

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Kristýna Havlíčková

Začlenění dětí z dětských domovů na základní škole

The integration of children from Orphanages to Elementary school

Praha 2019

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Poděkování

Děkuji panu docentovi Jaroslavu Koťovi za rady, připomínky a vřelý přístup během psaní mé diplomové práce.

Děkuji všem osloveným dětem za čas a rozhovory, které se mnou absolvovaly.

Děkuji své rodině za podporu a pomoc.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia, či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 15. června 2019

.....

Kristýna Havlíčková

Klíčová slova:

Dětský domov, začlenění, základní škola, kolektiv, spolupráce, školní úspěšnost, vzdělávání, dítě

Key words:

Orphanage, integration, primary school, class group, cooperation, school success rate, education, child

Abstrakt

Tématem diplomové práce je začleňování dětí z dětských domovů v rámci základní školy. Teoretická část této práce je zaměřena na popis dětského domova jako instituce a života v něm z různých aspektů. Za stěžejní považuji informace týkající se začlenění dětí z dětských domovů do tříd základních škol a obecně fungování těchto jedinců právě v rámci základní školy.

Výzkumná část je pojata kvalitativně jako analýza rozhovorů s jednotlivými žáky z dětských domovů navštěvující I. a II. stupeň základní školy, které jsou zacíleny na začlenění těchto jedinců do kolektivu základní školy a také na jejich subjektivní názory.

Práce je zakončena syntézou praktické a teoretické části a interpretací zjištěných výsledků. V závěru je rovněž nastíněn přesah témat, která s touto problematikou souvisí.

Abstract

The topic of my Diploma thesis is the integration of children from Orphanages to Elementary school. The theoretical part of this work is focused on the description of the Orphanage as an institution and the life in this institution from many aspects. As I think the most important part of the theoretical work are information which refer to the integration of children from the Orphanages to the classes of primary school and work of these kids within a primary school.

The practical part is taken in a qualitative way as an analysis of interviews with individual pupils from the Orphanages who attend the first and the second grade of the primary school which are aimed to the integration of these people to the collective in the primary school and on their subjective opinions. The work is finished with the syntesis of theorecital and practical work and the interpretation of results which have been found in the research. In the end there is also presented an overlap of topics which related to the disscused problematic.

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
A TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Ústavní péče v České republice	10
1.1 Vymezení pojmu ústavní péče	10
1.2 Hlavní rozdíly mezi ústavní péčí a výchovou v domácím prostředí	11
1.2.1 Ústavní výchova v kontextu s výchovou rodinnou	12
1.3 Nejčastější důvody a způsoby přijetí dětí do ústavní péče.....	15
1.4 Způsob přijetí dítěte do ZDVOP	16
1.5 Shrnutí první kapitoly	18
2 Dětský domov	18
2.1 Vymezení pojmu	18
2.1.1 Internátní a rodinný typ dětského domova	19
2.1.2 Historie dětských domovů.....	19
2.1.3 Počet dětí v dětských domovech v ČR a množství domovů v ČR	21
2 Dětské domovy v ČR	23
2.1 Přehled dětských domovů v ČR.....	23
2.2 Život v dětském domově.....	24
2.2.1 Povinnosti a možnosti dětí v dětském domově	25
2.2.2 Psychická deprivace u dětí žijících v ústavní péči	27
2.2.3 Dětský domov očima pracovníků.....	30
2.2.4 Omyly a mýty o dětských domovech.....	30
2.2.5 Odchod dětí z dětského domova	32
2.2.6 Dětské domovy v Číně, Rusku – krátký vhled.....	33
2.3 Shrnutí druhé kapitoly.....	34
3 Dítě z dětského domova na základní škole	35

3.1 Škola – vymezení pojmu.....	35
3.2 Školní třída.....	36
3.2.1 Sociální klima školní třídy	37
3.2.2 Školní třída jako místo možného neúspěchu.....	38
3.3 Role a pozice žáka ve školní třídě.....	39
3.4 Předsudky a stereotypy u pedagogů.....	40
3.5 Autoregulace jako důležitá schopnost pro fungování na ZŠ.....	41
3. 6 Shrnutí třetí kapitoly	42
B PRAKTICKÁ ČÁST	43
1 Obecný cíl práce.....	43
2 Metody výzkumu a jeho etapy	44
2.1 Kvalitativní výzkum.....	44
2.2 Rozhovor jako metoda pro získání kvalitativních dat	44
2.3 Etapy výzkumné práce	45
3 Výzkumný vzorek	45
3.1 Subjektivní pohled z pozice učitele na vybraný vzorek.....	46
4 Zpracování dat výzkumu.....	48
5 Otázky použité pro výzkum	48
6 Výsledky výzkumu a analýza jednotlivých výroků	50
7 Shrnutí průběhu – praktická část.....	58
8 Závěr k praktické části	59
9 Závěr	60
10 Diskuse k závěru	62
11 Seznam použité literatury.....	63
12 Přílohy.....	65

Úvod

Tato diplomová práce je zaměřena na začlenění dětí z dětských domovů v rámci základních škol na území České republiky. Záměrem této práce je zjistit, jak se děti z dětských domovů začleňují do třídního kolektivu, jak vnímají samy sebe v rámci školní třídy a jak jsou hodnoceny ostatními spolužáky.

V první kapitole své diplomové práce se budu zabývat ústavní péčí v České republice z širšího úhlu pohledu. Budu se snažit nastínit hlavní rozdíly mezi ústavní péčí a výchovou v domácím prostředí z pohledu odborníků a hlavně dětí. Na závěr této kapitoly se zaměřím na nejčastější důvody umístění dětí do dětského domova, či na jiné formy ústavní péče v České republice.

Následující druhá kapitola bude zacílena na vybranou formu ústavní péče, kterou jsou v mém případě dětské domovy. Nejprve se zaměřím na dostupnost a rozmístění domovů v České republice. V následujícím textu bude dětský domov uchopen jako samostatná jednotka s vlastními pravidly, zvyky a způsoby soužití. Zároveň nahlédneme na dětský domov očima dítěte a jeho zaměstnanců – jaké má dítě povinnosti v dětském domově a jaká jsou jeho práva. Kapitola bude uzavřena informacemi, které se budou týkat odchodů dětí z dětských domovů a krátkého pohledu na to, jak fungují dětské domovy v Rusku a Číně.

V poslední části se zaměřím na dítě z dětského domova na běžné základní škole v České republice. Hlavními tématy jsou např. úspěšnost dítěte na základní škole, podpora dítěte ze strany domova a školy, či přijetí dítěte v rámci školní třídy. V neposlední řadě se budu věnovat i předsudkům pedagogů, které ovlivňují hodnocení žáka a jeho postavení v rámci školní třídy.

Výzkumná část mé práce spočívá v provedení strukturovaných rozhovorů s dětmi z dětských domovů navštěvující naši základní školu. Jedná se celkem o 7 dětí (dívky i chlapci) z I. a II. stupně ZŠ. Moji snahou bude zjistit, jak se tito jedinci začleňují v rámci školní třídy a jaké jsou jejich subjektivní pocity a názory ohledně této problematiky.

Na závěr budou získané informace zhodnoceny a zamyslím se i nad dalšími otázkami, které se mohou tohoto tématu bezprostředně týkat.

Toto téma jsem si vybrala, protože mi je blízké a výsledky tohoto výzkumu budou přínosné pro mé další pedagogické působení a také pro práci mých kolegů. Všichni totiž učíme na základní škole, která je školou spádovou pro děti z dětského domova. Každý z nás si při nástupu těchto dětí klade spoustu otázek a nechce nic zanedbat, nicméně školní třída představuje o přestávkách, v jídelně, v šatně apod. uzavřenou buňku a spoustu věcí nám může uniknout. Tento výzkum slouží k tomu, abychom pochopili některé souvislosti a se získanými informacemi mohli dále pracovat tak, aby to bylo prospěšné pro obě strany.

A TEORETICKÁ ČÁST

1 Ústavní péče v České republice

„Děti se mají vychovávat tak, aby se později nevěkly smutně životem a aby nenechaly všechny poklady a krásy světa shnit jen proto, že by k nim nenalezly klíč.“

— Antoine de Saint-Exupéry francouzský letec a spisovatel 1900 – 1944

Od začátku 50. let do poloviny let šedesátých byla ústavní výchova zcela převládající formou výchovy dětí bez rodiny v ČR. Ústavní výchova byla podporována v televizi i rozhlase. Veřejné mínění je tedy přijalo jako jedinou možnou (Langmeier, Matějček, 2011, s. 92).

I v současné době patří Česká republika mezi země s vysokým počtem dětí umístovaných do institucionální péče v Evropě. V ústavních zařízeních bylo umístěno k poslednímu říjnu 2007 celkem 7 427 dětí (<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2041>).

1.1 Vymezení pojmu ústavní péče

Ústavní péči upravuje 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.

Soud může nařídit ústavní výchovu (dle zákona § 45 – zákon o rodině) v případě, že je výchova dítěte vážně ohrožena, či vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě tohoto faktu. Dalším důvodem je skutečnost, že se rodiče nemohou z vážného důvodu o své dítě postarat.

Ústavní výchovu nařizuje soud v občansko – právním řízení. Ústavní výchova obvykle končí nabytím zletilosti dítěte, soud ji však může prodloužit až do devatenácti let věku dítěte.

Mezi zařízení ústavní péče patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

Tato zařízení poskytují služby zejména v těchto oblastech:

- zajišťují řádnou výchovu a vzdělávání dítěte (stravování, ošacení, pomůcky a učební potřeby, úhrada nezbytných nákladů na vzdělávání, úhrada dopravy do sídla školy, úhrada nákladů na zdravotní služby aj.)
- zprostředkovávají rodinnou terapii a nácvik rodičovských dovedností důležitých pro výchovu a péči o dítě
- poskytují podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo následně do náhradní rodinné péče
- spolupracují s orgány sociálně – právní ochrany dětí
- poskytují speciálně pedagogické a psychologické služby (i ambulantní formou) pro děti, které pobývají mimo toto zařízení aj (zákon č. 109/2002 Sb.).

Ústavní péči zaštitují tři orgány státní správy – ministerstvo školství, ministerstvo zdravotnictví a ministerstvo práce a sociálních věcí. Ministerstvo školství dohlíží na výchovné ústavy pro mládež, diagnostické ústavy, dětské domovy a dětské domovy se školou a na střediska výchovné péče.

Ministerstvo zdravotnictví zajišťuje péči dětem v kojeneckých ústavech od narození do jednoho roku dítěte a také pobyt dětí v dětském domově v rozmezí od jednoho do tří let věku.

Ministerstvo práce a sociálních věcí zodpovídá za ústavy pro děti tělesně, či mentálně hendikepované (Vavrysová, 2008, s. 89).

Dnes je v České republice dle statistik 227 zařízení ústavní a ochranné výchovy (z toho 149 dětských domovů a 31 dětských domovů se školou). Zbytek tvoří výchovné a diagnostické ústavy. V těchto zařízeních žije 7 150 jedinců (Sychrová, 2014, s. 81).

1.2 Hlavní rozdíly mezi ústavní péčí a výchovou v domácím prostředí

Matějček, 1994, s. 11 charakterizuje domov jako místo, kde jsou „naši“. Místo, kde jsou lidé, kteří k nám patří, a my patříme k nim. Je to místo, kde nás přijmou takoví, jací jsme. Nemusíme nic předstírat, ani se přetvařovat. Domov je přístavem, kam se můžeme vždy vrátet.

Rodina předurčuje osobní vývoj dítěte a jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Zároveň předává dítěte sociální dovednosti, které jsou potřebné v dospělosti každého jedince. Dítě se v rodině učí mnoha dovednostem. Jedinec si rovněž

v rodině osvojuje svou sexuální roli. Podstatou pro toto učení je přítomnost obou rodičů (partnerů) a přejímání tak rodičovského vzoru (Matoušek, 1997, s. 8).

Někteří jedinci však takové štěstí nemají. Nežijí v harmonické rodině a nemají domov, kam se budou vždy rádi vracet. Existují rodiny se zanedbávanými dětmi, či dokonce dětmi týranými. Rovněž jsou mezi námi rodiny, v nichž se rodiče chovají nevhodně a agresivně jen k jednomu dítěti, ale jsou i rodiny, kdy rodiče týrají obě své děti (Matoušek, 1997, s. 99).

Častěji bývají týrány děti, které jsou opožděné, temperamentně nestabilní, nemocné, neobratné, či postižené vrozenými vadami (Matoušek, 1997, s. 99). Pokud jsou děti týrány, či zanedbávány a sociální pracovník nevidí jiné východisko, jsou tyto děti z rodiny odebrány. Z rodiny nemusí být odebrány pouze děti, které jsou týrané, či zanedbávané. Důvodem pro odebrání může být i fakt, že se rodiče pro vážnou chorobu nebo jiné postižení nemohou o své dítě postarat (Matějček, 1994, s. 20 – 21).

Pokud je dítě odebráno, nabízí se několik variant, kam může být umístěno. Přednost se samozřejmě dává rodinné výchově oproti ústavní péči. Jedinec může být umístěn do pěstounské péče, SOS vesničky, či adoptován. V případě, že je dítě z rodiny odebráno a tato rodina má širší příbuzenstvo, které je schopno se o dítě postarat, prvotní dotaz ohledně péče směřuje právě k tomuto příbuzenstvu. Je to zejména kvůli tomu, aby dítě neztratilo vazby se svou původní rodinou a nebylo zcela odloučeno.

1.2.1 Ústavní výchova v kontextu s výchovou rodinnou

Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí. Zařízení ústavní výchovy vytváří základní podmínky pro výchovu opuštěného dítěte, nicméně i přes kvalifikaci pracovníků a dostatečné materiální prostředky nemůže toto zařízení poskytnout dítěti individuální péči (Vyskočil, 2017).

V ústavech často dochází k poklesu kladení nároku na dítě a omezení podnětů, které jedinec potřebuje pro svůj vývoj. Tento fakt má za následek ztrácející se zájem jedince o ostatní lidi, zhoršování schopností komunikovat, ztrátu důvěry v okolní svět, hledání náhradního uspokojení v potravě, nepřiměřeně dlouhém spánku, či zautomatizovaných pohybech (Matoušek, 1997, s. 118).

O. Meszárošová a M. Jurčová (1956) zjistili pozorováním 186 dětí z denních jeslí, 87 dětí z týdenních jeslí a 43 dětí z trvalých ústavů ve věku 6 až 24 měsíců významné opoždění ústavních dětí nejvíce v řeči, ale i v motorice, ve hře a v osvojování užitečných návyků (Langmeier, Matejček, 2011, s. 94).

V uzavřených ústavech také snadno propuká ponorková nemoc. Stereotypní prostředí, z něhož se nedá uniknout, zvyšuje únavu a také snižuje toleranci. Jedinci se stávají více vztahovačnými a agresivními. Z dětí se stávají introvertní osoby, klesá jejich vstřícnost a otevřenost. Rovněž se zvyšuje význam osobního prostoru, který je vnímán jako poslední zbytek soukromí, a je tak důrazně bráněn před ostatními členy (Matoušek, 1997, s. 119).

Každé z dětí reaguje na příchod do ústavu odlišně. Traumatický prožitek separace¹ se tak projevuje různě. Dítě může protestovat aktivně, což se projevuje agresivitou vůči ostatním jedincům, afektivními výbuchy, provokacemi a zlomyslným chováním. Na druhé straně může být jedinec v útlumu. Dítě je apatické, smutné. Častěji děti přicházejí do domovů právě s druhou formou, která je snazší pro kolektivní výchovu, nicméně jsou tyto projevy hůře rozpoznatelné a může tak dojít k jejich zanedbání (Langmeier, Matějček, 2011, s. 63).

Kromě toho, že děti v ústavní péči mívají tragický zážitek ze separace, mnozí jedinci rovněž trpí deprivací,² která je neméně závažná a zásadním způsobem ovlivňuje život jedince. „Vedle vlastního nedostatku příležitosti k ukojení základních potřeb“ se objevují i formy hygienického, sociálního a výživového zanedbání, či abnormálně traumatizující postoje dospělých osob (Langmeier, Matejček, 2011, s. 73).

Veškeré uzavřené instituce s autoritativním režimem jsou příležitostí pro šikanování slabých, nesebevědomých, nemocných a různým způsobem odlišných jedinců. Největší autoritu mají ti nejbrutálnější jedinci a nejagresivnější příslušníci personálu (Matoušek, 1997, s. 119).

Ve výchovných ústavech bývá jedinec během přijímací procedury připraven o svoje oblečení a osobní věci. Tento proces sociologové nazvali

¹ Separace - Dlouhodobé odloučení dítěte od matky nebo jiné osoby na jejím místě (Langmeier, Matějček, 2011, s. 20).

² Deprivace – dlouhodobé neuspokojení potřeb (Hyhlík, Nakonečný, 1998, s. 148)

„degradační rituál“. Tomuto jedinci je přidělena postel, místnost a oděv, který je stejný pro všechny svěřence v ústavu. V některých ústavech si jedinec může vzorným chováním své původní oblečení „vysloužit zpět“ (Matoušek, 1997, s. 122).

Jedinec je v ústavu nucen se neustále přizpůsobovat chodu domova a potřebám ostatních členů. Všechny projevy jedince jsou pod neustálou kontrolou a hrozí, že někomu nebudou vyhovovat. Domov je místo, kde můžeme být nejvíce sami sebou a nejméně musíme dodržovat konvenci společenských rolí. Z tohoto hlediska ústav domovem téměř nikdy není (Matoušek, 1997, s. 122).

Dalším paradoxem ústavní péče je vlastně fakt, že vylučujeme dítě, abychom jej mohli lépe začlenit. Pokud je již dítě vyloučeno a žije odděleně od rodičů a společnosti, je velice obtížné toto dítě opět začlenit, vrátit zpět do rodinného života. I přes všechnu snahu poskytují ústavní zařízení pro vývoj dětí nepřírozené prostředí, které se vyznačuje těmito rysy (Sychrová, 2014, s. 52):

- neměnnost rutiny (rozvrhování dne do předem daných úseků)
- kolektivní zacházení (mnoho činností probíhá v zájmu celého kolektivu)
- odosobnění (požadavky instituce jsou nad prioritami jednotlivých dětí)

Během pobytu rovněž může dojít ke vzniku syndromu návyku na ústavní péči. Tento syndrom se vyskytuje u jedinců, kteří byli delší dobu uzavřeni na nějakém místě a museli se přizpůsobovat danému režimu. Problém nastává, pokud musí jedinci danou instituci opustit. Navyklost na daná pravidla často způsobuje bezmocnost uspět v běžném životě mimo instituci.

Tito lidé mnohem častěji končí ve věznicích, provozují prostituci, zůstanou na ulici, či trpí depresemi, které mohou dojít až k sebevraždě (Sychrová, 2014, s. 52).

1.3 Nejčastější důvody a způsoby přijetí dětí do ústavní péče

Tabulka č. 1: Nejčastější důvody pro umístování dětí do ústavní péče

ZDVOP – zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

FOD – fond ohrožených dětí

Zdroj: Studie: Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc – umístování dětí, podmínky péče o děti, financování provozu (Barvíková, Palonciová, 2012, s. 32).

	ZDVOP dětském centru/ kojeneckém ústavu	při %	ZDVOP dětském domovu	při %	FOD (fond ohrožených dětí)	%	jiné	%
1.	bytové problémy	46	finanční problémy	70	bytové problémy	48	finanční problémy	44
2.	finanční problémy	38	bytové problémy	67	finanční problémy	35	bytové problémy	40
3.	nezvládnání péče	23	zanedbání péče	43	zanedbání péče	34	zanedbání péče	23
4.	dítě opuštěno	20	alkohol	10	nezvládnání péče	14	nezvládnání chování	18
5.	alkohol	20	jiné	8	alkohol	13	neshody	16
6.	zanedbání péče	20	nezvládnání péče	7	podezření z týrání	10	podezření z týrání	15
7.	podezření z týrání	8	vězení	7	jiné	8	dítě opuštěno	11
8.	domácí násilí	7	hospitalizace	4	neshody	6	nezvládnání péče	11
9.	jiné	7	podezření z pohlavního zneužívání	3	vězení	6	hospitalizace	7

Nejčastějšími důvody pro přijetí dítěte do ZDVOP³ jsou bytové problémy dětí (50 %), finanční problémy rodiny (41 %) a zanedbání péče (31 %).

Kromě těchto důvodů se ve výčtu také objevuje domácí násilí, podezření z týrání, či odsouzení zodpovědné osoby. Data uvedená výše vydal Výzkumný ústav práce a sociálních věcí v roce 2012 s podporou Ministerstva práce a sociálních věcí a jsou uvedena v procentech.

1. 4 Způsob přijetí dítěte do ZDVOP

Jedince lze přijmout na základě rozhodnutí soudu, na základě rozhodnutí obecního úřadu s rozšířenou působností, či z důvodu žádosti zákonného zástupce dítěte, či dítěte samotného.

Děti pobývající k 31. 5. 2011 ve ZDVOP byly v jedné třetině přijaté na základě žádosti zákonného zástupce. Shodný podíl jedinců byl přijat do ZDVOP na základě předběžného opatření a každé páté dítě bylo přijato na základě žádosti OSPOD se souhlasem zákonného zástupce. Přibližně 4 % dětí byla umístěna na základě žádosti OSPOD bez souhlasu zákonného zástupce, stejný podíl dětí byl přijat na základě soudního rozhodnutí. Žádosti samotného dítěte o přijetí do ZDVOP byly zanedbatelné (Barvíková, Paloncyová, 2012, s. 29).

Níže bude demonstrována, která je výčtem způsobu přijetí dítěte do ZDVOP podle jeho typu. Ve ZDVOP, které jsou umístěny při dětských centrech a kojeneckých ústavech je hlavní příčinou umístění jedinců předběžné opatření soudu, které činí 58 % z celkového počtu. Ve ZDVOP při dětských domovech jsou děti nejčastěji přijímány na základě žádosti svých zákonných zástupců, jedná se o 63 %.

V zařízeních Klokánku⁴ jsou stejným způsobem zastoupeni jedinci přijati na základě předběžného opatření a na základě žádosti zákonného zástupce, jedná se o 36% (Barvíková, Paloncyová, 2012, s. 30).

³ ZDVOP – Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

⁴ Klokánek – Projekt fondu ohrožených dětí, jehož cílem je nabídnout dětem namísto ústavní výchovy přechodnou rodinnou péči na dobu, dokud se nebudou moci vrátit do své rodiny nebo do rodiny náhradní (www.fod.cz).

Tabulka č. 2 Způsob přijetí do ZDVOP podle typu ZDVOP - v %

Způsob přijetí	DC/KÚ	DD	FOD	JINÉ	CELKEM
žádost dítěte	0,0	0,0	1,7	5,5	1,4
žádost zástupce	15,0	63,2	36,4	38,2	35,1
OSPOD⁵ se souhlasem zákonného zástupce	25,7	12,6	19,4	21,8	20,2
OSPOD bez souhlasu zákonného zástupce	1,8	1,1	4,9	9,1	4,0
předběžné opatření	57,5	23,2	31,3	18,2	35,3
soudní rozhodnutí	0,0	0,0	6,1	7,3	4,0
jiné	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1
celkem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

ZDVOP – zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

DC – dětská centra

KÚ – kojenecké ústavy

DD – dětské domovy

FOD – fond ohrožených dětí

Zdroj: Studie: Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc – umístování dětí, podmínky péče o děti, financování provozu, (Barvíková, Palonciová, 2012, s. 30).

Z uvedené tabulky vyplývá, že je dítě do ústavní péče nejčastěji umístováno z důvodu žádosti zákonného zástupce, či předběžného opatření (rozhodnutí soudu).

⁵ OSPOD – Sociálně – právní ochrana dětí (www.ospod.cz)

1.5 Shrnutí první kapitoly

První kapitola byla zaměřena na ústavní péči v České republice jako takovou. Snažila jsem se o vymezení pojmu ústavní péče a zaměřila jsem se na možné služby, které jednotlivá zařízení nabízejí. Rovněž jsem se v této části věnovala rodinné a ústavní péči a srovnala tyto druhy péče primárně z hlediska nedostatků péče ústavní. V poslední části první kapitoly byl proveden výčet nečastějších důvodů umístování dětí do zařízení ústavní výchovy a také způsobů přijetí těchto jedinců.

2 Dětský domov

„Domov není, kde jsme se narodili; domov je, kde všechny naše pokusy utéct utichají.“

— Nagib Mahfuz egyptský spisovatel a laureát Nobelovy ceny za literaturu 1911 - 2006

2.1 Vymezení pojmu

Předpis č. 109/2002 Sb. charakterizuje dětský domov jako zařízení, které pečuje o děti dle jejich individuálních potřeb a plní zejména sociální, vzdělávací a výchovnou funkci. Účelem dětského domova je rovněž zajišťovat péči o nezletilé jedince, kterým byla nařízena ústavní výchova, a nemají závažné poruchy chování (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).

Do dětského domova jsou obvykle umístováni jedinci od tří do osmnácti let. Mohou zde být umístěné i nezletilé matky s dětmi (zákon č. 109/2002 Sb.).

Vymezení pojmu dětského domova obsažené v zákoně č. 109/2002 Sb. lze srovnat s pohledem Pávkové a Hrdličkové z roku 1987. Autorky spojují dětský domov s určitým posláním – „posláním dětských domovů je vytvořit optimální podmínky pro všestranný rozvoj svěřených dětí, připravit je na samostatný život v socialistické společnosti a plnění celospolečenských úkolů“ (Pávková, Hrdličková, 1987, s. 8).

Švancar 1988 ve své publikaci uvádí fakt, že hlavním úkolem dětských domovů je všestranná výchova, materiální a sociální péče pro jedince postrádající z nejrůznějších příčin vlastní pozitivní rodinné prostředí.

2.1.1 Internátní a rodinný typ dětského domova

Toto rozdělení existovalo do roku 2002, kdy vešel v platnosti zákon č. 109/2002 Sb., kdy všechny dětské domovy (do dvou let) musely přejít na typ rodinný.

Dětský domov internátního typu byl určen dětem, které v dětském domově byly jen krátkou dobu. Základní organizační jednotkou byla výchovná skupina přibližně po osmi až deseti dětech. Rodinný typ dětského domova je charakteristický svou organizační strukturou – tu tvoří rodinné buňky. V každé rodinné buňce je maximálně osm dětí různého věku. Každá rodinná buňka má své vlastní prostory. V jednom zařízení může být maximálně šest takových skupin. Děti jsou do skupin umisťovány zejména s ohledem na jejich potřeby, ať se jedná o potřeby zdravotní, vzdělávací, či výchovné. Sourozenci většinou bydlí pospolu (Trnková, 2017, s. 115).

Vychovatelé jsou většinou oslovováni „teto“ a „strejdo“. Ti se v domovech rodinného typu snaží dětem co nejlépe přiblížit rodinný život (Pipeková a kol., 1998, s. 202).

2.1.2 Historie dětských domovů

Již ve starověkém Egyptě existovala léčebná místa, na kterých se shromažďovali jak nemocní, tak lékaři. Tato místa byla považována za sídla bohů, kteří měli v moci uzdravení jedinců, jenž se na místo vydali (Matoušek, 1999, s. 25).

Ve starověkém Řecku se tato léčebná místa nazývala asklépieia podle boha Asklepiea, kterému lidé obvykle zasvěcovali místní chrám. Léčba pacientů probíhala během jejich spánku. Vlastní terapii předcházela koupel v prameni, který se v chrámu nacházel, po ní pacient obětoval bohu symbolicky přítomnému v podobě hada⁶ (ten je dodnes užíván jako symbol lékařského stavu), pak ulehl na

⁶Had byl mnoha starými kulturami uctíván jako pán života (zejména byl-li jedovatý), jako bytost schopná naprosté obnovy (svlékáním kůže) a tudíž schopná i uzdravování.

kůži obětovaného zvířete a očekával, že se mu bůh zjeví ve snu, dá mu rozhodující radu, či jej přímo uzdraví (Matoušek, 1999, s. 25).

Pokud se jedinec uzdravil, nechal v chrámu hliněnou destičku s popisem nemoci, která ho trápila nebo model již uzdraveného orgánu. Těchto míst bylo velice málo, stejně jako miniaturních klinik, které si lékaři zřizovali ve svých domovech. Tam se spolu s otroky a pomocníky starali na krátkou dobu o nemocné jedince (Matoušek, 1999, s. 25).

V antice byly nechtěné a nepodařené děti zabíjeny, či odkládány. Pokud je někdo našel, mohl je dotyčný vychovat a prohlásit za své potomky, či se z těchto jedinců stali otroci. Dospělé jedince s fyzickým, či psychickým znevýhodněním toto období tolerovalo.

Zakládání zvláštních útulků pro hendikepované spadá do období křesťanství. Do těchto útulků byly také zařazeny děti bez rodin. Středověk ani raný novověk nerozvíjel péči o lidi, kteří byli duševně nemocní. Antika uznávala existenci duševních poruch, v rámci středověku lidé neuvažovali o nemoci, nýbrž o posedlosti. Posedlost se léčila pouze vymítáním (Matoušek, 1999, s. 29).

Koncem 17. a počátkem 18. století začínají být nemocní vylučováni ze společnosti a jsou pro ně zakládány speciální ústavy. V těchto zařízeních jsou zároveň drženi propuštěnci z vojska, chudí, kriminální osoby a lidé s duševními poruchami (Matoušek, 1999, s. 29).

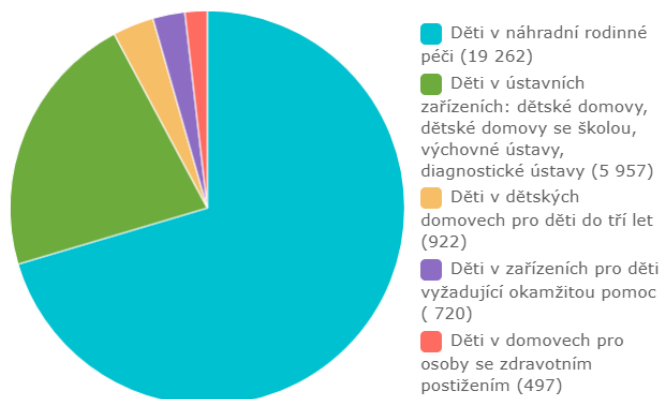
V 18. století, kdy začíná průmyslová revoluce, jsou „vydědění“ společnosti využíváni jako levná pracovní síla. Na přelomu 18. a 19. století se ústavy profilují do podob, které se přibližují té dnešní. Začínají se používat názvy jako nemocnice, polepšovna, starobinec, trestnice apod. (Matoušek, 1999, s. 30).

Až koncem devatenáctého a začátkem dvacátého století přináší přesun důrazu – ústavy původně sloužící k vylučování lidí ze společnosti se začínají orientovat více a více na zájmy a potřeby svých klientů (Matoušek, 1999, s. 34).

2.1.3 Počet dětí v dětských domovech v ČR a množství domovů v ČR

Graf č. 1: Počty dětí žijící mimo svou biologickou rodinu v ČR k 31. 12. 2017

Počet dětí žijících mimo svou biologickou rodinu



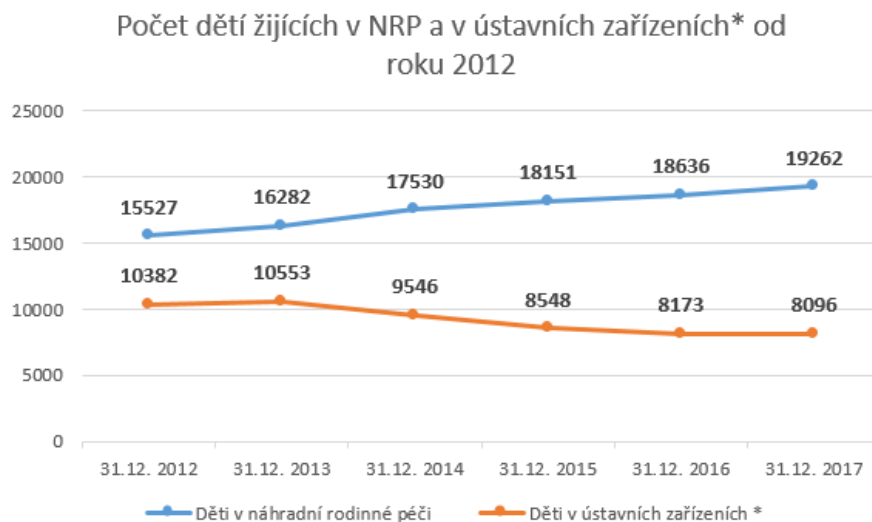
Zdroj: MPSV a ÚZIS k 31. 12. 2017

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

ÚZIS – Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR

Z uvedeného grafu vyplývá, že v současné době je většina dětí vychovávána v náhradní rodinné péči. V dětských domovech (označeno zeleně) je vychováváno 5 957 dětí. Údaje jsou platné k 31. 12. 2017.

Graf č. 2: Počty dětí žijících v náhradní rodinné péči a v ústavních zařízeních od roku 2012



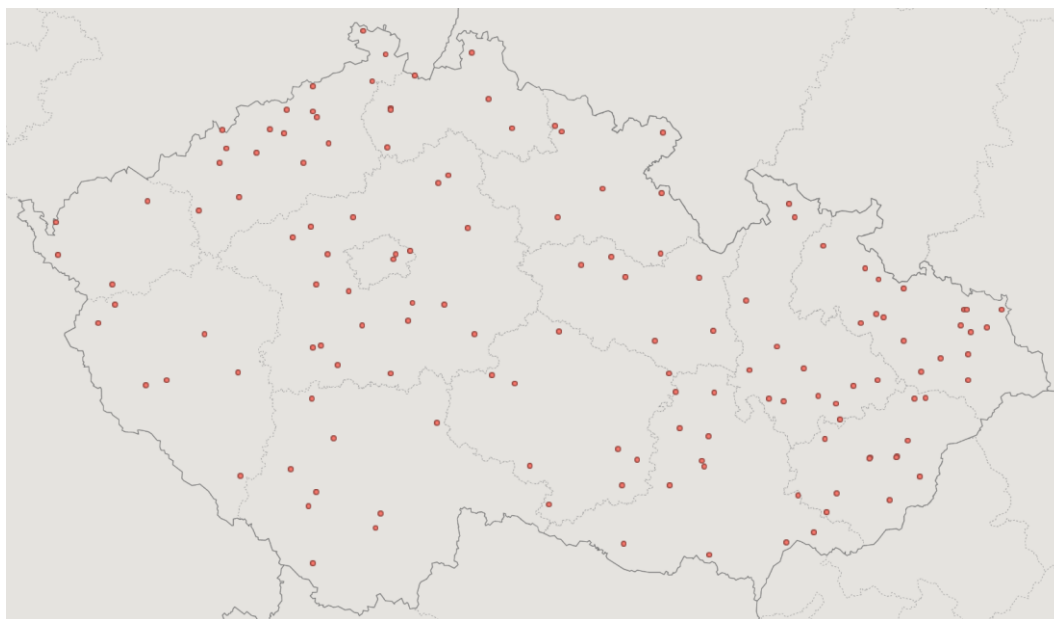
Zdroj:(<http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/aktualni-statistiky/pocet-deti-zijicich-mimo-svou-biologickou-rodinu/>).

Graf uvedený výše demonstruje počty dětí žijících v náhradní rodinné péči (NRP) – modrá křivka, a v ústavních zařízeních (oranžová křivka) od roku 2012. Z tohoto grafu vyplývá, že počet dětí v náhradní rodinné péči se od roku 2012 pomalu zvyšuje. Počet dětí v ústavních zařízeních naopak klesá.

2 Dětské domovy v ČR

2.1 Přehled dětských domovů v ČR

Grafické zobrazení č. 3: Přehled dětských domovů v ČR k červenci 2018.



zdroj: MŠMT, ČSÚ, webové stránky dětských domovů, Aktualizace: červen 2018, (<http://mapa.ditearodina.cz/>).

V této mapě je červenými tečkami označen přehled dětských domovů v ČR. Podle statistiky se v České republice nachází 142 dětských domovů. Přehled je platný k červenci 2018.

Níže je uveden přehled počtu dětských domovů seřazených vzestupně v jednotlivých krajích. Údaje byly získány z webové stránky mapa.ditearodina.cz. Středočeský – 18, Moravskoslezský – 18, Ústecký – 17, Jihomoravský – 13, Olomoucký – 12, Zlínský – 12, Jihočeský – 9, Vysočina – 9, Královéhradecký – 7, Liberecký – 7, Plzeňský – 7, Pardubický – 6, Karlovarský – 4, Praha – 3

V roce 1999 vyšla publikace Miroslava Vocílky, která podává ucelený přehled o dětských domovech v ČR k 1. 2. 2000. K tomuto datu se v České republice vyskytovalo 124 dětských domovů. V dětských domovech v roce 1999 bylo celkem 4 523 dětí (M. Vocílka, 1999, s. 6, 275).

K červnu roku 2018 se v dětských domovech nacházelo 4 274 dětí (mapa.ditearodina.cz).

2.2 Život v dětském domově

Adaptaci dítěte v dětském domově ovlivňuje zejména osobnost jedince, věk dítěte, prostředí, ze které dítě pochází, předchozí pobyt v ústavních zařízeních, škola, roční období apod. (Vaš'atková, Vyhnálková, 2008, s. 58).

Lépe se adaptují děti nižšího věku, které nejsou zatížené prostředím a situací, v níž se ocitly před vstupem do dětského domova a také děti, které již mají zkušenost z jiného zařízení ústavní výchovy (Vaš'atková, Vyhnálková, 2008, s. 58-59).

Pobyt v dětském domově se vyznačuje určitými specifiky. I když se pracovníci snaží o vytvoření rodinného zázemí, nelze úplně eliminovat určitá specifika, která jsou nutná pro fungování a vedení většího kolektivu dětí (Vaš'atková, Vyhnálková, 2008, s. 52).

V domovech proto existuje vnitřní řád a režim, kterému se musí děti přizpůsobovat. Tento řád upravuje orientační rozdělení běžného všedního dne, ale i víkendový, či prázdninový provoz. V neposlední řadě je také součástí řádu organizace volného času dětí.

Na webových stránkách DD v Unhošti najdeme tuto organizaci všedního dne (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf):

06:00 buzení dětí

06:30 – 7:00 ranní hygiena, úklid pokojů, větrání

7:00 – 7.30 snídaně

7:00 – 7:45 příprava a odchod do školy

13:00 – 16:00 návraty ze škol, práce pro skupinu, příprava na vyučování, volný čas

16:00 – 16:30 svačina

16:30 – 18:30 volnočasové aktivity, příprava na vyučování, práce pro skupinu, příprava večere

18:30 – 19:00 večere, hodnocení dne, rituály

19:00 – 20:00 úklid skupiny, předání služeb, večerní hygiena, osobní volno

20:00 večerka pro děti předškolního věku

20:30 večerka pro děti mladšího školního věku

21:30 večerka pro děti staršího školního věku

22:00 večerka pro učně a středoškoláky

22:30 večerka pro zletilé

Organizace dne během víkendů a prázdnin je obdobná. Harmonogram se liší v čase, kdy děti vstávají a chodí spát. O víkendu a prázdninách děti vstávají v osm hodin a večerka se u každé skupiny posouvá o půl hodiny (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf).

2.2.1 Povinnosti a možnosti dětí v dětském domově

Děti se podílejí na rozhodování a chodu jednotlivých rodinných skupin. Děti se mohou vyjádřit k týdenním plánům skupiny, tvorbě aktivit ve volném čase, sestavování jídelníčků a vybavování rodinné skupiny. Spoluspráva se schází jedenkrát za měsíc v rámci komunity a z této schůzky je rovněž pořizován záznam (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf).

V případě dobrého zdravotního stavu, vyhovujících školních výsledků a vhodného chování smí dítě od sedmi let využít možnosti vycházky. O vycházce rozhoduje pedagogický pracovník konající službu.

Orientační schéma vycházek (DD Uhnošť)

1. stupeň ZŠ – do 18:00 hodin

2. stupeň ZŠ – do 21:00 hodin, pokud se jedná o svátky, prázdniny, víkendy do 22:00 hodin

Děti na středních školách, učebních oborech do 22:00 hodin, v případě víkendu, prázdnin a svátků do 23:00 hodin, nad 18 let – bez omezení. Mimořádné vycházky se udělují za odměnu v případě pomoci mladšímu dítěti, za školní výsledky, pomoc v rámci dětského domova apod.

(http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf).

Děti mohou navštěvovat příbuzní, rodinní příslušníci v návštěvních dnech. Těmito dny jsou středy a neděle. Pokud má návštěva zájem o setkání s dítětem v jiný den, je nutný souhlas ředitele domova (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf).

Pokud zařízení poskytuje dítěti plné přímé zaopatření, je dítěti vypláceno kapesné. Kapesné se odvíjí od věku dítěte, jeho chování a studijních výsledků.

Kapesné může být zvýšeno, na druhou stranu se kapesné nezvyšuje, pokud se dítě dopustí záškoláctví, ničení majetku, napadení, útěku, či pokud se u něj prokáže pozitivní nález na psychotropní a omamné látky, včetně alkoholu a prokázaného kouření (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf).

Výše kapesného za kalendářní měsíc je následující:

(http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pd):

- a) 40 až 60 Kč, jde-li o dítě do 6 let věku
- b) 120 až 180 Kč, jde-li o dítě od 6 do 10 let věku
- c) 200 až 300 Kč, jde-li o dítě od 10 do 15 let věku
- d) 300 až 450 Kč, jde-li o dítě od 15 let nebo nezaopatřenou osobu.

Dětem se rovněž poskytují osobní dary k narozeninám, svátku, ukončení studia, či jiným událostem během roku. Výše příspěvku závisí na věku dítěte a na délce jeho pobytu v zařízení. Níže je uveden přehled finančních částek, které může dítě během roku obdržet.

Tabulka č. 3: Výše kapesného dětí v dětském domově vzhledem k jejich věku

Věk	6	6-15	15 a více
maximální výše za rok	1740 Kč	2140 Kč	2450 Kč
narozeniny	400	600	800
svátek	100	100	100
Velikonoce	100	100	50
Mikuláš	100	100	50
Vánoce	200	250	350
úspěšné ukončení studia	0	200	500
zlepšení ve škole (vysvědčení)	0	150	200
pochvala na vysvědčení	0	100	150

reprezentace DD, mimořádný čin	100	150	150
pohoštění (svátky, narozeniny)	100	100	100

Zdroj: (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf)

Dětský domov poskytuje dítěti, jemuž byl ukončen pobyt, jestliže dosáhlo zletilosti a v zařízení dobrovolně nesetrvá do ukončení přípravy na povolání, věcnou pomoc nebo jednorázový peněžitý příspěvek (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf).

Za prokázané porušení povinností může být dítěti:

- 1) zakázáno trávení volného času mimo zařízení, maximálně však v rozsahu čtrnácti po sobě jdoucích dnů
- 2) odňata možnost zúčastnit se atraktivní činnosti, či akce
- 3) odňata udělená výhoda
- 4) zákaz návštěv (výjimkou jsou návštěvy osob blízkých, či odpovědných za výchovu a oprávněných zaměstnanců orgánů sociálně právní ochrany), (http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf).

2.2.2 Psychická deprivace u dětí žijících v ústavní péči

„Dětský domov
Mě byl domovem daný
Kde není člověk
Ani teplé pohlazení

Proto když jsem maminku neměl
Láskou k přírodě jsem lnul
A když jsem laň u studánky viděl pít
Úplně jsem se rozplakal

Viděl jsem její oči hnědé
Z kterých láska zářila
Také stesk
Který v srdci mám ještě dnes

Který mě provází mým životem
Jen laň a maminka příroda mi zůstaly věrný
Jináč jsem zůstal opuštěn“
(Matejček, Langmeier, 2011, s. 98).

„Deprivaci definujeme jako výsledek životní situace, kdy dítěti nejsou uspokojovány jeho základní psychické potřeby v náležité míře a po určitou dosti dlouhou dobu“ (Dunovský, 1995, s. 87).

Stejně tak jako uspokojování biologických potřeb (potrava, teplo apod.), je důležité uspokojování potřeb psychických, které mají vliv na vývoj psychicky zdravé a zdatné osobnosti (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997, s. 8).

Matějček, 2002, s. 84 – 90 zformuloval pět hlavních psychických potřeb dítěte, k jejichž naplňování dochází v prostředí rodiny (<http://informace.nahradnirodice.cz/zakladni-psychicke-potreby-ditete>).

Jsou to:

- potřeba stimulace
- potřeba lásky (citového bezpečí)
- potřeba identity, najít si místo ve společnosti
- potřeba smysluplného světa
- potřeba životní perspektivy, otevřené budoucnosti

Všechny tyto potřeby nelze uspokojovat v jakkoliv dobře vedeném dětském domově, či v mnohých rodinách, ve kterých jsou děti týrané, či zanedbávané (<http://informace.nahradnirodice.cz/zakladni-psychicke-potreby-ditete>).

Každý jedinec se s pobytem v dětském domově srovnává jinak, níže uvedená typologie projevů psychické deprivace demonstruje jednotlivé typy dětí.

Typologie projevů psychické deprivace (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997, s. 10)

1) Typ dobře přizpůsobený

- tyto děti jsou ústavním prostředím nejméně dotčeny
- mají v domově své lidi, své místo
- jejich vyrovnanost v ústavním prostředí je však pomíjivá, mohou se snadno zhroutit vlivem nezvyklých nároků života mimo ústav

2) Typ útlumový

-tyto děti reagují na ústavní výchovu emoční apatií, nezájmem, celkovým poklesem výkonnosti v určitých činnostech

-jsou zaměřeny na svět věcí a neosobních událostí

3) Typ sociálně hyperaktivní

-děti jsou nápadné tím, že běhají za každým vychovatelem, návštěvníkem i cizími lidmi, snaží se upoutat pozornost

-věrnost a citová vázanost je jim cizí

4) Typ sociálně provokativní

-potřeba navázání sociální kontaktu se projevuje násilným, provokujícím a rušivým způsobem vůči vychovatelům

-agresivní chování vůči dětem (berou je jako konkurenty v získávání citového příklonu dospělých osob)

-mohou se jevit jako neovladatelné, vzdorovité

-pokud jsou s vychovatelem samy, jejich chování je jiné – jsou hodní

5) Typ, který je charakterizovaný náhradním uspokojováním potřeb

-dítě, které nemá dostatek podnětů z citové a sociální oblasti může vést ke zvýšené snaze o získání podnětů z oblasti jiné

-příznačné je přejídání, narcistické tendence, masturbace, agresivita vůči slabším, šikanování, trápení zvířat, žalování apod.

U některých deprivovaných dětí je možnost dosáhnout nápravy psychoterapií. Důležité je dítěti poskytnout důležité emoční zážitky, které dosud postrádalo. K uskutečnění změny je nezbytný vznik úzkého citového vztahu mezi klientem a psychoterapeutem. Dosažení tohoto vztahu je však velice obtížné (Langmeier, Matejček, 2011, s. 317).

Velice důležitá je také prevence. Je nezbytné zajistit, aby se dětem dostávalo podnětů z vnějšího životního prostředí v náležité kvalitě, množství a časovém sledu. Rovněž je důležité jedincům zajistit podmínky pro učení již na té nejzákladnější úrovni. Kromě podmínek pro učení by měly být vytvořeny podmínky k vývoji pozitivních a trvalých vztahů mezi jedincem a jeho prvními vychovateli, prostředím jeho domova a i širším společenským prostředím. Posledním a neméně důležitým bodem je umožnit dítěti zapojit se do společnosti,

tak, aby si osvojilo sociální role, které mají zásadní vliv na jeho budoucí, společenský život (Langmeier, Matějček, 2011, s. 330).

2.2.3 Dětský domov očima pracovníků

Problémy, které pracovníci vnímají, jsou uváděny v pořadí dle četnosti výskytu u jednotlivých DD. Výzkum byl proveden celkem u 124 domovů v České republice k 1. 2. 2000 (M. Vocílka, 1999, s. 260).

- 1) obtíže při získávání ubytování a pracovního uplatnění pro svěřence s ukončenou ústavní výchovou (43)
- 2) vymáhání příspěvků na úhradu nákladů ústavní výchovy od rodičů (24)
- 3) nedostatek finančních prostředků na provoz dětského domova (22)
- 4) nedostatky v legislativě (19)
- 5) zvyšující se procento dětí s poruchami chování (15)
- 6) pozdní umístění dětí do dětského domova (12)
- 7) nezáměr o spolupráci ze strany rodiny (9)
- 8) velký počet dětí ve výchovné skupině (8)
- 9) nedostatek kvalitních pedagogických pracovníků – mužů (8)
- 10) feminizace (7)

2.2.4 Omyly a mýty o dětských domovech

Na stránkách dětského domova ve Vizovicích (www.ddzsvizovice.cz) nalezneme tyto mýty týkající se dětských domovů. Autorem článku je Michaela Chovancová, ředitelka organizace Dejme dětem šanci o. s.

1) V dětských domovech žijí sami sirotci

- oboustranných sirotků je v dětském domově minimum
- naprostá většina dětí udržuje vztah se svými biologickými rodiči
- rodiče nejsou schopni, či ochotni se o dítě starat

2) Děti žijí v dětském domově od narození po dospělost

- průměrná doba pobytu v domově jsou čtyři roky
- některé děti přicházejí do domova na vlastní žádost, jedná se zejména o děti starší, které si uvědomují současnou situaci v místě jejich domova

3) Děti musí opustit dětský domov po dovršení osmnácti let

- pokud mladí lidé studují, mohou v domově setrvat do 26 let

4) Dětské domovy jsou zařízeními internátního typu

- v České republice existují domovy rodinného typu
- děti žijí ve skupině max. 8 dětí různého pohlaví a věku
- v rámci skupiny se učí uklízet, prát prádlo a podílet se na stravování
- každá rodinka má kmenové strejdy a tety, kteří se o ně starají

5) V dětských domovech žije většina Romů

- podíl romské populace v dětských domovech činí 30 % (v závislosti na regionu)

6) Děti nevědí, jak vypadá neoloupaná brambora, či bochník chleba

- děti se spolupodílejí na vaření ve svých „rodinkách“
- některé skupiny vaří každý den, jiné o víkendu
- existují domovy, kde jsou společné jídelny zcela zrušeny

7) Největší radost dětem udělají plyšáci

- věková hranice jedinců přicházejících do DD se stále zvyšuje
- většina dětských domovů disponuje obrovským množstvím plyšových hraček

8) Děti v dětských domovech jsou chudáci nebo rozmazlení fracci, kteří nic nepotřebují

- po materiální stránce děti nestrádají (srovnatelné s běžnou rodinou)
- děti jsou slušně a moderně oblečeny, nicméně většinu věcí dostávají přidělenou a bez možnosti výběru
- dobrá životní úroveň, na kterou jsou děti v domově zvyklé, jim po odchodu z domova může způsobit velké komplikace – této úrovně nebudou schopné dosáhnout

(<http://www.ddzsvizovice.cz/stranka/64/nejcastejsi-omyly-a-myty-o-detech-z-detskych-domovu/>).

Několik dalších mýtů o dětských domovech bylo převzato z Učitelských novin – navazují na ty předchozí. Autorem článku je Milan Opravil, ředitel dětského domova v Telči. Článek vyšel v roce 2011.

9) Deprivace

Většina odborníků se shoduje na tom, že pro rozvoj osobnosti jsou nejdůležitější první čtyři roky života. V tomto období se děti (které byly později umístěny do dětského domova) setkávaly ve svých rodinách s emoční, sociální a kognitivní deprivací. Z toho je patrné, že děti do dětských domovů s deprivací již přicházejí.

10) Lepší špatná rodina, než žádná

Tento mýtus vychází z chybného uvažování o rekordním počtu dětí v ústavní péči. Sociální pracovníce jsou mezi dvěma mlýnskými kameny. Odeberou-li dítě brzy, soudíme se ve Štrasburku, v opačném případě ale hrozí týrání, zranění.

Vedoucí pracovníci se bojí soudních případů. Výsledek – děti se odebírají pozdě, žijí v negativním prostředí. Po nálepce „problémový“ přichází medikace a potom dětský domov (<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5768>).

2.2.5 Odchod dětí z dětského domova

Děti mohou být v dětském domově do 26 let věku, pokud studují. Dětský domov je povinen těmto jedincům poskytovat dva roky poradenství (poté, co domov opustí). Finanční příspěvek, tzv. odchodné záleží na rozhodnutí dětského domova, někde ho nahrazují praktickým balíčkem, jinde jedinci dostanou obojí (www.sancedetem.cz).

Mezi striktně dané povinnosti dětských domovů nepatří pomoc s hledáním zaměstnání a ubytování pro své svěřence, avšak mnohé dětské domovy se snaží pomoci (www.sancedetem.cz).

Na webových stránkách konkrétního dětského domova v Unhošti (www.dd-uhnost.cz) nalezneme diferencovaná hlediska, od kterých se následně odvíjí finanční pomoc po opuštění dětského domova.

a) 1. pásmo – věcná pomoc do 25.000 Kč

- bezproblémové chování k dětem a dospělým během pobytu v dětském domově, aktivní a zodpovědný přístup s nakládání s finančními prostředky, aktivní reprezentace dětského domova, odpovědný přístup k přípravě na život (studijní příprava a výsledky)

b) 2. pásmo – věcná pomoc do 20.000 Kč

- přiměřené chování k dospělým a dětem v dětském domově, průměrný způsob hospodaření s finančními prostředky, dodržování vnitřního řádu bez výrazného a opakovaného porušování, odpovídající přístup ke studiu jedince

c) 3. pásmo – věcná pomoc do 15.000 Kč

- občasné nevhodné chování k dětem a dospělým v dětském domově, útoky, agresivita, laická příprava do školy, prohřešky řešené přestupkovou komisí, ničení vlastního a cizího majetku

d) 4. pásmo – věcná pomoc do 10.000 Kč

-krádeže, útoky, nevhodné chování k vrstevníkům a dospělým jedincům v dětském domově, trestná činnost až do úrovně soudního řízení, nerozumné nakládání s finančními prostředky, dluhy, úmyslné porušování vnitřního řádu aj.

O přidělení věcné pomoci rozhoduje ředitel zařízení spolu s vychovateli skupiny, sociální pracovníci a psychologkou ([www. dd-unhost.cz](http://www.dd-unhost.cz)).

2.2.6 Dětské domovy v Číně, Rusku – krátký vhled

Současné dětské domovy v Rusku mají špatné podmínky pro vývoj dětí. Domovům jako takovým chybí hračky, jídlo, topení. V roce 2007 žilo v dětských domovech 800.000 jedinců. Spoustu z těchto dětí však své rodiče stále má – do domova byly děti umístěny hlavně kvůli alkoholismu rodičů. Domovy, které patří v Rusku k těm nejlepším, jsou výrazně přeplněny.

Rodiče v Číně mohou mít pouze dva potomky, dodržování pravidel kontroluje úřad nazvaný „One Child Policy“. Dříve rodiče mohli mít v Číně pouze jedno dítě. V této zemi jsou preferováni chlapci, často se tedy děje, že malé dívky zůstávají opuštěné. V dnešní době se čínská vláda snaží přesvědčit lidi, že i ženy mohou být produktivními členy společnosti, aby tuto „tradicí“ odbourala. Dětské domovy v Číně nejsou dostatečně vybaveny a připraveny na množství dětí, které v nich žije. V několika dětských domovech v Číně existuje místnost nazvaná „dying room“, v překladu poslední místnost před smrtí, či umírající místnost, kde jsou děti celý den usazeny v bambusových stoličkách bez možnosti pohybu a rozvoje. Organizace zabývající se lidskými právy se na tento problém začaly soustředit (Marie Rodriguez, 2011, s. 74 – 79).



Zdroj: (<http://flatrock.org.nz/news/indexz019.htm>)

2.3 Shrnutí druhé kapitoly

Druhá kapitola mé diplomové práce byla zacílena na dětské domovy jako takové. V úvodu jsem se zaměřila na rozdělení dětských domovů, jejich stručnou historii a také na současný počet dětí žijících v dětských domovech v ČR.

V následující části byly popsány práva a povinnosti dětí v dětských domovech. Pro konkretizaci jsem si vybrala dětský domov v Unhošti – Středočeský kraj, čerpala zejména z vnitřního řádu tohoto domova.

Ve druhé kapitole se také objevuje krátká zmínka o deprivaci jako pojmu často spojovaném s pobytem dětí v ústavní péči, či nevyhovující rodině. Rovněž jsem se snažila pohlédnout na dětský domov očima jeho pracovníků. Kapitulu uzavírají omyly a mýty o dětských domovech, které jsou častokrát veřejností vnímány jako absolutní pravda a také krátký vhled do problematiky odchodů dětí z dětských domovů a dětských domovů v Rusku a Číně.

3 Dítě z dětského domova na základní škole

3.1 Škola – vymezení pojmu

„Škola je místem organizovaného, plánovitého a cílevědomého učení“ (Prokop, 2001, s. 5).

Vstupem do školy jedinec získává na dlouhou dobu novou roli. Je to role žáka. Do světa jedince také vstupuje nová autorita – tou je pedagog (Lašek, 2007, s. 8).

Učitel disponuje funkcí zprostředkovatele znalostí, dovedností, jednání, hodnot a postojů, které jsou základem pro existenci a následující rozvoj společnosti a kultury (Prokop, 2001, s. 5).

Dalším úkolem učitele je hodnocení výkonů žáků a vedení těchto jedinců k samostatnosti a zodpovědnosti v učení a životě (Prokop, 2001, s. 5).

Dle Frasera 1989 tráví žák ve škole do jejího dokončení (ukonč. středoškolského vzdělání) více než 15 000 hodin (Lašek, 2007, s. 8).

„Základní vzdělávání je založeno na respektování, poznávání a rozvíjení individuálních možností, potřeb a zájmů žáků“ (Potměšil a kol., 2018, s. 18). RVP ZV⁷ stanovuje cíle, které by měly být během základního vzdělávání naplněny, zároveň rozděluje obsah vzdělávání do devíti vzdělávacích oblastí (Potměšil a kol., 2018, s. 18).

Na základě zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy určila Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 tři průřezové priority. Jednou z nich je snižování nerovností ve vzdělávání (Potměšil a kol., 2018, s. 16).

Poskytování základního vzdělávání upravuje školský zákon, který byl schválen v roce 2004 s účinností od roku 2005. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být integrováni⁸ do běžné třídy základní školy.

Zdroj: Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě, ČR 2009/10

Pedagogové vnímají většinou školy jako místnosti, stoly a budovy ve tvaru jakýchsi krabic, v jejich vzpomínkách převládají strohé pravoúhlé tvary (Prokop,

⁷ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2017

⁸ Integrace – Žáci s postižením mohou za určitých podmínek navštěvovat běžné školy (Potměšil a kol., 2018, s. 8)

2001, s. 11). Architekti budují prostory, které budí zdání trvalosti a univerzálnosti a které mají přežít několik generací. Někteří učitelé mohou vnímat sami sebe jako „zajatce těchto architektonických skvostů“ (Pokop, 2001, s. 11,12).

3.2 Školní třída

Hrabal 1989, s. 194 chápe školní třídu jako soubor jedinců, kteří tuto třídu tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky nebo jako sociální skupinu, která je závislá na mnoha podmínkách a činitelích, zároveň tato třída sama ovlivňuje interakci a vztah s učitelem, mezi žáky i rozvoj dispozic nových členů (Lašek, 2007, s. 9).

V knize Učitel a problémový žák, jejímž autorkami jsou M. T. Auger a Christiane Boucharlat nalezneme tuto charakteristiku školní třídy:

„Třída je skupina jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu, to znamená, že se navzájem ovlivňují“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 29).

Školní třída disponuje několika rysy (Auger, Boucharlat, 2005, s. 29):

- vzdělávání jedinců probíhá v instituci, kterou je škola
- uskutečňuje se zde pravidelný kontakt jedinců
- skupina má společný cíl – vzdělávat se
- povinností být součástí třídy
- přítomnost alespoň jednoho dospělého – učitele

Každá třída je jedinečná, má svou vlastní strukturu, cíle, stupeň soudržnosti a vlastní normy, hodnoty, kterými se řídí. Skupina má v moci ovlivnit jednání jedinců, jejich členů a stanovit určitý způsob chování celé skupiny. Žák se může chovat podle norem a hodnot skupiny, protože si přeje, aby ho ostatní členové kolektivu přijali a uznávali. Akceptace a pocit sounáležitosti od vrstevníků je prvořadá, to platí zejména v období dospívání.

Někteří jedinci se chovají k pedagogům nepřátelsky jen proto, aby ho skupina nadále přijímala. „Pro někoho představuje zařazení mezi „dobré“ žáky riziko, protože může být spojeno s vyloučením jedince ze skupiny vrstevníků“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 29 – 30).

Učitel se vyskytuje sám před skupinou jedinců, do níž nepatří. Učitel disponuje v této situaci několika trumfy, kterými jsou: pozice, dospělého,

profesionální pozice, znalosti a vědomosti. Ne však vždy jsou tyto trumfy dostačující (Auger, Boucharlat, 2005, s. 30).

Každý učitel se může někdy setkat s problémovou třídou. Problémová třída je taková, kde se žáci spolu baví a odmítají pracovat, nebo tam, kde jsou žáci apatičtí a pasivní (Auger, Boucharlat, 2005, s. 14).

3.2.1 Sociální klima školní třídy

Tento termín v sobě zahrnuje dlouhodobé interakce, komunikace, subjektivní vnímání a hodnocení, které je typické pro danou třídu a pedagoga po několik měsíců, či let. Toto klima je ovlivněno i jinými aspekty jako je klima školy a klima učitelského sboru. Na stejné škole mohou působit v několika třídách různá klimata, ať pozitivní, či negativní (Mareš, 1998).

Dle Čapka, 2010, s. 13 je školní klima souhrnem subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, emocí, prožitků a vzájemného působení všech jedinců, které v nich vyvolávají edukační i jiné činnosti v určitém prostředí. Klima třídy tedy vyjadřuje, jak je žák v této třídě spokojený. Cílem každého učitele by mělo být vytvoření podporujícího, neboli suportivního klimatu, který se vyznačuje rovnou komunikací, dobrými vzájemnými vztahy, převahou pozitivního odměňování, vhodnými a pestrými způsoby výuky aj. (Čapek, 2010, s. 14).

Supportivní klima vykazuje tyto vybrané znaky, které byly zpracovány C. Fox-Bethelem a F. O'Connorem na základě rozhovorů s žáky a učiteli:

- a) pořádek – vytvořená pravidla mající smysl, důsledná snaha o jejich zachování
 - b) podpora – žáci se cítí být pozitivně emočně naladěni, nebojí se dělat chyby
 - c) účast – možnost ptát se a spolurozhodovat, možnost komunikovat
 - d) účelnost – jasný smysl aktivity, či probíraného učiva
 - e) odpovědnost – osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání, zviditelnění toho, čemu věnujeme dlouhodobě úsilí
 - f) nestrannost – někteří žáci nejsou zvýhodňováni, preferováni, je dána jasná souvislost mezi odměnou a dobře odvedenou prací ve třídě
 - g) bezpečnost – nepřítomnost rizikových faktorů
 - h) prostředí – příjemné, komfortní, čisté
- (Čapek, 2010, s. 14 – 15)

Pedagog by se tedy během své výuky měl zaměřit na ty aspekty, kterými může klima ve třídě přímo ovlivnit. Jsou to zejména (Čapek, 2010, s. 15) :

- a) hodnocení ve školní třídě
- b) komunikace ve třídě
- c) vyučovací techniky a vzdělávací aktivity
- d) vztahy mezi jedinci ve třídě
- e) prostředí třídy
- f) účast žáků na společných aktivitách
- g) kontrola nad kázní žáků

3.2.2 Školní třída jako místo možného neúspěchu

V začátcích školních docházky není třída diferenciovaná, neexistuje hierarchie členů. Postupně se jedinci seznamují, vyvíjejí se jejich vztahy. Přibližně do 3. ročníku je pro tyto jedince nejdůležitější a nejvlivnější osobou učitel (Ženatová, 2018, s. 21).

Učitel je v tomto období nositelem platného a pravdivého názoru, na úplném počátku školní docházky jsou děti k pedagogovi vázány emocionálně – nahrazuje jim přítomnost rodičů. Velkým rizikem je „nálepkování“ (labeling) ze strany učitele. Děti často nepřijímají toho, koho učitel považuje za problematického (Ženatová, 2018, s. 21).

Nejvyšším výkonem disponují třídy autokraticky řízené – tato výkonnost však nenávratně mizí, pokud učitel fyzicky třídu opustí. Demokraticky řízená třída podává běžné výkony, jedinci však dokončují zadaný úkol i tehdy, pokud pedagog není ve třídě přítomen. Nejnižší výkony jsou prokázány ve třídách řízených liberálně (Lašek, 2007, s. 12 – 13).

Žáci mají lepší vztahy ve třídách, kde se mohou podílet na řízení. Tito žáci mají celkově lepší postoj ke škole, třídě jako takové a výuce. Mezi žáky jsou častější interpersonální kontakty (Lašek, 2007, s. 13).

Mnoho jedinců poukazuje na neuspokojivý školní život. Žáci zejména řeší to, že vzdělávání neodpovídá potřebám mladých lidí – „škola velmi málo počítá se životními zkušenostmi žáků a upřednostňuje intelektuální disciplíny“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 22).

Dalším důvodem je častá selekce, které mohou být během školních let vystavováni. Mnoho žáků a zákonných zástupců je posedlých známkami, obávají se případného školního neúspěchu a velice brzy řeší výběr dalšího studia. Velká spousta dětí se cítí být frustrována a v pasti (Auger, Boucharlat, 2005, s. 23).

Mnoho mladých lidí také upozorňuje na vytváření negativního sebeobrazu a s tím související syndrom školního neúspěchu. „*Největším projevem pohrdání je pro žáky ve skutečnosti nezájem učitele*“. Někteří vyučující vyvíjí na žáky velký tlak tím, že jim předhazují jejich školní neúspěchy. Tito mladí jedinci si o sobě mohou vytvořit vysoce negativní představy, které spolu s pocitem viny mohou způsobit to, že žák začne připisovat veškerou zodpovědnost za neúspěch sám sobě (Auger, Boucharlat, 2005, s. 24).

„*Žák, který je ve škole neúspěšný, je ten, který si myslí: Nikdy to nedokážu*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 24)

Syndrom školní neúspěchu charakterizují tři složky – opakující se zážitek neúspěchu, dlouhá doba trvání a přijetí určitého vzorce chování vedoucí právě k neúspěchu. Jedinec chce uspět, ale má strach z toho, že se to nepodaří a že selže. Žák nemá žádné soukromé plány a žije dlouhou dobu bez osobních a profesních ambicí (Auger, Boucharlat, 2005, s. 24 – 25).

3.3 Role a pozice žáka ve školní třídě

Odebrání dítěte z vlastní rodiny může pro dítě představovat vysoce traumatizující prožitek. V období adaptace na nové prostředí bychom měli počítat s možnými nezvyklými projevy chování. Děti často projevují nedůvěru v dospělé, vrstevníky, svět jako takový a především v samy sebe (Ženatová, 2018, s. 59).

Jedinci, kteří nezažívají pocit sounáležitosti, se mohou uchýlovat k různým formám nevhodného, až nežádoucího chování, které nemusí být uvědomované. Často upoutávají pozornost, chovají se vzdorovitě a opozičně. Mohou působit neklidně, hyperaktivně, či na druhou stranu bojácně, úzkostně, staženě. Děti mohou málo rozumět požadavkům okolí (mnohdy proto, že rodiče předtím žádné požadavky neměli), neví, co je vhodné a nevhodné chování. Existují jedinci, kteří se chtějí zavděčit za každou cenu, proto se nechávají strhnout nevhodným chováním jednoho ze silnějších jedinců ve třídě (Ženatová, 2018, s. 59).

Pozice žáka ve třídě je závislá na jeho produktivitě učební činnosti a na učitelově hodnocení. Pozice žáka ve třídě (jeho akceptace, či neakceptace) vstupuje do hry jako jedna z podmínek úspěšnosti a výkonnosti žáka.

Dítě, které vnímá školní třídu jako „my“ má úplně odlišné předpoklady k dobrému školnímu výkonu oproti jedinci, který vnímá školní třídu jako „oni“ (Řezáč, 1998, s. 206 – 207).

3.4 Předsudky a stereotypy u pedagogů

Předsudky nalezneme ve vztahu k jednotlivým rasám, etnikům, národům a národnostem, ale rovněž k lidem s určitým handicapem, homosexuálům, seniorům, jedincům s duševní poruchou, či s určitým druhem náboženství. Předsudky se mohou rovněž objevovat k rozličným profesním, ekonomickým a sociálním skupinám (Ženatová, 2018, s. 85).

Hnilica, 2010, s. 100 definuje předsudek jako zvláštní třídu postoje⁹. Jedná se o negativní postoj k sociální kategorii a je pokládán za příčinu diskriminace.

Předsudky a stereotypy jsou hodnotícími postoji, které jsou propojeny s emocemi a bývají často iracionální. Někteří autoři považují předsudky a stereotypy za totéž (Ženatová, 2018, s. 85).

Pokud na člověka pohlížíme s předsudkem, přisuzujeme mu negativní vlastnosti z toho důvodu, že patří do nějaké skupiny, tzn. má stejné vlastnosti jako daná skupina (Ženatová, 2018, s. 87).

Předsudky se vytvářejí od dětství vlivem společnosti a v souvislosti s rodinnou výchovou. Velmi důležitý je také vliv masmédií a sociálních sítí (Ženatová, 2018, s. 87).

„Stereotypizace svět zjednodušuje, zobecňuje, může sloužit pro určitou, jednoduchou orientaci v tomto světě. „Zaškatulkování“ je pohodlné, rychlé a nemusíme nijak zvlášť přemýšlet“ (Ženatová, 2018, s. 86).

Člověk, který disponuje schopností empatie, která tvoří základní složku emoční inteligence, bude méně závislý na stereotypch. Čím méně informací o určitém jedinci, skupině máme, tím pravděpodobněji budeme stereotypně vnímat.

⁹ Postoj – tendence nebo predispozice individua k oceňování určitého objektu, nebo symbolu tohoto objektu určitým způsobem (Katz, Scotland).

Důležitá je podpora empatie u dětí. Měli bychom je učit naslouchat, dotazovat se na názory druhých lidí a pokusit se tyto lidi pochopit. Neméně důležité je také vnímání a vyjadřování emocí (Ženatová, 2018, s. 86).

3.5 Autoregulace jako důležitá schopnost pro fungování na ZŠ

Autoregulace je vnitřně řízená schopnost, která umožňuje regulovat emoce, chování a pozornost v reakci na požadavky okolí jedince. Tato schopnost vzniká v dětství a dospělosti (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 31).

Mnohými autory je termín autoregulace nahrazován termínem sebekontrola. Autoregulace souvisí s adaptací člověka na sociální prostředí, vztahuje se na všechny aspekty adaptace – jako je chování, pozornost a emoce, myšlení. Dostatečná autoregulace umožňuje člověku snášet frustraci spojenou s tvrdou prací a dosáhnout cíle navzdory překážkám. Člověk, který reguluje své chování je ochoten se vzdát svých osobních potřeb a přání, které by mohly být v rozporu se zájmy skupiny. Míra autoregulace souvisí s vůlí, čím vyšší je vůle, tím vyšší je míra autoregulace (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 32 – 33).

Pozitivní emocionalita a rozvinutá autoregulace přispívají k adaptaci dítěte na sociální prostředí, v opačném případě nízká úroveň autoregulace s sebou přináší problémy s adaptací dítěte na školní prostředí. Pedagogové přisuzují důvody školního neúspěchu právě nízké míře autoregulace, někdy je nazývají jako problémy autoregulační, které souvisí s nízkou pozorností jedinců, schopností řídit se pokyny pedagoga, motivací a vztahem se spolužáky. Pokud autoregulace u mladých jedinců selže, důsledky se projevují v negativním chování a jednání – alkoholismus, kriminalita, užívání drog apod. (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 46 – 47).

Na rozvoj autoregulace mají vliv vnější a vnitřní faktory. Vnější faktory, které jsou zastoupeny rodiči, kamarády, vrstevníky, vychovateli atd. jsou naprosto odlišné, pokud srovnáme vývoj v institucionálním a běžném prostředí. Dítě má v rodinném prostředí k dispozici vzorce a modely svých rodičů, děti v institucionální péči jsou odkázány na vlastní zkušenost, či zkušenost vrstevníků (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 57).

Vnitřní autoregulace spočívá v tom, že má jedinec chuť a potřebu sám se sebou něco udělat, něčeho dosáhnout. V případě vyrůstání v institucionální péči

může dojít k útlumu této složky – jedinci mohou ztratit chuť do života a postrádat jeho smysl (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 57).

V rozvoji autoregulace je velice důležitá citlivost rodiče, či pedagoga v míře podpory, kterou dítěti poskytuje (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 68).

3. 6 Shrnutí třetí kapitoly

Třetí kapitola je uvedena základní charakteristikou školy jako instituce. Volně na tento úvod navazuje text zaměřený na školní třídu. Zabývám se zde tématy, jako jsou sociální klima školní třídy, role a pozice žáka v třídním kolektivu a také možnostmi pohledu na školní třídu jako takovou.

Tuto kapitolu uzavírá nástin problematiky zabývající se předsudky a stereotypy u pedagogů. V závěru je rovněž předestřeno téma autoregulace, jako důležité schopnosti žáka sloužící ke správnému fungování na základní škole.

B PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bylo provést polostrukturované rozhovory s dětmi z II. stupně základní školy, které žijí v dětském domově. Všechny rozhovory byly prováděny se souhlasem respondentů a jejich zákonných zástupců v prostředí, které dobře znají – ve škole.

Během rozhovoru byly všechny děti uvolněné, nejevily známky nervozity a ochotně odpovídaly na položené otázky. Dle mého názoru to bylo způsobeno i tím, že všechny oslovené děti důvěrně znám a ony znají mě – na této škole působím jako pedagog.

Všechny rozhovory byly nahrávány a následně přepisovány. Diplomová práce jako taková je navíc obohacena o slohové práce žáků s tématem Co pro mě znamená dětský domov. Tyto slohové práce jsou součástí příloh a nemají vliv na výzkum jako takový. Výsledky této práce budou použity jako zdroj pro zlepšení práce s dětmi z dětských domovů a rovněž poslouží k uvědomění si, jak tyto děti vnímají samy sebe v rámci školní třídy a s jakými problémy se potýkají.

1 Obecný cíl práce

Obecným cílem této práce je popsat problematiku ústavní a rodinné péče na území ČR se zaměřením na dětské domovy, specifikovat a přiblížit postavení dětí z dětských domovů na základní škole.

1.1 Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zaměřit se na postavení dětí z dětských domovů v běžné třídě základní školy a problematiku začleňování těchto žáků do třídního kolektivu.

1.2 Dílčí cíle výzkumného šetření

- I. zjistit, jaké panují vztahy mezi dětmi z dětského domova a ostatními spolužáky
- II. zaměřit se na začleňování těchto dětí do běžné třídy základní školy
- III. získat obraz tohoto, jak jedinci vnímají sami sebe v rámci školní třídy

IV. nastínit úlohu třídního učitele a jiných dospělých v procesu začleňování se do třídního kolektivu

2 Metody výzkumu a jeho etapy

2.1 Kvalitativní výzkum

Pro svou práci jsem si zvolila kvalitativní výzkum spočívající v polostrukturovaných rozhovorech.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat kompletní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů s metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 17).

Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a dokumentů. Tito výzkumníci tedy pracují se slovy a textem. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní¹⁰, teprve po nasbírání dostatečného množství informací začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v získaných datech vyskytují. Hypotézy a teorie, které vzniknou na základě tohoto výzkumu, není možné zobecňovat, protože platí pouze pro vzorek, na kterém byla data získána (Švaříček, Šed'ová a kol, 2007, s. 15 – 25).

2.2 Rozhovor jako metoda pro získání kvalitativních dat

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Většinou se pro něj používá označení hloubkový rozhovor, který spočívá v dotazování jednoho respondenta zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.

Existují dva hlavní typy hloubkového rozhovoru – polostrukturovaný a nestrukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného

¹⁰ Indukce- úsudek směřující od jednotlivého k obecnému

seznamu témat a otázek, nestrukturovaný může být založen pouze na jedné připravené otázce (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 159 – 160).

Jsem si vědoma toho, že i polostrukturovaný rozhovor má své limity. Dle mého názoru je však tato metodika pro zjištění našeho zájmu dostačující.

2.3 Etapy výzkumné práce

Má výzkumná práce měla tyto etapy:

1. stanovení cílů výzkumu
2. příprava metodologie – postup
3. formulace výzkumných otázek
4. použití kvalitativní metody
5. sběr dat v terénu – škola
6. analýza a interpretace jednotlivých dat
7. formulace výsledků

3 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkumný vzorek jsem si vybrala děti, které navštěvují běžnou ZŠ a žijí v dětském domově. Děti osobně znám, protože na škole působím jako pedagog. Výzkum se dohromady týkal sedmi dětí – z toho 5 dívek a 2 chlapci. Všechny tyto děti navštěvují II. stupeň ZŠ, tzn. 5. až 9. ročník.

Pro naši další práci a analýzu rozhovorů označím jednotlivé respondenty číslicemi, které byly uděleny na základě pořadí jednotlivých dětí. Jako doplnění uvádím i ročník, který daný jedinec navštěvuje.

Kód respondenta	Třída
R1 Tereza	8. ročník
R2 Natálie	6. ročník
R3 Laura	5. ročník
R4 Filip	5. ročník
R5 Aneta	7. ročník
R6 Marie	7. ročník
R7 Jaroslav	9. ročník

3.1 Subjektivní pohled z pozice učitele na vybraný vzorek

Níže se pokusím charakterizovat vybrané jedince na základě mých osobních zkušeností s těmito žáky.

Tereza

Terezu znám již pátým rokem. Nejsou mi známy důvody umístění do dětského domova, ani její současná rodinná situace. Víím to, že Tereza má dvojče, které vyrůstá v běžné rodině, zda je to rodina biologická, či pěstounská není známo. Tereza je pozitivní člověk, záleží jí na úspěchu. Na druhou stranu je pohodlná a

i když by mohla dokázat spoustu věcí, na většinu z nich rezignuje. V kolektivu je oblíbená, má v něm své místo. Pokud se jí někdo neprávem nějakým způsobem dotkne, či na ni útočí, dokáže tomu čelit a problém vyřešit. V domově je ráda, váží si toho, že v něm může být.

Natálie

Natálii znám již šestým rokem. Důvody umístění do dětského domova mi nejsou známy. Natálie je bystrý žák, její prospěch je velice dobrý. Ve škole je snaživá, chce mít dobré známky. Během víkendů a prázdnin jezdí domů ke své biologické matce, u které se jí líbí. Se spolužáky nyní vychází vcelku dobře. Během její docházky jsme několikrát řešili útoky ze stran spolužáků směrem k Natálii. Jednalo se zejména o slovní napadání a předsouvání toho, že vyrůstá v dětském domově. Nyní žádné problémy nezaznamenáváme.

Laura

Lauru znám teprve druhým rokem, jsem její třídní učitelka. Laura je milá, pozitivní dívka s ďáblem v těle. Během hodin vyrušuje, z většiny předmětů je hodnocena dostatečnou, její příprava do školy je slabá. Mezi spolužáky není moc oblíbená – půjčovala si od nich peníze, které pak nevracela. Laura vystřídala spolu se svou sestrou několik ústavních zařízení. Víím jen to, že její matka má část sourozenců doma a část je umístěna v zařízeních ústavní výchovy. Pokud se bavíme o tom, kdo je pro ni důležitý – jsou to zejména tety v dětském domově, o rodině se nezmiňuje.

Filip

Filip je u nás ve škole již druhým rokem. Baví ho fotbal a všechny ostatní sporty. Filip je aktivní dítě. Během hodin vyrušuje, jeho příprava je nedbalá. Probírané učivo zvládá s velkými obtížemi. Filip rovněž trpí koktavostí. Filip byl v dětském domově z toho důvodu, že jeho matka byla ve vězení. Důvody jsou neznámé. Zhruba před dvěma měsíci si Filipa vzala z domova babička do domácí péče. Filip se nyní stýká i s matkou, která je na svobodě. Příprava do školy a výsledky jsou stejné, jako když byl v domově, ale cítím, že je šťastnější.

Do domova jezdí dvakrát týdně na návštěvy.

Aneta

Anetu znám přes tři roky. Je to člověk, který se obtížně motivuje. Nezáleží jí na úspěšnosti. Během hodin je pasivní. Aneta má za sebou bolestnou minulost. Společně s jejím bratrem našli oběšeného otce na půdě domu. Jejich matka bere drogy a je ve vězení. Aneta již několikrát odmítla pěstounskou péči, v domově chce zůstat co nejdéle. Jejího sourozence si vzala do péče teta, která rovněž Anetě nabízela možnost domova. Aneta však tetu odmítla s tím, že si přeje, aby se co nejlépe postarala o jejího bratra a nebrala ohledy na ní. Aneta ví, že teta nemá dost finančních prostředků a že pokud by se měla starat o dvě děti, těžko by to zvládala. Když byla Aneta v domově se svým bratrem, vzorově se o něj starala – učila ho, psala s ním úkoly, informovala se na něj ve škole.

Ve třídě funguje jako „lídr“. Spolužáci ji následují, v kolektivu je oblíbená.

Marie

Marii znám již druhým rokem. Rovněž jako Anetě jí nezáleží na výsledcích, během hodin je pasivní, často vyrušuje. Marie je sestra Laury. Marie se stýká s různými typy „podivínů“, kouří za školou, chodí pozdě. Lauru bere s sebou, Laura tak má ne úplně nejlepší vzor. Ve třídě je oblíbená, vybuodovala si svou pozici. Ačkoliv je Marie romského původu, nikdy jsem nezaznamenala narážky směřující k její osobě. O své rodině nemluví, důvody umístění do dětského domova mi nejsou známy.

Jaroslav

Jaroslav chodí k nám do školy již devět let, ale letos poprvé jsme ho učila. Jaroslav je celkem bystrý žák, avšak se moc nesnaží. Během hodin je pasivní, často se snaží povídat se sousedem, o výuku nemá zájem. Jaroslav je velice výbušný, rychle se dostane do afektu. Jakmile je v afektu, nemá smysl s ním nic řešit. Po vyhocené situaci se do několika minut uklidní a je schopen se k jádru problému vrátit. Jaroslav byl již několikrát ve výchovném ústavu kvůli jeho nezvladatelné agresi. Důvod, proč je v dětském domově mi není znám. O své biologické rodině nemluví.

4 Zpracování dat výzkumu

Data byla získávána prostřednictvím rozhovorů s žáky II. stupně základní školy. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepisovány.

V přepisu jsem se následně zaměřila na odpovědi, které jsou pro mou práci klíčové. Odpovědi jednotlivých respondentů jsou autentické a zachované v původní podobě (nespisovný jazyk, hovorové výrazy).

Během analýzy získaných dat jsem použila metodu kódování. Kódování představuje operace, pomocí kterých jsou údaje rozebrány a složeny novým, jiným způsobem. Text je jako sekvence rozbit na menší jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a těmito nově pojmenovanými (označenými) částmi textu výzkumník dále pracuje (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 211).

5 Otázky použité pro výzkum

Otázky byly položeny tak, aby se naplnil hlavní cíl a dílčí cíle našeho výzkumu. V úvodu byla položena otázka motivační, tzn., že jsem se snažila navázat kontakt s respondentem, motivovat ho a ujistit o anonymitě našeho rozhovoru.

Celkem respondenti odpovídali na 13 hlavních otázek. Jsem si vědoma toho, že množství otázek je velké, nicméně jsem nedokázala otázky zredukovat tak, aby pokryly všechny odpovědi, které jsem potřebovala výzkumem získat. Většina otázek se vzájemně prolíná.

Před samotnými otázkami: poděkování za rozhovor, ujištění o anonymitě

- 1. Mohl-a bys mi prosím říci něco o sobě? Kolik ti je let? Do jaké třídy chodíš? Co rád-a děláš? Jaká-ý jsi? (motivační otázka)**
- 2. Pamatuješ si na své první dny ve škole? Co pro tebe bylo nejtěžší?**
- 3. Bylo pro tebe obtížné spřátelit se s ostatními spolužáky? Jak se k tobě chovali?**
- 4. Kdo ti v začátcích nejvíce pomohl? (ze spolužáků a dospělých)**
- 5. Vyskytl se někdo, kdo ti záměrně škodil? Existuje někdo, kdo ti škodí i nyní?**
- 6. Máš ve škole nějakého kamaráda, kterému věříš?**
- 7. Existuje někdo takový mezi „dospěláky“?**
- 8. Cítíš se být ve škole úspěšný-á? Proč ano, proč ne?**
- 9. Myslíš si, že jsi oblíbený-á?**
- 10. Pamatuješ si nějaký nejlepší, či nejhorší zážitek během tvé školní docházky?**
- 11. Posmíval se ti někdy někdo, že vyrůstáš v dětském domově? Pokud k tomu došlo, zastal se tě někdo z kolektivu?**
- 12. Myslíš si, že máš nevýhody vůči jiným dětem?**
- 13. Je ještě něco, co bys chtěl-a dodat, o čem jsme se nebavili? (dodatková otázka)**

Po rozhovoru následovalo poděkování, rozloučení se. Během rozhovoru s jednotlivými dětmi byla záměrně použita nespisovná čeština, a to z toho důvodu, aby otázky nepůsobily uměle a aby se dotazování více otevřeli.

6 Výsledky výzkumu a analýza jednotlivých výroků

V této části budu analyzovat jednotlivé odpovědi na položené otázky. Analýza započne **otázkou č. 2**, které je již zaměřena na zkoumanou problematiku.

Otázka č. 2: Pamatuješ si na své první dny ve škole? Co bylo pro tebe nejtěžší?

R1: „Poznat žáky, bavit se s nima, učitelů jsem se taky trošku bála.“

R2: „Seznámit se spolužákama.“

R3: „Hrozně jsem se styděla před těma žákama.“

R4: „Bylo těžký se skamarádit se ostatníma.“

R5: „Začlenit se do třídy.“

R6: „Jít do třídy.“

R7: „Nepamatuji se.“

Shrnutí:

Všichni oslovení se shodli na tom, že pro ně bylo nejtěžší skamarádit se s ostatními spolužáky, vstoupit do třídy jako takové. Pozoruhodné je, že ani jeden z dotazovaných neměl problém, či nezmínil obtížnost učiva a pouze jeden respondent projevil prvotní strach z učitelů.

Otázka č. 3: Bylo pro tebe obtížné spřátelit se s ostatními spolužáky? Jak se k tobě chovali?

R1: „Nebylo, šlo to hladce.“

R2: „Docela dobře, holky se ke mně chovaly docela dobře. Postupem času mi ukazovali, jaký jsou i dál, že nemaj pouze světlou stránku, ale i tu tmavou stránku.“

R3: „Ze začátku to šlo rychle, pak jsem je ztrácela a už jsem se s nima tolik nebavila.“

R4: „Šlo to dobře. Můj první kamarád byl David a potom byl Tadeáš, a potom už byl Honza a Honza. David se choval dobře.“

R5: „Ze začátku to šlo dobře.“

R6: „Chovali se hrozně. Ze začátku se mi prostě smáli, protože sem černá.“

R7: „Ne. Chovali se v pohodě.“

Shrnutí:

Většina respondentů, kromě R6 uvádí, že pro ně nebylo obtížné se skamarádit s ostatními spolužáky a také, že se k nim spolužáci chovali hezky. Zajímavé je, že počáteční „vzorné“ chování ostatních spolužáků se postupem času u třech respondentů (R2, R3 a R5) změnilo. Šestý respondent uvedl, že se k němu spolužáci chovali hned po příchodu do třídy hrozně díky barvě jeho pleti.

Všechny ostatní děti dostaly „šanci“ začlenit se do třídního kolektivu. Respondent č. 6 tuto šanci ani nedostal a důvod je alarmující: barva pleti. Na tomto případě lze pozorovat, jak fungují předsudky v rámci školní třídy a jak ovlivňuje etnická příslušnost proces začleňování do třídního kolektivu.

Otázka č. 4: Kdo ti v začátcích nejvíce pomohl? (ze spolužáků a dospělých)

R1: „No tak nejdřív to byli spolužáci, a pak to byla paní třídní učitelka“.

R2: „Terka, ta mě měla na starosti, Agátka, a Honza s Kubou, také pan učitel třídní.“

R3: „No hodně ste mi pomohli Vy se seznámit s dětma a paní asistentka.“

R4: „Nejvíce mi pomohl David, že mi třeba řekl, kdy píšeme test. Pomohla mi také jedna paní učitelka, ale nevím, jak se jmenuje.“

R5: „Asi Míša (kamarádka) a paní učitelka třídní.“

R6: „Ze začátku mi hodně pomáhaly Any s Sába. Jindřiška, paní učitelka, se to snažila vyřešit, ale moc se jí to nepovedlo.“ (odpověď se rovněž vztahuje k otázce č. 3.“

R7: „Byl to spolužák ze třídy. „

Shrnutí:

Z uvedených odpovědí vyplývá, že každé z dětí ze začátku mělo oporu alespoň od někoho ze svých spolužáků a rovněž ze stran dospělých. Z dospělých byli jmenováni učitelé, třídní učitelé a asistent pedagoga. Dle mého názoru je velice důležité, že se děti na dospělé osoby v případě problému obrací a nenechávají si jej pro sebe. Rovněž je velice důležitý fakt, že ve třídě, či škole děti najdou alespoň jednu, dvě spřízněné duše, které jim pomáhají v těžkých začátcích.

Otázka č. 5: Vyskytl se někdo, kdo ti záměrně škodil? Existuje někdo, kdo ti škodí i nyní?

R1: „Dřív ne. Teď tady pár takových žáků ve třídě je, spíš kluci. Nejdřív mi začnou narážet do toho, že jsem z dětského doma a že nemám rodiče.“

R2: „No tak ti spolužáci, který dřív škodili už tady nejsou, ale když přišli ty nový, byli taky takový, jako třeba Martin a tak. Mí současný spolužáci mi třeba začnou nadávat a tak, kvůli tomu, že jsem z děčáku. Jsou to většinou kluci.“

R3: „Dřív ani ne. Teď je to Filip, třeba mi odhazuje věci z lavice a prostě mě ztrapňuje před kamarádkama.“

R4: „Laura. Byla nepříjemná. Znali jsme se už v dětském domově. V dětském domově taková nebyla, až ve škole.“

R5: „Škodil, byl to žák. Chodil se mnou do třídy, teď už tu není. Smál se mi, vymýšlel mi nemoci. Tvrdil, že střídám kluky jako ponožky. Většina se k němu přidala.“

R6: „Jako hodně celkem Lea. Já jsem tam přišla poprvý a sedla jsem si s Any, no a prostě od té doby si na mě zasedla, že jí přebírám její nejlepší kamarádku a prostě se mi začala smát. Trvalo to do té doby, než odešla. Teď nikdo takový není.“

R7: „Nebyl.“

Shrnutí:

Respondenti R1 A R3 se shodují na tom, že jim při nástupu do školy nikdo neškodil, ale spolužáci jim škodí nyní, a to zejména provokacemi v podobě nemístných narážek. Ostatní dotazovaní uvedli, že se našli spolužáci, kteří jim záměrně škodili (pomlouvali je, vymýšleli nepravdy a navázeli se do skutečnosti, že dotazovaní žijí v dětském domově). U některých jedinců tato situace stále přetrvává, což mě osobně velice překvapilo. Typy těchto problémů se většinou řeší na začátku školního roku, kdy se děti spolu seznamují (nově příchozí), či se vzájemně potkávají po prázdninách a ne na konci školního roku.

Otázka č. 6: Más ve škole nějakého kamaráda, kterému věříš?

R1: „Mám a je jich víc. Jsou to lidi ve třídě.“

R2: „Aničce, Marušce, Terce a Any.“

R3: „No tak můžu se třeba spolehnout na Natku ze 6. třídy a na Verču ze 6. třídy a mojí ségru.“

R4: „Na Davida a na Tadeáše a na Ondru D. z vyššího ročníku.“

R5: „Jo mám. Jsou dva.“

R6: „Jo. Jsou to tři lidi.“

R7: „Jo, asi tři.“

Shrnutí:

Všichni oslovení mají ve škole více než jednoho kamaráda, či kamarádku, kterým věří. U některých respondentů jsou to pouze děti ze třídy (R1), u jiných jsou to spolužáci i z vyšších ročníků. Kamarádské vazby nevznikají pouze mezi dětmi z dětských domovů, ale i ve vztahu k jiným spolužákům. Dívky mají nejlepší přátele právě mezi dívkami, chlapci zase v rámci svých chlapeckých skupin.

Otázka č. 7: Existuje někdo takový mezi „dospěláky“?

R1: „Asi Vy a paní učitelka třídní.“

R2: „Já si myslím, že paní ředitelka.“

R3: „No určitě bych si vybrala Vás, paní asistentku a paní Pštrosovou.“

R4: „Třeba na naší třídní učitelku.“

R5: „Ne.“

R6: „Jakože na Vás nejčastěji.“

R7: „Jo, tři myslím.“

Shrnutí:

Z uvedených informací vyplývá, že většina dotazovaných dětí se může spolehnout na dospělé osoby ve škole, kterou navštěvují, což podle mého názoru může přispět k „hladšímu“ procesu začleňování a k lepšímu fungování jedinců na této škole.

Během této otázky mne zarazilo to, když žáci zmiňovali mně osobně, nevěděla jsem, co v daný okamžik odpovědět. Na druhou stranu mne jejich odpověď potěšila. Myslím si, že je to jeden z důvodů, proč se mnou byli ochotni rozhovory absolvovat.

Otázka č. 8: Cítíš se být ve škole úspěšný-á? Proč ano, proč ne?

R1: „Asi ne, protože nevládám to učivo - vybrané předměty.“

R2: „Třeba v učení jenom v některých předmětech, jde mi matika, teď mi začala jít i angličtina a někdy mi jde i fyzika, ale v chování úspěšná nejsem.“

R3: „No, jakoby moc ne, ale snažím se. Jak mám blbý známky ve škole, tak se to snažíme v domově vylepšit, ale moc mi to nejde.“

R4: „No, moc ne, protože pořád vyrušuju.“

R5: „Trošku, spíš ne.“

R6: „Tak to nevím, nedokážu posoudit.“

R7: „Ne, jsem línej.“

Shrnutí:

Většina jedinců se necítí být ve škole úspěšná, protože nevládají učivo, či se nevhodně chovají. Myslím si, že nezastupitelnou roli během vzdělávacího procesu hraje motivace, která často dětem z dětského domova chybí. Někteří z dotazovaných neznají, nemají, či se nestýkají se svou biologickou rodinou. Nemají nikoho, kdo by je za známky, či chování patřičným způsobem ocenil. Ocenění od vychovatelů vnímají jako „tuctové“.

Otázka č. 9. Myslíš si, že jsi oblíbený-á?

R1: „Jo, já si myslím, že jo. Nikdo se mnou tady nemá problémy.“

R2: „No, záleží třeba jak u koho.“

R3: „No, ani ne, oni tam mají svoje party a chtějí se bavit mezi sebou a ostatní moc neberou.“

R4: „Jo, pořád se mi smějou o hodinu, co dělám.“

R5: „Jo, že každé se snaží přesvědčit učitele, když dostanu špatnou známku, že nesmím propadnout.“

R6: „Asi jo, protože jsem drzá na pana učitele Petra a to se jim líbí, protože se ho ze začátku báli a já se ho nebála.“

R7: „Asi jo, jsem zábavnej.“

Shrnutí:

Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že pouze jeden respondent (R3) se cítí být neoblíbený a nezapadá do školního kolektivu. Respondent číslo dvě zmínil, že se cítí být oblíbený pouze u vybraných členů. Ostatní jedinci se ve třídách cítí být oblíbenými.

Zajímavé jsou odpovědi u jedinců R4 a R6. R4 uvádí, že se spolužáci smějí tomu, co o hodinu dělá. Na základě tohoto faktu vnímá sám sebe jako oblíbeného. Jelikož v této třídě učím, mohu situaci posoudit i z jiného hlediska. Spolužákům respondentovo chování vadí a smějí se mu, protože ho považují za „hlupáka“ a ne proto, že by je svým chováním bavit. V tomto případě tedy vidíme naprosto odlišné vnímání stejné skutečnosti a odlišný pohled na to, co znamená oblíbenost jako taková.

Dotazovaný R6 uvedl, že je oblíbený zejména díky svému drzému chování k jednomu z učitelů, což ostatním spolužákům imponuje, protože pedagoga nemají rádi. Zda je žák oblíbený, či nikoliv vždy závisí na konkrétní třídě. Existují třídy, kde je nevhodné chování k učitelům považováno za něco nepřipustného a žáci, kteří se takto chovají, jsou z kolektivu vylučováni. Rovněž existují třídy, kde je tomu přesně naopak.

Otázka č. 10: Pamatuješ si nějaký nejlepší, či nejhorší zážitek během tvé školní docházky?

R1: „No tak ten nejlepší zážitek jsou školní výlety, tam si vždycky užijeme srandu a nejhorší, tak to asi ne.“

R2: „Tak jako nejhorší to, jak mi začali oni nadávat.“

R3: „Nevím.“

R4: „Nejlepší bylo, že mě David naučil parkour a od té doby mě to baví a nejhorší nevím.“

R5: „Nejlepšího ne a nejhoršího byla šikana v 5. třídě. Paní učitelka třídni se snažila vymýšlet nějaký hry, u kterých jsem s nima musela být v blízkosti. Trvalo to asi rok.“

R6: „Hodně věcí. Kačce jsem nalepila na židli lepidlo a ona si do toho sedla. Celá třída se začala smát, no a pak jsem jí nabídla, že ji umeju šaty a udělala jsem ji tam ještě větší mokrej flek. Nejhorší to, že když jsme pomlouvali Kačku s Leou, tak jsme za to málem měli dvojku z chování.“

R7: „Asi ne.“

Shrnutí:

R1 zmiňuje, že za nejlepší považuje školní výlety, na kterých si děti užijí spoustu zábavy. R3 zase vzpomíná na to, jak ho spolužák naučil parkour¹¹, což považuje za jeho nejlepší zážitek. Mezi své nejhorší zážitky děti řadí šikany z řad spolužáků.

Paradoxní jsou odpovědi od respondentů R5 a R6. Respondent R5 zmiňuje, že byl v 5. ročníku šikanován a tento fakt prezentuje jako nejhorší zážitek, naproti tomu dotazovaný R6 zmiňuje, že za nejlepší zážitek považuje to, když potřel židli lepidlem, na kterou si sedla jeho spolužačka a tuto spolužačku během školního roku pomlouval ještě s jiným spolužákem. Obě dotazované dívky (R5 a R6) chodí nyní do stejného ročníku a dobře se znají již z předešlých let. Rozdíl mezi nimi je v tom, že dotazovaná R5 byla obětí šikany, namísto toho R6 (dle výpovědi) byla spolu s jinými spolužáky jejím iniciátorem.

Otázka č. 11: Posmíval se ti někdy někdo, že vyrůstáš v dětském domově? Pokud k tomu došlo, zastal se tě někdo z kolektivu?

R1: „Pár kluků ve třídě, a i ostatní. Určitě se mě zastávají kamarádi, kamarádky a také učitelé.“

R2: „Pouze kluci ve třídě. Zastali se mě ty, co jsou se mnou už od 4. třídy – Anička a Honza.“

¹¹ Parkour – parkour je tréninková metoda, při které parkourista překonává překážky v přirozeném prostředí (www.parkour.cz).

R3: „Ve třídě ne. Hodně se mi posmívali, jak jsem byla v Klokánku¹². Spíš se mi posmívali kluci. V Klokánku se mě zastávaly nejlepší kamarádky a tety.“

R4: „Smál. Byl to ze sedmičky Ondra, ten druhý. David se mě zastal a prej se nemá nikomu posmívat.“

R5: „Jo smáli. Byli to i lidi z jiných ročníků. Zastala se mě kamarádka ze třídy.“

R6: „Tak to nevím, já to nějak nevnímala.“

R7: „Ne.“

Shrnutí:

Z uvedených výpovědí vyplývá, že téměř všem dotazovaným se ostatní děti posmívaly kvůli tomu, že vyrůstají v dětském domově – ať to byli spolužáci, či děti z jiných tříd. Na druhou stranu je důležité, že tito jedinci vždy našli zastání – ve svých spolužácích a dospělých osobách.

Otázka č. 12: Myslíš si, že máš nevýhody vůči jiným dětem?

R1: „Asi ne.“

R2: „Určitě asi jo. Určitě ostatní maj věci, na který si ukážou.“

R3: „To ne. Já si myslím, že je to stejný, protože každéj má svoje vychovatele a je to tam stejný jako v rodině.“

R4: „Ne.“

R5: „Ne.“

R6: „Jenom to, že dostáváme míň peněz.“

R7: „Ne.“

Shrnutí:

Většina dotazovaných si není vědoma žádných nevýhod ve srovnání s jinými dětmi. Pouze R2 a R6 ano, kdy R2 tvrdí, že ostatní mohou mít věci, na které si ukážou a R6 spatřuje nevýhodu v tom, že svěřenci dětského domova dostávají méně peněz.

¹² Klokánek je projekt Fondu ohrožených dětí, jehož cílem je nabídnout dětem namísto ústavní výchovy přechodnou rodinnou péči na dobu, dokud se nemohou vrátit zpět do své rodiny (www.fod.cz).

Otázka č. 13: Je ještě něco, co bys chtěl-a dodat, o čem jsme se nebavili? (dodatková otázka)

R1: „Mě už nic nenapadá.“

R2: „Já si myslím, že to můžeme uzavřít.“

R3: „Ani ne.“

R4: „No, třeba že babička si mě vzala z dětskýho domova do péče a tam se mi líbí víc než v tom dětském domově, proto tam aspoň vidím rodinu. Já tam jezdím (do domova) každý úterý a každéj pátek na návštěvy.“

R5: „Ne, už ne.“

R6: „Ne.“

R7: „Nic mě nenapadá.“

Shrnutí:

Téměř všichni dotazovaní souhlasili s ukončením rozhovoru bez přidání dalších informací s výjimkou respondenta R4. Ten uvedl, že si jej z dětského domova vzala jeho babička do péče a je za to velice vděčný.

7 Shrnutí průběhu – praktická část

Během rozhovorů děti byly uvolněné, otevřené a ochotně odpovídaly na všechny otázky. Dle mého osobního pocitu byl nejméně otevřený a nakloněný k diskusi respondent R7, což mohlo být způsobeno tím, že tohoto žáka neučím, nemá ke mně vytvořenou důvěru a vztah jako předchozí děti. Rozhovory probíhaly na půdě školy během vyučování, tzn., že na ně děti nemusely čekat a s každým dotazovaným zvlášť. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, na tuto skutečnost byli všichni dotazovaní upozorněni. Dotazovaní odpovídali celkem na 13 otázek, jednotlivé odpovědi jsou rozebrány v textu výše a zhodnoceny v závěru této práce. Jeden rozhovor trval v průměru deset minut.

S dětmi jsem během rozhovorů komunikovala prostřednictvím nespisovné češtiny, a to zejména proto, že jim je tento způsob vyjadřování blízký. Mým záměrem bylo, aby se děti cítily příjemně a aby rozhovor mezi námi nebyl „umělý“, ale spíše se nesl v přátelském duchu.

8 Závěr k praktické části

Cílem praktické části bylo zejména zjistit, jakým způsobem se děti začleňují do třídních kolektivů, co je pro ně nejtěžší, jakým způsobem na ně reaguje okolí a jak vidí samy sebe v tomto procesu. Dotazovaní celkem odpovídali na třináct otázek.

Za vůbec nejtěžší respondenti považují začlenit se mezi spolužáky a do třídy jako takové. Před vstupem do kolektivu se dotazovaní báli, jak na ně bude okolí reagovat. Šest ze sedmi respondentů uvedlo, že nemělo problémy se začleňováním a přijetím do třídy. U některých z nich tato situace vydržela pouze chvíli, po čase se začali spolužáci projevovat, či se vybraných jedinců stranit. Pouze jeden respondent uvedl, že byl negativně přijat již od prvních dnů a to kvůli barvě pleti.

Všichni dotazovaní měli při nástupu do školy podporu – jednalo se o spolužáky, či dospělé, kteří dětem z dětského domova pomáhali se spoustu náležitostmi, nikdo z dotazovaných tedy nebyl odkázán pouze sám na sebe. Jak jsem již zmínila – našli se jedinci, kteří nabídli pomocnou ruku, na druhou stranu se objevilo několik spolužáků, kteří při nástupu, či během školní docházky vybraným jedincům záměrně škodili. Objevovaly se útoky ve formě posměšků, nadávek, vymyšlení nepravdivých příběhů apod.

Rovněž všichni jedinci z výzkumného vzorku mají v současné době ve škole jedince, na kterého se mohou spolehnout a kterému věří. Šest ze sedmi dotazovaných rovněž nacházejí podporu mezi dospělými osobami, ať je to třídní učitelka, či asistent pedagoga. Myslím si, že je velice důležité mít někoho, na koho se člověk může ve škole spolehnout a za kým může v případě problémů přijít.

Z výzkumu lze usoudit, že většina oslovených nevnímá sebe sama jako úspěšné. Jako důvody uvádějí lenost, obtížnost některých z předmětů, či problémy v chování, které se odrážejí ve školní úspěšnosti. Na druhou stranu pouze jeden respondent uvedl, že se cítí být v kolektivu neoblíbený. Zbytek dotazovaných se považuje za oblíbené jedince, protože s nimi ostatní nemají problémy, či baví spolužáky během hodin a jsou drzí na učitele, kteří nejsou ve třídě populární.

Mezi nejlepší zážitky považují děti školní výlety a učení se novým věcem od spolužáků. Mezi ty nejhorší pomluvy a šikanu ze strany spolužáků. Paradoxem

je, že jeden z respondentů uvedl jako nejlepší zážitek to, když škodili se svou kamarádkou jiné spolužačce a posmívali se jí, pro kterou tento zážitek určitě nebyl tím nejlepším.

Z analýzy odpovědí vyplynulo, že pět ze sedmi respondentů bylo vystaveno posměchu kvůli tomu, že vyrůstá v dětském domově. Pokud k této situaci došlo, děti vždy našly zastání z řad spolužáků, či dospělých jedinců. Jedinci, kteří vyrůstají v dětském domově, si nejsou vědomi specifických nevýhod vůči dětem, kteří vyrůstají ve své biologické rodině. Jediná zmínka padla o finančních prostředcích, kterých je dle jednoho z respondentů málo a také o dostupnosti věcí, kdy děti z biologických rodin mohou mít to, na co si ukážou a děti z dětských domovů nikoliv.

9 Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké mají postavení děti z dětského domova v běžné třídě základní školy a jak probíhá proces začleňování u těchto jedinců.

Dílními cíli bylo zjistit, jaké jsou vztahy mezi dětmi z dětských domovů a ostatními spolužáky, jak jedinci vnímají sami sebe v rámci školního kolektivu a jakou úlohu hrají dospělé osoby v procesu začleňování dětí z dětských domovů.

V první kapitole teoretické části jsem se zaměřila na ústavní péči v České republice – především na to, co vůbec ústavní péče je a jaké jsou hlavní rozdíly mezi ústavní a rodinnou výchovou. Součástí této kapitoly je rovněž nástin toho, z jakých nejčastějších důvodů jsou děti do ústavní výchovy přijímány.

Druhá kapitola je zacílena na dětské domovy. V úvodu je vymezen pojem dětský domov jako takový a stručný vhled do historie dětských domovů. Následně jsem se pokusila nastínit přehled dětských domovů v České republice a rovněž počty dětí umístěných v ústavní péči k 31. 12. 2017. Součástí této kapitoly je rovněž snaha přiblížit život v dětském domově – zejména to, jaké jsou povinnosti a možnosti dětí v této instituci. K závěru této kapitoly jsem se snažila nastínit problematiku deprivace u dětí a výčty mýtů, které o dětských domovech ve společnosti kolují a kapitolu dvě tím uzavírají.

Kapitola tři je nazvána děti z dětského domova na základní škole. V této kapitole se zabývám pojmy, jako jsou škola, školní třída, role a pozice žáka ve

školní třídě. Součástí této kapitoly je rovněž nástin významu autoregulace u dětí. Kapitola je zakončena problematikou předsudků a stereotypů u pedagogů.

Výzkumná část je uvedena a zpracována v kapitole číslo 6 – Výsledky výzkumu a analýza jednotlivých výroků. V této části je použita explorativní metoda rozhovoru.

Z analýzy vyplývá, že pro respondenty bylo nejtěžší seznámení se spolužáky a začlenit se do třídy. Spřátelení se spolužáky probíhalo většinou rychle a bez komplikací. Až na jednoho respondenta se spolužáci ve třídě chovali k novému jedinci hezky.

Všem respondentům v procesu začleňování pomohl někdo z řad spolužáků, či dospělých. Z dospělých to byli zejména třídní učitelé a zmíněna byla i paní asistentka.

Všichni dotazovaní uvedli, že se našel někdo, kdo jim ze začátku či postupem času škodil. Tito jedinci byli například vystavováni pomluvám, nadávkám a jeden z nich i šikaně.

I když se tyto děti potýkaly s těmito problémy, všichni mají ve třídě v současnosti kamaráda, kterému věří a na kterého se mohou spolehnout, mnohdy je to i více dětí. Dotazovaní se nyní na základě výpovědí mohou rovněž spolehnout na osoby z řad dospělých - třídní učitelé, paní ředitelka a asistent pedagoga.

Více jak 90 % dotazovaných vnímá sebe sama jako neúspěšných, či to nedokáže posoudit. V rozhovorech jedinci uvedli, že nezvládají učivo, či během hodin vyrušují.

Zajímavé je, že i když většina dotazovaných vidí sebe sama jako neúspěšných, více jak polovina dotazovaných se cítí být ve škole oblíbená.

Mezi nejlepší zážitky dětí patří školní výlety a také pocity z učení se nových věcí. Naopak mezi ty nejhorší zážitky řadí šikanu a posměšky ze strany druhých.

Drtivá většina dotazovaných se shodla na tom, že byli vystavováni posměchu kvůli tomu, že vyrůstají v dětském domově. Pokud k tomu došlo, vždy se je zastal někdo ze spolužáků, či dospělých.

Překvapila mě odpověď na otázku, která zněla: Myslíš si, že máš nevýhody vůči jiným dětem? Více jak polovina dětí odpověděla, že žádné

nevýhody nevnímají. Pouze dva respondenti uvedli, že ano – jedná se zejména o to, že dostávají méně peněz a nemohou mít všechny věci, které ostatní mít mohou.

10 Diskuse k závěru

V této diplomové práci jsem se snažila nastínit problematiku začleňování se do třídního kolektivu z pohledu dětí žijících v dětských domovech. Dílčími cíli bylo zjistit, jaké jsou vztahy mezi dětmi z dětských domovů a ostatními spolužáky, jak jedinci vnímají sami sebe v rámci školního kolektivu a jakou úlohu hrají dospělé osoby v procesu začleňování dětí z dětských domovů.

Výzkum je tedy zaměřen na to, jak jedinci z dětského domova vidí sami sebe v procesu začleňování. Nezapomínala jsem se však otázkou, jak jsou tyto jedinci vnímáni svými učiteli a spolužáky. Srovnání těchto dvou pohledů by mohlo přispět k pochopení hlubších souvislostí dané problematiky.

Ve výzkumu bylo osloveno sedm respondentů, kteří odpovídali na položené otázky. Vyšší validity výsledků v tomto výzkumu bychom mohli dosáhnout zvýšením počtu respondentů, kteří by se rozhovorů účastnili.

Otázky použité v rozhovorech byly vytvořeny na základě zkušeností a preferencí autora. Pro hlubší porozumění dané problematiky a souvislostí týkajících se procesu začleňování dětí z dětských domovů na základní školu by bylo vhodné otázky předem konzultovat s člověkem, který se danou problematikou primárně zabývá, nejlépe se sociologem, či psychologem, a získat tak přesnější odpovědi.

Všichni respondenti oslovení ve výzkumu mě osobně znají. Dle mého názoru by bylo zajímavé položit stejné otázky těm samým jedincům, avšak cizí osobou. Odpovědi, které jsem od dětí obdržela, mohou být zkreslené – na jedné straně pravdivé, upřímné, protože ke mně mají jistou důvěru, na druhé straně zdrženlivé, neupřímné, nepravdivé, protože se bojí, že bych je mohla v budoucnu použít, či se na tyto děti začít dívat jinak, než tomu bylo doposud.

11 Seznam použité literatury

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BUREŠOVÁ, Pavla, POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a Pavla VYHNÁLKOVÁ, ed. *Rodina a náhradní rodinná péče*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-013-4.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum, 2010. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

HRDLIČKOVÁ, Vlasta a Jiřina PÁVKOVÁ. *Výchovně vzdělávací práce v dětských domovech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Metodické příručky (Státní pedagogické nakladatelství).

KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.

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

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MATĚJČEK, Zdeněk, Jiří KOVAŘÍK a Věduna BUBLEOVÁ. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha: Psychiatrické centrum, 1997. Zprávy (Psychiatrické centrum). ISBN 80-85121-89-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 98 s. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-24-9.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 8085850761.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.

PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-535-4.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 8085931486.

SYCHROVÁ, Adriana, ed. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014. ISBN 978-80-7395-757-5.

ŠVANCAR, Zdeněk a Jana BURIÁNOVÁ. *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (váz.).

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

VAVRYSOVÁ, Lucie. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5426-9.

VOCILKA, Miroslav. *Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů)*. Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-6-2.

ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.

Studie:

- Children's orphanage, Diana Marie Rodriguez, Fall 2011
- Sociální klima školní třídy – přehledová studie, Doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc., 1998, Asociace školní psychologie ČR a SR
- Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě, ČR 2009/10
- Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc – umístování dětí, podmínky péče o děti, financování provozu, Barvíková, Palonciová, 2012, s. 32. Identifikační kód projektu HC 209/11

Internetové zdroje:

<http://informace.nahradnirodice.cz/zakladni-psychicke-potreby-ditete>

<http://informace.nahradnirodice.cz/zakladni-psychicke-potreby-ditete>

<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2041> Transformace institucionální výchovy

<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5768>

http://ulohy-nrp.webz.cz/Ochranna_a_ustavni_vychova_text.pdf - Hoferková, projekt FRVŠ č. 648/2009/G5

http://www.dd-unhost.cz/download/vr_051217.pdf

<http://www.ddzsvizovice.cz/stranka/64/nejcastejsi-omyly-a-myty-o-detech-z-detskych-domovu/>

<http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/aktualni-statistiky/pocet-deti-zijicich-mimo-svou-biologickou-rodinu/>

<https://www.sancedetem.cz/>

mapa.ditearodina.cz

www.ddzsvizovice.cz

<http://flatrock.org.nz/news/indexz019.htm>

Zákony:

- zákon č. 109/2002 Sb.).

zákon č. 109/2002 Sb o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy

12 Přílohy

