

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Diplomová práce

POROVNÁNÍ SPOKOJENOSTI DĚTÍ V OBDOBÍ PUBESCENCE UMÍSTĚNÝCH VE DVOU VYBRANÝCH DĚTSKÝCH DOMOVECH S JEJICH TRÁVENÍM VOLNÉHO ČASU

Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Autor práce: Bc. Michaela Veselá

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2016

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. 3. 2016

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce RSDr. Jánu Mišovičovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady a připomínky. Dále děkuji za spolupráci ředitelům a pracovníkům dětských domovů, v nichž byl výzkum realizován, a dětem, které zde byly umístěny.

Obsah

Úvod.....	6
1 Vymezení volného času	9
1.1 Definování volného času.....	9
1.1.1 Kvantitativní přístup k volnému času.....	9
1.1.2 Kvalitativní přístup k volnému času.....	12
1.2 Chápání volného času	13
1.3 Funkce volného času	15
1.4 Pedagogické zhodnocování volného času.....	17
1.4.1 Definování pojmu pedagogické zhodnocování volného času a jeho význam.....	17
1.4.2 Hlavní přístupy k pedagogickému zhodnocování volného času	20
2 Dětské domovy	22
2.1 Charakteristika dětských domovů	22
2.2 Volný čas dětí umístěných v dětských domovech	26
2.3 Charakteristika výchovného působení v dětském domově	29
2.3.1 Obsah výchovného působení v dětském domově	29
2.3.2 Vztahy v zařízeních typu dětský domov	29
2.3.3 Prostředí výchovy v dětském domově	33
3 Charakteristika jedinců v období pubescence	34
3.1 Období pubescence jako součást dospívání	34
3.2 Charakteristika dětí v období pubescence.....	35
4 Výzkum.....	44
4.1 Úvod.....	44
4.2 Cíl, předmět a metodika výzkumu	44
4.3 Průběh výzkumu	46
4.4 Údaje o dětských domovech	46
4.4.1 Dětský domov č. 1.....	46
4.4.2 Dětský domov č. 2.....	47
4.5 Informace o dětech, které se zúčastnily výzkumu.....	47
4.5.1 Děti z dětského domova č. 1	47
4.5.2 Děti z dětského domova č. 2	48
4.6 Prostředí dětských domovů	49
4.7 Místo volného času v denním režimu dětí žijících v dětských domovech.....	51

4.7.1	Všední dny	51
4.7.2	Víkendy a prázdniny	52
4.7.3	Rozsah volného času dětí umístěných v dětských domovech	54
4.8	Obvyklý způsob trávení volného času dětí z dětských domovů	56
4.8.1	Trávení volného času v prostorách dětských domovů	56
4.8.2	Trávení volného času mimo prostory dětských domovů – na vycházkách	58
4.8.3	Trávení volného času v zájmových útvarech	59
4.8.4	Nejoblíbenější zájmové aktivity dětí z dětských domovů.....	62
4.8.5	Nežádoucí trávení volného času dětí z dětských domovů.....	63
4.9	Vztahy v dětských domovech	64
	Diskuse.....	67
	Závěr	71
	Seznam použitých zdrojů	73
	Seznam zkratk	84
	Seznam příloh	85
	Přílohy.....	86
	Abstrakt.....	88
	Abstract.....	89

Úvod

V životě většiny lidí zaujímá ústřední místo rodina. I proto ji mnozí autoři považují za nejdůležitější společenskou skupinu, instituci a prostředí, v němž lidé vyrůstají, a které je provází celým životem. Pro zdravý vývoj dítěte a zabezpečování jeho potřeb je důležité, aby rodina plnila všechny své funkce. Některé děti ovšem bohužel vyrůstají v dysfunkčních či afunkčních rodinách ohrožujících jejich správný vývoj. Děti, které mohou být při pobytu v závadném rodinném prostředí poškozovány nebo děti, o které se jejich rodiče nemohou, nechtějí, popř. neumí náležitě starat, jsou umísťovány do zařízení pro výkon ústavní výchovy. Nejrozšířenější typ těchto zařízení u nás v současné době představují dětské domovy (dále jen DD).

Ve školním roce 2014/2015 se na území České republiky nacházelo 144 DD s kapacitou 5 004 míst. Bylo zde umístěno celkem 4 314 dětí (2 002 dívek a 2 312 chlapců). I přesto, že počet umístěných dětí v DD pomalu klesá (např. ještě ve školním roce 2005/2006 zde bylo umístěno 4 869 dětí), jsou uvedená čísla poměrně vysoká.

Významným dokumentem usilujícím o zlepšování péče o děti a jejich ochranu před výchovným zanedbáváním a škodlivými vlivy představuje Úmluva o právech dítěte, která byla přijata Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989. Státy, jež jsou smluvní stranou této úmluvy, tedy i Česká republika, by měly respektovat a zabezpečit práva, která stanovuje. Podle úmluvy musí být zájem dětí předním hlediskem všech činností, které se jich týkají. V nejlepším zájmu dětí je však někdy paradoxně právě jejich oddělení od vlastních rodičů a umístění do DD.

Úmluva o právech dítěte obsahuje také právo všech dětí (včetně dětí v DD) na odpočinek a volný čas, na účast ve hře a oddechové činnosti. Volný čas zaujímá nedílnou a nenahraditelnou součást života každého dítěte. Vhodné trávení volného času pozitivně ovlivňuje rozvoj osobnosti člověka a jeho zdraví. Význam volného času a to, co je od něj ze strany člověka očekáváno, lze pozorovat v jeho funkcích. V současnosti dochází k prosazování snahy, aby se každodenní způsob života v DD (tudíž i volný čas) podobal co nejvíce životu v běžné rodině. Děti umístěné v DD mohou trávit svůj volný čas organizovanými i spontánními činnostmi jak v DD, tak i mimo něj.

Dle domácích i zahraničních šetření mají děti v období dospívání kolem pěti hodin volného času ve všední dny a až sedm hodin o víkendech. Děti mají právo svobodně rozhodovat o tom, jak tento časový prostor naplní. Svůj volný čas by však měly

hodnotně využívat, tedy naplňovat takovými volnočasovými aktivitami, které pro ně mají smysl a plní nějakou funkci. Vhodnému využívání volného času je děti nutné již od útlého věku učit prostřednictvím výchovného zhodnocování volného času. Tím spíše když si uvědomíme charakteristiky jedinců v období pubescence ve spojení se specifiky dětí umístěných v DD (často děti psychicky deprivované, zanedbávané, týrané či zneužívané) a prostředí, z něhož pocházejí (nefunkční rodiny, nevhodné rodičovské vzory, sociálně patologické jevy v rodině). U dětí, které nejsou vedeny k žádoucímu trávení volného času, může docházet ke konzumnímu způsobu života a trávení volného času, pocitování nedostatku či nadbytku volného času, nudě nebo hledání náhradních způsobů prožitků, pomocí alkoholu, psychotropních látek, sexuální promiskuity, a v důsledku toho často i k sociálně-patologickému chování.

Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy o právech dítěte, musí rovněž respektovat a zabezpečit právo dítěte na svobodné vyjadřování jeho názorů, a to ve všech záležitostech, které se ho dotýkají (volného času nevyjímaje). Názorům dětí umístěných v DD vyjadřujících spokojenost či nespokojenost s jejich trávením volného času by měla být věnována náležitá pozornost. Získané informace totiž mohou přispět ke zlepšování výchovného působení a realizace volného času ze strany DD a jejich pracovníků. Pobyt dětí v DD se díky tomu může stát spokojenějším, šťastnějším a především přínosnějším. Zvyšováním spokojenosti dětí s trávením jejich volného času je navíc možné napomoci předcházet různým nežádoucím jevům, které pramení právě z nespokojenosti dětí s jejich trávením volného času, a tím i z nedostatečného uspokojování některých jejich potřeb.

Uvedené důvody se staly hlavní pohnutkou pro výběr tématu mé diplomové práce. Jejím cílem je analyzovat, jaké jsou předpoklady a možnosti skutečné realizace volného času dětí v období pubescence umístěných v DD.

Za tímto účelem se v úvodní kapitole zaměřím na vymezení volného času, tedy zejména jeho definování, funkce a pedagogické zhodnocování. Ve druhé kapitole charakterizuji DD, volný čas zdejších dětí a výchovné působení v DD. Ve třetí kapitole popíši hlavní charakteristiky jedinců v období pubescence. Další část práce bude představovat vlastní výzkum, ve kterém budu porovnávat, jak děti v období pubescence umístěné v DD v Jihomoravském kraji a DD v Kraji Vysočina tráví svůj volný čas, a zjišťovat, jaká spokojenost těchto dětí s trávením jejich volného času. K tomu jsem zvolila kvalitativní strategii, konkrétně design případových studií, který skýtá

dostatečný prostor pro popis specifik trávení volného času v jednotlivých DD a současně umožňuje odhalit i jejich nuance.

Ve své práci budu čerpat zejména z prací Pávkové, která se zabývá současně problematikou volného času, DD i dětí v období puberty. Dále budu vycházet z autorů věnujících se oblasti volného času (např. Hájek, Hofbauer, Kaplánek, Vážanský), z autorů, kteří se zaměřují na oblast ústavní péče, respektive na zařízení typu DD (např. Matějček, Matoušek, Sekera) a z autorů charakterizujících děti v období puberty (např. Čáp, Langmeier, Říčan, Vágnerová).

1 Vymezení volného času

Pojem volný čas lze v dnešní době chápat jako podstatný znak moderní společnosti. Rozvoj hospodářství a technický pokrok lidem usnadnili práci, což vedlo k nárůstu volného času (Slepičková, 2005, s. 9). Ve dvacátém století došlo k prudkému vývoji volného času, v důsledku čehož se rozšířil jeho rozsah, dosah, vliv i význam pro život jednotlivců, skupin i celé společnosti. V současnosti prostupuje oblast volného času celý život člověka (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2001, s. 3).

Podle Kratochvílové (2001, s. 17) představuje volný čas mnohodimenzionální fenomén. Autoři, kteří se zabývají volným časem (Řehulka, 1994, s. 29; Kratochvílová, 2001, s. 17; Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 19; Janiš, 2009, s. 11), většinou zmiňují vědy jako je pedagogika, psychologie, sociologie, filosofie, ekonomie, právo a další.

1.1 Definování volného času

V současné době bývají uváděny dva hlavní přístupy k volnému času: kvantitativní a kvalitativní (Vážanský a Smékal, 1995, s. 23; Kaplánek, 2012, s. 23). První je zaměřen na kontrast, druhý na shodu mezi volným a pracovním časem (Prokešová, 2004, s. 7).

1.1.1 Kvantitativní přístup k volnému času

Kvantitativní přístup k volnému času představuje dle Kaplánka (2012, s. 23) z dějinného aspektu relativně nový přístup, odvozený od pojmu čas, který úžeji vymezuje přívlastek volný. Tento přístup lze sledovat od okamžiku, kdy se pracovní doba začala vydělovat coby „*zvláštní časový úsek*“ specifický prací mimo vlastní obydlí člověka a mzdou, jež je vyplácena dle času, v němž je vykonávána uložená práce. Podle jiných začalo zmíněné rozdělení času už v souvislosti s rozvojem školství. Dle všech však dosáhlo svého významu zejména v období industrializace.

Z pohledu Vážanského a Smékala (1995, s. 23) i Kaplánka (2012, s. 23) mu odpovídá negativní vymezení volného času, které Žumárová (2006, s. 21) a Kraus (2015, s. 139) označují za sociologizující. Kaplánek (2012, s. 26) míní, že toto pojetí nahlíží na volný čas jako na zbytkovou kategorii. Za autora zmíněného přístupu bývá označován

francouzský sociolog J. Dumazedier (Žumárová, 2006, s. 21; Kraus, 2015, s. 139). Daná teorie volného času je však rozšířena především v německé literatuře (Hofbauer, 2004, s. 13).

Podle Kaplánka (2012, s. 25) lze definovat volný čas prostřednictvím rozdělení celkového času na dílčí úseky. V této souvislosti upozorňuje na německého pedagoga volného času W. Nahrstedta, který dělí čas na dobu spánku a bdělosti. Čas bdělosti bývá mnoha autory (Antoničová a Schnitzerová, 2001, s. 27; Masarik a Masariková, 2002, s. 9; Chudý, 2005, s. 11-12; Knotová, 2011, s. 42; Kaplánek, 2012, s. 25) následně rozdělován na tři části.

První část zaujímá čas povinností, zahrnující pracovní dobu dospělých, popř. školní docházku dětí (Hroncová, 2001, s. 141; Masarik a Masariková, 2002, s. 9; Chudý, 2005, s. 11-12). Druhou částí je dle Veselé (1997, s. 5) a Kaplánka (2012, s. 25) čas polovolný, jež někteří autoři (Masarik a Masariková, 2002, s. 9; Chudý, 2005, s. 11-12) považují za rozšířenou sféru povinností. Do této oblasti jsou řazeny nutné činnosti vykonávané mimo zaměstnání (Veselá, 1997, s. 5; Kaplánek, 2012, s. 25). Konkrétně se jedná zejména o uspokojování potřeb biologických (spánek, odpočinek, jídlo, hygiena), psychických (komunikace), sociálních (společenské vztahy), plnění povinností vůči rodině a časové ztráty vázané na docházku do práce či do školy (Veselá, 1997, s. 5; Hroncová, 2001, s. 141; Masariková a Masarik, 2002, s. 9; Chudý, 2005, s. 11-12). Prokešová (2004, s. 6) a Hofbauer (2008, s. 11) chápou polovolný čas jinak než zmínění autoři. Polovolný čas podle nich zahrnuje činnosti, které jedinci přináší užitek, ale současně jsou pro ně i zábavou a odpočinkem, např. zahrádkaření, kutilství, ruční práce apod. Polovolný čas se nachází na hranici času povinného a vázaného. Vázaný čas pojmají stejně jako předchozí autoři čas polovolný. Třetí část představuje volný čas, s nímž jedinec nakládá dle vlastního přání (Antoničová a Schnitzerová, 2001, s. 27; Masariková a Masarik, 2002, s. 9; Chudý, 2005, s. 11-12; Kaplánek, 2012, s. 25). Tento časový úsek bývá vyplňován např. zábavou, zájmovou činností, relaxací, rekreací, sebevzděláváním atd. I zahrádkaření a kutilství tedy může pro někoho znamenat zájmovou činnost (Chudý, 2005, s. 11-12).

Podle Veselé (1997, s. 5) je volný čas většinou vymezován tak, že se z celkového času člověka odpočítá pracovní doba a některé další části mimopracovní doby. Volný čas v tomto pojetí tedy představuje protipól pracovního času (Darák, 2001, s. 69). Kaplánek (2012, s. 25) dodává, že je možné v rámci definování volného času rozlišovat

mezi „volným časem v širším smyslu“ a „volným časem v užším smyslu“. Volný čas v širším smyslu zahrnuje všechnen čas kromě pracovní doby, zatímco volný čas v užším smyslu neobsahuje část času, která je spojená s prací a činnostmi trvale zakotvenými v denním programu individua.

Jako příklad tohoto pojetí lze uvést následující definice. Z pohledu Blížkovského (1994, s. 116) je volným časem doba, která „člověku zbývá po splnění svých povinností ve škole, na pracovišti, v rodinném i občanském životě“. Hroncová (2001, s. 141) říká, že „volný čas můžeme definovat jako dobu, kterou člověk disponuje podle vlastního rozhodnutí, na seberealizaci po vykonání pracovních, studijních a dalších povinností vyplývajících z jeho sociální pozice.“ Dle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 274) je to „doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“ Pro Žumárovou (2006, s. 21) je volným časem „všechn čas, který nám zbude po splnění všech povinností (pracovních, společenských/sociálních a rodinných) a po uspokojení biologických a fyziologických potřeb.“ Zelinová (2012, s. 12) na něj nahlíží, jako na „čas, který zůstane po splnění pracovních povinností, školních povinností a nevyhnutelných činností spojených s osobní hygienou, jídlem a spánkem.“

V této souvislosti je nutné brát na zřetel tvrzení Řehulky (1994, s. 34), Pávkové (2002, s. 9-10) a Slepíčkové (2005, s. 14), kteří upozorňují, že jednotlivé činnosti nelze jednoznačně zařadit pouze do oblasti volného času či do oblasti povinností. Tatáž činnost může být pro jednoho člověka volnočasovou aktivitou, zatímco pro jiného povinností a naopak. Důvodem je podle Řehulky (1994, s. 34) to, že se při subjektivním hodnocení hranice mezi hrou a prací (popř. učením) rozplývají. Zmíněný názor zastává i Blížkovský (1994, s. 117), z jehož pohledu od sebe nelze rozlišovat zájmové a pracovní aktivity dle prováděných činností či vynaložené námahy, nýbrž podle motivace, prožitků a jejich celkového smyslu. Jedná se o rozdíl mezi svobodou a nutností. I když je jistý vztah mezi svobodou a nutností součástí každé lidské činnosti, platí, že volný čas prožíváme svobodně, zatímco naši práci zpravidla spoluurčuje spíše nutnost. Tatáž činnost pro nás tedy může představovat jak náplň volného času, tak i náplň pracovní doby. Rozhodující jsou v tomto ohledu vnitřní pohnutky, ze kterých vychází, a účel, jenž sleduje.

1.1.2 Kvalitativní přístup k volnému času

Kvalitativní přístup k volnému času lze dle Kapláňka (2012, s. 23) sledovat od starověku až do současnosti. Jedná se o disponibilní čas, ve kterém pro jedince představuje volný čas svobodu (Vážanský a Smékal, 1995, s. 23; Žumárová, 2006, s. 21). Kaplánek (2012, s. 23) upřesňuje, že tato kategorie vyjadřuje člověka, který je ve stavu, kdy jej nesvazují praktické materiální povinnosti, díky čemuž si může užívat a odpočívat nebo se věnovat kreativní činnosti, vzdělávání či společenské aktivitě. Zástupci pozitivního vymezení volného času chápou volný čas jako samostatnou časovou hodnotu či samostatnou životní oblast, jež není závislá na práci (Hambálek, 2005, s. 9).

Žumárová (2006, s. 21) a Kraus (2015, s. 140) považují toto vymezení volného času za pozitivní a psychologizující. Podle Hofbauera (2004, s. 13) je tato charakteristika volného času přesnější a komplexnější než jeho vymezení jako zbytkové kategorie.

Příkladem tohoto pojetí jsou následující definice. Darák (2001, s. 70) definuje volný čas jako *„čas subjektivního, spontánního výběru, individuální volby činnosti anebo nečinnosti.“* Podle Pávkové (2002, s. 13) je volný čas *„doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.“* Pro Hájka, Hofbauera a Pávkovou (2003, s. 12) představuje volný čas činnost *„bezprostředně neutilitární, přinášející příjemné zážitky a očekávání, kam člověk vstupuje a kde se jí účastní na základě svého svobodného rozhodování“.* Kratochvílová (2004, s. 79) jej vymezuje extenzivně jako *„čas na oddech, rekreaci, regeneraci fyzických a psychických sil, uvolnění po práci, studiu, na společenská setkání (s kamarády, přáteli, blízkými lidmi), na poznávání světa, života, na seberealizaci v aktivitách, činnosti podle vlastních potřeb a zájmů, představ, tužeb, aspirací a hodnot.“* Slepíčková (2005, s. 14) volný čas definuje coby *„dobu, časový prostor, v němž jedinec nemá žádné povinnosti vůči sobě ani druhým lidem a v němž se pouze na základě svého vlastního svobodného rozhodnutí věnuje vybraným činnostem. Tyto činnosti ho baví, přinášejí mu radost a uspokojení a nejsou zdrojem trvalých obav či pocitů úzkosti.“* Pro Knotovou (2011, s. 32) je volný čas *„prostorem, který je naplňován aktivitami na základě svobodného rozhodování, činnostmi volenými na základě individuálních potřeb, hodnot a zájmů.“*

Z uvedených přístupů dle Vážanského a Smékala (1995, s. 23), jakož i Masarika a Masarikové (2002, s. 8) vyplývá, že se s pojmem volný čas pojí jak aspekty časové (volný čas x pracovní doba), tak aspekty obsahové (volný čas, volnost, svoboda). I proto Žumárová (2006, s. 21) doporučuje nedávat zmíněné přístupy do vzájemného protikladu, jelikož právě ve vzájemném kontextu zdůrazňují podstatu, charakter a rozsah volného času.

1.2 Chápání volného času

Jedna z koncepcí pojímá volný čas jako svobodu a protiklad práce, časový prostor, formu činnosti, znak sociálního postavení, nástroj sociální pomoci a funkci sociální skupiny a životního stylu (Blížkovský, 1994, s. 117; Slepíčková, 2005, s. 11-13).

Volný čas jako svoboda a protiklad práce

Slepíčková (2005, s. 11) říká, že je subjektivně volný čas většinou chápán coby osvobození od pracovních povinností, kterých má každý člověk velké množství. Z pohledu Kaplánka (2012, s. 27) bylo na volný čas nahlíženo jako na svobodu od práce již v antice. Ta však nebyla výsadou všech. Intelektuálním, občanským, kulturním a uměleckým činnostem se mohli věnovat pouze svobodní občané, zatímco nižší společenské vrstvy musely vykonávat těžkou fyzickou práci.

Mezi hlavní znaky volného času řadí svobodu např. Veselá (1997, s. 5), Kratochvílová (2004, s. 79), Zelinová (2012, s. 13), Pávková (2014, s. 11) a další. Chápání volného času jako svobody rozhodování lze sledovat i ve výše uvedených definicích volného času, viz kapitola 1.1.2.

Volný čas jako časový prostor

Z objektivního hlediska bývá volný čas nejčastěji vnímán jako časový prostor, který lidem zbývá po splnění povinností, viz kapitola 1.1.1. Akcent je zde přikládán zejména svobodné volbě činností směřujících k osobnímu uspokojení. V moderní době dochází v životě člověka k nárůstu objemu volného času. I proto není možné operovat pouze s kvantitativními znaky volného času, ale je třeba věnovat důraz i jeho náplni, respektive kvalitě (Slepíčková, 2005, s. 12).

Volný čas jako forma činnosti

Toto chápání je z pohledu Slepíčkové (2005, s. 12) velmi podobné předchozímu. Volný čas zde umožňuje naplnění přání jednotlivce, což se děje nezávisle na jeho povinnostech. Člověk se věnuje těmto činnostem, jelikož mu přinášejí odpočinek, zábavu, obnovu sil, osobnostní rozvoj a podobně (Slepíčková, 2005, s. 12; Zelinová, 2012, s. 13; Pávková, 2014, s. 11).

Volný čas jako znak sociálního postavení

I přesto, že v dnešní době již volný čas není výsadou vyšších společenských vrstev, promítá se v něm sociální postavení, tj. příslušnost jedince k určité sociální vrstvě společnosti. Jedinci, kteří mají větší množství volného času a vyšší ekonomický status, jsou z aspektu možností volby činností o mnoho svobodnější, jelikož mají možnost zvolit si ve svém volném čase relativně jakoukoliv činnost. Lidé však nemusí trávit volný čas způsobem, který je v souladu s jejich sociálním postavením, ale mohou se díky jistému způsobu trávení volného času (ať už vědomě či nevědomě) podobat příslušníkům jiné sociální vrstvy (Slepíčková, 2005, s. 12).

Volný čas jako prostředek sociální pomoci

Mnoho autorů (Vážanský a Smékal, 1995, s. 35; Řehulka, 1996, s. 12; Pávková, 2002, s. 13; Hambálek, 2005, s. 35; Chudý, 2005, s. 12) se shoduje, že ve volném čase může docházet k uspokojování rozmanitých potřeb a přání.

Vhodnou organizací a náplní volného času je z pohledu Slepíčkové (2005, s. 12-13) možné pomoci uspokojovat potřeby a přání lidí, jež se nacházejí ve složitých nebo nepříznivých životních podmínkách. Jedná se např. o rodiny s absencí správných rodičovských vzorů, norem chování či nedostatkem finančních prostředků apod. Chudý (2005, s. 12) tvrdí, že ke zmírňování těchto nedostatků přispívá zejména organizovaný volný čas.

Důležitou úlohu hraje volný čas i v prevenci negativních sociálních jevů, např. kriminality, různých závislostí, nevhodného chování apod. (Slepíčková, 2005, s. 13; Zelinová, 2012, s. 13). Jejich příčinou často bývají právě problémy v uspokojování potřeb (Němec, 2002, s. 21; Frederko a Sobol, 2008, s. 116).

Preventivní funkci volného času zmiňují i další autoři (Kratochvílová, 2001, s. 18; Masarik a Masariková, 2002, s. 15; Chudý, 2005, s. 16; Pávková, 2014, s. 14), viz kapitola 1.3.

Volný čas jako funkce sociální skupiny a životního stylu

Člověk se v průběhu svého života stává členem různých sociálních skupin (Knotová, 2002, s. 26-36; Slepíčková, 2005, s. 13). Důležitou úlohu podle Slepíčkové (2005, s. 13) zauímají skupiny, ve kterých lidé tráví svůj čas. Podnětem pro zařazení jedince do takových skupin je podobnost zájmů, životní styl skupiny (projevující se v rámci chování ve volném čase) a faktory, které podmiňují volný čas, např. rodina, věk, pohlaví, bydliště atd. Zmíněná funkce tedy demonstruje společenskou podmíněnost volného času, z níž plyne možnost jeho výchovného zhodnocování.

Z pohledu mnohých autorů (Vážanský a Smékal 1995, s. 42; Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 23-24; Hambálek, 2005, s. 11; Kraus, 2015, s. 139) představuje způsob využívání volného času významný ukazatel životního stylu člověka. Ten se projevuje ve způsobu uspořádání činností, jednání, vztahů, hodnot, norem a věcného prostředí (Pávková, 2003, s. 18). Knausová (2001, s. 212) tvrdí, že jsou děti ovlivňovány zejména jejich rodiči, a to prostřednictvím životního stylu rodiny (tedy i způsobem využívání volného času) a postoji rodičů ve vztahu k aktivitám dětí uskutečňovaných mimo jejich rodinu. Životní styl rodiny následně ovlivňuje jedince po celý život. V této souvislosti klade uvedená autorka otázku, zda jsou rodiče, kteří spojují volný čas s pouhou konzumací, nicneděláním a naprostou nevázaností pro své děti náležitým příkladem. Vážanský a Smékal (1995, s. 42) rozeznávají životní styl orientovaný pracovně (práce je hlavním smyslem života, volný čas je časem k odpočinku a regeneraci pro práci), životní styl hédonistický (volný čas představuje kontrast k práci, nezbytné pro život a volný čas) a životní styl celistvý (propojení práce a volného času a jejich vnímání jako rovnocenných hodnot). I proto Hofbauer (2010, s. 32) varuje, že by volnočasové aktivity neměly představovat prosté vyplňování volného času či nahodilý doplněk života dnešních lidí, nýbrž jeho významnou integrální součástí.

1.3 Funkce volného času

Velký přínos volného času demonstrují různí autoři (Řehulka, 1994, s. 30; Faltýsková, 1996, s. 16; Veselá, 1997, s. 5; Antoničová a Schnitzerová, 2001, s. 27; Kratochvílová, 2001, s. 18; Masarik a Masariková 2002, s. 13-15; Hofbauer, 2004, s. 13; Zelinová, 2012, s. 29-30; Pávková, 2014, s. 14; Kraus, 2015, s. 144) prostřednictvím základních

funkcí volného času. I přesto, že jejich výčet není jednotný, všechny funkce sledují rozvoj osobnosti člověka (Řezáč, 1994, s. 73; Masarik a Masariková, 2002, s. 12; Chudý, 2005, s. 16).

Veselá (1997, s. 5) upozorňuje, že dochází k vzájemnému překrývání funkcí volného času. To ostatně potvrzují i Vážanský a Smékal (1995, s. 35), podle nichž bylo prokázáno, že je většina volnočasových aktivit multifunkční, jelikož uspokojují (v závislosti na rozdílném prožívání) mnoho různých potřeb.

Volný čas vymezuje většina autorů (Řehulka, 1994, s. 30; Veselá, 1997, s. 5; Hofbauer, 2004, s. 13) třemi funkcemi, kterými jsou odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti. Antoničová a Schnitzerová (2001, s. 27) stanovují první dvě funkce volného času stejně jako předchozí autoři, třetí funkcí podle nich ovšem není rozvoj osobnosti člověka, nýbrž sebevzdělávání. Faltýsková (1996, s. 16) rozlišuje čtyři funkce volného času. První dvě funkce jsou shodné s vytyčením funkcí Řehulky (1994, s. 30), Veselé (1997, s. 5), Antoničové a Schnitzerové (2001, s. 27) a Hofbauera (2004, s. 13). Třetí funkcí je dle Faltýskové (1996, s. 16) aktivní soužití se sociálním prostředím a čtvrtou funkcí zájmová činnost a vzdělávání.

Někteří autoři (Vážanský a Smékal, 1995, s. 30-31; Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 12) se přiklání k funkcím volného času, které uvádí německý pedagog volného času H. W. Opaschowski, a to z důvodu jejich komplexního vymezení. Opaschowski (1976, s. 195) jmenuje osm hlavních funkcí: rekreaci, kompenzaci, edukaci, kontemplaci, komunikaci, participaci, integraci a enkulturaci. Prokešová (2004, s. 38-40) považuje za funkce volného času rekreaci, kompenzaci, poznávání nového, kultivaci, kontemplaci, komunikaci a regeneraci. Její výčet funkcí volného času se tedy částečně shoduje s funkcemi Opaschowského.

Kratochvílová (2001, s. 18) připisuje volnému času funkci formativně-výchovnou, zdravotně-hygienickou, socializační, preventivní, seberealizační. Velmi podobné funkce volného času formulují Masarik a Masariková (2002, s. 13-15) a Chudý (2005 s. 17-19), podle nichž má volný čas funkci výchovně-vzdělávací, rekreačně-relaxační, sociální, preventivní a seberealizační. Chudý (2005, s. 17-19) však tyto funkce, na rozdíl od předchozích autorů, nepřipisuje volnému času obecně, ale přímo výchově ve volném čase.

Na výchovu ve volném čase (respektive výchovu mimo vyučování) orientují své funkce i Pávková (2002, s. 37; 2014, s. 14) a Zelinová (2012, s. 29-30). Obě autorky

prezentují funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Jejich funkce jsou téměř shodné s funkcemi Chudého (2005, s. 17-19). Výjimku představuje pouze funkce seberealizační, kterou zmíněné autorky neuvádějí. Zelinová (2012, s. 29) ji ovšem považuje za součást funkce výchovně-vzdělávací.

1.4 Pedagogické zhodnocování volného času

Volný čas je pro člověka přínosem a plní své funkce pouze v případě, že je vhodně, respektive smysluplně naplněný. Toho lze dosáhnou prostřednictvím pedagogického zhodnocování volného času (Němec, 2002, s. 21).

1.4.1 Definování pojmu pedagogické zhodnocování volného času a jeho význam

Pojem pedagogické zhodnocování volného času v rámci českého prostředí v nedávné době nahradil dříve užívaný výraz smysluplné využívání volného času (Kaplánek, 2012, s. 91). Z pohledu Baumana (2014, s. 407) navíc koncept pedagogického zhodnocování (ve srovnání s pedagogickým ovlivňováním volného času) předpokládá ukotvení v rámci určitého hodnotového rámce. Podle Kapláňka (2012, s. 91) se lze s pojmem smysluplné využívání volného času setkat v literatuře zejména až po roce 1989, před tím se používalo spíše spojení pedagogické ovlivňování volného času, které jak podotýká, probíhalo „*pouze jediným žádoucím směrem.*“ Hofbauer (2010, s. 28) v této souvislosti zdůrazňuje, že současná politika společnosti a jejích složek, které se týkají oblasti volného času, není pokračováním „*manipulativního modelu direktivního řízení, ani otevřením dveří živelnosti.*“ Naopak klade důraz na rozvoj, angažovanost a zainteresovanost jedince, která je podporována vzájemným spolupracováním státu a občanské společnosti.

Pedagogické zhodnocování volného času dětí představuje důležitou oblast výchovného působení. Umožňuje vést děti k vhodnému a účelnému využívání volného času, uspokojování a kultivování potřeb, formování kvalitních zájmů a hodnot, rozvíjení specifických schopností a pozitivních vlastností osobnosti (Ferencová, 2001, s. 108; Němec, 2002, s. 21; Hambálek, 2005, s. 35). Podporuje zdravý tělesný, duševní a sociální vývoj člověka (Pávková, 2008, s. 117).

Z pohledu Kratochvílové (2001, s. 20) také napomáhá utvářet aktivní nekonzumní způsob života. Ten se dle Fromma (2005, s. 13-21) pojí s orientací na „být“. Pro konzumní způsob života je naproti tomu příznačné zaměření na „mít“. Bytí a vlastnění, jsou vyjádřením dvou odlišných druhů orientace k sobě a ke světu, dva druhy charakteru. Ten, který převládá, určuje myšlení, cítění i jednání člověka. Vážanský a Smékal (1995, s. 55) dodávají, že modus bytí předpokládá kritický rozum, svobodu a nezávislost. Jeho příznačným atributem je aktivita ve smyslu vnitřního, kreativního uplatňování vlastních sil. V současné době však ovlivňuje trávení volného času lidí spíše konzum, reklama a průmysl volného času než smysluplná aktivita, informovanost a vzdělávání (Darák, 2001, s. 70; Brestovanský, 2008, s. 104; Majerská, 2008, s. 204).

Ze zmíněných důvodů děti potřebují, aby je dospělí citlivě a nenásilně vedli, vhodně motivovali a vytvářeli pestrou nabídku volnočasových činností, z níž by si děti mohly dobrovolně vybrat (Kratochvílová, 2001, s. 20; Němec, 2002, s. 17; Pávková, 2002, s. 13-14). Veselá (1997, s. 7) upozorňuje, že je nutné pomáhat dětem překonávat vnější i vnitřní překážky, které jim brání v naplňování volného času. Mezi vnější překážky patří např. nepochopení některých dospělých, nedostatek financí či vybavení. Vnitřní překážky představují např. postrádání určitých zkušeností a speciálních schopností či vůle potřebné pro trénink. Největší překážku, kterou se děti liší od dospělých a která jim komplikuje správnou orientaci v nejrůznějších oblastech zájmové činnosti, představuje z pohledu Němce (2002, s. 17) a Pávkové (2002, s. 13-14) nedostatek znalostí a zkušeností. To ostatně potvrzuje i Darák (2001, s. 70), podle něhož vyžaduje pedagogické zhodnocování volného času nejen vhodné podmínky, ale i schopnost dětí nabízené možnosti vhodně využívat. Hofbauer (2006, s. 33) uvádí, že se lidé sice v průběhu svého života učí osvojovat pravidla jak uspokojovat své základní životní potřeby, pravidla školního vzdělávání, profesní přípravy a pracovního života, ale na volnočasový život se připravují dosti nedůsledně. Příprava dětí na volnočasový život by měla vycházet z jejich dobrovolné účasti, která umožňuje individuální volbu činností, ale zároveň vyžaduje aktivní přístup jedince, jež je odpovědný a perspektivní k sobě i svému okolí (Hofbauer, 2006, s. 33; 2010, s. 32).

Specifické rysy výchovného zhodnocování volného času pak Hofbauer (2008, s. 63) vidí v zájmovosti, demokratičnosti a otevřenosti. Otevřenost podle Hofbauera (2010, s. 33-34) zahrnuje citlivé a včasné vnímání, aktivní a tvořivé reagování a další rozvíjení volnočasových potřeb a zájmů jednotlivce ve prospěch cílů individuálních

i společenských. Týká se nejen jednotlivců, skupin (věkových, sociálních, zájmových), celé populace mladých lidí, ale i rozličného obsahu, způsobů a podmínek realizace, institucí, včetně jejich role, postavení a působení ve společnosti a výchovných situací, jež umožňují aktivní účast na volnočasových aktivitách a motivují k ní vychovávané i vychovávající.

Pro spokojený život člověka je nezbytný jeho subjektivní pocit, že využívá svůj čas smysluplně. To lze pozorovat v jeho postoji k životu, spokojenosti se způsobem svého života a životní pohodě. Pokud se člověku tento pocit dlouhodobě neodstává, je nespokojený, rozladěný a mohou se u něj objevovat výstřelky v chování a směřování k (většinou společensky nežádoucím) aktivitám, jež mu zmíněný pocit poskytují (Faltýsková, 1996, s. 16). Volný čas nabývá pozitivní hodnotu pouze, pokud je naplňován vyhovujícím způsobem. Proto by neměla být náplň volného času (i když má subjektivní kritéria) ponechána pouze náhodě. I přesto, že je velmi obtížné najít kompaktní kritérium, podle něhož by bylo možné správně volit volnočasové aktivity, obecně se lze shodnout na tom, že by aktivity ve volném čase neměly mít např. protispolečenskou povahu, nesmí při nich docházet k omezování práv druhých lidí či ničení cizího majetku a podobně (Řehulka, 1994, s. 37).

Antoničová a Schnitzerová (2001, s. 29), Pávková (2002, s. 38) a Zelinová (2012, s. 13) z tohoto důvodu poukazují na význam vhodného pedagogického ovlivňování volného času a jeho plnohodnotného využívání jako účinné formy prevence negativních vlivů a výchovných problémů. Ty jsou totiž podle mnoha autorů (Darák, 2001, s. 69; Pávková, 2003, s. 15; Vágnerová, 2004, s. 766; Hofbauer, 2004, s. 44; Fulková, 2008, s. 286; Majerská, 2008, s. 204; Čonka a Čonková, 2015, s. 164) důsledkem nudy. Jejím zdrojem bývá nedostatek schopností a vůle dělat něco smysluplného a budovat hodnoty, jež by člověka uspokojovaly (Boleloucký, 1993, s. 103; Spousta, 2007, s. 48). Nuda je charakteristická pocity prázdnoty, napětí a nepříjemnými afekty (Hambálek, 2005, s. 25). Dle Bolelouckého (1993, s. 102) se pojí se zkresleným vnímáním času. Spousta (2007, s. 48) doplňuje charakteristiku nudy o pocity beznaděje. Lidé podle něho často v důsledku nudy ztrácí sebekontrolu a sebekritičnost a hledají pomoc prostřednictvím prožitků, které jsou vyvolané např. alkoholem, psychotropními látkami či sexuální promiskuitou. Antoničová a Schnitzerová (2001, s. 29) a Zelinová (2012, s. 13) jmenují jako důsledek nudy, kromě experimentování a závislosti na návykových látkách, také záškoláctví, toulání, vandalismus, krádeže, delikvenci apod. Hambálek (2005, s. 25)

dodává agresivitu a Ferencová (2001, s. 107) páčání násilí. Prapříčinou nudy bývá dle Spousty (2007, s. 48) absence zábavy, kterou mnozí lidé hledají, aniž by brali ohled na důsledky svého počínání. Tito lidé si pak vybíjí svoji potřebu akce destruktivními činy (destruovat je totiž snazší než konstruovat). To potvrzuje i výzkum realizovaný v roce 2012 na Slovensku, podle kterého je nejčastějším motivem páčání trestné činnosti dětí od čtrnácti do patnácti let nuda a touha prožít dobrodružství (Čonka a Čonková, 2015, s. 161-174). Podobné negativní důsledky může mít z pohledu Řehulky (1994, s. 36), Veselého (1997, s. 6) a Vágnerové (2004, s. 766) i pocitování nedostatku volného času.

Ze zmíněného vyplývá, že je pedagogické zhodnocování volného času přínosné jak pro samotné děti, tak i pro celou společnost (Veselá, 1997, s. 8).

1.4.2 Hlavní přístupy k pedagogickému zhodnocování volného času

V průběhu minulého století se v evropském měřítku uplatnily tři hlavní přístupy týkající se pedagogického zhodnocování volného času (Hofbauer, 2010, s. 59).

První přístup rozeznává výchovu mimotřídní, mimoškolní a mimo vyučování. Jeho východiskem je organizační zakotvení volnočasových aktivit. Tento přístup po dlouhou dobu představoval východisko našich pedagogických reflexí (Němec 2002, s. 20; Hofbauer, 2004, s. 16-17; 2010, s. 60-61; Pávková, 2014, s. 12-13). V průběhu 90. let minulého století u nás začala postupně dominovat koncepce pedagogiky volného času, která chápala (na rozdíl od předešlých pojetí volného času) výchovné působení komplexně (Hofbauer, 2004, s. 17; Janiš, 2009, s. 23; Zelinová 2012, s. 13).

Druhý přístup vychází spíše z výsledků německých pedagogů volného času a zahrnuje výchovu ve volném čase, výchovu prostřednictvím aktivit volného času a výchovu k volnému času. Zmíněné výchovy jsou cílem pedagogiky volného času (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 14; Hofbauer, 2004, s. 17-18; 2006, s. 35; 2010, s. 60-61).

Třetí přístup se zabývá diferenciací výchovy formální, neformální a informální a je příznačný zejména pro frankofonní oblast (Hofbauer, 2010, s. 59-60). Označení formální, neformální a informální výchova (někdy rovněž ve spojení s pojmy vzdělávání či učení) se v posledních letech objevují zejména v souvislosti s prosazováním paradigmatu celoživotního učení (Hofbauer, 2004, s. 18-19; 2010, s. 63; Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9-10; Zelinová, 2012, s. 12-29; Bauman, 2014, s. 407; Pávková, 2014, s. 13).

Z předchozího textu je patrné, že pedagogika volného času souvisí se všemi třemi přístupy týkajícími se pedagogického zhodnocování volného času dětí a mládeže. Mnozí autoři (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 161; Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 14; Hofbauer, 2010, s. 10; Pávková, 2014, s. 8) jej dokonce považují přímo za cíl pedagogiky volného času. Jiní autoři (Opaschowski, 1976, s. 119-121; Blažková, 2008, s. 11) vidí její cíl spíše v dosažení relativní samostatnosti jedince.

2 Dětské domovy

V České republice se zabývá DD 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. Podle zmíněného zákona jsou DD spolu s DD se školou, diagnostickými ústavami a výchovnými ústavami školským zařízením pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Jejich úkolem je poskytovat dětem, které jsou zde umístěny, náhradní výchovnou péči. Ta by měla být uskutečňována ve prospěch zdravého vývoje dětí a jejich náležité edukace. Zmíněný zákon rovněž deklaruje zajištění práva všech dětí na výchovu a vzdělávání, tvorbu podmínek, jež u nich přispívají k sebedůvěře, rozvíjení citů a aktivní účasti v rámci společnosti a zacházení ve prospěch rozvoje jejich osobnosti, a to v souladu s potřebami odpovídajícími jejich věku (zákon č. 109/2002 Sb.).

Ústavní výchova je u nás v současnosti uskutečňovaná v rámci třech resortů, tj. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Pod resort školství náleží již zmíněné diagnostické ústavy, DD, DD se školou a výchovné ústavy. Resort zdravotnictví spravuje kojenecké ústavy a dětské ústavy pro děti do tří let. Do sociálního resortu spadají ústavy sociální péče (Frinta a Melicharová, 2008, s. 33; Sekera, 2009, s. 18).

2.1 Charakteristika dětských domovů

DD představují nejrozšířenější typ zařízení zabezpečující ústavní výchovu (Pávková, 2002, s. 136). Do DD jsou umísťovány děti od tří do osmnácti let, kterým byla na základě soudního rozhodnutí nařízena ústavní výchova a nemají závažné poruchy chování (zákon č. 109/2002 Sb.). Soud sem může na základě rozhodnutí o předběžném opatření umístit i děti, které jsou v ohrožení zdraví či života (Knotová, 2011, s. 60). Pávková (2002, s. 44; 2014, s. 51), Hájek (2008a, s. 149) a Knotová (2011, s. 60) doplňují, že je možné odchod dětí starších osmnácti let odložit, a to do doby, než ukončí svoji profesní přípravu, leč nejdéle do dvaceti šesti let.

Do DD bývají umísťovány děti, o něž se jejich rodina nechce, nemůže či neumí postarat (Pávková, 2002, s. 44; 2014, s. 51). Pávková (2002, s. 136) jmenuje např. děti z dysfunkčních či zcela nefunkčních rodin. Z pohledu Krause (2015, s. 45) jsou pro tyto

rodiny typické vážné poruchy některých či všech jejích funkcí. Pro dítě je taková rodina škodlivá, ohrožuje jeho vývoj a často i jeho samotnou existenci. Pávková (2002, s. 136) dále uvádí děti rodičů ve výkonu trestu či děti dlouhodobě nemocných rodičů, děti pocházející z extrémně chudých rodin, děti rodičů s mentálním postižením či osiřelé děti. Hájek (2008a, s. 149) vysvětluje, že se zároveň jedná o děti, které nelze z nejrůznějších důvodů osvojit či svěřit do pěstounské péče.

O tyto děti většinou nebývá v rodinách adekvátně pečováno (Říčan a Krejčířová, 1995, s. 195). Často se u nich lze setkat se syndromem CAN (Child Abuse and Neglect), tedy syndromem týraného, zneužívaného či zanedbávaného dítěte, jehož projevy se mnohdy vyskytují společně (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 35-38). Říčan a Krejčířová (1995, s. 195) rozlišují týrání tělesné a emoční. Tělesné týrání se pohybuje od modřin až po těžké zlomeniny či smrt např. v důsledku kopání, bití, kousání, třesení, dušení, pálení atd. Emoční týrání poškozuje emocionální rozvoj nebo vědomí vlastní hodnoty dítěte a je způsobené neustálou kritikou, hrozbami, odmítáním a podobně (Olson a Stroud, 2012, s. 6). Za sexuální zneužívání bývá považováno nalákání dítěte k účasti na sexuálních aktivitách či jejich zobrazování, a to bez ohledu na skutečnost, zda si dítě uvědomuje co se děje či nikoliv (Wade, 2011, s. 12). Definice sexuálního zneužívání se ovšem historicky a transkulturně liší. O tom svědčí i rozdíly různých kultur v zákonem určeném věku, ve kterém jsou děti a dospívající chráněni před předčasnou sexualizací (Weiss, 2005, s. 12-14). Zanedbávání představuje přetrvávající neschopnost naplnit základní (fyzické anebo psychické) potřeby dítěte, v důsledku čehož může dojít k závažnému poškození jeho zdraví a vývoje (Daniel, 2011, s. 13-15; Farmer a Lutman, 2012, s. 12). Horwarth (2007, s. 27) jmenuje zanedbávání nutriční, fyzické, emoční, edukační či zanedbávání zdravotní péče. Zvýšená pravděpodobnost zanedbávání dětí se vyskytuje v prostředí s nízkou socioekonomickou úrovní (Matějček, 1995, s. 87; Farmer a Lutman, 2012, s. 15).

Autoři (Matějček, 1995, s. 87; Matoušek a Kroftová, 1998, s. 42; Sobotková, 2008, s. 108) v souvislosti s dětmi vyrůstajícími v DD zmiňují také psychickou deprivaci. Čáp (1993, s. 276) a Říčan a Krejčířová (1995, s. 195) se shodují, že může postihovat jak děti, které vyrůstají v rodině (a to i v rodině materiálně dobře zabezpečené), tak i děti v ústavní péči. Dle Matějčka (1995, s. 87) vzniká jako následek dlouhodobě nedostatečného uspokojování základních psychických potřeb dítěte a ohrožuje jeho duševní zdraví a vývoj. Projevuje se neschopností jedince přizpůsobit se běžným

situacím v rámci dané společnosti (Matějček, Bubleová a Kovařík, 1997, s. 9). Lehčí formy psychické deprivace označuje Matějček (1995, s. 87) jako subdeprivace. Ty mohou vést k jiným formám uspokojování vyšších psychických potřeb člověka, např. k agresivitě, delikvenci či toxikomanii apod. Současně však někteří autoři (Čáp, 1993, s. 276; Sobotková, 2008, s. 108) upozorňují, že děti s psychickou deprivací (respektive subdeprivací) nemusí být natrvalo poškozené, jelikož je možné jejich stav napravit.

Matějček, Bubleová a Kovařík (1997, s. 26) sledovali děti z DD i v dospělosti a zjistili, že se po dosažení plnoletosti dopustila třetina z nich různých trestných činů. I jiní autoři (Škoviera, 2007, s. 49; Sobotková, 2008, s. 110) potvrzují, že děti vyrůstající v ústavních zařízeních bývají rizikovější a náchylnější k sociálně-patologickým jevům. Důvodem však není to, že by ústavní výchova produkovala delikvenci, ale je nutné mít na paměti dispozice, s nimiž tyto děti do ústavní výchovy přicházejí. Většinou jsou to děti, jejichž vývoj je již od začátku narušen z důvodu nepříznivé minulosti (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011, s. 46). Disfunkční rodina je značným kriminogenním faktorem. Rodiče těchto dětí se navíc často dopouštějí delikvence (Čáp, 1993, s. 279; Pávková, 2002, s. 134; Čonka a Čonková, 2015, s. 162). Na tuto myšlenku reaguje Matoušek a Kroftová (1998, s. 45) a Knausová (2001, s. 212), kteří varují, že se u dětí delikventních rodičů projevuje v dospívání mnohem častěji tendence přestupovat meze zákona.

DD by měly o tyto děti pečovat v souladu s jejich individuálními potřebami (zákon č. 109/2002 Sb.). Jejich úkolem je zajištění adekvátní výchovy, materiálního a sociálního zabezpečení (Hájek, 2008a, s. 149; Sekera, 2009, s. 23; Knotová, 2011, s. 60). Sekera (2009, s. 23) doplňuje i úsilí o odstranění nedostatků jejich osobnostního a sociálního vývoje a úsilí o socializaci dítěte. Z pohledu Pávkové (2002, s. 44) je neméně významným úkolem DD dbát na hodnotné využívání volného času dětí a rozvíjet a kultivovat jejich zájmy.

V DD tvoří základní organizační jednotu rodinná skupina, která se skládá z šesti až osmi dětí různého věku a pohlaví. Sourozenci bývají zařazováni do téže rodinné skupiny (zákon č. 109/2002 Sb.). V současné době se prosazuje snaha, aby byla každodenním způsobem života co nejvíce podobná soužití a provozu v běžné rodině (Mühlpachr, 2001, s. 35; Pávková, 2002, s. 136; Hájek, 2008a, s. 149). Dle vyhlášky č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné

výchovy ve školských zařízeních, mohou zaměstnanci DD zajišťovat za pomoci dětí, které jsou zde umístěny, stravování, a to obdobným způsobem jako v rodině. Jedná se zejména o snídaně a svačiny, ale také o celodenní stravování např. o víkendech, svátcích a podobně (vyhláška č. 438/2006 Sb.).

Vzdělávání dětí vyrůstajících v DD probíhá ve školách, které tvoří součást DD (zákon č. 109/2002 Sb.). Děti navštěvují předškolní vzdělávání a žáci příslušný stupeň základního či středního vzdělávání v okolí (Hájek, 2008a, s. 149; Knotová, 2011, s. 60). Jestliže děti navštěvují střední školu nacházející se ve větší vzdálenosti od jejich DD, mohou být ubytovány v domovech mládeže či na internátech (Pávková, 2014, s. 51).

DD spolupracují s rodinami dětí (zákon č. 109/2002 Sb.). Usilují o podporu styku dětí a jejich rodičů popř. dalších rodinných příslušníků (Škoviera, 2007, s. 134; Pávková, 2014, s. 52). Rodičům dětí (popř. osobám, které jsou odpovědné za jejich výchovu) je umožněn písemný, telefonický či osobní kontakt (vzájemné návštěvy). Pobyt dětí u jejich rodičů (či jiných fyzických osob) je možný na základě souhlasu příslušné instituce, jež vykonává sociálně-právní ochranu dětí. Ve všech případech, ve kterých je možné a v zájmu dětí, usilují DD o jejich návrat do rodin (Knotová, 2011, s. 60).

Ústavní péče nemůže nikdy dosáhnout takové kvality jako péče o dítě ve funkční rodině (Sobotková, 2008, s. 107; Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011, s. 47). I nadále se ovšem budou vyskytovat situace, kdy představuje alespoň dočasné oddělení dítěte od jeho rodičů nejlepší způsob, jak mu pomoci, a proto zde budou mít DD i nadále své místo (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 15). U některých dětí je sice možné využít jiné formy náhradní výchovy než ústavní, ale vždy bude existovat skupina dětí, pro něž budou DD nejpříjemnějším řešením (Frinta a Melicharová, 2008, s. 32). To potvrzují i Bechyňová a Konvičková (2008, s. 15), podle nichž často preferovaná profesionální pěstounská péče není vhodná např. proto, že mezi dětmi a profesionálními pěstouny mohou vznikat silná citová pouta, kvůli kterým děti kontakt s vlastními rodinami nadměrně zatěžuje.

Doba, kterou děti v DD stráví, by neměla být v jejich životě prázdným časem. Děti by při odchodu z DD měly být připraveny na samostatný život, měly by umět pečovat o domácnost, hospodařit s penězi, jednat na úřadech, hodnotně využívat svůj volný čas a podobně (Bechyňová a Konvičková, 2008, s. 15; Pávková, 2014, s. 152).

2.2 Volný čas dětí umístěných v dětských domovech

Volný čas je pro děti obzvláště významný, jelikož v tomto směru nabývají v prvních desetiletích svého života zkušenosti, na něž posléze v dospělosti navazují (Hofbauer, 2007, s. 27). V DD představuje volný čas podstatný faktor zejména v oblasti výchovy a vzdělávání. Úkolem vychovatelů těchto zařízení je nejen s daným faktorem počítat, ale měli by ho umět i tvořivě využívat (Řehulka, 1994, s. 33). A to tak, aby byl přínosem pro plnou realizaci osobnosti dětí a jejich mezilidské vztahy, zahrnující jejich vztah k sobě samému, k druhým lidem, k přírodě a kultuře (Blížkovský, 1994, s. 120).

Možnosti využití volného času v dětských domovech

Pedagogové působící v DD se snaží o to, aby byl volný čas dětí, které jsou zde umístěny, prožíván srovnatelným způsobem jako u dětí žijících v rodinách (Pávková, 2002, s. 44). Děti si mohou sami zvolit, zda budou svůj volný čas trávit v DD nebo v některém ze zařízení uskutečňujících výchovu ve volném čase (Knotová, 2011, s. 60).

Děti mají v DD prostor pro rozvoj zájmů, zábavu, odpočinek a rekreaci. Mohou se zde účastnit pravidelných i nepravidelných, organizovaných i spontánních, individuálních, skupinových i hromadných volnočasových aktivit (Pávková, 2014, s. 52). Knotová (2011, s. 60) vysvětluje, že nabídka činností uskutečňovaných ve volném čase bývá obohacována nejrůznějšími příležitostnými akcemi (společenskými, sportovními, uměleckými apod.) výlety a prázdninovými aktivitami. Je-li to možné, tráví děti prázdniny u svých rodičů, v opačném případě pro ně pracovníci DD připravují rozmanité rekreační, sportovní a turistické zájmové činnosti (Pávková, 2002, s. 138).

Pro socializaci dětí umístěných v DD je z pohledu Pávkové (2014, s. 52) lepší, pokud se neúčastní pouze zájmových útvarů DD, ale navštěvují i útvary mimo DD, například ve škole, základní umělecké škole, domě dětí a mládeže atd.

Jelikož se nejedná o uzavřené zařízení, mají děti (s přihlédnutím k jejich věkovým a individuální zvláštěností) adekvátní míru osobní svobody (Pávková, 2014, s. 52). Děti, které jsou starší sedmi let věku, mohou samostatně opouštět zařízení DD za účelem vycházky. Podmínkou je však souhlas pedagogického pracovníka DD (zákon č. 109/2002 Sb.).

Obsah volného času v dětských domovech

Obsah volného času dětí v zařízeních typu DD tvoří činnosti zájmové, odpočinkové, rekreační a veřejně prospěšné (Pávková, 2002, s. 51).

Zájmové činnosti jsou neoddělitelnou součástí výchovy (Hájek, 2008b, s. 165). Němec (2002, s. 23) tvrdí, že jsou zacílené na uspokojování a rozvíjení potřeb, zájmů a schopností jedinců a mají podíl na formování názorů a postojů. Zájmy se vytváří v průběhu života a jsou ovlivňovány věkem, psychickou a fyzickou zralostí, individuálními předpoklady, prostředím, výchovou (Kratochvílová, 2001, s. 19). Vztahují se k celkovému zaměření osobnosti jedince a bývají charakterizovány jako poměrně trvalá úsilí zabývat se nějakými předměty či činnostmi, které upoutávají osobu z hlediska poznávacího či citového (Pávková, 2002, s. 92; Hájek, 2008b, s. 164-166). Zájmy vedou člověka k aktivitě a podněcují k činnosti, jež je zaměřena určitým směrem (Kratochvílová, 2004, s. 187). Většinou bývají vyvolány potřebami člověka a poskytují možnost jejich uspokojování, čímž mají vliv i na jejich charakter a na vznik dalších potřeb (Pávková, 2002, s. 92). Hájek (2008b, s. 164) vidí souvislost mezi zájmy, vlohami a schopnostmi člověka, což zdůvodňuje tím, že člověk většinou rozvíjí zájmy týkající se oblastí, ve kterých je úspěšný. Zájmy mohou mít různý obsah a hloubku a mohou být různě rozvinuté (Faltýsková, 1996, s. 20; Kaplánek, 2012, s. 133). Pávková (2014, s. 67) rozlišuje zájmy aktivní (např. provozování různých sportů) a receptivní (např. sledování sportovních utkání), hluboké a povrchní, jednostranné a mnohostranné, krátkodobé a dlouhodobé, žádoucí (např. zájem o kulturu, společenské dění či sport) a nežádoucí (např. zájem o návykové látky apod.). Kvalitní zájmy jsou podle ní hluboké, mnohostranné, dlouhodobé. Z pohledu Řehulky (1994, s. 37) by měl být volný čas vyplňován spíše aktivními zájmy. Řehulka (1996, s. 12) dále uvádí, že by lidé měli mít více zájmů, které jsou ideálně orientovány na různé oblasti, díky čemuž se mohou vzájemně kompenzovat. Na druhou stranu ovšem může příliš velké množství zájmů zapříčinit, že bude člověk ve svých činnostech roztříštěný. To potvrzuje i Kaplánek (2012, s. 133-134), podle něhož se mohou zájmy buď vzájemně podporovat, nebo být v rozporu. V důsledku rozporu vzniká mezi zájmy individua konflikt, jelikož se jim nemůže věnovat v takové míře, v jaké by chtěl. Hájek (2008b, s. 168) a Pávková (2014, s. 68-69) rozlišují formy zájmových činností dle účastníků na individuální, skupinové a hromadné, dle míry organizovanosti na organizované a spontánní, dle pravidelnosti na pravidelné (např. činnost zájmových útvarů) a příležitostné (např. různé exkurze, oslavy atd.). Němec (2002, s. 23-24) je obsahově člení na a) vědecké a vědeckotechnické,

b) technickopraktické, c) přírodovědné, d) společenskovedné, e) estetickovýchovné, f) tělovýchovné, sportovní a turisticky zaměřené. U žáků navštěvujících alespoň jeden zájmový útvar se projevuje tendence k odsuzování sociálně-patologických jevů a bezcílného potulování se. Naopak děti, jež se žádné zájmové činnosti systematicky nevěnují, mají častěji zkušenosti s drogami (Kratochvílová, 2001, s. 19). To potvrzuje i Řehulka (1996, s. 12), podle něhož se delikventi vyznačují malým množstvím zájmů, které jsou přízemní a utilitární. Kratochvílová (2001, s. 19-20) doplňuje, že orientaci na zájmovou činnost projevují nejvíce děti mezi desátým až třináctým rokem. Právě u této věkové skupiny lze efektivně napomáhat k rozvíjení individuálních zájmů umožňujících ovlivnit nasměrování osobnosti, seberealizaci ve volném čase a profesní orientaci.

Odpočinkové a rekreační činnosti jsou nezbytné pro odstranění únavy dětí (Janiš, 2009, s. 28). Při nedostatku odpočinku či pohybové rekreace jsou děti přetěžovány (Pávková, 2014, s. 64). Pro duševní zdraví vychovávaných je důležité, aby pedagog při volbě výchovných činností respektoval požadavky psychohygieny, a to například prostřednictvím ovlivňování režimu dne vychovávaného. Ten by měl být uspořádán podle biorytmů, respektive brát v úvahu kolísání výkonnosti člověka během dne (Pávková, 2008, s. 118). Výkonnost člověka dosahuje vrcholu zhruba mezi 9.00 a 10.00 hodinou dopoledne. Poté pozvolně klesá a je nejnižší odpoledne přibližně mezi 13.00 a 15.00 hodinou. Následně opět stoupá a večer dochází opět k jejímu poklesu. V DD jsou tedy důležité odpočinkové činnosti nejen po obědě, ale i ve večerních hodinách. Z důvodu věkové různorodosti výchovných skupin je nutná promyšlená diferenciací obsahu a trvání odpočinkových aktivit dle věku dětí. Rekreační činnosti většinou následují po odpoledním odpočinku, jelikož jsou účinné, když se zařadí při střední míře únavy (Pávková, 2002, s. 87-88; 2008, s. 119; Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 57-58). Mezi odpočinkové činnosti patří např. klid na lůžku, klidné hry, četba, poslech hudby apod. Příkladem rekreačních činností jsou např. pohybové hry, hudebně pohybové činnosti či turistika (Pávková, 2014, s. 64-65).

Veřejně prospěšné činnosti představují dobrovolné aktivity, které prospívají ostatním tím, že vytváří hmotné nebo duchovní hodnoty (Pávková, 2002, s. 102). Jejich motivem není získání prospěchu, nýbrž vnitřní uspokojení a radost z pomoci druhým. Patří mezi ně např. péče o nejbližší prostředí, výroba dárku pro blízké, pomoc druhým, péče o životní prostředí a další (Pávková, 2014, s. 75-76).

2.3 Charakteristika výchovného působení v dětském domově

Výchovné působení v DD je charakteristické třemi dimenzemi (obsahem, vztahy a prostředím) a zaměřuje se na dobu mimo vyučování (Pávková, 2002, s. 51). Podstatnou součástí této doby u pubescentů představuje kromě přípravy na vyučování i pedagogické zhodnocování jejich volného času. DD proto plní funkci výchovně-vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní (Pávková, 2014, s. 52).

2.3.1 Obsah výchovného působení v dětském domově

Výchovné působení v DD se podle Pávkové (2002, s. 51) uskutečňuje prostřednictvím výchovy mimo vyučování. Ta zahrnuje nejen činnosti, jež jsou součástí obsahu volného času a vyznačují se tedy principem dobrovolnosti (činnosti zájmové, odpočinkové, rekreační a veřejně prospěšné, viz výše), ale i činnosti charakteristické povahou povinnosti, mezi něž patří sebeobslužné činnosti a příprava na vyučování.

Sebeobslužné činnosti slouží k osvojení pracovních návyků a dovedností nepostradatelných v každodenním životě. Jedná se o plnění adekvátních úkolů, jež jsou spojeny s péčí o vlastní osobu a majetek, dále o pěstování hygienických návyků, kulturní chování, jednání s ostatními, samostatné vyřizování osobních záležitostí a vystupování ve společnosti (Pávková, 2002, s. 138; 2014, s. 79).

Příprava na vyučování zahrnuje činnosti pomáhající žákům plnit úkoly, které jim uložila škola, a může mít hromadnou, skupinovou či individuální formu. Z důvodu únavy by se měla konat až po 15.00 hodině (viz výše). Kromě ústní a písemné přípravy na vyučování zde probíhá i neformální způsob rozvíjení a upevňování školních vědomostí, který je uskutečňován např. prostřednictvím didaktických her, návštěv divadelních představení, různých výstav a podobně (Pávková, 2002, s. 104-107). Pávková (2002, 137) navíc upozorňuje, že systematická příprava na vyučování představuje způsob, kterým je možné zlepšit školní prospěch dětí z nepodněného rodinného prostředí.

2.3.2 Vztahy v zařízeních typu dětský domov

V zařízeních, ve kterých děti tráví svůj volný čas, by měla převládat pohoda, pozitivní partnerské vztahy, vzájemný respekt, slušné a upřímné jednání, porozumění, spolupráce, prostor pro nápady a přání, vzájemná výměna názorů (jenž jsou brány

v úvahu), diskuse a rozumný řád, tedy znaky typické pro demokratický styl výchovy (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 60-69).

Jádro výchovy v DD tvoří vztahy mezi vychovateli a dětmi, vztahy mezi dětmi navzájem a vztahy mezi dětmi a jejich rodiči. Dále vztahy mezi vychovateli navzájem, vztahy mezi vychovateli a ostatními pedagogickými pracovníky či nadřízenými a v neposlední řadě i vztahy mezi vychovateli a rodiči dětí (Pávková, 2002, s. 53; 2014, s. 88).

Klíčovou podmínku úspěšné výchovy představují zejména oboustranné pozitivní vztahy mezi vychovávajícími a vychovávanými, jelikož sehrávají zásadní roli v rámci pedagogického ovlivňování volného času (Pávková, 2008, s. 112-113). Hodnoty a postoje lze předávat pouze na základě vztahů. Právě proto jsou vztahy obzvláště významné pro úspěch programů ústavní výchovy a při práci s ohroženými a rizikovými dětmi (Pávková, 2002, s. 50).

Pro vznik vztahů v DD je nutné, aby vychovávající vychovávané zaujali, imponovali jim a byli pro ně pozitivními vzory (Sekera, 2009, s. 38-40). V této oblasti hrají z pohledu Pávkové (2008, s. 132-134) významnou roli osobnostní kvality vychovávajících. Dobří vychovatelé by měli disponovat pozitivními obecně lidskými vlastnostmi (být dobrými lidmi), mít vlastnosti potřebné pro výkon pedagogické profese (jako je např. empatie, komunikativnost, vyrovnanost, optimismus, pozitivní emoční ladění, přiměřená dominantnost, kladný vztah k lidem) a navíc splňovat i specifické požadavky vztahující se k jejich povolání (mezi něž patří např. aktivita, iniciativa, kreativita, fantazie, hravost, smysl pro humor, přizpůsobivost, zdatnost a další). Papšová (2007, s. 157) a Sekera (2009, s. 45) též apelují na důležitost dosaženého stupně vzdělání či odbornosti. Podle Koutekové (2007, s. 128) by měli mít vychovatelé vysokoškolské vzdělání.

I přes řečené nemohou dobré vztahy mezi vychovateli a dětmi nikdy zcela nahradit funkční rodinu (Pávková, 2002, s. 54). Ta je totiž nezastupitelná (Knotová, 2002, s. 26). Rodina sice není jedinou institucí pečující o ochranu, prospěch, výchovu a vzdělávání dětí, ale zaujímá výsadní postavení, jelikož stojí na začátku, může nejpřirozeněji a nejvydatněji uspokojovat základní psychické potřeby dětí a představuje model mezilidských vztahů, jež si děti odnáší do budoucího života (Matějček, 1994b, s. 16). I proto by měla být jakákoliv péče zajišťovaná někým jiným než rodiči pouze podpůrná (Frinta a Melicharová, 2008, s. 26). Rodina, co by nejstarší lidská společenská instituce,

vznikla zejména z potřeby chránit, učit, vzdělávat a připravovat na život své potomstvo (Matějček, 1994b, s. 15). Vztahy uvnitř rodiny (na rozdíl od vztahů v DD, viz dříve) tvoří příbuzenské a manželské vazby (Knotová, 2002, s. 26). Rodina plní funkci biologicko-reprodukční, socializačně-výchovnou, ochranou, emocionální a sociálně-ekonomickou. Nezastupitelná je zejména emocionální funkce rodiny, jelikož vytvoření potřebného citového zázemí, pocitu lásky, vzájemné důvěry, jistoty, bezpečí, podpory, pomoci a společných rituálů není v silách žádné jiné instituce (Kraus, 2015, s. 40-44). Rodina by měla být prostředím, jež je stálé, citově příznivé, vřelé a přijímající (Matějček, 1994b, s. 16). I proto si jednotlivé rodiny budují svoji neformální atmosféru dávající jejím členům jasně najevo, že do ní patří. Ideálně zde převažují bezprostřední a důvěrné kontakty, společné zájmy a plánování budoucnosti a vzájemná spolupráce (Knotová, 2002, s. 26). Z pohledu Sharaievské (2014, s. 36) jsou rodiny trávící spolu velké množství času šťastnější, stabilnější a mají lépe fungující vztahy mezi členy rodiny. I přesto, že jsou rodinné dovolené a podobné velké volnočasové akce důležitou součástí rodinných aktivit, rodinu tvoří zejména každodenní, levné a snadno dostupné společné volnočasové aktivity jejích členů.

Podle Pávkové (2008, s. 113-114) zauímají vychovatelé k vychovávaným nejrůznější role, např. rádců, zástupců rodičů, kamarádů, učitelů atd. Vychovatelé v DD „*nesuplují rodiče*“, ale zaměřují se na organizování skupinového života (aby vyvážili individuální a skupinové zájmy dětí) a na přijetí jednotlivých dětí, které sem přicházejí se specifickými životními traumaty. Pomáhají dětem umístěným v DD vyrovnat se s minulostí, řešit problémy, které jsou pro ně aktuální, a hledat nejrůznější východiska do budoucna (Škoviera, 2007, s. 109).

Vztahy mezi dětmi a vlastními rodiči se od vztahů mezi dětmi a vychovateli v DD značně liší. Vztahy mezi vychovateli a vychovávanými jsou na rozdíl od vztahů mezi rodiči a dětmi formálnější, ale méně formální než vztahy mezi učiteli a žáky. I když jsou vztahy méně formální, je nutné dodržovat určité hranice, jejichž překročení není žádoucí. Vychovatelé by neměli pociťovat k žádnému z dětí nepřátelství ani je mít v oblibě více než ostatní děti. I z tohoto důvodu je pedagogická profese v zařízeních ústavní výchovy tolik náročná (Pávková, 2008, s. 113-114).

Pro rodinnou výchovu jsou příznačné trvalé a hluboké citové vztahy mezi rodiči a jejich dětmi. Při výchově dětí v DD (jako ne-rodinném zařízení) vznikají mezi dětmi a jejich vychovateli také jisté citové vztahy. I když se zde dětem líbí, mají společnost,

cítí se dobře, dospělí jsou na ně hodní, starají se o jejich zábavu a podobně, jejich vztahy s vychovateli se od vztahů s rodiči liší. Citové vztahy bývají v DD (na rozdíl od vztahů v rodině) mělké, povrchní a netrvaly většinou déle než přímý styk jedněch s druhými (Matějček, 1994b, s. 29).

Funkční rodina poskytuje dětem na rozdíl od ústavní péče pocit domova a jistoty (Střelec, 1994, s. 108). To ostatně potvrzuje i Matějček (2005, s. 178-179), podle něhož je rodina charakteristická kromě emocionálně vřelého zájmu (viz výše) i trvalou péčí jedné osoby po celou dobu dětství a jednotným, ale dynamickým prostředím dávajícím pocit domova. Domov pro Matějčka (1994b, s. 12-35) představuje místo, kde žijí „naši lidé“, tedy lidé, kteří k sobě patří, se sympatií se přijímají, nemají vůči sobě předsudky a chovají se k sobě bez přetvářky. Proto jsou, co se týče domova, lidské vztahy mnohem důležitější než jakékoliv známky blahobytu. Důvodem, proč se v tomto ohledu DD liší od rodin je zejména to, že vychovatelé pracující v DD tráví s dětmi, které jsou jim svěřeny, vymezený pracovní čas, ale svůj vlastní domov mají někde jinde. DD pro ně není opravdovým domovem, nýbrž pracovním místem a jim svěřené děti nejsou jejich rodinou, ale předmětem pracovní profesionální činnosti. Škoviera (2007, s. 125) vidí problém také v tom, že děti a vychovatelé nemívají společnou minulost a mnohdy ani společnou budoucnost, v důsledku čehož chybí vhodné podmínky potřebné pro zakořenění a stabilitu dětí.

V rodině jsou uspokojovány základní psychické potřeby (Knotová, 2002, s. 28; Matějček, 2005, s. 178-179). Kromě již zmiňované jistoty sem patří i potřeba dostatečného přísunu podnětů, smyslu světa, vlastní společenské hodnoty a otevřené budoucnosti. Právě potřeba otevřené budoucnosti umožňuje člověku, aby se na něco těšil, k něčemu směřoval, o něco usiloval. Děti umístěné v DD žijí oproti dětem v rodinách mnohem více přítomností. Napětí spojené s očekáváním něčeho nového či zajímavého nebo strach např. ze školních známek či zármutku někoho blízkého, to vše bývá omezeno na minimum, jelikož k tomu jednoduše není důvod (Matějček, 1994b, s. 25-32). Ze zmíněných důvodů se u těchto dětí mohou objevovat slabé školní výsledky, a to i v případě, že se vyznačují poměrně dobrou inteligencí. Učení jim nejde, nemají-li o ně zájem a zájem nemají, jelikož se nemají pro koho učit (Matějček, 1996, s. 63).

Matějček (1994b, s. 30) rovněž varuje, že čím jsou vztahy mezi členy rodiny slabší, povrchnější a krátkodobější, tím více se podobá rodinná výchova ne-rodinné výchově a má i podobné výsledky.

2.3.3 Prostředí výchovy v dětském domově

Aby mohly výchovné instituce plnit své úkoly dobře, potřebují k tomu vhodné materiální a prostorové podmínky (Pávková, 2002, s. 66; Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003, s. 57). Prostorové podmínky rodinné skupiny zahrnují ložnici dětí, obývací pokoj, kuchyňku, sociální zařízení a pokoj vychovatelů. Materiální podmínky pojímají obzvláště ošacení, obuv, vzdělávací potřeby, běžné elektronické přístroje, vybavení pro běžnou rekreační činnost, turistiku, sport a cestování (Hájek, 2008a, s. 149). Pávková (2002, s. 69) dodává, že by měly mít ve svém bezprostředním okolí hřiště pro rekreační a sportovní aktivity a možnost využívat pro zmíněné účely i veřejná hřiště, parky či travnaté plochy v širším okolí zařízení.

Materiální vybavení je možné hodnotit z pedagogického, psychologického, hygienického a estetického hlediska, které se navzájem prolínají (Pávková, 2014, s. 22). Pedagogické hledisko požaduje po prostředí a materiálním vybavení, aby skýtaly co největší množství podnětů, byly příjemné, odpovídaly funkci zařízení, výchovným záměrům a typu volnočasových činností (Pávková, 2008, s. 120-121). Z psychologického hlediska je důležitá uspokojující velikost prostoru, jeho členění, respekt k potřebě bezpečí, klidu a intimity a to, aby vyhovoval představám dětí. Pro hygienické hledisko je rozhodující umístění organizace. DD by se měl nacházet v prostředí, jež se vyznačuje klidem, čistotou, výhledem do zeleně a blízkostí k zařízením umožňujícím dětem volný pohyb v přírodě. Dále je důležité, aby hygienické zařízení odpovídalo počtu a věku dětí a umožňovalo dodržování hygienických návyků (Pávková, 2002, s. 66-67).

3 Charakteristika jedinců v období pubescence

Před charakterizováním období pubescence je nutné zmínit upozornění Vašutové (2005, s. 15), podle níž je každé dítě neopakovatelnou individualitou, v důsledku čehož se může vývoj některých dětí od uvedeného popisu lišit. Proto je důležité dokázat rozeznat vývojový rytmus dítěte, proměnlivost jednotlivých období a chápat případnou odlišnost od teoretického schématu. Na možnost individuálního průběhu dospívání (individuální rozdíly mezi chlapci a dívkami i jedinci stejného věku a pohlaví) poukazují i další autoři (Hříchcová, Novotná a Miňhová, 2000, s. 52; Vágnerová, 2000, s. 209; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 101; Pávková, 2008, s. 92).

3.1 Období pubescence jako součást dospívání

Dospívání se skládá z období pubescence a adolescence (Jakabčic, 2002, s. 53). V celkové životní dráze jedince zaujímá dospívání velmi důležité místo. Jeho průběh ovlivňuje následující vývoj a formování osobnosti (Vašutová, 2005, s. 58). Jedinci v období dospívání již nepatří do světa dětí, ale ještě nejsou přijati do světa dospělých (Čačka, 2000, s. 222). I proto je tato životní etapa často označována za přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí (Čačka, 2000, s. 222; Hříchcová, Novotná a Miňhová, 2000, s. 53; Vágnerová 2000, s 209; Erikson, 2002, 239). Většina autorů (Langmeier, 1991, s. 130; Pavlas a Vašutová, 1999, s. 91; Jakabčic, 2002, s. 53) se shoduje, že období dospívání začíná kolem jedenácti až dvanácti let a končí přibližně ve dvaceti až dvaceti dvou letech.

Z pohledu Vašutové (2005, s. 57) se jedná o životní úsek, jehož počátek je ohraničený prvními známkami pohlavního zrání (objevením sekundárních pohlavních znaků) a výraznou růstovou akcelerací a konec dokončením tělesného růstu, dosažením plné pohlavní zralosti a reprodukční schopnosti. Současně se zmíněnými tělesnými změnami probíhají i změny psychické a sociální (Langmeier, 1991, s. 129; Kuric, 2001, s. 96; Vašutová, 2005, s. 57; Marceau, Ram a Susman, 2015, s. 474). Čačka (2000, s. 222) zmiňuje např. změny kvality a výkonnosti duševních činností, zájmů, aspirací, hodnot, postojů či sociálních vztahů, tedy celé osobnosti (všech jejích složek).

Pro uvedené změny je typická souběžnost a vzájemná závislost. Ta však není úplná a přímo příčinně podmíněná, jelikož jsou dané změny ovlivněny řadou dalších faktorů

(Langmeier, 1991, s. 129; Vágnerová, 2000, s. 209; Kuric 2001, s. 96; Vašutová, 2005, s. 57). Podle Pavlase a Vašutové (1999, s. 91) zde působí např. faktory sociokulturní a ekonomické a vliv výchovných osob, jež jsou pro dospívajícího důležité. Ze zmíněných důvodů se u některých dospívajících vyskytuje diskrepance mezi tělesnými, psychickými a sociálními změnami (Langmeier, 1991, s. 129; Čačka, 2000, s. 226). U některých tak např. ještě nezačalo pohlavní zrání, ale začíná se u nich objevovat vyspělé abstraktní myšlení a kritičnost jako u dospívajících, jiní naopak vykazují změny pohlavního zrání, ale intelektuálně, emočně a sociálně jsou dětinští (Langmeier, 1991, s. 129).

Šimíčková-Čížková (2003, s. 105) říká, že se na konci tohoto období diskrepance mezi somatickým, psychickým a sociálním vývojem postupně vyrovnává. Z dospívajících by se měli stát dospělí lidé se zformovanou a vyhraněnou osobností a uceleným světovým názorem, kteří jsou připraveni na začlenění do občanského života, na budoucí povolání a zodpovědné manželství a rodičovství (Čačka, 2000, s. 222).

Pavlas a Vašutová (1999, s. 92) a Hříchcová, Novotná a Miňhová (2000, s. 53) upozorňují na rozšiřování období dospívání oběma směry, jelikož se podle nich doba dětství zkracuje a nástup dospělosti oddaluje. To je dáno sekulární akcelerací, tedy celkovým zrychlením tělesného růstu a vývoje. Předčasným tělesným vývojem u dívek se zabývá např. Maron (2015, s. 28-30). Současně také dochází k deceleraci, respektive zpomalování psychosociálního vývoje, jejímž důležitým faktorem je prodlužování školní docházky a v důsledku toho i ekonomické a sociální závislosti na rodičích (Hříchcová, Novotná a Miňhová, 2000, s. 53).

3.2 Charakteristika dětí v období pubescence

S příchodem puberty podle Eriksona (2002, s. 137) začíná mládí. Hříchcová, Novotná a Miňhová (2000, s. 52) považují pubescenci za nejkritičtější a nejdynamičtější období lidského života. Název vychází z termínu „*pubescere, tj. obrůstat chmýřím, vousy, ale také dospívat*“. Pávková (2008, s. 91) pokládá za pubescenty děti zhruba od jedenácti do patnácti let, tedy žáky druhého stupně základní školy (středního školního věku). Stejným věkovým rozmezím vymezují pubescenci i někteří další autoři (Langmeier, 1991, s. 131; Vágnerová, 2000, s. 209; Říčan, 2006, s. 169-190).

Spodní hranice puberty je dána tělesným vývojem (změnami pohlavních funkcí), dále citovým vývojem (jelikož kolem jedenáctého roku často dochází k první zamilovanosti) a ve školském systému naší země většinou i změněným způsobem školního vzdělávání (žáka již nevyučuje pouze jeden učitel, nýbrž celý tým učitelů). Horní hranice je vytyčena biologicky možností zplodit dítě, v rámci našeho školského systému rozhodnutím o následujícím způsobu vzdělání a v neposlední řadě i získáním právní odpovědnosti za své jednání (Říčan, 2006, s. 170).

Mnozí autoři (Langmeier, 1991, s. 130; Lievegoed, 1992, s. 38; Pavlas a Vašutová, 1999, s. 91; Jakabčic, 2002, s. 51; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 102) rozlišují období puberty na fázi prepuberty a vlastní puberty. Začátek prepuberty je dán prvními znaky pohlavního dozrávání a urychleným tělesným růstem a konec první menstruací u dívek a první polucí u chlapců. Vlastní puberta začíná po uplynutí prepuberty a končí dosažením reprodukční schopnosti (Pavlas a Vašutová, 1999, s. 91; Hříhová, Novotná a Miňhová, 2000, s. 52; Vašutová, 2005, s. 58).

Somatický vývoj

Somatický vývoj bývá intenzivní a nerovnoměrný (Pávková, 2008, s. 91). Dochází k prudkému zrychlení růstu, a to u chlapců ze 145 cm (v jedenácti letech) na 171 cm (v patnácti letech) a u dívek ze 146 cm na 164 cm. Zrychlený růst vrcholí u dívek kolem jedenáctého a dvanáctého roku a u chlapců zhruba o dva roky později (Říčan, 2006, s. 171). Na vrcholu období rychlého růstu mohou chlapci vyrůst až o 15 cm za rok (Smith a Ferwicková, 1994, s. 15-16). Končetiny rostou v porovnání s trupem rychleji (Lievegoed, 1992, s. 37; Smith a Ferwicková, 1994, s. 16; Pávková, 2008, s. 91).

Mění se i ostatní tělesné tvary pubescentů. Mohutní jim dolní čelist, čímž se původně zaoblený obličej prodlužuje. Zvětšuje se nos, který se stává velkým a neforemným (Lievegoed, 1992, s. 38). Dochází k rozšiřování ramen (zejména u chlapců), rozšiřování boků (zvláště u dívek) a snižování linie pasu (která je u dívek výraznější). Boky a nohy pokrývá vrstva podkožního tuku, jenž u dívek zůstává a u chlapců postupně mizí (Říčan, 2006, s. 171-172). Bližším výzkumem morfologických odlišností mezi dívkami a chlapci ve věku od jedenácti do čtrnácti let se zabývá např. Pavié, Katié a Cular (2013, s. 147-151).

Lievegoed (1992, s. 38) upozorňuje na nerovnoměrnost vývoje kardiovaskulárního systému (zvětšení objemu a výkonu srdce a zaostávání průměru krevních cév). Ta se dle

Pávkové (2008, s. 91) projevuje dočasnými poruchami krevního oběhu, zvýšeným krevním tlakem, bolestmi hlavy, slabostí a rychlou unavitelností.

Nervová soustava nedokáže snést velice monotónní či silné podněty, což je manifestováno buď zesílenou vzrušivostí, vznětlivostí a afektními reakcemi, anebo nesoustředěností, malátností, zasněností, apatií (Pávková, 2008, s. 91-92).

Tělesné dozrávání souvisí s pohlavním zráním (Vágnerová, 2000, s. 209). To začíná podle Pávkové (2008, s. 92) kolem dvanáctého roku života (u dívek obvykle o dva roky dříve než u chlapců). Dochází k vývoji sekundárních pohlavních znaků (Lievegoed, 1992, s. 38; Smith a Ferwicková, 1994, s. 17; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 102). Signálem pohlavního zrání je u dívek první menstruace, dostavující se zpravidla kolem dvanáctého roku, a u chlapců první poluce, jež se většinou dostavuje ve třinácti letech (Říčan, 1994, s. 17).

S pohlavním zráním souvisí náklonnost k opačnému pohlaví, zájem o nové myšlenky, četbu a filmy určené dospělým a o jejich život (Pávková, 2008, s. 92).

Psychický vývoj

U pubescentů dochází k rozvoji poznávacích procesů, které se ke konci tohoto období přibližují nejlepším možným jedince (Hříhčová, Novotná a Miňhová, 2000, s. 54; Pávková, 2008, s. 92). Úroveň jejich inteligence téměř dosahuje úrovně inteligence dospělého (Pávková, 2008, s. 98).

Vnímání pubescentů se zdokonaluje (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 103). Jemněji a přesněji funguje analýza, syntéza a diferenciací podnětů (Pávková, 2008, s. 92). Kuric (2001, s. 97) upozorňuje na zlepšování orientace v prostoru, zpřesňování vnímání času, zlepšování odhadování velikosti a hmotnosti předmětů. I přesto, že je vnímání dokonalejší, zhoršuje se jeho výkonnost v důsledku zjednodušení a ukvapenosti závěrů a emoční lability (Čačka, 2000, s. 232; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 103).

Pozornost je kvalitnější. Zvětšuje se schopnost soustředění, stálost, rozsah a pohotovost přenášení a rozdělování pozornosti (Pávková, 2008, s. 92). Záměrná pozornost postupně převažuje nad pozorností bezděčnou a stává se stálejší (Kuric, 2001, s. 98). Výkonnost pozornosti je však v pubertě ovlivněna oslabenou nervovou soustavou, zapříčiněnou rychlým růstem a hormonální přestavbou, jakož i velkým rozsahem a nevyhraněností zájmů. Z tohoto důvodu se pubescenti snadno unaví (Čačka, 2000, s. 233).

Paměť dosahuje po dvanáctém roce života definitivní podoby (Kuric, 2001, s. 98). Pávková (2008, s. 92-93) podotýká, že se zlepšuje její záměrnost zapamatování, přesnost, trvalost a rozsah a dochází k pohotovějšímu vybavování poznatků. Mechanická paměť je na vrcholu, logická paměť se zkvalitňuje (Čačka, 2000, s. 236; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 104). Zapamatování je nejkvalitnější v oblastech, které jsou předmětem zájmu pubescentů (Kuric, 2001, s. 98).

Dospívání je doprovázeno oživením fantazie. Zdokonaluje se reprodukční fantazie, umožňující představit si i to, co není bezprostředně vnímáno. Rozvíjí se tvůrčí fantazie (Pávková, 2008, s. 93). Různí autoři (Matějček, 1996, s. 84; Hříhcová, Novotná a Miňhová, 2000, s. 54; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 103; Pávková, 2008, s. 93) se shodují, že specifickou formu fantazie, velmi frekventovanou zejména v období dospívání, představuje denní snění. To může vést k odreagování různých konfliktů (Pavlas a Vašutová, 1999, s. 92; Pávková, 2008, s. 93). V přílišné míře by se ale mohlo stát překážkou reálného řešení problémů z důvodu odtržení od reality (Pávková, 2008, s. 93).

V myšlení se projevuje zlepšení schopnosti analýzy, syntézy, abstrakce a zobecňování. Zmíněné schopnosti jsou předpokladem přechodu od myšlení konkrétního k abstraktnímu, logickému (Pávková, 2008, s. 93). Mnozí autoři (Piaget a Inhelder, 1997, s. 117; Čačka, 2000, s. 238; Kuric, 2001, s. 99; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 103; Říčan, 2006, s. 174) zmiňují přechod od konkrétních myšlenkových operací k logickým, což se podle Vágnerové (2000, s. 217) projevuje schopností uvažovat o reálně neexistujících alternativách. Pubescenti dokážou pochopit podstatu, smysl a hlavní znaky předmětů a jevů a jejich vzájemných vztahů. Chápu abstraktní pojmy a symboly, vytváří hypotézy a dovedou o nich diskutovat (Pávková, 2008, s. 93). Dochází u nich k rozvoji hypoteticko-dedukčního myšlení, projevujícího se schopností vyvodit závěr nejen z reálného pozorování, ale i z hypotéz (Piaget a Inhelderová, 1997, s. 119; Ptáček a Kuželová, 2013, s. 45). Díky němu jsou pubescenti schopni předvídat a plánovat události a vytvářet si představy o své budoucnosti (Vašutová, 2005, s. 62). Dle Pávkové (2008, s. 93) mohou mít pubescenti při řešení problémů sklon dělat unáhlené a neobjektivní závěry, které jsou zapříčiněny citovou vznětlivostí, a tím i neuvážeností a nedostatečnou kritičností.

V oblasti řeči se obohacuje slovník pubescentů (pasivní i aktivní). Děti v období pubescence používají delší věty a složitější souvětí (Langmeier, 1991, s. 137; Pávková,

2008, s. 94; Ptáček a Kuželová, 2013, s. 45). Jejich řeč bývá gramaticky a stylisticky správná s množstvím abstraktních pojmů. Oproti dospělým je hlučná, nápadná a doplněná o různé slangové výrazy. Na způsob vyjadřování dospívajících má vliv společenské prostředí, ve kterém vyrůstají (Kuric, 2001, s. 101).

City dospívajících se stávají rozmanitějšími a hlubšími. I přesto, že se díky rozvoji vůle zvyšuje schopnost ovládat citové projevy, pubescenti v této oblasti stále ještě poměrně často selhávají (Pávková, 2008, s. 94). Tomu odpovídá i tvrzení řady autorů (Langmeier, 1991, s. 135; Vágnerová, 2000, s. 214-16; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 104-109), podle kterých jsou pubescenti charakterističtí emoční labilitou, střídáním nálad, kolísáním citů, citovou ambivalencí a výbušností. Vágnerová (2000, s. 215) doplňuje, že mívají sklon ke zvýšené uzavřenosti a nechtějí projevovat své city, což je způsobeno jak jejich neschopností vyznat se ve svých pocitech a uspokojivě je verbalizovat, tak i strachem z nepochopení či výsměchu nebo studem. Vztahovačnost pubescentů tedy vyjadřuje právě jejich nejistotu (Vágnerová, 2000, s. 215).

Heteronomní mravní cítění přechází na autonomní. To je založeno na vnitřním přesvědčení ohledně správnosti či nesprávnosti jistého jednání. Zmíněný přechod je manifestován větší snahou o samostatné hodnocení lidí z pohledu morálky, kritikou mravních zásad předkládaných ostatními, hledáním zásad nových a snahou o vytvoření vlastního systému hodnot (Pavlas a Vašutová, 1999, s. 104; Pávková, 2008, s. 94). Utváření mravního cítění je ovlivněno nejbližším sociálním prostředím, tj. vrstevnickou skupinou, rodinou a jinými dospělými, např. vychovateli, učiteli a podobně (Pávková, 2008, s. 95).

Kvalitativními změnami prochází i vůle. Pubescenti jsou více uvědomělí při rozhodování o volbě či realizaci cílů. I když je u nich zaměření na budoucnost výraznější, než tomu bylo dříve, upřednostňují i nadále cíle, které jsou bližší a konkrétní. Cíle si často volí nejen dle momentální nálady, náhodné situace a podmětů ze sociálního prostředí, ale i na základě sebevědomí, schopností a předchozích zkušeností v určité aktivitě. Pro volní jednání je ve srovnání s předcházejícím obdobím příznačné větší sebeovládání, vytrvalost a snaha o překonávání překážek (Pávková, 2008, s. 96).

Matějček (1996, s. 72-73) a Erikson (2002, 237) upozorňují, že pubescence představuje důležitou etapu v budování identity, tedy jak upřesňují Vážanský a Smékal (1995, s. 59) vlastního Já. Součástí identity dospívajících tvoří jejich zevnějšek, který je

pro pubescenty velmi důležitý, což lze pozorovat na intenzivnějším zaměření pozornosti dospívajících na vlastní tělo, oblečení a celkovou úpravu (Vágnerová, 2000, s. 211). Přijmout sám sebe, svoji tvář, tělo, povahu, schopnosti a možnosti je dle Říčana (2006, s. 178) velmi obtížným úkolem. I proto mívají pubescenti ohledně vlastního vzhledu velké pochybnosti (Vágnerová, 2000, s. 213). Identita se rozvíjí na základě sebepoznání (Pavlas a Vašutová, 1999, s. 213; Vašutová, 2005, s. 63). V pubescenci dochází k novému způsobu sebepoznání, introspekci, která je zaměřena na vlastní pocity, prožívání a myšlení. Jelikož pubescenti nemají z introspekci dostatek zkušeností, dochází často k závěru, že jsou jejich myšlenky a pocity výjimečné, a tudíž jim nemůže nikdo jiný porozumět (Vážanský a Smékal, 1995, s. 51). Vágnerová (2000, s. 224) dodává, že dospívající většinou nebývají se všemi výsledky sebepoznání spokojeni, a proto se snaží o změnu či rozvoj některých vlastností. Sebeoznání probíhá i ve srovnání s druhými lidmi a na základě toho, jak je ostatní lidé hodnotí (Pavlas a Vašutová, 1999, s. 93; Vágnerová, 2000, s. 224-225). Pro dospívající je rozhodující, zda jsou přijímáni vrstevníky, tedy skupinová identita (Hříchová, Novotná a Miňhová, 2000, s. 54; Vágnerová, 2000, s. 226; Pávková, 2008, s. 98-99). Identita jedince se totiž vytváří ztotožněním s nějakou skupinou, která ho přijatelným způsobem definuje, a tím podporuje jeho sebevědomí (Vágnerová, 2000, s. 226). Vašutová (2005, s. 60) upozorňuje i na některé nežádoucí jevy vznikající v důsledku hledání vlastní identity, např. zakázané aktivity, které nejsou přiměřené věku dětí (požívání alkoholu, drog, kouření cigaret).

Děti si v období pubescence vytváří své názory, postoje, životní plány a ideály. Vybírají si pro svůj život vzory ze svého okolí, např. rodiče, příbuzné, známé, vychovatele, ale i populární osobnosti (Pávková, 2008, s. 98).

U pubescentů dochází k vyhraňování potřeb a zájmů a zvyšuje se u nich význam volného času (Řehořková, 1996, s. 12). Z důvodu zmíněného formování zájmů je dané období klíčové pro vytváření návyků vhodného využívání volného času (Faltýsková, 2002, s. 37). Zájmy pubescentů se stávají hlubšími, trvalejšími, vyspělejšími a diferencovanějšími. Projevuje se diferenciací zájmů mezi pohlavími. Patrné jsou také individuální rozdíly v zájmech (Pávková, 2008, s. 98). Sociologická šetření provedená v České republice ve školním roce 2010/2011 potvrzují, že dospívající věnují většinu svého volného času médiím. U pubescentů představuje hlavní náplň volného času televize. Od čtrnáctého roku věku dětí začíná význam tohoto média klesat na úkor

internetu. Dále tráví svůj volný čas hrou s kamarády, setkáváním s přáteli a sportem (Vašutová a Panáček, 2013, s. 50-51). Kromě sledování televize je pro ně typické hraní her na počítači a poslouchání hudby (Antoničová a Schnitzerová, 2001, s. 28). Matějček (1994a, s. 58) uvádí příklon ke sběratelství, přírodním zájmům a již zmiňovanému kamarádství. Spousta (2007, s. 51) dodává zájem o tanec a turistiku. Dle Kurice (2001, s. 106-107) vyhledávají akce a instituce přinášející poznání, např. muzea, knihovny, výstavy, přednášky, filmová či divadelní představení atp. Častým nežádoucím jevem je zájem o kouření, pití alkoholu a užívání drog. Většinou jde pouze o příležitostné zkoušení, ovšem určitá část pubescentů bohužel podléhá návyku. To ostatně potvrzuje i Čáp (1993, s. 139), který zároveň varuje před vysokým výskytem kázeňských přestupků, delikvence, duševních poruch a sebevražd v tomto období života. Nejčastěji jde o lhaní, záškoláctví, útky, toulání, krádeže a šikanu (Vágnerová, 2004, s. 292-295). Čonka a Čonková (2015, s. 166-170) uvádí také poškozování cizí věci a drogovou kriminalitu. Řehulka (1994, s. 31-32) a Faltýsková (2002, s. 37-40) připomínají, že pubescenti mají sklon spojovat jakékoliv řízení a organizaci volného času s manipulací, a tudíž je mohou činnosti ze strany dospělých demotivovat. Proto představuje hlavní úkol dospělých zejména zajištění nabídky určitých aktivit pro volný čas pubescentů.

Sociální vývoj

V období pubescence dochází ke změně vztahu dospívajících k druhým lidem. Vztah k dospělým lidem je charakteristický zvýšenou kritičností. Ta se projevuje obzvláště ve vztahu k autoritám, které dříve uznávaly, např. k rodičům, učitelům a vychovatelům. Jejich vlastnosti jsou pubescenty hodnoceny přísněji než dříve (Pávková, 2008, s. 96). Vágnerová (2000, s. 246) však podotýká, že je umí i ocenit. Kladně většinou hodnotí spravedlnost, pochopení jejich potřeb a zájmů, záporně nespravedlnost, ješitnost či ironický postoj (Vágnerová, 2000, s. 96; Pávková, 2008, s. 98).

Pubescenti odmítají nadřazenou roli (tedy formální nadřazenost) autorit a přiznávají jim autoritativní pozici pouze, pokud jsou přesvědčeni, že si ji zaslouží (Vágnerová, 2000, s. 229). Chtějí, aby s nimi dospělí jednali jako rovný s rovným. Někdy však tento požadavek samy znemožňují svým chováním projevujícím se fluktuací mezi rozpaky a přílišným sebevědomím (Pávková, 2008, s. 96).

Pro komunikaci s dospělými je příznačné vzájemné nepochopení, napětí a konflikty (Vágnerová, 2000, s. 231). V diskusi se snaží názorově odlišit od dospělých (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 109). Na jedné straně pubescenti neustále argumentují,

stále dokola odmítají určitá tvrzení, nejsou ochotni a schopni naslouchat dospělým, na druhé straně však reagují přecitlivěle a vztahovačně, takže je těžké jim něco říct (Vágnerová, 2000, s. 231). Pokud dospívající cítí, že mohou před svými rodiči (vychovateli) svobodně vyjadřovat své názory a že jim naslouchají (i přesto, že s nimi nemusí vždy souhlasit), nejsou konflikty, které mezi nimi vznikají, nijak zvlášť závažné, nezasahují do sebevědomí ani sebeúcty dětí a mohou dokonce přispět i k jejich sebeprosazení a sebepotvrzení. Podstatné je tedy zejména to, jak vzájemnou interakci a komunikaci vnímají a hodnotí sami dospívající (Štefánková a Macek, 2006, s. 26).

V období pubescence klesá závislost dětí na rodičích a dochází k jejich osamostatňování (Langmeier, 1991, s. 142; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 105; Marceau, Ram a Susman, 2015, s. 474). I přesto zaujímají vztahy pubescenta k rodičům stále ještě první místo (Říčan, 2006, s. 181; Mareš a Mareš, 2014, s. 81). V počáteční fázi dospívání dětem nejde o plnou nezávislost na rodičích, ale o jejich zájem, vzájemnou komunikaci, emoční podporu a respekt. Proto je vhodné nechat dospívající, aby si sami určili, v čem a kdy chtějí od svých rodičů poradit, co a kdy s nimi chtějí sdílet (Štefánková a Macek, 2006, s. 26). Děti by měly v období dospívání dosáhnout jisté autonomie a přijmout za ni odpovědnost (Mareš a Mareš, 2014, s. 89). K tomu je z pohledu Matějčka (1996, s. 85) nutné poskytnout mladým lidem příležitost, aby se mohli sami o něco starat a druzí jim do toho příliš nemluvili. Je důležité ptát se dětí, co si přejí dělat, jak si to přejí dělat, co si myslí, jaké mají plány, z čeho mají radost, jaké jsou jejich starosti apod. Takový přístup je lepší a účinnější než pouhé kázání a přednášení vlastních moudrostí. Langmeier (1991, s. 141) navíc dodává, že jsou hluboké, jisté a málo konfliktní vztahy mezi dětmi a jejich rodiči předpokladem snazšího průběhu emancipačního procesu, jenž je nutný pro osobní zrání.

V životě dospívajících zaujímají ústřední postavení přátelské vztahy, které představují jednu z důležitých podmínek spokojenosti dětí v tomto období. Pubescenti si většinou vybírají přátele s podobnými psychologickými a sociálními charakteristikami (Workum, 2013, s. 563). I proto je pro ně typické začleňování mezi vrstevníky, s nimiž se touží sdružovat a být s nimi konformní např. v oblékání, chování, zájmech či způsobu řeči (Langmeier, 1991, s. 142; Šimíčková-Čížková, 2003, s. 105; Říčan, 2006, s. 181; Pávková, 2008, s. 97). Vrstevnická skupina má v životě pubescentů klíčovou pozici, stává se pro ně oporou a neformální autoritou a za určitých okolností může mít větší vliv než dospělí (Vágnerová, 2000, s. 144-252). Dle Říčana (2006,

s. 184) se v této souvislosti můžeme setkat s nebezpečím u dětí, kterým chybí potřebné citové zázemí. Chtějí být populární za každou cenu, a proto jsou vůči partě velmi sugestibilní a nechají se strhnout i k chování neodpovídajícímu jejich povaze. Nežádoucím jevem může být např. krádež jako podmínka přijetí do party či násilí oceňované partou (Vašutová, 2005, s. 60).

Pro pubescenty je typické mít věrného kamaráda (dívky kamarádku) a jestliže jej najdou, tráví s ním velké množství času (Langmeier, 1991, s. 143; Říčan, 2006, s. 184). Říčan (2006, s. 184) poukazuje, že mezi nimi může vzniknout přátelství na celý život. To potvrzuje i Langmeier (1991, 143), podle něhož je tento vztah mnohem důvěrnější než vztah se skupinou. Vágnerová (2000, s. 249-252) doplňuje, že poskytuje jistotu a bezpečí a vyznačuje se vzájemností, tedy sdílením pocitů, názorů a zkušeností. Chování k příteli je odlišné než chování k ostatním. Přítel má určitá privilegia. Dobrý přítel se vyznačuje nejen podporou, loajalitou a nasloucháním, ale i tím, že nezradí a nevysmívá se. Tento vztah je v adolescenci nahrazen vztahem partnerským.

Pubescenti často obdivují starší mládež, ale při kontaktu s ní bývají nejistí. Ve vztahu k mladším dětem jsou naopak protektorští, přezíraví a snaží se napodobovat shovívavost dospělých (Pávková, 2008, s. 97).

V pubescenci dochází i ke změně vztahů mezi pohlavími (Pávková, 2008, s. 97). Matějček (1994a, s. 58) však konstatuje, že je jich ve srovnání s předcházejícím a následujícím obdobím mnohem méně. Na konci pubescence bývají vztahy chlapců a dívek eroticky podbarvené (Pávková, 2008, s. 97). Dochází mezi nimi k prvním láskám, tedy prvním zkušenostem s partnerskými vztahy (Langmeier, 1991, s. 144; Vágnerová, 2000, s. 209).

4 Výzkum

4.1 Úvod

Jak jsem uvedla, cílem mé diplomové práce je analyzovat, jaké jsou předpoklady a možnosti skutečné realizace volného času dětí v období pubescence umístěných v DD.

Volný čas dětí umístěných v jednotlivých DD ovlivňují nejrůznější vnější i vnitřní činitelé, díky kterým je jeho charakter v každém DD specifický. V čem spočívají zmíněná specifika, má za cíl zjistit tato výzkumná část. Povaha výzkumu daného problému tedy demonstruje individualitu případů. Z tohoto důvodu je nutné přihlížet k určitému kontextu případů, např. k osobním vlastnostem pubescentů, ostatních dětí a pracovníků v DD, jejich vzájemným vztahům, prostředí a zařízení DD a dalším faktorům, jež mohou mít vliv na podobu volného času. Volný čas jednotlivých dětí, a tím i celých DD, navíc prochází neustálými změnami a vývojem, díky čemuž jsou zkoumané případy určitým způsobem neopakovatelné.

4.2 Cíl, předmět a metodika výzkumu

Cílem výzkumu je porovnat, jak děti v období pubescence umístěné v DD v Jihomoravském kraji a v DD v Kraji Vysočina tráví svůj volný čas a zjistit, jaká je spokojenost těchto dětí s trávením jejich volného času. Výzkumná otázka, vyplývající z cíle šetření, zní: jak děti v období pubescence umístěné v DD v Jihomoravském kraji a v DD v Kraji Vysočina tráví svůj volný čas a jaká je spokojenost těchto dětí s trávením jejich volného času a vyžaduje komplexní popis uvedených specifických případů, jimiž se budu ve své diplomové práci zabývat. Za tímto účelem jsem zvolila kvalitativní strategii výzkumu, konkrétně design případových studií. Případová studie poskytuje prostor pro hledání, důkladné popisování a vysvětlování nejrůznějších souvislostí v rámci určitých případů a díky tomu pomáhá zaregistrovat i jejich drobné nuance (Miovský, 2006, s. 94). Vhodnost kvalitativní metody pro můj výzkum vyplývá zejména z jejích charakteristik, kterými jsou jedinečnost a neopakovatelnost, kontextuálnost, dynamika a procesuálnost (Tamtéž, s. 17-18).

K získání potřebných dat, sloužících k dosažení cíle výzkumu, využiji metodu dotazování, kterou budu realizovat formou interview, tedy moderovaným rozhovorem

uskutečňovaným za určitým cílem výzkumné studie. Interview uskutečním s dětmi v období pubescence (od jedenácti do patnácti let) umístěnými ve vybraných DD. Pro interview jsem si předem vytvořila závazné schéma, specifikující okruh otázek, na které se budu děti ptát (viz Příloha I.). Pro účely své práce použiji polostrukturované interview, jehož výhodou je možnost kombinování prvků interview strukturovaného a nestrukturovaného. Polostrukturované interview mi umožní pokládat pubescentům umístěným v DD doplňující otázky, což je výhodné obzvláště, jestliže bych se potřebovala zeptat na skutečnosti, které sice nejsou zahrnuty do předem připravených otázek, ale mohou ovlivnit posuzování spokojenosti konkrétních dětí (Hendl, 2005, s. 164-166).

Základní soubor této práce tvoří všechny děti v období pubescence umístěné ve dvou vybraných DD v České republice. Ze základního souboru budu vybírat výzkumný vzorek metodou záměrného (účelového) výběru, při kterém dochází k cílenému vyhledávání jedinců, jež splňují určitá předem stanovená kritéria a souhlasí s účastí ve výzkumu (Miovský, 2006, s. 135-136). Pro účely této práce jsem zvolila několik kritérií vedoucích k výběru výzkumného vzorku. První kritérium představuje minimální doba, po kterou musí být děti v DD umístěny. Spokojenost dětí umístěných v DD s trávením jejich volného času není možné zjišťovat okamžitě. Dětem je nutné poskytnout dostatečný čas na to, aby se mohly v DD adaptovat. Nejdříve se potřebují seznámit s chodem zařízení, s ostatními dětmi, které jsou zde umístěny, s pracovníky DD, s možnostmi a způsoby trávení volného času, teprve pak k nim mohou zaujmout určité stanovisko. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jsem určila, že je pro realizaci výzkumu nezbytné, aby bylo dítě umístěné v DD minimálně jeden rok. Tato doba dětem umožní poznat všechny volnočasové aktivity, které se během roku realizují. Dalším kritériem výběru výzkumného vzorku je ochota dítěte účastnit se výzkumu. Z pubescentů splňujících daná kritéria vyberu v každém DD losováním šest jedinců, a to tak, aby byla ve výzkumu zastoupena stejnou měrou obě pohlaví. Celkově se tedy rozhovorů zúčastní dvanáct dětí.

Nejprve jsem telefonicky oslovila ředitele DD, objasnila jim cíl a plánovaný průběh výzkumu a odpověděla na jejich případné dotazy. Poté, co ředitelé svolili k účasti ve výzkumu, jsem s nimi domluvila čas výzkumu a další záležitosti týkající se jeho organizace. V DD v Jihomoravském kraji se výzkumu zúčastnili tři dívky (ve věku jedenácti, třinácti a čtrnácti let) a tři chlapci (jeden ve věku jedenácti let a dva ve věku

patnácti let). V DD v Kraji Vysočina byl výzkum rovněž realizován se třemi dívkami (jednou ve věku jedenácti let a dvěma ve věku patnácti let) a třemi chlapci (ve věku jedenácti, dvanácti a patnácti let).

4.3 Průběh výzkumu

Výzkum jsem realizovala v uvedených organizacích v průběhu školního roku 2015/2016.

Před začátkem výzkumu jsem vychovatele DD seznámila s cílem výzkumu, domluvila jsem se s nimi (stejně jako dříve s řediteli DD) na průběhu výzkumu a souvisejících organizačních záležitostech a zodpověděla jim všechny jejich dotazy.

S dětmi zapojenými do šetření jsem po jejich bližším informování o cíli, účelu a obsahu výzkumu prováděla polostrukturované interview, které trvalo (v závislosti na sdílnosti jednotlivých dětí) cca 40 minut. S dětmi v Jihomoravském kraji jsem realizovala interview v jednom z dětských pokojů. V DD v Kraji Vysočina mi vychovatelé umožnili uskutečnit interview v klidném prostředí malé jídelny. Všem dětem jsem z mého pohledu poskytla na zodpovězení otázek dostatek času.

Po dokončení výzkumu v obou DD jsem získané informace vyhodnotila a na jejich základě posléze porovnála spokojenost zkoumaných dětí s trávením jejich volného času.

4.4 Údaje o dětských domovech

4.4.1 Dětský domov č. 1

DD č. 1 představuje školské zařízení rodinného typu, jehož zřizovatelem je Jihomoravský kraj. DD byl zřízen pro potřeby výkonu ústavní výchovy a proto, aby zajistil péči o děti a dospívající z rodin, které soud shledal nezpůsobilé k poskytování řádné výchovné péče jejich dětem. V praxi se jedná například o zabezpečení odpovídajícího vzdělání, materiální zabezpečení, zájmového, relaxačního, sportovního a kulturního vyžití a o minimalizování citové deprivace.

DD čítá sedm rodinných skupin. Každá rodinná skupina má osm dětí. DD je situován do tří budov. Výzkum byl realizován s dětmi žijícími v budově, nově zrekonstruované v roce 2006, umístěné v klidné části většího města. Obklopuje ji

zahrada, kterou DD vlastními silami přeměnil na zahradu obytnou a relaxační. Součástí zahrady je sportovní hřiště. Druhá budova se nachází na opačném konci města a je domovem dvou rodinných skupin (šestnácti dětí). Poslední rodinná skupina (osm dětí) sídlí v třípokojovém panelovém bytě v příměstské části. Věková hranice dětí je od tří do osmnácti let. V DD pracuje 33 zaměstnanců. Děti jsou vzdělávány ve školách v rámci standardní sítě škol ve městě.

4.4.2 Dětský domov č. 2

DD č. 2 je školským zařízením rodinného typu, které zřizuje Kraj Vysočina. Činnost DD se zaměřuje na nahrazení rodinné výchovy dětem, které byly na základě soudního rozhodnutí odebrány biologickým rodinám z důvodu neschopnosti postarat se o své děti. Výchovné působení je zacíleno na vybudování základních hygienických návyků, citových, sociálních a kulturních vazeb dětí, jež jsou po skončení ústavní výchovy nezbytné pro jejich zapojení do běžného reálného života.

DD se skládá ze čtyř rodinných skupin. V každé rodinné skupině žije osm dětí. Celkem je tedy v uvedeném DD umístěno 32 dětí. Věková hranice dětí se pohybuje od tří do osmnácti let. V případě studia zde děti mohou zůstat i déle. O děti pečuje celkem 23 zaměstnanců. DD je umístěný v malé vesnici v budově renesančního zámku, který obklopuje anglický park o rozloze 12 ha. Děti navštěvují mateřskou a základní školu v obci. Učni a studenti studují v závislosti na jednotlivých oborech na školách v okolních městech.

4.5 Informace o dětech, které se zúčastnily výzkumu

4.5.1 Děti z dětského domova č. 1

V DD č. 1 se zúčastnili výzkumu tři dívky a tři chlapci. Nejmladší dívka má jedenáct let. V DD vyrůstá spolu se svojí starší sestrou již osm let a navštěvuje pátou třídu běžné základní školy. Další dívce je třináct let. V DD žije spolu se starším a mladším bratrem jeden rok. V ústavní péči je však již sedm let, během kterých vystřídala tři DD. Kromě bratrů má také mladší sestru, která je umístěna v dětském centru ve stejném městě. Dívka plní povinnou školní docházku v sedmé třídě základní školy praktické. Nejstarší dívka má čtrnáct let. V DD bydlí přes rok. Její dvě starší sestry již DD opustily, tudíž zde zůstala sama. Dívka chodí do osmé třídy běžné základní školy.

Nejmladšímu chlapci je jedenáct let. V DD přebývá rok a půl sám. Jeho mladší sestra jako jediná zůstala s matkou, starší sourozence umístil soud do jiných DD. Chlapec opakuje pátou třídu běžné základní školy. Další z chlapců letos oslavil své patnácté narozeniny. V ústavní péči vyrůstá již sedm let. V DD č. 1 je teprve druhým rokem spolu s mladší sestrou (již zmíněná třináctiletá dívka účastní se výzkumu) a mladším bratrem. Chlapec se vzdělává v deváté třídě základní školy praktické. Poslední patnáctiletý chlapec v DD přebývá druhý rok spolu se starším bratrem. Jelikož v průběhu své povinné školní docházky dvakrát neprospěl, navštěvuje teprve sedmou třídu základní školy. Všechny základní školy, které zmíněné děti navštěvují, se nacházejí ve stejném městě jako DD.

4.5.2 Děti z dětského domova č. 2

Výzkum v DD č. 2 byl rovněž realizován se třemi dívkami a třemi chlapci. Nejmladší z děvčat má jedenáct let. V DD je spolu s mladším bratrem šest let. V současné době chodí do páté třídy běžné základní školy. Druhou dívku ve věku patnácti let umístil soud do DD společně s jejím starším bratrem již před devíti lety. Dívka v tomto školním roce opakuje osmý ročník běžné základní školy. Třetí dívce je rovněž patnáct let. V DD bydlí dva roky s celkem pěti sourozenci (mladší sestrou, třemi mladšími bratry a jedním starším bratrem). Jejich šestý sourozenec (nejstarší bratr) se jako jediný nachází v DD v Moravskoslezském kraji. Dívka navštěvuje devátý ročník běžné základní školy.

Nejmladší jedenáctiletý chlapec žije se svým mladším bratrem v DD čtyři roky a dochází do páté třídy běžné základní školy. Další chlapec v den realizace výzkumu oslavil dvanácté narozeniny. V DD je umístěný dva roky. Má zde pět sourozenců (mladší sestru, starší sestru, kterou je patnáctiletá dívka uvedená výše, dva mladší bratry a jednoho staršího bratra). Chlapec se vzdělává v šesté třídě běžné základní školy. Posledním dotazovaným je patnáct let starý chlapec, který přišel do DD č. 2 spolu s mladší sestrou před rokem a dvěma měsíci. Předtím byl v jiném DD. Chlapec je žákem deváté třídy běžné základní školy. Všechny uvedené děti navštěvují základní školu nacházející se asi 100 m od DD.

4.6 Prostředí dětských domovů

Budova, v níž žijí děti z DD č. 1, které se účastnily výzkumu, byla (jak již bylo uvedeno výše) v nedávné době nově zrekonstruovaná. Budova je rozdělena na čtyři samostatné byty. V každém z nich žije jedna rodinná skupina. Děti z DD č. 2 naproti tomu vyrůstají ve staré budově renesančního zámku. Prostory jednotlivých rodinných skupin se sice částečně odvíjí od povahy a prostorového členění budovy, ale ani jedno z dotazovaných dětí neshledávalo tuto skutečnost jako handicap.

V obou DD zahrnují prostorové podmínky rodinných skupin obývací pokoj, kuchyňku, ložnice dětí a sociální zařízení. Děti si chválí zejména nově opravené a vybavené vnitřní prostory budov. Materiální podmínky (např. ošacení, obuv, vzdělávací potřeby, běžné elektronické přístroje apod.) jsou vyhovující a odpovídají podmínkám většiny běžných rodin. Prostředí a materiální vybavení DD odpovídá funkci zařízení, je přizpůsobeno počtu i věku dětí, v rámci daných možností respektuje jejich klid a intimitu. Na tom se jednoznačně shodují všechny děti. Jako nevýhodu vidí děvčata z DD č. 1 zejména malou velikost ložnic dětí. Ložnice dětí umístěných v DD č. 2 jsou ve srovnání s nimi mnohem větší. Tomu odpovídají i názory dětí, podle kterých je nejen velikost prostoru ložnic, ale i celých prostor jednotlivých rodin uspokojující. Prostředí obou DD hodnotí děti jako příjemné. Mínění všech dětí vystihuje nejlépe patnáctiletá dívka z DD č. 2, která uvádí: *„I když je to tady hezčí a líp vybavený než doma, doma je to lepší. Ale na to, že jsme v ústavu, je to tu dobrý.“* Spokojenost s prostorovým a materiálním vybavením, ale nedostatek rodičovské lásky, která vytváří domov, zmiňují i děti v DD č. 1. Např. dívka ve věku třinácti let říká: *„Vybavení mi vyhovuje, ale je tu tak, jak bych to řekla – chudo.“*

Děti mohou trávit volný čas ve všech prostorách rodinné skupiny. V DD č. 1 se mohou děti z různých rodinných skupin navštěvovat pouze se svolením vychovatelek. Chlapci a dívky z rozdílných rodinných skupin se nesmí zdržovat v ložnicích dětí, ale pouze v obývacím pokoji nebo v kuchyňce, což vadí starším dětem účastnícím se výzkumu, které přiznávají, že tento zákaz tajně porušují. V DD č. 2 je situace jiná. Děti se mohou volně pohybovat v celých prostorách DD, jak v rámci své rodinné skupiny, tak i mimo ni, aniž by potřebovaly předchozí svolení vychovatelů.

Děti z DD č. 1 mají ve volném čase v každé rodinné skupině k dispozici stolní počítač, televizor, rádio, playstation a různé společenské hry. Starší děti vyjadřují přání mít k dispozici v jedné rodinné skupině alespoň dva stolní počítače nebo stávající stolní

počítač a notebook. Jeden počítač je podle nich nedostačující. Děti z DD č. 2 jsou v tomto ohledu spokojenější, jelikož zde má každá rodinná skupina dva stolní počítače a dva televizory. DD č. 2 je také vybaven pestrou škálou společenských her a dětmi velmi frekventovaně využívanými různými hudebními nástroji. (V DD č. 1 se žádné z dětí o hudebních nástrojích nezmiňuje.) Při pobytu venku mohou děti z obou DD využívat kola a koloběžky, děti z DD č. 1 mají k dispozici i kolečkové brusle a skateboardy.

Předností DD č. 1 je herna s míči, houpačkou, různými hrami apod. Hernu však využívají pouze mladší děti. DD č. 2 se může oproti DD č. 1 pochlubit malou tělocvičnou. Tělocvična je z pohledu dětí poměrně dobře vybavena. Děti zde mají např. vybavení na florbal, fotbal, basketbal, žíněnky apod. Některé děti si přejí, aby byla tělocvična větší. Jiné děti jmenují vybavení, které jim v tělocvičně (i přes její dobrou vybavenost) schází, např. náradí na gymnastiku. Pracovníci DD č. 1 řeší situaci tak, že dochází s dětmi každou středu do pronajaté tělocvičny ve městě. Pobyt v tělocvičně baví jak mladší, tak i starší děti. Více by jim však vyhovovalo, kdyby měly tělocvičnu přímo v budově DD.

Budovu DD č. 1 obklopuje zahrada. Starší děti zde využívají zejména sportovní hřiště, pingpongový stůl a zahradní posezení. Pro mladší děti je tu pískoviště, domeček s hračkami a v létě i trampolína. DD č. 2 obklopuje rozlehlý anglický park s dětským hřištěm a pískovištěm. V parku se rovněž nachází všemi dětmi oblíbený bazén, k němuž by rády měly i klouzačku. Starší děti v zahradě postrádají altán, v němž by si v létě mohly posedět a povídat. Na nádvoří zámku bývá v létě podle slov dětí „obří“ trampolína, na níž rády tráví svůj volný čas. V areálu DD č. 2 (oproti DD č. 1) chybí sportovní hřiště, což děti neshledávají jako nevýhodu, jelikož si chodí hrát na nově zbudované multifunkční hřiště v obci.

DD č. 1 se nachází v klidné části města. Všechny děti, které zde vyrůstají, jsou s umístěním DD spokojené, jelikož upřednostňují život ve městě před životem na vesnici. Kupříkladu čtrnáctiletá dívka z tohoto DD prohlašuje: „*Ve městě je to prostě nejlepší.*“ DD č. 2 je naproti tomu umístěn na okraji malé obce. Děti ze zdejšího DD sice také preferují městský způsob života, ale do jiného DD by nechtěly, jelikož se jim zde líbí a už si na život v tomto DD i na vsi zvykly. To potvrzuje jedenáctiletá dívka z DD č. 2 slovy: „*mám to tady ráda – já jsem tady zvyklá a nechcu si zvykat jinde*

znova. “ Dvanáctiletý chlapec z DD č. 2 v souvislosti s umístěním DD v malé obci míní: „*Já má radši města, ale když jsem v dětském domově, tak mám radši vesnici.*“

Jako přednost života na vesnici uvádějí mladší děti z DD č. 2 klidné prostředí a blízkost k přírodě. Starší děti si v DD č. 2 nejvíce ze všeho váží svobody, kterou mají díky tomu, že se DD nachází v malé obci. „*Je tu mrtvo, ale na to si člověk časem zvykne – ale hlavně je tu dost tý svobody, ta je pro mě mnohem víc než město!*“ konstatuje patnáctiletá dívka. Větší množství svobody lze pozorovat zejména v rozdílném rozsahu vycházek v jednotlivých DD, viz kapitola 4.7.

Za přednost města považují děti z obou DD především více možností trávení volného času. Jeho výhodou je podle nich velké množství různých obchodů, restaurací a kaváren, větší počet lidí a známých, snadnější dojíždění k rodině, více příležitostí sportovního a kulturního vyžití apod. I proto projevují děti z DD č. 2 velkou touhu po výletech do města. Mladší děti z DD č. 1 si všímají i některých nevýhod města, např. problém stýkat se s kamarády z opačné části města, a to jak z hlediska časového, tak i kvůli riziku, že by mohly po cestě k nim zabloudit.

4.7 Místo volného času v denním režimu dětí žijících v dětských domovech

4.7.1 Všední dny

Všední dny probíhají v obou DD poměrně podobně. Dopoledne tráví děti ve škole. Po příchodu ze školy se naobědvají a povinně se musí nejméně hodinu věnovat přípravě na vyučování. Mladší pubescenti (jedenáctiletá a třináctiletá dívka a jedenáctiletý chlapec) z DD č. 1 chodí s vychovateli vyzvednout děti z mateřské školy.

Odpoledne mají děti vycházky. Jejich délka se v jednotlivých DD liší. Děti z DD č. 1 ve věku od jedenácti do třinácti let mohou být na vycházce od 15.00 do cca 18.00 hodin, zatímco čtrnáctileté a patnáctileté děti přibližně o hodinu déle. V DD č. 2 je rozsah vycházek mnohem větší. Všechny dotazované děti se shodují, že je jim dovoleno pohybovat se mimo prostory DD od skončení přípravy na vyučování do 19.30 hodin. Děti z obou DD v období pubescence mohou jít na vycházku sami, s vychovatelkami nebo s sebou mohou vzít mladší děti z DD. Děti se při vycházkách nesmí pohybovat mimo území obcí, v nichž se DD nacházejí. To je možné pouze po předchozí domluvě s vychovateli. Děti z DD č. 1 si v této souvislosti stěžují, že jsou jim žádosti o vycházky

mimo město většinou zamítány. Děti z DD č. 2 se setkávají se zamítnutím vycházek podobného typu pouze ojediněle. Problém podle nich tkví spíše v časové náročnosti cesty do nejbližších měst, která jim znemožňuje zdržet se ve městech delší dobu, protože by se nestihly vrátit zpět do DD před koncem vycházek. Pokud se děti z DD č. 1 či z DD č. 2 rozhodnou, že možnosti vycházek nevyužijí, mohou trávit volný čas podle svých přání v prostorách DD, viz kapitola 4.8.1.

V 18.00 se musí všechny děti (z obou DD) dostavit na večeři. Děti z DD č. 1 po večeři umývají nádobí a podílejí se na úklidu v prostorách rodinné skupiny (např. vysávají, zametají, umývají podlahu a podobně). Děti z DD č. 2 žádné takové povinnosti nezmiňují. Večery tráví děti v prostorách obou DD podle svého uvážení. Nejčastěji společně sledují televizi, a to nejdéle do 21.00 hodin v DD č. 1 a do 22.00 hodin v DD č. 2.

4.7.2 Víkendy a prázdniny

Sobotní dopoledne jsou v DD věnovány povinnému velkému úklidu. Děti v DD č. 1 si o víkendech připravují společně s vychovateli obědy. Děti v DD č. 2 mohou o sobotách pomáhat s přípravou večeří nebo si donést vlastní koupené jídlo. Děti se v obou DD podílejí na výběru jídel, jež budou vařit. V DD č. 1 se děti musí účastnit přípravy jídel povinně, a proto tuto činnost většina z nich (i přesto, že vaří rády) neřadí do volnočasových činností. Děti z DD č. 2 ji naproti tomu díky dobrovolné účasti chápou jako možnost, jak trávit svůj volný čas. Možná i proto se děti z DD č. 2 těší na společné vaření mnohem více než děti z DD č. 1.

Odpoledne pro děti připravují vychovatelé z obou DD nejrůznější společné aktivity. Ty se v jednotlivých DD téměř neliší. Jedná se např. o společné vycházky, bruslení, plavání, projížďky na kole, posilování a hraní her v tělocvičně či na hřišti a výtvarné aktivity v prostorách rodinné skupiny. Pro děti jsou připravovány cca jednou měsíčně různé větší akce, např. rozmanité soutěže mezi jednotlivými DD (děti si vzpomněly kupříkladu na nedávný turnaj v pin pongu či fotbalový zápas), dále výlety (např. návštěvy zoo, dinoparku, hokejových zápasů, dopravního hřiště, památek, kina a mnoha dalších).

Dětem z DD č. 1 se nelíbí, že se účastní pouze plánování menších akcí. „*Větší akce mají vychovatelé naplánovaný dopředu a jenom nám dají vytisklej plán akcí, na který musíme,*“ objasňuje patnáctiletý chlapec. Zejména starší děti vnímají velmi negativně

povinnou účast na velkých a mnohdy i menších společných akcích. „*Na velký akce musíme vždycky, u malých můžeme říct, že se nám nechce, ale většinou nám řeknou, že tam stejně musíme jít a zkusit to,*“ sděluje čtrnáctiletá dívka. Starším dětem ze zmíněného DD rovněž nevyhovuje, že je většina těchto akcí spíše pro mladší děti. Např. jeden z patnáctiletých chlapců se rozčiluje: „*Není tu nic pro starší, něco co bysme mohli dělat bez malejch.*“ Druhý z patnáctiletých chlapců si naříká: „*Je to s nima strašná nuda.*“ Čtrnáctiletá dívka dodává: „*Navíc přijdeme o vycházky – jako mně by to nevadilo, kdyby to byly dobrý akce, ale takhle mě to štve.*“

V DD č. 2 si děti váží, že se mohou účastnit plánování všech akcí (a to jak malých, tak velkých). Zdejší patnáctiletá dívka vysvětluje postup plánování aktivit následovně: „*Vydělali jsme peníze na jarmarku, každá skupina svý, a je dobrý, že si pak sami vybíráme, kam chceme jet, dáváme různý návrhy a diskutujeme o tom – ale zas to nesmí být úplně předražený.*“ Všechny děti (včetně starších) jsou rády, že se mohou jet někam podívat. Žádné z dětí si na cíle výletů (na rozdíl od dětí z DD č. 1) nestěžuje. I v případě, že se výlet týká něčeho, co děti příliš nezajímá, dokážou na něm nalézt nějakou výhodu. „*I tak je dobrý, že někam vypadnem. Když je to ve městě, tak se většinou můžem sami podívat na hodinu nebo tak do města, takže to má svý výhody,*“ chválí velké akce druhá z patnáctiletých dívek. Jediné, na co si děti z DD č. 2 (ale i mladší pubescenti z DD č. 1) ohledně velkých akcí naříkají, je to, že by jich mohlo být více.

Když nejsou na programu žádné akce, tráví děti svůj volný čas (stejně jako ve všední dny) v prostorách DD nebo na vycházkách, viz kapitola 4.8.2. Vycházky mají pubescenti v DD č. 1 přibližně od 14.00 do 18.30 hodin a v DD č. 2 od 9.00 do 19.30 hodin. Všechny děti z DD č. 1 si stěžují na krátkou délku vycházek a navrhují, aby byly o víkendu prodlouženy alespoň o hodinu či dvě. Výjimkou je pouze patnáctiletý chlapec, který se na vycházkách nutí, jelikož je tráví sám. „*Chtěl bych tam být dýl, jen kdybych tam měl zábavu nebo kámoše, ale samotnýho mě to nebaví,*“ upřesňuje. Také starší děti z DD č. 2 by byly vděčné za delší vycházky. Např. patnáctiletá dívka zdůrazňuje: „*Do půl osmý je hrozně málo a říká to každéj – a navíc je to prostě malá vesnice tady, tak co?*“

Jednou z možností, jak mohou děti z obou DD trávit svůj volný čas o víkendu, je rovněž návštěva rodičů. Buď děti jezdí za rodiči domů, nebo je rodiče navštěvují v DD. Děti z DD č. 1 mají dovoleno jezdit domů jednou za čtrnáct dní (pokud se nekoná

nějaká z větších akcí). Děti z DD č. 2 říkaly, že mohou jezdit domů bez omezení. „Podle toho, jak si kdo zažádá,“ konkretizuje jedna z patnáctiletých dívek. Z dotazovaných dětí jezdí k rodině z DD č. 1 čtrnáctiletá dívka a patnáctiletý chlapec jednou za čtrnáct dní, jedenáctiletý chlapec jednou měsíčně a jedenáctiletá dívka o letních prázdninách. Sourozenci třináctiletá dívka a patnáctiletý chlapec se s rodiči nestýkají. Z DD č. 2 navštěvuje rodinu patnáctiletá dívka jednou za čtrnáct dní a dvanáctiletý chlapec o vánočních a letních prázdninách. Jedenáctiletou dívku a jedenáctiletého chlapce navštěvují jejich matky nepravidelně v DD. Patnáctiletý chlapec není s rodiči v kontaktu. Všechny děti se v průběhu rozhovoru svěřovaly, že by si přály žít doma se svými rodiči nebo je alespoň častěji navštěvovat.

O letních (ale i jiných) prázdninách tráví děti volný čas v obou DD téměř stejně jako o víkendech. Jediným rozdílem je možnost dětí z DD č. 2 domluvit si s vychovateli vycházky až do 22.00 hodin. U všech dětí jsou velmi oblíbené pobyty na dětských táborech a dovolené u moře. K moři jezdí z DD č. 1 každoročně všechny děti, které jsou hodné. Děti z DD č. 2 mohou jet k moři jednou za čtyři roky.

4.7.3 Rozsah volného času dětí umístěných v dětských domovech

Rozsah volného času dětí žijících ve vybraných DD se odráží jak od denního režimu DD, tak i od toho, jaké aktivity děti řadí do sféry volného času a jaké do sféry povinností (viz výše).

Děti z DD č. 1 se shodují, že mají ve všední den obvykle tři hodiny volného času. Lze si povšimnout, že tato doba zhruba odpovídá rozsahu vycházek dětí. Výjimku tvoří jedenáctiletá dívka, která uvádí pouze dvě hodiny volného času. U dětí z DD č. 2 se rozsah volného času ve všední dny liší. Tři děti (jedenáctiletý chlapec a patnáctileté dívky) se přiklání ke čtyřem až pěti hodinám volného času denně, zatímco další tři děti (jedenáctiletá dívka, dvanáctiletý a patnáctiletý chlapec) udávají kolem sedmi až osmi hodin. U prvních tří dětí (stejně jako u dětí z DD č. 1) délka volného času přibližně koresponduje s délkou vycházek. Další tři děti započítávají do oblasti volného času i večerní volný čas, kdy sice nemají vycházky, ale mohou jej vyplňovat aktivitami dle vlastního uvážení.

Děti z obou DD shodně tvrdí, že mají kromě sobotního úklidu (a u některých dětí i času věnovaného na přípravu jídla a mytí nádobí) volný celý den. Pokud jsou děti na víkend u vlastní rodiny, mají z jejich pohledu volno celý den. Jedním z důvodů je

absence povinností některých dětí při pobytu u rodičů. Druhým důvodem, který se vyskytuje zejména u dívek a mladších dětí z období pubescence, není absence pomoci rodičům s domácími pracemi, nýbrž chápání povinností spojených např. s přípravou jídla, nákupem či úklidem jako příjemných aktivit, uskutečňovaných v kruhu rodiny. Děti svým rodičům v tomto ohledu pomáhají dobrovolně a rády. Zatímco v DD řadí děti dané činnosti do oblasti povinností, v domácím prostředí pro ně mnohdy představují náplň volného času. Například jedenáctiletá dívka z DD č. 2 vypráví: „*Doma s mamkou vařím a uklízím strašně ráda. Vždycky si u toho zpíváme a dokonce – no je to směšný, já nevím, jestli vám to mám říkat, ale i u vysávání – ale v děcáku je to jiný. No né, že by mě třeba vaření s tetou nebavilo – ale úklid, ten teda moc nemusím, ten mě tady prostě nebaví vůbec – ale s mamkou to bývala sranda.*“

Tři děti z DD č. 1 (jedenáctiletá a třináctiletá dívka a patnáctiletý chlapec) a jedno dítě z DD č. 2 (patnáctiletá dívka) považují množství volného času ve všední dny za nedostačující. Množství volného času o víkendech a prázdninách vyhovuje všem dětem.

Žádné z dotazovaných dětí nevnímá, že by mělo nadbytečné množství volného času. Současně si ale všechny děti stěžují na časté pocity nudy. Některé děti zažívají pocity nudy jednou za dva až tři dny, jiné téměř každý den. Z pohledu dětí by bylo k eliminaci tohoto nepříjemného pocitu nutné odstranit okolnosti bránící jim trávit volný čas dle vlastních představ. Věci, s nimiž děti nejsou spokojeny, víceméně korespondují s jejich výhradami k prostorovým podmínkám, pravidlům, režimu a volnému času v jednotlivých DD, které jsou podrobněji rozvedeny v ostatních kapitolách práce. Konkrétně se jedná např. o pocíťovanou nedostatečnou délku vycházek, absenci svobody, omezené možnosti trávení volného času na vesnici, absenci volnočasových aktivit určených pouze starším dětem, velké množství pravidel a trestů, zákaz některých činností, nemožnost navštěvovat určité zájmové útvary a především o stížnosti na to, že děti nemohou trávit svůj volný čas s rodinou, popřípadě pouze ve velmi omezené míře.

Odstranění co největšího počtu dětmi kritizovaných skutečností přispívá k eliminaci pocitů nudy, které mohou vyústit k nejrůznějším negativním jevům a výchovným problémům, viz kapitola 1.4.1. Z výše uvedeného výčtu je patrné, že některé z požadavků dětí jsou ze strany vychovatelů splnitelné, jiné nikoliv. Většina vychovatelů z obou DD si je ochotna požadavky dětí vyslechnout a zvážit. Menším požadavkům, které uznají jako reálné, zpravidla vyhoví. Jestliže se děti nudí, navrhuji

jim vychovatelé různé činnosti, jimiž se mohou zabavit. Děti realizují ty z návrhů, které považují za atraktivní.

4.8 Obvyklý způsob trávení volného času dětí z dětských domovů

4.8.1 Trávení volného času v prostorách dětských domovů

Aktivity, jimiž děti v prostorách rodinných skupin vyplňují svůj volný čas, se odráží nejen od jejich zájmů, ale také od materiálního vybavení (blíže popsaného v kapitole 4.6) a pravidel DD.

Všechny děti (z obou DD) v prostorách své rodinné skupiny tráví nejvíce volného času využíváním počítače a sledováním televizoru. Děti na počítači rády navštěvují různé sociální sítě (zejména Facebook), přes které komunikují se svými přáteli, nebo si prohlížíjí různé internetové stránky (odpovídající jejich zájmům). Některé děti prostřednictvím počítače stahují filmy a písničky. U chlapců je (na rozdíl od dívek) rovněž velmi oblíbené hraní počítačových her (především závodních a akčních). Oblíbenost televizních programů se liší podle věku i pohlaví. Mladší děti účastníci se výzkumu ještě preferují sledování pohádek. Starší děti již dávají přednost různým filmovým komediím, dobrodružným filmům a filmům pro teenagery. U dívek jsou velmi oblíbené romantické filmy, zatímco u chlapců akční filmy a různá sportovní utkání.

Mezi další činnosti, jimiž děti vyplňují volný čas strávený v prostorách rodinných skupin, patří jejich vzájemné rozhovory. U dětí z DD č. 2 jsou společné rozhovory s vychovateli velmi oblíbené. Děti z DD č. 1 v tomto ohledu rozlišují vychovatele do dvou skupin. První početnější skupinu tvoří vychovatelé, s nimiž hovoří rády, druhou skupinu zastupují neoblíbení vychovatelé. Čtrnáctiletá dívka a patnáctiletý chlapec z DD č. 1 pocítují ze strany neoblíbených vychovatelů nezáměr o komunikaci s nimi (o sdílení jejich radostí a starostí). „*Prostě to některý tety vůbec nezajímá – my je nezajímáme,*“ rozhořčuje se čtrnáctiletá dívka. Z hlediska věku jsou společné rozhovory s vychovateli preferovanější a frekventovanější u mladších dětí účastnících se výzkumu.

U dětí (dívek i chlapců) v DD č. 1 je velmi oblíbené hraní her na playstation, poslouchání písni (ať už na počítači, v rádiu nebo na MP3 přehrávači) a tancování (o samotě i spolu s ostatními dětmi z DD). U dětí v DD č. 2 jednoznačně převládá hraní na hudební nástroje (obzvláště na kytaru a flétnu). Mladší děti z obou DD věnují svůj

volný čas také výtvarným činnostem, zpívání, hraní společenských her a pomoci vychovatelům s domácími pracemi. Starších dětí z DD č. 2 vede k hraní společenských her nuda. „*Společenský hry hrajeme jen, když se fakt hodně nudíme,*“ informuje patnáctiletá dívka. Více než polovina dětí (různého věku) z obou DD vyplňuje svůj volný čas odpoledním spánkem či denním sněním. Jedenáctiletá dívka z DD č. 1 je jediným dotazovaným dítětem, které zařazuje mezi své koníčky i samostudium a čtení knih. Mladší děti z DD č. 2 si v tomto směru chválí, že jim čtou knihy večer před usnutím vychovatelé.

Společné vnitřní a vnější prostory DD využívají děti z obou DD k pohybovým a sportovním aktivitám. Nejčastěji se jedná o hraní fotbalu, basketbalu, vybíjené, přehazované, volejbalu a ping pongu. V DD č. 2 navíc i hraní florbalu, gymnastická cvičení, aerobik a posilování. K těmto účelům slouží v DD č. 1 zejména herna a sportovní hřiště a v DD č. 2 nádvoří zámku a tělocvična. Děti z DD č. 2 věnují zmíněným aktivitám (díky tělocvičně, která je součástí budovy) podstatně více času než děti z DD č. 1. V letních měsících je mezi dětmi z DD č. 2 nejoblíbenější pobyt v bazénu. Děti z DD č. 1 se účastní jmenovaných aktivit (i když z pohledu dětí ve velmi omezené a nedostatečné míře) v pronajaté tělocvičně či v placeném bazénu ve městě.

Děti z DD č. 2 mnohem častěji upozorňují na organizaci a účast vychovatelů při realizaci výše zmíněných aktivit než děti z DD č. 1. Děti umístěné v DD č. 2 si společných činností s vychovatelem váží a často je vyhledávají (mladší děti více, starší děti zejména u sportů, ale nejen u nich). Naproti tomu děti v DD č. 1 vnímají vychovatele spíše jako zprostředkovatele aktivit (někoho, kdo zorganizuje hru na hřišti nebo je dovede do pronajaté tělocvičny či bazénu) než jejich rovnocenné účastníky. A to i přes tvrzení dětí, že se vychovatelé do společných činností také zapojují. Jejich přítomnost je však ze strany (především starších) dětí spíše tolerovaná než vyžadovaná.

Podle dětí je nevýhodou obou DD, že zde nemohou chovat žádná zvířata, s nimiž by mohly trávit svůj volný čas. Čtrnáctiletá dívka z DD č. 1 se v této souvislosti rozhořčuje: „*Můžeme tady mít jenom rybičky. Ale co budu dělat s rybičkama? Ty budu těžko venčit.*“ Děti si nejvíce přejí psa, kočku nebo alespoň morče. S přítomností zvířat v DD nesouhlasí pouze dvě patnáctileté dívky z DD č. 2. Důvodem jejich postoje není antipatie ke zvířatům, ale naopak právě jejich láska k nim. Dívky mají s přítomností zvířat v DD negativní zkušenost. Jedna z patnáctiletých dívek vypráví: „*Měli jsme v domově křečka. Někteří ho týrali – třeba si s ním házeli. Chudáci zvířata!*“ Některé

děti navrhují vyřešit tuto situaci například návštěvami nějakého statku se zvířaty. Většina z nich zmiňuje, že by měly zájem zejména o jízdu na koni. Děti z obou DD hodnotí jejich současný kontakt se zvířaty jako nedostatečný. Tato náplň volného času je atraktivní pro mladší i starší děti v období pubescence, což by napomohlo zmírnit nespokojenost starších dětí, které tvrdí, že je většina volnočasových akcí pořádaných vychovateli zajímavá pouze pro mladší děti, viz kapitola 4.7.2.

4.8.2 Trávení volného času mimo prostory dětských domovů – na vycházkách

Děti z obou DD se nejvíce těší na dobu vycházek, kterou spojují s pocity volnosti a svobody. „Venku jsme nejradši, to nás nikdo nehlídá,“ vysvětluje patnáctiletá dívka z DD č. 2. Jejich nejčastější náplní jsou procházky s kamarády po okolí. Děti při nich společně hovoří o záležitostech, které jsou pro ně důležité a aktuální. Kromě vrstevníků se děti často prochází také se svými sourozenci, popřípadě sami. Mladší děti účastníci se výzkumu (zejména z DD č. 2) občas chodí na procházku s vychovateli. Téměř všechny děti z DD č. 1 preferují v době vycházek i prohlížení obchodů a nakupování.

Dále se děti z obou DD věnují sportovním aktivitám, mezi kterými jednoznačně dominuje hraní fotbalu, eventuálně kopání si s míčem. Této aktivity se s potěšením účastní nejen chlapci, ale i dívky (jejich účast však není tak častá, jako účast chlapců). Mladší děti se baví jízdou na kolech, koloběžkách, kolečkových bruslích, skateboardech apod. V DD č. 2 navíc hrají různé venkovní hry, např. Šipkovanou či Na schovávanou. Všechny děti realizují uvedené aktivity převážně s jejich kamarády. Mladší z dětí (především z DD č. 2) se jim příležitostně věnují spolu s vychovateli.

Děti (v DD č. 2 pouze mladší, v DD č. 1 i starší) nacházejí zálibu ve společném stavění „bunkrů“. Některé děti (z obou DD) chodí na návštěvu ke kamarádům domů. Třináctiletá dívka a patnáctiletý chlapec z DD č. 1 pravidelně navštěvují svoji nejmladší sestru v dětském centru. Jedenáctiletá dívka a čtrnáctiletá dívka z DD č. 1 mají přímo ve městě příbuzné, u kterých o vycházkách často pobývají.

Dotazované děti tráví svůj volný čas s jedinci stejného i opačného pohlaví. Čtrnáctiletá dívka a patnáctiletý chlapec z DD č. 1 se zdržují téměř stejnou část svého volného času s dívkami i chlapci. U ostatních dětí převažuje podíl volného času stráveného s příslušníky téhož pohlaví.

Většina dětí z obou DD tráví své vycházky pouze s kamarády z řad dětí žijících s nimi v DD. Z dětí z DD č. 1 se pravidelně schází s dětmi vyrůstajícími v rodinách pouze čtrnáctiletá dívka a patnáctiletý chlapec. Oba dva jsou součástí sedmičlenné party dospívajících, kterou tvoří jak děti z DD, tak děti vyrůstající ve vlastních rodinách. Třináctiletá dívka navštěvuje základní školu praktickou. Podle jejího názoru zde má poměrně dost kamarádů. Většinou se však jedná o děti se zdravotním postižením (mentálním, pohybovým, zrakovým), které nebydlí v blízkosti DD, což jim znemožňuje trávit společně volný čas v odpoledních hodinách po vyučování. Jedenáctiletou dívku a jedenáctiletého chlapce trápí, že se s dětmi z rodin přátelí pouze ve škole, protože se s nimi tyto děti odpoledne scházet nechtějí. Patnáctiletý chlapec nemá rád školu, do níž chodí, ani své spolužáky a jiné děti z rodin nezná.

Z DD č. 2 se přátelí s dětmi z vesnice pouze patnáctiletý chlapec. Podle ostatních dětí (jedenáctileté a patnáctileté dívky, jedenáctiletého a dvanáctiletého chlapce) se s nimi děti z vesnice odmítají bavit. Jedenáctiletá dívka smutně vysvětluje: „*Děti z rodin jsou strašně zlí a všechno na nás domováky svádijou. Některý holky mě navíc nemají rády i proto, že jsem to – cikánka.*“ Tato dívka mi také sdělila, že ji děti ze školy často navádějí k tomu, aby kradla. Pokud krádež odmítne, dají jí do jejích věcí cizí předměty a radují se, když to učitelé zjistí. „*Ale domováci jsou na mě hodní,*“ dodává. Také jedna z patnáctiletých dívek tvrdí: „*Z domova mi nikdo nevadí, ale děcka ve škole se s náma moc nebavijou. Taky někteří učitelé jsou na nás zasedlí. Když udělá třeba domovák něco stejného jako ten, co není z domova, tak jemu třeba nic neřekne a domovákům to už hlásijou v domově.*“ Také si stěžuje, že děti z DD často slýchají od učitelů ve škole věty typu: „*Z ty nic nevyroste!*“ Děti mrzí i přístup dospělých obyvatel z vesnice, kteří je velmi často odsuzují. Druhá z patnáctiletých dívek se rozčiluje: „*Celá vesnice je věřící, úplně všichni, ale nikdo z nich se podle toho teda nechová.*“

Víra není pěstována ani v jednom z DD. Z dotazovaných dětí je věřící pouze třináctiletá dívka z DD č. 1, kterou vedla k víře její maminka.

4.8.3 Trávení volného času v zájmových útvarech

Děti účastníci se výzkumu si vybírají takové zájmové útvary (ale i jiné zájmové aktivity), které odpovídají jejich individuálním zájmům. Např. jedenáctiletá dívka z DD č. 1 uvádí: „*Vybírám si, co budu o volnu dělat podle toho, co mě baví.*“ Velmi podobně odpovídaly i ostatní děti. Pro většinu dětí je také rozhodující, kdo zájmové aktivity

vede. Podle dětí by měl být vedoucí zájmového útvaru hodný, spravedlivý, upřímný, projevovat o ně zájem, měl by jim naslouchat, respektovat je, přihlížet k jejich názorům, důvěřovat jim, být laskavý, pozitivně naladěný a dělat danou činnost rád. (Vlastnosti jsou uvedeny podle četnosti, s jakou je děti jmenovaly.) Sedm dětí považuje za důležité, aby vedoucí podporoval jejich iniciativu a svobodnou volbu. Jedenáctiletá dívka z DD č. 2 to vysvětluje následovně: „*Nelíbí se mi, když musím dělat všechno podle učitele, úplně všechno podle něj, třeba i barvy. Já vám řeknu příklad jo? Třeba jsme malovali papouška a museli jsme to vymalovat tak, jak chtěl učitel – a to nemám ráda. Chci si sama vybrat, jak ho vymaluju.*“ Tři děti si volí volnočasové aktivity také na základě toho, zda se jich účastní jejich kamarádi. Dvě děti z DD č. 1 v této souvislosti konstatovaly, že o výběru náplně jejich volného času rozhodují známky, které v daný den dostanou ve škole. Čtrnáctiletá dívka upřesňuje: „*Jestli můžeme jít ven se řídí podle známek – čtyřka můžem, pětka nemůžem, takže si třeba něco domluvíme a nakonec nic.*“

Zájmové útvary dětí z dětského domova č. 1

Děti z DD č. 1 se mohou účastnit zájmových útvarů nabízených školami, v nichž se děti vzdělávají, nebo zájmových útvarů realizovaných jinými subjekty ve městě.

Zájmový útvar uskutečňovaný jiným subjektem než školou navštěvují dvě dívky ve věku jedenácti a třinácti let. Jde o kroužek tance v taneční skupině ve městě. Nabídku zájmových kroužků realizovaných školami, ve kterých se děti vzdělávají, využívá pouze již zmíněná jedenáctiletá dívka, která chodí do kroužku plavání. Ostatní děti se žádného kroužku neúčastní.

Překážku účasti dětí v zájmových útvarech překvapivě nepředstavuje (odborníky zabývajícími se volným časem často zmiňovaná) nedostatečná informovanost o nabídce kroužků, viz kapitola 1.4.1. Děti se v nabídce zájmových útvarů orientují velmi dobře, což jsou schopné prokázat jejich vyjmenováním a stručným popisem. Všechny děti vyjadřují přání účastnit se alespoň jednoho zájmového kroužku. Také by uvítaly realizaci některého ze zájmových útvarů přímo v prostorách jejich DD, jelikož by měly do kroužku snadnější a časově méně náročný přístup a mohly by se mu věnovat spolu s ostatními dětmi z DD (které mají mnohdy raději než spolužáky ze školy).

Děti jmenovaly různé kroužky, které by rády navštěvovaly. Jedenáctiletá dívka by (kromě kroužků, které již má) chtěla navštěvovat kroužek malování a jógy, třináctiletá dívka nějaký z hudebních kroužků (např. hru na flétnu, klavír či buben), čtrnáctiletá dívka kroužek koní a sportovní kroužek, jedenáctiletý chlapec hru na kytaru, taneční

kroužek, florbalový kroužek a kroužek karate, patnáctiletý chlapec kroužek stolního tenisu a fotbalu a druhý patnáctiletý chlapec sportovní kroužek. Všechny zmíněné kroužky jsou v nabídce škol, které děti navštěvují, nebo jiných subjektů realizujících zájmové útvary ve městě. Děti si stěžují, že mají účast na zmíněných kroužcích z důvodu špatného prospěchu či špatného chování zakázanou. Z jejich pohledu se tedy jedná o trest za chování, jež není v souladu s představami vychovatelů.

Děti tento trest vnímají jako nepřiměřený a v některých případech i nezasloužený. V této souvislosti je však nutné zdůraznit, že jde o pocity dětí. Bez znalosti všech aspektů, které vychovatele k tomuto trestu u jednotlivých dětí vedly, nelze adekvátnost trestu objektivně posoudit. Ať už se jedná ze strany vychovatelů o přiměřený trest či nikoliv jedno je jisté, tento zákaz není pro děti, kterým nebyla povolena účast ani na jednom ze zájmových kroužků, motivací ke zlepšení známek či chování, ale naopak u nich působí velmi demotivačně. „*Nezvládám učení, jinak bych mohl – ale stejně s tím nic nenadělám, tak co?*“ sděluje patnáctiletý chlapec. (Celkově je zájem o učení téměř u všech dotazovaných dětí velmi nízký. Na školních výsledcích záleží pouze dvěma dětem.) Jedenáctiletý chlapec k zakazu účasti v zájmových útvarech z důvodu špatného chování říká: „*Jó to bych si musel zlepšit chování – ale to se stejně nestane. Jsem už takovej.*“ Čtrnáctiletá dívka vysvětluje: „*Kdyby měli lepší přístup, tak bysme se chovali líp – ale to jsou samý zákazy, pravidla, nadávky a tresty! Jak se chovají oni k nám, tak i mi k nim – teda některý z nich, některý tety jsou hodný.*“ Zákaz účasti na některých zájmových činnostech děti uznávají jako oprávněný. Např. jedenáctiletý chlapec připouští: „*Já je chápu, proč mi nedovolej to karate – abych to proti někomu nepoužil.*“ Také patnáctiletý chlapec se dokáže vcítit do pozice vychovatelů: „*Říkali mi, že je airsoft nebezpečnej – tak jasně, bojí se o nás, aby se něco nestalo. Ale bylo by to hustý.*“

Některé ze starších dětí (čtrnáctiletá dívka a patnáctiletý chlapec) se při rozhodování, zda mají navštěvovat zájmové útvary, dostávají do konfliktu zájmů. „*Já bych nějaký kroužek docela bral, teda kdyby to šlo, ale to bych přišel o vycházku,*“ zvažuje patnáctiletý chlapec. Také čtrnáctiletá dívka je na pochybách: „*Docela by se mi na nějaký kroužky i chtělo, ale neviděla bych ségry, za kterýma chodím, když mám vycházku. Ale na co to vlastně řešíme, když na žádný kroužky nemůžem?*“

Zájmové útvary dětí z dětského domova č. 2

Děti z DD č. 2 se mohou účastnit kroužku kytary, který je pro ně připravován přímo v budově DD, nebo mohou využít zájmových kroužků dle nabídky základní školy. Kroužek výuky hraní na kytaru navštěvují čtyři z dotazovaných dětí (jedenáctiletá dívka, patnáctiletá dívka, jedenáctiletý chlapec a dvanáctiletý chlapec). Tento kroužek je u dětí velmi oblíbený. Dětem se líbí, že si mohou sami vybrat, které písně se budou učit hrát. Také mají možnost domluvit se s vedoucí kroužku na zapojení i jiných hudebních nástrojů. O zájmových útvarech realizovaných základní školou jsou děti poměrně dobře informované, ale navštěvují je pouze tři dotazované děti. Jedenáctiletá dívka má kroužek flétny, patnáctiletá dívka kroužek šermu a jedenáctiletý chlapec kroužek tvoření a sportovní kroužek.

Zmíněné děti se ostatních kroužků ve škole neúčastní, jelikož je nebaví. Jedenáctiletá dívka to objasňuje následovně: „*Dřív jsem chodila na vybiku a všeználnka, na kterým jsme dělali různý pokusy, ale už tady ani jeden není.*“ Dívka si přeje obnovení kroužků, které zde dříve fungovaly, nebo otevření kroužku gymnastiky. Popřípadě by ráda navštěvovala gymnastický kroužek v nejbližším městě. To jí ovšem časová náročnost cesty a její nízký věk neumožňují. Jedenáctiletý chlapec by zase uvítal, kdyby se ve škole otevřel kroužek karate.

Dvanáctiletý chlapec se chce účastnit kroužku fotbalu či florbalu poskytovaného školou. Tyto kroužky však vede učitel, kterého chlapec nemá rád, protože se mu nelíbí, jak se k němu učitel chová. S nabídkou kroužků je spokojený. Patnáctiletá dívka a patnáctiletý chlapec nechodí do žádného kroužku, jelikož je všechny shledávají jako „*nudný*“. Patnáctiletý chlapec by se přihlásil do kroužku bubnování. Škola takový kroužek bohužel nenabízí. V DD bubny také nemají a kvůli jejich vysoké pořizovací ceně si je DD nemůže dovolit zakoupit. Patnáctiletá dívka nemá zájem o žádný zájmový kroužek a argumentuje: „*Spíš jsem ráda za tu svobodu, že můžeme jít ven.*“

4.8.4 Nejoblíbenější zájmové aktivity dětí z dětských domovů

Jak již bylo uvedeno výše, děti vyrůstající v DD tráví většinu volného času společně. Z toho plyne velmi podobná náplň jejich obvyklých volnočasových aktivit, které realizují jak v prostorách DD, tak i mimo ně o vycházkách, viz kapitoly 4.8.1 a 4.8.2. Nápadné rozdíly mezi jednotlivými dětmi jsou naopak patrné v zájmových útvarech, které děti preferují. Odlišnosti zájmových útvarů, jichž se děti reálně účastní nebo jimiž

by si přály vyplňovat svůj volný čas, jsou blíže popsány v kapitole 4.8.3. Diferenciace v individuálních zájmech dětí se nejzřetelněji projevují v jejich nejoblíbenějších zájmových aktivitách.

Nejprve jsou popsány nejoblíbenější volnočasové činnosti dětí z DD č. 1. Jedenáctiletá dívka ve svém volném čase ze všeho nejradši tancuje a maluje. Třináctiletá dívka miluje tanec, zpěv a hudbu obecně. Čtrnáctiletá dívka nejraději tráví svůj volný čas s partou kamarádů nebo se zvířaty. Jedenáctiletý chlapec preferuje hraní florbalu. Jeden z patnáctiletých chlapců zbožňuje hraní stolního tenisu a sportování všeho druhu. Druhý patnáctiletý chlapec je nejspokojenější v kruhu svých stejně starých přátel.

Také děti z DD č. 2 jmenovaly své nejoblíbenější volnočasové aktivity. Jedenáctiletá dívka žije zpěvem, hrou na hudební nástroje a gymnastikou. Patnáctileté dívky se nejlépe cítí venku s kamarády, kde nejsou pod dozorem dospělých. Jedenáctiletý chlapec upřednostňuje hraní fotbalu s vychovatelem. Dvanáctiletý chlapec je nejspokojenější, když může být na počítači nebo při hře na kytaru. Patnáctiletý chlapec favorizuje využívání počítače a bubnování.

4.8.5 Nežádoucí trávení volného času dětí z dětských domovů

Mnozí autoři (viz kapitola 2.1 a 3.2) upozorňují jak ve spojitosti s problematikou dospívání, tak i s problematikou dětí vyrůstajících v DD na zvýšené riziko vzniku sociálně patologických jevů. Mezi nejčastější nežádoucí jevy u těchto skupin patří např. zvýšený výskyt kázeňských přestupků (záškoláctví, lhaní, krádeže, útěky, šikana) a zájem o návykové látky (kouření cigaret, drogy, alkohol).

Všechny dotazované děti se svěřovaly, že některé děti žijící v jejich DD kouří cigarety. Výjimkou byl pouze dvanáctiletý chlapec z DD č. 2, podle něhož je to pravděpodobné, ale osobně nikoho kouřit neviděl. Ke kouření cigaret se přiznalo pět dětí (čtrnáctiletá dívka, jedenáctiletý a patnáctiletý chlapec z DD č. 1 a obě patnáctileté dívky z DD č. 2). Další tři děti (třináctiletá dívka a patnáctiletý chlapec z DD č. 1 a patnáctiletý chlapec z DD č. 2) mají s kouřením cigaret zkušenosti, ale nekouří, jelikož jim to „*nechutná*“. Zbylé čtyři děti cigarety nekouří a tvrdí, že ani nikdy dříve nekouřit nezkoušely (jedenáctiletá dívka z DD č. 1, jedenáctiletá dívka, jedenáctiletý a dvanáctiletý chlapec z DD č. 2).

Podle dětí se v DD vyskytují i jedinci kouřící marihuanu. Čtrnáctiletá dívka z DD č. 1 konstatuje: „*Hodně lidí v tom lítá.*“ V DD č. 1 se ke zkušenosti s kouřením marihuany přiznaly dvě děti (čtrnáctiletá dívka a patnáctiletý chlapec). Ani jedno z těchto dětí v současné době marihuanu neužívá. Čtrnáctiletá dívka kouření marihuany odmítá, jelikož je jí po něm velmi špatně. U patnáctiletého chlapce je důvod abstinence opačný. „*Mně to nic nedělá,*“ říká. V DD č. 2 připouští aktivní kouření marihuany jedna z patnáctiletých dívek. Druhá patnáctiletá dívka v souvislosti s užíváním marihuany prozrazuje: „*Jednou jsem si to zkusila, ale teď mám testy na trávu negativní.*“ Ostatní děti jakoukoliv zkušenost s kouřením marihuany popírají. Děti účastníci se rozhovoru zdůrazňovaly, že se jedinci, kteří pravidelně kouří marihuanu, pokouší o podvádění při testech na přítomnost návykových látek v moči.

Z pohledu dětí nejsou tresty za kouření cigaret ani v jednom z DD nijak přísné. Čtrnáctiletá dívka z DD č. 1 oznamuje: „*Když nás vidí, tak nám zabaví cigára nebo dělají ty, ty, ty, ale stejně si koupíme nový.*“ Patnáctiletá dívka z DD č. 2 se k této problematice vyjadřuje následovně: „*Některá teta nám třeba vynadá, jiná řekne, že to máme posbírat, když to vidí, ale nijak to nehledají – a některá teta si toho nevšímá. Že by nás tady úplně trestali to ne. Byla jsem pozitivní na marihuanu a dostala jsem do Vánoc, že nemůžu po večeři ven. Tresty nejsou přísný. Nebo třeba přijdem o část kapesnýho.*“ Děti z obou DD rovněž zmiňovaly příležitostné pití alkoholu, které je trestáno velmi podobně.

Podle dětí z DD č. 1 rovněž patří k jejich častým prohřeškům odmítnutí, neslušné nadávky, neplnění příkazů vychovatelů, šarvátky mezi dětmi, chození na vycházky bez dovolení. Děti z DD č. 2 zmiňovaly jiné nedovolené aktivity. Např. že chodí do zakázaných oblastí (na cizí pozemky) nebo se vypraví jinam, než řekly vychovatelům. Děti rovněž poukazují na jednoho z chlapců, který z DD č. 2 opakovaně utíká.

4.9 Vztahy v dětských domovech

Pro spokojenost dětí v DD a úspěšnost jejich výchovy jsou dle autorů zabývajících se touto problematikou nutné dobré vzájemné vztahy všech zúčastněných, viz kapitola 2.3.2.

Děti z obou DD se shodují, že mezi sebou mají velmi pěkné vztahy. „*My domováci hodně držíme při sobě,*“ usmívá se třináctiletá dívka z DD č. 2. Také patnáctiletá dívka

z DD č. 2 konstatuje: „*Děcka tady nejsou špatný.*“ Jedenáctiletá dívka z DD č. 1 hodnotí vtahy mezi dětmi v DD následovně: „*Někdy se hádáme kvůli kravinám nebo se spolu kluci perou nebo se spolu chvílku nebavíme, ale jinak se máme rádi.*“ Jedenáctiletý chlapec z DD č. 1 potvrzuje: „*Já tady mám rád skoro všechny.*“ I přes všeobecně velmi dobrou úroveň vztahů mezi dětmi k sobě některé z dětí chovají vzájemné antipatie. Stávající stav v obou DD nejlépe vystihl patnáctiletý chlapec z DD č. 1: „*Tak někdy si někdo s někým prostě nesedne, ale to je asi normální ne?*“

Vztahy mezi dětmi a jejich vychovateli se v rámci DD lišily. Zatímco děti z DD č. 1 rozlišují přístup konkrétních vychovatelů, děti z DD č. 2 mají tendenci hodnotit vychovatele jako celek.

Děti z DD č. 1 třídí vychovatele do dvou skupin. První a početnější skupinu reprezentují vychovatelé, které děti hodnotí kladně. Do druhé skupiny řadí několik vychovatelů, jež nemají příliš v oblibě. Děti si na oblíbených vychovatelích váží stejných osobnostních kvalit, jaké preferují u vedoucích zájmových útvarů, viz kapitola 4.7.3. Opačné osobnostní kvality pochopitelně přisuzují vychovatelům, které nemají rády. Z negativních vlastností děti nejvíce trápí negativní přístup, nespravedlnost a přehnaná přísnost vychovatelů. Čtrnáctiletá dívka je popisuje následovně: „*Vím, že nás některý tety nemají rády, pořád nás buzerují a nadávají nám zbytečně. A hlavně mi vadí, že nejsou vůbec spravedlivý – někomu něco dovolí a jinýmu ne a vůbec nám neřeknou proč. To se s jinýma tetama nedá vůbec srovnat.*“ Patnáctiletý chlapec vyslovuje vzhledem k vychovatelům v DD požadavek: „*Měli by si to s náma vyměnit, aby věděli, jak nám je, když po nás pořád hučí.*“ Všechny děti upozorňovaly na velký kontrast mezi oběma skupinami a také na to, že si díky jejich srovnání více váží pozitivních vlastností vychovatelů, které mají rády. Postoj k jednotlivým vychovatelům dávají děti najevo svým dobrým, v opačném případě špatným chováním k nim, což má pozitivní vliv na vztahy s oblíbenými vychovateli, ale bohužel ničující dopady na vztahy s vychovateli neoblíbenými.

Děti z DD č. 2 se zaměřují pouze na pozitivní charakteristiky vychovatelů, které (stejně jako u dětí z DD č. 1) přibližně kopírují požadované osobnostní kvality vedoucích zájmových útvarů. Děti zdůrazňovaly především jejich vstřícnost a ochotu domluvit se s nimi na většině reálných požadavků. Děti si vychovatele nijak neidealizují, uvědomují si i jejich slabé stránky, ale nenacházejí u nich žádné vlastnosti, které by jim výrazněji vadily. Při dotázání na negativa vychovatelů reaguje většina dětí

velmi podobně jako patnáctiletý chlapec, který mávne rukou a říká: „*To jsou jenom blbosti, to ani nestojí za řeč.*“

Zejména mladší děti z obou DD, které se s rodiči nestýkají příliš často (popřípadě vůbec), projevují zvýšenou tendenci usilovat o pozornost vychovatelů a větší radost ze společných aktivit s vychovateli. Jedná se zejména o jedenáctiletou dívku, třináctiletou dívku a jedenáctiletého chlapce z DD č. 1 a jedenáctiletou dívku, dvanáctiletého chlapce a patnáctiletého chlapce z DD č. 2. Četnost jejich kontaktu s rodiči je uvedena v kapitole 4.6.2. Navzdory kvalitní práci a oblíbenosti mnoha vychovatelů a zmíněné tendenci některých dětí zůstávají vychovatelé v očích všech dětí „*pouze*“ vychovateli. Podle dětí jim nemůže v podmínkách DD žádný z vychovatelů, ani ten sebelepší či sebestylejší, nahradit jejich rodiče a rodičovskou lásku.

I přesto, že bývá důvodem umístění dětí do DD neochota či neschopnost biologických rodin adekvátně o ně pečovat (viz kapitola 2.1), všechny děti účastníci se výzkumu své rodiče nade všechno milují. Děti dychtí po opětování jejich lásky ze strany rodičů, chtějí být v přítomnosti svých rodičů a trávit s nimi svůj čas. To ostatně dokládají i jejich odpovědi na otázku, která zjišťovala, jak a s kým by strávily svůj ideální volný den, viz Příloha II. Ve výčtu ideálních volných dnů dětí převládala nejen preference volného času stráveného s rodiči, ale i s jejich vrstevníky, což je ostatně pro děti daného věku zcela přirozené, viz kapitola 3.2.

Touha dětí po společném životě s rodinou ovlivňuje i jejich celkové hodnocení DD. Ani jedno z nich se s odloučením od rodičů nevyrovnalo. Děti mají tendenci neustále konfrontovat život v DD s životem v biologické rodině. Proto při optání, zda jsou v DD spokojené, většina z nich odpovídá negativně. Jejich nespokojenost však v tomto ohledu nepramení z nedostatků DD, ale ze samotného faktu, že zde musí žít.

Souhrnná evaluace DD a trávení volného času dětí, které zde vyrůstají, oproštěná od srovnání s životem ve vlastní rodině, je ze strany dětí pozitivní, a to i přes všechny jejich výhrady, které byly zmíněny v předchozím textu. Děti z obou DD tvrdí, že jsou celkově s možnostmi trávení jejich volného času spíše spokojeny. Všechny děti však vzápětí dodávají, že by byly raději ve vlastní rodině než v sebelepším DD.

Diskuse

Na volný čas dětí umístěných v DD lze nahlížet jak z pohledu dětí, které zde vyrůstají, tak z pohledu vychovatelů, kteří zde pracují. Důležitým hlediskem činnosti DD a jejich pracovníků by mělo být vždy co nejlepší naplnění zájmu dětí, zahrnující mimo jiného i zajištění co možná největší spokojenosti dětí v těchto zařízeních, včetně jejich spokojenosti s volným časem. K tomu je nezbytné zjišťovat, jak vnímají svůj pobyt v DD a trávení svého volného času sami děti. Proto se ve svém výzkumu zabývám volným časem právě z jejich pohledu.

Prostorové a materiální podmínky vybraných DD odpovídaly standardním podmínkám DD, jak je popisuje např. Hájek (2008a, s. 149). Všechny děti je hodnotily jako vyhovující, avšak současně navrhovaly, jak by se daly prostory jejich DD vylepšit. Většina návrhů dětí z DD č. 1 odpovídala přednostem DD č. 2 a naopak. Podle Pávkové (2002, s. 69) by měly mít DD pro rekreační a sportovní aktivity ve svém těsném okolí hřiště, což splňoval DD v Jihomoravském kraji i DD v Kraji Vysočina. Děti z obou DD preferovaly spíše život ve městě než na vsi. Díky výhodám, které město nabízí, byly děti z DD č. 1 s umístěním jejich DD ve větším městě spokojeny. Je zajímavé, že děti z DD č. 2 sice také upřednostňovaly život ve městě, ale i přesto byly rády, že je jejich DD situován na malé vesnici, jelikož zde mají více svobody, než kdyby byly v DD ve městě.

Různí autoři (Mühlpachr, 2001, s. 35; Pávková, 2002, s. 136; Hájek, 2008a, s. 149) informují o prosazování snahy, aby byl každodenní způsob života těchto dětí co nejvíce podobný způsobu života v běžné rodině. I přesto, že se tato snaha projevovala v obou DD, jsou mezi životem dětí v DD a rodinným životem patrné značné rozdíly, které neumožňuje povaha kolektivních zařízení eliminovat. Režim dne je v obou DD ve všední dny i o víkendech a prázdninách velmi podobný. Liší se pouze rozsah vycházek dětí, který je v DD č. 1 oproti DD č. 2 zřetelně nižší, a objem povinností, jež je v DD č. 1 naopak větší. Délka vycházek je ovšem z pohledu dětí z obou DD nedostatečná.

Děti mohou trávit svůj volný čas individuálními i skupinovými aktivitami v prostorách DD nebo jít na vycházku (s níž mají spojeny pocity volnosti a svobody). O víkendech pro ně vychovatelé připravují společné aktivity a asi jednou měsíčně nejrůznější větší akce. Dětem z DD č. 1 se v tomto směru nelíbí, že se nemohou účastnit plánování větších akcí a že je většina z nich určena spíše mladším dětem. Děti z DD č. 2 se naproti tomu do plánování podobných akcí pravidelně zapojují, což pravděpodobně

přispívá k jejich větší spokojenosti s cílem výletů. Kromě zmíněného mohou děti o víkendech a prázdninách trávit svůj volný čas s rodiči.

Téměř všechny děti z DD č. 1 tvrdí, že mají ve všední dny zhruba tři hodiny volného času denně, což víceméně odpovídá délce vycházek dětí. Polovina dětí z DD č. 2 se přiklání ke čtyřem až pěti hodinám (také odpovídajícím délce jejich vycházek) a polovina k sedmi až osmi hodinám, jelikož do svého volného času započítávají i volný čas mimo dobu vycházek. O víkendech mají děti volno téměř celý den. Zatímco rozsah volného času o víkendech vyhovuje všem dětem, rozsah volného času ve všední dny se jeví některým dětem (převážně z DD č. 1) jako nedostačující. I přes časté pocity nudy ani jedno z dětí nevnímalo své množství volného času jako nadbytečné. Dle dětí by k eliminaci nudy přispělo odstranění jejich výhrad k volnému času.

Podle sociologických šetření provedených v České republice ve školním roce 2010/2011 věnují pubescenti většinu svého volného času médiím, dále pak hře a setkávání s přáteli a sportu (Vašutová a Panáček, 2013, s. 50-51). Tomu odpovídají i výsledky mého výzkumu. Děti v prostorách rodinné skupiny trávily nejvíce času na počítači a sledováním televizoru. Preference různých druhů činností na počítači a filmových žánrů se lišila dle věku i pohlaví dětí. Velmi oblíbené byly také společné rozhovory dětí (a to jak v DD, tak na vycházkách). Děti tvrdily, že tráví podstatnou část volného času pohybovými a sportovními aktivitami (ve vnitřních i vnějších prostorách DD, ale i mimo ně). Děti z DD č. 2 věnovaly těmto aktivitám (díky tělocvičně, jež je součástí budovy DD) více času než děti z DD č. 1. Další volnočasové činnosti se mezi jednotlivými DD i mezi mladšími a staršími dětmi v období pubescence různily. Za hlavní nevýhody trávení volného času v prostorách DD děti považovaly absenci svobody a nemožnost chovat v DD domácí zvířata.

Děti prožívaly převážnou část svého volného času s kamarády. Důležitost přátelských vztahů ostatně zmiňuje např. Vágnerová (2000, s. 144-252) či Workum (2013, s. 563). Jako velký problém proto hodnotím skutečnost, že většina dětí trávila svůj volný čas (vycházky) pouze s dětmi z DD, jelikož se s nimi děti z rodin odmítají přátelit. Nejen, že děti z DD tato situace velmi mrzí, ale navíc může mít negativní vliv například na jejich socializaci.

Jelikož děti z DD tráví většinu volného času společně, je jejich náplň volného času velmi podobná. Diferenciace v zájmech jednotlivých dětí byly patrné v jejich nejoblíbenějších zájmových aktivitách a zájmových útvarech, jež preferují. Na volbu

organizovaných volnočasových aktivit dětí z DD mají největší vliv kromě jejich zájmů i osobnostní kvality a přístup osob, jež zájmové aktivity vedou. O účast na zájmových útvarech projevovaly zájem všechny děti z DD č. 1, reálně je ovšem navštěvovaly pouze dvě děti. Vychovatelé z DD č. 1 totiž dětem účast na daných aktivitách z důvodu jejich špatného prospěchu či chování zakazují. Tento trest je neúčinný a může mít negativní vliv na budoucí život dětí. Absence organizovaných zájmových aktivit může vést k neplnohodnotnému využívání volného času a nudě, jež může z pohledu mnoha autorů (Darák, 2001, s. 69; Pávková, 2003, s. 15; Hofbauer, 2004, s. 44; Vágnerová, 2004, s. 766; Fulková, 2008, s. 286; Majerská, 2008, s. 204; Čonka a Čonková, 2015, s. 164) vyústit k řadě výchovných problémů a negativních jevů. V DD č. 2 se děti s podobným zákazem nesebkávají. Čtyři děti z DD č. 2 navštěvují kroužek kytary realizovaný přímo v prostorách DD. Tři z nich navštěvují současně i kroužky realizované školou. Důvodem, proč není účast dětí z DD č. 2 na zájmových útvarech vyšší, je zejména nedostatečná a málo přitažlivá nabídka zájmových kroužků. Většina dětí účastnících se zájmových útvarů byla ve věku od jedenácti do třinácti let, což odpovídá tvrzení Kratochvílové (2001, s. 19), podle které projevují největší orientaci na zájmovou činnost děti mezi deseti až třinácti lety.

Zmíněná autorka se navíc shoduje s Řehulkou (1996, s. 12), že se u dětí navštěvujících jeden či více zájmových útvarů projevuje sklon k odsuzování sociálně-patologických jevů. Oproti tomu děti nevěnující se systematicky žádné zájmové aktivitě mají častější zkušenosti s drogami. Tato skutečnost se projevila i v mém výzkumu. Čtyři dotazované děti mi přiznaly zkušenost s kouřením marihuany, přičemž tři z nich se neúčastnili žádného zájmového útvaru. Na druhou stranu je u dětí v období pubescence zájem o příležitostné zkoušení návykových látek poměrně častým nežádoucím jevem (Kuric, 2001, s. 106). Když k tomu přičteme nereprezentativnost tohoto velmi malého výzkumného vzorku, je možné, že jde pouze o náhodu. Některé děti se přiznávaly také ke kouření cigaret, pití alkoholu a další nežádoucí náplni volného času.

Vztahy mezi dětmi žijícími v obou DD byly pozitivní. V DD č. 2 děti hodnotily kladně i vztahy s vychovateli, v DD č. 1 se vztah dětí k jednotlivým vychovatelům různil. Děti v DD č. 1 rozlišovaly mezi skupinou oblíbených a neoblíbených vychovatelů. Svůj postoj dávají vychovatelům najevo svým vzorným, popřípadě špatným chováním, což sice pozitivně ovlivňuje vztah s kladně hodnocenými vychovateli, ale zároveň ještě více ničí vztahy k vychovatelům, které nemají rády.

O společné trávení času s vychovateli a jejich pozornost obecně více usilovaly mladší děti, které se stýkají s biologickými rodiči minimálně. Dobré vztahy vychovatelů a dětí však z pohledu Pávkové (2002, s. 54) a Krause (2015, s. 40-44) i samotných dotazovaných dětí nemohou plně nahradit vlastní rodinu, zejména její emocionální funkci. Děti touží po lásce svých rodičů, mají je velmi rády, chtějí s nimi žít doma a trávit společně volný čas.

Děti z obou DD tvrdily, že jsou celkově s trávením svého volného času (i přes všechny jejich výhrady) spíše spokojeny než nespokojeny. Souhrnně lze říci, že děti z DD č. 2 byly v tomto ohledu oproti dětem z DD č. 1 spokojenější a co je důležité, současně se u nich vyskytovalo méně nežádoucích jevů, respektive menší množství případů nežádoucího trávení volného času. Menší výskyt nežádoucích jevů v DD č. 2 ovšem může být dán i tím, že se DD č. 2 nachází na vesnici.

V mé diplomové práci nepřináším výsledky, jež by bylo možné zobecnit, ale poukazují na výhrady dětí vyrůstajících v daných DD vůči trávení jejich volného času. Odstranění skutečností, které děti považují za nevyhovující, totiž může napomoci jejich větší spokojenosti s volným časem, a tím i s životem v DD. Naopak nespokojenost dětí může mít vliv na jejich psychiku a vyústit do nejrůznějších nežádoucích jevů, kterými jsou děti z DD ohroženy ve větší míře než děti z běžných rodin. V dlouhodobém horizontu by tak mohla mít vliv na kvalitu jejich budoucího života. Ze zmíněných důvodů považuji za nutné řešit danou situaci a eliminovat okolnosti, které brání spokojenosti dětí v DD s jejich volným časem.

Výsledky svého výzkumu poskytnu ředitelům a vychovatelům DD zapojených do šetření s cílem informovat je o spokojenosti či nespokojenosti dětí umístěných v jejich DD. Samozřejmě si uvědomuji, že všechny požadavky dětí nebyly zcela racionální a ze strany vychovatelů splnitelné. Je tedy na ředitelích a vychovatelích DD, aby posoudili jejich objektivitu a zvážili, zda je možné vyjít přáním dětí vstříc a zlepšit tak jejich spokojenost s trávením volného času.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na analýzu předpokladů a možností skutečné realizace volného času dětí v období pubescence umístěných v DD.

Za tímto účelem jsem se v první kapitole pokusila o vymezení volného času skrze definování volného času z hlediska kvantitativního a kvalitativního přístupu a uvedení různých chápání volného času. Také jsem zde poukázala na velký přínos volného času, který demonstruje přehled funkcí, jenž mu různí autoři připisují, a zdůraznila význam a nepostradatelnost pedagogického zhodnocování volného času v životě dítěte.

Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na charakteristiku DD. Ta obsahovala zařazení DD do systému ústavní výchovy, uvedení účelu, za nímž jsou zřizovány, představení jejich chodu, přiblížení důvodů umístění dětí do ústavní péče a popis společných znaků příznačných pro tyto děti. Dále jsem v této kapitole věnovala pozornost volnému času dětí umístěných v DD, zejména možnostem, jakým mohou naplnit svůj volný čas a obsahu jejich volného času. Přiblížila jsem i výchovné působení v DD, jež se vyznačuje třemi dimenzemi: obsahem, vztahy a prostředím.

Pro pochopení dané problematiky je z mého pohledu (kromě již uvedeného) nezbytné znát i typické rysy dětí v období pubescence, kterými jsem se zabývala ve třetí kapitole. Jejich charakteristika zahrnuje místo pubescence v procesu dospívání a popis somatického, psychického a sociálního vývoje jedinců v období pubescence.

Čtvrtou kapitolu představuje vlastní výzkum, jehož cílem bylo porovnat, jak děti v období pubescence umístěné v DD v Jihomoravském kraji a v DD v Kraji Vysočina tráví svůj volný čas a jaká je spokojenost těchto dětí s trávením jejich volného času. Pro naplnění uvedeného cíle jsem zvolila kvalitativní strategii, jmenovitě design případové studie. K získání potřebných dat jsem použila metodu dotazování zahrnující polostrukturované interview s dětmi z vybraných DD.

Na základě zjištěných informací jsem ve výzkumné části nejprve uvedla základní informace o vybraných DD a dětech, jež se zúčastnily výzkumu. Pak jsem charakterizovala a porovнала prostřední DD, místo volného času v denním režimu dětí umístěných v DD, jejich obvyklé trávení volného času a sféru vztahů v DD. Předloženou charakteristiku jednotlivých oblastí jsem doplnila o názory dotazovaných dětí. Jejich podrobnější analýzu uvádím v diskusi. Cíl mé práce byl tudíž splněn.

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že jsou děti umístěné v DD s jejich trávením volného času ve vybraných dětských domovech spíše spokojeny. Současně se

ovšem ve všech výše zmíněných oblastech vyskytují skutečnosti, ke kterým mají děti nejružnější výhrady. Nespokojenost dětí účastnicích se výzkumu se týkala zejména odlišností v trávení volného času v zařízení typu DD a v běžné rodině. Ve srovnání s běžnou rodinou je volný čas v DD mnohem více organizovaný a předem naplánovaný. To spolu s pravidly, přesně rozvrženým režimem dne v DD a převahou kolektivních volnočasových aktivit omezuje přirozenou svobodu dětí a dobrovolnost výběru jejich volnočasových činností. Děti se musí častěji přizpůsobovat ostatním, v důsledku čehož je jejich volný čas provázen řadou kompromisů. Zmíněná danost, odmítavý postoj dětí z běžných rodin a z toho plynoucí převaha volného času stráveného pouze ve společnosti ostatních dětí z DD ovlivňuje náplň volného času všech dětí vyrůstajících v DD a vede k její značné podobnosti. Diferenciace zájmů se projevuje spíše v účasti na aktivitách organizovaných jinými subjekty než DD. Nejpalčivějším problémem je z pohledu dětí nemožnost žít s vlastní rodinou a trávit s ní svůj volný čas. S tím se pojí jejich pocíťovaný nedostatek rodičovské lásky, kterou nemůže plně nahradit ani kvalitní práce vychovatelů a jejich dobrý vztah s dětmi, ani sebelepší nabídka volnočasových aktivit.

Vhodné trávení volného času dětí umístěných v DD a jejich spokojenost v dané oblasti může napomoci předcházet nejružnějším nežádoucím jevům ohrožujícím tyto děti a zvyšovat kvalitu jejich současného i budoucího života. Možná souvislost mezi spokojeností dětí z DD a způsobem trávení jejich volného času se projevila i v rámci mého výzkumu, jelikož se u dětí z lépe hodnoceného DD vyskytovalo menší množství nežádoucího chování. I proto je nutné věnovat volnému času dětí vyrůstajících v DD náležitou pozornost.

Seznam použitých zdrojů

Knihy

1. ANTONIČOVÁ, I. a E. SCHNITZEROVÁ, 2001. Volný čas a jeho využívanie u detí na základnej škole. In *Socialia 2000, mládež a volný čas: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 27-30. ISBN 80-7041-760-9.
2. BECHYŇOVÁ, V. a M. KONVIČKOVÁ, 2008. *Sanace rodiny*. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-80-7367-392-5.
3. BLAŽKOVÁ, M., 2008. Pedagogika volného času – charakteristika, cíle a metody. In *O výchově a volném čase: sborník příspěvků 3. mezinárodní konference*. SÝKORA, J. (ed.), Hradec Králové: Gaudeamus, s. 8-12. ISBN 978-80-7041-730-0.
4. BLÍŽKOVSKÝ, B., 1994. Zvláštnosti utváření, kultivace, vedení a výchovy ve volném čase. In SPOUSTA, V. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita Brno, s. 116-128. ISBN 80-210-1007-X.
5. BOLELOUCKÝ, Z. et al., 1993. *Hraniční stavy v psychiatrii*. Praha: Avicenum, 230 s. ISBN 80-7169-029-5.
6. BRESTOVANSKÝ, M., 2008. Výchovná animácia a jej prínos pre sociálnu prevenciu. In *Pedagogika volného času - teória a prax: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 25.-26. októbra 2007 pri príležitosti 15. výročia obnovenia pôsobnosti Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave pod záštitou rektora Trnavskej univerzity a dekana Pedagogickej fakulty TU*. KRATOCHVÍLOVÁ, E. (ed.), Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 95-109. ISBN 978-80-8082-171-5.
7. ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
8. ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

9. DANIEL, B., 2011. *Recognizing and helping the neglected child: evidence-based practice for assessment and intervention*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 191 s. ISBN 978-1-84905-093-7.
10. DARÁK, M., 2001. Možnosti a riziká Volného času dětí a mládeže. In *Socialia 2000, mládež a volný čas: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 69-72. ISBN 80-7041-760-9.
11. ERIKSON, E. H., 2002. *Dětství a společnost*. Přeložil J. Valeška. Praha: Argo, 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
12. FALTÝSKOVÁ, J., 1996. Volný čas a odpočinek. In SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, s. 16-21. ISBN 80-210-1274-9.
13. FALTÝSKOVÁ, J., 2002. Prostředí jako determinanta aktivit u dospívajících. In PŘADKA, M., D. KNOTOVÁ a J. FALTÝSKOVÁ. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita Brno, s. 17-36. ISBN 80-210-1946-8.
14. FARMER, E. a E. LUTMAN, 2012. *Effective working with neglected children and their families: linking interventions to long-term outcomes*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 240 s. ISBN 978-1-84905-288-7.
15. FERENCOVÁ, J., 2001. CVCČ a výchova mládeže k zmysluplnému využívání volného času. In *Socialia 2000, mládež a volný čas: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 107-112. ISBN 80-7041-760-9.
16. FRINTA, O. a D. MELICHAROVÁ, 2008. Náhradní péče o dítě – právní rámec v obecných souvislostech. In *Náhradní výchova dětí - možnosti a meze: kolokvium I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta, s. 26-37. ISBN 978-80-87146-05-7.
17. FROMM, E., 2005. *To have or to be?*. New York: Continuum, 182 s. ISBN 0-826-41738-8.

18. FULKOVÁ, E., 2008. Voľný čas a zájmová činnosť žiakov stredných škôl v súčasnosti. In *Pedagogika voľného času - teória a prax: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 25.-26. októbra 2007 pri príležitosti 15. výročia obnovenia pôsobnosti Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave pod záštitou rektora Trnavskej univerzity a dekana Pedagogickej fakulty TU*. KRATOCHVÍLOVÁ, E. (ed.), Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 286-293. ISBN 978-80-8082-171-5.
19. HÁJEK, B., 2008a. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání, výchovná a ubytovací zařízení a další subjekty pracující s dětmi a mládeží. In HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, s. 141-154. ISBN 978-80-7367-473-1.
20. HÁJEK, B., 2008b. Zájmová činnosť. In HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, s. 155-182. ISBN 978-80-7367-473-1.
21. HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ, 2003. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, 105 s. ISBN 80-7290-128-1.
22. HAMBÁLEK, V., 2005. *Úvod do voľnočasových aktivít s klientskými skupinami sociálnej práce*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 79 s. ISBN 80-89185-11-8.
23. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
24. HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 173 s. ISBN 80-7178-927-5.
25. HOFBAUER, B., 2006. Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v České republice. In *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. KAPLÁNEK, M. (ed.), České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, s. 32-44. ISBN 80-7040-849-9.

26. HOFBAUER, B., 2007. Aktuální otázky výchovného zhodnocování volného času. In *Výchova a volný čas*. ČECH, T. (ed), Brno: MSD, s. 27-37. ISBN 978-80-86633-97-8.
27. HOFBAUER, B., 2008. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, s. 7-64. ISBN 978-80-7367-473-1.
28. HOFBAUER, B., 2010. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 164 s. ISBN 978-80-7394-240-3.
29. HORWARTH, J., 2007. *Child neglect: identification and assessment*. London: Palgrave, 281 s. ISBN 978-1-4039-3346-1.
30. HRONCOVÁ, J., 2001. Možnosti primárnej prevencie sociálno-patologických javov u detí a mládeže vo voľnom čase. In *Socialia 2000, mládež a volný čas: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 141-144. ISBN 80-7041-760-9.
31. CHUDÝ, Š., 2005. Teoretické východiská výchovy vo voľnom čase. In KAVANOVÁ, A. a Š. CHUDÝ. *Výchova a volný čas: vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, s. 6-27 ISBN 80-7318-266-1.
32. JAKABČIC, I., 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris, 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
33. JANIŠ, K., 2009. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 61 s. ISBN 978-80-7248-530-7.
34. KAPLÁNEK, M. (ed.), 2012. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 175 s. ISBN 978-80-262-0450-3.

35. KNAUSOVÁ, I., 2001. Funkční rodina – dostatečná prevence delikvence mládeže. In *Socialia 2000, mládež a volný čas: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 211-214. ISBN 80-7041-760-9.
36. KNOTOVÁ, D., 2002. Prostředí a výchova. In PŘADKA, M., D. KNOTOVÁ a J. FALTÝSKOVÁ. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita Brno, s. 17-36. ISBN 80-210-1946-8.
37. KNOTOVÁ, D., 2011. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 101 s. ISBN 978-80-7315-223-9.
38. KOUTEKOVÁ, M., 2007. Analýza osobnosti pedagoga volného času v systéme vysokoškolskej prípravy a v reálnej praxi. In *Výchova a volný čas*. ČECH, T. (ed), Brno: MSD, s. 127-132 ISBN 978-80-86633-97-8.
39. KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2001. Volný čas a prevencia sociálno-patologických javou u detí a mládeže. In *Socialia 2000, mládež a volný čas: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. a 11. října 2000*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 17-22. ISBN 80-7041-760-9.
40. KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2004. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 307 s. ISBN 80-223-1930-9.
41. KRAUS, B. et al., 2015. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 246 stran. ISBN 978-80-7435-544-8.
42. KURIC, J., 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
43. LANGMEIER, J., 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopln. vyd. Praha: Avicenum, 284 s. ISBN 80-201-0098-9.
44. LIEVEGOED, B., 1992. *Vývojové fáze dítěte*. Přeložil Z. Váňa. Praha: Baltazar, 166 s. ISBN 80-900-3077-7.

45. MAJERSKÁ, A., 2008. Škola, učiteľ a ich postavenie v systéme voľnočasovej edukácie žiakov stredných škôl. In *Pedagogika voľného času - teória a prax: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 25.-26. októbra 2007 pri príležitosti 15. výročia obnovenia pôsobnosti Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave pod záštitou rektora Trnavskej univerzity a dekana Pedagogickej fakulty TU*. KRATOCHVÍLOVÁ, E. (ed.), Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 203-208. ISBN 978-80-8082-171-5.
46. MASARIK, P. a A. MASARIKOVÁ, 2002. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. 2. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 204 s. ISBN 80-968735-0-4.
47. MATĚJČEK, Z., 1994a. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
48. MATĚJČEK, Z., 1994b. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 98 s. ISBN 80-85282-83-6.
49. MATĚJČEK, Z., 1995. Zanedbanost a zanedbávání. In DUNOVSKÝ, J. et al. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada Publishing, s. 87-96. ISBN 80-7169-192-5.
50. MATĚJČEK, Z., 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
51. MATĚJČEK, Z., 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
52. MATĚJČEK, Z., V. BUBLEOVÁ a J. KOVAŘÍK, 1997. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 69 s. ISBN 80-85121-89-1.
53. MATOUŠEK, O. a A. KROFTOVÁ, 1998. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

54. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
55. NĚMEC, J. et al., 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
56. OLSON, S. a C. STROUD, 2012. *Child maltreatment research, policy, and practice for the next decade: workshop summary*. Washington, D. C.: National Academies Press, 203 s. ISBN 978-0-309-25442-7.
57. OPASCHOWSKI, H. W., 1976. *Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 287 s. ISBN 37-815-0278-3.
58. PAPŠOVÁ, J., 2007. Důležitost pedagoga volného času, vychovatele vo výchove stredoškolskej mládeže. In *Výchova a volný čas*. ČECH, T. (ed.). Brno: MSD, s. 155-157. ISBN 978-80-86633-97-8.
59. PÁVKOVÁ, J., 2003. *Průvodce studiem oboru pedagogika volného času*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 29 s. ISBN 80-7083-757-8.
60. PÁVKOVÁ, J., 2008. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In HÁJEK, B., B. HOFBAUER a J. PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, s. 83-141. ISBN 978-80-7367-473-1.
61. PÁVKOVÁ, J., 2014. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.
62. PÁVKOVÁ, J. et al., 2002. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
63. PAVLAS, I. a M. VAŠUTOVÁ, 1999. *Vývojová psychologie: pro studenty učitelství a vychovatelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 135 s. ISBN 80-7042-153-3.

64. PIAGET, J. a B. INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Přeložila E. Vyskočilová. Praha: Portál, 144 s. ISBN 80-7178-146-0.
65. PROKEŠOVÁ, M., 2004. *Volný čas a co s ním?* Ostrava: Ostravská univerzita, 43 s. ISBN neuvedeno.
66. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
67. PTÁČEK, R. a H. KUŽELOVÁ, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 64 s. ISBN 978-80-7421-060-0.
68. PTÁČEK, R., H. KUŽELOVÁ a L. ČELEDOVÁ, 2011. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 54 s. ISBN 978-80-7421-040-2.
69. ŘEHOŘKOVÁ, M., 1996. Kultura a volný čas. In SPOUSTA, V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase: kultura a umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita, s. 9-15. ISBN 80-210-1275-7.
70. ŘEHULKA, E., 1994. Psychologické aspekty volného času. In SPOUSTA, V. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita Brno, s. 29-38. ISBN 80-210-1007-X.
71. ŘEHULKA, E., 1996. Psychohygienické aspekty využívání volného času. In SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, s. 11-15. ISBN 80-210-1274-9.
72. ŘEZÁČ, J., 1994. Kreativita a volný čas. In SPOUSTA, V. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita Brno, s. 73-89. ISBN 80-210-1007-X.
73. ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ et al., 1995. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 398 s. ISBN 80-7169-168-2.
74. ŘÍČAN, P., 2006. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

75. SEKERA, O., 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 197 s. ISBN 978-80-7368-728-1.
76. SLEPIČKOVÁ, I., 2005. *Sport a volný čas: vybrané kapitoly*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 115 s. ISBN 80-246-1039-6.
77. SOBOTKOVÁ, I., 2008. Poznámky k současné situaci v ústavní výchově dětí. In *Náhradní výchova dětí - možnosti a meze: kolokvium I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta, s. 107-112. ISBN 978-80-87146-05-7.
78. SPOUSTA, V., 2007. Proměny funkcí volného času v závislosti na věku. In *Výchova a volný čas*. ČECH, T. (ed.), Brno: MSD, s. 47-52. ISBN 978-80-86633-97-8.
79. *Strategie celoživotního učení ČR*, 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
80. STŘELEČEK, S., 1994. Rodina a výchova dětí ve volném čase. In SPOUSTA, V. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita Brno, s. 103-115. ISBN 80-210-1007-X.
81. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. et al., 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
82. ŠKOVIERA, A., 2007. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
83. ŠTEFÁNKOVÁ Z. a P. MACEK, 2006. Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In MACEK, P. a L. LACINOVÁ (eds.), *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister, s. 25-40 ISBN 80-736-4034-1.
84. VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
85. VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

86. VAŠUTOVÁ, M., 2005. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 278 s. ISBN 80-7042-691-8.
87. VAŠUTOVÁ, M. a M. PANÁČEK, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 137 s. ISBN 978-80-7464-125-1.
88. VÁŽANSKÝ, M. a V. SMÉKAL, 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 176 s. ISBN 80-901737-9-9.
89. VESELÁ, J., 1997. *Jak ve volném čase?: projekty her pro volný čas dětí a mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus, 121 s. ISBN 80-7041-146-5.
90. WADE, J. et al., 2011. *Caring for abused and neglected children: making the right decisions for reunification or long-term care*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 224 s. ISBN 978-1-84905-207-8.
91. WEISS, P. et al., 2005. *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Grada, 264 s. ISBN 80-247-0929-5.
92. ZELINOVÁ, M., 2012. *Volný čas efektívne a tvorivo: teória a prax výchovy mimo vyučovania*. Bratislava: Iura Edition, 146 s. ISBN 978-80-8078-479-9.
93. ŽUMÁROVÁ, M., 2006. Prolínání školního a volného času. In *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. KAPLÁNEK, M. (ed.), České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, s. 21-23. ISBN 80-7040-849-9.

Články v tištěných časopisech

1. BAUMAN, P., 2014. Současné podoby pedagogiky volného času. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, s. 404-425. ISSN 0031-3815.
2. ČONKA P. a A. ČONKOVÁ, 2015. Kriminalita mladistvých a možnosti jej prevencie. *Pedagogika.sk*, roč. 6, č. 3, s. 160-175. ISSN 1338-0982.
3. MAREŠ J. a J. MAREŠ, 2014. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, roč. 64, č. 1, s. 81-98. ISSN 0031-3815.

4. MARON D. F., 2015. Why Girls Are Starting Puberty Early. *Scientific American*, roč. 170, č. 5. s. 28-30. ISSN 0036-8733.
5. PAVIÉ R., R. KATIÉ a D. CULAR, 2013. Quantitative Sex Differentiation of Morphological Characteristics in Children Aged 11 to 14 Years. *Collegium Antropologicum*, roč. 37, č. 2, s. 147-151. ISSN 0350-6134.
6. SHARAIEVSKA I., 2014. Family Leisure and the Play Desert. *Parks & Recreation*, roč. 49, č. 8, s. 36-37. ISSN 0031-2215.

Články v elektronických časopisech

1. MARCEAU, K., N. RAM a E. J. SUSMAN, 2015. Development and lability in the parent–child relationship during adolescence: Associations with pubertal timing and tempo. *Journal of Research on Adolescence* [online]. Roč. 25, č. 3. s. 474-489 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fjora.12139?>. ISSN 1532-7795.
2. WORKUM, N. et al., 2013. Selection, Deselection, and Socialization Processes of Happiness in Adolescent Friendship Networks. *Journal of Research on Adolescence* [online]. Roč. 23, č. 3. s. 563-573 [cit. 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fjora.12035?>. ISSN 1532-7795.

Legislativní zdroje

1. Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění platném k 10. 11. 2015. In *Sbírka zákonů*. 30. 8. 2006, částka 142, s. 6073-6081. ISSN 1211-1244.
2. 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 platném ke dni 4. 11. 2015. In *Sbírka zákonů*. 5. 2. 2002, částka 48, s. 2978-2991. ISSN 1211-1244.

Seznam zkratk

DD – dětský domov

Seznam příloh

Příloha I. – Otázky k rozhovorům

Příloha II. – Ideální volný den dětí z vybraných dětských domovů

Přílohy

Příloha I. – Otázky k rozhovorům

Kolik máš volného času ve všední den, o víkendu? Uveď v hodinách.

Kde (v jakých prostorách) můžeš v DD trávit svůj volný čas?

Jaké věci (hračky, hry, přístroje, volnočasové vybavení) můžeš ve svém volném čase využívat?

Jakými činnostmi trávíš svůj volný čas v DD, mimo areál DD?

Jak trávíš svůj volný čas ve všední den, o víkendu, o prázdninách?

S kým trávíš svůj volný čas?

Co děláš ve svém volném čase nejraději? Máš nějakou oblíbenou činnost nebo nějakého koníčka?

Je někdo z dospělých, kdo připravuje aktivity ve volném čase, které tě zajímají?

Voliš si své volnočasové aktivity podle toho, kdo je vede?

Jak ještě můžeš trávit svůj volný čas, i když této možnosti nevyužíváš? Proč jí nevyužíváš?

Co bys změnil(a) na svém volném čase?

Je něco, čeho by ses chtěl(a) účastnit, ale nemůžeš?

Brání ti něco v účasti na volnočasových aktivitách?

Podle čeho si vybíráš volnočasové aktivity?

Jak často se nudíš?

Dělají ostatní děti z DD ve volném čase něco, co by se nemělo?

Jak a s kým bys strávil(a) svůj ideální volný den?

Zohledňují pracovníci DD tvůj názor týkající se trávení volného času?

Jsi celkově spokojený(á) s tím, jak můžeš trávit svůj volný čas (s možnostmi trávení svého volného času)? Proč to takto hodnotíš?

Věk.....

Pohlaví

Škola

Třída.....

V DD žiješ sám nebo se sourozencem, sourozenci?

Navštěvuješ svoji rodinu?

Jak dlouho jsi v DD?

Příloha II. – Ideální volný den dětí z vybraných dětských domovů

Nejprve je popsáno, jak si svůj dokonalý den představují děti z DD č. 1. Jedenáctiletá dívka by jej vyplnila nakupováním se svou maminkou a sestrou. Na nákupy by s sebou vzala také svoji nejlepší kamarádku z DD, aby si tento den užila s nimi. Třináctiletá dívka by dopoledne jela se svými kamarádkami na výlet do zoologické zahrady. Odpoledne by uspořádala velkou rodinou oslavu. Po oslavě by s užší rodinou sledovala televizi a jedla popcorn. Dívka rovněž vyjádřila přání přispět finanční částkou na léčbu svých spolužáků se zdravotním postižením. Čtrnáctiletá dívka by s jejími sestrami nakupovala různé oblečení. Sestry společně nakupování zbožňují a vždy při něm zažijí spoustu legrace. Jedenáctiletý chlapec by se jel s kamarády podívat do Rakouska na pochod čertů. Také by si rád pořídil vlastní auto, aby mohl kdykoliv navštívit své rodiče. První patnáctiletý chlapec by vzal celou svoji rodinu k moři. Druhý patnáctiletý chlapec by strávil celou noc tancováním, pitím alkoholu a kouřením cigaret na diskotéce.

Děti z DD č. 2 by svůj bezchybný volný den nejraději prožily následovně. Jedenáctiletá dívka by vzala rodinu do cukrárny, protože všichni milují sladké. Nějaké zákusky by donesla i vychovatelům do DD. První z patnáctiletých dívek by si přála obyčejný den strávený s rodinou a kamarády. Druhá z patnáctiletých dívek by se s kamarádkami vydala do města na nákupy a do kavárny. Pro jedenáctiletého chlapce je bezchybný každý den, který může strávit hraním fotbalu s jeho kamarády. Dvanáctiletý chlapec sní o rodinné dovolené. Patnáctiletý chlapec by s kamarády podnikl výlet do města, kde by si prohlíželi obchody.

Abstrakt

VESELÁ, M. *Porovnání spokojenosti dětí v období pubescence umístěných ve dvou vybraných dětských domovech s jejich trávením volného času*. České Budějovice 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce J. Mišovič.

Klíčová slova: volný čas, období pubescence, ústavní výchova, dětský domov

Práce se zabývá volným časem dětí v období pubescence, které jsou umístěny v dětských domovech, konkrétně analýzou předpokladů a možností skutečné realizace jejich volného času. Teoretická část práce předkládá vymezení volného času, jeho funkcí a pedagogického zhodnocování. Charakterizuje dětské domovy, trávení volného času dětí vyrůstajících v dětských domovech, výchovné působení ve zmíněných zařízeních a jedince v období pubescence.

Výzkumná část obsahuje bližší představení respondentů a dvou zvolených zařízení: dětského domova v Jihomoravském kraji a dětského domova v Kraji Vysočina. Popisuje a srovnává trávení volného času dětí v období pubescence, které jsou zde umístěny, a zjišťuje, jaká je spokojenost dotazovaných dětí s trávením jejich volného času.

Abstract

Comparison of satisfaction of children placed in two selected children's homes and their leisure time in the period of adolescence

Keywords: leisure, pubescence, institutional care, children's home

The thesis deals with the leisure time of children in the period of adolescence, which are placed in children's homes, with analysis of assumptions and possibilities of actual implementation of their free time. The theoretical part presents the definition of leisure, its functions and educational appreciation. Characterized children's homes, leisure activities for children growing up in children's homes, educational influence in these institutions and individuals in the period of adolescence.

The research section contains a more detailed presentation of respondents and two selected facilities: a children's home in South Moravia and a children's home in the Vysocina region. It describes and compares the leisure activities of children during adolescence, which are placed here and resolving the satisfaction of responding children of spending their free time.