků. Tento typ prostředí je sice podle názvu obsáhlý, ale utváří názor člověka v rámci jeho občanství, postoji k národu, lidské pospolitosti.

Kraus (2008, s. 68-69), dělí prostředí o něco podrobněji a z několika pohledů a hledisek:

#### 1. „Podle velikosti prostoru:

- makroprostředí (prostor vytvářející podmínky pro existenci celé společnosti),
- regionální prostředí (prostor v životě širší sociální skupiny na rozsáhlejší teritoriu uvnitř společnosti),
- lokální prostředí (prostor spojen obvykle s bydlištěm, př. obec),
- mikroprostředí (bezprostřední prostor, kde jedinec pobývá).

#### 2. Podle povahy realizované činnosti:

- pracovní (dílny, kanceláře, školní třída),

- obytné,
- rekreační (hřiště, herna, park).

### 3. Z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí:

- přirozené,
- umělé (vytvořené člověkem).

### 4. Podle charakteru:

- přírodní (tvoří jej živá a neživá příroda),
- společenské (tvůrci jsou lidé a společenské vztahy),
- kulturní (hmotné a nemateriální výsledky lidské činnosti).

### 5. Podle povahy teritoria:

- venkovské,
- městské,
- velkoměstské.

### 6. Z pohledu frekvence, pestrosti kvality podnětů:

- prostředí podnětově chudé, přesycené, optimální,
- prostředí podnětově jednostranné, mnohostranné,
- prostředí podnětově zdravé, závadné, deviační.“

Z výše uvedeného je vidět, že autoři dělí prostředí různě, avšak základní podstata zůstává stejná. Je patrné, že pro dítě je vždy nejdůležitější, aby jeho primární prostředí, tedy hlavně mikroprostředí rodiny, plnilo všechny své funkce a zabezpečilo uspokojení základních, ale i dalších potřeb. Neuspokojení jedné potřeby, velmi často navazuje na potřeby další a to všechno může vést k následné frustraci, vedoucí až k závažným poruchám nejen na těle, ale i na duši.

## 2.3 Specifika vlivu prostředí v DDŠ

Po příchodu do DDŠ, se život každého dítěte změní. Dostane se do prostředí, které je často velmi odlišné od toho, kde žilo předtím. Dá se říci, že velká část dětí, žila v materiálně

nevhodném prostředí, počínaje zařízením bytu, oblečením (nedostatečné množství, neprané oděvy atd.) až po stravu. Jídlo je vůbec „velkou kapitolou“, protože někteří jedinci před umístěním do domova neměli vytvořeny základní stravovací návyky. K těm patří to, že dítě nebylo zvyklé na pravidelnost jednotlivých jídel během dne (někdy jí pětkrát, někdy dvakrát denně), o nezbytnost snídaně, nemluvě. Děti byly často odbývány polotovary, například častá konzumace konzerv, instantních čínských polévek, sušenek a suchého pečiva místo plnohodnotného hlavního jídla. V některých případech sice žily děti v „hojnosti“, ale problémem byl nedostatek času rodičů, kteří nemohli dohlížet na to, co dítě jí (eventuálně jídlo osobně připravit). Takové dítě pak doslova „přežívalo“ na jídlech z fastfoodů, pizze a sladkostech. Podle slov zaměstnanců domova, tyto děti prostě nebyly seznámeny s možnostmi a podmínkami běžného stravování. Některé děti si tak musely osvojovat normy stravování, které jsou pro domov běžnou součástí. To znamená pět jídel denně, vyvážená a plnohodnotná strava (na stravu z jídelny však velice chutná). Zajímavé, pro mě osobně bylo i zjištění, že ne pro všechny je běžná znalost domácí kuchyně a možnost uvařit nebo připravit jídlo doma. Některé děti, hlavně pokud nenavštěvovaly školní jídelnu, před umístěním do DDS neznaly moc druhů polévek, omáčky, byly překvapeny tím, že je možné si pomazánku připravit doma, nejen ji kupovat.

To samé platí i o vybavení, ve smyslu nábytku. Ne každý měl totiž doma postel s kvalitní matrací (spánek na starém gauči nebyl výjimkou), svůj vlastní psací stůl nebo i úložné prostory pro ukládání osobních věcí. To vše v domově mají a je vidět, že když se pohybují v pěkném prostředí, tak se i lépe chovají. Chtěla jsem naznačit, že usuzuji, jak velký vliv má materiální prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, na chování a celkovou osobnost. Když má dítě zajištěno kvalitní stravu, pohybuje se v hezkém, útulném prostředí (vlastní nábytek – stěna se skříňkami a vlastním psacím stolem pro každé dítě zvlášť, výzdoba budovy, čistota a pořádek), je, dle informací, které jsem měla možnost získat od zaměstnanců zařízení, dítě zase o krok napřed k získání jiného, lepšího pohledu na svět a také k nevědomému zlepšení chování a jednání.

Prostředí, a to nejen DDS, je tvořeno nejen materiálním zabezpečením, ale i lidmi. Sociální prostředí, má podle mého názoru nebývalý vliv na jedince a jeho resocializaci a jiné výchovné působení. Děti, které v domově žijí, se nebývale podílí na celkové atmosféře zařízení. Jsou jiní, jsou sví, ale určitě mají vždy nějaký potenciál ke změně k lepšímu. Specifický vliv na prostředí, mají samozřejmě samotní zaměstnanci. Fungují nejen jako zdroj moci – výchovy a autoritativního působení na dítě, ale také jako, do jisté míry rodiče, i když je to velmi

nadneseně řečeno, ale oni vychovávají, starají se, pečují o dítě. Jsou také osobami, kterým se dítě může svěřit, podělit se o radosti i starosti, vyplakat se a u kterých dítě může hledat podporu a porozumění. To, jací lidé, ve školském zařízení pracují, částečně ovlivňuje motivaci dětí, to jací budou a chtějí být.



### 3. Dětský domov se školou a základní škola Kostelec nad Orlicí

DDŠ a ZŠ Kostelec nad Orlicí se nachází v podhůří Orlických hor, téměř v samém centru města Kostelec nad Orlicí. Kostelec leží v nadmořské výšce 290 m n. m. a jeho území se rozkládá na ploše 2619 ha. Ve městě v současné době žije asi 6 200 obyvatel. Dětský domov se školou je situován ve středu města, nedaleko náměstí a vlakové a autobusové zastávky. Samotný areál výchovného zařízení tvoří tři budovy, které jsou vzájemně průchozí. Jedná se konkrétně o zrekonstruovanou budovu internátu (*obrázek č. 1*), pocházející z 30. let minulého století, novostavbu internátu (*obrázek č. 2 a č. 3*), sloužící svému účelu od února roku 2008 a novou budovu školy (dostavěna v roce 2010). V objektu se nachází ještě jedna samostatně stojící budova, ve které se nachází školní dílny, garáž pro 2 služební vozidla, kolárna a místnost sloužící k údržbě domova. Domov je svojí kapacitou určen pro pobyt 40 dětí.



*Obrázek 1 - původní budova*



*Obrázek 2 - novostavba*



*Obrázek 3 - novostavba (detailní pohled)*

V DDŠ je nyní zaměstnáno 34 pedagogických pracovníků, z toho 9 s vysokoškolským vzděláním a 25 se středoškolským vzděláním - 21 z nich má vystudovanou speciální pedagogiku. Pracuje zde i 13 nepedagogických provozních zaměstnanců (kuchařky, uklízečky atd.) Díky možnosti nahlédnout do každodenního chodu domova, jsem dospěla k názoru, že hlavními cíli v DDŠ, je resocializace dítěte (snaha, aby dítě pochopilo život dle norem společnosti, aby sebereflektovalo své chování, aby se samo na odpovídající úrovni zapojilo do společenského života), odstranění nedostatků ve vzdělání – vzniklé především před nástupem do zařízení, příprava na budoucí navštěvování střední školy, nastavení žebříčku hodnot,

konkrétně posílení smyslu vzdělání a smysluplnosti zapojení se v budoucnu do pracovního procesu a v neposlední řadě samotná péče o svěřené dítě, ve smyslu materiálního, emočního, psychického a zdravotního zaopatření.

### 3.1 Historie DDŠ

Školské zařízení v Kostelci nad Orlicí má již dlouholetou tradici, která sahá až do období mezi světovými válkami. Je pravda, že dřív zařízení svým charakterem a účelem bylo dosti jiné, než v současnosti. Je to dáno, dalo by se říci, historií – tím, co se za problémové chování považovalo dříve a co dnes. Dětský domov se školou je tedy pokračovatelem a nositelem dnes již osmadvadesátiletých tradic práce v oblasti dětí a mládeže „mravně narušených„. Tak je uvedeno v časopise Orličan /Kostelec nad Orlicí, roč. VIII, č. 9, str. 3 z 1. března 1919/ o zahájení činnosti Chlapecké výchovny české zemské komise pro hochy mravně vadné. Tolik úvodní informace, která pokračuje že: „..... do ústavu bude přijato asi 60 hochů mravně vadných, to je takových, kteří se octli vlastním chováním na cestě mravní zkázy a zločinnosti a nebo těch, kteří následkem událostí válečných neb rodinných a jiných poměrů postrádají řádné výchovy, takže by zpustli“ konec citátu.“ (Lásková, 2010, s. 49)

Co se týče vedení zařízení, prameny uvádějí jako prvního ředitele pana Josefa Sedloně, který setrval ve své funkci až do roku 1927. Ústav vedl společně se svou ženou a ústav fungoval na principu rodinné výchovy (z pohledu tehdejší doby). Svěřenci zde byli nejen vychovávaní, vzdělávaní, ale měli se zde připravit i na své budoucí povolání, výkon řemesla. Změna nastala po konci druhé světové války, kdy se do čela zařízení dostal pan Jindrák. Ten nově zavedl možnost účasti chlapců na zájmových kroužcích. V dalších letech přišli jiní ředitelé a také se měnili zřizovatelé.

Další významný mezník nastal za minulého režimu, kdy ve školním roce 1971/72, zaujal ředitelské místo pan Vladimír Perdek. Ten se zasloužil o rozdělení ústavu do jednotlivých úseků. Byly zřízeny tři úseky – škola, výchovný úsek (mimoškolní činnost) a administrativně – správní úsek. V této době byl propracován ucelený systém převýchovných metod od autoritativního vedení až k fázi autoregulace dítěte i výchovné skupiny, během jednoho školního roku. Děti se zapojovaly do pořádání sportovních a kulturních aktivit. Zavedly se i pravidelné prázdninové výměnné pobyty do obdobného zařízení ve slovenském Tomášově u Bratislavy. Roku 1993 byla snížena kapacita zařízení z 88 na 24 svěřenců. Odborná veřejnost totiž očekávala pokles potřeby míst pro děti se závažnými poruchami chování. Celý

ústav byl poté přemístěn do menších prostor. (Kronika DDŠ a ZŠ Kostelec nad Orlicí)

V současné době je již situace ohledně budov mnohem lepší. V roce 2005 totiž bylo započato s investiční výstavbou, zřizovatelem již bylo MŠMT. Nyní je plně v provozu nový internát, nově dostavěná škola, chybí pouze tělocvična, kde se díky úřadům nepodařilo zahájit dostavbu již několik let.

### 3.2 Vnitřní členění DDŠ

Dětský domov se školou je instituce, která funguje jako jednotný celek. Aby toto, svou činností rozsáhlé zařízení, mohlo účinně pracovat a dosahovat cílů, je třeba, aby se takto rozsáhlý aparát rozdělil do několika částí. Díky praxím, které jsem měla možnost v DDŠ v Kostelci nad Orlicí absolvovat, jsem se seznámila s jednotlivými organizačními částmi tohoto zařízení. DDŠ se člení jednotlivé úseky, které mají své vlastní kompetence, avšak velmi úzce spolu spolupracují. V čele domova je ředitel, který organizaci řídí i spolu s vedoucími jednotlivých úseků. Vymezila jsem tedy počet odborných úseků, dle jejich kompetencí a vztahů ke svěřencům. U úseků, které jsou svou náplní činnosti spíše provozní, uvádím i konkrétní zaměstnance, u úseků, které přímo pracují s dětmi, popisuji zaměstnance a jejich pracovní náplň, v následující samostatné kapitole.

**Vzdělávací úsek** je prezentován základní školou, která je akreditována jako součást DDŠ. Škola je schopna vzdělávat žáky prvního i druhého stupně ZŠ. V současné době se děti vzdělávají dle ŠVP ZV a ŠVP ZV – LMP (6. – 9. ročník). Vzdělávací program a organizace vzdělávání v DDŠ je upravena podle individuálních vzdělávacích potřeb a možností jednotlivých žáků. Rozvrh školních hodin vychází ze závazně daných časových dotací, daných RVP ZV pro jednotlivé vyučovací oblasti a předměty. Časový harmonogram výuky tedy probíhá obdobně jako na běžných základních školách v naší republice. Výrazným specifikem této školy je počet žáků v jednotlivých třídách. Vzhledem k celkové kapacitě domova a výkonu ústavní výchovy, je počet žáků v jedné třídě maximálně čtrnáct. Jak bylo řečeno dříve, ve škole se vzdělává až 40 dětí. Počet jednotlivých žáků v každém ročníku není možné ovlivnit, jelikož jsou do domova umísťovány děti v různém věku a v příslušném ročníku vzdělávání. Celá ZŠ se skládá z pěti tříd s tím, že 1. – 5. ročník se vzdělává v jedné učebně. Druhý stupeň ZŠ je již rozdělen do více učeben. Konkrétně to vypadá takto:

1. učebna – 1. stupeň ZŠ
2. učebna – 7. ročník ZŠ

3. učebna – 6., 7. a 9. ročník ZŠ praktická
4. učebna – 8. ročník ZŠ
5. učebna – 6. a 9. ročník ZŠ

Prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají, má významný vliv na to, jak bude probíhat jejich školní výuka. V nově postavené budově školy, se žáci vzdělávají září roku 2010. Architekti brali v potaz, že se jedná o školu, která je strukturou, potřebami a počtem žáků, dosti specifická. V budově školy se nachází 5 učeben (obrázek č. 4), 1 počítačová učebna, interaktivní učebna, školní knihovna, učebna pro výuku výtvarné výchovy, pracovny učitelů, sborovna, kabinety učebních pomůcek, učitelská knihovna, kancelář a klubovna psychologa, kancelář zástupce ředitele školy.



Obrázek 4 – učebna

V suterénu školy je také garáž pro služební vozidlo a keramická dílna s pecí. Pro výuku pracovního vyučování slouží školní dílny, které se nacházejí v přístavbě ve dvoře areálu. Pro venkovní aktivitu slouží zahrada mimo areál, která se využívá nejen pro sportovní hry, ale i k nácvičce péče o okrasnou a zeleninovou zahradu. Nachází se tam také ohniště, kde se za pěkného počasí opékají buřty a zpívá se u táboráku. Na jaře se zahrada využívá k již tradiční akci pálení čarodějnic. V tomto, jinak velmi pěkném areálu, chybí sportovní zázemí – tělocvična. Žáci chodí cvičit do pronajaté městské sokolovny. Tělocvična v areálu sice je vyprojektována, stojí již dvě obvodové zdi a základová deska, ale již asi pět let, se se stavbou nepokračuje. Důvodem je nedostatek financí ze strany MŠMT. Po dlouhých a náročných

jednáních MŠMT přislíbilo dokončit investiční akci v roce 2018. Nedostupnost vlastní tělocvičny v areálu je pro děti i zaměstnance značnou překážkou, protože když si svěřenci chtějí zasportovat, musí absolvovat cestu přes celé město a to za každého počasí. Tělocvična chybí nejen jako prvek sportovního vyžití, ale i jako prostor pro konání relaxačních chviliek, různých akcí a setkání. K těmto mimosportovním účelům se nyní používá jídelna, která není kapacitou dostačující.

Budova školy je sice propojena s budovou internátu, avšak děti do školy vstupují samostatným venkovním vchodem přes společný dvorek. Toto řešení má dva důvody. První důvod je ryze praktický, protože by děti musely z budovy internátu, kde bydlí, procházet do školy přes jídelnu, což je nevhodné a nepraktické. Druhý důvod spočívá v tom, že je cíleno na to, aby se pobyt dítěte v ústavním zařízení co nejvíce přibližoval životu v rodině. To znamená, že se dítě ráno oblékne, obuje, vezme si batoh se školními pomůckami a vyrazí do školy. Po „symbolickém“ příchodu do školy, se v přízemí v šatně převlékne a přezuje a dále jeho pobyt ve škole pokračuje jako v běžné ZŠ. Jak bylo uvedeno, v přízemí školy se nachází šatna, která má oddělení pro každou třídu a jednotlivé dítě – každé má svůj věšák na svršky. Škola se skládá ze suterénu s keramickou dílnou a dále je zde přízemí a první patro. V přízemí se nachází kromě již zmiňované šatny, počítačová učebna, učebna prvního stupně ZŠ, zázemí pro učitele a školní pomůcky, pracovna zástupce ředitele školy a školní knihovna. V prvním patře je rozsáhlá terasa, kterou děti využívají k výtvarným a relaxačním činnostem. Přístup na ní je ze sborovny učitelů. Dále se na patře nacházejí učebny pro ostatní ročníky a pracovna psychologa s komunitní místností. V každém patře budovy je samozřejmě sociální zařízení, oddělené zvlášť pro dívky, chlapce a pro personál. Zajímavostí je technický výtah.

Chodby školy jsou vymalovány bílou barvou, avšak doplněny výzdobou a výrobky dětí podle aktuálního ročního období, tradičních zvyků atd. Na schodištích jsou zajímavostí pověšené keramické ryby, které děti vyrobily, mající zajímavý prostorový efekt. Velmi pěkně na příchodí působí na zdi namalovaný strom, který je na zdi vlevo od šaten. Je velký od podlahy ke stropu a do jeho koruny se umísťují papírové listy se jmény jednotlivých žáků. Výzdoba stromu (květy, listy) se mění v závislosti na ročním období. Každá učebna je svým způsobem originální, každá je vymalovaná jinou barvou a k tomu jsou barevně uzpůsobeny školní lavice a židle s nastavitelnou výškou pro konkrétního žáka. Každá třída je vybavena nástěnnou tabulí, na kterou se píše fixem, soužící zároveň i jako magnetická tabule. Dále jsou zde skříňky na pomůcky, stůl pro učitele, rádio, televizor, nástěnky, koberec na hraní (1. stupeň ZŠ) a květiny. Aby žáci mohli smysluplně trávit volný čas o přestávkách, mají k dispozici

stolní hry a časopisy vhodné pro děti a mládež. Ve škole učí plně kvalifikovaní učitelé, o nichž se rozepíše v další kapitole.

Vzdělávání žáků v ústavním zařízení je svou podstatou tak trochu odlišné od školy v běžném slova smyslu. Vzdelávání samotné svou náplní probíhá tak jako v jiných základních školách, rozdíl je v žácích, kteří si zde plní povinnou školní docházku. Je třeba připomenout, že tyto děti jsou často jiné tím, že mají poruchy chování, mohou být traumatizované a třeba nikdy předtím nezažily úspěch ve škole. „Skutečností totiž je, že žáci přicházející do DDS mívají velmi negativní vztah ke vzdělávání, ke školnímu prostředí, k učitelům a k nezbytnému řádu, kterému by se měli alespoň částečně podříditi. Kouzlo práce učitele ve škole při dětském domově je v tom, aby děti zaujal natolik, že si ani neuvědomí, že se vlastně učí, že tedy dělají to, co tak nemají rády. To vyžaduje obrovské úsilí, veliký talent a spoustu znalost.“ (Švancar, 2016, s. 19) Tudíž je potřeba, aby učitel cílil nejen na zvládnutí látky, ale i na podporu, motivaci a pomoc konkrétnímu žákovi.

Činnost **výchovného úseku** vychází a řídí se dle schváleného vzdělávacího programu pro mimoškolní výchovu. Výchovný úsek zajišťuje činnost výchovnou a resocializační. To znamená, že se nejedná pouze o naplnění mimoškolních aktivit, ale zahrnuje v sobě také velmi významnou složkou diagnostické a výchovně terapeutické činnosti. Činnost výchovného úseku je v kompetenci odborných vychovatelů, kteří systematicky zabezpečují a organizují práci každé jednotlivé výchovné skupiny. O každou skupinu se stará tým tří vychovatelů – ženy i muži. Tím je zachována mužská a ženská role ve výchově. Výchovný úsek spolupracuje nejen s odbornými pracovníky, ale týmovou spoluprací i s ostatními úseky. Dochází ke společnému utváření systému jednotné péče o svěřené děti. Výchovná práce je organizována na základě rámcového ročního výchovného plánu a zároveň týdenních plánů, které v průběhu pobytu dětí zahrnují komplexní spektrum činností a forem práce. Zohledňuje samozřejmě specifické požadavky na harmonickou výchovu konkrétního dítěte.

Budova internátu je součástí dvou vzájemně propojených staveb. Jedná se o budovu starší a budovu novější. Ve starší budově je u místěn hlavní vchod do domova, sídlo dvou výchovných skupin (o nich více v dalších řádcích), ředitelna, sociální oddělení, ekonomické oddělení, prádelna, kuchyňka pro zaměstnance, sociální zázemí pro zaměstnance, sklad oděvů pro děti. Budova je sice starší, avšak zrekonstruovaná tak, aby dětem zde umístěným poskytovala co nejvíce prostoru a zároveň soukromí. Touto budovou se prochází do nové přístavby, kde žijí další tři skupiny dětí. Tato budova slouží svému účelu od února 2008. V této budově je mimo ubytování dětí také pracovna vedoucího vychovatele a etopeda.

V DDŠ je základní organizační jednotkou rodinná skupina, kterou tvoří minimálně 4 a maximálně 8 dětí. Děti jsou rozděleny do 5 výchovných skupin, přihlíží se k věku, anamnéze, osobnosti dítěte, školnímu zařazení. Kritéria pro rozdělování do skupin zahrnují i další faktory (příbuzenské vztahy, mentální úroveň, osobnostní a vztahové charakteristiky...).

V DDŠ v Kostelci nad Orlicí je nyní následující složení výchovných skupin:

1. výchovná skupina: 6 dívek (nová budova)
2. výchovná skupina: 6 chlapců (nová budova)
3. výchovná skupina: 6 chlapců (nová budova)
4. výchovná skupina: 6 chlapců (původní budova)
5. výchovná skupina: 5 chlapců (původní budova) – se závažnými poruchami chování a emocí, psychiatricky medikováni

Každá skupinu má svého **kmenového vychovatele**. Ten je zodpovědný za bezproblémový chod celé skupiny. Dále se skupinou pracují dva další vychovatelé a dva asistenti pedagoga (hlavně pro výkon noční služby). Tyto rodinné skupiny žijí odděleně, tak jako v rodině. Každá skupina má pro sebe „rodinný byt“, který disponuje klubovnou – velkou obývací místností s kuchyňkou, která je k dispozici všem členům dané skupiny (obrázek č. 5 a č. 6).



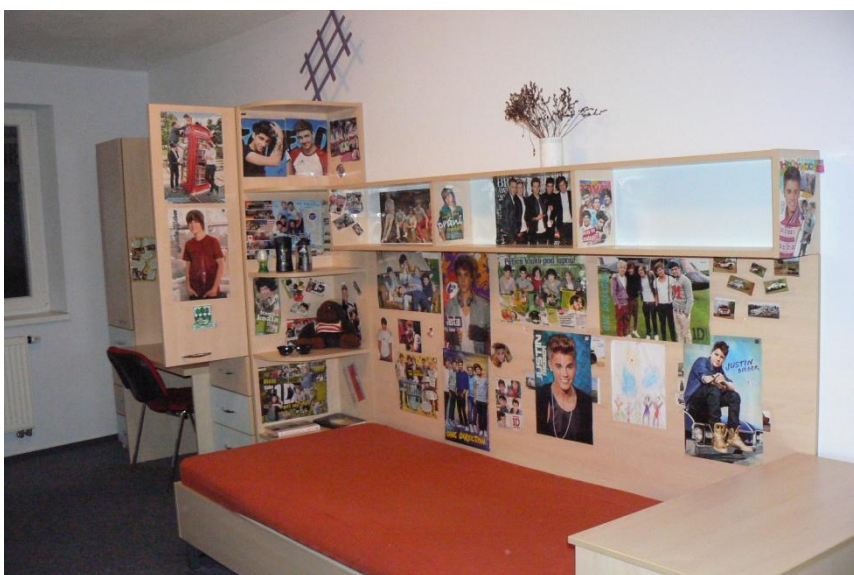
Obrázek 5 - klubovna (sedací souprava)





Obrázek 6 - klubovna (obývací stěna)

Dále se zde nacházejí ložnice. Dispozičně jsou vždy dvě ložnice (v každé jsou dvě postele, obývací stěna s židlí a úložným prostorem pro každé dítě) spojeny společnou chodbičkou (obrázek č. 7).



Obrázek 7 - ložnice

Pro dva pokoje je vždy společná jedna koupelna a WC. Na každém bytě jsou tedy čtyři pokoje vždy po dvou ložnicích (na každý byt se tedy vejde osm dětí). Dále má tato rodinná buňka ve svém „bytě“ pracovnu pro vychovatele, úklidovou místnost s pračkou a svůj vlastní sklad sportovních potřeb. Každý rodinný byt je vybaven novým, moderním nábytkem,

elektrospotřebiči (TV, rádio, Mp3, playstation apod.). V obývacím pokoji – denní místnosti mají také velké množství stolních a jiných her, šipky, stolní fotbal, knihy, časopisy. Nachází se tam i pohodlná sedačka, obývací stěna – místnost působí jako běžný obývací pokoj. Domácí úkoly si chlapci a dívky píšou podle svého chování, to znamená buď sami ve své ložnici, nebo pod dohledem vychovatele v obývacím pokoji. Celý rodinný byt je vyzdoben obrázky a výrobky dětí. Každá výchovná skupina má svůj byt vymalován jinou barvou.

Takový „komfort“, ve smyslu ložnic pro dvě děti, rodinný byt apod., nebyly ještě do nedávné doby samozřejmostí. Na to upozorňuje Matoušek (2011, s. 172), když říká, že „v dobře vedených ústavech se mění přístup personálu ke svěřencům od komisního k civilnímu a vstřícnému. Vedoucí pracovníci některých ústavů se pokoušejí stavebně adaptovat dřívější velké ložnice na menší místnosti, v nichž je ubytováno jen několik svěřenců a k nimž patří i miniaturní kuchyň, případně další příslušenství.“

Činnost skupin se řídí **týdenními plánovanými aktivitami** (viz. příloha č. 1), které si dopředu plánují děti z dané rodinné skupiny, společně se svým kmenovým vychovatelem. V tomto týdenním plánu promítají standardní, pravidelné činnosti (režimové, klubové a zájmové) spolu s individuálně zaměřenými odbornými činnostmi, které vycházejí z aktuálního složení výchovné skupiny a z potřeb pedagogické i psychologické diagnostiky u konkrétního dítěte. Vzhledem k vysokému počtu dětí s ADHD, je kladen důraz na pohybové a sportovní aktivity (obrázek č. 8).



Obrázek 8 - sportovní aktivity

Ve výchovných skupinách se denně děti účastní různorodých volnočasových aktivit, které hrají při jejich výchově nezastupitelnou roli. Svěřenci pomocí těchto činností projevují své zájmy, nadání, osvojují si nové znalosti, utváří se nové přátelské vztahy. Vychovatel má při těchto aktivitách možnost poznat dítě z jiného úhlu pohledu, jedinec totiž často ani neví, že je pozorován a chová se přirozeně, tak, jaký doopravdy je. To může dopomoci k následné další diagnostice a k výběru vhodných metod socializace a výchovy.

Jak již bylo uvedeno, o volnočasových aktivitách dětí nerozhodují pouze vychovatelé, ale tvorbu týdenního plánu zaměstnání mají v rukách i samotné děti. Každý den se skládá ze tří bloků. První blok tvoří zaměstnání dle volby dětí (navrhnu si, co by chtěly dělat). Činnost druhého bloku určuje vychovatel. Každý den probíhá jeden blok zaměstnání venku a druhý blok na budově nebo v tělocvičně. Druhy zaměstnání rozlišují podle ročního období a také svým zaměřením – chlapci se věnují převážně sportovním aktivitám, dívky dávají přednost činnostem s estetickou tematikou (obrázek č. 9).



Obrázek 9 - výtvarné činnosti

Třetí blok sestává z povinné přípravy na školní vyučování. Ten, kdo je schopen pracovat sám, dělá domácí úkoly sám ve svém pokoji u psacího stolu. Dítě, které potřebuje pomoc s domácími úkoly nebo potřebuje z jiného důvodu dohled vychovatele, pracuje na mimoškolní přípravě spolu s ostatními v klubovně.

V pondělí, jednou za čtrnáct dní, se děti mohou vyžít v zájmových kroužcích. V tomto školním roce si mohou vybrat z této nabídky: cyklistický, sportovní, deskové – společenské

hry, výtvarný, korálkování, rybářský, hudební – zpěv, kytara. Zvláštní individuální péče – jedná se o kroužek, který je určen pro děti s problémovým chováním a prohřešky, kteří jsou zařazeni do pátého výchovného stupně. Zájmové kroužky nemají pouze funkci zábavy, smysluplného trávení volného času, jedná se zde také o navázání důvěrnějšího vztahu mezi dítětem a zaměstnancem.

I během roku mají vybraní jedinci možnost zúčastnit se sportovních soutěží a olympiád, pořádaných jinými zařízeními. Výtvarně nadaní žáci se účastní různých soutěží na celostátní úrovni. Během školního roku chodí děti na výlety zaměřené na různou tematiku, pořádají vzájemné meziskupinové turnaje, navštěvují divadlo, kino, výchovné koncerty.

Zajímavostí je, že domov vlastní rekreační chatu Krakonoš v Dolní Malé Úpě. Tam děti vyrážejí během celého školního roku. Probíhá zde i lyžařský výcvik, turistický kurz a pravidelné prožitkově zátěžové pobyty pro jednotlivé skupiny.

Zajímavostí je každoroční vánoční besídka spojená se štědrovečerní večeří (*obrázek č. 10*), která se koná několik dní před vánočními svátky. Tato akce sestává z kulturního programu vytvořeného dětmi (*obrázek č. 11*) a ze štědrovečerní večeře, kde se u slavnostně prostřeného stolu sejdou děti spolu se všemi zaměstnanci a oslaví tak společně, i když o něco dříve, Vánoce. Některé děti na Vánoce odjíždějí domů, ke svým rodinám, ty, o které rodiče nemají zájem, zůstávají v domově a štědrý den prožijí s vychovateli.



Obrázek 10 - štědrovečerní večeře (slavnostně prostřený stůl)



*Obrázek 11 - kulturní program po štědrovečerní večeři*

**Sociální úsek** je nedílnou součástí péče o dítě. Při přijetí do zařízení, dítě vstupuje nejprve na tento úsek, kde se s ním zpracuje veškerá administrativa a seznámí se svým kmenovým vychovatelem. Po příchodu se na tomto úseku provede vstupní pohovor s přijímaným dítětem, zajistí se jeho sociálně právní záležitosti a založí se jeho osobní spis. Dále má tento úsek na starosti zpracování podkladů pro sociální anamnézu přijímaných dětí a poskytnutí vstupních informací na posudkových poradách, realizaci doprovodných preventivních programů (včetně řízených intervencí u vybraných dětí - drogový abúzus), celkové zpracování závěrečných zpráv o dítěti (pro soud, OSPOD,...), evidenci žádostí o umístění do následného zařízení (pokud není zrušeno předběžné opatření nebo ústavní výchova), účast při rozvozech dětí a předávání potřebných informací a dokumentace kontakt a komunikace se všemi zainteresovanými subjekty. Jak je vidno, i když sociální pracovníce není každý den v přímém kontaktu s dítětem, má o něm však dostatek informací, téměř výhradně se o něho stará po stránce administrativní. Potřebuje – li dítě pomoci s věcmi na straně administrativní, ví, na koho se obrátit.

Pracovní náplní zaměstnanců **odborného úseku** není výkon přímé výchovné činnosti, nýbrž je jejich prací poskytnutí pomoci a podpory pedagogickým pracovníkům, ve smyslu spolupráce při výchově, vzdělávání a diagnostice dítěte a při sestavování individuálně zaměřených programů pomoci, intervenčních a terapeutických činnostech, včetně odborně metodické pomoci a dalších činnostech. Přímá práce s dětmi spočívá v individuálních činnostech s jednotlivými dětmi. Patří sem psycholog a speciální pedagog – etoped. „Etopedie je speciálně pedagogickou disciplínou, jež se zabývá osobami s poruchami chování

různého stupně. K základní charakteristice osob s poruchami chování patří to, že se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny.“ (Skutil, 2011, s. 25) V praxi se odborný úsek tedy zabývá individuálními potřebami a problémy dětí. Každý, kdo má nějaké trápení, potřebuje poradit, pomoci, svěřit se, má možnost obrátit se na jednoho z odborných pracovníků, který mu rád, v soukromí, pomůže.

**Stravovací úsek** - jak sám název napovídá, tento úsek se specializuje na zabezpečení celodenní stravy pro děti a zaměstnance. Jako samostatný úsek jsem se rozhodla ho zde uvést, protože ho vnímám jeho činností za velmi významný. Zajišťuje jednu ze základních lidských potřeb. Stravovací úsek, konkrétně školní jídelna, se nachází v nové přístavbě. Prostor je to pěkný, vybavený moderním nábytkem. Stolování probíhá u moderních stolů pro osm dětí a jednoho vychovatele. Školní jídelna zajišťuje kolik stravu pětkrát denně. Vaří se zde podle norem spotřebního koše, ale jídla, díky zkušenostem a vůli kuchařek, je velmi chutné a téměř se blíží domácí kuchyni. To osobně považuji za velký bonus, jelikož některé děti pocházejí ze špatných rodinných podmínek, včetně nevhodného stravovacího zázemí a zde mají možnost seznámit se s různými typy potravin, jejich úpravami a servírováním. Zdravotní diety předepsané lékařem, jsou zde samozřejmostí. Pitný režim je řešen jak v jídelně, tak na jednotlivých skupinách (čaj, džus, minerální voda). V tomto školním roce zajišťuje provoz školní jídelny vedoucí kuchyně spolu s dalšími třemi kuchařkami.

Kromě činnosti zaměstnanců, kteří mají na starost výchovu, vzdělávání, sociální agendu a jiných, jsou v domě zaměstnáváni i pracovníci, kteří se starají o materiální prostředí – **technický úsek**. Do provozního úseku tedy patří uklízečky, které pečují o pořádek a čistotu a údržbář, který dbá o technická zařízení budov, má na starosti veškeré opravy, údržbu zeleně a jiné činnosti. V rámci výchovně vzdělávací činnosti, jsou děti vedeny k samostatnosti týkající se péče, úklidu a údržby budov, avšak jen do té míry, která vede k jejich samostatnosti a přípravě na jejich budoucí samostatný život. Tento úsek mají na starosti dvě uklízečky, údržbář a paní pečující o praní lůžkovin, oděvů a jejich žehlení.

**Administrativní úsek** – od názvu lze snadno pochopit, že tento úsek má na starosti veškeré administrativní záležitosti, vše ohledně financí, účetnictví a další odbornou agendu týkající se chodu domova. Tyto činnosti zajišťují ekonomka zařízení a hospodářka zařízení. Lze sem také zařadit osobní sekretářku ředitele.

### 3.3 Pracovníci zařízení

Lidé, kteří v DDS pracují, bezesporu tvoří prostředí domova. Pracovníky, kteří zabezpečují péči o děti a chod DDS můžeme rozdělit na **odborné a provozní zaměstnance**. Za odborné zaměstnance jsem si dovolila označit ty osoby, které se podílí na konkrétních odborných činnostech ve vztahu k dětem, mají obvykle vysoce odborné vysokoškolské vzdělání. Zařadila jsem je sem z toho důvodu, že se domnívám, že právě oni tvoří to pověstné „jádro domova“. Jsou to osoby, které jsou dětem nejbližší a více či méně jim suplují rodiče a celou rodinu. I když zaměstnanci zachovávají svou profesionalitu, přes to se v kosteleckém domově často chovají k dětem na přátelské, i když nutné autoritativní úrovni, avšak nabyla jsem pocitu, že děti mají k některým dospělým důvěru právě jako ke své rodině.

**Vychovatel** je pedagogický pracovník, který se asi nejvíce podílí na přímé výchově dítěte, to má k němu blízký vztah a projevuje mu důvěru. K výkonu profese vychovatele, je potřeba mít absolvované vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika pro vychovatele, sociální pedagogika nebo vystudovat vysokoškolská či středoškolská studia pedagogiky doplněná o program celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku.

Pávková (2001) považuje za hlavní poslání vychovatele, aby si v rámci přiměřenosti vytvořil blízký, důvěrný vztah mezi ním a dítětem. Vychovatel je ze všech zaměstnanců, s dítětem asi v nejužším kontaktu. Po vychovateli se sice vyžaduje, aby byl důsledný, neústupný, ale měl by být i vlídný a mít pochopení pro problémy konkrétního dítěte a zároveň chápat každého jako individuální bytost. Výhodou je i schopnost empatie. Matějček (1994, s. 44) naznačuje, že se od profesionálního vychovatele „žádá, aby si ke svým svěřencům zachoval určitý odstup a jednal s nimi s nadhledem. Musí se chovat spravedlivě, nesmí jednomu nadržovat a na druhého si zasednout. Má jednat klidně, uvážlivě, nesmí překypovat nadšením, nesmí být chováním dětí dotčen a uražen, nesmí se rozčilovat – zkrátka měl by se citově pohybovat na jakési neutrální, vyvážené rovině.“

Souhlasím s Vágnerovou (2000), že profese vychovatele musí být emočně velmi náročná. Vychovatel si sám v sobě musí vytvořit pomyslné „hranice“, kam až si k sobě své svěřence „pustí“. Na druhou stranu jde ale o to, aby si k nim dokázal vytvořit tak úzký vztah, aby byl schopen vnímat a vyrovnat se s potřebami psychicky a citově deprivovaných dětí z dysfunkčních rodin. Odolnost vůči stresu se v tomto povolání považuje za jednu ze základních schopností výkonu této profese. Je nutné vycházet i s negativisticky a hostilně laděnými jedinci a s těmi, mající různé poruchy chování. V osobním zájmu každého

vychovatele je, stanovovat si u dětí pouze takové výchovné cíle, které jsou vzhledem ke skutečnostem reálné. U problémových dětí, kdy se z nějakého důvodu nepodaří jeho resocializace, určitě nemusí být vina na straně vychovatele (jeho vedení), ale je potřeba si uvědomit, že se jedná o splet' mnoha faktorů. Nejen u vychovatelů, ale i u jiných zaměstnanců, pracujících v této oblasti, je nutností naučit se pokud možno striktně oddělovat problémy a situace v práci, do svého osobního života. I zde existuje možnost syndromu vyhoření, a proto by si i vychovatelé měli najít čas na relaxaci a odpočinek, třeba trávením volného času s rodinou, věnováním se svým koníčkům a vůbec snažit se ve svém volném čase věnovat se jiným činnostem, tak, aby se vychovatel do práce za dětmi těšil a přicházel tam dobře naladěný a plný sil a energie. V aktuálním školním roce v domově pracuje 15 denních vychovatelů a 10 nočních vychovatelů.

**Učitel** je pro dítě hned druhý nejdůležitější zaměstnanec zařízení, neboť vychovatel s dítětem tráví jednu polovinu dne, druhou polovinu dne tráví dítě v přítomnosti učitele při školním vyučování. Práce učitele v DDŠ je asi trochu odlišná, od výkonu profese v běžných ZŠ. Učitel musí mít vystudovanou speciální pedagogiku. Změna začíná už samotným ranním příchodem do školy, jak jsem popisovala v jedné z předešlých kapitol, kam dítě nepřichází z domova, ale z internátu. Vyučování probíhá v malém třídním kolektivu, ale díky mému pozorování na praxi, si nemyslím, že by nižší počet dětí ve třídě byl pro učitele ulehčením. Je podstatné říci, že tyto děti trochu jsou jiné, než ty v běžných ZŠ. Již na první pohled se chovají jinak. I když už jsou na své spolužáky a paní učitelku zvyklé, jsou oproti jiným dětem více výbušné, spontánní, jakmile mají výtku k výuce nebo chování spolužáků, ihned na to reagují, upozorňují paní učitelku, nedovedou se ve svém projevu tolik kontrolovat, nepřemýšlí, zda je na situaci vhodné osobně reagovat, či nikoliv. Z toho důvodu jsem přesvědčená o vysoké náročnosti této profese. Učitel nejen vzdělává, ale i vychovává a reedukuje chování jedince. Učitel v tomto typu zařízení, stejně jako vychovatel, musí být „profesionálem na svém místě“, mít schopnost při výkladu látky, děti zaujmout, být důsledný, ale přívětivý, mít pochopení pro problémy dětí, avšak netolerovat nevhodné chování a vždy podporovat a chválit za snahu a píli. V zařízení nyní pracuje 7 učitelů.

**Speciální pedagog – etoped** je vysoce kvalifikovaný pracovník, který díky svému vzdělání a zkušenostem, pomáhá redukovat výchovné problémy dětí. Podmínkou, pro výkon tohoto povolání, je vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogiky, se státní závěrečnou zkouškou z etopedie. Úkolem etopeda je zajistit výchovnému zařízení služby speciálně pedagogického charakteru, dále terapeutické, reedukační, metodické, koordinační a integrační



činnosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Podílí se i na prevenci sociálně patologických jevů a zajišťuje kompletní odborný poradenský servis. Etoped si při práci s dítětem pokládá dvě základní otázky, které zní: Proč? (Proč se tak chová?) a Jak? (Jak to změnit?). V DDŠ v Kostelci nad Orlicí je etoped dětmi považován za člověka, kterému mohou důvěřovat, svěřit se mu, požádat o radu. Zastávám názor, že je dobré mít takto profesně orientovaného zaměstnance, neboť netráví s dětmi tolik času, jako například vychovatel a dítě jej bere jako někoho, kdo má nad problémy nadhled, jeho přítomnost je pro dítě o něco vzácnější a nebere ho, na rozdíl od vychovatele, jako samozřejmou součást domova.

Co obecně obnáší profese **psychologa**, je obecně známé. V ústavním zařízení psycholog zpracovává psychologická vyšetření přijímaných dětí, podílí se na komplexním diagnostickém vyšetření a sestavování potřebných individuálních výchovně vzdělávacích programů rozvoje osobnosti dítěte. Dále poskytuje jakýsi servis pedagogickým pracovníkům a všem ostatním zaměstnancům.

**Sociální pracovníci** (v tomto zařízení jsou zaměstnány dvě ženy) je zaměstnanec na pomezí odborného a provozního zaměření. Náplní práce je zde jak přímý kontakt s dítětem a jeho zákonnými zástupci, tak i komunikace se všemi zainteresovanými subjekty, orgány sociálně právní ochrany dětí příslušných okresních úřadů, školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, soudy, policie, zdravotnická zařízení, atd. K výkonu tohoto povolání je nutné mít vystudovanou sociální práci nebo sociální pedagogiku.

## 4 Potřeby dětí ve vztahu k jejich věkové skupině

Otázku potřeb v souvislosti s charakteristikou dětí školního věku, jedno ze stěžejních témat této práce. Většina dětí, která se vlivem souběhu různých okolností ocitla v DDŠ, totiž, dle mého názoru, buď neměla ukojeny základní lidské potřeby, nebo v poskytování potřeb došlo k nějaké odchylce. Mohlo dojít k tomu, že si dítě nedostatek jedné z potřeb kompenzovalo problémovým chováním nebo si, ať vědomě či nevědomě, nevhodným způsobem pouze říkalo o uspokojení oné potřeby.

### 4.1 Potřeby

**Potřeba** je považována za základní formu motivace. Jde o stav, tělesného, psychického nebo sociálního nedostatku. Podstatou lidských potřeb, vnitřních zdrojů motivů, je dát impulz k jednání. S pocity a potřebami jednotlivého subjektu je spojeno třídění potřeb. Nakonečný (2011) uvádí dva druhy potřeb. Jedná se o potřeby **biogenní** (nedostatky organismu) a **sociogenní** (nedostatky v sociálním životě jedince). Nelze ovšem říci, že by všechny biogenní potřeby měly psychickou odezvu – například nepocitujeme nedostatek vápníku či vitamínu apod. Cílem potřeby je její uspokojení.

V minulosti byly sestaveny jednotlivé systémy potřeb dle jejich hierarchie (H. A. Murray, E. R. Hilgard, atd.). Mezi nejznámější patří hierarchický systém potřeb od amerického psychologa A. H. Maslowa. Představitel humanistické psychologie, klinický psycholog A. H. Maslow vymezil lidské potřeby dle vodítka vývojové závislosti a dal tak vzniknout teorii o hierarchii okruhů potřeb. Jednotlivé potřeby strukturoval v posloupnosti, které na sebe logicky navazují. Zjistil, že člověk má potřeby, které mají prioritní postavení před těmi ostatními a je nutné uspokojit jako první. Jedná se o ty nejnižší, tedy základní potřeby (fyziologické potřeby) a po uspokojení těchto potřeb přichází na řadu potřeby další. Již bylo řečeno, že hierarchie uspořádání potřeb je dána vývojem, tedy že jsou potřeby základní a vývojově vyšší, a že při uspokojování potřeb se řídíme i naléhavostí, s jakou je nutné potřebu ukonejšit. (Nakonečný, 2004). Každý člověk je schopný a má chuť se pohybovat hierarchií směrem nahoru, k úrovni seberealizace. Někdy je však tento pokrok narušen neukojením potřeby nižší. Různé životní zkušenosti mohou způsobit, že jednotlivec kolísá mezi jednotlivými úrovněmi hierarchie. Proto každý pohyb v hierarchii potřeb nemusí být nutně jednosměrný, ale může se pohybovat tam a zpět mezi různými typy potřeb. (McLeod, 2007)

Zde uvádím hierarchický model, který je možno vyhledat v literatuře Nakonečného či Řičana a také v jiných odborných publikacích. **Maslow** mezi léty 1960 a 1970, vytvořil **komplexní model osmi skupin**, od nejnižších potřeb (je potřeba je uspokojit nejdříve) až k nejvyšším potřebám:

1. **Komplex fyziologických a biologických potřeb** - tyto primární potřeby zajišťují přežití člověka po biologické stránce. Patří sem, mimo jiné, potřeba vzduchu, potravy, vody, spánku, odpočinku, tepla, vyměšování, ale i sexuální potřeba. Vztáhneme – li tuto potřebu k tématu diplomové práce, tak je s určitostí možné říci, že velké množství dětí žijících v DDŠ, se ve své rodině setkalo s neuspokojením potřeb, z této základní skupiny. Jednalo se velmi často o nedostatečnou výživu, kdy dítě mělo přístup k omezenému, nedostačujícímu množství potravy, a nebo bylo jídlo nekvalitní, nutričně nevyvážené. I kvalita spánku nebyla vždy dostačující, protože některé děti neměly k dispozici vlastní postel, to znamená, že se o lůžko dělilo se sourozencem nebo spalo na nekvalitní matraci či staré pohovce. Některé děti měly doma v období zimních měsíců problémy s nedostatkem tepla. Tyto nedostatky v ukojení základních potřeb považuji za velmi frustrující a domnívám se, že se někdy nelze divit, pokud se dítě dopouští drobných krádeží, když, stroze řečeno, nemá co jíst.
2. **Potřeba bezpečí** - do této kategorie spadá nutnost jak bezpečí ve smyslu fyzické stránky, tak i řád, stabilita a životní jistota. Hlavně děti mají tendence vyhýbat se nebo být opatrné vůči tomu, co je pro ně neznámé nebo neobvyklé. Jsou také obezřetné ohledně podnětů a situací, které považují za ohrožující. V těchto situacích by dítě mělo mít pevný bod, oporu, o kterou se mohou opřít. Tím by měl být dospělý člověk, kterému dítě důvěřuje, ideálně oba rodiče. Bohužel, děti vyrůstající v ústavní výchově, nemají někdy dobrou zkušenost s podporou ze strany své rodiny. Jejich rodiče, hlavně matky, je nejsou schopny ochránit po stránce fyzické (domácí násilí nebo jen přihlížení násilí páchaném otcem na matce), ale ani nedokáží zavést řád, princip a pravidla fungování rodiny, možnost dítěte spolehnout se na určitý denní rytmus rodiny (to, že rodiče chodí pravidelně do práce, děti do školy apod.).
3. **Potřeba lásky a náležitosti** (někdy uváděna také potřeba sociální) - potřeba být někým bezvýhradně přijímán a milován. Náleží sem i touha někam patřit, vše, co se vztahuje k ostatním lidem. Někteří dětští svěřenci, žijící v dětských domovech a jim podobných zařízeních, nezažili pocit oné bezvýhradné mateřské lásky. V poslední době kolem sebe, a to nejenom v médiích vidíme rodiny, které působí spíše, jako když spolu bydlí

dospělí a děti, nikoliv jako rodina. Děti pak logicky nemají pocit, že někam patří, nepocitují onen bezpečný fakt, že je dítě středobodem života svých rodičů a že dítě spolu s rodiči tvoří opravdový, pevný základ rodiny, který nic neporazí. Bohužel, stává se, že děti nepocitují lásku od svých nejbližších. Osobně zastávám názor, že kdo lásku nedostává, těžko ji může sám rozdávat jiným lidem.

4. **Potřeba úcty a uznání** - tento typ potřeby v sobě zahrnuje pocit toho, že nás někdo uznává, projevuje nám do určité míry svůj respekt. Téměř každý totiž chce, aby byl podle měřítek druhých lidí úspěšný, nezávislý, měl pro nějakou vlastnost či schopnost jejich obdiv, byl hodnocen a přijímán kladně. I dítě, které vyrůstá v ústavu, je zaměstnanci respektováno, je uznáváno jako jedinečná osobnost a v této jedinečnosti, v tom, co je na něm pozitivní, je podporováno. K tomu patří také uznání toho, že je dítě ochotno a schopno pracovat nejen na svém chování, ale třeba i zlepšovat svoji školní úspěšnost a celkově posilovat svoje volní a charakterové vlastnosti.
5. **Kognitivní potřeba** - tuto oblast specifikuje potřeba nabývat poznatky, chápat jejich význam a smysl. Je známé, že dítě je jako „houba“ - velmi rychle získává a vnímá nové poznatky, dovednosti a principy. U dětí, které byly znevýhodněny nezájmem rodičů, se velmi brzy po zahájení školní docházky projevilo, že nemají určité dovednosti a znalosti, které jsou pro jejich věk žádoucí a přirozené. Proto jsou děti v kosteleckém domově podporovány a podněcovány v nejrůznějších činnostech, mohou navštěvovat spektrum různě zaměřených zájmových kroužků. Zaměstnanci jsou vždy ochotni si s dětmi povídat, tak jako by to bylo v běžné rodině a pokud zjistí, že má dítě o něco větší zájem, podpoří ho.
6. **Estetická potřeba** - sem je možné zařadit vnímání svého okolí, to zda objekt považujeme za krásný, či nikoliv a jak a nás celkově působí. Celé je to i o jakémsi pochopení a hledání krásy a vyváženosti. Hovoříme zde i o potřebě poznávání a estetických zážitcích. Je vidno, že když se člověk pohybuje v esteticky pěkném prostředí, tak se zlepší a přizpůsobí i jeho chování. Domov v Kostelci nad Orlicí je opravdu pěkným místem, s téměř domácí atmosférou. Celá budova je vybavena novým nábytkem a nechybí zde a i výzdoba vytvořená dětmi, kde se mohou výtvarně vyjádřit. Žijí v pěkném, estetickém prostředí, o kterém by se mnohým z nich, mohlo doma „jen zdát“.

7. **Potřeba seberealizace** - seberealizovat se potřebuje každý jedinec. Pokud není dostatek možností a podnětů k seberealizaci, dochází jednak ke stagnaci osobního potenciálu a u rizikových dětí může propuknout nežádoucí, problémové chování. Jsem přesvědčena, že každé dítě, i to, které je do jisté míry znevýhodněno životem v ústavu, má určitý potenciál k tomu, aby bylo v něčem dobré, mohlo vynikat. Jen je potřeba, aby si dospělí všimli toho, v čem je dobré, eventuálně mu pomohlo s výběrem činnosti, kde by se mohlo seberealizovat, zažít pocit toho, že ho něco baví, naplňuje.
8. **Potřeba transcendence** - tento termín označuje potřebu překročení hranic, kdy člověk pomáhá ostatním k tomu, aby dosáhli své sebeaktualizace. Jedná se o sebenaplnění v tom smyslu, že jedinec díky stavu jakési spirituality, porozuměl sám sobě a dosáhl osobního sebenaplnění. Šamánková (2011) ale připouští, že sám Maslow uvedl, že i když transcendenci situoval na vrchol hierarchie potřeb, připustil fakt, že potřeba transcendence nemusí být ve skutečnosti za každé situace nutně podmíněna naplněním potřeb nižších.

Potřebami dětí v zařízení pro výkon ústavní výchovy se zabývá i Běhounková (2012), která říká, že u dětí vyrůstajících v zařízeních institucionální výchovy, hrozí psychická **deprivace a subdeprivace**. Čím mladší dítě je umístěno do institucí náhradní rodinné výchovy, tím dochází k většímu počtu neuspokojení základních psychických potřeb, které plynou z absence klíčové pečující osoby – rodiče. K deprivaci dojde v případě, když nejsou dlouhodobě a smysluplně uspokojeny potřeby dítěte. Deprivaci je možno rozdělit na biologickou, sensorickou, motorickou, sociální a citovou.

Langmeier a Matějček (1968) vymezili **pět základních oblastí psychických potřeb**:

1. **Potřeba náležité stimulace** – naladění organismu na žádoucí úroveň aktivity.  
Ve správně fungujících rodinách je běžné, že matka komunikuje a stimuluje dítě již od útlého věku. Dítěti jsou tak od mala nabízeny různé podněty a činnosti, které podporují jejich přirozenou zvědavost.
2. **Potřeba smysluplného světa** – aby chaotické podněty vnějšího světa bylo dítě schopno převést do podoby zkušeností, poznatků, které jsou nezbytné pro učení.  
Probléme je, že děti žijící v ústavním zařízení, jsou zvyklí adaptovat se na podmínky ústavu, avšak není pro ně samozřejmé přizpůsobovat se a vstřebávat svět okolní.

- 3. Potřeba životní jistoty založené na stabilním citovém vztahu, potřeba bezpečí** – je podmínkou k tomu, aby dítě pociťovalo jistotu v životě a dokázalo se vnitřně integrovat. Vágnerová (2005) poukazuje na nedostatek specifických podnětů, absenci stabilního vztahu s klíčovou osobou, z čehož plyne nedostatek jistoty a bezpečí a může vyústit v citovou deprivaci. Nebezpečná je také vysoká fluktuace pedagogických pracovníků, na které si dítě již zvyklo, což dítě může vnímat jako odmítnutí nebo trest a v budoucnu z obavy z odmítnutí či zklamání může mít problémy s navázáním blízkých vztahů. To samé platí i o poměrně vysokém počtu dětí ve výchovné skupině, kdy zákon umožňuje do jedné skupiny zařadit 4 – 8 dětí (počty dětí se obvykle pohybují u vyšší hranice). Vysoký počet dětí pak znemožňuje vytvořit si s vychovatelem bližší vztah.
- 4. Potřeba identity, nalezení vlastního místa ve světě, potřeba sociálního začlenění** – dojde – li k úspěšnému uspokojení těchto typů potřeb, je velmi pravděpodobné, že se jedinci v budoucnu podaří osvojit si žádoucí sociální role, vytyčit si životní cíle a zvládnout integraci do společnosti. Je tedy zcela žádoucí, aby bylo dítě připravováno na svůj budoucí samostatný život, aby v přiměřeném věku začalo přemýšlet nad sebou sama, nad tím, čeho chce v životě dosáhnout. Rovněž by mělo být dítě vedeno k přiměřeným sociálním kontaktům, mimo ústav, aby vědělo, jak se má chovat k jiným lidem, aby se neostýchalo mluvit s jinými lidmi, ale aby zároveň vědělo, jak se k jiným lidem chovat, neboť je nutné si uvědomit, že se může chovat jinak ke kamarádům a zaměstnancům v domově a jinak k lidem mimo zařízení.
- 5. Potřeba životní perspektivy** – otevře budoucnosti jako zdroje naděje – v literatuře je uvedeno, že co se týče myšlenek na budoucnost, zabývají se děti žijící v ústavních zařízeních, zpravidla dvěma tématy. Prvním je termín ukončení uložené či nařízené ústavní výchovy a druhým tématem je strach a bezmoc z nejasné budoucnosti. Tyto děti vidí po ukončení ústavní výchovy hlavně vidinu svobody a volnosti, kterou ovšem obvykle nejsou schopny konkretizovat. Svobody vidí paradoxně v tom, že ráno nebudou muset brzy vstávat, ale to, že budou muset vstávat, aby se připravily do práce, už nedomýšlí. V domově jsou navíc děti zvyklé, že mají celý den kompletně zorganizovaný a sami od sebe často nejsou schopny udržet řád, plnit si povinnosti, aniž by na ně někdo dohlížel.

U dětí vyrůstajících v ústavních zařízeních, je velmi časté, že jim jejich původní rodina nezajišťovala plné uspokojení základních potřeb. Hovoříme zde nejen o stravě, hygieně, ošacení, ale i o potřebách vyšších, které ovlivňují osobnost a charakter člověka. Tím, jak dítě roste, mění se i do určité míry jeho potřeby. To, jaké je dítě po stránce fyzické a osobnosti, v konkrétním věku (se zřetelem na věkovou skupinu umístěných dětí v DDS), popisuje následující kapitola.

## 4.2 Charakteristika věkové skupiny

Rozpětí věkové spektra je u dětí žijících v kosteleckém domově poměrně široké. V současné době zde nalezneme děti ve věku **10 až 15 let**. Autoři toto věkové rozpětí dělí podle školního věku, ve kterém se dítě aktuálně pohybuje. Názory na vřazování do konkrétního školního věku, se však u jednotlivých autorů liší. Nakonečný (2011) dělí dětství na mladší školní věk (od začátku 7. do konce 11. roku života) a starší školní věk (od začátku 12. do konce 15. roku), který se kryje s pubertou. Jinou možnost pohledu na tuto problematiku, jsem našla u Matějčka (2015), který uvádí mladší školní věk (od 6 či 7 let do 8 či 9 let), střední školní věk (u děvčat přibližně od 8 do 12 let, u chlapců od 9 do 13 let) a starší školní věk (přibližně od 12 do 15 let). Je zajímavé, že Matějček věková období prolíná, neboť každé dítě je individuální a je možné, že do určité etapy se jedno dítě může posunout v jiném věku než dítě druhé (důvodem může být fyzická a psychická vyspělost, inteligence atd.). Kučera (2013) se s Matějčkem v podstatě shoduje, když školní věk člení na raný školní věk (6 až 9 let), střední školní věk (8 až 12 let) a starší školní věk (11 až 15 let).

Pro potřeby našeho tématu, bych se ráda zmínila o středním a starším školním věku, protože právě tato věková skupina charakterizuje respondenty, kteří se podíleli na rozhovorech pro výzkumnou část této práce.

**Střední školní věk** je obdobím dospívání, které je možno podle výše uvedených autorů přibližně mezi 8. – 13. rokem života, s přihlédnutím k pohlaví, jelikož dívky obecně dospívají dříve. Jde o sociálně definovaný úsek, jehož úlohou je především začlenit jedince do společnosti. Matějček (2015, s. 58) říká, že „individuální rozdíly mezi dětmi se nyní víceméně vyrovnaly a navenek se toho také mnoho neděje. Je to doba vyrovnané konsolidace. Vývojové zisky a výboje mladšího školního věku se nyní zpracovávají, zarovnávají, systemizují a připravuje se zázemí pro vývojový skok další, tj. pro onen starší školní věk, s pubertou a vším

tím, co k tomu patří.“ Dítě sice již zahájilo školní docházku, ale už jsou na něho pomalu kladeny nároky nejen po stránce sociální.

V oblasti školní docházky vyniká dítě převážně svou pílí a pečlivostí, s jakou přistupuje ke škole. Pokud je rodiči dobře vedeno, tak alespoň na začátku tohoto období, je pro něho cílem školí docházky, mít pěkné známky a být ve škole úspěšné a za dobré výsledky chválené. (Kučera, 2013)

Po fyzické stránce je typický zrychlený růst, kdy dítě roste doslova „před očima“. Některé děti mohou pociťovat i fyzickou bolest, pramenící z tak prudké změny růstu kostí. Zlehka se začínají rýsovat sekundární pohlavní znaky a zájem o opačné pohlaví. K mnoha změnám dochází i po stránce psychické, kdy dochází například k rozvoji paměti, logického myšlení, kognitivních operací. Tam, kde je dítě kladně rozvíjeno, se rozšiřuje slovní zásoba. V tomto období je sebepojetí dítěte značně vázáno na názory a postoje lidí v okolí, přičemž kolem desátého roku si již dítě plně uvědomuje svou osobitost, individualitu, schopnosti a jedinečnost. Dovede čím dál tím lépe ovládat své emoce, dokáže vnímat pocit viny, ale i uvědomit si pocit radosti a uspokojení z výhry nebo dobrého výkonu. Má už povědomí o narození, smrti, sexuálním životě a podobných věcech, které se ho sice zatím nemusí týkat, ale již to vnímá ve svém okolí. V oblasti lidských interakcí, je již dítě plně uvědomělé.

Rodina je, hlavně v první fázi této věkové skupiny, pro dítě klíčová. Rodina přináší dítěti pocit zázemí a potřebné jistoty, významné jsou i rodinné rituály (jako například rodinné oslavy, společné stolování, vánoční tradice), na které dítě vzpomíná po celý život. Dítě potřebuje cítit podporu od rodičů, vnímat jejich genderovou odlišnost, ale také cítit z jejich strany jisté mantinely, mít povinnosti, být vedeno k samostatnosti. Má již také kamarády, zkušenosti s vlivem školního kolektivu i s vrstevníky, které potřebuje jako přípravu pro budoucí sociální život. Dívky se zprvu kamarádí s dívkami, chlapci upřednostňují při hrách chlapce, ale v období přelomu prvního a druhého stupně ZŠ, se tento jev začíná měnit. V knize Matějčka (2015) je uvedena zajímavost, a to, že dívky mezi 8. a 12. rokem, u chlapců mez 9. a 13. rokem se projevuje tzv. rodičovské chování vůči mladším dětem. To znamená, že se hlavně dívky v tomto věku rády starají o mladší sourozence nebo hlídají mladší děti ze sousedství. Mnoho dětí v tomto věku také touží mít vlastní zvířátko – psa, kočku, o které by mohly pečovat. Hlavními potřebami jsou podle Nakonečného (2011) v tomto věku pocit jistoty, potřeba být akceptován a potřeba sebevyjádření.

**Starší školní věk** se pohybuje na škále přibližně mezi 11. až 15. rokem a věkovým rozpětím se částečně prolíná s horní hranicí středního školního věku, neboť každý autor pojímá



věkovou hranici tohoto období, trochu odlišně. Starší školní věk je synonymem pro začátek dospívání – pubescenci (dle některých autorů se jedná o první úsek dospívání, druhým je adolescence – 15 až 20 let), tedy o jakousi vstupní fázi do dospělosti, která však přichází u každého individuálně. Za posledních deset let došlo k nástupu puberty v nižším věku, než jak tomu bylo v minulosti.

U dítěte dochází ke komplexní proměně jak po stránce biologické, tak i psychické. Změny biologické povahy, se projevují především proměnou dětského těla na tělo dospělého člověka. Je tím myšlena jakási „příprava“ na budoucí reprodukční a sexuální tělesnou funkci (menstruace, ejakulace). Jedinec si v tomto období uvědomuje svoji sexualitu a má potřebu sexuálního uspokojení. Přichází první lásky, i když ještě většinou platonické. Pro chlapce je navíc typický zrychlený růst (dlouhé končetiny) a pro dívky zrychlený růst sekundárních pohlavních znaků (výrazné zvětšení poprsí).

Po psychické stránce dochází také k mnohým změnám. Jako příklad uvádím důslednější morální uvažování, někdy nepřiměřené emoční reakce nebo labilita (potřeba osobního vymezení, protože dítě si začíná uvědomovat, že i v jeho případě existuje rozdíl mezi ideálem a realitou ve vztahu k jeho osobě. Přichází rozvoj sebereflexe a sociálního citění. Časté jsou spory a hádky pubescentů s jejich rodiči, odmlouvání. V oblasti sociální jedinec inklinuje k většímu množství sociálních skupin, což znamená, že se pohybuje například v prostředí spolužáků ve škole, spoluhráčů ve sportovním týmu a třeba ještě v partě kamarádů. Zjevná je i určitá separace od rodiny, potřeba samostatnosti. Důležité je v tomto období i přátelství.

Výrazným znakem dospívajících, je i zvýšená potřeba péče o svůj zevnějšek, kdy dbají na trendy v oblékání a stylovou úpravu zevnějšku. Někdo má sklon k uniformitě v oblékání, čímž si zajišťuje jakýsi zdroj jistoty, toho, že patří k většině mladých lidí. Jiní dospívající naopak zastávají opačný postoj, oblékají se jinak, výstředně, protože svým zevnějškem chtějí dát najevo svůj názor nebo postoj k určité situaci, tématu (Emo, atd.). V oblasti školní docházky dochází ke změně motivace – dítě si pokládá otázky, proč se to či ono má učit, diskutuje, rádo probíranou látku zpochybňuje a otázkami učitele provokuje.

I nadále zůstává pro dospívající dítě velmi důležitým faktorem potřeba jistoty a bezpečí a také možnost seberealizace. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi bouřlivé a emočně náročné období, je důležité, aby rodiče pomáhali dítěti vstřebávat nové životní změny a upevňovali v něm myšlenku pozitivní budoucnosti, ze které dítě, které již není zcela naivní, může mít obavy.

## 5 Klienti DDŠ

„Do DDŠ obvykle přichází dítě, které má nedobré zkušenosti z vlastní rodiny, je zklamané, zažilo řadu odmítnutí, ponížení, což se odráží v poruchách chování, v záškoláctví, drobné trestné činnosti – obvykle krádežích... Velmi často se stává, že na těchto dětech byla trestná činnost páchána, že byly hrubě fyzicky trestané, že byly zneužívané.“ (Švancar, 2016, s. 18)

**Příchod nového dítěte** do DDŠ, je procesem, kterému musí předcházet činnost soudu, který nařídí jeho umístění. O tomto procesu pojednává jedna z prvních kapitol. Pro dítě se jedná o neznámou situaci, může být vystresované, neví, co ho čeká. Při procesu přijetí nového dítěte do domova, je přítomno několik zaměstnanců, kteří se postarají o to, aby dítě mělo zařízeno, vše co potřebuje. Ihned po příchodu do domova, se ho ujme sociální pracovnice, která si převezme dokumentaci, s níž přichází dítě do zařízení, převezme si jeho cenné věci do úschovy. O přijetí dítěte do zařízení, informuje jeho zákonné zástupce a založí dítěti osobní spis. Na řadu přichází i ředitel, který se dítěti představí, přivítá ho a provede s ním krátký rozhovor. Do péče si dítě převezme kmenový vychovatel, který je průvodcem dítěte po příchodu do domova. Ukáže mu jeho pokoj, představí ho dětem a seznámí nováčka s jeho právy a povinnostmi. Probere s ním i časový rozvrh dne. Vychovatel se v tento moment snaží být dítěti oporou, aby se cítilo v bezpečí a pomalu si k vychovateli mohlo budovat důvěru. Dítě dostane i hygienické potřeby a další potřebné vybavení. Oblečení může mít svoje, v případě potřeby mu je zakoupeno ošacení ústavem. V adaptační fázi mohou významně pomoci také etoped a psycholog, kteří provedou diagnostický rozhovor, aby si alespoň částečně vytvořili představu o sebepojetí dítěte, sebehodnocení, roli, očekávání, aspiracích, potřebách, motivech, cílech, subjektivním pohledu a výkladu situace, o jeho hodnotách, postojích. Tito odborníci mu jsou k dispozici po celou dobu jeho pobytu v zařízení.

### 5.1 Důvody umístění dětí do DDŠ

Jak již bylo popsáno v předešlých kapitolách, k tomu aby se dítě dostalo do dětského domova se školou, je potřeba, aby sem bylo umístěno na základě rozhodnutí soudu o uložení předběžného opatření nebo uložení ústavní výchovy. Ve výjimečných případech uloží soud i ochrannou výchovu, ta je ale vykonávána pouze v několika vybraných zařízeních v republice.

Příčiny bývají ovlivněny hned několika různými faktory. Uvádí se hlavně projevy negativního

chování a jednání již v samotných rodinách, situace, kdy rodiče sami podkopávají autoritu učitelů i celé školy, vliv vrstevnických skupin, samozřejmě také komplexní společenské a kulturní prostředí, ve kterém se konkrétní jedinec pohybuje. Tato problematika je, dle mého názoru i výsledkem neschopnosti některých rodičů, zajistit smysluplné trávení volného času svým dětem. Důvodem může být nedostatek zájmových kroužků v okolí, kde rodina žije nebo prostě jen fakt, že dítě nebylo vedeno od malička k cílenému plánování svého volného času. Tyto uvedené faktory zvyšují riziko pro vznik a rozvoj sociálně patologického chování u dětí.

Příčinných důvodů, pro které může být dítě umístěno do DDŠ je mnoho, já jsem vybrala několik nejčastějších, které se vyskytují u dětí umístěných v zařízení v Kostelci nad Orlicí. Je nutné dodat, že obvykle dotyčný není umístěn pouze pro jeden důvod nebo příčinu, v praxi se jednotlivé problémy navzájem velmi často prolínají.

„**Poruchy chování** je souborný název pro skupinu odchylek od normálního, průměrného chování. Dítě, nebo mladiství, jsou nápadní pro své okolí. Některé odchylky mají dlouhodobý charakter nebo se často opakují, jiné jsou vzácné. Také jejich závažnost je různá. Závisí na frekvenci výskytu poruchy, na její intenzitě, na věku osoby, u které se objevuje, a také na podstatě poruchy.“ (Nikl, 2000, s. 51) Poruchy chování se dají odstupňovat do tří skupin, podle náročnosti, s jakou je možné, dostat je pod kontrolu: lehké (dají se běžně zvládnout), středně těžké (je potřeba spolupracovat s odborníkem) a těžké (pomoc psychiatra, medikace). Včasná diagnostika zde hraje zásadní roli. Při včasné nezjištění poruchy, by mohlo dojít k její fixaci a další náprava by byla pravděpodobně již velice obtížná. Poruchy chování se projevují u 10 – 15 % všech dětí a dospívajících. U dětí školního věku je výskyt kolem 5 – 20 %, ve valné většině se jedná o chlapce. (Hort, 2008) V DDŠ je tedy zapotřebí aktivně pracovat na prevenci poruch chování a také profilaxi u dětí, kde hrozí výskyt poruch chování. Možných příznaků si obvykle všimne vychovatel nebo učitel a na následné práci s odstraněním problému se pak aktivně podílí hlavně etoped a psycholog. Níže je popsáno několik poruch chování, vyskytující se nejčastěji u dětí v kosteleckém zařízení.

V současné době není výjimkou, že stále více dětí není schopno přirozeně respektovat autoritu dospělých, ať doma nebo ve škole. Pracovníci výchovných zařízení se setkávají s **neochotou respektovat authority** včetně jejich požadavků požadavky, plnit svěřené úkoly, brát na zřetel na jejich přání. Je obecně známo, že když dítě nerespektuje authority, obvykle toto vede k dalším výchovným problémům a výchovným přestupkům. Může se vůči nim chovat drze, vulgárně až agresivně. Z dětského pohledu je autorita vztah k někomu, obvykle staršímu nebo významnějšímu, v interakci s takovou osobou vnímají vztah nadřazenosti a podřazenosti.

Dojde – li k nějakému konfliktu ze strany dítěte vůči autoritě nebo naopak, má podřízený – dítě, snahu odmítnout, urazit se, trucovat. Příčinou může být právě výchovné působení rodičů, pedagogů, ale i celkového okolí, či ADHD apod.

Děti a mládež v současnosti velmi často užívají **návykové látky**, což bývá spolu s dalšími problémy velmi častým důvodem vedoucím k umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní výchovy. Mezi dětmi nejčastěji zneužívané látky patří alkohol, tabák a marihuana. Tyto drogy lze dělit podle mnoha vodítek, do různých skupin a podskupin. Jedním z nich je samotný názor, postoj společnosti, který dělí drogy na legální (společností tolerované – alkohol, kouření cigaret a mnoho dalších), u kterých však hrozí extrémní riziko závislosti. Druhou odnoží jsou drogy nelegální (nakládat s nimi a distribuovat je znamená trestní postizitelnost – heroin, extáze, pervitin a další). Není výjimkou, že s těmito drogami mají zkušenost děti již na základní škole. Další možností, jak dělit drogy, je dělení na „měkké“ a „tvrdé“ drogy. Má se tím na mysli, že „měkké“ drogy jsou takové, u nichž nehrozí významná závislost (konopné drogy, tabák,...), oproti tomu „tvrdé“ drogy – zde je již vysoké riziko závislosti a většinou se aplikují nitrožilně (pervitin, heroin, kokain,...). Alkohol spadá do oblasti je legálních drog a je často považován za spouštěč tvrdších drog. Bohužel, v naší společnosti je alkohol často dostupný i nezletilým osobám, což přístup k této návykové látce, jen usnadňuje. Co se týče pohlaví, dnes se již dívky co do množství a frekvence užívání alkoholu, velmi rychle blíží chlapcům. Také vliv party ovlivňuje, kdy jedinec poprvé sáhne po sklenice alkoholu. Nikotin, tedy forma kouření cigaret, je, dle mého názoru stejně nebezpečná, jako jiné drogy. Znam spoustu lidí v mém okolí, kteří propadli nikotinové závislosti, mají vážné zdravotní problémy a přestat kouřit, je pro ně takřka nemožné – cigarety jsou také droga jako každá jiná. Kraus (2010, s. 87) upozorňuje, „že období, kdy se začíná běžně kouřit se posunulo z hranice 16 – 18 let, která se uváděla před 15 – 20 lety, do intervalu 12 – 15 let. Cigareta dospívajícím dětem dodává sebevědomí, pocit dospělosti.“ Tato závislost se léčí často hůře než na jiných drogách. Ve výchovných zařízeních také řeší problém s kouřením cigaret. Svěřenci si cigarety sami opatřují na vycházkách od vrstevníků nebo mají tendenci jim je často nosit na návštěvy rodiče a kamarádi přímo do ústavu.

„**Záškoláctví** je projevem odporu dítěte ke škole. Je to chování únikového typu a jeho cílem je vyhnout se nepříjemnostem, které dítě ve škole prožívá. Někdy bývá spojeno s útekem z domova nebo s toulkami.“ (Vágnerová, Klíma, 1985, s. 38) Záškoláctvím označujeme asociální poruchu, kdy se dítě samo z vlastní vůle neúčastní školního vyučování a tuto účast nemá omluvenou rodiči nebo lékařem. Důvodem pro záškoláctví může být i rodina – její

prostředí. Podmínky v rodině mohou být takové, že dítě není schopno soustředit se na výuku a tak raději čas školního vyučování přečká jinde.

Děti mající zkušenosti s ústavní výchovou mívají zkušenosti s pácháním různorodé **trestné činnosti**. Nejčastější formou jsou krádeže. Krádeže posuzuje speciální pedagogika jako antisociální chování. Krádež označovaná jako pravá, je typická svou záměrností. Aby bylo možno hovořit o tomto typu krádeže, musí být jisté, že dítě, co čin spáchalo, má takový stupeň duševní vyspělosti, že je schopno pochopit, co je krádež, zná pojem vlastnictví a chápe, co patří jemu a co druhým. I v problematice krádeží existuje jejich dělení. Podle stupně vyspělosti dělíme krádeže na neplánované, příležitostné (v mladším věku, z okamžité pohnutky), plánované – prosté (ve vyšším věku dítěte, s cílem získat konkrétní věc). Motivací mohou být různé důvody. Dítě si přeje získat to, co nemá, mít nemůže. Danou věc může chtít pro vlastní potřebu nebo pro svou partu, aby udělalo dojem. Krást může i celá parta nebo dochází k napodobování jiné osoby, či si chce dítě zkusit něco, co vidělo například v televizi apod. Zajímavým typem krádeží, je krádež zástupná, kterou dítě činí proto, aby si pomocí ní něco kompenzovalo (upoutání pozornosti na sebe sama při rozvodu rodičů).

Motivace dítěte ke krádežím:

1. doma bere peníze (nebo cennosti) a rozdává je nebo něco kupuje ostatním dětem,
2. doma bere peníze a samo sobě si za ně něco kupuje,
3. krade, aby si koupilo něco, po čem touží, co mu rodiče nechtějí koupit,
4. krade v partě (nebo pro členy party),
5. krade pro pocit dobrodružství,
6. krade, aby se pomstilo. (Matějček, Dytrych, 1997)

Děti z DDŠ mají zkušenosti hlavně s kapesními krádežemi, krádežemi v obchodech, vykrádáním aut, krádežemi jízdních kol a dokonce i s krádežemi v rodinách.

„**Agresivní chování** lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a poškozující živé bytosti či neživé objekty. Může jít o reálný či symbolický útok, o různý způsob ubližování, např. bitím, nadávkami, omezováním, ničením. Termín agresivita označuje tendenci, pohotovost k násilnému způsobu reagování.“ (Vágnerová, 2008, s. 757)

V rodinách, kde se členové vůči sobě chovají agresivně, hádají se, fyzicky a psychicky se napadají nebo když rodiče své dítě nepřiměřeně fyzicky trestají, dochází k tomu, že i dítě samotné se chová agresivně. Z toho důvodu se u dětí s disharmonickým vývojem nezřídka

kdy objevují prvky nebo samotné agresivní chování. Původcem agresivního chování mohou být formy psychické deprivace. Tato deprivace vzniká, když nejsou uspokojeny základní psychické potřeby. Když tyto potřeby nejsou uspokojovány dlouhodobě, dítě hledá způsob, jak si je kompenzovat a to velmi často právě agresí vůči okolí. (Matějček, Dytrych, 1997)

Kutner (2016) upozorňuje, že některé děti mohou mít i vrozené sklony k fyzické agresi a dalšímu problémovému chování. To se může projevit již v prenatálním období, kdy je plod neklidný a kope více, než je v jednotlivém období jeho vývoje běžné. Předpoklad agresivního chování lze u některých dětí rozpoznat ještě dříve, než začnou lézt a chodit.

„Nenávist je citový stav, který s sebou často přináší agresivní představy nebo i jednání. Zdrojem nenávisti jsou u dětí především narušené citové vztahy k ostatním lidem. Dítě, které trpí citovou karencí, které je opuštěné, zavržované nebo je vychováno hostilním a agresivním vychovatelem, se často samo stává agresivním.“ (Vágnerová, Klíma, 1985, s. 42)

Poslední dobou narůstá i agresivní chování ve skupině. To je typické i pro děti s problémovým chováním, kteří vyrůstají v některém z výchovných zařízení. Mezi projevy patří vandalismus, ničení veřejného i soukromého majetku, loupežná přepadení nebo dokonce skupinový sexuální nátlak či útok. Agrese nemusí znamenat jen fyzické napadení, může být vedena i formou slovního napadení, posunky, ponižování, vysmívání. U dětí z výchovných zařízení lze hovořit hlavně o útocích vedených na jiné děti, dospělé, zvířata nebo věci. Důvodem je fakt, že své city, nálady neumí vybit nebo vyřešit jiným způsobem a tak si jako bod své frustrace vyberu jiný objekt. Agresivní chování může sloužit i jako prostředek určený k tomu, aby dotyčný někoho zaujal, stáhl na sebe pozornost.

**Poruchy se sexuálně – rizikovou tematikou** zaznamenáváme u dětí, kde byla jejich výchova celkově zanedbána, které vyrůstaly v primitivním prostředí nebo byly zanedbány po stránce citové. Nestandardní sexuální chování je spojováno s vlivem party. Také alkohol zde hraje významnou roli, hlavně u chlapců a součástí tohoto chování bývá i agresivita. V případě dívek jde většinou o promiskuitu nebo o prostituci. Prostituce bývá při útěcích prostředkem, jak získat peníze pro obživu. Z praxí, které jsem v DDŠ absolvovala, vím, že takovéto chování nevnímají dívky jako něco nepatřičného, zakázaného. Dokonce po umístění do DDŠ vnímaly nemožnost „sexuálního byznysu“ jako zlo, jako ztrátu přivýdělnku a měly obavy, že přijdou o „klientelu“. Dokonce i v samotném zařízení jsou známy případy, kdy se musel zvýšit dozor nad dívkami, neboť se snažily na sebe sexuálně upozorňovat – zakázané líbání s chlapci, pokusy o striptýz před chlapci apod. Velmi zarážející je, že těmto dívkám nebylo ani 15 let. Některé názory se opírají o myšlenku, že předčasná sexuální aktivita vzniká nápodobou u dětí,

kteří jsou svědky sexuálního styku rodičů, příkladem ve filmu a pornografických časopisech.

Dalším možným předpokladem pro sexuálně – rizikové chování je sexuální násilí spáchané jinou osobou na dítěti nebo jeho svedení. A to osobou stejného nebo opačného pohlaví. Bohužel se mezi problémovými dětmi objevují i dívky, co mají sexuální zkušenost s nevlastním otcem, v horším případě s otcem biologickým. Mimo možné fyzické poškození, hrozí i psychické následky, které se mohou objevit právě formou různých případů problémového chování.

**Útěky** lze označit za nepřizpůsobivost a nepřiměřenost v oblasti řešení konfliktů. Dítě nevidí východisky z takové situace, a proto doslova „utíká“ od problémů. Na druhou stranu útěky nemusí mít konkrétní motivaci, mohou ale i značit psychické potíže. Toulky jsou považovány na závažnější jev, výskyt bývá často zaznamenán u dětí s disharmonickým vývojem osobnosti nebo u dětí s psychotickým onemocněním. V tomto případě jde o opuštění rodiny nebo ústavu bez dovolení, a to přes noc nebo i na delší časový úsek. Typickou skupinou jsou děti na druhém stupni ZŠ a starší, protože ti se již o sebe dokáží celkem postarat. K toulání mohou mít motiv i děti, co nejsou nějakým způsobem vázány ke konkrétnímu prostředí (například nedobrovolný pobyt ve výchovném zařízení) Toulky bývají obvykle plánované. Tento zvyk se velmi těžko odnaučuje, často se jedná i o skupinové toulky. Bývají sice plánované, ale ne nijak dopodrobna promyšlené. V budoucnu těmto jedincům hrozí sklony k delikventnímu chování, bezdomovectví a jinému problémovému a kriminálnímu jednání. Matoušek (2003) označuje děti, které tráví většinu denní doby „venku“ jako „děti na ulici“.

## 5.2 Vnitřní řád DDS

Život dětí v zařízení, se řídí přesně předem danými **pravidly**, na jejichž dodržování, se striktně trvá. Tato pravidla jsou zakomponována ve vnitřním řádu DDS. Tento řád podléhá schválení obvodem příslušného diagnostického ústavu jako metodického vedoucího. Tento právní dokument obsahuje závazná pravidla pro součinnost všech zaměstnanců, ale i svěřenců domova. Jsou zde dány konkrétní popisy činností jednotlivých profesí, zastoupených v zařízení – učitelé, vychovatelé, ekonomicko hospodářské pracovnice, sociální pracovnice, kuchařky, pradelna, údržbář. Vnitřní řád přesně definuje základní práva a povinnosti vyplývající ze zákoníku práce. Najdeme tam i totožné ohledně svěřenců v zařízeních. Tento dokument je k nahlédnutí všem zaměstnancům zařízení v kanceláři DDS. Dokument se stále vyvíjí a obnovuje a pro každý školní rok se vypracovává zvlášť.

Co nejdříve po nástupu dítěte do domova, by mělo být informováno o svých právech a povinnostech. Vnitřní řád zařízení nestačí, je třeba jej poučit i ústně, neboť v řádu mohou být uvedeny informace, které dítě nechápe nebo je nepovažuje za důležité. Proto je potřeba, aby někdo ze zaměstnanců s dítětem o jeho právech a povinnostech hovořil a měl možnost se přesvědčit, že „nováček“ pochopil to, co pochopit měl. (Matoušek, 1999) Pro konkrétnější představu, má dítě právo na plné přímé zaopatření, respektování lidské důstojnosti, na společné umístění se svými sourozenci (nebrání-li tomu závažné okolnosti ve vývoji a vztazích sourozenců), na vzdělávání a přípravu na budoucí povolání, možnost dát najevo své žádosti, stížnosti a návrhy, být hodnoceno a ke svému hodnocení se vyjadřovat, přijímat návštěvy, opustit samostatně se souhlasem pedagogického pracovníka zařízení za účelem vycházky apod. Dítě má kromě práv samozřejmě i povinnosti, jako například plnit bez výhrad ustanovení vnitřního řádu, předat do úschovy na výzvu ředitele předměty ohrožující výchovu, zdraví a bezpečnost, podrobit se v případě podezření kontrole na přítomnost návykových látek v těle, atd.

I když pobyt dítěte probíhá mimo dosah jeho rodiny, má právo na **kontakt s rodinou a zákonnými zástupci**. K tomu slouží tři formy:

a) návštěvy rodičů přímo v domově - vždy 2. neděli v měsíci, o svátcích, sobotách, nedělích a dále kdykoli po telefonické domluvě a potvrzení, že dítě bude v domově přítomno (v praxi tuto možnost rodiče téměř nevyužívají). V průběhu školního vyučování návštěvy nejsou možné. Rodiče nesmí přinášet dětem cigarety, alkohol a jiné návykové látky. Přinesou – li rodiče dítěti cennou věc, je nutné tento fakt nahlásit vychovateli, který toto zaznamená do spisu dítěte.

b) korespondence – děti mají možnost psát dopisy kdykoliv ve svém volném čase, na vlastní náklady.

c) telefonický kontakt – možný mimo školní vyučování, z vlastního mobilního telefonu, uschovaného u sociální pracovnice. Nemá – li dítě svůj mobilní telefon, je mu umožněno telefonovat zákonným zástupcům nebo osobám zodpovědným za výchovu, z pracovny psychologa či etopeda nebo sociální pracovnice.

Účast na **komunitním sezení** je povinností, ale zároveň i právem každého dítěte (všechny výchovné skupiny dohromady). Komunity se, mimo dětí, účastní i vychovatelé, psycholog, etoped a dle zájmu se mohou zúčastnit i učitelé a ostatní zaměstnanci. Sezení probíhá v terapeutické místnosti, vždy v pondělí odpoledne, jednou za dva týdny. Celé setkání trvá



zhruba 60 minut. „Komunitní setkání je jasně strukturované, s důrazem na terapeutické uchopení vybraného hlavního problému. Stabilní prostředí se zažitými rituály a komunitními rolemi vytváří model, obsahující terapeuticko výchovné, hodnotící, tréninkové i relaxační prvky, kde hodnotící složka je redukována a vázána především k vybraným aktuálním problémům, zpracovaným v prostředí skupinové dynamiky, prostřednictvím emočního prožitku. Osvědčilo se, aby komunity vedla vždy stejná osoba, která svou přirozenou autoritou podmiňuje pevný rámec setkávání a stabilizaci komunitních rolí. Je vhodné, aby s vedoucím komunity aktivně a cíleně spolupracoval další pedagogický pracovník. Tato komunitní forma je osvědčená ve vztahu k častým osobnostním charakteristikám umístěvaných dětí (snížená schopnost soustředění, nízká míra frustrační tolerance, hyperaktivita – nutnost hlubšího prožitku a emočního přeladění v rámci jednotlivých součástí)“. (Výchovně vzdělávací program – Edukační program DDÚ HK, 2016)

V podvečerních hodinách, v den, kdy se uskutečnila komunita, navazuje **dětská správa**, kterou vede etoped domova. Správa má za cíl zprostředkovat vzájemnou efektivní komunikaci mezi dětmi a zaměstnanci. Možností k vyjádření svých názorů v rámci dětské správy je jednání skupinových zástupců s etopedem domova (ostatní děti z výchovné skupiny se neúčastní tohoto jednání). Skupinové zástupce neboli mluvčí, si děti volí samy ve výchovných skupinách, vždy jednoho za každou výchovnou skupinu. Volbu zástupců dětské správy organizují po formální stránce skupinová vychovatelé. Při odchodu zvoleného dítěte z DDŠ, skupinový vedoucí zabezpečí volbu nového zástupce. Zástupci vznášejí své dotazy, připomínky a požadavky k chodu domova. Tyto poznatky předá etoped řediteli, ten s ostatními pedagogy, na pondělní pedagogické radě, požadavky projedná a prostřednictvím etopeda výsledky předá dětem.

Aby děti měly potřebnou zpětnou reakci na své chování, je zde podrobně rozvinut systém **hodnocení dětí**. V DDŠ jde o činnost, která je nedílnou součástí každého dne. Hodnocení jako takové, je jedním z důležitých prvků reedukace. To, že je dítě, buď samo sebou, nebo vychovatelem hodnoceno, má nemalý efekt na jeho reálný pohled na sebe sama a jeho vlastní sebereflexi. Podílí se na něm pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci DDŠ. Hlavními metodami je diskuse o jejich chování, sebereflexe ve skupině dětí, slovní hodnocení, přidělování bodů a získávání či odebrání výhod udělováním výchovných opatření a umožnění volných činností. Vyplývá z vnitřního a organizačního řádu DDŠ. V DDŠ probíhají dva hlavní typy hodnocení – denní hodnocení a kódové hodnocení. Denní hodnocení probíhá každý den, včetně víkendů a prázdnin. Probíhá tak, že se sejde celá rodinná skupina, včetně

svého vychovatele. Tato sebereflexe probíhá vždy mezi 20:00 a 20:30 hodin, v denní místnosti. Nejprve se každé dítě ohodnotí samo, poví ostatním, co se mu v ten den povedlo, co nikoliv, co mu dělalo potíže, v čem na sobě zapracovalo. K tomuto sebehodnocení zaujme vychovatel svůj názor, to co dítě řeklo, buď potvrdí, nebo vyvrátí. Na závěr řeči, každé ohodnotí svůj den – své chování, známkou jako veš kole, na škále 1 – 5. Vychovatel opět zhodnotí, zda je sebesouzení dítěte odpovídající. Jednou za čtrnáct dní, vždy ve čtvrtek po obědě, se schází všichni vychovatelé (denní i noční), kteří pracují s dětmi ze skupiny, přijde i učitel, aby společně i s dětmi provedli **kódové hodnocení**. To spočívá v tom, že dítě na začátku nejprve samo zhodnotí své chování a pobyt v domově, za posledních čtrnáct dní. Jeho spolužáci se k projevu vyjádří, sami ze svého pohledu, jeho chování. Dále své stanovisko sdělí třídní učitel, potom noční vychovatel a denní vychovatelé. Vše shrne kmenový vychovatel a dítě si navrhne zařazení do výchovného stupně (celkem je jich 5), který kmenový vychovatel potvrdí nebo vyvrátí. K potvrzení tohoto návrhu dojde v pondělí následujícího týdne na pedagogické poradě. Tento systém se opakuje pravidelně každých 14 dní.

## 6 Výzkumné šetření

Tato část se bude blíže zabývat výzkumnou částí předkládané práce. Součástí je i cíl výzkumu, problematika a otázky týkající se dané tematiky. Představuji i výzkumnou strategii, která se mi zdála nejvhodnější. Vysvětlím také, jakým způsobem jsem sbírala a analyzovala data, včetně průběhu výzkumného šetření a charakteristiky respondentů, jako výzkumného souboru. V další části uvádím příklady dílčích výzkumných otázek, které jsem použila a pro lepší přehlednost a představu k nim přidávám i odpovědi respondentů.

### 6.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém

Cílem výzkumné části je zjistit, jak hodnotí a subjektivně vnímají prostředí umístěné děti v dětském domově se školou. Dále jsem si dala za cíl zjistit, jestli jsou děti v domově spokojeny, zda by uvítaly případné změny. Hlavní výzkumná otázka zní: Jsou umístěné děti spokojeny s prostředím dětského domova se školou? Tím mám na mysli, zda jsou spokojeny s prostředím po stránce materiální, sociální a z pohledu režimové stránky. Výzkumným problémem je zde oblast vnímání a hodnocení prostředí samotnými dětmi.

### 6.2 Volba výzkumné strategie

Podle charakteru zkoumaného jevu a podmínek výzkumu, jsem zvolila **metodu kvalitativního výzkumu**. Miovský (2006) popisuje kvalitativní výzkum jako metodu, která je charakteristická svým celkovým zaměřením na problematiku zkoumaného jevu. Díky této metodě se mnohdy dozvíme více, než co jsme potřebovali vědět díky charakteru položených otázek. Často jsou respondenty uvedeny ještě další, vítané poznatky, které nás mohou přivést na další zásadní fakta. V našem případě a celkově u kvalitativních výzkumů, to, co zjistíme, nelze vztahovat na celou populaci, ale na jasně daný zkoumaný vzorek, v našem případě na všechny děti žijící v DDS, neboť tato zjištěná data jsou platná pouze na konkrétní zkoumaný vzorek a konkrétní instituci, kde se rozhovory odehrávají.

### 6.3 Sběr, metoda analýzy dat a vyhodnocení dat

Charakter a téma zkoumaného jevu, mě přivedl na myšlenku použití **polostrukturovaného rozhovoru**. Tuto metodu sběru dat jsem zvolila i díky faktu, že touto technikou lze získat

i detailnější informace, než jak by tomu bylo v plně strukturovaných otázkách. Miovský (2006) hovoří o polostrukturovaném rozhovoru jako o patrně nejrozšířenější metodě rozhovorů, avšak přidává, že provedení rozhovoru tohoto typu, vyžaduje od tazajícího takřka dokonalou přípravu. Nejprve je potřeba stanovit si pevně „kostru“ rozhovoru – zásadní otázky, které jsou neměnné. Tyto otázky by tedy vždy v rozhovoru měly zaznít. Polostrukturovaný rozhovor přináší i množství výhod, za ně jmenujme třeba možnost přehazovat mezi sebou jednotlivé otázky, to znamená libovolně měnit jejich pořadí nebo pokládat ještě další, doplňující otázky, které nám mohou pomoci pochopit respondentovy otázky více do hloubky. Švaříček a Šedřová (2007) upozorňují výzkumníky, aby se na začátku rozhovorů nejprve představili se, vysvětlili cíl a účel výzkumu, ujistili dotazovaného o anonymitě (eventuálně vysvětlili význam termínu anonymita) a požádali o souhlas se záznamem rozhovoru. Po této první fázi, by měly přijít na řadu hlavní otázky, které jsou stěžejní pro celý výzkum. Po celou dobu výzkumného šetření by se tazající měl pokusit přesvědčit respondenta o co největší sdílnosti svých názorů, myšlenek a zkušeností. Po této fázi přichází ukončovací otázky, poděkování za účast. Je rovněž vhodné používat naráz více prostředků k zaznamenávání rozhovoru. Celý rozhovor mohou ovlivnit i faktory, jako například vzhled a chování tazatele a prostředí, kde rozhovor probíhá.

Po ukončení procesu pokládání výzkumných otázek, jsem si všechny rozhovory z nahrávacího zařízení přepsala ručně na papír a zaznamenávala jsem si, s čím jsou děti spokojeny a nespokojeny, zda jim v domově pomáhají s uspokojením potřeb, které dosud nebyly ukojeny.

## **6.4 Výzkumný soubor**

Po stanovení cíle výzkumné části, bylo stanoveno, na co se budu ptát, následně jsem si následně potřebovala zajistit potřebný počet respondentů, kteří by byli ochotni zodpovědět mé otázky. V publikaci Miovského (2006) nalezneme tvrzení, že vlastně dosud nebyla definována obecně uznávaná klasifikace, která by sjednotila metody výběru výzkumného souboru. Bihary (2015, s. 59) vyjmenovává tři základní požadavky ohledně výzkumného souboru, na kterých se shoduje řada autorů:

„1. Během kvalitativního výzkumu není většinou metoda výběru výzkumného souboru striktně dána předem, může se v průběhu výzkumu měnit. Většinou se jedná o kombinaci více metod.

2. Výběr výzkumného souboru by měl korespondovat s cíli výzkumu takovým způsobem, aby proběhlo dostatečné nasycení potřebných dat.

3. Důležitý je popis a zdůvodnění volby metody výběru výzkumného souboru.“

Vzhledem těmto doporučením jsem k výběru respondentů použila tyto typy výběrů výzkumného vzorku: teoretický, prostý záměrný a záměrný výběr přes instituce. Teoretický výběr výzkumného vzorku je specifický tím, že jeho rozsah není předem určen. Díky podkladům ze zpracování a vyhodnocení dat, se výzkumné šetření opakuje až do té doby, dokud je pořízeno dostatečné množství dat. Prostý záměrný výběr v sobě zahrnuje předem danou potřebu, stanovit si určitá konkrétní kritéria, podle budeme vyhledávat vhodné respondenty. Záměrný výběr přes instituce, v našem případě děti umístěné v DDS, naznačuje, že výzkum provádíme u respondentů, kteří mají co dočinění s danou organizací (Miovský, 2006).

V DDS v Kostelci nad Orlicí, bylo v době konání výzkumu umístěno 32 dětí. Vzhledem k časové náročnosti sběru dat a jejich zpracování a také k celkovému počtu umístění dětí, jsem si stanovila za cíl, udělat rozhovory s 12 dětmi. Samotným rozhovorům předcházela schůzka s ředitelem zařízení, kde jsme pohovořili celkově o mé diplomové práci a poté jsem vysvětlila, na co se děti budu ptát, jak rozhovor bude probíhat. Dostala jsem svolení k tomu, abych si sama, podle mnou vybraných kritérií, vybrala, s kterými dětmi budu chtít hovořit.

Stanovila jsem si následující kritéria pro výběr respondentů:

1. Z celkového počtu respondentů, bude procentuální zastoupení činit 50% dívek a 50% chlapců.
2. Všichni respondenti musí žít v domově minimálně jeden rok.
3. Dotazovaní respondenti budou z řad ubytovaných jak v nové, tak ve staré zástavbě.

Co se týče zastoupení po stránce genderové, chtěla jsem, aby se k prostředí vyjádřili jak dívky, tak chlapci. Obě tyto skupiny mohou otázky vnímat různě, což ale může záviset i na osobnostních předpokladech a dřívějších zkušenostech.

Minimální délka pobytu v domově je stanovena na dobu jednoho roku, neboť se domnívám, že po této době je již dítě dostatečně seznámeno s chodem domova, lidmi, se kterými se v domově potká a i po stránce materiální má již dostatečně vstřebané dojmy z prostředí.

Poslední podmínkou, kterou jsem si předsevzala, bylo, aby dotazované děti byly ubytovány jak ve staré, tak i v nové zástavbě. Důvodem bylo, že jsem si chtěla ověřit rozdílnost vnímání

místa a prostoru nejen po stránce estetické, ale i podle toho, zda je pro dítě podstatné, zda je prostor, v němž se pohybuje úplně nový, vystavěný podle účelnosti nebo zda mu stačí prostor, který sice není zrovna nejnovější, ale je útulně a dobře vybaven.

Po vybrání vhodných respondentů, jsem je přímo v domově požádala o účast na rozhovorech. Rozhovory probíhaly v termínech 30. 1. a 2. 2. 2017. Velmi mile mě překvapilo, že se rozhovorů zúčastnilo všech 12 oslovených respondentů, což znamená 100% účast, ač jsem jim sdělila, že účast je dobrovolná. Před samotným rozhovorem jsem seznámila vychovatele, kteří nad dětmi dohlíželi, s průběhem rozhovorů a poprosila je o spolupráci. Jako vhodné prostředí pro rozhovor, jsem zvolila pokoj dítěte, se kterým jsem zrovna prováděla rozhovor. Chtěla jsem docílit tichého, ničím nerušeného prostředí, kde se dítě cítí bezpečně. Navíc jsem si udělala vlastní představu o tom, jak každý pokoj vypadá, jakou přináší atmosféru. Nikdo z dětí s tím neměl problém. Na každý rozhovor jsem si vyhradila 15 až 30 minut, abychom stihli dostatečně pohovořit o všech tématech, ale aby zároveň povídání pro děti nebylo příliš dlouhé. Většina dětí se do časového limitu vešla, s jednou dívkou jsem si povídala dokonce 50 minut. Před samotným rozhovorem jsem se každému respondentovi představila, seznámila jsem ho s cílem výzkumu a tím, na co se ho budu ptát. Poučila jsem je, že rozhovory budou anonymní a některým dětem, které neznaly význam tohoto termínu, jsem jej vysvětlila.

Rozhovory jsem zaznamenávala na záznamník v mobilním telefonu a navíc jsem si ještě psala poznámky ručně na papír. S použitím těchto forem záznamů odpovědí, všichni účastníci souhlasili. Rozhovor se skládal v podstatě ze tří částí. První část obsahovala úvodní otázky, jako věk a délka pobytu v DDŠ. Sama jsem si do formuláře poznamenala pohlaví a to, zda je dítě ubytováno v nové či původní zástavbě. Pak přišla druhá část, kde byly pokládány hlavní otázky týkající se potřeb dětí, které byly rozděleny do třech kategorií, na prostředí materiální, sociální a na režimovou stránku. Třetí část rozhovorů tvořily závěrečné otázky, kde děti mohly ještě doplnit své výpovědi, podělit se o své postřehy. Celý rozhovor jsem zakončila poděkováním za účast na rozhovoru a rozloučením.

V celé části výzkumného šetření, jsem se snažila o maximální zachování anonymity. Důvodem byl fakt, že jsem měla zájem na tom, aby byli respondenti co nejvíce otevření a neměli obavy, že je někdo podle odpovědí bude moci identifikovat. Dbala jsem i o navození příjemné, důvěrné a diskrétní atmosféry. Při pořizování dat výzkumné části, jsem se snažila brát na zřetel tři etické aspekty podle Miovského (2006). Prvním uvedeným je prostor, kde se šetření odehrává – výzkumné pole. Podle autora je výhodou, když výzkumník může provést rozhovor v přirozeném prostředí respondenta. V našem případě tomu byl pokoj každého

zúčastněného. Udělala jsem si tak osobní představu o prostoru, který respondent obývá, a také jsem docílila jeho uvolněnosti při rozhovoru. Dalším uvedeným faktorem je střet zájmů, ke kterému dle autora může velmi často docházet. Došla jsem k názoru, že v případě mé osoby jsem se tohoto jevu nemusela obávat, neboť nejsem zaměstnancem domova. V zařízení jsem pouze vykonávala praxi a tak mě děti nebraly jako někoho, před kým si musí dát pozor na to, co řeknou, jelikož se nemusely obávat, že zjištěné informace předám dál, s konkrétním uvedením toho, kdo co řekl. Respondenti mě brali hlavně jako zpestření, jako možnost popovídat si s někým „zvenčí.“ Třetím aspektem je pak zvládnutí empatické neutrality, kdy je žádoucí, aby tazající vyjádřil respondentovi přiměřenou míru zájmu a porozumění, měl by však zachovat neutrální postoj a sám nehodnotit. Je velmi důležité získat také souhlas s účastí na výzkumném šetření.

Pro lepší představu zde uvádím grafické znázornění informací o dětech, které se zúčastnili rozhovorů:

Jméno (pozměněno)	Pohlaví	Věk	Délka pobytu v DDŠ	Ubytování (novostavba, původní budova)
Markéta	žena	12	1 rok	novostavba
Aneta	žena	13	1,5 roku	novostavba
Michaela	žena	14	3 roky	novostavba
Denisa	žena	14	2 roky	novostavba
Veronika	žena	15	4 roky	novostavba
Kristýna	žena	15	3 roky	novostavba
Matěj	muž	13	2 roky	novostavba
Lukáš	muž	13	3 roky	novostavba
Jakub	muž	14	2 roky	původní budova
Martin	muž	14	4 roky	původní budova
Daniel	muž	14	1,5 roku	novostavba
Patrik	muž	15	4 roky	původní budova

HVO zní: Jsou umístěné děti spokojeny s prostředím dětského domova se školou?

## 6.5 Výsledky šetření

Tato část přináší přehled o získaných výsledcích šetření. Otázky byly děleny do tří bloků, podle typu prostředí, kam otázky konkrétněji směřovaly. Byly tedy stanoveny otázky týkající se materiálního prostředí, sociálního prostředí a režimové stránky. U každého typu prostředí, byly pak pokládány konkrétní dílčí otázky, které směřovaly k hodnocení dané situace na pokoji, na denní místnosti a týkající se domova celkově. U otázek se sociální tematikou, se otázky týkaly spolubydlícího, dětí na skupině, vychovatele, učitele a všech ostatních zaměstnanců. Jednotlivé výsledky a ukázky odpovědí respondentů, jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

### 6.5.1 Materiální prostředí

Do oblasti materiálního prostředí je zahrnuto, jak děti vnímají prostředí kolem sebe. Konkrétně se jedná o vybavení interiérů, dekorace a celkový dojem z prostor. Prostor, ve smyslu materiální, jsem v tomto bloku rozdělila do čtyř kategorií podle místa, kde se dítě pohybuje a jaký může mít samo vliv na vzhled prostor (například dekorace ve svém pokoji). Jedná se o čtyři následující kategorie: pokoj, denní místnost, škola, domov – celkově. Pokud jsou odpovědi takřka shodné, uvádím pro ilustraci vždy jen několik odpovědí pro představu, jak děti odpovídaly.

#### 1) Pokoj

Pokoj, i když sdílený se spolubydlícím, je místem, které dítěti zajišťuje pocit soukromí, má zde své zázemí, jako postel a ostatní nábytek, který patří výhradně jemu samotnému. Je to jakýsi prostor, kam se jedinec může uchýlit v případě, že potřebuje být sám, mimo společnost svých vrstevníků. Pokoj je místo, kde má dítě soukromí, za asi nejdůležitější místnost pro každého jedince. Byly použity následující dílčí otázky:

Pokoj	Je tvůj pokoj vybaven dostatečným množstvím nábytku?
	Máš vlastní postel, psací stůl, šatní skříň a další prostory pro ukládání svých věcí?
	Můžeš si svůj pokoj vyzdobit vlastní dekorací – plakáty, plyšáci, dekorační předměty, atd.?
	Je ve tvém pokoji dostatečné množství denního světla a umělého



osvětlení?
Je ti příjemné, jakou barvou jsou vymalovány zdi tvého pokoje?
Vyhovuje ti, počet spolubydlících, kteří s tebou sdílí pokoj?
Máš ve svém pokoji dostatek soukromí?
Jak hodnotíš, že koupelna a WC jsou společné vždy pro dva pokoje?

Ze všech odpovědí, i těch, které zde nebyli doslova vypsány, lze usuzovat, že se svým pokojem, tedy jeho vybavením a možnostmi úprav, jsou děti spokojeny.

*„No, já jsem s tím mým pokojem jako hodně spokojená, mám tady hodně věcí, třeba skříňky, ty mi úplně stačej.“ (Markéta, 12 let)*

*„Světla tady máme dost, třeba ty žaluzky si můžeme dát úplně nahoru a tak tady máme světla ještě víc.“ (Lukáš, 13let)*

*„Mně se to, jak to tady máme vymalovaný, líbí. Sice máme stěny bílý, ale můžeme si vyzdobit zdi, třeba obrázkama a plakátama.“ (Denisa, 14 let)*

*„Bílá na stěnách je normální barva.“ (Patrik, 15 let)*

*„Ve dvou je to akorát.“ (Aneta, 13 let)*

*„Mám tady dost soukromí.“ (Veronika, 15 let)*

*„Ta koupelna je v pohodě, někdy, když nás je tu na pokojích míň, tak ta koupelna je i pro míň lidí.“ (Michaela, 14 let)*

*„Když třeba ta některá holka není...jak to slušně říct...špína, tak mi to nevadí, že máme společnou koupelnu.“ (Veronika, 15 let)*

V některých případech jim stav jejich pokoje byl lhostejný, ale celkově jsem nezaznamenala žádnou negativní odpověď.

*„Ta barva, to mě je celkově jedno.“ (Jakub, 14)*

*„Já jsem byla zvyklá bejt na pokoji sama, ale když tady mám jednu spolubydlící, tak mi to nevadí, vlastně je mi to jedno.“ (Michaela, 14 let)*

Všech 11 dětí bylo se svým pokojem plně spokojeno, 1 dítě nemělo ke svému pokoji zcela vyhraněný názor, dle jeho slov mu to bylo jedno, nebo svůj pokoj „neřešilo.“

## 2) Denní místnost

Prostředí, kde děti tráví svůj volný čas po vyučování a ve volném čase, je denní místnost. Bližší popis byl již uveden v teoretické části. V podstatě se jedná takový obývací pokoj, se vším, co k tomu patří – sedací souprava, obývací stěna, kuchyňka, jídelní stoly, vybavení pro volnočasové aktivity. Zde děti tráví svůj volný čas, připravují se na vyučování, hrají si s ostatními dětmi. Je trochu rozdíl mezi denní místností v nové budově a v původní zástavbě. Novostavba již počítala s velikostí a účelem denní místnosti, kdyžto původní budova není tak perfektně dispozičně řešena, avšak děti si vůbec nestěžují.

Dílčí otázky na denní místnost zněly následovně:

Denní (DM)	místnost	Myslíš si, že je velikost DM dostatečná?
		Je v DM dostatek prostoru pro hry s kamarády?
		Je DM dobře vybavená?
		Je v DM dostatečné množství nábytku k sezení pro všechny děti?
		Je v DM dostatečné množství úložných prostor pro hry atd.?
		Je možné, po dohodě s vychovatelem, přemístit nábytek v DM?
		Je v DM dostatek různých stolních a jiných her?
		Je DM dostatečně vybavena elektronikou?
		Je v DM dostatek denního světla a umělého osvětlení?
		Je v DM prostor, kde se můžeš připravovat na školní vyučování?

Odpovědi popisující vzhled a vybavení denní místnosti, poskytly informaci o tom, že s touto oblastí jsou děti spokojeny. Jednou z mála nevýhod, je podle nich nemožnost volně manipulovat s nábytkem v denní místnosti, což je ale prý před rozhovorem nikdy nenapadlo, braly to jako dané, neměnné pravidlo.

*„Ne, s nábytkem hejbat nemůžeme, to už je prostě takhle daný, kde má co bejt.“ (Martin, 14 let)*

Jinak byla denní místnost hodnocena velmi kladně a to at' u respondentů žijících v nové, tak v původní budově.

*„Jo, ta místnost je dostatečně velká.“ (Matěj, 13 let)*

*„Máme tady dost míst k sezení – máme tři gauče a ještě židle.“ (Lukáš, 13 let)*

*Když byly Vánoce, tak jsme na skupinu dostali nějaký peníze a za to jsme si mohli vybrat a nakoupit hry, i když i tak jich máme dost.“ (Denisa, 14 let)*

*„Her máme až moc.“ (Veronika, 15 let)*

*„Máme jednu televizi a jedno rádio a stačí to, protože ostatní by žralo hodně elektriky.“ (Markéta, 12 let)*

*„Řekla bych, že elektroniky máme přiměřeně, asi tak, jak by to mělo bejt.“ (Kristýna, 15 let)*

*„No my tady máme ty veliký vokna přes celou zeď tak ani nemusíme moc rozsvíct.“ (Denisa, 14 let)*

*„My tam máme takový místo, v denní místnosti, kde jsou stoly a židle, tam si vybereme, kde se nám chce sedět a tam si pak ty úkoly píšeme.“ (Matěj, 13 let)*

Je zajímavé, že stáří budovy pro děti není důležité, podstatná je její atmosféra, vybavení, možnost sebevyjádřit se například formou výzdoby v místnosti. Po důkladném prostudování všech materiálů z výzkumného šetření, mohu říci, že všech 12 dotazovaných bylo spokojeno s materiálním prostředím v oblasti denní místnosti.

### 3) Škola

Školní prostředí, jak bylo popsáno v jedné z předešlých kapitol, je sice velmi podobné běžné základní škole, nicméně je tu i několik odlišností, které děti respektují, ale dokázaly by se je představit i jinak. Jmenujme například to, že ač jsou budovy propojeny, děti se ráno přezují a přes dvorek, jen pár metrů, přecházejí do školní budovy, kde se opět přezují a pokračují do tříd. Má to v dětech evokovat klasickou cestu do školy. Dalším pravidlem je to, že žáci, mimo návštěvu WC, nesmí opustit třídu. To znamená, že nesmí chodit po chodbě, ani navštěvovat kamarády z jiných tříd. Otázky zněly následovně:

Škola	Líbí se ti prostředí uvnitř školy?
	Je škola hezky vyzdobená a působí útulně?
	Je velikost tvé třídy dostačující?
	Je třída vymalována příjemnými barvami?
	Je ve třídě dostatek denního světla a umělého osvětlení?
	Jak ti vyhovuje školní lavice a židlička?
	Vidíš ze své lavice dobře na tabuli a na paní učitelku?
	Je tvá třída vyzdobena obrázky, nástěnkami nebo vlastními výrobky?
	Je tvá třída vybavena počítačem nebo jinou elektronikou?

Z výsledků lze vyvodit, že jediné, co dětem chybí, je možnost přístupu k počítači i v době, kdy nemají výuku v počítačové učebně. Ovšem nebyl vnímán tento fakt z jejich pohledu jako něco, co by je trápilo, na co by si stěžovaly, otázku chápaly pouze jako podnět k zamyšlení, a když už jsem se zeptala, tak se nad nemožností volného používání počítače zamyslely. Jinak to ovšem vnímají jako fakt, pravidlo, které je dané a nemají s tím prakticky problém. Proto to ani já osobně nepovažuji za něco, co by bylo potřeba řešit, zvlášť když má toto opatření své reálné důvody. Zazněl i názor, a to pouze jednou, že by si respondent představoval větší třídu. „*Chtělo by to trošku větší třídu.*“ (Veronika, 15 let) Pravděpodobně šlo o žáka, který se vzdělává ve větším počtu spolužáků ve třídě, pro představu uvádím, že jich ale bude reálně maximálně kolem devíti.

Pokud shrnu celkově výsledky z této oblasti, 12 žáků bylo spokojeno s kategorií škola, z toho pouze dva žáci uvedli u několika odpovědí, že je mu to jedno, protože to nevnímá (výmalba třídy).

„*To ani nevím, jaký máme stěny ve třídě.*“ (Patrik, 15 let)

„*Já nevím, já ani neřeším, jakou barvou máme vymalováno.*“ (Daniel, 14 let)

Ale jinak se ve všem pozitivně shodli s ostatními respondenty, proto se i v této kategorii přikláním k plné spokojenosti.

„*Celá ta škola se mi líbí.*“ (Markéta, 12 let)

„*Nás je ve třídě fakt málo, takže to úplně stačí ta velikost třídy.*“ (Martin, 14 let)

„Tak oproti jinejm školám je ta třída fakt malá, ale nám to úplně stačí.“ (Michaela, 14 let)

„My máme třídu růžovou a mě se to teda líbí.“ (Markéta, 12 let)

„Světla máme dost, zrovna tak jako na pokojích nebo v denní místnosti.“ (Jakub, 14 let)

„Židličky i lavice máme nový a daj se i nastavit, to mě vyhovuje.“ (Lukáš, 13 let)

„Já teda vidím dobře a určitě i ostatní, tím, jak je nás ve třídě málo.“ (Aneta, 13 let)

„Když máme třeba ájnu, tak jdeme na počítače do jiný třídy, ale v žádný jiný třídě počítače nemáme.“ (Jakub, 14 let)

#### 4) Domov – celkově

Tato část se zabývá otázkou, jak děti hodnotí celkové materiální prostředí domova. Ač se domov skládá z různě starých budov, je jako cele velmi pěkně propojen a jednotlivé celky na sebe nerušeně navazují. Pokládáné otázky jsou zčásti podobné těm předešlým, ale zde mě zajímaly názory na domov, jako jeden celek.

Domov - celkově	Jak hodnotíš celkově budovu domova?
	Myslíš si, že jsou prostory pro aktuální počet dětí dostačující?
	Působí domov uvnitř příjemně, útulně, je vyzdoben?
	Potřebuješ – li něco řešit s dospělým, bez přítomnosti ostatních dětí, jsou v domově místa nebo místnosti, co ti poskytnou soukromí?
	Je přímo v areálu domova zázemí pro sportovní aktivity (tělocvična, venkovní hřiště)?

Z těchto odpovědí můžeme vydedukovat, že respondenti jsou ve všech 12 případech s celkovým materiálním prostředím domova spokojeni.

„Mně se to tady celkově hodně líbí.“ (Markéta, 12 let)

„Je to tady pěkně vymyšlený. Mohlo by se ještě využít místo mezi starou a novou budovou.“ (Patrik, 15 let)

*„Dobře se tady bydlí.“ (Jakub, 14 let)*

*„Je to krásně zařízený – všude novej nábytek.“ (Aneta, 13 let)*

*„Ty místnosti a celková velikost úplně stačej.“ (Martin, 14 let)*

*„Tak jsme v dětském domově, tak je to nějak zařízený, ale já sem spokojenej.“ (Daniel, 14 let)*

*„Když potřebuju něco říct a nechci, aby mě u toho někdo slyšel, tak můžu jít do kanceláře za paní Paličkovou nebo za paní psycholožkou do kanceláře, a nebo to můžu říct i paní učitelce mimo třídu.“ (Markéta, 12 let)*

Jediné, co bylo zlehka vytknuto, je poloha samotného domova, kdy by respondent uvítal klidnější místo. *„Je to na takovym divnym místě, je to hned u křižovatky.“ (Matěj, 13 let)* Bohužel, je to fakt, který je dán a se kterým nelze fakticky nic dělat. Tento nedostatek byl ale formulován pouze v jednom případě, takže s myslím, že není až tak závažný. Další, s čím by děti chtěly něco udělat, je dostavba tělocvičny, která, nikoliv vinou samotného zařízení, ještě stále není dokončena. *„My tady zatím tělocvičnu nemáme, protože to jedna paní nedovolila, tak chodíme do tělocvičny přes město.“ (Markéta, 12 let)*

*„Hřiště ani tělocvičnu tady nemáme. Do tělocvičny chodíme do města a kousek dole máme zahradu, kde můžeme sportovat.“ (Matěj, 13 let)*

Děti musí do tělocvičny docházet, což je nevýhodné za špatného počasí. Respondenti sice uvedli tento nedostatek, avšak jako jeho protipól uvedli výhodu vlastní zahrady, což podle jejich slov tento nedostatek vyvážilo. *„Máme svoji zahradu, tam si v létě chodíme zahrát fotbal.“ (Daniel, 14 let)*

Na závěr oblasti týkající se materiálního prostředí, bych ráda nastínila, že prostředí má mnoho společného s potřebami. Domnívám se totiž, že to, v jakém se děti pohybují prostředí, má nesmírný vliv na uspokojení některých jejich potřeb. O potřebách jsem se již zmínila dříve v teoretické části. Nyní bych chtěla objasnit potřeby, které mají co dočinění s materiálním prostředím. V první řadě, ač u autorů zabývajících se touto tematikou nalezneme mnohá dělení a vysvětlení, uvádím poskytnutí potřeby místa. Potřeba místa, dle mého uvažování, patří k jedněm ze škály základních potřeb. Jedná se o to, že dítě má svůj domov, to, že někam patří. V našem případě institucionálního zařízení, se jedná o pocit dítěte, že má svůj domov. V nejprostší myšlence má zajištěno teplo, sucho, místo k odpočinku i zajištěnou stravu.

Potřeba místa dává jedinci pocit, že se má kam vracet, že doma, v našem případě v kosteleckém domově, je jeho místo, jeho materiální zázemí. Nalézá tam i své lidi, o kterých bude řeč v další oblasti výzkumného šetření. Během rozhovorů jsem se dozvěděla, že děti DDŠ nevnímají jako svůj opravdový domov, ale mají k němu zvláštní vztah, považují ho za své útočiště, i přesto, že tam ve většině případů nejsou dobrovolně. Materiální prostředí nám souvisí i s potřebou materiálního zabezpečení, která, podle informací od dětí i zaměstnanců, je v DDŠ plně uspokojena. Děti jsou zde plně zaopatřeny po stránce stravy, hygieny, ošacení, školních a jiných pomůcek, léků a jiných prostředků potřebných k životu, ale i k zábavě. V dílčích výzkumných otázkách padly dotazy týkající se výzdoby apod., to vypovídá o estetické potřebě. Přesvědčila jsem se, i pomocí rozhovorů, že v domově je **podporováno estetické vnímání dětí**. Nejedná se pouze o dekorace, ve smyslu výzdoby, usuzuji, že sem patří i hezké prostředí ve smyslu čistoty, úklidu. Estetická potřeba byla totiž u spousty dětí v jejich rodině, nedostatečně naplněna. Některé z nich žily v nehezkém prostředí, kde bylo pro příklad nedostatečné množství nábytku, nedodržovaly se základní hygienické návyky, včetně běžného úklidu. Jako poslední potřebu, která se mi zdá v této oblasti významná, je potřeba seberealizace. Na první pohled se může zdát, že do materiálního prostředí tak úplně nepatří, já sem seberealizaci zařazuji, neboť si myslím, že to, zda se dítě nějakým způsobem zapojí do vzhledu prostředí, kde se pohybuje, má vliv jednak na jeho seberealizaci, tak i to, jak se v daném prostředí cítí. Konkrétně mám na mysli výzdobu v pokoji i na denní místnosti, kde dítě do svých výrobků částečně vloží kus ze sebe sama a zároveň má pocit, že svým výtvozem přispělo do celkové atmosféry jemu blízkého prostředí. Ze zjištěných dat jasně vyplývá, že **děti jsou s materiálním prostředím domova velmi spokojeny**.

### 6.5.2 Sociální prostředí

Prostředí, které je tvořeno lidmi, tedy sociální prostředí, je nedílnou součástí života každého z nás. Všichni jsem v neustálé interakci s jinými lidmi, povídáme si s nimi, posloucháme je, mají na nás velký vliv. Každý jsme se narodili svým rodičům, někdo do lepšího, někdo bohužel do horšího rodinného prostředí. Právě děti žijící v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, mají různou zkušenost s životem ve vlastní rodině. Ti, kteří buď vinou vlastní, nebo špatnými podmínkami v rodině, skončili v DDŠ v Kostelci nad Orlicí, jsou obklopeni, dle mého názoru, specifickým sociálním prostředím. Zásadní rozdíl mezi životem

v běžné rodině a životem v DDS, spatřuji v nepřítomnosti rodičů. Děti se s nimi vídají sporadicky – pouze pokud odjíždějí na víkend domů nebo když je rodiče v domově sami navštíví. Bohužel, zjistila jsem, že o návštěvy ze strany rodičů není až takový zájem, jaký by asi každý z nás předpokládal. Dítě se tedy musí spolehnout na pomoc a péči jiných dospělých osob – zaměstnanců domova. Výčet profesí, které se o děti starají, jsem již podrobněji popsala v jedné z kapitol teoretické části této práce. V otázkách na téma sociální prostředí, jsem se respondentů ptala, jaký mají vztah a jak celkově hodnotí práci zaměstnanců DDS. Zvláště jsem se zaměřila na vychovatele a učitele, protože tyto zaměstnance považuji ve vztahu k dítěti za nejbližší, mají na něj asi největší vliv. Ptala jsem se tedy, jaký mají děti vztah k dospělým, zda jim mohou důvěřovat, jestli je dospělí respektují a podobně. Dětem jsem pokládala i otázky ohledně spolubydlících a dětí, se kterými jsou na skupině, protože s nimi, chtě nechtě, musí trávit velké množství času. Zajímalo mě tedy, jak spolu vycházejí, jaké mají vzájemné vztahy. Sociální prostředí jsem také rozdělila do několika částí, zde konkrétně do pěti oblastí, podle osob nebo skupin osob, se kterými děti přijdou do styku. Jedná se o oblasti: spolubydlící, děti ve výchovné skupině, vychovatel, učitel, ostatní zaměstnanci.

#### 1) Spolubydlící

Spolubydlícím je ten, kdo s respondentem sdílí pokoj nebo chceme – li ložnici. Je to jedinec, kterého si, ve většině případů respondent nemohl vybrat, byl mu přidělen. Otázkou zůstává, zda byl vhodně zvolen výběr dvou osob, které spolu budou sdílet tak intimní prostor, jako je společný pokoj. Ať je spolubydlící vybrán sebe líp, vždy jde o velký zásah do soukromí jedince. Pokládala jsem, mimo jiné, tyto dílčí otázky:

Spolubydlící	Měl jsi možnost, vybrat si svého spolubydlícího?
	Jste si se spolubydlícím věkově blízcí?
	Myslíš si, že ti byl vybrán vhodný spolubydlící (máte např. podobné zájmy, jste si povahově a názorově blízcí)?
	Jste schopni se spolubydlícím domluvit nebo udělat kompromis, je – li to potřeba?
	Jste se spolubydlícím „partáči“?

Ze všech rozhovorů, které jsem si pečlivě prostudovala, vyšlo najevo, že spolubydlící spolu dobře vychází. Ně kterým z nich byl spolubydlící přidělen bez jejich vědomí,



někteří měli možnost vybrat si, s kým budou sdílet pokoj. „No vybrat jsem si nemohla, s kým budu na pokoji, ale jsem spokojená s tím, koho mi dali.“ (Kristýna, 15 let)

„Jo, měla jsem možnost vybrat si spolubydlící.“ (Veronika, 15 let)

Ve všech 12 případech, byli respondenti se svým spolubydlícím spokojeni.

„Mně je dvanáct, takže nám je skoro stejně.“ (Markéta, 12 let)

„My se pokaždý se spolubydlící domluvíme.“ (Denisa, 14 let)

„Asi jo, dá se říct, že jsme partáci, jsme už na sebe zvyklí. (Daniel, 14 let)

## 2) Děti ve výchovně skupině

Jak již bylo řečeno, dítě je v domově v neustálé interakci s jinými dětmi. S těmi, se kterými žije v jedné výchovné skupině, má bližší vztah, než s dětmi z jiných skupin. Není však zaručeno, že si s dětmi ze své skupiny bude rozumět a jejich vzájemné vztahy budou na přátelské bázi. Hlavním cílem této části bylo získat názory každého dítěte ohledně vzájemných vztahů ve skupině. Rozhovor byl veden pomocí těchto dílčích otázek:

Děti ve výchovné skupině	Myslíš si, že je počet dětí v jedné výchovné skupině adekvátní?
	Vyhovuje ti, že jsou skupiny rozděleny podle pohlaví – zvlášť chlapani a zvlášť dívky?
	Dokážete s dětmi ve skupině dobře vycházet, shodnout se na kompromisu?
	Jste zvyklí si vzájemně pomáhat?
	Když nastane ve skupině konflikt, snažíte se jej vyřešit sami mezi sebou, bez zásahu vychovatele?
	Považuješ děti ve skupině za pro tebe blízké osoby?
	Jsou děti ze skupiny tví kamarádi?
	Považuješ děti ze skupiny, ať třeba jen částečně, za svou „rodinu“?

V otázkách vhodnosti počtů dětí na jedné výchovné skupině, se respondenti vzácně shodovali.

*„Je nás tak akorát.“ (Martin, 14 let)*

*„Je nás přiměřeně.“ (Patrik, 15 let)*

Co by si většina respondentů (9 z 12) přála jinak, je aby na skupinách mohli být chlapani společně s dívkami.

*„Tak, bylo by to lepší namíchaný s klukama.“ (Kristýna, 15 let)*

*„Tak, všichni by chtěli, abychom byli na jedné skupině holky i kluci.“ (Denisa, 14 let)*

Dalo by se předpokládat, že všechny děti budou chtít, aby byly ve skupině jak chlapani, tak dívky, ale výsledky dopadly jinak asi proto, že si někteří respondenti uvědomují rozdílnost obou pohlaví v pubertálním věku a také si myslí, že by byl na skupinách až přílišný rozruch. Všichni uvedli, že jsou zvyklí si vzájemně pomáhat a sami mezi sebou si řešit problémy.

*„Když je potřeba, tak třeba spolubydlící pomůžu ustlat.“ (Markéta, 12 let)*

*„Jo, to si určitě pomáháme.“ (Michaela, 14 let)*

*„Jsme v pohodě, dokážeme se domluvit.“ (Veronika, 15 let)*

*„No my to děláme tak, že si to mezi sebou samy vyřikáme, a když to nejde, tak řekneme paní vychovatelce.“ (Aneta, 13 let)*

*„Všechno si řešíme sami mezi sebou.“ (Martin, 14 let)*

Menší rozpory byly u otázek, které se týkaly vztahů k ostatním dětem na skupině. Dá se říci, že jako pro sebe blízké osoby, označily děti na skupině 4 z 12 respondentů.

*„Blízký osoby tu mám asi dvě.“ (Veronika, 15 let)*

*„Tak to zas ne, mám tady pár blízkých kamarádek, ale že bysme byly jako rodina, to ne.“ (Michaela, 14 let)*

Těch, kteří označili děti ze skupiny za své kamarády, bylo 8 z 12. *„Tak blízký pro mě nejsou, jsou to jen kámošky.“ (Denisa, 14 let)*

Názor, že děti ze skupiny lze považovat za svou „rodinu“, potvrdil 1 respondent z 12.

*„Jsou tak trochu jako moje rodina, voni mi tady hodně pomáhaj.“ (Markéta, 12 let)*

*„No já ty holky beru jako za svoje velký ségry.“ (Markéta, 12 let)*

*„Vo rodině se tady nedá mluvit, jsme prostě takoví spolubydlíci, je to přeci jen pasťák.“ (Daniel, 14 let)*

Ke shrnutí výsledků bych dodala, že je vidět, že za dobu, co děti žijí v DDŠ, si vytvořily bližší vztahy se svými vrstevníky. I nadále si ale uvědomují, že místo k životu nesdílí s ostatními členy dobrovolně, dle svého výběru a je tedy patrné, že k ostatním pociťují jisté rezervy. Je možné říci, že si většina dětí našla kamarády, zároveň je ale nepovažují za blízké osoby nebo dokonce, nadneseně řečeno, za „rodinu“. Z celkových odpovědí ovšem vyplývá, že jsou respondenti s ostatními dětmi ve skupině spokojeni.

### 3) Vychovatel

Profesní profil vychovatele byl již blíže specifikován. Otázky této části jsem situovala na názory respondenta ohledně vzájemné důvěry s vychovatelem, zajímalo mě, jak ho děti vnímají po stránce autority, zda za ním mohou přijít s prosbou o radu. Cílem bylo zjistit, zda vychovatel může být pro děti morálním vzorem. To znamená, zda ovládá základní pravidla slušného chování, ale i v případě, že se dopustí chyby, dokáže tuto uznat a omluvit se. Byly položeny tyto otázky:

Vychovatel	Máš rád, vážíš si a respektuješ svého kmenového vychovatele?
	Máš rád, vážíš si a respektuješ ostatní vychovatele, kteří se střídají u tvé skupiny?
	Myslíš si, že má vychovatel u dětí přirozenou autoritu?
	Máš pocit, že vychovatelé mají svoji práci rádi?
	Měří vychovatelé všem dětem stejnou měrou, jsou spravedliví?
	Když potřebuješ poradit nebo máš nějaký problém, můžeš se s důvěrou obrátit na vychovatele?
	Máš pocit, že se tě vychovatel snaží chápat?
	Když se vychovateli svěříš, dokáže zachovat mlčenlivost?
	Když dáš vychovateli nějaký podnět nebo připomínku, akceptuje ji?
	Když navrhneš činnost do týdenního plánu, vezme kmenový vychovatel tvůj návrh v potaz?

Dodržují vychovatelé základní pravidla slušného chování?
Když vychovatel udělá chybu nebo se dopustí omylu, dokáže přiznat svoji chybu, omluvit se?
Máš pocit, že vychovateli na tobě záleží?
Myslíš si, že vychovatel dovede vytvořit „atmosféru domova“?
Chovají se k tobě vychovatelé jako „náhradní rodiče“?

Výsledky rozhovorů v této části, vypovídají o tom, že velmi záleží na tom, zda dítě ještě čeká nějaký čas pobyt v DDS nebo zda mu již bude ukončena ústavní výchova. Tak tomu bylo v případě jedné dívky, která často používala výrazy jako že je jí to jedno nebo si daného faktu nevšimá. Častěji mě ubezpečovala o faktu, že jí už bude 15 let a že už tady nebude. Proto jí prý je jedno, zda jí vychovatelé podporují a záleží jim na ní. S vychovateli, jako takovými, jsou všechny děti spokojeny.

*„Jo, mám ráda naši kmenovou vychovatelku.“ (Denisa, 14 let)*

*„Paní Židovou, tu mám hodně ráda, ta mě toho hodně naučila, tu housenku mě naučila a teď mě učí tu ošatku...“ (Markéta, 12 let)*

*„Paní Červinkovou mám taky hodně ráda, ta se mnou hraje hry, třeba ty osadníci, autobus, žolíci...“ (Markéta, 12 let)*

*„Vychovatele mám ráda.“ (Michaela, 14 let)*

S autoritou prý problém také není.

*„Určitě maj u nás autoritu.“ (Lukáš, 13 let)*

*„I když se to nezdá, tak i ženský maj u nás přirozenou autoritu.“ (Patrik, 15 let)*

Všeobecně se dá říci, že respondenti cítí, že vychovatelé dělají svou práci rádi.

*„Já myslím, že je to tady s náma baví.“ (Markéta, 12 let)*

*„No, ta práce baví asi jak koho, záleží, jakou maj ten den náladu.“ (Denisa, 14 let)*

Rovněž mají pocit, že se vychovatelé snaží být spravedliví, jsou ochotni pomoci.

*„Jo, tu spravedlnost tam cejtím.“ (Jakub, 14 let)*

*„Určitě za nima můžu přijít, když potřebuju s něčím pomoci.“ (Lukáš, 13 let)*

*„Tak chápat se nás snažej, myslím, že jo.“ (Lukáš, 13 let)*

Co se týče zachování mlčenlivosti, 9 respondentů tvrdí, že vychovatelé nemají problém zachovat mlčenlivost, 2 uvedli, že se pro jistotu s ničím intimnějším nesvěřují a 1 respondent řekl, že schopnost zachovat mlčenlivost záleží vždy na konkrétním vychovateli.

*„Já myslím, že by to paní vychovatelky asi nikomu neřekly.“ (Markéta, 12 let)*

*„Já se radši nikomu nesvěřuju.“ (Denisa, 14 let)*

Všech 12 respondentů tvrdí, že mají možnost navrhnout činnosti do týdenního plánu, někteří ale tuto možnost nevyužívají.

*„Když jí něco řeknu, co bysme chtěly s holkama dělat, tak bych řekla, že si to promyslí.“ (Aneta, 13 let)*

*„Vona do rozpisu napíše pondělí, úterý, středa, čtvrtek, pátek. Pak tam napíše ostatní vychovatele, ty si tam taky něco dopíšou a tam, kde zbyde místo, si můžeme samy napsat, co bysme chtěly dělat.“ (Markéta, 12 let)*

*„Tak já většinou jen kejvu hlavou, protože mě je jedno, co budeme dělat za tejdén.“ (Kristýna, 15 let)*

Vychovatelé, podle respondentů, až na pár výjimek (ale ne vždy) zachovávají pravidla slušného chování.

*„Jo, to jo, chovaj se slušně.“ (Lukáš, 13 let)*

*„No s tím slušným chováním je to tak půl na půl, ale třeba na naší skupině to je v pohodě.“ (Denisa, 14 let)*

V případě, že se dopustí omylu, nemají problém jej přiznat a případně se i omluvit. Drobný problém nastal u otázky, týkající se faktu, zda vychovatelům na dětech záleží. Některé děti totiž nevěděly, co si pod touto otázkou mají představit. Po krátkém vysvětlení, se ale většina (7 dětí) shodla, že neví.

*„Nevím, jestli jim na mě záleží.“ (Martin, 14 let)*

Názor, že je jim jedno, zda vychovatelům na dětech záleží, vyřkli 4 respondenti.

*„Mně je to jedno, jestli jim na mně záleží, já už to mám za pár.“ (Kristýna, 15 let)*

Jeden respondent uvedl, že cítí, že vychovatelům na něm záleží.

Všichni tázaní potvrdili, že se vychovatelé snaží připravit pro ně hezkou atmosféru.

*„Tak voni věděj, že to tady nikdy nebude jako doma, ale snažej se.“ (Daniel, 14 let)*

Na otázku, jestli se k nim vychovatelé chovají jako náhradní „rodiče“, odpovědělo 11 respondentů, že určitě ne, 1 respondent potvrdil, že mu vychovatelé svým jednáním připomínají rodičovskou péči.

*„No, tak jako tím, že některý holky nejezděj domů, tak si myslím, že se k nám chovají jako rodiče.“ (Markéta, 12 let)*

*„Ne. To se určitě jako náhradní rodiče nechovají.“ (Aneta, 13 let)*

#### 4) Učitel

Učitel je hned druhým člověkem, se kterým dítě umístěné v ústavním zařízení, tráví nejvíce času. Školní výuka se snaží co nejvíce přiblížit vyučování v běžné základní škole. Učitel musí s dětmi mnohdy probrat látku, kterou si dítě nestačilo osvojit na ZŠ, před příchodem do domova. Jsou zde ale jistá specifika a pravidla, která jsou trochu odlišná, vzhledem k výchovným problémům žáků. Na ně jsem zaměřila dílčí otázky:

Učitel	Máš rád, vážíš si a respektuješ svého třídního učitele?
	Myslíš si, že má učitel u dětí přirozenou autoritu?
	Máš pocit, že učitel dělá svou práci rád?
	Měří učitel všem dětem stejnou měrou, je spravedlivý?
	Máš pocit, že se tě učitel snaží chápat?
	Dodržují učitelé základní pravidla slušného chování?
	Když učitel udělá chybu nebo se dopustí omylu, dokáže přiznat svoji chybu, omluvit se?
	Máš pocit, že učitel bere na vědomí tvoji individualitu, tvou jedinečnost, to že máš své konkrétní potřeby a možnosti?
	Když potřebuješ pomoci s pochopením probírané látky, je učitel ochoten více se ti věnovat?
	Když projevíš větší zájem o některé z probíraných témat při výuce nebo vynikáš v nějaké dovednosti, podporuje tě v tom?

Z této části otázek vyplynulo, že respondenti mají své učitele rádi.

*„Já svojí paní učitelku respektuju a mám ji ráda.“ (Aneta, 13 let)*

*„Jí to hodně baví, protože když něco neumím, tak mi to ráda vysvětlí.“ (Markéta, 12 let)*

*„Ona i pomůže jako hodně.“ (Denisa, 14 let)*

*„Asi mám pocit, že mě berou individuálně.“ (Lukáš, 13 let)*

Přesně 8 respondentů si myslí, že učitelé respekt mají, zbylí 4 respondenti mají opačný názor.

*„Respekt moc nemaj, snažej se spíš najít nějakou chybu, než za co pochválit.“ (Kristýna, 15 let)*

*„Respekt určitě maj.“ (Martin, 14 let)*

Rozhovory též ukazují, že otázka spravedlnosti ze strany učitelů k žákům, je brána též různě, přičemž 9 žáků řeklo, že učitelé spravedliví jsou, 3 si myslí, že nikoliv.

*„S tou spravedlivostí – asi jak kdo.“ (Daniel, 14 let)*

Zásady slušného chování ani zde nejsou problém.

*„Kluci jednu vysypali piliny a ona si myslela, že jsem to já, ale pak zjistila, že jsem to nebyla já, tak se mi omluvila.“ (Markéta, 12 let)*

Celkově ale respondenti označili učitele, jako osoby, které nejsou schopny zajistit tak pěkný vztah k dětem, jak je tomu u vychovatelů. *„Tak na baráku je to úplně o něčem jiným než na škole, tam je to mnohem lepší, než ve škole.“ (Michaela, 14 let)*

Na závěr tedy dodávám, že i zde vychází, že jsou děti s učiteli spokojeny, jen by učitelé měli zapracovat na vzájemném vztahu k dítěti, snažit se na ně působit přirozenou autoritou a být za každou cenu ke všem žákům spravedliví.

## 5) Ostatní zaměstnanci

Kromě dvou výše uvedených zaměstnanců, pracují s dětmi nebo se jinak podílí na péči o ně, i ostatní zaměstnanci. Při odpovědích na níže uvedené otázky bylo dětem doporučeno, aby si vybavily kompletně všechny zaměstnance, se kterými se v domově setkávají, to znamená od pana ředitele, přes etopedku, psychologku, sociální pracovnice, až po kuchařky a uklízečky. Položeny byly i tyto otázky:

Ostatní zaměstnanci	Myslíš si, že zaměstnanci dodržují základní pravidla slušného chování?
	Když někdo ze zaměstnanců udělá chybu nebo se dopustí omylu, dokáže přiznat svoji chybu, omluvit se?
	Myslíš si, že mají zaměstnanci u dětí přirozenou autoritu?
	Když potřebuješ poradit nebo s něčím pomoci, můžeš se s důvěrou obrátit na některého ze zaměstnanců?
	Jsou zaměstnanci schopni zachovat mlčenlivost?
	Máš pocit, že zaměstnanci berou na vědomí tvoji individualitu, tvou jedinečnost, to že máš své konkrétní potřeby a možnosti?
	Domníváš se, že se zaměstnanci snaží vytvořit pohodovou, rodinnou atmosféru?
	Máš pocit, že na tobě zaměstnancům záleží?

Oblast komplexního pojetí zaměstnanců, dopadla také velmi dobře.

*„Já myslím, že jo, protože každého, koho pozdravím, tak mi odpoví.“ (Michaela, 14 let)*

*„Jo, všichni dospělý se tady uměj omluvit.“ (Denisa, 14 let)*

*„Určitě mám za kým zajít, když se potřebuju poradit nebo svěřit.“ (Martin, 14 let)*

*„Jako vo tu pěknou atmosféru se tady snažej, to zase jo.“ (Patrik, 15 let)*

Jedna odpověď byla negativistická – dívka podporu nevyžaduje a ani nevnímá, zda se o ni někdo zajímá. *„Je mi to jedno, já nepotřebuju, aby mě tady někdo podporoval, je mi to jedno. Já si tady dělám všechno sama.“ (Kristýna, 15 let)*

Opět jedinou otázkou, na které se ne všichni respondenti shodli, je to, zda zaměstnancům na dítěti záleží. Zde kladné hodnocení vyslovili 7 respondentů, negativní 5 respondentů.

*„Já myslím, že jim na mně záleží.“ (Markéta, 12 let)*

*„Nějak nevím, jestli jim na mě záleží.“ (Jakub, 14 let)*



Vychází nám tedy, že by asi bylo vhodné, více děti ujišťovat, že to, jak se jim daří, jaké mají úspěchy ve škole i na internátě, je pro zaměstnance důležité a na dětech jim záleží.

Oblast sociálního prostředí je respondenty také velmi dobře hodnocena. Za výhodu v kosteleckém domově považují, že si jsou všechny děti věkově blízké, starší se snaží mladším a slabším pomáhat. V domově jsou děti umístěny pro různé důvody, chtěla bych však negovat názor některých lidí, že nově přichozí děti se od těch stávajících ještě „přiučí“ to špatné, co dosud neuměly. Za tím stojí odborná a hlavně důsledná péče zaměstnanců, zahrnující prevenci a profylaxi problémových jedinců. S dětmi je cílevědomě pracováno a jsou tak v neustálém kontaktu s dospělými, kteří jim poskytují zpětnou vazbu jejich chování. V této oblasti dochází i k významnému uspokojení potřeby podpory – mít se na koho obrátit, cítit, že má o člověka ten druhý zájem, uvědomění si, že i když má dítě problém, dospělý je tu pro něho a je připraven kdykoliv nabídnout pomocnou ruku. Přirozeně tedy dochází ke vzájemnému sblížení se, i když samozřejmě se zachováním profesionality. A sem, dle mého názoru patří uspokojení potřeby lásky a náležitosti. I když dítěti zcela jistě nemůže nikdo nahradit jeho biologickou rodinu, v domově, díky dospělým, ke kterým přimkne, může zakusit pocit, že někam patří, ať už mezi své vrstevníky ve výchovné skupině, tak ke „svým“ dospělým. Je jasné, že i zaměstnanec, ať vychovatel, učitel či kdokoliv jiný, je „jen člověk“ a však je důležité uvědomit si, že dítě vnímá veškeré jeho chování, bere si ho vědomě či nevědomě, za vzor, normu. I když je například vychovatel profesionál, je určitě dobré, když dítěti **ukáže svou lidskou tvář** – s tím, že i on má soukromý život, řeší si svoje problémy, má radosti... Ač s dítětem není možno hovořit a jednat na bázi familiárnosti, je dobré si uvědomit, že toto chování, které jinak dítě zažije v běžné rodině, mu zde, v ústavním zařízení, může přiblížit komunikaci v běžné rodině. Na závěr této části bych ráda dodala, že si myslím, že ač jde o děti s problémovým chováním, je potřeba, nehledat na nich neustále chyby, ale vždy pochválit to, co stojí za jejich ocenění. Z odpovědí vyplývá, že jsou **děti spokojeny s tím, kdo se o ně stará a také se svými spolubydlícími a spolužáky.**

### 6.5.3 Režimová stránka

Již dříve padla v textu zmínka, že děti žijící v DDS, jsou po nějaké stránce dětmi problémovými, s rizikovým chováním. Mnohdy tyto děti, před umístěním do zařízení, neměly

dány potřebné mantinely, nemusely dodržovat určitá pravidla. K tomu, aby bylo jednak možno pracovat s poměrně velkým počtem dětí na skupině a také aby se dalo korigovat chování dětí a zabezpečit vhodnou „převýchovu“, je potřeba, aby všechny děti dodržovala pravidla daná školním řádem a vnitřním řádem domova. V obou dokumentech jsou specifikovány požadavky na chování dětí, nalezneme tam i práva a povinnosti a jiné závazné, předem dané informace. Tyto písemnosti se týkají nejen dětí, ale i zaměstnanců. Režimová stránka v sobě obsahuje otázky, které se týkají toho, jaké mají a nemají děti možnosti ohledně svého soukromí, trávení volného času života v domově celkově. Výsledky otázek mohou sloužit k ujištění, zda je režim pro potřeby jednotlivců smysluplný, má – li význam v oblasti napravení nevhodného chování. Otázky z režimové části jsou opět selektovány na vybrané části, zahrnující prostředí pokoje, denní místnosti, školy a domova jako celku.

### 1) Pokoj

Pokoj byl z pohledu jeho materiálního vybavení, již dříve popsán. Nyní se budeme zabývat otázkami režimu pokoje. Je přesně dáno, co jedinec může a nemůže na pokoji dělat. Tím je do velké míry zajištěna osobní bezpečnost, hygiena, mravní ohrožení i nebezpečí nežádoucího, nejen sexuálního chování mezi dětmi. Při otázkách týkajících se pokoje, byly pokládány tyto dílčí otázky:

Pokoj	Můžeš ve svém pokoji přijímat návštěvy?
	Můžeš sdílet pokoj se svým sourozencem, je – li opačného pohlaví?
	Můžeš ve svém pokoji poslouchat hudbu, hrát počítačové hry a používat i jinou elektroniku?
	Můžeš na pokoji samostatně trávit svůj volný čas činnostmi podle svého uvážení?
	Máš možnost nosit oblečení přinesené z domu?
	Můžeš na pokoji konzumovat nápoje a potraviny?
	Je tvou povinností uklízet si kompletně celý pokoj?

Děti se shodly, že jsou určitá pravidla, jako třeba nemožnost sdílet pokoj osobou opačného pohlaví, nemožnost na pokojích přijímat návštěvy, nemožnost konzumovat na pokojích potraviny a nápoje, jsou sice jistými omezeními, která však respondenty

netrápí, považují to za taxativně daná pravidla, která byla, jsou a pravděpodobně i budou aplikována v budoucnu.

*„Ne, podle řádu na pokojích nesmíme přijímat návštěvy.“ (Patrik, 15 let)*

*„Na pokoji můžu být jen s holkou, kluci s náma být nemůžou, i kdyby to byl brácha.“ (Aneta, 13 let)*

*„Na pokojích se nesmí jíst ani pít.“ (Jakub, 14 let)*

*„Můžu si sem přinést svoje vlastní oblečení, ale musím si ho označit.“ (Aneta, 13 let)*

Panuje zde i jistá spokojenost s možností používat elektroniku přímo na svém pokoji.

*„Notebook si sem můžu půjčit, ale není tady wifina, takže nemůžu na facebook.“ (Veronika, 15 let)*

*„Já tady běžně poslouchám empétrojku nebo používám tablet.“ (Jakub, 14 let)*

S tím, že období mimo vyučování je rozděleno do dvou bloků, považují všechny děti za pozitivní, neboť některé tvrdily, že kdyby měly celé odpoledne vyhrazeno jen pro svou činnost, ani by nevěděly, co mají s takovým množstvím volného času dělat.

*„Jako nejdřív si musím splnit ty své povinnosti a ve volném čase, když nemáme společnou činnost, tak si můžu dělat sama, co potřebuju.“ (Michaela, 14 let)*

*„Ve svém volném čase můžu určitě dělat, co si sám rozhodnu.“ (Patrik, 15 let)*

*„No my jsme spíš na denní místnosti. Záleží na tom, jaké máme zrovna blok. Při tom druhým bloku si už pak můžeme relativně dělat, co chceme.“ (Lukáš, 13 let)*

Úklid zde považují za běžnou součást každého dne, jsou k němu vedeni a považují ho za samozřejmost.

*„Úklid si tady děláme – třeba utřít prach, vyluxovat, vytřít skříňky.“ (Aneta, 13 let)*

*„No, pokoje si uklízíme ráno a večer.“ (Veronika, 15 let)*

## 2) Denní místnost

Význam a vzhled denní místnosti jsme si již také vysvětlili. Tento prostor slouží jako běžný obývací pokoj. Děti se tu schází, tráví zde svůj volný čas, řeší tady „skupinové záležitosti“, za určitých podmínek si sem mohou pozvat i kamarády z jiných skupin. Abychom zjistili, zda děti netráví svůj volný čas výhradně uvnitř domova, zeptala

jsem se i, jak jsou spokojeny s aktivitami konanými mimo zařízení. Nápomocné dílčí otázky byly položeny takto:

Denní místnost – výchovná skupina	Můžeš v DM sledovat programy v televizi a filmy dle vlastního výběru?
	Můžeš používat libovolně vybavení místnosti při hrách s kamarády?
	Můžete s ostatními dětmi používat kuchyňku v DM k vaření pod dohledem vychovatele?
	Můžete si zvát do DM kamarády z jiných skupin?
	Je tvou povinností podílet se na úklidu DM?
	Můžeš v DM konzumovat nápoje a potraviny?
	Je možné mít na skupině domácího mazlíčka?
	Jsi spokojen s tím, jak často a kam podnikáte výlety, kulturní akce apod.?

V této části otázek, je možné přesvědčit se, že děti na skupině jsou vlastně týmovými hráči. Mají určitá práva a povinnosti, o která se dělí. Je běžné, že při tak obyčejné činnosti, jako je sledování televize, se musí dohodnout, na jaký program se budou dívat.

*„Jo, programy si můžeme sami vybírat, ale nesmí to být třeba horor.“ (Markéta, 12 let)*

*„My se s vychovatelem společně díváme na zprávy a jinak sledujeme to, na čem se nás většina dohodne.“ (Jakub, 14 let)*

Jako pozitivní považují možnost libovolného používání zařízení denní místnosti a také využití kuchyňky, kde si děti jednou týdně připravují oběd.

*„Můžeme si tady půjčovat co potřebujeme.“ (Martin, 14 let)*

*„My si v kuchyňce vaříme obědy každou sobotu, ale jinak jíme v jídelně.“ (Denisa, 14 let)*

*„Pít můžeme právě na denní místnosti.“ (Patrik, 15 let)*

*„Nápoje se tady konzumují v denní místnosti, na kuchyňce.“ (Jakub, 14 let)*

Za určitých pravidel jsou možné vzájemné návštěvy na skupinách, to však vychází z chování jednotlivce a jeho ochoty domluvit se s dospělým.

*„Na skupinách se můžeme navzájem navštěvovat, ale jen, když nám to vychovatelé dovolí.“ (Lukáš, 13 let)*

I na denní místnosti si sami provádí úklid. Aby chlapci a dívky věděli, kdy mají službu, ve které se spravedlivě střídají, mají k nahlédnutí týdenní rozpis úklidu.

*„Na úklid denní místnosti máme rozepsanej plán služeb.“ (Denisa, 14 let)*

*„My máme na nástěnce plán a tam je napsaný, kdo bude dělat jakej úklid.“ (Veronika, 15 let)*

Je jistě velmi milé a pro děti přínosné, že mohou chovat drobné domácí mazlíčky. Učí se díky nim zodpovědnému chování vůči někomu menšímu, slabšímu, kdo je na nich závislý.

*„Zvířátka jsou na skupinách povolený, když se na tom děcka domluvěj. Měli jsme tady křečka i písčomila a teď tady maj na jiný skupině andulky.“ (Martin, 14 let)*

*„Většinou má každá skupina nějaký zvířátko.“ (Veronika, 15 let)*

S tím, jak často a jaké mimoústavní akce se pro děti pořádají, jsou respondenti také velmi spokojeni.

*„Já nejsem moc na ty výšlapy do toho kopce, ale je to tak akorát, jak podnikáme ty výlety.“ (Denisa, 14 let)*

*„Já jsem s výletama a různějma akcemi spokojenej, jako fakt docela dost často někam jezdíme.“ (Patrik, 15 let)*

V otázkách režimové stránky, týkající se denní místnosti, mohu konstatovat, že jsem nezaznamenala jedinou, vyloženě negativní odpověď.

### 3) Škola

Školní prostředí svými podmínkami a řádem v mnohém připomíná princip denní místnosti. Jedná se hlavně o v mnohém podobné požadavky na chování, bezpečnost a jiné prvky, které zabezpečují plynulý chod ve škole. Zde se žáci řídí školním řádem. Zaměřila jsem na jednu zvláštnost, čímž je samostatný vchod do školy, o kterém jsem se vyjádřila v kapitole materiální stránky. Další zvláštnost, se týká přestávek na

svačinu. Děti si totiž v aktovkách nenosí svačiny, jako je tomu na běžné ZŠ, protože v čase velké přestávky, odcházejí do školní jídelny, kde je jim svačina vydána. Důvodem je, podle zaměstnanců, praktičnost, neboť kuchařky nemusí balit všem dětem zvlášť svačinu, kterou dostávají naservírovanou na talířcích a tento způsob nevýhodnější i v oblasti celkové hygieny. Mezi pokládanými otázkami, zazněly i tyto dílčí:

Škola	Myslíš si, že tím, že má škola samostatný vchod, máš pocit, jako bys odcházel z domova do běžné školy?
	Vyhovuje ti menší počet spolužáků ve třídě?
	Můžeš se o přestávkách pohybovat volně mimo třídu?
	Můžeš o přestávkách navštěvovat kamarády v jiných třídách?
	Vyhovuje ti, že na svačinu docházíš do školní jídelny?

I ve škole platí pevně stanovená pravidla, ukotvená ve školním řádu. Již zmiňovaný samostatný vchod do školy, vnímají respondenti různě. Některým se líbí, že jakoby odcházejí z internátu každé ráno do školy, tak jako by byli doma (4 z 12).

*„Mně to vyhovuje, že jdeme takhle zvlášť venkem do školy.“ (Markéta, 12 let)*

Někteří nad touto otázkou nikdy nepřemýšleli (6 z 12) a ostatní samostatný vchod považují za zbytečnost (2 z 12).

*„Všiml jsem si, že je to jako taková simulace, že jdeme zvlášť vchodem do školy, ale podle mě je to zbytečný.“ (Patrik, 15let)*

*„Já jsem nad tím samostatným vchodem ani moc nepřemýšlela, беру to jako samozřejmost.“ (Denisa, 14 let)*

Menší počet žáků ve třídě označují za pozitivní.

*„Jo, je to lepší, když nás je takhle málo, tak se mi paní učitelka může alespoň víc věnovat, když mi něco nejde.“ (Lukáš, 13 let)*

*„Tak já bych řekl, že je ten menší počet spolužáků ve třídě výhodnější, protože ten učitel má na nás víc času.“ (Patrik, 15 let)*

Co se respondentům trochu nelíbí, je, že během vyučování nesmí, mimo návštěvy WC, opouštět třídu, chodit po chodbách, ani navštěvovat spolužáky v jiných třídách.

*„Během vyučování nesmíme chodit po chodbách, musíme být ve třídě.“ (Matěj, 13 let)*

*„To nejde, abych chodila do jiných tříd.“ (Aneta, 13 let)*

To má ale důvody v oblasti bezpečnosti dětí, jak mi bylo zaměstnanci vysvětleno.

S názorem, že je dobré docházet na svačinu do školní jídelny, souhlasili všichni respondenti.

*„S tou jídelnou je to takhle dobrý, aspoň se při té cestě do jídelny trochu projdu a protáhnu se.“ (Markéta, 12 let)*

Jediné, co tedy dětem nevyhovuje, je nemožnost opouštět třídu. Jak jsem již uvedla, vedou k tomu reálné důvody. Ač zde existují tato pravidla, děti je plně respektují, a i když uvedly, že to považují za nevýhodu, většinou dodali, že to respektují a nijak je tato pravidla výrazně neutiskují.

#### 4) Domov – celkově

Místo, kde většina dětí prožívá život za přítomnosti své rodiny, v prostředí, které důvěrně zná, cítí se tam bezpečně. Bohužel, děti s nařízenou ústavní výchovou takové štěstí nemají. Domov je pro ně název pro zařízení, kde musí žít, aniž by si to samy vybraly. Domov, je pro ně komplexem určitých oddělení, které mají svá specifická pravidla. Celkově se domov řídí dokumentem nazvaným Vnitřní řád domova. Ten si prostuduje každé nově příchozí dítě. V otázkách byly použity dílčí otázky na režimová opatření, náležející domovu, jako jedné celistvé jednotky:

Domov - celkově	Můžeš se pohybovat volně v budově?
	Dbají zaměstnanci na to, aby děti dodržovaly pravidla slušného chování?
	Můžeš si kdykoliv, mimo školní vyučování, vyžádat mobilní telefon u sociální pracovnice a zavolat si?
	Máš možnost navrhnout vedoucí školní jídelny, jaká jídla by sis přál zařadit do jídelníčku?

Máš možnost uložit si své cenné věci jinam, než do svého pokoje?
Jsi spokojen s nabídkou zájmových kroužků?
Účastníš se soutěží konaných mimo domov?
Máš možnost nějakým způsobem vyjádřit své názory týkající se vnitřního řádu, chodu domova, dát najevo s čím si spokojen a nespokojen, vznést návrhy?

Pravidla ohledně režimu celého domova, jsou do jisté míry obdobná, jako u jiných částí režimové stránky.

*„Sama jen tak po budově courat nemůžu, ale když za někým jdu, třeba za paní sociální, tak to řeknu paní vychovatelce a pak můžu.“ (Denisa, 14 let)*

*„Cenný věci si můžu uložit na vychovatelně a nebo na pokojích máme uzamykatelnej šuplík.“ (Aneta, 13 let)*

Děti se shodly, že se bezesporu dbá na dodržování slušného chování.

*„Zaměstnanci určitě dávaj pozor na to, abychom se chovali slušně.“ (Patrik, 15 let)*

Jak umožňují závazné předpisy, děti mají nárok na telefonní hovory a ty jim jsou bez výjimek, v určený čas umožňovány.

*„Když není škola, tak si určitě můžeme zajít na sociální pro mobil, když si chceme zavolat. Když někdo nemá svůj, tak může volat ze služebního.“ (Jakub, 14 let)*

Své připomínky, přání a podněty mohou respondenti pomocí zástupců vznést na radě domova, na tom se shodli všichni dotazovaní.

*„Když se chci k něčemu vyjádřit, tak to řeknu na radě domova.“ (Lukáš, 13 let)*

*„Své požadavky a připomínky můžu vznést díky radnímu, kterej to pak řeší na radě domova.“ (Patrik, 15 let)*

Co se týče stravy, je jídelníček určen spotřebním košem, avšak jídelna, v případě přání dětí, se jim snaží vyjít vstříc, při plánování jídelníčku.

*„Jako jídelníček, to je vlastně takový překvapení. Ale paní kuchařky jsou hodný a když jim řekneme, co bysme si dali, tak nám to uvařej.“ (Jakub, 14 let)*



Všech dvanáct respondentů uvedlo jako pozitivní, že mají možnost navštěvovat poměrně široké spektrum zájmových kroužků, mohou se účastnit různých soutěží.

*„Kroužků je tady dost a jsou různé.“ (Daniel, 14 let)*

*„Já třeba ráda jezdím na různé soutěže.“ (Michaela, 14 let)*

I když evidentně existuje docela velké množství pravidel, které je nutno dodržovat, je vidno, že při dobrém chování a výsledcích, je možné, aby si děti zpříjemnily pobyt v zařízení, například možností navštěvovat zájmové kroužky mimo domov, v Domě dětí a mládeže.

*„Když jste v dobrém stupni, tak můžete i na kroužky do města.“ (Martin, 14 let)*

Z výsledků můžeme usuzovat, že otázky týkající se režimové stránky, dopadly velmi dobře. I když se děti musí bez výjimky řídit vnitřním řádem, velmi dobře si **uvědomují, že tato pravidla mají svůj význam a důvod**. Některé odpovědi sice naznačovaly určitou možnost touhy po změně, nakonec ale každý respondent uvedl, že situace je neměnná a že má své důvody. Zde je patrná **potřeba hranic a limitu**, o které si každé dítě, ať viditelně nebo neviditelně, samo říká. Bez vytyčených hranic by panovalo bezvládní a děti by pociťovaly pravděpodobně i pocit ztráty bezpečí. Ovšem bere se ohled i na pozitivní změny v chování dětí, čímž se může jejich režim do jisté míry upravit k větší benevolenci. Každý výchovný stupeň totiž umožňuje za dobré chování získat nějaké výhody. Je to takový hnací motor – každý chce mít výhody co nejvyšší. Naopak trestem je dostat se do nižšího stupně, kde je naopak výhod méně. Tím se dítěti pokoušíme uspokojit potřebu úcty a uznání. Dáváme mu najevo, že je důležité, respektujeme ho jako individuální bytost. Má možnost nás přesvědčit, jaké doopravdy je. **Děti jsou s režimem domova obecně spokojeny, respektují jej.**

## **6.6 Shrnutí zjištěných dat, diskuze**

V této kapitole bych se ráda pozastavila nad celkovým zhodnocením výzkumného šetření, jeho průběhem. Chtěla bych se také zmínit o další možnosti využití zjištěných výsledků.

Rozhovory s klienty probíhaly ve dvou dnech během mimoškolních odpoledních aktivit. Z každého rozhovoru byl pořízen audiozáznam, s jehož použitím všichni zúčastnění souhlasili. Před začátkem rozhovorů, jsem si naplánovala, v jakém pořadí budu s respondenty hovořit. Jako první jsem o rozhovor požádala dvanáctiletou dívku, která je velmi výřečná, ač

má řečovou vadu a je jí špatně rozumět. Při rozhovoru byla ze všech respondentů nejvíce otevřená. Byla první v pořadí i z toho důvodu, že je její intelekt nižší a mohla jsem si na ní tak otestovat, zda bude všem otázkám rozumět. S pochopením otázek neměla nejmenší problém, a tak jsem dospěla k názoru, že tyto otázky budou dobře zodpověditelné i pro ostatní děti. Jak již bylo řečeno, otázky se týkaly témat prostředí, a to materiálního prostředí, sociálního prostředí a režimové stránky. Otázky, podle mého názoru, nebyly nijak intimní, citlivější byly pouze ty ohledně vzájemných mezilidských vztahů. Šlo spíše o to, navodit respondentovi přátelskou, bezpečnou atmosféru, aby cítil, že mě jeho názory opravdu zajímají a zároveň že ho za ně nebude nikdo hodnotit. Při výběru výzkumného souboru jsem nejprve zvolila počet respondentů. Odpovídající se mi zdál počet přibližně 10 dětí. Nakonec jsem se rozhodla pro 12 osob, aby bylo lepší početní zastoupení. Podmínkou bylo, že polovinu musí tvořit dívky a polovinu chlapci a obě tyto skupiny musí v domově žít minimálně 1 rok. Konstatuji, že se splněním těchto podmínek, nebyl v době výzkumu žádný problém, respondentů splňující tato kritéria bylo v domově dostatečně. Abych dosáhla objektivního pohledu po stránce materiálního prostředí, chtěla jsem, aby se šetření zúčastnili i jedinci, kteří jsou ubytováni v původní zástavbě, která je sice také komfortní a však ne tolik pěkná, jako zástavba nová. Zajímalo mě, zda tento fakt má nějaký dopad na vnímání prostředí a estetičnost u obyvatelů původní zástavby. Nakonec bylo 6 dívek z nové budovy (dívky mají bytové buňky pouze v nové zástavbě), 3 chlapci opět z nové budovy a 3 chlapci z původní budovy. Velmi mě překvapilo, že charakter budovy, po stránce jejího stáří a dispozičního řešení, neměl vůbec žádný vliv na hodnocení respondentů. Tyto podmínky považuji za dobré řešení a výhodu z pohledu objektivnosti vnímání.

Jako stav, který mě určitým způsobem limitoval, byla časová náročnost provedení polostrukturovaných rozhovorů. Na výzkumné šetření jsem si vyčlenila dvě odpoledne a času opravdu moc nezbyvalo. I když jsem zprvu nepočítala s tím, že respondenti budou mít hlubší zájem o účast na šetření, záhy mě velmi povzbudil velký zájem o to, stát se respondentem. Většina dětí se ani do časového limitu, který tvořil necelou půlhodinu, nevešla, rády by si povídaly mnohem déle. Čím déle jsme si povídali, tím bylo přepsání a následné vyhodnocení rozhovorů pro mě časově náročnější, ale o to víc zajímavých informací mi to přineslo.

Co se týče samotných dílčích výzkumných otázek, tak mohu říci, že se mi pozitivně osvědčilo rozdělení do již zmíněných podskupin, podle jednotlivých druhů prostředí. Děti uvedly, že jim vyhovovalo rozdělení otázek například u materiálního prostředí, neboť jinak prý vnímají vlastní pokoj a jinak zase denní místnost a tím, že je odpovídání na otázky bavilo, neměly

problém ani s o něco delší časovou náročností. Mimo připravených dílčích otázek se nabízely i další otázky, které jsem používala.

Ze všech částí otázek jasně vyplynulo, že děti jsou s prostředím DDŠ spokojeny. V některých otázkách se sice objevili negativní odpovědi, avšak děti uvedly, že se jedná o nařízení či zákazy dané vnitřním řádem domova, který je všem dětem znám a na jeho dodržování se za každých okolností trvá. Respondenti mi vysvětlili, že to, že něco nemohou nebo naopak musí, neberou jako omezování své vlastní osoby, ale jako takový stupeň nejvyšší autority, který zaručuje spravedlnost pro všechny. Když se zmiňují o spravedlnosti, tak mě v této souvislosti napadá, že to byla jedna z hlavních myšlenek, o které jsem s dětmi podrobněji hovořila. Respondenti se svěřili, že menší problém s tím, aby byli dospělí vždy spravedliví ke všem dětem, mají někdy v oblasti školního úseku. Přejí si, aby všichni učitelé byli vždy a za každých okolností ke všem dětem spravedliví. U učitelů bych se ještě zastavila a dodala, že ne všichni vyučující mají u žáků přirozenou autoritu. Domnívám se, že by nemuselo být až tak těžké si ji získat, když je ve třídě skutečně malý počet žáků a obě strany tak k sobě mají mnohem blíže než v běžné škole. Ve škole se dětem moc nelíbí, že nemohou opouštět svou třídu, nic méně dodávají, že to je pravidlo a s tím se nedá nic dělat.

Zároveň se řeší i otázka zachování mlčenlivosti zaměstnanců, kde jsem se dozvěděla, že většina dospělých skutečně dokáže důvěrné informace nevyzradit, ovšem děti si velmi pečlivě vybírají s kým a o čem mohou s důvěrou hovořit. Už jsem se zmínila i o tom, že si některé děti nejsou jisté, zda zaměstnancům na nich záleží. Pro to jsem již prezentovala svou myšlenku, že je potřeba, děti ujišťovat o tom, že zaměstnancům není lhostejná jejich budoucnost a že jsou ochotni jim s jejich životními problémy pomoci. Pro lepší přehlednost uvádím tabulku s oblastmi, na kterých by vedení domova a zaměstnanci mohli v případě zájmu zapracovat:

**Reálná možnost změny** – zde jsou přání a podněty od respondentů, které vyplynuly z rozhovorů. Bylo by vhodné, kdyby všichni zaměstnanci, bez výjimky, byli schopni za každých okolností **zachovat mlčenlivost** o tom, s čím se jim dítě svěřilo. Dalším podnětem je, aby zaměstnanci více **dávali dětem najevo, že jim na nich záleží**, že jim není lhostejné, jak se chovají, jak prospívají ve škole a podobně.

**Přání dětí, která prozatím nelze realizovat** – v tomto případě se jedná o přání dětí, která ale není možné realizovat, neboť by došlo ke střetu s vnitřním řádem. Respondenti by si přáli, aby na každé výchovné skupině, byly **společně umístěny jak dívčí, tak i chlapecké ložnice**, aby se dívky i chlapci **mohli neomezeně navštěvovat** na denní místnosti. To není možné

z důvodu bezpečnosti a zachování intimity každého jedince. Dalším námětem je, aby žáci mohli během školního vyučování **o přestávkách neomezeně opouštět třídu**, chodit po chodbách a navštěvovat kamarády v jiných třídách. Důvodem tohoto omezení je, aby byly děti neustále pod dohledem, aby nemohly ohrozit bezpečí svoje, ani nikoho jiného.

Zjištěná fakta byla předána vedení DDS, které je dále použije pro vlastní potřebu. Zároveň tyto údaje mohou posloužit vedení domova k tomu, aby si udělalo představu o tom, jak děti vnímají místo, kde žijí a zda jim tato instituce je schopna nahradit nebo zajistit všechny životní potřeby.

Jako pokračování tohoto výzkumného šetření, by mohlo být zajímavé pokusit se o některou z forem kvantitativního šetření, kdy by bylo cílem oslovit co největší počet respondentů žijících v DDS, po celé republice. Otázky by byly pokládány formou dotazníků, které by se rozslaly do co největšího počtu výchovných zařízení, a po vyhodnocení by měla mezi sebou jednotlivá zařízení srovnání. Výhodou by bylo uskutečnit takové šetření za pomoci profesionálů, kteří by pak výsledky poskytli kompetentním úřadům. Zjištěná data by pak mohla napomoci k tomu, aby například pomohly zajistit finanční prostředky i do domovů, kde by dotazníky ukázaly nespokojenost s materiálním prostředím.

## Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak děti umístěné v DDS vnímají a hodnotí toto prostředí. Z výsledků výzkumných rozhovorů je patrné, že děti jsou s prostředím, kam byly ve velké většině nedobrovolně umístěny, spokojeny. Většinu veřejnosti asi překvapí, že ne všechny děti jsou v takovýchto zařízeních umístěny nedobrovolně. Některé děti si díky své inteligenci a schopnosti vnímat okolí, uvědomují, že se život uvnitř jejich rodin liší od rodinného života většiny dětí. Chybí zajištění některých základních potřeb, jako vyvážená strava, přiměřené oblečení, ale i hygienické návyky. Rozdílly děti vnímají i po materiální stránce, kdy nebývají obklopeny čistým, estetickým prostředím. Pro velké množství lidí je samozřejmostí bydlet v obydli, které poskytuje dostatečný osobní prostor, který zachová intimitu jedince. Někteří jedinci, než přišli do zařízení, měli doma problémy i s chybějícím základním vybavením domácnosti. Chybějící vlastní postele a lůžkoviny nejsou výjimkou. Zarážející je v podstatě neexistence úložných prostor na hračky, oblečení a místo pro školní přípravu. Po příchodu do školského zařízení, si mnohé děti uvědomí rozdílnost života, možností a podmínek před a po umístění do domova. Bezprostředně po nástupu, je nováček vybaven dostatečným množstvím potřebného ošacení a ostatním vybavením. Dostane i vlastní pokoj, který sdílí pouze s jednou osobou, což pro některé bylo dříve naprosto nedosažitelné. Z těchto důvodů, si děti i někdy sami přejí žít mimo původní rodinu. To se děje hlavně v případech, kdy děti cítí, že k nim rodiče nemají opravdový rodičovský vztah. Po uplynutí náročné adaptační doby, kdy se jedinec seznámí s novým prostředím, jeho pravidly a režimem, zjistí, že za určitých podmínek má možnost zlepšit úroveň svého života, a to v různých ohledech. Zavedením přesného, pevně daného režimu, dostane dítě oporu v tom, že ví, co se kdy bude dít, nic není nahodilé, chaotické, vše má svůj smysl. Za pomoci odborníků může každý začít pracovat na své osobní změně, zlepšit problémové chování a začít myslet i na budoucnost. Důležitým prvkem je i motivace – dobré chování přináší výhody. Při rozhovorech jsem si u některých dětí, které byly nadmíru spokojeny s kosteleckým domovem, nebyla jistá, zda si nevymýšlí, třeba z obavy postihu za negativní názory nebo ze studu, protože jsem se domnívala, že přeci není možné, aby se jim tak líbilo v „pasťáku“, jak z neznalosti poměrů tento typ zařízení laická veřejnost někdy nazývá. Zaměstnanci jsem byla ujištěna, že opravdu nemusím mít obavy z upřemnosti těchto odpovědí. Šlo totiž o děti, jejichž původní podmínky byly tak špatné, že nový život v domově pro ně opravdu znamenal nový začátek. Možnost po splnění povinností, chodit ven, navštěvovat zájmové kroužky, jezdit na výlety, ale vždy se moci vrátit do náruče

domova, i když ústavního, je pro mnohé děti uspokojením potřeby někam patřit, někam náležet.

Jsou lidé, kteří tvrdí, že umístěním dítěte do výchovného zařízení, dojde u něho později k haló efektu při posuzování ostatními lidmi. Já osobně se přikláním k názoru, že dítě bude určitě pobytem v jakémkoliv ústavním zařízení poznamenáno, je ale na místě si uvědomit, jak by taková osoba dopadla, kdyby i nadále setrvala ve své původní rodině. A navíc uvažuji, že by tím, že by se později pravděpodobně, díky vlivu své rodiny, svým chováním, třeba i vzhledem vymykala většinové společnosti, stejně byla hodnocena jako někdo, na koho je třeba dávat si pozor. Navíc, když se dítěti v ústavu dostane opravdu kvalitní péče, bude ochotné na sobě tvrdě pracovat, osvojí si pozitivní hodnoty a názory, bude v budoucnu moci fungovat jako plnohodnotný člen společnosti a nikdo, komu o tom samo neřekne, nemusí vědět, jakou má za sebou minulost, nikdo ho za ni nebude hodnotit.

Na závěr bych ráda dodala, že je v zájmu nás všech, aby ústavní výchova a zařízení tohoto typu, byla i nadále podporována a využívána, protože nikde jinde děti nedostanou tolik odborné péče, kterou díky jejich problémům potřebují. Tam, kde to možné je, se přikláním k umístění do náhradní rodinné péče (pěstouni), ale to hlavně v případech dětí, které by měly být umístěny do dětských domovů. Dozvěděli jsme se, že dětem po všech stránkách nic nechybí, jsou vedeny k samostatnému, zodpovědnému životu a je potřeba dát šanci všem dětem, které to potřebují.

## Použité zdroje

ARNOLDOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly ze sociálního zabezpečení*. V Praze: Univerzita Karlova, 2001, 426 s. ISBN 80-246-0197-4.

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

BIHARY, Blanka. *Kontakt s vlastními potřebami jako součást psychohygieny pomáhajících pracovníků (s akcentem k práci s klientem v krizi)*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. Diplomová práce.

ČICHONĚ, Milan. *Sociálně právní ochrana dětí a mládeže*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, 2 sv. (43, 57 s.). ISBN 80-7042-363-3

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 492 s. ISBN 978-80-7367-404-5

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, 231 s. ISBN 80-7178-749-3

JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 169 s. ISBN 80-7041-114-7.

Kronika DDŠ a ZŠ Kostelec nad Orlicí

KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3

- KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013, 213 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4621-0
- KUTNER, Lawrence. *Aggressive Children*. [online]. 2016. vyd. [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: <https://psychcentral.com/lib/aggressive-children/>
- LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 157 s. Studijní texty. ISBN 80-85850-66-4
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, 383 s
- LÁSKOVÁ, Simona, *Agresivní poruchy chování u dětí s nařízenou ústavní výchovou: magisterská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, 2010.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015, 108 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0853-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997, 187 s. ISBN 807169-587-4
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 98 s. ISBN 80-85282-83-6
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy, prevence kriminality mládeže]*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, 159 s. Studijní texty. ISBN 80-85850-76-1.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Práce s rizikovou mládeží: projekt LATA a další alternativy věznění mládeže ; Oldřich Matoušek .. [et al.]*. Praha: Portál, 1996, 87 s. ISBN 80-7178-064-2



MCLEOD, S. A. *Maslow's Hierarchy of Needs*. [online]. 2007. vyd. [cit. 2017-02-26]. Dostupné z: <http://www.simplypsychology.org/maslow.html>

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

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011, 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004, 318 s. ISBN 80-200-1198-6

NIKL, Jaroslav. *Sociálně patologické jevy dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. Praha: Vydavatelství Policejní akademie ČR, 2000, 100 s. ISBN 80-7251-033-9

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001, 229 s. ISBN 80-7178-569-5

PEŠATOVÁ, Ilona. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 364 s. ISBN 978-80-7372-291-3.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 198 s. ISBN 978-80-7368-728-1

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7

ŠAMÁNKOVÁ, Marie. *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci aplikované v ošetrovatelském procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 134 s. ISBN 978-802-4732-237.

ŠVANCAR, Radmil. Zaplat'pánbu za dobrý dětský domov. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2013, roč. 116, č. 28, s. 10 – 11. ISSN 0139-5718

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, Marie a Petr KLÍMA. *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1985, 188 s

Výchovně vzdělávací program – edukační program DDÚ HK, 2016

Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník, v platném znění.

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

Zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, v platném znění.

## **Přílohy**

*Příloha č.1 - časový rozvrh všedního dne a časový rozvrh soboty a neděle*

### Časový rozvrh všedního dne

**06.15** budíček - otevřít okna- ventilace, ranní hygiena do půl těla studenou vodou, čištění zubů, nástup v oblečení určeném hlavní službou

**06.25** odchod na 10. min. pobyt na čerstvém vzduchu venku – zahřátí

**06.40** odchod na skupinu v přezůvkách, zavřít okna, ustlat, obléci se do školního ošacení, urovnění skříní, úklidy určených úseků, nástup a vyslechnutí pokynů

**07.15** odchod na snídani

**07.40** odchod do školy, vyučování do 13,30

**13.40** odchod na oběd pod dozorem vychovatele, úklid jídelny

**14.00** odchod do internátu, nástup, kontrola žákovské knížky, převlečení ze školního ošacení, pokyny k programu dne, činnost podle týdenního plánu – 1. blok

**16.00** odchod na svačinu + 2. blok – činnosti dle týdenního plánu

**18.00** odchod na večeři

**18.30** odchod na denní místnost, příprava do školy – kromě pátku, přednostně písemné úkoly z matematiky, češtiny, cizího jazyka a pak další písemné úkoly, dále podle rozvrhu na příští den od 19,25 do 19,30 příprava pomůcek na příští den do aktovek a kontrola vychovatelem!

**19,30** odchod do prostor oddělení, úklidy

**19.45** odchod na večerní hygienu teplou vodou, oblečení do pyžama, 5 min. větrání ložnic, činnost zaměřená na zklidnění před večerkou – četba, šachy, vyprávění apod.

**20.30 – 20.50** hodnocení dne, shromáždění celé skupiny

**21.00** večerka - absolutní klid, zajištění nerušeného spánku dětí – zákaz svévolného opouštění ložnic

### Časový rozvrh soboty

**08:15** budíček ranní hygiena, čištění zubů, oblečení, ustlání postelí

**08:30** odchod na snídani (do 9:00), úklid jídelny

**09:30** odchod na skupinu, osobní volno

**12:00** odchod na oběd, odpolední činnost dle týdenního plánu – činnost organizovaná a promyšlená

**16.00** odchod na svačinu

**16.30** činnost venku / pokud to počasí dovolí / až do večere, dále jako ve všední den, možnost využití tělocvičny

**18.00** odchod na večeri, dále jako všední den – bez přípravy do školy

### Časový rozvrh neděle

**08.15** budíček ranní hygiena, čištění zubů, oblečení, ustlání postelí, po návratu ze snídani a úklidu přidělených úseků činnost dle týdenního plánu – celodenní výlety, turnaje apod.

**12.00** oběd

**16.00** svačina

**18.00** večere

**18:30–19:30** příprava do školy

**19:30** výběr prádla; dále jako ve všední den