

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Katedra věd o výchově

Kvalita života dětí v dětském domově se školou
Bc. Nikola Skopcová

Diplomová práce
2019

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nikola Skopcová**
Osobní číslo: **II17382**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Kvalita života dětí v dětském domově se školou**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce se bude zabývat kvalitou života dětí v dětském domově se školou. V teoretické části popíše pojem kvalita života a ústavní výchova, její historie, současnost, rizika či celkové názory na ni. Dále zde budou charakterizována vývojová období a základní potřeby dětí. Praktická část si poté klade za cíl zjistit, jak se žije dětem v dětském domově se školou a jak jsou tyto děti připravovány na odchod z něj. Tento výzkum bude realizován pomocí kvantitativní metody.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

1.VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4.

2.SIKOROVÁ, Lucie. Potřeby dítěte v ošetřovatelském procesu. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 208 s. Sestra. ISBN 978-80-247-3593-1.

3.GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Překlad Vladimír Jáva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

4.BAČOVÁ, Viera. Kvalita života a sociálny kapitál. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8068-747-2.

5.PHILLIPS, David. 2008, Quality of life concept, policy and practice. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-32355-0.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **1. dubna 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2019**



prof. PhDr. Karol Hýdl, DSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myšlivoš, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 27. listopadu 2017

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Bc. Nikola Skopcová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu mé práce doc. PhDr. Albinu Škovierovi, Ph.D. za konzultace a cenné rady, které mi při vypracování práce pomohly. Ráda bych také tímto poděkovala všem dětem a odborným pracovníkům, kteří se účastnili výzkumu. V neposlední řadě děkuji rodině za podporu při mém studiu.

ANOTACE

Diplomová práce „Kvalita života dětí v dětském domově se školou“ se zabývá popisem kvality života dětí žijících v těchto zařízeních. V teoretické části se zaměřuje na pojmy kvalita života, volný čas a ústavní výchova. Představují se zde definice, historické souvislosti či legislativní ukotvení. Praktická část si poté klade za cíl zjistit, jak se dětem v dětských domovech se školou žije a jak jsou tyto děti připravovány na odchod z něj. Výzkum byl veden za pomoci kvantitativní metody, prostřednictvím dotazníků.

KLÍČOVÁ SLOVA

kvalita života, dětský domov se školou, volný čas, ústavní výchova, dítě

TITLE

Quality of Life of Children in Children's Homes and Associated Schools

ANNOTATION

Diploma thesis „Quality of Life of Children in Children's Homes and Associated Schools“ deals with a description of a quality of life of children who live in these facilities. Thesis in its theoretical part focuses on the concepts of quality of life, leisure time or institutional upbringing. There are specified some definitions, historical context or legislative aspects of these problems. Aim of the practical part is to find out how children in children's homes with school live, and how are these children prepared for their leaving. Research was conducted with help of quantitative method through questionnaires.

KEYWORDS

quality of life, children's home and associated school, leisure time, institutional upbringing, child

Obsah

Úvod.....	10
1 Kvalita života.....	11
1.1 Historie.....	12
1.2 Rozsah pojetí.....	13
1.3 Standardy kvality péče o děti	14
1.4 Potřeby dětí	16
2 Volný čas	18
2.1 Faktory ovlivňující volný čas.....	20
2.1.1 Výchova k volnému času.....	21
2.2 Funkce volného času	22
3 Ústavní výchova	24
3.1 Historie.....	25
3.2 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	28
4 Cíl práce a metodologie výzkumného šetření.....	33
5 Výzkum.....	36
5.1 Metoda výběru, charakteristika zařízení	36
5.1.1 Část I. – výsledky dotazování dětí	37
5.1.2 Část II. – výsledky dotazování dospělých	52
5.2 Shrnutí výsledků výzkumu.....	55
6 Diskuze	57
7 Závěr	60
8 Zdroje.....	61
Přílohy.....	67

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Rozdělení obyvatel DDS podle pohlaví	37
Tabulka 2: Rozdělení obyvatel DDS podle věku.....	38
Tabulka 3: Spokojenost dětí s prostředím a vybavením domova	38
Tabulka 4: Tvrzení „mám zde podobné podmínky jako doma“	39
Tabulka 5: Tvrzení „doma se, skrze materiální věci, mám lépe“	39
Tabulka 6: Spokojenost dětí s volnočasovými aktivitami	39
Tabulka 7: Tvrzení „rád bych si určoval sám, co o volném čase dělat“	40
Tabulka 8: Tvrzení „chci více volného času“	40
Tabulka 9: Tvrzení „má nejoblíbenější aktivita je samostatná vycházka“	40
Tabulka 10: Tvrzení „jsem rád/a že jezdíme i na akce mimo domov“	41
Tabulka 11: Tvrzení „v domově nemám problém s tím, najít si kamarády“	41
Tabulka 12: Tvrzení „mám zde více přátel než nepřátel“	42
Tabulka 13: Tvrzení „kamarády si zde nehledám, mám jich dost doma“	42
Tabulka 14: „vyhovuje mi, že je zde vše naplánované, načasované“	42
Tabulka 15: Tvrzení „chtěl/a bych více volnosti v rozhodování se o sobě“	43
Tabulka 16: Tvrzení „jsem rád/a za zpětné hodnocení, které dostávám za své chování“	43
Tabulka 17: Tvrzení „mám zde alespoň jednoho dospělého, kterému se svěřuji/považuji ho za vzor“	44
Tabulka 18: Tvrzení „lidé mimo dětský domov nás vnímají spíše negativně“	45
Tabulka 19: Tvrzení „myslím si, že mě život v dětském domově negativně ovlivní v budoucím životě“	45
Tabulka 20: Tvrzení „myslím si, že kamarádi budou řešit, že jsem z dětského domova“	45
Tabulka 21: Tvrzení „myslím si, že mě to, že jsem z dětského domova, ovlivní v práci“	46
Tabulka 22: Tvrzení „nemám problém říci lidem, kde nyní bydlím“	46
Tabulka 23: Tvrzení „lidem neříkám, odkud jsem“	47
Tabulka 24: Tvrzení „lidem mimo dětský domov je jedno, odkud jsem“	47
Tabulka 25: Tvrzení „je to spíše výhoda, být z dětského domova, mám oproti ostatním dětem určité výhody“	47
Tabulka 26: Tvrzení „mám obavy z toho, co bude, když odejdu z dětského domova se školou“	48
Tabulka 27: „všechno důležité pro svůj život jsem v dětském domově se školou pochopil“ ..	48
Graf 1: Poměr dlouhodobých a krátkodobých obyvatel DDS	37
Graf 2: Pracovníci, které děti považují za vzory.....	44
Graf 3: Výsledky hypotézy č. 1	50
Graf 4: Výsledek hypotézy č. 2	50
Graf 5: Výsledky hypotézy č. 3	51
Graf 6: Výsledky hypotézy č. 4.....	52
Graf 7: Poměr pracovních pozic dospělých respondentů.....	52

Seznam použitých zkratek

DD – dětský domov

DDŠ – dětský domov se školou

DÚ – diagnostický ústav

SVP – středisko výchovné péče

VÚ – výchovný ústav

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

WHO – světová zdravotnická organizace

Úvod

Když jsem přemýšlela nad možnými tématy diplomové práce, vycházela jsem nejen z odborných praxí, které jsem absolvovala během studia, ale i z toho, co chci vykonávat za profesi, až dostuduji. Na střední škole jsem byla na praxi v dětském domově se školou (dále jen DDŠ), kde mě téma poruch chování a vše okolo nich velmi zaujalo. Na vysoké škole se mé portfolio praxí z podobných zařízení rozšířilo o diagnostický ústav, dětský domov či dětské centrum.

Při rozhovorech s dětmi jsem často slýchala: „Oni ví, že jsem z děcáku“, „Mě se tu nelíbí, těším se na víkend“, „Vychovatelky to zařídí“, „Tady se o mně konečně někdo zajímá“, aj. Ačkoli tyto věty mohly být subjektivně zabarveny nebo prohlášeny pod tíhou okamžiku, spojoval je náhled na situaci a její zhodnocení.

Toto téma je specifické i v tom, že se zaměřuje na kvalitu života v oblasti náhradní institucionální výchovy, o které se v posledních letech často píše negativně, či velmi kriticky.

V teoretické části nejprve představím pojem kvalita života. Jeho definice, vznik pojmu, vývoj, začlenění do různých vědních disciplín či porovnání tohoto pojmu s pojmem životní úroveň. Popíši zde i potřeby dětí a standardy kvality péče o děti. Druhá kapitola se bude věnovat volnému času, neboť ten je brán za jeden z ukazatelů právě kvality života. Zaměřím se opět na jeho definování, vývoj, faktory, které ho ovlivňují nebo na jeho funkce. Jsou zde popsána i vývojová období a aktivity, které jsou pro dané období příznačné. V poslední kapitole teoretické části práce se budu věnovat termínu ústavní a ochranná výchova. Uvedu zde legislativní ukotvení, historii, představím a popíši školská zařízení tohoto typu nebo nastíním jejich silné a slabé stránky.

Praktická část si poté klade za cíl zjistit, jak se žije dětem v dětském domově se školou a jak jsou tyto děti připravovány na odchod z něj. Tento výzkum je realizován pomocí kvantitativní metody. Výzkumný soubor je tvořen z dětí, které v dětských domovech se školou žijí, a z odborných pracovníků těchto zařízení. Data jsem získávala za pomoci dotazníků. V závěrečné diskuzi jsou mé výsledky výzkumu porovnány s jinými, avšak velmi podobnými, výzkumy či s odbornou literaturou.

V první kapitole této práce si představíme pojem kvality života, který je pro toto téma stěžejním. Uvedu zde jeho definice, historii, obory, které se pojmem zabývají či důvody, proč se pojmu u dětí v dětském domově se školou vůbec věnovat. Budou tu popsány i potřeby dětí a standardy kvality péče o děti.

1 Kvalita života

V dnešní době se řeší kvalita života dětí, dospělých i seniorů, kvalita života v pobytových zařízeních, v ambulantní péči nebo ve školách. Na kvalitu našeho života se ptají různé průzkumy a stejné průzkumy poté radí, jak si tuto kvalitu zvýšit. Může se tedy zdát, že tento pojem již zlidověl. Víme však co doopravdy znamená? Jeho samotné vymezení je dodnes nesjednocené, ba naopak by se dalo říci, že počet definic stále narůstá. V laickém slovníku se pojem často spojuje s pozitivní konotací slova kvalita, která v lidech vyvolává něco dobrého, hodnotného, kvalitního (Gurková, 2011). Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se kvalita života dá definovat jako individuální vnímání postavení člověka ve společnosti. Přihlíží se i ke kontextu kulturních a hodnotových systémům, k vlastním cílům, očekáváním či obavám. Kvalita života je ovlivňována fyzickým a psychickým zdravím člověka, sociálními vztahy či životním prostředím (WHO, ©1997). Jedná se o pojem relativně nový a interdisciplinární, je však také velmi kontroverzní a těžce uchopitelný. Tématem kvality života se zabývají různé vědní disciplíny. Patří mezi ně psychologie, kulturní antropologie, teologie, sociologie či ekonomie a politologie. Tyto obory však řeší téma pouze v rámci své vlastní působnosti, izolovaně, a chybí tak vzájemná propojenost. Kontroverznost pojmu poté spočívá v neexistenci všeobecně přijímané definice a tudíž ani jednotného konceptu (Heřmanová, 2012). Phillips (2008) se domnívá, že jde o jeden z nejdůležitějších problémů dnešní doby a je i klíčem k rozvoji sociální politiky.

Podle Kubátové (2010) je kvalita života jednotlivce nebo rodiny chápána jako kulturnost životního stylu, jež se týká možností trávení volného času, vybavení domácnosti, úrovně vzdělání či složitosti vykonávané práce. Termín je též spojována s problémem smyslu života, se zdravím nebo se spokojeností se životem. V současné době pojem kvality života společnosti pomalu nahrazuje, dříve hodně užívaný, pojem životní úroveň společnosti, neboť obsah pojmu kvality života je mnohem širší.

Životní úroveň je vymezena kvantitativně, spíše ekonomicky. Jedná se především o materiální blahobyt a měří se za pomoci hrubého domácího produktu (neboli HDP). Též se předpokládá, že jednotlivci nebo rodiny se od sebe vzájemně, svou životní úrovní, odlišují a

to hlavně díky příjmům. Úzce jsou s tím proto spojeny pojmy chudoba a blahobyt. Oproti tomu kvalita života se měří jednak za pomoci indikátorů materiální úrovně společnosti, tak prostřednictvím indikátorů kvalitativní úrovně společnosti. V této oblasti poté chápeme pojem z širšího hlediska. Mimo jiné nám zaručuje veřejný klid a bezpečí, dopravu, zdravé životní prostředí či služby veřejného zájmu, které jsou výsledkem činnosti veřejné správy. Souhrnně lze tedy říci, že problém životní úrovně se vztahuje především k ekonomické základně způsobu života a projevuje se ve spotřebě, oproti tomu problém kvality života se váže ke kvalitativní rovině způsobu života a projevuje se např. životní spokojeností, pocity štěstí, pocíťovaným smyslem života apod. (Kubátová, 2010).

Ke zjištění kvality života u jedince se nejčastěji používají dotazníky a rozhovory. Výzkumníci se respondentů ptají na fyzické zdraví, duchovní stránku, bydlení, každodenní aktivity, sociální oblast a vnitřní prožívání. Zajímá je osobní hygiena, výživa, péče o vzhled a oblečení, volnočasové aktivity, vnímání, pocity, sebehodnocení či osobní a duchovní hodnoty, blízké a širší vztahy, socioekonomická pozice, spokojenost, seberozvíjení se, pocit bezpečí aj. Typ měření podléhá i situaci, pro kterou je určen. Jiné oblasti budou zahrnuty v demografickém a sociologickém měření, jiné zas při zjišťování kvality života drogově závislých, zdravotně postižených či nevléčitelně nemocných (Vaňurová, Mühlpachr, 2005).

1.1 Historie

Stejně tak, jako neexistuje jednotná definice pojmu, neexistuje ani jednoznačná shoda týkající se začátku výzkumů kvality života. První velké výzkumy se dostaly do povědomí až okolo roku 1960, avšak první koncepce kvality života se objevila již v řecké a římské mytologii (Heřmanová, 2012). Samotný pojem pak poprvé zmínil anglický ekonom Pigou v roce 1920 v práci, která se zabývala sociálním zabezpečením a ekonomikou (Vaňurová, Mühlpachr, 2005). A proč vlastně lidé začali zkoumat kvalitu života? Hlavním impulsem bylo materiální bohatství nejvyspělejších zemí západní Evropy a Spojených států amerických, ale i výrazná a nevratná proměna hodnotových orientací, která je připisována konzumnímu způsobu života, který se u obyvatel těchto zemí značně rozšířil. Tento trend (nárůst materiální životní úrovně a orientace na spotřebu) se rozmohl zejména ve druhé polovině 60. let, kdy se do produktivního věku dostala poválečná generace lidí, která vyrůstala již v nových podmínkách světa nejen ideologických a politických, ale i hospodářských, vojenských či demografických. V těchto letech byl také pojem poprvé zaveden do politiky a to konkrétně

americkými prezidenty Johnem Fitzgeraldem Kennedym a Lyndonem Bainsem Johnsonem (Heřmanová, 2012).

Do psychologie zavedl pojem americký psycholog Edward Lee Thorndike koncem 30. let minulého století. Připojil se tak např. k rakouskému neurologovi a psychiatrovi Viktoru Emilu Franklovi, který s tzv. logoterapií řešil touhu člověka po smyslu života, k Sigmundu Freudovi, který se zabýval touhou člověka po slasti či k Alfredu Adlerovi, který řešil touhu člověka po moci (Kosová a kol., 2014). V roce 1943 vytvořil Abraham Herold Maslow hierarchii lidských potřeb. Lidské potřeby jsou nedílnou součástí termínu kvality života a tzv. Maslowova pyramida potřeb se skládá od potřeb nejzákladnějších, tj. fyziologických, přes potřeby bezpečí, lásky, sebeúcty, až po potřebu nejvyšší, tedy seberealizaci (Fontana, 2014).

V současnosti je toto téma převážně příznačné pro postmoderní společnost. Ta sebou nese vyšší životní standard, důraz na duševní práci, zjevný nárůst volného času, ale i zrychlení životního tempa, změnu hodnotového systému či závislost na moderní technice. V roce 2007 byl v Praze představen model kvality života od E. Oleary a M. A. Garcia-Martina, který se skládá ze čtyř oblastí, které lze hodnotit ve sféře existence člověka ve společnosti. Jedná se o:

- kontext a zázemí
- prostředí
- osobnostní charakteristiky
- zpracování informací a jejich regulace.

Jak již bylo řečeno, v dnešním světě má největší význam právě bod poslední (Heřmanová, 2012).

1.2 Rozsah pojetí

Z výše popsaného lze usoudit, že se kvalita života neustále zvyšuje, lidé mají vyšší nároky na sebe i na své okolí. Je však důležité dodat, že každý má hranici stanovenou jinak. Někdo za kvalitu považuje vlastnit nemovitosti, draze se oblékat, stýkat se s vlivnými lidmi, navštěvovat drahé restaurace, jinému stačí skromný byt, oblečení z „druhé ruky“ a peníze a čas spíše věnuje do cestování a jiných zážitků. I proto se v pojmu rozlišuje subjektivní a objektivní stránka kvality života. Objektivní stránka je dána materiálním zabezpečením, zdravotním stavem či začleněním jedince do společnosti. Subjektivní stránka se poté spíše dívá na pocity jedince, jeho pohodu a spokojenost (Lukšík, Škoviera, Hargašová a kol., 2017). Díky ní se můžeme na věc dívat dvěma rovinami pohledu. První řeší, jakou důležitost jedinec

dané oblasti přikládá, druhá, jak je s danou oblastí spokojen. Jedinec tedy může být s určitou oblastí svého života nespokojen, ale přikládá jí méně důležitosti, a tak celková kvalita jeho života je stále na dobré úrovni. To samé platí i naopak (American Thoracic Society, © 2007). Důležité je i dodat, že kvalita života se týká všech lidí, bez ohledu na pohlaví, zdravotní stav, rasu, víru aj. Např. speciální pedagog Ján Jesenský řešil kvalitu života lidí se zdravotním postižením. Jeho myšlenky se poté dají aplikovat na celou společnost. Podle něj představují kvality života oblast činitelů, které pomáhají zdravotně postiženému jedinci žít ve společnosti. Autor tyto činitele rozdělil do dvou skupin – vnější a vnitřní. Vnější činitele jsou faktory výchovně vzdělávací, pracovní, ekonomické, technické či společensko - kulturní. Vnitřní činitele poté ovlivňují osobnost jako celek. Jedná se o somatické a psychické vybavení, které může být právě omezeno nějakou poruchou či onemocněním (Jesenský, 2000).

Dalším podstatným aspektem měření kvality života je fakt, že měření se nevztahuje pouze na jednotlivce, nýbrž na celou společnost. Jedinec je v tomto ohledu „jen“ dílčí oblastí. Celkový rozsah pojetí kvality života můžeme rozdělit do tří odlišných sfér. Jedná se o **makro rovinu**, kdy se řeší kvalita života velkých společenských celků – kontinentu, země. Jde zde o zamyšlení se nad samotným smyslem života. Tato rovina je prováděna na poli politických úvah. Jedná se o řešení hladomorů, terorismu, epidemií, ale i obsahu výuky aj.. **Mezo rovina** se týká již menších sociálních skupin, měst, obcí, škol, soukromých i veřejných podniků. Řeší se zde otázky morálky, sociálního klimatu a vztahu mezi lidmi navzájem. Velkým tématem je i ne/uspokojování základních životních potřeb každého člena daného společenství. Poslední je rovina **personální**. Zde je hlavním bodem zájmu jedinec sám. Při hodnocení bereme v potaz jak subjektivní tak i objektivní stránku kvality života. Důležité jsou i představy jedince, jeho očekávání a přání (Vařurová, Mühlpachr, 2005).

1.3 Standardy kvality péče o děti

Téma dětí, žijících mimo vlastní rodinu, a poruch chování mne zajímalo již na střední škole. Na předchozích stranách jsem popsala termín kvality života a mohlo by se zdát, že je zbytečné řešit právě kvalitu života dětí v dětském domově se školou. Zařízení podléhají přísným stavebním, hygienickým a bezpečnostním pravidlům, pracovníci, kteří přicházejí s dětmi do kontaktu, musí mít náležité vzdělání, být zdravotně způsobilí aj. Nasnadě je tedy říci, že děti mají kvalitu života zajištěnou a není nutno, se tím více zabývat. Je tomu tak však doopravdy? Jak již bylo řečeno, kvalita života má stránku nejen objektivní, ale i subjektivní. A právě děti, kterým byla soudem nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova,

mají hranici kvality života pod určitou normou, která je ve společnosti stanovená. Byly odebrány z rodiny, kde bylo patrné problémové chování často nejen u dětí, ale i rodičů, děti nechodily do školy, rodiče byli ve výkonu trestu odnětí svobody nebo děti zanedbávané a zneužívané (syndromem CAN), (Lukšík, Škoviera, Hargašová a kol., 2017). Ve školním roce 2017/2018 žilo v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy celkem 6345 dětí a mladistvých (ČSÚ, ©2018). Podle mého názoru, těchto dětí není málo, a je tedy nutné, se jejich kvalitou života, jak po stránce objektivní, tak po stránce subjektivní, zajímat. V této části diplomové práce však nejprve popíši stránku objektivní. Stránkou subjektivní se budeme zabývat v části empirické.

V roce 2012 ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) České republiky zadalo Národnímu ústavu pro vzdělávání vytvořit určité standardy kvality péče o děti v zařízeních ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Práce na nich trvala téměř dva roky a poté byly schváleny jako Metodický pokyn MŠMT (NÚV, ©2011 - 2019). Cílem standardů je nastavit a udržet určitou úroveň kvality péče v jednotlivých zařízeních a postupně tuto kvalitu péče zvyšovat. Standardy by měly sloužit nejen pracovníkům v daných zařízeních, ale i dětem, rodičům, politikům a jiným odborníkům (Pacnerová a kol., 2015).

Zaměření standardů

Pracovníci, kteří se standardy zabývali, se snažili zasáhnout hodnoty, které jsou pro dítě podstatné a důležité. Zaměřili se proto především na tyto oblasti:

- vztah dítěte k sobě samému, k jeho rodině a širšímu okolí (kamarádům, spolužákům, k pracovníkům zařízení, ale i k věcem, tělu a prostředí)
- pomoc při zachování sociálních, vztahových a materiálních podmínek
- podpora informovanosti dítěte
- zapojení dítěte do dění nejen v zařízení
- podněcování samostatnosti dítěte
- rozvoj kompetencí pro budoucí samostatný život
- prevence stigmatizace dítěte (Pacnerová a kol., 2015).

Struktura standardů

Je důležité dodat, že pro každý standard existují určité zásady, které je nutno dodržovat. Patří mezi ně provádění péče v nejlepším zájmu dítěte, brát v potaz jeho věk, rozumové

schopnosti či jeho fyzický a psychický stav. Realizovat péči s ohledem na individuální potřeby dítěte, podněcovat dítě k samostatnosti, k aktivní účasti ve společnosti, navyšovat sebedůvěru dítěte a naplňovat práva dítěte. Kvalita péče a její poskytování musí být též v souladu se zákonem č. 109/2002 Sb., zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dítě také nesmí být diskriminováno kvůli barvě pleti, pohlaví, jazyku, náboženství či rase (Pacnerová a kol., 2015).

Standardy se dále člení na pět tematických oblastí. První oblastí je vymezení činnosti a informovanost. Zde je podstatné, že dítě ví, do jakého zařízení bude umístěno, kdo s ním bude pracovat, s kým bude ubytováno nebo co se od něj očekává. Děti zároveň ví, na koho se mají obrátit, pokud se jim něco nelíbí, s něčím jsou nespokojeni. Druhou oblastí je průběh péče a návazné činnosti. Zde se jedná zejména o standardy, které řeší příjem, průběh a ukončení pobytu dítěte s ohledem na jeho zájmy. Dětem je poskytována individuální podpora a měli by být na odchod ze zařízení řádně připraveni. To zahrnuje i posilování kontaktu dítěte s jeho biologickou rodinou, pokud to je jen trochu možné a nehrozí další ohrožování dítěte. Třetí oblastí je personální agenda. Ta zaručuje odbornost pracovníků a zároveň je kontroluje, zda s dítětem pracují tak, jak mají. Předposlední oblastí jsou poté organizační aspekty, které určují hierarchii zaměstnanců. Každý zaměstnanec by měl vědět, komu je podřízený a řídí se postupy spolupráce, které si zařízení určí. Pracují podle morálního kodexu a jsou vázáni určitou mlčenlivostí. Poslední oblastí je oblast prostředí výkonu péče. Toto prostředí musí být pro dítě bezpečné a umožňuje poskytování všech služeb, které zařízení/ organizace nabízí (Pacnerová a kol., 2015).

Všechny tyto standardy a zásady musí být ve shodě s platnou právní legislativou a navazují na výchovně-vzdělávací proces. Standardy též určují směr vývoje kvality a svou kvalitou se snaží nadále zvyšovat (Pacnerová a kol., 2015).

1.4 Potřeby dětí

Ve standardech, které byly popsány výše, by se též měly odrážet potřeby dětí. Všechny děti, ať už jde o dítě zdravé či s nějakým tělesným a mentálním postižením nebo poruchou chování, mají potřeby (tělesné či psychické) společné. Tyto potřeby se musí naplňovat tak, aby nebyl ohrožen vývoj dítěte. Podle odborníků je klíčových několik prvních let života, neboť v žádném jiném období se člověk nevyvíjí tak rychle a není schopen

přijmout tolik podnětů jako právě v dětství. Základní potřeby dítěte lze poté, podle Sikorové (2011), rozdělit na pět skupin.

Mezi **tělesné, biologické potřeby** lze zařadit přístřeší a ochranu; stravu, která odpovídá věku dítěte jak kvalitativně tak kvantitativně; teplo; ochrana před negativními jevy životního prostředí; hygienické návyky; oblečení; lékařskou péči či odpočinek. Důležité jsou i podněcující aktivity k rozvoji nervové soustavy či lokomočních aktivit. Následují **psychické potřeby**, ke kterým patří láska blízké osoby, ale i její důslednost; pocit bezpečí a důvěry; jednání s dítětem podle toho, na jaké mentální a tělesné úrovni se zrovna nachází nebo multikulturní výchova (Sikorová, 2011). Matějček (2002) definoval psychické potřeby následovně: potřeba stimulace, smysluplného světa, lásky a citového bezpečí, identity a najetí místa ve společnosti a životní perspektivy. Další důležitou potřebou je **potřeba učit se**. Snad nejdůležitějším prvkem této potřeby je hra (Sikorová, 2011). Podle Jankovského (2006) se díky hře pozná pracovitost dítěte, neboť tak, jak si dokáže hrát, tak bude jednou v budoucnu pracovat a chovat se k ostatním lidem. V této potřebě je důležité i dítě nepřehlcovat a nechat mu možnost volby. Dítě zde získává komunikační dovednosti a učí se pomocí nápodoby. Je tedy dobré, aby dospělé osoby dávali dětem dobrý vzor ve všech oblastech života. Poslední skupinou jsou **potřeby úcty a sebevědomí**. Dítě by mělo být řádně povzbuzováno a oceňováno a to i za předpokladu, že splnilo úkol jen částečně. Měl by mu být dán prostor pro vlastní seberealizaci, ovšem s nutným ohledem na jisté normy a pravidla, která sebou dnešní společnost nese (Sikorová, 2011).

Jak jsem uvedla na předchozích stranách, jedním z ukazatelů kvality našeho života je volný čas. Nyní se tedy tento pojem představíme blíže. Na následujících stranách popíši samotný termín, jeho historii, faktory, které ho ovlivňují, funkce či výchovu ve volném čase a ke správnému trávení volného času.

2 Volný čas

Úloha volného času v dnešní době stále roste. Jeho trávení je ovlivňováno různými faktory. Patří mezi ně pohlaví, věk, fyzická a psychická zdatnost, místo bydliště, vrstevníci, škola či pozice v práci. Velkou roli v trávení volného času hraje i rodina a finance. Není však podmínkou, že ten, kdo pochází z lépe situované rodiny, tráví volný čas lépe. Jak uvádí Hofbauer (2004), volný čas je časem očekávání, ale i rizik. Volný čas můžeme chápat jako opak nutné práce a povinností, tedy čas, kdy si můžeme činnosti sami plánovat, dělat co nás baví a co máme rádi, co nám přináší uspokojení a uvolnění (Tirpák, 2012).

Většina odborníků se poté shoduje, že správné trávení volného času je důležité v každém věku, u dětí a mladistvých by se na to však měla brát větší zřetel. Děti jsou v tomto věku náchylnější na tlak vrstevnické skupiny a podléhají více i informacím z médií. Je tedy dobré je směřovat ke správnému trávení volného času a snižovat možnost vzniku sociálně patologických jevů a rizik, které sebou přinesou (Hofbauer, 2004).

Výchovou by se v první řadě měla zabývat rodina. Pokud se však stane, že tato její funkce selže, dítěti může pomoci škola či různé instituce, které se volným časem zabývají (Pávková, 2014). Navíc v žádném dalším životním období není poté jedinec schopen zajímat se o tak široké spektrum zájmových aktivit jako právě v dětství a mládí. V období mladšího školního věku je čas rozdělen na čas přípravy do školy a na čas na hraní. Ten by měl být vyplněn zejména hrou, která napodobuje skutečné životní události. Při hře si děti též vytváří skupinky, které jsou důležité pro jejich sociální rozvoj. V adolescenci by měl být volný čas vyplněn opět vzděláním (více však sebevzdělání) a doplněn aktivitami jako je aktivní sport či hra na hudební nástroj (Vágnerová, 2012).

V dospělosti je poté volný čas chápán jako určité odreagování se po práci, které trávíme se svými dětmi, partnerem či přáteli. Spousta lidí však tvrdí, že díky práci a péči o rodinu nemají na volnočasové aktivity čas a těší se na ně až do důchodového věku. Zde si plní právě nenaplněné tužby a sny. Nejdůležitější je nebýt v tomto období izolován (Vágnerová, 2000). Náplň volného času se v průběhu života mění podle vývoje jedince, jeho nálady, zájmů, podléhá politickým či módním vlivům (Janiš, Skopalová, 2016).

Volný čas nás provází téměř celý život, je pro nás něčím přirozeným, obvyklým. Důležité však je ho odlišit od ostatních časů a jeho trávení využít smysluplně (Janiš, Skopalová, 2016). Volným časem se rozumí doba, kdy má jedinec svobodu volby činnosti (dělá to, co chce, co ho baví a ne to, co musí). Tyto činnosti jsou pro člověka příjemné, dělá je s potěšením, přinášejí mu radost a zároveň napomáhají s relaxací, s obnovou sil a k osobnostnímu rozvoji.

Opakem času volného je čas pracovní. Čas, ve kterém člověk plní povinnosti, provádí činnosti, které splnit musí, ač mu jsou libé či nelibé. U dospělého se jedná o zaměstnání, u dětí o vyučování. Do těchto povinností patří také starost o rodinu, uspokojování biologických potřeb aj. Tyto dvě sféry od sebe však nelze přesně oddělit. Existují totiž i povinnosti, které člověku přináší radost a zároveň volnočasové aktivity, které přinášejí i hmotný zisk. Pro tyto případy se používá termín čas polovolný (Pávková, 2014). Avšak hranice mezi těmito časy existuje jen v teoretické rovině. Např. když mám hlad, jedná se o mou potřebu, najíst se musím a do volného času to nepatří, i když to dělám u nějakého koníčku apod. (Janiš, Skopalová, 2016). Volný čas můžeme vnímat jak z hlediska roviny individuální, tak z roviny sociální. Při první má jedinec čas pro seberealizaci a uspokojování svých potřeb, u druhé je prostor např. pro posilování mezilidských kontaktů či pro prevenci sociálně patologických jevů (Krystoň, 2006).

Volný čas nás tedy určitým způsobem formuje a je proto i důležitou oblastí kvality našeho života. Pokud čas, určený k odpočinku, využijeme aktivně, poznáváním nových míst a lidí, rozšíříme si tím obzory. Někteří autoři i laická veřejnost chápou volný čas jako jisté synonymum k pojmu životní úroveň. To, jak trávím svůj volný čas, jaké aktivity provozuji, tak se dá hodnotit můj životní styl, jedná se o jeho určitý ukazatel. Několikrát zde však bylo řečeno, že každý z nás má tento styl jiný a jiným způsobem vyplňuje i svůj volný čas (Janiš, Skopalová, 2016).

Stejně tak jako pojem a chápání kvality života, vyvíjel se i pojem volný čas. Zabývá se tím věda o volném čase, která zkoumá nejen vznik volného času jako takového, ale i jeho souvislosti s vývojem společnosti. Právě v historii se lišil přístup jednotlivých evropských zemí k chápání volného času. Tento rozdíl byl nejpatrnější v Evropě, v zemích tzv. západního a východního bloku.

Zatímco západní země kladly důraz na autonomii subjektů provozující volnočasové aktivity, snažily se oživit skupinu zřizovatelů přes stát, soukromé subjekty, spolky aj., země na východě Evropy požadovaly jednotný systém a zřizovatelem většiny subjektů byl jen a

pouze stát. V současné době se i na východě snaží již o propojení všech subjektů a role státu v této oblasti klesá (Páková, 2014).

Pokud stát upřednostňoval jednotné a organizované trávení volného času (jednalo se především o státy, kde vládla komunistická strana), musel samozřejmě vytvořit určité podmínky, které toto trávení umožňovaly. V Československu tak vznikaly kluby revolučního odborového hnutí neboli ROH a kluby spadající pod jednotné zemědělské družstvo neboli JZD. Jejich význam vzrostl zejména na počátku 50. let minulého století. V letech 1957 – 1967 se u nás rozvíjel trend chataření a chalupaření, trampingu, pionýrských táborů či vodáctví. Nutno podotknout, že spousta těchto aktivit „přežila“ a dodnes se těší velké oblibě (Franc, Knapík, 2013).

Neméně důležitým faktem, který volný čas ovlivňoval, byla délka pracovní doby. Bylo běžné, že lidé pracovali i patnáct hodin denně a na volnočasové aktivity jim poté nezbyval prostor a ani žádná energie. Dnes běžná, osmihodinová pracovní doba, a s tím spojený i čas na odpočinek a zájmové aktivity, byla uzákoněna až v roce 1918. Československo se stalo první zemí, která tuto dobu zavedla (Kottnauer, 2009).

2.1 Faktory ovlivňující volný čas

Okolnosti, které ovlivňují volný čas nejen u dětí, ale i dospělých, bychom mohli rozdělit do několika oblastí. Jedná se o činitele neměnné, jako je pohlaví, věk, národnost, barva pleti nebo zdravotní omezení. Dále nás ovlivňuje postavení ve společnosti, místo narození a současného bydliště, postoj k závislostem (kouření, alkohol, drogy), volba okruhu kamarádů či volba školy nebo povolání. Tyto faktory můžeme, za určitých podmínek změnit, pracovat na nich (Kraus, 2014). Podle Pákové (2014) lze faktory rozdělit na vnitřní a vnější. K vnitřním patří vlastnosti osobnosti, zdravotní stav, věk, pohlaví, vlastní aktivita jedince, temperament, rozumové schopnosti nebo typ nervové soustavy. Vnější faktory obsahují vliv rodiny, školy, vrstevnické skupiny, masových médií, životního prostředí. I tyto faktory však můžeme do určité míry ovlivnit.

Rodina nás ovlivňuje snad ze všech faktorů nejvíce. Funguje zde předávání tradic, zkušeností, návyků z generace na generaci a již od pradávna je brána za nejstarší společenskou instituci (Šnýdrová, 2008). Pro novorozence je rodina prvním společenským prostředím, do kterého vstupuje, a které ho již od prenatálního vývoje ovlivňuje (Vágnerová, 2012). Důležitým faktorem je i vzdělání rodičů. Studie ukazují, že toto vzdělání ovlivňuje nejen životní styl, ale i hodnotové žebříčky. Jsou to právě rodiče, kteří nás primárně

vzdělávají, ukazují, jak s volným časem nakládat, jak ho využívat (Bocan et al., ©2011). Další, velmi důležitý faktor ovlivňující volný čas, je **škola**. Samotný nástup do školy je brán jako určitý zátěžový prvek. Dítě již netráví čas pouze v rodině s lidmi, na které je zvyklé, ale musí se naučit vycházet i s jinými autoritami. Hlavně v prvních měsících po nástupu, se styčným bodem stává paní učitelka, která co řekne, to je pro dítě svaté (Vašutová, 2005).

Se školou je spojen i vliv **vrstevnické skupiny**. Tento vliv je příznačný zejména právě pro období školního věku a dospívání. S vrstevníky se samozřejmě setkáváme i v pozdějším věku, tam však není jejich dopad tak razantní (Vágnerová, 2012). Ve vrstevnických skupinách se tvoří vztahy, ve kterých dítě získává sociální zkušenosti a učí se vycházet s druhými lidmi (Helus, 2009). Významnou společenskou institucí jsou poté i **masová média**. Jedná se o televizi, internet, rozhlas, časopisy/noviny. U médií je důležité umět rozpoznat informaci, kterou nám přináší. Naučit se pracovat s fakenews, s vlivem bulváru, reklamou či sociálními sítěmi. Masmédia nám též vytváří proudy, styly, ale i subkultury mládeže (Smolík, 2010).

Volný čas je v současnosti považován i za faktor rizikový. Jak ve své knize píše Hájek (2011), stoupá množství volného času, s tím však ruku v ruce nejde zvyšování kvality jeho trávení a využití. Oproti minulosti máme dnes již širokou nabídku volnočasových aktivit a zájmových kroužků. Objevuje se zde však problém smysluplnosti a správné volby. Důležité je se nepřetěžovat a aktivity vyvážit. I děti se potřebují čas od času jen tak „poflakovat“ a nic nedělat (Singerová, 2009).

2.1.1 Výchova k volnému času

Jelikož se volný čas stal jistým fenoménem, který má své klady i zápory, vznikla i pedagogická věda, která se jím přímo zabývá. Pedagogika volného času je poměrně mladý vědní obor, který vznikl ve druhé polovině 19. století. Zabývá se teorií a praxí výchovy jedince v jeho volném čase. Patří do pedagogických disciplín a řadíme ji mezi společenské vědy. Řeší cíle, podmínky, prostředky výchovy ve volném čase a sleduje rozvoj osobnosti jedince v různých vývojových stádiích.

Nejdůležitějším cílem pedagogiky volného času je vychovat jedince k tomu, aby si volný čas uměl dobře naplánovat, s časem správně hospodařil, využíval ho smysluplně a považoval ho za důležitou životní hodnotu. Jak již bylo řečeno, návyky, které člověk získá v mládí, bývají nejpevnější (Pávková, 2014). Pokud tedy máme nahlížet na pedagogiku volného času jako na vědu, musíme kromě jejího předmětu a cíle znát i její funkce.

2.2 Funkce volného času

Autorů, kteří se funkcemi volného času zabývají, bychom našli hned několik. Mně se nejvíce líbily funkce, které jsou popsány v národním programu rozvoje vzdělávání, v tzv. Bílé knize (2001). Jedná se o následující funkce:

1. Výchovně – vzdělávací

Tato funkce je považována za jednu z nejdůležitějších. Dochází při ní k záměrnému formování vychovávaného jedince, ke kultivaci jeho osobnosti a plnění základních cílů. Jedinec je motivován k žádoucímu využívání volného času, dochází i k jeho sebevzdělávání. Jedinec si rozšiřuje své obzory, učí se novým věcem, získává nové dovednosti. Patří sem návštěvování kroužků, přednášky, workshopy, návštěva spolků a zařízení provozující volnočasové aktivity (Procházka et al., 2014).

2. Kulturní (zábavní)

Při této funkci si jedinec rozšiřuje obzory zejména v kulturní oblasti. Spadá sem návštěva divadel, kin, výstav, odpočinek, při němž jedinec zažívá něco zábavného, jemu milého. Je s tím spojená i správná etiketa chování/oblékání (Procházka et al., 2014).

3. Zdravotní (relaxační)

Touto funkcí se rozumí fakt, že veškeré aktivity, které jedince provází, musí být v souladu s jeho tělesným, duševním a sociálním vývojem. Je zde proto zahrnut veškerý odpočinek, lenošení, „nicnedělání“, „chytání lelků“. V tomto čase jedinec regeneruje jak své fyzické, tak psychické síly, odpočívá po práci a připravuje se na další den či aktivitu (Procházka et al., 2014).

4. Sociální

Volný čas jako funkci sociální chápeme tehdy, pokud lidé netráví tento čas pouze doma, stále ve stejném okruhu lidí. Člověk je bytost společenská a je tedy nucena navazovat kontakty s novými lidmi v jiném sociálním prostředí. Toto setkávání poté přispívá k rozvoji sociálních kompetencí a komunikačních dovedností (Procházka et al., 2014).

5. Preventivní

Neméně důležitou funkcí je i funkce preventivní. Tato funkce klade důraz na prevenci sociálně patologických jevů a je směřována do oblastí drogové problematiky, závislosti na alkoholu a tabáku, prostituce, kriminality, záškoláctví, vandalismu či násilí a agresi. Prováděna je formou přednášek, debat, exkurzí či formou vlastní zkušenosti (Procházka et al., 2014).

Ze sociologického pohledu má volný čas funkce čtyři. Jedná se o funkci terapeutickou, kde je volný čas brán jako čas pro pomáhání. Následuje funkci poradenskou, při níž je vymezen prostor pro podporování životní a profesní dráhy. Třetí funkcí je funkce autonomní. Tato funkce zajišťuje vlastní rozvoj, uspokojování potřeb a zájmů. Poslední je poté funkce podporující zdraví a zdravého životního stylu. V tomto čase si můžeme kompenzovat i to, co se nám v životě nedaří či se nám nedostává. Jedná se zejména o oblasti vzdělávání a profese (Kubátová, 2010).

3 Ústavní výchova

Ústavní výchova je institucionální péče nařízena soudem tehdy, jestliže není možná jiná náhradní výchova (svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby) a rodiče se nemohou, nechtějí, neumí o dítě postarat nebo když jiná výchovná opatření nevedla k nápravě dítěte (zákon č. 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §971). Tato výchova trvá zpravidla do 18 let věku dítěte. Pokud se však dítě soustavně připravuje na budoucí povolání (studuje), může být prodloužena do 26 let. Samotnou výchovu lze ovšem nařídit nejdéle na dobu tří let. Soud ji poté může prodloužit jen tehdy, pokud důvody, pro které byla nařízena, stále trvají, vždy však nejdéle na další tři roky (zákon č. 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §972). O jejím nařízení, prodloužení a zrušení vždy rozhoduje soud. Podklady pro nařízení výchovy obvykle připravuje soudu orgán sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), návrh si může podat samotný rodič, ale i dítě (zákon č. 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §14).

Ústavní výchova je v České republice ukotvena v zákoně č. 89/2012 Sb., občanský zákoník a zákonem č. 109/2002 Sb., zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Tyto zákony upravují nejen výchovu ústavní, která byla popsána výše, ale i výchovu ochrannou.

Ochranná výchova je opatření, které mladistvému ukládá soud podle zákona č. 218/2003 Sb., zákona o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů. Tato opatření mají vytvořit podmínky pro sociální a duševní vývoj mladistvého a ochránit jej před špatnými vlivy a před páchaním dalších protiprávních činů.

Rozdíl mezi ústavní a ochrannou výchovou je v uložených omezeních a v přísnosti výchovy. Zatímco ústavní výchova se nařizuje především dětem, které nejeví známky problémového a protiprávního chování, v ochranné výchově jsou děti již s protiprávním chováním a jejich činy by byly u dospělých hodnoceny jako trestné (Jedlička, 2015). V roce 2017 však vydala Česká školní inspekce zprávu o kvalitě výchovně-vzdělávacích činnostech pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy s výsledkem, že koncepce a strategie řízení víceméně odpovídá typu jednotlivých zařízení, ovšem ve speciální profilaci či specializaci zařízení nejsou rozdíly. Do zařízení jsou tak umisťovány děti s drogovou problematikou, psychiatrické děti nebo děti se zdravotním postižením a to až do naplnění kapacity každého zařízení. Tento problém poté ovlivňuje resocializační práci odborných zaměstnanců a do jisté míry ohrožuje obyvatele domova (Čši, ©2017).

Pokud se chování mladistvého zlepší, ale stále nepominuly všechny důvody, pro které byla výchova ochranná nařízena, je v kompetenci soudu tuto výchovu změnit na ústavní (zákon č. 218/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §23). Nutno dodat že jak ústavní, tak ani ochranná výchova nemá trestní charakter a mladistvému se nezaznamenává do trestního rejstříku (Slomek, 2010).

Podle České školní inspekce a jejích statistik, přichází děti do ústavních zařízení v průměru ve věku 15 – 18 let, což pro následnou péči a působení na dítě není zcela ideální. K umístění do zařízení dochází tedy až tehdy, když je patologie u dítěte již značně rozvinuta a negativní vzorce chování silně zautomatizovány. U většiny dětí se však první problémy projeví již v raném dětství. Umístění takto „starého“ jedince mezi jedince mladší ovlivňuje chod celé skupiny, nutno dodat, že často velmi negativně. Česká školní inspekce upozorňuje i na fakt, že o umístění dětí do příslušného typu zařízení rozhoduje soud, nikoliv již diagnostický ústav, a ten nemá dostatek prostoru se těmito problémy dopodrobna zabírat (Čši, © 2017).

Toto zjištění naráží i na skutečnost, že v České republice řeší danou problematiku několik ministerstev zároveň. Kromě ministerstva školství jde o významný vliv ministerstva práce a sociálních věcí, ministerstva spravedlnosti a ministerstva zdravotnictví. Každé ministerstvo má své legislativní ukotvení a na danou věc nahlíží ze svého úhlu pohledu. Proto nedochází k takovému propojení/synchronizaci jak by mělo (Čši, ©2017).

Z rozhodnutí, která byla soudy vydána, také vyplývá, že nejčastějšími důvody umístění dítěte do ústavního zařízení je zanedbání péče a výchovy o dítě, jeho trestná činnost a vlastní žádost rodiče (Čši, ©2017).

3.1 Historie

Péče o mravně narušené jedince se v průběhu vývoje společnosti značně lišila a měnila. Bylo to způsobeno hlavně názory a mocenským uplatněním toho, kdo zrovna vládl. Existují tři hlavní stupně péče o jedince s poruchami chování. Jedná se o **represi**, která se objevovala hlavně na počátku vývoje společnosti. Narušení jedince byli ze společnosti vytlačováni, jednalo se o tzv. likvidaci. U zdravotních postižení docházelo k „likvidaci“ ihned po narození, u poruch chování až po prvních projevech. Pokud jedinci nebyli usmrceni, byli nuceni utéci do vyhnanství. **Rehabilitace**, jako druhý stupeň, se začala uplatňovat od 15. století především v Itálii, později se pak dostala do celé Evropy. Byly zde snahy zapojit mravně narušené jedince do pracovního procesu s cílem získat zisk. V tomto období již mizí

represe a objevují se snahy o výchovu/převýchovu těchto jedinců. Vliv získávají dobročinné spolky a reformátorské osobnosti. Poslední, **prevence**, vychází z myšlenky, že lepší je zabránit a předejít, nežli následně odstraňovat. Začínají vznikat instituce, které se zaměřují na poradenskou péči (Slomek, 2010).

V nejstarších dobách měli lidé strach z nadpřirozených sil, a proto se proti nim chránili amulety, věřili šamanům a léčitelům. Vznikalo magické myšlení a prvním způsobem léčby byl exorcismus (vymítání zlých duchů). V dobách prvních civilizací se již tvořila třídní společnost, vrstva ekonomicky silnějších a to mělo za následek nárůst patologických jedinců. S těmito jedinci se zacházelo jako s právoplatnými členy společnosti a starali se o ně kněží v chrámech. Tam se také prováděly různé náboženské obřady, soudní procesy i střežení zadržených (Matoušek, 1999).

Od středověku, kdy nastal úpadek Římské říše, dochází též k jisté morální krizi a rozkladu rodiny. Do popředí se dostává křesťanství a vzrůstá moc papeže. Vznikají první nemocnice, které poskytují azylovou a nemocniční péči s cílem ochránit majoritu. Lidé však stále věří, že za duševními poruchami stojí nadpřirozené síly, které jedince ovládnou. Toto myšlení se začíná měnit až s příchodem renesance. Zde se začíná hledat pravda ve vědách, které jsou podloženy určitými výzkumy. Začíná mohutný rozvoj měst a objevují se první projevy humanismu. V této době se také střetávají dva názory – pokrokové u měšťanstva a stále dogmatické u církve (Matoušek, 1999).

Snad největší rozmach v péči a myšlení o potřebné jedince přichází v 19. století. V roce 1863 vzniklo tzv. domovské právo. To přikazovalo obcím starat se o sirotky a potřebné. V této době se také rozšířilo očkování a vznikaly první nalezince a sirotčince. Ty se začaly hojně objevovat po 30. leté válce, kdy opuštěných dětí značně přibývalo. 19. století se též stává stoletím specializace ústavních zařízení. Začíná se používat označení nemocnice, trestnice, polepšovna či starobinec (Jedlička, 2015). Velkou osobností této doby byl např. Don Bosco. Narodil se v roce 1815 v Itálii a stal se knězem, světcem, vychovatelem a zakladatelem Salesiánů Dona Bosca. Pracoval s opuštěnou mládeží, resp. problémovými chlapci, o které se nikdo nezajímal. Staral se o ně, aby neměli hlad, vychovával je a každého nechal vyučit řemeslu. Obklopoval se lidmi, kteří mu s prací s touto mládeží pomáhali a po jeho smrti s prací i pokračovali. Za svého ochránce si zvolili sv. Františka Saleského, a proto se i začali nazývat Salesiáni. Tento koncept přetrvává dodnes. V České republice je 14 komunit, které pracují převážně jako nízkoprahová zařízení (sdb, ©2019).

Oproti dnešku, se ústavy v dřívějších dobách značně lišily co do organizace režimu, velikosti skupin či náplně práce. V některých zařízeních se kladl větší důraz na vzdělání, jinde

na práci. Jelikož byli svěřenci v zařízení delší čas, nastala zde i silnější vazba na vychovatele. Zaměstnanci zařízení zůstávali s dětmi v kontaktu i po jejich odchodu (Matoušek, 1999).

Za první republiky byly dětské domovy brány jen jako dočasná řešení. Poté, co se vyřešil problém, byly děti vráceny do své původní rodiny nebo do rodiny náhradní. To se však změnilo v 50. letech minulého století, kdy naopak ve velkém začaly vznikat kolektivní zařízení. Pěstounská péče byla považována za přežitek, děti prý vychovávala k egoismu a individualismu. Všechny děti z těchto rodin byly převezeny do dětských domovů, kde se však ocitlo naráz tisíce dětí a na práci s nimi nebyl čas (Matoušek, 1999).

V roce 1963, po velké nevoli psychologů, pediatriů, pedagogů a jiných odborných pracovníků, byl přijat zákon o rodině, který umožnil obnovení pěstounské péče. Vznikaly i první SOS dětské vesničky a začalo se pracovat s deprivacním syndromem a role rodiny pro vývoj dítěte byla opět nezpochybnitelná (Matějček, 2002).

V historii též nalézáme několik modelů, výchovných systémů, do kterých se rozdělil vývoj péče o jedince s poruchami chování. Prvním je systém **Filadelfský**, někdy označován jako „systém malých cel“. Jeho podstatou byla úplná izolace chovanců v samostatných celách, kde mělo docházet k sebekritickému hodnocení situace a kde platil absolutní zákaz kontaktu mezi chovanci. Zakladatelem byla sekta Kvakerů, která se hlásila k protestantům. První vězení tohoto typu bylo založeno v roce 1829 ve Filadelfii, poté následovala Kanada nebo Anglie. Druhý je tzv. systém **Augburnský**. V roce 1832 byla založen ve státě New York první ústav tohoto typu, který byl organizačně řízen obdobně jako Filadelfský systém, ale v malých celách byli trestanci pouze v noci. Denní aktivity již byly společné, ovšem i při nich stále platil absolutní zákaz vzájemné komunikace. Jistou výhodou zde byla možnost hromadného výchovného působení. Posledním systémem byl systém **Lensburgský**. Zde se již práce s chovanci odvozovala z důvěry v člověka, jeho sebekázně, sebeuvědomění a sebekontroly. První ústav tohoto typu byl založen roku 1855 ve Švýcarsku. Pro to, aby byl člověk propuštěn, musel splnit několik cílů, které na sebe navazovaly, byly v určité hierarchii (Slomek, 2010).

Tyto systémy byly brány za systémy tradiční. V polovině 19. století poté začaly vznikat systémy rodinné. Zakladatelem této myšlenky byl švýcarský pedagog J. H. Pestalozzi. Založil ústav v Yverdonu, kde se snažil uplatnit systém, který by byl co nejvíce podobný výchově v průměrné rodině. Na tuto ideu poté navázali např. ve Francii, kde vznikla kolonie s výchovnými skupinami. Každá skupina měla cca. 40 chovanců a jednoho vychovatele – otce. Skupině byl přidělen i dům a druh práce. Chovanci se mohli podílet na rozhodování se o sobě a objevuje se zde i sledování po odchodu. Velmi významný byl i Makarenkův systém

s vnitřní sociální strukturou. Základními principy práce byl humanismus a pedagogický optimismus. Makarenkovi však bylo vyčítáno, že příliš nerespektuje biologické struktury osobnosti (Slomek, 2010).

První spolky, které působí v českých zemích, začínají vznikat ve čtyřicátých letech 19. století. Jejich práce je zaměřena na převýchovu jedinců s poruchami chování. V roce 1841 vznikl Spolek pro blaho nuzných dívek v Praze, o šest let později pak Moravsko – slezský ochranný spolek v Brně. V roce 1931 byl vydán Zákon o trestním soudnictví nad mládeží, který stanovil trestní odpovědnost od 14 let a kde se poprvé objevil pojem ochranná výchova. V období po druhé světové válce dochází k rozmachu speciálního školství, začíná se řešit i tzv. etopedická oblast, jsou zrušeny spolky pečující o mravně narušenou mládež a úlohu komplexní péče přebírá stát (Slomek, 2010).

V roce 1963 je schválen nový zákon o rodině a o pět let později, v roce 1968, vzniká první SOS vesnička. V této době se také začíná pracovat s deprivacním syndromem a role rodiny začíná být, pro vývoj a socializaci dítěte, nezpochybnitelná. Po převratu, v roce 1989, došlo ke změně ideologie, začaly vznikat nestátní instituce a hodně se hovoří, a v praxi je uplatňována, i mimoústavní péče (Slomek, 2010).

3.2 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Dle zákona č. 109/2002 Sb., zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy jsou školskými zařízeními diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Zařízení, která slouží pro výkon ústavní výchovy, musí zajišťovat základní práva dítěte na řádnou výchovu a vzdělávání, podporovat jeho sebedůvěru, rozvíjet citovou stránku a snažit se zapojit dítě do dění ve společnosti. Při všech těchto činnostech se musí přihlížet k věku dítěte a jeho mentálnímu vývoji (zákon č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §1). Dětem, které jsou v těchto zařízeních umístěny, je poskytnuta strava, ubytování, pomůcky na vzdělávání, kapesné, zajištěna zdravotní péče, zabezpečeno oblečení a hygienické pomůcky, hrazena doprava do škol, nebo peněžní pomoc při odchodu ze zařízení (zákon č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §7).

Při umísťování dítěte do určitého typu zařízení se bere v potaz zájem dítěte a vyjádření OSPODu. Zařízení, do kterého je dítě umístěno, by mělo být co nejbližší rodině dítěte (zákon č. 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §971). V roce 2018 bylo v České republice celkem 209 školských zařízení, která poskytují ústavní a ochrannou výchovu (ČSÚ, ©2018).

Diagnostický ústav

Dříve se jednalo o zařízení, která na základě komplexní diagnostiky umisťovala děti do dětských domovů (dále jen DD), DDŠ a výchovných ústavů (dále jen VÚ). Od ledna 2014 o umístění do konkrétního typu zařízení však rozhodují soudy a ty nejsou již povinni dítě za účelem diagnostiky do diagnostického ústavu (dále jen DÚ) umístit (zákon č. 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §971). Nutno dodat, že odborná veřejnost o tomto kroku stále vede diskuzi, zda to je či není ku prospěchu věci.

Diagnostický ústav přijímá děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochrannou výchovou. Výjimku tvoří děti, které jsou do DÚ přijaty dobrovolně. Tyto děti se většinou vrací do své původní rodiny. DÚ plní úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační a koordinační. Na konci pobytu je dítěti vypracovaná komplexní diagnostická zpráva, kde je popsán návrh specifických výchovných a vzdělávacích potřeb, tzv. program rozvoje osobnosti. Pobyt v DÚ trvá zpravidla 8 týdnů, podle statistik a výzkumů se tato doba však často navyšuje. Po dobu pobytu v ústavu navštěvuje dítě školu přímo v zařízení a pracují s ním odborní pracovníci (Sedlářová, 2008). Nyní je v České republice celkem 13 zařízení tohoto typu (ČSÚ, ©2018).

Dětský domov

Tento typ zařízení pečuje o děti zpravidla ve věku od 3 do 18 let. Právě zde se nejvíce uplatňuje možnost si pobyt prodloužit a to z důvodu soustavné přípravy na budoucí povolání. Hlavní náplní práce jsou zejména výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Děti, které jsou zde umístěny, nemají závažné poruchy chování a navštěvují školy mimo DD. Práce vychovatele je v tomto zařízení velmi náročná, jelikož děti často nemají ze své původní rodiny zažity sebeobslužné ani jiné návyky. Děti se musí naučit základním hygienickým pravidlům, učí je udržovat si pořádek v osobních věcech či si umět naplánovat volný čas a rozhodovat se sám za sebe. Důležité je říci, že v DD nemají děti až tak striktní režim. Jejich osobní svoboda se odvíjí od věku a individuálních zvláštností. Pokud to tedy podmínky dovolí, dítě může trávit volný čas i mimo zařízení, tato možnost je častější než např. u dětí v DDŠ. Pracovníci se snaží o kontakt dítěte s jeho původní rodinou a o narovnání vztahů, které byly narušeny. Je to právě hlavně rodina, kam se dítě po konci ústavní výchovy opět vrací (Bendl, 2015).

Ze školských zařízení na území naší republiky je nejvíce zastoupen. V současnosti je zde 142 DD (ČSÚ, ©2018).

Dětský domov se školou

Dětský domov se školou plní stejné úkoly jako dětský domov. Jedná se však o školské zařízení pro děti, které mají již rozvinuté poruchy chování či duševní poruchu a vyžadují výchovně léčebnou péči nebo jsou nezletilými matkami. Umisťují se sem děti zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Vzhledem k určitým problémům (záškoláctví, útěky, krádeže, vandalismus, agrese, lhaní,...), které obyvatelé domova mají, se uskutečňuje povinná školní docházka přímo v zařízení. Pokud po jejím skončení zůstává dítě stále v domově a chce chodit na školu střední, tu může již navštěvovat mimo domov. S dětmi pracují speciální pedagogové - učitelé, etopedi, psychologové aj. Základní organizační jednotkou je, stejně jako v DD, rodinná skupina (Bendl, 2015). V roce 2018 bylo u nás evidováno celkem 28 zařízení (ČSÚ, ©2018).

Výchovný ústav

V celkem 26 výchovných ústavech žijí mladistvý, starší 15 let, se závažnými poruchami chování (ČSÚ, ©2018). Zařízení opět vykonává zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. VÚ se zřizují odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou. Při velmi závažných poruchách chování, kdy dítě nemůže být umístěno do DDS, je možné přijmout i dítě mladší než patnáct let. Musí být však starší dvanácti let. Specifikem VÚ je zřízení střední školy přímo v areálu zařízení. Součástí výchovného působení na mladistvé jsou psychoterapeutické a sociálně-terapeutické techniky používané jak při individuálních, tak při skupinových sezeních (Jedlička, 2015).

Existují i výchovné ústavy (resp. oddělení, která jsou součástí výchovných ústavů) pro extrémní poruchy chování. Patří mezi ně Boletice nad Labem (pro chlapce), Ostrava – Hrabůvka (dívky) či Višňová (koedukované zařízení).

Určitým specifikem některých DDS a VÚ je i výchovně léčebné oddělení. To se zaměřuje na děti ohrožené závislostmi (na alkoholu, gamblerství) a drogově závislé. Děti, které jsou na takováto oddělení umisťovány, jsou starší patnácti let. Jedním z takových to zařízení, které výchovně léčebně oddělení provozuje je např. výchovný ústav Pšov, výchovný ústav Dvůr Králové nad Labem, dětský domov se školou Chrudim či dětský domov se školou Hostouň.

Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče (dále jen SVP) jsou od roku 1991 součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. Cílem SVP je předcházet vzniku sociálně patologických jevů nebo pracovat již s rozvinutými poruchami a zmírňovat jejich dopady. Klienty střediska jsou děti ve věku od 3 let do ukončení přípravy na budoucí povolání, jejich rodiče, učitelé a další osoby podílející se na výchově (NÚV, ©2011 - 2019).

O umístění dítěte do zařízení může požádat rodič či dítě samo. Pobyť a účast na programech je dobrovolný, mezi klientem, střediskem a klientovým zákonným zástupcem se uzavírá smluvní vztah. SVP nezajišťují péči o děti s předběžným opatřením, nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou. Většina středisek výchovné péče patří pod ředitelství diagnostického ústavu popřípadě jiných škol a školských zařízení (NÚV, ©2011 - 2019).

V červnu 2016 až únoru 2017, provedla Česká školní inspekce inspekční činnost zaměřenou na kvalitu výchovně-vzdělávací činnosti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Celkem bylo navštíveno 57 zařízení, kde je zřizovatelem ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Šlo vůbec o první, takto plošné, šetření, které bylo zaměřeno na problematiku ústavní nebo ochranné výchovy v České republice (Čši, ©2017).

Z výsledků bohužel vyplývá, že ne všechna zařízení dodržují a plní úkoly, které jim ukládá školský zákon a zřizovací listiny. V některých zařízeních se stále aplikuje filozofie výchovy dětí z předešlého, komunistického, režimu a nereaguje se na změnu služeb, zařízení se nepřizpůsobují potřebám dětí, které jsou zrovna v daném regionu aktuální. Na druhou stranu, jako pozitivní, se jeví snižování kapacity zařízení tak, aby splňovala kritéria pro rodinné prostředí (Čši, ©2017).

Mezi **slabé stránky** zařízení patří nedostatečná profilace a specializace jednotlivých zařízení, pozdní věk příchodu do zařízení (v průměru 15-18 let) nebo absence účinného, promyšleného a navazujícího systému péče o děti. Jako neefektivní se jeví způsob řízení při větším počtu detašovaných pracovišť u jednoho zařízení a standardy kvality jsou často naplňovány jen částečně. Co se pracovníků zařízení, zejména odborných, týče, chybí účinná podpora začínajících pedagogů. Pracovníci zařízení mají často vyšší věkový průměr a zjištěna u nich byla i vysoká fluktuace. V zařízeních často chybí pravidelné kontroly zaměstnanců ze strany vedení zařízení a ukázal se i nedostatečný počet etopedů a psychologů, kteří v zařízeních pracují

na plný pracovní úvazek. Zařízení často neumí využívat moderní a standardizované diagnostické nástroje, což se často projevuje i ve sledování a vyhodnocování klimatu mezi dětmi. V neposlední řadě dochází v překračování délky pobytu v diagnostických ústavech. Doporučená doba pobytu v DÚ je 8 týdnů, někdy je však překročena až na dobu jednoho roku a více (Čši, ©2017).

Oproti tomu, mezi **silné stránky** patří informovanost dětí, osob odpovědných za výchovu, zaměstnanců a odborné veřejnosti, spolupráce odborných pracovníků zařízení s pracovníky OSPOD a rodinou dítěte či velmi úzká spolupráce se všemi zúčastněnými při přijímání dítěte a podpora společného umístění sourozenců. Zařízení se často velmi aktivně zapojují do výměnných programů nebo společných projektů a efektivně se poté snaží využít výsledky dané spolupráce ke zkvalitnění služeb, které jako zařízení poskytují. Odborní pracovníci, zejména pak vychovatelé, se snaží dětem nabídnout velké množství volnočasových aktivit, tak, aby byl jejich volný čas co nejlépe využit. Velmi pozitivní je poté trend začleňování dětí do běžné společnosti v rámci vzdělávání (Čši, ©2017).

4 Cíl práce a metodologie výzkumného šetření

Cílem práce je popsat kvalitu života dětí v dětském domově se školou. Na to navazuje výzkum, jehož cílem je zjistit, jak se dětem v dětském domově se školou žije a jak jsou tyto děti připravovány na odchod z něj.

Hlavní výzkumnou otázkou je: **Jaká je kvalita života dětí žijících v dětském domově se školou?** Na tuto otázku poté navazují podotázky: **Jak jsou děti spokojeny s prostředím a vybavením dětského domova se školou?, Jak jsou děti spokojeny s volnočasovými aktivitami?, Jak si děti myslí, že je vnímá okolí? a Jak dětem vyhovuje režim zařízení?** Druhá část výzkumu je vztažena na odborné pracovníky dětského domova se školou a zde je hlavní výzkumnou otázkou: **Jak jsou děti připravovány na odchod ze zařízení?** Zde jsou podotázky také čtyři: **Kdy tato příprava začíná?, Jakou formou je příprava na odchod prováděna?, Kdo vše se na přípravě na odchod z DDŠ podílí? a Co je podle Vás hlavním předpokladem k tomu, aby dítě v životě uspělo?**

K naplnění cíle mé práce, potažmo výzkumu, bude použit kvantitativní metoda. Podle Gavory (2010) je úkolem kvantitativního výzkumu vysvětlení jevů ve velké skupině lidí. Výzkum se snaží o zevšeobecnění daného jevu/problému a výzkumník zde má odstup od zkoumaného. Metoda „*pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat.*“ (Gavora, 2010, s. 31).

Výzkum bude veden pomocí dotazníků v dětských domovech se školou, zejména ve Středočeském kraji. Respondenty budou děti žijící v DDŠ a jeho odborní pracovníci (vychovatelé, sociální pracovníci, etoped, psycholog,...).

Dotazník je jednou z nejvíce používaných metod. Jedná se o písemnou formu pokladení otázek a dostávání písemných odpovědí. V relativně krátkém čase nám dá zpětnou vazbu od většího vzorku zkoumaných jevů/osob. Pro respondenty je zaručena anonymita a mají relativně dostatek času na zodpovězení otázek. Nevýhodou je možné vyplnění jinou, než zkoumanou, osobou či přeskočení otázek. Největším problémem je poté návratnost dotazníku (Olecká, Ivanová, 2010). Pro svůj výzkum použiji dotazníky dva. Rozdílné bude nejen jejich téma, ale i vyhodnocení. Na dětské výsledky aplikuji metody statistiky, u dospělých půjde o popsání, zevšeobecnění daného jevu/problému.

Dětský dotazník je rozdělen na několik částí, avšak respondenta to nijak neovlivní. Po představení sama sebe a účelu dotazníku následuje vzorová otázka, která nemá číslo, resp. je označena 0. První tři otázky se vztahují k základním údajům o respondentech jako je věk,

pohlaví a délka pobytu v zařízení. Poté již následují otázky, které se vztahují ke spokojenosti dětí se zařízením. Jsou zde otázky na spokojenost s prostředím a vybavením domova, s volnočasovými aktivitami, na vztahy s ostatními obyvateli domova. Dotazník se též ptá na spokojenost s režimem zařízení a zpětným hodnocením chování, na dospělé vzory či na to, zda jsou děti přesvědčené o tom, že lidé mimo zařízení je vnímají negativně. Poslední tři otázky se ptají na to, zda děti dětský domov považují spíše za výhodu či nevýhodu nebo zda mají obavy z toho, co bude, až dětský domov se školou opustí. V závěru je možnost vyjádřit se k celému dotazníku.

Dospělý dotazník je o jedenáct otázek kratší. Na jeho začátku je opět mé představení a představení toho, k čemu se dotazník vztahuje. Opět následují čtyři otázky ohledně základních údajů o respondentech (doba, po kterou pozici zastávají, samotná pozice, věk a pohlaví). Poté již následují otázky vztahující se k dané problematice. Kdy začíná příprava na odchod a jakou formou je prováděna, dotaz na spolupráci daného pracovníka s rodinou dítěte a OSPODem, či míra angažovanosti pracovníků. Dalších pět otázek je uzavřených a ptají se na to, zda je dětem předaná informace o úřadu práce, neziskových organizací či možnostech ubytování. Předposlední otázka řeší kontakt s dítětem po jeho odchodu a poslední otázka je subjektivní a ptá se na základní předpoklad, který pracovníci považují k tomu, aby dítě v životě uspělo.

Celé dotazníky jsou přiděleny k práci v kapitole příloha.

Jak uvádí ve své publikaci Chráska (2016), při kvantitativním výzkumu se jedná o systematickou a záměrnou činnost výzkumníka, který za pomoci empirických metod ověřuje hypotézy o vztazích mezi určitými jevy. Hypotéza je určitý vědecký předpoklad a tvoří jádro celého výzkumu. V hypotézách autor uvede informace potřebné ke směřování výzkumu. Prakticky vedou celý výzkum a jsou specifitější než výzkumný problém. Na konci výzkumu autor hypotézu buď potvrdí, nebo vyvrátí (Gavora, 2010).

Hypotéza 1: Děti žijící v dětském domově se školou dlouhodobě, hodnotí zařízení lépe, než děti žijící v dětském domově se školou krátkodobě.

Pro tuto hypotézu jsem brala v úvahu vlastní předpoklad, že děti žijící v dětském domově se školou krátkodobě, jsou stále vázány na věci, které mají doma. Je zde zohledněn i fakt, že se stále více v dětských domovech tohoto typu objevují děti, které pocházejí z velmi dobře situovaných rodin.

Hypotéza 2: Děti žijící v dětském domově se školou dlouhodobě, hodnotí volnočasové aktivity lépe, než děti žijící v dětském domově se školou krátkodobě.

Při této hypotéze jsem myslela opět na to, že děti, které jsou v domově déle, znají jeho prostředí více, méně se jim stýská po kamarádech doma a mají i více kamarádů v domově se kterými si volnočasové aktivity užijí.

Hypotéza 3: Dětem žijícím v dětském domově se školou dlouhodobě, vyhovuje lépe režim zařízení, než dětem žijícím v dětském domově se školou krátkodobě.

Opět byl brán v potaz fakt, že dlouhodobý obyvatelé jsou na domov zvyklí, již ví, co si kdy mohou dovolit, co je čeká, za jakých podmínek se mohou dostat na propustku domů aj.

Hypotéza 4: Děti žijící v dětském domově se školou krátkodobě, jsou častěji než děti žijící v dětském domově se školou dlouhodobě, přesvědčené o tom, že lidé mimo zařízení je vnímají negativně.

Tuto hypotézu jsem, mimo jiné, zvolila proto, že se domnívám, že děti, které ještě před nedávnem žily mimo dětský domov se školou, jistým způsobem hodnotily děti, které v ústavní výchově již byly a to, jestli kladně nebo záporně, mě velmi zajímalo.

Všechny mé hypotézy se vztahují na rozdíly vnímání života v dětském domově se školou mezi obyvateli krátkodobými a dlouhodobými. Osobně se totiž domnívám, že tyto rozdíly se zde nacházejí, jelikož obyvatelé dlouhodobí si na život v dětském domově se školou již zvykli a vnímají ho lépe než obyvatelé, kteří do dětského domova se školou přišli nedávno a srovnávají svůj současný život s tím, který vedli mimo dětský domov.

5 Výzkum

5.1 Metoda výběru, charakteristika zařízení

Vzhledem k charakteru výzkumu, rozdělení na dva cíle, je praktická část rozdělena také na dvě části. V první představím výsledky výzkumu u dětí, ve druhé poté u dospělých, resp. to, jak jsou děti připravovány na odchod ze zařízení.

Pro potřeby mého výzkumu jsem oslovila šest zařízení typu dětský domov se školou v celkem třech krajích. Sběr dat probíhal v prosinci 2018 – dubnu 2019 a z oslovených šesti zařízení se ho zúčastnily čtyři. Nejenže jsou tyto dětské domovy se školou v různých krajích, mají i různou kapacitu. Nejmenší 16 lůžek, největší 48. Dotazníky vyplnilo celkem 102 dětí a 37 dospělých. návratnost u dětí činila 70,83 % a u dospělých 60,66 %. Data jsou zaokrouhlena na dvě desetinná místa. Toto zaokrouhlení platí v celém výzkumu. Omezení u dětí jsem neměla stanoveno žádné, u dospělých muselo jít o odborné pracovníky zařízení (sociální pracovníce, vychovatel, etoped, psycholog). Vychovatele jsem si stanovila pouze denní.

Na následujících řádcích představím zařízení. Jelikož se jednalo o anonymní dotazování, každé zařízení je nyní zakódováno pod písmeny A – D. Toto kódování je použito v celé praktické části diplomové práce.

A - První DDS, které jsem navštívila, leží v malé obci s cca. 2.800 obyvateli. Historie tohoto zařízení spadá až do roku 1948. V roce 2006 bylo přesunuto do nových prostor a kapacita zařízení se zvýšila z původních 20 na 48 lůžek. Domov má dvě části. Ubytovací, která se skládá ze tří dvojdomků a část, kde je škola, kanceláře či kuchyň s jídelnou. Děti z tohoto zařízení jezdí často nejen na akce mimo domov v rámci republiky, ale účastní se i akcí (zejména sportovních) v zahraničí.

B – Druhé zařízení leží nedaleko okresního města, ve vesnici se 132 obyvateli. Zařízení vzniklo v roce 1949 pro potřeby řeckých dětí. Kapacita je 32 dětí, které žijí ve čtyřech rodinných skupinách. V tomto jediném domově převládá ženský pracovní kolektiv. Zařízení je zapojeno do projektu Život na nečisto.

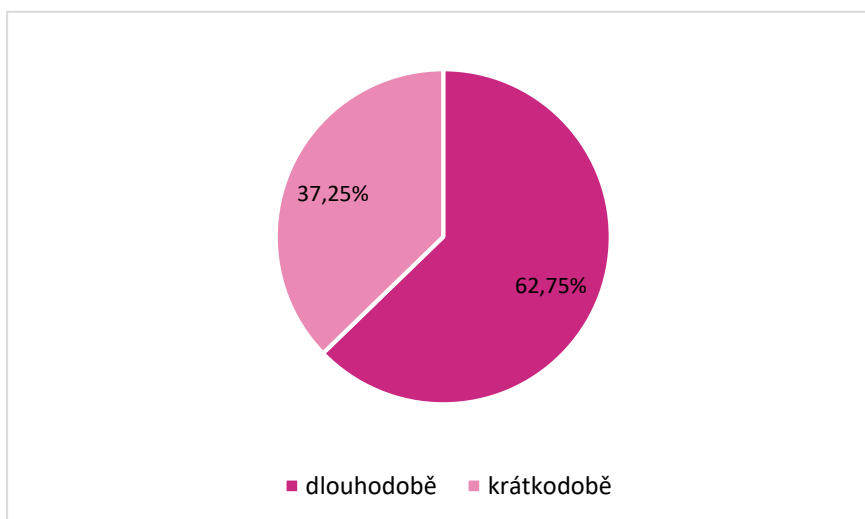
C – Tento DDŠ zahájil svůj provoz již v roce 1939. Areál tvoří dvě budovy obklopené velkou zahradou. Jedná se o nejmenší zařízení, které jsem navštívila. Jeho současná kapacita je 16 dětí. Ve městě, kde se domov nachází, žije přibližně 1.800 obyvatel.

D – Poslední, čtvrté zařízení, které jsem navštívila, leží ve městě s přibližně 31.000 obyvateli. Kapacita domova je 48 dětí, které žijí v šesti rodinných skupinách. Z těchto šesti skupin jsou čtyři určeny pro chlapce a dvě pro dívky.

5.1.1 Část I. – výsledky dotazování dětí

Nejprve představím výzkumný vzorek. Dlouhodobě v zařízení (pro potřeby tohoto výzkumu je to déle než jeden rok) žije 62,75 % dětí a krátkodobě v nich žije 37,25 % dětí.

Graf 1: Poměr dlouhodobých a krátkodobých obyvatel DDŠ



Výzkumu se zúčastnilo celkem 57 chlapců a 45 dívek. Respondenti byli ve věku od 9 do 19 let. Následující tabulky ukazují rozložení respondentů podle délky pobytu v zařízení a jejich věku.

Tabulka 1: Rozdělení obyvatel DDŠ podle pohlaví

	Chlapci	Dívky
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	52,63%	47,37%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	56,25%	43,75%

Tabulka 2: Rozdělení obyvatel DDŠ podle věku

	9 - 12 let	13 - 15 let	16 a více let
Chlapci dlouhodobě	38,89%	44,44%	16,67%
Dívky dlouhodobě	46,43%	39,29%	14,29%
Chlapci krátkodobě	35%	45%	20%
Dívky krátkodobě	38,89%	55,56%	5,56%

Výsledky jednotlivých otázek

První tři otázky zjišťují základní údaje respondentů a jsou shrnuty výše. Záměrně byly dány na začátek dotazníku, jelikož jsem se obávala, zda děti vyplní dotazník celý a tyto údaje jsou pro potvrzení či vyvrácení hypotéz stěžejní.

Po těchto otázkách již v dotazníku následovalo 25 tvrzení, u kterých děti vyplňovaly, zda s nimi souhlasí či nikoli. Na výběr měly škálu: zcela souhlasím – souhlasím – nesouhlasím – zcela nesouhlasím.

Tvrzení č. 4 znělo: „s prostředím domova a jeho vybavením jsem spokojen/a“.

Tabulka 3: Spokojenost dětí s prostředím a vybavením domova

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	15,79%	52,63%	21,05%	10,53%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	17,19%	70,31%	7,81%	4,69%

Již u prvního tvrzení se projevuje nesoulad v odpovědích mezi krátkodobými a dlouhodobými obyvateli domova. V tomto případě je to skoro o celých 20% u odpovědi souhlasím, které koresponduje i s odpověďmi nesouhlasím a zcela nesouhlasím, u nichž jsou více nespokojeni krátkodobí obyvatelé. Na toto tvrzení se vázala ještě další dvě. **Výroku č. 5:** „mám zde podobné podmínky jako doma (vybavení pokoje, elektronika, volnočasové aktivity)“, se zajímal o srovnání podmínek dětského domova se školou s původním domovem obyvatel.

Tabulka 4: Tvrzení „mám zde podobné podmínky jako doma“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	15,79%	18,42%	47,37%	18,42%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	14,06%	39,06%	34,38%	12,5%

S tím nesouhlasilo více krátkodobých obyvatel, kteří se poté u **tvrzení č. 6:** „doma se, skrz materiální věci, mám lépe“

Tabulka 5: Tvrzení „doma se, skrze materiální věci, mám lépe“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	31,58%	42,11%	21,05%	5,26%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	17,19%	43,75%	31,25%	7,81%

vyjádřili, že materiálně se mají opravdu lépe doma než v domově.

Nyní následovalo 5 výroků, které se vztahovaly k tomu, jak děti hodnotí svůj volný čas v dětském domově a s tím spojené volnočasové aktivity, které pro ně pracovníci domova připravují. Na **tvrzení č. 7:** „jsem spokojen/a s volnočasovými aktivitami“ odpovídaly takto:

Tabulka 6: Spokojenost dětí s volnočasovými aktivitami

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	10,53%	52,63%	26,32%	10,53%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	15,63%	57,81%	23,44%	3,13%

Zde se opět dají vypožorovat drobné rozdíly mezi obyvateli. Krátkodobých obyvatel zcela souhlasí a souhlasí 63,16%, zatímco u dlouhodobých to je 73,44%. Možným vysvětlením je fakt, že dlouhodobí obyvatelé si již na zařízení zvykli a volnočasové aktivity berou tak, jak

jsou, kdežto krátkodobí obyvatelé stále vzpomínají na to, jak svůj volný čas trávili mimo dětský domov se školou.

U **tvrzení č. 8:** „*rád bych si určoval/a sám/a co o volném čase dělat*“ je zajímavé,

Tabulka 7: Tvrzení „*rád bych si určoval sám, co o volném čase dělat*“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	42,11%	36,84%	15,79%	5,26%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	29,69%	51,56%	15,66%	3,13%

že s ním více souhlasí dlouhodobí obyvatelé než obyvatelé krátkodobí. Ovšem s **výrokem č. 9:** „*chci více volného času*“

Tabulka 8: Tvrzení „*chci více volného času*“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	55,26%	31,58%	10,53%	2,63%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	29,68%	51,56%	17,19%	1,56%

opět převládají souhlasné hlasy u obyvatel krátkodobých. **Tvrzení č. 10:** „*má nejoblíbenější aktivita je samostatná vycházka*“ se snažilo doložit předchozí prohlášení č. 8. U samotné vycházky si děti mohou dělat samy, co chtějí, nikdo je nehlídá. Odpovědi by proto mohly korespondovat s odpověďmi právě u předešlého tvrzení.

Tabulka 9: Tvrzení „*má nejoblíbenější aktivita je samostatná vycházka*“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	39,47%	34,21%	15,79%	10,53%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	28,13%	43,75%	23,44%	4,69%

Tato má myšlenka se však moc nepotvrdila. Krátkodobých obyvatel sice souhlasí více méně stejně, ovšem u obyvatel dlouhodobých s tím souhlasí o 10% méně dětí. Poslední bod, který se vztahoval k volnému času, bylo **tvrzení č. 11:** „jsem rád/a že jezdíme i na akce mimo domov“.

Tabulka 10: Tvrzení „jsem rád/a že jezdíme i na akce mimo domov“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	21,05%	52,63%	21,05%	5,26%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	29,69%	54,69%	10,94%	4,69%

S tímto souhlasily opět o trochu více děti, které jsou v zařízení již delší čas.

Následující tři body se týkaly přátelských vztahů v domově. S **tvrzení č. 12:** „v domově nemám problém s tím, najít si kamarády“

Tabulka 11: Tvrzení „v domově nemám problém s tím, najít si kamarády“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	13,16%	47,37%	34,21%	5,26%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	28,13%	54,69%	12,5%	4,69%

znovu souhlasilo více dlouhodobých obyvatel než obyvatel krátkodobých. Opět se domnívám, že je to spojeno právě s délkou pobytu a tím, že obyvatelé krátkodobí jsou stále víc vázání na kamarády „venku“ a že více kamarádu uvnitř dětského domova se školou si najdou až s postupem času. Zajímavé je, že výsledky se liší až o 20%. Další značný rozdíl je u **výroku č. 13:** „mám zde více přátel než nepřátel“.

Tabulka 12: Tvrzení „mám zde více přátel než nepřátel“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	10,53%	60,53%	23,68%	5,26%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	26,56%	64,06%	9,38%	0

S ním souhlasilo 71,06% krátkodobých obyvatel a celých 90,62% dlouhodobých. Rozdíl je zde patrný i v nesouhlasu s tímto výrokem. Záporně na něj odpovědělo 28,94% krátkodobých obyvatel, ale jen 9,38% obyvatel dlouhodobých. Rozdíly byly patrné (i když ne už tak markantně) i u posledního tvrzení tohoto bloku. **Výrok č. 14:** „kamarády si zde nehledám, mám jich dost doma“.

Tabulka 13: Tvrzení „kamarády si zde nehledám, mám jich dost doma“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	26,32%	42,11%	26,32%	5,27%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	12,5%	42,19%	34,38%	10,94%

S tím souhlasilo 68,43% krátkodobých obyvatel a 54,69% obyvatel dlouhodobých. Je to tedy možný výsledek mé domněnky, že krátkodobí obyvatelé jsou stále více vázáni na své kamarády mimo DDŠ.

Další sada tvrzení se vztahovala k režimu zařízení, jeho přesně daným pravidlům a řádu. **Výrok č. 15:** „vyhovuje mi, že je zde vše naplánované, načasované“.

Tabulka 14: „vyhovuje mi, že je zde vše naplánované, načasované“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	7,89%	26,32%	47,37%	18,42%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	9,38%	37,5%	39,06%	14,06%

S tímto tvrzením nesouhlasí více krátkodobí obyvatelé a to o 10,04%. Opět by se to, podle mého názoru, dalo přičítat tomu, že nejsou na režim ještě zvyklí, žijí více z toho, co bylo a jak se měly, když je nikdo moc nehlídal. Krátkodobí obyvatelé souhlasili i více s **tvrzení č. 16:** „chtěl/a bych více volnosti v rozhodování se o sobě“.

Tabulka 15: Tvrzení „chtěl/a bych více volnosti v rozhodování se o sobě“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	26,32%	52,63%	21,05%	0
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	23,44%	46,88%	28,13%	1,56%

Značný rozdíl byl poté i ve vnímání zpětného hodnocení, které dostávají za své chování od vychovatelů a jiných odborných pracovníků. V dotazníku bylo uvedeno jako **tvrzení č. 17:** „jsem rád/a za zpětné hodnocení, které dostávám za své chování“

Tabulka 16: Tvrzení „jsem rád/a za zpětné hodnocení, které dostávám za své chování“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	18,42%	42,11%	23,68%	15,79%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	10,94%	62,5%	21,88%	4,69%

I zde se projevuje větší souhlas u obyvatel dlouhodobých, než krátkodobých a to o celých 12,91%.

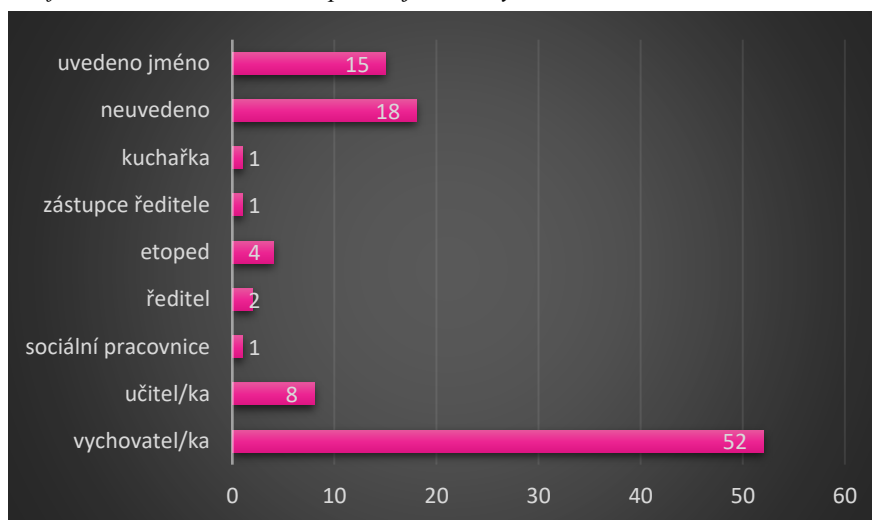
Další dva body dotazníku se týkaly vztahu dětí k dospělým osobám, se kterými se každý den stýkají. Má otázka, resp. **tvrzení č. 18:** „mám zde alespoň jednoho dospělého, kterému se svěřuji/považuji ho za vzor“.

Tabulka 17: Tvrzení „mám zde alespoň jednoho dospělého, kterému se svěřuji/považuji ho za vzor“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	18,42%	47,37%	23,68%	10,53%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	17,19%	68,75%	9,38%	4,68%

Opět zde převažují celkem výrazně souhlasné hlasy u dlouhodobých obyvatel. Konkrétně pak o 20,15%. Na toto tvrzení navazovala **dobrovolná** otázka, u které mohly děti napsat, koho tím dospělým myslí. Uvedla jsem jim, že mi stačí pouze vychovatelka, sociální pracovníce, ředitel,...Bohužel, ne všechny děti toto pochopily, možná chtěly být přesní, nevím, a napsaly mi jméno dané osoby. V tomto případě jsem tedy nemohla uvést, o koho se jedná. Přesto i tak, z následujícího grafu je jasně patrné, že největšími vzory jsou pro děti vychovatelé.

Graf 2: Pracovníci, které děti považují za vzory



Poslední velký okruh otázek mého dotazníku se týkal toho, jak děti vnímají stigmatizaci, nálepkou toho, že jsou z dětského domova se školou. Zde jsou rozdíly mezi krátkodobými a dlouhodobými obyvateli snad nejvýraznější. **Tvrzení č. 20:** „lidé mimo dětský domov nás vnímají spíše negativně“.

Tabulka 18: Tvrzení „lidé mimo dětský domov nás vnímají spíše negativně“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	36,84%	36,84%	18,42%	7,90%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	14,06%	14,06%	48,44%	23,44%

S tímto tvrzením souhlasilo 73,68% krátkodobých obyvatel, ale jen 28,12% obyvatel dlouhodobých. Rozdíl je celých 45,56%. Zajímavé i je, že zcela nesouhlasí pouhých 7,90% obyvatel krátkodobých oproti 23,44% obyvatelům dlouhodobých. Hned poté následovalo tvrzení č. 21: „myslím si, že mě život v dětském domově negativně ovlivní v budoucím životě“.

Tabulka 19: Tvrzení „myslím si, že mě život v dětském domově negativně ovlivní v budoucím životě“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	31,58%	26,32%	18,42%	23,68%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	20,31%	32,81%	35,94%	10,94%

Zde již není tak propastný rozdíl mezi skupinami, ovšem opět převládá souhlasný názor u obyvatel krátkodobých. Další výrok se zaměřil na kamarády dětí. Tvrzení č. 22: „myslím si, že kamarádi budou řešit, že jsem z dětského domova“

Tabulka 20: Tvrzení „myslím si, že kamarádi budou řešit, že jsem z dětského domova“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	13,16%	42,11%	31,58%	13,16%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	15,63%	14,06%	48,44%	21,88%

U toho tvrzení si opět můžeme povšimnout rozdílu. Zatímco krátkodobých obyvatel souhlasí 55,27%, u obyvatel dlouhodobých je to pouze 29,69%. **Tvrzení č. 23:** „myslím si, že mě to, že jsem z dětského domova, ovlivní v práci“

Tabulka 21: Tvrzení „myslím si, že mě to, že jsem z dětského domova, ovlivní v práci“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	13,16%	36,84%	31,58%	18,42%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	14,06%	17,19%	42,19%	26,56%

Zde je zajímavé, že odpovědi nejsou až tak souhlasné jako s tvrzením č. 21, které řešilo budoucí život. Zatímco u krátkodobých je rozdíl 7,9% s předchozím tvrzením, u obyvatel dlouhodobých se jedná již o 21,87%. **Tvrzení č. 24** se vracelo k tomu, jak vnímají děti, že je řeší okolí. Znělo: „nemám problém říci lidem, kde nyní bydlím“

Tabulka 22: Tvrzení „nemám problém říci lidem, kde nyní bydlím“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	13,16%	42,11%	26,32%	18,42%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	14,06%	39,06%	32,81%	14,06%

Na těchto výsledcích je pro mě překvapující, že ačkoli doposud převládaly souhlasné odpovědi s určitou stigmatizací u obyvatel krátkodobých, nyní se to obrátilo, a větší problém s tím říci, kde nyní dítě bydlí, mají obyvatelé dlouhodobí. Hned na to bylo navázáno **tvrzení č. 25:** „lidem neříkám, odkud jsem“, které si předchozí výrok do jisté míry ověřovalo.

Tabulka 23: Tvrzení „lidem neříkám, odkud jsem“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	23,68%	31,58%	31,58%	13,16%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	26,56%	32,81%	32,81%	7,81%

A opět se zde potvrdil výsledek předchozí, že větší problém s tím, říci odkud jsem, mají obyvatelé dlouhodobí. Není to až tak markantní jako např. u tvrzení č. 20 či č. 22, ale jistý rozdíl tam je. Posledním, z tohoto okruhu otázek, byl **výrok č. 26:** „lidem mimo dětský domov je jedno, odkud jsem“.

Tabulka 24: Tvrzení „lidem mimo dětský domov je jedno, odkud jsem“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	13,16%	36,84%	31,58%	18,42%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	26,56%	54,69%	7,81%	10,94%

U něho se potvrdily předchozí odpovědi, že krátkodobí obyvatelé se více „bojí“ toho, jak je řeší lidé mimo DDŠ. Tyto odpovědi korespondují jak s výrokem č. 20, tak č. 22. Je pro mě, ale tedy otázkou, proč naopak nemají problém těmito lidem říci, kde nyní bydlí.

Po tomto posledním okruhu otázek následovaly poslední tři výroky, které pro výzkum nebyly až tak stěžejními, ovšem jsou podle mě také zajímavé a dotazník jistým způsobem uzavřely. **Tvrzení č. 27:** „je to spíše výhoda, být z dětského domova, mám oproti ostatním dětem určité výhody“.

Tabulka 25: Tvrzení „je to spíše výhoda, být z dětského domova, mám oproti ostatním dětem určité výhody“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	2,63%	10,53%	44,74%	42,11%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	14,06%	10,94%	54,69%	20,31%

Tyto odpovědi mě snad překvapily z celého dotazníku nejvíce. Myslela jsem si, že jako výhodu to bude brát jen pár dětí a ono to je u dlouhodobých čtvrtina obyvatel a u obyvatel krátkodobých to je 13,16%. **Tvrzení č. 28:** „*mám obavy z toho, co bude, když odejdu z dětského domova se školou*“ se zaměřilo již na samotný odchod z domova, který bude řešen i v druhé části praktické části této práce.

Tabulka 26: Tvrzení „*mám obavy z toho, co bude, když odejdu z dětského domova se školou*“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	7,89%	28,95%	47,37%	15,79%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	3,13%	45,31%	39,06%	12,5%

Zde se ukazuje, že více obav mají obyvatelé dlouhodobí. Souhlasí jich o 11,6% více než obyvatel krátkodobých. Opět je to však k protikladu k **výroku č. 29:** „*všechno důležité pro svůj život jsem v dětském domově se školou pochopil*“,

Tabulka 27: „*všechno důležité pro svůj život jsem v dětském domově se školou pochopil*“

	zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
Děti žijící v DDŠ krátkodobě	7,90%	39,47%	31,58%	21,05%
Děti žijící v DDŠ dlouhodobě	23,44%	48,44%	26,56%	1,57%

kde obyvatelé dlouhodobí uvedli více souhlasných odpovědí a o to konkrétně o celých 24,51%. Je tedy otázkou, proč se více obávají života mimo zdi dětského domova se školou, když se domnívají, že vše důležité v něm pochopili.

5.1.1.1 *Ověření hypotéz*

V této kapitole budou potvrzeny či vyvráceny hypotézy, které jsem si na začátku mého výzkumu stanovila a které jsou uvedeny v kapitole č. 4 - Cíl práce a metodologie šetření.

K jejich ověření jsem použila metodu matematické statistiky, tzv. T-test (Studentův t-test). Ten se používá k testování rozdílů mezi dvěma skupinami, resp. k porovnání, zda se výsledky u jedné skupiny výrazně liší od výsledků skupiny druhé (Munro, 2012).

Svůj dotazník jsem měla složený z možností odpovědí zcela souhlasím – souhlasím – nesouhlasím – zcela nesouhlasím. Pro potřeby ověření hypotéz jsem každé této odpovědi přidělila hodnotu:

- zcela souhlasím 2
- souhlasím 1
- nesouhlasím -1
- zcela nesouhlasím -2.

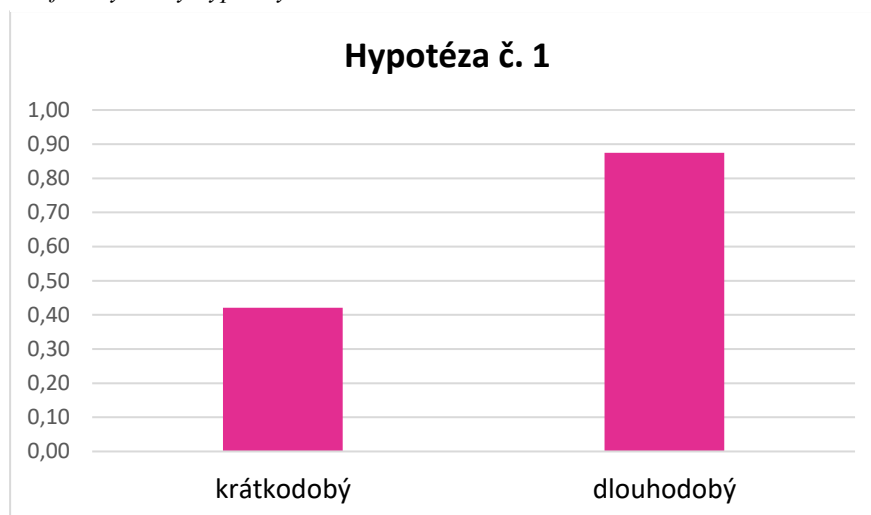
Ke každé hypotéze se vztahoval jeden výrok. Vždy jsem si nejprve rozepsala kolik lidí na daný výrok jak odpovědělo a těmto odpovědím přidělila již zmíněné hodnoty. Vždy jsem si vypočítala průměry těchto ohodnocených výpovědí a směrodatnou odchylku, která vyjadřuje, jak se hodnoty liší od průměrné hodnoty (střední hodnoty). Poté jsem již takto upravená základní data zadala do výpočtů t-testu. Pro ověření hypotézy je důležité, aby výsledek t-testu (p hodnota) vyšel menší než 0,05. Takto naměřená hladina se považuje za statisticky signifikantní a může se při ní vyloučit nulová hypotéza ve prospěch hypotézy výzkumníkovy. Vše jsem prováděla za pomoci Excelu. Nyní si představíme výsledky tohoto šetření.

Hypotéza 1: Děti žijící v dětském domově se školou dlouhodobě, hodnotí zařízení lépe, než děti žijící v dětském domově se školou krátkodobě.

K ověření této hypotézy se vztahoval výrok č. 4: „*s prostředím domova a jeho vybavením jsem spokojen/a*“. U obou skupin jsem si vypočítala průměr naměřených hodnot. U obyvatel krátkodobých vyšel průměr spokojenosti 0,42 a u obyvatel dlouhodobých to je 0,88. Výsledek T-testu je 0,04. Výsledek tedy můžu považovat za statisticky signifikantní a nulovou hypotézu zamítám ve prospěch své hypotézy.

Závěr: Zamítám nulovou hypotézu, délka pobytu má vliv na hodnocení zařízení.

Graf 3: Výsledky hypotézy č. 1

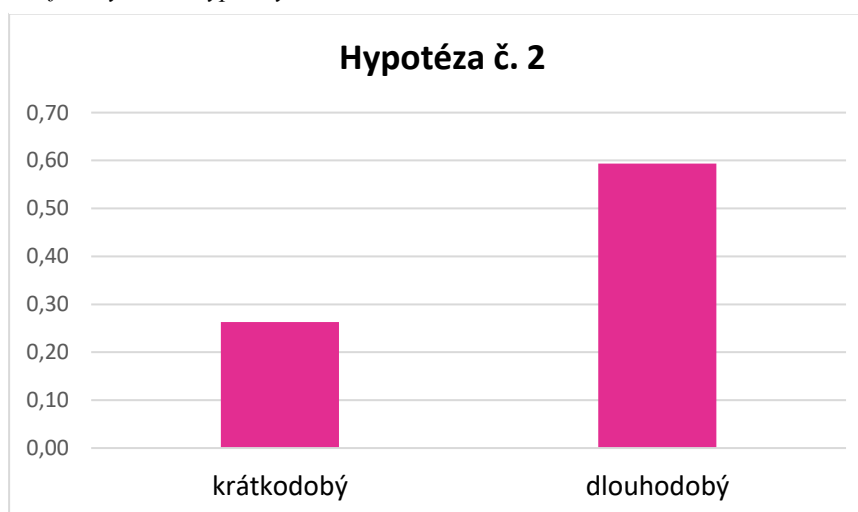


Hypotéza 2: Děti žijící v dětském domově se školou dlouhodobě, hodnotí volnočasové aktivity lépe, než děti žijící v dětském domově se školou krátkodobě.

K této hypotéze se vztahovalo tvrzení č. 7: „jsem spokojen/a s volnočasovými aktivitami“. Průměr spokojenosti obyvatel krátkodobých vyšel 0,26, u skupiny dlouhodobých obyvatel to je 0,59. Zde ovšem výsledek T-testu vyšel 0,17 a tím pádem se nenašly žádné signifikantní rozdíly, které by mou hypotézu potvrdily. Sice děti žijící v DDS dlouhodobě, hodnotí volnočasové aktivity lépe, ovšem v průměru jen o 0,33. Nedá se tedy tvrdit, že na toto hodnocení má efekt dlouhodobosti a krátkodobosti vliv.

Závěr: Nulovou hypotézu nezamítám, v hodnocení volnočasových aktivit u obou skupin obyvatel není rozdíl.

Graf 4: Výsledek hypotézy č. 2

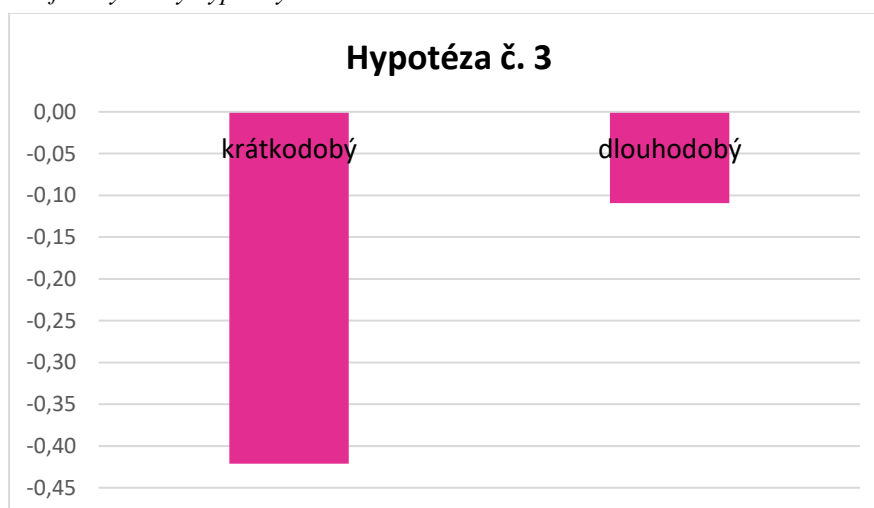


Hypotéza 3: Dětem žijícím v dětském domově se školou dlouhodobě, vyhovuje lépe režim zařízení, než dětem žijícím v dětském domově se školou krátkodobě.

Tuto hypotézu potvrzuje či vyvrací výrok č. 15: „*vyhovuje mi, že je zde vše naplánované a načasované*“. Z porovnání výsledků u obou skupin vychází, že s tímto výrokiem (opět v průměru) ani jedna skupina NESouhlasí. U obyvatel krátkodobých vyšel průměr -0,42 a u obyvatel dlouhodobých to je -0,11. U této hypotézy, stejně jako u předešlé, vyšla hodnota t-testu vyšší jak 0,05, zde konkrétně 0,24. Opět se tedy nenašly signifikantní rozdíly, které by mou domněnku potvrdily. Pravděpodobnost, že jde jen o náhodu je vyšší a hypotéza č. 3 se tedy nepotvrdila.

Závěr: Nezamítám nulovou hypotézu. Délka pobytu nemá na hodnocení režimu zařízení vliv.

Graf 4: Výsledky hypotézy č. 3

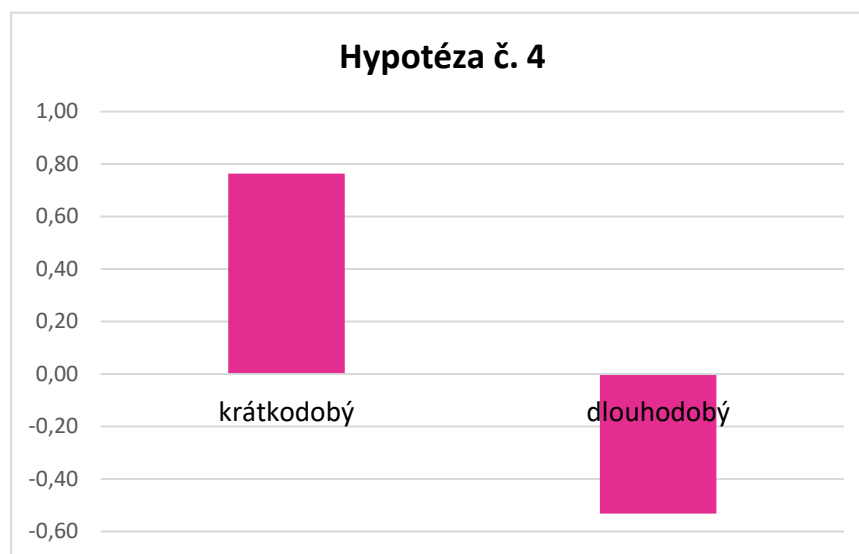


Hypotéza 4: Děti žijící v dětském domově se školou krátkodobě, jsou častěji než děti žijící v dětském domově se školou dlouhodobě, přesvědčené o tom, že lidé mimo zařízení je vnímají negativně.

K mé poslední hypotéze se vztahuje výrok z dotazníku č. 20: „*lidé mimo dětský domov nás vnímají spíše negativně*“. Z výsledku dotazování vyplývá, že v průměru s ním souhlasím 0,76 obyvatel krátkodobých. U obyvatel dlouhodobých je výsledek zcela jiný. Zde je výsledek -0,53 a tedy fakt, že obyvatelé dlouhodobí s tímto tvrzením ve větší míře NESouhlasí. Výsledek t-testu vychází 0,0001. Pravděpodobnost, že jde jen o náhodu je malá a má hypotéza se tím tedy potvrzuje.

Závěr: Zamítám nulovou hypotézu. Délka pobytu má vliv na přesvědčení o tom, že lidé mimo zařízení vnímají děti negativně.

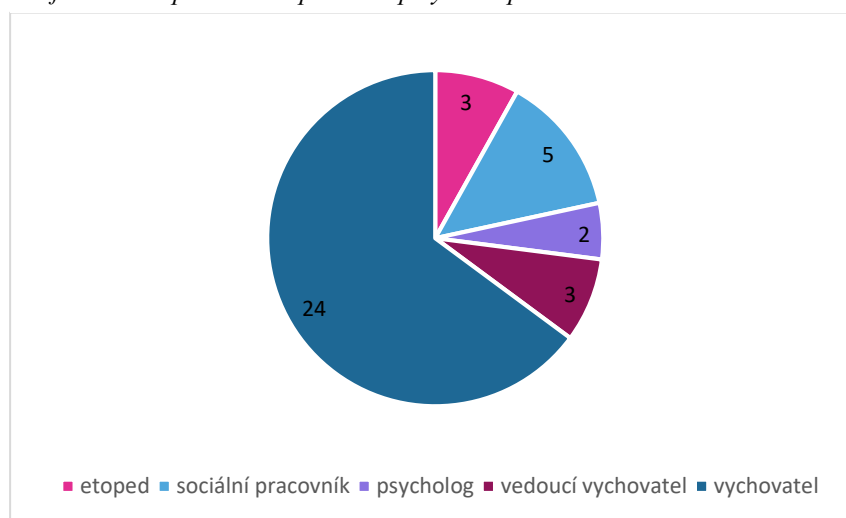
Graf 6: Výsledky hypotézy č. 4



5.1.2 Část II. – výsledky dotazování dospělých

Této výzkumné části se zúčastnilo celkem 37 dospělých odborných pracovníků ze stejných dětských domovů se školou, jako byli respondenti dětští. Rozdělení podle pozic, které v DDŠ zastávají, ukazuje následující graf.

Graf 7: Poměr pracovních pozic dospělých respondentů



V dotazníku se objevily všechny typy otázek. Otevřené, uzavřené i polouzavřené. Nutno dodat, že u této části výzkumu docházelo k velkému přeskokování otázek (některé otázky nebyly vyplněny) a i celková návratnost byla menší než u dětí. Na druhou stranu, někteří

pracovníci, zejména etopedi a sociální pracovníci, se snažili dotazník vyplnit opravdu důkladně a připsali i body a myšlenky, na které jsem se vůbec neptala. Tato část výzkumu je poté pojata popisně, informačně. Tudíž se v této části neobjeví žádné tabulky s procenty a ani se zde nevyvrací či nepotvrzují hypotézy.

Výsledky dotazníku

První čtyři otázky opět získávaly základní údaje o respondentech, následných čtrnáct již zjišťovalo, jak probíhá příprava na odchod dětí z DDŠ. Hned první takto zaměřená otázka se týkala času, kdy začíná samotná příprava na odchod. Pracovníci měli možnost výběru ihned po nástupu – cca v půlce pobytu – před jeho ukončením. Tato otázka patřila mezi dvě, u kterých se, pracovníci napříč všemi zařízeními, nemohli shodnout. Vychovatelé odpovídali různě, jedni začínají ihned, jiní až na konci. Etopedi uvedli, že začínají s přípravou ihned po nástupu, sociální pracovníci se shodli, že cca v půlce pobytu. Na to navazovala otázka jakou formou je tato příprava prováděna a opět zde byly uvedeny různé varianty (volnočasové aktivity, besedy, individuální konzultace). Téměř většina respondentů, vychovatelů, zakroužkovala všechny možnosti, u etopedů, sociálních pracovníků a psychologů převládaly individuální konzultace. Podle mně je toto rozdělení zapříčiněno časem, který s dětmi tráví. U této otázky byla možnost i rozepsání se, o jaké konkrétně aktivity se jedná. Jako jedinou, někteří pracovníci, uvedly aktivitu víkendového a prázdninového vaření, které probíhá na rodinných skupinách s vychovatelem.

Následná otázka se ptala na „zajímavost“, zda si pracovníci myslí, že děti připravují nějak speciálně. Byla to však i otázka, kterou pracovníci nejčastěji přeskočili/nevyplnili. Kladně na ní ale odpověděli pracovníci zařízení, které je uvedeno pod písmenem B. Toto zařízení je zapojeno do projektu Život nanečisto. Jedná se o cyklus zážitkových kurzů, které jsou určeny dětem z dětských domovů a jiných zařízení náhradní výchovy. Kurzy simulují důležité životní situace samostatného života a děti se na ně učí reagovat. Hlavním cílem je vybavit děti dovednostmi, které jsou k úspěchu v budoucím životě nezbytné (Život nanečisto, ©2019).

Snad nejvíce rozporu v tomto dotazníku přinesla otázka týkající se spolupráce pracovníka s rodinou. Zde se názory velmi rozcházely, především pak u vychovatelů. To, že s rodinou komunikují, uvedli všichni sociální pracovníci, etopedi a vedoucí vychovatelé. Psychologové se do tohoto procesu, podle jejich odpovědí, nezapojují. 1/3 vychovatelů mi odpověděla, že s rodinou komunikuje, zbylé 2/3 nekomunikují. To připisují faktu, že se u některých jedná o kmenové vychovatele, což bude popsáno níže. Ovšem i tak u vychovatelů

probíhaly rozeprě a to v tom, zda se dítě do původní rodiny vrací či nikoli. Jedni si myslí, že dítě se již do rodiny nevrátí a tak není nutné s rodinou komunikovat a na návrat je připravovat, jiní to vidí jako stěžejní bod celého procesu. Spousta jich i uvedlo, že děti berou rodinu jako něco, na co jsou velmi vázaní a pokud jim vychovatelé či jiní pracovníci radí, pomáhají, jejich názor znát nechtějí. Velmi často byly zmíněny i víkendové povolenky, na kterých se děti s rodinou opět sžívají.

Další otázka byla velmi podobná, týkala se spolupráce s OSPOD. Tu nejčastěji řeší sociální pracovníci. V zařízení C byl uveden i etoped.

Následovaly dvě podobné otázky, které se týkaly míry zapojení všech pracovníků zařízení. První se ptala na to, zda se zapojují všichni pracovníci zařízení, druhá toho, kdo nejčastěji. U první bylo zodpovězeno, že víceméně se zapojují všichni. Nutno dodat, že celý dotazník byl vztažen na odborné pracovníky. Druhá otázka přinesla zjištění, že nejvíce, napříč všemi zařízeními, se odchodem zabývají sociální pracovníci a kmenoví vychovatelé. Což naráží na předchozí otázku, kdy někteří vychovatelé odpověděli, že s rodinou komunikují a jiní že ne. Podle mého názoru u těch kladných odpovědí šlo právě o kmenové vychovatele. Na pomyslném třetím místě skončil ředitel zařízení a o další příčku se dělil etoped s psychologem. Tam mě však zarazí, proč tedy psychologové v dotazníku uvedli, že s rodinou nekomunikují, když se poté do příprav zapojují nejvíce.

Dalších pět otázek bylo uzavřených a ptaly se na to, zda pracovníci řeší finanční gramotnost dětí, zda jim říkají o pomoci neziskových organizací, o možnostech ubytování, nutném zapsání na Úřad práce a o tom, že si musí děti vyřešit zdravotní a sociální pojištění. U odpovědí převážely kladné, nejvíce záporných (tedy odpověď neříkáme) byla u pomoci neziskových organizací. Jediná poznámka, která byla k těmto otázkám připsaná, byla, že nejvíce říkají pracovníci dětem o Domech na půli cesty.

Předposlední otázka se týkala kontaktu s dítětem po jeho odchodu. Převažoval zde názor, že s dětmi ve styku jsou, jen pokud ony samy projeví zájem. Nejčastěji se pak kontakt provádí skrz telefon a sociální síť. Je to hlavně v prvních měsících po odchodu, s postupem času kontakt mizí. Děti se nejčastěji na pracovníky obrací s nějakou prosbou, potíží či se chtějí něčím pochlubit. Nejvíce se poté obrací na vychovatele. Zde by mohlo jít, podle mého názoru, o vychovatele, které děti ve svém dotazníku uvedly jako ty, ke kterým mají nejbliže a považují je za vzor.

Poslední otázka poté byla zaměřena na subjektivní názor pracovníků a ptala se na předpoklad, který pracovníci považují za základní k tomu, aby dítě v životě uspělo. Nejvíce se zde objevovala nutnost alespoň minimální finanční gramotnosti a mít vedle sebe někoho, na

koho se mohou kdykoliv obrátit. Děti jsou z dětského domova se školou zvyklé žít ve skupinách a ty pak vyhledávají i po odchodu, nejsou schopny žít samy, chtějí znát názor okolí a bohužel často narazí na někoho, kdo je jen využívá. Jako další předpoklady poté pracovníci uváděli: najít si zaměstnání a vydržet v něm, poctivost, slušnost, mít srovnané hodnoty, sebeúcta, přizpůsobit se prostředí či najít si bydlení. Hojně byla zmiňovaná i vytrvalost. Děti prý mají často pocit, že na ně „venku“ všichni čekají a že jim vše vyjde. S postupem času však zjistí, že tomu tak není.

5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

V této části shrnu výsledky z obou částí výzkumu. Děti zde nebudu již rozdělovat do skupin podle délky pobytu v zařízení. Nutno dodat, že šlo o subjektivní vnímání dětí, nevyšetřovala jsem standardy zařízení ani jiné předpisy, normy aj.

Jaká je kvalita života dětí žijících v dětském domově se školou?

S prostředím domova a jeho vybavením jsou děti více spokojeni než nespokojeni. Oproti tomu však uvedly, že nesouhlasí s tím, že by zde měly podobné podmínky jako doma. Tam se, skrze materiální věci, mají prý lépe. U těchto odpovědí se domnívám, že naráží na již zmíněný fakt, že do dětských domovů se školou jak poslední dobou přijímány děti z dobře situovaných rodin, na které rodiče nemají, díky svému vytížení, čas a nechávají je dělat si, co chtějí. Děti jsou též spokojeny s volnočasovými aktivitami, které jim zařízení nabízí a rády i cestují na akce, které jsou pořádány mimo dětský domov. Většina z nich však i souhlasí s tím, že by chtěly více volnosti v rozhodování se samy o sobě nebo více volného času, kdy si mohou dělat, co chtějí. S tím se pojí i fakt, že děti nejsou spokojeny s režimem zařízení, kdy je vše naplánované, načasované, jasně dané. I přesto jsou ve většině rády za zpětné hodnocení, které za své chování dostávají. Děti mají v zařízení též dospělé, které považují za vzor. Mezi největší vzory patří vychovatelé, kteří s dětmi tráví nejvíce času.

V celkovém výsledku si děti nemyslí, že by je lidé mimo dětský domov se školou a kamarádi vnímali spíše negativně. Souhlasí však s tím, že je život v DDS negativně ovlivní v budoucím životě. Tato negace se však, podle nich, neprojeví v práci. Děti též nemají problém říci lidem, kde nyní bydlí, ale také se tím, ve velké míře, dobrovolně nechlubí. Na závěr se domnívají, že lidem mimo DDS je vlastně jedno, odkud děti jsou.

Děti dětský domov se školou nepovažují za výhodu, myslí si, že nemají, oproti ostatním dětem, výhody. Ve výsledku jsou však s tím, co jim dětský domov dal, spokojeni a

obavy z toho, co bude, až domov opustí, nemají. Domnívají se, že vše důležité zde pro svůj budoucí život pochopily.

Jak jsou děti připravovány na odchod ze zařízení?

Na odchod ze zařízení jsou děti připravovány průběžně, po celou dobu jejich pobytu v zařízení. Při volnočasových aktivitách, besedách či individuálních konzultacích jim s tím pomáhají víceméně všichni odborní pracovníci zařízení. Při celkové přípravě to jsou nejvíce vychovatelé, těsně před odchodem to je poté sociální pracovník.

Děti se též učí finanční gramotnosti, jsou jim sděleny informace o pomoci neziskových organizací, o možnostech ubytování (Domy na půl cesty), o důležitosti Úřadu práce či nutnosti přihlásit se k placení zdravotního a sociálního pojištění.

Po jejich odchodu jsou se zařízením v kontaktu jen tehdy, pokud o to samy projeví zájem. Nejvíce se tento kontakt uskutečňuje přes telefon a sociální sítě. Z výzkumu též vyplynulo, že největším předpokladem k tomu, aby děti v životě uspěly, je právě již zmíněná finanční gramotnost a mít vedle sebe blízkou osobu, které se děti mohou svěřit, která jim pomůže, podpoří je. Jak již bylo zmíněno výše, v zařízení je touto osobou hlavně vychovatel/ka, kterého/kterou děti často vyhledávají i po jejich odchodu.

6 Diskuze

Má diplomová práce se zabývala kvalitou života dětí v dětském domově se školou. Nyní budou výsledky mého výzkumu porovnány s odbornou literaturou či jinými, podobnými, výzkumy.

Cílem výzkumu mé diplomové práce bylo zjistit, jak se žije dětem v dětském domově se školou a jak jsou tyto děti připravovány na odchod z něj. Podobných výzkumů, které by spojovaly oba tyto cíle, bohužel moc není, ovšem těch, které provedly alespoň jednu část, je poměrně dostatek. Organizace či soukromé osoby, které tyto výzkumy provádí, se spíše zaměřují na děti z běžných dětských domovů, ale co se např. otázky odchodu z ústavní péče týče, domnívám se, že tyto informace mohu využít i já.

Velmi podobný výzkum tomu mému, provedla v roce 2017 v Brně Bc. Marcela Gašparová, která ho též zpracovala ve své diplomové práci. Cílem bylo zjistit, jak hodnotí život v DD jeho obyvatelé. U dotazované mládeže bylo pomocí dotazníků zjišťováno, zda vidí rozdíly mezi životem v dětském domově a životem v rodině, na to, zda vidí dětský domov jako potenciální nálepkou pro děti, které v něm žijí, zda jej hodnotí jako zařízení, které má pro své obyvatele stigmatizující potenciál. Z výsledků autorka zjistila, že v průměru nejsou mezi oběma skupinami rozdíly, nebo jsou tyto rozdíly minimální. Obě skupiny se nejčastěji domnívají, že život v dětském domově není stejný jako život v rodině. Což by se dalo přirovnat i k mému dotazování, kdy jsem se v otázkách 4 – 6 ptala na spokojenost s vybavením a prostředím domova. Vyšlo, že děti jsou sice s prostředím domova spokojeny, ovšem skrze materiální věci se mají lépe doma. Obě skupiny se v průměru také domnívají, že ohledně obyvatel dětských domovů existují předsudky, a že dětský domov je jakousi nálepkou pro jeho obyvatele. Existenci předsudků uvádí častěji děti, které žijí v dětských domovech dlouhodobě (Gašparová, 2017). Toto se v mém výzkumu projevilo zcela jinak. O jisté stigmatizaci jsou přesvědčeni více obyvatelé krátkodobí.

Zadavatelem dalšího podobného výzkumu v roce 2015 bylo oblastní sdružení Mimo domov. Toto sdružení pomáhá mladým lidem s odchodem právě z dětských domovů. Výzkum se týkal potřeb dětí při odchodu z dětského domova (Mimo domov, ©2009-2019). Projekt byl realizován ve dvou fázích. Tyto fáze tvoří komplexní zprávu o současné situaci dětí, které odcházejí z dětských domovů. Při získávání dat byla použita jak kvalitativní tak i kvantitativní metoda. Dotazovány byly děti, které mají max 1 rok před odchodem z DD a mladí dospělí, kteří již z DD odešli, ale museli se vrátit pro pomoc, jelikož jim odchod z jakýchkoliv důvodů nevyšel. Klíčovým zjištěním bylo, že děti v domovech jsou příliš silně fixovány na vychovatelky (Ipsos, 2015). To se ukázalo i v mém výzkumu. Celkem 52 dětí uvedlo, že za

vzor, který v DDŠ mají, považují právě vychovatele. Na pomyslném druhém místě skončila pozice pí učitelky, kterou však uvedlo „jen“ 8 dětí. Tento fakt se stává problémem ve chvíli, kdy děti opustí domov a z jejich života se vychovatelky vytratí. Na druhou stranu je podle mě dobré, když děti zjistí, že je někdo, kdo je vyslechne, pomůže jim, že na vše nejsou samy. Toto zjištění je podle mě nejdůležitější ve chvíli, kdy jsou děti odebrány z rodiny, kde vzor (buť třeba špatný) měly a nyní potřebují najít někoho jiného. Opětovný problém však nastává, když děti z domova odchází a o vzor tak přijdou podruhé.

Dalším zjištěním tohoto výzkumu bylo, že dětem při odchodu často chybí praktické informace pro život (zařizování na úradech apod.). Navíc děti zpravidla neznají pomoc neziskových organizací (pravděpodobně i zde jim informace chybí), které ji přitom potřebným poskytují velmi často (Ipsos, 2015). Zde by se dalo polemizovat, zda si neziskové organizace takto nenahrávají do vlastních řad a naschvál tento problém nezveličují, neboť co se výsledků mého dotazování týče, jsem s tímto bodem výzkumem v rozporu. Odborní pracovníci, kterých jsem se dotazovala, téměř 100% uvedli, že oni tyto informace dětem předávají (i co se neziskových organizací týče) a na odchod je takto připravují. Je zde tedy otázka, kde se stává chyba. Chápu děti, co se jim říká? Nebo je na ně najednou takových informací, že prostě zapomenou, najednou si to neuvědomí? Na odchod z domova jsou však připravovány průběžně a tyto informace by tak měly mít zautomatizované. Nebo se snad vychovatelé snažili ukázat v lepším světle než tomu doopravdy je? V mém případě by toto mohlo být tématem dalšího výzkumu.

Když srovnám můj výzkum s výsledky inspekční činnosti České školní inspekce v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, i zde se najde pár faktů, které se shodují. Podle ČŠI je na velmi vysoké úrovni spolupráce zařízení (odborných pracovníků) s pracovníky z OSPOD a s rodinou dítěte. Toto „objevení“ se potvrdilo i u mého výzkumu. S OSPODem sice komunikuje převážně jen sociální pracovník zařízení, ovšem s rodinou je to i kmenový vychovatel, který má na dítě větší vliv. Jako silná stránka, podle ČŠI, byly uvedeny výměnné programy a volnočasové aktivity, které pro děti připravují opět převážně vychovatelé. I toto se v mém výzkumu projevilo velmi kladně. Děti jsou za akce, které se pořádají mimo jejich dětský domov se školou rády a kladně hodnotí i volnočasové aktivity přímo v domově.

I když jsem se snažila dotazník udělat jednoduchý, tak aby tomu děti porozuměly, může být toto jistým limitem mé práce. Všechny dotazníky byly sice vyplněny pečlivě, avšak u některých dětí ne vždy pochopily, co se po nich žádá. Konkrétně vyplnění celého svého jména, přesného popisu délky svého pobytu namísto zaškrtnutí příslušného políčka či psaní ano a ne v místech, kde měly zaškrtnout. Dalším limitem by mohlo být velké přeskočení

otázek a tudíž nevyplnění celého dotazníku u odborných pracovníků dětských domovů se školou.

Byla bych ráda, kdyby tato práce posloužila odborné i laické veřejnosti k většímu zamyšlení se nad daným tématem (problematika dětských domovů se školou), které není, podle mého názoru, až tak prozkoumané a mluví se o něm méně, než např. o dětských domovech běžného typu.

7 Závěr

V teoretické části této práce jsem představila problematiku kvality života, potřeb dětí, standardů kvality péče o děti, volného času a ústavní výchovy. Jsou zde uvedeny definice, nahlédnutí do historie, teoretická východiska či různá pojetí a funkce. Tato fakta jsou předávána z odborné literatury a internetových zdrojů, které se k této problematice vztahovaly.

V empirické části práce je poté představen výzkum na téma hodnocení kvality života v dětském domově se školou z pohledu jeho obyvatel a příprava těchto obyvatel na odchod z příslušných zařízení. Toto šetření jsem prováděla celkem ve čtyřech zařízeních, přičemž jsem pracovala celkem se 102 dětskými respondenty a 37 respondenty dospělými. Tento výzkum byl realizován za pomoci kvantitativní metody – dotazníku. Měla jsem též stanoveny 4 hypotézy, které jsem chtěla potvrdit či vyvrátit.

Po analýze získaných dat jsem došla k závěru, u kterého se mi dvě hypotézy potvrdily (konkrétně hypotéza č. 1 a hypotéza č. 4) a dvě nikoliv (hypotéza č. 2 a hypotéza č. 3). Co se druhé části výzkumu týče, v zařízeních, které jsem navštívila, jsou děti, podle odborných pracovníků, na odchod připravovány průběžně a všechny podstatné informace, které se k tomuto odchodu vztahují, jim jsou předávány. Tento výsledek se však neshoduje s výsledky z jiných výzkumů, které uvádí, že příprava je nedostatečná, jelikož spousta dětí v životě, mimo dětské domovy, selhává. Bylo by tedy zajímavé ve výzkumu pokračovat a této problematice se hlouběji věnovat.

Osobně jsem však za výsledky mého výzkumu ráda. Přinesly mi odpovědi na mé otázky a často jsem se i u pročitání dotazníků zasmála. Velmi milé byly i vzkazy, které mi některé děti na konci dotazníku zanechaly.

8 Zdroje

BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 306 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

FRANC, Martin a KNAPÍK, Jiří. *Volný čas v českých zemích 1957-1967*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2013. 573 s. Šťastné zítřky; sv. 8. ISBN 978-80-200-2229-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GURKOVÁ, Elena. *Hodnocení kvality života: pro klinickou praxi a ošetrovatelský výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 223 s. Sestra. ISBN 978-80-247-3625-9.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2011. 239 stran. ISBN 978-80-262-0030-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

HEŘMANOVÁ, Eva. *Koncepty, teorie a měření kvality života*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. 239 s. Studijní texty; sv. 54. ISBN 978-80-7419-106-0.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANIŠ, Kamil a SKOPALOVÁ, Jitka. *Volný čas seniorů*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 156 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5535-9.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.

JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 544 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.

JESENSKÝ, Ján. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000. 354 s. ISBN 80-7184-823-9.

KOSOVÁ, Martina a kol. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4346-2.

KOTTNAUER, Antonín, GOGOVÁ, Radana a SLÁDEK, Václav. *Pracovní doba podle zákoníku práce*. 1. vyd. Olomouc: ANAG, 2009. 287 s. Práce, mzdy, pojištění. ISBN 978-80-7263-536-8.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 272 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-2456-0.

LUKŠÍK, Ivan, Albín ŠKOVIERA, Lucia HARGAŠOVÁ a Milan FICO. *KVALITA ŽIVOTA dětí a mladých lidí v ústavní starostlivosti*. Trnava: Trnavská univerzita, 2017. ISBN 978-80-568-0077-5.

MATĚJČEK, Zdeněk a kol. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 183 s. ISBN 80-7178-304-8.

MATĚJČEK, Zdeněk, ed. et al. *Osvojení a pěstounská péče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 155 s. ISBN 80-7178-637-3.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 2.,rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 159 s. Studijní texty; sv. 8. ISBN 80-85850-76-1.

Munro's statistical methods for health care research. 6th ed. Philadelphia: Lippincott, c2012. ISBN 978-145-1115-611.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OLECKÁ, Ivana a IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. 44 s. ISBN 978-80-87240-33-5.

PACNEROVÁ, Helena a kol. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. Vydání první. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015. 57 stran. ISBN 978-80-7481-138-8.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.

PHILLIPS, David. *Quality of life: concept, policy and practice*. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-32355-0.

PROCHÁZKA, Roman et al. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 249 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4451-3.

SEDLÁŘOVÁ, Petra a kol. *Základní ošetrovatelská péče v pediatrii*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 248 s. Sestra. ISBN 978-80-247-1613-8.

SIKOROVÁ, Lucie. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 208 s. Sestra. ISBN 978-80-247-3593-1.

SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 96 s. ISBN 978-80-86723-84-6.

SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 281 s. ISBN 978-80-247-2907-7.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 143 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2165-1.

TIRPÁK, Peter. *Volný čas z pohľadu teológie a animácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2012. ISBN 978-80-555-0564-0.

VAĎUROVÁ, Helena a MÜHLPACHR, Pavel. *Kvalita života: teoretická a metodologická východiska*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 143 s. ISBN 80-210-3754-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. 278 s. ISBN 80-7042-691-8.

Legislativní dokumenty

Zákon č. 89 ze dne 22. března 2012 občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2012, částka 33, s. 1026 – 1368

Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2002, částka 48, s. 2978 – 2992

Zákon č. 359 ze dne 30. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. In: Sběrka zákonů České republiky. 1999, částka 111

Zákon č. 218 ze dne 31. července 2003 o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů. In: Sběrka zákonů České republiky. 2003, částka 79

Online zdroje

American Thoracic Society [online]. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: <https://qol.thoracic.org/>

Česká školní inspekce [online]. 2017 [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/01-F_TZ-Kvalita-vychovne-vzdelavaci-cinnosti-v-zarizenich-pro-vykon-UV-OV_FINAL-2-5.pdf

Dětský domov očima jeho obyvatel: Hodnocení života v dětském domově, názor okolí na život v dětském domově a vliv tohoto názoru [online]. Marcela Gašparová. Brno, 2017 [cit. 2019-05-24]. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

Measuring Quality of Life. *World Health Organization* [online]. [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: https://www.who.int/mental_health/media/68.pdf

Mgr. Miroslav Bocan. Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let. Národní institut dětí a mládeže ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání [online]. 2011 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>

Potřeby dětí při odchodu z dětského domova [online]. Ipsos, 2015 [cit. 2019-05-24]. Dostupné z: <https://www.ipsos.com/cs-cz/jsou-na-odchod-do-bezneho-zivota-pripraveny-deti-z-detskych-domovu>

SINGEROVÁ H. *Září není jen škola, ale i dětské kroužky*. [on-line]. [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <http://www.vitalia.cz/clanky/zari-neni-jen-skola-ale-i-detske-krouzky/>

Salesiáni Dona Boska [online]. 2019 [cit. 2019-06-06]. Dostupné z: <https://www.sdb.cz/>

Standardy kvality péče o děti. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/standardy-kvality-pece-o-deti>

Střediska výchovné péče. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>

Školy a školská zařízení - školní rok 2017/18. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718>

Život nanečisto [online]. [cit. 2019-05-22]. Dostupné z: <http://www.zivotnanecesto.cz/o-projektu>

Přílohy

Příloha č. 1 – Dotazník pro děti

Příloha č. 2 – Dotazník pro odborné zaměstnance

Příloha č. 1 – Pro potřeby zachování struktury dotazníku je nyní použito jiné formátování

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Skopcová, studuji resocializační pedagogiku a výsledky tohoto dotazníku zpracuji ve své diplomové práci. Dotazník je **ANONYMNÍ** a zjišťuje tvůj názor na život v dětském domově se školou. U každého tvrzení zaškrtni vždy **pouze jednu možnost**. Možnosti zaškrťavej křížkem jako u vzorového tvrzení níže.

Za vyplnění dotazníku ti předem děkuji!

VZOR:

		zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
0.	Mám rád/a letní prázdniny	X			

1.	Jak dlouho žiješ v dětském domově se školou?	max. 1 rok	1 - 5 let	více než 5 let

2.	Kolik ti je let?	
----	------------------	--

3.	Jakého jsi pohlaví?	muž	žena

		zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
4.	S prostředím domova a jeho vybavením jsem spokojen/a				
5.	Mám zde podobné podmínky jako doma (vybavení pokoje, elektronika, volnočasové aktivity)				

		zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
6.	Doma se, skrz materiální věci, mám lépe				
7.	Jsem spokojen/a s volnočasovými aktivitami				
8.	Rád bych si určoval/a sám/a co o volném čase dělat				
9.	Chci více volného času				
10.	Má nejoblíbenější aktivita je samostatná vycházka				
11.	Jsem rád/a že jezdíme i na akce mimo domov				
12.	V domově nemám problém s tím, najít si kamarády				
13.	Mám zde více přátel než nepřátel				
14.	Kamarády si zde nehledám, mám jich dost doma				
15.	Vyhovuje mi, že je zde vše naplánované, načasované				
16.	Chtěl/a bych více volnosti v rozhodování se o sobě				
17.	Jsem rád/a za zpětné hodnocení, které dostávám za své chování				

		zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
18.	Mám zde alespoň jednoho dospělého, kterému se svěřuji/považuji ho za vzor				
19.	Pokud chceš, napiš koho (stačí vychovatelka, sociální pracovnice, ředitel,...)				
20.	Lidé mimo dětský domov nás vnímají spíše negativně				
21.	Myslím si, že mě život v dětském domově negativně ovlivní v budoucím životě				
22.	Myslím si, že kamarádi budou řešit, že jsem z dětského domova				
23.	Myslím si, že mě to, že jsem z dětského domova, ovlivní v práci				
24.	Nemám problém říci lidem, kde nyní bydlím				
25.	Lidem neříkám, odkud jsem				
26.	Lidem mimo dětský domov je jedno, odkud jsem				
27.	Je to spíše výhoda, být z dětského domova, mám oproti ostatním dětem určité výhody				

		zcela souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	zcela nesouhlasím
28.	Mám obavy z toho, co bude, když odejdu z dětského domova se školou				
29.	Všechno důležité pro svůj život jsem v dětském domově se školou pochopil				

Máš nějaké poznámky k dotazníku? Budu ráda, když je napíšeš sem. **Jinak ti znovu děkuji a přeji hezký zbytek dne!** ☺

Příloha č. 2 – opět jiné formátování než v celé diplomové práci

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Skopcová, studuji resocializační pedagogiku a výsledky tohoto dotazníku zpracuji ve své diplomové práci. Dotazník je **ANONYMNÍ** a zjišťuje, jak probíhá odchod dětí z dětského domova se školou. Jeho vyplnění nezabere více jak 15 minut.

Předem děkuji za Vaši spolupráci

1. Jak dlouho zde pracujete?
 - a) max. 1 rok
 - b) 1 – 5 let
 - c) více jak 5 let

2. Na jaké pozici zde pracujete?

3. Kolik Vám je let?

4. Jakého jste pohlaví?
 - a) muž
 - b) žena

5. Kdy začíná příprava dětí na odchod ze zařízení?
 - a) ihned po nástupu
 - b) cca. v půlce pobytu
 - c) před ukončením pobytu

6. Příprava na odchod je prováděna formou? (možno zaškrtnout více nabídek)
 - a) při volnočasových aktivitách
 - b) formou besed
 - c) individuální konzultace
 - d) jiné, prosím napište

7. Myslíte si, že připravujete děti nějak speciálně? Jak?
8. Spolupracujete vy osobně při odchodu dítěte s jeho rodinou?
- a) ano
 - b) ne
 - c) pokud ano, jak?
9. Spolupracujete vy osobně při odchodu dítěte s OSPODem?
- a) ano
 - b) ne
 - c) pokud ano, jak?
10. Zapojují se do příprav odchodu všichni pedagogičtí a odborní pracovníci?
- a) ano
 - b) ne
11. Kteří pracovníci se zapojují do příprav na odchod nejvíce?
12. Řešíte nějak finanční gramotnost dětí?
- a) ano
 - b) ne
13. Říkáte dětem o možnosti využít pomoci neziskových organizací?
- a) ano
 - b) ne

14. Říkáte jim před odchodem o možnostech ubytování?

a) ano

b) ne

15. Říkáte jim o nutném zapsání na Úřad práce?

a) ano

b) ne

16. Řešíte s nimi zdravotní a sociální pojištění?

a) ano

b) ne

17. Jste po odchodu dětí s nimi v nějakém kontaktu? Pokud ano, v jakém a jak často?

18. Co považujete za základní předpoklady pro to, aby dítě v životě uspělo?

Ještě jednou Vám děkuji za vyplnění dotazníku. Přeji hezký zbytek dne.