

Porozumění vztahu vychovatelů k dětem v dětském domově

Julie Freharová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Julie Freharová
Osobní číslo: H21474
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Porozumění vztahu vychovatelů k dětem v dětském domově

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti dětských domovů, vychovatele v dětském domově, vztahu vychovatele a dítěte.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 9788073673833.

SEKERA, Ondřej, 2009. Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 9788073687281.

SYCHROVÁ, Adriana a Martina HALÍŘOVÁ, 2014. Ústavní péče v resocializačním kontextu. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 9788073957568.

ŠKOVIERA, Albín, 2022. Vychovatelství a výchova. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7560-416-3.

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou porozumění vztahu vychovatele k dítěti v dětském domově. Práce je rozdělena na dvě části – na teoretickou a praktickou část. Teoretická část této práce je věnována ústavní a ochranné výchově, kde jsou popsány základní pojmy. Dále je představena struktura a fungování zařízení ústavní a ochranné výchovy. V následující části je popsán kontext dětských domovů, přičemž se zaměřujeme na jejich poslání a faktory, které vedou k umístění dítěte do těchto zařízení. Jako posledního tématu se v teoretické části věnujeme roli vychovatele v dětském domově, jeho náplni práce, kompetencemi a osobností. Pozornost je věnována i vztahu mezi vychovatelem a dítětem a důležitosti důvěry a stanovení hranic v rámci tohoto vztahu. Praktická část je realizována formou kvalitativního výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu k dětem v dětském domově.

Klíčová slova: dětský domov, vychovatel, vztah, dítě v dětském domově, ústavní a ochranná výchova

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the issue of understanding the relationship between the educator and the child in the children's home. The thesis is divided into two parts - a theoretical and a practical part. The theoretical part of this thesis is devoted to institutional and protective education, where the basic concepts are described. Furthermore, the structure and functioning of the institution of institutional and protective education is presented. In the following part, the context of children's homes is examined, focusing on their mission and the factors that lead to the placement of a child in these institutions. As the last topic, the theoretical part focuses on the role of the educator in the children's home, his/her job description, competences, and personality. Attention is also paid to the relationship between the educator and the child and the importance of trust and setting boundaries within this relationship. The practical part is carried out in the form of qualitative research using semi-structured interviews. The aim of the thesis is to find out what the educators' journey was in establishing a relationship with the children in the children's home.

Keywords: children's home, educator, relationship, child in a children's home, institutional and protective education

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práci Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, její cenné rady a připomínky.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ÚSTAVNÍ A OCHRANNÁ VÝCHOVA	13
1.1 OCHRANNÁ VÝCHOVA.....	14
1.2 POHLED NA ÚSTAVNÍ VÝCHOVU.	15
1.3 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	16
2 DĚTSKÝ DOMOV	19
2.1 POSLÁNÍ DĚTSKÝCH DOMOVŮ	19
2.2 DŮVODY UMÍSTĚNÍ DÍTĚTE DO DĚTSKÉHO DOMOVA	20
3 VYCHOVATEL V DĚTSKÉM DOMOVĚ	22
3.1 NÁPLŇ PRÁCE VYCHOVATELE V DĚTSKÉM DOMOVĚ.....	22
3.2 KOMPETENCE VYCHOVATELE.....	23
3.3 OSOBNOST VYCHOVATELE	24
3.4 VZTAH VYCHOVATELE K DÍTĚTI V DĚTSKÉM DOMOVĚ	25
3.4.1 Důvěra ve vztahu vychovatele a dítěte.....	26
3.4.2 Hranice ve vztahu vychovatele a dítěte.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 VÝZKUM	30
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	30
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	30
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	31
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	33
4.6 METODA ANALÝZY DAT	33
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	35
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	35
5.1.1 Kategorie Ahoj, říkej mi této	35
5.1.2 Hlavně přirozeně	36
5.1.3 Odcamcad' pocamcad'	36
5.1.4 Zataženo, občas trakaře	37
5.1.5 V duši klid	37
5.1.6 A to je ten ideál	38
5.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	38
5.2.1 Popis paradigmatického modelu	39
5.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ	40

6	INTERPRETACE VÝSLEKŮ	41
	ZÁVĚR	44
	SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	45
	SEZNAM OBRÁZKŮ	48
	SEZNAM PŘÍLOH	49

ÚVOD

V naší bakalářské práci se budeme zabývat tématem vztahu vychovatele k dítěti v dětském domově. Rodina představuje základní jednotku ve společnosti. Pro každé dítě by měla představovat místo, kde budou naplněny jeho fyzické, psychické a materiální potřeby, výchova a vzdělání nevyjímaje. Bohužel, ne každé dítě má to štěstí takovou rodinu mít, nebo pokud ji má, jeho potřeby nejsou naplňovány ať už kvůli sociálním, ekonomickým či jiným faktorům. V rámci dětských domovů je snaha tyto zanedbané potřeby dítěte naplnit a vztah mezi vychovatelem a dítětem hraje v jejich naplnění velkou roli.

Bakalářská práce bude rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V první kapitole teoretické části se budeme zabývat problematikou ústavní a ochranné výchovy a zařízeními, která pod tuto formu náhradní péče spadají. Budeme se také snažit porovnat různé pohledy na ústavní výchovu dle různých odborníků. V druhé kapitole si dále představíme dětské domovy a budeme se soustředit na jejich poslání, tedy na vše, co musí dětské domovy zajišťovat a popíšeme si i hlavní důvody umístění dětí do dětského domova. Jako posledním tématem v rámci teoretické části se budeme zabývat vychovatelem v dětském domově. Zaměříme se osobu vychovatele, jakými kompetencemi by měl disponovat i jeho osobností. Pozornost bude věnována i vztahu mezi vychovatelem a dítětem a důležitostí důvěry a stanovení hranic v rámci tohoto vztahu.

V praktické části se pokusíme odpovědět na hlavní cíl výzkumu, tedy zjistit, jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu s dětmi. Tohoto cíle se budeme snažit docílit pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli z dětského domova a jejich následné analýze. Výzkum by mohl pomoci při identifikaci důležitých prvků ve vztahu vychovatele a dítěte v dětském domově.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚSTAVNÍ A OCHRANNÁ VÝCHOVA

V této kapitole si popíšeme ústavní a ochrannou výchovu, zařízení spadající pod ústavní a ochrannou výchovu a zaměříme se i na rozdílné perspektivy na ústavní výchovu.

Ústavní výchova, společně s ochrannou výchovou, jsou výchovná opatření, která nařizuje soud, v případě ohrožení dítěte nebo mladistvého, zpravidla od 3 do 18 let. Pokud není možná nebo vhodná náhradní rodinná péče (např. adopce nebo pěstounská péče) z právních důvodů nebo pro optimální rozvoj dítěte, pak se přistupuje k umístění dítěte do institucí ústavní výchovy nařízené soudem nebo k zařazení do ochranné výchovy. Zde, v těchto institucích, musí být garantováno každému dítěti základní právo na výchovu a vzdělávání v souladu s ústavními principy a mezinárodními smlouvami o lidských právech a základních svobodách. Je tedy nutné vytvářet takové prostředí, které podporuje sebedůvěru dítěte, rozvíjí jeho emocionální stránku a umožňuje jeho aktivní zapojení do společnosti. (Pávková, 2002)

Ústavní výchova tedy vstupuje do situace v případech, kdy rodiče zanedbávají péči o své dítě, což ohrožuje jeho výchovu, a není k dispozici jiná možnost, jak zajistit dítěti lepší péči. Stejně tak může nastat situace, kdy rodiče z různých závažných důvodů nedokážou poskytnout dítěti mladšímu 18 let vhodnou péči. Existují rovněž případy, kdy je nutné dítěti zajistit okamžitou ochranu, například pokud je opuštěné nebo jeho život či zdravý vývoj jsou vážně ohroženy. V takových situacích může soud rozhodnout o umístění dítěte do péče jiné osoby anebo právě do ústavní výchovy (Sekera, 2009). Dle Jánského (2014) v mnoha takovýchto situacích může být ústavní výchova jedinou možností. Přestože ale není ideálním řešením, tak vzhledem k obtížím spojeným s umístěním dětí do pěstounské péče a častým neúspěchům (vysoké procento návratů dětí), se často představuje jediné praktické východisko, neboť chrání dítě před nefunkčním rodinným prostředím a zajišťuje mu kvalitní sociální podporu.

Gjuričová (2007) klasifikuje důvody, proč jsou děti umístěny do náhradní péče, do několika skupin, čímž vytváří základní charakteristiky dětí v této formě péče:

1. Děti osamělé
2. Děti ohrožené
3. Děti rizikové
4. Děti s kriminální činností

Do první skupiny, tedy děti osamělé, zahrnují jak zdravé, tak nemocné jedince různého věku, kteří ztratili rodičovskou péči z důvodu nezájmu rodičů nebo úmrtí rodičů. Další skupinu tvoří děti ohrožené, pocházející z rodin s nízkým sociálním statutem a chaotickým prostředím, často postižené sociálně-patologickými jevy, jako jsou zanedbávání, týrání nebo zneužívání. Sem patří také děti s postižením, o které se rodina nemůže dostatečně starat. Třetí skupinou jsou děti s výchovnými problémy, které mohou mít nepravidelnou školní docházku nebo se zapojovat do experimentování s drogami. Do poslední skupiny řadí autorka děti s kriminálními sklony, u nichž je pravděpodobné opětovné páchaní trestné činnosti (Gjuričová, 2007).

1.1 Ochranná výchova

Ochranná výchova je druhem ochranného opatření, které se vztahuje na mladistvé ve věku 12 až 15 let, kteří spáchali čin, který je hodnocen jako mimořádně závažný podle trestních norem. Tato forma ochrany má za cíl předcházet, izolovat a znovu začlenit mladého člověka, který se dopustil pro společnost nebezpečného činu (Sekera, 2009).

Mladiství pachatelé představují specifickou skupinu, a to z důvodu vysoké šance na nápravu a návratu do společnosti. Jejich mladý věk naznačuje větší potenciál pro resocializaci a změnu než u dospělých delikventů. Tato specifická pozice zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu a rehabilitačních programů, které povedou k jejich začlenění do společnosti. Ochranná výchova by tedy měla v některých situacích sloužit jako alternativa k nepodmíněnému uvěznění. To znamená umístit mladistvé do prostředí, které jim umožní připravit se na úspěšný návrat do běžného života po propuštění a odstranit negativní dopady nedostatečné výchovy. Délka ochranné výchovy je vázána dvěma faktory. Prvním je účelnost, což znamená, že ochranná výchova pokračuje, dokud je potřebná k dosažení svého cíle, účelu. Jakmile je tento cíl dosažen, mladistvý je propuštěn z ochranné výchovy, bez ohledu na to, zda již dosáhl osmnácti let. Druhým faktorem je stanovení hranice věku, do kterého může ochranná výchova trvat, a to tedy do dovršení osmnácti let. Existuje výjimka, kdy soud může rozhodnout o prodloužení ochranné výchovy až do dovršení devatenácti let, pokud to poslouží zájmům mladistvého. Toto rozhodnutí ale musí být učiněno před dosažením osmnácti let věku (EPRAVO.CZ, 2024).

1.2 Pohled na ústavní výchovu.

Pohledy na ústavní výchovu a péči se dle odborníků různí. Jánského postoj k ústavní výchově naznačuje, že i když může být ústavní výchova jednou z možností, není to optimální řešení. Nicméně uznává, že v dnešní době je často jedinou skutečnou alternativou. Jednak chrání děti před rozpadem rodinné struktury a poskytuje jim adekvátní sociální podporu, ale současně jim také stanovuje normy, které mohou některým dětem poprvé pomoci uvědomit si svou zodpovědnost za své jednání (Janský, 2014).

Vocilka (1996) upřednostňuje ambulantní péči před ústavní, a to z několika důvodů. Ambulantní péče umožňuje aktivní účast rodiny při řešení problému, což nenabízí ústavní péče. Dále ústavní péče často narušuje rodinné vazby a omezuje životní zkušenosti, ačkoliv méně individualizuje problém. Naopak ambulantní péče umožňuje méně patrné sledování běžného chování dítěte, což může ovlivnit celkovou diagnostiku klienta. Ambulantní péče disponuje větším spektrem možností a nástrojů k ovlivnění sociálního prostředí klienta. Na druhou stranu Škoviera (2007) zdůrazňuje význam náhradní institucionální výchovy a tvrdí, že pro mnoho dětí tato forma péče představuje optimální řešení. Zejména pro starší školáky a adolescenty může být pobyt v instituci s pevným režimem časově omezený, ale přínosný. Autor dále uvádí, že existují skupiny dětí, které mají prospěch z institucionální péče, například ty, které se angažují ve vážných trestných činech nebo mají psychiatrické diagnózy. Také zmiňuje, že některé děti mohou preferovat institucionální prostředí kvůli opakovaným negativním zkušenostem v rodině. Dále autor uvádí další důvody pro upřednostnění náhradní institucionální výchovy. Soustředí se na rizika spojená s náhradní rodinnou výchovou, jako je rozpad rodiny, nedostatečné zvládnutí nároků výchovy nebo střídání pobytů v různých pěstounských rodinách. Také upozorňuje na skutečnost, že děti s negativními zkušenostmi z náhradní rodiny mohou dočasně pocítovat větší bezpečí v institucionálním prostředí. Podle Tesařové (In Matoušek, & Kroftová, 2003) patří mezi hlavní výzvy, kterým čelí ústavy pro mládež, nedostatečná diferenciací mezi jednotlivými ústavami, nedostatečná individualizace poskytované péče, nejasnost konceptu reedukace, pochybnosti o účinnosti bodovacího systému, omezené kapacity všech zařízení dohromady, vysoký počet svěřenců v jednotlivých ústavech, časté útěky svěřenců a celkové odtržení prostředí ústavů od běžné společnosti.

Ústavní péče přináší tedy i řadu komplikací. Může vést k oddělení určitých skupin dětí od jejich rodičů a sociálního prostředí, což může potenciálně omezit jejich šance a možnosti v budoucnosti. Toto oddělení by mělo být vždy podloženo snahou o následné začlenění dítěte

do lepšího a zdravějšího prostředí. Ironií ústavní péče je, že vylučuje děti s cílem je lépe integrovat, čímž vzniká další paradox tohoto systému. Navíc, pokud je dítě opuštěné, může být obtížné jej znovu začlenit, a tak by nemělo dojít k úplné izolaci. Ústavní instituce však samy o sobě vytvářejí izolovaný svět s vlastními pravidly a normami, což ztěžuje proces začleňování. I přesto veškerou snahu ústavních zařízení, poskytují dětem ne-přirozené prostředí, které se od běžného života značně liší (Sychrová, et al., 2014).

I když se různí lidé mohou lišit v názorech na Ústavní výchovu a prostředí, není pochyb o tom, že tato forma péče představuje klíčový prvek v systému náhradní rodinné péče.

1.3 Zařízení ústavní a ochranné výchovy

Zařízení, která spadají pod ústavní a ochranou výchovu, jsou dle Zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, dělena na:

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

Diagnostické ústavy společně pracují s institucemi sociálně-právní ochrany dětí a nabízejí metodickou a odbornou podporu školám ve svém regionu. Hlavním cílem diagnostických ústavů je, během dvouměsíčního pobytu, provést celkovou diagnostiku osobnosti dětí, určit individuální výchovné a vzdělávací priority a doporučit vhodné metody a přístupy (sestavit konkrétní program rozvoje osobnosti). Primárním úkolem je stabilizovat přijaté děti a naučit je potřebné hygienické, režimové a výchovné návyky (Vítková, 2004). V diagnostickém ústavu tvoří základní jednotku výchovná skupina, která je sestavena z minimálně čtyř a maximálně šesti dětí. Po provedení komplexního vyšetření jsou v diagnostickém ústavu vytvořeny minimálně tři takové skupiny. Ty děti, které jsou stále školou povinné, vytvářeny třídy se vzdělávacím programem odpovídajícím základnímu nebo zvláštnímu vzdělání. V diagnostickém ústavu je zřizována diagnostická třída, a to pro mladistvé, kteří již dokončili povinnou školní docházku. V této třídě se mladiství připravují na své budoucí zaměstnání (Janský, 2014).

Výchovné ústavy, které jsou veřejností stále označovány jako past'áky nebo polepšovny, se věnují péči o děti starší 15 let s vážnými problémy v chování, u nichž byla nařízena ústavní nebo ochranná výchova. Do výchovného ústavu je možné umístit i děti od 12 let, a to v případě, kdy dítě má tak závažné poruchy chování, že není možné, ani vhodné pro umístění v běžném dětském domově se školou (Janský, 2014). Výchovné ústavy poskytují především péči výchovnou, vzdělávací, sociální. Organizace ve výchovném ústavu je stejná jako v tom diagnostickém, tedy i zde je organizační jednotkou výchovná skupina (Sekera, 2009). Výchovná skupina se skládá z 5 až 8 dětí. V rámci ústavu může být vytvořeno 2 až 6 těchto skupin, do kterých se děti zařazují podle jejich individuálních potřeb ve výchově, vzdělání a zdravotní péči. Výchovné ústavy mohou být zakládány samostatně pro jedince podléhající ústavní nebo ochranné výchově, a mohou také být specializovány podle stupně mentálního postižení dětí. V těchto ústavech může být zřízena oddělená výchovná skupina pro matky s dětmi nebo pro jedince, kteří vyžadují léčebně výchovnou péči. Součástí výchovných ústavů je i škola, kde jsou třídy obsazeny maximálně 8 studenty. Tato škola je schopna přizpůsobit se individuálním potřebám studentů a poskytuje možnost splnění povinné školní docházky a dalšího středního vzdělávání dle potřeby. (Vítková, 2004).

Dětské domovy se školou jsou speciálními školskými institucemi, které slouží dětem trpícím závažnými poruchami chování nebo potřebujícím specifickou výchovně-léčebnou péči kvůli aktuálnímu psychickému oslabení. Tyto domovy přijímají děti obvykle ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky a zahrnují odpovídající typ školního zařízení (Janský, 2014). Současně zde mohou pobývat také matky s dětmi, které z důvodu svého chování nesplňují kritéria pro přijetí do běžného dětského domova. Základní organizační jednotkou je rodinná skupina, podobně jako v běžném dětském domově, avšak s minimálním počtem 5 a maximálním počtem 8 dětí. V dětském domově se školou je možné vytvořit nejméně 2 a maximálně 6 takových rodinných skupin. Děti jsou zde vzdělávány, a to na úrovni základní a zvláštní školy, v případě potřeby také pomocné školy. V případě, že dítě není schopno pokračovat ve vzdělávání na střední škole mimo instituci kvůli trvajícím problémům s chováním, nebo pokud ústavní výchova nebyla zrušena, je přeloženo do výchovného ústavu (Vítková, 2004).

Dětský domov si rozebereme více v následující kapitole. Dětský domov je instituce poskytující ubytování a výchovu pro mládež, která se nachází v náhradní péči z důvodu, že není možné ji vychovávat ve vlastní rodině či umístit do jiné formy náhradní rodinné péče.

Tento typ zařízení zajistí nejen vzdělání, ale i podporu ve výchově, zajištění základních potřeb a sociální péči pro mladé lidi s normálním duševním vývojem (Průcha et al., 2008).

2 DĚTSKÝ DOMOV

V této kapitole si popíšeme dětský domov jako takový, úlohy dětských domovů a uvedeme si důvody umístění dětí do dětských domovů.

Dětský domov je ukotven v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dětský domov je tedy instituce spadající pod ústavní a ochrannou výchovu a je určená pro chlapce i dívky. Děti a mladiství jsou do dětských domovů umisťovány většinou ve věku od 3 do 18 let. V některých případech však mohou zůstat v domovech až do věku 26 let, za předpokladu, že pokračují ve studiu a připravují se tedy na svou budoucí kariéru. Dětské domovy mohou také poskytovat ubytování nezletilým matkám, a to společně se svými dětmi. Aby bylo možné umístit děti a mladistvé do dětského domova, nesmějí mít vážné problémy v chování. (Vítková, 2004). V dětském domově jsou děti zařazeny do rodinných skupin, které představují základní organizační jednotku. V každé rodinné skupině je obvykle umístěno nejméně 6 a maximálně 8 dětí různého věku. Je běžné, že sourozenci jsou umístěni do téže rodinné skupiny, v případě potřeby je však možné je zařadit do různých skupin, obzvláště z důvodů spojených s jejich výchovou (MŠMT ČR & NPI ČR, 2024).

Když se podíváme do historie, za dětské domovy byli v minulosti považovány instituce jako sirotčince a útulky, které se postupně přeměnily do spolkových ústavů. Zpočátku byly tyto instituce provozovány organizacemi charitativní povahy, avšak později byly zakládány také obcemi. Koncept dětských domovů začal nabývat na významu přibližně v období první světové války, kdy tato zařízení byla začleněna pod správu okresní péče o mládež. Postupně se rozvíjela síť okresních dětských domovů. V roce 1949 došlo k výraznému zvratu v oblasti ústavní výchovy. Kromě zlepšení materiálního vybavení zařízení se také zlepšily sociální a personální podmínky (Sekera, 2009).

2.1 Poslání dětských domovů

Hlavním posláním a úkolem dětských domovů je poskytovat péči dětem, které již nemohou být nadále vychovávány ve své vlastní rodině nebo v jiných alternativních formách rodinné péče (Janský, 2014). Dále jsou dětské domovy pověřeny poskytovat sociálně a výchovně vhodné prostředí, sociální a materiální podporu. Jejich cílem je také aktivně pracovat na odstranění nedostatků v sociálním a osobnostním rozvoji dětí a mladistvých (Sekera, 2009). Dětské domovy mají také za úkol zajistit, aby potřeby dětí a mladistvých nebyly zanedbány a aby měli vše, co potřebují pro každodenní fungování. To zahrnuje zajištění základních

denních potřeb, jako je dostatečná strava, vhodné a příjemné ubytování a potřebné oblečení. Dále se také starají o to, aby měli děti veškeré potřebné školní pomůcky a aby měli děti hrazeny veškeré náklady spojené s léčbou nebo případnou dopravou. Kromě toho dětské domovy poskytují i drobné finanční prostředky, tedy kapesné, se kterými mohou děti nakládat dle jejich uvážení. Poskytované materiální dary mohou také pomoci zlepšit jejich životní situaci (Bendl et al., 2016).

Dětské domovy se potýkají s mnoha výzvami, včetně obtíží s hledáním adekvátního ubytování a pracovního uplatnění pro mladé lidi po ukončení ústavní výchovy, složitého vymáhání ošetrovného a nedostatku finančních prostředků pro jejich provoz. Problém je také rostoucí počet dětí s poruchami chování, pozdní umístování dětí do dětských domovů, neochoty rodin spolupracovat, vysokého počtu dětí ve výchovných skupinách a častou změnou pedagogického personálu (Sekera, 2009).

Dětské domovy musejí tedy zajišťovat vše, co by za normálních podmínek zajistila rodina a rodinné prostředí. I přes veškerou snahu dětské domovy nemohou nahradit dítěti jeho rodinu. Výrokem Švancary a Burianové (1988), kdy dětské domovy mají stejnou morální odpovědnost za výchovu nezletilých jako mají rodiče za své děti v běžných rodinných podmínkách můžeme shrnout tuto podkapitolu.

2.2 Důvody umístění dítěte do dětského domova

Mnoho dětí umístěných v dětských domovech pochází z rozpadlých rodin nebo přímo z kojeneckých ústavů. Hlavním důvodem umístění dětí a mladistvých jsou sociální faktory, v mnoha případech jdou v ruku v ruce i s výchovnými, osobnostními nebo zdravotními problémy (Janský, 2014). Dle Pávkové (2002) mohou být děti umístěny do dětských domovů, pokud pocházejí z problematického prostředí, kde jim nebyla dostatečně poskytnuta péče a výchova, ale tímto vlivem nedošlo u dětí k vážným poruchám chování. Tato situace postihuje zejména děti dlouhodobě nemocných rodičů či děti, které osiřely a není možné, je z různých důvodů, svěřit do pěstounské péče. Jak už jsme se zmínily, děti mohou být umístěny v dětském domově, pokud nemají závažné poruchy chování, ale mnoho z těchto dětí spadá do kategorie dětí v riziku poruch chování. Dle Vojtové (2010) je toto ohrožení zejména důsledkem odebrání dítěte z jeho původní rodiny, což často souvisí s odtržení dítěte od osoby nebo osob jemu blízké.

Jak vyplývá z textu, dítě může být umístěno do dětského domova z různých důvodů a z různých příčin. Obecně lze říci, že taková situace naznačuje selhání rodiny, rodičů, v určitém

ohledu. Vocilka (1999) uvádí šest nejčastějších příčin závažného selhání rodiny, kterými jsou alkoholismus a užívání jiných návykových látek, zapojení do prostituce, zneužívání a týrání dětí, nedostatečně zvládnutá výchova rodičů, nízká sociální úroveň rodiny a spáchání trestné činnosti.

Podle nejnovějšího výzkumu z roku 2023 „Původní rodinná prostředí dětí z dětských domovů“, kterou prováděla vysoká škola AMBIS ve spolupráci s Federací dětských domovů ČR, vyšlo najevo, že hlavními důvody umístění dětí do dětských domovů jsou v 69 % případů kvůli zanedbání základních potřeb, jako je například nedostatečná strava, hygiena nebo nedostatečné ošacení. Dalších 46 % případů souvisí s obtížemi v oblasti bydlení, jako je nevhodné bydlení, například pobyt v ubytovně, nestabilní nebo přelidněné bydlení. Poté následují problémy v oblasti vzdělávání dítěte ve 30 % případů a v 19 % případů omezená rodičovská kapacita z důvodu zdravotního postižení, zdravotních problémů rodičů včetně problémů v oblasti duševního zdraví, závislostí nebo jiných problémů na straně rodičů (Daněk, 2023).

3 VYCHOVATEL V DĚTSKÉM DOMOVĚ

V této části se zaměříme na osobu vychovatele v dětském domově, jeho kompetence a zaměříme se také na vztah vychovatele k dítěti v dětském domově.

Podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, se vychovatelé řadí mezi pedagogické pracovníky, kteří jsou zodpovědní za vykonávání přímé pedagogické činnosti. Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení určeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče, musí dle zákona splnit tyto odborné kvalifikační požadavky:

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku,*
- b) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo*
- c) *vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na speciálně pedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga.*

Dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, musí být pedagogický pracovník, tedy i vychovatel, psychicky způsobilý, aby mohl tuto profesi vykonávat.

3.1 Náplň práce vychovatele v dětském domově

Pokud se tedy zaměříme na práci vychovatele v dětském domově, můžeme identifikovat několik klíčových činností, a to především výchovu a vzdělávání, diagnostiku, terapii, resocializaci a reedukaci dětí a mladistvých. Důležitá činnost vychovatele se týká i denního režimu, což zahrnuje péči a dohled nad dětmi a mládeží (Sekera, 2009). Činnosti, které vychovatelé musí vykonávat, je tedy mnoho. Škoviera (2007) mezi ně řadí i přípravu dětí na školu a výuku, což může zahrnovat pomoc s domácí úkoly, učení se a opakování učiva. Dále

činnosti, jako je úklid zařízení, hygiena. Aktivně podporují rozvoj dětí prostřednictvím tvořivých her, tance a výtvarných aktivit. Kromě toho organizují relaxační a zábavné aktivity, jako jsou diskotéky, poslech hudby a pobyt venku na čerstvém vzduchu. Vychovatelé také zapojují děti do společensky prospěšných aktivit, například práce v areálu zařízení, na zahradě nebo v komunitě. Jsou také zodpovědní za přípravu jídel, dohled nad dětmi při akcích a během nočních služeb a provádění dalších pomocných činností, jako je doprovod k lékaři nebo nákupy. Kromě toho se musí věnovat i administrativním úkolům. Každé zařízení si vytváří pravidla a postupy pro jednotlivé pracovníky, což stanovuje jejich povinnosti a pravomoci. Vytvoření vnitřních řádů je povinností všech těchto zařízení.

Činnosti se různí i podle pracovníku. Vedoucí vychovatel je zodpovědný za dohled nad kolektivem vychovatelů, tvorbu rozpisu služeb a hodnocení výkonu jednotlivých vychovatelů. Současně se aktivně podílí na výchově a rozvoji dětí a mladistvých. Denní vychovatel, který často má hlubší povědomí o prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo před umístěním do zařízení, věnuje většinu svého času péči o děti a jejich potřeby. Je považován za osobu, která je s dětmi velmi blízko. Asistent pedagoga, dříve označovaný jako noční vychovatel, se primárně stará o dohled nad dětmi v nočních hodinách. Jejich úkolem je řešit případné noční spory či situace s pozdním návratem jedinců do zařízení. V případě potřeby se podílí i na technických úkolech, jako je například žehlení prádla, a pomáhá s administrativními záležitostmi (Sekera, 2009).

Tyto veškeré činnosti, nároky a náročnost práce, které stojí na bedrech pedagogických pracovníků, se projevuje nejen na jejich psychickém a fyzickém stavu, ale také na jejich sociálním vypětí. Vedle obvyklé únavy mohou všichni pedagogičtí pracovníci zažívat i sociální vyčerpání, které vychází z množství sociálních interakcí a neustálého komunikování. Toto sociální vypětí se poté může projevat i v jejich osobním životě a v rodinném prostředí, což může vést k pokusům o izolaci a vyhýbání se dalším mezilidským vztahům, včetně těch s členy vlastní rodiny. (Kraus, 2014)

3.2 Kompetence vychovatele

Vychovatelé, jakožto i další pedagogičtí pracovníci, by měli oplývat určitými kompetencemi. Slovník cizích slov (2024) nám definuje kompetence jakožto schopnost vykonávat určitou činnost správně a efektivně, což zahrnuje nejen požadovaný rozsah znalostí, kvalifikace a dovedností, ale také specifické schopnosti nebo dovednosti, které jsou nezbytné pro danou činnost. Podle Sekery (2009) by vychovatel měl mít širokou škálu

osobnostních vlastností, dovedností a schopností, včetně sociálních dovedností. Důležitost vidí i v ovládní emocí ze strany vychovatele.

Vašutová (2004) prezentuje soubor kompetencí, které se vztahují k pedagogickým pracovníkům, mezi něž patří i vychovatel. Tyto kompetence zahrnují schopnost vcítění a tolerance, osobnostní vlastnosti jako je zásadovost a zodpovědnost, mentální i fyzickou odolnost, osobní postoje a hodnotové orientace a v neposlední řadě schopnosti osobního rozvoje, jako je schopnost řešit problémy a kritické myšlení. Dle Bendla (2015) má vychovatel mít i organizační dovednosti, protože hraje klíčovou roli při vytváření prostředí pro výchovu a zajišťuje a vytváří vhodný rámec pro různé aktivity. Dále je nezbytné mít autoritu, což zahrnuje respektovanou pozici založenou na znalostech, zkušenostech a osobních charakteristikách, jako je schopnost vést dialog a kongruence s žitými hodnotami. Také je důležité mít pozitivní vztah k dětem a dalším věkovým skupinám, se kterými vychovatel pracuje, a dobře rozvinuté komunikační schopnosti, včetně srozumitelnosti, taktu a bezprostřednosti. Navíc, smysl pro humor je užitečným nástrojem k řešení individuálních i skupinových napětí. Kultivované chování je další důležitou charakteristikou vychovatele. Škoviera (2022) k těmto kompetencím přidává i Entuziasmus a optimismus, což jsou klíčové vlastnosti v rámci výchovy, jelikož je důležité nabízet naději a podílet se na radosti ve výchovném prostředí, čímž se přispívá k pozitivní atmosféře ve skupině. Empatie a intuice jsou nezbytné, neboť bez intuice není vychovatel schopen adekvátně reagovat na aktuální potřeby jedince. Schopnost spolupráce, jak v odborném kolektivu, tak i se skupinou svěřenců je důležitou kompetencí. Jestliže vychovatel nespolupracuje se svěřenci, je dosti možné že ani svěřenci nebudou spolupracovat. Trpělivost je velmi klíčová, neboť bez ní, je dosažení cíle složité. Kreativita a flexibilita jsou nezbytné v každodenní činnosti vychovatele, kde se často setkává s nečekanými situacemi. Přílišná rigidita může zabránit přizpůsobení se změnám, zatímco nedostatek flexibility může vést k nejistotě u svěřenců. Jako poslední Škoviera zmiňuje pokoru, se kterou má vychovatel přistupovat ke svěřencům a k jejich problémům. To také zahrnuje respekt, ohleduplnost, spolehlivost a víru.

3.3 Osobnost vychovatele

Kvalitní a vyzrálá osobnost vychovatele hraje klíčovou roli v jeho profesní činnosti, jelikož výrazně ovlivňuje a formuje děti a mládež (Sekera, 2009). Pávková (2002) upozorňuje, že v pedagog, vychovatel, v institucích náhradní nebo ochranné výchovy musí kromě nezbytné kvalifikace, disponovat také určitými osobnostními vlastnostmi, které mu umožní úspěšně

aplikovat odborné postupy a metody. Důležité jsou různorodé přístupy k práci, schopnost poskytovat podněty, důslednost ve svém jednání, vlídnost a schopnost porozumět individuálním potřebám každého dítěte. Tyto vlastnosti jsou nezbytné pro budování pozitivního vztahu mezi pedagogem a dítětem, což je klíčové pro zvládnání následků odloučení od rodiny a pro úspěšný průběh výchovného procesu.

Lorenzová (In. Kraus & Poláčková, 2001) vidí pracovníka pomáhající profese, pod kterého řadíme i vychovatele, jako jedince s vyspělou osobností, který má tendenci k prosociálnímu chování a má jasno, kam ve svém životě směřuje. Je pozitivně naladěný, má reálný pohled na sebe a není ovlivněn neurotickými nebo psychopatickými tendencemi. Má schopnost reflektovat svá rozhodnutí, jednání a emoce a je otevřen novým vlivům. Je ochoten se neustále učit a pravidelně se podrobovat supervizím. Tato osobnost si uvědomuje závaznost etických norem v oblasti pomáhající profese a dbá na jejich dodržování při své práci. Na osobnost vychovatele jsou kladeny tedy vysoké nároky, dle Jánského (2014) zejména se to týká jeho přirozené autority. Tato autorita je podložena nejen vysokou tolerancí vůči frustraci a odolností vůči stresovým a konfliktním situacím, které často vyžadují rychlá a rozumná rozhodnutí, ale také schopností sociální komunikace a citlivé vnímání sociálních interakcí. Klíčovým předpokladem je schopnost rozumět vlastním emocím a umět je řídit. S tím souvisí i postoje. Vychovatel musí projevovat zájem, ochotu a být připraven poskytnout pomoc.

3.4 Vztah vychovatele k dítěti v dětském domově

Počátek vztahu mezi vychovatelem a dítětem je jako každý jiný vztah – začíná kontaktem, setkáním mezi vychovatelem a mladým jedincem. Pokud vychovatel dokáže zaujmout dítě nebo mladého člověka, začíná se vyvíjet vztah. Výchovné působení v tomto vztahu spočívá v postupném přivádění mladého člověka k poznání a přijetí určitých hodnot, které jsou ve výchově důležité. Je obecně známo, že není vždy dostatečné nebo dokonce vhodné mluvit přímo o těchto hodnotách; spíše je klíčové, aby je vychovávaný v praxi viděl, prožil a vnímal je. Vychovatelé pracují s dětmi ve skupinách a nemohou se soustředit jen na jednotlivce a jeho vztah s ním. Čím je ale skupina menší, se kterou vychovatel pracuje, tím spontánněji vznikají vztahy. Naopak, čím je skupina větší, tím více musí vychovatel vztahovou dimenzi pečlivě plánovat a organizovat (Pávková, 2002).

Vychovatel, který si buduje silné vztahy s dětmi, může částečně nahradit nefunkční rodinu nebo rozšířit její účinek tam, kde má své omezení. Tento typ péče nezávisí pouze na

nesobeckosti či dobré vůli, ale vyžaduje konkrétní profesionální dovednosti. Děti si často všímají neverbálních signálů od vychovatele, jako je jeho přítomnost a pozornost, ale nic není tak zřejmé a důležité jako pravidelná a předvídatelná ochota vychovatele věnovat jim čas. V období dospívání, kdy se děti odtrhávají od rodiny a hledají nové vzory, může být vychovatel tím, kdo se stane jejich vzorem a inspirací (Pávková, 2002). Pokud bude vychovatel citlivě projevovat vztah k dětem, bude pro něj snadnější navazování kontaktu i s výrazně problémovými jedinci a zároveň bude snazší získávat klíčové diagnostické informace (Janský, 2014). Vychovatel by měl k dětem pěstovat vřelý vztah, avšak s důrazem na profesionalitu. Přílišné emocionální upoutání může být pro obě strany problematické, a dokonce jim ublížit. Vychovatelé by si měli uvědomit, že to, co nedokážou nabídnout všem dětem stejně, nedají žádnému. (Pávková, 2002)

3.4.1 Důvěra ve vztahu vychovatele a dítěte

Při začátku pobytu dítěte v dětském domově se často vyskytují obtíže s adaptací. Dle Pávkové (2002) odloučení od rodiny, i od té, která nedostatečně plnila své povinnosti vůči dítěti, může pro děti odloučení představovat velký emocionální zásah. To se projevuje různě, například nepřiměřenou reakcí na výchovné požadavky nebo nedůvěrou. V emocionální sféře se mohou projevovat nevyvážeností, střídáním nálad nebo nadměrnou citlivostí. Děti obvykle mají vlastní rodiče, které, navzdory jejich nedostatkům, milují, a umístění do dětského domova mohou vnímat jako nespravedlivé, omezující anebo také jako formu trestu. Proto je klíčové vybudovat u dětí již na začátku vztahu důvěru a ujišťovat je, že v novém prostředí není třeba se obávat a že zde najdou porozumění.

Aby ale děti vychovatelům mohli začít důvěřovat a otevřít se jim, nejprve si tu onu důvěru musí ověřit, aby věděli, že nebude vychovateli zneužita. Jedním ze způsobů, jak si ji dítě může otestovat, je cílené vyprovokování. Dítě toho docílí nevhodným, vzdorným a neslušným chováním. To se projevuje vulgarismy, nadávkami nebo posměšky. Podle toho, jak vychovatel zareaguje na tyto útoky, určuje výsledek tohoto testu a také ukazuje vychovatelovu schopnost zvládnout tyto situace a ukázat dítěti, že není posuzováno za jeho chování, a i přesto je jím přijímáno. Tímto způsobem může být pro dítě vychovatel prvním člověkem, který mu poskytuje stabilitu a ochranu. I když vychovatel zachovává přátelský a klidný postoj k dítěti, i přes jeho agresivní chování, může dítě začít pochybovat a tento postoj vychovateli nevěřit, což může být způsobeno jeho předchozími zkušenostmi s dospělými. I v těchto situacích by vychovatel neměl ztratit trpělivost, a to i přes to, že by dítě se svými testy pokračovalo. Postupem času může dítě vychovateli uvěřit a začít se mu svěřovat se

svými problémy. V takovém případě je důležité, aby vychovatel věnoval dítěti plnou pozornost a nenechal se ničím vyrušit, aby neohrozil důvěru, kterou si s ním vybudoval (Pöthe, 1999).

3.4.2 Hranice ve vztahu vychovatele a dítěte

Klíčovou roli ve vztahu mezi dospělým (vychovatelem) a mladým člověkem, vyžaduje jasné stanovení a respektování určitých hranic oběma stranami. Pávková (2002) upozorňuje, aby ve vztahu nedocházelo k uspokojování potřeb, ze strany dospělého, na úkor potřeb dítěte. Když začnou zájmy a potřeby vychovatele ovlivňovat podobu a směřování pedagogického vztahu, začínají se objevovat závažné problémy.

Hranice pro děti stanovují meze toho, co je přijatelné, co není a kam až ve vztahu mohou zajít. Tyto hranice děti rády překračují a testují je, což znamená i zkoumání jejich vlastních schopností, překračování osobních hranic výkonu, přijímání výzev k posílení sebedůvěry, zkoumání složitosti mezilidských vztahů, a testování platnosti výchovných hodnot a norem. Toto testování hranic dětmi představuje jejich poznávací a citový vývoj. Tím, že se děti dostanou mimo obvyklé mantinely, naznačuje, že touží po nových zkušenostech a vědomostech. Jejich touha překonat běžné hranice znamená, že jsou otevřeny prozkoumávání nových oblastí a že potřebují další podněty a jistoty, které jim běžné prostředí neposkytuje. To, jak děti překračují tyto hranice, je také signálem pro dospělého, aby se zamysleli nad tím, jak může rozšířit existující rámce hranic, přehodnotit pravidla a více zapojit děti do procesu rozhodování při řešení konfliktů. Všichni, kteří na děti pedagogicky působí, představují pro ně důležité vzory a děti se podle nich řídí. Pokud mají děti nejistotu ohledně hranic stanovených dospělými, zkoušejí je tedy testovat. Překračování hranic je běžné, ale zároveň je to bolestivý a vyčerpávající proces, zejména když děti chtějí spíše narušit vztahy než ukázat své schopnosti. Překračování hranic také představuje to, jak děti nepřímo prezentují svou identitu a své postavení v daném prostředí. Samozřejmě překračování hranic ze strany dětí je i čistá provokace, která ale může poukazovat na chyby v jejich stanovení. Hranice mohou být formulovány nejasně nebo byli také nedostatečně vysvětleny. Hranice byly vytyčeny tak, že děti z nich nepocítují jejich vážnost. Nepřiměřené nebo až přehnané hranice si děti vyloží jako trest, a tak se jich nedrží a neustále je porušují (Rogge, 2000).

Dle Roggeho (2000) vychovatelé musí pečlivě přezkoumávat, zda hranice a pravidla stanovená pro dítě slouží k jeho vlastnímu prospěchu, nebo zda jimi podporují rozvoj dítěte,

poskytují mu jistotu, bezpečí a spolehlivost. Nesmí zanedbávat a podceňovat děti, které jsou výzvou svým chováním, ale měli by je vidět jako tvořivé účastníky. I obtížné, výrazné a hranice testující děti mají osobnosti, které je třeba podporovat a které mohou být základem pozitivního sebehodnocení. Tedy dětem, které jsou nejisté a nesamostatné, je potřeba vytyčit jasná pravidla a hranice. Děti potřebují dospělé, kteří nejen stanovují hranice, ale také sami respektují své vlastní hranice. Stanovování hranic by mělo být založeno na vzájemné úctě, uznáním vlastních hranic a respektu k fyzickým i emocionálním hranicím druhých.

"Rodiče, vychovatelé, učitelé se obětují: „Pro dítě se chce jen to nejlepší... Všechno se chce dělat jinak... Dělat správně... „Rozumět dítěti... Dítě při jímat..." (Rogge, 2000, p. 117). Dle Roggeho (2000) je zřejmé, že rodiče, vychovatelé a učitelé často podřizují své vlastní potřeby a přání ve prospěch dětí a jejich sebeúcta a osobní hranice jsou upozaděny. Dítě a jeho blaho mají pro ně nejvyšší prioritu a často se kvůli nim obětují. V důsledku toho může docházet k ignorování vlastních emocí a potřeb, což může vést k pocitu, že vlastní tělo a pocity nejsou důležité. Kdo chce děti ctít a respektovat a naučit je citlivě reagovat na úctu a respekt, musí sám sebe brát vážně a respektovat se. Pouze ten, kdo má rád sám sebe, má sebeúctu, přijímá i ostatní a dokáže jim poskytovat lásku. Jen ten, kdo si sám určuje hranice, dokáže určit hranice i druhým a dokáže jim jasně a přesvědčivě ukázat možnosti a rizika spojená se stanovováním hranic.

Důležité je respektovat také hranice stanovené institucí, v níž vztah vzniká. Dodržování hodnot a pravidel, jak psaných, tak i nepsaných, je nezbytné pro budování dobrých vztahů se spolupracovníky a nadřízenými. V mnoha institucích jsou tyto aspekty upraveny formou profesionálních standardů a etického kodexu. Pro profesní rozvoj pracovníků, kteří se zabývají mezilidskými vztahy ve své práci, jsou klíčové supervize, různé formy dalšího vzdělávání a trénink sociálních dovedností (Kopřiva, 2000).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Ve výzkumu se zaměřujeme na porozumění vztahu vychovatelů k dětem v dětském domově, a to z pohledu vychovatelů. Práce vychovatele je obtížná, náročná a blaho dětí je na prvním místě, také často zasahuje i do soukromého života vychovatelů. Díky výzkumu budeme moci identifikovat průběh cesty vychovatelů při navazování vztahu k dětem i výzvy, kterým vychovatelé čelí při budování vztahu s dětmi.

Stejně tak, jako rodiče připravují děti na samostatný život v rodinném prostředí, úkolem vychovatelů je tuto roli zastoupit. Tyto vztahy, mezi vychovatelem a dětmi, by měli poskytovat pocit stability, bezpečí a lásky, které jim v mnoha případech chybí v jejich biologických rodinách (Janský, 2014).

V České republice je každoročně přijímáno do dětských domovů kolem 1 000 dětí. V roce 2020 bylo v zařízeních pro výkon ústavní výchovy (nejčastěji dětské domovy) a zařízeních pro děti vyžadující okamžitou pomoc 6 302 dětí (*Zpráva o stavu péče o ohrožené děti v ČR v roce 2023: prevence ohrožení dítěte stále Achillovou patou*, 2024).

Vzhledem k takovému počtu dětí umístěných v dětských domovech v České republice je studium vztahu mezi vychovatelem a dítětem klíčové vzhledem k tomu, že tyto instituce poskytují náhradní péči pro tisíce dětí.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu k dětem v dětském domově. V souvislosti s hlavním cílem výzkumu jsme formulovali dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaký byl proces cesty vychovatelů při navazování vztahu k dětem.
2. Objasnit, jak si vychovatelé stanovují hranice.
3. Vysvětlit, jak předchozí zkušenosti vychovatelů v dětském domově ovlivňují jejich schopnost navázat pevný a důvěryhodný vztah s dětmi.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou centrem každého výzkumného projektu a plní dvě klíčové funkce: nejenže pomáhají zaměřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu s předem

stanovenými cíli, ale rovněž naznačují směr, jakým by měl výzkum směřovat, aby byl v souladu s těmito cíli a odpovídal výzkumnému problému. (Švaříček & Šed'ová, 2014)

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu s dětmi?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jaký byl proces cesty vychovatelů při navazování vztahu k dětem?
2. Jak si vychovatelé stanovují hranice ve vztahu s dětmi?
3. Jak předchozí zkušenosti vychovatelů v dětském domově ovlivňují jejich schopnost navázat vztah s dětmi?

4.3 Pojetí výzkumu

Vzhledem k charakteristice našeho výzkumu, jeho citlivosti a snaze hlouběji porozumět procesu vychovatelů při navazování vztahu k dětem v dětském domově, jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkumné pojetí výzkumu. Kvalitativní výzkum je „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ (Strauss & Corbin, 1999, p. 17) Také se snažíme objasnit, jak vychovatelé stanovují hranice vůči dětem. Dále máme za cíl hlouběji porozumět tomu, jak předchozí zkušenosti vychovatelů v dětském domově ovlivňují jejich schopnost vytvářet pevné a důvěryhodné vztahy s dětmi.

4.4 Výzkumný soubor

V kvalitativním výzkumu je klíčovým cílem, aby výzkumný soubor reprezentoval konkrétní problém, nikoli však určitou populaci (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Náš výzkumný soubor se skládá z vychovatelů působících v dětském domově. Vychovatel v dětském domově je osoba, která vykonává velmi rozsáhlé a rozmanité činnosti a mezi ty nejdůležitější činnosti se řadí výchova a vzdělávání dětí a mládeže, u kterých došlo z této strany k zanedbání. (Sekera, 2009)

Zákon č. 563/2004 Sb., nám vymezuje, jaké profesní požadavky jsou na osoby, které vykonávají činnost vychovatele, kladeny. Dále dle zákona č. 109/2002 Sb., ve znění

pozdějších předpisů, musí být osoba psychicky způsobilá, aby mohla činnost vychovatele vykonávat.

Naším výzkumným souborem jsou čtyři vychovatelé ženského pohlaví působící v dětském domově ve Zlínském kraji. Výzkumný soubor byl zvolen tak, abychom splnili kritéria výběru výzkumného souboru, aby byla zajištěna dostatečná zkušenost respondentů s prací v daném prostředí, což umožní získání informací relevantních pro zkoumané téma.

Stanovená kritéria obsahují:

- délka pracovní praxe vychovatelů v dětském domově nesmí být kratší než 3 roky,
- vychovatelé musí být ochotní se na výzkumu podílet a poskytnout potřebné a důležité informace.

Aby byla dodržena anonymita, byla jména zúčastněných vychovatelů vynechána a označena čísly.

Vychovatelka 1

Vychovatelce 1 je 53 let a v dětském domově působí 19 let. Získala bakalářský titul v oboru sociální pedagogika. Vychovatelka 1 chtěla vždy pracovat s dětmi a jejím velkým snem bylo stát se učitelkou na prvním stupni základní školy. Vychovatelka 1 je empatická a trpělivá, věří, že každé dítě si zaslouží lásku a podporu.

Vychovatelka 2

Vychovatelce 2 je 45 let a v dětském domově působí 21 let. Vychovatelku 2 již od mládí bavila práce s dětmi, kdy jezdila na tábory jako instruktorka. Vychovatelka 2 je milá, otevřená a upřímná vůči všem.

Vychovatelka 3

Vychovatelce 3 je 27 let a v dětském domově působí 4 roky. Vychovatelka 3 vystudovala sociální pedagogiku a v dětském domově začala pracovat již během studií. K této práci ji inspirovala její předešlá zkušenost z praxe. Vychovatelka 3 je velmi komunikativní a energická.

Vychovatelka 4

Vychovatelce 4 je 60 let a v dětském domově působí 30 let. K dětem měla vždy velmi blízko a práce v dětském domově byl vždy její hlavní cíl. Vychovatelka 4 je laskavá a otevřená.

4.5 Výzkumný nástroj

Pro provádění našeho výzkumu jsme se rozhodli využít metodu polostrukturovaného rozhovoru ke sběru dat. Tato forma hloubkového rozhovoru představuje jeden ze dvou hlavních typů, kdy vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Na rozdíl od druhého typu poskytuje polostrukturovaný rozhovor jasnější rámec prostřednictvím předem definovaných prvků k diskusi. Hloubkový rozhovor je klíčovou metodou kvalitativního výzkumu, neboť umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což přispívá k zajištění autentičnosti dat. Tímto způsobem jsou zkoumáni členové určitého prostředí nebo specifické sociální skupiny s cílem získat hlubší porozumění jejich jednání a událostí. (Švaříček & Šedřová, 2014)

Rozhovor zahrnoval 15 otázek a probíhal v průměru 20-30 minut. Na začátku rozhovoru byl výzkum účastníkovy představen a došlo k ujištění o jeho anonymitě a také písemným souhlasem nahrávání rozhovoru. Poté došlo k hlavním otázkám v rozhovoru, které odpovídají výzkumným otázkám a cílům našeho výzkumu. V rozhovoru se zaměřujeme na průběh seznámení a navázání vztahu vychovatelů s novými dětmi, jejich strategií při budování vztahu s dětmi a také nás zajímají s jakými reakcemi děti se při navazování vztahu s nimi vychovatelé setkali. Dále nás zajímají specifické momenty v procesu navazování vztahu s dětmi, které vychovatelé považují za klíčové, také výzvy, které vychovatelé zažili při budování vztahu s dětmi a situace, které vedly vychovatele k uvědomění si nastavení hranic. Také nás zajímá, zda si vychovatelé uvědomují stanovení hranic vůči dětem, jak s nimi ohledně těchto hranic komunikují a jak reagují při překročení těchto hranic dětmi. Ptáme se, jak se odráží stanovení a dodržování hranic ve vztahu s dětmi. Dále chceme vědět, jak ideálně vztah vychovatele s dítětem vypadal, jak vychovatelé využívají předchozí zkušenosti pro budování vztahu s novými dětmi a způsob řešení vychovatelů u případných negativních zkušeností z dětského domova.

4.6 Metoda analýzy dat

Po provedení rozhovorů a jejich následném přepisování jsme přistoupili k otevřenému kódování dat, které představuje první fázi vědecké metody zakotvené teorie. Zakotvená teorie je induktivně odvozenou teorií, která vychází z konkrétního zkoumaného jevu. To znamená, že *je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.* (Strauss & Corbin, 1999, p. 14)

Hlavním účelem výzkumu není pouze popis výjimečných jevů, jak tomu může být v případové studii, ale vytvoření nové teorie (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Jakmile jsme měli rozhovory přepsané, přistoupili jsme k hledání a vyznačení klíčových částí (myšlenek), které by mohli přispět k odpovědím na naše stanovené výzkumné otázky. Tyto části byli převedeny do kódů a sjednoceny na základě podobného významu. Významově podobné kódy byly označeny stejnou barvou. Následně byl kódům stejné barvy přidělen odpovídající název a vznikly tak kategorie, které jsou důležité pro další fázi zakotvené teorie, čímž je axiální kódování. Pomocí axiálního kódování jsme kategorie po otevřeném kódování znovu uspořádaly, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi, to se činí v rámci paradigmatického modelu. Následovala poslední fáze, selektivní kódování, při kterém jsme hledali ústřední kategorii, ke které se vztahovalo nejvíce kategorií.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole se zaměříme na výsledky výzkumu a na následnou interpretaci. Jak jsme již zmínily, pro analýzu dat byla zvolena metoda zakotvené teorie a tedy otevřené, axiální a selektivní kódování.

5.1 Otevřené kódování

Díky otevřenému kódování nám vzniklo šest kategorií, pod které spadají dané kódy.

Ahoj, říkej mi této – neformální seznámení, klíčový první kontakt, můžeš mi věřit, nemusíš se bát, čas na adaptaci, bezpečí a láska

Hlavně přirozeně – bez plánů a strategií, individuální přístup, přívětivý přístup, empatie,

Zataženo, občas trakaře – výzva je každé dítě, narušení vztahu zvenčí, udržení si autority

Odcamcad' pocamcad' – zlost, neposlušnost, nepřijatelné chování, vulgární chování, násilí mezi dětmi

V duši klid – pohoda s hranicemi, předvídatelnost ve vztahu, harmonické soužití

A to je ten ideál – sdílení problémů, vzájemné porozumění, láska

5.1.1 Kategorie Ahoj, říkej mi této

Tato kategorie popisuje první kontakt vychovatelek s dětmi. Kód **neformální seznámení** popisuje, jak seznámení probíhá, kdy toto seznámení je velice přirozené, jak vychovatelky popisují. **Vychovatelka 2** uvádí: „*Tak neformálně se prostě seznámíme, představíme se a řekneme mu, co ho asi čeká.*“ **Vychovatelka 4** dodává: „*Je to spontánní proces, takový přirozený. Tak, že to dítě přijde, představíme se a pak už to jde jako při každém jiném setkání. Je to jako když potkáte nového člověka.*“ Kód **klíčový první kontakt** udává důležitost prvního kontaktu a seznámení vychovatelek s dětmi. **Vychovatelka 2** uvádí: „*Tak je to moment toho vlastně prvního seznámení toho, kdy se jako poprvé uvidíme, tak jak to naše seznámení proběhne. To je teda pro mě si myslím jako hodně klíčové.*“ Kód **můžeš mi věřit** a **nemusíš se bát** poukazuje na důležitost důvěry ve vztahu a bezpečí jak u vychovatelek, tak i v rámci prostředí dětského domova. **Vychovatelka 4** uvádí: „*Hlavně jim ukázat, nebo dát najevo že nám můžou důvěřovat, že tady se můžou cítit dobře a bezpečně.*“ **Vychovatelka 3** dodává: „*Snážit se je ujistit, že tady to prostředí je přátelské a nemusíš se bát jo, že tu mají pomoc.*“ Kód **čas na adaptaci** poukazuje na důležitost dát dětem dostatek času na přizpůsobení se novému prostředí a lidem v něm. **Vychovatelka 1** uvádí: „*Takže ze začátku,*

když to dítě přijde, tak řeknu, tak obecně nemá žádné povinnosti, spíš je to o tom, aby se nějakým způsobem adaptovalo. Ta adaptace někomu může trvat týden někomu 14 dní někomu měsíc“. Kód **bezpečí a láska** udává potřebu ukázat dítěti, že láska mu bude, v rámci vztahu, dávana. **Vychovatelka 1** uvádí: *„Ale prostě co nejvíc si s ním povídat, co nejvíc se ho nechci říct úplně dotýkat ale prostě dávat mu najevo, že tady je bezpečí, že ho máme rádi a takovýmto způsobem“.*

5.1.2 Hlavně přirozeně

Tato kategorie popisuje, jak se vychovatelky snaží budovat vztahy s dětmi a jak k tomu přistupují. Kategorie **bez plánů a strategií** uvádí, že vychovatelky k budování vztahu přistupují spontánně a přirozeně a nevyužívají žádné předem připravené strategie. **Vychovatelka 3** uvádí: *„Je to spontánní proces, tak nějak přirozený“.* **Vychovatelka 4** dodává: *„Když jde o budování vztahu s dětmi, nemám žádné strategie, je to hodně takový spontánní proces“.* Kód **individuální přístup** popisuje, jak vychovatelky musí ke každému dítěti přistupovat individuálně, neboť každé dítě je jiné a vyžaduje jiný přístup. **Vychovatelka 1** uvádí: *„Každé dítě je jiné, jo někdo chce přitulit, někdo nechce. Každé dítě je specifické“.* **Vychovatelka 4** dodává: *„Každé dítě je totiž úplně jiné, takže nejde něco naplánovat. Když něco funguje u jednoho, tak to nebude fungovat u druhého jo“.* Důležité je přístup přizpůsobit také věku dítěte. **Vychovatelka 1** dodává: *„Když vám přijde malé dítě 5, 6 let tak samozřejmě posadíte si ho na klín, tulíte se s ním a objímáte, aby cítilo tu lásku. Když k vám přijde sedmnáctiletý kluk, tak tam je to zase úplně jiné“.* **Vychovatelka 2** doplňuje: *„Na maličké dítě budu trochu příjemnější, milejším hlasem, možná takovým jako aby to malé dítě se nebálo že, a když je to naopak nějaký teenager nebo patnáctiletý chlapec, který jsi už třeba prošel ledasčím, tak můj tón hlasu asi bude trošku jiný než proto čtyřleté dítě“.* Kód **přívětivý přístup** popisuje přátelské chování vychovatelek k dětem v této dané situaci. **Vychovatelka 3** udává: *„Já se vždycky snažím být vůči nim milá a přátelská no“.* **Vychovatelka 2** uvádí: *„No být co nejvíce příjemný, přátelský, aby ty děti věděly že je tady čeká příjemné přátelské prostředí“.* Kód **empatie** uvádí tedy empatický přístup vychovatelek k dětem. **Vychovatelka 4** uvádí: *„Hlavně být přirozený, naslouchat dětem a reagovat na ně.“*

5.1.3 Odcamcaď pocamcaď

Tato kategorie popisuje situace, které vedou vychovatelky k uvědomění si, že je nutné nastavit dětem určité hranice. To se týká především v situacích, když se děti zachovají

neadekvátně. Kód **zlost** uvádí zlostnou reakci dítěte jako podnět vychovatelek k nutnosti stanovení hranice. **Vychovatelka 2** uvádí: „Většinou jsou to nějaké situace, při nichž to dítě reaguje nějak zlostně, naštvane. Tak už potom si člověk musí říct aha co se stalo jo, tady už nastává asi nějaká hranice, kdy budu muset nastolit nějaký určitý režim, že prostě to dítě nemá v sobě takovou tu záklopku, že třeba tady už jsem udělal něco špatného“. Kód **neposlušnost** uvádí tedy moment stanovení hranic, když dítě zlobí. **Vychovatelka 4** uvádí: „No tak samozřejmě když vidím, že děti zlobí nebo neposlouchají jo, to je moment, kdy si uvědomím, že musím nastavit ty hranice, kdy už musím říct, tak takhle už ne“. Kód **vulgární chování** a **násilí** označuje další uvědomění si vychovatelek, že je nutné nastavit hranice. **Vychovatelka 3** uvádí: „Jsou to prostě takové ty až vyhraněné situace a vyhraněné chování, to znamená vulgarismus nebo nějaké násilí a násilí myslím ze strany jako děti mezi sebou“.

5.1.4 Zataženo, občas trakaře

Tato kategorie popisuje určité problémy a výzvy, se kterými se vychovatelky ve vztahu s dětmi potýkají. Kód **výzva je každé dítě** představuje náročnost práce s každým dítětem. **Vychovatelka 4** uvádí: „Každé dítě, které sem přijde je tak trochu výzva, protože každý je jiný, každý má ten svůj příběh, se kterým sem přichází“. **Vychovatelka 3** dodává: „Jo on, jak je každý prostě úplně individuální, a tak je výzva prostě každé dítě. Každé navázání vztahů je výzva v tom, jak to proběhne“. Kód **narušení vztahu zvenčí** uvádí, že problémy, které se ve vztahu vyskytly, pocházely od kamarádů dítěte. **Vychovatelka 3** uvádí: „To zas bylo prostě o nějakých jiných věcech, které ty vztahy narušovaly, většinou jako výběr nevhodných kamarádů“. Kód **udržení si autority** poukazuje na to, jak je někdy pro vychovatelky těžké udržet si postoj a roli autority. **Vychovatelka 4** uvádí: „Je hodně těžké nastavit hranice toho respektu, aby vůči vám měli ten respekt, i když jste pro ně spíš kamarád. Ale i když pro ně chcete být kamarádem nebo mít s nimi ten kamarádský vztah tak pořád jste vy ten dospělý, kterého musí respektovat, vy jste ten, kdo má za ně zodpovědnost“. **Vychovatelka 1** dodává: „Pořád jsem já ta, když něco řeknu tak to prostě platí“.

5.1.5 V duši klid

Tato kategorie popisuje, co dané stanovení hranic přináší. Kód **pohoda s hranicemi** udává jistý klid a pohodu ve vztahu. **Vychovatelka 2** uvádí: „Tak jako že jsou všichni v takovém větším klidu. Ty hranice nás uvádějí v takový jako klid“. Kód **předvídatelnost ve vztahu** udává reakci, kterou od sebe vychovatelky s dětmi mohou navzájem čekat, pokud jsou hranice jasně stanovené. **Vychovatelka 3** uvádí: „Když jsou ty hranice jasně dané a všichni

vi co od sebe můžou čekat tak je to prostě lepší, příjemnější“. **Vychovatelka 2** dodává: „Víme, co můžeme jeden od druhého čekat že, když ty hranice jsou nastaveny a jasně popsány a taky pochopený“. Kód **harmonické soužití** se vztahuje ke společnému soužití, které je tedy díky hranicím příjemnější. **Vychovatelka 4** uvádí: „Myslím, že se nám tu lépe společně žije, když máme dané ty hranice“.

5.1.6 A to je ten ideál

Tato kategorie popisuje, co je ve vztahu vychovatelek a dětí důležité a čeho chtějí vychovatelé ve vztahu dosáhnout. Kód **sdílení problémů** udává sdílnost dětí se svými problémy a těžkostmi vychovatelkám. **Vychovatelka 1** uvádí: „Tak když s téma dětma nějaký vztah navážeme, že to dítě, když má ten problém, tak za vámi přijde, řekne vám ho a chce po vás slyšet, jak by se to mělo udělat, nebo co bychom mohli pro to udělat jo. To je takové, to asi nejdůležitější a my se potom snažíme to nějakým způsobem napravit, aby se zase cítilo dobře“. **Vychovatelka 4** dodává: „Když budou vědět, že jsem tady pro ně, tak se nebudou bát se mi jako svěřit s problém nebo s čímkoli co je trápí“. Kód **vzájemné porozumění** se vztahuje k důležitosti vzájemného souladu vychovatelek a dětí. **Vychovatelka 2** uvádí: „Tak ideální je, když si prostě ti lidi jako sednou. Porozumí si a každý z nich je spokojený s tím druhým nebo v jeho přítomnosti“. Kód **láska** popisuje dosažení a vytvoření lásky u vychovatelek a dětí. **Vychovatelka 3** uvádí: „Tak abychom se měli rádi, aby to dítě v tom dospělém našlo tu ochranu a to, že se může spolehnout na toho dospělého“.

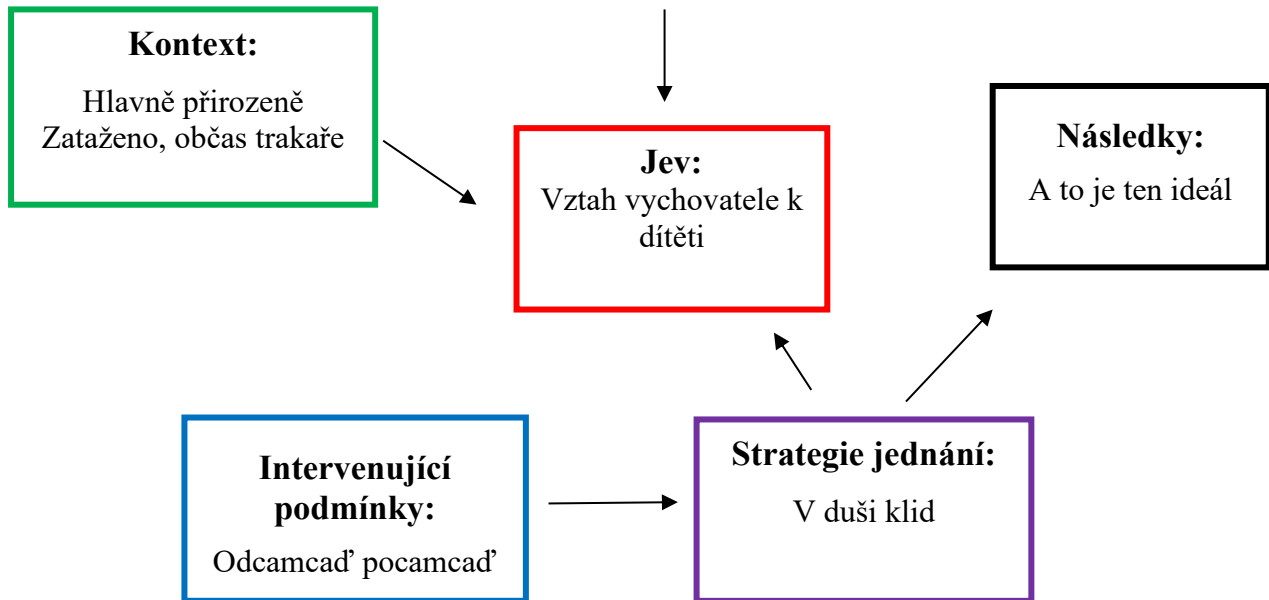
5.2 Axiální kódování

V rámci axiálním kódování je využíván paradigmatický model. Ten zahrnuje určité položky, ke kterým se přiřazují dané vytvořené kategorie. Tento model usnadňuje systematické uvažování o datech a jejich vzájemné propojování. (Strauss & Corbin, 1999)

Obrázek 1 Paradigmatický model

Příčinné podmínky:

Ahoj, říkej mi teto



5.2.1 Popis paradigmatického modelu

Příčinné podmínky se týkají událostí nebo dění, které vedou k výskytu nebo vzniku určitého jevu. Do příčinných podmínek jsme tedy zařadili kategorii „Ahoj, říkej mi teto“. Tato kategorie popisuje první kontakt vychovatelek s dětmi, což představuje první krok vedoucí k vytvoření vztahu vychovatele a dítěte.

Jev posuzujeme jako hlavní situaci, zde jsme tedy přiřadili „Vztah vychovatele k dítěti“.

Kontext představuje konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží. Zde jsme přiřadili kategorie „Hlavně přirozeně a Zataženo, občas trakaře“.

Intervenující podmínky jsou strukturální podmínky spojené se strategiemi jednání nebo interakce, které jevu náleží. Tyto podmínky buď usnadňují, nebo naopak znesnadňují použití strategií v určitém kontextu. Zde jsme tedy přiřadili kategorii „Odcamcaď pocamcaď“.

Strategie jednání se odkazují na strategie vyvinuté k zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na daný jev za určitých podmínek. V rámci strategií tedy uvádíme kategorii „V duši klid“.

Následky se týkají důsledků nebo výsledků strategií jednání. Tady máme kategorii „**A to je ten ideál**“.

5.3 Selektivní kódování

Jako centrální kategorii jsme zvolili jev, tedy „**Vztah vychovatele k dítěti**“. Kategorie „**Ahoj, říkej mi teto**“ popisuje první kontakt vychovatelek s dětmi. K centrální kategorii se tedy vztahuje tak, že je prvním krokem k tomu, aby byl vůbec nějaký vztah navázán. Kategorie „**Hlavně přirozeně**“ popisuje, jak se vychovatelky snaží budovat vztahy s dětmi a jak k tomuto budování přistupují, tedy převážně přirozeně a bez předem stanovených plánů. Kategorie „**Odcamcad' pocamcad'**“ popisuje situace, které vedou vychovatelky k uvědomění, že je nutné nastavit dětem určité hranice. To se týká především situací nevhodného chování dětí nebo vulgarity ze strany dětí. Pokud by vychovatelky na tyto situace nereagovaly, vztahy by se nemohly adekvátně vyvíjet. Kategorie „**V duši klid**“ popisuje, co hranice ve vztahu vychovatelek s dětmi přináší, tedy určitý klid, pohodu a určitou předvídatelnost. Kategorie „**Zataženo, občas trakaře**“, ukazuje určité problémy a výzvy, se kterými se vychovatelky ve vztahu s dětmi potýkají. Kategorie „**A to je ten ideál**“ představuje cíl, kterého se vychovatelky ve vztahu s dětmi snaží především dosáhnout. Zde nám spadá především snaha vychovatelek docílit vzájemného porozumění s dítětem, vzájemné důvěry vychovatelek a dětí a také lásce.

6 INTERPRETACE VÝSLEKŮ

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu k dětem v dětském domově. Díky hlavnímu cíli jsme si stanovili dílčí cíle a následně také výzkumné otázky. V této část bakalářské práce se zaměříme na zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

1. Jaký byl proces cesty vychovatelů při navazování vztahu k dětem?

Vychovatelky ke vztahu s dětmi přistupují velmi přirozeně a otevřeně. Aby se vztah mohl dobře vyvíjet, je klíčový první kontakt, tedy první setkání vychovatelek s dětmi. Zde je důležité, jak na sebe dítě a vychovatelka budou působit a také jak vychovatelka bude k danému dítěti přistupovat. Protože každé dítě je jedinečné, nelze tedy postupovat podle předem naplánovaných kroků, kterými by se měly vychovatelky řídit. Dle vychovatelek je především podstatné ukázat dětem jistotu, jistotu v tom že tady, v dětském domově, je bezpečné místo a vychovatelkám mohou věřit. Právě navázání důvěry považují za velmi podstatnou věc ve vztahu. I tyto vztahy čelí různým překážkám a výzvám. Dle vychovatelek je výzvou každé dítě, protože je každé jiné a do dětského domova přichází se svým příběhem. Samotnou výzvou je i udržení si autority vychovatele.

2. Jak si vychovatelé stanovují hranice ve vztahu s dětmi?

Stanovení hranic nejvíce závisí na dětech, tedy na tom, jak a v jaké situaci se zachovají a následně na vychovatelkách, jak tuto reakci vyhodnotí. Situace a reakce dětí, na které je potřeba už říci stop, tohle už není přijatelné, je převážně agresivní, vulgární chování a nepřijatelné chování, kdy dítě si ani neuvědomí, že dané chování už je špatné, a proto tedy musí být stanovená hranice. Komunikace hraje v této situaci klíčovou roli, přičemž je důležité přizpůsobit ji každému dítěti individuálně podle jeho věku a vnímání. Vymezení těchto hranic musí být přesné a jasné, aby děti měly jasnou představu o tom, co je přijatelné a co ne. Vychovatelky si musí stát za stanovenými hranicemi, protože jejich dodržování dává hranicím váhu. I když se děti pokoušejí hranice testovat, je důležité neustupovat a za nějaký čas děti začnou hranice respektovat. Dle vychovatelek je to ale běh na dlouhou trať. Důležité je, aby děti pochopily, že hranice slouží především pro jejich bezpečí. Hranice ve vztahu přináší nejen bezpečí pro děti, ale také i určitou předvídatelnost, neboť jak vychovatelky, tak i děti ví co od sebe mohou navzájem čekat. Hranice také do vztahů přináší určitý klid, což vede i k harmonickému soužití všech v dětském domově.

3. Jak předchozí zkušenosti vychovatelů v dětském domově ovlivňují jejich schopnost navázat vztah s dětmi?

Vychovatelky vnímají zkušenosti jako studnu, ze které neustále čerpají inspiraci pro budování vztahů s dětmi. Tyto zkušenosti jim poskytují jistotu a vhled do situací, ale i přes jejich bohaté zkušenosti se může objevit dítě, se kterým si vychovatelky neví rady, a vybudování vztahu s ním vyžaduje více času a trpělivosti. I přes tyto výzvy vychovatelky hodnotí vztahy s dětmi jako odolné a dokážou ve většině případů úspěšně vyřešit neshody.

Avšak občas se setkají s obtížnými situacemi, kdy vztahy s dětmi mohou být náročné, a ne vždy se podaří dosáhnout ideálního výsledku. V takových případech se vychovatelky snaží vyrovnat se svými negativními zkušenostmi prostřednictvím supervize, podpory od kolegů a rodiny. Aby negativní zkušenosti neovlivnily jejich vztahy s dětmi, aktivně se zaměřují na pozitivní myšlenky, vzpomínky a udržují si dobrou náladu. Snaží se zabránit přenášení negativních emocí na děti, i když se vyskytnou konflikty s jedním dítětem, aby nedošlo k ovlivnění ostatních.

Hlavní výzkumná otázka: Jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu s dětmi?

Cesta vychovatelů při navazování vztahu s dětmi je proces, který vyžaduje citlivost, trpělivost a flexibilitu. Vychovatelky přistupují k těmto vztahům otevřeně a přirozeně s respektem k jedinečnosti každého dítěte. Klíčovým momentem je první kontakt mezi vychovatelem a dítětem, který formuje základy budoucího vztahu. V tomto procesu je důležité ukázat dětem že mohou vychovatelkám důvěřovat a cítit se s nimi i v dětském domově bezpečně, což je základní kámen pro tento vztah. V tomto směru se výpovědi vychovatelek shodují s Pávkovou (2002), podle které je klíčové již v počátcích vztahu budovat u dětí důvěru a ujistňovat je, že v novém prostředí není důvod k obavám a že zde naleznou porozumění. Stanovení hranic je dalším důležitým aspektem ve vztahu mezi vychovatelkami a dětmi. Tyto hranice musí být podány jasně a přesně. Komunikace hraje klíčovou roli při stanovování a udržování hranic a děti musí pochopit, že stanovené hranice slouží především k jejich bezpečí. I v tomto případě lze pozorovat shodu s Rogee (2000), který zdůrazňuje, že vychovatelé musí pečlivě posuzovat, zda stanovené hranice a pravidla slouží k prospěchu dítěte, podporují jeho rozvoj a poskytují mu pocit jistoty a bezpečí.

Zkušenosti vychovatelek jsou jako studna, ze které neustále čerpají inspiraci pro budování těchto vztahů. I přes bohaté zkušenosti se mohou objevit situace, které vyžadují dodatečnou trpělivost a péči. V takových případech vychovatelky čerpají z podpory kolegů, supervize a

rodiny, aby zabránily přenášení negativních emocí na děti. Díky předchozím zkušenostem se vychovatelky snaží budovat nové vztahy s dětmi co nejpřirozeněji a efektivněji. Zároveň se aktivně snaží nevnášet do nových vztahů negativní zkušenosti z minulosti, aby každé dítě mělo možnost zažít láskyplné a podporující prostředí.

Pro vychovatelky je vztah s dětmi založený na vzájemné důvěře klíčovým prvkem. Jejich hlavním cílem je vytvořit atmosféru, ve které se děti cítí dostatečně pohodlně, aby s nimi mohly otevřeně sdílet své problémy a starosti. Kromě toho se vychovatelky snaží budovat vztahy založené na lásce, aby dětem poskytly pocit bezpečí, porozumění a podporu.

ZÁVĚR

V naší bakalářské práci jsme se zabývali vztahem vychovatelů k dětem v dětském domově, a to z pohledu vychovatelů.

V teoretické části jsme zkoumali problematiku ústavní a ochranné výchovy a zařízení, která pod ústavní a ochrannou výchovu spadala. Dále jsme se zabývali tématem dětských domovů a jejich posláním a popisovali jsme i důvody umístění dětí do dětského domova. Dalším důležitým tématem, které jsme probírali, byli vychovatelé v dětských domovech. Zde jsme se zaměřili na osobu vychovatele, jakými kompetencemi a osobností by měl vychovatel disponovat, aby mohli účinně plnit svou roli. Pozornost jsme věnovali i vztahu mezi vychovatelem a dítětem a důležitosti důvěry a stanovení hranic v rámci tohoto vztahu.

V praktické části jsme se věnovali již výzkumu. S ohledem na povahu výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup a jako metodu sběru dat polostrukturovaný rozhovor, který byl proveden se čtyřmi vychovatelkami v dětském domově ve Zlínském kraji. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu k dětem v dětském domově. V návaznosti na hlavní cíl jste si stanovili i dílčí cíle, a to zjistit proces cesty vychovatelů při navazování vztahu k dětem, objasnit, jak si vychovatelé stanovují hranice a vysvětlit, jak předchozí zkušenosti, vychovatelů v dětském domově ovlivňují jejich schopnost navázat pevný a důvěryhodný vztah s dětmi. Pro analýzu dat byla zvolena metoda zakotvené teorie, ve které jsme dále postupovali otevřeným, axiálním a selektivním kódováním.

Na závěr můžeme konstatovat, že jsme odpověděli na hlavní cíl výzkumu, tedy zjistit, jaká byla cesta vychovatelů při navazování vztahu k dětem v dětském domově. Klíčovými prvky tohoto procesu jsou citlivost, trpělivost a flexibilita. Vychovatelky přistupují k vztahům s dětmi otevřeně a s respektem k jejich jedinečnosti. První kontakt mezi vychovatelem a dítětem formuje základy budoucího vztahu a je nezbytné v něm dětem ukázat důvěru a pocit bezpečí. Stanovení jasných hranic je ve vztahu dalším důležitým aspektem, přičemž komunikace hraje klíčovou roli. Vychovatelky čerpají z bohatých zkušeností pro budování vztahů s dětmi a v případě potřeby hledají podporu u kolegů a rodiny. Důvěra je pro vychovatelky základním stavebním kamenem vztahu s dětmi, a snaží se budovat láskyplné a podporující prostředí.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Grada.
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Triton.
- Gjuričová, J. (2007). Hodnocení systému péče o ohrožené děti. *Policista*, 2007(12), 1-8.
- Janský, P. (2014). *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Gaudeamus.
- Kopřiva, K. (2000). *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese* (4. vyd). Portál.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (Vyd. 2). Portál.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Matoušek, O., & Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]* (Vyd. 2., aktualiz). Portál.
- Pávková, J. (2002). *Pedagogika volného času* (Vyd. 3., aktualiz). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]). Portál.
- Pöthe, P. (1999). *Dítě v ohrožení* (2. rozš. vyd). G plus G.
- Rogge, J. (2000). *Děti potřebují hranice* (Vyd. 2). Portál.
- Sekera, O. (2009). *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Sychrová, A. (Ed.). (2014). *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Univerzita Pardubice.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
- Škoviera, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Portál.
- Škoviera, A. (2022). *Vychovatelství a výchova*. Univerzita Pardubice.

Švancar, Z., & Buriánová, J. (1988). *Speciálně pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vítková, M. (ed.). (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální* (2., rozš.a přeprac.vyd.). Paido.

Vocilka, M. (1996). *Náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež: [metodický materiál]* (Vyd. 2). Tech-market.

Vocilka, M. (1999). *Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů)*. Aula.

Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Masarykova univerzita.

Zákony

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Zákon č. 109/2002 Sb., zákon o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

Internetové zdroje

EPRAVO.CZ. (2024). *Ochranná výchova*. EPRAVO.CZ.

<https://www.epravo.cz/top/clanky/ochranna-vychova-7684.html>

ABZ.cz. (© 2024). *Kompetence*. ABZ.cz: slovník cizích slov. https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=kompetence&typ_hledani=prefix.

zeSPODu. (© 2024). *Zpráva o stavu péče o ohrožené děti v ČR v roce 2023: prevence ohrožení dítěte stále Achillovou patou*. zeSPODU. <https://www.zespodu.cz/?p=1323>.

MŠMT ČR & NPI ČR. (2024). *Dětské domovy*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://poradenstvi.npi.cz/detske-domovy>.

Daněk, A. (2023). *Původní rodinná prostředí dětí z dětských domovů*. AMBIS vysoká škola a.s. <https://www.fddcr.cz/stranka/92>.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Paradigmatický model.....	38
-------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky do rozhovoru

Příloha P II: Ukázka zakódovaného rozhovoru

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR

Otázky do rozhovoru

1. Jak probíhá seznámení a navázání vztahu s novým dítětem?
2. Jaké strategie používáte při budování vztahu s dětmi, nebo je to spíše spontánní proces?
3. S jakými reakcemi dětí jste se při navozování vztahu s nimi setkali?
4. Jaké specifické momenty v procesu navazování vztahu s dětmi považujete za klíčové?
5. Jaké výzvy jste zažila při budování vztahu s dětmi?
6. Jaké konkrétní situace nebo chování dětí vás vedou k uvědomění si hranic?
7. Jakým způsobem komunikujete s dětmi ohledně stanovených hranic?
8. Jak reagujete při překročení stanovených hranic?
9. Jak se odráží stanovení, dodržování hranic ve vztahu s dětmi?
10. Jak byste popsala vztah s dětmi?
11. Řekněte mi, jak vztah ideálně vypadal a díky čemu to bylo.
12. Jak využíváte své předchozí zkušenosti k budování důvěryhodných vztahů s novými dětmi?
13. Jaký vztah se podle vás nepovedl?
14. Jak se vyrovnáváte s případnými negativními zkušenostmi s dětmi z dětského domova?
15. Jak se snažíte zabránit, aby negativní zkušenosti neovlivnily vaše vztahy s aktuálními dětmi v dětském domově?

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ZAKODOVANÉHO ROZHOVORU

1

Rozhovor 1

1. První otázka, jak teda probíhá seznámení a navázání vztahů s novým dítětem?

Já teda když můžu zhodnotit ze začátku, tak ty děti většinou k nám přilnou, protože přijdou z prostředí. *Absence lásky a lásky*
kde ta láska tam ne vždycky je dávaná, takže my to dítě do něčeho nenutíme a necháváme mu ten prostor, *čas na adaptaci*
aby si zvyklo a jenom tak postupně ho začleňovat. Takže ze začátku, když to dítě přijde, tak řeknu, tak obecně nemá žádné povinnosti, spíš je to o tom, aby se nějakým způsobem adaptovalo. Ta adaptace někomu může trvat týden někomu 14 dní někomu měsíc.

Ale spíš jde o to, aby to dítě se tady cítilo dobře. *hranice*
Samozřejmě musí mít nastavené nějaké hranice hned na začátku. Ale prostě co nejvíc si s ním povídat, co nejvíc se ho nechci říct úplně dotýkat, ale prostě dávat mu najevo, že tady je bezpečí, že ho máme rádi a takovýmto způsobem.

2. A jaké strategie používáte při budování vztahu s těmi dětmi, nebo je to spíše spontánní proces?

Bez strategií a plánů
Je to spontánní a tím, že každé dítě je jiné, jo někdo chce se přitulit, někdo nechce. Záleží, ve kterém *individuální přístup*
věku to dítě přijde. Jo, když vám přijde malé dítě, 5 6 let tak samozřejmě posadíte si ho na klín, tulíme se s ním a objímáte, aby tu lásku cítilo, když k vám přijde už sedmnáctiletý kluk, tak tam je to zas úplně jiné. Takže každé dítě je specifické. *veškeré specifické přístupy*
S každým dítětem je to jiné a nemůžete říct, budu to dělat takhle, jo prostě musíte prvně to dítě poznat. *Bez plánů a strategií*

3. A s jakými reakcemi děti jste se při tom navazování vztahu setkala?

Reakce jsou individuální, nějaká ta reakce, *odmi'tání' vychovatelou, autorit*
co mám dělat', takže toto je takové to nejčastější a je úplně jedno jestli to dítě zrovna přijde anebo jestli to dítě už v tom domově je delší dobu, prostě v momentě, kdy se mu něco nelíbí, tak jde do útoku.

4. Jaké specifické momenty se v tom procesu navazování vztahů považujete za klíčové?

Realitní důvěry
U těch malých úplně nejdůležitější je navázat takovou nějakou důvěru, aby to dítě k vám mělo tu důvěru.
Ta důvěra se úplně jinak buduje u malinkých dětí a úplně jinak u těch, co mají 10, 12, 15 a úplně jinak *veškeré specifické přístupy*

Bezpečí / výrazu hranic
 se pracuje s dětma, které tady přijdou, mají 16, 17 jo, ale když tomu dítěti řeknete, dívej se takhle, takhle jsme se domluvili a ono zjistí, aha, tak ono to tak funguje. Takže ono je v bezpečí.

Důslednost nastavení hranic
 A já vždycky, když někdo přijde do domova a souvisí to s tím začátkem nejenom těch dětí, ale i se začátkem těch vychovatelů, tak moje zkušenost je ta, jak si to s tím dítětem na začátku nastavíte, tak vás to dítě bude brát a čím víc ty hranice bude cítit, tím víc se bude cítit v bezpečí.

A ty začátky, když to dítě přijde na do toho domova, tak tím je to ještě víc umocněné. Čím je starší a záleží, jak bylo odebrané, tak je to ještě víc umocněné, že nemůžete na něho tlačit, ale musíte mu jasně dát najevo, že takhle to nejde. *Stavové hranice = pouť bezpečí*
 Treba takhle sis to mohl dělat doma, ale nefungovalo to a teďka to zkusme takhle a třeba to bude fungovat. A když to dítě zjistí, že má u vás tu podporu, že je v tom bezpečí, tak potom to i začne fungovat.

5. Jaké výzvy jste třeba zažila při budování vztahu s dětmi?

Výzva s "Evou"
 Určitě právě tady byla slečna, co přišla v těch 14 nebo 15. Ona byla takovej oříšek, kdy byla to inteligentní holka a ona přesně věděla, kdy na vás, na čem vás může nachytat. A teď být, jak kdyby trošinku dopředu a předvídat, co ona udělá. A asi po půl roce jsme si našli k sobě cestu, a ten vztah si vybudovali a stále jsme v kontaktu. Ona mi telefonuje a teto a můžu za tebou přijet a potkáváme se, což je úplně super. *Admirem si její schopnosti*
 A toto jsou takové ty věci, které oni nejsou vidět, ale to jsou potom ty věci, které vás těší, že to dítě se prostě k vám vrací a i když ty začátky byly hodně těžké, tak nakonec zjistila, že to vlastně všechno jsme dělali pro ni ale.

6. Jaké konkrétní situace nebo chování dětí vás vedou k uvědomění si hranic?

Důslednost jasně podotýká hranic
 Děti jsou tak strašně chytré, ale my jsme nebyli jiní. Takže to, co se neřeklo, to není zakázané a je samozřejmě povolené vždycky a teď to dítě, když mu dáte tu možnost, ono by bylo hloupé, to nevyužít jo že prostě když neřeknete něco úplně jasně a zvlášť u těch malých, tam je hrozně těžké volit slova tak, aby to ty děti pochopily. *Hrubost = uvědomění si hranic*
 Také nesnáším sprostné nadávky, tak prostě to je, pokud mi to neřekne face to face, tak za zavřenýma dveřma, at' si křičí, jak chce, protože má na to právo. Jo, ale nesnáším, když jsou na mě hrubý a sprostý.