

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2016

Bc. Alena Mifková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Život ve školském zařízení pro výkon
ústavní výchovy očima bývalých klientů**

Diplomová práce

Autor: Bc. Alena Mířková
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.

Hradec Králové

2016



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Alena Mířková
Studium:	P14K0290
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Život ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy očima bývalých klientů
Název diplomové práce AJ:	Life in a scholastic institution for accomplishment of institutional upbringing according to former clients

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce "Život ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy očima bývalých klientů" bude pojednávat o prostředí a klientech zařízení pro výkon ústavní výchovy. Pozornost bude soustředěna k vymezení pojmů ochranná a ústavní výchova a ke klientům školského zařízení pro výkon ústavní výchovy. Také zde bude na základě literatury zmapováno prostředí dětského domova se školou. Dále se práce bude zabývat životem klientů v dětském domově se školou. Cílem práce bude popsat a analyzovat školské zařízení pro výkon ústavní výchovy a zjistit zkušenosti bývalých klientů (dle jejich restrospektivy) s životem v rámci ústavní výchovy. Bude využito kvalitativní výzkumné strategie, metodou sběru dat bude rozhovor, data budou analyzována za využití prvků interpretativní fenomenologické analýzy.

JANSKÝ, Pavel. Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudemus, 2004, 169 s. ISBN 80-704-1114-7; MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. 2. vyd. ; rozšíř. a přeprac. Praha: SLON, 1999, 159 s. ISBN 80-858-5076-1; VOJTOVÁ, Věra. Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 330 s. ISBN 978-802-1051-591

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Slaninová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Václav Škop, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Gabriely Slaninové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Gabriele Slaninové, Ph.D., za její čas, ochotu, trpělivost a odbornou pomoc při vedení práce. Rovněž děkuji své rodině za pochopení a podporu, kterou mi po celou dobu studia poskytovala.

Anotace

Mífková, Alena. *Život ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy očima bývalých klientů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2016. s. Diplomová práce.

Diplomová práce "Život ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy očima bývalých klientů" bude pojednávat o prostředí a klientech zařízení pro výkon ústavní výchovy. Pozornost bude soustředěna k vymezení pojmů ochranná a ústavní výchova a ke klientům školského zařízení pro výkon ústavní výchovy. Také zde bude na základě literatury popsáno prostředí dětského domova se školou. Dále se práce bude zabývat životem klientů v dětském domově se školou. Cílem práce bude popsat a na základě studia odborných pramenů analyzovat školské zařízení pro výkon ústavní výchovy a zjistit zkušenosti bývalých klientů ústavní výchovy (dle jejich retrospektivy) s životem v tomto zařízení. Bude využito kvalitativní výzkumné strategie, metodou sběru dat bude rozhovor, data budou analyzována za využití prvků interpretativní fenomenologické analýzy.

Klíčová slova: Ústavní výchova, adolescence, poruchy chování, prostředí dětského domova se školou

Annotation

MIFKOVÁ, Alena. *Life in a scholastic institution for accomplishment of institutional upbringing according to former clients*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. pp. Diploma Thesis.

Diploma thesis: „Life in a scholastic institution for accomplishment of institutional upbringing according to former clients“ will deal with the surroundings and clients of this institution for accomplishment of institutional upbringing. The attention will be focused on delimitation of terms which are preventive and institutional upbringing and clients of scholastic institution for accomplishment of institutional upbringing. Also there will be described surroundings of the orphanage with schools. Next the thesis will deal with life of clients in the orphanage with school. Purpose of this thesis is description and analysis of scholastic institution for accomplishment of institutional upbringing and to find out experience of former clients (according to their retrospect) with their life within the framework of institutional upbringing. There will be used of qualitative explorational strategy, the method of data collection will be interview, data will be analyzed by using elements of interpretative phenomenological analysis.

Keywords: institutional upbringing, adolescence, behavioral disorders, surroundings of the orphanage with schools

Obsah

Úvod.....	9
1 Stav poznání a teoretický background	11
2 Ústavní a ochranná výchova – sféra jistoty pro dítě vs. ochrana společnosti	14
2.1 Typy ústavních zařízení se zvláštním zřetelem k dětskému domovu se školou	16
3 Klienti školského zařízení pro výkon ústavní výchovy.....	19
3.1 Osobnostní a sociální rozvoj jedince v období školního věku dítěte a adolescence ...	22
4 Příčiny vedoucí k umístění dospívajících do zařízení pro výkon ústavní péče.....	26
4.1 Intervence exogenních faktorů na umístění do zařízení ústavní výchovy	27
4.2 Intervence endogenních faktorů na umístění do zařízení ústavní výchovy	29
4.3 Vzájemná propojenost endogenních a exogenních faktorů	31
5 Poruchy chování a poruchy emocí vyskytující se u klientů ústavní výchovy.....	33
5.1 Rozdělení poruch chování podle Světové zdravotnické organizace	33
5.2 Pohled vybraných odborníků na poruchy chování a emocí s akcentem k dělení těchto poruch.....	35
5.3 Projevy klientů s poruchou chování související s umístěním do ústavní výchovy	37
6 Prostředí školského zařízení pro výkon ústavní péče se zvláštním zřetelem k zařízení ústavní výchovy jako specifickému místu a mezilidským vztahům.....	40
6.1 Vliv skupiny institucionálního zařízení na osobnost jedince	41
6.2 Vztah mezi personálem zařízení pro výkon ústavní výchovy a klientem	43
7 Výzkumné šetření.....	46
7.1 Specifikace cíle práce ve výzkumném šetření a teoretická východiska.....	46
7.2 Formulace vědecko-výzkumného předpokladu, výzkumného problému a jeho transformace do hlavní výzkumné otázky.....	46
7.3 Etika výzkumného šetření	48
7.4 Metoda sběru dat	49
7.4.1 Výběr vhodných participantů.....	50
7.4.2 Metoda analýzy dat – interpretativní fenomenologická analýza	51
8 Interpretace výzkumných zjištění.....	54
8.1 Rozhovor s Tomášem.....	54
8.2 Rozhovor s Ondřejem	62
8.3 Rozhovor s Jiřím	69
8.4 Rozhovor s Ivanem	75
8.5 Rozhovor s Jakubem	80

8.6 Rozhovor s Adamem.....	86
8.7 Závěrečná fáze IPA	87
9 Tvorba myšlenkové mapy a závěr výzkumného šetření	89
Závěr.....	92
Použité zdroje.....	94
Příloha A	97
Příloha B.....	98

Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem ústavní výchovy, konkrétně pohledem na život v ústavním zařízení očima bývalých klientů. Ústavní výchova je v České republice zakotvena v mnoha zákonech a toto téma je diskutováno především z hlediska funkčnosti zařízení a přínosu pro klienty samotné.

Pozornost bude věnována především názorům klientů na život ve školském zařízení pro výkon ústavní péče (konkrétně v dětském domově se školou). Dále bude diplomová práce zaměřena na typy ústavních zařízení, jejich klienty, příčiny vedoucí k umístění do tohoto zařízení a prostředí ústavní výchovy.

Toto téma bylo vybráno na základě stále vysokého počtu dětí umístěných do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Dalším důvodem bylo společenské dilema, dysfunkční rodina nebo (dys)funkční instituce. V souvislosti s výše zmíněným si kladu otázky: Jaké jsou vztahy dětí s biologickou rodinou? Co je přivedlo do zařízení pro výkon ústavní výchovy? Jak nahlíží na část života, který v tomto zařízení strávili? Jaké prostředí je v instituci obklopovalo? Co jim pomáhalo a naopak, co jim pobyt znesnadňovalo?

Vzhledem k těmto otázkám a již zmíněným faktům považujeme za cíl diplomové práce popsat a na základě odborné literatury analyzovat školské zařízení pro výkon ústavní výchovy a zjistit zkušenosti bývalých klientů (dle jejich restrospektivy) s životem v rámci ústavní výchovy.

Na počátku zpracování tématu a po pročtení základních pramenů a získání bazálního přehledu o stavu poznání zkoumaného jevu vyvozujeme následující výzkumný předpoklad: Předpokládáme, že většina klientů hodnotí život v zařízení negativně a také že pociťují křivdu.

Na základě výše zmíněného a v souvislosti k cíli práce stanovujeme výzkumný problém: retrospektiva života v zařízení pro výkon ústavní výchovy. Dále stanovujeme hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou zkušenosti bývalých klientů s životem v rámci ústavní výchovy?

S ohledem na cíl práce byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Jako metoda sběru dat bylo využito rozhovoru, data byla analyzována za využití elementů interpretativní fenomenologické analýzy (IPA).

Charakter předkládané práce je teoreticko-empirický.

Diplomová práce by mohla být přínosná pro odborníky z řad pomáhajících profesí, především zabývajícími se ústavní výchovou. Také doufáme, že by mohla přispět k rozšíření pohledu na vnímání života v ústavním zařízení z retrospektivy klientů.

1 Stav poznání a teoretický background

V diplomové práci vycházíme z teoretických konstruktů ústavní výchova – sféra jistoty pro dítě vs. ochrana společnosti, klient ústavní výchovy, příčiny vedoucí k umístění do školského zařízení pro výkon ústavní výchovy, poruchy chování a poruchy emocí u klientů ústavní výchovy a prostředí školského zařízení pro výkon ústavní péče.

Ústavní výchovu vymezujeme v této práci jako dočasnou nebo trvalou náhradu domova pro klienty a také ústavní výchova jako sféra jistoty pro dítě vs. ochrana společnosti. Matoušek (1999) popisuje školské zařízení pro výkon ústavní péče jako ostrov soběstačného řádu, který je předvídatelnější než prostředí mimo tuto instituci. Konkrétně se v práci zabýváme prostředím dětského domova se školou, které obklopuje klienty. Dětský domov se školou vymezujeme pro svou práci jako školské zařízení pro výkon ústavní péče, do kterého jsou umístěni klienti projevující se problémovým chováním. Součástí tohoto zařízení je škola, kde klienti plní povinnou školní docházku. Klienti tohoto zařízení bývají v adolescentním věku. Proto zde vymezují adolescenci jako období, ve kterém dochází ke komplexní přeměně osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální. Stěžejní oporu jsme pro téma ústavní výchovy shledali v autorech Matoušek (1999) a Janský (2014). Pro téma adolescence byli teoretickou oporou autoři Vágnerová (2005) a Labáth (2001).

Při sledování stavu poznání zkoumaného tématu, bylo možno pozorovat určitý posun od dob minulých po současné, aktuální dění.

Matějček, Bubleová a Kovařík (1995) prováděli výzkum zaměřený na dlouhodobý pobyt v ústavní výchově mezi 60. a 70. lety minulého století. Výsledkem bylo, že děti dlouhodobě vychovávané v ústavních zařízeních vykazují v pozdějším věku poměrně nejvíce odchylek od běžné normy, pokud jde o vývoj osobnosti a společenské uplatnění. Systém ústavní výchovy v tomto období je však se systémem dnešním nesrovnatelný, domnívám se, že výsledky zmíněného výzkumu nelze generalizovat na děti v současných školských zařízeních pro výkon ústavní péče.

V říjnu roku 2007 byly zveřejněny výsledky dlouhodobé analýzy osudů dětí, které v roce 1995 – 2004 opustily institucionální péči. Na zpracování analýzy se podíleli zástupci Ministerstva vnitra, spravedlnosti, práce a sociálních věcí a zdravotnictví, zejména pak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedním z hlavních závěrů analýzy je, že 56% dětí, které opustí institucionální péči, páchá trestnou činností. Dále je zde poukázáno na fakt, že režim, který jsou děti nuceny

dodržovat, podporuje pouze jejich pasivitu a manipuluje s nimi. Každé dítě je striktním uplatňováním režimu trvale formováno; je naučeno jíst v přesný čas, spát stanoveně dlouho, hrát si v přesně vymezený čas. Nerozhoduje se, nepřemýšlí, pouze pasivně přijímá rozhodnutí jiných. Myslíme si, že pro klienty je i přesto řád důležitý, protože nabízí limity chování. Výsledky analýzy nelze generalizovat na všechna zařízení, protože některé dětské domovy se školou klientům nabízí participaci na tvorbě pravidel.

Změny tohoto stavu směrem k současnosti vystihují výsledky následujícího výzkumu. Placáková, Placáková, Smolíková, Vosátka a Horák (2011) se zabývali tématem integrace dětí z dětských domovů do běžného života. Ze zkušeností respondentů tohoto kvalitativního výzkumu vyplývá, že pokud jsou děti po určité době po odchodu z ústavní výchovy doprovázeny, dokáže se většina z nich osamostatnit a začít žít plnohodnotný život. Klientům je dále v současné době nabízeno mnoho služeb, které jim usnadňují začlenění do společnosti (azylové domy, domy na půli cesty, krizová centra), což, jak potvrzuje tento výzkum, klientům pomáhá.

Otázkou zůstává, do jaké míry se v rámci ústavní výchovy dostojí nárokům školním. Dle výzkumu, který se zaměřoval na zvládnutí školních povinností u dětí z ústavní výchovy, realizovaného v České republice (Ptáček et al., 2011), má obtíže se zvládnutím školních povinností 60 % dětí v dětských domovech (6 % zvládá školní povinnosti špatně, 24 % s obtížemi, 30 % s pomocí). Domníváme se, že tyto výsledky výzkumu mohou být z části dané dysfunkcí rodiny, která dítěti v raném věku neposkytovala dostatek podnětů potřebných pro jeho vývoj.

Longitudinální studii, zaměřenou na absenci citové vazby, v roce 2014 zpracoval tým pod vedením Radka Ptáčka a řady dalších odborníků z Národního institutu pro děti a rodinu, Psychiatrické kliniky 1. LF UK a katedry psychologie PedF UK. Výsledky studie jednoznačně ukázaly, že na vývoj dětí i jejich budoucí spokojenost a úspěšnost v životě má vliv přítomnost, či naopak absence citové vazby. Studie také ukázala, že lidé, kteří vyrůstali v ústavní výchově, v dospělosti dosahují nižšího vzdělání a mají složitější uplatnění na trhu práce, což se následně promítá do jejich slabší životní úrovně, která prohlubuje některé potíže v přijímání sebe sama a druhých. Výsledky studie souvisí s výše zmíněným výzkumem, zaměřeným na zvládnutí školních povinností. Ale tyto výsledky nelze jednoznačně generalizovat.

V ústavní výchově jsou klienti, kteří zažili citovou vazbu s rodičem, a klienti kteří dosáhli středoškolského vzdělání.

2 Ústavní a ochranná výchova – sféra jistoty pro dítě vs. ochrana společnosti

První kapitola diplomové práce se zabývá celkovým pohledem na ústavní výchovu. Jsou zde rozděleny a popsány jednotlivé typy ústavních zařízení v České republice: diagnostický ústav, dětský domov, výchovný ústav pro mládež a dětský domov se školou.

Podle Matouška (1999, s. 17) slovo instituce pochází z latinského „instituire“ (zařizovat, zřizovat). Institucí je podle sociologů například církev, školství, právo, ekonomický systém a také rodina. Pobytovým zařízením máme dle jeho názoru na mysli všechny druhy ubytovacích zařízení s výjimkou soukromých bytů a domů a od ústavu se liší tím, že v něm skupina profesionálních zaměstnanců pečuje o skupinu nějak hendikepovaných lidí. Podle Janského (2004, s. 93) je: *„...problematika ústavní výchovy celospolečenský problém, který souvisí se sociálním klimatem společnosti, odráží aktuální hodnoty, postoje, názory, ekonomické možnosti a v neposlední řadě i politické priority. Vyjadřuje dle jeho názoru úroveň sociálního citění, priority výchovných cílů, včetně kvality školského systému i postavení rodiny a reálných možností její podpory. To vše ovlivňuje ve svém důsledku rozsah a kvalitu péče, poskytovanou dětem v rámci zařízení pro výkon ústavní výchovy.“* Celkový počet dětí, které jsou v ústavních zařízeních umístěny na základě rozhodnutí soudu (ústavní výchova, ochranná výchova), je 6482. Z toho v dětských domovech se školou, kterým je v diplomové práci věnována největší pozornost, je 741 adolescentů. Data jsou uvedena k 31. 12. 2015. (Hulík, 2016, elektronická pošta)

Matoušek (1999, s. 17) píše: *„Ústav je zvláštní fenomén: personál je v něm zaměstnán jako v jakékoliv jiné organizaci, pro klienty je však ústav dočasnou nebo trvalou náhradou domova. Tento rozdíl je ústředním problémem ústavní péče. Personál považuje klienty za objekt své práce a klienti chtějí být individuálními subjekty.“*

Smyke et all. (2013, s. 508) konstatují, že zájem o dopady ústavní péče přetrvává dodnes, protože mnoho dětí po celém světě žije ve výchovné instituci v důsledku zneužívání, zanedbávání, opuštění, nebo rodičovské neschopnosti. Tyto instituce bývají podle jejich názoru často velkou skupinou mající více vychovatelů, jejíž plány mnohdy nepodporují rozvoj vztahu mezi dítětem a daným vychovatelem. Významný počet dětí žijících v zařízení pro výkon ústavní výchovy vykazuje proto známky poruchy vazby na dospělé osobu, dodávají Smyke et all. (2013, s. 508).

I situaci v náhradní ústavní výchově provázejí paradoxy. Navzdory názorům, že je již překonaná a nepotřebná (kterým se dostává velkého prostoru), se ukazuje, že existuje velká část dětí, pro které je tato forma péče optimální. Lasson (1992, s. 5) píše: „*Někdy je nezbytné oddělit dvě infikované rány a vyléčit každou z nich zvlášť, aby mohly zdravě srůst. Podobně může být užitečné oddělit děti od rodičů, aby spolu později mohli žít v harmonické rodině.*“

Matoušek (1999, s. 19) velmi trefně konstatuje: „*Ústav je do jisté míry světem pro sebe, ostrovem soběstačného řádu, v němž je život omezenější a předvídatelnější než v okolním sociálním prostředí.*“ Ústav je spjat se třemi archaickými, lidskými zkušenostmi: zkušeností rodiny, obce a vyhoštění nebo vyobcování, jak tvrdí Matoušek (1999, s. 19).

Aby mohlo dítě v klidu vyrůst, potřebuje uzavřené, stálé prostředí chráněné před vnějším chaotickým světem. „*Dítě vychovávané v nestabilním prostředí (například předávané z rodiny do rodiny či z ústavu do ústavu) bývá deprivované. Mnohé psychologické výzkumy ukázaly, že pro dítě je silně stresujícím zážitkem pouhé stěhování rodiny z místa na místo, i když se osoby, s nimiž je dítě v kontaktu, nemění. Ústav je vždycky pokusem o umělý domov, azyl; má být sférou jistoty, a to i v těch případech, kdy byl vybudován proto, aby chránil společnost.*“ píše Matoušek (1999, s. 20).

Za základní cíl výchovy emocionálně a sociálně narušených dětí považuje Komářík (1998, s. 9): „*Zdravý vývoj osobnosti, hledání řešení problémů citového prožívání, navození změny chování, která by umožnila resocializaci narušených na úrovni úplné integrace, se současným poskytnutím vzdělání, které umožňuje profesionální uplatnění a začlenění se do běžného života.*“

Někdy plní instituce funkci ochrannou. Manaf a Mokhtar (2013, s. 508) popisují, že ústavní péče (dětské domovy) se musí vypořádat s případy týraných dětí a dětí, které potřebují zvláštní ochranu. Od instituce se podle nich očekává, že poskytne systém podpory dětem a řešení všech souvisejících problémů poskytnutím systematické, strukturované a kvalitní služby profesionálním způsobem.

Právní předpisy upravující ústavní výchovu

Česká republika implikovala mezinárodní předpisy do našeho právního systému na základě několika mezinárodních dokumentů a jejich ratifikací a přijetím.

Jedná se o dokumenty, upravující práva dětí, potažmo rodiny a zahrnující tím logicky i aspekty ústavní výchovy. Jednotlivé dokumenty jsou přidány jako příloha A.

Zákonný předpis je stěžejním dokumentem, upravujícím ústavní výchovu v praxi. Součástí tohoto dokumentu jsou i východiska a principy, která má ústavní výchova respektovat a dodržovat.

Následující kapitola nabízí rozdělení typů ústavních zařízení. Jedná se o čtyři typy zařízení: diagnostický ústav, dětský domov, výchovný ústav a dětský domov se školou. Jsou zde popsány profily těchto zařízení, pro koho jsou určeny a jaký je cíl poskytovaných služeb.

2.1 Typy ústavních zařízení se zvláštním zřetelem k dětskému domovu se školou

Dítě, které přechází z rodiny do systému ústavní výchovy, potřebuje dle individuálních obtíží konkrétní typ zařízení, kde mu bude zajištěna specifická a odborná péče. V České republice existují čtyři typy zařízení pro výkon ústavní výchovy. Každé zařízení nabízí jiný druh výchovných přístupů.

Školským zařízením pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou dle zákona 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy

(dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-vykonu-ustavni-vychovy>).

Dle Janského (2014, s. 115) se v naprosté většině jedná o státní zařízení, která poskytují dětem na základě rozhodnutí soudu nebo na základě žádosti osob odpovědných za výchovu komplexní péči od 3 do 18 let, případně do 26 let.

Diagnostický ústav

Janský (2014, s. 116) specifikuje diagnostické ústavy tak, že zaujmají důležité místo v systému ústavní výchovy - spolupracují v zájmu ohrožených dětí s orgány sociálně právní ochrany dítěte a poskytují potřebnou metodickou a odbornou pomoc školským zařízením své spádové oblasti. Vojtová (2010, s. 50) dodává, že: „*Diagnostický ústav má v systému školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy zvláštní postavení, přijímá děti krátkodobě zpravidla na dobu 8 týdnů s cílem realizovat komplexní diagnostiku jako východisko pro rozhodnutí o další edukaci. Na základě komplexní diagnostiky je na každé dítě*

v zařízení zpracována komplexní zpráva, která specifikuje výchovné a vzdělávací potřeby a navrhuje program rozvoje osobnosti.“

Dětský domov

Dětský domov je určen dětem od 3 let věku do věku 18 let, popř. do doby dokončení studia. Vojtová (2010, s. 51) k těmto zařízením uvádí: *„V dětském domově zajišťuje stát edukaci těch dětí s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování a to s ohledem na jejich individuální potřeby.“* Janský (2014, s. 116) souhlasí s Vojtovou, že v dětském domově jsou děti bez závažných poruch chování a dodává, že dětské domovy pečují o děti, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině ani v jiné formě náhradní rodinné péče. Specifikem je, že děti z dětských domovů se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí domova.

Výchovný ústav pro mládež

Janský (2014, s. 116) píše, že: *„Výchovné ústavy poskytují výchovnou, vzdělávací a sociální péči dětem starším 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova.“* Vojtová (2010, s. 51) píše: *Může sem být umístěno i dítě starší 12 let, má-li uloženou ochrannou výchovu, projevují-li se tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Ve vztahu k dětem plní zařízení zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.“*

Dětský domov se školou

Do těchto zařízení jsou soustřeďovány děti, které mají problémy v chování. Jak popisuje Janský (2014, s. 116): *„Dětské domovy se školou jsou speciální školská zařízení určená pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy dětí, které mají závažné poruchy chování nebo z důvodu například duševní poruchy vyžadují specifickou výchovně léčebnou péči. Do tohoto zařízení jsou umisťovány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky a součástí zařízení je i příslušný typ školy.“*

Vojtová (2010, s. 51) píše, že jejich výchova vyžaduje určitá specifika a zohlednění. Dětský domov se školou je určen pro děti, které zatím nemají splněnou povinnou školní docházku a škola je zpravidla součástí zařízení.

Z dětského domova se školou budou pocházet respondenti výzkumu, od kterých budu zjišťovat jejich zkušenosti s pobytem v tomto zařízení.

Další kapitola se bude zabývat klienty tohoto zařízení. Pokusíme se popsat charakteristiku vývojového období, ve kterém se klienti nachází, a zmíníme typické znaky pro adolescenci.

3 Klienti školského zařízení pro výkon ústavní výchovy

Nelze jednoduše zobecnit a klasifikovat jeden typ klientů výchovných ústavů, každé dítě má svá specifika, potřeby, problémy, jiné rodinné zázemí, jiné aspekty pro umístění i šance na úspěšnost v reálném životě. Klienti jsou ve věku od šesti let (v praxi spíše od 12 let) do ukončení povinné školní docházky. Toto životní období má mnoho typických rysů, charakteristik a je velmi důležité pro vývoj člověka a ujasnění si rolí ve společnosti. V následující kapitole se budeme věnovat vymezení charakteristiky klientů, disharmonickému vývoji jedince a adolescenci.

Matoušek (1999, s. 127) charakterizuje klienty tak, že se nachází v debaklové životní situaci a téměř vždy jsou pod určitým tlakem. Janský (2014, s. 131-132) uvádí některá konkrétní zjištění, týkající se charakteristiky ohrožených dětí, umístěných v současnosti ve školských výchovných zařízeních.

Dle Janského (2004, s. 131-132) se jedná především o následující charakteristiky:

- stoupá podíl dětí z rodin rozvrácených a kriminálně zatížených;
- děti mají výrazně vyšší materiální standard, s čímž souvisí jejich silná orientace na značkové zboží;
- zdravotní stav klientů je na setrvalé úrovni, přibývá však u nich venerických chorob;
- vykazují nižší školní znalosti, zájem o vzdělání a kázeň se snižují;
- stálý pokles lze zaznamenat u pozitivních aktivit volného času včetně sportu;
- nárůst problematiky závislostí je výrazný (alkohol, drogy, kouření a automaty zasahují velkou část problémové dětské populace);
- u osobnostních vlastností je nápadný především vzestup agresivního jednání, nižší odpovědnost a ovladatelnost dětí.

Projevem dětí ohrožených prostředím bývají příznaky psychické deprivace a narušení vývoje osobnosti, kdy kromě kognitivního vývoje je především narušena emoční oblast a schopnost dítěte navazovat hlubší sociální vztahy.

Podle Janského (2004, s. 115) se: *„Do péče ústavů se dostává naprostá většina dětí vykazujících symptomatiku tzv. neadekvátní péče, projevující se od zanedbávání v materiální i psychické oblasti až po sexuální zneužívání a týrání. Častým projevem dětí takto ohrožených prostředím bývají příznaky psychické deprivace a narušení vývoje osobnosti, kdy kromě kognitivního vývoje je narušena emoční oblast a schopnost dítěte navazovat hlubší sociální vztahy.“*

Často se vyskytující symptomatika se dá podle Janského (2014, s. 141) vyjádřit následujícím způsobem:

- *sociální hyperaktivita* – absence sociální inhibice, rychle navazující kontakty s dospělými, aktivní se domáhání jejich pozornosti, ale vztahy zůstávají povrchní, špatné vztahy s vrstevníky, přidružené poruchy chování (Dezinhibovaná přichylnost v dětství);
- *sociální provokace* – domáhání se pozornosti dospělých záměrnou provokací, spojenou s častou agresí a destruktivním chováním vůči svému okolí, často zvýšeně úzkostné, nezralé, infantilní,...
- *útlumový typ* – pasivní, apatické, bez iniciativy, s častým náhradním uspokojováním citových a sociálních potřeb, zaměřením na potřeby biologické a materiální (jídlo, hračky, oblečení), časté nezralé sexuální projevy spojené s formami náhradního uspokojování (osahávání, masturbace,...).

Jedlička (2004, s. 312), který nabízí další charakteristiku klientů výchovných ústavů, tvrdí, že tyto děti jsou sociálně zdatnější a agresivnější. Dle jeho názoru jsou si tyto děti vědomy svých práv, ovšem mnohem méně se orientují v oblasti svých povinností a odpovědnosti. Podle Janského (2014, s. 135) je obecnějším rysem, který se týká více než poloviny dětí a mladistvých ve výchovných ústavech, snížená schopnost pochopit následky svého chování. Reakce okolí na jejich projevy a činy jakoby nevnímají.

Jak tvrdí Janský (2004, s. 116), společným projevem dětí bývá saturace potřeb v materiální oblasti. Z jejich anamnézy lze velmi často zjistit kumulaci rizikových faktorů vztahové patologie na straně rodičů i prostředí. Vágnerová (2000, s. 322) doplňuje: „...*mnohé citově strádající děti se zaměřují na jídlo, hromadění věcí či jiné tělesné potřeby.*“ Dalším významným rizikem v jejich vývoji bývá dle názoru Janského (2004, s. 116) LMD, kdy na primární organické symptomy navazují poruchy sociálního přizpůsobení, mající vyjádření v poruchách chování. Výsledkem špatného sociálního přizpůsobení bývají podle jeho názoru útky z domu, záškoláctví, lhaní, krádeže, hostilní, agresivní chování a obecně odmítavý postoj k hodnotám dospělých.

Děti nemusí být pouze agresivní, ale mohou reagovat také formou obranného mechanismu – rezignací, kterou popisuje Matoušek a Kroftová (1998, s. 40): „... *dítě ztrácí o bližší vztah zájem. Je výrazem takového postoje k obvykle dlouhodobé*

zátěžové situaci, který se uspokojení předem vzdává, protože je považuje za nedosažitelné. Vyjadřuje bezmocnost, pasivitu a apatii, odmítá jakékoliv jiné řešení situace.... Obranný efekt spočívá v tom, že když člověk nic neočekává, nemůže být zklamán.“

Vágnerová (2000, s. 336) popisuje lpění na týrajících rodičích tak, že může dojít k nutkové potřebě dětí, kterých si rodiče nevšímají, snažit se rodiče získat a upoutat, vynutit si důkaz o tom, že jsou přece jen milovány, ale obvykle se jim dostane negativní odpovědi, protože rodiče jejich chování dráždí a provokuje.

Projevy psychicky deprivovaných dětí zmiňuje Janský (2014, s. 117-118): *„...projevem psychicky deprivovaných dětí bývá agresivní, destruktivní chování, zaměřené jak proti dětem, tak i dospělým, jehož správná interpretace je rozhodujícím faktorem pro možnost nápravy poruchy chování a úpravu dalšího vývoje osobnosti dítěte. Zcela jiných výchovných metod a postupů musí být použito, jedná-li se příkladně o projevy asociálního jednání, zaměřeného k bezohlednému dosažení cíle, než v případech, kdy se dítě domáhá pozornosti záměrnou provokací, nebo se jedná o reaktivní poruchu chování dítěte v úzkostném a depresivním stavu, jehož motivace je nevědomá a má charakter volání o pomoc tíživé životní situaci“.*

Drbohlav (2013, s. 62) dává do souvislosti přízpusobivost a negativní emoce: *„Dítě, které je obklopené emocemi vzteku, zlosti a násilí, začne vnímat tento stav jako normální. Vzdukuje se a přízpusobuje se. Nikdy později v životě už člověk není tak přízpusobivý jako v dětství.“*

Nevhodné sociální chování dětí (agrese, výchovné problémy, deprese, úzkost) přijímaných k pobytu má již často dle MKN – 10 obraz poruchy chování, tedy opakující se a trvalý vzorec asociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte, píše Janský (2014, s. 116-117).

Janský (2014, s. 118) dále popisuje současnou situaci v etopedických zařízeních: *„...přibývá dětí s agresivními projevy chování. Je z hlediska diagnostiky důležité se zabývat základní diferenciací rozvahou, zda se jedná o emocionálně reaktivní, nebo instrumentální typ agresora a pokusit se rozlišit motivaci jejich chování.“*

Podle Janského (2014, s. 135) je základním úkolem všech výchovných zařízení: *„...připravit prostřednictvím osobnostních změn své klienty k úspěšné integraci do společnosti. Tento velmi obtížný úkol může být plněn nejen za předpokladu*

materiálně ekonomických a strukturálních změn školských zařízení, ale především kvalitními osobnostními a profesionálními vlastnostmi pedagogů. “

Opoziční a skeptický názor vůči Janskému k resocializaci jedinců zastává Drbohlav (2013, s. 63): *„Nesdílím názor, že každý člověk je resocializovatelný. Resocializace možná je, ale ne běžnými v západním světě realizovanými postupy. “*

Další kapitola nabízí pohled na osobnostní a sociální rozvoj klientů školského zařízení pro výkon ústavní péče. Charakterizováno je zde nejen období školního věku dítěte ale především adolescence, jelikož v tomto vývojovém období se většina klientů nachází.

3.1 Osobnostní a sociální rozvoj jedince v období školního věku dítěte a adolescence

Pro emoční vývoj v období školního věku (6 – 12 let) je typické zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Erikson označuje toto období jako fázi citové vyrovnanosti. Podle Vágnerové (2012, s. 262) bývají děti v tomto věku optimisticky laděné a vyrovnané, a pokud dojde k nějakému výkyvu, mívá obvykle jasnou příčinu. Ružová (in Vágnerová, 2012) píše: *„Specifickým projevem dětí školního věku vyvolávajícím emoční reakce je žertování na úkor druhých, provokovat. Očekává se, že objekt žertů situaci zvládne a nebude na ni reagovat zlostně či ublíženě. “*

Období školního věku dítěte je podle Škoviery (2007, s. 37) rozhodující pro přijetí povinností, disciplíny a výkonu. *„V tomto období se prohlubuje diferenciacce mezi ženskou a mužskou rolí, obraz světa má myticko-literární podobu. Výchovným problémem je domnělé nebo reálné selhávání. Problém je umocněn nedostatkem činností, ve kterých se děti mohou realizovat. Výchovným problémem může být i doslovné přijímání pravdivosti příběhů a život podle jejich scénářů. “* píše Škoviera (2007, s. 37).

Česká psycholožka Vágnerová vymezuje **dospívání** jako jednu dekádu života od 10 do 20 let. Vágnerová (2005, s. 356) tvrdí, že v **období adolescence** dochází ke komplexní přeměně osobnosti (v oblastech somatických, psychických i sociálních). Stejně tak je to období hledání a přehodnocování minulého, ve kterém má jedinec zvládnout a ustát vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného postavení ve společnosti a vytvořit si uspokojivou formu vlastní identity.

Podle Škoviery (2007, s. 37) je tato fáze spojena s procesem identifikace se skupinou i vytvářením vlastní identity. „*V kontextu primárního rodičovského odmítnutí, které si v sobě nesou mnohé děti svěřené do náhradní výchovy, se objevuje předpoklad, že prožitek negativní identity jim může způsobit více problémů než dětem z běžné populace.*“ píše Škoviera (2007, s. 37). Komárik (1998, s. 41) doplňuje: „*Nebezpečím tohoto období je, že se jedinec bude chovat konformně, že jim bude bezmezně důvěřovat a bude pak jejich chováním zklamán.*“

Adolescence (15 – 18 let) je významný kulturní fenomén reprezentující určitý životní styl a určité hodnoty.

Hlavní znaky adolescence dle Lazarové (2005, s. 31) jsou:

- Oblast jáství – typická je separace a individualizační proces, které jsou někdy spojeny s narcismem a náladovostí, charakteristická je někdy i přechodná regrese v chování.
- Psychosociální moratorium – běžná je snaha adolescentů o „odložení dospělosti“, pro kterou je typický nezájem o odpovědnost.
- Adolescenční egocentrismus – vede k ignoraci všeho, co by vadilo v užívání svobod nové role. Dospívající člověk se cítí svobodný v rozhodování zejména ve vztahu k vlastní budoucnosti.
- Emoce – důraz je kladen na aktuální prožívání (silné intenzivní prožitky, žít naplno).
- Difúzní identita – dezorientace v sobě samém může vést až k obránám (ztráta motivace k aktivitám, pocit marnosti úsilí) nebo volba negativní identity (odmítnutí rolí preferovaných rodinou či společností). Příčiny negativní identity se projevují jako nesoulad mezi možnostmi a požadavky, nízké sebehodnocení.

Cíle a úlohy, kterých by měl dospívající dosáhnout v procesu svého vývoje v období puberty a adolescence, se podle Labátha (2001, s. 19) dají shrnout takto:

- Postupně rozvíjet svoji citovou, postojovou, hodnotovou a názorovou nezávislost, přiměřeně se emancipovat ve vztahu k rodině, vytvářet si nový vztah k autoritám;
- vytvářet a strukturovat vztah k vrstevníkům, rozvíjet nové interpersonální vztahy, orientovat se v nich;

- integrovat eroticko-sexuální život do osobnosti jako celku, vyrovnávat se se silnou eroticko-sexuální potřebou tak, jak se postupně vyvíjí eroticko-sexuální citění;
- rozvíjet svoje životní cíle, přijímat určité životní hodnoty, tvořit si vlastní názor na svět;
- rozvíjet pocit osobní identity, vymežit si kdo jsem, jaký jsem, čím se liším od ostatních lidí, vytvořit si reálný obraz o sobě a vnitřně ho přijmout;
- připravit se na převzetí úplné zodpovědnosti za svůj život a životní spokojenost.

„Cílem je samostatný, nezávislý, zodpovědný člověk, připravený plnit úlohy, vyplývající ze založení vlastní rodiny, úlohy v profesním životě, schopný vytvářet a udržovat hodnotné interpersonální vztahy, které člověka citově uspokojují a naplňují,“ říká Labáth (2001, s. 19-20).

Trvalou charakteristikou adolescence zůstává, že je považována za most mezi dětstvím a dospělostí. Macek (2003, s. 10) píše: *„Z ontogenetického hlediska je jejím základním atributem dokončení pohlavního dozrání, fyzický a duševní rozvoj (růst) a sociální učení v nejširším slova smyslu. Ve srovnání s předchozím obdobím dětství se výrazněji rozvíjejí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace.“*

Dospívání je vývojovým obdobím, které má pro člověka rozhodující význam, toto období totiž není pouze přípravou na dospělost, nýbrž samostatným životním obdobím. Toto období má u každého člověka konkrétní obsah a člověk by ho měl plnohodnotně prožít, ne jen nějak „přečkat“. Labáth (2001, s. 21) píše: *„Vztah dospělé společnosti k dospívajícím je pro ně podstatný a měl by dospívajícím pomoci pozitivně zpracovat vnitřní rozpory, poskytnout jim modely emocionálně zralých osobností, vytvořit optimální podmínky pro kultivované a zdravé dospívání dětí.“*

Macek (2003, s. 16) popisuje vztah mezi společností a nerespektováním norem takto: *„Pro naplnění vývojového úkolu nabízí konkrétní společnost určité osvědčené vzorce chování. Pokud je člověk nerespektuje a volí svou vlastní, odlišnou cestu, je často sankcionován.“*

Za rizikové faktory dospívání lze podle Labátha (2001, s. 20) považovat selhání při naplnění jednotlivých vývojových úloh. *„Frustrace, která vzniká v situaci, kdy dospělá autorita dostatečně neuvolní dětské vazby s dospívajícím a tím je nedostatečně naplněná potřeba nezávisle se rozhodovat, dělat vlastní chyby a*

dosahovat vlastních úspěchů. Toto může vést k vývoji vnitřního napětí, projevující se excesivními poruchami ve vztahu k autoritám a k odmítání jakékoli spolupráce s dospělými,“ píše Labáth(2001, s. 20).

Vágnerová (2005, s. 325) popisuje vztah k vrstevníkům a potvrzení sociální identity následovně: *„Přijetí specifické adolescentní kultury a stylu života vrcholí na počátku tohoto období, sdílení stejných zážitků a hodnot slouží jako potvrzení příslušnosti k věkově vymezené skupině, k potvrzení sociální identity.“* Labáth (2001, s. 20) doplňuje: *„Selhávání dospívajícího ve vytváření uspokojivých vztahů mezi vrstevníky, když si dospívající nedokáže vytvořit odpovídající místo ve skupinách vrstevníků a dostává se do role odmítaného člena skupiny, může podmínit vývoj delikventních projevů chování, přijímání norem antisociálních skupin, popřípadě může vést k sociální izolaci, z čehož pramení behaviorální a emoční poruchy.“*

Důležitost vrstevnické skupiny pro jedince v období adolescence popisuje Vágnerová (2005, s. 347): *„Vrstevnická skupina je pro dospívající stále důležitější, pubescent se s ní identifikuje. ...Rozvíjejí se zde symetrické vztahy typu přátelství a prvních lásek, ale i hierarchizované vztahy organizovanější party.“*

Dlouhodobé problémy ve vztazích k opačnému pohlaví, selhání v komunikaci a v pokusech o navázání vztahu, může najít svůj odraz ve schopnosti vytvořit a udržet si uspokojující partnerský vztah, případně k poruchám sexuální identity, tvrdí Labáth (2001, s. 20).

Důsledky naznačených poruch se promítají podle Labátha (2001, s. 20) do citového prožívání sebe samého a můžou se stát zdrojem dalších selhání. Uvedené poruchy jsou podle něj pouze naznačenou možností, jakým směrem se může osobnost dospívajícího vyvíjet a neznamena to automaticky takovýto vývoj.

Další kapitola se zabývá příčinami vedoucími k umístění do školského zařízení pro výkon ústavní péče. Zmíněn je vliv rodiny na vývoj dítěte a další exogenní a endogenní faktory, které na dítě působí a mohou zapříčinit umístění do zařízení.

4 Příčiny vedoucí k umístění dospívajících do zařízení pro výkon ústavní péče

Pro mnoho klientů bývá jejich umístění do zařízení pro výkon ústavní péče nepochopitelné. Jejich rodina je dysfunkční, ale to dítě nemůže vědět, protože nikdy nic jiného nepoznalo. Následující kapitola pojednává o příčinách umístění, o exogenních a endogenních faktorech a jejich propojení.

Je známo, že děti se učí prostřednictvím pozorování. Výrost (2008, s. 272) popisuje sociální učení: „*Významným zdrojem utváření repertoáru chování je učení se od dospělých. ...Pozorovaná osoba se označuje jako model. Do paměti se kóduje představa chování modelu.*“ Pokud tedy dítě vyrůstá v prostředí plném násilí, není divu, že se samo bude chovat agresivně.

Důvody umístění do zařízení pro výkon ústavní péče dle Lazarové:

1. Klient je obvykle umístěn do zařízení z důvodů behaviorálního charakteru, vykazuje až „nepřijatelné“ způsoby chování: (rozdělení dle Lazarové, 2005, s. 32)

- disociálního charakteru – záškoláctví, lhaní, drobné krádeže, konflikty a agresivita k dospělým nebo vrstevníkům;
- asociálního charakteru – útěky, experimentování s drogami, opakované krádeže, akce se sociálně nepřijatelným programem, promiskuitní chování, sebepoškozování, suicidální pokusy;
- antisociálního charakteru – závažná trestná činnost.

2. Klient je umístěn z důvodu „vykořeněnosti“ z dosavadního prostředí: (rozdělení dle Lazarové, 2005, s. 32)

- „...*nemá kde být – dlouhodobě nebo přechodně (změna v rodině, je odmítán); nechce již být ve stávajícím prostředí (útěky z domova, rozpory s rodiči).*“

S negativním socioekonomickým statutem rodiny dle Paclta (2007, s. 145) vzájemně souvisí tyto sociálněpatologické charakteristiky: závažné psychiatrické onemocnění rodičů, rozvrácený domov, kriminalita rodičů, rodiny s velkým počtem dětí a nedostatečné materiální a citové zázemí. Významným faktorem mohou být i hlediska urbanistická (realizace volného času a místa ke hrám). Vliv masmédií, zejména televize s agresivními tématy, má podle Paclta (2007, s. 145) také velký význam na sociálněpatologickou charakteristiku jedince.

Podle Labátha (2001, s. 98-99) se stává, že: „*V rodině se začne stupňovat napětí, jehož zdroj může být různý: stres, neuspokojená potřeba, neřešený konflikt (mezi manželi, mezi rodičovskou a partnerskou rolí), nespokojenost se sebou. Poznání a přiznání zdroje napětí je pro rodinu nebo pro některého člena rodiny ohrožující.*“ Téměř všichni respondenti výzkumu popsali nefunkčnost vlastní rodiny, používali pojem „problémy doma“ nebo „špatný dětství“. Někteří z nich se začali chovat rizikově z důvodu na sebe upozornit a někteří nechtěli setrvávat ve stávající, napjaté situaci doma.

Labáth (2001, s. 102) popisuje postoje rodiny k rizikovému vývoji svého člena tak, že naznačuje podstatu vlivu rodiny na vznik a udržování rizikového chování. Rodiče jsou dle jeho názoru konfrontováni s vlastním selháním v rodičovské roli, hrozbou ztráty sebeobrazu a sebeúcty, ztrátou uznání okolí, pocity viny, zmařenými ambicemi, hrozbou ztráty lásky dítěte nebo dalšími konflikty v rodině.

Můžeme diskutovat o tom, které faktory působí na vznik, propuknutí a rozvoj problémů v chování nezletilých a mladistvých dětí. Jsme toho názoru, co se týče vlivu a výskytu výchovných problémů, poslouží k vysvětlení teorie, kterou ve své publikaci uvádí Jánský (2004, s. 103). Tato teorie vysvětluje problémy v chování dětí vlivem tzv. endogenních a exogenních faktorů.

4.1 Intervence exogenních faktorů na umístění do zařízení ústavní výchovy

Exogenními faktory rozumíme všechny vlivy, které na naši osobnost, chování, jednání a postoje působí zevně. Patří sem vliv kultury, vazba mezi rodičem a dítětem, vlivy a mechanismy interakce mezi osobnostmi a prostředím. Smolík, Svoboda (2012, s. 31) např. mezi exogenní vlivy zařazují i vliv vrstevnických skupin, vliv školního prostředí a školy a vliv dalších uskupení, ve kterých je jedinec začleněn.

Vliv kultury

Socializace dítěte probíhá vždy ve specifickém kulturním prostředí, které svými sociokulturně a tradičně zakotvenými normami a pravidly působí jako tzv. faktor mimogenetické dědičnosti. Jánský (2014, s. 34-35) říká, že specifické kulturní rysy, včetně postojů, názorů, hodnot, i výchovných přístupů se transgeneračně předávají a podílejí na vytváření národního charakteru. Podle Janského (2014, s. 35) platí reciproční vztah, kdy prostředí dané kultury prostřednictvím svých morálních pravidel a norem řídí socializaci jedince i podporuje možnosti existence dané

společnosti a přizpůsobený jedinec profituje z této společnosti a vytváří další kulturní znaky.

Vazba mezi matkou a dítětem

Koukolík, Drtilová (1996, s. 163) ve své publikaci zmiňuje zajímavou souvislost: *„Více než dvě třetiny matek, které mají nejistou vazbu k vlastnímu dítěti, měli nejistou vazbu k vlastní matce.“*

Janský (2014, s. 35) zastává názor, že vývojová psychologie potvrzuje význam a existenci kritických období ve vývoji jedince, v nichž je jeho psychika vnímavější na určité vlivy. Jedním z nejvýznamnějších období jsou nejranější fáze vývoje, do kterých se započítává i prenatální období života plodu a předpokládá se jejich trvání od narození asi do 18. měsíce. I Vágnerová (2005, s. 67) tvrdí: *„Prenatální vývoj vytváří základ pro další vývojové změny. Přejde plynule do postnatální fáze. Mezi matkou a plodem se v této době vytvoří určitý komunikační systém.“* Prenatální psychologie dokládá existenci vztahu mezi prožíváním matky a plodu (přenos silných emocí a prožitků matky prostřednictvím neuroendokrinního systému). Podle Vágnerové (2005, s. 70) je způsob přijetí novorozence matkou dán průběhem těhotenství a je spoluutvářen chováním plodu.

Janský (2014, s. 35) píše, že v pečovatelském období (novorozenec i kojeneček) se vytváří základna emočního připoutání k druhým, na bázi prožitku libosti nebo nelibosti se upevňují citové mechanismy a projevy lásky, přichylnosti, nebo zlosti, agrese, vzpurnosti a strachu. Zážitky z tohoto období podle jeho názoru tak předurčují individuální formy chování, vnímání a myšlení. Vytvářející se vazba mezi dítětem a matkou má své charakteristiky a jejich narušení může mít na vývoj dítěte dlouhodobé nebo celoživotní následky.

Koukolík a Drtilová (1996, s. 163) tvrdí, že druh vazby ve věku jednoho roku života dítěte určuje s vysokou pravděpodobností základní druhy chování dítěte v průběhu prvních školních let.

Vazba prostoupená násilím je podle Janského (2004, s. 36) hodnocena jako nejistá: *„Tyto děti jsou nadměrně vnímavé ke všem podnětům a mají sklon zpracovávat neutrální podněty jako nepřátelské. Násilí páchané na dětech je druhem sociálního učení, jehož následkem je odchýlné zpracování sociálních informací a naučená útočnost.“*

Koukolík, Drtilová i Janský se shodují na tom, že děti na špatnou vazbu odpovídají buď trvalou útočností, nebo stažením se do sebe, popřípadě poškození duševních možností hlavně v oblasti rozvoje emotivity a sociálních vztahů. „*Matka musí být pro dítě fyzicky i psychologicky dostupná a citlivě reagovat na jeho potřeby. Kvalita připoutání se projevuje především ve stresových situacích,*“ píše Janský (2004, s. 37).

Vlivy a mechanismy interakce mezi osobností a prostředím

Osobnostní vlastnosti se utvářejí v průběhu života a vykazují různou míru kontinuity, na které se podílí dědičnost a prostředí. Janský (2004, s. 37 – 39) píše, že i přestože proměnné s vyšší dědičností vykazují i vyšší kontinuitu, genotyp ji nikdy neutváří sám, ale vždy v interakci s prostředím. Při edukaci problémových dětí je podle něj velmi důležité si uvědomovat dynamiku této interakce, zvláště ve vztahu ke kontinuitě maladaptivních vzorců chování i osobnosti. Dále dodává, že zákonitosti dynamických interakcí mezi jedincem a prostředím jsou významným vývojovým faktorem a přinášejí riziko vzniku a přetrvávání problémových způsobů chování. „*Při reedukaci problémových dětí je vždy nutné důkladně analyzovat příčiny problému, které mohou vyplývat z jejich současné situace, nebo mohou být kumulativními důsledky poruchy jejich rané fáze vývoje,*“ tvrdí Janský (2004, s. 39)

4.2 Intervence endogenních faktorů na umístění do zařízení ústavní výchovy

Endogenní faktory jsou dle Jánského (2004, s. 103) vnitřní okolnosti a genetické a biologické vklady, které jsou nám všem dány genetickým základem od našich rodičů. Každý člověk se rodí s určitým základem souboru temperamentu, psychickými a osobnostními charakteristikami. Vnitřními, endogenními vlivy rozumíme pohnutky, které nemůžeme z našeho osobnostního hlediska vymazat, ale ovlivnit. Smolík, Svoboda (2012, s. 31) tyto endogenní faktory doplňují o: „*...vlivy formující zárodek v děloze (prenatální vlivy), průběh porodu a doba po porodu (perinatální vlivy).*“

Heredita a osobnostní patologie

Janský (2014, s. 32) zmiňuje: „*Obecně platí, že chování jednotlivce závisí na interakci mezi dědičnými vlivy a vlivy prostředí. Geny určují hranice potenciálu jednotlivce, míra jeho aktualizace závisí na vlivu prostředí.*“

Koukolík a Drtilová (1996, s. 85) doplňují: „*Člověk je nositelem jednoho sta tisíc genů. Přibližně třetina z nich se podílí na stavbě lidského mozku. Stavba lidského mozku v širokých mezích určuje jeho činnost – a naopak, činnost mozku ovlivňuje jeho stavbu. ...Geny tedy v širokých mezích určují i osobnost, o níž se shodně soudí, že je nějakým způsobem na mozek vázána.*“

Všichni tři autoři Janský, Koukolík i Drtilová se shodují, že kvantitativní genetika, která se opírá o studium dvojčat a adoptivních dětí dokládá přibližně 40% genetického ovlivnění rozdílů základních vlastností osobnosti.

Heredita ovlivňuje ve značné míře inteligenci – v dospělosti asi z 80%, především abstraktní myšlení, paměť a temperamentové rozměry osobnosti. Janský (2014, s. 32) dává do vztahu osobnostní patologie a dědičnost takto: „*Z oblasti osobnostní patologie je významný vliv dědičnosti například u narcismu, nebo potíží s identitou. Pravděpodobně na podkladě hereditou ovlivněné impulzivity a dominance se dědí obecná tendence nerespektovat zákon. Asociální osobnosti se s vysokou pravděpodobností rodí již s autonomním nervovým systémem s nízkou reaktivitou, která způsobuje specifický způsob prožívání a některé odchýlné reakce.*“

Chromozomální poruchy

Drbohlav (2013, s. 455) popisuje počáteční náznaky zkoumání chromozomálního karotypu XYY takto: „*V šedesátých letech rozvířil hladinu zájmu o genetický původ násilného chování případ Richarda Specka. Byla u něj diagnostikována chromozomální porucha (měl jeden chromozom X a dva Y). Vznikla tedy Speckova teorie, podle níž jsou muži se dvěma chromozomy Y predisponováni k páčání zločinů. ... Vznikl tak nový druh muže – muž násilník*“ Následné výzkumy ale tuto hypotézu nepotvrdily.

Ovšem podle Janského (2014, s. 32) výzkumy potvrzují, že jedinci s chromozomálním karyotypem XYY mívají zvýšené sklony k agresi, chromozom Y totiž ovlivňuje distribuci a množství mužských hormonů. Janský (2014, s. 32) píše: „*Muži s tímto nadbytečným chromozomem vylučují ve větší míře mužské hormony, vykazují větší tělesnou hmotnost s vyvinutější svalovou hmotou. Jejich zvýšené sklony k agresi mohou být ovšem ovlivněny i sociální zkušeností. U jedinců s tímto typem chromozomální poruchy byl zjištěn i pokles hladiny a aktivity neurotransmiteru serotoninu, který redukuje agresivní impulzy.*“

Hormony

Zvýšená sekrece testosteronu může mít vztah ke zvýšenému riziku výskytu agrese u mužů, ale není to dle Drbohlava (2013, s. 112) pravidlem. Vysoká hladina testosteronu souvisí podle Janského (2004, s. 33) s takovými osobnostními charakteristikami, jako je vyhledávání mimořádných zážitků, dominance, asertivita. Některé výzkumy u adolescentů zjistily dle Janského, že hladina testosteronu souvisí s verbální agresí, preferencí fyzických sportů, sociabilitou, extroverzí a nekonformitou. Janský (2014, s. 33) doplňuje: „*Vysoká hladina tohoto hormonu u adolescentních delikventů významně korelovala s jejich sociabilitou, asertivitou a pocitem sebejistoty.*“

Neurofyziologické mechanismy mozku

Janský (2014, s. 33) dává do souvislosti agrese a limbický systém takto: „*Se vztahem k agresi se jedná především o oblast limbického systému a cerebrální kortex. Limbický systém má vztah k emočnímu instinktivnímu chování. Frontální neokortex je bezprostředně spojen s recepcí a interpretací vnějších sensorických informací. Jeho poškození mívá za následek dráždivost, náladovost a impulzivní agresi. Narušuje také schopnost anticipace následků jednání. Na obecné úrovni lze říct, že násilí může být projevem nerovnováhy mezi aktivitou frontálního kortexu a limbického systému. Prakticky se jedná o nedokonalou kognitivní kontrolu nad emocemi vznikajícími v limbickém systému.*“

Oquendo a Mann (2000, s. 14) spojují agresivní chování s aktivitou neurotransmiterů: „*V souvislosti s agresivním a impulzivním jednáním hovoříme o skupině neurotransmiterů, konkrétně serotoninu a dopaminu. Snížená hladina serotoninu podporuje vznik agresivního chování.*“ Drbohlav (2013, s. 112) ovšem doplňuje: „*Totíž ne každý jedinec, se sníženou hladinou serotoninu se bude chovat agresivně a stejně tak ne každý jedinec s vysokou hladinou testosteronu bude násilník.*“

4.3 Vzájemná propojenost endogenních a exogenních faktorů

Janský (2014, s. 39) popisuje propojenost endogenních a exogenních vlivů takto: „*Pro vývoj a úspěšnou socializaci jedince je vždy nezbytně nutné provázat jeho vrozený genotyp s optimálními stimuly vnějšího prostředí. Mnohé funkční systémy mozku mají svá kritická vývojová období (poznávací funkce, řeč, emotivita,...), ve kterých pro správný vývoj nezbytně potřebují správné podněty.*“

Pokud je nedostávají v dostatečném množství, jejich vývoj se často i nevratně poškodí.“

Koukolík (s. 95) zmiňuje Cloningerův psychobiologický model osobnosti, ve kterém je rozdělen vliv dědičnosti a vliv prostředí: *„Temperamentové rozměry – vyhledávání nového, sklon vyhybat se poškození, míra závislosti na odměně a vytrvalost jsou podmíněny z větší části dědičností, která je ovlivňuje přibližně ze dvou třetin. Tři rozměry souborně nazvané charakterem – sebezapření, ochota spolupracovat a přesah jsou spíše ovlivňovány prostředím.“*

Drbohlav (2013, s. 112) uceleně konstatuje: *„Multioborový, holistický pohled na lidskou bytost a její kauzální existenci v sociálním prostředí nám umožňuje lépe pochopit některé zákonitosti dynamiky, reaktivity chování a struktury osobnosti. Jedná se o mozaiku interagujících biopsychosociálních vlivů.“*

Výše zmíněné faktory, které na dítě během vývoje působí, mohou zapříčinit poruchy chování či poruchy emocí. Těmito poruchami se zabývá čtvrtá kapitola, ve které jsou poruchy rozděleny z několika hledisek různých autorů. Nedílnou součástí kapitoly jsou i projevy klienta s poruchou chování.

5 Poruchy chování a poruchy emocí vyskytující se u klientů ústavní výchovy

V případě, že se sejdou negativní okolnosti endogenních a exogenních faktorů, je velmi pravděpodobné, že chování jedince nabere nežádoucí směr. U dospělých se používá termín porucha osobnosti, u dětí a adolescentů, vzhledem k jejich stále ještě vyvíjející se osobnosti, používáme spíše termín porucha chování. Problémem v oblasti etopedie je nejednotnost odborných termínů. Používá se několik výrazů pro označení jednoho problému. Důvodem může být zahraniční nejednotnost, nebo propojenost různých vědních oborů. V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha klasifikacemi poruch chování dítěte. Četnost výskytu poruchy chování se v běžné populaci pohybuje mezi 1-10 %, uvádí Hinshaw a Lee (in Mash a Barkley, 2003, s. 144-198), naproti tomu v různých resocializačních institucích nacházíme tuto poruchu u 23-87 % jedinců.

Dle Janského (2014, s. 181) poruchy chování komplexně negativně ovlivňují schopnost sociálního uplatnění jak na úrovni školní úspěšnosti, tak i v oblasti profesní a osobní realizace. Mezi jejich základní symptomy patří agrese, která zahrnuje následující typy chování:

- agrese k lidem a zvířatům (slovní i fyzická agrese, včetně šikany a násilné manipulace);
- destrukce majetku;
- nepoctivost nebo krádeže (lhaní, podvody, vloupání);
- násilné porušování pravidel (útěky, záškoláctví – bez přítomnosti úzkosti).

5.1 Rozdělení poruch chování podle Světové zdravotnické organizace

Mezinárodní klasifikace poruch chování podle Světové zdravotnické organizace je sestavena dle medicínského hlediska Světové zdravotnické organizace. Ve své publikaci ji uvádí např. Michalová (2011, s. 20) jakožto Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (1993) – F 90-F98

I. Hyperkinetické poruchy (F 90)

II. Poruchy chování (F 91)

1. porucha chování ve vztahu k rodině
2. nesocializovaná porucha chování
3. socializovaná porucha chování
4. porucha opozičního vzdoru

III. Smíšené poruchy chování (F 92)

1. depresivní porucha chování
2. jiné smíšené poruchy chování a emocí

IV. Emoční poruchy (F 93)

1. separační úzkostná porucha v dětství
2. fobická úzkostná porucha v dětství
3. sociální úzkostná porucha v dětství
4. porucha sourozenecké rivality
5. jiné poruchy emocí

V. Poruchy sociálních vztahů (F 94)

1. elektivní mutismus
2. reaktivní porucha příchyllosti
3. desinhibovaná porucha příchyllosti

VI. Tikové poruchy (F 95)

1. Přechodná tiková porucha
2. Chronická motorická nebo vokální tiková porucha
3. kombinovaná tiková porucha

VII. Jiné poruchy chování a emocí (F 98)

1. neorganická enuréza denního či nočního typu
2. neorganická enkopréza
3. porucha příjmu jídla v útlém dětském věku
4. pika
5. poruchy se stereotypními pohyby
6. koktavost
7. breptavost

Janků (2009, s. 13) se toto dělení zdá naprosto přijatelné, protože „*striktně vyjadřuje stupně mezi poruchou chování a emocí podle řady příčin a faktorů, z hlediska několika profesí, zejména z pohledu psychologie a psychiatrie.*“ S tímto tvrzením můžeme souhlasit, je jasně vymezené. Ovšem pokud dítě vykazuje soubor potíží spadajících do různých kategorií, odpověď či diagnózu v této klasifikaci nenalezneme.

5.2 Pohled vybraných odborníků na poruchy chování a emocí s akcentem k dělení těchto poruch

Vojtová (2004, s. 80-87) uvádí tři hlediska, kterými můžeme nahlížet na poruchy chování a emocí. Poukazuje na důležitost znalostí této problematiky a různých přístupů. Apeluje na znalost pozadí problému, na schopnost porozumění lékařským zprávám, což je podmínkou pro správné vedení speciálně pedagogické diagnostiky a především pro prognózu dalšího vývoje. I Vojtová (2004, s. 82-83) zmiňuje výše uvedenou klasifikaci nemocí dle Světové zdravotnické organizace, a nadto nabízí i pohled z hlediska dimenzionální klasifikace (Vojtová, 2004, s. 84-85), která znamená: *„Jaká je hloubka poruchy. Jak je chování jedince výrazné a odlišné od běžného chování. Užívá statistické metody jako např. faktorovou analýzu, která odhaluje rozsah problémů v chování ve vztahu k daným charakteristikám (na posuzovací škále). Vyhodnocuje shluky více aspektů chování ve vzájemných souvislostech.“*

Vojtová (2004, s. 84-85) prezentuje následující čtyři skupiny dělení poruch chování a emocí:

- **Poruchy chování,**

Jsou charakteristické agresí, ať už verbální, či fyzickou. Spadá sem také negativní přístup dítěte, jeho vzdor a také nepřijetí autority.

- **Osobnostní problémy**

Jsou psychické problémy, které zahrnují úzkost a uzavřené chování. Dále je také typická izolace, stydlivost, a celkově se osoba uzavírá do sebe od sociálního okolí.

- **Nevyžralost**

Pro tuto skupinu je typické denní snění, pasivita, lenost a roztržitost.

- **Socializovaná agrese**

Pod pojem socializovaná agrese se řadí skupinová agrese, loupeže a záškoláctví.

Pojetí problémového chování dle M. Vágnerové

Chováním a jeho klasifikací a problémy se zabývá v našich podmínkách např. Vágnerová (1996, s. 42), která klasifikuje:

- **Neagresivní poruchy chování**

U neagresivních poruch chování k porušování norem dochází, nicméně nejsou již z názvu spojeny s agresivitou. Sem patří lži, záškoláctví, útoky, toulání i abúzus různých návykových látek.

- **Agresivní poruchy chování**

Agresivní poruchy chování jsou charakteristické tím, že násilně porušují a omezují práva ostatních a tím je lze považovat za závažnější. Do tohoto typu poruch chování Vágnerová (1996, s. 42) řadí přepadení, týrání a vandalismus. Dále uvádí, že mezi těmito oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem překrývat a prolínat.

Toto rozdělení není dle našeho názoru zcela přesné, domníváme se, že je důležité rozlišovat, zda jde o vandalismus jednorázový, který je sice delikventním projevem, ale nemusí znamenat trvalou determinaci k poruchám chování, nebo opakovaný, který pravděpodobně svědčí o poruše chování. Co se týče důsledku, považujeme za horší zmíněný abúzus návykových látek, které s sebou, jak je známo, nesou potenciální riziko dalších agresivních či neagresivních sociálně patologických jevů. Např. Matějček (1991, s. 296) k tomuto tématu poruch chování uvádí, že poruchami chování rozumíme závažné odchylky od společenských norem. Rozlišuje mezi poruchami lehčího a těžšího typu. Dále zmiňuje lhaní, krádeže, záškoláctví, útoky z domova, toulky a čachrování (vyměňování věcí s cílem zisku).

Vágnerová (2011, s. 32) zmiňuje ještě jeden druh problémů v chování a emocí, který úzce souvisí s touto prací a tím jsou: „*Problémy vyplývající z citové deprivace a adaptace na náhradní rodinu či ústav.*“ Jedná se o děti, které byly dlouhodobě nepřijímány ve vlastní či náhradní rodině a tento model nepřijetí a nelásky si v sobě nesou, pokud se s tímto problémem nepracuje. Z hlediska výchovných ústavů je stěžejní, aby takové dítě mělo osobu, klíčovou pro jeho další rozvoj, někoho blízkého, který bude pro dítě citově významnou autoritou. Pokud takovou osobu dítě mít nebude, nebude mít důvod se chovat v souladu s požadovanými normami. Langmeier a Matějček, 1974, Vágnerová, 2004 (in Vágnerová, 2011, s. 32) uvádějí: „*Pokud tyto normy prezentuje někdo, kdo pro ně nemá osobní význam, nebude mít důvod je respektovat.*“

Značným nedostatkem při hodnocení a klasifikaci problémového chování je dle Janského (2014, s. 183) terminologická a definiční nejednotnost, projevující se nejen v rámci přístupů různých vědních oborů, ale také v rámci nejednotného vymezení samotného předmětu péče etopedie. Terminologická říše a definiční variabilita, kdy pro označení stejného problému jsou užívány různé termíny (porucha, problém, defekt, nedostatek,...) nebo stejný nedostatek označuje různé kategorie problémů (porucha chování v pedagogickém, etopedickém, nebo

zdravotním kontextu), je podle něj způsobena nejednotně používanou zahraniční terminologií, nebo z různé akcentace společenského vývoje, zdůrazňujícího nestigmatizující „soft přístupy“ v používané odborné terminologii.

Hornáková (in Lechta, 2010, s. 324) zdůrazňuje, že poruchy chování mají často podobné projevy, ale různé příčiny. V praxi se rozhodující význam pro vznik problémového chování připisuje špatné výchově. Svou roli ale sehrává i genetické pozadí, mikropoškození mozku a celá řada vnějších i vnitřních příčin. Hornáková (in Lechta, 2010 s. 324) tvrdí, že na druhé straně některé děti s prokazatelným poškozením mozku žádné poruchy chování nemají. Etiologie problémů v chování dětí stále není zcela objasněna. Tytéž problémy mohou mít různé příčiny a většina z nich je podmíněna multifaktoriálně a je individuálně jedinečná.

5.3 Projevy klientů s poruchou chování související s umístěním do ústavní výchovy

Podkapitola přiblíží projevy poruch chování, které jsou jedním z důvodů umístění dítěte do zařízení ústavní výchovy. Text zohledňuje nejprve obecnější hledisko, poté přechází k vymezení poruchy chování a antisociálními rysy. Toto koresponduje se zkušenostmi z praxe, kdy dospívající, jakožto klienti ústavní výchovy často takovéto rysy osobnosti a typologii chování vykazují. Zmíněny jsou ve stručnosti obtíže a projevy v oblasti chování, které naopak umístění do ústavní výchovy provázejí jako sekundární negativní efekt adaptace na takový typ zařízení.

Většina odborníků je toho názoru, že osobnost člověka je plně vyvinutá až počátkem dospělosti. Proto se v dětství a adolescenci používá termín porucha chování, nikoliv porucha osobnosti. Koukolík a Drtilová (1996, s. 112-113) udávají několik projevů poruchy, přičemž alespoň pět z nich se u dítěte musí vyskytovat déle než šest měsíců: „...*děti jsou nápadně náladové, často se hádají s dospělými, neposlouchají, často odmítají plnit základní povinnosti, nezřídka dělají věci, o kterých vědí, že jiným dětem nebo lidem vadí, dokazují, že za jejich chyby může někdo jiný, jsou přecitlivělé vůči jiným dětem nebo dospělým, jsou zlostné, mrzuté, mstivé, zlomyslné, nevraživé a sprosté.*“

Dále Koukolík a Drtilová (1996, s. 113) popisují projevy dětí se závažnější poruchou chování s antisociálními rysy: „...*děti nebo dospívající kradou nebo podvádějí bez konfrontace s obětí při více než jedné příležitosti. Nejméně dvakrát utečou z domova tak, že nejsou doma přes noc. Často lžou (aniž by šlo o lež, kterou se*

vyhýbají tělesnému nebo pohlavnímu zneužití), účastní se při zakládání ohňů nebo požárů, jsou záškoláky nebo vynechávají směny v učení či práci. Vloupávají se, zlovolně ničí cizí majetek jiným způsobem než ohněm. Jsou krutí ke zvířatům, někoho přinutí k pohlavní činnosti, které se sami účastní. Ve více než jednom střetu užijí zbraň, vyvolávají rvačky, kradou nebo loupí při konfrontaci s obětí a jsou krutí k jiným lidem.“

Zajímavou studii provedl Maha (2011, s. 893): zabýval se poruchou spánku u dětí žijících v institucionální výchově a zjistil, že tato porucha je u dětí běžná. Současné výsledky ukázaly nepravidelný spánek u přibližně poloviny dětí, další třetina z nich potom spí nepravidelně a nemá podle Mahy (2011, s. 893) stejné množství spánku každý den; více než dvě třetiny z nich nechodí do postele před devátou hodinou večerní, z čehož pro jednu třetinu z nich je to nevhodné vzhledem k jejich věku.

Výše zmíněné negativní spánkové jevy a poruchy spánku by mohly být předmětem diskuze pracovníků v ústavní výchově směrem k intervenování pro zlepšení. Kvalita spánku úzce souvisí s kvalitou života obecně a její vliv na psychickou pohodu je neoddiskutovatelný. Obzvláště u dětí či dospívajících ohrožených poruchou chování, nebo s poruchou chování již vyskytnuvší, se toto jeví jako důležité.

Jak vidno z textu výše, při umístění dospívajícího do ústavní výchovy je třeba počítat s výskytem značně pestrého spektra obtíží. Prostředí ústavní výchovy, respektive její prostor jako takový, ale především pak přístup personálu, mohou do značné míry ovlivnit výskyt těchto jevů, eliminovat je. Zde sledujeme potenciál oboru sociální pedagogiky, prioritně sociálně-pedagogického přístupu ke klientům ústavní výchovy. Sociální pedagogika působí na celé skupiny a zabývá se výchovou mimo školní prostředí. Metody sociální pedagogiky jsou aplikovatelné v ústavní výchově – učí klienty spolupráci mezi sebou, formou nepřímých výchovných prostředků může klienta učit solidaritě s těmi, kteří se dostali do znevýhodněné situace. Prostředí dětského domova se školou nabízí klientům podnětné podmínky, mezi které patří kvalitní komunikace, rozvoj poznání a zájmů, bezpečí a v neposlední řadě materiální vybavení. To vše je výchovným prostředkem sociální pedagogiky.

Zařízení ústavní výchovy aplikuje i další metody typické pro sociální pedagogiku. Používá režimovou metodu, jejíž součástí je soubor norem, využívá

skupinového mínění na jednotlivé členy a širokou nabídkou volnočasových aktivit výchovně ovlivňuje volný čas klientů.

6 Prostředí školského zařízení pro výkon ústavní péče se zvláštním zřetelem k zařízení ústavní výchovy jako specifickému místu a mezilidským vztahům

Jak bylo uvedeno výše, prostředí ústavní výchovy, respektive zařízení pro výkon ústavní péče nejsou jedinými činiteli, kteří vstupují významně do realizace procesu ústavní výchovy a případně resocializace. Kromě prostoru – místa, které je specifické uspořádáním apod., jsou zde vysoce důležité mezilidské vztahy a komunikace všech zúčastněných. S tím úzce souvisí témata členství ve skupině a skupinového dění. Bezesporu hrají významnou roli pravidla, respektive to, jak (flexibilně či příliš pevně) jsou nastavené. Nositeli a realizátory těchto významů a kvalit jsou pak samotní pracovníci – zpravidla pedagogové těchto zařízení.

Předpis č. 333/2012 Sb. upravuje chod a vnitřní řád zařízení. V tomto zákoně, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, jsou ukotveny veškerá nařízení o chodu zařízení. Dětské domovy se školou si samy upravují vnitřní řád zařízení, s nímž klienty seznamují. Jedná se o body, které přispívají k naplňování cílů ústavní výchovy. V těchto vnitřních řádech je upraven denní harmonogram, systém hodnocení klientů, odměny, tresty a další náležitosti, dle charakteru a potřeby každého zařízení.

Janský (2004, s. 125) dává do souvislosti pozitivní motivaci a tresty klientů školských zařízení takto: *„Přestože modifikace chování na základě jeho důsledků se v podmínkách školských zařízení opírá především o pozitivní motivaci a děje se formou odměn, nebo odebráním přiznaných výhod, je potřebným prostředkem, podporujícím soulad práv a povinností, i možnost trestu, byť někdy existují jen ve své latentní podobě. I přes svá rizika, že nemusí být dítětem akceptován, může být chápán jako nespravedlivý a vyvolávat pocit křivdy, nebo vytvářet ve vědomí dítěte úspěšný model pro řešení problémů a dosažení cíle, je za předpokladu dodržení základních principů jeho aplikace v prostředí kolektivu problémových dětí menším zlem a často jediným reálným řešením situace.“*

Matoušek (1999, s. 96) k problematice trestů ve školských zařízeních uvádí: *„Uvalování sankcí by nemělo být v kompetenci jedné osoby, aby se předešlo zneužití pravomoci. Pravidly stanovený způsob udělování sankcí by měl otevírat možnost vetování sankce jednou nebo několika odpovědnými osobami.“* Omezení a

„slabinou“ možností trestů školských zařízení je podle Janského (2004, s. 126), že do jejich péče se dostávají děti výrazně disharmonické, s antisociální poruchou chování, jejichž agresivita, impulzivnost, nezdrženlivost, absence sebekontroly a citová plochost, včetně rezistence vůči jeho důsledkům, jsou vysoce rizikovými faktory pro ně i jejich okolí.

Někteří klienti nejsou zvládnutelní pedagogickými prostředky a školská zařízení nemohou vytvořit bezpečné prostředí pro umístěné děti ani své zaměstnance, což je jejich zákonná povinnost.

Skladba denního programu by měla vycházet z promyšlené koncepce ústavu, jak tvrdí Matoušek (1999, s. 100): *„Bylo by ideální, kdyby všechny složky programu vytvářely žádoucí terapeutické, případně výchovné prostředí. Základním předpokladem je vzájemná spolupráce mezi klienty, personálem, příbuznými, dobrovolníky a dalšími osobami, které se podílejí na provozu ústavu.“*

Vliv skupinového mínění na jednotlivce patří mezi metody sociální pedagogiky. Skupinové mínění, tedy postoje a názory, které se uvnitř skupiny utvářejí spontánně, mohou být důležitým výchovným prostředkem za předpokladu vhodného využití vychovatelem. Skupina, do které jedinec patří, ho ovlivňuje. Proto je tomuto tématu věnována pozornost v další kapitole.

6.1 Vliv skupiny institucionálního zařízení na osobnost jedince

Z hlediska sociálních vztahů tvoří skupiny prostředí, ve kterém žijeme. Prakticky od narození je člověk členem minimálně jedné skupiny. Výrost (2008, s. 321) píše: *„Skupiny, jejichž je členem a do kterých je zařazován, jsou součástí jeho života a ovlivňují ho rozhodujícím způsobem. V nejširším významu se jako skupina označuje určitý počet lidí, kteří mají něco společného.“* Lašek (s. 67) popisuje malou sociální skupinu jako sdružení osob, které se vzájemně znají a komunikují tváří v tvář, je relativně uzavřeným společenským organismem, který vlivy okolního prostředí svým způsobem zpracovává tak, jak to odpovídá osobnostním vlastnostem jejich členů a zvláštnostem stylu jejich soužití.

Jednou z nejdůležitějších charakteristik skupin je jejich vliv na jedince. Otázka vlivu samotné přítomnosti jiných lidí na chování člověka má v psychologii dlouhou tradici. První experiment zaměřený na tuto problematiku provedl Norman Triplett už v roce 1898, zmiňuje Výrost (2008, s. 330).

Ve skupině má členství pro jednotlivce velký význam: uspokojuje tím své potřeby, například potřebu moci a příslušnosti, píše Lašek (2003, s. 68). „*Žádná skupina není sto uspokojit všechny potřeby jednotlivce. Proto se jedinec v průběhu života stává simultánně a sukcesivně členem řady skupin. Mezi základní důvody patří: mnohvrstevnou neustále se vyvíjejících se potřeb jedince; trend ke specializaci skupinové činnosti a neschopnost dané skupiny přizpůsobovat se dostatečně rychle ve měnícím se světě uspokojováním měnících se potřeb jedince,*“ dodává Lašek (2003, s. 69).

Skupina v dětském domově se školou je formální, protože je organizována zvenčí a vztahy mezi členy jsou dány formálně zakladatelem. Formalizovaným způsobem je ustanovena jejich struktura a pravidla vnitřního života tvrdí Výrost (2008, s. 326).

Sociální skupiny procházejí od svého vzniku určitými změnami. V jednotlivých etapách jejich existence jsou období, která se vyznačují typickými znaky. Struktura skupiny z interpersonálního hlediska prochází podle Výrosta (2008, s. 327) těmito vývojovými fázemi:

- **Formování** – charakterizují ji závislost a orientace, lidé se seznamují navzájem a s danou úlohou. Převládá úzkost a nejistota z hlediska spolupatříčnosti ke skupině.
- **Bouření** – typickým znakem je konflikt a emocionalita. Členové skupiny se snaží prosadit a docílit toho, aby skupina uspokojovala jejich osobní potřeby. Proto vznikají konflikty a dochází k nepřátelskému chování mezi členy s odlišnými potřebami.
- **Normování** – charakteristická je soudržnost a výměna. Každý se snaží překonat konflikty, pomocí dohody jasnějších pravidel skupinového chování. Vznikají společně sdílené postoje, hodnoty, rolová očekávání a způsoby konání.
- **Optimální výkon** – členové se v této fázi chovají podle rolí, hledají produktivní řešení problémů a vykonávají skupinové úlohy. Členové pracují kooperativně na dosažení společných cílů. Vztahy jsou stabilizované, stejně jako efektivní chování ve prospěch celku.
- **Ukončení** – je fází rozchodu. Členové se uvolňují ze sociálně emocionálních vazeb a aktivit zaměřených na plnění úloh skupiny.

Matoušek (1999, s. 107-108) popisuje terapeutické skupiny v ústavním zařízení: *„Skupiny, do nichž klienti docházejí v rámci ústavní péče, se liší od ambulantních skupin mimo jiné v tom, jaký „materiál“ je během nich zpracováván. Klienti ústavu žijí v ústavu, který je jejich „domovem“, bývají obklopeni stále týmiž lidmi, s nimiž jsou ve dne v noci (zpracováváný materiál je tedy z prostředí ústavu). Klienti ústavu se mohou vyhýbat tématům, která by je ukázala v nepříznivém světle, případně by mohla vyvolat sankce od personálu. Skupiny se tedy snadno mohou stát pouze jakousi hrou na terapii.“*

Skupina může mít vliv na rozhodování jedince. Výrost (2008, s. 332-333) dodává: *„Stává se, že po diskusi ve skupině na určité téma, může mít člověk odlišný názor, než se kterým do diskuse vstupoval. Příčinou jsou nové argumenty, které se během diskuse dozvěděl.“*

Janský (2004, s. 126) upozorňuje na nebezpečí šikany v podmínkách ústavní výchovy: *„Často se projevuje formami ritualizovaného vítání „nováčků“. V mnoha zařízeních bývá bohužel šikana podporována rezignací pedagogických pracovníků na důsledné řešení kázeňských problémů a pouze formálním zvládnutím situace, který umožňuje silným, dominantním agresorům za respektování vnějších pravidel, záměrně používat sílu pro vyjádření své převahy prostřednictvím forem šikany.“* (Janský, s. 126)

V prostředí dětského domova se školou by si terapeut měl uvědomit odlišnou charakteristiku skupiny a zařadit vhodné terapeutické metody. Pedagogičtí pracovníci by měli projevit empatii vůči klientům a důkladně rozebrat s klienty vzniklé situace.

6.2 Vztah mezi personálem zařízení pro výkon ústavní výchovy a klientem

Vztah mezi dítětem, mladistvým a odborníkem je základní, nosnou částí každé práce s nimi. Labáth (2001, s. 113) zmiňuje, že práce s mladými lidmi s rizikovým chováním, není jednoduchá. Vyžaduje od pracovníka věcnost a nesentimentalitu. Podle jeho názoru mají tito mladí lidé dostatečné zkušenosti s dospělými apelujícími na morálku a racionalitu. To ovšem na mladého člověka podle jeho názoru působilo jako domlouvání či výčitky, které tento člověk neakceptoval. Podle Labátha (2001, s. 113) je nejdůležitější postoj, který respektuje názory mladého člověka.

Slomek (2009, s. 32) uvádí: „*Výchovný proces v etopedické smyslu definujeme jako pedagogickou činnost, zaměřenou na postupné odstraňování poruch chování, tlumení projevů efektivitu u obtížně vychovatelných jedinců. Je to proces záměrný, cílený, řízený. Má své zákonitosti, své prostředky, formy a metody. Obvykle začíná eliminací (odstraňováním) patologických vlivů – vyjmutím z původního (nevhodného) prostředí.*“

Úlohou prvního kontaktu není podle Labátha (2001, s. 113) okamžitě zaujímat výchovné postoje, ale zabezpečit podmínky pro rozvoj vztahu. K výchovnému působení dojde časem a nemusí to být pouze prostřednictvím slov, protože kvalitní vztah znamená, že dospělý se stane oporou, garantem bezpečí, někdy i vzorem a důvěryplný vztah umožní, aby mladý člověk sám z vlastních zdrojů nastolil pozitivní změny, tvrdí Labáth (2001, s. 113)

Ústavní výchova má podle Janského (2014, s. 122) svoje nezastupitelné místo ve společnosti. Pracují v ní lidé, mající vřelý vztah k dětem a umožňují jim často poprvé prožít vztah důvěry k dospělému člověku.

Při nutnosti ústavního umístění dítěte či dospívajícího je dle Labátha (2001, s. 112) pro dlouhodobější pobyt vhodnější ústav s otevřeným systémem, který umožňuje osobní kontakt, minimalizuje úskalí ústavního systému a blíží se přirozenému životu za hranicemi ústavu. „*Otevřený systém umožňuje souhrn rozličných aktivit podle potřeb jedince, ulehčuje kontakt s rodinou. V nezbytných případech může umístění dítěte do ústavu začínat v uzavřené instituci, optimálně s výhledem přechodu do otevřených typů, případně s možností podmíněného propuštění a s přechodem do ambulantních podmínek,*“ konstatuje Labáth (2001, s. 112).

Dále Janský (2014, s. 122) ve své publikaci srovnává pedagogické pracovníky s pracovníky vězeňské ostrahy, ovšem podle něj nejsou pracovníci školských zařízení kvalifikačně připraveni pracovat v závažných krizových situacích ohrožujících jejich zdraví a život, vyplývajících z práce s nebezpečnými agresory.

Janský (2014, s. 122) také tvrdí, že předpokladem úspěšnosti poskytované péče je přítomnost kvalifikovaného, odborně připraveného a motivovaného personálu v zařízeních, kam jsou děti umísťovány a schopnost a kompetentnost soudů rozhodovat v těchto kauzách.

Pávková (2002, s. 139) dodává: „Úspěchy nebo selhání ústavní výchovy závisejí nejen na profesionalitě pedagogických pracovníků, ale více než jinde na vztazích k dětem, které jsou jim svěřeny do výchovné péče.“

Vychovatel

Vychovatel ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy tráví s klienty většinu jejich volného času. Škoviera (2007, s. 109) zmiňuje: „Vychovatel v institucích náhradní výchovy nesupluje rodiče. Jeho funkce je spojená jednak s organizací skupinového života, v níž by měly být vyváženy skupinové a individuální zájmy dětí, jednak v přijetí dítěte i s jeho individuálním životním traumatem. Provádí dítě během jeho vyrovnávání se s minulostí, při řešení jeho aktuálních problémů i při hledání východisek do budoucnosti“.

Janský (2004, s. 123) poukazuje na určitá úskalí systému týkající se personálního obsazení instituce: „Častým úskalím je dosažení jednotného přístupu všech pedagogických pracovníků, podílejících se na činnosti komunity. Systém pravidel, požadavků i hodnocení dětí, včetně konsistence aplikace důsledků chování, je účinný pouze za předpokladu, že je jednotný a založený na vzájemné podpoře jednotlivých pracovníků. Je veden základním principem, že každý je odpovědný za své chování a na základě své volby musí přijmout i důsledky, které zákonitě následují. Svou jednotnou aplikací nedovoluje dětem od důsledků svého chování utíkat, rozvíjí jejich sebekontrolu a je tak účinnou metodou jejich sociálního učení.“

Jak jsme zmínili výše, v dětském domově se školou je velmi důležitý jednotný systém pravidel, kterým se budou řídit všichni pedagogičtí pracovníci a v důsledku toho i klienti.

Jak vidno výše, existuje poměrně jasný teoretický rámec toho, co je předmětem realizace a uplatnění ústavní výchovy směrem k pozitivním změnám v psychosociálním rozvoji jedince. Je rovněž zřejmé, kdo, jak a čím má k tomuto naplnění přispívat a že spoluzodpovědný je jistě i dospívající, jakožto klient zařízení ústavní výchovy. Úvodní kapitoly zohledňovaly převážně stanoviska a aspekty odborníků z teorie i praxe ústavní výchovy. Právě vzhledem ke skutečnosti, že klient je významný činitel ústavní výchovy, považujeme za smysluplné zjistit a předložit informace o tom, jak se na život v jejím rámci dívají a jak jej hodnotí ti, kteří tímto typem výchovy prošli.

7 Výzkumné šetření

Realizovali jsme vlastní výzkumné šetření, které bylo zaměřené na retrospektivu zkušenosti bývalých klientů ústavní výchovy s pobytem v takovém zařízení. Vzhledem k charakteru tématu a cíli práce jsme zvolili kvalitativní design, který je podrobně, včetně výsledků, představen v následujícím textu.

7.1 Specifikace cíle práce ve výzkumném šetření a teoretická východiska

Cíl práce byl ve výzkumném šetření specifikován do zjištění zkušeností bývalých klientů ústavní výchovy s životem v tomto zařízení.

Teoreticky jsme vycházeli z pojetí ústavní výchovy jako sféry jistoty pro dítě vs. ochrany společnosti. Ústavní výchovou byl myšlen dočasný nebo trvalý domov pro klienta. V zařízení tedy v dětském domově se školou jsou umístěni klienti ve věku od 12 do 18 let (výjimečně do 19let), proto jsme teoreticky vycházeli z adolescence, jako vývojového období. Tito klienti jsou do zařízení umístěni z důvodu dysfunkce jejich rodiny a následného porušování společenských norem klienty samotnými. Teoretickou oporou bylo dále pojetí prostředí dětského domova se školou, který má svá specifika a na klienta působí. Mezi specifika prostředí dětského domova se školou patří například vnitřní řád, který vymezuje limity chování, vliv skupiny dětského domova na jedince (klient je součástí skupiny, která mu nahrazuje domov). Dalším specifíkem je vztah mezi personálem tohoto zařízení a klientem, nabídka aktivit dle potřeb klienta a umožnění kontaktu s rodinou.

Zajímalo nás, jak toto hodnotí samotní mladí lidé, kteří byli klienty ústavní výchovy, zajímala nás reflexe jejich zkušenosti s životem v tomto zařízení.

7.2 Formulace vědecko-výzkumného předpokladu, výzkumného problému a jeho transformace do hlavní výzkumné otázky

Předpokládáme, že většina klientů hodnotí život ve školském zařízení pro výkon ústavní péče negativně a dále se domnívám, že pociťují křivdu.

Na základě výše zmíněného a v souvislosti k cíli práce byl stanoven výzkumný problém: retrospektiva života v zařízení pro výkon ústavní výchovy. Tento byl následně transformován do hlavní výzkumné otázky.

Na začátku každého výzkumu si musí výzkumník určit hlavní cíl práce a položit si výzkumnou otázku. Pro zpracování tématu této práce jsme se rozhodli

použít formu kvalitativního výzkumu, který ve své podstatě umožňuje nahlížet na výzkumný problém z hlubšího hlediska. Kvalitativní výzkum také umožňuje v průběhu šetření cíl měnit, ale stále slouží k nasměrování celého výzkumu.

Jak bylo zmíněno výše, cílem našeho výzkumu bylo zaměřit se na zkušenosti bývalých klientů dětského domova se školou s pobytem v tomto zařízení. Snažili jsme se o pochopení jejich pohledu na život v této instituci. Domníváme se, že klienti samotní jsou nejdůležitějšími aktéry ústavní výchovy.

Hlavní výzkumná otázka zní v souladu s cílem práce a v úzké návaznosti na výzkumný problém následovně: Jaká je retrospektiva zkušeností bývalých klientů s životem v rámci ústavní výchovy? Analýzou rozhovorů jsem se snažili najít na tuto otázku odpověď. Hlavní výzkumnou otázku v plné šíři sytí dílčí výzkumné otázky - směřované k aspektům života klientů ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy.

DVO1: Jaké jsou zkušenosti bývalých klientů ústavní výchovy s příchodem do tohoto zařízení?

DVO2: Jaké jsou jejich zkušenosti s adaptací na pobyt?

DVO3: Jaké jsou jejich zkušenosti s prostředím jako takovým, které je obklopovalo?

DVO4: Jaké jsou jejich zkušenosti s mezilidskými vztahy v průběhu ústavní výchovy při samotném pobytu a vně zařízení?

DVO5: Jak klienty z jejich pohledu pobyt v ústavní výchově ovlivnil?

Úkolem výzkumu bylo získání pohledu na ústavní výchovu z perspektivy jejich klientů, konkrétně zkušenosti v dětském domově se školou - vnímání příchodu do tohoto zařízení, zkušenosti s DDS jako určitým specifickým prostorem/místem, zkušenost s mezilidskými vztahy, subjektivní hodnocení vlivu pobytu v dětském domově se školou na ně jakožto na klienty.

Hendl (2012, s. 50) uvádí: „*Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednájí určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.*“ Domníváme se proto, že kvalitativní paradigma výzkumu je odpovídající nástroj pro zvolené téma. Konkrétně jsme se rozhodli pro interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA), protože jak píše Kostínková a Čermák (in Řiháček, Čermák, 2013, s. 9): „*Výzkumným fokusem*

interpretativní fenomenologické analýzy je porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu.“

Jak uvádí Hendl (2012, s. 47): *„někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií.“* Každopádně jak Hendl (2012, s. 47) také tvrdí: *„kvalitativní výzkum postupně získal v sociálních vědách rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu.“*

Kvalitativní výzkum se, na rozdíl od kvantitativního, nesnaží získaná data měřit a kvantifikovat, nejedná se o data číselná a tvrdá, ale o uchopení a popis souvislostí s vztahů. Jak uvádí např. Gavora (2000, s. 142): *„Kvalitativní výzkumná orientace představuje odlišný, v jistém smyslu protikladný způsob výzkumu, než je kvantitativně orientovaný výzkum.“*

Poměrně ucelenou a velmi dobře zpracovanou podstatu kvalitativně orientovaného typu výzkumu předkládá Hendl (2012, s. 50): *„Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku, na explicitní a implicitní pravidla, která fungují v dané oblasti.“* Mimo jiné výhody, které kvalitativní výzkum přináší, bychom zdůraznili jednu za všechny, kterou také ve své publikaci zmiňuje Hendl (2012, s. 51): *„Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případu. Nezůstáváme na jejich povrchu, prováníme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky.“*

Metodu IPA jsme zvolili mj. kvůli většímu prostoru pro kreativitu a svobodu výzkumného šetření. Jak píše Kostínková a Čermák (in Řiháček, Čermák, 2013, s. 9): *„Jeví se jako vhodná perspektiva, z níž můžeme pohlížet na kvalitativní data, jestliže chceme popsat a interpretovat způsob, jakým nositel zkušenosti, která nás zajímá, přisuzuje této zkušenosti význam.“*

7.3 Etika výzkumného šetření

Aspekty týkající se tématu ústavní výchovy, které jsme ve výzkumu zjišťovali, jsou velmi citlivé a osobní. Proto jsme participantům museli zajistit pocit bezpečí, soukromí a diskrétnosti. Každý výzkum má naplnit své etické zásady, které jsme se snažili dodržovat. Miovský (2006, s. 280) zmiňuje obecné pravidlo: *„výzkum smí být proveden pouze s osobami, které k účasti na něm udělily tzv. informovaný souhlas.“*

Tento informovaný souhlas jsme před začátkem výzkumu získali od všech participantů. Informovaný souhlas je uveden v příloze B.

Nejprve jsme participanty seznámili s výzkumným záměrem a zároveň jsme je ujistili, že jejich osobní údaje, jejich data ani další skutečnosti sdělené při výzkumném šetření nebudou sděleny třetí osobě a bude s nimi naloženo jako s důvěrnými a privátními údaji. Toto jsme zabezpečili dále využitím pouze obecných informací o participantech jako osobách tak, aby nebylo možno je identifikovat. Samozřejmě jsme je seznámili s cílem svého šetření a použitím jejich odpovědí ve své diplomové práci. Participantů byli také ubezpečeni, že nahrávka poskytnutého rozhovoru bude po přepsání smazána a zůstane pouze tištěná forma, která bude k dispozici na dvou místech – u autorky a vedoucí práce. Z tohoto důvodu nejsou doslovné přepisy rozhovorů součástí příloh práce a v textu je využito pouze výzkumně nosných částí. Miovský (2006, s. 283) píše: *„výzkumník při jakékoli vědecké činnosti musí zajistit, aby k získaným datům neměli přístup neoprávněné osoby, aby data byla využita pouze k účelu, k jakému byla získána.“* Participantů souhlasili s využitím fragmentů rozhovoru, připustili přímé citace jejich autentických sdělení, parafrázování a interpretaci (toto jim bylo ve stručnosti objasněno). Abychom předešli riziku zkreslení výpovědi spojeného neporozuměním sdělení, přepisy rozhovorů obdrželi participantů ke čtení. Neshledali jsme se s zásadními výhradami, byly provedeny drobné korekce a upřesnění. V neposlední řadě jsme si byli vědomi, že rozhodnutí participantů se může v průběhu realizace interview změnit, proto byli na začátku upozorněni na možnost kdykoli v průběhu rozhovoru z jejich strany ukončit spolupráci. Nikdo z účastníků výzkumu této možnosti nevyužil.

Pro ověření dobrého porozumění otázkám jsme využili prvotního ověřování – pilotně jsme realizovali jeden rozhovor. Tento rozhovor posloužil pouze pro fázi „předvýzkumu“ a nebyl v další, již samotné výzkumné fázi využit.

7.4 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru nám tato metoda nabídla možnost doptat se na nejasnosti při výpovědi participantů. Kdybychom naopak zvolili nestrukturovaný rozhovor, mohlo by se stát, že bychom nezískali od každého participantů obdobná data. Proto byl pro nás polostrukturovaný rozhovor vhodným kompromisem. Měli jsme připravené přesně dané otázky, jejichž pořadí jsme mohli měnit, což umožnilo dostatek prostoru

pro vyjádření participanta a výzkumníkovi tímto byla zajištěna možnost klást průběžně doplňující a zpřesňující otázky.

Před vstupem do terénu jsme vytvořili soubor otázek, které jsme pokládali participantům. Hendl (2012, s. 169) doporučuje začít s otázkami, které jsou zaměřeny na skutečnost, současné aktivity, jedná se o podporu dotazovaného, aby hovořil popisně. Před začátkem samotného rozhovoru jsme vždy zjistili, kde participant v současné době žije (pokud nebydlel v domě na půli cesty) a jak dlouho žil v dětském domově se školou.

Otázky, které jsme si před vstupem do terénu připravili, jsou následující:

- Vyprávějte mi svůj příběh o tom, jak jste se dostal do past'áku. Jaké jsou Vaše zkušenosti s pobytem v tomto zařízení?

(Po položení první otázky jsem případně pokládala další, pokud jsem se nedozvěděla vše, co jsem potřebovala zjistit.)

- Jak dnes vnímáte umístění do zařízení ústavní výchovy a příchod samotný?
- Jak jste se cítil první dny v dětském domově se školou?
- Co vás v domově bavilo, co se vám tam líbilo?
- Co vás tam naopak nebavilo, co se Vám nelíbilo?
- Co pro Vás bylo v domově důležité?
- Co Vám pomáhalo?
- Co Vám pobyt ztěžovalo?
- Jak byste ohodnotil vychovatele a program?
- Jak fungoval v domově systém trestů a odměn?
- Co byste na domově změnil a proč?
- V čem Vás dětský domov se školou obohatil, co Vám dal, jak Vás ovlivnil?
- Co Vám naopak vzal?
- Jak Vás dětský domov se školou připravoval na běžný život?
- Co jste cítil, když jste opouštěl domov?
- Jak dnes hodnotíte čas strávený v dětském domově se školou?

7.4.1 Výběr vhodných participantů

Výběr vzorku probíhal čistě záměrně. „Záměrný výběr vzorku je zřejmě nejrozšířenější metodou výběru, s jakou se při aplikaci kvalitativního přístupu setkáváme“, jak uvádí Miovský (2006, s. 135). Znamená to, že „kritériem výběru je právě vybraná (určená) vlastnost (či projev této vlastnosti) nebo stav (např.

příslušnost k určité sociální nebo jiné skupině)“ (Miovský, 2006, s. 135). V případě tohoto výzkumu se jednalo o bývalé klienty dětského domova se školou bez ohledu na věk, etnikum a původně i pohlaví participantů. (Během výzkumného šetření jsme změnilí názor na faktor pohlaví, vysvětlíme níže.)

Měli jsme stanovená kritéria při výběru participantů. Mezi tato kritéria patřilo: pobyt v dětském domově se školou minimálně tři roky, trestní bezúhonnost po odchodu z DDŠ, zakotvení v životě po skončení ústavní výchovy, různé bydliště, mužské pohlaví. Původně jsme si jako kritérium stanovili různé pohlaví, ale při analýze rozhovorů s dívkami jsme zjistili, že mají jiný náhled na pobyt v dětském domově se školou. Proto jsme výběr participantů zúžili na chlapce. Kritérium pobytu v zařízení minimálně tři roky jsme stanovili z toho důvodu, abychom získali pohled člověka, který se důkladně seznámil s chodem instituce. Trestní bezúhonnost je důležitá proto, abychom ukázali, že trestná činnost byla přerušena nejen během pobytu v DDŠ, ale i po opuštění tohoto zařízení. Zakotvení v životě je důležité, abychom ukázali, že participant má své místo ve společnosti a je možné ho zastihnout v místě bydliště. Dle těchto kritérií jsme vybrali šest mladých mužů (a původně i dvě dívky), kteří byli klienty dětského domova se školou. Všem participantům jsme změnilí jména, rozhovory jsme tedy uskutečnili s bývalými klienty ústavní výchovy, pro účely výzkumu s jejich souhlasem pojmenovanými jako Tomáš, Ondřej, Adam, Jiří, Ivan a Jakub.

7.4.2 Metoda analýzy dat – interpretativní fenomenologická analýza

Dle zvolené strategie jsme získaná výzkumná data po provedení rozhovorů, jejich transkripci z audio záznamu a podrobení rozboru analyzovali. Na základě této analýzy jsme se pokusili odpovědět na stanovenou výzkumnou otázku: Jaké jsou zkušenosti bývalých klientů s životem v rámci ústavní výchovy? Výzkumnou strategii a postupy uvádíme v následujícím textu.

K vyhodnocování získaných dat jsme se inspirovali metodou IPA. V případě této práce se domníváme, že je výzkumná strategie zvolena vhodně, protože jsme zkoumali zkušenosti určité populace lidí. Interpretativní fenomenologická analýza má svá pravidla a fáze, které je potřeba při analýze dodržovat.

Počáteční fází byla samozřejmě vhodně zvolená výzkumná otázka, v níž je zmíněna určitá část populace (bývalí klienti dětského domova se školou) a jejich zkušenosti. Následovalo opakované čtení textu, jak píše Kostínková a Čermák (in

Řiháček, Čermák, 2013, s. 26) „*abychom se dostali do „kůže“ respondenta.*“ Poté jsme začali zaznamenávat počáteční komentáře na levou stranu textu. Tyto komentáře měly různou povahu – deskriptivní, lingvistickou a konceptuální. Ukázka těchto komentářů je uvedena v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 Ukázka deskriptivních, lingvistických a konceptuálních komentářů

<p>Lingvistické - špatný dětství, v DDŠ-ku Konceptuální – Jak špatné?</p> <p>Deskriptivní – opakované pobyty mimo domov</p>	<p>„<i>No tak já sem byl v DDŠ-ku vlastně protože sem měl špatný dětství s mámou a prostě s rodinou a tak a zkušenosti sem měl už dřív, byl sem v <u>klokánku</u> v Pardubicích a byl sem ještě v Hradci Králové v <u>diagnostickém ústavu.</u></i>“</p>
---	--

Další fází bylo rozvíjení vznikajících témat. Museli jsme redukovat počáteční poznámky do témat zachycujících esenciální kvalitu toho, co se objevilo v textu. Pracovali jsme spíše s počátečními poznámkami než s přepisem textu. Někdy jsme používali abstraktnější pojmy, někdy jsme použili stejné termíny jako v počáteční fázi. Tato témata jsme potom psali na pravou stranu textu (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2 Ukázka vynořujících se témat

<p>DDŠ učí, jací jsou lidé, a připravuje na realitu</p> <p>Chybí čas s nevlastní rodinou</p> <p>Možnost být s matkou</p> <p>Lingvistický – něco pro a něco proti</p> <p>Konceptuální – co znamená být normální?</p>	<p>„<i>Třeba se zkušenostma, jaký lidi jsou. A že život není peříčko. Ale jinak nevím, čím by mě ovlivnil.</i>“</p> <p>„<i>Vzalo. No vlastně ten čas, kdy jsem mohl bejt s nevlastní rodinou. Ale zase kdybych tam nebyl, tak bych teď nemoh bejt s mamkou. Takže něco pro a něco proti.</i>“</p> <p>„<i>Že nás tam učili o sebe dbát, chovat se slušně, nebejt drzý. A <u>bejt normální, v pohodě.</u> Takže všechno s rozumem a takhle.</i>“</p>	<p>DDŠ učí obezřetnosti a připravuje na realitu</p> <p>DDŠ bere čas s nevlastní rodinou</p> <p>Možnost být s matkou</p> <p>DDŠ učí používat rozum</p> <p>Nabízí limity chování</p>
---	---	--

Pocity očekávání a strachu	<i>„Tak já jsem se hrozně těšil, že budu bydlet blízko u mámy, že budu mít tu volnost. Ale trochu jsem se i bál, co mě čeká a tak.“</i>	Očekávání, radost, strach
DDŠ učí smysluplně trávit čas	<i>„Tak hodně jsem se naučil, jak trávit ten čas. A taky jsem rád, že jsem tam poznal nové lidi.“</i>	DDŠ učí smysluplně trávit čas Seznámení se s novými lidmi
Noví lidé		

V další fázi jsme hledali souvislosti mezi tématy. Vytvořili jsme si seznam témat, který je uveden vždy na začátku jednotlivých analýz rozhovorů. Nehrála roli četnost výskytu témat, nýbrž jejich bohatost, což vyplývá z principů IPA. Výsledkem této fáze byl seznam nadřazených témat s podtématy (v analýze nazváno rozdělení témat do skupin). Dalším krokem byla tvorba myšlenkových map v programu na stránce mindmapfree.com. Díky těmto mapám se objevila souvislost mezi jednotlivými tématy. Mapy jsou součástí jednotlivých rozhovorů a nachází se za rozdělením témat do skupin. Následoval popis výsledků analýzy rozhovoru. Po této fázi jsme mohli přejít k dalšímu rozhovoru a opakovat u něj všechny výše popsané fáze. Po analýze všech rozhovorů jsme hledali témata, která se opakovala v různých rozhovorech.

8 Interpretace výzkumných zjištění

Na tomto místě představujeme výsledky výzkumného šetření, které se skládají ze seznamu vynořujících se témat, rozdělení témat do skupin a analýzy jednotlivých rozhovorů s respondenty.

8.1 Rozhovor s Tomášem

Tomášovi je 19 let. V dětském domově se školou strávil necelé čtyři roky, byl zde od čtrnácti let. V současné době žije asi dva měsíce s biologickou rodinou. Rozhovor jsme uskutečnili na neutrální půdě – v kavárně.

• Témata vynořující se v rozhovoru

Špatné dětství

Od dětství střídavě doma a v ústavní péči

Prožívání nejistoty

Ocenění a akceptace řádu a pravidel

Význam dostatku podnětů

Rozvoj zájmů (koníčků)

Přístup vychovatelů ke klientům

V pašáku neznamená doma

Množství aktivit

Význam vzdělání

Osvojení si jiných vzorců chování

Vědomí vlastní hodnoty

Být lepší pro sebe i pro druhé

Význam odměny za odvedenou práci

Podpora rodiny

Nedostatek pravidelných odjezdů

Nutnost zůstat v zařízení

Odměna odjezdů domů (s překážkami)

Význam přípravy do života

Uvědomění si důsledků svého chování

Vzájemné porozumění mezi respondentem a vychovatelem

Změna přístupu některých vychovatelů

Materiální zabezpečení je dostačující

Význam DDŠ pro rozšíření obzorů
Poučení se z vlastních chyb
Význam vlastní odpovědnosti
DDŠ bere čas, rodinu, kamarády a problémy
Pozitivní zpětná vazba respondenta k DDŠ
Význam zkušeností v bezpečném prostředí
Vychovatel = vzor
Divný pocity při odchodu
Význam přípravy na život (studium a zkušenosti)
Absence mámy a táty
Vychovatel je práce
Bez možnosti volby, nutnost být tam

- **Rozdělení témat do skupin**

Před umístěním

- Špatné dětství
- Od dětství střídavě doma a v ústavní péči

Jistota, řád a pravidla

- Ocenění a akceptace řádu a pravidel
- Odměna odjezd domů (s překážkami)
- Uvědomění si důsledků svého chování
- Poučení se z vlastních chyb
- DDŠ bere rodinu, kamarády, problémy
- Význam vlastní odpovědnosti
- Význam přípravy na život (studium a zkušenosti)

Zájmy a koníčky

- Význam dostatku podnětů
- Rozvoj zájmů (koníčků)
- Množství aktivit
- Význam DDŠ pro rozšíření obzorů

Význam zkušeností v DDŠ

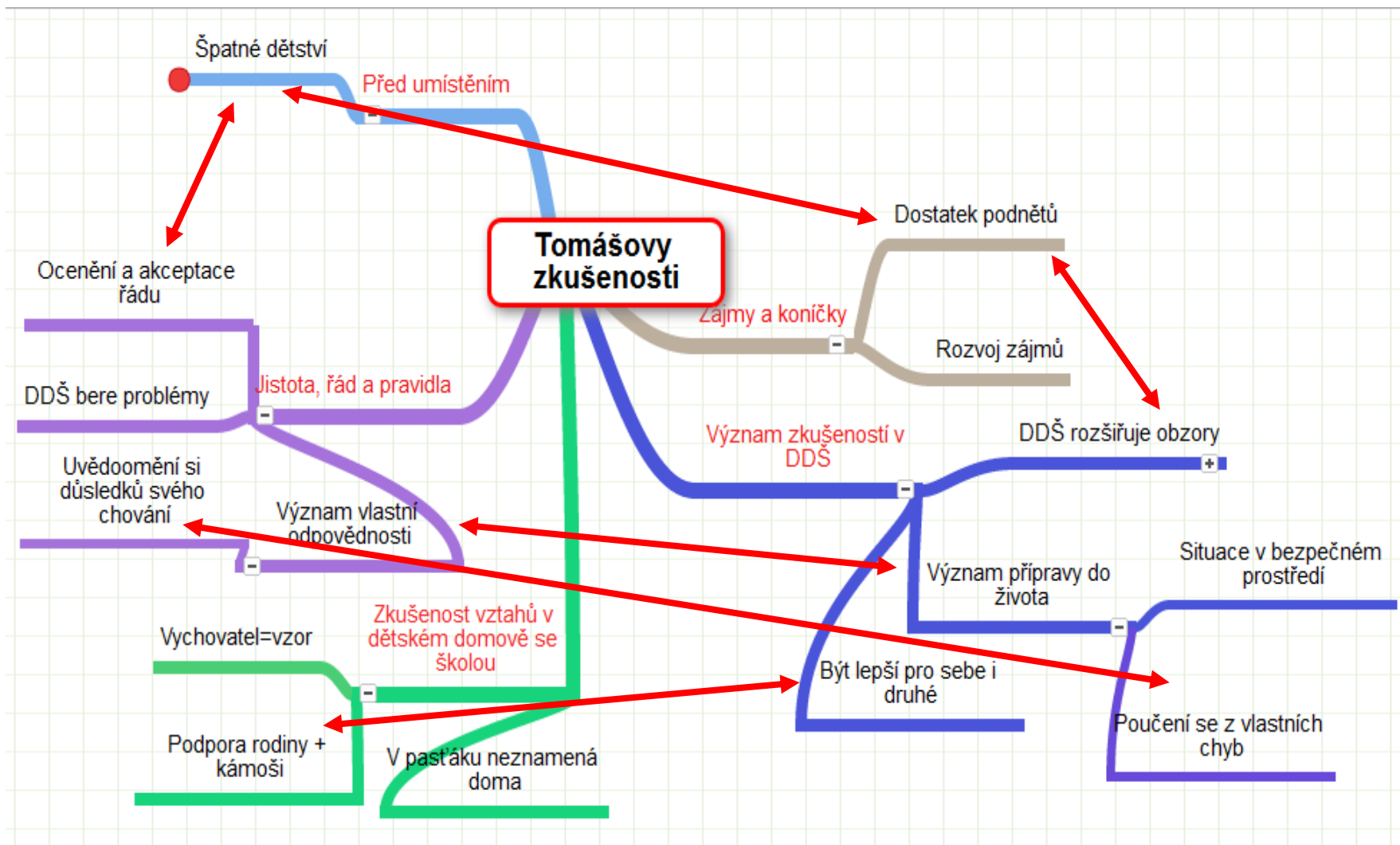
- Osvojení si jiných vzorců chování
- Být lepší pro sebe i pro druhé
- Význam přípravy do života

- Význam DDŠ pro rozšíření obzorů
- Poučení se z vlastních chyb
- Význam zkušeností v bezpečném prostředí
- Vychovatel = vzor
- Význam přípravy na život (studium a zkušenosti)

Zkušenost kvalitních vztahů v dětském domově se školou

- Špatný dětství
- Nejistota
- Přístup vychovatelů
- V past'áku neznamena doma
- Zlepšovat se v očích druhých
- Podpora rodiny + kámoši
- Vzájemné porozumění mezi participantem a vychovatelem
- Změna přístupu některých vychovatelů
- Úspěch sourozence v DDŠ
- Vychovatel = vzor
- Absence mámy, absence táty
- Vychovatel je práce

Myšlenková mapa rozhovoru s Tomášem



- **Analýza rozhovoru**

Před umístěním

Tomáš se dostal do dětského domova se školou ve čtrnácti letech. „...protože jsem měl špatný dětství s mámou a prostě s rodinou...“ Před umístěním do dětského domova se školou byl v dětském diagnostickém ústavu a před tím strávil nějaký čas v klokánku.

Jistota, řád a pravidla

Téma řádu a pravidel, která nabízí participantovi určitou jistotu, prostupuje dalšími tématy. Neuvažujeme o tomto tématu jako o ústředním, protože to není povaha IPA. Tomáš mluví o pravidlech a řádu otevřeně, uvědomuje si jejich přítomnost během jeho života v DDS „*Tak líbil se mi tam ten režim. Jsou tam pravidla, který se musej dodržovat. Že si každé nedělá, co chce, ale musí dodržovat ten režim a podle toho se to tam odvíjí, různé výhody...*“

Můžeme si všimnout toho, že pro Tomáše byl důležitý kontakt s rodinou. Ačkoliv řád v DDS fungoval, pravidelné odjezdy domů se odvíjely od jeho chování jen částečně, záleželo ještě na mnoha faktorech, které mu buď umožňovaly, nebo neumožňovaly odjet za rodinou. „...záleží, jak je to doma finančně a musí to schválit sociálka, kurátor a tak.“

Dalším stěžejním momentem je uvědomění si důsledku svého chování. Právě díky nastaveným limitům si Tomáš uvědomil, co z jeho chování vyplývá. Z jeho vyprávění je patrné, že se snažil zmíněné hranice posunout, ale postupně si uvědomil, že pro něj bude lepší, když je bude akceptovat. „...hodně velká blbost, uvědomil jsem si, že když budu pokračovat, tak mě převezou do jiného ústavu, kde to budu mít třeba 150 kilometrů domu.“

Tomáš uznává, že ho pobyt ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy ovlivnil. Naučil se hledat vlastní chyby, uvědomit si je a zvládat situaci v klidu. K hledání vlastních chyb mu pomohl řád, který v DDS fungoval. „...když sem něco proved, já sem musel přijít na tu chybu, uvědomit si, že sem to udělal já tu chybu...naučili mě řešit ty věci v klidu.“

Dalším klíčovým okamžikem je moment, kdy Tomáš vypráví, co mu pobyt v zařízení vzal. Částečně pojal tuto otázku v negativním slova smyslu, ale v závěru zmínil, že mu vzal problémy, což je podle mého názoru výjimečný okamžik. Tomáš si uvědomil, že pobyt mu vzal významné množství problémů, se kterými by se mu těžko

žilo. „...když sem byl doma, d'ál sem problémy s klukama, takže mi vzali vlastně ty problémy a tak, takže je spoustu věcí, ale já sem za to rád.“

Tomáš zmiňuje, že díky DDS si dodělal střední školu, kdyby byl doma, tak by si ji nedodělal. Proč by si ji doma nedodělal? Z jeho výpovědi je zřejmé, že by ho stáhli kamarádi. Ale jak by se jim to povedlo? Chyběl doma řád a pravidla? Jako druhou variantu svého možného neúspěchu udává finanční situaci v rodině. „...kdybych byl doma, tak bych asi pravděpodobně ani školu nedodělal, protože by mě stáhli kamarádi a za druhý bych asi na to neměl finančně, protože bysme na to neměli.“

Během celého rozhovoru se objevovalo téma pravidel a řádu při pobytu v dětském domově se školou. Pro Tomáše bylo toto téma důležité, díky řádu získal nové zkušenosti, dostal nové příležitosti. Vnímali jsme, že díky řádu a pravidlům pociťoval jistotu. A zdá se, že i bezpečí, když věděl, co přesně bude následovat, když zjistil, jaké mohou být důsledky jeho chování.

Zájmy a koníčky

Význam volnočasových aktivit v dětském domově se školou je pro Tomáše velký. Už na začátku rozhovoru zmínil sportovní akce, které se mu líbily. „*To se mi tam líbilo...různý sportovní akce.*“ Další zmínkou je, že se naučil různým dovednostem, které ho bavily. Sport a hudba pro něj měly při pobytu v zařízení hlubší význam, naučil se smysluplnému trávení volného času. „*Tak hrál jsem futsal, fotbal, tenis... a doted' hraju na kytaru, na bicí.*“ „*...věcma, který jsem dřív neuměl, prostě ty sporty, to jsem vůbec neuměl a naučil jsem se tam hrát na kytaru, na bicí.*“

Tomáš celkově oceňuje, že bylo v DDS dost aktivit. „*...ale já to беру tak, že oni s náma furt něco dělali a tak.*“ Je možné, že mu doma chyběl dostatek podnětů? Trávil čas s kamarády proto, že mu nikdo z rodiny nenabídl lepší variantu?

Význam zkušeností v DDS

Dalším tématem, které prolíná celý rozhovor je téma zkušeností. Samozřejmě, že pobyt ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, je sám o sobě velkou zkušeností a Tomáš si ji plně uvědomuje. „*...učit se ty věci, se kterýma mám problémy, například chování, agresivita...*“ Tomáš uznává, že na sobě pracoval a zmiňuje - ač velmi obezřetně - svůj pokrok. „*...myslím si, že jsem udělal asi pokrok.*“ Pro Tomáše bylo v DDS důležité dodělat si školu, aby získal lepší pracovní místo a byl lepší pro ostatní lidi kolem sebe. Souvisí to s uznáním okolí, kterého se mu tak málo dostávalo? „*...no lidi se na mě budou koukat jinak, žejo.*“

V další části rozhovoru Tomáš říká: „...*chápu, že se snažili nás na něco připravit.*“ Ale na co konkrétně? V tomto momentě jsme měli z jeho vyprávění pocit, že byl přesycen. Že najednou pro něj bylo všech těch zkušeností, příprav na život nějak hodně. „...*ale prostě když nás to nebavilo, tak není důvod, aby nás do toho nutili...*“

Tomáš bezpochyby získal v DDŠ nové zkušenosti, které ho obohatily. „*Zkušenostma, různýma věcmá, který jsem dřív neuměl... Obohatil mě strašně moc...Zkušenosti, prostě rady do života a tak.*“ Dětský domov se školou naučil Tomáše poznávat svoje chyby a poučit se z nich, což jsme vnímali z vyprávění my, ale především to vnímal Tomáš. „...*ovlivnil mě strašně moc, když jsem něco proved, já jsem musel přijít na tu chybu...*“

Vychovatele Tomáš vnímal jako nedílnou součást zařízení, byl to člověk, který ho hodně naučil a který mu předával své zkušenosti. „...*vychovatelé nám dali prostě ty zkušenosti, co měli oni, co prožili, těch zkušeností tam bylo strašně moc a hrozně nám to dalo.*“ I v poslední části rozhovoru Tomáš opět říká, že mu pobyt „...*hrozně dával do života...*“, čímž mi dává najevo, že zkušenosti získané v DDŠ jsou pro jeho život významné.

Význam kvalitních vztahů v dětském domově se školou

Důvodem umístění dítěte do zařízení ústavní výchovy často bývá dysfunkčnost biologické rodiny. I Tomáš nám vyprávěl, že měl „...*špatný dětství s mámou a prostě s rodinou...*“ Můžeme jen hádat, co se skrývá za jeho zkušeností jménem „špatný dětství“. Když přišel do DDŠ, nikoho tam neznal. Vnímali jsme, jaké pocity při příchodu zažíval, především to byla nejistota. Ale vzápětí dodává: „...*no nějak jsem si tam zvyknul, ty lidi mě přijali vcelku dobře.*“ Tomáš měl v DDŠ i sourozence (bratra) a také „kámoše“. „...*měl jsem tam i bráchu, takže ten mě taky držel nad vodou a pak ty kámoši, kterejm jsem věřil...*“ Všimli jsme si, že bratr byl pro Tomáše důležitý, bohužel o jejich vztahu jsme se podrobnosti nedozvěděli.

Několikrát během rozhovoru jsme se dotkli tématu týkajícího se přístupu vychovatelů ke klientům. Tuto zkušenost participanta jsme vnímali jako významnou. Nepůsobila zcela negativně, ale bylo zřejmé, že pro Tomáše byla ohrožující. Je možné, že snahu vychovatele nahradit mu rodiče, vnímal jako útok na jeho pocit jistoty, bezpečí. „...*nechovali se špatně, ale mohli by se chovat líp.*“ Až v úplném závěru Tomáš objasnil, co konkrétně se mu na přístupu vychovatelů nelíbilo. Trápilo ho, že on byl v DDŠ pořád, ale vychovatel odcházal pryč. „...*není to prostě máma, není to*

táta... Oni nevěděj, co je prostě bejt v děcáku. Ale furt je to vychovatel. Prostě přijde tam, odpracuje si nějakou směnu... a řekne na shledanou. My jsme tam museli bejt furt. Dvacet čtyři hodin denně.“ Cítili jsme trochu křivdu. Kladli jsme si otázky, které si možná kladl i Tomáš. Proč se vychovatelé snaží plnit funkci rodičů, když klienti své rodiče mají? Proč odchází na noc, když noc je pro dítě symbolem nebezpečí? Když je vychovatel náhradním rodičem, proč není klientům k dispozici nonstop, jako bývá správný rodič? Nebo Tomášovi vadila svoboda pohybu vychovatelů, kterou on postrádal?

Na druhou stranu Tomáš ocenil zkušenosti, které jim vychovatelé předávali. Pokud by si Tomáš neutvořil vztah s vychovatelem založený na důvěře a porozumění, nemohl by od něj přejímat zkušenosti. „...vychovatelé nám prostě dali ty zkušenosti, co měli oni, co prožili...“ Měli jsme pocit, že vychovatel byl pro Tomáše vzorem, byť možná jen na určitý okamžik.

8.2 Rozhovor s Ondřejem

Ondřejovi je 22 let. Do dětského domova se školou přišel ve dvanácti letech a byl zde sedm let. V současné době žije v domě na půli cesty. Rozhovor jsme uskutečnili u něj doma.

• Témata vynořující se v rozhovoru

Domácí násilí

Bezvýchodnost situace doma

Zakročení sociálky – vysvobození?

Význam volnočasových aktivit

Setkání se s hranicemi

Nejistota

Význam kamarádů v DDŠ

Chování tak jako – obranný postoj?

Vyplnění volného času

Význam naschválů

Pocity nespravedlnosti – povrchní řešení problému

Kontakt s matkou

Koníčky jako odreagování se

Sport, jako vybití přebytečné energie

Napjaté vztahy

Zkušenost s naschválou od dospělého

Vychovatelka, která odměňuje

Program se skládal ze sportovních aktivit

Význam správného sebehodnocení

Trest – bez sportu a televize

Význam spravedlnosti - Změna chování vychovatelů – více spravedlnosti

Učitel = vzor

Zdravý náhled na sebe sama

Spíš jsem dostal

Řešení situací běžného života v bezpečném prostředí

Aktivity a kamarádi zůstávají v DDŠ

Ambivalentní pocity

Význam naplnění Ondřejových potřeb v DDŠ

- **Rozdělení témat do skupin**

Před umístěním

- Domácí násilí
- Bezvýchodnost situace

Zájmy a koníčky

- Význam volnočasových aktivit
- Vyplnění volného času
- Koníčky jako odreagování se
- Sport, jako vybití přebytečné energie
- Aktivity a kamarádi zůstávají v DDŠ

Jistota, řád, pravidla

- Setkání se s hranicemi
- Trest – bez sportu a televize
- Význam naplnění Ondřejových potřeb v DDŠ

Význam zkušeností

- Nejistota
- Význam naschválů
- Pocity nespravedlnosti – povrchní řešení problému
- Zkušenost s naschválů od dospělého
- Vychovatelka, která odměňuje
- Učitel = vzor
- Řešení situací běžného života v bezpečném prostředí
- Ambivalentní pocity

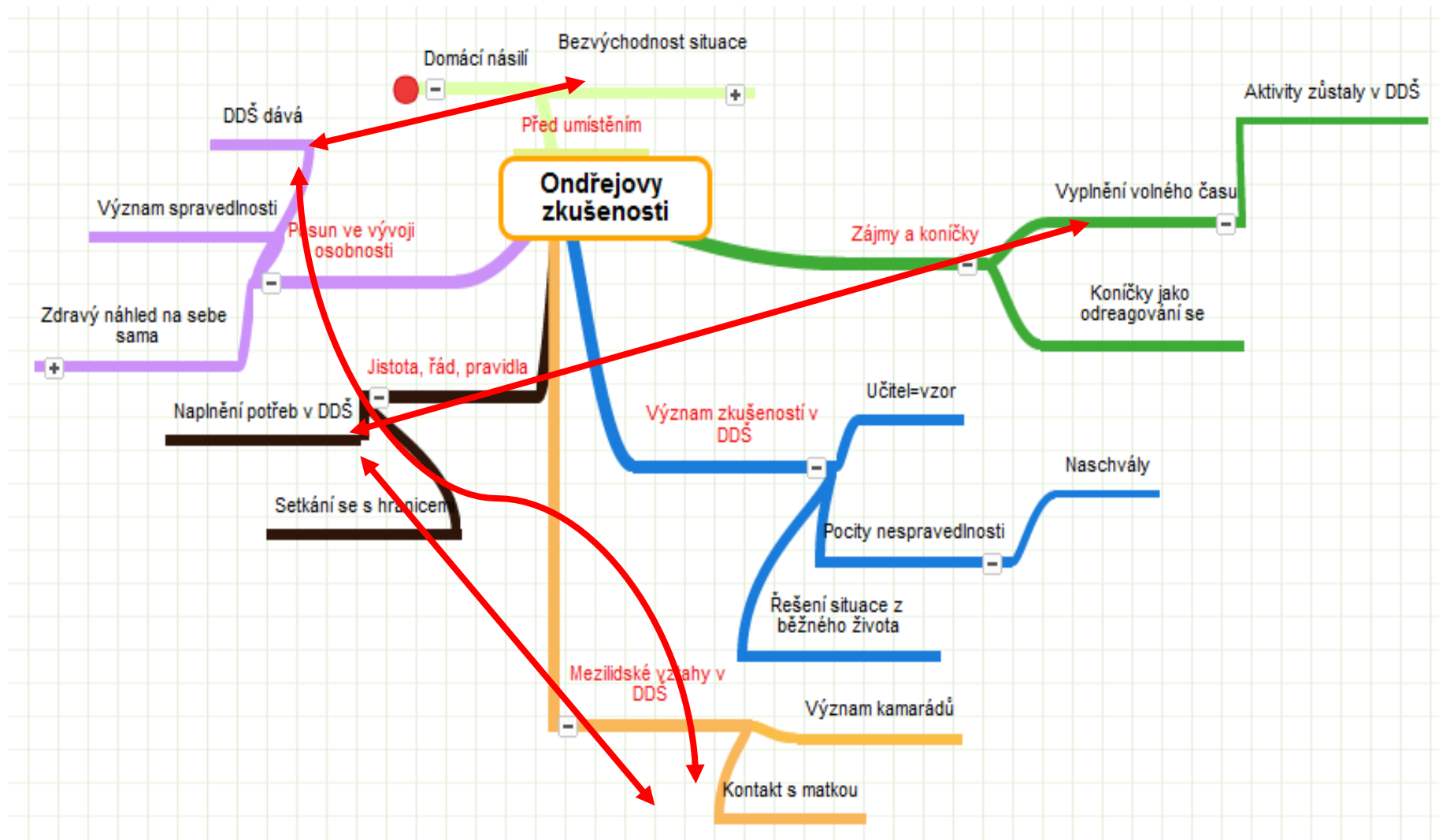
Význam mezilidských vztahů v prostředí dětského domova se školou

- Význam kamarádů v DDŠ
- Chování tak jako – obranný postoj?
- Kontakt s matkou
- Napjaté vztahy

Posun ve vývoji osobnosti

- Význam spravedlnosti - změna chování vychovatelů – více spravedlnosti
- Zdravý náhled na sebe sama
- Spíš jsem dostal
- Význam správného sebehodnocení

Myšlenková mapa rozhovoru s Ondřejem



- **Analýza rozhovoru**

Před umístěním

Ondřej se dostal do dětského domova se školou ve dvanácti letech po třech měsících v dětském diagnostickém ústavu. Důvodem jeho umístění bylo násilí v rodině: „...otec mě bodnul kudlou do břicha, mám vlastně spoustu jizev po těle... Dělal jsem vlastně kvůli tomu průsery, demoloval jsem hospody a takhle, kvůli tomu abych se zviditelnil. Prostě to nešlo jinak řešit.“

Zájmy a koníčky

Zájmy zmínil Ondřej hned na začátku rozhovoru: „...A byla tam zábava, měl jsem tam posilku, fotbal jsem si tam zahrál a různé soutěže.“ Sport byl pro Ondřeje v dětském domově se školou důležitý, protože toto téma prostupuje celým rozhovorem: „...Nejvíce se mi líbila posilovna a sporty. Fotbal. Měli jsme tam nekonečně mnoho sportů.“ Opravdový význam sportování se objevil, když jsem se Ondřeje ptala, co mu v dětském domově se školou pomáhalo: „...a pomáhal mi hrozně ten sport, fotbal, protože sem se vyběhal.“ Domníváme se, že se participant potřeboval aktivní formu odreagování se v tomto zařízení. I na konci rozhovoru Ondřej smutnějším tónem hlasu zmínil, že s odchodem z dětského domova se školou ztratil aktivity, které mu DDS nabízel: „...Jakože se mi nechtělo a zároveň chtělo... že jsem přišel o ty aktivity...“

Jistota, řád, pravidla

Téma týkající se pravidel a řádu v DDS se objevilo během rozhovoru několikrát. Když Ondřej přišel do zařízení, byl to pro něj nezvyk. Pokládáme si otázku, co pro něj bylo nezvyklé? Možná nové prostředí, možná hranice, které musel dodržovat a možná pocity bezpečí a jistoty, které v dětství nezažil. Když mi Ondřej vyprávěl svůj příběh, jak se dostal do dětského domova se školou, řekl: „Ale taky tam byla pěkná buzerace, museli jsme dodržovat pravidla, tak to bylo,“ jako by nám tím chtěl říct – zdůraznit – že tam nebyla jenom zábava, sport a soutěže. Tato věta byla řečena velmi jasně a důrazně.

Odměny za vhodné chování se Ondřeje moc netýkaly: „Když jsem měl zelenou, tak... No já jsem zelenou moc neměl. Ale jedna holčina...“ Chtěl nám říci, jaké výhody plynuly z vhodného chování, ale z rozhovoru vyplývá, že sám tu zkušenost neměl, proto mi přiblížil odměnu někoho jiného. O trestech se už Ondřej rozpovídal víc: „...a to jsme nemohli na vycházku a vůbec, a nemohli jsme nic, ani sport, dívat se

na televizi... že nemůžete nic dělat.“ V tomto momentu se opět objevuje význam sportu pro participanta. Zákaz oblíbené činnosti podle mého názoru fungoval jako velmi nepříjemný trest. V úplném závěru rozhovoru Ondřej řekl: „...a měl jsem, co jsem potřeboval...“ Z tohoto výroku vyplynulo, že vše, co Ondřej v dětském domově zažil, mu pomohlo alespoň zčásti naplnit jeho základní potřeby, které byly deficitní.

Význam zkušeností v DDŠ

Na začátku pobytu provázela Ondřeje nejistota. Ocitl se v novém prostředí, které neznal. Kolem něj bylo spoustu nových lidí, kteří se často navíc často měnili. Ondřej se v DDŠ setkal s naschvály – nejprve od jeho vrstevníků a potom i od vychovatele. „...ale když se třeba uklízí, to se dělá každé večer, někdo to udělá a pak jde někdo jinej a pošlape to tam, udělá bordel schválně... To mě tam nebavilo, že se dělaly naschvály.“ A konkrétní vychovatel je podle jeho slov: „...nepříjemnej, nesympatickej, protože strašně rád buzeruje, dělá naschvály...“ Otázkou pro mě zůstává, jaké naschvály vychovatel dělá? Domníváme se, že zkušenost s naschvály úzce souvisí s pocitem nespravedlnosti, který vyplývá z Ondřejových vět: „...udělá bordel schválně. A pak jde vychovatel a říká: Tys to neuklidil, tak to běž zopakovat! No a pak snižuje to hodnocení z chování, žejo.“ „...mě přijde, že chování některých vychovatelů je nespravedlivý...“ Spravedlnost hraje v Ondřejově životě velkou roli, bohužel s ní nemá příliš kladné zkušenosti z pobytu v DDŠ.

Význam vzdělání se během rozhovoru objevil v souvislosti s osobou učitele. Ondřej zmínil, že ho dětský domov se školou: „Obohatil třeba ve škole...“ Hned v zápětí vyprávěl o učiteli, za kterým chodil, když si ve škole (na učilišti) nevěděl rady. Poslouchali jsme Ondřeje, jak popisuje svého učitele s obrovskou mírou obdivu a respektu: „...ten všechno vyřešil. Fakt to tenkrát byl výsledek na celou stránku, to byly rovnice o čtyřech neznámých. Příklad přes celou stránku a on to spočítal...“ V tomto momentu jsme z jeho nadšeného hlasu vycítili, že učitel pro Ondřeje hodně znamenal. A možná byl pro Ondřeje vzorem.

Dětský domov se školou připravoval participanta na běžný život mimo jiné formou víkendového kurzu: „...tam jsme si povídali o svých problémech, jak řešit ty problémy, jak řešit konflikty. A pak jak se chovat na úřadech, co tam zařídit, kde to zařídit, dělali jsme to ve formě hry a to jsme se učili tam.“ Bylo zřejmé, že Ondřej tuto možnost předávání zkušeností a sociálního učení oceňuje. Odchod z DDŠ byl podle mého názoru pro Ondřeje náročný, i vzhledem k dlouhé době, kterou tam strávil.

„Jakože se mi nechtělo a zároveň i chtělo. Já sem tam byl do devatenácti, no takový že jsem přišel o ty aktivity a kamarády tam a zároveň jsem chtěl i k mámě domů. Takže takový smíšený pocity.“

Význam mezilidských vztahů v prostředí dětského domova se školou

Ondřej se zmínil o kamarádech v dětském domově se školou hned na začátku rozhovoru. V DDS pro něj měla význam komunikace s kamarády: *„...takže jsem furt hledal nové kamarády, abych se měl s kým bavit, žejo.“* Svůj příchod do zařízení popsal participant ve třetí osobě jednotného čísla, nicméně si myslím, že vyprávěl svoji zkušenost, což pro mě vyplynulo z poslední věty. *„Člověk se tam chová tak jako, že se moc neprojevuje, drží se stranou radši... To dělá každé asi.“* Tato část rozhovoru na nás působila, jakoby měl Ondřej z počátku strach se projevit, než nové prostředí prozkoumá. Choval se velmi obezřetně. *„...A pak když se tam rozkouká, tak ukáže, co dokáže, dovede...“* Byl to obranný postoj v novém prostředí?

Ve dvanácti letech se Ondřej díky dětskému domovu se školou seznámil se svojí matkou. Kontakt s ní byl pro Ondřeje v DDS velmi významný. *„Pro mě bylo důležité to, že když jsem tam přišel do toho DDS-ka, tak jsem se seznámil po dvanácti letech s mojí matkou... A umožnili mi ten kontakt tam s ní. To bylo pro mě fakt důležité.“* *„...A setkal jsem se po dvanácti letech s matkou, s bráchama jsem se seznámil, ty jsem taky nikdy neviděl...“* Ondřej žil bez matky dlouho, na což nás dvakrát upozornil. Z jeho vyprávění pro nás vyplývalo, jakou měl ohromnou radost z tohoto setkání a také vděk dětskému domovu se školou, že mu kontakt s matkou zprostředkoval.

O napjatých vztazích v DDS svědčí výše zmiňované naschvály ohledně večerního úklidu. I dále během rozhovoru se objevilo téma napjatých vztahů v kolektivu. *„Nepříjemný lidi. Například mi tam vadila jedna holka... dělala problémy i ve škole a mezi kamarádama, poštvávala je proti mně...“* Tady nás napadá, jestli právě ona nedělala naschvály i při úklidu? Další participantovou zmínkou jsou v samém závěru rozhovoru hádky: *„...dny, který byly blbý, nepříjemný, byly tam hádky a tadyto všechno...“* Náš celkový dojem je takový, že pro Ondřeje byli kamarádi v DDS důležití, ovšem objevoval se tam nějaký člověk – a možná jich bylo víc, který participantovi pobyt v DDS znepríjemňoval.

Posun ve vývoji osobnosti

Téma spravedlnosti – nebo spíše Ondřejova zkušenost s nespravedlností v DDS – se prolíná celým rozhovorem. Z nějakého důvodu je pro Ondřeje spravedlnost důležitá a myslíme si, že ji v dětském domově se školou postrádal. „...*a pak jde vychovatel a říká: Tys to neuklidil, tak to běž zopakovat...*“ Pokud řekl vychovatel větu takto, jasně z toho vyplývá, že věděl, že tam před tím bylo uklizeno – pokud použil slovo zopakovat. Druhá možnost je, že Ondřej si tuto svoji povinnost splnil, uklidil, někdo podlahu pošlapal, a proto při rozhovoru použil slovo zopakovat (měl už jednou uklizeno). V další části rozhovoru popisoval, proč by změnil chování některých vychovatelů: „...*protože mě přijde, že chování některých vychovatelů je nespravedlivý. Protože když třeba někdo něco řekne a on se nepřesvědčí, jestli je to pravda, nezeptá se těch druhých, jak to bylo. Prostě věří tomu jednomu, takhle to je a ty za to budeš pykat...*“ V tomto okamžiku jsme měli dojem, že vychovatel řešil vzniklou situaci povrchně. A myslíme si, že náš dojem korespondoval s Ondřejovým pocitem nespravedlnosti.

Přes výše zmiňované pocity nespravedlnosti Ondřej v dětském domově se školou získal mnoho pozitivního. Zmínil, že se zbavil otce: „...*Šel jsem do pastáku a měl jsem klid od otce...*“, dostal příležitost seznámit se s matkou a mohl aktivně sportovat. Ondřej mimo jiné získal i zdravý náhled na sebe sama: „...*protože jsem tam trochu víc zlobil...*“ Touto větou nás ujistil, že je schopen určité sebekritiky. Ocenil také, že se v DDS odnaučil kouřit. A významný okamžik přišel, když jsme se zeptali, co mu pobyt v zařízení vzal. Jeho odpověď vystihuje celkový dojem z našeho rozhovoru: „*Já bych řekl, že mi nic nevzal. Spíš jsem dostal...A měl jsem, co jsem potřeboval.*“

8.3 Rozhovor s Jiřím

Jiřímu je 19 let. Do dětského domova se školou se dostal ve čtrnácti letech a zůstal v něm pět let. V současné době žije sám v bytě asi čtyři měsíce.

- **Témata vynořující se v rozhovoru**

Adopce

Dělal jsem problémy

DDŠ nabízí vzdělání

Obyčejný, nudný

Stud v novém kolektivu

Zájem o sport

Nové dovednosti

Lidi s falešnou tváří

Význam výučního listu

Kamarádi v DDŠ

Sport jako záliba

Za porušení pravidel následuje trest

Finanční odměna a výlet za vhodné chování

Význam pomoci

DDŠ učí obezřetnosti a připravuje na realitu

DDŠ bere čas s nevlastní rodinou

Dal možnost být s matkou

DDŠ učí používat rozum

Nabízí limity chování

Očekávání, radost, strach

DDŠ učí smysluplně trávit čas

Seznámení se s novými lidmi

- **Rozdělení témat do skupin**

Před umístěním

- Adopce

- Dělal jsem problémy

Zájmy a volný čas

- Zájem o sport

- Nové dovednosti
- Sport jako záliba
- DDŠ učí smysluplně trávit čas

Pravidla, řád a jistota

- DDŠ nabízí vzdělání
- Význam výučního listu
- Za porušení pravidel následuje trest
- Finanční odměna a výlet za vhodné chování
- Nabízí limity chování

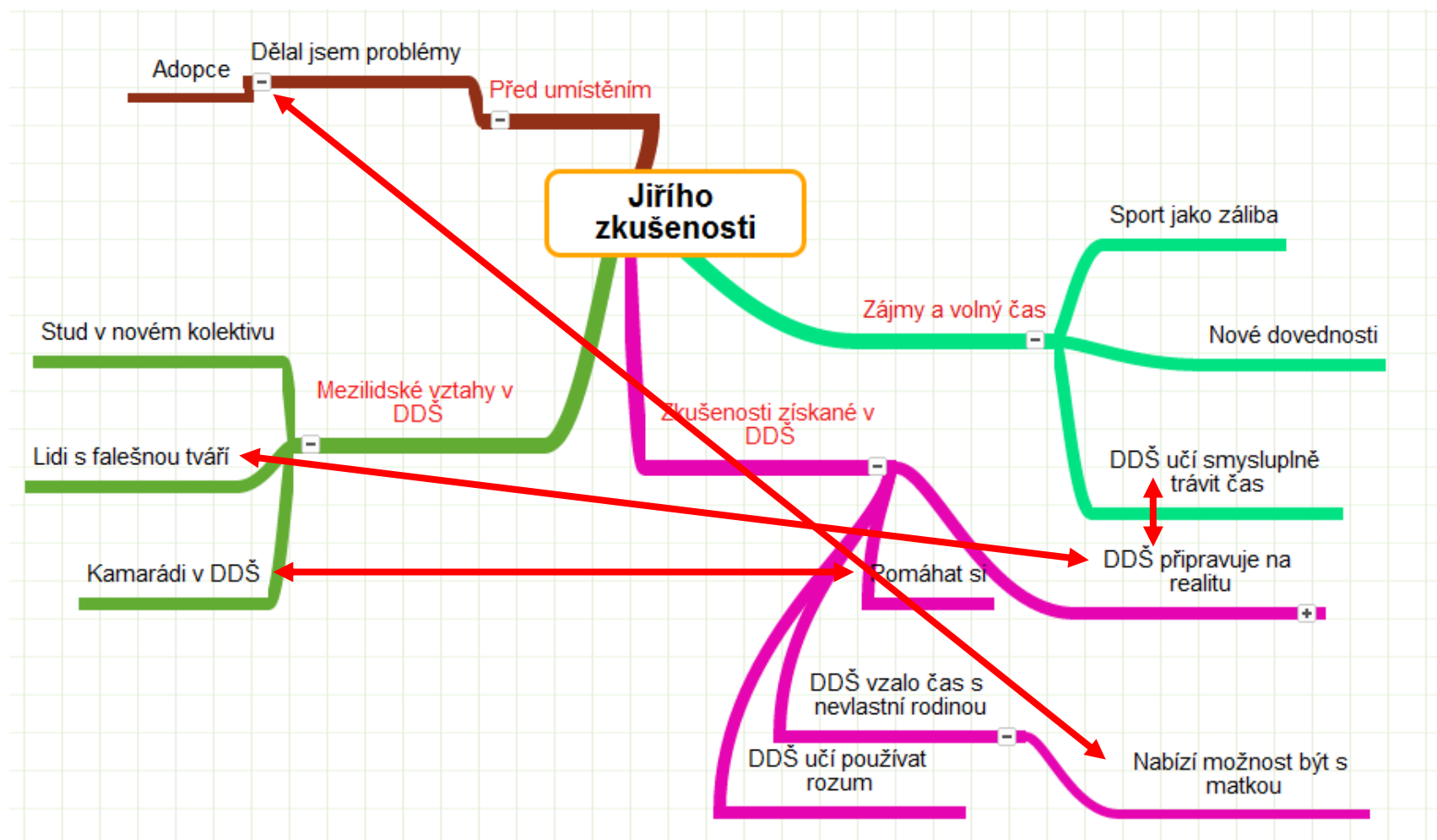
Zkušenosti získané v DDŠ

- Obyčejný, nudný
- Význam pomoci
- DDŠ učí obezřetnosti a připravuje na realitu
- DDŠ bere čas s nevlastní rodinou
- Dal možnost být s matkou
- DDŠ učí používat rozum
- Očekávání, radost, strach

Mezilidské vztahy v prostředí dětského domova se školou

- Seznámení se s novými lidmi
- Stud v novém kolektivu
- Lidí s falešnou tváří
- Kamarádi v DDŠ

Myšlenková mapa rozhovoru s Jiřím



- **Analýza rozhovoru**

Před umístěním

Jiří se dostal do dětského domova se školou ve čtrnácti letech. V té době byl v adoptivní rodině, kde porušoval normy: „...*tam jsem dělal problémy, krádeže, lhaní a prostě průsery mláčení a takhle...*“ Před umístěním do dětského domova se školou strávil dva měsíce v dětském diagnostickém ústavu.

Zájmy a volný čas

Jiří se v dětském domově se školou věnoval různým sportovním aktivitám: „*Mě tam bavil ten sport, běhání, fotbal a takhle, kolo.*“ Zmínil, že se naučil jezdit na snowboardu, z čehož vyplývá, že získal úplně novou dovednost, kterou před pobytem neuměl. Během rozhovoru jsme se několikrát dotkli tématu týkajícího se sportu jako zájmu: „...*no mě tam bavil hlavně ten sport...*“ V samém závěru rozhovoru Jiří ocenil DDŠ z pohledu volnočasových aktivit: „*Tak hodně jsem se naučil, jak trávit ten čas...*“ Myslíme si, že smysluplné trávení volného času je pro Jiřího nesmírně důležité, pravděpodobně ho před pobytem nikdo neučil volný čas vhodně trávit.

Pravidla, řád a jistota

Hned v úvodu rozhovoru Jiří řekl, že v DDŠ vystudoval cukráře a kuchaře. Význam vzdělání v dětském domově se školou byl pro participanta velký. „*Důležitější byl výuční list.*“ Podle našeho názoru bylo pro Jiřího důležité, aby získal vzdělání. Je zřejmé, že ho učení bavilo, když získal rovnou dva výuční listy ze dvou oborů. Jiří mi popsal systém trestů a odměn, za jaké chování dostal záporné výchovné opatření a co z něho vyplývalo: „...*tak nám zrušili vycházky, nebo nás mohli přeradit do horší skupiny...*“ Klademe si otázku, v čem byla „horší skupina“ horší? Odměny byly v dětském domově se školou buď finanční, nebo: „...*No a když jsem byl třeba v nejlepší skupině - v elitce – tak jsem mohl i na nějaký výlet.*“ Tentokrát nás napadá, jak si člověk zasloužil přeřazení do elitky? Výlet úzce souvisí nejen s odměnou, ale i se smysluplným trávením času.

Zajímavým momentem rozhovoru byla část, kdy nám participant vyprávěl, co se v DDŠ učil: „*Že nás tam učili o sebe dbát, chovat se slušně, nebejt drzí. A bejt normální, v pohodě...*“ Jiří do jisté míry vnímá, že se nechoval správně a dětský domov se školou mu pomohl najít limity chování, které jsou společností akceptovatelné. Pomohl mu, být „normální“.

Zkušenosti získané v DDŠ

První participantova výpověď o tom, jaké jsou jeho zkušenosti s pobytem v DDŠ zněla: „*Jaký to tam bylo? No takový obyčejný, nudný...*“ Nevíme, jestli tato jeho interpretace souvisela s tím, že nás neznal, nebo že nevěděl, co má odpovědět. Myslíme si, že z jeho dalších výpovědí nevyplývalo, že by se v DDŠ nudil. Vycítili jsme v jedné z participantových odpovědí jeho negativní zkušenost s vychovateli: „*Tak aby se vychovatelé chovali ke všem stejně...*“ Vystává otázka: Měli vychovatelé své oblíbence? A patřil mezi ně Jiří? Domníváme se, že nepatřil, proto tuto zkušenost zmínil. Možná mu bylo líto, že ostatní měli lepší vztah s vychovatelem.

Další odpovědí na otázku, co by změnil, bylo: „*...Aby si všichni mezi sebou pomáhali.*“ Rozumíme této jeho zkušenosti tak, že v dětském domově se školou je každý sám za sebe, nikdo se nestará o blaho druhých. Když jsme tuto otázku položili, nezamýšlel se nad odpovědí ani chvíli. Měl jasno.

Dětský domov se školou předával Jiřímu zkušenosti z běžného života: „*...jaký lidi jsou. A že život není peříčko.*“ Tato odpověď na nás působila velmi realisticky. Myslíme si, že když opouštěl zařízení, byl mnohem obezřetnější vůči ostatním lidem. To, co Jiřímu DDŠ vzalo, byl podle jeho slov čas s nevlastní rodinou. V zápětí dodává: „*...Ale zase kdybych tam nebyl, tak bych teď nemohl být s mamkou. Takže něco pro a něco proti.*“ Participant sice ví, že pobyt mu vzal čas, kdy mohl být s nevlastní rodinou, ale kompenzací pro něj je čas, který může trávit s biologickou matkou.

Jako velkou zkušenost Jiřího vnímám, že ho DDŠ učilo být normální a všechno řešit s rozumem. Dětský domov se školou naučil participanta se zamýšlet před každým jeho činem. Při opouštění zařízení se Jiří těšil na bydlení blízko u matky: „*Tak já jsem se hrozně těšil, že budu bydlet blízko u mámy, že budu mít tu volnost. Ale trochu jsem se i bál, co mě čeká a tak.*“ Jiří měl obavy, jak zvládne běžný život mimo – svým způsobem – bezpečné prostředí dětského domova se školou.

Mezilidské vztahy v prostředí dětského domova se školou

Při příchodu do zařízení se Jiří cítil nesvůj: „*...prostě nověj kolektiv, jiný lidi a hrozně jsem se tam styděl.*“ Napadá nás, za co se Jiří styděl? Že je v pasťáku? Nebo se styděl, protože nikoho neznal? Význam kamarádů v DDŠ se během rozhovoru objevil v protikladných souvislostech. „*Pomáhalo? Tak kamarádi, co jsem si tam našel...*“ „*Ztěžovalo mi to tam provokování a nadávky ze strany kamarádů.*“ Tyto dvě zkušenosti, které se v rozhovoru objevily hned po sobě, nás zmátly. Pro Jiřího byli kamarádi důležití, pomáhali mu zvládat pobyt v dětském domově se školou. A ti samí kamarádi ho potom provokovali? Nadávali mu? Klademe si otázku, co pro Jiřího

znamená kamarád? Protože i kdyby to nebyli ti samí, tak přátelé v pravém slova smyslu člověku neubližují psychicky ani fyzicky. Chtěli bychom zdůraznit okamžik, kdy Jiří říkal, že ho dětský domov se školou učil, jací lidé jsou. Měl na mysli právě zkušenost s těmito „kamarády“? V úplném závěru participant zmiňuje kolektiv v DDŠ ještě jednou: „...*A taky jsem rád, že jsem tam poznal nové lidi.*“ Možná i v tuto chvíli narážel na svou zkušenost, jací lidé jsou.

8.4 Rozhovor s Ivanem

Ivanovi je 19 let. Do dětského domova se školou přišel v patnácti letech a zůstal tady do svých osmnácti let. V současné době žije v biologické rodině asi půl roku. Rozhovor jsme uskutečnili na neutrální půdě v kavárně.

- **Témata vynořující se v rozhovoru**

Problémy v rodině

Prostě jsem tam byl

Akceptace řádu DDŠ

Nejistota při příchodu

Odpovědnost za své povinnosti

Zkušenost do života

Pomoc při řešení problémů

Vychovatelé byli celkem dobrý

Režim založený nejdřív na povinnostech a pak na zábavě

Tresty za průsery

Odměny za vhodné chování

Asi nic neměnit

Dal mi zkušenosti do života

Nic mi nevzal

Význam vzdělání a zkušeností

Těšil jsem se domů, to je jasný

Povinnosti nepočkají

Zasloužené volno

- **Rozdělení témat do skupin**

Před umístěním

- Problémy v rodině

Povinnosti, řád a jistota

- Prostě jsem tam byl

- Akceptace řádu DDŠ

- Odpovědnost za své povinnosti

- Režim založený nejdřív na povinnostech a pak na zábavě

- Tresty za průsery

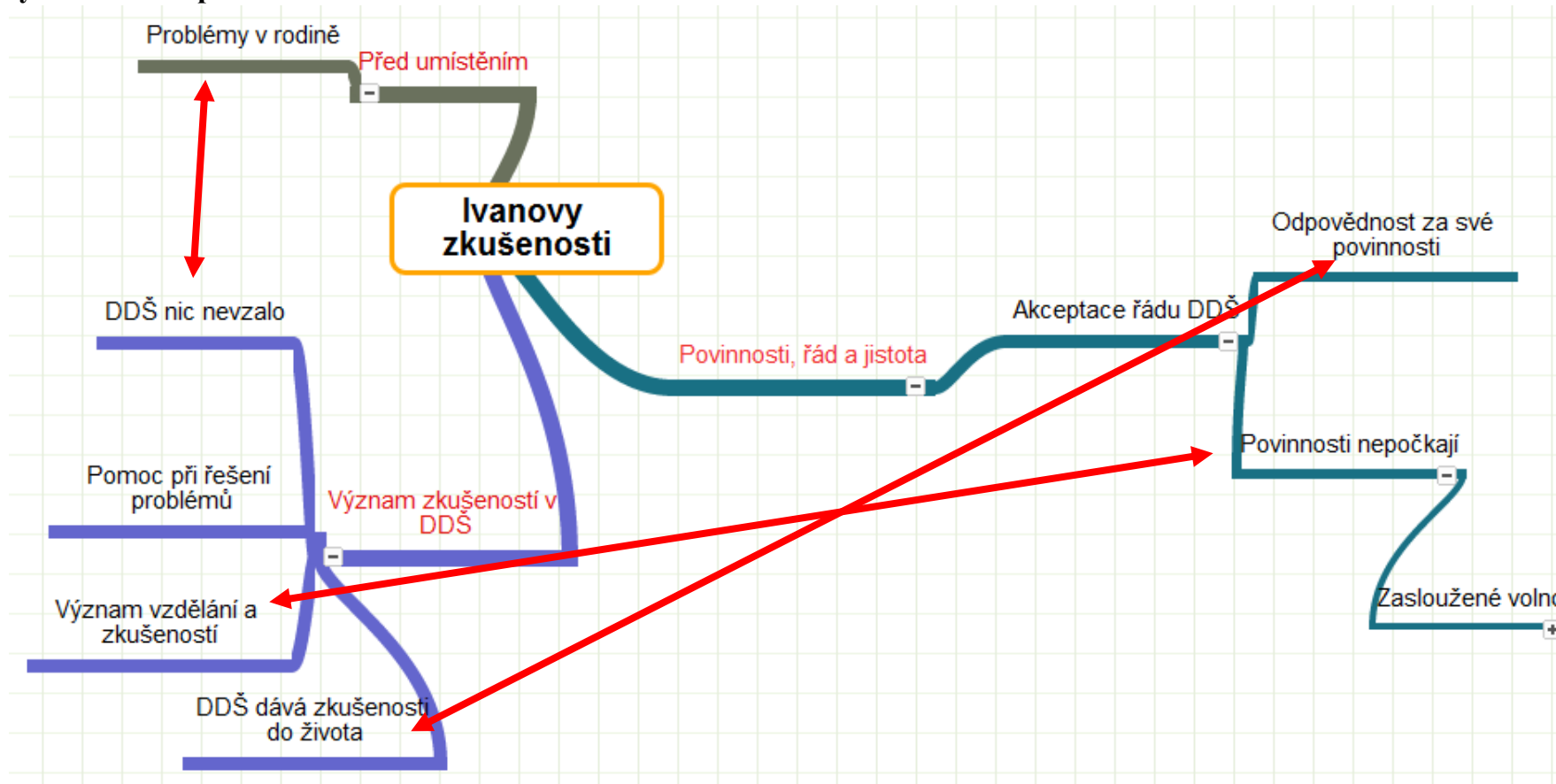
- Odměny za vhodné chování

- Asi nic neměnit
- Povinnosti nepočkají
- Zasloužené volno

Význam zkušeností získaných v DDŠ

- Nejistota při příchodu
- Zkušenost do života
- Pomoc při řešení problémů
- Vychovatelé byli celkem dobrý
- Význam vzdělání a zkušeností
- Dal mi zkušenosti do života
- Nic mi nevzal
- Těšil jsem se domů, to je jasný

Myšlenková mapa rozhovoru s Ivanem



- **Analýza rozhovoru**

Před umístěním

Ivan, kterému je dnes 19 let, byl v DDS tři roky. Do dětského domova se školou se dostal, protože: „...rodina se o mě nestarala, že jsme měli problémy...“ V současné době žije v biologické rodině.

Povinnosti, řád a jistota

Ivan nám v úvodu rozhovoru popsal své zkušenosti s pobytem velmi stručně: „...prostě jsem tam byl, dělali jsme povinnosti, prostě jsme je museli splnit no.“ Pokládáme si otázku, jestli byl participant smířený s pobytem v DDS nebo dokonce rezignovaný? Vcelku jasně vyplývá, že plnění povinností zaujímal u Ivana přední místo, domnívám se, že plně akceptoval řád dětského domova se školou. Téma pravidel (povinností) se prolínalo celým rozhovorem: „...A měl jsem povinnosti, že jsem uklízel, myl jsem nádobí a vařil jsem.“ Zkušenost řádu a pravidel je pro Ivana významná, myslíme si, že nesl za své povinnosti odpovědnost. Popsal řád, který v dětském domově se školou fungoval: „...A s programem, tak přišlo se ze školy, šli jsme dělat povinnosti a pak to volno, žejo.“ Z této věty zřetelně vyplývá, že Ivanova zkušenost byla založena nejdříve na splnění povinností a potom až následovala zábava. Trestem za „průsery“ byl zákaz dívání se na televizi, zákaz mobilního telefonu a bez sladkostí. „...A odměny, no to bylo vlastně to, že jsme měli to volno, kdy jsme si mohli vybrat, co budeme dělat, anebo jsme mohli na vycházku za dobrý chování.“ Možnost volby, co bude Ivan ve volném čase dělat, byla pro něj, podle našeho názoru, důležitá. Povinnosti byly striktně dané a odměnou byla pro participanta volba aktivit. Klademe si otázku, jaké aktivity si vybíral? V celém rozhovoru se nezmínil o žádném koníčku nebo oblíbené aktivitě.

Důkazem akceptace řádu dětského domova se školou byla odpověď na otázku, co by na DDS změnil: „Asi bych nic neměnil, nechal bych to takhle.“ Přestože si myslíme, že Ivan měl velké množství povinností, změnit to nechtěl. Domníváme se, že mu tyto povinnosti poskytovaly řád a jistotu, věděl, co bude následovat a chápal režim, který v DDS fungoval. V závěru rozhovoru se Ivan ještě jednou zmínil o svých povinnostech a zaslouženém volnu: „...tak jsem přijel kolem třetí, hned jsem si šel dělat povinnosti a pak jsem mohl mít to volno.“ Slůvkem hned Ivan zdůraznil svou zkušenost, že povinnosti nepočkají.

Význam zkušeností v prostředí dětského domova se školou

Příchod do DDŠ nebyl pro participanta jednoduchý. „*No bylo to prostě divný, když jsem tam přišel. Cejtíl jsem se strašně, nový místo, žejo. Prostě nebyl jsem zvyklej.*“ Ivan pociťoval nejistotu, nevěděl, co může čekat. Po poslední větě mě napadlo, na co nebyl Ivan zvyklý? Na pobyt mimo domov? Nebo na režim a řád v DDŠ?

Téma získaných zkušeností se v rozhovoru objevilo mnohokrát. Poprvé, když Ivan zmínil své povinnosti, které byly zároveň i zkušenostmi do života. „*...že jsem uklízel, myl jsem nádobí a vařil jsem.*“ Ivan nám řekl i o další cenné zkušenosti: „*...A pomáhali mi tam hodně řešit problémy.*“ Participant tuto větu zdůraznil slovem *hodně*, proto si myslíme, že pro něj byla pomoc významná. I v další části rozhovoru se dotkl tématu zkušeností do života: „*Dal mi nějaký ty zkušenosti do života...*“ „*...a ty zkušenosti, jak si zařídit tamto a tamto.*“ Podle našeho názoru si participant uvědomuje přínos zkušeností získaných v dětském domově se školou, což podtrhl výrokem: „*Nic mi nevzal.*“ Vzdělání mělo pro Ivana také význam, ocenil, že mu DDŠ umožnilo studovat učební obor. Zkušenost s vychovateli měl Ivan dobrou, byl s nimi většinou spokojený.

V závěru řekl: „*Těšil jsem se domů úplně suprově, to je jasný,*“ z čehož vyplývá, že měl radost, když mohl z dětského domova se školou odejít. Přesto jeho zkušenosti s pobytem v DDŠ nebyly negativní. Celý rozhovor na nás působil jasně. Ivan si plně uvědomoval řád v zařízení, plnil své povinnosti, získal zkušenosti do života, nic by na DDŠ neměnil. Rozhovor byl poměrně stručný, odůvodnění přikládám faktu, že participant se dostal do DDŠ na počátku studia na učilišti, kam denně dojížděl. Nebyl proto integrován do zařízení tolik, jako klienti, kteří zde plnili i povinnou školní docházku a byli tedy součástí DDŠ dvacet čtyři hodin denně.

8.5 Rozhovor s Jakubem

Jakubovi je 19 let. Do dětského domova se školou se dostal ve dvanácti letech a zůstal zde šest let. V současné době bydlí v domě na půli cesty asi rok. Rozhovor jsme uskutečnili u Jakuba doma.

• **Témata vynořující se v rozhovoru**

Nefungovali rodiče

Vliv kamarádů

Pocity nejistoty

Vhodné volnočasové aktivity

Význam být součástí kolektivu

Uvědomění si důsledků porušení pravidel

Koníčky pomáhají

Kritika některých pravidel

Plnění povinností

Měli jsme volno

Žádné změny, spokojenost

Význam dokončení studia

Jaký mělo DDŠ vliv na Jakuba?

DDŠ bere rodinu, objetí a mládí

DDŠ připravuje na běžný život – od všeho trošku

Pomoc na úřadech

Volnost a chuť žít vlastním životem

To je furt, tohle musíš, tohle musíš

A to se pak nechce

• **Rozdělení témat do skupin**

Před umístěním

- Nefungovali rodiče

- Vliv kamarádů

Zájmy, koníčky

- Koníčky pomáhají

- Vhodné volnočasové aktivity

Pravidla, jistota, řád

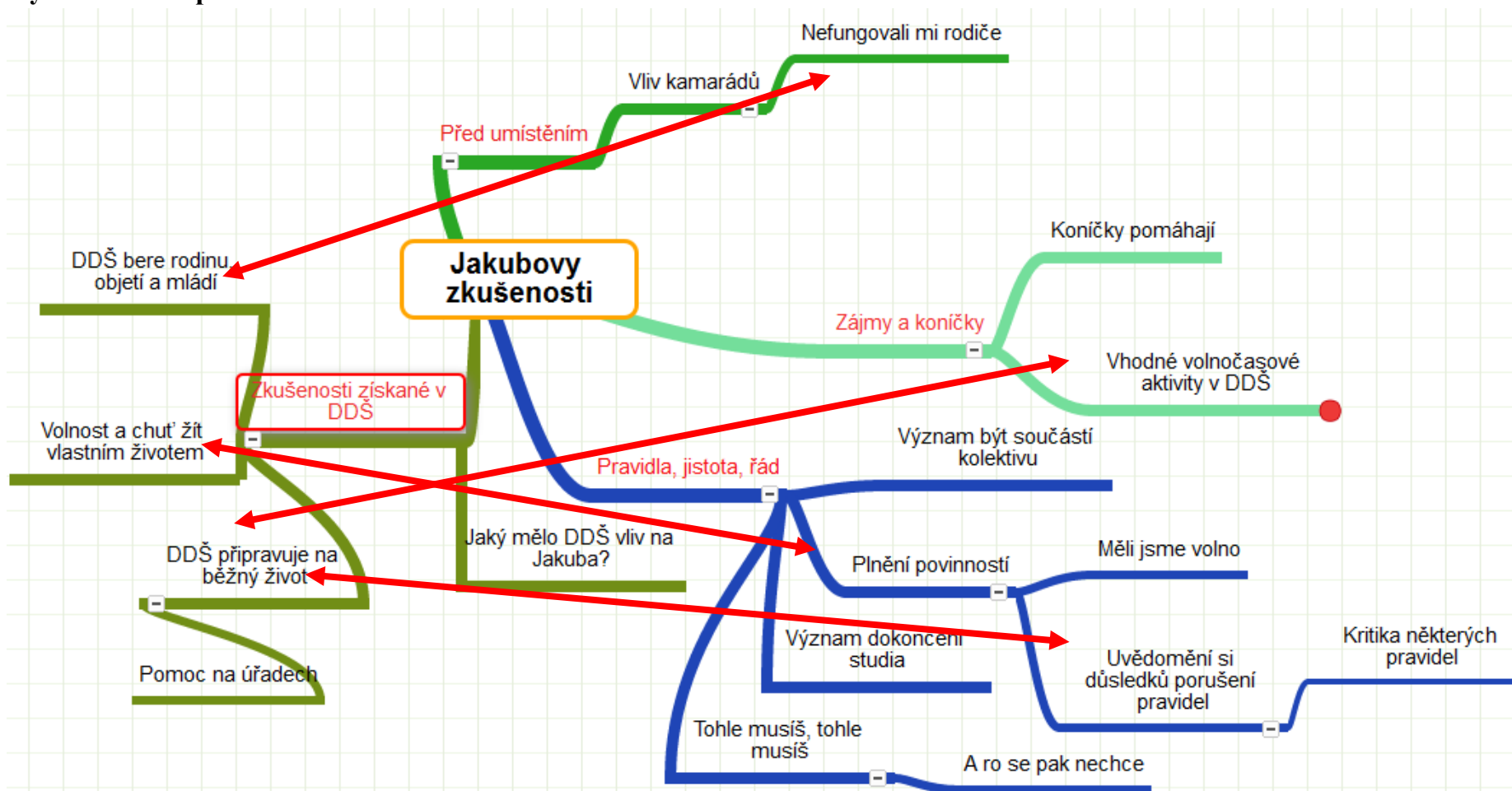
- Význam být součástí kolektivu

- Uvědomění si důsledků porušení pravidel
- Měli jsme volno
- Kritika některých pravidel
- Plnění povinností
- Žádné změny, spokojenost
- Význam dokončení studia
- To je furt, tohle musíš, tohle musíš
- A to se pak nechce

Význam zkušeností získaných v prostředí dětského domova se školou

- Pocity nejistoty
- DDŠ připravuje na běžný život – od všeho trošku
- Pomoc na úřadech
- Jaký mělo DDŠ vliv na Jakuba?
- Volnost a chuť žít vlastním životem
- DDŠ bere rodinu, objetí a mládí

Myšlenková mapa rozhovoru s Jakubem



- **Analýza rozhovoru**

Před umístěním

Umístění Jakuba do dětského domova se školou předcházely útky z domova. „*Nefungovali mi rodiče, vlastně alkohol. No tak jsem utíkal z domu, dal jsem se k takovejším kamarádům, který mě táhli dolů...*“ V DDŠ strávil celkem šest roků, v současné době žije v domě na půli cesty.

Zájmy, koníčky

Jakub nám na otázku, co mu v zařízení pomáhalo, odpověděl: „*Hudba, koníčky a kamarádi.*“ V dětském domově se školou se mu líbily volnočasové aktivity a výlety. Je zřejmé, že význam koníčků v DDŠ byl pro Jakuba velký. I po splnění povinností následovalo volno: „*...Po škole jsme si museli splnit povinnosti a pak jsme měli volno.*“ Pokládám si otázku, co Jakub dělal, když měl volno? Věnoval se volnočasovým aktivitám, které mu v dětském domově se školou nabízeli? A jakým konkrétně?

Pravidla, jistota, řád

Význam být součástí kolektivu zmínil participant hned na začátku rozhovoru: „*...bavilo, no vlastně být v tom kolektivu.*“ Domníváme se, že Jakub vnímal své umístění pozitivně díky tomu, že do kolektivu DDŠ dobře zapadl. Proto mu pobyt nabízel určitou jistotu.

Téma týkající se pravidel, se během rozhovoru objevilo několikrát. Všimli jsme si, že Jakub si od počátku pobytu plně uvědomoval důsledky porušení pravidel: „*...No ty pravidla dodržovat. Protože jinak bych se mohl dostat do horšího zařízení a někam mnohem dál.*“ Přestože řekl, že se mu pravidla nelíbila a některá mu pobyt ztěžovala, plně je akceptoval. „*...Ráno jsme vstali, někdo měl službu, musel připravovat věci na snídani, pak po škole jsme si museli splnit povinnosti a pak jsme měli volno.*“ Přesto, že mu některá pravidla vadila, na dětském domově se školou by nic neměnil. „*Asi bych nic neměnil. No fakt nic, já jsem byl spokojenej.*“ Nicméně v závěru rozhovoru vyplynulo, že by přece jen něco změnil. „*...akorát možná by to všechno mělo být podáváno těm děckám jinak, protože to je furt tohle musíš, tohle musíš. No a děckám se pak nechce, když musej. Takže možná jen používat jiný slovo než **musíš**.*“ Opět narazil na téma pravidel a řádu. Možná se v dětském domově se školou pro Jakuba příliš často objevovalo slovo „muset“. Možná by více ocenil, kdyby byla pravidla podávána méně autoritářsky.

Význam zkušeností získaných v prostředí dětského domova se školou

Jakub získal v dětském domově se školou mnoho zkušeností. Jeho první zkušenost souvisela s nepříjemným pocitem při příchodu: „...*je to šok pro toho člověka, protože sociálka to dělá z hodiny na hodinu.*“ „*Opuštěně, bylo to takový divný.*“ Myslím si, že Jakub cítil velký zmatek. Nevěděl, co se děje, pravděpodobně nikoho v DDŠ neznal. Každopádně postupem času mu pobyt pomáhal zvládnout kamarádi.

Podle Jakubových slov, ho DDŠ obohatilo především, co se týká vzdělání: „...*jsem rád, že jsem dostudoval tuhle školu...*“ Jakub dodnes hledá, jak ho pobyt v dětském domově se školou ovlivnil: „...*A určitě mě ovlivnil, ale zatím pořád hledám jak a kde.*“ Z této odpovědi vyplývá, že se participant stále zamýšlí nad vlivem DDŠ na svou osobnost. Možná si klade otázky, jestli by byl jiný, kdyby vyrůstal v rodině? A vystudoval by tu samou školu?

Co Jakubovi pobyt v zařízení vzal, byla především rodina. „*Vzal, no tu rodinu, to rodinný objetí a kus mládí.*“ Z jeho odpovědi je zřejmé, že rodina mu v dětském domově se školou chyběla. Žádná zmínka o vztahu založeném na důvěře s dospělou osobou se během rozhovoru neobjevila. Vlastně nám Jakub neřekl o žádné dospělé osobě, která by pro něj byla v DDŠ nějak významná. Jakoby tam pro něj nikdo nebyl. Nějaké zkušenosti do života participant v dětském domově také získal: „...*o víkendů jsme vařili, když byly víkendový programy. A když jsme potřebovali s něčím pomoci ohledně úřadů, tak nám taky pomáhali. Takže takový od všeho trošku.*“ Z jeho odpovědi vyplývá, že se DDŠ snažilo připravit Jakuba na běžný život, dostalo se mu pomoci, když potřeboval.

Při opuštění dětského domova se školou cítil Jakub volnost. „...*Cejtil jsem volnost a chuť žít vlastním životem.*“ Možná Jakuba všechna ta pravidla svazovala, možná neměl moc možností výběru, proto se tak těšil, až bude žít mimo prostředí dětského domova se školou.

Překvapilo nás, že během rozhovoru se Jakub ani slůvkem nezmínil o lidech, kteří v dětském domově se školou pracovali. Vše, co se týkalo nejspíš vychovatelů, nahrazoval slůvkem oni. „...*No to nás připravovali dobře... A když jsme potřebovali s něčím pomoci, ohledně úřadů, tak to nám taky pomáhali.*“ Naše pocity z celého rozhovoru jsou v tomto ohledu zvláštní. Pobyt v DDŠ podle Jakuba působí neosobně. Jakoby tam pro něj nikdo kromě kamarádů nebyl. Možná to, že nezmínil žádného

dospělého člověka působícího v DDS, byla jen náhoda. Celkově totiž participant hodnotil pobyt kladně. „*Já si myslím, že to tam bylo fakt dobrý, takže za jedna...*“
„...*já jsem byl spokojenej.*“

8.6 Rozhovor s Adamem

Adamovi je 19 let. V dětském domově se školou strávil čtyři roky do svých osmnácti let. V současné době žije v domě na půli cesty téměř rok a půl. Rozhovor jsme uskutečnili u Adama doma.

Rozhovor jsme přepsali, několikrát pročetli, vytvořili jsme počáteční komentáře a seznam témat. V této fázi jsme analýzu rozhovoru ukončili, protože z rozhovoru vyplynulo komplexní vývojové trauma participanta, se kterým pravděpodobně nebylo terapeuticky pracováno. *„No já jak jsem se narodil jako malej, tak mě vzala sociálka, protože vlastní máma mě týrala, že mi místo matrace dávala kopřivy, jak jsem se počůrával a tak dále. A kvůli tomu mě vzala sociálka do děcáku do osmi let a potom si mě vzal táta. Ale mezi osmi a čtrnácti lety jsem byl v DPN v Opařanech (dětská psychiatrická nemocnice pozn. autorky) kvůli agresivitě, tam jsem začal brát prášky a pak ve čtrnácti letech, jak mě táta začal mlátit, tak mě vzali do DDÚ a pak mě dali do DDŠ-ka.“* Témata, která se vynořila z rozhovoru, byla zcela jiná než u ostatních participantů. Adamovy zkušenosti v dětském domově se školou byly totiž úplně odlišné. Proto jsme se rozhodli tento rozhovor nepoužít. A čtenáři přinášíme jen velmi stručné vymezení komplexního vývojového traumatu.

„Vývojové trauma vzniká, pokud se traumatické události opakují, dítě je zažívá jako převažující životní zkušenost a není mu poskytnuta ochrana, podpora a adekvátní pomoc,“ píše Vrtbovská (2010, s. 52). Na vznik komplexního vývojového traumatu mají vliv skutečnosti jak na straně dospělého, dítěte, rodiny, ale i celé společnosti. V případě Adama byl vztah rodičů vůči němu nepřátelský s projevy násilí. *„Tyto děti jsou objektem agrese nejenom doma, ale často i ve škole, kde bývají šikanovány a často trestány,“* popisuje Pöthe (1996, s. 61).

8.7 Závěrečná fáze IPA

Význam zkušeností nedobrovolného pobytu v dětském domově se školou

Tomáš, Ondřej, Jiří, Ivan a Jakub měli zkušenost s dysfunkční rodinou a především získali zkušenost nedobrovolného pobytu v dětském domově se školou. Ale z rozhovorů vyplynuly i jiné zkušenosti, které účastníci v zařízení získali. Tomáš, Ondřej, Jiří, Ivan a Jakub také popsali své získané zkušenosti do běžného života. Z rozhovorů vyplývá, že dětský domov se školou připravuje své klienty na běžný život různými způsoby (řešení situací všedního dne v bezpečném prostředí, pomoc na úradech, řešení problémů) a klienti si jsou této zkušenosti vědomi. Dále se objevila zkušenost vzdělání. Účastníci zmínili vzdělání jako důležitou součást jejich pobytu.

Jistota získaná díky limitům, které dětský domov se školou poskytuje

Tomáš, Ondřej, Jiří, Ivan a Jakub se naučili akceptovat řád dětského domova se školou. Tomáš, Ondřej, Ivan a Jakub se poprvé v životě setkali s hranicemi, které nesměli překročit. Naučili se plnit své povinnosti a nést odpovědnost za své chování. Proto si myslíme, že dětský domov se školou nabízí limity chování a poskytuje klientům jistotu. Vědí, co smí dělat, znají své povinnosti a vědí, co bude následovat, když pravidla poruší. To vše poskytuje klientovi jistotu.

Význam volnočasových aktivit v dětském domově se školou

Tomáš, Ondřej, Jiří i Jakub se zmínili o významu volnočasových aktivit při pobytu v zařízení. Z toho vyplývá, že pro klienty dětského domova se školou jsou zájmy a koníčky důležité, nabízí klientům dostatek podnětů, učí je novým dovednostem. Díky volnočasovým aktivitám se účastníci dokázali odreagovat, vybit přebytečnou energii, naučili se smysluplně trávit volný čas.

Význam mezilidských vztahů v dětském domově se školou

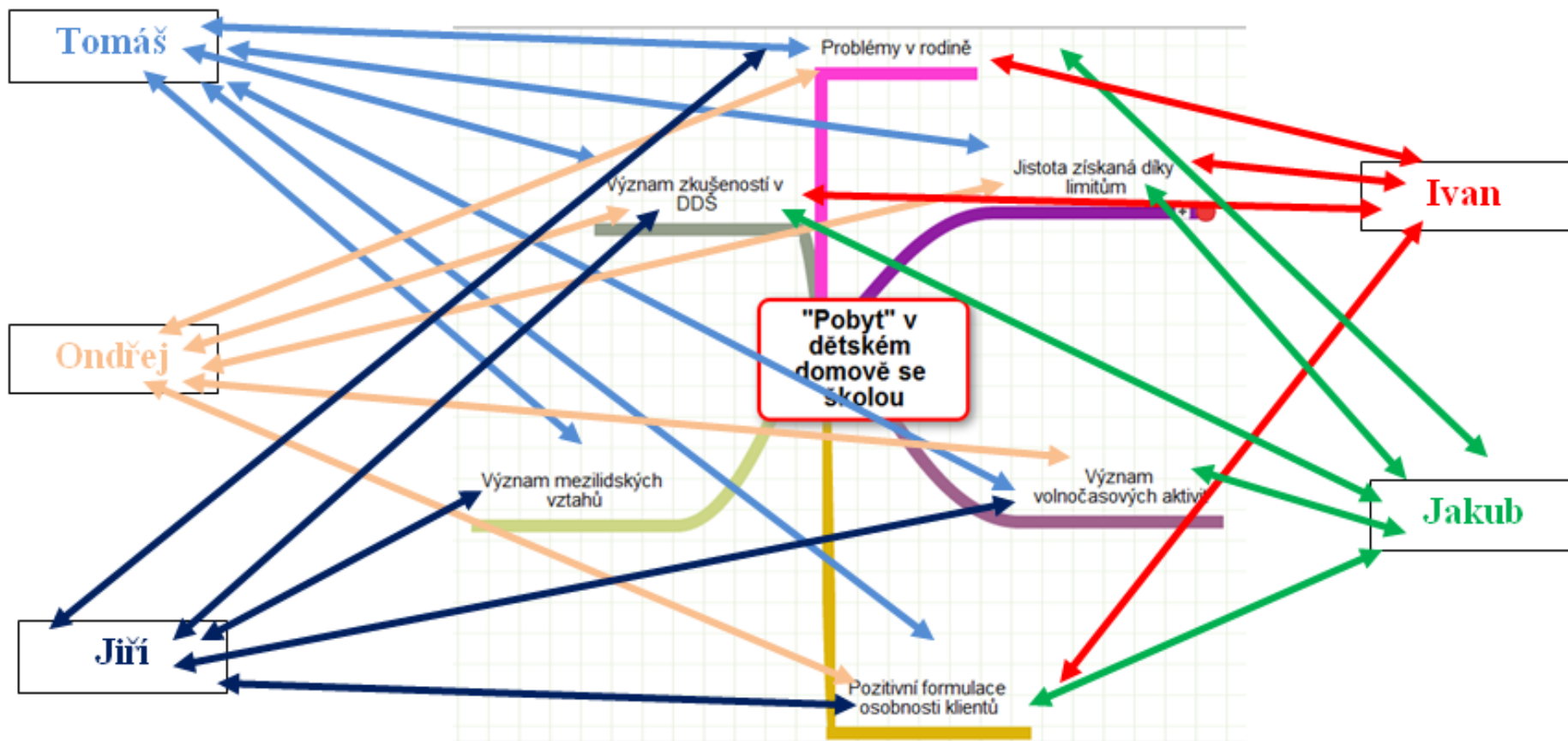
Tomáš, Ondřej a Jiří se během rozhovoru zmínili o významu vztahů během pobytu v zařízení. Důležití pro ně byli kamarádi v dětském domově se školou (Jakub řekl, že byl rád součástí kolektivu). Z tohoto důvodu se domnívám, že význam kladných vztahů s vrstevníky je pro klienta zařízení velký. U Tomáše a Ondřeje jsme zaznamenali i důvěryplný vztah s dospělou osobou, která pracovala v dětském domově se školou.

Dětský domov se školou pozitivně formuje osobnost klientů

U Tomáše, Ondřeje, Jiřího, Ivana a Jakuba zaznamenala pozitivní změny v osobnostním a sociálním rozvoji. Po skončení ústavní výchovy akceptují společenské normy, což před umístěním nedělali. Tomáš, Ondřej, Ivan a Jakub sdělili

nějakým způsobem, že jsou vděční za pobyt v dětském domově se školou (dětský domov se školou nic nevzal, dětský domov se školou dává, spokojenost v zařízení, dětský domov se školou bere problémy). Tomáš, Jiří a Jakub přiznali, že jim pobyt vzal rodinu. Zde vidíme pozitivní posun v tom, že si uvědomují svou částečnou zodpovědnost na tomto faktu.

9 Tvorba myšlenkové mapy a závěr výzkumného šetření



Závěrečná myšlenková mapa poukazuje na propojenost mezi jednotlivými tématy a participanty. Jako centrální myšlenku mapy jsme zvolili „pobyt“ v dětském domově se školou, protože byl pro výzkum stěžejní. Slovo pobyt jsme umístili do uvozovek z toho důvodu, že se domníváme, že participanti život v rámci ústavní výchovy vnímali jen jako „pobyt“. Pro lepší orientaci jsme barevně rozlišili jednotlivé participanty a šipky vedoucí k tématům. Tomášovi patří světle modré šipky, Ondřejovi oranžové šipky, Jiřímu šipky tmavě modré, Ivanovi červené šipky a Jakubovi šipky zelené.

Z této myšlenkové mapy můžeme vyčíst, že participanti přišli do dětského domova se školou, protože byl v jejich rodině problém. Téma významu zkušeností získaných v dětském domově se školou participanty spojuje. Jistota získaná díky limitům v DDŠ spojuje Tomáše, Ondřeje, Ivana a Jakuba. K tématu významu volnočasových aktivit vede Tomášova šipka, Ondřejova šipka, Jiřího šipka a Jakubova šipka. Zkušenost mezilidských vztahů byla v zařízení důležitá pro Tomáše a Jiřího.

Dále lze z mapy usuzovat, že téma pozitivní formulace osobnosti klienta participanty spojuje stejně jako problémy v rodině před umístěním do zařízení a význam zkušeností nedobrovolného pobytu v dětském domově se školou. Pozitivní formulace osobnosti participantů je zřejmá díky faktu, že v současnosti dodržují normy společnosti, které před umístěním do dětského domova se školou neakceptovali.

Odpověď na výzkumnou otázku můžeme shrnout následujícím způsobem. **Zkušenosti bývalých klientů s životem v rámci ústavní výchovy jsou obohacující. Bývalí klienti oceňují zkušenosti, které při nedobrovolném pobytu v zařízení získali, a zaznamenali díky pobytu zde pozitivní vývoj své osobnosti.**

I dílčí otázky, které jsme vymezili, se nám podařilo zodpovědět. Ad DVO1: Jaké jsou zkušenosti bývalých klientů ústavní výchovy s příchodem do tohoto zařízení? Klienti vnímali příchod do zařízení negativně, obklopovala je nejistota a nezvyk. Objevily se i pocity opuštění a zároveň vysvobození z tíživé situace v rodině.

Ad DVO2: Jaké jsou jejich zkušenosti s adaptací na pobyt? Klienti přijali řád, hranice a pravidla, která v dětském domově se školou fungovala. Objevil se i pokus o posunutí těchto hranic a následné uvědomění si, že mnohem lepší je, naučit se je akceptovat.

Ad DVO3: Jaké jsou jejich zkušenosti s prostředím jako takovým, které je obklopovalo? Klienty obklopovalo prostředí plné jistoty díky nastaveným pravidlům.

Objevila se i zkušenost s dostatečným materiálním zabezpečením v DDŠ. Co se týkalo nabídky volnočasových aktivit, zájmy a koníčky klientů byly plně rozvíjeny.

Ad DVO4: Jaké jsou jejich zkušenosti s mezilidskými vztahy v průběhu ústavní výchovy při samotném pobytu vně zařízení? Klienti navazovali vztahy se svými vrstevníky, hledali mezi nimi přátele. Objevil se i vztah mezi klientem a dospělou osobou, která se stala pro klienta vzorem.

Ad DVO5: Jak klienty z jejich pohledu pobyt v ústavní výchově ovlivnil? Klienti reflektují, že dětský domov se školou měl na ně velký vliv. Uvědomují si, že ovlivnění jsou pozitivně, že díky pobytu v tomto zařízení mnoho získali.

Poznání v rámci výzkumného šetření přinesly skutečnosti, že rodina je často opomíjena, nepracuje se s ní a není dostatečným způsobem zapojena do procesu změny. Kontakt klientů s rodinou je minimální. Určitě nelze toto tvrzení brát jako obecný fakt, existují i rodiny, které se na procesu změny podílí, ale podle mých zkušeností je jich minimum. Překvapivým poznáním pro nás byl fakt, že bývalí klienti hodnotí své zkušenosti s pobytem ve školském zařízení pro výkon ústavní péče pozitivně.

Výzkumné šetření přineslo odpovědi na hlavní výzkumnou i dílčí výzkumné otázky a přivedlo nás na myšlenku možných inovací postupů v naší práci. Domníváme se, že by výzkumné šetření mohlo být uskutečněno i s klienty, kteří jsou doposud umístěni v dětském domově se školou. Vzhledem k tomu, že byla zkoumána populace chlapců, bylo by jistě zajímavé přinést rozšíření pohledu na zkušenosti s životem v ústavní výchově získáním retrospektivy dívek.

Pozitivně hodnotíme zjištění a ponaučení, že pokud bychom měli v budoucnu realizovat výzkum stejného či většího rozsahu, zvolili bychom jistě více participantů a také větší škálu otázek, abychom dosáhli větší esenciální kvality výpovědí. Domníváme se, že výzkum v této podobě je relevantní k rozsahu naší práce a pokládáme jej za dostatečně spolehlivý a využitelný.

Závěr

Cílovou skupinou této diplomové práce byli klienti dětských domovů se školou. Pokusili jsme se obsáhnout důležité teoretické poznatky k tomuto tématu a na základě těchto východisek jsme pokračovali k výzkumnému šetření. Výzkumné šetření mělo odpovědět na výzkumnou otázku: „Jaká je retrospektiva zkušeností bývalých klientů s životem v rámci ústavní výchovy?“, na kterou jsme za využití prvků interpretativní fenomenologické analýzy odpověděli.

Tvorba diplomové práce nás velmi ovlivnila, získali jsme mnoho cenných poznatků, které hodláme využít při svém budoucím povolání. Získali jsme inspirující a komplexnější pohled na ústavní výchovu a její aspekty a doufáme, že poznatky získané při tvorbě této práce brzy využijeme v praxi. Zajímavý a trefný byl pro nás pohled na školské zařízení pro výkon ústavní péče jako na ostrov sám pro sebe, kde jsou klienti „v bezpečí“ vzhledem k okolnímu světu. Dalším zajímavým zjištěním bylo, že děti, které prošly ústavní výchovou, jsou sociálně zdatnější a agresivnější oproti dětem vyrůstajícím v rodině. Významnou kapitolou byla kapitola o příčinách vedoucích k umístění do zařízení kvůli vlivu exogenních a endogenních faktorů. Prostředí dětského domova se školou klienty ovlivňuje, uvědomili jsme si znovu, jaký vliv mají vrstevnické skupiny i v tomto prostředí.

Zajímavostmi při výzkumném šetření pro nás byly příběhy a konkrétní situace z běžného života v DDŠ, které nám účastníci při rozhovorech sdělovali a používání zkratk v rozhovoru (DDŠ-ko, OV-ěčka).

Objevily se skutečnosti, které jsme podvědomě čekali. Jedná se o negativní (ojediněle možno konstatovat, že ne zcela profesionální) přístup některých vychovatelů ke klientům. Samozřejmě nelze říct, že se vychovatelé chovají ke svým klientům zle, ale klienti vnímají rozdíly v chování vychovatelů k nim a ostatním klientům. Domníváme se, že v tomto ohledu by mohla být ústavní výchova lepší. Proto doufáme, že tato diplomová práce bude přínosná pro vychovatele školských zařízení pro výkon ústavní péče. Dále je práce určena lidem, kteří pracují v pomáhajících profesích. Chtěli jsme čtenářům nabídnout pohled bývalých klientů na ústavní výchovu - přiblížit jim zkušenosti klientů, kteří trávili v dětském domově se školou dvacet čtyři hodin denně.

Jsme si vědomi limitů výzkumného šetření, mezi něž patří malé množství účastníků, což úzce souvisí se získáním co nejkompletnějších informací od nich a neopakovatelnost výzkumného šetření, která souvisí s nízkou reliabilitou. Jsme si

vědomi i toho, že participanti možná chtěli pozitivně zkreslit informace a chceme zmínit i první zkušenost s využitím metody IPA. Přes všechny tyto limity považujeme stanovený výzkumný cíl za dosažený.

V samotném závěru práce konstatujeme, že výše zmíněné záměry a cíl diplomové práce považujeme za splněné.

Použité zdroje

1. ABOU-KHARDA, MAHA, K. [online] *Sleep of children living in institutional care facilities*. In Medical Sciences-Psychiatry And Neurology, No. 16, 9/2012 s. 887-94. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1007/s11325-011-0592-z>
2. DRBOHLAV, A. *Psychologie sériových vrahů 200 skutečných případů brutálních činů sériových vrahů současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 472 s. ISBN 978-80-247-4371-4
3. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
4. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. 408. s. ISBN 978-80-262-0219-6.
5. HINSHAW, S. P. – LEE, S.S. *Condukt and oppositional defiant disorders*. In MASH, E. J. – BARKLEY, R. A. *Child Psychopathology*. New York: Guilford Press, 2003, s. 144-198. ISBN 1-57230-609-2
6. HULÍK, V. *Statistika počtu dětí v ústavní výchově*. [elektronická pošta]. Message to: Vladimir.Hulik@msmt.cz 11. Ledna 2016 14:27 [cit. 2016-1-15]. Osobní komunikace.
7. JANKŮ, K. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. 80. s. ISBN - 978-80-7368-764-9 (brož.)
8. JANSKÝ, P. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 292 s. ISBN 978-80-7435-534-9.
9. JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 170 s. ISBN 80-7041-114-7
10. JEDLIČKA, R. a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004, 480 s. ISBN 80-7312-038-0
11. KOMÁRIK, E. *Pedagogika emocionálně a sociálně narušených*. Vyd. 1. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998, 191 s. ISBN 80-223-1289-4.
12. KOUKOLÍK, F. – DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů. O špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. Vyd. 1. Praha: Makropulos, 1996, 363 s. ISBN 80-901776-8-9
13. LABÁTH, V. a kol. *Riziková mládež*. Praha: SLON, 2001, 160 s. ISBN 80-85850-66-4

14. LASSON, S. M. *Dětské domovy – kdo koho vychovává?* Sborník referátů z mezinárodního kongresu v Praze, 3 – 8.
15. LAŠEK, J. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 114 s. ISBN 80-7041-533-9
16. LAZAROVÁ, B., CPINOVÁ, S., LÁNYOVÁ, B., ZAPLETALOVÁ, J., STÁRKA, J. *Strategie výchovy v zařízeních institucionální výchovy*. ČR: IPPP, 2005, 160 s. ISBN 978-80-86856-57-5
17. LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením nebo ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 440. ISBN 978-80-7367-679-7
18. MACEK, P. *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 144 s. ISBN 80-17178-747-7
19. MANAF, A. R. A., MOKHTAR, N. [online] *Social Support for Child Abuse Cases in Institutional Care*. In Journal of Social and Development Sciences, no. 11, 11/2013, s. 508-513. ISSN 2221-1152. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/1499832624?accountid=14623>
20. MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.
21. MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 332 s. ISBN 80-7178-226-2
22. MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha: SLON, 1999, 160 s. ISBN 80-85850-76-1
23. MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2011. 86. s. ISBN 978-80-7372-719-2
24. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. – dotisk 2. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
25. OQUENDO, M. A. – MANN, J. J. *The biology of impulsivity and suicidality*. Psychiatr Clin North Am, no. 23, 2000, s. 11-25
26. PACLT, I. A kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007, s. 240. ISBN 978-80-247-1426-4.
27. PÁVKOVÁ, J. et al.: *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
28. PÖTHE, P. *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1996. 143 s. ISBN 80-901896-5-2

29. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I. a kol. *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 191 s. ISBN 978-80-210-6382-2.
30. SLOMEK, Z. *Etopedie*. 1. vydání. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2010. 96 s. ISBN 978-80-86723-84-6 (brož.)
31. SMYKE, A. T. et al. [online] *A randomized Controlled Trial Comparing Foster Care and institutional Care for Children With Signs of reactive Attachment Disorder*. In American Journal of psychiatry (169.5), 5/2012, s. 508-14. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/1022030861?accountid=14623>
32. SVOBODA, Z.; SMOLÍK, A. *Etopedická propylaje I*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. 135 s. ISBN 9788074145292.
33. ŠKOVIERA, A.: *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
34. VÁGNEROVÁ, M. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání, 2011. 62. s. ISBN 978-80-7372-763-5.
35. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. s. ISBN 80-7178-802-3
36. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.
37. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
38. VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 332 s. ISBN 978-80-210-5159-1.
39. VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 94 s. ISBN 80-210-3532-3.
40. VRTBOVSKÁ, P. *O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Tišnov: SCAN, 2010. 120 s. ISBN 978-80-86620-20-6.

Příloha A

Právní předpisy

- Deklarace práv dítěte (Vyhlášena OSN dne 20. listopadu 1959)
- Světová deklarace o přežití dětí, jejich ochraně a rozvoji (ze dne 30. září 1990)
- Úmluva o právech dítěte
- Listina základních práv a svobod

Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů 109/2002 Sb. (změněno zákonem č. 333/2012 Sb.)

„Účel a působnost školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči“

(1) „... musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.“

(2) „...Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině. Zařízení poskytují podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo jeho přemístění do náhradní rodinné péče.“

Příloha B

Informovaný souhlas

Svým podpisem stvrzuji, že jsem byl o okolnostech výzkumu řádně informován a souhlasím se svou účastí.

Datum

.....

podpis